

Öğretmen Adaylarının Kişilerarası İletişim Yetkinlikleri ile Öğretmen Özyeterlikleri Arasındaki İlişkide Öğrenme Çevikliğinin Aracı Rolü

F. Özge MAVİŞ SEVİM¹, Muhammet Fatih ALKAN²

Öz: Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının kişisel iletişim yetkinlikleri, öğretmen özyeterlikleri ve öğrenme çevikliği arasındaki yapısal ilişkilerin incelenmesidir. Bu ilişkisel araştırmanın katılımcılarını 449 öğretmen adayı oluşturmuştur. Verilerin analizi yapısal eşitlik modellemesi ile gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda öğrenme çevikliğinin, dinleme becerisinin ve ifade becerisinin öğretmen özyeterliği üzerinde doğrudan, olumlu ve anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Kişilerarası iletişim yetkinliğinin boyutları olan dinleme becerisi, sosyal rahatlık becerisi, empati becerisi ve ifade becerisi öğrenme çevikliğini anlamlı, olumlu ve doğrudan etkilemiştir. Ek olarak, öğrenme çevikliği değişkeni, empati ve ifade becerileri ile öğretmen özyeterliği arasındaki ilişkilerde anlamlı ve olumlu aracılık rolleri oynamıştır. Diğer taraftan öğrenme çevikliğinin, dinleme ve sosyal rahatlık becerileri ile öğretmen özyeterliği arasındaki ilişkilerde herhangi bir anlamlı rolü olmadığı görülmüştür. Bu bulgular kişilerarası iletişim yetkinliğinin hem öğrenme çevikliğini hem de öğretmen özyeterliğini etkileyen faktörlerden biri olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca öğrenme çevikliğinin öğretmen özyeterliği üzerinde önemli bir faktör olduğunu ortaya çıkarmıştır. Son olarak bulgular, öğrenme çevikliğinin, iletişim yetkinliği ve öğretmen özyeterliği arasındaki ilişkide etkili bir aracılık rolü oynadığını göstermiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının iletişim yetkinliklerinin ve öğrenme çevikliklerinin gelişiminin, öğretmen yetiştirme programlarında yer alabilecek dersler veya müdahaleler aracılığıyla desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Öğrenme çevikliği, kişilerarası iletişim yetkinliği, öğretmen özyeterliği

The Mediator Role of Learning Agility in the Relationship between Pre-Service Teachers' Interpersonal Communication Competence and Teacher Efficacy

Abstract: The purpose of this study was to investigate the structural relationships among pre-service teachers' interpersonal communication competence, teacher efficacy, and learning agility. The participants of this correlational research were composed of 449 pre-service teachers. Structural equation modeling was used to analyze data. As a result of data analysis, it was found that learning agility, listening, and expressiveness skills had direct, positive, and significant effects on teacher efficacy. Listening, social relaxation, empathy, and expressiveness skills, which are the four dimensions of interpersonal

Geliş tarihi/Received: 27.06.2023

Kabul Tarihi/Accepted: 04.10.2023

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ozgemsevim@gmail.com, 0000-0002-4120-5374

² Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mfatihalkan@hotmail.com, 0000-0002-5600-0160

Atf için/To cite: Maviş Sevim, F. Ö., & Alkan, M. F. (2024). Öğretmen Adaylarının Kişilerarası İletişim Yetkinlikleri ile Öğretmen Özyeterlikleri Arasındaki İlişkide Öğrenme Çevikliğinin Aracı Rolü. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-26. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1320560>

communication competence, had direct, positive, and significant effects on learning agility. Additionally, learning agility was observed to have positive and significant mediator roles in the relationship of empathy and expressiveness skills with teacher efficacy. On the other hand, learning agility did not have significant mediator roles in the relationship of listening and social relaxation skills with teacher efficacy. These findings showed that interpersonal communication competence is an important factor affecting both learning agility and teacher efficacy. The findings also showed that learning agility is an important factor in teacher efficacy. Finally, the findings revealed that learning agility mediated the relationship between communicative competence and teacher efficacy. Within this context, it is recommended to support the development of pre-service teachers' communicative competence and learning agility through interventions or additional courses in teacher training programs.

Keywords: Learning agility, interpersonal communication competence, teacher efficacy

Giriş

Öğretmenlik mesleği, birçok farklı alanda yeterlik ve yetkinliğe sahip olmayı gerektiren meslek alanlarından birini oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretmen yetkinlikleri ve yeterlikleri üzerinde yapılan çalışmaların geçmişten günümüze popüler olduğu görülmektedir. Bu konuya ilişkin araştırmalar alanyazında iki farklı boyutta ele alınmaktadır. Bunlardan ilkinin öğretmenlerin mesleklerini icra ederken sahip oldukları yeterlik ve yetkinliklerinin ortaya konması, çeşitli değişkenlerle ve birbirleriyle olan ilişkilerinin tespit edilmesi ve bu özelliklerin öğretmen, öğrenci, okul ve toplum üzerindeki etkilerinin incelenmesi gibi konulara odaklandığı görülmektedir (Fackler vd., 2021; Kleinsasser, 2014; Kunter vd., 2013; Martin ve Mulvihill, 2019; Perera vd., 2019; Tuğluk ve Kürtmen, 2018; Yavuz vd., 2015; Yellice-Yüksel vd., 2011). İkinci boyutta ise bu araştırmalar öğretmenlerin belirli yeterlik ve yetkinliklere sahip olabilmek için öğretmen yetiştirme aşamasından itibaren bazı bilgi ve becerileri kazanmalarının beklenmesi nedeniyle öğretmenler henüz mesleğe başlamadan, bir diğer deyişle öğretmen adayı iken yapılan araştırmalarla ortaya konmaya çalışılmaktadır (Borremans ve Spilt, 2023; Cakiroglu, 2008; DeMauro ve Jennings, 2016; Gül ve Köse, 2021; Holzberger vd., 2021; Ismail ve Jarrah, 2019; Kim ve Cho, 2014; McLennan vd., 2017).

Yeterlik denildiğinde akla gelen ilk kavramlardan biri kişinin kendi yeterliklerine ilişkin algılarını içeren özyeterlik kavramı olmaktadır. Bu kavram özellikle öğretmenlik mesleği için önemli görülmektedir. Nitekim öğretmen özyeterliklerinin belirlenmesi; mesleğe ilişkin motivasyon, çaba ve performansın görülebilmesi, eğitimsel çerçevede nelerin yapılabileceğine olan inancın belirlenmesi, öğretimsel çevrenin sağlıklı bir biçimde oluşturularak faaliyetlerin yürütülmesi ve nihayetinde öğrenci başarısına etkilerine ilişkin ipuçlarını içinde barındırmaktadır (Achurra ve Villardon, 2012; Aslan ve Kalkan, 2018; Bandura, 1993; Poulou vd., 2019; Zee ve Koomen, 2016). Özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin uygulamalarında ve öğrencilerle ilişkilerde daha başarılı oldukları, öğrencilerinden daha yüksek başarı beklentisi içinde oldukları, mesleki hedeflerinin yüksek olduğu ve bu hedeflere daha bağlı oldukları belirtilmektedir. Ayrıca bu öğretmenlerin yeni fikirlere değer verdikleri, eğitim sürecinde karşılaştıkları problemler karşısında daha kararlı ve dirençli, başarıma konusunda ısrarcı oldukları, karmaşık konularda karar verme durumunda daha etkili oldukları, yeniliklere açık ve gelecek konusunda olumlu bakış açılarına sahip oldukları görülmektedir (Fackler vd., 2021; Giallo ve Little, 2003; Karabacak, 2014; Woolfolk vd., 1990; Yin vd., 2023).

Öğretmenlik ayrıca yüksek düzeyde iletişim becerilerini gerektiren meslek dallarından birini oluşturmaktadır. Öğretmenler yalnızca öğrencilerle değil meslektaşlar, idare, veli ve

toplumun farklı kesimleriyle de iletişim halinde bulunmak durumundadırlar. Bu nedenle Çolak vd. (2017) öğretmen özyeterliliğinin akademik, mesleki, entelektüel boyutun yanı sıra öğretmenlerin olumlu ilişkiler kurabilme ve kendilerini ifade edebilme yeterliklerini içinde barındıran sosyal boyutlarla da ele alınması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Bu bağlamda kişilerarası iletişim yetkinliği kavramı öğretmenlik mesleği için önemli hale gelmektedir (Nedzinskaitė-Mačiūnienė ve Merkytė, 2019). Kişilerarası iletişim yetkinliği, iletişim durumunda kişilerarası ilişkileri düzenleyebilme yeterliği anlamına gelmektedir. Bu yeterlik, bireylerin iletişim becerilerini düzenlerken iletişim konusunda bilgili olmasını, bu bilgiyi eyleme dönüştürebilecek yeteneğe sahip olmasını, bu yeteneğini geliştirebilmek adına diğer bireylerden sağlıklı geri bildirimler alabilmesini ve bilgisini ve yeteneğini kullanabilmeye güdülenmesini gerektirmektedir (Çıkrıkçı ve Çinpolat, 2021). Bir diğer ifadeyle, kişilerarası iletişim yetkinliği, belirli düzeyde emek, çaba ve yeterliği içinde barındırmaktadır. Öğretmenlerin bu yetkinliğe sahip olması özgüvenlerinin artmasını, empatik anlayışlarının gelişmesini, eşitlikçi ve öğrenci merkezli disiplin anlayışının artmasını, sınıf yönetiminde daha başarılı hale gelmelerini ve sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının azalmasını sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bu yetkinliğe sahip olması dikkat çekici öğretim stratejileri seçmesi, öğrencilerin aktif katılımı ve motivasyonunu artırması ve demokratik sınıf ortamları oluşturmada etkin rol üstlenmektedir (Çelikkaleli ve Avcı, 2015; Çelikkaleli ve İnandı, 2012).

Güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmak, geçmiş tecrübe ve bilgilerden ders çıkararak bu tecrübe ve bilgileri yeni durumlarda uygulayabilmek, belirsiz durumlarla baş edebilmek, farklı koşullara uyum sağlayabilmek ve hızlı öğrenebilmek gibi özellikler, günümüz dünyasında bireylerde aranan vazgeçilmez özellikler arasında yer almaya başlamıştır. Bu nedenle bu özellikleri içinde barındıran öğrenme çevikliği kavramına olan ilgi ve bu kavramla ilgili yapılan çalışmalar son yıllarda artış göstermiştir (De Meuse, 2023; DeRue vd., 2012; Ghosh vd., 2021; Milani vd., 2021). Kavrama ilişkin çalışmaların genellikle iş yaşamı, liderlik, yönetim ve organizasyon alanlarına ait olduğu görülmektedir (Dai vd., 2013; De Meuse, 2019; Glassman ve Withall, 2018; Saputra vd., 2018; Swisher, 2013; [Tripathi](#) vd., 2020). Öğrenme çevikliğini tecrübelerden ders çıkarmak ve çıkarılan bu dersleri yeni ve zorlu durumlarda uygulayabilmek şeklinde tanımlayan De Meuse (2019) bu kavrama ilişkin özelliklerin yüksek potansiyel başarıyı da beraberinde getirdiğini belirtmektedir. Bu özellikler her ne kadar alanyazında iş yaşamı, liderlik ve yönetim alanıyla ilişkili görülse de öğretmenlik mesleği de yukarıda belirtilen özelliklerin var olmasını gerektiren bir meslek alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Choi vd., 2020; Howard, 2017). Nitekim öğretmenler; öğrenci, meslektaş, idare, veliler gibi eğitimin farklı paydaşlarıyla sürekli etkileşim halinde bulunmakta, her yeni günde yeni bir durumla karşılaşmakta, yeni durumlara hızlı bir biçimde adapte olması gerekmekte, belirsizliklerle baş etme durumunda kalmakta ve bu belirsizliklerin çözümü için bilgi ve tecrübelerinden yararlanarak sorunların üstesinden gelmek için çaba harcamaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin yanı sıra öğretmen adaylarının öğrenme çevikliklerinin ortaya çıkarılması, yüksek başarı potansiyeline sahip öğretmen adaylarının belirlenmesi ve adayların yüksek başarı potansiyeline sahip olabilmeleri için yapılabileceklerin ortaya konması bakımından önem arz etmektedir (Alkan ve Maviş Sevim, 2022).

Alanyazında öğretmen ve öğretmen adayları özyeterliliğine ilişkin sayısız çalışma olmasına rağmen (Gordon vd., 2022; Hussain ve Khan, 2022; Klassen ve Tze, 2014) öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının kişilerarası iletişim yetkinliği ve öğrenme çevikliği ile yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Howard, 2017; Nedzinskaitė-Mačiūnienė, ve Merkytė, 2019; Santoso ve Yuzarion, 2021). Özellikle bu üç değişkenin birbirleriyle ilişkili özellikleri bulunmasına

rağmen bu değişkenler arasındaki ilişkinin doğasını ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamış olması dikkat çekicidir. Bu durumun olası nedenleri arasında öğrenme çevikliği kavramının nispeten yeni bir kavram olması ve özellikle eğitim ortamlarında yakın zamanda ele alınmaya başlaması yer alabilir. Alanyazındaki bu boşluk göz önünde bulundurularak, belirtilen üç değişken üzerinden bir çalışmanın yürütülmesine karar verilmiş ve öğretmen adaylarının kişilerarası iletişim yetkinliği ve öğrenme çevikliği düzeylerinin öğretmen özyeterlikleri ile ilişkili olabileceği varsayımından yola çıkılarak çalışma tasarlanmıştır. Nitekim kişilerarası iletişim yetkinliği ve öğrenme çevikliğine sahip olan öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerinin de benzer ölçülerde gelişeceği düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleğini icra ederken ihtiyaç duyulacak sınıf yönetimini sağlama, öğretim stratejilerini doğru ve akıllıca kullanabilme ve öğrenci katılımını sağlayabilme gibi yeterliklerin oluşmasında bahsedilen iki değişkenin etkisinin olabileceğini söylemek mümkündür. Çalışmanın öğretmen adayları üzerinden gerçekleştirilmesinin altında öğretmen yetiştirme aşamasında bu yeterlik ve yetkinliklerinin tespit edilmiş olmasının ve eksiklikler veya giderilmesi gereken ihtiyaçlar varsa bunların hizmet öncesi eğitimde tamamlanmasının, öğretmenlik mesleğine daha güçlü bir biçimde başlamalarını ve mesleki beceri ve başarılarının gelişmesinin daha muhtemel olması gibi nedenler yatmaktadır. Ayrıca gerçekleştirilecek olan bu çalışmayla öğretmen adaylarının öğrenme çevikliği, kişilerarası iletişim yetkinlikleri ve öğretmen özyeterlikleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasının, bu değişkenlerin mesleki gelişimlerine etkisinin ortaya çıkarılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu sayede öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde bu değişkenlerin programda ne kadar yer alması gerektiğine karar verilmesi ve bu beceri ve yetkinliklerin geliştirilebilmesi adına yapılabilecekler karar verilmesinde çalışmanın kapı aralayan bir rol üstlenmesi beklenmektedir. Uzun vadede ise öğretmen mesleğine ilişkin farklı yeterlik ve yetkinliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı öğretmen özyeterliği, öğrenme çevikliği ve iletişim yetkinliği arasındaki yapısal ilişkileri incelemek olarak belirlenmiştir.

Teorik Alanyazın

Araştırmanın bu bölümünde kavramlara ilişkin teorik bilgilere yer verilmiştir. Daha sonra araştırmaya yön veren kavramsal model sunulmuştur.

Öğretmen Özyeterliği

Özyeterlik, Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel kuramına dayanmakta ve kendisi tarafından "belirli amaçları elde edebilmek için gerekli olan davranışları organize etme ve yürütme konusunda kişinin kendi yeteneklerine ilişkin inançları" olarak tanımlanmaktadır (s. 3). Bir diğer ifadeyle özyeterlik, kişinin kendisine ve yapabileceklerine ilişkin algılarını oluşturmaktadır. Bireylerin mesleklerini icra ederken kendilerine ve yeteneklerine ilişkin algıları, özyeterlik kavramının önemli bir alanını oluşturmaktadır. İnsanlar, yeterliklerini geliştirmiş oldukları alanlarda bile bu yeterliğin gelişme düzeyi konusunda farklılıklar gösterebilmektedir (Bandura, 2006). Bu nedenle öğretmenlerin de geliştirmiş oldukları yeterlik alanlarında farklı düzeylere sahip olabileceklerini söylemek mümkündür.

Öğretmenliğin farklı alanlarda yeterlik sahibi olmayı gerektiren bir meslek olması nedeniyle öğretmen özyeterliğinin çeşitli boyutlarda incelenmiş olması ve bu boyutların farklı değişkenleri etkilemesi ve farklı değişkenlerden etkilenmesi kaçınılmaz hale gelmektedir. Öğretmen özyeterliği en temelde öğretimsel anlamda pozitif yaklaşımlar sergilenmesi ve öğrenci öğrenmeleri, performansı ve başarısı üzerinde etkili olmaktadır (Henson, 2001). Bunun yanı sıra öğretmenlerin motivasyonları, performansları ve iş doyumları üzerinde de etkili olduğu

görülmektedir (Gkolia vd., 2014; Türkoğlu vd., 2017; Schunk, 1995). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleklerine ilişkin özyeterlik sahibi olmalarının yanı sıra öğretmen adaylarının gelecekte icra edecekleri mesleklerine ilişkin belirli düzeyde özyeterlik sahibi olabilmeleri, mesleklerine ilişkin olumlu algı ve performansa sahip olmalarında ve öğrenci başarısının olumlu yönde etkilenmesinde önemli bir rol oynayacaktır. Bu kavramla ilgili alanyazında farklı boyutları içeren tanımlamalar yapılmasına rağmen birçok çalışmanın Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından oluşturulan boyutlara dayandığı görülmektedir (Duffin vd., 2012; Gümüş ve Bellibaş, 2023; Nie vd., 2012; Swan vd., 2011; Yin vd., 2023; Zhang vd., 2023). Öğretmenlik özyeterliğini, öğretmenin öğrenci katılımı ve başarısı konusunda istenen sonuçları elde etme konusunda kendi kapasitesine ilişkin algıları şeklinde tanımlayan Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) bu yeterlik alanını öğrenci katılımına yönelik özyeterlik, sınıf yönetimine yönelik özyeterlik ve öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik boyutlarıyla incelemişlerdir. Bu çalışmada da öğretmen özyeterliği bu boyutlarla ele alınmaktadır.

Kişilerarası İletişim Yetkinliği

En az iki kişinin birbirleriyle iletişim kurmalarını gerektiren kişilerarası iletişim yetkinliği, kişileri hem bireysel anlamda hem de diğerleriyle etkileşim bakımından etkilemektedir. Bu nedenle bu kavram ilişkileri kurmak, sürdürmek ve sona erdirmek hakkında yeteneğe sahip olmayı gerektiren becerileri içinde barındırmaktadır. Kişilerarası iletişim yetkinliğine sahip olan bireylerin kariyer konusunda başarılı olma olasılıklarının daha yüksek olduğu görüşü bu kavrama ilişkin çalışmaların hız kazanmasında etkin rol oynamıştır (Lane, 2016). Modern iş yaşamının gerekliliklerinden birini kişilerarası iletişimi kurmak ve sürdürmek oluşturmaktadır. Nitekim uluslararası işbirlikleri, takım çalışmaları, yaratıcı ve yenilikçi projelerin geliştirilmesinde kişilerarası iletişim yetkinliğine sahip olmanın büyük bir rolü bulunmaktadır. Uzmanlık, artık kişinin yalnız başına oluşturacağı ve geliştireceği bir özellik olmaktan çıkmış kişilerin birbirlerinin uzmanlık alanlarını tamamlayıcı nitelikte takım ve topluluklar oluşturması gerekliliğini ön plana çıkarmaya başlamıştır (Kokkonen ve Almonkari, 2015). Tüm bunlar kişilerarası iletişim yetkinliğini vazgeçilmez hale getirmektedir.

İletişim becerilerine sahip olmak, farklı mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik için de vazgeçilmez özelliklerden birini oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve yetkinlikleri ile ilgili yapılan birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Murtiningsih vd., 2019; Theelen vd., 2019; Xie ve Derakhshan, 2021; Xu vd., 2019). Bu çalışmalar öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının iletişimsel anlamda yetkinlik sahibi olmalarının öğrenmeye isteklilik ve özyeterliklerinde etkisi olduğundan bahsetmektedir (Afacan ve Turan, 2012; Zlatić vd., 2014). Ayrıca iletişim becerilerinin öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma ve onlara bir şeyler öğretebilme konusunda da etkileri bulunmaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasında güvene dayalı ve sevecen bir ilişki kurulduğunda güvenli bir öğrenme ortamı oluşturulabilmekte; öğrenciler saygı çerçevesinde sorularını sorabilmekte ve geribildirim alabilmektedirler (Fymier ve Houser, 2000). Kişilerarası iletişim yetkinliğinin genel anlamda kişinin karşısındaki bireyi veya bireyleri etkin bir biçimde dinleyebilmesi, sosyal çevrede rahat hareket edebilmesi, diğer bireylerle empati kurabilmesi ve anlamlı etkileşimler kurabilmesi özellikleri bulunmaktadır. Bu nedenle Huang ve Lin (2018) tarafından geliştirilen ölçekte bu boyutlar yer almakta ve bu çalışmada da bu boyutlar üzerinden öğretmen adaylarının kişilerarası iletişim yetkinliği tespit edilmeye çalışılmaktadır.

Öğrenme Çevikliği

Son yıllarda alanyazına kazandırılmış olan kavramlardan biri de öğrenme çevikliği kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kavram son yıllarda ortaya çıkmış olmasına rağmen açıklanması ve anlaşılmasına yönelik birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (DeRue vd., 2012; Eichinger ve Lombardo, 2004). Öğrenme çevikliği, Lombardo ve Eichinger (2000, s. 323) tarafından “bir durumla ilk defa karşılaşıldığında veya zorlu ve farklı şartlarda performans sergileyebilmek için yeni yeterlikler öğrenme isteği ve yeteneği” olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer deyişle öğrenme çevikliğine sahip olan bireyler, karmaşık ve zorlu durumlar içinde kaldıklarından rahatsızlık duymayıp bu durumları tecrübelerini kullanarak aşmaya çalışan, tecrübelerinden yararlanarak problemleri çözemediklerinde ise yeni tecrübeler edinmekten ve yeni yollar keşfetmekten çekinmeyen ve bu tecrübeleri edinmekten zevk alan bireylerdir.

Öğrenme çevikliği kavramı alanyazında farklı boyutlarda ele alınmakta ve boyutların her birinin öğretmenlik mesleği ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Lombardo ve Eichinger (2000) bu boyutları zihinsel çeviklik, kişilerarası çeviklik, değişim çevikliği ve sonuç çevikliği olarak belirlemişlerdir. Daha sonra De Meuse vd. (2011) beşinci boyut olan öz-farkındalığı eklemişlerdir. Zihinsel çeviklik, geçmiş deneyimlerden yararlanılarak sorunları derinlemesine analiz etme yeteneğini gösterirken kişilerarası çeviklik iyi iletişim becerilerine sahip olma, uyum sağlama, farklı insanlarla zor durumlarda çalışabilmeyi ifade etmektedir. Değişim çevikliği zor ve bunaltıcı durumlarla başa çıkma yeteneğini açıklarken sonuç çevikliği karmaşık durumlarda bile sonuç almaya gayretli olma ve sonuç alabilme yeteneğini göstermektedir. Son olarak öz-farkındalık ise kişinin kendi güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi sahibi olma ve kendi davranışlarında olumlu değişiklikler yaratmak için geri bildirim arama yeteneği olarak tanımlanabilmektedir. Öğretmenlik de geçmiş deneyimlerden yararlanmayı (Rodgers, 2002), farklı insanlarla iletişim kurarak onlardan yeni şeyler öğrenmeyi (Pradhan, 2019), zor ve karmaşık durumlarda baş edebilmeyi (Vlad ve Ciascai, 2014) ve güçlü ve zayıf yönlerin farkında olmayı (Galea, 2010) gerektirmesi bakımından her bir öğretmenin öğrenme çevikliği özelliklerini taşımasını gerektiren meslek alanlarından birini oluşturmaktadır.

Kavramsal Çerçeve

Yapılan çalışmalar bireylerin özyeterlik algılarını etkileyen birçok değişkenin varlığından bahsetmektedir. Bu değişkenlerden birini iletişim becerileri oluşturmaktadır (Rubin vd., 1993; Tucker ve McMarthy, 2001) ve bu etki öğretmen ve öğretmen adayları için de geçerli olmaktadır (Dinçer, 2021; Yildirim, 2021). Ayrıca son yıllarda yapılan çalışmalar özyeterlik ile öğrenme çevikliği değişkenleri arasında da ilişkilerin olduğunu göstermektedir (Harvey ve Valerio, 2022; Jian, 2022; Lesmana ve Ahmad, 2021). Ancak bu çalışmalar öğretmen veya öğretmen adayları özelinde yapılmamıştır. Bu çalışmanın kavramsal çerçevesi öğretmen adaylarının kişilerarası iletişim yetkinliği ve öğrenme çevikliği ile öğretmen özyeterlik algıları arasındaki ilişkilerin ortaya konması olarak belirlenmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının kişilerarası iletişim yetkinliğinin hem öğrenme çevikliğini hem de öğretmen özyeterliğini etkilediği düşünülmektedir. Aynı zamanda kişilerarası iletişim yetkinliğinin özyeterliği etkilemesinde öğrenme çevikliğinin aracı bir rolü olduğu görüşü benimsenmektedir. Bir diğer ifadeyle, kişilerarası iletişim yetkinliği öğrenme çevikliğini artırmakta, bu sayede özyeterlik de artmaktadır. Son olarak öğrenme çevikliğinin öğretmen özyeterliği üzerinde etkisi olduğu görüşü temele alınarak bir model önerisinde bulunulmuştur. Şekil 1’de çalışmanın kavramsal çerçevesine yer verilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmanın problem cümlesi, “öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliği, öğrenme çevikliği ve iletişim yetkinliği arasındaki yapısal ilişkiler nasıldır?” şeklindedir. Bu problemin yanıtlanması için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

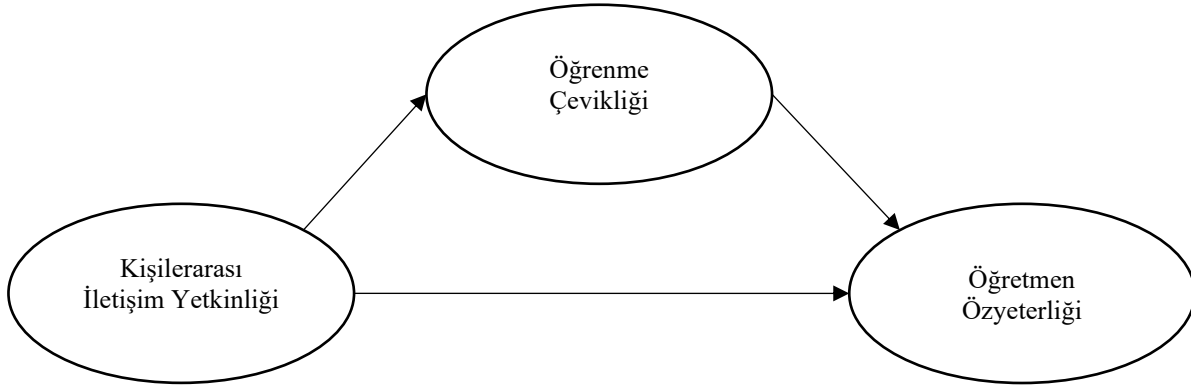
- Kişilerarası iletişim yetkinliğinin, öğrenme çevikliği ve öğretmen özyeterliliği üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

- Öğrenme çevikliğinin, öğretmen özyeterliliği üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

- Kişilerarası iletişim yetkinliği ve öğretmen özyeterliliği arasındaki ilişkide öğrenme çevikliğinin anlamlı bir aracı rolü var mıdır?

Şekil 1

Çalışmanın Kavramsal Çerçevesi



Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada öğretmen özyeterliliği, öğrenme çevikliği ve iletişim yetkinliği arasındaki yapısal ilişkiler incelendiği için ilişkisel desen kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar gerçek bir nedensellik kurmak için tam anlamıyla yeterli olmasa da bu araştırmaların gücü keşfedici doğasında yatmaktadır (Cohen vd., 2005). Bu kapsamda belirtilen değişkenler arasındaki yapısal ilişkiler, yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak test edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Katılımcılar

Bu çalışmanın evrenini öğretmen adayları oluşturduğu ve tüm öğretmen adayları için çalışmaya katılma konusunda eşit olasılık oluşturmak mümkün olmadığı için bu çalışmada maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Geniş bir evrene genelleme yapabilmek için bir çalışmada yer alması gereken minimum katılımcı sayısı Cohen vd. (2005) tarafından 384 olarak belirlenmiştir. Örneklemin temsil gücünü artırmak için farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına ulaşmak amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmanın değişkenlerinden birinin öğretmen özyeterliliği olduğu göz önünde bulundurularak ilgili değişken bağlamında katılımcıların kendilerini daha gerçekçi değerlendirmelerini mümkün kılmak için öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin en azından bir kısmını almış olmaları hedeflenmiştir. Dolayısıyla sadece üç ve dördüncü sınıf öğrencileri örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmaya ilişkin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 26/01/23 tarihli 02.16 sayılı kararı ile onay alınmasını takiben araştırma verileri çevrimiçi bir ortamda 2022-2023 Bahar yarıyılında toplanmıştır. Çevrimiçi veri toplama aracının ilk sayfası çalışmaya ilişkin bilgiler ile katılımcılardan beklentileri içermiştir. Katılımcılar, ilk sayfada yer alan bilgilendirilmiş

onam formunu onayladıktan sonra çalışmaya katılmıştır. Bu süreçte eğitim fakültelerinin çeşitli programlarında üç ve dördüncü sınıflarda ders yürüten öğretim üyeleri ile iletişime geçilmiş ve kendilerine iletilen katılım linkini öğrencileri ile paylaşımları istenmiştir. Böylece sadece gönüllü öğrenciler çalışmaya katılmıştır. Veri toplama araçlarının yanıtlanması yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Açıklanan süreç sonunda araştırmaya 449 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların seçilmesinde üniversite ve bölüm açısından bir ölçüt uygulanmamış, erişim olanağı olan üniversitelerden veri toplanmıştır. Çalışmada yer alan öğretmen adaylarının yaşları 20 ile 46 arasında değişmiş ve yaş ortalaması 22.63 ($SS=2.92$) olarak bulunmuştur. Katılımcıların önemli bir kısmı ($n=326$, %72.6) kadınlardan oluşurken yarısından fazlası ($n=250$, %55.7) üçüncü sınıf öğrencisidir. Katılımcıların yaklaşık yarısı ($n=235$, %52.3) Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi öğrencisiyken 106 katılımcı (%23.6) Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 32'şer katılımcı (%7.2) ise Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi öğrencisidir. Örneklem içerisinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında okuyan öğrenciler en kalabalık gruptur ($n=158$, %35.2). Bu programı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ($n=66$, %14.7) ve Sınıf Öğretmenliği ($n=63$, %14) izlemiştir. Özellikle üniversite bazlı dağılımdaki farklılıklar, çalışmaya katılımın tamamen gönüllü olması ve araştırmacıların bazı üniversitelerdeki katılımcılara erişiminin daha sınırlı olması ile açıklanabilir. Katılımcılara ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Betimlenmesi

Değişken	<i>n</i>	%
Cinsiyet		
Kadın	326	72.6
Erkek	123	27.4
Sınıf		
3. sınıf	250	55.7
4. Sınıf	199	44.3
Üniversite		
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	235	52.3
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	106	23.6
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	32	7.2
Sakarya Üniversitesi	32	7.2
Muş Alparslan Üniversitesi	24	5.3
Kocaeli Üniversitesi	15	3.3
Diğer	5	1.1
Öğretmenlik Programı		
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	158	35.2
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	66	14.7
Sınıf Öğretmenliği	63	14
Türkçe Öğretmenliği	38	8.5
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	28	6.2
Fen Bilgisi Öğretmenliği	26	5.8
Okul Öncesi Öğretmenliği	24	5.3
Özel Eğitim Öğretmenliği	24	5.3
Diğer	22	5
Total	449	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanması için demografik bilgi formu ve temel değişkenlere yönelik veri toplama araçlarını içeren çevrimiçi bir form oluşturulmuştur. Demografik bilgi formu, katılımcıların yaş, cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, üniversiteleri ve programlarına ilişkin bilgi edinmeyi amaçlayan beş maddeden oluşmuştur. Öğrenme çevikliği, kişilerarası iletişim yetkinliği ve öğretmen özyeterliliği değişkenlerine ilişkin puanların belirlenmesi için daha önce geçerlik-güvenirlik çalışmaları yürütülmüş araçlar kullanılmıştır.

Öğrenme Çevikliği

Katılımcıların öğrenme çevikliği puanlarını belirlemek için Öğretmen Adayları İçin Öğrenme Çevikliği Ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçek Alkan ve Maviş Sevim (2022) tarafından geliştirilmiştir. 15 maddeden oluşan ölçek Öz-Farkındalık, Zihinsel Çeviklik, Kişilerarası Çeviklik, Değişim Çevikliği ve Sonuç Çevikliği olarak adlandırılan beş faktöre sahiptir. Her bir faktörde üçer madde yer almaktadır. Maddeler 1 (Neredeyse hiçbir zaman) ile 5 (Neredeyse her zaman) arasında puanlanırken faktörler veya ölçeğin tamamından alınan yüksek puanlar yüksek öğrenme çevikliği anlamına gelmektedir. Ölçek geliştirme aşamasında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen beş faktörlü yapı toplam varyansın 54.64'ünü açıklamıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ise önerilen ikinci düzey faktöre bağlanan beş faktörlü yapının veriler ile yeterli uyum sergilediğini göstermiştir ($\chi^2/sd=1.93$, CFI=0.95, TLI=0.93, RMSEA=0.06 (%90 Güven Aralığı=.046-.075), SRMR=0.05). Öğrenme çevikliğinin farklı yapılarla ilişkisi de incelenerek yakınsak ve ayırt edici geçerliğe yönelik kanıtlar da sunulmuştur. Cronbach alfa katsayıları .74 ile .90 arasında değişmiştir (Alkan ve Maviş Sevim, 2022). Söz konusu ölçek, nispeten yeni bir araç olduğu ve geçerlik güvenirlik kanıtları sadece bir çalışmaya dayandığı için Alkan ve Maviş Sevim (2022) tarafından önerilen ikinci düzey faktöre bağlanan beş faktörlü yapı bu çalışmada da test edilmiştir. Elde edilen bulgular, ölçek yapısına ilişkin önerilen modelin bu çalışmanın veri seti ile de yeterli uyum sergilediğini göstermiştir ($\chi^2/sd=2.81$, CFI=0.94, TLI=0.93, RMSEA=0.063 (%90 Güven Aralığı=.054-.073), SRMR=0.084). Bu çalışmada ölçeğin tamamı ve faktörlere ilişkin McDonald Omega katsayıları .80 ile .92 arasında değişmiştir.

Kişilerarası İletişim Yetkinliği

Katılımcıların kişilerarası iletişim yetkinlik puanlarını belirlemek için Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri kullanılmıştır. İlgili envanter, Huang ve Lin (2018) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde geliştirilmiş ve Çıkrıkçı ve Çinpolat (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Toplam 15 maddeden oluşan ölçek Dinleme Becerisi (4 madde), Sosyal Rahatlık Becerisi (4 madde), Empati Becerisi (4 madde) ve İfade Becerisi (3 madde) olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 1 (Bana hiç uygun değil) ile 5 (Bana tamamen uygun) arasında puanlanmakta ve yüksek puanlar yüksek iletişim yetkinliği anlamına gelmektedir. Huang ve Lin (2018) tarafından gerçekleştirilen ölçek geliştirme çalışmasında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada dört faktörlü yapı ortaya konmuş, doğrulayıcı faktör analizi ile de bu yapının veri ile iyi uyum sağladığı belirlenmiştir ($\chi^2/sd=4.31$, CFI=0.95, GFI=0.92, NNFI=0.94, RMSEA=0.075, SRMR=0.054). Faktörlere ilişkin Cronbach alfa katsayıları .72 ile .81 arasında değişmiştir. Çıkrıkçı ve Çinpolat (2021) tarafından gerçekleştirilen uyarlama çalışmasında yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar doğrulayıcı faktör analizi ile sunulmuştur ($\chi^2/sd=1.59$, CFI=0.93, GFI=0.92, TLI=0.91, RMSEA=0.054 (%90 Güven Aralığı=.036-.070), SRMR=0.050). Uyarlama çalışmasında ölçek faktörlerine ilişkin Cronbach alfa katsayısı .71 ile .78 arasında,

McDonald Omega katsayıları ise .73 ile .80 arasında değişmiştir (Çıkrıkçı ve Çinpolat, 2021). Bu çalışmada toplanan veri seti ile orijinal ölçek yapısının uyumu doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre TLI değeri .90 altında olmasına rağmen diğer değerlerin ölçütleri sağlaması nedeniyle yeterli uyum sergilendiğine karar verilmiştir ($\chi^2/sd=2.78$, CFI=0.90, TLI=0.87, RMSEA=0.063 (%90 Güven Aralığı=.053-.073), SRMR=0.055). Hu ve Bentler'in (1998) önerdiği iki indeks stratejisi (SRMR ve diğer indekslerden birinin sağlanması) de bu durumla örtüşmektedir. Ek olarak, dört faktöre ilişkin McDonald Omega katsayıları .56 ile .80 arasında değişmiştir. Düşük güvenilirlik katsayısına sahip olan faktör İfade Becerisi faktörüdür. İlgili faktör üç maddeden oluşmakta ve maddelerden biri ters puanlanmaktadır. Alanyazın ters maddelerin (Vigil Colet vd., 2020) ve düşük madde sayısının (DeVellis, 2017) güvenilirlik katsayısını üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Öğretmen Özyeterliği

Çalışmada yer alan öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliklerine ilişkin puanlarını belirlemek için Öğretmen Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan 24 madde Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik (8 madde), Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik (8 madde) ve Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik (8 madde) olmak üzere üç faktör altında dağılmaktadır. Ölçek maddeleri 1 (Yetersiz) ile 7 (Çok Yeterli) arasında puanlanmakta ve alınan yüksek puanlar yüksek özyeterlik anlamına gelmektedir. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi üç faktörlü yapıyı öne sürmüştü ve farklı veri setleri ve analizler ile ikinci düzey bir faktörün varlığı gösterilmiştir. İlgili ölçek Çapa vd. (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen uyarlama çalışmasında doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak üç faktörlü yapının veri ile uyumu belirlenmiştir (CFI=0.99, TLI=0.99, RMSEA=0.065 (%90 Güven Aralığı=.061-.070). Cronbach alfa katsayıları .82 ile .93 arasında değişmiştir (Çapa vd., 2005). Ölçek geliştirme çalışmasında ikinci düzey faktör için kanıt sunulmuş olmasına rağmen Türkçeye uyarlama çalışmasında ikinci düzey faktöre ilişkin bir inceleme gerçekleştirilmemiştir. Ayrıca Nie vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da ikinci düzey faktörün varlığına yönelik kanıt sunulmuştur. Bu nedenlerle mevcut çalışmada, orijinal çalışmada önerilen ikinci düzey faktöre bağlanan üç faktörlü yapı test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar önerilen yapı ile veri setinin yeterli uyum sergilediğini göstermiştir ($\chi^2/sd=2.62$, CFI=0.92, TLI=0.91, RMSEA=0.060 (%90 Güven Aralığı=.054-.066), SRMR=0.040). Buna rağmen, ikinci düzey olmadan üç faktörlü yapıya ilişkin de doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve uyum iyiliği değerleri ikinci düzey faktöre bağlanan üç faktörlü yapı ile aynı çıkmıştır. Bu kapsamda orijinal çalışmaya dayanarak ikinci düzey faktöre sahip olan yapı kullanılmıştır. Ayrıca McDonald Omega katsayıları faktörler ve ölçeğin tamamı için .91 ile .97 arasında değişmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmada Şekil 1'de önerilen modelin test edilmesi için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Model analizinden önce yapısal eşitlik modellemesinin varsayımlarının veri seti tarafından ne ölçüde karşılandığı incelenmiştir. Bu doğrultuda çok değişkenli uç değerler, dağılımın normalliği ve çoklu doğrusal bağlantı durumları kontrol edilmiştir (Hair vd., 2010). Bu incelemeler sırasında SPSS 25 ve Cain vd. (2017) tarafından geliştirilen çevrimiçi bir hesaplama aracı kullanılmıştır. İlk olarak, Mahalanobis uzaklığı hesaplanarak $p<0.001$ değerinin altında kalan herhangi bir katılımcı olmadığı belirlenmiştir (Kline, 2011). Bu bulgu, veri setinde çok değişkenli uç değer olmadığını göstermiştir. Tek değişkenli normal dağılım varsayımı için çarpıklık ve

basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık katsayıları $-.68$ ile $-.17$ arasında, basıklık katsayıları ise $-.49$ ile $.46$ arasında değişmiştir. Çarpıklık katsayılarının 2, basıklık katsayılarının ise 3 değerinden küçük olması, veri setinin tek değişkenli normal dağılıma sahip olduğunu göstermiştir (Kline, 2011). Çok değişkenli normal dağılım ise Mardia (1970) tarafından formülleştirilen çok değişkenli çarpıklık ve basıklık katsayıları ile incelenmiştir. Elde edilen değerler istatistiksel olarak anlamlı olduğu için veri setinin çok değişkenli normal dağılım varsayımını sağlamadığı görülmüştür (Cain vd., 2017). Veri setinin çoklu doğrusal bağlantı durumu ise değişkenler arasındaki korelasyonlar, tolerans değerleri (*TV*), varyans artış faktörü (*VIF*) ve koşul indeksi (*CI*) incelenerek belirlenmiştir. İlgili korelasyonların $.90$ değerinden küçük olması, *TV* değerlerinin $.1$ 'den büyük olması, *VIF* değerlerinin 10'un altında olması ve *CI* değerlerinin çoğunun 30'un altında olması çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığını göstermiştir (Kline, 2005, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013). Sadece 2 değişkene ilişkin *CI* değerleri, 30 sınırını hafif bir şekilde aşmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları ile çoklu doğrusal bağlantı bulguları Tablo 2'de görülebilir.

Hem çalışmanın temel analizi olan yapısal eşitlik modellemesinde hem de ölçüklerin mevcut çalışma kapsamında kullanılan veri seti ile uyumunu incelemek için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizlerinde, veri setinin çok değişkenli normal dağılım varsayımını sağlamaması, analiz tekniği olarak standart hatalara dirençli olan maksimum olabilirlik hesaplaması yönteminin (MLR) kullanılmasını gerekli kılmıştır (Muthén ve Muthén, 2007). Sözü edilen analizler Mplus 7 yazılımı kullanılarak Pearson korelasyon matrisi temelinde gerçekleştirilmiştir. Model testi, Kline'in (2011) önerdiği şekilde iki aşama halinde gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada sadece veri toplama araçlarının yer aldığı ölçüm modeli doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçüm modelinin veri seti ile yeterli uyum göstermesinden sonra ise yapısal ilişkiler de modele dahil edilerek ikinci aşamayı oluşturan yapısal model test edilmiştir. Çalışma kapsamındaki modellerin veri seti ile uyumu normlaştırılmış ki-kare (χ^2/sd), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), Tucker-Lewis İndeksi (TLI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR) değerleri aracılığıyla incelenmiştir. Uyum iyiliklerinin değerlendirilmesinde şu ölçütler göz önünde bulundurulmuştur: χ^2/sd 5 veya altında ise yeterli uyum (Bollen, 1989); CFI ve TLI $.90$ üzerinde ise yeterli uyum (Bentler ve Bonett, 1980), $.95$ civarında ise iyi uyum (Hu ve Bentler, 1998); SRMR değeri $.08$ ve altında ise yeterli uyum (Hu ve Bentler, 1998); RMSEA değeri $.10$ altında ise yeterli uyum (Browne ve Cudeck, 1993), $.06$ altında ise iyi uyum (Hu ve Bentler, 1998). Ölçüm ve yapısal modelin test edilmesinde, veri toplama araçlarının özgün yapıları göz önünde bulundurulurken Kişilerarası İletişim Envanterinin boyutları ayrı ayrı ele alınırken Öğrenme Çevikliği ve Öğretmen Özyeterliliği yapıları kendi alt faktörlerine sahip birer gizil değişken olarak ele alınmıştır. Diğer bir ifade ile yapılar arasındaki ilişkiler incelenirken Öğrenme Çevikliği ve Öğretmen Özyeterliliği yapılarının ikinci-düzyer faktörleri kullanılmıştır.

Bulgular

Betimsel İstatistikler

Çalışmada önerilen modelin test edilmesinden önce betimsel istatistikler incelenmiştir. Bu kapsamda modelde yer alan değişkenlere ilişkin ortalama puanlar, standart sapma değerleri, çarpıklık-basıklık katsayıları, faktör determinant değerleri, Pearson korelasyon değerleri ve gizil değişkenler arasındaki korelasyon değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2*Betimsel İstatistikler*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1-Öğrenme Çevikliği	-	.66*	.65*	.66*	.67*	.62*
2-Dinleme Becerisi	.55*	-	.60*	.74*	.63*	.57*
3-Sosyal Rahatlık Becerisi	.53*	.47*	-	.58*	.69*	.44*
4-Empati Becerisi	.47*	.54*	.39*	-	.60*	.50*
5-İfade Becerisi	.40*	.38*	.40*	.32*	-	.58*
6-Öğretmen Özyeterliği	.56*	.49*	.38*	.38*	.40*	-
\bar{x}	4.08	4.37	3.84	4.00	3.73	6.76
<i>SS</i>	.56	.57	.72	.62	.64	1.11
Çarpıklık	-.51	-.68	-.41	-.25	-.17	-.67
Basıklık	.38	-.22	.01	-.49	-.03	.46
<i>TV</i>	.51	.54	.64	.66	.74	.62
<i>VIF</i>	1.96	1.84	1.56	1.52	1.35	1.62
<i>CI</i>	18.36	19.19	21.02	24.89	30.05	30.33
<i>FD</i>	.94	.92	.89	.90	.88	.98

Not: Diyagonal çizginin altındaki değerler faktör puanları arasındaki Pearson korelasyon değerlerini, diyagonal çizginin üzerindeki değerler gizil değişkenler arasındaki korelasyon değerlerini göstermektedir, $n=449$, $*p \leq .05$, \bar{x} =Ortalama, *SS*=Standart Sapma, *TV*=Tolerans Değeri, *VIF*=Varyans Artış Faktörü, *CI*=Koşul İndeksi, *FD*=Faktör Determinant Değeri

Model Uyumu

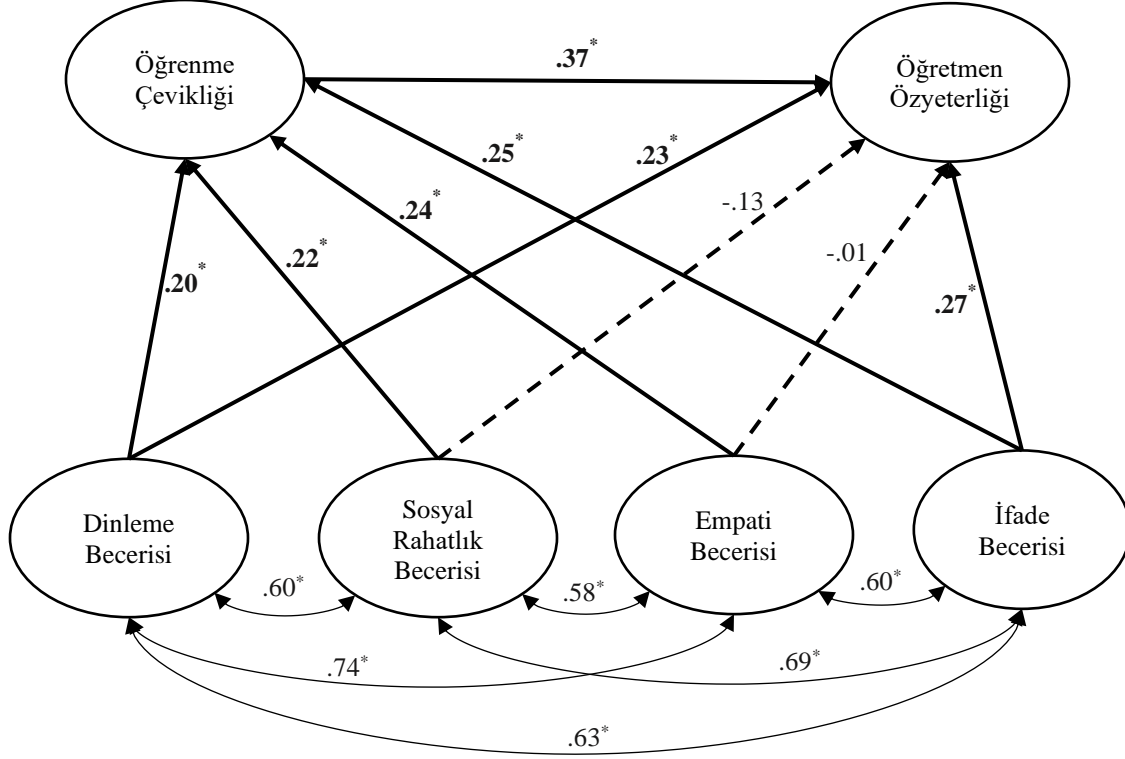
Bu çalışmada ölçüm modeli ve yapısal model arasındaki tek fark, yapısal modele önerilen etkilerin eklenmiş olmasıdır. Bu kapsamda ölçüm ve yapısal modelde yer alan faktör yükleri ve bu modellere ilişkin uyum iyiliği değerlerinin aynı olduğu belirlenmiştir (Kline, 2011). Her iki modele ilişkin uyum iyiliği değerleri yeterli uyum sağlandığını göstermiştir ($\chi^2/sd=1.89$, $CFI=0.90$, $TLI=0.89$, $RMSEA=0.045$ (%90 Güven Aralığı=.042-.047), $SRMR=0.060$). Gizil değişkenlerden gösterge değişkenlere giden faktör yüklerinin tamamının anlamlı olduğu görülmüştür. Ek olarak, modelde yer alan gizil değişkenlerin faktör determinant değerleri .88 ile .98 arasında değişmiştir. Bu bulgu, hesaplanan ve gerçek faktör puanları arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Muthén ve Muthén, 2008). Tüm bu göstergeler, ölçüm ve yapısal modelin veri seti ile yeterli bir uyuma sahip olduğunu göstermiştir.

Yapısal Model

Model tarafından açıklanan varyansın incelenmesi sonucunda öğrenme çevikliği değişkenine ilişkin varyansın %59'u, öğretmen özyeterlik değişkenine ilişkin varyansın ise %46'sının açıklandığı görülmüştür. Model kapsamında önerilen doğrudan etkilerin incelenmesinde standardize edilmiş parametre tahminleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar önerilen dokuz doğrudan etkinin yedisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Doğrudan etkilere ilişkin standardize edilmiş parametre tahminleri Şekil 2'de görülebilir.

Şekil 2

Doğrudan Etkilere İlişkin Standart Değerler



Not: $n=449$, $*p \leq .05$, Modelin analizinde tüm faktör ve maddeler kullanılmıştır. Anlaşılabilirliği artırmak için Şekil 2’de maddeler ve birinci düzey faktörler gizlenmiştir. Kalın çizgiler istatistiksel olarak anlamlı doğrudan etkileri göstermektedir. Aralıklı çizgiler istatistiksel olarak anlamlı olmayan doğrudan etkileri göstermektedir.

Yapısal eşitlik modeline ilişkin bulgular, öğrenme çevikliği ($\gamma=.37$, $p \leq .05$), dinleme becerisi ($\gamma=.23$, $p \leq .05$) ve ifade becerisi ($\gamma=.27$, $p \leq .05$) değişkenlerinin öğretmen özyeterliliği üzerinde doğrudan ve anlamlı etkileri olduğunu göstermiştir. Sosyal rahatlık becerisi ($\gamma=-.13$, $p > .05$) ve empati becerisinin ($\gamma=-.01$, $p > .05$) ise öğretmen özyeterliliği üzerinde doğrudan anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Öğrenme çevikliği üzerindeki doğrudan etkiler incelendiğinde ise iletişim yetkinliğinin dört faktörü olan dinleme becerisi ($\gamma=.20$, $p \leq .05$), sosyal rahatlık becerisi ($\gamma=.22$, $p \leq .05$), empati becerisi ($\gamma=.24$, $p \leq .05$) ve ifade becerisinin ($\gamma=.25$, $p \leq .05$) doğrudan etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Doğrudan etkilere ek olarak iletişim yetkinliği faktörlerinin öğrenme çevikliği aracılığı ile öğretmen özyeterliliği üzerindeki dolaylı ve toplam etkileri incelenmiştir. Sonuçlar dört dolaylı etkinin ikisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Buna göre, dinleme becerisinin öğretmen özyeterliliği üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı değildir ($.07$, $p > .05$) ancak toplam etki anlamlıdır ($.30$, $p \leq .05$). Sosyal rahatlık becerisinin öğretmen özyeterliliği üzerinde doğrudan, dolaylı veya toplam etkiler açısından anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Empati becerisinin öğretmen özyeterliliği üzerinde doğrudan herhangi bir etkisi yokken ($\gamma=-.01$, $p > .05$) öğrenme çevikliği aracılığı ile dolaylı etkisi anlamlıdır ($.09$, $p \leq .05$). Ancak

toplam etki anlamlı değildir (.08, $p>.05$). Son olarak, ifade becerisinin öğretmen özyeterliği üzerindeki hem dolaylı etkisi (.09, $p\leq.05$) hem de toplam etkisi (.36, $p\leq.05$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Özetle, öğretmen özyeterliği üzerinde önerilen beş doğrudan etkinin üçü istatistiksel olarak anlamlıyken dört dolaylı etkinin ise ikisi anlamlıdır. Öğretmen özyeterliği üzerindeki beş toplam etkinin üçünün anlamlı olduğu görülmüştür. Öğrenme çevikliği ve öğretmen özyeterliği üzerinde standardize edilmiş doğrudan, dolaylı ve toplam etkilere ilişkin değerler Tablo 3'te görülebilir.

Tablo 3

Standardize Edilmiş Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler

		Öğrenme Çevikliği	Öğretmen Özyeterliği
Öğrenme Çevikliği	Doğrudan etkiler	-	.37*
	Dolaylı etkiler	-	-
	Toplam etkiler	-	.37*
Dinleme Becerisi	Doğrudan etkiler	.20*	.23*
	Dolaylı etkiler	-	.07
	Toplam etkiler	.20*	.30*
Sosyal Rahatlık Becerisi	Doğrudan etkiler	.22*	-.13
	Dolaylı etkiler	-	.08
	Toplam etkiler	.22*	-.05
Empati Becerisi	Doğrudan etkiler	.24*	-.01
	Dolaylı etkiler	-	.09*
	Toplam etkiler	.24*	.08
İfade Becerisi	Doğrudan etkiler	.25*	.27*
	Dolaylı etkiler	-	.09*
	Toplam etkiler	.25*	.36*

$n=449$, * $p\leq.05$

Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlikleri, öğrenme çeviklikleri ve kişilerarası iletişim yetkinlikleri arasındaki yapısal ilişkilerin incelendiği bu çalışmanın bulgularından ilki öğretmen adaylarının kişilerarası iletişim yetkinliğinin öğrenme çevikliği üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Nitekim kişilerarası iletişim yetkinliğinin tüm boyutlarıyla öğrenme çevikliğini doğrudan anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, kişilerarası iletişim yetkinliği yüksek olan öğretmen adaylarının, öğrenme çevikliğinin yüksek olma ihtimalinin arttığı anlamına gelmektedir. Alanyazında da iletişim becerilerinin öğrenme çevikliği yüksek olan bireylerin özellikleri arasında yer aldığını belirten çalışmalar yer almaktadır (DeRue vd., 2012). Özellikle öğrenme çevikliğinin kişilerarası çeviklik boyutunun iyi iletişim becerilerine sahip olma ve farklı tür insanlara uyum sağlama ve onlarla çalışabilme yetisini içermesi, bu iki değişkenin

birbirleriyle yakın ilişkilerini gözler önüne sermektedir (Lombardo ve Eichinger, 2000). İletişim becerilerine, özellikle kişilerarası iletişim yetkinliğinin alt boyutları olan dinleme, empati, sosyal rahatlık ve ifade becerilerine sahip olmak öğretmenlerin mesleklerine ilişkin etkinlikleri ve başarılarında ve nihayetinde öğrenci başarısında önemli rol oynayacaktır (Çelikkaleli ve Avcı, 2015; Bower vd., 2011; Zlatić vd., 2014). Bu nedenle öğretmen adaylarının öğrenme çeviklik düzeylerini artıracak etkinliklerle aynı zamanda kişilerarası iletişim yetkinliklerinin artırılması, mesleklerini daha sağlıklı bir biçimde yürütmeleri bakımından önemli görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu öğrenme çevikliğinin öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliklerine doğrudan etki ettiğini göstermektedir. Bu durum öğrenme çevikliği yüksek olan öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliklerinin de yüksek olabileceğini göstermektedir. Jian (2022) de öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği bir çalışmada öğrenme çevikliğinin akademik özyeterlik üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Lesmana ve Ahmad (2021) ortaokul öğrencilerinin öğrenme çevikliği düzeyleri ile akademik özyeterlikleri arasında ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. DeRue vd. (2012) de insanların daha belirsiz ve karmaşık işlerle meşgul olduklarında, yeni ve dinamik görevlerde bulduklarında ve bunlarla baş edebildiklerinde, bir diğer deyişle çevik birer birey olduklarında, özyeterlik duygularının daha fazla gelişeceğinden bahsetmişlerdir. Tüm bu bulgular, öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimlerde karmaşık ve yeni durumları hem kendi tecrübelerinden hem de diğer insanların tecrübelerinden yararlanarak çözebilecekleri, belirsizliklerle baş edebilmelerini, zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olmalarını, çözüm ve sonuç odaklı olmalarını sağlayıcı, çeviklik düzeylerini artıracak etkinlikler yaptırılmasının öğretmen özyeterliklerinin gelişmesi açısından faydalı olabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın farklı bulguları kişilerarası iletişim yetkinliği alt boyutlarından olan dinleme ve ifade becerisinin öğretmen özyeterliğine doğrudan etki ettiğini göstermektedir. İfade becerisi ayrıca öğretmen özyeterliğine dolaylı olarak, bir diğer deyişle, öğrenme çevikliği aracılığıyla etki etmektedir. Bunun dışında empati becerisi alt boyutu öğretmen özyeterliğine öğrenme çevikliği aracılığıyla dolaylı olarak etki etmektedir. Sosyal rahatlık alt boyutunun ise öğretmen özerkliği üzerinde etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bütüncül olarak bakıldığında kişilerarası iletişim yetkinliğinin iki boyutunun doğrudan, bir boyutunun ise dolaylı olarak öğretmen özyeterliğine etki ettiği görülmektedir. Bu bağlamda kişilerarası iletişim yetkinliğinin öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliği üzerinde büyük oranda etkisinin olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim öğretmenlerin mesleklerinde başarılarının artması için iletişim becerilerinin gelişmiş olmasına (Muste, 2016; Xie ve Derakhshan, 2021; Yıldız vd., 2020) ve kişilerarası ilişkiler konusunda özyeterlik sahibi olmalarına ihtiyaç bulunmaktadır (Friedman ve Kass, 2002). Bu açıdan bakıldığında geleceğin öğretmeni olarak yetişen öğretmen adaylarının da kişilerarası iletişim yetkinliğinin artırılmasının mesleklerini icra ederken daha kendine güvenli olmalarında etkisinin olacağı görülmektedir.

Bütün bu bulgularla beraber, kişilerarası iletişim yetkinliğinin öğretmen özyeterliğini etkilemesinde öğrenme çevikliğinin aracı bir rolü olduğu da görülmektedir. Bir diğer deyişle, kişilerarası iletişim yetkinliği öğrenme çevikliğini artırmakta, bu sayede öğretmen özyeterliği de artmaktadır. Öğrenme çevikliğinin diğer insanlarla iyi iletişim becerisine sahip olma, insanlarla uyum içerisinde olabilme ve zor ve belirsiz durumlarda farklı insanlarla çalışabilme anlamına gelen kişilerarası çeviklik alt boyutuna sahip olması bu ilişkinin varlığını açıklayan etmenlerden birini oluşturabilir. Ayrıca Rubin vd. (1993) tarafından gerçekleştirilen çalışmada geçmiş deneyimler ve zorlu durumlarla karşılaşma gibi etmenlerin kişilerarası iletişim ve bunun sonucunda da özyeterlik

üzerinde etkisi olduğu ortaya konmuştur. Bu üç değişkenin bir arada ele alındığı çalışma bulunmamakla birlikte kişilerarası iletişim yetkinliği, öğrenme çevikliği ve özyeterliliğin birbirleriyle bağlantılı oldukları bulgusunu destekleyici farklı çalışmalar da alanyazında yer almaktadır (Dinçer, 2021; Giallo ve Little, 2003; Jian, 2022; Lesmana ve Ahmad, 2021; Tucker ve McCarthy, 2001; Yildirim, 2021). Öğretmen özyeterliliğinin öğretmenlerin performansları ve iş doyumları üzerindeki etkisi göz önüne alındığında (Akman, 2021; Burić ve Kim, 2021; Skaalvik ve Skaalvik, 2017), öğretmenlerin kişilerarası iletişim yetkinliklerinin ve öğrenme çeviklik düzeylerinin artırılmasının ve bu sayede özyeterliliğe sahip öğretmenlerin yetişmesinin ne denli önemli olduğu bir kez daha gözler önüne serilmektedir.

Özetle araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının kişilerarası iletişim yetkinliğinin, onların öğrenme çevikliklerini etkilediğini göstermiştir. Ek olarak, öğrenme çevikliği, öğretmen özyeterliliğini güçlü bir şekilde etkilemiştir. Son olarak, kişilerarası iletişim yetkinliğinin bazı boyutları doğrudan bazıları ise öğrenme çevikliği aracılığı ile dolaylı olarak öğretmen özyeterliliğini etkilemiştir. Bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde elde edilen sonuçlar, öğretmen özyeterliliğinin açıklanmasında kişilerarası iletişim yetkinliğinin ve öğrenme çevikliğinin oldukça önemli faktörler olduğunu göstermekle beraber iletişim yetkinliğinin öğretmen özyeterliliğini etkilemesinde öğrenme çevikliğinin aracı bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Diğer bir ifadeyle, çalışma değişkenleri arasındaki ilişkilerin doğasının açıklanmasına yönelik kanıtlar elde edilmiştir. Özyeterliliğin doğrudan performansı etkilediği (Schunk, 1995) ve özyeterliliği yüksek öğretmenlerin, öğrencilerinin daha başarılı olduğu (Chang, 2015) göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen özyeterliliğinin öğretmenler ve eğitim sürecinin başarısı açısından önemi ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda, öğretmen özyeterliliğinin artırılmasının, etkili öğretim sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında kişilerarası iletişim yetkinliğinin ve öğrenme çevikliğinin, öğretmen özyeterliliğinin yordayıcıları olduğu görüldüğü için öğretmen özyeterliliğinin artırılması noktasında, söz konusu değişkenlerin gelişimine odaklanılmasının etkili olabileceği görülmektedir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde iletişim becerilerinin ve çevikliklerinin gelişiminin desteklenmesi önerilmektedir.

Bu çalışma farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarından elde edilen verilerle sınırlıdır. Tamamen seçkisiz bir örneklem almak mümkün olmadığı için, sonuçların tüm evrene genellenmesi konusunda okurlar dikkatli olmalıdır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı öğretmen adayları öğrencilerin kişilerarası iletişim yetkinliği, öğrenme çevikliği ve öğretmen özyeterliliğinin yıl bazlı değişimini ortaya çıkarmaya yönelik yapılacak boylamsal çalışmalara, farklı değişkenlerle ilişkilerini ortaya koyabilecek ilişki çalışmalara, bu değişkenlerin artırılmasına yönelik yapılan etkinliklerin etkilerini ölçen çalışmalara veya değişkenlerle ilgili daha derinlemesine bilgiler elde edilebilmesi için yapılabilecek nitel çalışmalara yer verilmesi önerilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının yanı sıra öğretmenlerin kişilerarası iletişim yetkinliği, öğrenme çevikliği ve öğretmen özyeterliliği üzerine yapılabilecek çalışmalar da gelecekte yapılması önerilen çalışmalar arasında yer almaktadır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 26/01/23 tarihli 02.16 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

Yazar Katkısı: Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

Kaynakça

- Achurra, C., & Villardón, L. (2012). Teacher' self-efficacy and student learning. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 2(2), 366-383. [https://doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs\(2301-2218\).2012.2.17](https://doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs(2301-2218).2012.2.17)
- Afacan, Ö., & Turan, F. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin algılarının belirlenmesinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 211-237. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23767/253365>
- Akman, Y. (2021). The relationships among teacher leadership, teacher self-efficacy and teacher performance. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14(4), 720-744. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/65171/930802>
- Alkan, M. F. & Maviş Sevim, Ö. (2022). The development and psychometric properties of the Learning Agility Scale for pre-service teachers. *Teacher Development*, 26(5), 644-664. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2130420>
- Aslan, M. & Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 477-493. <https://doi.org/10.29029/busbed.434926>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588–606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Wiley Publications.
- Borremans, L. F., & Spilt, J. L. (2023). Towards a curriculum targeting teachers' relationship-building competence: Results of a delphi study. *Teaching and Teacher Education*, 130, (104155). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104155>
- Bower, M., Cavanagh, M., Moloney, R., & Dao, M. (2011). Developing communication competence using an online video reflection system: Pre-service teachers' experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(4), 311-326. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.614685>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage.
- Burić, I., & Kim, L. E. (2021). Job satisfaction predicts teacher self-efficacy and the association is invariant: Examinations using TALIS 2018 data and longitudinal Croatian data. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103406. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103406>

- Cain, M. K., Zhang, Z., & Yuan, K.-H. (2017). Univariate and multivariate skewness and kurtosis for measuring nonnormality: Prevalence, influence and estimation. *Behavior Research Methods*, 49(5), 1716–1735. <https://doi.org/10.3758/s13428-016-0814-1>
- Cakiroglu, E. (2008). The teaching efficacy beliefs of pre-service teachers in the USA and Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 34(1), 33-44. <https://doi.org/10.1080/026074701773457>
- Chang, Y. L. (2015). Examining relationships among elementary mathematics teacher efficacy and their students' mathematics self-efficacy and achievement. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(6), 1307-1320. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1387a>
- Choi, J. S., Ha, J. Y., Kim, D. M., & Kang, J. (2020). The effects of child care teachers' professionalism, learning agility and positive psychological capital on their job satisfaction. *The Journal of the Korea Contents Association*, 20(3), 116-130. <https://www.dbpia.co.kr/Journal/articleDetail?nodeId=NODE09320668>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5th ed.). Taylor & Francis.
- Çapa, Y., Çakiroglu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30 (137), 74–81. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5074>
- Çelikkaleli, Ö. & Avcı, R. (2015). Öğretmenlerin empatik eğilimi ve istenmeyen öğrenci davranışları arasındaki ilişki: öğretmenlerin kişilerarası yetkililiğinin rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 61-88. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19406/206321>
- Çelikkaleli, Ö., & İnandı, Y. (2012). İlköğretim öğretmenlerinde disiplin anlayışı ve kişilerarası ilişkiye yönelik yetkinlik inancının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 15-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pegegog/issue/22589/241274>
- Çıkrıkçı, Ö., & Çinpolat, E. (2021). Kişilerarası iletişim yetkinliği envanteri'nin (KİYE) Türkçeye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 757-775. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.908975>
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., & Altınkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32. <https://doi.org/10.21666/muefd.319209>
- Dai, G., De Meuse, K. P., & Tang, K. Y. (2013). The role of learning agility in executive career success: The results of two field studies. *Journal of Managerial Issues*, 25(2), 108-131. <https://www.jstor.org/stable/43488163>
- DeMauro, A. A., & Jennings, P. A. (2016). Pre-service teachers' efficacy beliefs and emotional states. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(1), 119-132. <https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1120057>
- De Meuse, K. P. (2019). A meta-analysis of the relationship between learning agility and leader success. *Journal of Organizational Psychology*, 19(1), 25-34. <https://doi.org/10.33423/jop.v19i1.1088>

- De Meuse, K. P. (2023). A meta-analytic examination of the relationship between learning agility and general cognitive ability. *Journal of Managerial Issues*, 35(1), 18-33. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/meta-analytic-examination-relationship-between/docview/2812786741/se-2?accountid=15959>
- De Meuse, K. P., Dai, G., Eichinger, R. W., Page, R. C., Clark, L. P., & Zewdie, S. (2011). The development and validation of a self-assessment of learning agility (Technical report). Minneapolis: Korn/Ferry International.
- DeRue, D. S., Ashford, S. J., & Myers, C. G. (2012). Learning agility: In search of conceptual clarity and theoretical grounding. *Industrial and Organizational Psychology*, 5(3), 258-279. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2012.01444.x>
- DeVellis, R. F. 2017. *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications.
- Dinçer, B. (2021). The predictors of senior pre-service teachers' teacher self-efficacy: achievement goal orientations, and communication skills. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 3273-3294. <https://ijci.globets.org/index.php/IJCI/article/view/822>
- Duffin, L. C., French, B. F., & Patrick, H. (2012). The Teachers' sense of efficacy scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 827-834. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.004>
- Eichinger, R. W., & Lombardo, M. M. (2004). Learning agility as a prime indicator of potential. *People and Strategy*, 27(4), 12-15. <https://www.proquest.com/trade-journals/learning-agility-as-prime-indicator-potential/docview/224578310/se-2?accountid=15959>
- Fackler, S., Malmberg, L. E., & Sammons, P. (2021). An international perspective on teacher self-efficacy: personal, structural and environmental factors. *Teaching and Teacher Education*, 99(103255), 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103255>
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6)
- Fymier, A. B. & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219. <https://doi.org/10.1080/03634520009379209>
- Galea, S. (2010). Reflecting reflective practice. *Educational Philosophy and Theory* 44(3), 245-258. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00652.x>
- Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: The relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3(1), 21-34. https://www.newcastle.edu.au/_data/assets/pdf_file/0017/100484/v3-giallo-little.pdf
- Ghosh, S., Muduli, A., & Pingle, S. (2021). Role of e-learning technology and culture on learning agility: An empirical evidence. *Human systems management*, 40(2), 235-248. <https://content.iospress.com/articles/human-systems-management/hsm201028>

- Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and self efficacy: A review. *European Scientific Journal, 10*(22), 321-342. <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/3923>
- Glassman, K., & Withall, J. (2018). Nurse manager learning agility and observed leadership ability: a case study. *Nursing Economics, 36*(2), 74-82. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/nurse-manager-learning-agility-observed/docview/2028131568/se-2?accountid=15959>
- Gordon, D., Blundell, C., Mills, R., & Bourke, T. (2022). Teacher self-efficacy and reform: A systematic literature review. *The Australian Educational Researcher, 50*(3), 801–821. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00526-3>
- Gül, İ. & Köse, H. S. (2021). Aday öğretmenlerin aldıkları hizmet öncesi eğitim ile kişisel mesleki yetkinliklerinin incelenmesi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi, 49*(1), 447-466. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.878708>
- Gümüş, E., & Bellibaş, M. Ş. (2023). The relationship between the types of professional development activities teachers participate in and their self-efficacy: a multi-country analysis. *European Journal of Teacher Education, 46*(1), 67-94. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1892639>
- Harvey, V. S., & Valerio, A. M. (2022). Coaching to accelerate the development of learning agility. *Consulting Psychology Journal, 74*(3), 269–290. <https://doi.org/10.1037/cpb0000223>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Henson, R. K. (2001). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Presented at the annual meeting of the Educational, Texas A & M University.
- Holzberger, D., Maurer, C., Kunina-Habenicht, O., & Kunter, M. (2021). Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational-affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on occupational well-being. *Teaching and Teacher Education, 100* (103285), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103285>
- Howard, D. (2017). *Learning agility in education: An analysis of pre-service teacher's learning agility and teaching performance* [Unpublished doctoral dissertation]. Tarleton State University.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods, 3*(4), 424–453. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>
- Huang, Y. C., & Lin, S. H. (2018). An inventory for assessing interpersonal communication competence of college students. *British Journal of Guidance & Counselling, 46*(4), 385-401. <https://doi.org/10.1080/03069885.2016.1237614>
- Hussain, M. S. & Khan, S. A. (2022). Self-efficacy of teachers: A review of the literature. *Multi-Disciplinary Research Journal, 10*(1), 110-116. https://www.researchgate.net/publication/358368223_SELF-EFFICACY_OF_TEACHERS_A_REVIEW_OF_THE_LITERATURE

- Ismail, S. A. A., & Jarrah, A. M. (2019). Exploring pre-service teachers' perceptions of their pedagogical preferences, teaching competence and motivation. *International Journal of Instruction*, 12(1), 493-510. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1201182>
- Jian, Z. (2022). Sustainable engagement and academic achievement under impact of academic self-efficacy through mediation of learning agility—evidence from music education students. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 899706. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899706>
- Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kim, H., & Cho, Y. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67-81. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.855999>
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12(1), 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd edition). The Guilford Press.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd edition). The Guilford Press.
- Kleinsasser, R. C. (2014). Teacher efficacy in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 44(1), 168-179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.007>
- Kokkonen, L., & Almonkari, M. (2015). Teaching networking: an interpersonal communication competence perspective. In J. Jalkanen, E. Jokinen, & P. Taalas (Eds), *Voices of pedagogical development – Expanding, enhancing and exploring higher education language learning* (pp. 31-56). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000286>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Lane, S. D. (2016). *Interpersonal communication: Competence and contexts*. Routledge.
- Lesmana, T., & Ahmad, G. (2021). *The correlation of emotion regulation and learning agility on the academic self-efficacy level of junior high school students during the covid-19 pandemic*. Proceedings of the 2nd International Conference on Psychological Studies, p. 85-93.
- Lombardo, M. M. & R. W. Eichinger. (2000). High potentials as high learners. *Human Resource Management* 39 (4), 321–329. [https://doi.org/10.1002/1099-050X\(200024\)39:4<321::AID-HRM4>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1099-050X(200024)39:4<321::AID-HRM4>3.0.CO;2-1)
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519–530. <https://doi.org/10.2307/2334770>

- Martin, L. E., & Mulvihill, T. M. (2019). Voices in education: Teacher self-efficacy in education. *The Teacher Educator, 54*(3), 195-205. <https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1615030>
- McLennan, B., McIlveen, P., & Perera, H. N. (2017). Pre-service teachers' self-efficacy mediates the relationship between career adaptability and career optimism. *Teaching and Teacher Education, 63*(1), 176-185. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.022>
- Milani, R., Setti, I., & Argentero, P. (2021). Learning agility and talent management: A systematic review and future prospects. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 73*(4), 1-37. <https://doi.org/10.1037/cpb0000209>
- Murtiningsih, M., Kristiawan, M., & Lian, B. (2019). The correlation between supervision of headmaster and interpersonal communication with work ethos of the teacher. *European Journal of Education Studies, 6*(1), 246-156. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.2398>
- Muste, D. (2016). The role of communication skills in teaching process. In *Selection and peer-review under responsibility of the Organizing Committee of the conference. The European Proceedings of Behavioral and Social Sciences EpSBS*.
- Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (2007). *Mplus user's guide*. Muthén & Muthén.
- Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (2008). *Exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, and structural equation modeling for continuous outcomes*. https://stats.oarc.ucla.edu/wp-content/uploads/2016/02/2008_March_Hopkins_Topic_1-v4.pdf.
- Nedzinskaitė-Mačiūnienė, R. & Merkytė, S. (2019). Shared leadership of teachers through their interpersonal communication competence. *Acta Paedagogica Vilnensia, 42*(1), 85-95. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.42.6>
- Nie, Y., Lau, S., & Liao, A. (2012). The teacher efficacy scale: A reliability and validity study. *The Asia-Pacific Education Researcher 21*(2), 414-421. <http://hdl.handle.net/10497/14287>
- Perera, H. N., Calkins, C., & Part, R. (2019). Teacher self-efficacy profiles: Determinants, outcomes, and generalizability across teaching level. *Contemporary Educational Psychology, 58*(1), 186-203. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.006>
- Poulou, M. S., Reddy, L. A., & Dudek, C. M. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International, 40*(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/0143034318798045>
- Pradhan, A. (2019). Six strategies for learning ability. *Training & Development 46*(1), 8-12. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.320492810457626>
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record 104*(4), 842-866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Rubin, R. B., Martin, M. M., Bruning, S. S., & Powers, D. E. (1993). Test of a self-efficacy model of interpersonal communication competence. *Communication Quarterly, 41*(2), 210-220. <https://doi.org/10.1080/01463379309369880>
- Santoso, A. M., & Yuzarion, Y. (2021). Analysis of learning agility in the performance of achievement teachers in Yogyakarta. *Pedagogik: Jurnal Pendidikan, 8*(1), 77-122. <https://doi.org/10.33650/pjp.v8i1.2126>

- Saputra, N., Abdinagoro, S. B., & Kuncoro, E. A. (2018). The mediating role of learning agility on the relationship between work engagement and learning culture. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 26(1), 117-130.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137. <https://doi.org/10.1080/10413209508406961>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67(1), 152-160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Swan, B. G., Wolf, K. J., & Cano, J. (2011). Changes in teacher self-efficacy from the student teaching experience through the third year of teaching. *Journal of Agricultural Education*, 52(2), 128-139. <https://doi.org/10.5032/jae.2011.02128>
- Swisher, V. (2013). Learning agility: The “X” factor in identifying and developing future leaders. *Industrial and Commercial Training*, 45(3), 139-142. <https://doi.org/10.1108/00197851311320540>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson
- Theelen, H., Van den Beemt, A., & den Brok, P. (2019). Classroom simulations in teacher education to support preservice teachers’ interpersonal competence: A systematic literature review. *Computers & Education*, 129(1), 14-26. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.015>
- Tripathi, A., Srivastava, R., & Sankaran, R. (2020). Role of learning agility and learning culture on turnover intention: An empirical study. *Industrial and Commercial Training*, 52(2), 105-120. <https://doi.org/10.1108/ICT-11-2019-0099>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tucker, M. L., & McCarthy, A. M. (2001). Presentation self-efficacy: Increasing communication skills through service-learning. *Journal of Managerial Issues*, 227-244. <https://www.jstor.org/stable/40604346>
- Tuğluk, M. N. & Kürtmen, S. (2018). Türkiye’de öğretmen yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 809-841. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.480236>
- Türkoğlu, M. E., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining relationship between teachers’ self-efficacy and job satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 765-772. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050509>
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers’ sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90031-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90031-Y)
- Xie, F., & Derakhshan, A. (2021). A conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context. *Frontiers in Psychology*, 12(708490) 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490>

- Xu, S., Yang, H. H., MacLeod, J., & Zhu, S. (2019). Interpersonal communication competence and digital citizenship among pre-service teachers in China's teacher preparation programs. *Journal of Moral Education*, 48(2), 179-198. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1458605>
- Vigil Colet, A., Navarro González, D., & Morales Vives, F. (2020). To reverse or to not reverse Likert-type items: That is the question. *Psicothema*, 32(1), 108-114. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.286>
- Vlad, I. E., & L. Ciascai. (2014). Students' perception of the personal characteristics of ideal teacher: Pilot study. *Acta Didactica Napocensia* 7(2), 41-47. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1053282>
- Yavuz, M., Özkara, T., & Yıldız, D. (2015). Uluslararası raporlarda öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduijes/issue/20864/223881>
- Yellice-Yüksel, B., Kaner, S., & Güzeller, C. (2011). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ve tükenmişlik ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 1-25. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19394/205984>
- Yıldız, D., Bakırcı, Ş. & Karaca, Ş. (2022). Öğretmenlerin iletişim becerileri üzerine bir inceleme. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.22466/acusbd.1062068>
- Yıldırım, I. (2021). A study on the effect of instructors' communication skills on the professional attitudes and self-efficacy of student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 47(4), 605-620. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1902237>
- Yin, H., Tam, W. W. Y., & Lau, E. (2023). Happy teachers are efficacious and committed, but not vice versa: Unraveling the longitudinal relationships between Hong Kong kindergarten teachers' psychological well-being, self-efficacy, and commitment. *Teaching and Teacher Education*, 123(1), 103997. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103997>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zhang, L. J., Fathi, J., & Mohammaddockht, F. (2023). Predicting teaching enjoyment from teachers' perceived school climate, self-efficacy, and psychological wellbeing at work: EFL teachers. *Perceptual and Motor Skills*, 130(5), 2269-2299. <https://doi.org/10.1177/00315125231182269>
- Zlatic, L., Bjekic, D., Marinkovic, S., & Bojovic, M. (2014). Development of teacher communication competence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116(1), 606-610. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.265>

Extended Summary

Introduction

Teaching is one of the professions that requires competence in many different fields. For this reason, it has been observed that studies on teacher competencies have been popular from past to present (Fackler et al., 2021; Kim & Cho, 2014; Martin & Mulvihill, 2019; McLennan et al., 2017). Self-efficacy, which includes the perceptions of one's own competences, is a concept that is closely associated with competence. This concept is especially important for the teaching profession because determination of teacher self-efficacy contains clues about the motivation, effort, and performance related to the profession, the determination of the belief in what can be done in the educational framework, the execution of activities by creating a healthy educational environment, and its effects on student success (Achurra & Villardon, 2012; Aslan & Kalkan, 2018; Bandura, 1993; Poulou et al., 2019; Zee & Koomen, 2016). Teachers with high self-efficacy; are more successful in their practices and relationships with students, have higher expectations of success from their students, have higher professional goals and are more committed to these goals, value new ideas, are more determined and resistant to the problems they encounter in the education process, are insistent on success, are more effective in making decisions on complex issues, are open to innovations, and have positive perspectives on the future (Fackler et al., 2021; Giallo & Little, 2003; Karabacak, 2014; Woolfolk et al., 1990; Yin et al., 2023).

Studies indicate that there are many variables that affect individuals' self-efficacy perceptions. One of these variables is communication skills (Rubin et al., 1993; Tucker & McMarthy, 2001) and this is also valid for pre-service or in-service teachers (Dinçer, 2021; Yildirim, 2021). Moreover, recent studies show that there are relationships between self-efficacy and learning agility (Harvey & Valerio, 2022; Jian, 2022; Lesmana & Ahmad, 2021). However, these studies were not carried out specifically for in-service or pre-service teachers. Therefore, the purpose of this study was to examine the structural relationships between pre-service teachers' teacher self-efficacy, learning agility, and interpersonal communication competencies.

Method

The correlational design was used in this study. The data were collected from 449 pre-service teachers. The age of participants ranged from 20 to 46 with a mean age 22.63 (SD=2.92). The majority of participants were female (n=326, 72.6%) while more than half of them were third-year students (n=250, 55.7%). Developed by Alkan and Maviş Sevim (2022), Learning Agility Scale for Pre-Service Teachers was used to determine learning agility scores of participants. The scale was composed of 15 items under five factors: Self-Awareness, Mental Agility, Interpersonal Agility, Change Agility, and Result Agility. In the current study, McDonald Omega coefficients ranged from .80 to .92. Developed by Huang and Lin (2018) and adapted into Turkish by Çıkırıkçı and Çinpolat (2021), Interpersonal Communication Competence Inventory was used to measure participants' communication competence. The inventory involved 15 items under four factors: Listening Skill, Social Relaxation Skill, Empathy Skill, and Expressiveness Skill. In this study, McDonald Omega coefficients ranged from .56 to .80. Finally, developed by Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001) and adapted into Turkish by Çapa et al. (2005), Teacher Efficacy Scale was used to determine participants' self-efficacy. The scale involves 24 items under three factors: Student Engagement, Instructional Strategies, and Classroom Management. In this study, McDonald Omega coefficients ranged from .91 to .97. Structural equation modeling was used to analyze data. Prior to the model test, assumptions were checked. Maximum Likelihood Robust

technique was used since the data violated multivariate normality assumption (Muthén & Muthén, 2007). Model test was conducted using Mplus 7 software in two steps as suggested by Kline (2011). In the first step, measurement model was tested through confirmatory factor analysis. In the second step, structural model was tested.

Findings

Both the measurement and structural model revealed adequate fit with data ($\chi^2/df=1.89$, CFI=0.90, TLI=0.89, RMSEA=0.045 (90% Confidence Interval =.042-.047), SRMR=0.060). All of the factor loadings were significant. Factor determinacy values of latent variables ranged from .88 to .98. The proposed model explained 59% of the variance in learning agility and 46% of the variance in teacher efficacy. Examination of path coefficients revealed that learning agility ($\gamma=.37$, $p\leq.05$), listening skill ($\gamma=.23$, $p\leq.05$), and expressiveness skill ($\gamma=.27$, $p\leq.05$) had direct and significant effects on teacher efficacy. On the other hand, social relaxation skill ($\gamma=-.13$, $p>.05$) and empathy skill ($\gamma=-.01$, $p>.05$) did not impact teacher efficacy. Moreover, listening skill ($\gamma=.20$, $p\leq.05$), social relaxation skill ($\gamma=.22$, $p\leq.05$), empathy skill ($\gamma=.24$, $p\leq.05$), and expressiveness skill ($\gamma=.25$, $p\leq.05$) had significant direct effects on learning agility. In addition to direct effects, indirect effects of communication competence on teacher efficacy through the mediation of learning agility were examined. The results showed that two of the proposed indirect effects were significant.

Discussion

One of the findings in this study was that interpersonal communication competence affected learning agility. Having such skills as listening, empathy, social relaxation, and expressiveness play an important role in teachers' professional activities and student achievement (Bower et al., 2011; Çelikkaleli & Avcı, 2015; [Zlatić et al., 2014](#)). Therefore, it is considered important to increase the interpersonal communication competencies of pre-service teachers with activities that will increase their learning agility levels, in terms of carrying out their profession in a healthier way. Another finding was the direct effect of learning agility on pre-service teachers' efficacy. This finding shows that pre-service teachers with higher learning agility are more likely to have higher levels of teacher efficacy, which is supported by the literature (DeRue et al., 2012; Jian, 2022; Lesmana & Ahmad, 2021). All these findings suggest that pre-service teacher training activities that will enable them to solve complex and new problems by benefiting from both their own experiences and the experiences of other people, cope with uncertainties, be aware of their weaknesses and strengths, be solution and result-oriented, and increase their agility levels can be beneficial to improve teacher self-efficacy. Finally, it was observed that learning agility plays a mediator role in the relationship between interpersonal communication competence and teacher efficacy. Relatedly, Rubin et al. (1993) revealed that some factors including past experiences and difficult situations had an impact on interpersonal communication and thus efficacy. Different studies support that these three variables are highly associated (Dinçer, 2021; Giallo & Little, 2003; Jian, 2022; Lesmana & Ahmad, 2021; [Tucker & McCarthy, 2001](#); [Yildirim, 2021](#)). Considering the effects of teacher efficacy on teacher performance and job satisfaction (Akman, 2021; Burić & Kim, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2017), it becomes clear that increasing interpersonal communication competence and learning agility, which results in an increase in teacher efficacy, is important.