

Eğitim Fakóltesinde Öğrenim Gören ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları, Kaygı Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları*

İbrahim Dadandı**, Ayşe Kalyon***, Hikmet Yazıcı****

Makale Geliş Tarihi:22/04/2016

Makale Kabul Tarihi:14/06/2016

Özet

Türkiye’de öğretmen ihtiyacı, eğitim fakólterleri ve pedagojik formasyon eğitim sertifikası programları olmak üzere iki kaynaktan karşılanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, eğitim fakóltesi son sınıf öğrencileriyle, pedagojik formasyon eğitimi alanların mesleki öz-yeterlik inançları, mesleki kaygıları ve öğretmenliğe yönelik tutumları arasındaki farklılıkları incelemektir. Çalışma 677 öğretmen adayı (Eğitim Fakóltesi Öğrencisi=252, Formasyon öğrencisi=425) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri kişisel bilgi formu, Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ve Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Veri analiz teknikleri olarak Spearman Korelasyon Analizi ve U testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin kaygı düzeyleri, öz-yeterlik inançları ve tutumları arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Eğitim Fakóltesi öğrencilerinin mesleki kaygıları pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarından daha yüksektir. Buna karşın öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe yönelik tutumları açısından iki grup arasında anlamlı bir fark yoktur.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Kaygı, Öğretmen Öz-Yeterliliđi, Öğretmenliğe Yönelik Tutum, Pedagojik Formasyon

Teacher Self-Efficacy Beliefs, Concerns and Attitudes Towards Teaching Profession of Faculty of Education and Pedagogical Formation Students

Abstract

In Turkey, the need of trained teacher is met by two sources as faculties of education and pedagogical formation certificate programs. The purpose of this study is to examine the differences between senior students of faculty of education and pedagogical formation students with respect to their teacher self-efficacy, professional concerns and attitudes towards teaching. This study is conducted with 677 students studying at KTU Fatih Faculty of Education (Senior Student of Faculty of Education=252, Pedagogical Formation Student=425). The data collection tools used in this research are The Personal Information Form, Teacher Self-Efficacy Scale, Attitude Scale of Teaching Profession, Teacher Concern Checklist. Spearman Correlation Analysis and U test are used as analysis techniques. As the results of the analysis, significant correlations are found between teacher candidates’ concerns, self-efficacy and attitudes towards teaching profession. Concern level of senior students is significantly higher than pedagogical formation. However, there is no significant difference between two groups, in terms of teacher self-efficacy level and attitudes towards teaching profession.

Keywords: Attitudes Towards Teaching, Pedagogical Formation, Teacher Self-Efficacy, Teachers’ Concerns

*Bu çalışma “3. Uluslararası Öğretim Teknolojileri & Öğretmen Eğitimi Sempozyumu”nda sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

** Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, Rehberlik ve Psikolojin Danışmanlık ABD, Trabzon, Türkiye, idadandi@ktu.edu.tr

*** Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, Rehberlik ve Psikolojin Danışmanlık ABD, Trabzon, Türkiye, aysekalyon@ktu.edu.tr

**** Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, Rehberlik ve Psikolojin Danışmanlık ABD, Trabzon, Türkiye, hyazici@ktu.edu.tr

1. Giriş

Eğitim sistemi öğretmenler, öğrenciler, veliler, yöneticiler ve politika yapımcılar gibi birçok bileşeni içinde barındırmaktadır. Bu sistemin önemli bir parçası ise öğretmenlerdir. Bilindiği gibi kaliteli bir eğitim ancak nitelikli ve mesleğini seven öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Bu anlamda öğretmen kalitesinin artması bir ülkenin eğitim kalitesinin, buna bağlı olarak da bilimsel ve ekonomik gelişmişlik düzeyinin yükselmesi anlamına gelir. Bu nedenle günümüzde birçok ülkede öğretmen yetiştirme gelecek merkezli bir konu olarak ele alınmakta ve öğretmen niteliklerinin artırılması üzerinde durulmaktadır (Şişman, 2009).

Öğretmenler mesleki yeterliklerinin büyük bir kısmını hizmet öncesi dönemdeki mesleki eğitim sürecinde kazanırlar. Eğitim sisteminin en önemli yapılarından biri olan bu süreç, Türk eğitim tarihinin her döneminde üzerinde çokça tartışılan ve beklentileri karşılamaktan uzak kalmış konulardan biridir (Işık, Ciltaş & Baş, 2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin geçmişi incelendiğinde, öğretmen eğitiminde tutarlı, sistematik bir öğretmen yetiştirme modelinin ortaya konmadığı görülür (Ünüvar, 2012). Cumhuriyetin ilanından sonra, öğretmen eğitimi uzun bir süre ortaöğretim, ön lisans ve lisans düzeyine karşılık gelen, misyonları, eğitim yapıları ve süreleri farklı kurumlarca gerçekleştirilmiştir (Deringöl, 2007; Dursunoğlu, 2003). Ancak bu yapıda yetişen öğretmenlerin niteliklerinin sorgulanır hale gelmesi neticesinde, 1982 yılında öğretmen yetiştirme görevi MEB’den üniversitelere devredilerek eğitim fakülteleri kurulmuştur (Ergün, 1987; Güven, 2010).

Eğitim fakülteleri, öğretmen eğitiminde kalitenin artırılması ve belirli standartların oluşturulması amaçlarıyla kurulmuştur (Deringöl, 2007; Doğan, 2005). Buna rağmen farklı öncelik ya da yaklaşımlarla, eğitim fakültesi mezunu olmayanlar da öğretmenlik sertifikası programlarıyla öğretmen olarak atanmıştır (Kartal, 2011). Zamanla ortaya çıkan istihdam sorununun da etkisiyle pedagojik formasyon programlarının gerekliliği ve bu programlarda yetişen öğretmen adaylarının yeterlikleri tartışılmaya başlanmıştır (Kartal, 2011; Yıldırım & Vural, 2014). Bununla birlikte öğretmen eğitimi konusunda yapılan eleştiriler sadece pedagojik formasyon programlarıyla sınırlı kalmamıştır. Öğretmen eğitimi ve yeterlikleri ile ilgili çalışmalarda, pedagojik formasyon programları kadar eğitim fakültelerinde verilen eğitimin niteliğinin de sorgulandığı görülmektedir (Azar, 2011; Işık ve diğ., 2010; Mustan, 2002).

İyi öğretmen kavramıyla yakından ilişkili olan öğretmen yeterlikleri, genellikle mesleki özellikler ve kişisel özellikler olmak üzere iki başlık altında ele alınır (Demirel, 2003). Türkiye’deki öğretmen eğitimi sürecinde genellikle genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisini içeren kazanımlar üzerine durulur (Işık ve diğ., 2010). Hâlbuki öğretmenlerin eğitimi sürecinde göz ardı edilen birtakım kişisel ve psikolojik özellikler, başarıları üzerinde en az mesleki yeterlikleri kadar etkilidir (Demirel, 2003; Yazıcı, 2009). Öğretmenlerin mesleki başarılarını etkileyen bu psikolojik değişkenlerden biri mesleki öz-yeterlik inançlarıdır.

Bandura'nın sosyal-bilişsel öğrenme kuramının en önemli kavramlarından biri olan öz-yeterlik, bireyin karşılaştığı görevlerde başarılı olmak için gerekli eylem aşamalarını yerine getirme ve organize etme kapasitesine duyduğu inanç olarak tanımlanır (Bandura, 1994, s. 71). Bu açıdan öz-yeterlik inancı, bireyin sahip olduğu yetenek ve beceriyle ne derecede başarılı olabileceğine dair yargısını içeren kişisel bir değerlendirmedir (Maddux & Gosselin, 2003, s. 219). Bu değerlendirme süreci performansa ilişkin genel bir değerlendirmeden ziyade her görev için özelleşmiş öz-yeterlik inançlarını içeren çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır (Zimmerman, 2000). Bu bağlamda öğretmenlerin eğitimsel amaçlara ulaşmak için gerekli aktiviteleri gerçekleştirme, planlama ve organize etme konusunda kendi kapasitelerine duydukları inançlar, öğretmen öz-yeterliği kavramıyla ifade edilmektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Bandura'ya (1995) göre bireyin öz-yeterliğine ilişkin inançları, bilişsel, güdüsel, duygusal ve seçim süreçlerini etkileyerek performansı ve başarısı üzerinde etkin bir rol oynar. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerine ilişkin inançları eğitim-öğretim sürecinde sergiledikleri tutum ve davranışlarda birtakım farklılıkları ortaya çıkarmaktadır. Bu farklılıklar genellikle öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, kendileri için belirledikleri amaçları ve öğretim sürecinde gösterdikleri çaba üzerinde kendini gösterir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Mesleki öz-yeterlikleri yüksek olan öğretmenler karşılaştıkları sorunları çözmek için daha çok çaba harcarlar (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Ders sırasında daha çok öğretim faaliyetlerine yoğunlaşırlar ve öğrenmede zorluk yaşayan öğrencilere karşı daha ilgili ve destekleyici bir tutum sergilerler. Buna karşın öz-yeterliği düşük öğretmenler, ders zamanını daha çok akademik olmayan konulara harcarlar ve öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerinden kolayca vazgeçebilirler (Gibson & Dembo, 1984). Bu açıdan mesleki öz-yeterliği yüksek öğretmenlerin sınıflarında pozitif ve öğrenmeye açık bir sınıf atmosferi hâkim olur (Bandura, 1993). Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine bağlı olarak ortaya çıkan bu farklılıklar öğrencilerde meydana gelen eğitsel çıktılara da yansımaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inançlarının öğrencilerin; motivasyonları (Mojavezi & Tamiz, 2012), öğrenme atmosferine ilişkin algıları (Pan, 2014), başarıları (Althausen, 2015;), beklentileri, kendi performanslarına ilişkin değerlendirmeleri (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989) ve kendi öz-yeterlik inançları (Anderson, Greene & Loewen, 1988) üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri, gelecekteki mesleki başarıları ile yakından ilişkili bir kavram olarak değerlendirilir (Tschannen-Moran ve diğ.,1998).

Öz-yeterlik inançları bireyin neleri başarabileceğini kestirmesine yardımcı olur. Birey kendi yeterliklerinden şüphe duyduğunda veya ilk defa karşı karşıya kaldığı yeni durumlarda çeşitli kaygılar yaşayabilir. Bu nedenle mesleğe giriş yeni bir yaşam biçimini ve üstesinden gelinmesi gereken yeni görev ve sorumluluklarla birlikte birtakım kaygıları da beraberinde getirebilir (Uluğ, Taşdöven & Dönmez, 2014). Kaygı fiziksel, bilişsel ve duygusal bir gerilim durumu, tanımlanması zor bir korku ve

endişe duygusu olarak tanımlanır. Bu endişe duygusu genellikle bireyin benliğini tehdit edici bir durumla karşılaşacağını hissettiği durumlarda ortaya çıkar (Cüceloğlu, 2006; Eysenck, 1992). Ancak üniversiteyi kazanmak, çocuk sahibi olmak veya yeni bir işe başlamak gibi bireyin yaşam biçimini pozitif etkileyen olaylar da kaygıya sebep olabilir.

Öğretmenler meslek öncesi eğitim sürecini de içine alan mesleki kariyerleri boyunca birtakım kaygılarla karşı karşıya kalırlar. Parsons & Fuller'e (1974) göre öğretmenlerin yaşadıkları kaygılar; ben merkezli kaygılar, görev merkezli kaygılar ve öğrenci merkezli kaygılar olmak üzere üç kategori altında toplanabilir. Ben merkezli kaygıların odağını öğretmenlik mesleğine uyum sağlama ve yeterlikler gibi öğretmenlerin kendileri ile ilgili yaşadıkları kaygılar oluşturur. Görev merkezli kaygıların odağını mesleki gelişimi sürdürme ve öğretim materyallerini doğru seçip seçememe gibi öğreticilik görevleri ile ilgili kaygılar oluşturur. Öğrenci merkezli kaygılar ise öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama ve öğrenme sürecini kolaylaştıracak çevresel koşulların sağlanması gibi öğrenciyi ilgilendiren konuları içerir (Parsons & Fuller, 1974; Saban, Korkmaz & Akbaşlı, 2004). Bu kaygıları tıpkı öğretmenler gibi hizmet öncesi eğitim dönemindeki öğretmen adayları da yaşamaktadırlar. Bireyler kaygı yaratan durumla mücadele etme ve tehlike yaratan durumu kontrol altına alma konusunda kendi yeteneklerinden şüphe duyduklarında, yaşadıkları kaygı da artmaktadır (Leahy, 2007: 144). Bu nedenle öğretmen eğitim programlarının içeriğinin öğretmen adaylarının yaşadıkları kaygılarla uyumlu olması gerekmektedir (Fuller, Parsons & Watkins, 1974).

Öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri, öz-yeterlik inançları ve kaygıları ile olduğu kadar tutumları ile de ilişkilidir. Sosyal psikolojinin en popüler konularından biri olan tutum kavramına ait birçok tanım bulunmaktadır. Günümüzde kabul gören tanıma göre tutum, bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ya da olayla ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 2013, s. 110). Başka bir anlatımla tutumlar bir insan, eşya, olay veya objeye ilişkin beğenme-beğenmeme, hoşlanma-hoşlanmama, onaylama-onaylamama gibi pozitif ve negatif uçlar arasında seyreden basit değerlendirmeler olarak da ele alınabilir (Kenrick, Neuberg & Cialdini, 2005).

Tutumlar, insan davranışları üzerinde güçlü etkileri olabilen önemli bir psikolojik yapı olarak değerlendirilmektedir (Myers, 2005). Bu açıdan öğretmenlerin mesleki tutumları da eğitim ortamındaki davranışlarını buna bağlı olarak da öğrencilerinin başarılarını ve kişilik gelişimlerini olumlu etkilemektedir (Aydın & Tekneci, 2013; Uluğ, Özden & Eryılmaz, 2011). Öğretmen adayları mesleğe yönelik olumlu tutumlara sahip olarak yetiştirildikleri takdirde öğretmenlik mesleğini severek yaparlar ve öğretmenin görevi gerektirdiği sorumlulukları daha iyi bir şekilde üstlenirler (Çeliköz & Çetin, 2004). Bu nedenle öğretmen eğitim programlarında, öğretmenliğe yönelik tutumları geliştirmeye yönelik bir eğitim politikası izlenmesi gerekir.

Yapılan alan yazın taramasında genellikle öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inançları, kaygıları ve tutumlarının birbirinden bağımsız araştırıldığı görülmüştür (ör: Skaalvik & Skaalvik, 2010; Stephenson, Linfoot & Martin, 2000). Oysa bireyin kendi performansına yönelik endişelerinden doğan mesleki kaygıları performansa yönelik bir değerlendirme olan öz-yeterlik inançlarından bağımsız olarak düşünülemez. Bunun yanı sıra duygusal bir ögeyi içinde barındıran tutumlar, duygusal çıktıları olan öz-yeterlik ve kaygı gibi psikolojik niteliklerle birlikte değerlendirilmelidir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda ise söz konusu değişkenler birbirinden bağımsız olarak incelendiği gibi öğretmenlik mesleğinin iki kaynağı olan eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon öğrencilerinin mesleki öz-yeterlikleri, mesleki kaygıları ve öğretmenliğe yönelik tutumlarının ayrı ayrı incelendiği görülmektedir (Çakır, Kan & Sünbül, 2006; Oğuz, 2009; Terzi & Tezci, 2009). Oysa hem toplam eğitim süresi hem de derslerin kapsamı açısından farklılıklar taşıyan bu iki eğitim programından mezun olan öğrencilerin duyuşsal niteliklerinin de farklı düzeyde olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, söz konusu değişkenler bağlamında eğitim fakültesinde ve pedagojik formasyon sertifika programında eğitim alan öğretmen adaylarını karşılaştırmalı olarak incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca her iki grup açısından bu değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek de hedeflenmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Nicel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışma, ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma desenlerine uygun olarak tasarlanmıştır. İlişkisel araştırmalarda iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin derecesini belirlemek amaçlanır (Fraenkel & Wallen, 2009, s. 328-329). Bu temel amaç doğrultusunda iki değişken arasındaki ilişkileri tanımlamak veya seçilen bir bağımsız değişkene dayalı olarak bağımlı değişkende ortaya çıkan değişimleri yordamak hedeflenir (Büyüköztürk, 2014, s. 15-16).

Nedensel karşılaştırmalı araştırmalarda iki değişken arasındaki ilişki karşılaştırma yoluyla belirlenmeye çalışılır. Bu amaçla sınanmak istenen bağımsız değişkene göre gruplar oluşturulur ve diğer değişkene göre aralarında anlamlı farklılaşma olup olmadığına bakılır (Karasar, 2005, s. 84-85). Bu yolla insan grupları arasında var olan farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını ortaya çıkarmak hedeflenir (Fraenkel & Wallen, 2009, s. 363). Bu çalışmanın karşılaştırma boyutunda eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri ile pedagojik formasyon sertifika programı öğrencileri bağımsız değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. İlişkisel boyutunda ise bağımsız değişkenler olarak seçilen öğretmenlerin mesleki öz-yeterlikleri, kaygıları ve tutumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

2.2. Araştırma Grubu

Bu çalışma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesinde öğretmenlik eğitimi alan 677 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Katılımcıların 252'si eğitim fakültesi son sınıf öğrencisi (Kız=133, Erkek=119), 425'i ise pedagojik formasyon sertifika programı öğrencisidir (Kız=262, Erkek=163). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin yaş ortalaması 22.99 (Ss= 2.89), pedagojik formasyon sertifika grubunun yaş ortalaması ise 24,72 (Ss= 1.67)dir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu

Katılımcıların yaş, cinsiyet ve kayıtlı oldukları eğitim programı gibi demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Öğretmen öz-yeterliği ölçeği

Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla Tschannen-Moran & Hoy (2001) tarafından geliştirilen ölçek Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya (2005) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. “öğrenci katılımını sağlama öz-yeterliği”, “sınıf yönetimi öz-yeterliği”, ve “öğretim stratejileri öz-yeterliği” olmak üzere üç alt boyuttan oluşan ölçeğin toplam madde sayısı 24'tür. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları; alt boyutlar için “.82” ile “.86” arasında, ölçeğin geneli için ise “.93” olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak için doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum indeksleri; TLI= .99, CFI= .99 ve RMSEA= .65 olarak bulunmuştur.

Öğretmen adayı kaygı ölçeği

Bu ölçek Saban, Korkmaz & Akbaşı (2004) tarafından Borich'ten uyarlanarak geliştirilmiştir. Ölçek “ben merkezli kaygılar”, “görev merkezli kaygılar” ve “öğrenci merkezli kaygılar” olmak üzere her biri 15 madde içeren üç bölümden oluşmaktadır. Bir bölümden alınan puanın yüksekliği o bölümün temsil ettiği mesleki kaygıların yüksek düzeyde yaşandığını gösterir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmıştır. Buna göre, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları birinci bölüm (ben merkezli kaygılar) için .76, ikinci bölüm (görev merkezli kaygılar) için .73 ve üçüncü bölüm (öğrenci merkezli kaygılar) için .76 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği

Öğretmen adaylarının mesleki tutumlarını belirlemek amacıyla Üstüner (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Beşli likert tipinde olan bu ölçek tek boyutu ölçen 34 maddeden oluşmaktadır. Üstüner (2006) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin Barlet testi anlamlı, KMO değeri .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .72, iç tutarlılık katsayısı ise .93 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Pedagojik formasyon eğitimi alan ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları arasında sağlıklı bir karşılaştırma yapabilmek için her iki eğitim programının da tamamlanmış olması gerektiği düşünülmüştür. Bu nedenle veri toplama işlemleri 2014-2015 eğitim yılının son bir ayı içinde gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçları,

katılımcılara sınıf ortamında uygulanmış ve her bir uygulama yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Verilerin analizi SPSS 17.00 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Tanımlayıcı istatistik teknikleriyle yüzde, ortalama, ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Elde edilen veriler normal dağılım parametrelerine uygunluk göstermediği için analiz teknikleri olarak Spearman Korelasyon Analizi ve U testi kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırmada öncelikle öğretmen adaylarının ölçme araçlarından elde ettikleri puanların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler incelendiğinde eğitim fakültesi öğrencilerinin ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının ölçme araçlarından elde ettikleri puanların birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 1.

Katılımcıların Ölçme Araçlarından Elde Ettikleri Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekler	Eğitim Fakültesi			Pedagojik Formasyon		
	N	Ort.	Ss	N	Ort.	Ss
Ben Merkezli Kaygı*	252	35.50	12.18	425	32.12	11.66
Görev Merkezli Kaygı*	252	36.23	11.09	425	34.21	10.74
Öğrenci Merkezli Kaygı*	252	36.73	12.69	425	34.18	13.06
Mesleki Kaygı	252	08.46	34.46	425	00.51	33.90
Öğrenci Katılımı Öz-Yeterliği**	252	29.60	4.30	425	29.84	4.97
Strateji Öz-Yeterliği**	252	29.87	4.45	425	30.60	4.80
Sınıf Yönetimi Öz-Yeterliği**	252	29.76	4.57	425	30.40	5.31
Mesleki Öz-Yeterlik	252	89.23	12.49	425	90.84	14.14
Öğretmenliğe Yönelik Tutum	252	40.16	21.77	425	38.20	23.78

* Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği Ölçeğinin alt boyutları

** Öğretmen Öz-yeterliği Ölçeğinin alt boyutları

Öğretmen adaylarının, mesleki öz-yeterlik inançları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiler Spearman korelasyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Her iki grup için ayrı ayrı hesaplanan bu değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Eğitim fakültesi öğrencisi olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ($r = -.40$, $p < .01$) ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ($r = -.25$, $p < .01$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir ($r = .42$, $p < .01$).

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler üzerinde yapılan analizlerde de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ($r = -.51, p < .01$) ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ($r = -.29, p < .01$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r = .41, p < .01$).

Tablo 2.
Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Faktör	Eğitim Fakültesi			Pedagojik Formasyon		
	1	2	3	1	2	3
1.Mesleki öz-yeterlik	1			1		
2.Öğretmenliğe Yönelik Tutum	.42**	1		.41**	1	
3.Mesleki Kaygı	-.40**	-.25**	1	-.51**	-.29**	1

** $p < .01$

Eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanların anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.

Mann Whitney U analizi sonucunda eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının ben merkezli ($U = 44994,50, p < .05$), görev merkezli ($U = 47953, p < .05$), öğrenci merkezli ($U = 47218,50, p < .05$) ve toplam mesleki kaygı puanlarının ($U = 46476, p < .05$) eğitim fakültesinde öğrenim görenler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ben merkezli, görev merkezli, öğrenci merkezli ve genel mesleki kaygı düzeyleri, pedagojik formasyon eğitimi alanlara kıyasla anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 3.
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Düzeyinin Eğitim Türüne Dayalı Farklılıkları

Değişken	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Ben merkezli kaygı	Formasyon	425	318.87	135519,50	44994.50	.01
	Eğitim Fak.	252	372.95	93983,50		
Görev merkezli kaygı	Formasyon	425	325.83	138478	47953	.02
	Eğitim Fak.	252	361.21	91025		
Öğrenci merkezli kaygı	Formasyon	425	324.10	137743,50	47218,50	.01
	Eğitim Fak.	252	364.13	91759,50		
Mesleki kaygı	Formasyon	425	322.36	137001	46476	.04
	Eğitim Fak.	252	367.07	92502		

Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı ölçeği ve alt ölçeklerinden elde ettikleri puanların buldukları eğitim programı açısından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4’te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik inançları eğitim türü açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($U=48224.50$, $p < .05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamlarına bakıldığında pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin eğitim fakültesi öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın grupların öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik ($U=51201.50$, $p > .05$), sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik ($U=49482$, $p > .05$) ve öğretmenlik mesleğine yönelik genel öz-yeterlik ($U=49560$, $p > .05$) düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Tablo 4.
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının Eğitim Türüne Dayalı Farklılıkları

Değişken	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Öğrenci Katılımı Öz-Yeterliği	Formasyon	425	344.53	146423.50	51201.50	.34
	Eğitim Fak.	252	329.68	83079.50		
Strateji Öz-Yeterliği	Formasyon	425	351.53	149400.50	48224.50	.03
	Eğitim Fak.	252	317.87	80102.50		
Sınıf Yönetimi Öz-Yeterliği	Formasyon	425	348.57	148143	49482	.09
	Eğitim Fak.	252	322.86	81360		
Mesleki Öz-Yeterlik	Formasyon	425	348.39	148065	49560	.10
	Eğitim Fak.	252	323.17	81438		

Pedagojik formasyon eğitimi alan ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan Man Whitney U testi kullanılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları açısından eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($U=51698$, $p > .05$).

Tablo 5.
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Eğitim Türüne Dayalı Farklılıkları

Değişken	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Öğretmenliğe Yönelik Tutum	Formasyon	425	334.64	142223	51698	.45
	Eğitim Fak.	252	346.35	87280		

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada hem eğitim fakültesi öğrencisi olan hem de pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ile mesleki öz-yeterlikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bunun yanında mesleki öz-yeterlik inançları ile öğretmenliğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Bu bulgular alan yazında yer alan benzer çalışmalarda elde edilen bulguları desteklemektedir (Çaycı, 2011; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Eroğlu & Ünlü, 2015; Ghaith & Shaaban,1999). Öğretmen adayları, mesleki yeterliklerini lisans eğitimi sürecinde teorik ve uygulamalı dersler aracılığıyla edinirler. Özellikle uygulama dersleri, öğretmen adaylarının öğretim sürecindeki yeteneklerine ve bu meslekte ne düzeyde başarılı olacaklarına dair fikir edinmelerine yardımcı olabilir.

Çalışmamızda pedagojik formasyon alanların öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin eğitim fakültesi öğrencilerinininkinden yüksek olduğu, buna karşın öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve toplam öz-yeterlik inançları açısından iki grubun puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Eğitim fakültesinde ve pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırıldığı geçmiş çalışmalarda, birbirinden farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda iki grup arasında fark bulunmazken (Elkatmış, Demirbaş & Ertuğrul, 2013; Ilgaz, Bülbül & Çuhadar, 2013) bazı çalışmalarda ise, eğitim fakültesi öğrencileri lehine anlamlı fark tespit edilmiştir (Arastaman, 2013; Ömür & Nartgün, 2013). Bandura'ya (1995, s. 3) göre öz-yeterliğin en önemli kaynağı kişisel deneyimlerdir. Bu bağlamda öncelikle bu bulgular doğrudan deneyim olarak kabul edilebilecek öğretmenlik eğitim programı çerçevesinde ele alınmalıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde süre ve içerik açısından daha kısıtlı bir mesleki eğitim alan pedagojik formasyon öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarının eğitim fakültesi öğrencileri ile aynı düzeyde olması beklenmedik bir sonuçtur. Bu durumun öz-yeterliğin diğer kaynakları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Kişisel deneyimlerin yanı sıra gözlem yoluyla edinilen dolaylı deneyimlerin, sözel ıknanın ve duygusal süreçlerin de öz-yeterlik inançlarının gelişiminde önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Bandura, 1995, s. 3-4; Bandura, 1999). Nitekim öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarda da sinema filmleri gibi dolaylı deneyimlerin (Kaşkaya, Ünlü, Akar & Sağırılı, 2011), duygusal süreçlerin (Black, 2015) ve süpervizörlerinden aldıkları dönütlerin (Tschannen-Moran ve diğ.,1998) mesleki öz-yeterliklerini artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda pedagojik formasyon öğrencileri eğitim içerikli film ve dizilerde izledikleri karakterlerle, öğretmenleriyle veya öğretmenlik yapan akranlarıyla kendilerini kıyaslayarak öz-yeterlik inançlarını güçlendirmiş olabilirler. Bunun yanı sıra pedagojik formasyon eğitimi sürecinde sorumlu öğretim elemanlarından aldıkları dönütler de öz-yeterliklerinin gelişimine katkıda bulunmuş olabilir.

Çalışmamızın bulguları, eğitim fakültesi öğrencilerinin ben merkezli, görev merkezli, öğrenci merkezli ve toplam mesleki kaygı düzeylerinin pedagojik formasyon alanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Fuller & Case'e (1969) göre ilk öğretmenlik deneyimi ile ortaya çıkan ben merkezli kaygılar artan tecrübeye bağlı olarak yerini önce görev merkezli kaygılara, daha sonrasında da öğrenci merkezli kaygılara bırakmaktadır. Eğitim fakültelerinin içeriğinde yer alan öğretmenlik uygulama deneyimi ile ilgili dersler, öğretmen adaylarının eğitim ortamlarına girerek tecrübelerini artırmalarına ve kendi becerilerini keşfetmelerine imkân sağlamaktadır. Buna bağlı olarak eğitim fakültesi öğrencilerinde, eğitim sürecinin başlangıcında ben merkezli kaygılar ön plandayken son sınıf aşamasında ise görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygılar ön plana çıkmaktadır (Saban ve diğ., 2004). Bu bağlamda eğitim fakültesi öğrencilerinin görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygılarının daha yüksek olması öğretmenlik uygulama derslerinde edindikleri deneyimlerin bir sonucu olarak yorumlanabilir.

Mesleki seçeneklerinin pedagojik formasyon alanlardan daha kısıtlı olması, eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleki kaygı düzeylerinin yüksek olmasının bir diğer sebebi olarak değerlendirilebilir. Eğitim fakültesinden mezun olan bir öğrenci için öğretmenlik neredeyse yapılabilecek tek meslek konumundadır. Oysa pedagojik formasyon programına katılanlar için durum farklıdır. Bu öğrenciler öğretmenliği bir kariyer olarak seçmenin yanı sıra görece daha rahat çalışma imkanlarına sahip olmak ve iş seçeneklerini genişletmek gibi sebeplerle de pedagojik formasyon programlarına başvurmuşlardır (Akar, 2014). Dolayısıyla kendi alanlarında da çalışma imkânına sahip bu öğrenciler için öğretmenlik alternatif mesleklerden biri konumuna gelmektedir. Bu nedenle de öğretmenlik mesleği ile ilgili kaygı düzeylerinin eğitim fakültesi öğrencilerinden daha düşük olabileceği değerlendirilmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Dört ya da beş yıl boyunca öğretmenlik üzerine eğitim alan eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının diğer fakülte mezunlarından yüksek olması beklenir. Ancak konu ile ilgili alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde ilginç bir tablo ile karşılaşmaktadır. Bu çalışmada olduğu gibi, bazı araştırmalarda da (Bozkırlı & Er, 2011; Gürbüz & Kışoğlu, 2007) iki grup arasında anlamlı fark gözlenmezken, bazılarında ise (Arastaman, 2013; Polat, 2013; Ömür & Nartgün, 2013) pedagojik formasyon programdakiler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu eğitim programlarının öğretmenliğe yönelik tutumlar üzerindeki etkisinin inceleyen çalışmalar, hem eğitim fakültelerinin (Bümen & Özaydın, 2013; Tok, 2011) hem de pedagojik formasyon programlarının (Başbay, Ünver & Bümen, 2009) öğretmen adaylarının tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığına işaret etmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumlarının aldıkları eğitim süreci ile bağlantılı olmadığı ifade edilebilir. Aslan & Yalçın'ın (2013) bulguları öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumlarının bazı kişilik özellikleri ile de ilişkili olduğunu göstermektedir. Bunun yanında

tutumların gelişiminde özellikle doğrudan ve dolaylı deneyimler sonucu oluşan öğrenme yaşantılarının önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Kenrick ve diğ., 2005). Bu nedenle gerek eğitim fakültesinde gerekse pedagojik formasyon programlarında eğitim alan öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin ayrıntılı olarak incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, eğitim fakültesinde ve pedagojik formasyon programında eğitim alan öğretmen adaylarının, mesleki kaygıları, mesleki öz-yeterlikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu değişkenler açısından iki grup karşılaştırıldığında; pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin eğitim fakültesi öğrencilerinden anlamlı derecede düşük olduğu, mesleki öz-yeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar bakımından iki grup arasında anlamlı fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. İki program arasındaki süre ve içerik farkı göz önüne alındığında eğitim fakültesi öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarının gelişimi açısından daha fazla yaşantı zenginliğine sahip olmasından doğan çelişki açıkça görülebilir. Bu nedenle kısıtlı bir zaman diliminde öğretmenlik eğitimi alan pedagojik formasyon öğrencilerinin mesleki öz-yeterlik inançlarını hangi kaynaklara dayandırdıklarının incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Nitel çalışmalar yoluyla, eğitim fakültesinde ve pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik ve kaygıları ve bunların kaynakları hakkındaki görüşleri karşılaştırmalı olarak incelenilebilir.

Bu çalışmanın sadece KTÜ Fatih Eğitim fakültesinde gerçekleştirilmiş olması sonuçlarla ilgili genellemeler yapmayı kısıtlamaktadır. Gelecekte benzer çalışmaların, farklı üniversitelerde açılmış formasyon programlarını kapsayan daha geniş örneklem grupları üzerinde yapılmasının daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Arastaman, G. (2013). Eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 205-217.
- Akar, E. Ö. (2014). Fen edebiyat fakültesi biyoloji bölümü mezunları neden öğretmen olmak istiyor? *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (1), 259-272.
- Althausen, K. (2015). Job-embedded professional development: Its impact on teacher self-efficacy and student performance. *Teacher Development*, 19 (2), 210-225.
- Anderson, R., Greene, M. & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34 (2), 148-165.
- Aslan, S. & Yalçın, M. (2013). Öğretmenliğe ilişkin tutumun beş faktör kişilik tipleriyle yordanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 197, 169-178.

- Aydın, A. & Tekneci, E. (2013). Zihin engelliler öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3 (2), 01-12.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (1), 36-38.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and function. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura(Ed), *Self-Efficacy in changing societies* (pp. 1-46). New York: Cambridge University Press.
- Başbay, M., Ünver, G. & Bümen, N. T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 59 (59), 345-366.
- Bozkırlı, K. Ç. & Er, O. (2011). Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi örneği). *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (4), 457-466.
- Bümen, N. T. & Özyayın, T. E. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Education*, 38 (169), 109-125.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlilik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30 (137), 74-81.
- Çaycı, B. (2011). The relationship between the elementary teacher candidates' teacher efficacy and their attitudes towards the profession of teaching. *Education*, 132 (2), 402-418.
- Çeliköz, N. & Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162 (1), 139-157.
- Demirel, Ö. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı*. Ankara: PegemA.
- Deringöl, Y. (2007). Türkiye'de cumhuriyet döneminden günümüze ilköğretim öğretmenleri yetiştirilmesinin tarihsel boyutu ve eğitimcilerin görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 17-27.
- Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirilmesinin tarihi gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 64-74.
- Elkatmış, M., Demirbaş, M. & Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlilik inançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3 (3), 41-50.
- Ergün, M. (1987). Türkiye'de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 10-18.

- Eroğlu, C. & Ünlü, H. (2015). Self-efficacy: Its effects on physical education teacher candidates' attitudes toward the teaching profession. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15 (1), 201-212.
- Eysenck, M. W. (1992). *Anxiety: The cognitive perspective*. East Sussex, UK: Lawrence Erlbaum.
- Fuller, F. & Case, C. (1969). Concerns of teachers: A manual for teacher educators: Increasing teacher satisfaction with professional preparation by considering teachers' concerns when planning preservice and inservice education. (ERIC Document Reproduction Service No: ED040143).
- Fuller, F. Parson, J. S. & Watkins, J.E. (1974). Concerns of teachers: Research and reconceptualization. (ERIC Document Reproduction Service No: ED091439).
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Ghaith, G. & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15, 487-496.
- Gürbüz, H. & Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen-edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Atatürk Üniversitesi örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 71-83.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27 (2), 13-21.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kartal, M. (2011). Türkiye'nin alan öğretmeni yetiştirme deneyimleri ve sürdürülebilir yeni model yaklaşımları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 50-57.
- Kaşkaya, A., Ünlü, İ., Akar, M.S. & Sağırılı, M. (2011). Okul ve öğretmen içerikli sinema filmlerinin öğretmen adaylarının mesleki tutumlarına ve öz yeterlik algılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (4), 1765-1783.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). *Günümüzde insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim.
- Kenrick, D. T., Neuberg, S. T. & Cialdini, R. B. (2005). *Social psychology: Unraveling the mystery* (3th edition). Boston, MA: Pearson.
- Leahy, R. L. (2007). *Bilişsel terapi ve uygulamaları* (Çeviri: H. Hacak, M. Macit, F. Özpilavcı). İstanbul: Litera
- Maddux, J. E. & Gosselin, J. T. (2003). Self-efficacy. In M. R. Leary, & J. P. Tangney (Eds), *Handbook of self and identity*. (pp. 218-238). New York: The Guilford Press.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of educational Psychology*, 81 (2), 247.
- Mojavezi, A. & Tamiz, M.P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practise in Language Studies*, 2, 483-491.

- Mustan, T. (2002). Dünyada ve Türkiyede öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8 (1), 115-127.
- Myers, D. G. (2005). *Social psychology* (8th Edition). New York, NY: Mc-Graw Hill.
- Işık, A., Çiltaş, A. & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 53-62.
- Oğuz, A.(2009). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 281-290.
- Ömür, Y. E. & Nartgün, Ş. S. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizi*, 2 (2), 41-55.
- Parsons, J. S. & Fuller, F. F. (1974). Concerns of teachers: Recent research on two assessment instruments (ERIC Document Reproduction Service No: ED093987).
- Saban, A., Korkmaz, İ. & Akbaşlı, S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17, 198-209.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficiency and teacher burn out: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Stephenson, J., Linfoot, K., & Martin, A. (2000). Behaviours of concern to teachers in the early years of school. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(3), 225-235.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 63-82.
- Terzi, A. R. & Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52 (52), 593-614.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.
- Uluğ, M., Özden, M.S. & Eryılmaz, A. (2011). The effects of teachers' attitudes on students personality and performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 738-742.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45 (45), 109-127.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 33-46.
- Yıldırım, İ. & Vural, Ö. F. Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3 (1),73-90.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: An essential move to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Extended Abstract

In Turkey, the need of trained teacher is met by two sources: faculties of education and pedagogical formation certificate programs. The purpose of this study is to examine the differences between senior students of faculty of education and pedagogical formation students with respect to their professional self-efficacy, professional concerns and attitudes towards teaching. In this study, it is also aimed to investigate the relationships between professional concerns, professional self-efficacy beliefs and professional attitudes towards teaching.

Teacher self-efficacy is the beliefs which teachers feel that their own capacity is sufficient to carry out, plan and organize the required activities in order to reach educational goals (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Teachers whom professional self efficacy is high spend much more effort to solve the problems they faced (Tschannen-Moran, Woolfok Hoy & Hoy, 1998). They focus much more on teaching activities during the lesson and they display more interested and supportive attitude to the students who have difficulty in learning. In contrast, teachers with low self-efficacy spend most of lesson time on non-academic issues and they can easily give up the students who have difficulties in learning (Gibson & Dembo, 1984).

Teacher candidates are faced with a number of concerns throughout their professional career in which pre-vocational training is also included. According to Parsons and Fuller (1974), the concerns teachers live can be grouped into three categories as self-centered concerns, task-centered concerns and student-centered concerns. Therefore, the content of teacher education programs should be consistent with the concerns of the teachers (Fuller, Parsons & Watkins, 1974).

Attitudes are considered as a powerful structure which has strong impact on human behaviors (Kağıtçıbaşı, 2013; Myers, 2005). Accordingly, it is reported that positive attitude towards teaching affects behaviors of teachers, success of students and development of students' personality in a positive way (Aydın & Tekneci, 2013; Uluğ, Özden & Eryılmaz, 2011). Therefore, if teachers are trained as they have positive attitude towards the profession, they carry out the teaching profession fondly and they take the responsibilities required for the teaching profession in a better way (Çeliköz & Çetin, 2004).

In this study, correlational method and causal comparison method of quantitative research approach is used. This study is conducted with 677 students studying at KTU Fatih Faculty of Education (Undergraduate Student=252, Pedagogical Formation Student=425). The data collection tools used in this research are The Personal Information Form developed by the researchers, Teacher Self-Efficacy Scale developed by Tschannen-Moran & Hoy (2001) and adapted to Turkish context by Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya (2005), Attitude Scale of Teaching Profession developed by Üstüner (2006), Teacher Concern Checklist adapted by Saban, Korkmaz & Akbaş (2004) from Borich. Because of obtained data are not compliance with parameters, Spearman Correlation Analysis and U test are used as analysis techniques.

As the results of the analysis, significant correlations are found between teacher candidates' concerns, self-efficacy and attitudes towards teaching profession. When the two groups are compared in terms of these variables, it is found that pedagogical formation students' level of concern is significantly lower than senior students of faculty of education. In terms of teacher self-efficacy level and attitudes towards teaching profession level, there is no significant difference between two groups.

That this research is carried out only in KTU Fatih Faculty of Education is a limitation about generalization of results. In the future, it will be more useful to carry out similar research on larger sample groups which involve pedagogical formations programs in different universities.