

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ALAN ÖĞRETMEN
ADAYLARININ ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI, ÖĞRETMENLİK
MESLEĞİNE İLİŞKİN TUTUMLARI VE KAYGI DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Taner ALTUN

Antalya - 2015

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ALAN ÖĞRETMEN
ADAYLARININ ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI, ÖĞRETMENLİK
MESLEĞİNE İLİŞKİN TUTUMLARI VE KAYGI DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Taner ALTUN

Danışman

Doç. Dr. Mehmet ERDOĞAN

Antalya - 2015

Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Taner ALTUN' un bu çalışması, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof Dr. Şerafettin KARAKAYA

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Mehmet ERDOĞAN

Üye : Doç. Dr. Erdoğan KÖSE

Tez Konusu: Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnançları, Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Tez Savunma Tarihi : 19/10/ 2015

Mezuniyet Tarihi :/...../ 20...

Onay

...../...../ 20...

Prof. Dr. Yusuf TEPELİ
Enstitü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

19/10/2015

Taner ALTUN



ÖN SÖZ

Akademik çalışmalarımın bir başlangıcı ve ilerleyen yıllarımda bana büyük getirileri olacağına inandığım bu çalışmamda başta, bana ve yaptığım çalışmalara inanan, nazik eleştirileri ve geribildirimleriyle araştırmamın rotasını doğru şekilde tutmamı sağlayan bilgi birikimi ve güvenini hep yanımda hissettiğim değerli tez danışmanım Doç. Dr. Mehmet ERDOĞAN olmak üzere tüm hocalarıma emeklerinden dolayı şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince bana akademik anlamda her konuda destek sağlayan, hoşgörülerini ve güler yüzlerini eksik etmeyen başta yol arkadaşlarım Abdulkadir KURT ve Muhammed AKINCI ve aynı ortamı paylaştığım tüm yüksek lisans öğrencisi arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Ve son olarak bu günlere gelmemde büyük pay sahibi olan sevgili aileme; uzun çalışma saatlerimde ihtiyacım olan çalışma ortamını bana sağlayan ve her türlü desteğini esirgemeyen sevgili eşim Elif ALTUN'a ve daha çok küçük olmasına rağmen kendisine ayırmam gereken zamanlarda bu çalışmamı hazırlamama fırsat veren kızım Nehir'e en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunarım.

Taner ALTUN
Antalya -2015

ÖZET

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ALAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI, ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN TUTUMLARI VE KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ALTUN, Taner

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet ERDOĞAN

Ekim 2015, 158 sayfa

Bu çalışmanın amacı Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı'na (PFESP) katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançları, tutumları ve kaygı düzeylerinin incelenmesidir. Çalışmada öncelikle öğretmen adaylarının mesleği tercih nedenlerinin, öz-yeterlik inançlarının, tutumlarının ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi, daha sonra öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının, tutumlarının ve kaygı düzeylerinin cinsiyet, yaş, öğrenim görülen/mezun olunan Fakülte/Yüksekokul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi ve son olarak öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, tutumları ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Nicel araştırma yöntemlerinden tekil ve ilişkisel tarama modeli kullanılan çalışmada veriler, 2014-2015 öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde Akdeniz Üniversitesi PFESP'e katılan öğretmen adaylarından (n=492) gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Çalışmaya ilişkin verilerin toplanmasında Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği", Üstüner (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ve Cabı ve Yalçınalp (2009) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır.

Çalışmada SPSS 21.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilen verilerin betimsel analizi frekans, yüzde ve aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine dayalı olarak yapılmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancı, tutum ve kaygı düzeylerinin “Cinsiyet” değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar t-test analizi, “Yaş” ve “Öğrenim görülen/mezun olunan Fakülte/Yüksekokul” değişkenlerine göre karşılaştırılması Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), öz-yeterlik inancı, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin yönü ve düzeyinin belirlenmesi ise çoklu korelasyon analizi uygulanarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre PFESP’e katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu öğretmenlik mesleğini çalışma koşulları ve devlet güvenceli bir iş elde etme nedeniyle tercih etmektedir. Öz-yeterlik inanç düzeylerine ilişkin bulgularda öğretmen adaylarının yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip oldukları görülmekte olup cinsiyet ve yaş gibi bağımsız değişkenlerin öz-yeterlik inançları üzerinde etkili olduğu fakat öğrenim görülen/mezun olunan fakülte/yüksekokul türü değişkeninin ise herhangi bir etkisinin bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Adayların mesleğe yönelik tutumlarına ilişkin bulgularda ise yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları görülmekle birlikte cinsiyet ve öğrenim görülen/mezun olunan fakülte/yüksekokul türü değişkenlerinin tutum puanları üzerinde etkisinin bulunmadığı, yaş değişkeni açısından ise anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Kaygı düzeylerine ilişkin bulgularda ise adayların mesleğe yönelik kaygılarının düşük olduğu ayrıca cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen/mezun olunan fakülte/yüksekokul türü değişkenlerinin kaygı düzeylerine anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında yapılan ilişki analiz sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ve tutumlarının, kaygı düzeylerini etkilemekte olduğu ve onların mesleğe yönelik öz-yeterlik inançları ve tutumlarının artmasına bağlı olarak kaygı düzeylerinin de düşmekte olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik Formasyon, Öz-yeterlik, Tutum, Kaygı, Öğretmen adayları

ABSTRACT

AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP AMONG SELF-EFFICACY BELIEFS, ATTITUDES TOWARDS TEACHING PROFESSION AND ANXIETY LEVELS OF TEACHER CANDIDATES IN TEACHING CERTIFICATE PROGRAM

ALTUN, Taner

Masters, Curriculum and Instruction

Supervisor: Assoc.Prof. Dr.Mehmet ERDOĞAN

October 2015, 158 pages

The aim of this study is to examine self-efficacy beliefs, attitudes and anxiety levels of teacher candidates towards teaching profession who participate in Pedagogical Formation Education Certificate Program (PFCEP). In the study primarily the reason of vocational choices, self-efficacy beliefs, attitudes and anxiety levels of teacher candidates were aimed to determine. Later on, it was aimed to determine whether self-efficacy beliefs, attitudes and anxiety levels of teacher candidates differ according to variables like gender, age and Faculties/Colleges being studied or graduated and finally it was aimed to determine whether there is a meaningful relationship among self-efficacy beliefs, attitudes and anxiety levels of teacher candidates.

Individual and relational survey model, one of the quantitative research methods was used in the study. Data was collected from teacher candidates participated in Akdeniz University PFCEP in the 2014-2015 academic year, fall and spring semesters. During data collection "Teacher Self-Efficacy Scale" developed by Tschannen-Moran and Hoy(2001) and adapted to Turkish by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya, (2005), "Attitude Scale towards Teaching Profession" developed by Üstüner (2006) and "Anxiety Scale for the Teacher Candidate towards Teacher Profession " developed by Cabı and Yalçınalp (2009) were used.

In the study IBM SPSS Statistics 21 was used for data analysis and descriptive analysis of the data was carried out according to values of frequency, percentage,

mean and standard deviation. Comparison of self-efficacy beliefs, attitudes and anxiety levels of teacher candidates according to “Gender” variable was carried out by Independent samples t-test analysis and “Age” and “Faculties/Colleges being studied or graduated” variables by One-way analysis of variance (ANOVA). Moreover the determination of the direction and level of relations was carried out by applying multiple correlation analysis.

According to the findings obtained from the study many of the teacher candidates participated in PFECPP prefer teaching profession because of working conditions and having a state guaranteed job. It was found out that teacher candidates seem to have high level of self-efficacy in the findings related to the level of self-efficacy belief and independent variables such as age and gender seem to be effective on self-efficacy beliefs but the variable of faculty/college type graduated seems no effect on self-efficacy belief. While teacher candidates seem to have high level attitudes towards profession, the variables of gender and faculty/college type graduated/studied seem to have no effect on the attitude scores of teacher candidates but it differs significant in terms of age variable. While anxiety of teacher candidates towards profession was found out low in the findings of anxiety level, the variables of gender, age and faculty/college type graduated/studied was found not to have significant effect on anxiety level of teacher candidates. With the help of findings obtained from the study it could be said that self-efficacy beliefs and attitudes of teacher candidates towards teaching profession affect their anxiety levels and it decreases depending on the increase in self-efficacy beliefs and attitudes towards teaching profession.

Key words: Pedagogical formation, self-efficacy, attitude, anxiety, teacher candidates

İÇİNDEKİLER

| | Sayfa |
|--------------------------|--------------|
| ONAY..... | ii |
| DOĞRULUK BEYANI..... | iii |
| ÖNSÖZ..... | iv |
| ÖZET..... | v |
| ABSTRACT..... | vii |
| İÇİNDEKİLER..... | ix |
| TABLolar LİSTESİ..... | xiv |
| KISALTMALAR LİSTESİ..... | xvi |

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

| | |
|---|---|
| 1.1 Problem Durumu..... | 1 |
| 1.2 Araştırmanın Amacı ve Problemleri/Hipotezleri | 5 |
| 1.3 Araştırmanın Önemi | 6 |
| 1.4 Araştırmanın Varsayımları (Sayıtlıları) | 8 |
| 1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları | 8 |
| 1.6 Tanımlar | 8 |

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

| | |
|--|----|
| 2.1 Öğretmen Nitelikleri ve Yeterlikleri..... | 10 |
| 2.1.1 Öğretmen Nitelikleri..... | 10 |
| 2.1.2 Öğretmen Yeterlikleri..... | 12 |
| 2.2 Türkiye’ de öğretmen Yetiştirmeye Kısa Bakış | 14 |

| | |
|--|----|
| 2.3 Öz-yeterlik..... | 17 |
| 2.3.1 Öz-yeterlik Kavramı..... | 17 |
| 2.3.2 Öğretmen Öz-yeterlik İnancı..... | 21 |
| 2.4 Tutum..... | 24 |
| 2.4.1 Tutum Kavramı..... | 24 |
| 2.4.2 Tutum ve Öğretmenlik Mesleği..... | 27 |
| 2.5 Kaygı..... | 28 |
| 2.5.1 Kaygı Kavramı..... | 28 |
| 2.5.2 Kaygı ve Öğretmenlik Mesleği..... | 31 |
| 2.6 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar | 33 |
| 2.6.1 Öz-yeterlikle ilgili çalışmalar..... | 33 |
| 2.6.2 Tutumla ilgili çalışmalar..... | 36 |
| 2.6.3 Kaygı düzeyiyle ilgili çalışmalar..... | 39 |
| 2.7 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar..... | 41 |
| 2.7.1 Öz-yeterlikle ilgili çalışmalar..... | 41 |
| 2.7.2 Tutumla ilgili çalışmalar..... | 45 |
| 2.7.3 Kaygı düzeyiyle ilgili çalışmalar..... | 46 |

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

| | |
|---|----|
| 3.1 Araştırma Modeli..... | 50 |
| 3.2 Çalışma Grubu..... | 50 |
| 3.3 Veri Toplama Araçları..... | 52 |
| 3.3.1 Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği..... | 53 |
| 3.3.2 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği..... | 53 |
| 3.3.3 Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği..... | 54 |
| 3.4 Uygulama/Verilerin Toplanması..... | 54 |
| 3.5 Verilerin Analizi..... | 55 |

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

| | |
|---|----|
| 4.1 Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Katılım | |
| Nedenlerine İlişkin Bulgular..... | 57 |
| 4.2 Öz-yeterliğe İlişkin Bulgular..... | 58 |
| 4.2.1 Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik | |
| Öz-yeterlik İnançları..... | 58 |
| 4.2.2 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği | |
| Puanlarının Cinsiyete Göre Değişimi..... | 65 |
| 4.2.3 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği | |
| Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Değişimi..... | 66 |
| 4.2.4 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği | |
| Puanlarının Fakülte Türü Değişkenine Göre Değişimi..... | 67 |
| 4.3 Tutuma İlişkin Bulgular..... | 68 |
| 4.2.1 Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları.... | 68 |
| 4.3.2 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının | |
| Cinsiyete Göre Değişimi..... | 75 |
| 4.3.3 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının | |
| Yaş Değişkenine Göre Değişimi..... | 76 |
| 4.3.4 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının | |
| Fakülte Türü Değişkenine Göre Değişimi..... | 77 |
| 4.4. Kaygıya İlişkin Bulgular..... | 77 |
| 4.4.1 Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygıları..... | 77 |
| 4.4.2 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Puanlarının | |
| Cinsiyete Göre Değişimi..... | 90 |
| 4.4.3 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Puanlarının | |
| Yaş Değişkenine Göre Değişimi..... | 92 |
| 4.4.4 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Puanlarının | |
| Fakülte Türü Değişkenine Göre Değişimi..... | 93 |

| | |
|--|----|
| 4.5. Öz-Yeterlik İnancı, Tutum Ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular..... | 95 |
|--|----|

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

| | |
|--|------------|
| 5.1 Sonuç ve Tartışma..... | 101 |
| 5.1.1 Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Katılım Nedenlerine İlişkin Bulgularla İlgili Sonuçlar..... | 101 |
| 5.1.2 Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar..... | 102 |
| 5.1.3 Öğretmen Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar..... | 105 |
| 5.1.4 Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeğinden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar..... | 107 |
| 5.1.5 Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik, Tutum Ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar..... | 108 |
| 5.2. Öneriler..... | 109 |
| 5.2.1. Uygulayıcılara ilişkin öneriler..... | 110 |
| 5.2.2. Araştırmacılara ilişkin öneriler..... | 111 |
| KAYNAKÇA..... | 113 |
| EKLER..... | 129 |
| Ek-1 Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-yeterlik, Tutum ve Kaygı Ölçeği..... | 129 |
| Ek-2 Araştırma İzin Onayı..... | 140 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 141 |

TABLolar LİSTESİ

| <u>TABLO NO</u> | <u>TABLO ADI</u> | <u>SAYFA NO</u> |
|------------------------|--|------------------------|
| Tablo 1 | Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Dersleri | 16 |
| Tablo 2 | Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Seçmeli Ders Grupları | 17 |
| Tablo 3 | Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri | 51 |
| Tablo 4 | Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Katılım Nedenleri | 57 |
| Tablo 5 | Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlik Algısı Maddelerine Verdikleri Yanıtlar | 59 |
| Tablo 6 | Öğretmen Adaylarının Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlik Algısı Maddelerine Verdikleri Yanıtlar | 61 |
| Tablo 7 | Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlik Algısı Maddelerine Verdikleri Yanıtlar | 63 |
| Tablo 8 | Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-yeterlik Algısı Ölçeği Maddelerinin Toplam Ortalama ve Standart Sapma Değerleri | 64 |
| Tablo 9 | Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-test Sonuçları | 65 |
| Tablo 10 | Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları | 66 |
| Tablo 11 | Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği Puanlarının Fakülte Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları | 68 |
| Tablo 12 | Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtlar | 69 |
| Tablo 13 | Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Maddelerinin Toplam Ortalama ve Standart Sapma Değerleri | 75 |

| | | |
|----------|--|----|
| Tablo 14 | Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları | 76 |
| Tablo 15 | Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları | 76 |
| Tablo 16 | Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Fakülte Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları | 77 |
| Tablo 17 | Öğretmen Adaylarının Görev Merkezli Kaygı Maddelerine Verdikleri Yanıtlar | 78 |
| Tablo 18 | Öğretmen Adaylarının Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı Maddelerine Verdikleri Yanıtlar | 81 |
| Tablo 19 | Öğretmen Adaylarının Öğrenci/İletişim merkezli Kaygı Maddelerine Verdikleri Yanıtlar | 83 |
| Tablo 20 | Öğretmen Adaylarının Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı Maddelerine Verdikleri Yanıtlar | 84 |
| Tablo 21 | Öğretmen Adaylarının Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı Maddelerine Verdikleri Yanıtlar | 85 |
| Tablo 22 | Öğretmen Adaylarının Atanma Merkezli Kaygı Maddelerine Verdikleri Yanıtlar | 86 |
| Tablo 23 | Öğretmen Adaylarının Uyum Merkezli Kaygı Maddelerine Verdikleri Yanıtlar | 87 |
| Tablo 24 | Öğretmen Adaylarının Okul Yönetimi Merkezli Kaygı Maddelerine Verdikleri Yanıtlar | 88 |
| Tablo 25 | Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Faktörlerinin Toplam Ortalama ve Standart Sapma Değerleri | 89 |
| Tablo 26 | Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları | 91 |
| Tablo 27 | Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları | 92 |
| Tablo 28 | Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Puanlarının Fakülte Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları | 94 |
| Tablo 29 | Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum, Öz-yeterlik İnancı ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Değerleri | 96 |

KISALTMALAR LİSTESİ

- **AMK** : Atanma Merkezli Kaygı Faktörü
- **ESMK** : Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı Faktörü
- **GMK** : Görev Merkezli Kaygı Faktörü
- **KGMK** : Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı Faktörü
- **MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- **MVMK** : Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı Faktörü
- **OYMK** : Okul Yönetimi Merkezli Kaygı Faktörü
- **ÖAYMK** : Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği
- **ÖİMK** : Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı Faktörü
- **ÖKY** : Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlik Faktörü
- **ÖMYT** : Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği
- **ÖÖY** : Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği
- **ÖSY** : Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlik Faktörü
- **PFESP** : Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı
- **SYT** : Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlik Faktörü
- **TTKB** : Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- **TYL** : Tezsiz Yüksek Lisans
- **UMK** : Uyum Merkezli Kaygı Faktörü
- **YÖK** : Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bilgi, yaşadığımız çağda hedeflere ulaşabilmek için en önemli araçlardan biridir. Bilgiye ulaşabilmek ve ondan yararlanabilmek, toplumların geçmişten gelen değer yargılarını, bilgi ve tecrübelerini geleceğe aktardıkları eğitim süreci ile mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda eğitim bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve edindiği bilgi ve tecrübeleri geliştirdiği süreçler toplamı olarak ifade edilebilir (Tezcan, 1985, s. 4). Ertürk (1972, s. 12) ise bir başka deyişle eğitimi, “bireyin yaşantısında kasıtlı olarak ve istendik yönde davranışlar meydana getirme süreci” olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımda ise eğitim, “bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir” (Demirel, 1999, s. 5). Yapılan bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere eğitim bir süreçtir ve bu süreçte kişileri yaşadığı toplumun ve diğer toplumlarla bir arada yaşadığı çağdaş dünyanın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak, onları topluma uyumlu bir üye haline dönüştürmek eğitimin en temel amacıdır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Dolayısıyla, toplumların gelişebilmesi için ihtiyaç duyulan bireylerin yetiştirilebilmesi eğitimin bu işlevsel rolüyle mümkün görülmektedir.

Her toplumun hem kendi normlarını yansıtan ve beklentilerini gerçekleştiren hem de sosyal, kültürel, politik ve ekonomik değerlerine bağlı olarak kurulan ve geliştirilen kendine özgü bir eğitim sistemi vardır (Azar, 2011). Bir eğitim sisteminin en önemli öğelerinden birisi o sistemin verimli ve etkili çalışmasına katkı sağlayacak olan öğretmenlerdir. Eğitim sistemindeki rolü günden güne daha da önemli hale gelen öğretmenlerin okul olarak adlandırılan sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri oldukları söylenebilir (Bursalıoğlu, 1994; Akt. Azar, 2011, s. 36). Öğretmenlik kavramı eskiden beri bilinen bir kavram olmasına rağmen meslek olarak kabul görmesi sanılandan daha yenidir. Bu mesleğin oluşmasında eğitimin bir bilim dalı olarak kabul edilmesi önemli bir faktördür. Hiç şüphesiz bir ülkenin kalkınması, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanması, bireylerin sosyalleşmesi, toplumsal hayata hazırlanması, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara kazandırılması

ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesini sağlamada etkin bir rol oynayan öğretmenlerin her meslek grubunun yetiştirilmesinde görev alması, mesleğin temel ve kapsayıcı özelliğini ortaya çıkarmaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Öğretmenliğin bir meslek olarak görülmesi sonucunda öğretmenlikte meslek bilgisi önem kazanmaya başlamış ve öğretmenlik mesleğini icra edebilmek için bireylerin özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekliliği ortaya çıkmıştır (İlter, 2009). Öğretmenlik mesleğinin kendine özgü ilke, yöntem ve uygulamaları olan bir meslek alanı olarak tanımlanması ve yeni düzenlemelerin bu temel değerler üzerine inşa edileceğinin vurgulanması (YÖK, 2007) eğitim sisteminin önemli bir parçası olan öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki bilgi, beceri ve tutumlarının zeminini oluşturduğu söylenebilir. Buradan hareketle, öğretmenin öğretme-öğrenme süreci olarak adlandırılan sistemde, hem sistemim tasarımcısı hem de bu sistemin uygulayıcısı (öğreticisi) olarak iki temel fonksiyonu yerine getirebileceği ifade edilebilir (Sezgin, 2009) . Bu sistem içerisinde öğretmenin sadece uzmanlık alanı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmasının yanı sıra bu bilgileri öğrencilere en iyi şekilde aktarmak için öğretmenlik meslek bilgisine ve mesleğini daha iyi icra edebilmesine yardımcı olabilecek her türlü genel kültür bilgisine sahip olması gerekli görülmektedir (Özer ve Gelen, 2008). Demirel (1999: 192) de benzer şekilde öğretmenlerin genel kültür bilgisi, meslek bilgisi ve alan bilgisi olmak üzere üç temel alanda yeterli bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmenin sahip olması gereken üç temel alan yeterliklerinden biri olan genel kültür bilgisi, öğretmenin meslekî rollerini yerine getirirken aynı zamanda bunları daha etkin kılmasına yardımcı olan ve özel alan ile mesleki yeterliklerini de geliştiren tamamlayıcı bir boyut olarak ele alınabilir (Özbek, 2009). Diğer bir yeterlik olarak nitelendirilen özel alan bilgisi, öğretmenin öğretmekle sorumlu olduğu disiplinle ilgili bilgi, beceri, tutum, tavır ve alışkanlıkları içeren bir boyut olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlik mesleğinde bilgi ve beceri gibi bilişsel alan yeterlikleri tek başına yeterli olmamakta aynı zamanda duyuşsal ve psikomotor alan yeterliklerine de gereksinim duyulmaktadır (Çetin, 2006). Buradan hareketle Özbek'in (2009) de ifade ettiği gibi öğretmenlik meslek bilgisi, eğitim sürecinde öğretmenin, belli bir özel alana ilişkin bilgi, beceri ve tutumları başkalarına öğretme veya onların öğrenilmesi için uygun fırsat ve olanakları yaratma durumudur. Böylece arzu edilen seviyede

öğretmen niteliklerine sahip olabilmek için gerekli görülen öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin özel davranışları da kazandırmayı amaçlar (Ekici, 2008).

Öğretmenin bir alanı ya da konuyu çok iyi bilmesi, öğretimin önkoşulu olmasına karşılık başarılı bir öğretim için yeterli değildir (Ada ve Baysal, 2013). Öğretmen adaylarının meslekle ilgili bazı bilgileri kazanmanın yanında çocuğu sevme, öğrenmeyi-öğretmeyi sevme, bunun gerektirdiği özveri, isteklilik duyguları ve tutumları gibi duyuşsal davranışları da kazanmaları gerekir (Can, 1998). Öğretmen niteliklerine yönelik yapılan birçok çalışmada da belirtildiği üzere öğretmenlerin kişilik özelliklerinin ve tutumlarının öğretim ve öğrenme sürecinde önemli rol oynadığı ifade edilmesine rağmen (Erdem, Gezer ve Çokadar, 2005; Memişoğlu, 2006) eğitim ve öğretim hedeflerine ulaşmada dinamik faktör olan tutumu göz ardı ettiği (Ülgen, 1997 Akt. Bulut, 2009) söylenebilir. Oysaki öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları hem niteliklerini hem de meslekteki başarılarını etkileyen önemli bir husustur (Terzi ve Tezci, 2007). Öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumlarının olumlu olması halinde mesleklerinin gerektirdiği görevlerini eksiksiz yerine getirecekleri ve öğrencileriyle daha iyi ilişkiler kurarak bilgi ve tecrübelerini onlara aktarabilecekleri söylenebilir (Çeliköz ve Çetin, 2004).

Öğretmenlerin mesleki başarılarını etkileyen tutumlarının yanı sıra öz-yeterlik ve kaygı gibi diğer duyuşsal özelliklerinin de bu başarılarında önemli bir rol oynadığı göz ardı edilmemelidir. Öz-yeterlik inancı veya algısı mesleki başarıyı etkileyen önemli faktörlerden birisi olup öğretmenin sahip olduğu öz yeterlik inancı, o öğretmenin sınıf içinde ve dışında ki davranışlarını ve çabalarını etkilemektedir (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009). Öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inancı, öğretmen adayının öğretmenlik eğitimini aldığı üniversite yıllarından başlayarak devam eden mesleki yaşantısında yaşadığı tüm öğretimsel deneyimlerle biçimlenir. Bu nedenle öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına yönelik çalışmaların mesleğe hazırladıkları öğrencilik dönemlerinden başlayarak, yıllar içerisinde öğretmen olarak göreve başladıkları ve görevde devam eden yılları da kapsayacak şekilde, belirli aralıklarla incelenmesi ve değerlendirilmesi mesleğin gelişimi açısından son derece önemlidir (Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul, 2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleriyle ilgili yapılan çalışmalar da öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi ve eğitimin kalitesinin artırılmasında önemli bir yere

sahiptir (Yılmaz ve Çimen, 2008; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul, 2013). Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009) de benzer bir şekilde öz-yeterlik inancı veya algısının mesleki başarıyı etkileyen önemli faktörlerden birisi olup öğretmenin sahip olduğu öz yeterlik inancının, o öğretmenin sınıf içinde ve dışında ki davranışlarını ve çabalarını etkilemekte olduğunu çalışmalarında ifade etmişlerdir. Buradan hareketle, öğretmen adaylarının kendilerini mesleki açıdan nasıl değerlendirdikleri ya da algıladıkları son derece önemli görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik, tutum gibi yeterlik algılarının yanı sıra mesleğe yönelik kaygılarının da ortaya çıkarılması üzerinde önemle durulması gereken bir noktadır (Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz, 2009). Kaygı, yeterince hazırlık yapamayan ve bilgi birikimi ile tecrübesi az olan ya da bunları kullanamayan kişilerde daha çok başarı ve başarısızlığı etkileyen hatta bazı dönemlerde korku safhasına varan ve cesaretin kaybolmasına sebebiyet verebilecek bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Bozdam ve Taşgın, 2011). Bu bağlamda mesleğe yönelik yüksek kaygı düzeyinin, öğretmen adaylarının daha basit ve sert davranışlar sergilemesine, endişeli olmasına ve memnun etmeye aşırı odaklanmasına neden olduğu ifade edilirken orta düzeydeki kaygının ise uyarıcı, koruyucu ve motive edici etkisinin olduğu belirtilmektedir (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007). Öğretmen adaylarının kaygı düzeylerini arttıran etmenler arasında mezuniyet, işsizlik, iş seçimi, yaşadığı arkadaşlıklar, gerçek hayatta rolünü almasına ilişkin planlar ve sorumluluklar gösterilebilir (Tümerdem, 2007).

Ülkemizde öğretmen ihtiyacı gerek ihtiyaç sebebiyle eğitim fakültelerinden gerekse güncel politikaların bir sonucu olarak Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı (PFESP) olmak üzere iki farklı kaynaktan karşılanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı bir yandan öğretmenlerin nitelikli yetiştirilmesi amacıyla özellikle öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik birçok çalışma gerçekleştirirken; öte yandan da açılan PFESP ile isteyen herkese Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB)'nin öğretmenlik alanlarına bağlı kalarak öğretmenlik yolunu açmaktadır (Erdem, 2013). Bu durumun ülkemizde ortaöğretim kademesine yetiştirilen branş öğretmeni sayısının artmasına ve öğretmen yetiştirmede niteliğe önem veren eğitim fakültelerinde uygulanan eğitimin de olumsuz yönde etkilenmesine neden olduğu söylenebilir (Azar, 2011). Öğretmen yetiştirme üzerine farklı yıllarda (1998 ve 2010)

gerçekleştirilen reformlara rağmen pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik yeterliklerinin arzu edilen seviyede olup olmadığı tartışmalara yol açmış, PFESP ile öğretmenlik mesleğine girmeye hak kazanan adayların mesleki açıdan yeterliklerinin sorgulanması düşüncesini ortaya çıkarmıştır (Yıldırım ve Vural, 2014). Bu bağlamda PFESP'e katılan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının, öz-yeterlik inançlarının ve mesleki kaygı düzeylerinin değerlendirilmesini gerekli kıldığı söylenebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin değerlendirilmesinde meslek bilgisi, sınıf içi performans ölçeklerinin yanı sıra öz-yeterlik, tutum ve kaygı gibi duyuşsal özelliklerini belirleyen ölçeklerin öğretmen adaylarına uygulanmasının onları tanıma ve izleme açısından yararlı olacağı düşünülmektedir (Oğuzkan, 1989; Akt. İzci, 1999). Böylece PFESP ile yetiştirilecek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin, mesleğin gerektirdiği görev ve sorumlulukların yerine getirilebilmesi için gerekli olan bilgiye, becerilere, tutumlara ve duyuşsal özelliklere ne derecede sahip olduğu ve mevcut eğitim programının bu ihtiyaçları ne derecede karşıladığı üzerinde çalışılması gereken önemli bir nokta olarak görülmektedir. Öğretmen adaylarına ilişkin bu özelliklerin araştırılması, öğretmen yetiştirme programlarından biri olan Pedagojik Formasyon eğitimine, öğretmenlerin duyuşsal alana ilişkin yeterliklerinin geliştirilmesi açısından geri dönüt sağlayacak ve bu programların duyuşsal alan yeterlikleri açısından gözden geçirilmesi ve gerekirse revizyona tabi tutulması bağlamında veri sağlayacaktır.

Bu çalışmada pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik öz-yeterlik düzeylerinin, tutumlarının ve kaygılarının belirlenmesi, değerlendirilmesi, öz-yeterlik düzeyleri, tutumları ve kaygıları arasındaki ilişki ve elde edilen sonuçların yaş, cinsiyet, öğrenim gördüğü alan gibi değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Araştırmanın genel amacı PFESP'e katılan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve kaygı düzeylerini incelemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıda yer alan şu sorulara yanıt aranacaktır.

1. PFESP'e katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançları;

- Cinsiyet değişkenine,
- Yaş değişkenine,
- Öğrenim görülen/mezun olunan Fakülte/Yüksekokul değişkenine

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. PFESP'e katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları;

- Cinsiyet değişkenine,
- Yaş değişkenine,
- Öğrenim görülen/mezun olunan Fakülte/Yüksekokul değişkenine

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. PFESP'e katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin kaygı düzeyleri;

- Cinsiyet değişkenine,
- Yaş değişkenine,
- Öğrenim görülen/mezun olunan Fakülte/Yüksekokul değişkenine

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançları, tutumları ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminin vazgeçilmez bir ögesi olan öğretmenlerin eğitimi, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. "Öğretmen eğitiminde tutarlı, kurumlaşmış, standart ve gelenekleri yaratamamış toplumlar çağdaş toplum olamazlar."(Çağlar, 1991, s. 53). Ne yazık ki ülkemizde öğretmen eğitiminde yıllardır belirli bir standartlaşmaya gidilememiş ve öğretmen yetiştirme işi günübirlik planlanan politikaların etkisinde kalmaktadır. Genellikle gücü elinde bulunduran kişiler, bunun bilimsel ve pedagojik açıdan doğuracağı sonuçları kısa ve uzun vadede göremedikleri için tercihlerini ihtiyaç olmadığı halde başka fakültelerden mezun olanlar lehine kullanabilmektedirler. Bu durum da ülkemizde öğretmen yetiştirme amacıyla kurulan

Eğitim Fakültelerinin toplumda hak ettikleri değeri bulamamalarına sebep olmaktadır (Ada ve Baysal, 2013).

Görüldüğü üzere ülkemizde ğretmen ihtiyaçı sadece eğitim fakültelerinden karşılanmamakta, eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerden de sağlanmaktadır. Eğitim fakültesi dışındaki fakülteler öğrenim gördükleri alan üzerine ortaöğretim kurumlarında görev yapabilmektedirler. Fakat bu fakültelerin ğrencilerinin öğretmenlik yapabilmeleri için Eğitim fakültelerinden farklı olarak öğrenim gördükleri son iki dönemde ya da mezun olduktan sonra eğitim fakülteleri tarafından verilen iki dönemlik PFESP’ni (ğretmenlik Meslek Dersleri) başarı ile tamamlamış olmaları gerekmektedir.

Eğitimin niteliğinin, öğretmenin niteliği ve becerisiyle yakından ilgili olduğu gerçeğinden hareketle öğretmenlik mesleği, diğer mesleklerden farklı olarak okula, öğrenciye, derse ve topluma karşı sorumluluk duygusunun ve kişisel özelliklerin geliştirilmesini gerektiren bir meslek olarak görülmektedir.

Bu bağlamda ülkemizde ğretmen yetiştirmede eğitim fakültesi haricindeki fakültelerden PFESP’e katılan ğretmen adaylarının da öğretmenlik mesleğine ve meslekle ilgili kendilerine yönelik bakış açılarının araştırılması ğretmen niteliklerinin artırılması açısından önemlidir. Öğretmen yetiştirmede ve akademik başarılarda öğretmenlerin tutumları, öz-yeterlik algıları ve kaygıları öğrencilerin eğitim-ğretim ortamında olumlu davranışları kazanmaları açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırma PFESP’e katılan ğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarını, tutumlarını ve kaygı düzeylerini belirlemenin yanı sıra toplumumuza ihtiyaç duyulan nitelikli ve başarılı öğretmenlerin yetiştirilmesi noktasında mevcut durumun tespiti konusunda ilgililere yardımcı olmak ve uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin öğretmenlik mesleğine katkı sağlaması açılarından önemlidir.

Araştırmanın problem durumu, amaçları incelendiğinde bu araştırma sonuçlarının;

- PFESP’e katılan ğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algıları, tutumları ve kaygı düzeyleriyle ilgili bazı temel verileri sağlayacağı,

- Öğretmen adaylarının Öz-yeterlik inançları, tutum ve kaygı düzeylerini, çeşitli değişkenler açısından karşılaştırarak anlamlı farklılıklar ortaya koyabileceği,
- PFESP'e katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğin yönelik Öz-yeterlik algıları, tutumları ve kaygı düzeylerini değerlendirme konusunda öğrencilerin gerçek durumlarını yansıtabileceği,
- Konuyla ilgili mevcut literatüre veri kaynaklı yeni bilgiler katabileceği, araştırmacılara ön fikir oluşturacağı ve yeni problemler sunabileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları)

- Araştırmaya katılan öğrencilerin sorulara doğru ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu çalışma 2014 – 2015 öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde PFESP'e katılan öğretmen adaylarıyla sınırlıdır.
- Araştırma öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, tutum ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmış veri toplama araçlarıyla sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Duyuşsal Özellikler

Bir hedefe yönelik duygular, seçimler, yönelimler, eğilimler, inançlar, tutumlar, ilgiler, benlik algıları ve beklentiler gibi başarı ve başarısızlığı etkileyebilen özelliklerdir.

Pedagojik Formasyon Eğitimi

Öğretmen adayının öğretmenlik mesleğinin gereği olarak öğretme ve eğitim sanatını yapabilmesi için gerekli olan derslerin yer aldığı eğitimdir. Öğretmenlik Meslek dersleri olarak da adlandırılabilir (Binbaşoğlu, 1995, s. 2).

Öz-yeterlik İnancı

Bireyin belirli bir alanla ilgili olarak kendi kapasitesi hakkındaki inancıdır (Schunk, 2009, s. 112).

Kaygı

Bireylerin, toplumsal kümelerin herhangi bir güçlü istek ya da güdülerinin gerçekleşmemesi olasılığı karşısında duydukları tedirginlik durumudur

Tutum

Belirli bir alana yönelik olumlu ya da olumsuz bir şekilde öğrenilmiş tepkisel bir eğilimdir (Kiesler, Collins ve Miller, 1969: Akt . Fishbein ve Ajzen, 1975, s. 8).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğretmen Nitelikleri ve Yeterlikleri

2.1.1. Öğretmen Nitelikleri

Öğretmen, bir eğitim sisteminin en önemli öğelerinden birisidir. Öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler eğitimin kalitesi ile doğru orantılıdır. Öğretmenlik günümüzde özel uzmanlık bilgisi becerisi gerektiren bir meslek olarak görülmektedir. Statü ve saygınlığı ülke ve kültürle göre değişmekle birlikte öğretmenlik, doğrudan insanlarla ilgili bir meslek olması yönü ile öteden beri sadece bir kazanç kapısı olarak değil; aynı zamanda kutsal bir meslek olarak da nitelendirilebilmektedir (İlter, 2009) Bu yönüyle öğretmenlik mesleği“bir insan yetiştirme mesleği” olarak nitelendirilebilir olup öğretmen, insan sevgisi olarak adlandırılan “pedagojik sevgi” ye, bir başka ifadeyle meslek sevgisine sahip olmalıdır. Öğretmenlik para mesleği değil insan kazanma ve fedakârlık mesleği demektir (Çelikkaya, 1997). Bireylerin öğretmenlik mesleğini icra edebilmesi temelde bir takım özelliklere; bilgi beceri tutum ve davranış gibi değerlere sahip olması gerekir. Bunlar öğretmen nitelikleri olarak da ifade edilebilir (Karip vd., 2013).

Nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Birçok araştırmacı bu nitelikleri sıralamaktadır. Cullingford (1995), öğretmenlerin sahip olması gereken beş niteliği şu şekilde sıralamaktadır (Akt. Demircioğlu, 2010): a) Dürüst olmak, b) Etkili öğrenmeyi sağlamak, c) İyi bir organizatör olmak, d) İyi bir iletişime sahip olmak, e) İyi bir mizah anlayışına sahip olmak. Benzer şekilde Baumann ve ark. (1997) yaptıkları çalışmada etkili bir öğretmende şu özelliklerin olduğunu belirtmektedirler (Akt. Efe, 2012). Hazırlıklı olmak, Kendine güvenmek, Çevresel etmenlerin farkında olmak, Sınıfa hakim olmak. Moyles (1992) ise iyi bir öğretmen olmak için sahip olunması gereken nitelikleri şöyle sıralamıştır. İyi organizasyon, Esneklik, Çabuk düşünebilmek, Öğrencilere sorumluluk vermek, Öğretmen, öğrenci ve öğrenci aileleriyle iyi ilişkiler geliştirmek, Az ve açık kural belirlemek, Öğrencileri tanımak, İstikrar, Dürüstlük, Kendi eksiklerinin farkında olmak, Sınırsız sabır, Empati (kendini öğrencilerin yerine koyma), Bireylere saygı, Korkutucu olmamak, Şaka yapabilmek, Pozitif görünmek ve davranmak,

Cesaretlendirmek, Ulaşılabilir olmak, Adil olmak ve en önemlisi kendin olmak (Akt. Efe, 2012).

Erdem (2013)'e göre iyi bir öğretmen olmak için yalnızca iyi bir eğitim yeterli değildir, modern çağın gereklerini de karşılama zorunluluğu vardır. Dünyadaki değişimlere bağlı olarak eğitimdeki gelişmeler öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine yetiştirmeleri gereken öğretmenin özelliklerini de göstermektedir. Erdem (2013), e göre öğretmen, öğrenciyi merkeze alan, toplumsal rol bilinci gelişmiş, lider, araştırmacı, profesyonel ve barış kültürü oluşturma gibi özelliklere sahip olmalıdır. Sarpkaya (2005), ise etkili bir öğretmende olması gereken nitelikleri şöyle açıklamaktadırlar:

- Sınıfta ilgi çekici, yaratıcı aynı zamanda öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri bir ortam oluşturmalıdır.
- Gerekli öğretim yöntemlerinden yararlanarak ilgi çekici ve öğrencilerin anlayacağı ölçüde güçlü bir şekilde dersini vermelidir.
- Öğrencilerin karşılaşılabilecekleri zorlukların farkında olmalı ve bu tür öğrencilerine yardımcı olmalıdır.
- Öğrencilere neyi nasıl öğrenecekleri konusunda aydınlatıcı bilgiler vermelidir.
- Hoşgörülü, sevecen, anlayışlı ve esprili olma gibi özellikleri bünyesinde barındırmalıdır.
- Öğretmen, öğrencilerine karşı açık fikirli, cesaretlendirici ve destekleyici olmalı onlara rehberlik etmelidir.
- Öğretmen yakın çevresinde ve dünyada olup bitenlerin farkında olacak kadar bir genel kültür bilgisine sahip olmalıdır.
- Öğretmen alan bilgisiyle ilgili iyi derecede bilgi sahibi olmalı ve bu alanda kendisini sürekli geliştirmelidir.
- İyi bir öğretme becerisine sahip olmalı sunduğu ders içeriğini genel kültür bilgisiyle harmanlamalıdır.
- Öğretmen bilgiye erişim yöntemlerini ve gerektiğinde kullanma yollarını öğreterek öğrenciyi aktif hale getirmelidir.

Erden (2011), etkili bir öğretmende bulunması gereken nitelikleri mesleki ve kişisel nitelikler olmak üzere iki kısımda ele almıştır. Öğretmenin mesleki nitelikleri,

uzmanlık alanı ve meslek bilgisi, genel kültür bilgisi ile kişisel nitelikler ise tutumlar, inançlar, kaygılar vb. gibi duyuşsal özellikleriyle ilgilidir. Öğretmenin kişisel özellikleri çocuğun okula ve derse yönelik tutumlarını etkilemektedir. Olumlu kişilik özelliklerine sahip bir öğretmen, çocuğun derse daha fazla motive olmasına ve okula yönelik olumlu tutumlar geliştirmesini sağlarken olumsuz kişilik özelliklerine sahip bir öğretmen ise çocuğun bir dersten ya da tümüyle okuldan uzaklaşmasına ya da akademik açıdan başarısız olmasına yol açabilir. Öğretmenin kişisel özelliklerinden kaynaklanan bu özelliklerin öğretmenin karakteriyle ilişkili olduğu için, eğitim yoluyla değiştirilmesi oldukça zor olduğu söylenebilir. Öğretmenin hoşgörülü, sabırlı, açık fikirli, esnek, sevecen, anlayışlı, esprili, yüksek başarı beklentisine sahip, destekleyici ve cesaretlendirici olmasının tüm eğitimciler tarafından kabul gören kişisel nitelikler arasında olduğu ifade edilebilir.

Öğretmen, içinde bulunduğumuz zamanın gelişen ve değişen boyutlarına ayak uydurmak ve yeniliklere açık olarak kendini sürekli geliştirmek durumundadır ve bu durum, öğretmen adaylarının iyi bir şekilde yetiştirilebilmesi ve bu yolla eğitim sisteminde beklenen sonuçların elde edilebilmesinde önemli bir etken olarak görülmektedir.

2.1.2. Öğretmen Yeterlikleri

Küçükahmet (1999) ve Erden (2011), öğretmen yetiştiren bir kurumun programında üç kategoride değerlendirilmesi gerektiğinden bahsetmektedirler ve bu kategorileri

- Genel kültür
- Konu alanı bilgisi
- Mesleki beceri ve yeterlilikler

olarak adlandırmaktadırlar.

Genel kültür bilgisiyle öğretmenlere geniş bir dünya görüşü ve genel kültür bilgisi kazandırılarak onların sadece uzmanlık eğitimi aldığı konularda ders vermekle kalmayıp içinde bulunduğu toplumu ve öğrencilerini tanıyarak öğretimini yaptığı konuları genel kültür bilgileriyle ilişkilendirerek öğrencilerine daha iyi öğrenme imkânı sunmaları sağlanmalıdır (Karip vd., 2013; Demircioğlu, 2010). Alan bilgisi öğretmende bulunması gereken bir diğer özelliktir. Öğretmenler lisans eğitimi aldıkları alan bilgisine hakim olmalı ve öğrendikleri bilgileri öğretim programları

ışığı altında öğrencilerine aktarmalıdır. Yeterli alan bilgisine sahip olmayan öğretmenler gerek içeriğin öğretilmesinde gerekse sınıf içi öğretim etkinliklerinde değişik problemlerle karşılaşmaktadırlar (Demircioğlu, 2010). Alan bilgisi genel öğretmen yeterliliğinin büyük kısmını oluşturmaktadır. “Öğretmek istediğimiz şeyi öğretmenin yolu, öğretmeye çalıştığımız şeye sahip olmaktan geçer” (Karip vd., 2013).

Eğer bir meslekte bahsediliyorsa, mutlaka o mesleğin genel kültürü ve alan bilgisi vardır. Sözü edilen meslek öğretmenlik ise bu iki boyuta (Genel Kültür ve Alan Bilgisi) bir üçüncü boyut eklenmelidir. Çünkü öğretmen kime, niçin, nerede ve nasıl öğretecektir. Bu soruların cevabını bilimsel olarak verebilmelidir. Bu da öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi programlarından geçmesiyle mümkündür (Küçükahmet, 1999). Pedagojik formasyon olarak da adlandırılan öğretmenlik meslek bilgisi, eğitim psikolojisi, öğretim ilke ve yöntemleri, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme ve rehberlik gibi derslerden oluşmaktadır (Karip vd., 2013).

Yüksel (2011) öğretmenlerin yeterlilik alanında önemli bir ağırlığa sahip olan öğretmenlik bilgisi derslerinin öğretmen ve öğretmen adayları için sağlayacağı faydaları şu şekilde özetlemektedir:

- Öğretim yöntemlerine yönelik dersler ile öğrenme alanları arasında bir bağ kurulmasını sağlar.
- Sınıf içi tecrübeleriyle gerçek hayattaki tecrübeler arasında bir köprü oluşturulmasını sağlar.
- Sınıf ortamında yaşanabilecek problemlere karşı hazırlıklı olunmasını sağlar.
- Öğretmenlerin mensubu olacakları mesleki kurumların amaçlarını ve etkilerini daha iyi çözümlenmelerini sağlar.
- Öğretmenlerin içerisinde buldukları toplumsal çevreyi ve psikolojik şartları daha iyi analiz etmelerine yardımcı olarak daha etkili öğretim yapabilmelerini sağlar.
- Sosyal çevre içerisinde bireyin gelişimi, kişisel ve politik hedefleri, eğitim kurumlarının yapısı gibi kavramlar hakkında genellemelere ulaşma ve görüş geliştirmede öğretmene farklı bir bakış açısı kazandırır.
- Öğretmen adaylarına diğer derslerden farklı olarak daha yoğun bir eğitim anlayışı kazandırır.

- Öğretmenlerin mesleki rol ve sorumluluk bilinçlerinin geliştirilmesine yardımcı olur.
- Bilim dallarının dağınık bir şekilde ortaya koydukları bilgilerin örgütlenerek öğrenciye aktarılmasını sağlar.

2.2. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmeye Kısa Bakış

Ülkemizde öğretmen yetiştirme tarihini uygulanan köklü değişiklikler göz önüne alındığında Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası olarak iki bölüme ayırabiliriz. Cumhuriyet öncesi dönemde görülen medrese eğitimi Osmanlıların Selçuklulardan aldıkları temel öğretim kurumu olma özelliğini cumhuriyetin ilk yıllarına kadar sürdürmüştür. Tanzimat sonrasında kurulan Darülmuallimin bu dönemde açılan ilk öğretmen okuludur. Bu okul sonraki yıllarda Rüşdiye mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla Darülmuallimin-i Rüşdi, liselere ve daha yüksek kademedeki okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla Darülmuallimin-i Ali ve ilkokullara öğretmen yetiştirmesi amacıyla “Darülmuallimin-i İptidaiye” gibi bölümlerle faaliyetine devam etmiştir. Ayrıca kız çocukları için “Darülmuallimat” isminde bir kız öğretmen okulu açılmıştır (Akyüz, 2013; Binbaşıoğlu, 1995; Öztürk, 1996).

Cumhuriyetin ilanı ve sonrası dönemde öncelikle meclisin açılmasından sadece bir ay sonra Maarif Vekâleti (Eğitim Bakanlığı) kurulmuştur. Cumhuriyet sonrası eğitim alanında çıkarılan en temel kanunlardan birisi olan ve 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ülkemiz sınırları içerisindeki tüm bilim ve eğitim kurumları Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Yine aynı dönemde Darülmuallimin-i Aliye, 1924 yılında Yüksek Muallim Mektebi ve 1930 yılı sonrası Yüksek Öğretmen Okulu adını almıştır. Ayrıca Ankara’da müzik okulu (1925), Konya’da Orta Öğretmen Okulu (1926), Kayseri’de (1926) ve Denizli’de (1927) Köy Öğretmen okulları açılmıştır.(Okçabol, 2005).Türk eğitim sistemi içerisinde önemli bir yer alacak olan eğitim enstitülerinin ilki (Gazi Eğitim Enstitüsü) Konya’da sadece Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla açılmış, bir yıl sonra Ankara’ya taşınarak kapsamı genişletilmiş ve ilk defa pedagoji şubesi açılmıştır (Yılman, 2006).

Öğretmen yetiştirmek amacıyla 1940 yılında kurulan köy enstitüleri daha sonraları ilköğretmen okullarıyla birleştirilmiştir. 1974-75 öğretim yılında, köklü bir geçmişe

ve deneyime sahip ilköğretmen okullarının bir kısmı, öğretmen yetiştirme işlevini kaybederek "öğretmen lisesi" ne dönüşmüş, bir kısmı ise kapatılarak yerlerine, 1739 sayılı yasa çerçevesinde, yine ilkokullara öğretmen yetiştirmek üzere 2 yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır (Başkan, 2001; Ada ve Baysal, 2013; Akyüz, 2013). 1982 yılına kadar bu okulların sayısı sürekli değişmiştir. 1982 yılında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) yasasıyla Eğitim Enstitüleri üniversite bünyesine alınmış, düzenleme sonrası öğretmen yetiştiren kurumların adları eğitim fakültesi olarak değiştirilmiş ve öğretim süreleri, bölüm ve program yapıları gibi içerikle ilgili unsurlarında da değişiklikler olmuş veya yenileri açılmıştır (YÖK, 2007; Akyüz, 2013; Ada ve Baysal, 2013; Özyılmaz, 2013).

Öğretmen yetiştirmenin üniversiteler bünyesine alındığı 1982 yılından günümüze kadar YÖK, öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik formasyon kursları konusunda sık sık mevzuat değişikliğine giderek, hem sistemde hem de öğrencilerde farklı yorumların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Son olarak 2012-2013 öğretim yılından itibaren üniversiteler bünyesinde pedagojik formasyon uygulamasına son veren kararı incelemiş ve ilgili kararın C maddesinde yeni pedagojik formasyon sertifika programları açılmasına ve daha önce açılmasına izin verilen programların da mevcut öğrencilerin işlemleri bittikten sonra kapatılmasına karar vermiştir (Ada ve Baysal, 2013).

Ancak son yıllarda pedagojik formasyon uygulamalarında kontenjan dahilinde alımlar ve öğretmenliğe esas alanların bu kontenjana göre dağılımları üniversitelerin yetki verdiği eğitim bilimleri bölüm başkanlıkları tarafından yapılmaya başlanmıştır.

Tablo 1.*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Dersleri*

| Teorik Dersler | Teorik | Uygulama | Kredi |
|--|--------|----------|-------|
| Eğitim Bilimine Giriş | 2 | 0 | 2 |
| Eğitim Psikolojisi | 2 | 0 | 2 |
| Öğretim İlke ve Yöntemleri | 2 | 0 | 2 |
| Program Geliştirme ve Öğretim | 2 | 0 | 2 |
| Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme | 2 | 0 | 2 |
| Sınıf Yönetimi | 2 | 0 | 2 |
| Seçmeli Ders I | 2 | 0 | 2 |
| Seçmeli Ders II | 2 | 0 | 2 |
| Uygulamalı Dersler | | | |
| Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı | 2 | 2 | 3 |
| Özel Öğretim Yöntemleri | 2 | 2 | 3 |
| Öğretmenlik Uygulaması | 2 | 6 | 5 |
| Toplam | 20 | 10 | 25 |

Kaynak: *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 20.02.2014 tarih ve 9 sayılı kararı.*

Tablo 1 ve 2’de yer alan dersler 2014 yılında güncellenmiş ve bazı dersler listeden çıkartılmış yerine seçmeli dersler eklenmiştir. Örneğin Eğitimde Program geliştirme Dersi ve Rehberlik dersi seçmeli dersler listesine eklenmiş bu derslerin yerine Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Eğitim Psikolojisi dersleri zorunlu statü kazanmıştır.

Tablo 2.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Seçmeli Ders Grupları

| Seçmeli Ders I Grubu | Seçmeli Ders II Grubu |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Eğitimde Eylem (Aksiyon) Araştırması | Rehberlik |
| Eğitimde Program Geliştirme | Eğitimde Teknoloji Kullanımı |
| Eğitim Tarihi | Eğitim Felsefesi |
| Eğitim Sosyolojisi | Türk Eğitim Tarihi |
| Gelişim Psikolojisi | Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi |
| Öğretmenlik Meslek Etiği | Karakter ve Değerler Eğitimi |
| Yaşam Boyu Öğrenme | Özel Eğitim |
| Bireyselleştirilmiş Öğretim | Bilgisayar Destekli Eğitim |

Kaynak: *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 20.02.2014 tarih ve 9 sayılı kararı.*

2.3. Öz-yeterlik

2.3.1. Öz-yeterlik kavramı

Öz-yeterlik Bandura'nın (1997), insan başarısının tutumlar, düşünce ve inanç gibi kişisel faktörler ile çevresel koşulların birbirleriyle etkileşimlerine bağlı olduğunu kabul eden sosyal bilişsel teori olarak adlandırdığı kuramının önemli bir kavramıdır (Schunk ve Pajares 2001). Bandura (1995, s. 3), öz-yeterliği "kişinin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı ve davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik" olarak tanımlamaktadır. Diğer bir tanıma göre, "bireyin gelecekte karşılaşılabileceği zorlukların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki yargısı, inancıdır" (Senemoğlu, 2007, s. 230). Snyder ve Lopez (2002) ise öz yeterliğin, gözlenen, algılanan bir beceri olmadığını, buna karşın bireyin belli şartlar altında becerileri ile "ne yapabilirim?" sorusuna karşılık olarak alınacak cevaplar olduğunu ifade etmektedirler (Akt. Erol, 2013).

Bandura (1993) bireyde var olan bilgi ve becerinin zor koşullar altında onları etkili bir biçimde kullanacağı anlamına gelmediğini öz-yeterlik inançlarının aynı derecede yeteneğe sahip bireylerde farklılık gösterebileceğini ve bu durumunda akademik

performanslara katkıda bulunacağını ifade etmektedir (Akt. Zimmermann, 1995). İnsanlar kişisel yeterlik hislerini oluştururken kişisel deneyimler, dolaylı yaşantılar, sosyal ikna/onay ve fizyolojik/duygusal durum olmak üzere dört temel kaynaktan elde edilen bilgilerden etkilenmektedirler (Bandura, 1995).

Kişisel Deneyimler: Dört kaynak içerisinde en kuvvetli ve en önemli olanıdır. Birey gerçekleştirdiği eylemi, bu eylemin sonuçlarını değerlendirerek ortaya çıkan sonuçlara göre benzer eylemleri gerçekleştirme konusunda bir öz-yeterlik inancı oluşturur ve bu inanca göre hareket eder. Başarılar, bireyin o alandaki öz yeterliğini güçlendirirken başarısızlıklar öz yeterliği zayıflatabilir. Fakat birey o alanda önceki başarıları vasıtasıyla güçlü bir öz-yeterlik inancı geliştirmişse başarısızlık daha az etki edebilir (Oettingen 1995). Güçlüklerle karşılaşıldığında elde edilen başarı özellikle yararlıdır. Görevin bir alanında edinilen güçlü bir yeterlik duygusu diğer alanlara transfer edilebilir, yani kişisel yeterlikten genel bir his oluşturulabilir (Bandura, 1977, 1986 Akt. Oettingen 1995).

Dolaylı Yaşantılar: Diğer insanların kazanımları da öz-yeterlik oluşumunu etkileyebilir. Bireyin hayatında sadece kendi deneyimleriyle değil başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek ya da başkalarının deneyimlerinden yola çıkarak edindiği yaşantılar öz-yeterliği etkilemektedir. Birey, model aldığı kişinin kendisine ne kadar çok benzediğini düşünürse, öz-yeterliği o kadar çok etkilenir. Öz-yeterlik inançlarının oluşturulmasında başkalarının deneyimlerinden edinilen bilgiler kişisel deneyimlerden elde edilenler kadar etkili değildir (Bandura, 1995). Başarıların çoğu (okul başarıları gibi) nispeten yargılanır ve kişinin kendi becerilerinin kapasitesi akranlarıyla karşılaştırılmasıyla anlaşılacaktır (Festinger, 1954; Akt Oettingen 1995). Yani dolaylı deneyimler vasıtasıyla başkalarının benzer başarıları bireyin yeterlik inancını yükseltebilir fakat başarısızlıkları ise düşürebilir. Oettingen (1995) dolaylı yaşantıların bireyin öz-yeterliğine iki şekilde etki ettiğini ifade etmektedir. İlk olarak gözlemlenen modeller bireyin kapasitesini yargılama standardı sağlarlar. İkincisi kişisel performans deneyimleri olmasa bile bireyler diğerlerinin başarılarını ve başarısızlıklarını gözlemleyerek kendi öz-yeterlikleriyle ilgili sonuçlara ulaşabilirler.

Sosyal İkna/Onay: Bireyin öz-yeterliği çevresindeki insanlardan gelen tepkilerden de etkilenmektedir (Bandura, 1995). Başarılı performans gösterdikleri düşüncesine sahip öğrenciler bunu yaparken etkili hissetme eğilimindedir. İnsanların, bireyin bir

işini yapabilecek kapasitede olduğu konusunda sözlü değerlendirmeleri, öz-yeterlik üzerinde etkilidir. Uygulanan sözlü stratejiler, öğrencilerin öz-yeterliğini ayrıca yükseltir çünkü sözlü stratejiler öğrencilerin dikkatini görevin önemli özelliklerine yönlendirir, stratejiyi kodlamaya ve tutmaya yardım eder ve sistematik çalışmalarına yardımcı olur (Schunk 2009). Fakat bu etki çok güçlü olmayıp bireyin işi başarmaya yönelik gayretini olumlu yönde etkilemesiyle sınırlıdır. İnsanlar, hedefleri gerçekçi olamayacak kadar etkili tanımlayan ve başarısız deneyimleri görmezden gelen ikna edici ya da onaylayıcı sözler duyduklarında, bu durum öz-yeterlik inançlarında geçici bir artışa neden olmakta ve hedefledikleri aktiviteyi yapabilmek için daha çok çaba sarf etmektedirler. Böyle sözlü iknaların etkisi özellikle ikna eden kişinin güvenilirlik, uzmanlık ve cazibe gibi özelliklerine bağlı olarak değişebilir (Hovland ve Weiss, 1952; Petty ve Cacioppo, 1986 Akt Oettingen 1995).

Fiziksel/Duygusal Durum: Bireyin kendi kapasitesini değerlendirirken fiziksel ve duygusal durumu da bireyin öz-yeterliğe ilişkin kararlarında önemli bir faktördür. Fiziksel durumlar bakımından ağrı (acı) ve yorgunluk deneyimi etkisizliğin bir işareti olarak görülebilirken bireyin yaşadığı kaygı, stres, korku, heyecan, sevinç gibi duygusal reaksiyonlar sonucu oluşan pozitif ya da negatif ruh hali de öz-yeterliği etkilemektedir (Bandura, 1995). İnsanlar pozitif duygusal durumlarda onları etkili olarak, depresyon hallerinde ise etkisiz olarak yargırlar (Kavanagh ve Bower, 1985) ve aktif deneyimlerinin yanı sıra geçmişteki farklı durumlarda kazanılan duygusal uyarılmaların performanslarını nasıl etkilediğinin bilgisini de dikkate alırlar (Bandura, 1977,1986; Akt. Oettingen 1995).

Öz-yeterlik, bireyde görev seçimini, çabayı, devamlılığı, esnekliği ve başarıyı etkilemektedir (Bandura 1997, Schunk 1995; Akt. Schunk ve Pajares 2001). Bandura (1977, 1986), güçlü öz-yeterlik inancının zamanla, başarılı deneyimlerle yani birey iyi performans gösterdiğinde ya da daha becerikli hale geldiğinde geliştiğini ve direncinin yüksek olduğunu fakat daha fazla efor sarf ederek veya daha etkili yöntemler kullanarak daha iyi performans göstereceklerine inandıklarında başarısızlık ya da yavaş gelişim durumunda öz-yeterlik inançlarının başarısızlıklardan kolay etkilenmediğini belirtmektedir (Akt. Oettingen, 1995; Kurbanoglu, 2004). Yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireyler bir görevi tamamlamak için, kendi yeteneklerinden şüphe eden bireylere oranla daha kolay katılacaklardır, daha sıkı çalışacaklardır, zorluklarla karşılaştıklarında daha uzun sürdüreceklerdir

(Zimmermann, 1995). Ayrıca yüksek öz-yeterlik inancına sahip insanlar çevreden gelen farklı türdeki taleplerde kendi kapasitelerine güvenirler ve bu yüzden sorunları tehdit ya da kontrol edilemeyen olaylar olarak değil daha çok zorluk olarak yorumlama eğiliminde olduklarını ifade etmektedirler (Jerusallem ve Mittag, 1995).

Bireyde öz-yeterliğin gelişmesinde aile, akran grupları ve okul çevresi gibi bazı temel faktörler etkilidir (Schunk ve Pajares, 2001). Öz-yeterliğin başlangıç kaynaklarının merkezinde aile yer almaktadır ve aile faktörü, bebeklik döneminden itibaren ebeveynlerin ve bakıcılarının çocuklara öz-yeterlik inançlarını etkileyen farklı deneyimler sağlamasıyla etkilidir ve çevre ile etkileşimde bulunarak çocukların olumlu öz-yeterlik kazanmasına yardımcı olur (Schunk ve Pajares, 2001). Çocuklar büyüdükçe çeşitli yollarla onların öz-yeterlik inançlarına etki eden akran gruplarının etkisi görülmektedir. Bunlardan birisi model almadır. Akranlarının başarılarını gözlemlemek onların başarılı olabilecekleri bir görevi gerçekleştirmek için öz-yeterlik ve motivasyonlarını yükseltebilir ya da başarısızlıklarını gözlemlemek başarı yeterliğinin eksikliğine ve görevinden vazgeçmeye yol açabilir (Schunk ve Pajares 2001). Akran etkisi ayrıca bireyin takip ettiği sosyal ağlar veya öğrencilerin üyesi olduğu büyük akran grupları aracılığıyla görülmektedir. Öğrenciler ağlarda modellemeyle etki olasılığını arttırmak için birbirlerine benzeme eğilimindedirler (Zimmermann, 1995). Öz-yeterliği ve akademik başarıyı etkileyen öğrencilerin okula olan ilgisi ve katılımı, okul çevresinin onların algılarına, özerkliğine ve ilişkili olmalarına ne kadar katkıda bulunduğu kısmen bağlıdır. Okullarda giderek artan daha zorlu akademik görevlerle başa çıkmak için daha az hazırlık yapan öğrenciler arasında görülen bu durumlar akademik öz-yeterliği zayıflatabilir (Bandura, 1995). Bu bağlamda Schunk (1995) öz-yeterlik ile hedef belirleme arasında akademik kazanımlarda güçlü bir bağ olduğunu, ilgi çekici, kısa vadeli ve ulaşılabilir hedeflerin öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını uzun vadeli ve ulaşılabilirliği mümkün olmayan hedeflerden daha fazla geliştirdiğini ayrıca hedeflere ulaşmakta öğrencilere başarılı olmalarına yardımcı olacak bir yöntem sağlamanın onların öz-yeterlik inançlarına olumlu katkı sağlayabileceğini ifade etmektedir (Akt. Schunk ve Pajares 2001).

Öz-yeterlik yapısını değerlendirirken gücüne ve boyutuna bağlı olarak bazı benzersiz özelliklerine dikkat çeken Zimmerman (1995) ise öz-yeterlik algısını bireylerin fiziksel ya da psikolojik özellikleri gibi kişisel nitelikleri yerine faaliyetleri gerçekleştirme kapasitelerine olan yargıları içerdiğini ifade etmektedir. Örneğin

öğrenciler, kim oldukları ya da ne hissettikleri yerine verilen görev taleplerini yerine getirme yeteneklerini yargırlarlar.

Öz-yeterlik inançları çok yönlü bir yapı yerine tek yönlü bir yapıda olup bir eylem ya da alana özgüdür dolayısıyla, bir alanda güçlü öz-yeterlik inancına sahip bir birey başka bir alanda zayıf öz-yeterlik inancına sahip olabilir (Zimmermann 1995). Örneğin matematik öz-yeterlik inancı İngilizce kompozisyon ya da sanatsal üretime ilişkin öz yeterlik inancından farklı olabilir. (Pajares (1996), her ne kadar öz-yeterlik algısının farklı davranışlar üzerinde genellenebileceği düşüncesine sahip olsa da yapılan farklı araştırmalar ve teoriler (Smith, 1989) öz-yeterliğin belli alanlara özgü olduğunu göstermiştir (Akt. Schunk, 2009).

Sonuç olarak, insan davranışları gerçekte kişilerin neyi başarmaya yetkin olduklarından çok, kapasiteleri/yetkinlikleri konusundaki inançlarına dayanır (Kurbanoğlu, 2004). Bu durum, insan davranışları ile gerçek kapasitelerinin neden bazen birbirini tutmadığının ve benzer bilgi ve becerilere sahip olmalarına rağmen neden performanslarının farklı düzeylerde olabildiğini açıklamaya yardımcı olan sebeplerden birisidir.

2.3.2. Öğretmen Öz-yeterlik İnancı

Bir öğretmenin yeterlik inancı onun disiplinsiz ve isteksiz öğrencilerde dahil olmak üzere öğrenci katılımı ve öğrenme hakkında istenilen sonuçları alabilmek için kendi kapasitesi hakkındaki güçlü etkilere sahip yargısıdır (Armor vd., 1976; Bandura, 1977; Akt. Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Schunk (2009), “öğretmenlerin, öğretme ile ilgili olarak kendi kapasiteleri hakkındaki inançları” olarak tanımladığı öğretmen öz-yeterlik inançlarının düşük ya da yüksek olmasının öğrencilere olumlu ya da olumsuz yansıyacağını ifade etmektedir.

Allinder, (1994) e göre güçlü bir yeterlik hissine sahip olan öğretmenler daha yüksek seviyede planlama ve organizasyon becerisi sergilemeye eğilimlidirler. Onlar yeni fikirlere daha açıktır ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu yeni yöntemleri denemeye daha isteklidirler (Guskey, 1988; Stein ve Wang, 1988; Akt. Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Ayrıca Öz-yeterlik inancının gelişimi için öğrencilere eğitim performansları ve ilerlemeleri hakkında bilgi veren ve öğrencileri daha iyi performans göstermeleri için motive eden yararlı süreçler oluşturarak, yakın ve özel öğrenme hedeflerini,

strateji öğretimi ve uygulamasını, sosyal modelleri, performans ve yükleme geri bildirimlerini ve performansa dayalı ödülleri uygulamaya koyarlar (Schunk ve Pajares, 2001). Yüksek öz-yeterlik inancı olan öğretmenlerin, pozitif bir sınıf ortamı sağlamaya, öğrenciler hata yaptıklarında onları daha az eleştirmelerine, onların fikirlerini desteklemeye ve ihtiyaçlarını belirlemeye daha yatkın oldukları için öğretmen öz-yeterliğinin öğrenci başarısında önemli bir etmen olduğu görülmektedir (Ashton ve Webb, 1986; Akt. Schunk, 2009).

Eğitim ortamında işler düzgün gitmediğinde ve aksiliklerle yüzleştiklerinde ise öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, devamlılıklarını etkileyebilir (Jerusallem ve Mittag, 1995). Böyle durumlarda düşük öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler kapasitelerini aşacaklarını düşündükleri etkinliklerden kaçınabilir ve zorlanan öğrencilere yardımcı olmayabilirler (Schunk, 2009). Görülen diğer kişilik özellikleri gibi zayıf öz-yeterlik inançlarının da çok sayıda nedenleri vardır. Başarısızlık öyküsü, destekleyici geribildirim eksikliği, kişinin başarılarının ve hatalarının veliler, ebeveynler ve akranlar tarafından olumsuz atfedilmesi gibi sebepler öğretmenlerin potansiyel tehlikeler için çevreyi araştırma eğilimi geliştirmesine, talepleri tehdit olarak değerlendirmesine ve problemlerle başa çıkmada işlevsiz yollara başvurmasına neden olabilir (Jerusallem ve Mittag, 1995).

Öğretmenlerin öğretim çabasını, hedeflere ulaşmalarını ve istek düzeylerini etkileyen yeterlik inançları, başarı, motivasyon ve öğrencilerin kendi yeterlik hisleri gibi öğrencilerden elde edilen geri dönüşlere bağlı olmasının yanı sıra öğretmenlerin sınıftaki davranışlarıyla da ilgilidir (Armor vd., 1976; Ashton ve Webb, 1986; Ross, 1992; Akt. Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bununla birlikte öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını etkileyen dört temel kaynak (Kişisel deneyimler, Dolaylı yaşantılar, Sosyal ikna/onay, Fiziksel/Duygusal durumlar) haricinde öz-yeterlik inançlarını güçlendirmek için başka çevresel değişkenlerden de bahsedilebilir. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2002, s.2) bu değişkenleri; Öğretmenle ilgili değişkenler (Örn: bilgi birikimi), Sınıf değişkenleri (Örn: sınıf mevcudu), Yönetimle ilgili değişkenler (Örn: Okul müdürünün yaklaşımı ve desteği), Öğretim materyalleri/kaynakları, Toplum ve meslektaşlardan gelen tepkiler olarak açıklamaktadırlar (Akt. Kurbanoğlu, 2004). Benzer şekilde Friedmann ve Kass (2002) ise öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını iki sosyal sistemle bağlantılı olarak algıladıklarını ifade etmektedirler. Bunlardan ilki öğretmenlere öğrencilerle etkileşimlerinde sınıf içi

hedefleri, öğretim görevleri ve ilişkiler aracılığıyla rehberlik eder, ikincisi öğretmenlerin okul hedeflerinin başarıya ulaşması amacıyla iş arkadaşları ve okul yönetimiyle bağlantı kurmasını sağlar (Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004).

Ross'a (1998) göre öğretmen öz-yeterliği ile öğrenci performansı arasında iki yönlü ve pozitif bir ilişki söz konusudur. Kendilerini yeterli hisseden öğretmenlerin olumlu öğrenci tutumlarını destekleme olasılığı daha yüksektir. Bu sayede öğrencilerin başarıları yükselir ve öğrenci başarısı yükselirse öğretmen öz-yeterliği artar, öğretmenlerin öz yeterlik inançları yüksekse öğrenci başarısı yükselir (Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004). Ross (1998) ayrıca öğretmenlerin inançlarını, tutumlarını ve önceliklerini değiştirmek zor olsa da düzeyli müdahalelerin öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını, tutumlarını ve önceliklerini değiştirerek geliştirmekte olduğunu, bu müdahalelerin sınıf ya da okul düzeyinde olabileceğini ifade etmektedir. Örneğin sınıf düzeyinde öğretmenlerin öz-yeterlik inançları öğretim becerilerinin güçlendirilmesi yoluyla, okul düzeyinde ise öğrenci davranışını yönetmek yoluyla yapılabilir (Kaufman ve Sawyer, 2004).

Bireylerin öz-yeterlik inancını kazanmaları ve güçlendirilmesi, öğretmenlerin bireylerin ihtiyaçlarına göre öğretim ve bireysel değerlendirme yaklaşımlarına yer vermeleriyle sağlanır. Öğrenci başarısı ve nitelikli öğretmen özellikleriyle bağlantılı olan öğretmen öz-yeterlik inancının geliştirilmesi, bir anlamda hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öz-yeterliği geliştirici biçimde yürütülmesine de bağlıdır (Bümen ve Özaydın, 2013). Dolayısıyla öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalar, adayların mesleğe atandıklarında gösterecekleri performans ve çabalarla ilgili bir öngörüde bulunulmasına ve eğitim programlarının da bu doğrultuda yapılandırılmasına kılavuzluk edebilir.

Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları öğrenci katılımına, öğretim yöntemlerine ve sınıf yönetimine olmak üzere üç alt kategoride ele alınmıştır ve bu doğrultuda bir kavramsal çerçeve kullanılmaya çalışılmıştır. Ancak çalışma öğretmen adaylarının diğer kategorilerde de (Okul yönetimi, Sınıf değişkenleri vb.) öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenebileceğini göstermektedir. Bu sebeple çalışmada üç faktörlü bir ölçek kullanılması çalışmanın sınırlılığı olarak değerlendirilebilir.

2.4. Tutum

2.4.1. Tutum Kavramı

Tutum kavramı davranışla ilgili tüm bilim dallarında her geçen gün daha da önemli hale gelmektedir (Fishbein ve Ajzen 1975). Rokeach (1986), tutumların kişilik psikolojisi için vazgeçilmez olduğunu ifade etmektedir (Akt. Karr, 2009). Tutum kavramının tanımlanmasına ilişkin birçok çalışma mevcuttur (Triandis, 1971; Fishbein ve Ajzen, 1975; Kiesler, Collins, Miller, 1969). Araştırmacılar başlangıçta bu kavramın temel özelliklerini belirlemekte ve üzerinde anlaşılmalı bir tanıma ulaşmakta büyük zorluklarla karşılaşmışlar ve uzun tartışmalardan sonra standart tutum ölçme tekniklerinin ve tutuma bağlı davranışları ana bileşen olarak görmek için deneysel araştırmalarda büyük işbirliğinin geliştirilmesi sağlanmıştır (Ajzen ve Fishbein 2011). Kiesler, Collins ve Miller (1969) birçok araştırmacının ve sosyal psikologun denediği ve üzerinde fikir birliğine vardığı tutumu “belirli bir nesneyle ilgili olumlu yada olumsuz bir şekilde öğrenilmiş tepkisel bir eğilim” olarak tanımlamıştır (Akt. Fishbein ve Ajzen, 1975, s. 8). Richardson (1996) tutumu ve inançları “yapı gruplarının harekete yön veren düşüncelerini tanımlayan ve açıklayan bir alt kümesi” olarak tanımlamaktadır (Akt. Rimm-Kaufmann ve Sawyer, 2004). Kağıtçıbaşı (1988, s. 84) ise tutumu, “bir bireye atfedilen ve onun psikolojik bir obje ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim” olarak tanımlamaktadır. Birçok psikoloğa göre tutum, “zihni (bilişsel) bir öge, bazılarının göre davranışı yönlendiren duyumsal bir ön düşünce, kimilerine göre de ideoloji ya da kanaat oluşumunu etkileyen bir değerler bütünü, bir vaziyet alıştır” (İsen ve Batmaz, 2006, s. 279).

Fishbein ve Ajzen (1975), tutumu diğer kavramlardan ayıran ve en vazgeçilmez yönü olarak nitelendirdikleri etkilerin *duyuşsal* ya da *değerlendirici* etkiler olduğunu savunmuştur. Doğrudan gözlenemeyen tutumlar davranışlardan anlaşılabilir ve “söz konusu nesneye yönelik olumluluk ya da olumsuzluk hislerinin veya bu değerlendirme endeksine göre tasarlanmış tek bir sayıya ulaşan” araçların çoğunluğu tutumu ölçmek için geliştirilmiştir (Fishbein ve Ajzen, 1975). Buna karşın Triandis (1971) ise tutumun, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenden oluşmakta olduğunu öne sürmüştü ve bilişsel öğelerin yeni bilgilerin kazanılması yoluyla, duyuşsal öğelerin tutum nesnesi içeren tatsız deneyimler yoluyla ve davranışsal öğelerin davranış değişikliğine zorlayan normlar ya da kurallardaki

değişiklikler yoluyla değiştirilebilir olduğunu açıklamaktadır (Akt Karr 2009). Binbaşıoğlu (1995) ise bireyde genellikle tutarlı halde bulunan ve tutumun öğeleri olarak nitelediği bu üç bileşeni a) gözlenebilen bağımsız değişkenler, b) gözlenemeyen fakat varsayılan ara değişkenler, c) davranış, olarak ifade etmektedir.

Tutumlar üzerinde yukarıda bahsedilen kendilerini oluşturan öğelerin dışında, bireyin özellikle ilk yaşlardaki yaşantıları, çocuğun büyürken değişen bedensel, duygusal, zihinsel ve toplumsal yetenekleri, bireyin daha önce edindiği önyargı, dogma, inanç ve değerler, bireyin içinde bulunduğu grup ve toplum içindeki konumu, bireyin benlik duygusu, çevrede bulunan ve saygınlığı olan başka insanların tutumları ve görülen öğrenim gibi birçok faktörün etkili olduğu bahsedilebilir (Binbaşıoğlu, 1995).

Araştırmacılar, her ne kadar tutum kavramı üzerinde fikir birliğine varmış olsalar da derinlemesine bazı kavramlarda hala anlaşmazlıkların bulunduğu görülmektedir. Bu noktada basitçe herkesin üzerinde anlaştığı tutumun üç özelliğinden bahsedilebilir; öğrenilebilir olduğu, eylemi gerçekleştirmeye uygunluğu ve bu tür eylemlerin sürekli olarak bir objeye yönelik olumlu ya da olumsuz olması (Fishbein ve Ajzen, 1975). İsen ve Batmaz, (2006) tutumların temel ortak özelliğini belirli örgütlenmiş düşünce yapılarını içermesi olarak ifade etmektedirler. Tutumların hem tümüyle hem de tek tek öğeleri için bazı ortak özelliklere sahip olduğunu açıklayan Kağıtçıbaşı (1988 s.125) ise bu özellikleri; güç derecesi, karmaşıklık, diğer tutumlarla ilişki ve merkezilik, öğeler arası ve tutumlar arası tutarlılık olarak tanımlamaktadır.

Güç derecesi, bir tutumun şiddetini ve gücünü gösterir ve genellikle kuvvetli tutumların değiştirilmesi zor olarak görülmektedir. Tutumlar öğelerinin karmaşıklığı bakımından da farklılıklar gösterebilirler. Bir konu hakkında edinilen bilgilerin içeriği, aynı zamanda o konudaki tutumun bilişsel ögesini yalından karmaşığa giden bir boyut üzerinde belirli bir yere yerleştirilmesidir. Tutumlar diğer tutumlarla ilişkileri bakımından da farklılıklar gösterirler. Bazı tutumlar diğerleriyle sıkı sıkıya bağlı oldukları halde bazıları diğerlerinden kopuk adeta tek başlarına bulunabilirler. Tutumların öğeleri genellikle birbirleriyle tutarlıdır. Ayrıca güçlü ve aşırı tutumlarda bu tutarlılığın daha fazla olduğu saptanmıştır. Bir tutumun tümünün kişinin başka bir tutumuyla ya da diğer tutumlarıyla tutarlılık derecesi de önemli bir özelliğidir.

Bireylerin tutumları genellikle tutarlı olma eğilimi göstermekle beraber bu tutarlılık, tutumların var olması için şart değildir (Kağıtçıbaşı, 1988).

Genellikle bir kişinin bir objeye ilişkin tutumunun büyük ölçüde o kişinin nesneye yönelik davranışının belirlediği kabul edilmiştir (Fishbein ve Ajzen, 1975). Tutum ve davranış arasındaki ilişkinin kavramsal bir çerçevede açıklanması üzerine değişik tartışmalar olsa da genel olarak akademisyenler tutumun diğer faktörlerle birlikte büyük bir doğrulukla (kesinlik) davranışı önceden belirleyebileceğine (tahmin edebileceğine) inanmaktadırlar. Örneğin; Triandis (1971) davranışların, tutum, normlar, alışkanlıklar ve beklenti olmak üzere dört ögeye dayalı olarak tahmin edilebileceğini ve bu dört bileşen tutarlı olduğunda tutumla davranış arasında güçlü bir bağın; tutarsız olduğunda ise zayıf bir bağın söz konusu olduğunu iddia etmektedir (Akt. Karr, 2009). Buna karşın Fishbein ve Ajzen (1975) davranışın, tutum ve subjektif normlarla oluşturulan ve tutumun bu yapının belirleyicilerinden biri olduğu davranışsal amaçlar aracılığıyla tahmin edilebileceğini savunmaktadırlar.

Tutum kavramının bu kadar geniş bir alanı kapsamasına rağmen, her türlü davranışın tutumsal bir içeriğe sahip olduğu söylenemez ve tutumları diğer sıradan düşünce yapılarından ve bunların oluşturduğu davranışlardan ayırt etmekte kolay değildir (İsen ve Batmaz, 2006). Bu ayrımı yapabilmek amacıyla Sherif ve Sherif (1969) tarafından aşağıda yer alan altı kriter geliştirilmiştir (Tolan, İsen ve Batmaz, 1991, s. 260-262):

1. Tutumlar doğuştan getirilemezler, sonradan edinilirler.
2. Tutumlar bir kez ortaya çıktıktan sonra az ya da çok belirli bir süre devam ederler bu nedenle geçici düşünsel durumlar olarak görülmemelidirler.
3. Tutumlar, birey ile nesnelere arasındaki ilişkilerin kararlı ve düzenli olmasına yardımcı olurlar.
4. Özellikle tutumlar aracılığıyla belirlenen insan-nesne ilişkisinde bir etkilenme-güdülenme (yanlılık) süreci ortaya çıkmaktadır.
5. Birbirleriyle karşılaştırma yapılabilecek birçok öğrenin birlikte bulunması tutumların oluşması ve biçimlenmesi açısından gereklidir.
6. Tutumların kişilere özgün oluşumuyla ilgili ilkeler, toplumlara özgü tutumların oluşmasında da kullanılabilir. Toplumsal tutumlar başlığında toplumsal nesne, değerler, konular, gruplar ya da konulardan bahsedilebilir.

Tutumlar, değerler sistemi ve davranışlar arasında kişiliği etkileyen yakın bir ilişki bulunmakta ve tutumlar, birbirine bağlanarak bireyin değerler sistemini meydana getiren bütünü oluşturmaktadır (Silah, 2000). Burada önemli olan bireyin yaşantılarının, düşündüklerinin ve sahip olduğu koşulların etkileşimde olduğu varlıklara, durumlara, olaylara, kavramlara ve toplumsal yaşam rolleri olan mesleklere yönelik tutumlarının oluşturulmasını sağlamasıdır (Eraslan ve Çakıcı 2011).

2.4.2. Tutum ve Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik mesleği sabır, özveri ve sürekli çalışmayı gerektiren bir meslek olduğundan mesleği severek ve isteyerek yapmak son derece önemlidir (Çapa ve Çil, 2000). Mesleğini sevmeyen birinin mesleğinde başarılı olamayacağı ve herhangi bir mesleğe yönelik olumlu tutum kazanılmasının, o meslekteki başarıyı da olumlu yönde etkilediği görüşü toplumda oldukça yaygındır. Öğretmenlik mesleği sadece bilgi ve becerilere dayalı bir meslek olarak görülmemeli, mesleğin gerektirdiği tutumları ve düzenli alışkanlıklar da göz ardı edilmemelidir (Kartal, 2009). Öğretmenlerin inançları tutumları ve öncelikleri sınıftaki davranış ve uygulamaları ile yakından ilgilidir. Üstüner'e (2006) göre öğretmenlik mesleğini yapan bir kişinin bu mesleğe karşı tutumunun niteliği, öğretmen davranışlarını belirleyen temel etkenlerden birisidir. Çünkü öğretmenler sınıflarında sürekli kararlar alırlar ve onların inançları, tutumları ve öncelikleri bu kararlar için bir yapı oluşturur (Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004).

Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştiren öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında gösterdikleri davranışlarla tutarlılık göstermesine ve öğretmen ile ilişkili tüm unsurların da olumlu yönde etkilenmesine sebep olacaktır (Çakır, 2005). Eraslan ve Çakıcı (2011) mesleğe yönelik olumlu tutuma sahip öğretmenlerin kendini sürekli geliştiren, öğrencilere karşı sabırlı, güvenilir, dürüst, hoşgörülü olan, lider, arabulucu, onları topluma ve hayata hazırlamaya çalışan, eleştiriye açık olma vb. kişilik özelliklerine sahip olduklarını belirtmektedirler. Hargreaves (1984) ise sınıf baskısı, okul yönetimi gibi problemlerin öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilediğini ve bu durumun öğretmenler

üzerinde sürekli bir stres hali oluşturarak öğretim hedeflerini etkileyebileceğini ifade etmektedir (Akt. Kaufman ve Sawyer, 2004). Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlar geliştirildiğinde mesleğe ilgi duymak, çocukları sevmek, eğitim ve öğretimin önemini görebilmek vb.; olumsuz tutumlar ise öğrencileri sevmemek, kendini geliştirmemek, heyecanlı ve istekli olmamak vb. gibi ifade edilebilir (Semerci ve Semerci, 2004).

Herhangi bir mesleğe yönelik tutumların sonradan öğrenildiği göz önüne alındığında, öğretmenlerin mesleki eğitiminde de tutumların önemi ortaya çıkmaktadır (Can, 1987; Akt. Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Şimşek (2005) öğretmen niteliğinin adayların seçimi, hizmet öncesi eğitim ve mesleğe yönelik tutumlarıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında öğrencilere seçtikleri mesleğe yönelik kazandırılacak bilgiler, beceriler ve tecrübelerle onların mesleki yaşamdaki davranışlarının daha etkili olması sağlanmaya çalışılmaktadır. Bununla beraber öğretmenlik mesleğini tercih eden bireylerin mesleğe yönelik olumlu tutumlarının olması, bu mesleğin gerekliliklerini başarılı bir biçimde yerine getirebilmelerinin koşullarından birisidir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Bu yüzden öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını da olumlu yönde geliştirmelerine imkân sağlayacak şekilde yapılandırılması ve eğitim sürecinin mutlaka öğretmen adaylarının öğrenme biçimlerine uygun yöntem, teknik, araç- gereç, strateji vb dikkate alınarak düzenlenmesi önemlidir (Ekici, 2008).

2.5. Kaygı

2.5.1. Kaygı Kavramı

Duygular bireyi davranışı gerçekleştirmeye motive eder ve aynı zamanda bireyin genel ve psikolojik sağlığına gözle görülür etkileri vardır. Kaygı da diğer duygular gibi (merak, öfke, melankoli vb.) psikolojik duruma etki eden temel duygulardan birisidir (Spielberger ve Reheiser 2009). Krohne (1976 s. 8) kaygıyı “belirli tehlike algısı karşısında son derece şiddetli hoş olmayan deneyimlenmiş uyarılma artışı” olarak açıklamaktadır (Akt. Lukesh, Brunner, Völkl, Maar, Filzmaier, Poepperl, Schütz, François, Zdravkovic ve Burges, 2007). Bu yönüyle korku kavramıyla benzeşmektedir. Fakat kaygı ile korku arasında önemli bir ayrım bulunmaktadır. Korku, kişinin göğüslemek zorunda kaldığı tehlikeyle orantılı bir tepkidir; oysa kaygı

tehlikeyle orantısızdır, hatta hayali bir tehlikeye yöneliktir (Horney, 1999). Kaygı, Freud (1924) tarafından da belirli bir tatsız durum hissetmek ya da endişe, gerginlik, psikolojik uyarılma içeren koşullar olarak tanımlanmaktadır (Akt. Spielberger ve Reheiser 2009).

Yukarıda bahsedilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere kaygıda hoş olmayan bir duygu söz konusudur ve bu duygu bireyin iç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike ihtimali ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanmaktadır. Kaygı en basit ifadeyle “yaklaşmakta olduğu sanılan bir tehlikeden tedirginlik duyma durumudur” (Kurt, 2011, s. 17).

Kaygı, yaşanan bir duruma bağlı olarak (durumsal kaygı) ya da bir kişilik özelliğine bağlı olarak (sürekli kaygı) ortaya çıkabilir. Durumsal kaygı endişe sinirlilik gerginlik gibi öznel duyguların sinir sisteminin uyarılmasına bağlı olarak belirli bir zamanda yoğunluğu olarak tanımlanır. Sürekli kaygı ise kaygıya yatkınlığı daha fazla olan ve geçmişte bu tür duyguları yaşamış ve durumsal kaygı vasıtasıyla gelecekte de görülme olasılığı bulunan olarak tanımlanır (Spielberger ve Reheiser 2009). Levitt (1973) sürekli kaygıyı bir kişilik özelliği olarak, durumsal kaygıyı (geçici bir durum anlamında) kaçmak ya da önlemek isteyen caydırıcı uyarana karşı durumsal tepki olarak görmektedir (Akt. Lukesh vd. 2007).

Liebert ve Morris (1967), kaygıya etki eden faktörleri bilişsel ve duygusal faktörler olmak üzere iki ana bileşende değerlendirmiştir. Bilişsel faktörler veya endişe bileşeni kişinin kendi performansı hakkında endişe ifadesi olarak tarif edilebilir. Burada kişinin eksiklikleri endişeleri ve diğerlerinin becerileriyle karşılaştırmalar rol oynamaktadır. Buna karşın duygusal faktörlerde sınav kaygısı gibi hoş olmayan duygular söz konusudur. Sinirlilik ve gerginlik gibi göze çarpan tatsız duygular özellikle belirgindir. Kaygının her iki faktörü de stres durumlarında ortaya çıkmaktadır (Lukesch, Preidel, Weikamp ve Werhand, 2009).

Keavney ve Sinclair (1978)' e göre bireyler, bedensel tepkilerle (avuç içi terlemesi, hızlı kalp atışı vb.), tehditle başa çıkabilmek için yetersiz olduğu düşünceleriyle ve daha önceden öğrendikleri başa çıkma yollarıyla vasıtasıyla tehdidi azaltmaya yönelik davranışlar göstererek kaygılı olma eğilimlerini ortaya çıkarırlar. İlk iki durumda, yaygın olarak tanınmalarına ve etkileri üzerinde bilimsel olarak çalışmalar yapılmasına rağmen, kaygıyla başa çıkma stratejileri konusunda çok az ilerleme

görülmektedir. Fakat bu durum tehdit sonrası görülen davranışlar üzerindeki etkileri nedeniyle tehdiye karşı oluşan reaksiyonlar açısından son derece önemlidir.

Kaygı oluşumunu sağlayan ortamlar kültürden kültüre değişiklik göstermekle beraber bütün toplumlar için geçerli olan bazı genellemeler yapma imkânı bulunmaktadır. Bu genellemeler, kaygı duygusunun ortaya çıkmasına yol açan ortamlardaki ortak yönleri ifade etmektedir. Bu genellemeleri Kurt (2011 s. 19) şöyle açıklamaktadır:

Desteğin çekilmesi: Alışlagelmiş bir çevrenin ortadan kalktığı durumlarda insanlar kaygı duymaktadırlar. Örneğin üniversite öğrencilerinin evlerinden ilk defa ayrılarak farklı bir ortama gitmeleri bu kapsamda değerlendirilebilir. *Olumsuz bir sonucu beklemek:* Yeterince hazırlanmadan sınava girme gibi olumsuz bir sonucun ortaya çıkacağı durumlarda duyulan kaygı bu kapsamda değerlendirilebilir. *Bireyin iç çelişki yaşaması:* Birey inandığı ve önem verdiği bir fikirle, yaptığı davranış arasında bir çelişki ortaya çıktığı zaman kaygı türünden bir gerginlik duymaktadır. Örneğin yeraltında çalışan maden işçileri bu kapsamda yer almaktadırlar. *Gelecek kaygısı ya da belirsizlik:* Belirsizlik veya gelecekte ne olacağını bilememek insanlar için en belirgin kaygı nedenlerinden birisidir.

Bireyin yüksek düzeyde kaygıya sahip olması, onun endişe düzeyinin yükselmesinin bir sonucu olarak memnun etmeye aşırı odaklanmasına ve daha basit ve katı davranışları göstermesine sebebiyet verebilir. Ayrıca bireyin gelecekle ilgili endişelerinin de artmasına neden olmakta ve buna bağlı olarak başına kötü bir şeyler gelebileceği korkusuna kapılmasına sebep olmaktadır (Tümerdem, 2007).

Kaygı, her ne kadar olumsuz bir duygu olarak nitelendirilse de Freud (1924), bireyin potansiyel olarak zararlı durumlarla daha etkin başa çıkmasına yardımcı olacak güdüleyici davranışı ortaya çıkarması için kaygının faydasını vurgulamaktadır (Akt. Mogg ve Bradley, 1998). Bu yönüyle kaygı belirli durumlara tepki sağlayarak günlük yaşama yardımcı olan ve günlük yaşamın belirli veya tehlikeli problemlerini çözmek için vücuda yardım eden olumlu bir sağlık işareti olarak kabul edilebilir (Mogg ve Bradley, 1998). Aşırı olmayan kaygı, organizma üzerinde uyarıcı, motive edici ve koruyucu etkilere sahiptir (Akgün vd., 2007).

2.5.2. Kaygı ve Öğretmenlik Mesleği

Birçok eğitimci, öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının kişiliklerini ve ruh sağlıklarını yansıtmakta olduğunu kabul etmekte, hatta bazıları bu özelliklerin öğretmenin alan bilgisinden ve uyguladığı öğretim yöntemlerinden daha önemli olduğuna inanmaktadır (Coates ve Thoresen, 1976). Günümüzde öğrenci sayılarının artmasına bağlı olarak öğretmenler, öğrenme zorluklarının ortaya çıkması, öğretmenlerin öğrencilerine niteliksiz eğitim verme kaygısı, mesleğe yönelik güvensizlik ve yetersizlik gibi kaygı düzeylerinin artmasına sebep olan birçok olumsuz durumla karşı karşıya kalabilirler. Katschnig (1998), öğretmenlerin tüm okul günü boyunca dersten önce hissettikleri olumsuz duyguları öğretmen kaygısı olarak nitelemekte ve insanların öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz bakış açılarının ya da okul ortamında aşırı taleplerinin olmasının bu kaygılara sebep olabileceğini ifade etmektedir (Akt. Lukesh vd. 2009). Benzer bir başka çalışmada ise Daniels, Mandzuk, Perry ve Moore (2011), öğretmenlerin derse layıkıyla hazırlanıp hazırlanmadıkları, okul yönetimiyle ilişkiler, sınıfı kontrol altına alma konusunda kaygılı oldukları belirlemiştir. Yüksek kaygı düzeyi, karmaşık düşünceler ve endişe yüzünden çalışma belleğinin sınırlı kaynaklarını azaltabilir (Eysenck and Calco, 1992 Akt. Sutton ve Wheatley 2003). Yani ders planları ve disiplinsiz öğrenciler hakkında kaygılı bir öğretmen adayının her gün meydana gelen sayısız sınıf temelli problemleri çözmesi daha az olasıdır. Kaygının aksine olumlu deneyimler yaşayan öğretmenler daha fazla öğretim düşüncesi ve stratejisi üretebilir ve sorunları çözmek için daha farklı yollar bulabilirler (Sutton ve Wheatley 2003).

Öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılar üzerine Fuller (1969), Fuller ve Bown (1975) ve Katz (1972) yaptıkları çalışmalar da Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygıyı üç kısımda incelemiştirlerdir. 1. Ben merkezli kaygılar, 2. Görev merkezli Kaygılar, Öğrenci Merkezli Kaygılar (Akt. Saban, Korkmaz ve Akbaşı, 2004).

Ben merkezli kaygılara sahip bir öğretmen adayı kendisine “Acaba öğretmenlik bana uygun bir meslek mi?, Öğretmenlik mesleğini her gün nasıl yapacağım?, Acaba sınıfımda gürültü olduğunda okul müdürü ve diğer öğretmenler hakkımda ne düşünür?” sorularını yönelterek öğretmenlik mesleğini sürdürüp sürdüremeyeceği endişesini her zaman taşımakta ve bu durum onu yoğun bir stres altında bırakabilmektedir. Görev merkezli kaygılara sahip bir öğretmen adayı kendisine “Acaba farklı sınıf ortamlarında eğitim ve öğretim durumu nasıldır?, Acaba öğretim

konusunda alanımdaki yeni materyalleri, teknikleri ve fikirleri nasıl elde edebilirim?, Acaba öğretmenlik görevimde başarılı olabilmem için bana en iyi kim yardım eder?”sorularını yönelterek iyi bir öğretmen olup olamayacağı endişesini her zaman taşımakta ve bu durum onun, alanında yeni uygulayabileceği öğretim yöntem, teknikleri ve materyallerini araştırmasına sebep olabilmektedir. Öğrenci merkezli kaygılara sahip bir öğretmen adayı kendisine “Acaba her öğrenciye nasıl yardımcı olabilirim ki onun için hayat boyu öğrenmek önemli ve vazgeçilmez olsun?, Acaba her öğrenciye nasıl yardımcı olabilirim ki onun için öğrenmek kolay ve çabuk olsun?, Acaba özel öğretime muhtaç veya yüksek düzeyde potansiyelli öğrencilere nasıl yardım edebilirim ki bu çocuklar öğrenmelerini okul dışında da başarı ile sürdürebilsinler?” sorularını yönelterek her öğrencinin duygusal, sosyal ve zihinsel ihtiyaçlarını en iyi şekilde nasıl karşılayabileceği endişesi taşımakta ve bu durum onun bu alanlarda araştırma yapmasına neden olabilmektedir (Akt. Saban vd., 2004).

Öğretmenlerin kaygı düzeylerinin öğretim performanslarını etkilemesi, öğretmen yetiştiren kurumlarda da öğretmen adaylarının niteliklerinin geliştirilmesi için mesleki kaygılarına yönelik çalışmalara da yer verilmesini sağlayabilir. Öğretmen adayları açısından ilk kez bir sınıfa girmek karmaşık ve özellikle beklenmedik duygularla dolu, kaygı üreten bir deneyim olabilir (Meanwell and Kleiner 2014). Öğretmen adayları öğretmeyi öğrenmenin karmaşıklığı ve hedeflere ulaşmanın belirsizliği nedeniyle sık sık kaygı tecrübesi edinirler (Erb, 2002; Lortie, 1975; Akt. Sutton ve Wheatley 2003). Sınıfta olumsuz tecrübeler öğretmen adaylarının stress ve kaygı düzeylerini, akademik benliklerine ve onların gelecekteki planlarına yönelik duygularını etkileyebilir (Jungels, Brown, Stompler ve Yasumoto, 2014).

Coates ve Thoresen (1976) öğretmen adaylarının, sınıfta disiplini sağlama yeterlikleri, alan bilgileri, eğitim ortamında beklenmeyen durumlar ve okul çevresi (iş arkadaşları ve okul yönetimi) ile ebeveyn ilişkileri hakkında son derece kaygılı olduklarını rapor etmişlerdir. Wagner (2008) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleğe yeni başladıklarında kaygı düzeylerinin, öğretmenlik mesleğinde deneyimli olan meslektaşlarına göre daha yüksek olduğunu saptamıştır (Akt. Cabı ve Yalçınalp, 2013). Benzer şekilde Valencia (1971) başlangıçta kaygılı görünen öğretmen adaylarının daha az kaygılı görünen öğretmen adaylarına göre öğretim performanslarının daha düşük olduğunu rapor etmiştir (Akt. Coates ve Thoresen 1976).

Çalışmalardan elde edilen bulgular, eğitim programlarının eğitimlerinin başlangıcında öğretmen adaylarının kaygı düzeylerini düşürmek için çeşitli yollar aramasını ve var olan programların mevcut durum çerçevesinde geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Daniels, Mandzuk, Perry ve Moore, 2011).

Türkiye’ de son yıllarda eğitim fakültelerinden mezun olanların sayısı, Milli Eğitim Bakanlığı’nın atamaya esas kadro tahsis sayısı ile örtüşmemekte ve bu durum bazı alanlarda mezun öğretmen adaylarının yığılmasına sebebiyet vermektedir. Mezunların Kamu Personeli Seçme Sınavında (Kpss) en üst puandan alt puanlara doğru bir sıralamaya sokulmalarına bağlı olarak, düşük puan alan adayların iş bulamama durumuyla karşı karşıya kalmalarına neden olmaktadır. Yaşanan bu olumsuz gelişmeler göz önüne alındığında bu durumun, öğretmen adaylarının kaygı düzeylerini arttırıcı nitelikte olduğu düşünülmektedir (Doğan ve Çoban, 2009).

2.6. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

2.6.1. Öz-yeterlikle ilgili çalışmalar

Öz-yeterlikle ilgili çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının yaş, cinsiyet, bölüm, fakülte gibi değişkenler açısından değerlendirildiği, PFESP ya da TYL öğrencileri ile Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının karşılaştırıldığı ya da öğretmen adaylarının mesleğe yönelik öz-yeterlik inançlarının çeşitli kavramlarla (Eğitim inançları, Tutum, Epistemolojik inançlar vb.) ilişkilendirildiği araştırmalara rastlanmıştır.

Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul (2013), eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören son sınıf öğrencileri ile pedagojik formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinden oluşan 338 öğretmen adayı ile ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını, cinsiyet, öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ve öğrenim türü değişkenlerine göre karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Veri toplama aracı olarak öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin kullanıldığı çalışmadan elde edilen bulgulara göre eğitim fakültesi öğrencileri ile pedagojik formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları arasında istatistiksel anlamda bir fark olmadığı ayrıca her iki fakülte öğrencilerinin öz-yeterlik

inançlarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ve öğrenim türü değişkenlerine göre farklılaşmadığı, yaş değişkeninin ise eğitim fakültesi öğrencilerinde erkek öğretmen adayları lehine farklılaştığı rapor edilmiştir.

Bir başka araştırmada Yeşilyurt (2013), Pedagojik formasyon eğitimi alan 312 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarını cinsiyet, öğretmen olarak görev yapma-yapmama, öğrenim görülen program türü ve akademik başarı notu değişkenleri açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmen üç faktörlü (Öğrenci katılımı, sınıf yönetimi, öğretim stratejileri) öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre genel olarak öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerine ilişkin görüşlerinin yüksektir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre öğretim stratejileri ile sınıf yönetimi faktörleri açısından erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin kız öğretmen adaylarından yüksek olduğu, öğretmen olarak görev yapma-yapmama değişkeni açısından öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi faktörleri açısından anlamlı farklılıklar bulunduğu, öğrenim görülen program türü değişkenine göre öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi faktörleri açısından matematik öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer programlardan daha düşük bir öz-yeterlik inanç düzeyine sahip olduğu ve akademik başarı notu değişkeni açısından ise anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir.

Çakır, Kan ve Sünbül tarafından TYL ve öğretmenlik meslek bilgisi (pedagojik formasyon) programlarına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öz-yeterlik algılarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın tutumla ilgili verilerin sağlanmasında öğretmenlik meslek bilgisi programından 229 ve TYL programından 159 olmak üzere toplam 388 ve öz-yeterlikle ilgili verilerin sağlanmasında öğretmenlik meslek bilgisi programından 234 ve TYL programından 159 olmak üzere toplam 393 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve mesleki yeterlik algısı ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının tutum ve öz-yeterlik inançları cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre ele alınmıştır. Öz-yeterlik inancıyla ilgili elde edilen bulgulara göre; TYL ve öğretmenlik meslek bilgisi (pedagojik formasyon) programlarına katılan kız öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları, cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmamaktadır. Ancak erkek öğrenciler

açısından, TYL programından mezun olan erkek öğrencilerin öz-yeterlik algılarının, öğretmenlik meslek bilgisi programından mezun olan erkek öğrencilerin öz-yeterlik algılarından daha yüksek olduğu sunucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada TYL eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarında öğrenim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark görüldüğü ve bu farkın Sosyal Bilimler lehine olduğu rapor edilmiştir.

Azar (2011) tarafından üç ayrı fakültenin (Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi) Fen bilimleri enstitülerinde Fen ve Matematik alan öğretmenliği TYL programından mezun olan toplam 150 öğretmen adayı ile yapılan çalışmada, adayların öz-yeterlik inançları cinsiyet, mezun olunan üniversite ve branş değişkenlerine göre ele alınmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmen üç faktörlü (Öğrenci katılımı, sınıf yönetimi, öğretim stratejileri) öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki bulunduğu, cinsiyet değişkeni açısından kız ve erkek öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmediği, mezun olunan üniversite değişkenine göre Ondokuz Mayıs üniversitesinden mezun olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç puanlarının diğer üniversite mezunu öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek olduğu, branş değişkeni açısından matematik bölümü öğretmen adaylarıyla fizik bölümü öğretmen adayları arasında matematik bölümü lehine, biyoloji bölümü öğretmen adaylarıyla fizik bölümü öğretmen adayları arasında biyoloji bölümü lehine ve biyoloji bölümü öğretmen adaylarıyla kimya bölümü öğretmen adayları arasında biyoloji bölümü lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmiştir.

Bulut ve Oral'ın (2011) Fen, Edebiyat, Güzel sanatlar ve ilahiyat fakültesi mezunu olup aynı zamanda PFESP'e kayıtlı 164 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirdikleri betimsel tarama niteliğindeki çalışmalarında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarını cinsiyet, fakülte, branş, lise ve yerleşim yeri değişkenleri açısından değerlendirmişlerdir. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmen adayı öz-yeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının mesleğe yönelik öz-yeterlik inançlarının bütün olarak "oldukça yeterliyim" düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna ek olarak öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri cinsiyet, lise ve yerleşim yeri değişkenleri açısından

anlamli bir farkin olmadigi, fakulte turu ve brans degiskenleri acısından anlamli bir sekilde farklılastigi görülmüştür. Bu fark fakulte turu acısından fen ve edebiyat fakültesi mezunları lehine anlamli olmakla birlikte güzel sanatlar fakültesi mezunlarının fen, edebiyat ve ilahiyat fakültesi mezunlarına, fen ve edebiyat fakültesi mezunlarının da ilahiyat fakültesi mezunlarına göre daha yüksek bir öz-yeterlik algısına sahip olduğu; brans degiskeni acısından güzel sanatlar ile felsefe, edebiyat ve matematik bransları arasında güzel sanatlar lehine ve biyoloji, güzel sanatlar ve tarih ile ilahiyat bransları arasında ise, biyoloji, güzel sanatlar ve tarih bransları lehine olduğu rapor edilmiştir.

2.6.2. Tutumla ilgili çalışmalar

Tutumla ilgili çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yaş, cinsiyet, bölüm, fakulte gibi degiskenler acısından ele alındığı, PFESP ya da TYL öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının birlikte ele alındığı ve öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının bazı kavramlarla (İletişim becerileri, Güdülenme düzeyleri, Mesleki benlik saygıları, Öz-yeterlik) karşılaştırıldığı ya da bir arada incelendiği araştırmalara rastlanmıştır.

Can (2010), TYL öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine tutumlarını araştırdığı tarama modelindeki çalışmasında tutumları cinsiyet, program türü, yaş, mezun oldukları okul türü ve ebeveynlerinde öğretmen olup olmama degiskenlerine göre incelemiştir. Çalışmaya Ortaöğretim fen-matematik ve sosyal alanları eğitim TYL programının son sınıfında bulunan 92 fen-edebiyat fakültesi öğrencisi katılmıştır. Verilerin öğretmen adaylarının demografik bilgilerinin yer aldığı bilgi formu ve öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği kullanılarak sağlandığı çalışmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin tutum puanları genel olarak oldukça yüksektir. Ayrıca program türü degiskeni acısından Fen ve Matematik alanlarından mezun olan öğrencilerin tutumlarının Sosyal alanlardan mezun olan öğrencilere göre daha olumlu olduğu; cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul türü ebeveynlerinde öğretmen olup olmama degiskenleri acısından öğrencilerin tutum puanları arasında anlamli bir fark olmadığı belirtilmiştir.

Benzer bir çalışma da Kartal (2009) TYL programlarına devam eden 145 öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemiştir. Veri toplama aracı

olarak öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin kullanıldığı çalışmada öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları cinsiyetlerine, mezun olunan bölüme, anne babalarının öğretmen olup olmamalarına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının Can'ın (2010) çalışmasından farklı olarak düşük olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra çalışmada öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının cinsiyete göre erkekler lehine olmak üzere farklılaştığı, anne babalarının öğretmen olup olmaması ve mezun olunan bölüme göre anlamlı bir fark bulunamadığı sonuçlarına ulaşıldığı rapor edilmiştir.

Özder, Konedralı ve Zeki (2010)'nin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını araştırdıkları Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının katıldığı bir başka çalışmada, öğretmen adaylarının tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiş ve tutumları ile akademik başarılarının cinsiyete, öğrenim gördükleri programa, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine ve öğrenim gördükleri sınıflara göre farklılık gösterip göstermediği tartışılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğretmenlik mesleğine yönelik tutum anketi ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yüksek düzeydedir. Fakat tutum puanları ile akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çalışmada ayrıca cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının kızlar lehine anlamlı olduğu, öğrenim gördükleri program değişkeni açısından Okul Öncesi öğretmenliği programı lehine farklılık göstermekte olduğu, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedeni değişkeni açısından “öğretmen olma isteği” seçeneğini işaretleyen öğretmen adaylarının tutum puanlarının “iş garantisi ve çalışma koşulları” ile “ailemin isteği” seçeneklerini işaretleyen adayların tutum puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı rapor edilmiştir.

Gürbüz ve Kışoğlu (2007) TYL programına devam eden fen-edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ele aldıkları çalışmalarında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar fakülte, cinsiyet, mesleği tercih etme nedeni ve üniversite giriş tercihlerinde eğitim fakültesinin üst sıralarda tercih edilmiş durumu değişkenlerine göre ele alınmıştır. Çalışmaya 103 fen edebiyat

fakültesi mezunu ve TYL eğitimi alan öğrenci ve 117 eğitim fakültesi son sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 220 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve öğretmenlik mesleği tutum ölçeği olmak üzere iki bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre fen-edebiyat fakültesi öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik genel tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Değişkenler açısından bakıldığında ise tutum puanlarının fakülte türüne göre farklılaşmadığı, cinsiyete göre eğitim fakültesinde kız öğrenciler lehine farklılaştığı, fen-edebiyat fakültesinde ise cinsiyet açısından anlamlı bir fark görülmediği tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri bakımından hem eğitim fakültesi öğrencileri hem de fen-edebiyat fakültesi mezunları arasında mesleği, “öğretmen olmak istediği için” tercih edenlerin tutum puanları ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer değişken olarak nitelenen fen-edebiyat fakültesi mezunlarının üniversiteye girişte üst sıralardaki tercihleri arasında eğitim fakültesi tercihlerinin olup olmaması durumunun, adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir.

Eraslan ve Çakıcı (2011), pedagojik formasyon eğitimi alan 115 mezun ve 99 eğitimine devam eden olmak üzere toplam 214 öğretmen adayıyla gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını öğrenim basamağı, cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, mezun olunan lise, üniversiteye gelmeden önce yaşanan yerleşim birimi ve üniversite tercihinde eğitim fakültesinin yer alması veya almaması değişkenlerine göre analiz etmişlerdir. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmenlik mesleği tutum ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara öğrenim basamağı, mezun olunan lise ve üniversiteye gelmeden önce yaşanan yerleşim birimi değişkenleri açısından mezun adaylar ile öğrenimine devam eden adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde bir mesleki tutuma sahip olduğu; öğrenim düzeyi açısından mezun öğrencilerle eğitimine devam eden öğrencilerin mesleğe yönelik tutumları arasında istatistiki anlamda bir fark bulunmadığı, öğrenim görülen/mezun olunan bölüm değişkeni açısından Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin/mezunlarının Kimya ve Matematik öğrencilerinden/mezunlarından; Tarih ve Fizik bölümü

öğrencilerinin/mezunlarının ise Kimya öğrencilerinden/mezunlarından daha düşük tutuma sahip olduğu; üniversite tercihinde eğitim fakültesinin yer alması veya almaması değişkenine göre üniversite tercihinde eğitim fakültesi bulunmayan öğrencilerin mesleğe yönelik daha olumlu tutumlarının olduğu rapor edilmiştir.

2.6.3 Kaygı düzeyiyle ilgili çalışmalar

Kaygı düzeyleriyle ilgili çalışmalar incelendiğinde ya da TYL programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarının daha çok cinsiyet, bölüm, fakülte gibi değişkenler açısından değerlendirildiği, öğretmen adaylarına yönelik öğretmenlik mesleğiyle ilgili belirli bir alanda kaygı düzeylerinin (konuşma kaygısı, meslek edinme kaygısı, TYL programına yönelik kaygı gibi) ele alındığı ve adayların mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin diğer kavramlarla (Öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik ve akademik güdülenme düzeyleri) bir arada incelendiği çalışmalara rastlanmıştır.

Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz (2009), Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği (Tarih, Coğrafya, Felsefe ve Edebiyat) TYL programında öğrenim gören toplam 106 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerini bazı kavramlarla (yeterlik, akademik güdülenme) birlikte ele aldıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygı düzeylerini cinsiyet, mezun olduğu bölüm, ÖSS’de bölüme tercih sırası, lisans not ortalaması ve mesleğe yönelik çalışmalar değişkenlerine göre incelemişlerdir. Çalışmaya göre; tercih sırası değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmakta olup, bölümü öncelikle seçen öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür; Lisans not ortalamaları açısından ise anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu ve bu farklılığın yüksek not ortalaması olan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Öğrencilerin mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin mezun oldukları bölüm, cinsiyet ve mesleğe yönelik çalışmalar değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmediği rapor edilmiştir.

Tümerdem (2007) tarafından Eğitim ve Fen edebiyat fakültesi Kimya bölümünde öğrenim gören 66 son sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise öğrencilerin mesleğe yönelik kaygı düzeyleri fakülte-cinsiyet, okuldaki başarı düzeyi, arkadaşlık ilişkilerinin yeterlilik derecesi, çalışmak istediği meslek, ailenin

tutumu ve ekonomik düzey değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Veri toplamada kişisel bilgi anketi ve kendini değerlendirme anketi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, Fen Edebiyat Fakültesi ğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri eğitim fakültesi öğrencilerine nazaran daha yüksek bulunmuştur. Fakülte cinsiyet değişkeni açısından eğitim fakültesinde öğrenim gören kız öğrencilerle aynı fakültede öğrenim gören erkek ve fen edebiyat fakültesinde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmamasına karşın eğitim fakültesi erkek ğrencilerinin kaygı düzeyleri, fen edebiyat fakültesi kız ve erkek öğrencilerinden daha düşük olduğunun görüldüğü belirtilmiştir. Okuldaki başarı düzeyi değişkeni açısından başarı durumunu iyi olarak nitelendiren eğitim fakültesi ğrencilerinin kaygı düzeylerinin diğer öğrencilerden daha düşük olduğunun görüldüğü belirtilmiştir. Arkadaşlık ilişkilerinin yeterlilik derecesi değişkeni açısından eğitim fakültesi ğrencilerinin içerisinde arkadaşlık ilişkileri çok iyi olanlar ile arkadaşlık ilişkileri iyi olan öğrencilerin kaygı puanlarının fen fakültesi öğrencilerinden daha düşük olduğunun görüldüğü rapor edilmiştir. alışmak istediği meslek değişkeni açısından eğitim fakültesi öğrencileriyle fen fakültesi öğrencileri arasında kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık görüldüğü belirtilmiştir. Araştırmada ğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin ana baba tutumu ve ekonomik durum değişkenlerinden etkilenmediği sonuçlarına ulaşıldığı rapor edilmiştir.

Öğretmen adaylarının kaygı düzeyleriyle ilgili bir başka çalışmada ise Saban, Korkmaz ve Akbaşlı (2004) eğitim fakültesindeki dört farklı anabilim dalında (Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Matematik, Sınıf ğretmenliği) ğrenim gören öğrencilerle yaptıkları çalışmada ğretmen adaylarının mesleki kaygılarının ne üzerinde (ğretmen adayının kendisi, ğretim görevi ve öğrenciler) yoğunlaştığı, mesleki kaygılarının cinsiyet, anabilim dalı ve sınıf düzeyi açısından farklılık gösterip göstermediği sorularına yanıtlar aramışlardır. Araştırmaya eğitim fakültesi ilköğretim bölümü dört anabilim dalında öğrenim gören 212 birinci ve 204 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 416 ğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak ğretmen adayı kaygı leği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre birinci sınıfta okuyan ğretmen adaylarının ğrenci merkezli kaygılarının ben merkezli ve görev merkezli kaygılarından daha yüksek olduğu öte yandan dördüncü sınıf ğrencilerinin görev merkezli kaygılarının ben merkezli ve ğrenci merkezli

kaygılarından daha yüksek düzeyde olduğunu görüldüğü rapor edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından, 1 sınıf öğrencilerinin ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygıları, kız ve erkek öğrenciler arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirtilmiştir. Buna karşın dördüncü sınıf öğrencilerinde cinsiyet değişkeni açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir. Anabilim dalı değişkeni açısından, Sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalındaki öğretmen adaylarının ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygılarının diğer anabilim dallarındaki öğretmen adaylarından daha az düzeyde olduğu belirtilmiştir. Sınıf düzeyi değişkeni açısından, birinci sınıf öğrencilerinin ben merkezli ve öğrenci merkezli kaygılarının dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu rapor edilmiştir. Görev merkezli kaygılara ilişkin sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmediği rapor edilmiştir.

Dursun ve Karagün (2012), Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda (BESYO) öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalarında, öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını yaş, aylık gelir, akademik başarı, cinsiyet ve mezun olduğu okul türüne göre incelemiştir. Çalışmaya BESYO spor öğretmenliği bölümü son sınıfa devam eden 68 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak öğretmen kaygı ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin demografik özellikleri göz önüne alındığında görev merkezli, öğrenci merkezli ve ben merkezli kaygı düzeylerinde aylık gelir, akademik başarı, cinsiyet ve mezun olduğu okul türüne göre anlamlılık görülmediği, ben merkezli kaygı faktöründe yaş değişkeni açısından farklılık olduğu belirtilmiştir. Araştırmada görülen bu fark 21-25 yaş aralığındaki öğrencilerin mesleki kaygı düzeylerinin 26-30 yaş aralığındaki öğrencilere göre daha yüksek olmasından kaynaklanmakta olduğu rapor edilmiştir.

Çubukçu ve Dönmez (2011), eğitim fakültesi ilköğretim (sınıf, matematik) ve bilgisayar ve teknoloji bölümü ile ortaöğretim (matematik, kimya, fizik, biyoloji, tarih ve edebiyat) bölümünde öğrenim gören 310 öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını cinsiyet, bölüm, sınıf, mezun olunan alan (sözel, sayısal, eşit ağırlık), çalışacakları alan (ilkokul, ortaokul, lise) ve ailede öğretmenlik mesleğine mensup birey bulunma değişkenlerine göre incelemiştir. Bu amaçla veri toplamak için öğrencilerden elde

edilen bilgiler kişisel bilgi formunun da içerisinde yer aldığı öğretmen adayları kaygı ölçeği kullanılarak sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının görev merkezli kaygılarının yüksek, ben merkezli kaygılarının düşük olduğu rapor edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından her üç kaygı (ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli) türünde de kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha kaygılı olduğu; bölüm değişkeni açısından ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin diğer bölümde öğrenim gören öğretmen adaylarından yüksek olduğu, bilgisayar ve teknoloji bölümündeki öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin ise ortaöğretimde bölümlerinde ki öğretmen adaylarından yüksek olduğu; sınıf değişkeni açısından 2. Sınıf öğrencilerinin mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin diğer (1-3-4.) sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerden yüksek olduğu; mezun olunan alan değişkeni açısından sözel bölüm öğrencilerinin kaygı düzeylerinin diğer (sayısal, eşit ağırlık) bölüm öğrencilerinin kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu; görev yapılacak alan değişkeni açısından ortaöğretim bölümü öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarına göre daha kaygılı olduğu; ailede öğretmenlik mesleğine mensup birey bulunma durumuna göre öğrencilerin mesleğe yönelik kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir.

2.7. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

2.7.1. Öz-yeterlikle ilgili çalışmalar

Gao ve Mager (2011) Amerika'nın doğu eyaletlerinden birinde özel bir üniversitede (Syracuse Üniversitesi) gerçekleştirdikleri çalışmalarında üniversite bünyesinde yer alan ve Amerika'da Öğretmen Eğitimi Ulusal Konseyi tarafından akredite edilen dört yıllık çift sertifikalı öğretmen yetiştirme programında, öğretmen adaylarının okullarda sosyo kültürel çeşitliliğe yönelik öz-yeterlik algılarını ve tutumlarını öğretmen yetiştirme programı özelinde incelemişlerdir. Söz konusu program yapılandırmacı yaklaşım ve felsefesini destekler biçimde oluşturulmuş olup öğretmen adaylarının tipik ve özel çocuklara bugünün kültürel, çoğulcu sınıf ve okullarında eğitim vermesi vurgulanmıştır. Programda saha deneyimleri, programda belirlenen zamanlarda kentsel okullar, banliyö okulları ve genel derslikler gibi alt ve üst sınıflardan 9 bölgede denetimli olarak gerçekleştirilmiştir. Programın felsefesi iki temel amaç üzerine oturtulmuştur; Tüm öğrenciler öğrenme öğretme sürecine aktif katılım yoluyla öğrenirler ve herkes öğrenebilir. Programda öğretmen adayları beş

temel mesleki eğilime göre yetiştirilmektedir. a) Farklılıklara saygı ve hoşgörü, b) Her öğrencinin öğrenebileceğine yönelik inanç, c) Mesleki benlik gelişimini teşvik etme, d) Tüm okul çevresiyle dayanışma içerisinde işbirliğini teşvik etme, e) programın tüm aşamaları boyunca mesleğe uygun ve etik davranışlar gösterilmesi. Yedi farklı sınıfta toplam 168 öğretmen adayının katıldığı çalışmada katılımcıların yaş ortalaması 19,4, 160'ı kadın 8'i erkek ve bunlardan 156'sı beyaz tenlidir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgularda genel olarak öğretmen adaylarının sosyo-kültürel çeşitliliğe olan öz-yeterlik inançlarının ve tutumlarının olumlu olduğu, cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık görülmediği belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının sosyo-kültürel çeşitliliğe ilişkin öz-yeterlik inançlarının ve tutumlarının programın belli aşamalarında belli odaklara yansıdığı ve katılımcıların algıladığı yeterlik hissini onların tutumları ve sosyo-kültürel farklılıklara yönelik inançlarıyla pozitif bir birliktelik halinde olduğu rapor edilmiştir. Çalışmada ayrıca katılımcıların algıladıkları yeterlik düzeylerini dikkate almaksızın davranışsal sorunlara sahip çocuklara (davranışsal engelli) karşı olumsuz olduğu belirtilmiştir. Çalışmada bir yandan programın öğretmen adaylarının okul çeşitliliğine yönelik olumlu tepkiler vermesi için eğitilmesi önerilirken diğer yandan adayların davranışsal sorunlara sahip çocuklara yönelik olumsuz duygular biriktirdiğinin görüldüğü rapor edilmiştir.

Gavora (2010), Slovakya'da öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerini belirlemeye ve coğrafi konum değişkeni açısından diğer ülkelerle karşılaştırmaya yönelik çalışmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını Kişisel ve Genel öğretim yeterliği olmak üzere iki faktöre göre değerlendirmiştir. Bratislava Comenius Üniversitesinde 5 yıllık öğretmenlik eğitimi bölümünde öğrenim gören birinci yıldan beşinci yıla kadar toplam 135 öğrenciye uygulanan ankette 114 öğrencinin formu geçerli sayılmıştır. Katılan öğrencilerin sadece sekiz tanesi erkektir. Öğrencilerin tümü 20 saatlik öğretmenlik gözlem eğitimini tamamlamışlardır. Katılımcıların hiç birisinin öğretmenlik uygulaması tecrübesi bulunmadığı belirtilmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre Slovak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları yüksek seviyede olduğu belirtilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler diğer Amerika Birleşik Devletleri, Türkiye ve İsrail'de yapılan benzer çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve Slovak öğretmen adaylarının mesleğe yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin diğer

ülkelerde yapılan benzer nitelikteki araştırma sonuçlarıyla çok az farklılıklar görülse de örtüştüğü rapor edilmektedir.

Brown (2009), nitel ve nicel yöntemler kullanarak gerçekleştirdiği tez çalışmasında Alabama'da (Amerika) öğretmen eğitim programına sahip iki farklı etnik grubun (siyahlar ve beyazlar) çoğunlukta olduğu üniversitelerden 21-39 yaş aralığında ve 12'si erkek 51'i kadın olmak üzere toplam 51 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara sahip öğrenci topluluklarına yönelik tutumlarının farklı kültürlere göre değişip değişmediği irdelenmiştir. Bu kapsamda nicel veriler elde edebilmek amacıyla öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması gördükleri yarıyıl başında ve ortasında öğretmen çok kültürlülük tutum anketi, nitel veriler elde edebilmek amacıyla üç bölümden oluşan (Demografik, Çeşitlilik ve Hazırlık) görüşme formu uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlarda, her iki üniversitede de öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirtilmektedir. Ayrıca staj seminerlerinde yapılan müdahalelerin öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe yönelik tutumlarını etkilediği buna karşın tüm öğretmenlik deneyimlerinin tutumlar üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görüldüğü belirtilmektedir. Çalışmada ayrıca her iki üniversitenin tutum puanları arasında Afrika kökenli Amerikalı öğretmen adaylarının lehine farklılık görülse de bu farkın istatistiki olarak anlamlı bulunmadığı rapor edilmektedir.

Lipka ve Goulet (1981) öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının inceledikleri araştırmalarında öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını ve bakış açılarını iki faktöre göre değerlendirmişlerdir. Fedakârlık ve yararlılık olarak adlandırılan bu iki faktörde her birinde 4 adet olmak üzere toplamda 8 alt faktörde detaylandırılmıştır. Tutumları fedakârlık faktörü altında Estetik, çaba, insancıl ve sosyal alt faktörleri; yararlılık faktörü altında ekonomik, saygınlık, nitelik ve güvenlik alt faktörlerine göre değerlendirmişlerdir. Çalışmaya yaşları 22-42 arasında değişen 81 kadın, 56 erkek olmak üzere 137 öğretmen ve yaşları 18-23 arasında değişen 138 kadın ve 25 erkek olmak üzere toplam 163 öğretmenlik eğitimi alan öğrenci katılmıştır. Çalışma öğretmen adayları ve öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının birbirlerine yönelik farklı algılarını ortaya koyduğu belirtilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının aktif çalışma hayatında yer alan öğretmenler hakkında yanıtladıkları ekonomi ve saygınlık sorularına verdikleri yanıtların toplam puanları öğretmenlerin öğretmen adayları

hakkında değerlendirme puanlarından daha düşük olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının genellikle fedakârlık faktörünün öğelerini hafife alırken yararlılık faktörü öğelerinin önemini abartmış oldukları belirtilmektedir. Öğretmenler ise 8 öğeyi de önemli olarak algıladıkları rapor edilmiştir.

2.7.2. Tutumla ilgili çalışmalar

Gourneau (2005) tarafından etkili öğretmenlerin beş tutumunu belirlemeye yönelik çalışma, Ağustos 2002 yılından itibaren üç yıl boyunca Öğretme ve Öğrenmeye giriş dersine kayıtlı toplam 210 öğretmen adayından elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarından yaşamları boyunca hayatlarına tesir eden öğretmenleri hakkında bir kompozisyon yazmaları ve kompozisyonlarda öğretmenlerin yaklaşımlarıyla ilgili detaylara yer vermeleri istenmiştir. Yazılı kompozisyonların ardından öğretmen adayları dört gruba ayrılarak gruplardan yazılı dokümanlar vasıtasıyla öğretmen tutumlarını belirlenmesi ve sınıf ortamında paylaşılması sağlanmıştır. Grupların paylaşımlarının ardından etkili öğretmen tutumlarının üzerinde tartışılarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Üç yıllık çalışma sonucunda etkili öğretmenlerin 5 tutumunun; Gerçek ilgi ve şefkat sahibi, sınıfta sorumluluğu paylaşmaya istekli, farklılıklara samimi duyarlılık sahibi, tüm öğrenciler için anlamlı öğrenme deneyimleri sağlama motivasyonuna sahip ve öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirme coşkusuna sahip olduğu sonuçlarına ulaşıldığı belirtilmiştir.

Babu ve Raju (2013) tarafından öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının araştırıldığı çalışmaya Hindistan'da Vizianagaram' da eğitim gören 239 erkek, 198 kadın olmak üzere toplam 437 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların 143'ü matematik, 48'i fizik, 134'ü biyoloji ve 112'si sosyal bilimler öğretmenliği öğrencileridir. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen 7 faktörlü (Mesleki problemler, ücret durumları, tatiller ve diğer ayrıcalıklar, iş ve iş yükü, öğrencilere yönelik ilgi, yönetime yönelik tutum ve öğretmenlerin mesleki durumu) 60 maddelik öğretmen tutum anketi uygulanmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının cinsiyete ve öğrenim görülen bölüme ve bölümler arası tutumların alt faktörlere göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olduğu alt faktörlere bakıldığında ise mesleki

problemler, ücret durumları, tatiller ve diğer ayrıcalıklar, öğrencilere yönelik ilgi, yönetime yönelik tutum ve öğretmenlerin mesleki durumu faktörlerinde de cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar görüldüğü belirtilmiştir. Bölümler arası farklara bakıldığında ise sadece matematik ve biyoloji alanlarında eğitim alan öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık görüldüğü belirtilmiştir. Son olarak bölümler arası tutumlar alt faktörler açısından değerlendirildiğinde matematik ve fizik bölümleri arasında Mesleki problemler ve öğretmenlerin mesleki durumu faktörleri; matematik ve biyoloji bölümleri arasında mesleki problemler, tatiller ve diğer ayrıcalıklar, iş ve iş yükü, öğrencilere yönelik ilgi, yönetime yönelik tutum ve öğretmenlerin mesleki durumu faktörleri; matematik ve sosyal bölümleri arasında ücret durumları, tatiller ve diğer ayrıcalıklar, öğrencilere yönelik ilgi, yönetime yönelik tutum ve öğretmenlerin mesleki durumu faktörleri; fizik ve biyoloji bölümleri arasında mesleki problemler, ücret durumu faktörleri; fizik ve sosyal bölümleri arasında Mesleki problemler ve öğretmenlerin mesleki durumu faktörleri; biyoloji ve sosyal bölümleri arasında mesleki problemler, ücret durumları ve öğretmenlerin mesleki durumu faktörlerinin istatistiki olarak anlamlı olduğu belirtilmiştir.

2.6.3 Kaygı düzeyiyle ilgili çalışmalar

Morton, Vesco, Williams ve Awender (1997), öğretmen kaygıları üzerine yaptıkları dört farklı çalışmada öğretmenlerin mesleğe yönelik kaygılarını dört faktöre (Değerlendirme, Pedagoji, Sınıf Yönetimi ve İş ilişkileri) göre incelemişlerdir. Çalışmaya Kanada da üniversite eğitimlerini tamamlamış ve bir yıllık öğretmen eğitimi programına devam eden öğrenciler arasından seçilen öğretmen adayları katılmıştır. İlk çalışma Kanada da eğitimine devam eden öğretmen adayları ile İngiltere de eğitimine devam eden öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin karşılaştırılması üzerinedir. *Birinci* çalışmaya yaşları 22-33 arasında değişen 38 erkek, 96 bayan toplam 134 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar Hart (1987) tarafından İngiltere de Öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular Kanada ve İngiltere'de öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygıları ve kaygı düzeylerinin birbirine benzer nitelikte olduğunu belirtmektedir. Ayrıca her iki çalışma sonuçları da kadınların erkeklerden daha yüksek kaygıya sahip olduğu rapor edilmiştir. Çalışmada elde edilen diğer bir

sonucun ise öğretmen adaylarının süreç değerlendirme faktörüne yönelik kaygı düzeylerinin diğer faktörlerden daha yüksek ve daha önemli bulunması olduğu belirtilmiştir. Çalışmada Kanada da öğrenim gören öğretmen adaylarının değerlendirme faktörüne yönelik kaygılarının İngiliz öğretmen adaylarına nazaran daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca karakterize bilişsel davranışlara (örn. asabilik) sahip öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik kaygılarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. *İkinci* çalışmada öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının kaygı düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Çalışmaya önceki çalışmada yer alan ve 2 haftalık uygulama sonrası uygulama formlarını dolduran 100 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre ilkokul düzeyinde öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin sınıf seviyelerine bağlı olarak artmakta olduğu ancak bu artışın sebebinin araştırmada belirlenemediği rapor edilmiştir. Ayrıca çalışmada iki haftalık uygulamanın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarını azalttığı ve kadınlarda erkeklere nazaran daha fazla bir düşüş gözlemlendiği belirtilmiştir. *Üçüncü* araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri 4 faktöre göre öğretmenlik uygulaması öncesi ve sonrası sonuçlarla karşılaştırılmıştır. Çalışmaya Kanada üniversitelerinden mezun bir yıllık öğretmen eğitimi programına devam eden ve anaokulundan lise seviyesine kadar tüm seviyelerde öğretmenlik eğitimi alan 101 erkek ve 284 kadın olmak üzere toplam 385 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada üç ayrı test uygulanmıştır. Çalışmanın başında öğretmen adaylarının başlangıç değerlerini belirlemek amacıyla ön test, ortasında (3 hafta sonra) beklentilerin değişip değişmediğinin ve gözlemlerin etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla bir değerlendirme testi ve değerlendirme testinden iki hafta sonra öğretim etkinliklerinin tamamlanmasının ardından son test yapılarak çalışma tamamlanmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygı düzeyleri sınıf yönetimi hariç diğer üç faktörde de düşüş eğiliminde olduğu, öğretmen adaylarının süreç değerlendirmeye yönelik kaygı faktörü en çok kaygı duydukları faktör olarak göze çarpmakta olduğu, ikinci olarak sınıf yönetiminin ve onu takip eden pedagoji 3 sırada olduğu, en az kaygı duyulan faktör ise personel ilişkileri olduğu rapor edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgularda uygulama öncesi ve sonrasında öğretmen adaylarının her 4 faktörde de kadın ve erkekler de dahil olmak üzere kaygı düzeylerinde azalma görüldüğü belirtilmektedir. Toplam kaygı puanları göz önüne alındığında uygulama sonrası kadınların kaygı düzeylerinin daha

fazla azalma göstermiş ve erkek adaylarla aynı düzeye gerilemiş olduğu belirtilmiştir. Çalışmada sonuç olarak kadınların kaygı düzeyleriyle erkeklerin kaygı düzeylerinin karşılaştırılabilmesi için kadınların fiili tecrübeye ihtiyaçları olduğunun görüldüğü rapor edilmektedir. Çalışmada ayrıca öğretmen adaylarının öğretime hazırlığı ile kaygı düzeyleri arasında ilişki olduğu, fakat bu ilişkinin sınıf yönetimi faktöründe söz konusu olmadığı rapor edilmiştir. Yine yapılan doğrusal analizlerde adayların kaygı düzeylerinin sınıf seviyeleriyle ters orantılı olduğu, sınıf düzeyleri azaldıkça kaygı düzeylerinin arttığı bulgularına ulaşılmıştır. *Dördüncü* ve son çalışmada öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygıları 3 model çerçevesinde incelenerek (demografik, deneyimsel ve ruhsal model) kaygıyı azaltma yolları tartışılmıştır. Çalışmaya Kanada da üniversite mezunu, bir yıllık öğretmen eğitimi programına devam eden ve anaokulundan lise seviyesine kadar tüm seviyelerde öğretmenlik eğitimi alan 125 erkek ve 245 kadın toplam 370 öğretmen adayı katılmıştır. Demografik modelde sadece cinsiyet değişkeni ele alınmış olup cinsiyet, sadece değerlendirme ve sınıf yönetiminde anlamlı bulunmuştur (kadınların kaygı düzeyleri yüksektir). Araştırmada part time çalışmanın iş ilişkileri ve pedagoji alanında kaygı düzeylerini artırıcı etkileri olduğu rapor edilmiştir. Deneyimsel modelde öğretmen adaylarının yerleştiği okul (çalışma ortamı) kaygı düzeyleriyle ilgili olduğu, öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin (Kadınların kaygı düzeyleri daha yüksektir) yanı sıra algılanan adalet anlayışının da (haksız algılamalar kaygıyı yükseltir) pedagojik kaygıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir. İlk öğretmenlik uygulaması tecrübesinin (liselerde öğretmenlik yapanlar için düşük kabul edilir) değerlendirme kaygısı ile ilişkili olduğu, iş ilişkilerine yönelik kaygının ise (üst sınıflarda düşük kabul edilir) ilk öğretmenlik uygulaması tecrübesi ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ruhsal modelde ise öğretmen adaylarında ortaya çıkan bunalmışlık hissi her dört faktörde de kaygı düzeylerinin belirleyicisi olduğu rapor edilmiştir. Buna ek olarak fiziksel endişelerin, pedagojik ve iş ilişkilerine yönelik kaygılar ile ilişkili olduğu ve öğrencilerin genel stres ve bilişsel sorunlarının olumsuz görüntüsüyle ortaya çıkan bunalmışlık hissini sınıf yönetimine yönelik kaygılara işaret olduğu belirtilmiştir.

Pelton (2014) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise öğretmen eğitim programlarının değerlendirilmesi adı altında öğretmenlik seminerlerinin öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygıları üzerinde azaltıcı ve güven artırıcı etkisi olup

olmadığı irdelenmiştir. Çalışma, Nebraska Omaha üniversitesinden sosyoloji ve antropoloji bölümlerinden pedagojik kuram ve uygulama seminerine gönüllü olarak katılan 40 öğrenci arasından seçilen 6 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaşları 24-59 arasında değişmektedir. Nicel yöntemin kullanıldığı çalışmada öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerini tespit etmek için Öğretmen Kaygı Ölçeği ve öğrencilerin güven düzeylerini tespit etmek Öğretmen Güven Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler öğretmenlik seminerinin başında ön-test ve sonunda son-test olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlik seminerine katılan adayların öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinde anlamlı bir düşüş gözlemlendiği rapor edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma nicel ve araştırmanın amaçlarına uygun olarak tekil ve ilişkisel (Korelasyonel) tarama modelinde bir çalışmadır. Tekil tarama modellerinde betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmaktadır. Değişkenlerin tek tek ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapırlar. İlgilenilen olay, madde, grup, kurum, konu vb. duruma ait değişkenler ayrı betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2013, s. 79-81).

İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını belirlemeye yarayan araştırma modelleridir. İlişkisel çalışmalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmediğine; değişme varsa bunun nasıl olduğunu saptanmaya çalışılır. İlişkisel çözümleme iki şekilde yapılmaktadır. Bunlar: korelasyon ve karşılaştırmadır. İlişkisel araştırmalar, değişkenler arasındaki var olan ilişkilerin ortaya çıkarılmasında, söz konusu ilişkilerin düzeylerinin derecelendirilmesinde son derece etkili olup bu ilişkiler baz alınarak daha ileri düzeyde çalışmaların yapılması amacıyla gerekli ipuçlarını sağlayan önemli araştırmalardır. Değişkenlere müdahale edilmeden aralarındaki ilişki düzeylerini belirlemede yöneliktir (Karasar, 2013, s. 81-82).

Bu çalışmada pedagojik formasyon öğrencilerinin öz-yeterlik, tutum ve kaygı değişkenlerinin betimlenmesi amacıyla tekil tarama ve aralarındaki ilişkilerin yorumlanması amacıyla ilişkisel yöntem kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini 2014 – 2015 öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi programına katılan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniği (Convenience Sampling) tercih edilmiştir. Bu örnekleme tekniği çevrede bulunabilir, kolay ulaşılabilir ve gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmak isteyen kişiler üzerinde uygulanan bir örnekleme

teknikidir (Erkuş, 2011, s. 106). Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3.

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri (n=467)

| Katılımcı Bilgileri | | <i>f</i> | <i>%</i> |
|---|--------------------------------------|------------|------------|
| Cinsiyet | Kız | 348 | 74,5 |
| | Erkek | 113 | 24,2 |
| | Cevap Vermeyenler | 6 | 1,3 |
| Yaş | 24 yaşından küçük | 69 | 14,8 |
| | 24 – 25 yaş | 91 | 19,5 |
| | 26 – 27 yaş | 52 | 11,1 |
| | 28 – 29 yaş | 70 | 15 |
| | 30 yaşından büyük | 157 | 33,6 |
| | Cevap Vermeyenler | 28 | 6 |
| Lisans Mezuniyet Durumu | Mezun | 357 | 76,5 |
| | Mezun değil | 102 | 21,8 |
| | Cevap Vermeyenler | 8 | 1,7 |
| Öğrenim görülen/mezun olunan Fakülte veya Yüksekokul | Fen Fakültesi | 86 | 18,4 |
| | Edebiyat Fakültesi | 134 | 28,7 |
| | İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi | 27 | 5,8 |
| | İletişim Fakültesi | 12 | 2,6 |
| | İlahiyat Fakültesi | 15 | 3,2 |
| | Güzel Sanatlar Fakültesi | 12 | 2,6 |
| | Mühendislik Fakültesi | 4 | 0,9 |
| | Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu | 34 | 7,3 |
| | Sağlık Bilimleri Yüksekokulu | 81 | 17,3 |
| | Diğer | 42 | 9 |
| Genel Toplam | | 467 | 100 |

Araştırmada ulaşılabılır evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmış ancak zaman, mekan ve ulaşılabılırlik gibi nedenlerle sadece 492 öğretmen adayına anket uygulanabilmiştir. Araştırmanın örneklemini bu öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının doldurduğu anketler incelendiğinde 25 öğretmen adayının formun çeşitli bölümlerini eksik doldurduğu ya da hiç doldurmadığı görülmüştür. Sonuç olarak veri analizinde eksiksiz olarak doldurulduğu belirlenen 467 öğretmen adayının formu kullanılmıştır.

Tablo 3' de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 74,5' i kız (n=348) ve % 24,2' si (n=113) erkektir. Öğretmen adaylarının % 1,3' ü (n=6) cinsiyet değişkenini cevaplamamıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 14,8' i (n=69) 24 yaşından küçük, % 19,5' i (n=91) 24-25 yaş aralığında, % 11,1' i (n=52) 26-27 yaş aralığında, % 15' i (n=70) 28-29 yaş aralığında ve % 33,6' sı (n=157) 30 yaşından büyüktür. Öğretmen adaylarının % 6' sı (n=28) yaş değişkenini cevaplamamıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 76,5' i (n=357) lisans programını tamamlamış ve % 21,8' i lisans programına devam etmektedir. Öğretmen adaylarının % 1,7' si lisans mezuniyet durumu değişkenini cevaplamamıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri veya mezun oldukları fakülte veya yüksekokul değişkenine göre % 18,4' ü (n=86) Fen Fakültesi, % 28,7' si (n=137) Edebiyat Fakültesi, % 5,8' i (n=27) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, % 2,6' sı (n=12) İletişim Fakültesi, % 3,2' si (n=15) ilahiyat, % 2,6' sı (n=12) Güzel Sanatlar Fakültesi, % 0,9' u (n=4) Mühendislik Fakültesi, % 7,3' ü (n=34) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, % 17,3' ü (n=81) Sağlık Bilimleri Yüksekokulu olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmen adaylarının % 9' u (n=42) öğrenim gördükleri veya mezun oldukları fakülte veya yüksekokul değişkenini cevaplamamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında; öz-yeterlik algılarını belirlemek için Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği (ÖÖY); öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumu belirlemek için Üstüner (2006) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYT) ve Öğretmenlik mesleğine ilişkin kaygıyı belirlemek için ise, Cabı ve Yalçınalp(2009) tarafından geliştirilen Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (ÖAYMK) kullanılmıştır. Ayrıca

demografik bilgilerin belirlenebilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ait ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği

Çalışmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarına yönelik veriler Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve çapa, akıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği(ÖÖY) ile elde edilmiştir. Bu ölçek 24 maddeden oluşmakta ve 5'li Likert tipi ölçekte puanlanmaktadır (1- Yetersiz, 2- ok Az Yeterli, 3- Biraz Yeterli, 4- Oldukça Yeterli, 5- ok Yeterli) şeklinindedir. Ölçekte kullanılan1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22. maddeler *Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlik İnancını (ÖKY)*; 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24. maddeler *Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlik İnancını (ÖSY)*; 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21. maddeler *Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlik İnancını (SYY)* ölçmektedir. Ölçeğin denemelik formu Türkiye'de dört büyük şehirde bulunan 6 üniversiteden toplam 628 öğretmen adayı üzerinde uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ve Rasch ölçeği ile yapı geçerliği sağlanmıştır. Çalışmada kullanılan Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) değeri Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlik inancı faktöründe .82; Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlik inancı faktöründe .86; Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlik inancı faktöründe .84 ve tüm ölçek için .93 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

Çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin veriler, Üstüner (2006) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYT) ile sağlanmıştır. Ölçek, tek boyutlu ve 5'li likert (5-Tamamen Katılıyorum, 4-oğunlukla Katılıyorum, 3-Orta Düzeyde Katılıyorum, 2-Kısmen Katılıyorum, 1-Hiç Katılmıyorum) tipindedir. Deneme sürecinde ölçek, 11 farklı öğretmenlik programından toplam 449 öğretmen adayına uygulanmıştır. Toplam 34 maddeden oluşan ölçekte 2, 5, 6, 7, 8, 15, 20, 21, 30, 32. maddeler olumsuz/tersten maddeler olarak yer almaktadır. Maddelerin karşısında yer alan seçenekler ve puan karşılıkları; şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğiyle ilgili olarak faktör

yükü değerlerinin 0,74 ile 0,42 arasında değişkenlik göstermektedir. Ölçeğin ölçüt geçerliği 0,89; iç tutarlılık katsayısı ise (Cronbach Alpha) 0,93 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği

Çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarına ilişkin veriler Cabı ve Yalçınalp (2009) tarafından geliştirilen Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (ÖAYMK) ile sağlanmıştır. Deneme sürecinde 283 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçek 5'li likert formatında olup maddelerin karşısında yer alan seçenekler ve puan karşılıkları; 5-Çok Kaygılanıyorum, 4-Oldukça Kaygılanıyorum, 3-Kısmen Kaygılanıyorum, 2-Çok Az Kaygılanıyorum, 1-Kaygılanmıyorum şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekte sekiz faktör ve bu faktörleri temsil eden toplam 45 madde bulunmaktadır. Bu faktörlerden 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14. maddeler *Görev Merkezli Kaygı (GMK)*; 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21. maddeler *Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı (ESMK)*; 22, 23, 24, 25, 26, 27. maddeler *Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı (ÖİMK)*; 28, 29, 30, 31,32. maddeler *Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı (MVMK)*; 33, 34, 35, 36. maddeler *Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı(KGMK)*; 37, 38, 39. maddeler *Atanma Merkezli Kaygı(AMK)*; 40, 41, 42. maddeler *Uyum Merkezli Kaygı (UMK)*; 43, 44, 45. maddeler *Okul Yönetimi Merkezli Kaygı(OYMK)*düzeylerini ölçmektedir. Faktörlerin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) Görev Merkezli Kaygı faktöründe .94; Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı faktöründe .88; Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı faktöründe .90; Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı faktöründe .82; Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı faktöründe .85; Atanma Merkezli Kaygı faktöründe .82; Uyum Merkezli Kaygı faktöründe .77ve Okul Yönetimi Merkezli Kaygı faktöründe .67 olmak üzere 0,94 ile 0,67 arasında değişkenlik göstermektedir. Ölçeğin tümü üzerinden hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise .95 olarak belirlenmiştir.

3.4. Uygulama/Verilerin toplanması

Araştırma verileri gerekli izinler alındıktan sonra araştırmada kullanılan ölçeklerin katılmaya gönüllü olan öğretmen adaylarına ders saatleri içerisinde uygulanmasıyla elde edilmiştir. Anketler 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Öğretmen adaylarına anlaşılamayan maddelere ilişkin gerekli açıklama, araştırmacı tarafından yapılmıştır. Anket uygulaması öncesinde araştırmacının amacı araştırmacı

tarafından net olarak açıklanmış ve araştırmaya katılmanın gönüllü olduğu ifade edilmiştir. Anketler ders saati içerisinde uygulanmış ve uygulama süresi yaklaşık olarak 30-35 dk. sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin daha kolay analiz edilebilmesi için SPSS veri seti oluşturulmuş ve elde edilen veriler bu veri setine girilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 21.0 v. kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve yordamsal (çıkarımsal) analiz olmak üzere iki analiz yöntemi uygulanmıştır.

Betimsel ve yordamsal istatistik analizleri yapılmadan önce veri setinin temizlenmesi sağlanmıştır. Bunun için kayıp veri analizi ve uç nokta analizleri yapılmıştır. Veri üzerinde yapılan kayıp veri (missing case) analiziyle öğretmen adaylarının yanıtlamadıkları Tutum, Kaygı ve Öz-yeterlik ölçeklerinde yer alan bazı maddelere ortalama değer verilmiştir. Bunun yanı sıra verilerde normal dağılım sağlanması amacıyla uç değer (outlier) analizi yapılarak 50 adet veri ayıklanmıştır. Böylece analizi öncesi örneklem sayısı 417 olarak belirlenmiştir.

Betimsel analiz kapsamında frekans, yüzde ve aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve veriler betimlenmiştir.

Yordamsal istatistik analizleri kapsamında ise bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. PFESP'e katılan öğretmen adaylarının tutum, öz-yeterlik algısı ve kaygı düzeylerinin "Cinsiyet" değişkenine göre karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi analizi, "Yaş" ve "Öğrenim görülen ya da mezun olunan fakülte/yüksekokul" değişkenlerine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2014).

Öğrenim görülen ya da mezun olunan fakülte/yüksekokul türü değişkeninde on alt kategori bulunmaktadır. Bu kategorilerin bazılarında 4 kişi bazılarında 12 kişi bazılarında ise 100 den fazla kişi bulunmaktadır. Karşılaştırma yapmanın rasyonel olabilmesi ve parametrik analizler yapabilmek her bir grupta minimum 30 denek bulunması gerektiği varsayımı dikkate alınarak (Tabachnik ve Fidell, 2007) her bir kategoride en az 30 kişi bulunması ölçütü dikkate alınmış ve bu ölçüte uyan alt kategoriler arasında karşılaştırma yapılmıştır. Bu durumda kişi sayısı 30'un üzerinde

olan dört fakülte/yüksekokul (*Fen Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ve Sağlık Bilimleri Yüksekokulu*) analize dahil edilmiştir

Öğretmen adaylarının “tutumları”, “öz-yeterlik inançları” ve “kaygı düzeyleri” arasındaki ilişkilerin incelenebilmesi için ikiden fazla değişken arasındaki ilişkiyi görmeye yardımcı olan çoklu korelasyon analizi uygulanmıştır. Tüm yordamsal istatistik analizleri $p < .05$ anlamlılık düzeyine göre yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1 Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Katılım Nedenlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ölçekte demografik bilgiler bölümünde yer alan toplam 7 maddelik PFESP'e katılım nedenleriyle ilgili olarak birden fazla seçeneğin işaretlenebileceği ifade edilmiştir. Bu duruma göre oluşan katılım nedenleri Tablo 4.'de verilmektedir.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Katılım Nedenleri

| Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitimi Programına Katılım Nedenleri | <i>f</i> | <i>%</i> |
|---|----------|----------|
| Öğretmenliğin çalışma koşullarının daha iyi olması | 242 | 51,8 |
| Devlet güvenceli bir işe sahip olmak | 199 | 42,6 |
| Çocukları sevmek | 122 | 26,1 |
| İkinci bir meslek edinmek | 91 | 19,5 |
| Toplumsal statü | 80 | 17,1 |
| Öğretmen atamalarının diğer meslek atamalarına göre daha kolay olması | 39 | 8,4 |
| Diğer | 44 | 9,4 |

Tabloya göre, öğretmen adaylarının % 8,4' ü (n=39) *Öğretmen atamalarının diğer meslek atamalarına göre daha kolay olması* sebebiyle, % 19,5' i (n=91) *İkinci bir meslek edinmek* sebebiyle, % 42,6' sı (n=199) *Devlet güvenceli bir işe sahip olmak* sebebiyle, % 51,8' i (n=242) *Öğretmenliğin çalışma koşullarının daha iyi olması* sebebiyle, % 26,1' i (n=122) *Çocukları sevmek* sebebiyle, % 17,1' i (n=80) *Toplumsal statü* sebebiyle ve % 9,4' ünün (n=44) diğer sebeplerle PFESP'e katıldıkları görülmektedir.

4.2. Öz-yeterliğe İlişkin Bulgular

Öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik ölçeği üç alt faktörlü ve toplam 24 maddeden oluşmakta olup çalışmada kullanılan ölçekte üçüncü bölümde yer almaktadır.

4.2.1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-yeterlik İnançları

Ölçekte yer alan maddeler ve öğretmen adaylarının yanıtları Tablo 5, 6 ve 7.'de, tutum ölçeği maddelerinin toplam ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8.'de verilmektedir. Tablo 5, 6 ve 7.'de öğretmen adaylarının bazı maddelere cevap vermemesi nedeniyle oluşan kayıp veri sayısı belirtilmemiştir. Bu yüzden verilen yanıtların toplam sayısı, örneklem sayısı ile uyuşmayabilir.

Tablo 5' de öğretmen adaylarının ÖKY öz-yeterlik algısı maddelerine verdikleri yanıtlar görülmektedir.

Tabloya göre;"Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?" sorusunda öğretmen adaylarından 5' i (%1,1) Yetersizim, 18' i (%3,9)Çok az Yeterliyim, 145' i (%31,0) Biraz Yeterliyim, 267' si (%57,2) Oldukça Yeterliyim, 32' si (%6,9) Çok Yeterliyim seçeneklerini işaretlemişlerdir."Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?" sorusunda öğretmen adaylarından 5' i (%1,1) Yetersizim, 12' si (%2,6)Çok az yeterliyim, 87' si (%18,6) Biraz Yeterliyim, 274' ü (%58,7) Oldukça Yeterliyim, 88' i (%18,8) Çok Yeterliyim seçeneklerini işaretlemişlerdir."Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?" sorusunda öğretmen adaylarından 2' si (%0,4) Yetersizim, 14' ü (%3,0)Çok az Yeterliyim, 78' i (%16,7) Biraz Yeterliyim, 239' u (%51,2) Oldukça Yeterliyim, 133' ü (%28,5) Çok Yeterliyim seçeneklerini işaretlemişlerdir."Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?" sorusunda öğretmen adaylarından 1' i (%0,2) Yetersizim, 9' u (%1,9)Çok az yeterliyim, 59' u (%12,6) Biraz Yeterliyim, 240' ı (%51,4) Oldukça Yeterliyim, 153' ü (%32,8) Çok Yeterliyim seçeneklerini işaretlemişlerdir."Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?" sorusunda öğretmen adaylarından 1' i (%0,2) Yetersizim, 12' si (%2,6)Çok az Yeterliyim, 75' i (%16,1) Biraz Yeterliyim, 250' si (%53,5) Oldukça Yeterliyim, 124' ü (%26,6) Çok Yeterliyim seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlik Algısı Maddelerine Verdikleri Yanıtlar

| Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlik Algısı Maddeleri | Yetersizim | | Çok az yeterliyim | | Biraz yeterliyim | | Oldukça yeterliyim | | Çok yeterliyim | |
|--|------------|-----|----------------------|-----|------------------|------|-----------------------|------|----------------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz? | 5 | 1,1 | 18 | 3,9 | 145 | 31,0 | 267 | 57,2 | 32 | 6,9 |
| 2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz? | 5 | 1,1 | 12 | 2,6 | 87 | 18,6 | 274 | 58,7 | 88 | 18,8 |
| 4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz? | 2 | 0,4 | 14 | 3,0 | 78 | 16,7 | 239 | 51,2 | 133 | 28,5 |
| 6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 0,2 | 9 | 1,9 | 59 | 12,6 | 240 | 51,4 | 153 | 32,8 |
| 9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 0,2 | 12 | 2,6 | 75 | 16,1 | 250 | 53,5 | 124 | 26,6 |
| 12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz? | 3 | 0,6 | 16 | 3,4 | 92 | 19,7 | 231 | 49,5 | 76 | 16,3 |
| 14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz? | 4 | 0,9 | 8 | 1,7 | 115 | 24,6 | 261 | 55,9 | 76 | 16,3 |
| 22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz? | 7 | 1,5 | 21 | 4,5 | 106 | 22,7 | 210 | 45,0 | 119 | 25,5 |

* *Tabloda öğrencilerin cevap vermediği bazı maddeler nedeniyle oluşan kayıp veri sayısı belirtilmemiştir.*

"Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?" sorusunda öğretmen adaylarından 3' i (%0,6) Yetersizim, 16' sı (%3,4)Çok az yeterliyim, 92' si (%19,7) Biraz Yeterliyim, 231' i (%49,5) Oldukça Yeterliyim, 76' sı

(%16,3) Çok Yeterliyim seçeneklerini işaretlemişlerdir."Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?" sorusunda öğretmen adaylarından 4' ü (%0,9) Yetersizim, 8' i (%1,7)Çok az Yeterliyim, 115' i (%24,6) Biraz Yeterliyim, 261' i (%55,9) Oldukça Yeterliyim, 76' sı (%16,3) Çok Yeterliyim seçeneklerini işaretlemişlerdir."Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?" sorusunda öğretmen adaylarından 7' si (%1,5) Yetersizim, 21' i (%4,5)Çok az yeterliyim, 106' sı (%22,7) Biraz Yeterliyim, 210' u (%45,0) Oldukça Yeterliyim, 119' u (%25,5) Çok Yeterliyim seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 6' da öğretmen adaylarının ÖSY öz-yeterlik algısı maddelerine verdikleri yanıtlar görülmektedir.

Tabloya göre;"Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?" sorusunda öğretmen adaylarından 3' ü (%0,6) Yetersizim, 7' si (%1,5)Çok az Yeterliyim, 102' si (%21,8) Biraz Yeterliyim, 258' i (%55,2) Oldukça Yeterliyim, 90' ı (%19,3) Çok Yeterliyim seçeneklerini işaretlemişlerdir."Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?" sorusunda öğretmen adaylarından 2' si (%0,4) Yetersizim, 7' si (%1,5)Çok az Yeterliyim, 60' ı (%12,8) Biraz Yeterliyim, 258' i (%55,2) Oldukça Yeterliyim, 139' u (%29,8) Çok Yeterliyim seçeneklerini işaretlemişlerdir."Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?" sorusunda öğretmen adaylarından 3' ü (%0,6) Yetersizim, 11' i (%2,4)Çok az Yeterliyim, 73' ü (%15,6) Biraz Yeterliyim, 251' i (%53,7) Oldukça Yeterliyim, 126' sı (%27,0) Çok Yeterliyim seçeneklerini işaretlemişlerdir."Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?" sorusunda öğretmen adaylarından 4' ü (%0,9) Yetersizim, 17' si (%3,6)Çok az Yeterliyim, 127' si (%27,2) Biraz Yeterliyim, 248' i (%53,1) Oldukça Yeterliyim, 65' i (%13,9) Çok Yeterliyim seçeneklerini işaretlemişlerdir."Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?" sorusunda öğretmen adaylarından 3' ü (%0,6) Yetersizim, 14' ü (%3,0)Çok az Yeterliyim, 131' i (%28,1) Biraz Yeterliyim, 226' sı (%48,4) Oldukça Yeterliyim, 89' u (%19,1) Çok Yeterliyim seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlik Algısı Maddelerine Verdikleri Yanıtlar

| Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlik Algısı Maddeleri | Yetersizim | | Çok az yeterliyim | | Biraz yeterliyim | | Oldukça yeterliyim | | Çok yeterliyim | |
|---|------------|-----|-------------------|-----|------------------|------|--------------------|------|----------------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz? | 3 | 0,6 | 7 | 1,5 | 102 | 21,8 | 258 | 55,2 | 90 | 19,3 |
| 10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz? | 2 | 0,4 | 7 | 1,5 | 60 | 12,8 | 258 | 55,2 | 139 | 29,8 |
| 11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz? | 3 | 0,6 | 11 | 2,4 | 73 | 15,6 | 251 | 53,7 | 126 | 27,0 |
| 17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz? | 4 | 0,9 | 17 | 3,6 | 127 | 27,2 | 248 | 53,1 | 65 | 13,9 |
| 18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz? | 3 | 0,6 | 14 | 3,0 | 131 | 28,1 | 226 | 48,4 | 89 | 19,1 |
| 20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz? | 3 | 0,6 | 10 | 2,1 | 63 | 13,5 | 260 | 55,7 | 127 | 27,2 |
| 23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz? | 6 | 1,3 | 9 | 1,9 | 97 | 20,8 | 258 | 55,2 | 95 | 20,3 |
| 24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz? | 7 | 1,5 | 19 | 4,1 | 74 | 15,8 | 259 | 55,5 | 107 | 22,9 |

* Tabloda öğrencilerin cevap vermediği bazı maddeler nedeniyle oluşan kayıp veri sayısı belirtilmemiştir.

"Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?" sorusunda öğretmen adaylarından 3' ü (%0,6) Yetersizim, 10' u

(%2,1) Çok az Yeterliyim, 63' ü (%13,5) Biraz Yeterliyim, 260' ı (%55,7) Oldukça Yeterliyim, 127' si (%27,2) Çok Yeterliyim seçeneklerini işaretlemişlerdir."Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?" sorusunda öğretmen adaylarından 6' sı (%1,3) Yetersizim, 9' u (%1,9)Çok az Yeterliyim, 97' si (%20,8) Biraz Yeterliyim, 258' i (%55,2) Oldukça Yeterliyim, 95' i (%20,3) Çok Yeterliyim seçeneklerini işaretlemişlerdir."Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?" sorusunda öğretmen adaylarından 7' si (%1,5) Yetersizim, 19' u (%4,1)Çok az Yeterliyim, 74' ü (%15,8) Biraz Yeterliyim, 259' u (%55,5) Oldukça Yeterliyim, 107' si (%22,9) Çok Yeterliyim seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 7' de öğretmen adaylarının SYE öz-yeterlik algısı maddelerine verdikleri yanıtlar görülmektedir.

Tabloya göre;"Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?" sorusunda öğretmen adaylarından 4' ü (%0,9) Yetersizim, 14' ü (%3,0)Çok az Yeterliyim, 82' si (%17,6) Biraz Yeterliyim, 264' ü (%56,5) Oldukça Yeterliyim, 102' si (%21,8) Çok Yeterliyim seçeneklerini işaretlemişlerdir."Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?" sorusunda öğretmen adaylarından 3' ü (%0,6) Yetersizim, 3' ü (%0,6)Çok az Yeterliyim, 65' i (%13,9) Biraz Yeterliyim, 249' u (%53,3) Oldukça Yeterliyim, 144' ü (%30,8) Çok Yeterliyim seçeneklerini işaretlemişlerdir."Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?" sorusunda öğretmen adaylarından 1' i (%0,2) Yetersizim, 8' i (%1,7)Çok az Yeterliyim, 68' i (%14,6) Biraz Yeterliyim, 244' ü (%52,2) Oldukça Yeterliyim, 145' i (%31,0) Çok Yeterliyim seçeneklerini işaretlemişlerdir."Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?" sorusunda öğretmen adaylarından 1' i (%0,2) Yetersizim, 10' u (%2,1)Çok az Yeterliyim, 81' i (%17,3) Biraz Yeterliyim, 251' i (%53,7) Oldukça Yeterliyim, 121' i (%25,9) Çok Yeterliyim seçeneklerini işaretlemişlerdir."Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?" sorusunda öğretmen adaylarından 2' si (%0,4) Yetersizim, 14' ü (%3,0)Çok az Yeterliyim, 98' i (%21,0) Biraz Yeterliyim, 261' i (%55,9) Oldukça Yeterliyim, 88' i (%18,8) Çok Yeterliyim seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 7.

Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlik Algısı Maddelerine Verdikleri Yanıtlar

| Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlik Algısı Maddeleri | Yetersizim | | Çok az yeterliyim | | Biraz yeterliyim | | Oldukça yeterliyim | | Çok yeterliyim | |
|--|------------|-----|-------------------|-----|------------------|------|--------------------|------|----------------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz? | 4 | 0,9 | 14 | 3,0 | 82 | 17,6 | 264 | 56,5 | 102 | 21,8 |
| 5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz? | 3 | 0,6 | 3 | 0,6 | 65 | 13,9 | 249 | 53,3 | 144 | 30,8 |
| 8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz? | 1 | 0,2 | 8 | 1,7 | 68 | 14,6 | 244 | 52,2 | 145 | 31,0 |
| 13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 0,2 | 10 | 2,1 | 81 | 17,3 | 251 | 53,7 | 121 | 25,9 |
| 15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz? | 2 | 0,4 | 14 | 3,0 | 98 | 21,0 | 261 | 55,9 | 88 | 18,8 |
| 16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz? | 3 | 0,6 | 26 | 5,6 | 131 | 28,1 | 232 | 49,7 | 71 | 15,2 |
| 19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz? | 4 | 0,9 | 14 | 3,0 | 112 | 24,0 | 242 | 51,8 | 94 | 20,1 |
| 21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz? | 5 | 1,1 | 13 | 2,8 | 112 | 24,0 | 224 | 48,0 | 108 | 23,1 |

* Tabloda öğrencilerin cevap vermediği bazı maddeler nedeniyle oluşan kayıp veri sayısı belirtilmemiştir.

"Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?" sorusunda öğretmen adaylarından 3' ü (%0,6) Yetersizim, 26' sı (%5,6) Çok az Yeterliyim, 131' i (%28,1) Biraz Yeterliyim, 232' si (%49,7) Oldukça Yeterliyim, 71' i (%15,2) Çok Yeterliyim seçeneklerini işaretlemişlerdir. "Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?" sorusunda öğretmen adaylarından 4' ü (%0,9) Yetersizim, 14' ü (%3,0) Çok az Yeterliyim, 112' si (%24,0) Biraz Yeterliyim, 242' si (%51,8) Oldukça Yeterliyim, 94' ü (%20,1) Çok Yeterliyim seçeneklerini işaretlemişlerdir. "Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?" sorusunda öğretmen adaylarından 5' i (%1,1) Yetersizim, 13' ü (%2,8) Çok az Yeterliyim, 112' si (%24,0) Biraz Yeterliyim, 224' ü (%48,0) Oldukça Yeterliyim, 108' i (%23,1) Çok Yeterliyim seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 8.

Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği Maddelerinin Toplam Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Mesleğe Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği | n | Madde Sayısı | Min. Max. Değer | \bar{X} | S.S. |
|------------------------------------|-----|--------------|-----------------|-----------|------|
| Öğrenci katılımına yönelik | 451 | 8 | 8-40 | 31,53 | 4,18 |
| Öğretim stratejilerine yönelik | 443 | 8 | 8-40 | 31,67 | 4,14 |
| Sınıf yönetimine yönelik | 448 | 8 | 8-40 | 31,69 | 4,23 |

Tablo 8' de ÖÖY ölçeğinde yer alan faktörlerinin katılımcı sayıları, minimum-maksimum değerleri, toplam ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Tabloya göre; ÖKY öz-yeterlik algısı faktörünün 451 katılımcı sayısı (n=451) üzerinden hesaplanan minimum değeri 8, maksimum değeri 40, toplam ortalama değeri 31,53 ve standart sapma değeri 4,18' dir. ÖSY öz-yeterlik algısı faktörünün 443 katılımcı sayısı (n=443) üzerinden hesaplanan minimum değeri 8, maksimum değeri 40, toplam ortalama değeri 31,67 ve standart sapma değeri 4,14' dür. SYY öz-

yeterlik algısı faktörünün 448 katılımcı sayısı (n=448) üzerinden hesaplanan minimum değeri 10, maksimum değeri 40, toplam ortalama değeri 31,69 ve standart sapma değeri 4,23' dür. Tabloda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının her üç alt faktörde de (ÖKY, ÖSY ve SYY) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Değişimi

Öğretmen adaylarının ÖÖY ölçeğinde yer alan üç alt ölçeğin her birindeki puanlarının kız ve erkek öğrenciler arasında değişip değişmediğinin belirlenmesi ve karşılaştırılması amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır.

Tablo 9.

Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-test Sonuçları

| | Faktör | Cinsiyet | n | \bar{X} | S.S. | sd | t | p |
|--------------------|----------------|----------|-----|-----------|------|-----|-------|------|
| Öz-yeterlik İnancı | Öğrenci | Kız | 315 | 32,81 | 5,13 | 415 | 1,334 | 0,18 |
| | Katılımına | Erkek | 102 | 32,03 | 5,18 | | | |
| | Öğretim | Kız | 315 | 34,87 | 3,92 | 415 | 1,176 | 0,24 |
| | Stratejilerine | Erkek | 102 | 34,32 | 4,68 | | | |
| | Sınıf | Kız | 315 | 34,84 | 4,47 | 415 | 2,002 | 0,04 |
| | yönetimine | Erkek | 102 | 33,81 | 4,69 | | | |
| | yönelik | | | | | | | |

Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik öz-yeterlik inançları; ÖKY, ÖSY ve SYY olmak üzere üç ayrı faktörde değerlendirilmektedir.

Tablo 9.'da görüldüğü gibi yapılan bağımsız gruplar t-test analizinde kız öğrencilerin ÖKY öz-yeterlik inançlarının ($\bar{X}= 32,81$, S.S=5,13), erkek öğrencilerin ÖKY öz-yeterlik inançlarından ($\bar{X}= 32,03$, S.S=5,18) daha yüksek olduğu; kız öğrencilerin ÖSY öz-yeterlik inançlarının ($\bar{X}= 34,87$, S.S=3,92), erkek öğrencilerin ÖSY öz-yeterlik inançlarından ($\bar{X}= 34,32$, S.S=4,68) daha yüksek olduğu; kız öğrencilerin

SY Y öz-yeterlik inançlarının ($\bar{X}= 34,84$, $S.S=4,47$), erkek öğrencilerin SY Y öz-yeterlik inançlarından ($\bar{X}= 33,81$, $S=4,69$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

T-test sonuçları kız öğrencilerin ÖKY ve ÖSY öz-yeterlik inançlarıyla erkek öğrencilerin ÖKY, $[t(415)=1,334$, $p>.05]$ ve ÖSY öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $[t(415)=1,176$, $p>.05]$.

Kız öğrencilerin SY Y öz-yeterlik inançlarıyla erkek öğrencilerin SY Y öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. t-test sonucunda ortaya çıkan farklılık kız öğrenciler lehinedir, $[t(415)=2,002$, $p<.05]$.

4.2.3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Değişimi

Tablo 10.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| | Yaş | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|---|--------------|--------------------|-----|-----------------------|-------|-------|
| Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlik İnancı | Gruplararası | 551,710 | 4 | 137,927 | 5,428 | 0,000 |
| | Gruplarıçi | 10469,300 | 412 | 25,411 | | |
| | Toplam | 11021,010 | 416 | | | |
| Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlik İnancı | Gruplararası | 216,377 | 4 | 54,094 | 3,262 | 0,012 |
| | Gruplarıçi | 6833,102 | 412 | 16,585 | | |
| | Toplam | 7049,480 | 416 | | | |
| Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlik İnancı | Gruplararası | 127,992 | 4 | 31,998 | 1,560 | 0,184 |
| | Gruplarıçi | 8451,637 | 412 | 20,514 | | |
| | Toplam | 8579,629 | 416 | | | |

Öğretmen adaylarının ÖÖY ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 10.'da görülen analiz sonuçları, öğretmen adaylarının ÖKY öz-yeterlik inancı puanları arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F(4, 416)=5,428$, $p<.05$.

Ayrıca tabloda yer alan ÖSY öz-yeterlik inancı puanları arasında da yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $F(4, 416)=3,262$, $p<.05$.

SYI öz-yeterlik inancı puanları arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark görülmemektedir, $F(4, 416) = 1.56$, $p = 184$.

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post-hoc analizi yapılmıştır. Scheffe testi analiz sonuçlarına göre katılımına yönelik öz-yeterlik inancı puanları arasında 24 yaşından küçük öğretmen adayları ($\bar{X}=31,50$) ile 30 yaşından büyük öğretmen adayları ($\bar{X}=33,84$) arasında, 30 yaşından büyük öğretmen adayları lehine anlamlı fark olduğu; yine 26-27 yaş aralığındaki öğretmen adayları ($\bar{X}=30,46$) ile 30 yaşından büyük öğretmen adayları arasında, 30 yaşından büyük öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Benzer şekilde öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik inancı puanları arasında ise 26-27 yaş aralığındaki öğretmen adayları ($\bar{X}=33,11$) ile 30 yaşından büyük öğretmen adayları ($\bar{X}=35,49$) arasında, 30 yaşından büyük öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

4.2.4. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği Puanlarının Fakülte Türü Değişkenine Göre Değişimi

Öğretmen adaylarının ÖÖY ölçeği puanlarının öğrenim görülen/mezun olunan fakülte/yüksekokul türü değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 11'de görülen sonuçlara göre öğretmenlik mesleğine yönelik Öz-yeterlik inancı puanlarının fakülte türü karşılaştırması yapıldığında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Tablo 11.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği Puanlarının Öğrenim Görülen/Mezun Olunan Fakülte/Yüksekokul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| | Yaş | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|---|--------------|--------------------|-----|-----------------------|-------|-------|
| Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlik İnancı | Gruplararası | 72,334 | 3 | 24,111 | 0,864 | 0,460 |
| | Gruplarıçi | 8704,935 | 312 | 27,900 | | |
| | Toplam | 8777,268 | 315 | | | |
| Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlik İnancı | Gruplararası | 24,166 | 3 | 8,055 | 0,434 | 0,729 |
| | Gruplarıçi | 5787,281 | 312 | 18,549 | | |
| | Toplam | 5811,448 | 315 | | | |
| Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlik İnancı | Gruplararası | 135,048 | 3 | 45,016 | 2,002 | 0,114 |
| | Gruplarıçi | 7014,223 | 312 | 22,481 | | |
| | Toplam | 7149,271 | | | | |

4.3. Tutuma İlişkin Bulgular

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği tek faktörlü ve 34 maddeden oluşmakta olup çalışmada kullanılan ölçekte ikinci bölümde yer almaktadır.

4.3.1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

Ölçekte yer alan maddeler ve öğretmen adaylarının yanıtları Tablo 11’de, tutum ölçeği maddelerinin toplam ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 12’de verilmektedir. Tablo 12.’de öğretmen adaylarının bazı maddelere cevap vermemesi nedeniyle oluşan kayıp veri sayısı belirtilmemiştir. Bu yüzden verilen yanıtların toplam sayısı, örneklem sayısı ile uyumlayabilir.

Tablo 12.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtlar

| Tutum Ölçeği Maddeleri | Hiç Katılmıyorum | | Kısmen Katılmıyorum | | Orta Düzeyde Katılmıyorum | | Çoğunlukla Katılmıyorum | | Tamamen Katılmıyorum | |
|--|------------------|------|---------------------|------|---------------------------|------|-------------------------|------|----------------------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 1. Öğretmen olma düşüncesi bile bana cazip geliyor. | 12 | 2,6 | 44 | 9,4 | 78 | 16,7 | 133 | 28,5 | 197 | 42,2 |
| 2. Öğretmenlik mesleği bana sıkıcı geliyor. | 7 | 1,5 | 7 | 1,5 | 27 | 5,8 | 81 | 17,3 | 339 | 72,6 |
| 3. Öğretmen olmayı kendime yakıştıyorum. | 8 | 1,7 | 18 | 3,9 | 34 | 7,3 | 123 | 26,3 | 278 | 59,5 |
| 4. Tekrar bir meslek tercihinde bulunmam söz konusu olsa yine öğretmenliği seçerdim. | 52 | 11,1 | 49 | 10,5 | 95 | 20,3 | 101 | 21,6 | 163 | 34,9 |
| 5. Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum. | 21 | 4,5 | 17 | 3,6 | 22 | 4,7 | 49 | 10,5 | 351 | 75,2 |
| 6. Öğretmenliğin yaşam tarzıma uygun olmadığını düşünüyorum. | 9 | 1,9 | 16 | 3,4 | 24 | 5,1 | 36 | 7,7 | 382 | 81,8 |
| 7. Öğretmenliğin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum. | 7 | 1,5 | 14 | 3,0 | 18 | 3,9 | 44 | 9,4 | 379 | 81,2 |
| 8. Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişman oluyorum. | 15 | 3,2 | 11 | 2,4 | 22 | 4,7 | 53 | 11,3 | 357 | 76,4 |
| 9. Öğretmenlikte başarılı olacağıma inanıyorum. | 8 | 1,7 | 10 | 2,1 | 34 | 7,3 | 155 | 33,2 | 256 | 54,8 |
| 10. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili olan bu bölümü seçmiş olmaktan hoşnutum. | 18 | 3,9 | 27 | 5,8 | 70 | 15,0 | 156 | 33,4 | 193 | 41,3 |
| 11. Öğretmenlik mesleğinde karşılaştığım zorlukları aşabileceğime inanıyorum. | 11 | 2,4 | 20 | 4,3 | 58 | 12,4 | 201 | 43,0 | 171 | 36,6 |
| 12. Zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim. | 35 | 7,5 | 57 | 12,2 | 120 | 25,7 | 136 | 29,1 | 112 | 24,0 |
| 13. Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri konusunda kendime güveniyorum. | 6 | 1,3 | 15 | 3,2 | 50 | 10,7 | 183 | 39,2 | 206 | 44,1 |
| 14. Öğretmenliğe ilişkin özel bir yeteneğim olduğu kanısındayım. | 18 | 3,9 | 29 | 6,2 | 94 | 20,1 | 182 | 39,0 | 136 | 29,1 |
| 15. Öğretmenliğin bana uygun bir meslek olmadığını düşünüyorum. | 22 | 4,7 | 16 | 3,4 | 21 | 4,5 | 48 | 10,3 | 353 | 75,6 |

| | | | | | | | | | | |
|---|----|-----|----|------|-----|------|-----|------|-----|------|
| 16. Öğretmenliğin bir şeyler üretip yaratmam için bana fırsatlar vereceğini düşünüyorum. | 10 | 2,1 | 39 | 8,4 | 78 | 16,7 | 167 | 35,8 | 170 | 36,4 |
| 17. Öğretmenliği profesyonel bir biçimde yürütebileceğime inanıyorum. | 3 | 0,6 | 15 | 3,2 | 49 | 10,5 | 182 | 39,0 | 216 | 46,3 |
| 18. İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ediyor. | - | - | 7 | 1,5 | 27 | 5,8 | 105 | 22,5 | 325 | 69,6 |
| 19. Öğretmenlik yapan insanlara sempati duyarım. | 10 | 2,1 | 20 | 4,3 | 63 | 13,5 | 161 | 34,5 | 209 | 44,8 |
| 20. Öğretmen olacağımı düşünmek beni korkutuyor. | 6 | 1,3 | 16 | 3,4 | 28 | 6,0 | 83 | 17,8 | 329 | 70,4 |
| 21. Bir meslek tercih etme durumunda olanlara öğretmenliği tavsiye etmem. | 20 | 4,3 | 31 | 6,6 | 54 | 11,6 | 54 | 11,6 | 304 | 65,1 |
| 22. Öğretmen olduğumda yapabileceğim çok şey olduğunu düşünüyorum. | 7 | 1,5 | 29 | 6,2 | 69 | 14,8 | 157 | 33,6 | 203 | 43,5 |
| 23. Öğretmenliğin çalışma koşulları bana çekici geliyor. | 15 | 3,2 | 33 | 7,1 | 76 | 16,3 | 121 | 25,9 | 218 | 46,7 |
| 24. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde başarılı olmayı önemserim. | 1 | 0,2 | 11 | 2,4 | 35 | 7,5 | 125 | 26,8 | 288 | 61,7 |
| 25. Öğretmenlik yapan kişilerle sohbet etmekten hoşlanırım. | 4 | 0,9 | 31 | 6,6 | 71 | 15,2 | 148 | 31,7 | 207 | 44,3 |
| 26. Eğitim, öğrenme, öğretme ve öğretmenlik konularında tartışır, konuşurum. | 12 | 2,6 | 17 | 3,6 | 84 | 18,0 | 176 | 37,7 | 176 | 37,7 |
| 27. Bilgili ve yeterli bir öğretmen olacağımı düşünüyorum. | 1 | 0,2 | 11 | 2,4 | 42 | 9,0 | 192 | 41,1 | 214 | 45,8 |
| 28. Öğretmenliğin toplumda bana saygınlık kazandıracağına inanıyorum. | 16 | 3,4 | 27 | 5,8 | 70 | 15,0 | 162 | 34,7 | 190 | 40,7 |
| 29. Halen okumakta olduğum öğretmenlik programını isteyerek seçtim. | 23 | 4,9 | 27 | 5,8 | 47 | 10,1 | 93 | 19,9 | 265 | 56,7 |
| 30. Öğretmenlik mesleğinin bana sıkıntılar yaşatmasından endişe duyuyorum. | 33 | 7,1 | 59 | 12,6 | 84 | 18,0 | 144 | 30,8 | 137 | 29,3 |
| 31. Öğretmenlik yaparak vereceğim eğitim aracılığıyla insanların yaşamına yön vermeyi gurur verici buluyorum. | 4 | 0,9 | 11 | 2,4 | 34 | 7,3 | 116 | 24,8 | 299 | 64,0 |
| 32. Eğitim, öğrenme, öğretme, öğretmenlik konularında konuşmaktan hoşlanmam. | 12 | 2,6 | 14 | 3,0 | 28 | 6,0 | 58 | 12,4 | 344 | 73,7 |
| 33. Öğretmen olduğumda çevre tarafından bana yeterli değer verileceğine inanıyorum. | 27 | 5,8 | 50 | 10,7 | 111 | 23,8 | 158 | 33,8 | 114 | 24,4 |

| | | | | | | | | | | |
|--|----|-----|----|-----|----|------|-----|------|-----|------|
| 34. Öğretmenlik mesleğinin devamlılığı bana güven veriyor. | 12 | 2,6 | 30 | 6,4 | 72 | 15,4 | 142 | 30,4 | 207 | 44,3 |
|--|----|-----|----|-----|----|------|-----|------|-----|------|

* Tabloda öğrencilerin cevap vermediği bazı maddeler nedeniyle oluşan kayıp veri sayısı belirtilmemiştir.

Tablo 12' de Öğretmen Adaylarının ÖMYT ölçeği maddelerine verdikleri yanıtlar görülmektedir.

Tabloya göre; "*Öğretmen olma düşüncesi bile bana cazip geliyor.*" ifadesinde öğretmen adaylarından 12' si (%2,6) Hiç Katılmıyorum, 44' ü (%9,4) Kısmen Katılıyorum, 78' i (%16,7) Orta Düzeyde Katılıyorum, 133' ü (%28,5) Çoğunlukla Katılıyorum, 197' si (%42,2) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. "*Öğretmenlik mesleği bana sıkıcı geliyor.*" ifadesinde öğretmen adaylarından 7' si (%1,5) Hiç Katılmıyorum, 7' si (%1,5) Kısmen Katılıyorum, 27' si (%5,8) Orta Düzeyde Katılıyorum, 81' i (%17,3) Çoğunlukla Katılıyorum, 339' u (%72,6) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. "*Öğretmen olmayı kendime yakıştırmıyorum.*" ifadesinde öğretmen adaylarından 8' i (%1,7) Hiç Katılmıyorum, 18' i (%3,9) Kısmen Katılıyorum, 34' ü (%7,3) Orta Düzeyde Katılıyorum, 123' ü (%26,3) Çoğunlukla Katılıyorum, 278' i (%59,5) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. "*Tekrar bir meslek tercihinde bulunmam söz konusu olsa yine öğretmenliği seçerdim.*" ifadesinde öğretmen adaylarından 52' si (%11,1) Hiç Katılmıyorum, 49' u (%10,5) Kısmen Katılıyorum, 95' i (%20,3) Orta Düzeyde Katılıyorum, 101' i (%21,6) Çoğunlukla Katılıyorum, 163' ü (%34,9) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. "*Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum.*" ifadesinde öğretmen adaylarından 21' i (%4,5) Hiç Katılmıyorum, 17' si (%3,6) Kısmen Katılıyorum, 22' si (%4,7) Orta Düzeyde Katılıyorum, 49' u (%10,5) Çoğunlukla Katılıyorum, 351' i (%75,2) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. "*Öğretmenliğin yaşam tarzıma uygun olmadığını düşünüyorum.*" ifadesinde öğretmen adaylarından 9' u (%1,9) Hiç Katılmıyorum, 16' sı (%3,4) Kısmen Katılıyorum, 24' ü (%5,1) Orta Düzeyde Katılıyorum, 36' sı (%7,7) Çoğunlukla Katılıyorum, 382' si (%81,8) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. "*Öğretmenliğin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum.*" ifadesinde öğretmen adaylarından 7' si (%1,5) Hiç Katılmıyorum, 14' ü (%3,0) Kısmen Katılıyorum, 18' i (%3,9) Orta Düzeyde Katılıyorum, 44' ü (%9,4) Çoğunlukla Katılıyorum, 379' u (%81,2) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. "*Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişman oluyorum.*" ifadesinde öğretmen adaylarından 15' i (%3,2) Hiç Katılmıyorum,

11' i (%2,4) Kısmen Katılıyorum, 22' si (%4,7) Orta Düzeyde Katılıyorum, 53' ü (%11,3) Çoğunlukla Katılıyorum, 357' si (%76,4) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. *"Öğretmenlikte başarılı olacağıma inanıyorum."* ifadesinde öğretmen adaylarından 8' i (%1,7) Hiç Katılmıyorum, 10' u (%2,1) Kısmen Katılıyorum, 34' ü (%7,3) Orta Düzeyde Katılıyorum, 155' i (%33,2) Çoğunlukla Katılıyorum, 256' sı (%54,8) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. *"Öğretmenlik mesleğiyle ilgili olan bu bölümü seçmiş olmaktan hoşnutum."* ifadesinde öğretmen adaylarından 18' i (%3,9) Hiç Katılmıyorum, 27' si (%5,8) Kısmen Katılıyorum, 70' i (%15,0) Orta Düzeyde Katılıyorum, 156' sı (%33,4) Çoğunlukla Katılıyorum, 193' ü (%41,3) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. *"Öğretmenlik mesleğinde karşılaşacağım zorlukları aşabileceğime inanıyorum."* ifadesinde öğretmen adaylarından 11' i (%2,4) Hiç Katılmıyorum, 20' si (%4,3) Kısmen Katılıyorum, 58' i (%12,4) Orta Düzeyde Katılıyorum, 201' i (%43,0) Çoğunlukla Katılıyorum, 171' i (%36,6) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. *"Zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim."* ifadesinde öğretmen adaylarından 35' i (%7,5) Hiç Katılmıyorum, 57' si (%12,2) Kısmen Katılıyorum, 120' si (%25,7) Orta Düzeyde Katılıyorum, 136' sı (%29,1) Çoğunlukla Katılıyorum, 112' ü (%24,0) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. *"Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri konusunda kendime güveniyorum."* ifadesinde öğretmen adaylarından 6' sı (%1,3) Hiç Katılmıyorum, 15' i (%3,2) Kısmen Katılıyorum, 50' si (%10,7) Orta Düzeyde Katılıyorum, 183' ü (%39,2) Çoğunlukla Katılıyorum, 206' sı (%44,1) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. *"Öğretmenliğe ilişkin özel bir yeteneğim olduğu kanısındayım."* ifadesinde öğretmen adaylarından 18' i (%3,9) Hiç Katılmıyorum, 29' u (%6,2) Kısmen Katılıyorum, 94' ü (%20,1) Orta Düzeyde Katılıyorum, 182' si (%39,0) Çoğunlukla Katılıyorum, 136' sı (%29,1) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. *"Öğretmenliğin bana uygun bir meslek olmadığını düşünüyorum."* ifadesinde öğretmen adaylarından 22' si (%4,7) Hiç Katılmıyorum, 16' sı (%3,4) Kısmen Katılıyorum, 21' i (%4,5) Orta Düzeyde Katılıyorum, 48' i (%10,3) Çoğunlukla Katılıyorum, 353' ü (%75,6) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. *"Öğretmenliğin bir şeyler üretip yaratmam için bana fırsatlar vereceğini düşünüyorum."* ifadesinde öğretmen adaylarından 10' u (%2,1) Hiç Katılmıyorum, 39' u (%8,4) Kısmen Katılıyorum, 78' i (%16,7) Orta Düzeyde Katılıyorum, 167' si (%35,8) Çoğunlukla Katılıyorum, 170' sı

(%36,4) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. "*Öğretmenliği profesyonel bir biçimde yürütebileceğime inanıyorum.*" ifadesinde öğretmen adaylarından 3' ü (%0,6) Hiç Katılmıyorum, 15' i (%3,2) Kısmen Katılıyorum, 49' u (%10,5) Orta Düzeyde Katılıyorum, 182' si (%39,0) Çoğunlukla Katılıyorum, 216' sı (%46,3) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. "*İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ediyor.*" ifadesinde öğretmen adaylarından 7' si (%1,5) Kısmen Katılıyorum, 27' si (%5,8) Orta Düzeyde Katılıyorum, 105' i (%22,5) Çoğunlukla Katılıyorum, 325' sı (%69,6) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. Hiç Katılmıyorum seçeneğini hiç bir öğretmen adayı işaretlememiştir. "*Öğretmenlik yapan insanlara sempati duyarım.*" ifadesinde öğretmen adaylarından 10' u (%2,1) Hiç Katılmıyorum, 20' si (%4,3) Kısmen Katılıyorum, 63' ü (%13,5) Orta Düzeyde Katılıyorum, 161' si (%34,5) Çoğunlukla Katılıyorum, 209' sı (%44,8) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. "*Öğretmen olacağımı düşünmek beni korkutuyor.*" ifadesinde öğretmen adaylarından 6' sı (%1,3) Hiç Katılmıyorum, 16' sı (%3,4) Kısmen Katılıyorum, 28' i (%6,0) Orta Düzeyde Katılıyorum, 83' ü (%17,8) Çoğunlukla Katılıyorum, 329' sı (%70,4) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. "*Bir meslek tercih etme durumunda olanlara öğretmenliği tavsiye etmem.*" ifadesinde öğretmen adaylarından 20' si (%4,3) Hiç Katılmıyorum, 31' i (%6,6) Kısmen Katılıyorum, 54' ü (%11,6) Orta Düzeyde Katılıyorum, 54' ü (%11,6) Çoğunlukla Katılıyorum, 304' ü (%65,1) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. "*Öğretmen olduğumda yapabileceğim çok şey olduğunu düşünüyorum.*" ifadesinde öğretmen adaylarından 7' si (%1,5) Hiç Katılmıyorum, 29' u (%6,2) Kısmen Katılıyorum, 69' u (%14,8) Orta Düzeyde Katılıyorum, 157' si (%33,6) Çoğunlukla Katılıyorum, 203' sı (%43,5) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. "*Öğretmenliğin çalışma koşulları bana çekici geliyor.*" ifadesinde öğretmen adaylarından 15' sı (%3,2) Hiç Katılmıyorum, 33' ü (%7,1) Kısmen Katılıyorum, 76' sı (%16,3) Orta Düzeyde Katılıyorum, 121' i (%25,9) Çoğunlukla Katılıyorum, 218' i (%46,7) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. "*Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde başarılı olmayı önemserim.*" ifadesinde öğretmen adaylarından 1' i (%0,2) Hiç Katılmıyorum, 11' i (%2,4) Kısmen Katılıyorum, 35' i (%7,5) Orta Düzeyde Katılıyorum, 125' i (%26,8) Çoğunlukla Katılıyorum, 288' sı (%61,7) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. "*Öğretmenlik yapan kişilerle sohbet etmekten hoşlanırım.*" ifadesinde öğretmen adaylarından 4' ü (%0,9) Hiç

Katılmıyorum, 31' i (%6,6) Kısmen Katılıyorum, 71' i (%15,2) Orta Düzeyde Katılıyorum, 148' i (%31,7) Çoğunlukla Katılıyorum, 207' i (%44,3) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. *"Eğitim, öğrenme, öğretme ve öğretmenlik konularında tartışır, konuşurum."* ifadesinde öğretmen adaylarından 12' si (%2,6) Hiç Katılmıyorum, 17' si (%3,6) Kısmen Katılıyorum, 84' ü (%18,0) Orta Düzeyde Katılıyorum, 176' sı (%37,7) Çoğunlukla Katılıyorum, 176' sı (%37,7) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. *"Bilgili ve yeterli bir öğretmen olacağımı düşünüyorum."* ifadesinde öğretmen adaylarından 1' i (%0,2) Hiç Katılmıyorum, 11' i (%2,4) Kısmen Katılıyorum, 42' si (%9,0) Orta Düzeyde Katılıyorum, 192' si (%41,1) Çoğunlukla Katılıyorum, 214' ü (%45,8) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. *"Öğretmenliğin toplumda bana saygınlık kazandıracağına inanıyorum."* ifadesinde öğretmen adaylarından 16' sı (%3,4) Hiç Katılmıyorum, 27' si (%5,8) Kısmen Katılıyorum, 70' i (%15,0) Orta Düzeyde Katılıyorum, 162' si (%34,7) Çoğunlukla Katılıyorum, 190' ı (%40,7) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. *"Halen okumakta olduğum öğretmenlik programını isteyerek seçtim."* ifadesinde öğretmen adaylarından 23' ü (%04,9) Hiç Katılmıyorum, 27' si (%5,8) Kısmen Katılıyorum, 47' si (%10,1) Orta Düzeyde Katılıyorum, 93' ü (%19,9) Çoğunlukla Katılıyorum, 265' i (%56,7) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. *"Öğretmenlik mesleğinin bana sıkıntılar yaşatmasından endişe duyuyorum."* ifadesinde öğretmen adaylarından 33' ü (%7,1) Hiç Katılmıyorum, 59' u (%12,6) Kısmen Katılıyorum, 84' ü (%18,0) Orta Düzeyde Katılıyorum, 144' ü (%30,8) Çoğunlukla Katılıyorum, 137' si (%29,3) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. *"Öğretmenlik yaparak vereceğim eğitim aracılığıyla insanların yaşamına yön vermeyi gurur verici buluyorum."* ifadesinde öğretmen adaylarından 4' ü (%0,9) Hiç Katılmıyorum, 11' i (%2,4) Kısmen Katılıyorum, 34' ü (%7,3) Orta Düzeyde Katılıyorum, 116' sı (%24,8) Çoğunlukla Katılıyorum, 299' u (%64,0) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. *"Eğitim, öğrenme, öğretme, öğretmenlik konularında konuşmaktan hoşlanmam."* ifadesinde öğretmen adaylarından 12' si (%2,6) Hiç Katılmıyorum, 14' ü (%3,0) Kısmen Katılıyorum, 28' i (%6,0) Orta Düzeyde Katılıyorum, 58' i (%12,4) Çoğunlukla Katılıyorum, 344' ü (%73,7) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. *"Öğretmen olduğumda çevre tarafından bana yeterli değerin verileceğine inanıyorum."* ifadesinde öğretmen adaylarından 27' si (%5,8) Hiç Katılmıyorum, 50' si (%10,7) Kısmen Katılıyorum, 111' i (%23,8) Orta Düzeyde

Katılıyorum, 158' si (%33,8) Çoğunlukla Katılıyorum, 114' u (%24,4) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. "*Öğretmenlik mesleğinin devamlılığı bana güven veriyor.*" ifadesinde öğretmen adaylarından 12' si (%2,6) Hiç Katılmıyorum, 30' u (%6,4) Kısmen Katılıyorum, 72' si (%15,4) Orta Düzeyde Katılıyorum, 142' si (%30,4) Çoğunlukla Katılıyorum, 207' ü (%44,3) Tamamen Katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 13' de ÖMYT ölçeğinde yer alan maddelerin katılımcı sayıları, minimum-maksimum değerleri, toplam ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Tablo 13.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Maddelerinin Toplam Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeği | n | Madde Sayısı | Min. Max. Değer | \bar{X} | S.S. |
|------------------------------|-----|--------------|-----------------|-----------|-------|
| Tutum Puanı | 467 | 34 | 34-170 | 141,60 | 17,95 |

Tabloya göre; öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının 467 katılımcı sayısı (n=467) üzerinden hesaplanan minimum değeri 34, maksimum değeri 170, toplam ortalama değeri 141,60 ve standart sapma değeri 17,95' dir. Bu puan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermektedir.

4.3.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Değişimi

Öğretmen adaylarının ÖMYT ölçeği puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla bağımsız gruplar t-test analizi yapılmıştır.

Tablo 14'de görüldüğü gibi, yapılan bağımsız gruplar t-test analizinde kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ($\bar{X}= 143,63$, S.S=16,89), erkek öğrencilerin mesleğe ilişkin tutumlarından ($\bar{X}= 141,05$, S.S=18,28) daha yüksektir. t-test sonuçları kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıyla erkek

öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında bir fark vardır ancak bu fark istatistikî olarak anlamlı değildir, $[t(415)=1,311, p>.05]$.

Tablo 14.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-test Sonuçları

| | Cinsiyet | n | \bar{X} | S.S. | sd | t | p |
|--------------|----------|-----|-----------|-------|-----|-------|------|
| Tutum | Kız | 315 | 143,62 | 16,89 | 415 | 1,311 | 0,19 |
| | Erkek | 102 | 141,05 | 18,28 | | | |

4.3.3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Değişimi

Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 15.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Yaş | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|--------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Gruplararası | 4375,071 | 4 | 1093,768 | 3,769 | 0,005 |
| Gruplarıçi | 119569,471 | 412 | 290,217 | | |
| Toplam | 123944,542 | 416 | | | |

Tablo 15’ de görülen sonuçlar öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F(4, 412)=3,769, p<.05$. Öğretmen adaylarının genel tutumları yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Post-hoc analizi yapılmıştır. Scheffe testi analiz sonuçlarına göre 26-27 yaş aralığındaki öğretmen adayları ($\bar{X}=135,87$) ile 30 yaşından büyük

öğretmen adayları ($\bar{X}=146,28$) arasında 30 yaşından büyük öğretmen adayları lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle 30 yaşından büyük öğretmen adaylarının tutumlarının 26-27 yaş aralığındaki öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

4.3.4. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Fakülte Türü Değişkenine Göre Değişimi

Öğretmen adaylarının ÖMYT Ölçeği puanlarının öğrenim görülen/mezun olunan Fakülte/Yüksekokul türü değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 16.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrenim Görülen/Mezun Olunan Fakülte/Yüksekokul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Yaş | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|--------------|--------------------|-----|-----------------------|-------|-------|
| Gruplararası | 547,193 | 3 | 182,398 | 0,552 | 0,647 |
| Gruplariçi | 103033,342 | 312 | 330,235 | | |
| Toplam | 103580,535 | 315 | | | |

Tablo 16'da görülen sonuçlara göre ÖMYT puanları arasında öğrenim görülen/mezun olunan Fakülte/Yüksekokul türü açısından istatistikî olarak bir fark yoktur.

4.4. Kaygıya İlişkin Bulgular

ÖAYMK ölçeği sekiz alt faktörlü ve toplam 45 maddeden oluşmakta olup çalışmada kullanılan ölçekte dördüncü bölümde yer almaktadır.

4.4.1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygıları

Ölçekte yer alan maddeler ve öğretmen adaylarının yanıtları Tablo 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 ve 24'de, ÖAYMK ölçeği maddelerinin toplam ortalama ve standart sapma

değerleri Tablo 25’de verilmektedir. Tablo 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 ve 23’de öğretmen adaylarının bazı maddelere cevap vermemesi nedeniyle oluşan kayıp veri sayısı belirtilmemiştir. Bu yüzden verilen yanıtların toplam sayısı, örneklem sayısı ile uyuşmayabilir.

Tablo 17.

Öğretmen Adaylarının Görev Merkezli Kaygı Maddelerine Verdikleri Yanıtlar

| Görev Merkezli Kaygı Maddeleri | Kaygılanmıyorum | | Çok az kaygılanıyorum | | Kısmen kaygılanıyorum | | Oldukça kaygılanıyorum | | Çok kaygılanıyorum | |
|---|-----------------|------|--------------------------|------|--------------------------|------|---------------------------|-----|-----------------------|-----|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 1. Öğretmenlik mesleğini seçmemde kararsızlık yaşamaktan | 241 | 51,6 | 105 | 22,5 | 81 | 17,3 | 25 | 5,4 | 13 | 2,8 |
| 2. Bilgilerimi öğrenciye aktaramamaktan | 214 | 45,8 | 131 | 28,1 | 80 | 17,1 | 31 | 6,6 | 9 | 1,9 |
| 3. Öğrencilerimin mesleki bilgimi yetersiz bulmalarından | 186 | 39,8 | 142 | 30,4 | 77 | 16,5 | 43 | 9,2 | 15 | 3,2 |
| 4. Öğrencilerimin derse ilgisini çekememekten | 164 | 35,1 | 171 | 36,6 | 86 | 18,4 | 30 | 6,4 | 8 | 1,7 |
| 5. Öğrencilerimin bilemeyeceğim bir soruyu sorduklarında panik yaşamaktan | 155 | 33,2 | 173 | 37,0 | 84 | 18,0 | 38 | 8,1 | 13 | 2,8 |
| 6. Hazırlıksız derse girmekten | 194 | 41,5 | 123 | 26,3 | 86 | 18,4 | 40 | 8,6 | 22 | 4,7 |
| 7. Ders öncesi derse gireceğim için huzursuzluk yaşamak | 259 | 55,5 | 126 | 27,0 | 54 | 11,6 | 16 | 3,4 | 9 | 1,9 |
| 8. Derste bilgi ve becerilerimi öğrencilerime aktaramamaktan | 216 | 46,3 | 139 | 29,8 | 68 | 14,6 | 29 | 6,2 | 15 | 3,2 |
| 9. Öğrencilerime etkin değerlendirme yöntemleri uygulayamamaktan | 183 | 39,2 | 157 | 33,6 | 86 | 18,4 | 21 | 4,5 | 17 | 3,6 |
| 10. Bireysel farklılıkları göz önüne alarak ders işleyememekten | 170 | 36,4 | 171 | 36,6 | 83 | 17,8 | 30 | 6,4 | 12 | 2,6 |
| 11. Derslerimde öğretim yöntem ve tekniklerini yerinde kullanamamaktan | 177 | 37,9 | 190 | 40,9 | 65 | 13,9 | 22 | 4,7 | 11 | 2,4 |

| | | | | | | | | | | |
|---|-----|------|-----|------|----|------|----|-----|----|-----|
| 12. Sınıfta öğretimi organize edememekten | 196 | 42,0 | 159 | 34,0 | 78 | 16,7 | 21 | 4,5 | 9 | 1,9 |
| 13. Sınıfta otorite sağlayamamaktan | 202 | 43,3 | 150 | 32,1 | 78 | 16,7 | 23 | 4,9 | 14 | 3,0 |
| 14. Etkin bir sınıf yönetimi için yeterli olamamaktan | 187 | 40,0 | 160 | 34,3 | 69 | 14,8 | 34 | 7,3 | 14 | 3,0 |

* Tabloda öğrencilerin cevap vermediği bazı maddeler nedeniyle oluşan kayıp veri sayısı belirtilmemiştir.

Tablo 17' de öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının GMK maddelerine verdikleri yanıtlar görülmektedir.

Tabloya göre;"*Öğretmenlik mesleğini seçmemde kararsızlık yaşamaktan*" ifadesinde öğretmen adaylarından 241' i (%51,6) Kaygılanmıyorum, 105' i (%22,5)Çok az Kaygılanıyorum, 81' i (%17,3) Kısmen Kaygılanıyorum, 25' i (%5,4) Oldukça Kaygılanıyorum, 13' ü (%2,8) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."*Bilgilerimi öğrenciye aktaramamaktan*" ifadesinde öğretmen adaylarından 214' ü (%45,8) Kaygılanmıyorum, 131' i (%28,1)Çok az Kaygılanıyorum, 80' i (%17,1) Kısmen Kaygılanıyorum, 31' i (%6,6) Oldukça Kaygılanıyorum, 9' u (%1,9) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."*Öğrencilerimin mesleki bilgimi yetersiz bulmalarından*" ifadesinde öğretmen adaylarından 186' sı (%39,8) Kaygılanmıyorum, 142' si (%30,4)Çok az Kaygılanıyorum, 77' si (%16,5) Kısmen Kaygılanıyorum, 43' ü (%9,2) Oldukça Kaygılanıyorum, 15' i (%3,2) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."*Öğrencilerimin derse ilgisini çekememekten*" ifadesinde öğretmen adaylarından 164' ü (%35,1) Kaygılanmıyorum, 171' i (%36,6)Çok az Kaygılanıyorum, 86' sı (%18,4) Kısmen Kaygılanıyorum, 30' u (%6,4) Oldukça Kaygılanıyorum, 8' i (%1,7) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."*Öğrencilerimin bilemeyeceğim bir soruyu sorduklarında panik yaşamaktan*" ifadesinde öğretmen adaylarından 155' i (%33,2) Kaygılanmıyorum, 173' ü (%37,0)Çok az Kaygılanıyorum, 84' ü (%18,0) Kısmen Kaygılanıyorum, 38' i (%8,1) Oldukça Kaygılanıyorum, 13' i (%2,8) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."*Hazırlıksız derse girmekten*" ifadesinde öğretmen adaylarından 194' ü (%41,5) Kaygılanmıyorum, 123' ü (%26,3)Çok az Kaygılanıyorum, 86' sı (%18,4) Kısmen Kaygılanıyorum, 40' ı (%8,6) Oldukça Kaygılanıyorum, 22' si (%4,7) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."*Ders öncesi derse gireceğim için huzursuzluk yaşamak*" ifadesinde öğretmen adaylarından 259' u (%55,5) Kaygılanmıyorum, 126' sı (%27,0)Çok az Kaygılanıyorum, 54' ü (%11,6)

Kısmen Kaygılanıyorum, 16' sı (%3,4) Oldukça Kaygılanıyorum, 9' u (%1,9) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."Derste bilgi ve becerilerimi öğrencilerime aktaramamaktan" ifadesinde öğretmen adaylarından 216' sı (%46,3) Kaygılanmıyorum, 139' u (%29,8)Çok az Kaygılanıyorum, 68' i (%14,6) Kısmen Kaygılanıyorum, 29' u (%6,2) Oldukça Kaygılanıyorum, 15' i (%3,2) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."Öğrencilerime etkin değerlendirme yöntemleri uygulayamamaktan" ifadesinde öğretmen adaylarından 183' ü (%39,2) Kaygılanmıyorum, 157' si (%33,6)Çok az Kaygılanıyorum, 86' sı (%18,4) Kısmen Kaygılanıyorum, 21' i (%4,5) Oldukça Kaygılanıyorum, 17' si (%3,6) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."Bireysel farklılıkları göz önüne alarak ders işleyememekten" ifadesinde öğretmen adaylarından 170' i (%36,4) Kaygılanmıyorum, 171' i (%36,6)Çok az Kaygılanıyorum, 83' ü (%17,8) Kısmen Kaygılanıyorum, 30' u (%6,4) Oldukça Kaygılanıyorum, 12' si (%2,6) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."Derslerimde öğretim yöntem ve tekniklerini yerinde kullanamamaktan" ifadesinde öğretmen adaylarından 177' si (%37,9) Kaygılanmıyorum, 190' ı (%40,9)Çok az Kaygılanıyorum, 65' i (%13,9) Kısmen Kaygılanıyorum, 22' si (%4,7) Oldukça Kaygılanıyorum, 11' i (%2,4) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."Sınıfta öğretimi organize edememekten" ifadesinde öğretmen adaylarından 196' sı (%42,0) Kaygılanmıyorum, 159' u (%34,0)Çok az Kaygılanıyorum, 78' i (%16,7) Kısmen Kaygılanıyorum, 21' i (%4,5) Oldukça Kaygılanıyorum, 9' u (%1,9) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."Sınıfta otorite sağlayamamaktan" ifadesinde öğretmen adaylarından 202' si (%43,3) Kaygılanmıyorum, 150' si (%32,1)Çok az Kaygılanıyorum, 78' i (%16,7) Kısmen Kaygılanıyorum, 23' ü (%4,9) Oldukça Kaygılanıyorum, 14' ü (%3,0) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."Etkin bir sınıf yönetimi için yeterli olamamaktan" ifadesinde öğretmen adaylarından 187' si (%40,0) Kaygılanmıyorum, 160' ı (%34,3)Çok az Kaygılanıyorum, 69' u (%14,8) Kısmen Kaygılanıyorum, 34' ü (%7,3) Oldukça Kaygılanıyorum, 14' ü (%3,0) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 18' de öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının ESMK maddelerine verdikleri yanıtlar görülmektedir.

Tablo 18.*Öğretmen Adaylarının Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı Maddelerine Verdikleri Yanıtlar*

| Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı Maddeleri | Kaygılanmıyorum | | Çok az kaygılanıyorum | | Kısmen kaygılanıyorum | | Oldukça kaygılanıyorum | | Çok kaygılanıyorum | |
|--|-----------------|------|--------------------------|------|--------------------------|------|---------------------------|------|-----------------------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 15. Mesleğimden elde edeceğim gelir ile normal bir yaşantıya sahip olamayacağımdan | 186 | 39,8 | 91 | 19,5 | 93 | 19,9 | 56 | 12,0 | 39 | 8,4 |
| 16. Mesleğimden elde edeceğim gelir ile ailemin ihtiyaçlarını karşılayamamaktan | 173 | 37,0 | 91 | 19,5 | 87 | 18,6 | 56 | 12,0 | 56 | 12,0 |
| 17. Toplumda mesleğime yönelik saygının azalmasından | 174 | 37,3 | 86 | 18,4 | 78 | 16,7 | 63 | 13,5 | 62 | 13,3 |
| 18. Mesleğimde kendimi geliştireceğim olanakları bulamamaktan | 139 | 29,8 | 127 | 27,2 | 83 | 17,8 | 58 | 12,4 | 50 | 10,7 |
| 19. Mesleğimi yaptığım yerde sosyal ve kültürel faaliyetlerin kısıtlı olmasından | 109 | 23,3 | 114 | 24,4 | 114 | 24,4 | 71 | 15,2 | 55 | 11,8 |
| 20. Çalışma (sınıf) ortamının mesleğimi yapmaya uygun olmamasından | 103 | 22,1 | 133 | 28,5 | 117 | 25,1 | 61 | 13,1 | 46 | 9,9 |
| 21. Gelirim yetersiz olmasından dolayı sosyal ve kültürel faaliyetlerimin kısıtlanmasından | 144 | 30,8 | 114 | 24,4 | 83 | 17,8 | 69 | 14,8 | 50 | 10,7 |

* Tabloda öğrencilerin cevap vermediği bazı maddeler nedeniyle oluşan kayıp veri sayısı belirtilmemiştir.

Tabloya göre;"Mesleğimden elde edeceğim gelir ile normal bir yaşantıya sahip olamayacağımdan" ifadesinde öğretmen adaylarından 186' sı (%39,8) Kaygılanmıyorum, 91' i (%19,5)Çok az Kaygılanıyorum, 93' ü (%19,9) Kısmen Kaygılanıyorum, 56' sı (%12,0) Oldukça Kaygılanıyorum, 39' u (%8,4) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."Mesleğimden elde edeceğim gelir ile ailemin ihtiyaçlarını karşılayamamaktan" ifadesinde öğretmen adaylarından 173' ü

(%37,0) Kaygılanmıyorum, 91' i (%19,5) Çok az Kaygılanıyorum, 87' si (%18,6) Kısmen Kaygılanıyorum, 56' sı (%12,0) Oldukça Kaygılanıyorum, 56' sı (%12,0) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. "*Toplumda mesleğime yönelik saygının azalmasından*" ifadesinde öğretmen adaylarından 174' ü (%37,3) Kaygılanmıyorum, 86' sı (%18,4) Çok az Kaygılanıyorum, 78' i (%16,7) Kısmen Kaygılanıyorum, 63' ü (%13,5) Oldukça Kaygılanıyorum, 62' si (%13,3) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. "*Mesleğimde kendimi geliştireceğim olanakları bulamamaktan*" ifadesinde öğretmen adaylarından 139' u (%29,8) Kaygılanmıyorum, 127' si (%27,2) Çok az Kaygılanıyorum, 83' ü (%17,8) Kısmen Kaygılanıyorum, 58' i (%12,4) Oldukça Kaygılanıyorum, 50' si (%10,7) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. "*Mesleğimi yaptığım yerde sosyal ve kültürel faaliyetlerin kısıtlı olmasından*" ifadesinde öğretmen adaylarından 109' u (%23,3) Kaygılanmıyorum, 114' ü (%24,4) Çok az Kaygılanıyorum, 114' ü (%24,4) Kısmen Kaygılanıyorum, 71' i (%15,2) Oldukça Kaygılanıyorum, 55' i (%11,8) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. "*Çalışma (sınıf) ortamının mesleğimi yapmaya uygun olmamasından*" ifadesinde öğretmen adaylarından 103' ü (%22,1) Kaygılanmıyorum, 133' si (%28,5) Çok az Kaygılanıyorum, 117' si (%25,1) Kısmen Kaygılanıyorum, 61' i (%13,1) Oldukça Kaygılanıyorum, 46' sı (%9,9) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. "*Gelirimin yetersiz olmasından dolayı sosyal ve kültürel faaliyetlerimin kısıtlanmasından*" ifadesinde öğretmen adaylarından 144' ü (%30,8) Kaygılanmıyorum, 114' ü (%24,4) Çok az Kaygılanıyorum, 83' ü (%17,8) Kısmen Kaygılanıyorum, 69' u (%14,8) Oldukça Kaygılanıyorum, 50' si (%10,7) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 19' da öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının ÖİMK maddelerine verdikleri yanıtlar görülmektedir. Tabloya göre; "*Öğrencilerimle iletişim kuramamaktan*" ifadesinde öğretmen adaylarından 207' si (%44,3) Kaygılanmıyorum, 123' ü (%26,3) Çok az Kaygılanıyorum, 68' i (%14,6) Kısmen Kaygılanıyorum, 43' ü (%9,2) Oldukça Kaygılanıyorum, 22' si (%4,7) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. "*Öğrencilerimden saygı görememekten*" ifadesinde öğretmen adaylarından 188' i (%40,3) Kaygılanmıyorum, 134' ü (%28,7) Çok az Kaygılanıyorum, 71' i (%15,2) Kısmen Kaygılanıyorum, 43' ü (%9,2) Oldukça Kaygılanıyorum, 28' i (%6,0) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 19.*Öğretmen Adaylarının Öğrenci/İletişim merkezli Kaygı Maddelerine Verdikleri Yanıtlar*

| Öğrenci/İletişim merkezli Kaygı Maddeleri | Kaygılanmıyorum | | Çok az kaygılanıyorum | | Kısmen kaygılanıyorum | | Oldukça kaygılanıyorum | | Çok kaygılanıyorum | |
|--|-----------------|------|--------------------------|------|--------------------------|------|---------------------------|------|-----------------------|-----|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 22. Öğrencilerimle iletişim kuramamaktan | 207 | 44,3 | 123 | 26,3 | 68 | 14,6 | 43 | 9,2 | 22 | 4,7 |
| 23. Öğrencilerimden saygı görememekten | 188 | 40,3 | 134 | 28,7 | 71 | 15,2 | 43 | 9,2 | 28 | 6,0 |
| 24. Öğrencilerimin sorunlarının farkına varamamaktan | 132 | 28,3 | 171 | 36,6 | 88 | 18,8 | 50 | 10,7 | 23 | 4,9 |
| 25. Öğrencilerimle empati kuramamaktan | 202 | 43,3 | 132 | 28,3 | 69 | 14,8 | 33 | 7,1 | 27 | 5,8 |
| 26. Öğrencilerimin beni sevmemesinden | 182 | 39,0 | 147 | 31,5 | 75 | 16,1 | 36 | 7,7 | 21 | 4,5 |
| 27. Problemlı öğrenciler ile başa çıkamamaktan | 132 | 28,3 | 150 | 32,1 | 107 | 22,9 | 49 | 10,5 | 23 | 4,9 |

* Tabloda öğrencilerin cevap vermediği bazı maddeler nedeniyle oluşan kayıp veri sayısı belirtilmemiştir.

"Öğrencilerimin sorunlarının farkına varamamaktan" ifadesinde öğretmen adaylarından 132' si (%28,3) Kaygılanmıyorum, 171' i (%36,6)Çok az Kaygılanıyorum, 88' i (%18,8) Kısmen Kaygılanıyorum, 50' si (%10,7) Oldukça Kaygılanıyorum, 23' ü (%4,9) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."Öğrencilerimle empati kuramamaktan" ifadesinde öğretmen adaylarından 202' si (%43,3) Kaygılanmıyorum, 132' si (%28,3)Çok az Kaygılanıyorum, 69' u (%14,8) Kısmen Kaygılanıyorum, 33' ü (%7,1) Oldukça Kaygılanıyorum, 27' si (%5,8) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."Öğrencilerimin beni sevmemesinden" ifadesinde öğretmen adaylarından 182' si (%39,0) Kaygılanmıyorum, 147' si (%31,5)Çok az Kaygılanıyorum, 75' i (%16,1) Kısmen Kaygılanıyorum, 36' sı (%7,7) Oldukça Kaygılanıyorum, 21' i (%4,5) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."Problemlı öğrenciler ile başa çıkamamaktan" ifadesinde öğretmen adaylarından 132' si (%28,3) Kaygılanmıyorum, 150' si (%32,1)Çok az

Kaygılanıyorum, 107' si (%22,9) Kısmen Kaygılanıyorum, 49' u (%10,5) Oldukça Kaygılanıyorum, 23' ü (%4,9) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 20.

Öğretmen Adaylarının Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı Maddelerine Verdikleri Yanıtlar

| Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı Maddeleri | Kaygılanmıyorum | | Çok az kaygılanıyorum | | Kısmen kaygılanıyorum | | Oldukça kaygılanıyorum | | Çok kaygılanıyorum | |
|--|-----------------|------|--------------------------|------|--------------------------|------|---------------------------|-----|-----------------------|-----|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 28. Meslektaşlarım ile iletişim kuramamaktan | 231 | 49,5 | 119 | 25,5 | 66 | 14,1 | 30 | 6,4 | 17 | 3,6 |
| 29. Okulda öğrenci veya meslektaşlarım tarafından şiddete maruz kalmaktan | 234 | 50,1 | 96 | 20,6 | 63 | 13,5 | 29 | 6,2 | 37 | 7,9 |
| 30. Sınıfta ders anlatırken kontrol amaçlı (okul müdürü, müfettiş vs. tarafından) izleniyor olmaktan | 186 | 39,8 | 126 | 27,0 | 71 | 15,2 | 43 | 9,2 | 38 | 8,1 |
| 31. Meslektaşlarımın alan bilgimi yetersiz bulmasından | 215 | 46,0 | 126 | 27,0 | 76 | 16,3 | 29 | 6,2 | 20 | 4,3 |
| 32. Velilerin beni yetersiz bulmasından | 208 | 44,5 | 134 | 28,7 | 67 | 14,3 | 32 | 6,9 | 22 | 4,7 |

* *Tabloda öğrencilerin cevap vermediği bazı maddeler nedeniyle oluşan kayıp veri sayısı belirtilmemiştir.*

Tablo 20' de öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının MVMK maddelerine verdikleri yanıtlar görülmektedir.

Tabloya göre;"*Meslektaşlarım ile iletişim kuramamaktan*" ifadesinde öğretmen adaylarından 231' i (%49,5) Kaygılanmıyorum, 119' u (%25,5)Çok az Kaygılanıyorum, 66' sı (%14,1) Kısmen Kaygılanıyorum, 30' u (%6,4) Oldukça Kaygılanıyorum, 17' si (%3,6) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."*Okulda öğrenci veya meslektaşlarım tarafından şiddete maruz kalmaktan*" ifadesinde öğretmen adaylarından 234' ü (%50,1) Kaygılanmıyorum, 96' sı (%20,6)Çok az Kaygılanıyorum, 63' ü (%13,5) Kısmen Kaygılanıyorum, 29' u (%6,2) Oldukça Kaygılanıyorum, 37' si (%7,9) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."*Sınıfta ders anlatırken kontrol amaçlı (okul müdürü, müfettiş vs.*

tarafından izleniyor olmaktan" ifadesinde öğretmen adaylarından 186' sı (%39,8) Kaygılanmıyorum, 126' sı (%27,0) Çok az Kaygılanıyorum, 71' i (%15,2) Kısmen Kaygılanıyorum, 43' ü (%9,2) Oldukça Kaygılanıyorum, 38' i (%8,1) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. "*Meslektaşlarımın alan bilgimi yetersiz bulmasından*" ifadesinde öğretmen adaylarından 215' i (%46,0) Kaygılanmıyorum, 126' sı (%27,0) Çok az Kaygılanıyorum, 76' sı (%16,3) Kısmen Kaygılanıyorum, 29' u (%6,2) Oldukça Kaygılanıyorum, 20' si (%4,3) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. "*Velilerin beni yetersiz bulmasından*" ifadesinde öğretmen adaylarından 208' i (%44,5) Kaygılanmıyorum, 134' ü (%28,7) Çok az Kaygılanıyorum, 67' si (%14,3) Kısmen Kaygılanıyorum, 32' si (%6,9) Oldukça Kaygılanıyorum, 22' si (%4,7) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 21.

Öğretmen Adaylarının Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı Maddelerine Verdikleri Yanıtlar

| Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı Maddeleri | Kaygılanmıyorum | | Çok az kaygılanıyorum | | Kısmen kaygılanıyorum | | Oldukça kaygılanıyorum | | Çok kaygılanıyorum | |
|---|---|------|-----------------------|------|-----------------------|------|------------------------|-----|--------------------|-----|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| | 33. Öğrendiğim bilgi ve becerilerin bana yeterli olacağını düşünerek kendimi yenileyememekten | 185 | 39,6 | 143 | 30,6 | 66 | 14,1 | 32 | 6,9 | 38 |
| 34. Sıkıcı bir öğretmen olmaktan | 191 | 40,9 | 124 | 26,6 | 74 | 15,8 | 33 | 7,1 | 41 | 8,8 |
| 35. Öğrenciye iyi bir model olamamaktan | 232 | 49,7 | 100 | 21,4 | 58 | 12,4 | 39 | 8,4 | 37 | 7,9 |
| 36. Okulda benden beklenen mesleğimin gerektirdiği özellikleri taşıyamamaktan | 221 | 47,3 | 137 | 29,3 | 45 | 9,6 | 30 | 6,4 | 28 | 6,0 |

* *Tabloda öğrencilerin cevap vermediği bazı maddeler nedeniyle oluşan kayıp veri sayısı belirtilmemiştir.*

Tablo 21' de öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının KGMK maddelerine verdikleri yanıtlar görülmektedir.

Tabloya göre;"Öğrendiğim bilgi ve becerilerin bana yeterli olacağını düşünerek kendimi yenileyememekten" ifadesinde öğretmen adaylarından 185' i (%39,6) Kaygılanmıyorum, 143' ü (%30,6)Çok az Kaygılanıyorum, 66' sı (%14,1) Kısmen Kaygılanıyorum, 32' si (%6,9) Oldukça Kaygılanıyorum, 38' si (%8,1) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."Sıkıcı bir öğretmen olmaktan" ifadesinde öğretmen adaylarından 191' i (%40,9) Kaygılanmıyorum, 124' ü (%26,6)Çok az Kaygılanıyorum, 74' ü (%15,8) Kısmen Kaygılanıyorum, 33' ü (%7,1) Oldukça Kaygılanıyorum, 41' i (%8,8) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."Öğrenciye iyi bir model olamamaktan" ifadesinde öğretmen adaylarından 232' si (%49,7) Kaygılanmıyorum, 100' ü (%21,4)Çok az Kaygılanıyorum, 58' i (%12,4) Kısmen Kaygılanıyorum, 39' u (%8,4) Oldukça Kaygılanıyorum, 37' si (%7,9) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir.alan "Okulda benden beklenen mesleğimin gerektirdiği özellikleri taşıyamamaktan" ifadesinde öğretmen adaylarından 221' i (%47,3) Kaygılanmıyorum, 137' si (%29,3)Çok az Kaygılanıyorum, 45' i (%9,6) Kısmen Kaygılanıyorum, 30' u (%6,4) Oldukça Kaygılanıyorum, 28' i (%6,0) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 22.

Öğretmen Adaylarının Atanma Merkezli Kaygı Maddelerine Verdikleri Yanıtlar

| Atanma Merkezli Kaygı Maddeleri | Kaygılanmıyorum | | Çok az kaygılanıyorum | | Kısmen kaygılanıyorum | | Oldukça kaygılanıyorum | | Çok kaygılanıyorum | |
|--|-----------------|------|-----------------------|------|-----------------------|------|------------------------|------|--------------------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 37. Atama sınavından düşük not almaktan | 74 | 15,8 | 65 | 13,9 | 79 | 16,9 | 83 | 17,8 | 164 | 35,1 |
| 38. Atama sınavı sonucu herhangi bir yere atanamamaktan | 56 | 12,0 | 62 | 13,3 | 71 | 15,2 | 78 | 16,7 | 192 | 41,1 |
| 39. Atama sınavı sonucu istediğim bir yere atanamamaktan | 80 | 17,1 | 56 | 12,0 | 70 | 15,0 | 79 | 16,9 | 163 | 34,9 |

* Tabloda öğrencilerin cevap vermediği bazı maddeler nedeniyle oluşan kayıp veri sayısı belirtilmemiştir.

Tablo 22' de öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının AMK maddelerine verdikleri yanıtlar görülmektedir.

Tabloya göre;"*Atama sınavından düşük not almaktan*" ifadesinde öğretmen adaylarından 74' ü (%15,8) Kaygılanmıyorum, 65' i (%13,9)Çok az Kaygılanıyorum, 79' u (%16,9) Kısmen Kaygılanıyorum, 83' ü (%17,8) Oldukça Kaygılanıyorum, 164' ü (%35,1) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."*Atama sınavı sonucu herhangi bir yere atanamamaktan*" ifadesinde öğretmen adaylarından 56' sı (%12,0) Kaygılanmıyorum, 62' si (%13,3)Çok az Kaygılanıyorum, 71' i (%15,2) Kısmen Kaygılanıyorum, 78' i (%16,7) Oldukça Kaygılanıyorum, 192' si (%41,1) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."*Atama sınavı sonucu istediğim bir yere atanamamaktan*" ifadesinde öğretmen adaylarından 80' i (%17,1) Kaygılanmıyorum, 56' sı (%12,0)Çok az Kaygılanıyorum, 70' i (%15,0) Kısmen Kaygılanıyorum, 79' u (%16,9) Oldukça Kaygılanıyorum, 163' ü (%34,9) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 23.

Öğretmen Adaylarının Uyum Merkezli Kaygı Maddelerine Verdikleri Yanıtlar

| Uyum Merkezli Kaygı Faktörü Maddeleri | Kaygılanmıyorum | | Çok az kaygılanıyorum | | Kısmen kaygılanıyorum | | Oldukça kaygılanıyorum | | Çok kaygılanıyorum | |
|---|--|------|--------------------------|------|--------------------------|------|---------------------------|------|-----------------------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| | 40. Öğretmenlik mesleğini seçtiğimden dolayı pişman olmaktan | 210 | 45,0 | 102 | 21,8 | 57 | 12,2 | 41 | 8,8 | 51 |
| 41. İstemediğim bir bölgede/şehirde görev yapmaktan | 116 | 24,8 | 91 | 19,5 | 77 | 16,5 | 73 | 15,6 | 107 | 22,9 |
| 42. Görev yaptığım çevreye uyum sağlayamamaktan | 138 | 29,6 | 126 | 27,0 | 71 | 15,2 | 63 | 13,5 | 63 | 13,5 |

* *Tabloda öğrencilerin cevap vermediği bazı maddeler nedeniyle oluşan kayıp veri sayısı belirtilmemiştir.*

Tablo 23' de öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının UMK maddelerine verdikleri yanıtlar görülmektedir.

Tabloya göre;"*Öğretmenlik mesleğini seçtiğimden dolayı pişman olmaktan*" ifadesinde öğretmen adaylarından 210' u (%45,0) Kaygılanmıyorum, 102' si

(%21,8)Çok az Kaygılanıyorum, 57' si (%12,2) Kısmen Kaygılanıyorum, 41' i (%8,8) Oldukça Kaygılanıyorum, 51' i (%10,9) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."İstemediğim bir bölgede/şehirde görev yapmaktan" ifadesinde öğretmen adaylarından 116' sı (%24,8) Kaygılanmıyorum, 91' i (%19,5)Çok az Kaygılanıyorum, 77' si (%16,5) Kısmen Kaygılanıyorum, 73' ü (%15,6) Oldukça Kaygılanıyorum, 107'si (%22,9) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."Görev yaptığım çevreye uyum sağlayamamaktan" ifadesinde öğretmen adaylarından 138' i (%29,6) Kaygılanmıyorum, 126' sı (%27,0)Çok az Kaygılanıyorum, 71' i (%15,2) Kısmen Kaygılanıyorum, 63' ü (%13,5) Oldukça Kaygılanıyorum, 63' ü (%13,5) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 24.

Öğretmen Adaylarının Okul Yönetimi Merkezli Kaygı Maddelerine Verdikleri Yanıtlar

| Okul Yönetimi Merkezli Kaygı Maddeleri | Kaygılanmıyorum | | Çok az kaygılanıyorum | | Kısmen kaygılanıyorum | | Oldukça kaygılanıyorum | | Çok kaygılanıyorum | |
|---|--|------|-----------------------|------|-----------------------|------|------------------------|------|--------------------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| | 43. Okul yönetimi ile problem yaşamaktan | 140 | 30,0 | 135 | 28,9 | 88 | 18,8 | 57 | 12,2 | 43 |
| 44. Okul yönetiminin bana adil davranmamasından | 99 | 21,2 | 139 | 29,8 | 102 | 21,8 | 65 | 13,9 | 58 | 12,4 |
| 45. Okulda ders araç gereçlerinin yetersiz olmasından | 66 | 14,1 | 115 | 24,6 | 135 | 28,9 | 80 | 17,1 | 68 | 14,6 |

* Tabloda öğrencilerin cevap vermediği bazı maddeler nedeniyle oluşan kayıp veri sayısı belirtilmemiştir.

Tablo 24' de öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının OYMK maddelerine verdikleri yanıtlar görülmektedir.

Tabloya göre;"Okul yönetimi ile problem yaşamaktan" ifadesinde öğretmen adaylarından 140' ı (%30,0) Kaygılanmıyorum, 135' i (%28,9)Çok az Kaygılanıyorum, 88' i (%18,8) Kısmen Kaygılanıyorum, 57' si (%12,2) Oldukça Kaygılanıyorum, 43' ü (%9,2) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."Okul yönetiminin bana adil davranmamasından" ifadesinde öğretmen adaylarından 99' u (%21,2) Kaygılanmıyorum, 139' u (%29,8)Çok az

Kaygılanıyorum, 102' si (%21,8) Kısmen Kaygılanıyorum, 65' i (%13,9) Oldukça Kaygılanıyorum, 58' i (%12,4) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir."Okulda ders araç gereçlerinin yetersiz olmasından" ifadesinde öğretmen adaylarından 66' sı (%14,1) Kaygılanmıyorum, 115' i (%24,6)Çok az Kaygılanıyorum, 135' i (%28,9) Kısmen Kaygılanıyorum, 80' i (%17,1) Oldukça Kaygılanıyorum, 68' i (%14,6) Çok Kaygılanıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 25.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Faktörlerinin Toplam Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Mesleğe Yönelik Kaygı Ölçeği | n | Madde Sayısı | Min. Max. Değer | \bar{X} | S.S. |
|-------------------------------------|----------|---------------------|------------------------|-----------------------------|-------------|
| Görev Merkezli Kaygı | 435 | 14 | 14-70 | 27,21 | 10,20 |
| Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı | 439 | 7 | 7-35 | 17,36 | 7,33 |
| Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı | 445 | 6 | 6-30 | 12,74 | 5,89 |
| Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı | 449 | 5 | 5-25 | 9,93 | 4,69 |
| Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı | 454 | 4 | 4-20 | 8,24 | 4,39 |
| Atanma Merkezli Kaygı | 440 | 3 | 3-15 | 10,45 | 3,95 |
| Uyum Merkezli Kaygı | 454 | 3 | 3-15 | 7,63 | 3,53 |
| Okul Yönetimi Merkezli Kaygı | 458 | 3 | 3-15 | 7,99 | 3,21 |

Tablo 25' de ÖAYMK ölçeğinde yer alan faktörlerinin katılımcı sayıları, minimum-maksimum değerleri, toplam ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Tabloya göre;GMK faktörünün 435 katılımcı sayısı (n=435) üzerinden hesaplanan minimum değeri 14, maksimum değeri 63, toplam ortalama değeri 27,21 ve standart sapma değeri 10,20' dir. ESMK faktörünün 439 katılımcı (n=439) üzerinden hesaplanan minimum değeri 7, maksimum değeri 35, toplam ortalama değeri 17,36 ve standart sapma değeri 7,33' dür. ÖİMK faktörünün 445 katılımcı sayısı (n=445) üzerinden hesaplanan minimum değeri 6, maksimum değeri 30, toplam ortalama değeri 12,74 ve standart sapma değeri 5,89' dur. MVMK faktörünün 449 katılımcı

sayısı (n=449) üzerinden hesaplanan minimum değeri 5, maksimum değeri 25, toplam ortalama değeri 9,93 ve standart sapma değeri 4,69' dur. KG MK faktörünün 454 katılımcı sayısı (n=454) üzerinden hesaplanan minimum değeri 4, maksimum değeri 20, toplam ortalama değeri 8,24 ve standart sapma değeri 4,39' dur. AMK faktörünün 440 katılımcı sayısı (n=440) üzerinden hesaplanan minimum değeri 3, maksimum değeri 15, toplam ortalama değeri 10,45 ve standart sapma değeri 3,95' dir. UMK faktörünün 454 katılımcı sayısı (n=454) üzerinden hesaplanan minimum değeri 3, maksimum değeri 15, toplam ortalama değeri 7,63 ve standart sapma değeri 3,53' dür. OYMK faktörünün 458 katılımcı sayısı (n=458) üzerinden hesaplanan minimum değeri 3, maksimum değeri 15, toplam ortalama değeri 7,99 ve standart sapma değeri 3,21' dir.

Ortaya çıkan sonuçlar, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin her bir alt faktör göz önüne alındığında genel anlamda düşük olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının görev merkezli kaygıları diğer kaygı faktörlerinden daha yüksek olmasına rağmen genel anlamda düşüktür. Tabloda ayrıca öğretmen adaylarının en düşük kaygı düzeylerinin ise uyum merkezli kaygıları olduğu görülmektedir.

4.4.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Değişimi

Öğretmen adaylarının ÖAYMK ölçeği puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla bağımsız gruplar t-test analizi yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygıları; Görev Merkezli, Ekonomik/Sosyal Merkezli, Öğrenci/İletişim Merkezli, Meslektaş ve Veli Merkezli, Kişisel Gelişim Merkezli, Atanma Merkezli, Uyum Merkezli ve Okul Yönetimi Merkezli Kaygılar olmak üzere sekiz ayrı faktörde değerlendirilmektedir.

Tablo 26.'da görüldüğü gibi yapılan bağımsız gruplar t-test analizinde Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik GMK, ESMK, MVMK, KG MK, AMK, UMK ve OYMK puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 26.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-test Sonuçları

| | Faktör | Cinsiyet | n | \bar{X} | S.S. | sd | t | p | |
|-------------------------------------|------------------|----------|------|-----------|-------|-------|--------|------|--|
| Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı | Görev Merkezli | Kız | 315 | 27,97 | 10,21 | 415 | 1,776 | 0,07 | |
| | Kaygı | Erkek | 102 | 25,93 | 9,72 | | | | |
| | Ekonomik/Sosyal | Kız | 315 | 17,39 | 7,18 | 415 | -0,596 | 0,55 | |
| | Merkezli Kaygı | Erkek | 102 | 17,88 | 7,40 | | | | |
| | Öğrenci/İletişim | Kız | 315 | 13,14 | 5,92 | 415 | 2,172 | 0,03 | |
| | Merkezli Kaygı | Erkek | 102 | 11,71 | 5,23 | | | | |
| | Meslektaş ve | Kız | 315 | 10,17 | 4,63 | 415 | 1,346 | 0,17 | |
| | Veli Merkezli | Erkek | 102 | 9,46 | 4,73 | | | | |
| | Kaygı | | | | | | | | |
| | Kişisel Gelişim | Kız | 315 | 8,39 | 4,35 | 415 | 0,985 | 0,32 | |
| | Merkezli Kaygı | Erkek | 102 | 7,90 | 4,29 | | | | |
| | Atanma Merkezli | Kız | 315 | 10,69 | 3,84 | 415 | 1,472 | 0,14 | |
| | Kaygı | Erkek | 102 | 10,04 | 3,92 | | | | |
| | Uyum Merkezli | Kız | 315 | 7,89 | 3,55 | 415 | 1,904 | 0,06 | |
| Kaygı | Erkek | 102 | 7,13 | 3,30 | | | | | |
| Okul Yönetimi | Kız | 315 | 8,22 | 3,24 | 415 | 1,105 | 0,27 | | |
| Merkezli Kaygı | Erkek | 102 | 7,81 | 3,21 | | | | | |

Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik ÖİMK puanları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, [t(415)=2,172, p<.05]. Elde edilen bulguya göre kız öğrencilerin kaygı düzeyleri(\bar{X} =13,14), erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinden (\bar{X} =11,71) daha yüksek seviyededir.

4.4.3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Değişimi

Öğretmen adaylarının ÖAYMK puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 27.'de görülen ANOVA analizi sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının ÖAYMK puanları arasında yaş değişkeni açısından istatistikî olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 27.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| | Yaş | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|---|--------------|--------------------|-----|-----------------------|-------|-------|
| Görev Merkezli Kaygı | Gruplararası | 600,102 | 4 | 150,026 | 1,471 | 0,210 |
| | Gruplariçi | 42014,039 | 412 | 25,411 | | |
| | Toplam | 42614,141 | 416 | | | |
| Ekonomik/ Sosyal Merkezli Kaygı | Gruplararası | 102,934 | 4 | 25,733 | 0,490 | 0,743 |
| | Gruplariçi | 21629,963 | 412 | 52,500 | | |
| | Toplam | 21732,897 | 416 | | | |
| Öğrenci/ İletişim Merkezli Kaygı | Gruplararası | 228,497 | 4 | 57,124 | 1,717 | 0,145 |
| | Gruplariçi | 13705,241 | 412 | 33,265 | | |
| | Toplam | 13933,737 | 416 | | | |
| Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı | Gruplararası | 135,438 | 4 | 33,859 | 1,570 | 0,181 |
| | Gruplariçi | 8886,795 | 412 | 21,570 | | |
| | Toplam | 9022,233 | 416 | | | |
| Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı | Gruplararası | 79,728 | 4 | 19,932 | 1,061 | 0,375 |
| | Gruplariçi | 7737,128 | 412 | 18,779 | | |
| | Toplam | 7816,857 | 416 | | | |

| | | | | | | |
|----------|--------------|----------|-----|--------|-------|-------|
| Atanma | Gruplararası | 92.484 | 4 | 23,121 | 1,554 | 0,186 |
| Merkezli | Gruplarıçi | 6128,748 | 412 | 14,876 | | |
| Kaygı | Toplam | 6221,233 | 416 | | | |
| | Gruplararası | 49,237 | 4 | 12,309 | 1,003 | 0,406 |
| Uyum | Gruplarıçi | 5057,194 | 412 | 12,275 | | |
| Merkezli | Toplam | 5106,431 | 416 | | | |
| Kaygı | | | | | | |
| | Gruplararası | 18,473 | 4 | 4,618 | 0,439 | 0,780 |
| Okul | Gruplarıçi | 4333,527 | 412 | 10,518 | | |
| Yönetimi | Toplam | 4352,001 | 416 | | | |
| Merkezli | | | | | | |
| Kaygı | | | | | | |

4.4.4. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Puanlarının Öğrenim Görülen/Mezun Olunan Fakülte/Yüksekokul Türü Değişkenine Göre Değişimi

Öğretmen adaylarının ÖAYMK ölçeği puanlarının öğrenim görülen/mezun olunan Fakülte/Yüksekokul türü değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 28.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Puanlarının öğrenim görülen/mezun olunan Fakülte/Yüksekokul türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| | Yaş | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|---|--------------|--------------------|-----|-----------------------|-------|-------|
| Görev Merkezli Kaygı | Gruplararası | 654,388 | 3 | 218,129 | 2,026 | 0,110 |
| | Gruplariçi | 33584,600 | 312 | 107,643 | | |
| | Toplam | 34238,988 | 315 | | | |
| Ekonomik/ Sosyal Merkezli Kaygı | Gruplararası | 250,719 | 3 | 83,573 | 1,470 | 0,223 |
| | Gruplariçi | 17741,579 | 312 | 56,864 | | |
| | Toplam | 17992,298 | 315 | | | |
| Öğrenci/ İletişim Merkezli Kaygı | Gruplararası | 259,941 | 3 | 86,647 | 2,490 | 0,060 |
| | Gruplariçi | 10856,220 | 312 | 34,796 | | |
| | Toplam | 11116,161 | 315 | | | |
| Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı | Gruplararası | 148,960 | 3 | 49,653 | 2,357 | 0,072 |
| | Gruplariçi | 6573,242 | 312 | 21,068 | | |
| | Toplam | 6722,202 | 315 | | | |
| Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı | Gruplararası | 133,016 | 3 | 44,339 | 2,236 | 0,084 |
| | Gruplariçi | 6186,526 | 312 | 19,829 | | |
| | Toplam | 6319,543 | 315 | | | |
| Atanma Merkezli Kaygı | Gruplararası | 12,668 | 3 | 4,223 | 0,267 | 0,849 |
| | Gruplariçi | 4929,003 | 312 | 15,798 | | |
| | Toplam | 4941,671 | 315 | | | |

| | | | | | | |
|----------|--------------|----------|-----|--------|-------|-------|
| | Gruplararası | 24,252 | 3 | 8,084 | 0,648 | 0,585 |
| Uyum | | | | | | |
| Merkezli | Gruplarıçi | 3893,367 | 312 | 12,479 | | |
| Kaygı | | | | | | |
| | Toplam | 3917,619 | 315 | | | |
| | Gruplararası | 8,267 | 3 | 2,756 | 0,267 | 0,849 |
| Okul | | | | | | |
| Yönetimi | Gruplarıçi | 3222,918 | 312 | 10,330 | | |
| Merkezli | | | | | | |
| Kaygı | | | | | | |
| | Toplam | 3231,185 | 315 | | | |

Tablo 28.'de görülen sonuçlara göre ÖAYMK ölçeği puanları arasında öğrenim görülen/mezun olunan Fakülte/Yüksekokul türü değişkeni açısından istatistiki anlamda bir fark yoktur.

4.5. Öz-yeterlik İnancı, Tutum ve Kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiye dair bulgular

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öz-yeterlik inançları ve kaygıları düzeyleri arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyinin belirlenmesi amacıyla Korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 29. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum, Öz-yeterlik İnancı ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

| Değişkenler | Öz-yeterlik İnancı | | | | Kaygı | | | | | | | |
|---------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------|----------------|---------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------|-----------------|---------------|------------------------|--|
| | Öğrenci Katılımına Yönelik | Öğretim Stratejilerine Yönelik | Sınıf Yönetimine Yönelik | Görev Merkezli | Ekonomik/ Sosyal Merkezli | Öğrenci/ İletişim Merkezli | Meslektaş ve Veli Merkezli | Kişisel Gelişim Merkezli | Atanma Merkezli | Uyum Merkezli | Okul Yönetimi Merkezli | |
| Tutum | ,901** | ,895** | ,871** | -,323** | -,263** | -,155** | -,122* | -,139** | -0,033 | -,322** | -,153** | |
| Öz-yeterlik İnancı | Öğrenci Katılımına Yönelik | ,757** | ,746** | -,267** | -,221** | -,128** | -,122* | -0,095 | -0,067 | -,320** | -,128** | |
| | Öğretim Stratejilerine Yönelik | | ,744** | -,358** | -,242** | -,163 | -,120* | -,156** | 0,002 | -,289** | -,124* | |
| | Sınıf Yönetimine Yönelik | | | -,247** | -,238** | -,133** | 0,093 | -,145** | 0,038 | -,282** | -,144** | |
| Kaygı | Görev Merkezli | | | | ,356** | ,666** | ,608** | ,634** | ,136** | ,268** | ,408** | |
| | Ekonomik/ Sosyal Merkezli | | | | | ,377** | ,390** | ,325** | ,339** | ,490** | ,481** | |
| | Öğrenci/ İletişim Merkezli | | | | | | ,744** | ,701** | ,176** | ,268** | ,413** | |
| | Meslektaş ve Veli Merkezli | | | | | | | ,706** | ,247** | ,258** | ,477** | |
| | Kişisel Gelişim Merkezli | | | | | | | | ,117* | ,237** | ,465** | |
| | Atanma Merkezli | | | | | | | | | ,501** | ,288** | |
| | Uyum Merkezli | | | | | | | | | | ,532** | |

*=p<.05, **=p<.01

Tablo 29.'da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının tutum puanları ile öz-yeterlik inancı ölçeğinin üç alt faktörü puanları ve kaygı ölçeğinin sekiz alt faktörü puanları incelendiğinde, *tutum* ile *öğrenci katılımına yönelik* öz-yeterlik inancı faktörü arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde çok yüksek ve olumlu bir ilişki olduğu ($r = .901$); *öğretim stratejilerine yönelik* öz-yeterlik inancı arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde çok yüksek ve olumlu bir ilişki olduğu ($r = .895$); *sınıf yönetimine yönelik* öz-yeterlik inancı arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde yüksek ve olumlu bir ilişki olduğu ($r = .871$); *görev merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde zayıf ve olumsuz bir ilişki olduğu ($r = -.323$); *ekonomik/sosyal merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde zayıf ve olumsuz bir ilişki olduğu ($r = -.263$); *öğrenci/iletişim merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde çok zayıf ve olumsuz bir ilişki olduğu ($r = -.155$); *meslektaş ve veli merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .05$ anlamlılık düzeyinde çok zayıf ve olumsuz bir ilişki olduğu ($r = -.122$); *kişisel gelişim merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde çok zayıf ve olumsuz bir ilişki olduğu ($r = -.139$); *uyum merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde zayıf ve olumsuz bir ilişki olduğu ($r = -.322$); *okul yönetimi merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde çok zayıf ve olumsuz bir ilişki olduğu ($r = -.153$); *atanma merkezli* kaygı faktörü arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı saptanmıştır.

Öz-yeterlik inancı ölçeği faktörlerinin birbirleriyle ve kaygı ölçeği faktörleriyle ilişkileri incelendiğinde, *öğrenci katılımına yönelik* öz-yeterlik inancı ile *öğretim stratejilerine yönelik* öz-yeterlik inancı arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde yüksek ve olumlu bir ilişki olduğu ($r = .757$); *sınıf yönetimine yönelik* öz-yeterlik inancı arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde yüksek ve olumlu bir ilişki olduğu ($r = .746$); *görev merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde zayıf ve olumsuz bir ilişki olduğu ($r = -.267$); *ekonomik/sosyal merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde çok zayıf ve olumsuz bir ilişki olduğu ($r = -.221$); *öğrenci/iletişim merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde çok zayıf ve olumsuz bir ilişki olduğu ($r = -.128$); *meslektaş ve veli merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .05$ anlamlılık düzeyinde çok zayıf ve olumsuz bir ilişki olduğu ($r = -.122$); *uyum merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde zayıf ve olumsuz bir ilişki olduğu ($r = -.320$); *okul yönetimi merkezli* kaygı faktörü arasında

$p < .01$ anlamlılık düzeyinde çok zayıf ve olumsuz bir ilişki olduğu ($r = -.128$), diğer faktörler arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı saptanmıştır.

Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik inancı ile sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inancı arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde yüksek ve olumlu bir ilişki olduğu ($r = .744$); *görev merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde zayıf ve olumsuz bir ilişki olduğu ($r = -.358$); *ekonomik/sosyal merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde çok zayıf ve olumsuz bir ilişki olduğu ($r = -.242$); *meslektaş ve veli merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .05$ anlamlılık düzeyinde çok zayıf ve olumsuz bir ilişki olduğu ($r = -.120$); *kişisel gelişim merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde çok zayıf ve olumsuz bir ilişki olduğu ($r = -.156$); *uyum merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde zayıf ve olumsuz bir ilişki olduğu ($r = -.289$); *okul yönetimi merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .05$ anlamlılık düzeyinde çok zayıf ve olumsuz bir ilişki olduğu ($r = -.124$), diğer faktörler arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı saptanmıştır.

Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inancı ile görev merkezli kaygı faktörü arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde çok zayıf ve olumsuz bir ilişki olduğu ($r = -.247$); *ekonomik/sosyal merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde çok zayıf ve olumsuz bir ilişki olduğu ($r = -.238$); *öğrenci/iletişim merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde çok zayıf ve olumsuz bir ilişki olduğu ($r = -.133$); *kişisel gelişim merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde çok zayıf ve olumsuz bir ilişki olduğu ($r = -.145$); *uyum merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde zayıf ve olumsuz bir ilişki olduğu ($r = -.282$); *okul yönetimi merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .05$ anlamlılık düzeyinde çok zayıf ve olumsuz bir ilişki olduğu ($r = -.144$), diğer faktörler arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı saptanmıştır.

Kaygı ölçeği faktörlerinin birbirleriyle ilişkileri incelendiğinde *görev merkezli* kaygı faktörü ile *ekonomik/sosyal merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde zayıf ve olumlu bir ilişki olduğu ($r = .356$); *öğrenci/iletişim merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde orta ve olumlu bir ilişki olduğu ($r = .666$); *meslektaş ve veli merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde orta ve olumlu bir ilişki olduğu ($r = .608$); *kişisel gelişim merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde orta ve olumlu bir ilişki olduğu ($r = .634$); *atanma merkezli* kaygı faktörü arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde çok

zayıf ve olumlu bir ilişki olduğu ($r=.136$); *uyum merkezli* kaygı faktörü arasında $p<.01$ anlamlılık düzeyinde orta ve olumlu bir ilişki olduğu ($r=.268$); *okul yönetimi merkezli* kaygı faktörü arasında $p<.01$ anlamlılık düzeyinde orta ve olumlu bir ilişki olduğu ($r=.408$) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ekonomik/sosyal merkezli kaygı faktörü ile *öğrenci/iletişim merkezli* kaygı faktörü arasında $p<.01$ anlamlılık düzeyinde zayıf ve olumlu bir ilişki olduğu ($r=.377$); *meslektaş ve veli merkezli* kaygı faktörü arasında $p<.01$ anlamlılık düzeyinde zayıf ve olumlu bir ilişki olduğu ($r=.390$); *kişisel gelişim merkezli* kaygı faktörü arasında $p<.01$ anlamlılık düzeyinde zayıf ve olumlu bir ilişki olduğu ($r=.325$); *atanma merkezli* kaygı faktörü arasında $p<.01$ anlamlılık düzeyinde zayıf ve olumlu bir ilişki olduğu ($r=.339$); *uyum merkezli* kaygı faktörü arasında $p<.01$ anlamlılık düzeyinde zayıf ve olumlu bir ilişki olduğu ($r=.490$); *okul yönetimi merkezli* kaygı faktörü arasında $p<.01$ anlamlılık düzeyinde zayıf ve olumlu bir ilişki olduğu ($r=.481$) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğrenci/iletişim merkezli kaygı faktörü ile *meslektaş ve veli merkezli* kaygı faktörü arasında $p<.01$ anlamlılık düzeyinde yüksek ve olumlu bir ilişki olduğu ($r=.744$); *kişisel gelişim merkezli* kaygı faktörü arasında $p<.01$ anlamlılık düzeyinde yüksek ve olumlu bir ilişki olduğu ($r=.701$); *atanma merkezli* kaygı faktörü arasında $p<.01$ anlamlılık düzeyinde çok zayıf ve olumlu bir ilişki olduğu ($r=.176$); *uyum merkezli* kaygı faktörü arasında $p<.01$ anlamlılık düzeyinde zayıf ve olumlu bir ilişki olduğu ($r=.268$); *okul yönetimi merkezli* kaygı faktörü arasında $p<.01$ anlamlılık düzeyinde zayıf ve olumlu bir ilişki olduğu ($r=.413$) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Meslektaş ve veli merkezli kaygı faktörü ile *kişisel gelişim merkezli* kaygı faktörü arasında $p<.01$ anlamlılık düzeyinde yüksek ve olumlu bir ilişki olduğu ($r=.706$); *atanma merkezli* kaygı faktörü arasında $p<.01$ anlamlılık düzeyinde çok zayıf ve olumlu bir ilişki olduğu ($r=.247$); *uyum merkezli* kaygı faktörü arasında $p<.01$ anlamlılık düzeyinde zayıf ve olumlu bir ilişki olduğu ($r=.258$); *okul yönetimi merkezli* kaygı faktörü arasında $p<.01$ anlamlılık düzeyinde zayıf ve olumlu bir ilişki olduğu ($r=.477$) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kişisel gelişim merkezli kaygı faktörü ile *atanma merkezli* kaygı faktörü arasında $p<.05$ anlamlılık düzeyinde çok zayıf ve olumlu bir ilişki olduğu ($r=.117$); *uyum merkezli* kaygı faktörü arasında $p<.01$ anlamlılık düzeyinde çok zayıf ve olumlu bir

ilişki olduğu ($r=.237$); *okul yönetimi merkezli* kaygı faktörü arasında $p<.01$ anlamlılık düzeyinde zayıf ve olumlu bir ilişki olduğu ($r=.465$) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Atanma merkezli kaygı faktörü ile *uyum merkezli* kaygı faktörü arasında $p<.01$ anlamlılık düzeyinde olumlu ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.501$); *okul yönetimi merkezli* kaygı faktörü arasında $p<.01$ anlamlılık düzeyinde zayıf ve olumlu bir ilişki olduğu ($r=.288$) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Uyum merkezli kaygı faktörü ile *okul yönetimi merkezli* kaygı faktörü arasında $p<.01$ anlamlılık düzeyinde olumlu ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.532$) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularından edilen sonuçlar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları ve kaygı düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Bir başka ifadeyle öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları arttıkça kaygı düzeyleri düşmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada PFESP'e katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin Öz-yeterlik Algıları, Tutum ve Kaygı düzeylerinin betimlenmesi, cinsiyet, yaş ve okul türü açısından farkın olup olmadığının tespiti ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ilgili literatür taraması sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algılarını betimleyebilmek amacıyla Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği, tutumlarını betimleyebilmek amacıyla Üstüner (2006) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ve kaygı düzeylerini betimleyebilmek amacıyla Cabı ve Yalçınalp tarafından geliştirilen Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma örneklemini Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde 2014-2015 öğretim yılının güz ve bahar dönemlerinde ayrı ayrı açılan Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına katılan 467 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin çözümlenmesi sürecinde betimsel (frekans, yüzde vb.)ve yordamsal (t-test, ANOVA ve çoklu korelasyon) istatistiksel analizler kullanılmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar araştırmanın alt amaçları doğrultusunda PFESP'e katılım nedenleri, öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inancı, tutum ve kaygı düzeyi ile öz-yeterlik, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki başlıkları altında aşağıda yer almaktadır.

5.1.1. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Katılım Nedenlerine İlişkin Bulgularla İlgili Sonuçlar

Araştırmada elde edilen betimsel bulgular Pedagojik Formasyon Eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin daha çok çalışma koşulları ve devlet güvenceli bir iş elde etme nedeniyle olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle sertifika programına katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun

öğretmenlik mesleğini içsel sebeplerle değil daha çok dışsal (para, statü, iş güvencesi) sebeplerle tercih ettikleri söylenebilir.

Elkatmış, Demirbaş, Ertuğrul'un (2013) fen edebiyat fakültesinde okuyan öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlik mesleğini tercih sebebinin öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Özdemir (2008) sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada mesleği tercih nedenini "*kendim istedim*" olarak yanıtlayan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını diğer sebeplerle tercih edenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özder, Konedralı ve Zeki (2010) eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri arasında "*öğretmen olma isteği*" seçeneğini tercih eden adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının "*iş garantisi ve çalışma koşulları*" ile "*ailemin isteği*" seçeneklerini tercih eden öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu bulgularını elde etmişlerdir.

İlğan, Sevinç ve Arı'nın (2013) PFESP'e katılan öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmaya göre sertifika programını, öğretmenlik mesleğini sevdiği için tercih eden öğretmen adaylarının tutumları, sertifika programını iş bulma kolaylığı sağladığı için ve aile ve çevre baskısı için tercih edenlere göre daha yüksektir

Çalışmadan elde edilen sonuçlar açısından, öğretmenlik mesleği için gerekli görülen özel uzmanlık bilgisi ve becerisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi yeterliklerine ek olarak öğretmenliğin bir insan yetiştirme mesleği olması özelliğiyle, ideal bir öğretmenlik için gerekli görülen meslek sevgisi, çocukları sevmek, fedakârlık gibi öğretmen nitelikleriyle ilgili özelliklerin araştırmada yer alan katılım nedenleri arasında ilk sıralarda yer almaması, öğretmenlik mesleğinin ülkemizdeki gelişimi açısından son derece düşündürücüdür.

5.1.2. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algılarını ölçmek amacıyla toplam 24 maddeden ve üç alt faktörden oluşan ÖÖY ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen betimsel bulgular PFESP'e katılan öğrencilerin genel anlamda öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde (Oldukça Yeterli) olduğunu göstermektedir. Fakat öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarıyla ilgili yanıtların ölçekte yer alan 5li likert ölçeğinin en üst seçeneği (Çok Yeterliyim) yerine bir alt seçenekte (Oldukça Yeterliyim) yoğunlaşması onların bu konuda inanç düzeylerinin de en üst seviyede olmadığını göstermektedir. Benzer sonuçlar Bulut ve Oral (2011), Yeşilyurt (2013), Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013), Ülper ve Bağcı'nın (2012) öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarda da görülmektedir. Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009) ise aktif görevdeki ortaöğretim öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının orta seviyede olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Sonucun, gerçekleştirilen çalışmanın aktif görev yapan öğretmenlerle yapılması ve öğretmenlerin öğretmenlik mesleğiyle ilgili olumlu-olumsuz tecrübelerinin etkisinden kaynaklanabileceği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-test analizi sonuçlarına göre genel olarak kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algıları erkek öğrencilerden daha yüksektir. Bu fark öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin üç alt faktöründen birisi olan SYY öz-yeterlik inancı faktöründe anlamlılık göstermektedir. Ortaya çıkan bu sonuç Özdemir'in (2008) sınıf öğretmeni adaylarıyla ve Saracaloğlu, Kumral, Kanmaz'ın (2009) TYL öğrencileriyle ve Çapri ve Çelikkaleli'nin (2008) eğitim fakültesi öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalardan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Diğer yandan, Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul'un (2013) eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adayları üzerinde, Yeşilyurt'un (2013) pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarda ise erkek öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algılarının kız öğrencilerden yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul'un (2013) fen edebiyat fakültesinde okuyan öğrenciler üzerinde, Ülper ve Bağcı (2012) Türkçe öğretmen adayları üzerinde, Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013) pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarda ise öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı

sonuçlarına ulaşmışlardır. Görülen bu durumun ilgili çalışmaların farklı örneklem grupları üzerinde gerçekleştirilmesinden kaynaklanabileceği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının ölçekten elde edilen öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik inancı ve öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik inancı puanları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu fark öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik inancı puanlarında 24 yaşından küçük öğretmen adaylarıyla 30 yaşından büyük öğretmen adayları arasında, 30 yaşından büyük öğretmen adayları lehine ve 26-27 yaş aralığındaki öğretmen adaylarıyla 30 yaşından büyük öğretmen adayları arasında, 30 yaşından büyük öğretmen adayları lehine görülmektedir. Farkın görüldüğü bir diğer faktör olan öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik inancı faktöründe 26-27 yaş aralığındaki öğretmen adaylarıyla 30 yaşından büyük öğretmen adayları arasında, 30 yaşından büyük öğretmen adayları lehine anlamlılık görülmektedir. Ortaya çıkan bu sonuç, kısmen de olsa öğretmen adaylarında yaş artışına bağlı olarak öz-yeterlik inancının da arttığı şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inancı yaştan bağımsız olarak düşünülemez. Elde edilen bulgular Aypay'ın (2010) çalışmasında görülen öz-yeterlik algısının yaş değişkenine göre farklılaştığı sonucuyla paralellik göstermektedir. Araştırmada elde edilen bulgulardan farklı olarak Uysal ve Kösemen'in (2013) eğitim fakültesi öğrencileriyle ve Yılmaz ve Çimen'in (2008) biyoloji eğitimi TYL öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının Fakülte/Yüksekokul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inancı puanları arasında öğrenim görülen/mezun olunan Fakülte/Yüksekokul türüne göre anlamlı bir fark yoktur. Elde edilen bulgular Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar'ın (2013) pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmadan elde edilen mezun olunan fakülte türüne göre öz-yeterlik inançlarının farklılaşmadığı yönündeki araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırma sonucundan farklı olarak Çakır, Kan ve Sünbül (2006)

TYL ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler, Yeşilyurt (2013)pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarda ise öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının öğrenim gördükleri ya da mezun oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre farklılaştığı görülmektedir.

5.1.3. Öğretmen Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla toplam 34 maddeden ve tek faktörden oluşan ÖMYT ölçeği kullanılmıştır.

Çalışmada elde edilen betimsel bulgular PFESP'e katılan öğrencilerin genel anlamda tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan sonuç, Özder, Konedralı ve Zeki'nin (2010) eğitim fakültesi öğrencileriyle, Ekici'nin (2008) Teknik eğitim fakültesi öğrencileriyle, Başbay, Ünver ve Bümen'in (2009)TYL öğrencileriyle, Polat'ın (2013) pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerle, Ocak ve Demirdelen'in (2008) eğitim fakültesi ve TYL öğrencileriyle, Yüksel'in (2004) TYL öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarla paralellik göstermektedir. İlgili literatür taramasında çalışmanın sonuçlarıyla uyuşmayan araştırmalara da rastlanmıştır (Kartal, 2009; Kartal ve Afacan, 2012).

Öğretmen adaylarının tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-test analizi sonuçlarına göre kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları erkek öğrencilerin mesleğe ilişkin tutumlarından daha yüksek olmasına karşın bu fark istatistiki olarak anlamlı değildir. Ortaya çıkan bu sonuç,kız öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarıyla erkek öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları arasında fark çok azdır veya birbirine yakındır, şeklinde yorumlanabilir. Çalışmadan elde edilen bulgular Tunçeli'nin (2013) eğitim fakültesi öğrencileriyle, Can'ın (2010) TYL öğrencileriyle, Özder, Konedralı ve Zeki'nin (2010) eğitim fakültesi öğrencileriyle, Çakır, Kan ve Sünbül'ün (2006) eğitim fakültesi ve TYL öğrencileriyle, İlğan, Sevinç ve Arı'nın (2013) pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerle, Çapa ve Çil (2000) ve Erden'in (1995) eğitim fakültesi öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çalışmada elde edilen sonuçlardan farklı olarak cinsiyet değişkenine göre kızlar lehine fark olduğunu ileri süren araştırmalar (Tanel ve Tanel, 2013; Akpınar, Yıldız

ve Ergin 2006; Doğan ve oban, 2009; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010) olduğu gibi erkek öğrenciler lehine fark olduğunu ileri süren araştırmalar da (Kartal, 2009; Eraslan ve akıcı, 2011) mevcuttur.

Öğretmen adaylarının tutumlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında yaş değişkeni açısından istatistiki anlamda bir fark görölmektedir. Bu fark 26-27 yaş aralığındaki öğretmen adaylarıyla 30 yaş üzeri öğretmen adayları arasında, 30 yaş üzeri öğretmen adayları lehinedir. Ortaya çıkan bu sonuç Özkan'ın (2012) PFESP'e katılan öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdiği çalışmayla paralellik göstermektedir. Her iki çalışmada da öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yaşa bağlı olarak artmakta olduğu görölmektedir. Konuyla ilgili yapılan literatür taramasında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların genellikle yaş değişkeni haricinde cinsiyet, mezun olunan bölüm, sınıf düzeyi, mesleği seçme nedeni gibi değişkenlere göre ele alındığı görölmüştür. Bu durumun çalışmalarda genellikle sınıf düzeyi değişkeninin yer alması sebebiyle katılımcıların birbirlerine yakın yaş aralığında olduğunun varsayılmasından kaynaklanabileceği söylenebilir. Çalışmada görölen yaş değişkeniyle ilgili elde edilen sonuçlardan farklı olarak öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların yaş değişkeninden etkilenmediğini ileri süren araştırmalar da (Can, 2010; İlđan, Sevinç ve Arı, 2013) mevcuttur.

Öğretmen adaylarının tutumlarının öğrenim görölen/mezun olunan Fakülte/Yüksekokul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında Fakülte türüne göre anlamlı bir fark yoktur. Ortaya çıkan bu sonuç, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri ya da mezun oldukları fakülte/yüksekokul türünün tutumlarına bir etkisi bulunmamaktadır, olarak yorumlanabilir. Bu sonuç Kartal (2009), Gürbüz ve Kışoğlu (2007) ve akır, Kan ve Sünböl'ün (2006) TYL öğrencileriyle, Bozkırlı ve Er'in (2011) Türkçe öğretmenliği ve pedagojik formasyon eğitimi alan Türk dili ve edebiyatı öğrencileriyle, Polat (2013) ve Özkan'ın (2012) PFESP öğrencileriyle, Bulut'un (2009) eğitim fakültesi öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalardan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri ya da mezun oldukları fakülte/yüksekokul türünün tutumlarına

etkisinin görüldüğü çalışmalara da (Özder, Konedralı ve Zeki, 2010; İlğan, Sevinç ve Arı, 2013; Terzi ve Tezci, 2007) ulaşılmıştır.

5.1.4. Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeğinden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla toplam 45 maddeden ve sekiz alt faktörden oluşan ÖAYMK Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen betimsel bulgular PFESP'e katılan öğrencilerin genel anlamda kaygı düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan sonuç Köse'nin (2006) müzik öğretmeni adayları üzerinde, Çubukçu ve Dönmez'in (2011) eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalardan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Bozdam ve Taşgın (2011) ise eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor yüksekokulu son sınıfta okuyan öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygı düzeylerini orta seviyede olarak nitelemişlerdir.

Öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-test analizi sonuçlarına göre genel olarak kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri yedi alt faktörde erkek öğrencilerden yüksek ve ESMK alt faktöründe erkek öğrencilerden düşük görülmesine rağmen bu fark sadece ÖİMK alt faktöründe kız öğrenciler lehine istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Taşgın (2006) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileriyle, Akgün, Gönen ve Aydın (2007), Yıldırım, Çırak ve Konan (2011) ve Saban, Korkmaz ve Akbaşlı (2004) eğitim fakültesi öğrencileriyle, Çakmak ve Hevedanlı (2005) biyoloji bölümü öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarda kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülen araştırmalar da (Dursun ve Karagün, 2012; Bozdam ve Taşgın, 2011; Kafkas, Açak, Çoban ve Karademir 2010; Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz 2009) alanyazında mevcuttur.

Öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi

sonuçlarına göre öğretmen adaylarının ÖAYMK ölçeği puanları arasında yaş değişkeni açısından istatistiki anlamda bir fark görülmemektedir. Bu durum Dursun ve Karagün'ün (2012) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmadan elde edilen görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygı düzeylerine ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir. Bozdam ve Taşğın'ın (2011) çalışmalarında ise ortaya çıkan sonuçtan farklı olarak öğrencilerin kaygı düzeylerinin yaş değişkeninden etkilendiğini ifade etmişlerdir. Literatürde öğretmen adaylarının kaygı düzeylerine yönelik çalışmalarda yaş değişkeninin çok fazla yer almamasının katılımcıların birbirlerine yakın yaş aralığında oldukları sınıf düzeyi değişkeninin yer almasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin Öğrenim görülen/mezun olunan Fakülte/Yüksekokul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının ÖAYMK ölçeği puanları arasında Fakülte/Yüksekokul türü değişkeni açısından istatistiki anlamda bir fark görülmemektedir. Benzer sonuçlar Akgün, Gönen ve Aydın'ın (2007) eğitim fakültesi öğrencileri, Çakmak ve Hevedanlı'nın (2005) biyoloji bölümü öğrencileri, Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz'ın 2009 TYL öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarda görülmektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak Bozdam ve Taşğın (2011) tarafından eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor yüksek okulu öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada özel yetenek gerektiren bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin diğer bölümlere nazaran daha düşük olduğu görülmektedir.

5.1.5. Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik, Tutum Ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar

Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin yönü ve düzeyinin belirlenmesi amacıyla Korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin öz-yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişki pozitif yönlü ve istatistiki olarak anlamlıdır. Bu durum öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile tutumları arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu öz-yeterlik puanları artarken tutum puanlarının da arttığını göstermektedir.

Bu sonuç Çakır, Kan ve Sünbül'ün (2006) TYL ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmayla paralellik göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlik mesleği haricinde öz-yeterlik ve tutum kavramlarını çeşitli değişkenlere göre ele alan çalışmalara da rastlanmıştır (Tarkın ve Uzuntiryaki, 2012; Kutluca ve Ekici, 2010; Köseoğlu, Yılmaz, Gerçek, Soran, 2007).

Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyinin belirlenmesi amacıyla yapılan Korelasyon analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygı puanlarıyla, öz-yeterlik inancı puanları arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde zayıf ve negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgu, PFESF' e katılan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin öz-yeterlik inançları artarken kaygı düzeylerinin düştüğünü göstermektedir. Araştırma bulgularından farklı olarak Kafkas, Açak, Çoban ve Karademir (2010) ise öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmalarında öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi çalışmamızdan farklı olarak düşük düzeyde ve pozitif olarak nitelemişlerdir.

Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutum ve kaygı puanları arasında ise $p < .01$ anlamlılık düzeyinde zayıf ve negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, kaygı düzeylerini etkilemekte olduğu ve onların mesleğe yönelik tutumlarının artmasına bağlı olarak kaygı düzeylerinin de düşmekte olduğu söylenebilir. Doğan ve Çoban'ın (2009) eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmadan elde ettikleri bulgular, görülen bu sonucu destekler niteliktedir.

Tüm bu bulgular dikkate alındığında PFESP'e katılan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin öz-yeterlik algıları ve tutumları ile kaygı düzeyleri arasında negatif yönlü ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin öz-yeterlik algıları ve tutum puanları artarken kaygı düzeylerinin azaldığını göstermektedir.

5.2. Öneriler

Ataünal (2000), bir uğraşın meslek olarak kabul edilmesi için ortaya koyduğu şartlardan birinin de o mesleğin kendine özgü normlara, değerlere ve davranışlara

sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu anlamda öğretmenlik mesleğinin de kendisine özgü değerlerinin ve normlarının olması ve öğretmenlik mesleğini icra edenlerin yani öğretmenlerin de mesleğe özgü davranışlara sahip olması beklenen bir durumdur. Fakat öğretmenlik mesleğini diğer birçok meslekten ayıran en önemli faktör insan hayatına doğrudan etki eden bir meslek olmasıdır. Bu da öğretmenlerin sadece öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür bilgisi gibi meslek için gerekli yeterliklerle değil aynı zamanda da mesleğe yönelik olumlu kişisel özelliklerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Özellikle hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını ve öz-yeterlik düzeylerini olumlu yönde arttırmak ve kaygı düzeylerini azaltmak son derece önemlidir. Ülkemizde öğretmen yetiştirme amacıyla kurulan eğitim fakülteleri haricinde ortaöğretim kurumlarına diğer fakülte/yüksekokullardan sertifika programlarıyla öğretmen ihtiyacının iki farklı kaynaktan karşılanmaya çalışılması, özellikle sertifika programına katılan öğretmen adaylarının mesleki özelliklerinin yanı sıra mesleğe ilişkin kişisel özelliklerinin de sorgulanmasına neden olmaktadır.

Bu bağlamda araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar dikkate alınarak uygulayıcılara ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler şöyle özetlenmiştir:

5.2.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinin daha çok zaruri sebeplerle (para, statü, devlet güvenceli bir iş vb.) olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun eğitim sisteminde yol açabileceği sorunlar göz önüne alınarak ülkemizde öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde aktif rol alan MEB ve YÖK gibi kurumların daha fazla işbirliği içinde bulunarak öğretmen yetiştiren kurumları tercih eden öğrencilerin daha nitelikli ve mesleği isteyerek seçenlerin çoğunlukta olduğu bir yapının (programın) içerisinden yetiştirilmesi sağlanabilir.
- Araştırmaya göre öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının ve öz-yeterlik inanç düzeylerinin artışına bağlı olarak kaygı düzeyleri düşmektedir. Bu doğrultuda her eğitim programı sonunda öğretmen adaylarının öz-yeterlik, tutum ve kaygı gibi öğretmenlik mesleğine ilişkin kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmalı ve onların ihtiyaç duydukları

alanlarda yapılan tespitler göz önüne alınarak mesleğe yönelik bu özelliklerinin geliştirilmesi ve uygulanan eğitim programlarında yer almaları sağlanabilir.

- Araştırmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancının ve tutumlarının yaş artışına bağlı olarak farklılaştığı göz önüne alınarak üniversite eğitimine devam eden ya da yeni mezun olan öğretmen adaylarına potansiyellerini keşfetme ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili tecrübe edinmeleri amacıyla daha fazla uygulama yapma imkânı sağlanabilir.

5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmayla Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının öz-yeterlik, tutum ve kaygı düzeylerini kendi görüşleri çerçevesinde verilen yanıtlarla nicel yöntemle gerçekleştirilen analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda nitel ve daha derinlemesine verilerle yapılan farklı bir çalışmayla bu araştırmanın verileri karşılaştırılabilir.
- Bu programlara katılan öğretmen adayları ile görüşmeler yapılması ve mezun olunduktan sonra öğretmenlik yaptıkları yerlerde izlenmesi elde edilen nicel verilerin yanında aynı değişkenlere ilişkin derinlemesine ve daha detaylı bilgiler sunacaktır. Bundan sonraki araştırmalarda hem boylamsal hem de derinlemesine çalışmalar yürütülebilir ve mezuniyeti eğitim fakültesi olmayan ancak formasyon eğitimi alarak öğretmen adayı noktasına gelen kişilerin gelişimleri izlenebilir.
- Bu araştırma sayıca ya da grupların çeşitliliği göz önüne alınarak çalışma grubu açısından değiştirilebilir. Örneğin; öğretmen adaylarının öz-yeterlik, tutum ve kaygı düzeyleri mezun olunan/devam edilen Fakülte/yüksekokul değişkeni açısından sözel ve sayısal alanlarda öğrenim gören öğrenciler, özel yetenek sınavı ve diğer sınavlarla yüksek öğrenime başlamış öğrenciler ve mezun olmuş ve öğrenimine devam eden öğrenciler gibi farklı gruplarla benzer çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma ayrıca yaş, cinsiyet, öğrenim görülen/mezun olunan Fakülte/yüksekokul değişkenlerinden farklı olarak mezun olunan lise türü, anne-baba eğitim durumu, öğrenim görülen bölüm, anne-baba mesleği gibi değişkenlerle tekrarlanabilir.

- Araştırma ayrıca eğitim fakóltesi öğrencileri ya da öğretmenlik mesleğini faal olarak yürüten öğretmenler üzerinde tekrarlanabilir ve sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.
- Araştırmanın, uygulanan ölçeklerde yer alan alt faktörlerle sınırlı olması sebebiyle aynı konu farklı alt faktörlerin yer aldığı ölçeklerle tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Baysal, Z.N. (2013). *Pedagogik-androgojik formasyon ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,6(20), 283-299.
- Akpınar, E., Yıldız, E. ve Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 56-62.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 – M. S. 2013*. (Gözden geçirilmiş 25. Baskı).Ankara: Pegem Akademi.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma- Kastamonu ili örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., ve Zellman, G. (1976). Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools, REPORT NO. R-2007-LAUDS. Santa Monica, CA: Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 130 243).
- Ashton, P. T. ve Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers’ sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Ataünal, A. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*.Ankara: 20 Mayıs Eğitim Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayını.
- Aypay, A. (2010). Information and communication technology (ICT) usage and achievement of Turkish students in PISA 2006. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 116-124.
- Azar, A. (2011). Türkiye’ de öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*,1, 36-38.

- Babu, B. P. ve Raju, T. J. M. S. (2013) Attitude of student teachers towards their profession. *International Journal of Social Science and Interdisciplinary Research*, 2(1).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Başbay, M., Ünver, G. ve Bümen, N.T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 345-366.
- Başkan, G.,A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20, 16-25.
- Baumann, A. S., Bloomfield, A. ve Roughton L. (1997). *Becoming a secondary school teacher*. London: Hodder and Stoughton.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye’de eğitim bilimleri tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bozdam, A. ve Taşğın Ö. (2011). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 44–53.
- Bozkırlı, K. Ç. ve Er, O. (2011). Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi örneği). *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 6(4), 457-466.

- Brown, D. L. (2009). *Preservice teachers' attitudes toward their preparedness to teach culturally diverse student populations*. (Doctoral dissertation, University of Tuscaloosa, Alabama). 149 sayfa.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13–24.
- Bulut, İ.ve Oral, B. (2011). Fen, edebiyat, ilahiyat ve güzel sanatlar fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3) 1-18.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bümen, T., N. ve Özaydın, E., T. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen öz-yeterliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 109-125.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (Genişletilmiş 20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cabı, E. ve Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 44, 85-96.
- Can, G. (1987). Öğretmenlik meslek anlayışı üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (1), 159-170.
- Can, N. (1998). Öğretmen ve yöneticinin etkililiğinin öğretimdeki rolü. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13, 55-69.
- Can, Ş. (2010). Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 24, 13-28.
- Cullingford, C. (1995). *The effective teacher*. London:Cassell.
- Coates, T. J. ve Thoresen, C. E. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendations. *Review of Educational Research*, 46(2), 159-184.

- Çağlar, A. (1991). Atatürk eğitim fakültesinde yapılan “Öğretmenlik Uygulaması” üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 53-72.
- Çakır, Ö. (2005). Anadolu üniversitesi açık öğretim fakültesi ingilizce öğretmenliği lisans programı (İÖLP) ve eğitim fakülteleri ingilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (6), 27-42.
- Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve öz-yeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 36-47.
- Çakmak, Ö., Hevedanlı, M., (2005). Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127.
- 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.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,16, 69-73.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelikkaya, H. (1997). *Eğitime giriş (Pedagojik formasyon amaçlı)*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 160-167.
- Çelikten, M. Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.

- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Çubukçu Z, Dönmez A. (2011): The examination of the professional anxiety levels of teacher candidates. *Journal of Theory and Practice in Education*, 7(1), 3-25.
- Daniels, L. M., Mandzuk, D., Perry R. P. ve Moore, C. (2011). The Effect of Teacher Candidates' Perceptions of Their Initial Teacher Education Program on Teaching Anxiety, Efficacy, and Commitment. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(1), 88-106
- Demircioğlu İ., H. (2010). Aday öğretmenler için öğretmenlik deneyimi ve öğretmenlik uygulaması. (2. Baskı). İ. H. Demircioğlu (Editör.), Etkili öğretmen (s.1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Doğan, T., ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 157-168.
- Dursun, S. ve Karagün, E. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi: Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 93-112.
- Efe, R. (2012). *Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekici, G. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları ile öğrenme biçimlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 111-132.
- Elkatmış, M.,Demirbaş, M. ve Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 41-50.

- Eraslan L. ve akıcı D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2):427-438.
- Erb, C. S. (2002). *The emotional whirlpool of beginning teachers' work*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society of Studies in Education, Toronto, Canada.
- Erdem, A. R. (2013). *Öğretmen yetiştirmenin bugünü ve geleceği: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, A. R., Gezer, K. ve Çokadar, H. (2005). Ortaöğretim fen-matematik ve sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Kitabı I. Cilt* (s. 471-477), Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş*. (5. Baskı).Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. (3.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Erol, M. (2013). *Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin kişisel epistemolojileri ile öz değerlendirme ve öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Eysenck, M.W. ve Calco, M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognitive Emotion* 6, 409–434.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Fishbein, M. ve Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, Mass: Addison - Wesley.
- Friedman, I. A. ve Kass, E. (2002). Teacher self efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 1(8), 675-686.

- Fuller, F. F. ve Bown, O. (1975). Becoming a teacher. K. Ryan (Editör), *Teacher education, 74th year book of the national society for the study of education* (s. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Education Research Journal*, 6, 207-226.
- Gao, W., ve Mager, G. (2011). Enhancing preservice teachers' sense of efficacy and attitudes toward school diversity through preparation: A case of one U.S. inclusive teacher education program. *International Journal of Special Education*, 26(2), 92-107.
- Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: Theoretical and research considerations. *The New Educational Review*, 21(3), 17-30.
- Gourneau, B. (2005). Five attitudes of effective teachers: Implications for teacher training, *usca/edu/essays*, 13, 1-8.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Gürbüz, H. ve Kışoglu, M.(2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen-edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 71-83.
- Hargreaves, A. (1984). Experience counts, theory doesn't: How teachers talk about their work. *Sociology of Education*, 57, 244-254.
- Horney, K. (1999). *Çağımızın nevrotik kişiliği*. (4. Basım). Çev. Selçuk Budak. Ankara: Öteki Matbaası.
- Hovland, C. I. ve Weiss, W. (1952). The influence of source credibility on communication effectiveness. *Public Opinion Quarterly*, 15, 635-650.
- Ilgaz, G., Bülbül, T., ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.

- İlğan, A., Sevinç, S. ve Arı, E. (2013).Pedagojik formasyon programı öğretmen adaylarının mesleki tutum ve çağdaş öğretmen algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2) 175-195.
- İlter, İ. (2009). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- İsen, G. ve Batmaz, V. (2006). *Ben ve toplum*. İstanbul: Salyangoz Yayınları.
- İzci, E. (1999). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi (pedagojik formasyon) yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*.Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Jerusalem, M. ve Mittag, W. (1995). Self-efficacy in stressful life transitions. A. Bandura (Editör), *Self-efficacy in changing societies* (s. 177-201). Cambridge University Press: New York.
- Jungels, M. A., Brown, A. M., Mindy Stompler, M. ve Yasumoto, S. (2014). Teaching associates: Bridging informal and formal mechanisms of support for graduate student instructors. *Teaching Sociology*, 42(3) 220–230.
- Kafkas, M.E., Açak, M., Çoban, B. ve Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 93-111.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar*.İstanbul: Evrim Basım Yayım.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*.(25. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karip, E. (Editör). (2013). *Eğitim bilimine giriş*.(5. Baskı).Ankara: Pegem Akademi.
- Karr, C. (2009). *The attitude of teachers towards teaching reading in the content areas*. EDRS6900: Project Report. Department of Educational Foundations and Teacher Education Faculty of Education St. Augustine
- Kartal, S. (2009). Tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 223 -239.

- Kartal, T. ve Afacan, Ö. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 76-96.
- Katschnig, T. (1998). *Lehrerangst*. Gespräche mit Lehrern in Wien. Dissertation an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien.
- Katz, J. J. (1972). *Semantic theory*. New York: Harper and Row.
- Kaufman, R., S., E. ve Sawyer, B. E. (2004). Primary-Grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Kavanagh, D. J. ve Bower, G. H. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research*, 9 ,507-526.
- Keavney, C. ve Synclair K., E. (1978). Teacher concerns and teacher anxiety a neglected topic of classroom research. *Review of Educational Research*, 48(2), 273-290.
- Kiesler, C. A., Collins, B.E. ve Miller, N. (1969). *Attitude change: A critical analysis of theoretical approaches*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Köknel, Ö. (1992). *Korkular-takıntılar-saplantılar*. (2. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Basımevi
- Köse, H., S. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleki kaygıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 80-89.
- Köseoğlu, P., Yılmaz, M., Gerçek, C. ve Soran, H. (2007). Bilgisayar kursunun bilgisayara yönelik başarı, tutum ve öz-yeterlik inançları üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 203-209.
- Krohne, H. W. (1976). *Theorien zur Angst*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2) 137-152.
- Kurt, İ. (2011). *Sınav kaygısını aşmanın yolları*. İstanbul: Bizim Kitaplar.

- Kutluca, T., ve Ekici, G.(2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ve öz-yeterlilik algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38,177-188.
- Küçükahmet, L. (Editör). (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*.(2. Baskı).İstanbul: Alkim Yayınevi.
- Levitt, E. E. (1973). *Psychologie der Angst*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Liebert, R. M. ve Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20(3), 975-978.
- Lipka, P. R. ve Goulet, L. R. (1981). Age and intergroup differences in attitudes toward the teaching profession: How do teachers and students view themselves and each other? *Contemporary Educational Psychology* 6, 12-21.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*, University of Chicago Press, Chicago.
- Lukesch, H., Brunner, E., Völkl, M., Maar, T., Filzmaier, R., Poepperl, M., Schütz, I., François, V., Zdravkovic, J. ve Burges, B. (2007). *Lehrer angst und stress test*. Pflichtwahlpraktikum. Institut für pädagogische und Medienpsychologie. Universität Regensburg.
- Lukesch, H., Preidel, J., Weikamp, J. ve Werhand, M. (2009). *Theorie und praxis des lehrer angst und stress test: (Lehramts-) studentinnen und lehrkräfte im vergleich*. Pflichtwahlpraktikum: Empirische Erhebungen zur Pädagogischen Psychologie und Medien-psychologie. Universität Regensburg.
- Meanwell, E. ve Kleiner, S. (2014). The emotional experience of first-time teaching: reflections from graduate instructors, 1997–2006. *Teaching Sociology* 42(1) 17–27.
- Memişoğlu, S. P. (2006) Nasıl bir öğretmen. Orta öğretime yeniden yapılanma sempozyumu. *Bildiriler kitabı* (s. 334-338), Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mogg, K. ve Bradley, B. P. (1998). A cognitive-motivational analysis of anxiety. *Behaviour Research and Therapy* 36, 809-848.

- Morton, L. L.; Vesco, R.; Williams, N. H. ve Awender, M. A. (1997). Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation, and staff relations, *British Journal of Educational Psychology*, 67, 69-89.
- Moyles, J. R. (1992). Organizing for learning in the primary classroom. Buckingham: Open University Press.
- Ocak, G. ve Demirdelen, C. (2008). Eğitim fakültesi öğrencileri ile tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılıklı olarak incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 151-171.
- Oettingen, G. (1995). Cross-cultural perspectives on self-efficacy. A. Bandura (Editör), *Self-efficacy in changing societies* (s. 149-176). Cambridge University Press: New York.
- Oğuzkan, A., F. (1989). *Orta dereceli okullarda öğretim (Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler)*.(İkinci Basım), Ankara: Emel Matbaacılık Sanayi.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*.Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Özbek, R. (2009). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. E. İzci (Editör), *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler*. İnönü Üniversitesi Uzaktan Eğitim Yayını.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özder, H., Konedralı, G. ve Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 253-275.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Özkan, H., H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 29-48.

- Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pelton, J. (2014). Assessing graduate teacher training programs: can a teaching seminar reduce anxiety and increase confidence? *Teaching Sociology* 42(1), 1–10.
- Petty, R. E. ve Cacioppo, J. T. (1986). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. New York: Springer.
- Polat, S. (2013). Pedagojik formasyon sertifika programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 48-60.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. J. Sikula, T. J. Buttery ve E. Guyton (Editörler), *Handbook of research on teacher education* (2.Baskı). (s. 102-119). New York: Simon ve Schuster Macmillan.
- Rimm-Kauffman S. E. ve Sawyer B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *Elementary School Journal*, 321-341.
- Rokeach, M. (1986). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. California: Jossey-Bass Inc.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51–65.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. *Advances in Research on Teaching*, 7, 49-73.
- Saban, A., Korkmaz, İ. ve Akbaşı, S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eğitim Araştırmaları*, 17, 198-209.

- Saracaloğlu, S., A., Kumral, O. ve Kanmaz, A. (2009). Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 28-54.
- Sarpkaya, R. (2005). Bir meslek olarak öğretmenlik. (İkinci baskı). M. Gürsel, M. Hesapçıoğlu (Editörler), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri: eğitimsel bir bakışla*. (5. Baskıdan Çeviri). (Çev. Ed. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schunk, D.H. ve Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. A. Wigfield ve J. Eccles (Editörler), *Development of achievement motivation* (s.15-31). Academic Press: San Diego.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. J. E. Maddux (Editör), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: theory, research, and application* (s. 281-303). New York: Plenum Press.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1) 137-146.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim – kuramdan uygulamaya*. (Düzenlenmiş yeni basım). Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sezgin, S.,İ. (2009). *Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sherif, M. ve Sherif, C.W. (1969). *Social psychology*. New York: Harper and Row.
- Silah, M. (2000). *Sosyal psikoloji (Davranış bilimi)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Smith, R. E. (1989). Effects of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 228-233.
- Snyder, C. R. ve Lopez, S. J. (Editörler). (2002). *The handbook positive psysholgy*. New York: Oxford University Press.
- Spielberger, C. D. ve Reheiser, E. C. (2009). Assessment of emotions: anxiety, anger, depression and curiosity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1, 271-302.

- Stein, M. K. ve Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171–187.
- Sutton, R. E. ve Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. Baskı). Boston: Allyn and Bacon, Pearson Education Inc.
- Tanel, Z. ve Tanel R. (2013). Fizik öğretmen adaylarının, fizik dersine ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesine ilişkin boylamsal bir çalışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(2), 451-468.
- Tarkın, A. ve Uzuntiryaki, E. (2012). Investigation of pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession through canonical analysis. *Elementary Education Online*, 11(2), 332-341.
- Taşgın, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 679-686.
- Taşkın Ş. Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları: Nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İlköğretim Online (Elementary Education Online)*, 9(2), 922-933.
- Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 315, 593-614.
- Tezcan M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tolan, B., İsen, G. ve Batmaz, V. (1991). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Adım yayıncılık.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

- Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Tunçeli, İ. H. (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya üniversitesi örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58.
- Tümerdem, R. (2007). Dicle üniversitesi eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 32-45.
- Uysal, İ. ve Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2,2.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ülper, H.; Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, 7(2), 1115-1131.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Üstüner, M., Demirtaş H., Cömert M., Özer N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-16.
- Valencia, S. M. (1971). *Anxiety cued verbal responses in student teachers* (Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles). Dissertation Abstracts International, 32, 3358A. (University Microfilms No. 71-719).
- Wagner, L. A. (2008). *Occupational stress and coping resources of K--12 probationary teachers*, Doctoral Thesis/ Dissertation 157 Pages.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 45 (12), 88-104.
- Yıldırım, İ. ve Vural, F. Ö. (2014). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators* 3(1), 73-90.

- Yıldırım, T., Çırak, Y. ve Konan, N. (2011). Öğretmen adaylarında sosyal kaygı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1) 85-100.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye’de öğretmen eğitiminin temelleri*. (2.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, M. ve Çimen, O. (2008). Biyoloji eğitimi tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin biyoloji öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 20-29.
- YÖK, (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007): Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu yayını.
- Yüksel, S. (2004). Tezsiz yüksek lisans programının öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 355-379.
- Yüksel, S. (2011). Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme. (2. Baskı).Ankara: Pegem Akademi.
- Zimmermann, J., B.. (1995). Self-efficacy and educational development. A. Bandura (Editör), *Self-efficacy in changing societies* (s. 202-231). Cambridge University Press: New York.

EK-1: Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-yeterlik, Tutum ve Kaygı Ölçeği

PEDAGOJİK FORMASYON SERTİFİKA EĞİTİM PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEĞE İLİŞKİN ÖZYETERLİK ALGILARI, TUTUM VE KAYGI DÜZEYLERİ

Sevgili Öğretmen Adayları,

Bu anket, pedagojik formasyon sertifika eğitimi programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algıları, tutum ve kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu çerçevede sizlerden istenen ankette yer alan soruları kendi düşünceleriniz doğrultusunda içtenlikle cevaplamanızdır. Ankette toplam 4 bölüm yer almaktadır. İlk bölümde kişisel bilgileriniz; ikinci bölümde öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarınız; üçüncü bölümde öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarınız ve dördüncü bölümde ise öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyinize ilişkin maddeler yer almaktadır. Lütfen her bir soruyu dikkatlice okuyarak sizi en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz. Bu çalışmadan elde edilecek veriler sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

Taner ALTUN

Eğitim Programları ve Öğretim
Anabilim Dalı Yüksek Lisans

BÖLÜM I

Demografik Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz

Kız Erkek

2. Yaşınız

22' den küçük 22-23 yaş 24-25 yaş
 26-27 yaş 28-29 yaş 30 yaş ve üzeri

3. Mezun olduğunuz lise türü

- Genel Lise Yabancı Dil Ağırlıklı Lise Fen Lisesi
 Sosyal Bilimler Lisesi Anadolu Lisesi Anadolu Öğretmen Lisesi
 Meslek Lisesi Teknik Lise
 Diğer (Lütfen yazınız

4. Lisans mezuniyet durumunuz Mezun Devam ediyor

5. Öğrenim gördüğünüz/mezun olduğunuz fakülte veya yüksek okul

- Fen Fakültesi** Fizik Kimya Biyoloji Matematik Diğer
 Edebiyat fakültesi Felsefe Sosyoloji Psikoloji Tarih Diğer
 İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
 İletişim Fakültesi Gazetecilik Halkla İlişkiler ve Tanıtım Radyo TV ve Sinema
 İlahiyat
 Güzel Sanatlar Fakültesi Güzel Sanatlar (Görsel Sanatlar) Güzel Sanatlar (Müzik)
 Mühendislik Fakültesi
 Hukuk Fakültesi
 Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Antrenörlük Rekreasyon Spor Yöneticiliği
 Sağlık Bilimleri Yüksek Okulu Sağlık (Hemşirelik, Ebelik vb.)
 Diğer(.....)

6. Anne ve babanızın eğitim seviyesi

Anne

- Okuryazar değil
 Okuryazar
 İlkokul

Baba

- Okuryazar değil
 Okuryazar
 İlkokul

- Ortaokul
 Lise
 Üniversite
 Yüksek lisans – Doktora

- Ortaokul
 Lise
 Üniversite
 Yüksek lisans – Doktora

7. Anne ve babanızın mesleği

Anne

Baba

- Ev Hanımı
 Kamu Çalışanı
 Esnaf
 İşçi
 Meslek Erbabı
 Emekli
 Çiftçi
 Diğer (Lütfen Belirtiniz.....)

- Ev Hanımı
 Kamu Çalışanı
 Esnaf
 İşçi
 Meslek Erbabı
 Emekli
 Çiftçi
 Diğer (Lütfen Belirtiniz.....)

8. Pedagojik Formasyon Eğitim Sertifika Programına katılım nedeniniz (birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- Öğretmen atamalarının diğer meslek atamalarına göre daha kolay olması
 İkinci bir meslek edinmek
 Devlet güvenceli bir işe sahip olmak
 Öğretmenliğin çalışma koşulları
 Çocukları sevmek
 Toplumsal statü
 Diğer, lütfen belirtiniz.....

BÖLÜM II

Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-yeterlik İnancı

Açıklama: Aşağıda öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algınızı ortaya koymaya yönelik bazı maddeler yer almaktadır. Bu maddeleri dikkatlice okuyup her bir madde için kendinizi ne kadar yeterli hissettiğinizi sizi yansıtan en iyi seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

| No | Öz-yeterlik Maddeleri | Yetersizim | Çok az Yeterlivim | Biraz Yeterlivim | Oldukça Yeterlivim | Çok Yeterlivim |
|----|---|------------|-------------------|------------------|--------------------|----------------|
| 1 | Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| | olabilirsiniz? | | | | | |
| 13 | Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

BÖLÜM III

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

Açıklama:Aşağıda öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumunuzu ortaya koymaya yönelik bazı maddeler yer almaktadır. Bu maddeleri dikkatlice okuyarak sizi yansıtan en iyi seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

| No | Tutum Maddeleri | Hiç Katılmıyorum | Kısmen Katılmıyorum | Orta Düzeyde Katılmıyorum | Çoğunlukla Katılmıyorum | Tamamen Katılmıyorum |
|----|---|------------------|---------------------|---------------------------|-------------------------|----------------------|
| 1 | Öğretmen olma düşüncesi bile bana cazip geliyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Öğretmenlik mesleği bana sıkıcı geliyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Öğretmen olmayı kendime yakıştırıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Tekrar bir meslek tercihinde bulunmam söz konusu olsa yine öğretmenliği seçerdim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Öğretmenliğin yaşam tarzıma uygun olmadığını düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Öğretmenliğin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişman oluyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Öğretmenlikte başarılı olacağıma inanıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Öğretmenlik mesleğiyle ilgili olan bu bölümü seçmiş olmaktan hoşnutum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Öğretmenlik mesleğinde karşılaşacağım zorlukları aşabileceğime inanıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri konusunda kendime | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| | güveniyorum. | | | | | |
| 14 | Öğretmenliğe ilişkin özel bir yeteneğim olduğu kanısındayım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Öğretmenliğin bana uygun bir meslek olmadığını düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Öğretmenliğin bir şeyler üretip yaratmam için bana fırsatlar vereceğini düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Öğretmenliği profesyonel bir biçimde yürütebileceğime inanıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ediyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Öğretmenlik yapan insanlara sempati duyarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Öğretmen olacağımı düşünmek beni korkutuyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Bir meslek tercih etme durumunda olanlara öğretmenliği tavsiye etmem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Öğretmen olduğumda yapabileceğim çok şey olduğunu düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Öğretmenliğin çalışma koşulları bana çekici geliyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde başarılı olmayı önemserim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Öğretmenlik yapan kişilerle sohbet etmekten hoşlanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Eğitim, öğrenme, öğretme ve öğretmenlik konularında tartışır, konuşurum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Bilgili ve yeterli bir öğretmen olacağımı düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Öğretmenliğin toplumda bana saygınlık kazandıracağına inanıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Halen okumakta olduğum öğretmenlik programını isteyerek seçtim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Öğretmenlik mesleğinin bana sıkıntılar yaşatmasından endişe duyuyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Öğretmenlik yaparak vereceğim eğitim aracılığıyla | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| | insanların yaşamına yön vermeyi gurur verici buluyorum. | | | | | |
| 32 | Eğitim, öğrenme, öğretme, öğretmenlik konularında konuşmaktan hoşlanmam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | Öğretmen olduğumda çevre tarafından bana yeterli değerin verileceğine inanıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34 | Öğretmenlik mesleğinin devamlılığı bana güven veriyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

BÖLÜM IV

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı

Açıklama:Aşağıda öğretmenlik mesleğine ilişkin kaygı düzeylerinizi ortaya koymaya yönelik bazı maddeler yer almaktadır. Bu maddeleri dikkatlice okuyup her bir madde için kendinizi ne kadar kaygılı hissettiğinizi sizi yansıtan en iyi seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

| No | Kaygı Maddeleri | Kaygılanmıyorum | Çok az Kaygılanıyorum | Kısmen Kaygılanıyorum | Oldukça Kaygılanıyorum | Çok Kaygılanıyorum |
|----|--|-----------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|--------------------|
| 1 | Öğretmenlik mesleğini seçmemde kararsızlık yaşamaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Bilgilerimi öğrenciye aktaramamaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Öğrencilerimin mesleki bilgimi yetersiz bulmalarından | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Öğrencilerimin derse ilgisini çekememekten | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Öğrencilerimin bilemeyeceğim bir soruyu sorduklarında panik yaşamaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Hazırlıksız derse girmekten | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Ders öncesi derse gireceğim için huzursuzluk yaşamak | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Derste bilgi ve becerilerimi öğrencilerime aktaramamaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Öğrencilerime etkin değerlendirme yöntemleri uygulayamamaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Bireysel farklılıkları göz önüne alarak ders işleyememekten | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Derslerimde öğretim yöntem ve tekniklerini yerinde kullanamamaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Sınıfta öğretimi organize edememekten | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Sınıfta otorite sağlayamamaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 14 | Etkin bir sınıf yönetimi için yeterli olamamaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Mesleğimden elde edeceğim gelir ile normal bir yaşantıya sahip olamayacağımdan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Mesleğimden elde edeceğim gelir ile ailemin ihtiyaçlarını karşılayamamaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Toplumda mesleğime yönelik saygının azalmasından | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Mesleğimde kendimi geliştireceğim olanakları bulamamaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Mesleğimi yaptığım yerde sosyal ve kültürel faaliyetlerin kısıtlı olmasından | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Çalışma (sınıf) ortamının mesleğimi yapmaya uygun olmamasından | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Gelirim yetersiz olmasından dolayı sosyal ve kültürel faaliyetlerimin kısıtlanmasından | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Öğrencilerimle iletişim kuramamaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Öğrencilerimden saygı görememekten | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Öğrencilerimin sorunlarının farkına varamamaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Öğrencilerimle empati kuramamaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Öğrencilerimin beni sevmemesinden | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Problemlili öğrenciler ile başa çıkamamaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Meslektaşlarım ile iletişim kuramamaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Okulda öğrenci veya meslektaşlarım tarafından şiddete maruz kalmaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Sınıfta ders anlatırken kontrol amaçlı (okul müdürü, müfettiş vs. tarafından) izleniyor olmaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Meslektaşlarımdan alan bilgimi yetersiz bulmasından | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | Velilerin beni yetersiz bulmasından | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | Öğrendiğim bilgi ve becerilerin bana yeterli olacağını düşünerek kendimi yenileyememekten | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34 | Sıkıcı bir öğretmen olmaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 35 | Öğrenciye iyi bir model olamamaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36 | Okulda benden beklenen mesleğimin gerektirdiği özellikleri taşıyamamaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37 | Atama sınavından düşük not almaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38 | Atama sınavı sonucu herhangi bir yere atanamamaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39 | Atama sınavı sonucu istediğim bir yere atanamamaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40 | Öğretmenlik mesleğini seçtiğimden dolayı pişman olmaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41 | İstemediğim bir bölgede/şehirde görev yapmaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42 | Görev yaptığım çevreye uyum sağlayamamaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43 | Okul yönetimi ile problem yaşamaktan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44 | Okul yönetiminin bana adil davranmamasından | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45 | Okulda ders araç gereçlerinin yetersiz olmasından | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

EK-2 : Araştırma İzin Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 20/05/2015-44912



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 36380087-605.01-
Konu : Taner ALTUN Uygulama İzni

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŐKANLIđINA

İlgi : 15/05/2015 tarihli ve 43873 sayılı yazı,

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programında Doç. Dr. Mehmet ERDOğAN'ın danışmanlığındaki 20128509511 nolu öğrencisi Taner ALTUN'un "Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitimi Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Mesleğe İlişkin Öz-yeterlik Algıları, Tutum ve Kaygı Düzeyleri" isimli araştırma konusu ile ilgili hazırladığı anketini ilgili Fakóltenin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına kayıtlı öğrencilere uygulayabilmesinin uygun görüldüğüne ilişkin 05.05.2015 tarih 40054 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Yusuf TEPELİ
Müdür

Adres: Akdeniz Üniversitesi Enstitüler Binası A Blok 3. Kat ANTALYA
Tel: 0 242 227 00 85
E-Posta: ebe@akdeniz.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat: Zübeyde BOZNA
Faks: 0 242 226 19 90
Elektronik Ağ: <http://ebe.akdeniz.edu.tr>

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Taner Altun

Doğum yeri ve Tarihi : Ağrı – 1977

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Eğitim Programları ve Öğretim

Bildiği Yabancı Diller : Almanca - İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri : -

İş Deneyimi

Stajlar : -

Projeler : Kentin Genç Yetenekleri Projesi – Gençlik ve Spor Bakanlığı (Koordinatör)

Çalıştığı Kurumlar : Muratpaşa Kaymakamlığı Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı

İletişim

E-Posta Adresi : ataner07@gmail.com

Tarih :18.06.2015

Similarity Report

Taner Altun_Yüksek Lisans Tezi_EPO

As of: October 19, 2015 5:38:20 PM EEST
31,317 words - 569 matches - 216 sources

Similarity Index

19%

49.10.15

M Erdem
Doc. Dr. Mehmet ERDOĞAN.