



Teaching Concerns and Self-Efficacy Beliefs of Pre-Service Turkish Teachers

Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmeye Yönelik Endişeleri ve Özyeterlik İnançları *

Tuba Yurtseven **

Derya Yaylı ***

Geliş / Received: 12.03.2018

Kabul / Accepted: 16.04.2019

ABSTRACT: The aim of this study is to determine the concerns of pre-service Turkish teachers who continue their education in the Turkish education program and their self-efficacy beliefs in terms of the sub-problems in terms of gender and class level variables and to investigate the relationship between these two structures. The study group consisted of 200 Turkish teacher candidates studying in the 3rd and 4th grades of the Turkish Education Program of the Faculty of Education of Pamukkale University. Relational screening model, which is a quantitative research method, was used in the study. Pearson correlation analysis was applied first to determine the pre-service Turkish teachers' concerns about teaching and their self-efficacy beliefs. Hierarchical multiple linear regression analysis technique was chosen and applied from the Multiple linear regression analysis technique. When the results of t-test for the significance of regression coefficients were determined, only management was found to be an important predictor of personal anxiety. Strategy and participation were not a significant predictor of personal concern.

Keywords: Pre-service teacher education, teaching concerns, self-efficacy perception

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, Türkçe eğitimi programında öğrenimine devam eden hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişelerini ve özyeterlik inançlarını alt problemler doğrultusunda cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından belirlemek ve bu iki yapının arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Çalışma grubunu, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi programının 3. ve 4. sınıflarında öğrenimine devam eden 200 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışmada nicel bir araştırma yöntemi olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri ve özyeterlik inançlarına ilişkin durumlarını belirlemek için ilk olarak Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Sonrasında değişkenlerin modeli için hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi tekniği uygulanmıştır. Türkçe öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin öğretme endişelerini yordama durumu için, regresyon katsayılarının anlamlı oluşuna ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında sadece yönetim alt boyutunun kişisel endişenin önemli bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Strateji ve katılım alt boyutlarının ise kişisel endişenin önemli bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme, öğretmeye yönelik endişeler, özyeterlik algısı

* Bu makale, birinci yazarın Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilmiş yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Yüksek Lisans Öğr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tuuba.krkc@gmail.com

*** Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, dyayli@pau.edu.tr

Giriş

Günümüz öğretmenlerinden istenen ve onlar için önemli olan kimlik ve sorumluluklar, öğretmen eğitimiyle ilişkili birçok bilim insanı, araştırmacı ve uygulamacının sıkça ele aldığı bir konudur. Öğretmenlik mesleğinin çağa ayak uydurabilmesi ve meslekle ilgili değişen uygulamaların takipçisi olabilmesi için öğretmen yetiştiren kurumların ve mesleğe hazırlanan adayların da bu bağlamda yenilikçi olması gerekmektedir (Erden, 1998). Öğretmen yetiştirme alanında yürütülen araştırmalar, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlerin özyeterlik algılarının onları nasıl yönlendirdiğini ve öğretmeye yönelik endişelerinin, onların benlik algılarıyla nasıl ilişkilendirdiğini anlayabilmek için oldukça önemlidir. Bu yüzden, öğretmen adaylarının endişeleri ile özyeterlik algılarının, farklı değişkenler bağlamında incelenmesi öğretmen yetiştirme süreçlerine katkıda bulunacaktır (Bursalıoğlu, 1981).

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmeye yönelik endişeleri ve özyeterlik inançlarının eğitimbilimsel, ruhsal ve toplumsal boyutları olan çok yönlü kavramlar olarak algılanması gerekmektedir. Öğretmen adayları, eğitim fakültelerinde öğrenim görmeye başladıkları ilk yıllardan itibaren birtakım bilişsel ve duyuşsal davranışların yanı sıra geleceğe ve mesleğe ilişkin endişeler de oluşturmaya başlamaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin endişeleri ve bununla ilişkili olarak sahip oldukları özyeterlik algılarının araştırılması, öğretmen yetiştirme süreçlerini etkileyecek olası sorunlara karşı önlemler alınmasını da kolaylaştıracaktır (Yeşilyurt, 2013).

Öğretmen adayları eğitim fakültelerindeki öğrenim sürecinde ve öğretmen olduktan sonra okullardaki görev sürecinde büyük bir değişim yaşarlar (Kagan, 1992). Öğretmen endişeleri bu değişimin önemli bir alanını oluşturur (Fuller, 1969). Kagan'a (1992) göre hizmet öncesi öğretmenler ve mesleğe yeni başlayan öğretmenler gün geçtikçe öğretme sürecine ilişkin neleri bilip ve bilmedikleriyle ilgili bir yürütücü biliş algısı oluşturur, sınırlarını ve yeteneklerini keşfederler. Önceleri kendilerine dönük endişeleri geliştiren öğretmenler, zaman içinde kendilerini görev ve öğrenciye etki merkezli endişeler içinde bulurlar (Fuller, 1969; Kagan, 1992). Yani öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin endişeleri bir zaman sonra belirli alanlarda toplanır (Saban, Korkmaz ve Akbaşı, 2004) ve bu endişeler "*ben-merkezli endişeler*", "*görev merkezli endişeler*" ve "*öğrenci-merkezli endişeler*" olmak üzere üç grupta incelenebilir (Fuller, 1969; Smith, 2000; Taşgın, 2006). Veenman'a (1984) göre ben merkezli (kendine dönük) endişe öğretmenin öğretme alanlarında yaşamda kalabilme isteğiyle birleşir. Öğretmen adayı bir birey olarak başarılı bir öğretmen olup olamayacağı hakkında endişe oluşturur. Bu endişeler öğretmenin kendini algılamasına ilişkin bir süreci anlatır. 'Ders esnasında gözlemlenirken etkili ders işleyebilmem', 'Meslektaşlarının gözündeki duruşumu koruyamama', 'Sınıfımda fazla ses olduğunda yöneticilerin ne düşüneceği' ve 'Öğrencilerin ailelerine karşı etkili görünme' bu tür endişelere örnek oluşturur.

Zamanla öğretmenler görev-merkezli endişeler taşımaya başlarlar. Derslerin zamanında tamamlanması ve yapılması gerekenlerin eksiksiz tamamlanıp tamamlanamayacağı, program beklentilerinin baskısı ve sınıf yönetimi gibi endişeler

görev-merkezli endişeleri oluştururlar. ‘Sınav yapma ve soru hazırlama için zamanın kısıtlı olması’, ‘Öğretmenler için çok fazla görev ve yönetmeliklerin olması’, ‘Yönetim tarafından koordinasyonun sağlanmaması’ ve ‘Her gün çok fazla öğrenciyle bire bir ilişki kurma’ bu tür endişelere örnektir. Son olarak öğretmenler öğrenciye etki-merkezli endişelerle başa çıkmak gereksinimi duyarlar. Bu endişe türü öğretmenlerin öğrencilerin gereksinimlerini karşılama, öğrencide eğitimsel anlamda bir değişim yaratma ve öğrencinin gelişimini sağlama merkezlidir. Öğretmen adayları ve öğretmenler öğrencilerin öğrenme süreçlerinde ne gibi bir katkı sağlayabileceklerini bu endişeleri yoluyla değerlendirirler. ‘Öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilmeleri’, ‘Öğrencilerimin davranışlarını etkileyebilecek ruhsal ve kültürel ayrılıkları kavrayabilme’, ‘Öğrencilerin sağlık ve beslenme sorunlarının öğrenmelerini ne tür etkileyebileceğini anlayabilme’ ve ‘Bazı öğrencilerin niye daha yavaş öğrendiklerini kavrama’ bu tip endişelerdendir.

Fuller’a (1969) göre öğretmenler tüm endişeleri öğretmenlik kariyerleri boyunca aşamalı olarak yaşarlar fakat ne zaman hangi tür endişe yaşamaya başlayacakları önceden kestirilemez. Öğretmenlerin deneyimleri bu konuda belirleyicidir. Deneyimler ise kurallar, zorunluluklar ve öğretmenin dışında gelişen durumlar gibi pek çok farklı öge tarafından belirir (Zeichner & Liston, 1996). Öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine başlamadan önce de bazı endişeleri taşıyabilirler. Fakültelerde almış oldukları eğitim bilimleri, yöntem-teknik dersleri, materyal tasarımı, ölçme değerlendirme, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri, yani okul-fakülte iş birliği süreçleri adayların öğretmenlikle ilgili rollerinin oluşmasını sağlar. Endişeler de bu sürece eklenir.

Özyeterlik inancı sosyal öğrenme kuramı bağlamında ele alınan ve alanyazında oldukça geniş bir çalışma alanı oluşturmuş kavramlardan biridir. Özyeterlik, kişilerin olası durumlar ile baş edebilmek için şart olan eylemleri ne kadar iyi gerçekleştirdikleri ile ilgili kendilerine dönük değerlendirmeleridir (Bandura, 1977). Bu değerlendirmeler olumlu ise birey, karşılaştığı duruma ilişkin yapacağı eylemleri, kendisini başarıya götüreceği biçimde yaşama geçirecektir; bu değerlendirmelerin olumlu çıkmaması sonucunda başarısızlık endişesi taşıyacaktır. Özyeterlik, kişilerin yeni görevlere başlamalarındaki kararlılığına da yansır. Yüksek özyeterlik algısına sahip olan kişiler yeni görevleri uygulayabileceklerine ve öğrenebileceklerine ilişkin kendilerinden kuşku duymazken, düşük özyeterlik algısına sahip olan kişiler yeni görevlerinde zorluk yaşayacaklarını düşünürler ve bazı engellerle karşılaştıklarında yeni görevlerinden vazgeçme eğilimi gösterirler. Bu ve benzeri bulgular ışığında, Bandura ve Locke (2003) özyeterliliğin kişilerin işlerindeki performanslarında önemli bir öge olduğunu belirtmektedir.

Özyeterlik algısının önemli çalışma alanlarından biri de öğretmeye yönelik özyeterlik algısıdır. Öğretmen özyeterliliği kavramının 21. yüzyılda öğretmenlerin öğrenci performansını etkileyebileceği düşüncesiyle ortaya çıktığı söylenebilir. Özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin daha az endişe yaşadıkları, yenilikleri yaşantılarına daha kolay aktarabildikleri, meslekte kalmaya daha istekli oldukları, okul yönetimleriyle daha iyi ilişkiler kurdukları bilinmektedir. Ayrıca özyeterlik düzeyi yüksek öğretmenler öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle daha çok ilgilenme, disiplin sorunları yaşadıklarında dışardan daha çok yardım alma eğilimi göstermektedirler (Kavrayıcı ve Bayrak, 2016).

Öğretmeye yönelik endişeler konusunda Türkiye’de Boz (2008) tarafından yapılan çalışmada sınıf düzeyinin ben merkezli endişelerde eğitim fakültesi 4. sınıf öğrencileri adına önemli bir sonuç yarattığını, fakat diğer endişe boyutlarında anlamlı bir değişiklik bulunmadığını ortaya çıkarmıştır. Cinsiyetin öğretmeye yönelik endişeler üzerindeki etkisi ile ilgili çalışmalar azdır. Pigge ve Marso (1987) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla oldukça fazla endişe taşıdıklarını bulmuşlardır. Guillaume ve Rudney (1993) de cinsiyetin belirleyici bir etken olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Ghaith ve Shaaban (1999) ise cinsiyetin endişeler hakkında açıklayıcı olmadığı bulgusunu elde etmiştir. Boz (2008) çalışmasını Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Dolayısıyla, değişik alanlardaki öğrencilerle aynı doğrultudaki çalışmalara halen gereksinim duyulmaktadır. Türkiye’de öğretmen endişeleri çalışmalarının azlığı, Türkiye şartlarında değişik sonuçların çıkabileceği olasılığını (Boz, 2008) ve potansiyel Türkçe öğretmen adaylarıyla bunun gibi bir çalışmanın yapılmaması olması yeni ve özgün çalışmalara gereksinim duyulduğunu göstermektedir (Yaylı ve Hasırcı, 2009).

Alanyazında yer alan pek çok araştırmada, olumlu öğretmen özyeterliği ile etkili öğretim uygulamaları arasında; güçlü öğretmen özyeterliği ile de yüksek öğrenci kazanımları arasında olumlu yönde ilişki olduğu görülmektedir (Ashton & Webb, 1986; Ross, 1992; Tschannen Moran vd., 1998; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özyeterlikleri ile ilgili çalışmalar günümüzde hızla artış göstermektedir (Bümen, 2009; Saraçoğlu ve Yenice, 2009; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009). Çalışmaların çeşitli alanlardaki öğretmen ya da öğretmen adayları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Çakıroğlu ve Çakıroğlu (2003) Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri’ndeki öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerini, Diken ve Özokçu (2004) ise özel eğitim alanında çalışan öğretmenler ile diğer öğretmenlerin özyeterlik inançlarını karşılaştırmıştır. Senemoğlu, Yağcı, Demirel ve Üstündağ (2008) İlköğretim öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerini öğretim becerileriyle karşılaştırmış; Ekici (2006a,b), çalışmalarında meslek lisesi öğretmenlerinin özyeterliğini araştırarak ve sınıf yönetimi yöntemleriyle, öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi saptamaya çalışmıştır.

Türkiye’de bir devlet üniversitesinde lisans eğitimi başında ve sonunda yapılan ölçümlerle elde edilen nicel verinin analizi sonucunda, hizmet öncesi öğretmenlerin özyeterlik inançlarının genel anlamda ve tüm alt boyutlar düzeyinde anlamlı bir biçimde yükseldiği gözlenmiştir. Ayrıca aynı dönemlerde toplanan nitel veri de nicel bulguyu destekler niteliktedir. Bu boyutsal çalışmadan elde edilen bulguların önceki bulguların çoğuyla tutarlı olduğu belirlenmiştir (Yaylı ve Kitiş Çınar, 2015). Ülper ve Bağcı’nın (2012) yaptıkları çalışmanın temel amacı ise Türkçe öğretmeni adaylarının özyeterlik algılarının cinsiyete, öğretim türüne, mezun olunan lise türüne ve akademik başarı durumlarına göre incelenmesidir. Çalışmadaki veriler, farklı üniversitelerden araştırmacılar tarafından geliştirilen “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik Algısı Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının özyeterlik algıları “iyi” düzeydedir. Adayların özyeterlik algıları cinsiyet, öğrenim türü ve

mezun olunan lise türü bakımından farklılık göstermezken adayların akademik başarı durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Öğretmeye yönelik endişelerle ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin sınıf düzeyi ve cinsiyet gibi demografik değişkenler açısından incelenmesine yönelik çalışmalar da sayıca azdır. Böyle çalışmaların alanyazına katkı getirmesi beklenmektedir. Ayrıca Türkiye’de yapılan çalışmalarda daha önce hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi modelleri ile yordayıcı değişkenler arası ilişki düzeyleri incelenmemiştir. Bu yüzden bu ilişkilerin incelenmesine de gereksinim vardır. Bu yüzden bu çalışmada Türkçe eğitimi programında öğrenimine devam eden hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişelerini ve özyeterlik inançlarını cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından belirlemek ve bu iki yapının arasındaki ilişkiyi araştırmak amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe eğitimi programına devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğretmeye yönelik endişeleri cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?

2. Türkçe eğitimi programına devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin özyeterlik inançları cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?

3. Türkçe eğitimi programına devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğretmeye yönelik endişeleri ile özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Türkçe eğitimi programına devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin özyeterlik düzeyleri öğretmeye yönelik endişelerini ne düzeyde yordamaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişelerinin ve özyeterlik inançlarının belirlenmesi amacıyla nicel bir araştırma yöntemi olan, İlişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2005). Öncelikle katılımcıların öğretmeye yönelik endişeleri ile özyeterlik düzeylerinin arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla ilişkisel bir çalışma yapılmış, daha sonra hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri ve özyeterlik inançlarına ilişkin durumunu yordamak için hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi tekniği gerçekleştirilmiştir (Balcı, 2009). Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri ve özyeterlik inançlarına ilişkin durumlarını belirlemek için ilk olarak Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Sonrasında değişkenlerin modeli için, Standart yaklaşım temele alınmış ve hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi tekniği uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi programının 3. ve 4. sınıflarında öğrenimine devam eden 200 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Bu çalışma grubunun seçilme nedeni, erişiminin kolay ve ekonomik

olmasıdır. 3. ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının seçilme gerekçesi ise öğretmenlik mesleğiyle ilgili kuramsal altyapılarının oluşmuş ve çoğunun Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini alıyor ya da almış olmalarıdır. Dolayısıyla Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilere deneyim elde etme olanağı sağlamaktadır. Öğrencilerin gerçek okul ve sınıf ortamında uygulama yapmalarının endişeleri ve özyeterlikleri bakımından bir farkındalık yarattığı öngörülmüştür. Bu bakımdan, Türkçe eğitimi programını tamamlamaya en yakın olan bu iki sınıf düzeyi çalışma grubu olarak alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu nicel çalışmada iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlar; Öğretme Endişeleri Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'dir.

1. Öğretme Endişeleri Ölçeği

Bu çalışmada veri toplama amacıyla Borich (1992) tarafından geliştirilen ve Rogan, Borich ve Taylor (1992) tarafından yüksek geçerliği ve güvenilirliği (Alpha katsayıları: Ben-merkezli Endişeler için 0,91, Görev-merkezli Endişeler için 0,84 ve Öğrenciye Etki-merkezli Endişeler için 0,94) onaylanan Öğretme Endişeleri Ölçeği kullanılmıştır. Orijinalinde üç boyutlu ve her bir boyutu on beş madde, toplam kırk beş maddeden oluşan ölçek Türkçeye uyarlanmıştır (Boz, 2008).

Faktör analizi neticesinde ölçeğin Türkçeye uyarlanmış biçimi Ben-merkezli Endişeler (on yedi madde), Görev-merkezli Endişeler (on madde) ve Öğrenciye Etki-merkezli Endişeler (on beş madde) toplamda üç boyutludur. Orijinal ölçekte bulunan üç madde Türkçe ölçekte bulunmamaktadır.

Ölçeğe ait iç tutarlık (Cronbach's alpha) katsayıları Ben-merkezli Endişeler için 0,89, Görev-merkezli Endişeler için 0,81 ve Öğrenciye Etki-merkezli Endişeler için ise 0,91 biçiminde belirlenmiştir. Bu çalışmada ise iç tutarlık değerleri Ben-merkezli Endişeler için 0,93, Görev-merkezli Endişeler için 0,79 ve Öğrenciye Etki-merkezli Endişeler için 0,94 olarak belirlenmiştir.

2. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından orijinali geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ise Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Özyeterlik ölçeği toplamda yirmi dört madde ve üç alt boyutludur. "Öğrenci katılımını sağlama" biçiminde ayrılan ilk boyut, öğretmenlerin öğrencilerini okul etkinliklerini iyi yapabileceklerine ne düzeyde güdüleyebileceklerine ilişkin maddelerden oluşmuştur. "Sınıf yönetimi" olarak adlandırılan ikinci boyutun kapsamında öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlarla nasıl baş edebileceklerine ilişkin maddeler vardır. "Öğretimsel stratejiler" olarak adlandırılan üçüncü boyut ise öğretmenlerin değişik öğretim yöntem-tekni ve değerlendirme stratejilerini ne düzeyde uygulayabilecekleriyle ilgili maddeleri içermektedir.

Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından ölçeğin güvenilirliğini saptamak için yapılan analizler sonunda, her bir boyut için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları şöyledir: Öğrenci katılımını sağlama 0,82, sınıf yönetimi 0,84, öğretimsel stratejiler 0,86 ve ölçeğin geneli 0,93. Bu çalışmada yapılan analizler sonunda bulunan iç tutarlılık katsayıları ise öğrenci katılımını sağlama 0,81, sınıf yönetimi 0,81, öğretimsel stratejiler 0,80 ve ölçeğin tamamı 0,91 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veriler, araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının sınıflarına gidilerek ölçme araçlarının dağıtılması ve yeterli süre verilerek geri toplanması biçiminde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci 3 hafta kadar sürmüştür. İstatistikler için Levene testi, ilişkisiz örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi, Pearson korelasyon analizi ve hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada parametrik testlerin varsayımları ile bazı ölçütler kullanılmış ve analizler bunlara uygun biçimde yapılmıştır. İki gruptaki ölçümlerin de dağılımlarına ilişkin varyansların eşitliği ise Levene testiyle incelenmiştir. Bağımlı değişkene ait ölçümlerde alt grupların buldukları çalışma grubunda sonuçların normal dağılım göstermesi varsayımının eğitim ve davranış bilimlerinde yer almasının mümkün olmadığını göstermiştir. Bunun için grup değişkeni biçiminde belirlenen alt grupların her biri on beş veya daha yukarı sayıda olursa bu tahminin göz ardı olmasının elde edilen neticelerde belirleyici bir durum yaratmayacağı ifade edilmektedir. Nitekim merkezi limit kuramına bakıldığında çalışma grubunun yükseldikçe dağılımının normale yakın olması beklenmektedir (Muijs, 2004; Leech, Barrett & Morgan, 2005).

Çalışmada öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler, özellikleri frekans ve yüzde analizi ile incelenmiştir. Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri ve özyeterlik inançlarıyla ilişkisine yönelik durumlarını ortaya koymak için betimsel istatistikler (aritmetik ortalamalar ve standart sapmaları) belirlenmiştir.

Demografik değişkenlerin hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri ve özyeterlik inançlarına etkilerini belirlemek için parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. İlişkisiz örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ile incelenmiştir (Büyüköztürk, 2006). Anlamlılık testlerinde $p < 0.05$ düzeyine bakılmıştır. Ancak $p < 0.01$ ve $\alpha = 0.001$ düzeyinde ortaya çıkan istatistiksel farklılıklar da belirtilmiştir.

Bu çalışmada, hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri ve özyeterlik inançlarına olan durumlarını belirlemek için hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleriyle ve özyeterlik inançları arasındaki ilişki öncelikle Pearson korelasyon analizi ile incelenmiş daha sonra ise değişkenlere ilişkin model arayışı için standart yaklaşım ölçüt alınarak çoklu doğrusal regresyon analizleri tekniğinden hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi tekniği uygulanmıştır.

Araştırmada bütün hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi modelleri için yordayıcı değişkenlerdeki ilişki seviyesi, D-W, Tolerans ve VIF değerlerine bakılmış olup yordayıcı değişkenlerdeki ilişkinin seksenin altında, D-W katsayısının iki civarında, tolerans değerlerini 0,10'dan büyük ve VIF değerlerinin ise ikinin altında olduğu saptanmıştır. Hiyerarşik regresyon analizi modellerinde amaç tahmin değil yordayıcılık olduğundan bazı modellerde R2 düşük olmasına rağmen model anlamlı olduğundan yorumlanmış ve değerlendirmeler buna uygun yapılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde Türkçe öğretmenliği programına devam etmekte olan 3. ve 4. sınıf hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişelerinin ve özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi) arasındaki ilişkisine yönelik araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1.Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmeye Yönelik Endişeleri ve Özyeterlik Düzeyleri

Örneklem grubunda yer alan Türkçe öğretmen adaylarının deneyim ve gözlemlerine göre öğretme endişeleri ve özyeterlik düzeylerini oluşturan boyutlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Öğretme Endişeleri ve Özyeterlik Düzeyleri

Boyutlar		\bar{X}	SS
	Katılım	6,63	1,09
Özyeterlik	Strateji	6,89	1,17
	Yönetim	6,72	1,16
	Kişisel Endişe	2,05	0,61
Endişeler	Görev Merkezli Endişe	2,40	0,64
	Öğrenciye Etki Merkezli Endişe	2,05	0,65

2. Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretme Endişeleri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Cinsiyet değişkenine göre, Türkçe öğretmen adaylarının öğretme endişeleri algısında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre, Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretme Endişeleri Algısına İlişkin t-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P
Kişisel Endişe	Kadın	120	2,1005	,62702	198	1,283	,201
	Erkek	80	1,9860	,60398			
Görev Merkezli Endişe	Kadın	120	2,3533	,64820	198	-1,354	,177
	Erkek	80	2,4800	,64796			
Öğrenciye Etki Merkezli Endişe	Kadın	120	2,0522	,64891	198	-,143	,886
	Erkek	80	2,0658	,67518			

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Tablo 2'ye göre, kişisel endişe boyutunda kadın katılımcılardan elde edilen ortalamaların erkeklerden daha yüksek olduğu, diğer boyutlarda ise ortalamaların birbirine yakın olduğu bulunmuştur. Hesaplanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına bakıldığında; kişisel endişe [$t(198) = 1,283$; $p > 0.05$], görev merkezli endişe [$t(198) = -1,354$; $p > 0.05$] öğrenciye etki merkezli endişe [$t(198) = -0,143$; $p > 0.05$] boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

3. Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Değişkenine Göre Öğretme Endişeleri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Tablo 3. Sınıf Değişkenine Göre, Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretme Endişeleri Algısına İlişkin t-testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P
Kişisel Endişe	3. sınıf	100	2,0235	,56884	198	-,711	,478
	4. sınıf	100	2,0859	,66669			
Görev Merkezli Endişe	3. sınıf	100	2,4360	,70188	198	,696	,487
	4. sınıf	100	2,3720	,59426			
Öğrenciye Etki Merkezli Endişe	3. sınıf	100	2,1093	,67240	198	1,111	,268
	4. sınıf	100	2,0060	,64225			

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Sınıf değişkenine göre, Türkçe öğretmen adaylarının öğretmen endişesi algılarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3'e göre, bütün boyutlarda katılımcılardan elde edilen ortalamaların birbirine yakın olduğu bulunmuştur. Hesaplanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına bakıldığında; kişisel endişe [$t(198) = -,711$; $p > 0.05$], görev merkezli endişe [$t(198) = 0,696$; $p > 0.05$] ve öğrenciye etki merkezli endişe [$t(198) = 1,111$; $p > 0.05$] boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4. Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Özyeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Cinsiyet değişkenine göre, Türkçe öğretmen adaylarının özyeterlik algısında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre, Türkçe Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algısına İlişkin t-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P
Katılım	Kadın	120	6,6802	1,03444	198	0,683	,496
	Erkek	80	6,5719	1,19131			
Strateji	Kadın	120	6,9969	1,05948	198	1,480	,141
	Erkek	80	6,7469	1,32018			
Yönetim	Kadın	120	6,7490	1,13186	198	0,365	,716
	Erkek	80	6,6875	1,21973			

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Tablo 4'e göre, bütün boyutlarda kadın katılımcılardan elde edilen ortalamaların erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Fakat, hesaplanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına bakıldığında; katılım [$t(198) = 0,683$; $p > 0.05$], strateji [$t(198) = 1,480$; $p > 0.05$] ve yönetim [$t(198) = 0,365$; $p > 0.05$] boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

5. Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Değişkenine Göre Özyeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Sınıf değişkenine göre, Türkçe öğretmen adaylarının özyeterlik algısında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf Değişkenine Göre, Türkçe Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algısına İlişkin t-testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P
Katılım	3. sınıf	100	6,6263	,91278	198	-,136	,892
	4. sınıf	100	6,6475	1,26136			
Strateji	3. sınıf	100	6,9413	1,14391	198	,534	,594
	4. sınıf	100	6,8525	1,20740			
Yönetim	3. sınıf	100	6,7388	1,08116	198	,174	,862
	4. sınıf	100	6,7100	1,24885			

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Tablo 5'te bütün boyutlarda katılımcılardan elde edilen ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Hesaplanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına bakıldığında; katılım [$t(198) = -0,136; p > 0,05$], strateji [$t(198) = 0,534; p > 0,05$] ve yönetim [$t(198) = 0,862; p > 0,05$] boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

6. Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretme Endişeleri ve Özyeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; Türkçe öğretmen adaylarının öğretim endişeleri ve özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular yer almıştır. Türkçe öğretmen adaylarının öğretim endişeleri ve özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmen adaylarından elde edilen veriler doğrultusunda yapılan basit korelasyon analizi sonuçlarına göre; katılım ile strateji arasında ($r = ,789; p < ,01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki; katılım ile yönetim arasında ($r = ,797; p < ,01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki; yönetim ile strateji arasında ($r = ,782; p < ,01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Katılım ile kişisel endişe arasında ($r = -,384; p < ,01$) negatif ve anlamlı bir ilişki; kişisel endişe ile strateji arasında ($r = -,397; p < ,01$) negatif ve anlamlı bir ilişki; kişisel endişe ile yönetim arasında ($r = -,473; p < ,01$) negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Katılım ile görev merkezli endişe arasında ($r = -,139; p < ,05$) negatif ve anlamlı bir ilişki; görev merkezli endişe ile strateji arasında ($r = -,154; p < ,05$) negatif ve anlamlı bir ilişki; görev merkezli endişe ile yönetim arasında ($r = -,212; p < ,01$) negatif ve anlamlı bir ilişki; görev merkezli endişe ile kişisel endişe arasında ($r = ,505; p < ,01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Tablo 6. Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretim Endişeleri ve Özyeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	Katılım	Strateji	Yönetim	Kişisel Endişe	Görev Merkezli Endişe	Öğrenciye Etki Merkezli Endişe
Katılım	1					
Strateji	,798**	1				
Yönetim	,797**	,782(**)	1			
Kişisel Endişe	-,384(**)	-,397(**)	-,473(**)	1		
Görev Merkezli Endişe	-,139(*)	-,154(*)	-,212(**)	,505(**)	1	
Öğrenciye Etki Merkezli Endişe	-,407(**)	-,370(**)	-,462(**)	,703(**)	,498(**)	1

**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır. *Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Katılım ile öğrenciye etki merkezli endişe arasında ($r = -,407; p < ,01$) negatif ve anlamlı bir ilişki; öğrenciye etki merkezli endişe ile strateji arasında ($r = -,370; p < ,01$) negatif ve anlamlı bir ilişki; öğrenciye etki merkezli endişe ile yönetim arasında ($r = -,462;$

$p < ,01$) negatif ve anlamlı bir ilişki; öğrenciye etki merkezli endişe ile kişisel endişe arasında ($r = ,703$; $p < ,01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki; öğrenciye etki merkezli endişe ile görev merkezli endişe arasında ($r = ,498$; $p < ,01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

7. Türkçe Öğretmen Adaylarının Özyeterliğinin Öğretme Endişelerini Açıklamasına Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmen adaylarının özyeterliğinin (katılım, strateji, yönetim) öğretmeye yönelik endişelerinden kişisel endişenin belirlenmesine ilişkin Hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Özyeterliğin Öğretmeye Yönelik Endişelerden Kişisel Endişeyle İlişkinde Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata _B	B	T	P	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	59,359	4,228		14,038	,000		
	Katılım	-,460	,079	-,384	-5,855	,000	-,384	-,384
	$\Delta R^2 = ,148$	$p = ,000$						
	$F_{(1-198)} = 34,286$	$p = ,000$	$R = ,384$	$R^2 = ,148$				
Model 2	Sabit	62,117	4,349		14,283	,000		
	Katılım	-,221	,129	-,185	-1,716	,088	-,384	-,121
	Strateji	-,280	,121	-,250	-2,316	,022	-,397	-,163
	$\Delta R^2 = ,023$	$p = ,022$						
	$F_{(2-197)} = 20,202$	$p = ,000$	$R = ,413$	$R^2 = ,170$				
Model 3	Sabit	64,509	4,260		15,143	,000		
	Katılım	,021	,141	,017	,146	,884	-,384	,010
	Strateji	-,088	,128	-,079	-,689	,491	-,397	-,049
	Yönetim	-,480	,128	-,425	-3,746	,000	-,473	-,258
	$\Delta R^2 = ,055$	$p = ,000$						
	$F_{(3-196)} = 19,036$	$p = ,000$	$R = ,475$	$R^2 = ,226$				

Tablo 7’deki Model 1’e göre Türkçe öğretmen adaylarına göre katılım öğretmeye yönelik endişelerden “kişisel endişe” boyutunu $R^2 = 0,148$ düzeyinde yordamaktadır ($R = ,384$; $R^2 = ,148$; $F(1-198) = 34,286$; $p < ,01$). Yani özyeterlik boyutlarından katılım, öğretme endişelerinden kişisel endişenin toplam varyansının %14,8’ini yordamaktadır.

Model 2’de “strateji” analize eklenmiş, kurulan modelin R^2 ’de anlamlı bir değişime yol açtığı ($\Delta R^2 = ,023$; $p < ,05$), katılım ve strateji birlikte kişisel endişeyi $R^2 = 0,170$ düzeyinde yordadığı belirlenmiştir ($R = ,413$; $R^2 = ,170$; $F(2-197) = 20,202$; $p < ,01$). Yani katılım ve strateji birlikte, kişisel endişenin toplam varyansının %17’sini yordamaktadır.

Model 3’te “yönetim” analize eklenmiştir. Kurulan modelin R^2 ’de anlamlı bir değişime yol açtığı ($\Delta R^2 = ,055$; $p < ,01$), katılım, strateji ve yönetim birlikte kişisel endişeyi $R^2 = 0,226$ düzeyinde yordadığı belirlenmiştir ($R = ,475$; $R^2 = ,226$; $F(3-196) = 19,036$; $p < ,01$). Yani katılım, strateji ve yönetim birlikte, Türkçe öğretmen adaylarının öğretmen endişelerinden kişisel endişenin toplam varyansının %22,6’sını yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) bakıldığında, belirleyici değişkenlerin kişisel endişe

üzerindeki önem sırası; yönetim, strateji ve katılımdır. Regresyon katsayılarının anlamlı oluşuna ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında, sadece yönetimin kişisel endişenin yordanmasında önemli bir role sahip olduğu belirlenmiştir. Strateji ve katılım ise kişisel endişeyi belirlemede önemli bir yere sahip değildir.

Türkçe öğretmen adaylarının özyeterliliğinin (katılım, strateji, yönetim) öğretme endişelerinden görev merkezli endişenin belirlenmesine ilişkin Hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Özyeterliliğin Öğretme Yönelik Endişelerden Görev Merkezli Endişesiyle İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata _B	B	T	P	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	29,500	2,799		10,538	,000		
	Katılım	-,103	,052	-,139	-1,977	,049	-,139	-,139
	$\Delta R^2=,019$	$p=,049$						
	$F(1-198)= 3,908$	$p=,049$	$R=,139$	$R^2=,019$				
Model 2	Sabit	30,303	2,911		10,411	,000		
	Katılım	-,033	,086	-,045	-,386	,700	-,139	-,028
	Strateji	-,081	,081	-,118	-1,007	,315	-,154	-,072
	$\Delta R^2=,005$	$p=,315$						
	$F(2-197)= 2,462$	$p=,088$	$R=,156$	$R^2=,024$				
Model 3	Sabit	31,257	2,916		10,719	,000		
	Katılım	,063	,096	,085	,656	,513	-,139	,047
	Strateji	-,005	,087	-,007	-,057	,955	-,154	-,004
	Yönetim	-,191	,088	-,275	-2,183	,030	-,212	-,154
	$\Delta R^2=,023$	$p=,030$						
	$F(3-196)= 3,261$	$p=,023$	$R=,218$	$R^2=,048$				

Tablo 8’deki Model 1’e göre Türkçe öğretmen adaylarına göre “katılım”, öğretmeye yönelik endişelerden görev merkezli endişe boyutunu $R^2= 0,019$ düzeyinde yordamaktadır ($R=,139$; $R^2=,019$; $F(1-198)= 3,908$; $p<,05$). Yani özyeterlilik boyutlarından katılım, öğretme endişelerinden görev merkezli endişe toplam varyansının %1,9’unu yordamaktadır.

Model 2’de “strateji” analize eklenmiştir. Kurulan modelin R^2 ’de anlamlı bir değişime yol açmadığı ($\Delta R^2=,005$; $p>,05$), katılım ve strateji birlikte görev merkezli endişeyi yordamadığı belirlenmiştir ($R=,413$; $R^2=,170$; $F(2-197)= 20,202$; $p<,01$). Yani katılım ve strateji birlikte, görev merkezli endişenin toplam varyansının %2,4’ünü yordamaktadır.

Model 3’te “yönetim” analize eklenmiştir. Kurulan modelin R^2 ’de anlamlı bir değişime yol açtığı ($\Delta R^2=,023$; $p<,05$), katılım, strateji ve yönetim birlikte görev merkezli endişeyi $R^2= 0,048$ düzeyinde yordadığı belirlenmiştir ($R=,218$; $R^2=,048$; $F(3-196)= 3,261$; $p<,05$). Yani katılım, strateji ve yönetim birlikte, Türkçe öğretmen adaylarının öğretme endişelerinden görev merkezli endişenin toplam varyansının %4,8’ini yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) bakıldığında, belirleyici değişkenlerin görev merkezli endişe üzerindeki önem sırası; yönetim, katılım ve stratejidir. Regresyon katsayılarının anlamlı oluşuna ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında sadece yönetimin

görev merkezli endişenin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Strateji ve katılım ise görev merkezli endişeyi belirlemede önemli bir role sahip değildir.

Türkçe öğretmen adaylarının özyeterliliğinin (katılım, strateji, yönetim) öğretme endişelerinden öğrenciye etki merkezli endişenin belirlenmesine ilişkin Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Özyeterliliğin Öğretmeye Yönelik Endişelerden Öğrenciye Etki Merkezli Endişeye İlişkinine Ait Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata _B	B	T	P	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	55,162	3,923		14,062	,000		
	Katılım	-,458	,073	-,407	-6,277	,000	-,407	-,407
	$\Delta R^2=,166$	$p=,000$						
	$F_{(1-198)}= 39,407$	$p=,000$	$R=,407$	$R^2=,166$				
Model 2	Sabit	56,454	4,075		13,853	,000		
	Katılım	-,346	,121	-,308	-2,859	,005	-,407	-,200
	Strateji	-,131	,113	-,125	-1,158	,248	-,370	-,082
	$\Delta R^2=,006$	$p=,248$						
	$F_{(2-197)}= 20,408$	$p=,000$	$R=,414$	$R^2=,172$				
Model 3	Sabit	58,503	4,015		14,570	,000		
	Katılım	-,139	,133	-,123	-1,045	,298	-,407	-,074
	Strateji	,033	,120	,031	,275	,784	-,370	,020
	Yönetim	-,411	,121	-,388	-3,403	,001	-,462	-,236
	$\Delta R^2=,046$	$p=,001$						
	$F_{(3-196)}= 18,197$	$p=,000$	$R=,467$	$R^2=,218$				

Tablo 9’daki Model 1’e göre Türkçe öğretmen adaylarına göre “katılım” öğretmeye yönelik endişelerden öğrenciye etki merkezli endişe boyutunu $R^2= 0,166$ düzeyinde yordamaktadır. ($R=,407$; $R^2=,166$; $F(1-198)= 39,407$; $p<,05$). Yani özyeterlilik boyutlarından katılım, öğretme endişelerinden öğrenciye etki merkezli endişe toplam varyansının %16,6’sını yordamaktadır.

Model 2’de “strateji” analize eklenmiştir. Kurulan modelin R^2 ’de anlamlı bir değişime yol açmadığı ($\Delta R^2=,005$; $p>,05$), ancak katılım ve strateji birlikte öğrenciye etki merkezli endişeyi $R^2= 0,172$ düzeyinde yordadığı belirlenmiştir ($R=,414$; $R^2=,172$; $F(2-197)= 20,408$; $p<,01$). Yani katılım ve strateji birlikte, öğrenciye etki merkezli endişenin toplam varyansının %17,2’sini yordamaktadır.

Model 3’te “yönetim” analize eklenmiştir. Kurulan modelin R^2 ’de anlamlı bir fark yarattığı ($\Delta R^2=,046$; $p<,01$), katılım, strateji ve yönetim birlikte öğrenciye etki merkezli endişeyi $R^2= 0,218$ düzeyinde yordadığı görülmektedir ($R=,467$; $R^2=,218$; $F(3-196)= 18,197$; $p<,01$). Yani katılım, strateji ve yönetim birlikte, Türkçe öğretmen adaylarının öğretme endişelerinden öğrenciye etki merkezli endişenin toplam varyansının %21,8’ini yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) bakıldığında, belirleyici değişkenlerin öğrenciye etki merkezli endişe üzerindeki önem sırası; yönetim, katılım ve stratejidir. Regresyon katsayılarının anlamlı oluşuna ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında

ise sadece yönetimin öğrenciye etki merkezli endişenin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Strateji ve katılım ise öğrenciye etki merkezli endişeyi belirlemede önemli bir role sahip olmadığı belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre öğretim endişeleri düzeylerinin karşılaştırılması incelendiğinde, kişisel endişe boyutunda kadın öğretmen adaylarından elde edilen ortalamaların erkeklerden daha yüksek olduğu, diğer boyutlarda ise ortalamaların birbirine yakın olduğu saptanmıştır. O halde denilebilir ki bu bulguların elde edilmesinde kadın öğretmen adaylarının özgüvenlerinin daha fazla olması, disiplin kurallarına oldukça önem vermeleri etkili olmuş olabilir. Hesaplanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre; kişisel endişe ve öğrenciye etki merkezli endişe boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık yaratmamaktadır. Ancak Pigge ve Marso'ya (1987) göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha yüksek endişeler taşımaktadır. Guillaume ve Rudney'e (1993) göre cinsiyet önemli bir belirleyicidir. Ghaith ve Shaaban (1999) ise cinsiyetin endişe oluşumunda önemli bir öğe olmadığını belirtmiştir.

Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretim endişeleri düzeylerinin sınıf değişkenine göre karşılaştırılması incelendiğinde, bütün boyutlarda katılımcılardan elde edilen ortalamalar birbirine yakındır. Hesaplanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre; kişisel endişe, görev merkezli endişe ve öğrenciye etki merkezli endişe boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Boz (2008) tarafından yapılan çalışmada ise aday öğretmenlerin aşamalı bir endişe gelişimi yaşamadıklarını ve bütün endişe türlerini aynı zamanda taşıdıklarını göstermiştir. Bu bulgu da Fuller'ın sunduğu modelle ters düşmektedir ancak Pigge ve Marso'nun (1997) bulgularını destekler niteliktedir. Bununla birlikte Boz (2008) sınıf düzeyinin ben merkezli endişelerde 4. sınıf öğrencileri lehine önemli bir fark yarattığını, fakat diğer endişe türlerinde anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermiştir. Yaylı ve Hasırcı'nın (2009) çalışmalarında da son sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencileri ben-merkezli, görev-merkezli ve öğrenciye etki merkezli endişeleri 1. sınıf öğrencilerinden daha anlamlı biçimde taşıdıklarını ifade etmesi bakımından çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması incelendiğinde, bütün boyutlarda kadın öğretmen adaylarından çıkan ortalamaların erkeklerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Fakat hesaplanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına bakıldığında; katılım boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Kavrayıcı ve Bayrak'ın (2016) çalışmalarında ise bağımsız değişkenlere bakıldığında cinsiyet, branş ve öğretmenlik deneyimi değişkenine göre anlamlı değişiklikler saptanırken öğrenim durumu ve yaş değişkenine göre anlamlı bir değişiklik görülmemesiyle uyuşmamaktadır.

Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin sınıf değişkenine göre karşılaştırılması incelendiğinde, bütün boyutlarda katılımcılardan çıkan ortalamalar birbirine yakındır. Hesaplanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre; katılım boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı değişiklik görülmemiştir.

Örneklem grubunda yer alan Türkçe öğretmen adaylarından elde edilen veriler doğrultusunda yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçlarında Türkçe öğretmen

adaylarının öğretmen endişeleri ve özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır. Buna göre katılım ile strateji arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; katılım ile yönetim arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; yönetim ile strateji arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Katılım ile kişisel endişe arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; kişisel endişe ile strateji arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; kişisel endişe ile yönetim arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca katılım ile görev merkezli endişe arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; görev merkezli endişe ile strateji negatif ve anlamlı bir ilişki; görev merkezli endişe ile yönetim arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; görev merkezli endişe ile kişisel endişe arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Katılım ile öğrenciye etki merkezli endişe arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; öğrenciye etki merkezli endişe ile strateji arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; öğrenciye etki merkezli endişe ile yönetim arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; öğrenciye etki merkezli endişe ile kişisel endişe arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; öğrenciye etki merkezli endişe ile göreve endişe arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Alanyazında (Marso ve Pigge, 1989; Pigge ve Marso, 1987; Swennen, Jörg ve Korthagen, 2004) öğretmen endişeleriyle ilgili birbirinden farklı sonuçlar mevcuttur. Bu netice aynı doğrultudaki yeni çalışmaların yapılmasına gereksinim vardır (Watzke, 2007). Örneğin, Pigge ve Marso'nun (1997) hem hizmet öncesi hem de hizmet içi dönemdeki çalışmalarına göre ben-merkezli endişeler düşerken görev merkezli endişeler yükselmektedir. Bu da Fuller'ın bulgularını doğrulamaktadır. Fakat öğrenciye-etki merkezli endişelerin anlamlı değişiklik göstermemesi Fuller'ın bulgularıyla örtüşmemektedir. Reeves ve Kazelskis (1985) ise öğrenciye-etki merkezli endişeleri hem hizmet öncesi öğretmenlerde hem de hizmet içi öğretmenlerde fazla bulmuştur.

Türkçe öğretmen adaylarının özyeterliğinin öğretme endişelerini yordama durumuna bakıldığında, Model 1'e göre Türkçe öğretmen adaylarına göre katılım öğretmeye yönelik endişelerden kişisel endişe boyutunu yordamaktadır. Özyeterlik boyutlarından katılım, öğretme endişelerinden kişisel endişenin toplam varyansının %14,8'ini yordamaktadır. Model 2'de "strateji" analize eklendiğinde kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir fark yarattığı, katılım ve strateji birlikte kişisel endişeyi yordadığı görülmüştür. Katılım ve strateji birlikte, kişisel endişenin toplam varyansının %17'sini yordamaktadır. Model 3'te "yönetim" analize eklendiğinde kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olduğu katılım, strateji ve yönetim birlikte kişisel endişeyi yordadığı söylenebilir. Katılım, strateji ve yönetim birlikte, Türkçe öğretmen adaylarının öğretmen endişelerinden kişisel endişenin toplam varyansının %22,6'sını yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, belirleyici değişkenlerin kişisel endişe üzerindeki önem sırası; yönetim, strateji ve katılımdır. Regresyon katsayılarının anlamlı oluşuna ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında sadece yönetimin kişisel endişenin önemli bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle strateji ve katılımın ise kişisel endişeyi yordamada önemli bir yere sahip olmadığı söylenebilir.

Özyeterliğin öğretme endişelerinden görev merkezli endişesiyle ilişkisine yönelik hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında Model 1'de Türkçe öğretmen adaylarına göre katılımın öğretmeye yönelik endişelerden görev merkezli endişe boyutunu yordadığı söylenebilir. Özyeterlik boyutlarından katılım, öğretme endişelerinden görev

merkezli endişe toplam varyansının %1,9'unu yordamaktadır. Model 2'de strateji analize eklenerek kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir fark oluşturmadığı, katılım ve stratejinin birlikte görev merkezli endişeyi yordadığı görülmektedir. Katılım ve strateji birlikte, görev merkezli endişenin toplam varyansının %2,4'ünü yordamaktadır. Model 3'te yönetim analize eklendiğine kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir fark yarattığı, katılım, strateji ve yönetimin birlikte görev merkezli endişeyi yordadığı söylenebilir. Katılım, strateji ve yönetim birlikte, Türkçe öğretmen adaylarının öğretim endişelerinden görev merkezli endişenin toplam varyansının %4,8'ini yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) bakıldığında, belirleyici değişkenlerin görev merkezli endişe üzerindeki önem sırası; yönetim, katılım ve stratejidir. Regresyon katsayılarının anlamlı oluşuna ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında sadece yönetimin görev merkezli endişenin yordanmasında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Buradan hareketle strateji ve katılımın ise görev merkezli endişeyi yordamada önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Özyeterliğin öğretim endişelerinden öğrenciye etki merkezli endişeyle ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında Türkçe öğretmen adaylarına göre katılımın öğretime yönelik endişelerden öğrenciye etki merkezli endişe boyutunu yordadığı söylenebilir. Özyeterlik boyutlarından katılım, öğretim endişelerinden öğrenciye etki merkezli endişe toplam varyansının %16,6'sını yordamaktadır. Model 2'de strateji analize eklendiğinde oluşturulan modelin R^2 'de anlamlı bir fark yaratmadığı ancak katılım ve strateji birlikte öğrenciye etki merkezli endişeyi yordadığı söylenebilir. Katılım ve strateji birlikte, öğrenciye etki merkezli endişenin toplam varyansının %17,2'sini yordamaktadır. Model 3'te yönetim analize eklendiğinde oluşturulan modelin R^2 'de anlamlı bir fark yarattığı, katılım, strateji ve yönetimin birlikte öğrenciye etki merkezli endişeyi yordadığı söylenebilir. Katılım, strateji ve yönetim birlikte, Türkçe öğretmen adaylarının öğretim endişelerinden öğrenciye etki merkezli endişenin toplam varyansının %21,8'ini yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) bakıldığında, belirleyici değişkenlerin öğrenciye etki merkezli endişe üzerindeki önem sırası; yönetim, katılım ve stratejidir. Regresyon katsayılarının anlamlı oluşuna ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında sadece yönetimin, öğrenciye etki merkezli endişenin üzerinde önemli bir etkisi vardır. Bu durumda strateji ve katılımın ise öğrenciye etki merkezli endişeyi belirlemede önemli bir yere sahip olmadığı söylenebilir.

Bulgulardan hareketle, öğretmen adaylarının mesleki endişelerinin onlarda yarattığı neticenin, özyeterlik algılarını yordadığı söylenebilir. Bu endişeleri en aza indirmek için öncelikle mesleki endişelerini belirlemek gerekmektedir. Genellikle sınıfta disiplini sağlayabilme, sınıf mevcudunun fazla olması nedeni ile her öğrenciye ulaşamama, öğrenciye yetebilme ve bireysel farklılıklara uygun öğretim çabası gibi pek çok alanda oluşan mesleki güvensizlik gibi pek çok etmen endişe düzeyini arttırabilir.

Bir öğretmen adayı ile daha mesleğinin ilk yıllarında olan bir öğretmen arasındaki endişe düzeyi farkı fazla olabilir. Aynı zamanda meslekte on yılını bitirmiş bir öğretmenin endişe düzeyi arasındaki fark da her ikisinden fazla olabilir. Bu konuda yapılan çalışmalar da bunu destekler niteliktedir. Meslekte geçirilen her yıl öğretime deneyim kazandırıp, yaşantılardaki deneyimler de öğretmenlerin endişe düzeylerini azaltırken özyeterliklerini arttırabilir. Kafkaş, Açak, Çoban, Karademir (2010) araştırmalarında da benzer biçimde

endişe ve özyeterlik arasında negatif ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Yani endişeler azalırken özyeterlik algısı artmaktadır.

Ben merkezli endişeler aslında ruhsal bir durumdur ve öğretmenin özyeterliğini sorguladığı kısımdır. Görev merkezli endişeler ise öğretmenin yapması gereken görevleri ne düzeyde yapabileceğinin sorgulandığı kısımdır. Öğrenci merkezli endişeler ise bu iki endişenin giderilmesi ile artık öğretmenin kendini sadece öğrencilerinin öğretim sürecine adanmış kısımdır. Bu sürecin, kazanılan deneyim ile endişe olmaktan çıkması beklenmektedir. Çünkü her yeni öğretmen bu endişe süreçlerinden geçmektedir. Ama bu süreçlerdeki endişe düzeyleri kişinin özyeterlik algısına göre değişiklik gösterdiği bilinmektedir. Karşılaşılan bir içsel sorun, ruhsal durumlar yahut görev esnasında sorumlu tutulduğunuz bir olay, problemlili bir öğrenci ile baş edememe bu endişe düzeylerini tekrar ortaya çıkartabilmektedir. Her yeni durum, yeni endişeler meydana getirebilir. Newman ve diğerlerinin (2000) benzer bir çalışmada özyeterlik ve endişe aşamalarındaki değişiklikler ile karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, bu projeye destekleyici eğitimin potansiyel etkisi tartışılmış endişe aşamaları ile özyeterlik arasındaki ters ilişki açıklanmaya çalışılmış ve benzer bulgulara rastlanmıştır.

Bir öğretmenin içsel alandaki yeterlik algısı ancak yansıttığı düzeyde bilinebilir. Sadece kendini yeterince tanıyan bir öğretmenin davranışlarından ve sözlerinden hareketle bilgi sahibi olunabilir. Ancak yeterlilikleri ve yetersizlikleri hakkında kendini tanıyan öğretmen adayları bize en doğru dönütü sağlayabilir. Yine de bunu tam olarak belirlemek güçtür. Göreve yönelik endişelerde özyeterliğin rolüne bakılacak olunursa öğretmenin ders içi gözlemlenme durumunda, bürokratik işleri tamamlama, idareye teslim edilecek belge ve dosyaları hazırlama, meslektaşları arasındaki saygınlığı koruma gibi pek çok alanda başarılı olması demektir. Özyeterlik öğrenciye yönelik endişeler kapsamında değerlendirilirse, öğrencinin öğrenme ile ilgili tüm sorunlarını ortadan kaldırarak öğrenci gereksinimlerine göre hareket ederek bu alandaki yeterliğini de arttırabilir. Yaylı ve Ekizler'in (2015) çalışmalarında da endişe ve özyeterlik olarak kıyaslandığında ters yönde dengeli bir durum görülmüştür. Bu bulgu, öğretmenin özyeterlik algısının fazla olmasının endişe düzeyinin azalmasını neden olacağı biçiminde değerlendirilebilir. Boz ve Boz'un (2010) bulguları da bunu destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, özyeterlik algıları düşük olan hizmet öncesi öğretmen adaylarının ben merkezli endişeleri, görev merkezli ve öğrenciye yönelik endişeleri daha fazla yaşadığı söylenebilir. Özyeterlik algısı yüksek olan hizmet öncesi öğretmen adaylarının ise kendilerine güvenlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bakımdan endişe düzeyi düşük özyeterlik algısı yüksek öğretmen adaylarının daha araştırmacı ve yenilikçi, meslektaşları ve idarecileri ile ilişkileri sağlıklı, öğrencileri ile iletişimi kuvvetli, derste zorluk çeken öğrencileri bulup sorunun üstesinden gelebilen bir öğretmen olma olasılığının yüksek olduğu söylenebilir.

Bu çalışma katılımcılardan elde edilen verilerle ve kullanılan veri toplama araçlarıyla sınırlıdır. Farklı bağlamlarda yürütülecek çalışmalar farklı sonuçlar ortaya koyabilir. Ayrıca bu çalışmada kullanılan özyeterlik ölçeği Türkçe öğretmeni yetiştirme alanına özgü bir ölçek değil, genel anlamda öğretmen yetiştirmeye yönelik bir ölçektir. Bu yüzden Türkçe öğretmeni yetiştirme alanına yönelik bir ölçeğin kullanılmasıyla farklı sonuçla elde edilebilir (Ülper ve Bağcı, 2012). Bu çalışmadan ve gelecekteki çalışmalardan

elde edilen ve edilecek sonuçlar öğretmen yetiştirme süreçlerine ışık tutacak ve aynı zamanda öğretmenlerin çalıştığı kurumlarda içinde buldukları durumların daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Kaynakça

- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma* (7. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura A. & Locke A. E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87–99.
- Borich, G. D. (1992). *Effective teaching methods* (2nd ed.). Columbus, OH Macmillan.
- Boz, Y. (2008). Turkish student teachers' concerns about teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31(4), 367–377.
- Boz, Y. ve Boz, N. (2010). Öğretme endişeleri ve etkinlik duygusu arasındaki ilişkinin doğası. *Avrupa Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 33(3), 279-291.
- Bursalioğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara: AÜ. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bümen, N. T. (2009). *İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının incelenmesi: İzmir İli Örneği*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 1-3 Ekim, Selçuk, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ölçeği, ölçeğin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(25), 107-111.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi kitabı* (6. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çakıroğlu, J. ve Çakıroğlu, E. (April, 2003). Pre-service teacher efficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of USA and Turkey. *A Paper Presented At The Annual Meeting Of The National Association Of Research In Science Teaching*, USA: New Orleans.
- Çapa, Y. Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Diken, İ. H. ve Özokçu, O. (2004). Examining Turkish teachers' sense of efficacy: An international perspective. *In Poster presented at the 85th Annual Meeting of American Educational Research Association*, USA: San Diago.
- Ekici, G. (2006a). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri, 14-16.
- Ekici, G. (2006b). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları*. 24, 87–96.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226.
- 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.

- Guillaume, A. & Rudney, G. (1993) Student teachers' growth toward independence: an analysis of their changing concerns, *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 65–80.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kafkas, M. E., Aak, M., oban, B. ve Karademir, T. (2010). Investigation of the relationship between preservice physical education teachers' sense of self-efficacy and professional concerns. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 11(2), 93-111.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kavrayıcı, C. ve Bayrak, C. (2016). ğretmen adaylarının özyeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 622-657.
- Kazelskis, R. & Reeves, C. K. (1987). Concern dimensions of preservice teachers. *Educational Research Quarterly*, 11(4), 45-52.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & George, A. Morgan. (2005). *SPSS for intermediate statistics: use and interpretation*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Publishers.
- Marso, R. N. & Pigge, F. L. (1989). The influence of preservice training and teaching experience upon attitude and concerns about teaching. *Teaching and Teacher Education*, 5, 33–41.
- Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. London: McGraw-Hill Education.
- Newman, C., Lenhart, L., Moss, B. & Newman, D. (2000). A four-year cross-sectional study of changes in self-efficacy and stages of concern among pre-service teachers. Education Journal Database, <http://www.eric.ed.gov>.
- Pigge, F. L. & Marso, R. N. (1987). Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of Educational Research*, 81, 109–115.
- Reeves, C. K. & Kazelskis, R. (1985). Concerns of preservice and inservice teachers. *Journal of Educational Research*, 78, 267– 271.
- Rogan, J. M., Borich, G. D. & Taylor, H. P. (1992). Validation of the stages of concern questionnaire. *Action in Teacher Education*, 2, 43-49.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51–65.
- Saban, A., Korkmaz, İ. ve Akbaşlı, S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 198–208.
- Saracođlu, A. S. ve Yenice, N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf ğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eđitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 5(2), 244-260.
- Senemoğlu, N., Demirel, M., Yağcı, E. ve stndađ, T. (2009). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin z yeterlik inan düzeyleri (Elementary school teachers' self-efficacy beliefs). *Humanity & Social Sciences Journal*, 4(2), 164-171.
- Smith, B. P. (2000). Emerging themes in problems experienced by student teachers: a framework for analysis. *College Student Journal*, 34(4), 633-640.
- Swennen, A., Jörg, T. & Korthagen, F. (2004). Studying student teachers' concerns, combining image-based and more traditional research techniques. *European Journal of Teacher Education* 27(3), 265–283.
- Tařđın, . (2006). Beden eğitimi ve spor yksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 679-686.

- Tschannen–Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları [Secondary school teachers' self-efficacy beliefs]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178.
- Watzke, J. L. (2007). Longitudinal research on beginning teacher development: Complexity as a challenge to concerns-based stagetheory. *Teaching and Teacher Education*, 23, 106–122.
- Yaylı, D. ve Ekizler, F. (2015). Hizmet öncesi ve içi İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve öğretmeye yönelik endişeleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 44-64.
- Yaylı, D. ve Hasırcı, S. (2009). Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri. *Journal of International Social Research*, 2(9), 520-521.
- Yaylı, D. ve Kitiş Çınar, E. (2015). Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik inançları üzerine boylamsal bir çalışma. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 35-45.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Zeichner K. M. & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah: NJ Erlbaum