T. C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MESLEKÎ ÖZ-YETERLİK ALGILARI İLE MESLEKÎ KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Aylin YILDIRIM
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2011

T. C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MESLEKÎ ÖZ-YETERLİK ALGILARI İLE MESLEKÎ KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Aylin YILDIRIM
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN

İstanbul, 2011

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

©2011

Anneme ve Babama

ONAY

Aylin YILDIRIM tarafından hazırlanan "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslekî Öz-Yeterlik Algıları ile Meslekî Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu bu çalışma, 27./06./2011.. tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı **Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN**

Jüri Üyesi Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN

Jüri Üyesi Yrd. Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL

ÖZGEÇMİŞ

2008-2011	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı
2004-2008	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
1999-2003	Kenan Evren Anadolu Lisesi

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum	Ayşe Çarmıklı İlköğretim Okulu
	Sancaktepe/İSTANBUL
E-Posta	aylin.yildirim@hotmail.com

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili öz-yeterlik algılarını ve kaygı düzeylerini saptamak; bunların çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumlarını tespit etmek ve aralarındaki ilişki durumu belirlemek; mesleki öz-yeterlik algı ile mesleki kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi farklı demografik özelliklere sahip gruplarda incelenmek amaçlanmıştır. Yapılan alanyazın tarama, veri toplama süreci ve veri analizleri sonucunda ulaşılan sonuçların alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Sevgili hocam Doç. Dr. Yücel Kabapınar'ın lisans hayatım boyunca bana hem bir birey hem de geleceğin öğretmeni olarak, dersleri ve hocalığıyla kattığı tüm güzellikler için, ilk olarak yüksek lisans fikrini ve akademik hayatın bana açacağı ufukları bana anlatarak tam bir rehber öğretici olduğu için kendisine teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisans ders dönemim boyunca akademik olarak bana son derece büyük katkılar sağlayan ve tez dönemim boyunca bana olan sabrı, güveni ve tüm desteği için sevgili danışman hocam Yrd. Doç Dr. Oktay Aydın'a şükranlarımı sunarım. Lisans dönemim boyunca hocam olan, birçok makalede birlikte çalıştığım ama benim için bir hocadan çok daha öte bir insan, sevgili Yrd. Doç. Dr. Z. Nurdan Baysal'a her zaman hayatımda olması dileğimi bu vesile ile de iletmek isterim.

Canım dostum, genç anne adayı Fergül Kılıç'a hem özel hem de akademik hayatımızda, hep arkamda olduğu için, bana bir kardeş gibi hep destek çıktığı için, tez dönemim boyunca her anımda bana verdiği moral için ve bana çok yakın zamanda teyzelik duygusunu tattıracağı için çok teşekkür ederim. Sevgili dostum, kardeşim, can yoldaşım, çalışma arkadaşım Kader Arkan'a hiç kimsenin anlayamadığı kadar beni anlayıp, her anımda beni bir adım ileriye taşıdığı, bana hem bir dost hem de bir rehber gibi yol gösterdiği, akademik heyecanı birlikte yaşayıp sayamadığım sayıda makaleler yazma isteğini aşıladığı, beni kolumdan çekerek sempozyumlara götürüp kendimi geliştirmem adına gösterdiği tüm çaba için teşekkür eder, ileride kendisinin çok iyi bir akademisyen olacağına inandığımı söylemek isterim.

Son olarak, her çocuğun hayalini kurduğu o muhteşem aileye ait olduğum için kendimi çok şanslı hissettiğimi söylemeden geçemeyeceğim. Canım annem, zeki, çalışkan kendini sürekli geliştiren ve iyi yürekli kadın, bu dönemimde de bana en büyük desteği sen verdin. Canım babam, kahramanım ve öğretmenim tüm anlayışın, özverin ve sabrın için seni hep gururlandıracağıma söz veririm. Canım abim en kötü günlerimde bile beni güldürdüğün ve güzel yüreğinle sevgini hiç eksik etmediğin için teşekkür ederim.

ÖZET

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve farklı demografik özelliklere sahip gruplarda bu ilişki durumunu tespit etmek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenen bu araştırmada; sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ve mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyet, ailede öğretmen olma durumu, öğrenime devam edilen üniversite, barınma durumu, mezun olunan lise türü, öğrenime devam edilen sınıf düzeyi, akademik başarı algısı ve bölümü tercih etme sırası değişkenlerine göre farklılaşma durumları ortaya koyulmuştur.

Araştırma, İstanbul ili içerisinde yer alan, İlköğretim Bölümü ve Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı bulunan, iki devlet üniversitesindeki tüm sınıf düzeylerinde öğrenimine devam eden toplam 532 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın verileri 2009-2010 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Çakır, Erkuş ve Kılıç (2004) tarafından geliştirilen "Aday Öğretmen Kendine İlişkin Yeterlik İnancı Ölçeği", ilk olarak Fuller ve meslektaşları (1969) tarafından geliştirilen daha sonra ise Saban, Korkmaz ve Akbaşlı (2004) tarafından Türkçe'ye çevirilen "Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgiler formu kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde, aritmetik ortalama ve standart sapma, ilişki grup t-Testi, ilişkisiz grup t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı analiz teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının oldukça yüksek düzeyde, mesleki kaygı düzeylerinin ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarında ve mesleki kaygı düzeylerinde demografik özelliklerden sadece sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algı düzeylerinin ve mesleki kaygı düzeylerinin paralel olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasında ise ters yönlü yüksek derecede anlamlı bir ilişki

olduğu bulunmuştur. Farklı demografik özelliklere sahip gruplarda, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasında da zıt yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki öz-yeterlik algısı, mesleki kaygı, sınıf öğretmeni.

ABSTRACT

This study aimed to define the relationship between the perceptions of professional self-efficacy and the level of professional anxiety in primary school teacher candidates, and to determine the relationship status in groups of different demographic characteristics. As a correlative survey method, the study revealed differences in the perceptions of professional self-efficacy and the level of professional anxiety in primary school teacher candidates according to the variables of gender, other family members in the teaching profession, university attended, accommodation, type of high school attended, class year of further education, perception of academic success and department preference.

The study was conducted with a total of 532 primary school teacher candidates in further education at all class levels in the Department of Primary Education and Class Teachers of two state universities in Istanbul.

The study data was collected during the spring break of the 2009-2010 academic year using the 'Teacher Candidates Self-Efficacy Beliefs Scale' developed by Çakır, Erkuş and Kılıç (2004) and the ' Teacher Candidates Anxiety Scale', which was first developed by Fuller et al (1969), then translated into Turkish by Saban, Korkmaz and Akbaşlı (2004), and a personal information form developed by the researchers of this study.

Analysis of the data obtained was performed using arithmetical means and standard deviations, paired samples t-test, independent samples t-test, one-way variance analysis (ANOVA) and pearson moment correlation coefficients.

When the study results are examined, it is seen that the perceptions of professional self-efficacy of primary school teacher candidates are at a high level while there is a low level of professional anxiety. Of the demographic characteristics of the perceptions of professional self-efficacy and the level of professional anxiety in primary school teacher candidates, a statistically significant difference was found only in respect of the class year of further education. It was determined that the perceptions of professional self-efficacy and the level of professional anxiety in

primary school teacher candidates varied in parallel. In this study a highly significant inverse relationship was found between the perceptions of professional self-efficacy and the level of professional anxiety in primary school teacher candidates. In the groups of different demographic characteristics, a significant inverse relationship was determined between the perceptions of professional self-efficacy and the level of professional anxiety in primary school teacher candidates.

Key Words: Perception of professional self-efficacy, professional anxiety, primary school teacher.

İÇİNDEKİLER

ONAY ..... Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖZGEÇMİŞ ..... **ii**
ÖNSÖZ ..... **iii**
ÖZET ..... **v**
ABSTRACT ..... **vii**
İÇİNDEKİLER ..... **ix**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xv**

BÖLÜM I: GİRİŞ **1**
1.1. Problem 1
1.2. Amaç 6
1.3. Önem 8
1.4. Sınırlılıklar 8
1.5. Sayıltılar 9
1.6. Tanımlar 9

BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN **10**
2.1. Öz-Yeterlik Kavramı 10
2.2. Öz-Yeterlik İnancı 16
2.2.1. Öz-yeterlik İnançlarının Kaynakları 18
2.2.1.1. Ustalık Deneyimleri 20
2.2.1.2. Fizyolojik ve Duygusal Durum 20
2.2.1.3. Dolaylı Öğrenme Yaşantıları 21
2.2.1.4. Sözel İkna 21
2.2.2. Öz-Yeterlik İnançlarının Gelişimi 22
2.3. Öz-Yeterlik Tipleri 23
2.4. Öğretmen Öz-Yeterliği 23
2.5. Kaygı Kavramı 28

2.5.1. Kaygının Nedenleri 31
2.5.2. Kaygının Çeşitleri 32
2.5.2.1. Normal ve Patolojik Kaygı 33
2.5.2.2. Durumluk ve Sürekli Kaygı 33
2.5.3. Kaygının Davranışsal Etkileri 34
2.6. İlgili Araştırmalar 36
2.6.1. Öz-Yeterlikle İlgili Yapılan Araştırmalar 36
2.6.2. Kaygı ile İlgili Yapılan Araştırmalar 44

BÖLÜM III: YÖNTEM 51
3.1. Araştırma Modeli 51
3.2. Evren ve Örneklem 51
3.2.1. Evren 51
3.2.2. Örneklem 52
3.3. Veri Toplama Araçları 53
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 53
3.3.2. Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik İnancı Ölçeği (AÖKİYİÖ) 54
3.3.3. Aday Öğretmen Mesleki Kaygı Ölçeği 54
3.4. Verilerin Toplanması 55
3.5. Verilerin Çözümlenmesi 55

BÖLÜM IV: BULGULAR 58
4.1. Örneklemin Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Düzeyine İlişkin Bulgular 58
4.2. Örneklemin Mesleki Kaygı Düzeyine İlişkin Bulgular 65
4.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algıları İle Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular 73

BÖLÜM V: SONUÇ 81
5.1. Yargı 81
5.1.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algıları ile İlgili Yargılar 81

5.1.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile İlgili Yargılar 82
5.1.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki İle İlgili Yargılar 83
5.2. Tartışma 84
5.3. Öneriler 90
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 90
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 91

KAYNAKÇA 92

EKLER 105
Ek 1: Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular 105
Ek 2: Üniversitelerden Alınan Tez Uygulama İzin Yazıları 108
Ek 3: Tezde Kullanılan Ölçekler 110

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1. Örneklemin Üniversiteye ve Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı 53

Tablo 4. 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 58

Tablo 4. 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İçin Yapılan İlişkisiz Grup T-Testi Sonuçları 59

Tablo 4. 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Ailede Öğretmen Olma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İçin Yapılan İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları 59

Tablo 4. 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Öğrenime Devam Edilen Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İçin Yapılan İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları 60

Tablo 4. 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Barınma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 60

Tablo 4. 6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Barınma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 61

Tablo 4. 7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 61

Tablo 4. 8. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 61

Tablo 4. 9. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Öğrenime Devam Edilen Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 62

Tablo 4. 10. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Öğrenime Devam Edilen Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 62

Tablo 4. 11. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Öğrenime Devam Edilen Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları 63

Tablo 4. 12. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Akademik Başarı Algısına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 63

Tablo 4. 13. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Akademik Başarı Algısına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 64

Tablo 4. 14. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Bölümü Tercih Etme Sırasına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....64

Tablo 4. 15. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Bölümü Tercih Etme Sırasına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 64

Tablo 4. 16. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....65

Tablo 4. 17. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İçin Yapılan İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları.....66

Tablo 4. 18. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Ailede Öğretmen Olma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İçin Yapılan İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları 67

Tablo 4. 19. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Öğrenime Devam Edilen Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İçin Yapılan İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları 68

Tablo 4. 20. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Barınma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 68

Tablo 4. 21. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Barınma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....69

Tablo 4. 22. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....69

Tablo 4. 23. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 69

Tablo 4. 24. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Öğrenime Devam Edilen Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....70

Tablo 4. 25. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Öğrenime Devam Edilen Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 70

Tablo 4. 26. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Öğrenime Devam Edilen Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....71

Tablo 4. 27. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Akademik Başarı Algısına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri....71
Tablo 4. 28. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Akademik Başarı Algısına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları....72
Tablo 4. 29. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bölümü Tercih Etme Sırasına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri....72
Tablo 4. 30. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bölümü Tercih Etme Sırasına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları....72
Tablo 4. 31. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algıları ile Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Moment Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları....73
Tablo 4. 32. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Alt Gruplarına Göre Mesleki Öz-Yeterlik Algıları ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumu ile İlgili İlişkili Grup t-Testi Sonuçları....74
Tablo 4. 33. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Aile Öğretmen Olma Alt Gruplarına Göre Mesleki Öz-Yeterlik Algıları ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumu ile İlgili İlişkili Grup t-Testi Sonuçları....75
Tablo 4. 34. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Barınma Durumu Alt Gruplarına Göre Mesleki Öz-Yeterlik Algıları ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki ile İlgili İlişkili Grup t-Testi Sonuçları....76
Tablo 4. 35. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Barınma Durumu Alt Gruplarına Göre Mesleki Öz-Yeterlik Algıları ve Ben Merkezli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumu ile İlgili İlişkili Grup t-Testi Sonuçları....77
Tablo 4. 36. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Barınma Durumu Alt Gruplarına Göre Mesleki Öz-Yeterlik Algıları ve Görev Merkezli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki ile İlgili İlişkili Grup t-Testi Sonuçları....78

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Öz-yeterlik Yargısının Oluşumu 19

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk, memleketi ilim, irfan, ekonomi ve bayındırlık alanlarında yükseltmenin, milletin her hususta çok verimli olan kabiliyetlerini geliştirmenin, gelecek nesillere sağlam, değişmez ve olumlu bir karakter vermenin önemini, eğitimle ilgili sözlerinde sıkça dile getirmiştir. Bu kutsal amaçları elde etmek için ise mücadeleye atılanların arasında öğretmenlerin en önemli yeri aldıklarını belirterek, öğretmenliğin bir milletin her alanda gelişmesi için ne kadar hassas ve vazgeçilmez bir meslek olduğunu bu sözleriyle belirtmiştir.

Öğretmenlik mesleği; eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). İşte bu nedenle öğretmenler bir ülkenin geleceği olan, o ülkeyi kalkındıracak ve ileriye götürecek genç nüfusun yetişmesinde en ciddi sorumluluk üstlenmesi gereken kişilerdir. Öğretmenlik, öğrencilerine ve topluma kazandıracağı bilgi ve becerilerle, nitelikli insan gücünün ihtiyacının karşılanmasına, toplumun sosyal ve kültürel yönden gelişmesine büyük katkılar sağlayan bir meslektir. Bu denli geniş etki çerçevesi bulunan bir mesleğin kalitesinin arttırılması, üniversiteye alınmasından yetiştirilmesine, atanmasına ve atama sonrası takibine kadar çok önemli eğitim aşamalarının gerekliliğine dikkati çekmektedir. Öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerin bilinmesi, daha sonra bu yeterliklerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla desteklenmesi, öğretmen adaylarına ise üniversitelerde mesleki yeterliklerini geliştirecek nitelikli eğitimin kazandırılması, etki alanı bu denli geniş olan bir mesleğin kalitesinin arttırılmasına hizmet edecektir.

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bu yeterlikleri yerine getirebilmeleri; onların iyi bir mesleki eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve

sorumlulukları başarıyla yerine getirebileceklerine olan öz-yeterlik inançları ile de yakından ilgilidir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004).

Öz-yeterlik inancı, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli eylemleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inançtır (Bandura, 1994). Öz-yeterlik Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda öne çıkan önemli bir kavram olup, bireylerin olabilecek durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin bireysel yargıları olarak açıklanmıştır (Bıkmaz, 2004). Öğretmen adaylarının geliştirilmesinde öz-yeterlik sözcüğü, bireyde, verilen görevleri başarması için gerekli özelliklerin varlığının, bu görevleri başarmasına engel durumların yokluğunun derecesini anlatır. Diğer bir deyişle öz-yeterlik, bireyden beklenen rolleri oynama gücüdür (Karakuş, 2003).

Bandura'nın sosyal bilişsel teorisine göre, öz-yeterlik iki farklı boyutta incelenebilmektedir: Bunlar, kişisel öz-yeterlik ve sonuç beklentisidir. Birincisi, öğretmenlerin etkili bir öğretme için gerekli olan davranışları gösterecekleri konusundaki sahip oldukları inanç ve yargılarıdır. İkinci boyut ise öğretmenlerin öğrencilerin başarılarının etkili öğretme yöntem ve teknikleriyle arttırılabileceğine olan inanç ve yargılarıdır (Savran ve Çakıroğlu, 2007).

Bandura, bir eylemin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için sadece gerekli bilgi ve yeteneklere sahip olmanın yeterli olmadığını, bunların yanı sıra farklı ve beklenmedik durumlarda bir eylemi başarılı bir şekilde yapabileceğine dair kişisel inancın da gerektiğini ifade eder (Özçallı, 2007). Bandura tarafından öz-yeterlik algısı olarak adlandırılan bu inanç, eğitimle ilgili araştırmalarda öğretmen yeterliği (öğretmen öz-yeterlik algısı) adını almıştır.

Öğretmenlerin öz-yeterlik algısının; öğretimde harcadıkları çabayı, koydukların hedefleri ve hedeflerin düzeyini etkilediği, yeterlik duygusu güçlü olan öğretmenlerin planlama ve kurumda daha yüksek performans sergileme eğiliminde oldukları ve yeni fikirlere daha çok açık oldukları ayrıca öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için yeni yöntemler denemeye daha istekli oldukları ifade edilmektedir. Yapılan çeşitli çalışmalara göre yeterliğin, öğretmenin işler iyi gitmediğinde sabrını ve engeller karşısındaki esnekliklerini etkilediğini ileri sürmektedir. Ayrıca, öz-yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenlerin öğretimde daha

çok istekli olduklarını, öğretimde daha kesin karar sahibi oldukları ve öğretimde kalmaya daha çok eğilimli oldukları ifade edilmektedir. Ne kadar fazla yeterlik inancı olursa, o kadar yüksek çaba, dayanma gücü ve olumsuzluklardan kurtulma düzeyinin yüksek olduğu görülür, öz-yeterlik inançlarının stresin derecesini ve yapılan işle ilgili gerilimi etkilediği ifade edilmektedir (Gülebağlan, 2003).

Eğitimde, öz-yeterlik belirleme çalışmalarının yapılması ile öğretmen ve öğrencilerin öz-yeterlik inançlarıyla ilgili önemli veriler elde edilebilir. Elde edilen bu veriler, sonraki uygulamalarla gerek hizmet içi ve gerekse hizmet öncesi meslek eğitimlerinde öğretmenlere aktarılabilir. Böylelikle, eğitim programlarının ve sistemlerin, kişilerin öz-yeterlik inançlarını sağlama ve geliştirmeye yönelik düzenlemeleri de içerecek şekilde gözden geçirilmesi sağlanabilir. Göreve yeni başlayacak öğretmenlerin öz-yeterlikleri artırılabilir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004).

Öğretmen yetiştirme programları, tüm ülkeler gibi Türkiye için de büyük önem taşımaktadır. Geleceğin yetişkinleri çocuklara nitelikli bir eğitim sunabilmek için ve Türkiye'nin gelişmiş ülkeler içinde yerini alması için; eğitimli, kendine inanan ve güvenen, yüksek motivasyonlu öğretmenlere olan gereksinim yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendilerini bu meslekte ne kadar yeterli gördükleriyle ilgili çalışmalar arttırılmalıdır. Bu nedenle bu tür araştırmalar Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlar için yararlı çalışmalar olacaktır.

Türkiye'de ve yurt dışında yapılan birçok araştırma incelendiğinde, kişilerin öz-yeterlik algılarının onların fizyolojik ve psikolojik durumlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu fizyolojik ve psikolojik durumlardan biri de kişilerin bir işi yapabilme konusundaki duydukları kaygı düzeyleridir. Bu bağlamda kaygı düzeyi, kişinin öz-yeterlik algısını etkileyebilecek bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Pajares ve Miller (1994), bireylerin bulundukları çevre üzerinde kontrol sağlamak için kullandıkları öz-inançlarının öz-yeterlik inançlarını da kapsadığını ileri sürmüştür. Öz-yeterliğin nasıl bir yapıya sahip olduğunu anlayabilmemiz için yeterliği oluşturan dört ana kaynağı bilmemiz gerektiğini ifade etmiştir. Bunlar; performans deneyimleri, gözlemsel deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik uyarımlardır.

Öz-yeterlik inancının dördüncü ve son kaynağı fizyolojik ve psikolojik göstergelerdir. Stres, endişe, yorgunluk ve ruh hallerinin insanlara yeterlik inançlarıyla ilgili bilgi sağladığını ifade etmiştir. Bireylerin kendi düşüncelerini değiştirme yeteneğine sahip olduklarını, bunun karşılığında öz-yeterlik inançları da fizyolojik durumlarını etkilediğini savunarak, yeterlik kavramı ile fizyolojik ve psikolojik göstergeler arasında çift yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu fizyolojik ve psikolojik göstergelerden biri de kaygı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kaygı subjektif bir korkudur. Kaygı solunum hızının değişmesini, kalp atışının hızının artmasını, benzin sararmasını, ağzın kurumasını, terlemeyi, iskelet kaslarında bir gerginliği, titremeyi içeren karakteristik bir otonom sinir sistemi faaliyetidir. Kaygı, kişinin bilinçli tarafı ile duyulan ve kavranılan bir tehlike sinyalidir. Kaygıyı doğuran, kişiliğin içinden gelen bir tehlike, tehdit işaretidir. Bu bir dış duyum tarafından uyarılmış olabilir (Çakmak ve Hevedanlı, 2005).

Goldstein'e göre kaygının ortak öğesi bireyin yeteneği ile ondan beklenilenler arasındaki uyuşmazlıktır, bu durum ise kişinin gerçekleştirmesini olanaksız kılar (akt. Geçtan, 1981). Ülkemizde de kaygı konusunda birçok tanım yapılmıştır. Bunlardan biri de Necla Öner'in, kaygı konusunda ayrıntılı araştırmalarda bulunarak yaptığı tanımdır. Öner (1998), kaygıyı bireyin tehlikeli ya da tehdit edici olarak algıladığı, etkilerinin hoş olmadığını umduğu çevresel kaynaklı bir uyarıcıya bağlı olarak bireyde oluşan bir ruh hali olarak açıklamıştır.

Kaygı hissedilme zamanı açısından iki başlık altında toplanabilir. Bunlardan birincisi durumluk kaygıdır. Durumluk kaygı; bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı hissettiği kaygıdır. Kişide durumluk kaygı esnasında terleme, sararma, kızarma, titreme gibi fiziksel belirtilerle, gerilim, huzursuzluk gibi duygusal belirtiler ortaya çıkabilir. İkincisi ise sürekli kaygıdır. Bireyin kaygı yaşantısına yatkınlığıdır. Kişi içinde bulunduğu durumları genelde stresli, tehlikeli olarak algılar. Bunun sonucunda bireyde mutsuzluk, karamsarlık ve kolay incinme görülebilir. Bu kişiler durumluk kaygıyı diğerlerine göre daha fazla yaşarlar (Akboy, 1991).

Fuller (1969)'e göre öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin kaygıları belirli zamanlarda belirli noktalarda yoğunlaşır. Bu kaygıları, "ben-merkezli kaygılar",

"görev merkezli kaygılar" ve "öğrenci-merkezli kaygılar" olmak üzere üç grup altında toplamak mümkündür (akt. Taşğın, 2006):

1) Ben Merkezli Kaygı: Bu kaygıların odak noktasını, bireyin kendisi oluşturur. Ben-merkezli kaygıları taşıyan bir öğretmen adayı, öğretmenlik mesleğini başarı ile sürdürüp sürdüremeyeceği endişesini taşır ve bu nedenle de sürekli olarak yoğun bir stres altındadır. Bu kaygıya sahip olan birey kendisine; "Acaba öğretmenlik bana göre bir meslek mi?", "Acaba öğretmenlik mesleğini her gün nasıl yapacağım?", "Acaba sınıfımda gürültü olduğunda okul müdürü ve okuldaki diğer öğretmenler hakkımda ne düşünecek?" gibi soruları sorar.

2) Görev Merkezli Kaygı: Bu kaygıların odak noktasını, bireyin öğreticilik görevi oluşturur. Görev-merkezli kaygıları taşıyan bir öğretmen adayı, iyi bir öğretici olabilme kaygısı içindedir ve bu nedenle de alanında kullanabileceği yeni öğretim yöntemlerini, materyallerini ve araç-gereçlerini araştırmaya başlar. Bu kaygıya sahip olan birey kendisine; "Acaba farklı sınıf ortamlarında eğitim ve öğretim nasıl olmaktadır?", "Acaba öğretim konusunda alanımdaki yeni materyalleri, teknikleri ve fikirleri nasıl elde edebilirim?", "Acaba öğretmenlik görevimde başarılı olabilmem için bana en iyi kim yardım edebilir?" gibi soruları sorar.

3) Öğrenci Merkezli Kaygı: Bu kaygıların odak noktasını ise, öğrenciler oluşturur. Öğrenci merkezli kaygıları taşıyan bir öğretmen adayı, öğretim ile ilgili düşüncelerinde ve tasarımlarında daha çok öğrenci merkezlidir; yani, her öğrencinin zihinsel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını en iyi nasıl karşılayabileceğini merak etmeye ve araştırmaya başlar. Bu kaygıya sahip olan birey kendisine ; "Acaba her bir öğrenciye nasıl yardım edebilirim ki onun için öğrenmek mümkün, kolay ve çabuk olsun?", "Acaba her bir öğrenciye nasıl yardım edebilirim ki onun için hayat-boyu öğrenmek önemli ve vazgeçilmez olsun?", "Acaba özel öğretime muhtaç veya yüksek düzeyde potansiyelli öğrencilere nasıl yardım edebilirim ki bu çocuklar öğrenmelerini okul dışında da başarı ile sürdürebilsinler?" gibi sorular sorar.

Kaygının artması kişinin geleceği hakkında ne yapacağını bilememesine, karar verememesine yol açar, başına kötü bir şey geleceğini sanması gibi yersiz korkulara

sahip olmasına neden olur. Üniversite öğrencileri yaşamlarının en önemli dönemlerinden birindedirler. Mezuniyetleri iş hayatının ya da işsizlik hayatının başlangıcı demektir. İş seçimi, gerçek hayatta rolünü almasına yönelik planlar, yaşadığı arkadaşlıklar, iş bulamama korkusu ve çeşitli sorumluluklar kişide kaygı yaratıcı etmenlerden bazıları olarak görülebilmektedir (Çakmak ve Hevedanlı, 2005). Türkiye'de öğretmen adaylarının hayatlarının bu önemli döneminde karşılaştıkları kaygıların neler olduğu ve bunun düzeyi hakkındaki çalışmalar genişletilebilir.

Ülkemizde son yıllarda eğitim sistemiyle ilgili en önemli sorunlardan birinin, öğretmen yetiştirme ve yetiştirilen öğretmenlerin niteliğinin oluşturduğu gözlemlenmektedir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklerin ve buna bağlı olarak değişen mesleki kaygıların ortaya çıktığı eğitim fakültelerinin sahip olduğu olanaklar, bireysel farklılıklar, yetişme tarzı ve kültürel çevre gibi pek çok faktör bu fakültelerde yetiştirilen öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine olan inançlarını ve öğretmenlik mesleğine ilişkin kaygılarını algılamalarında önemli bir role sahiptir. Yetiştirilen öğretmenlerin niteliğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklere ne kadar sahip oldukları önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen adaylarında pek çok nedene bağlı olarak ortaya çıkan mesleki kaygılarının da bu yeterlikleri ve performanslarını ne şekilde etkileyeceği önemli bir sorundur. Bu sebepten bu araştırmada "Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarıyla mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişki var mıdır?" sorusunun cevabı incelenmiştir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili öz-yeterlik algılarını ve kaygı düzeylerini saptamak; bunların çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumlarını tespit etmek ve aralarındaki ilişki durumu belirlemek; mesleki öz-yeterlik algı ile mesleki kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi farklı demografik özelliklere sahip gruplarda incelenmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algıları İle İlgili Amaçlar

a) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ne düzeydedir?

b) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

c) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ailede öğretmen olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

d) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları öğrenime devam edilen üniversiteye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

e) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları barınma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

f) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

g) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları öğrenime devam edilen sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

h) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları akademik başarı algılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

i) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları bölümü tercih etme sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygıları Düzeyleri İle İlgili Amaçlar

a) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygıları ne düzeydedir?

b) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

c) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeyleri ailede öğretmen olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

d) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeyleri öğrenime devam edilen üniversiteye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

e) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeyleri barınma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

f) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeyleri mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

g) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeyleri öğrenime devam edilen sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

h) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeyleri akademik başarı algılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

i) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeyleri bölümü tercih etme sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

3. Sınıf Öğretmeni Adayların Mesleki Öz-Yeterlik Algıları İle Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiyle İlgili Amaçlar

a) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

b) Farklı demografik özelliklere sahip gruplarda (cinsiyet, ailede öğretmen olma durumu, barınma, öğrenime devam edilen sınıf düzeyi) sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Bu araştırmadan elde edilen bulguların;

1) Eğitim fakültesi bulunan üniversitelerdeki sınıf öğretmenliği anabilim dallarında sürdürülen öğretmen yetiştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı,

2) MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün sürdürdüğü öğretmen yetiştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı,

3) Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın yeni hizmetiçi ve hizmet öncesi eğitimler için yapacağı çalışmalara katkı sağlayacağı,

4) Konu ile ilgili yapılacak diğer araştırmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmadan elde edilen bulgular;

1) 2009-2010 öğretim yılı ile sınırlıdır.

2) İstanbul ili, İstanbul ve Marmara Üniversiteleri, İlköğretim Bölümleri, Sınıf Öğretmenliği A.B.D tüm sınıf düzeylerindeki sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

3) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlikleri ve mesleki kaygıları kullanılan ölçme aracı ile sınırlıdır.

1.5. Sayıltılar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlılardan hareket edilecektir:

1) Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının kendilerine verilen ölçekleri ve kişisel bilgiler formunu gerçek durumlarını yansıtacak şekilde ve samimi olarak doldurdukları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Öz-Yeterlik: Öz-yeterlik, bireyin belli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1977).

Öğretmen Yeterliği (Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı) : Öğretmen yeterliği, öğretmenlerin en motivasyonsuz ve zor öğrencilerde bile öğrenme ve öğrenci katılımıyla ilgili istenilen sonuçları ortaya çıkarabilme yeteneğine sahip olduklarına dair inançlarıdır (Tschannen-Moran, Woolfok Hoy ve Hoy, 1998).

Kaygı (Anksiyete): Kaygı, iç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike olasılığı ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan bir duygudur (Işık, 1996).

BÖLÜM II
İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Öz-Yeterlik Kavramı

Öz-yeterlik kavramı araştırmacılar tarafından genel olarak, "kişinin kendisini bir işi yerine getirebilme konusunda ne kadar yeterli gördüğü" ya da "bu görevde kendisinin ne kadar başarılı olabileceğine dair algısı" olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram çoğu zaman bireyin belli şartlar altında "ne yapabilirim" sorusuna verdiği cevap ile ilgili içsel inancı olarak da algılanabilir. Bu algı kişinin kendisini o görevi yerine getirebilmede ne derece yeterli olduğu konusuna dair kapsamlı bir biçimde öz-değerlendirme yapmasını gerektirir. Bireyden, kendisinden beklentilerine veya içinde bulunduğu o ortamın beklentilerine cevap verebilmesi adına birçok faktörü irdelemesi beklenmektedir. Bunlar; bilgi, beceri, deneyim, kişilik özellikleri, motivasyon, tutum, kısacası bireyin cevap vermesi beklenen beklentiye ait yeterlikleridir. Bir işi ya da görevi yerine getirme konusunda, kişi bu konudaki yeterliklerinin ne kadar yüksek olduğuna inanırsa o derece güdülenecektir. Bu noktada, kişinin bir işi başarılı bir biçimde yerine getirebilme ve beklentileri karşılayabilme ile ilgili yeterliklerinde kendisine olan inancı bizi öz-yeterlik kavramına götürmektedir.

Öz-yeterlik kavramı, alanyazına bakıldığında Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda (Sosyal Bilişsel Kuram) öne çıkan bir kavram olduğu görülmektedir. İlk olarak Bandura tarafından "Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change (1977)" adlı makalede geniş bir çerçeve ile kullanıldığı ve davranışların oluşmasında önemli bir nitelik olduğu belirtilmektedir.

Sosyal öğrenme kuramı; davranışçı yaklaşımların, bilişsel yaklaşımların özelliklerini ve kişisel faktörleri içine alan bir yaklaşım biçimidir. Bu yaklaşıma göre; bireyler hem dışsal hem de içsel uyarıcıların etkisi ile hareket ederler. Dışsal uyarıcılar çevresel etkenlerden; içsel uyarıcılar ise öz-yeterlik, bağımlılık, başarı gibi duygulardan ve inançlardan oluşmaktadır. Dolayısıyla bireylerde oluşan davranışların; sosyal öğrenme kuramına göre, çevresel özellikler, bilişsel özellikler,

bağımlılık, başarı ve öz-yeterlik inançları sonrasında şekillendiği söylenilebilir (Zengin, 2003). Bu noktada sosyal öğrenme kuramı içinde öz-yeterliğin bireylerin davranışlarının şekillenmesinde etkili bir yerinin olduğu görülmektedir. Bıkmaz (2004) bu konuda yapmış olduğu çalışmalarda, bireyin ulaşmak istediği hedefleri belirlemesinde ve çevreyi denetim altına almasında sahip olduğu öz-yeterlik inançlarının aracı konumda olduğunu vurgulamıştır.

Bandura (1977, 1986, 1995, 1997) öz-yeterliği; "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlamaktadır (akt. Aşkar ve Umay, 2001). Bandura öz-yeterlik kavramını açıklamada Sosyal Öğrenme Kuramını temel almaktadır. Kuramının dayandığı temel ilkeler alanyazında altı başlık halinde toplanmıştır (Acar, 2007):

1) Karşılıklı Belirleyicilik: Kişilik özellikleri ve çevre koşulları davranışı biçimlendirir ve birbirini etkiler. Bir sonraki davranış bu etkileşimin bir ürünüdür.
2) Sembolleştirme Kapasitesi: İnsanlar zihinlerinde sembolleştirilmiş bilişsel yapılar oluştururlar ve bu yapılar daha sonraki davranışları etkiler, biçimlendirir.
3) Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: İnsanlar gözlem yoluyla öğrenme kapasitelerini artırırlar.
4) Öngörü Kapasitesi: Birey gelecekte karşılaşacağı durumlarla ilgili davranışlarını planlayabilir.
5) Öz Düzenleme Kapasitesi: Bireyin göstereceği davranışlarla ilgili kendi yeteneklerini ve kapasitesini düşünmesi (davranışı yönlendirme, kontrol) önemlidir.
6) Öz Yargılama Kapasitesi: Kuramının en önemli ilkelerinden olan öz yargılama kapasitesi başkalarının davranışlarını gözlemleyip öğrenen bireyin kendi davranışlarını da kontrol edebileceği ile ilgilidir.

Bandura (1997) öz-yeterliğin, yapabilip yapamayacağından bağımsız olarak kişinin bir şeyi yapabileceği konusundaki inancı olduğunu vurgulamıştır. Bandura'ya göre başarı sadece bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olmaya bağlı değildir;

başarı aynı zamanda bu becerilerin etkin şekilde ve güvenle kullanımını gerektirir. Kişilerin becerilerini etkin şekilde kullanabilmeleri için önce kendilerini bu alanda güvende hissetmeleri gerekir. Zimmerman (1995) ise öz-yeterlik kavramına "bireyin bir işi gerçekleştirebilme, başarabilme yeteneği konusundaki yargıları" şeklinde bir açıklama getirmiştir. Bandura (1997) ve Zimmerman (1995) öz-yeterlik kavramını "bir işle başa çıkabilmedeki yeteneğe ilişkin bireysel yargı" olarak açıklamışlardır. Nitekim; birçok araştırmacının bu konudaki fikirleri, kişinin herhangi bir işi yapabilecek beceriye sahip olmasına rağmen bunu yapabileceği konusunda kendine dair inancı yoksa yapamayabileceğini noktasında birleşmektedir.

Kurbanoğlı (2004)'e göre öz-yeterlik; kişinin bir işi başarıyla yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancıdır. Hoy ve Woolfolk (1993) ise öz-yeterliği kişinin yeteneklerini organize edebileceğine ve karşılaştığı yeni bir durumla ilgili yeterlik geliştirebileceğine olan inancı şeklinde tanımlamıştır. Tschannen-Moren ve Woolfolk Hoy (2001) yaptıkları bir araştırmada öz-yeterliğin "kişinin yeni bir durum karsısında, başarı düzeyinin ne olacağına ilişkin kendisi ile ilgili olan beklentileri" olduğunu belirtmişlerdir.

Michell ve Jones; Lent, Brown ve Hockett, öz-yeterliği daha çok davranışa dönük olarak değerlendirmişler ve öz-yeterlik kavramını, "Sosyal öğrenme teorisinin mesleki alandaki, daha çok davranışa ve uygulamaya dönük bakış açısıdır." şeklinde tanımlamışlardır (akt. Kiremit, 2006). Bireyin öz-yeterliği, kendisinde sezinlediği yetenekleri ile ilgilidir. Kişinin bir işi yapabilmesinden daha çok, o işi yapabileceği ya da yapamayacağı konusunda ne düşündüğüyle ilgilidir. Ancak öz-yeterlik kişinin sahip olduğu yetenekler değil, bir işe başlamada yeteneklerine olan inançlarıdır (Zengin, 2003).

Bandura (1997)'ya göre öz-yeterlik, kişinin gerçek yeterlik seviyesinden ziyade bu yeterliği nasıl algıladığıyla ilgilidir. Bu önemli bir ayrımdır; çünkü insanlar gerçek yeteneklerini küçümseyebilir ya da abartabilirler. Kişilerin sürdürmek için seçtiği hareketler ya da harcadıkları çaba yaptıkları bu tahminlerden etkilenir. Yeteneklerini abartmak ya da küçümsemek ayrıca kişilerin sahip oldukları yetenekleri nasıl kullandıklarını da etkileyebilir. İnsanların yeteneklerini iyi yönde mi yoksa kötü

yönde mi kullanacaklarını, göreve yaklaşımları ve bu görevleri yerine getirirlerken kendilerine duydukları inançlar belirler (akt. Aliş, 2008).

Poyraz (2000) öz-yeterliği bir kişiye, belirli bir rolü oynayabilme gücünü kazandıran özelliklerin varlığı veya kişinin bir rolü oynayabilmesini engelleyen özelliklerin yokluğu olarak tanımlarken; Karakuş (2003) ise insan kaynağının geliştirilmesinde öz-yeterlik sözcüğünü "bireyde verilen görevleri başarması için gerekli özelliklerin varlığı, bu işlerin başarmasına engel durumların yokluğunun derecesi" şeklinde tanımlamıştır. Poyraz (2000) ve Karakuş (2003)'un öz-yeterlik kavramına bakış açıları "bir rolü oynayabilme gücünü kazandıran özelliklerin varlığı ve bir işi başarmaya engel durumların yokluğunun derecesi " olarak paralellik göstermektedir.

İnsan kaynağının geliştirilmesinde öz-yeterlik sözcüğü, bireyden beklenen rolleri oynama gücünü anlatır. Çalışanların işe ilişkin yeterliği, işin gerektirdiği fiziksel yeterlikler yanında, gerekli bilgi, beceri, tutumları kazanmalarına bağlıdır. Bir işe ilişkin yeterliğin var olması, bireyde aynı zamanda o işe ilişkin yeteneğin de var olduğunu kanıtlamaz. Buna karşılık bir işte çalışanın o işe ilişkin yetersizliğinden söz edildiğinde, aynı zamanda kişinin o işe ve zaman dilimine ilişkin olarak yeteneksizliğinden söz edilebilir (Karakuş, 2003).

Sosyal öğrenme psikologları öz-yeterliği, kişinin belirli işler karşısında, kendi performansına duyduğu güven olarak tanımladıklarını belirtir. Öz-yeterlik; akademik başarı, sosyal beceriler, sigarayı bırakma, acıya dayanma, atletik başarılar, kariyer seçimi, girişkenlik, kalp krizini atlatma, korkulan olaylarla baş etme vb. birçok faktör üzerinde etkili olmaktadır (Açıkgöz, 1996).

Schunk ve Pajares (2002), öz-yeterliği, bireyin kendine duyduğu güven olarak açıklamıştır. Öz kavramının ise bireyin kendine ait duygularını kapsadığını ifade etmiştir. Öz kavramı ve öz-yeterlik kavramları arasındaki farkın, bireyin kendine soracağı soruların niteliğinden kaynaklandığını söylemiştir. Öz-yeterlik, yapabilmek ile ilgili yargıları ifade eder. Örneğin;

"Çok iyi araba kullanabilir miyim?", "Bu problemi çözebilir miyim?" gibi. Oysa öz kavramı "olmak ve hissetmek ile ilgili yargıları ifade eder. Örneğin; "Kimim ben?", "Kendimi seviyor muyum?", "Bir yazar olarak ben kendim hakkında ne hissediyorum?" gibi. Öz kavramı, öz saygı ile ilişkilendirilirken; öz-yeterlik daha çok

güven kavramı ile ilgilidir. Bu araştırmacılar, öz-yeterlik kavramını bir bireyin bir işi, görevi başarmak için yeteneğine olan güveni hakkındaki yargısı, değerlendirmesi olarak açıklamışlardır.

Bireyin yeterlik algısı, sonuç beklentisi, davranışı ve elde edilen sonuçlar arasında çok yönlü bir etkileşim vardır. İnsan davranışları sonuç ve yeterlik olarak iki beklentiyle ilgili inançlardan etkilenir. Sonuç beklentileri, bir insanın belirli bir davranışın belli sonuçlara neden olacağıyla ilgili tahminidir. Yeterlik beklentileri, bireyin umut ettiği sonuçların oluşması için gereken davranışları ne kadar başarılı bir şekilde gerçekleştireceğine olan inançtır. Yeterlik beklentisi, "Belirli bir görevde istenilen seviyede başarılı olmak için gerekli eylemleri düzenleme ve gerçekleştirme yeteneğine sahip miyim?"dir. Sonuç (ürün) beklentisi, "Eğer beklenen seviyede görevi gerçekleştirirsem, bunun olası sonuçları nelerdir?"dir. Yeterlik beklentileri, sonuç (ürün) beklentilerinden önce gerçekleşir ve onların oluşumuna yardım eder (Bandura, 1977).

Alabay (2006) ise öz-yeterliği, verilen bir işi ya da görevi etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili inançları, sonuç beklentisini de belirli eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağına ilişkin insanların sahip oldukları inançları kapsamaktadır, diyerek açıklamıştır. Buradan Alabay'ın öz-yeterlik hakkındaki yorumlarının Bandura'nın insan davranışlarını açıklamada kullandığı görüşlerle paralel olduğu söylenebilir.

Bandura, sonuç ve yeterli olma beklentilerini ayırt etmenin önemini vurgulamıştır. Çünkü bunların arasındaki fark "bilme" ile "yapma" arasındaki farktır (Savran ve Çakıroğlu, 2001). Sonuç (ürün) ve yeterlik beklentileri şu şekilde birbirinden ayırt edilebilir: Bireyin bir davranışın olumlu bir şekilde sonuçlanacağına dair yüksek beklentisi olabilir; fakat o davranışı başarılı bir şekilde tamamlayacağına dair düşük yeterlik beklentisine sahipse davranışa teşebbüs etmeyebilir. Yani, sonuç (ürün) beklentisi yüksek olup yeterlik beklentisi düşük ise davranış gerçekleşmeyebilir. Sonuç (ürün) beklentisi performansın ortaya çıkaracağı muhtemel sonuçlarla ilgili inançlardır. Performans bir başarıdır; sonuç (ürün) ise bunu takip eder. Kısaca, ürün bir performansın sonucudur, performansın kendisi değildir. Diğer taraftan, birey yüksek yeterlik beklentisine sahipse, eylemi gerçekleştirir. Eğer başarılı bir şekilde

sonuçlanırsa, olumlu tecrübeleri yeterlik beklentisini artırır. Başarısız eylemler ya da tekrarlanan başarısızlıklar ise yeterlik beklentisini azaltır (Aktağ, 2003).

Bandura (1997), Kaptan ve Korkmaz (2001) ve Aşkar ve Umay (2001) öz-yeterliği yüksek bireylerin düşük bireylere göre farklı şartlar altında, güç işlerde daha dirençli, stratejik düşünebilen ve daha başarılı bireyler oldukları konusunda hemfikirdirler.

Bandura (1997), öz-yeterlik sahibi bireylerin; özel görev yapma, daha büyük hedefler belirleme ve bunları hayata geçirme, başarısızlıktan çabuk kurtulma ve öz-yeterlik sahibi olmayanlara göre daha stratejik düşünme özelliklerine sahip olduklarını ileri sürmektedir. Öz-yeterliğin, sahip olunan yeteneklerin sayısı ile değil; farklı şartlar altında bireyin ne yapabileceğine ilişkin inancıyla ilgili olduğunu ifade etmektedir.

Öz-yeterlik hissi ne kadar güçlü olursa, o kişide o kadar çaba, ısrar ve direnç olacaktır. Ayrıca yeterlik inançları bireylerin düşünme biçimlerini, problem çözme becerilerini ve duygusal tepkilerini etkiler. Öz yeterliğe yeterince sahip olmayan bireyler olayların, göründüğünden zor olduğunu düşünür ve her şeye dar bir görüş açısından bakarlar ve karşılaştıkları problemleri çözemezler. Fakat öz-yeterlikleri yüksek olan bireyler zor işlerde ve olaylarda rahatlık duygusu içinde daha güvenli ve güçlü olurlar (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Öz-yeterliği güçlü olan bireyler zor bir görevle karşılaştıklarında durumun üstesinden gelinmesi gereken bir iş olarak algılamaktadırlar (Aşkar ve Umay, 2001).

Öz-yeterlik kavramı ile ilgili çalışan araştırmacılar bu kavramla ilgili kendi bakış açılarından birçok farklı tanım yapmışlardır. Yapılan bu tanımlarda, her araştırmacı öz-yeterliğin farklı boyutlarını öne çıkarmıştır. Tüm bu farklı boyutlara bakıldığında yapılan tanımların birbiri ile çelişmediği aksine birbirini tamamladığı dikkati çekmektedir.

Bu farklı boyutların ve bakış açılarının ışığında öz-yeterliği " bireylerin bir işe başlama, bu işi başarılı bir şekilde sürdürme ve tamamlayabilmeleri konusundaki kendilerine dair inanç ve yargıları" şeklinde tanımlayabiliriz. Bu bağlamda, bireylerin yetenek ve bilgileriyle neler yapabilecekleri, öz-yeterlik düzeyleriyle yakından ilişkilidir. Çünkü öz yeterlik, bireyin kendisine ilişkin farkındalığını ve yeteneklerini nasıl algıladığını ortaya koymaktadır.

2.2. Öz-Yeterlik İnancı

Birey, davranışlarını kendisine ilişkin oluşturmuş olduğu inançları doğrultusunda yönlendirmektedir. Bu durum da, kişinin kendi kapasitesinin farkında olmasıyla doğrudan ilişkilidir. Kişinin kendisi için oluşturmuş olduğu ve davranışlarının belirleyicisi durumundaki bu inançlar, sosyal öğrenme teorisinin temel kavramı olan "öz-yeterlik inancı" ile açıklanmaktadır.

Sosyal Öğrenme Teorisi'nin temel kavramlarından biri olan "self-efficacy belief" Türkçe'ye alanyazın tarandığında "yetkinlik beklentisi" ve "öz-yeterlik inancı" olarak çevrilmiştir. Öz-yeterlikle ilgili alanyazında ise "algılanan öz-yeterlik", "öz-yeterlik algısı", "öz-yeterlik yargısı" ya da "öz-yeterlik duygusu" gibi farklı terimler kullanılmıştır. Bu kavram bu araştırmada mesleki öz-yeterlik algısı olarak ele alınacaktır.

Bandura (1986), öz-yeterlik inancının bu önemi kazanmasına yol açan bazı temel nedenler olduğunu belirtmiştir: Birincisi; öz-yeterlik kavramının, gelecek performansı, geçmiş performanstan daha iyi tahmin ettiğini araştırmalarla gösterilmiş olmasıdır. İkincisi; öz-yeterliğin geliştiğinde performansı da yükseliyor olması ve daha da önemlisi, öz-yeterlik inancının doğrudan değiştirilebilir olmasıdır. Üçüncüsü, öz-yeterlik kavramının çaba üzerindeki etkisidir. Kişinin yüksek performans göstereceğine inanmasının, bir iş için göstereceği çabayı, problemlerle karşılaştığında bu işe devam etmek için göstereceği sabır düzeyini ve olumsuz deneyimlerden sonra ne kadar çabuk kendini toparlayacağını belirlediğini vurgulamaktadır. Kısacası öz-yeterlik inancı ne kadar yüksekse, çaba da, sabır da o kadar fazla olacak ve başarısızlık sonrası kendini toparlama süreci o kadar hızlanacaktır (akt. Türk, 2008).

Öz-yeterlik inançları, alanyazında birçok araştırmacı tarafından davranışlarımızın ve özellikle de davranış değişikliklerimizin ana belirleyicileri olarak tanımlanmıştır. Bandura'nın çalışmaları son otuz yıldır gelişmeye devam etmektedir. Bandura yeteneklerimize olan inançlarımızın davranışlarımızı, motivasyonumuzu ve başarımızı etkilediği fikrini savunmaktadır.

Bandura (1993) öz-yeterliği gelecekteki göstereceği yeterliğe ait yargıları olarak açıklarken; öz-yeterlik inançlarını insanların hedeflerini gerçekleştirmede çok çaba

harcamalarını, güçlüklere rağmen devam etmelerini, engellere direnmelerini ve hayatlarını etkileyen olayları kontrol altına almalarını sağlayan duygu ve düşüncelerini etkileyen bir inanç olarak yorumlamıştır. Ona göre; kişinin bilgi, beceri, strateji ve stres yönetimi gibi yargıları da yeterlik inançlarının oluşmasına yardım eder ve öz-yeterlik algısı, kişinin belirli performansları düzenleme ve gerçekleştirebilme yeteneğine olan inancıdır.

Yeterlik inançları yüksek olan insanların, başarısızlık veya engellerden sonra güvenlerini kazanma konusunda sorun yaşamazlar, başarısızlıklarını yeterince çaba göstermeyişlerine ve eksik bilgilerine bağlarlar. Öz-yeterliğin yüksek olması, zor durumlarla karşılaşınca insana rahatlık hissi verir. Aksine; düşük öz-yeterliğe sahip insanlar, olayların olduğundan daha zor olduğuna inanırlar ve bu endişe, stres, kaygı ve depresyona sebep olur (Pajares ve Schunk, 2001).

Donald (2003), "Öz-yeterlik bireyin kendine dair inançlardır ve belli durumdaki bir bireyin yeteneklerini deneyerek yapabilecekleridir." demiştir. Donald'a göre öz-yeterliği anlatmak için kullanılan anahtar kelime "Bu işi başarabilir miyim?" sorusu ile başlayan cümlelerdir. Snyder ve Lopez (2002), öz-yeterlik inancının, davranış hakkında basit bir yargıya varma aracı olmadığını ve öz-yeterlik inançlarının, nedensel özellikler olmadığını söylemişlerdir. Nedensel özellikler, olaylarla açıklanır. Oysa öz-yeterlik inancında vurgulanan, bireyin ne yapabileceğinin kapasitesidir. Öz- yeterlik, motivasyonu artırıcı bir etkendir (akt. Acar, 2007).

Öz-yeterlik kavramı, dinamik olup hiçbir anlamda kesinleşmiş ya da sabit değildir. Bireyin öz-yeterliği sürekli değişen koşulları idare edebilecek şekilde birbiri ile uyumlu halde hareket eden birçok alt yetenekten oluşmuştur. Bu nedenle aynı yeteneklere sahip olan bireyler yeteneklerini ne derece iyi kullandıklarına bağlı olarak farklılıklar gösterecektir. Kendine inancı olmayan bireyler birçok fırsatın sunulduğu çevrelerde dahi kendilerini yetersiz olarak göreceklerdir. Öz-yeterlik inançları, yeterlikle ilgili birçok kaynaktan gelen bilgilerin süzgeçten geçirilip seçilerek, değerlendirilerek bütünleştirilmesi sonucunda oluşur. Eğer bireyin öz-yeterlik inançları sağlam bir şekilde yerleştiyse, birey değişiklikler karsısında daha dayanıklıdır (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004).

Bireylerin kendi yeteneklerine olan inancını ifade eden öz-yeterliğin birçok olumlu sonucu vardır. Öz-yeterlik yüksek olduğunda (Mutlu, 2003):

1) Daha yüksek hedefler belirlenir ve bunların gerçekleştirilmesi için daha çok çaba sarf edilir.
2) Karmaşık karar verme durumlarında daha etkili ve görev merkezli olunur.
3) Davranışlar için çeşitli yapıcı yol göstericiler sağlanır.
4) Deneme sayısı artırılır ve ısrarcı olunur.
5) Gelecek için daha olumlu bir bakış açısına sahip olunur.

Pajares ve Schunk (2001) kişisel yeterlik inançlarının kişinin bir işin sonuçları ile ilgili beklentilerini de etkilediğini vurgulamışlardır. Kendine güvenen bireylerin başarılı sonuçlar beklediğini, insanların başarılı performanslar gösteremeyeceklerine inanırlarsa, korkacaklarını ve o eylemi yapmaktan kaçınıcaklarını vurgulamışlardır. Bandura (1993) güçlü bir öz-yeterlik inancının birçok kişinin başarı ve sağlığını geliştirdiğini ifade etmiştir. Kendinden emin kişilerin, zor görevleri kaçınılması gereken tehditler olarak değil baş edilmesi gereken mücadeleler olarak algıladılarını, etkinliklere karşı çok ilgi duyduklarını, kendilerine zorlu hedefler belirleyip, kendilerini bu hedeflere adayıp, zorluklara rağmen çabalarını sürdürdüklerini belirtmiştir. Tüm bu bilgiler ışığında Bandura, Pajares, Schunk ve Donald'ın kişilerin öz-yeterlik inançları konusunda yaptıkları yorumların birbirini tamamlayıcı ve destekleyici bir nitelikte olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak öz-yeterlik ve kişilerin bu konudaki inançları onların hayatlarında büyük bir öneme sahiptir. Çünkü öz-yeterlik inançları, bireylerin davranışlarını, bir iş konusunda göstereceği performansın derecesini ve bir işi yaparken tüm olumsuzluklara karşı göstereceği direnç ve sabrı doğrudan etkileyeceğinden; hizmet öncesi eğitimlerin, üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarının ve hizmet içi eğitim programlarının niteliği bu konuda büyük önem teşkil etmektedir.

2.2.1. Öz-yeterlik İnançlarının Kaynakları

Bir işe başlamak ve o işi başarılı bir şekilde sürdürüp tamamlayabilmek, o işle ilgili öz-yeterlik inancının yeteri kadar yüksek olması ile bağlantılıdır. Ancak öz-yeterlik

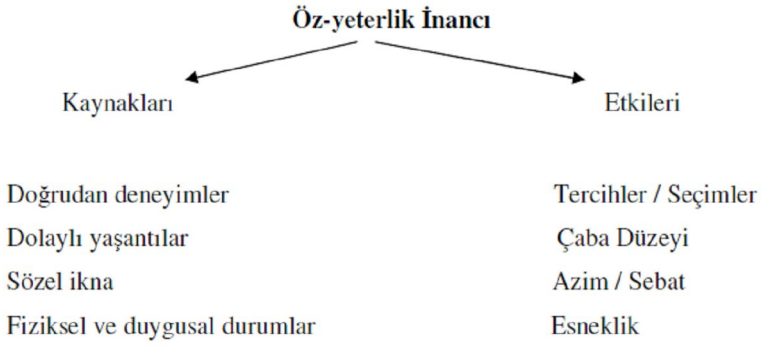
inançlarının şekillenmesini, yüksek veya düşük olmasını etkileyen önemli faktörler de vardır.

Öz-yeterlik kişinin kendi başarılarından etkilenir ve başarı öz-yeterliği artırırken başarısızlık azalır. Schunk'a göre, öz-yeterlik duygusu başkalarının özellikle de kendine benzer durumdakilerin başarılarından da etkiler. Örneğin, arkadaşlarının yaptığını kendisinin de yaptığını gören çocuk, kendini yeterli hissetmeye başlar. Ancak bu etkinin kalıcılığı azdır. Özelikle böyle düşüncelerden sonra başarısızlık gelirse, öz-yeterlik duyguları zedelenir. Öz-yeterliği kalp çarpıntısı, terleme ve kaygı gibi fizyolojik göstergeler de etkiler. Bu tip göstergeler kişinin ilgili becerilerden yoksun olduğunu göstermektedir. Bir işin başlangıcındaki yeterlik duyguları daha çok genel yetenek ve ön deneyimlerin etkisindedir (akt. Açıkgöz, 1996).

Bandura (1986), öz-yeterliğin dört bilgi kaynağını şu şekilde belirlemiştir: Ustalık deneyimi, fizyolojik ve duygusal uyarılma, dolaylı öğrenme yaşantıları ve sözel ikna. Bu bilgi kaynaklarını şu şekilde açıklayabiliriz:



Öz-yeterlik inancının kaynakları ve etkileri ise şöyle şematize edilebilir.



Şekil 2. 1. Öz-yeterlik Yargısının Oluşumu (akt. Kiremit, 2006)

2.2.1.1. Ustalık Deneyimleri

Bandura (1986), ustalık deneyimlerinin (doğrudan deneyimler) yeterlik bilgisinin en güçlü kaynağı olduğunu belirtmiştir. İnsanlarda güçlü bir yeterlik inancının oluşumu, o kişinin doğrudan deneyimler yaşamasıyla olacaktır. Başarı güçlü bir öz-yeterlik inancının oluşmasını sağlarken, başarısızlık bu inancı zedeleyecektir. Doğrudan deneyimlerle oluşan öz- yeterlik inancı var olan bir alışkanlık gibi durumdan duruma transfer edilemez. Bu nedenle, değişen durumlara göre belirli eylemleri yapma ya da yönetmede bilişsel, davranışsal beceriler ve öz-düzenleme becerilerinin önceden kazanılmış olması gerekmektedir. Başarılı performanslar öz-yeterliği güçlendirir, geleceğe yönelik yeterlik beklentilerine katkıda bulunur. Bununla birlikte tüm başarı deneyimleri öz-yeterlik algısını arttırmaz. Mesela, öğrenme sürecindeki veya önemli bir görevdeki başarı, bir dış yardımın etkisiyle elde ediliyorsa ya da söz konusu başarı olması gerekenden daha geç sürede ortaya çıkıyorsa bu tarz bir başarı öz-yeterlik algısını arttırmaz. Öğretim öz-yeterliği algısı, Bandura tarafından tanımlanan bu dört kaynaktan etkilenir fakat öz-yeterlik algısını en güçlü bir şekilde etkileyen unsurlar, diğer unsurlarla da ilişkilendirilen, ustalık deneyimleri ve fizyolojik uyarılma unsurlarıdır (akt. Türk, 2008).

Sadece gerçek öğretim sürecinde yani bireyin aday öğretmen olarak değil, aktif bir şekilde öğretmen sıfatıyla öğretim sürecinde görev aldığı durumlarda bireyin göreviyle ilgili deneyimlerinin ve yeteneklerinin önemli bir kısmı bireyin kendisi tarafından değerlendirilebilir. Gerçek öğretimde öğretmenler, güçlülük ve zayıflıklarının sınıf yönetiminde nasıl rol oynadığı, öğretim sürecini nasıl işlettikleri ve ders verdikleri öğrenci grubunu nasıl değerlendirecekleri hususlarına yönelik bilgi ve kanaat sahibi olurlar (Derman, 2007).

2.2.1.2. Fizyolojik ve Duygusal Durum

Bir öğretim durumunda bireyin duygusal ve fizyolojik etkilenme düzeyi, öğretim öz-yeterliği algısıyla bire bir ilgilidir. Bireyin ruhsal ve bedensel açılardan kendini iyi hissetmesi, bireyin verilen bir görevi ya da istenilen bir davranışı yerine getirme olasılığını artırır (Bıkmaz, 2004). Bandura (1996), ise tehdit edici durumların, bireydeki kendini yeterli görme duygusunun zayıflamasına ve bununla beraber bireyde kalp atışlarının hızlanması, solunumun artması, çarpıntı, terleme ve ellerin

titremesi gibi fizyolojik bir takım belirtilerin ortaya çıkmasına sebep olabildiğini söylemiştir. Gevşeme hissi ve pozitif duygular, bireyin kendine güvenini ve geleceğe yönelik başarılı olma inancını kuvvetlendirir. Buna göre olumlu ruh halinin öz-yeterlik algısını güçlendirdiği, depresyon ve umutsuzluk duygusunun ise bireyin yeteneklerine olan inancını azalttığı söylenebilir (akt. Derman, 2007).

2.2.1.3. Dolaylı Öğrenme Yaşantıları

Bandura'ya göre, insanlar kendi özel yetenekleri hakkındaki bilgileri dolaylı öğrenme yoluyla da edinebilirler. Hatta kendi yeteneklerini araştırmak yerine bu dolaylı öğrenmelere daha fazla güvenebilirler. Sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı öğrenme yaşantıları öz-yeterlik inancının oluşumunda ve güçlendirilmesinde etkili olan etmenlerden biridir. Dolaylı öğrenme, bir başkası bir konuyu öğrenirken onu model alarak ondan etkilenmek anlamına gelir. Bireyler toplumdaki diğer bireylerin eğilimlerini, yaşam stillerini ve başarılarını gözlemlerler. Diğer modelleri gözlemlemek gözlemcinin kendi kapasitesine olan inancını arttırır (Bozgeyikli 2005).

Öz-yeterlik inancı, model alınan kişinin algılanan benzerliklerinden güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Birey, model aldığı kişinin kendisine çok benzediğini düşünüyorsa modelin başarı ya da başarısızlıkları bireyi daha fazla etkileyecektir. İnsanlar kendilerine benzer özelliklere sahip olduğunu düşündükleri bireylerin yaptıklarını görerek, izleyerek, kendilerinin benzer bir durumda nasıl bir performans gösterecekleri konusunda fikir sahibi olurlar. Diğer yandan birey, model aldığı kişinin kendisine pek benzemediğini düşünüyorsa modelin başarı ya da başarısızlıkları öz-yeterlik inancını çok fazla etkilemeyecektir (Derman 2007).

2.2.1.4. Sözel İkna

Pajares'e göre kişiye yeterli olduğunun (sözel ikna) söylenmesi de öz-yeterliğini etkiler. Ancak bireyin bir işi yapabilecek kapasitede olduğu konusunda dışarıdan gelen bir değerlendirmenin öz-yeterlik inancı üzerindeki etkisi çok güçlü olmamakla beraber, kişinin işi yapmak/başarmak konusunda göstereceği gayreti olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Kuskusuz sözel iknanın etkileme gücü, konuşmacının güvenilirliğine de bağlı olmaktadır. Aksi takdirde, Fives (2003)'ın da belirttiği gibi

sözel ikna, doğrudan ve dolaylı deneyimler gibi pozitif olduğu kadar negatif etkiye sahip olabilmektedir. Olumsuz bir değerlendirmenin öz-yeterlik üzerinde zayıflatıcı rol oynadığı bilinmektedir. Özellikle bu tip düşüncelerden sonra başarısızlık gelirse bireyin öz-yeterliği zedelenebilir (akt. Kurbanoğlu, 2004).

2.2.2. Öz-Yeterlik İnançlarının Gelişimi

Schunk ve Pajares (2001), öz-yeterliğin birincil kaynağının aile olduğunu savunmuşlardır. Anne babalar, bebeklikten itibaren çocuklarının öz-yeterlik algılarını çeşitli şekilde etkileyecek deneyimler yaşamalarını sağlamaktadır. Çocuklarına zorluklarla baş etme yollarını öğreten, çaba ve sabır konularında onlara örnek olan anne-babalar çocuklarının öz-yeterlik algılarını güçlendirmektedir. Çocukların merakını uyandıran ve onları mücadeleye çağıran ilginç etkinlikler bakımından zengin ortamlarda çocuklar etkinliğe katılmaya hevesli olmakta ve sonuçta yeni bilgi ve beceriler öğrenmektedirler. Bandura (1997) anne-babaların öz-yeterlik için bilgi kaynağı olan anahtar kişiler olduklarını belirterek çeşitli deneyimler için düzenlemeler yapan anne-babaların, çocuklarına daha az fırsat sunan anne-babalara göre, öz-yeterliği yüksek çocuklar yetiştirdiklerini ileri sürmektedir. Bandura, Pajares ve Schunk, çocuklarının merakını uyandıracak ortamı sağlayan ve başarılı deneyimler yaşamalarına izin veren anne-babaların, çocukların öz-yeterlik algısının oluşmasına yardımcı olacağı konusunda birbirini destekleyici yorumlarda bulunmuşlardır.

Bandura (1997), yeterliğe ilişkin ilk deneyimlerin merkezinin aile olduğunun ve bununla birlikte, çocukların büyüdükçe sosyal dünyalarının da hızlı bir şekilde genişleyeceğinin ve arkadaşlarının, öz-yeterlik algılarının gelişiminde giderek artan bir öneme sahip olacağının altını çizmektedir. Ayrıca, yaş ve deneyim konularındaki benzerliklerden dolayı arkadaşların, öz-yeterlik algısının değerlendirilmesinde en bilgilendirici kaynaklar olacağını da söylemiştir. Okul da, çocukların hayatlarının şekillendirildiği bu kritik dönemde bilişsel kapasitelerin gelişimi ve onaylanması için birincil ortam işlevi görmektedir. Okul ortamında, öz-yeterlik algısının gelişmesini sağlayan en önemli etkenlerden biri de kuşkusuz öğretmenlerdir.

Ashton ve Webb (1986) öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını, "öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak ve buna etki edecek duruma özel bir beklenti" olarak

tanımlayarak öz-yeterlik kavramını öğretmenler üzerine odaklamaktadır. Bandura (1997) gibi Ashton ve Webb (1986) de öz-yeterlik algısının öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerin seçimini, göstermeyi amaçladıkları gayreti ve zorluklar karsısındaki sabrını etkilediğini belirtmektedir. Düşük öz-yeterlik algısına sahip öğretmen kafasını yetersizliklerle meşgul edip bunları gözünde büyütürken, yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmen ideallerinin peşinden gitme ve zorluklarla karşılaştığında bile mücadele gerektiren faaliyetleri tercih etme eğiliminde olmaktadır.

Bu nedenle, bir öğretmenin etkin ve başarılı bir öğrenme ortamı hazırlayabilmesi, bir anlamda da kendisinin öğretmenliğe ve bu mesleği başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin öz-yeterlik algısına bağlıdır.

2.3. Öz-Yeterlik Tipleri

Öz-yeterlikle ilgili alanyazında öz-yeterlik tipleri iki grupta toplanmıştır. Bunlar performans ve öğrenme öz-yeterliği adını almıştır. Bireyler bir etkinliğin gereklerini bildikleri zaman, aynı etkinliklerle ilgili geçmiş tecrübeleri sonucu geliştirdikleri öz-yeterlik inançlarını kullanabilirler. Böyle durumlarda, kişilerin güven yargılarına performans öz-yeterliği denir; çünkü yeterlik inançları doğrudan amaçlanan performansla ilgilidir. Aksine, insanlar karşılaştıkları etkinliği daha önceden bilmiyorlarsa tam olarak hangi becerinin gerektiğinden emin olamazlar ve güvenleri aynı etkinliklerle olan önceki tecrübelere dayanmaz. Bu durumlarda insanlar yeni karşılaştıkları duruma benzer olduğunu düşündükleri önceki bilgilerinden yola çıkarak öz-yeterlik inançlarını geliştirebilirler. Bu tür güven yargılarına da öğrenme öz-yeterliği denmektedir; çünkü bunlar kişinin etkinliği başarılı bir şekilde yapmak için gerekli olan şeyleri öğrenme kabiliyetinden elde ettiği çıkarımlarıdır (Pajares& Schunk, 2001).

2.4. Öğretmen Öz-Yeterliği

Bu araştırmada ele alınan öz-yeterlik, geleceğin öğretmenleri, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algısıdır. Alanyazın incelendiğinde öğretmen yeterliği ile ilgili araştırmalar, ilk olarak Rotter'in sosyal öğrenme teorisini temel alan Rand

araştırmacılarının, öğretmenlerin kendi hareketlerini kontrol edebileceklerine inanıp inanmadıklarını değerlendirmeleriyle başlamıştır. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998), öğretmen öz-yeterliğinin; öğrenci motivasyonunun, performansının ve öğretme davranışının önemli pekiştireçleri olduğunu öngörmüşlerdir. Böylece, yüksek yeterlik seviyesine sahip öğretmenlerin öğrenci başarı ve motivasyonunu kontrol edebildiklerine inanılmıştır. Araştırmaların ikinci dalı ise Bandura'nın sosyal biliş teorisine dayandırılmıştır. Bandura, 1977'de yayınladığı "Self Efficacy: Toward a Unifiying Theory of Behavioral Change" adlı kitabında, öğretmen yeterliğini bilişsel bir süreç olan öz-yeterlik inancının bir çeşidi olarak belirtmiştir. Bu iki ayrı kavramsal akım, öğretmen yeterlik çalışmalarını etkilemiştir.

Bandura'nın geliştirdiği Sosyal Bilişsel Kuram Rotter'in (1966) Kontrol Merkezi Teorisi ile birleşmiştir. Rotter'in (1966) Sosyal Öğrenme Teorisi'nde içsel ve dışsal kontrol üzerine yapmış olduğu çalışmaları temel alarak RAND araştırmacıları da öğretmen yeterliği kavramını geliştirmişlerdir. Öğretmenlerin, öğrenci performansını etkileyen, yeteneklerine olan inançları olarak tanımladıkları öğretmen yeterliğini ölçmek için de iki madde geliştirerek öğretmenlerin yeterlik inançlarını iki cümle ile açıklamışlardır. "Eğer öğrenci başarısız ise öğretmenin yapabileceği pek fazla bir şey yoktur; çünkü öğrencinin motivasyonunu ve başarısını etkileyen en önemli faktör çevredir." ve "Eğer gerçekten çok çalışırsam, motivasyonu düşük ve hatta sorunlu öğrencilere bile ulaşabilirim." cümleleri yeterlik inançlarını açıkladıkları iki cümledir. Rand araştırmacıları bu maddelerin toplamını, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesi ve motivasyonunu kontrol edebilme yeterliği olan öğretmen yeterliği olarak tanımlamışlardır. Rand araştırmacılarının geliştirdikleri bu maddeler, pek çok araştırmacının dikkatini öğretmen yeterliği üzerine çekmiştir. Fakat araştırmacılar, öğretmenlerin yeterliklerini ölçmek amacıyla Rand araştırmacılarının geliştirmiş oldukları maddelerin geçerliği ve güvenirliği konusunda da endişe duymuşlardır (akt. Yılmaz, 2007).

Araştırmacılar geçerlik ve güvenilirlik konsunda güvenebilecekleri farklı bir ölçek geliştirme çabasına girmişlerdir. Bu girişimlerden ilki, Guskey'in (1981) 30 maddelik "Öğrenci Başarısındaki Sorumluluk" adlı ölçeği geliştirmesidir. Bu ölçeğin geliştirildiği yıllarda bazı araştırmacılar da Rand araştırmacılarının ölçeğini daha tutarlı hale getirmek için çalışmışlardır. Bu çalışmalar sonucunda da Rose ve

Medway (1981) 28 maddeden oluşan "Öğretmen Kontrol Merkezi" ölçeğini geliştirmişlerdir. Diğer bir grup araştırmacı da Rand maddelerinin güvenilirliğini arttırarak yeni bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçek Ashton ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilen "Webb Ölçeği"dir. Bu ölçek ile Ashton ve arkadaşları (1982) öğretmen yeterlik inançları ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde bir ilişki bulmuşlardır.

Bandura'nın öz yeterlik teorisini temel alarak geliştirilen diğer ölçek ise; Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen ve 30 maddeden oluşan "Öğretmen Yeterlik Ölçeği"dir. Gibson ve Dembo (1984) öğretmen yeterliğini kişisel öğretim yeterliği ve genel öğretim yeterliği olmak üzere iki faktöre ayırarak incelemişlerdir. Öğretmen Yeterlik ölçeğindeki ilk faktör olan kişisel öğretim yeterliği, Bandura'nın öz yeterlik teorisine dayanarak öğretim yeterliğini, ikinci faktör olan genel öğretim yeterliği ise sonuç beklentisini yansıtmaktadır. Savran (2002)'a göre öğretmen yeterlik ölçeği, öğretmenlerin yeterlik inançlarını ölçen daha geniş kapsamlı ve güvenilir bir ölçümdür.

Hoy ve Woolfolk (1993), öğretimde öğretmenlerin yeterlik duyguları ile geniş çapta ilgilenen yazarlardandır. Onlara göre öğretmen öz-yeterliği "Bir öğretmenin zor öğrenen öğrencilerin öğrenmesine yardım etmek için onlara ulaşabileceği yönündeki inançlarıdır."

Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Atıcı, 2000). Bergman, Me Laughlin, Bass, Pauly ve Zellman, öğretmen öz-yeterliğini "öğrenci performansının etkisiyle öğretmenin kendi yeteneklerine ve yeterliklerine olan inançları" şeklinde tanımlamışlardır (akt. Kiremit, 2006).

Bandura, bir eylemin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için sadece gerekli bilgi ve yeteneklere sahip olmanın yeterli olmadığını, bunların yanı sıra farklı ve beklenmedik durumlarda bir eylemi başarılı bir şekilde yapabileceğine dair kişisel inancın da gerektiğini ifade eder. Bandura tarafından öz-yeterlik algısı olarak adlandırılan bu inanç, eğitimle ilgili araştırmalarda öğretmen yeterliği (öğretmen öz-yeterlik algısı) adını almıştır. Bu araştırmaların birçoğunda, Tschannen-Moran

(1998); Campbell, (1996); Daughetry, (2005) öğretmen yeterliğinin, olumlu öğretmen davranışlarıyla ve Henson (2001); Tournaki ve Podell (2005) ise öğrenci davranışlarıyla ilişkili olduğu ileri sürülmüştür. Tschannen-Moran (1998)'e göre, yüksek yeterlik algısına sahip öğretmenler düşük yeterlik algısına sahip olanlara göre yeni fikirlere daha açıktır, aynı zamanda zor öğrencilerle daha rahat iletişim kurup rehberlik servislerine daha az öğrenci gönderirler. Goddard ve Goddard (2001), öğretmen yeterliği arttıkça öğrenci kontrolünde daha insancıl yaklaşımların kendini göstereceğini ve öğretmenliğe adanmışlığın daha ön plana çıkacağını söylemiştir.

Schmitz (2000), öz-yeterlik beklentisinin, meslek stresine karsı koruyucu bir faktör olduğunu belirterek, öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin mesleklerine daha çok yönelen ve memnuniyeti yüksek olan öğretmenler olduklarını söylemektedir (akt. Kiremit, 2006). Yapılan araştırmalarda, öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaları etkilediği ve öz- yeterlik inancı güçlü olan bir öğretmenin öğretim konusunda daha arzulu ve tutkulu davrandığı ortaya çıkmıştır (Bıkmaz, 2004).

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), öğretmen öz-yeterlik inancını, "bir öğretmenin öğrencilerini beklenen sonuçlara ulaştırma konusunda kendi yeteneğine ilişkin inancı" olarak tanımlamıştır. Guskey ve Passaro (1994) tarafından öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim ve öğretim verme konusunda kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları, Ashton (1984), tarafından ise öğretmenlerin öğrencilerinin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları, olarak tanımlanmıştır.

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998) öğretmen yeterliğini; öğretmenlerin en motivasyonsuz ve zor öğrencilerde bile öğrenme ve öğrenci katılımıyla ilgili istenilen sonuçları ortaya çıkarabilme yeteneğine sahip olduklarına dair inançları olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin yeterlik seviyeleri, öğrencileri için belirledikleri hedefleri, mesleklerinde gösterdikleri çabayı ve öğretmek için sahip oldukları azmi doğrudan etkilemektedir. Yüksek yeterliğe sahip öğretmenler, öğretme için heveslidir, kendilerini mesleklerine çok fazla adarlar ve meslekte uzun yıllar çalışmaları düşük yeterliğe sahip olanlara göre daha muhtemeldir. Yeterlik

seviyesi düşük öğretmenlerin ise yaptıkları işten kolaylıkla bıkmaları ve ümitsizliğe kapılmaları beklenir.

Hoy ve Spero'ya göre öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretmek için harcadıkları çabayı, mesleklerinde ulaşmak istedikleri hedef düzeylerini ve buna bağlı olarak oluşan hedefleri etkiler. Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğretim uygulamalarında farklı öğretim yöntemleri kullanmaya, kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yapmaya, öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanmaya ve yaptıkları uygulamalarda araç-gereç kullanmaya eğilimlidirler. Öz-yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin, öğretmen merkezli dersler işledikleri ve derslerini ders kitaplarını okuyarak sürdürdükleri görülmektedir (akt. Küçükyılmaz ve Duban, 2006). Öğretmen öz-yeterliği inancı bakımından öğretmenlerin etkili bir öğretim ortamı yaratabilmeleri için öğretmenlik becerisine sahip olmalarına inanması gerekmektedir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005).

Çakıroğlu ve arkadaşları (2005), öz-yeterlik algısının farklı ülkelerdeki öğretmenlerde farklılık gösterdiğini saptamışlardır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının, öğrenim gördükleri akademik programlarının bağlamlarından, öğretmen olarak artan yetkinlik ve deneyimlerinden ve kültürel bakış açılarından etkilendiğini ileri sürmüşlerdir. Öğrencilerin öz-yeterlik algısını güçlendirmek için öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre öğretim yapmaları, işbirlikli öğrenme yaklaşımı kullanmaları, öğrencileri birbirleriyle karşılaştıran yaklaşımlardan kaçınmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, araştırmacıların ortak görüşleri ışığında, en zor koşullarda ve en zor öğrencilerde bile, öğretmenin öğrencisini akademik ve sosyal olarak geliştirip, iyi bir düzeye getirebileceğine olan inançlarıdır. Öğretmenin bu inançları öğretim sırasında öğrenciyi motive edebilmesinde kendisini en çok gösterir. Öğretmen öz-yeterliği hakkında araştırmacıların vardığı ortak görüşlerden biri de mesleki öz-yeterlikleri yüksek öğretmenlerin mesleklerinde daha hevesli, daha azimli ve mesleklerinden daha memnun oldukları noktasıdır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, mesleki direnci, öğrencilerin güdülenmesini ve motivasyonunu etkilediğinden öğrencinin akademik başarısını da önemli derecede etkileyecektir.

2.5. Kaygı Kavramı

Kaygı S. Freud tarafından, ondokuzuncu yüzyılda bilimsel olarak incelenmeye başlanmış bir kavramdır. Kaygı kavramına yönelik çalışmalar psikoloji biliminde önemli bir yer tutmakla birlikte eğitim bilimlerinin de üzerinde önemle durduğu ve birçok araştırmaya konu olan bir kavram olmuştur. Alanyazın incelendiğinde değişen birçok kaygı tanımına rastlanılmaktadır. Kaygı tanımlarında genel olarak "hoşlanılmayan bir duygu, bir his" üzerinde yoğunlaşılmış ve hemen hemen her bireyin hayatında az ya da çok bu hoş olmayan duyguyu hissetiğine dikkat çekilmiştir.

Çavuşoğlu (1990)'na göre kaygı subjektif bir korkudur. Kaygı; solunum hızının değişmesini, kalp atışının hızının artmasını, benzin sararmasını, ağzın kurumasını, terlemeyi, iskelet kaslarında bir gerginliği, titremeyi içeren karakteristik bir otonom sinir sistemi faaliyetidir. Kaygı, kişinin bilinçli tarafı ile duyulan ve kavranılan bir tehlike sinyalidir. Kaygıyı doğuran, kişiliğin içinden gelen bir tehlike, tehdit işaretidir. Bu bir dış duyum tarafından uyarılmış olabilir.

Linn (1975)'e göre kaygı başa bir tehlike geleceği duygusu, huzursuzluk, gerilim ve korku ile karakterize edilen, hoş olmayan duygusal bir durumdur ve solunum hızının değişmesi, kalp vuruş hızının artması, benzin sararması, ağız kuruluğu, terleme, kaslarda gerginlik ve titremeyi içeren karakteristik bir otonom sinir sistemi faaliyeti şeklinde kendini gösterir (akt. Karagüven, 1990). Bireyler kaygı duygusu ile karşılaştıklarında, ruhsal rahatsızlıkla karşı karşıya kaldıkları gibi fizyolojik rahatsızlıklarla da karşı karşıya kalırlar. Bu durumunda bireyde pek çok fizyolojik ve psikolojik tepkiler ortaya çıkmaktadır. Kaygılı olduğunu belirten bireylerde görülen ortak bedensel tepkiler kısık ses, ağız kuruluğu, titreme, çarpıntı, terleme ve bazen idrarını tutamamadır (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Çavuşoğlu, Linn, Baltaş ve Baltaş bu tanımları ile kaygıya, kişinin fiziksel durumu üzerinde doğurduğu sonuçlar açısından bir açıklama getirerek kaygının karakteristik bir otonom sinir sistemi faaliyeti olduğu noktasında birleşmişlerdir.

Öner (1998), kaygı konusunda ayrıntılı araştırmalarda bulunmuş ve kaygıyı bireyin tehlikeli ya da tehdit edici olarak algıladığı, etkilerinin hoş olmadığını umduğu çevresel kaynaklı bir uyarıcıya bağlı olan bireyde oluşan bir ruh hali olarak

tanımlamıştır. Sazak ve Ece (2004)'ye göre, kaygı, nedeni bilinmeyen bir korku durumudur. İnsan her an belirsiz bir tehlike ya da felaket ile karşılaşacağını düşünüp kendini tedirgin, gergin, sıkıntılı bir bekleyiş içine sokar. Bir beklenti, istek ya da güdünün iç ve/veya dış nedenlerle engellenmesi sonucu ortaya çıkan duygusal bir yaşantıdır. Bu araştırmacıların kaygı ile ilgili açıklamaları "bir tehlike ve hoş olmayan bir ruh hali" noktasında birbirini desteklemektedir.

S. Freud çalışmaları ile kaygı kavramını korkudan ayırmıştır. Korku kişiyi dışarıdan tehdit eden gerçek bir tehlikeye karşı gösterilen tepki olarak tarif edilirken, Morgan (1991), kaygıyı kişiyi içeriden tehdit eden tehlikeye karşı gösterilen tepki olarak tanımlamıştır.

Kaygı kavramına Freud dışında Kierkegaard (1849), Goldsatein (1940), Cannon (1932), Sullivan (1946) Horney gibi pek çok araştırmacı ve yazar da yorumlarıyla ışık tutmuştur. Kierkegaard, "ölümüne dek süren hastalık" diye tanımladığı kaygıyı yaşamın kaçınılmaz bir parçası olarak görmüş, nevrotik kaygının benliğin dağılmasından ve anlamsızlıktan olduğu görüşleriyle çağdaş kavramlara temel hazırlamıştır. Goldstein'e göre kaygının ortak öğesi bireyin yeteneği ile ondan beklenilenler arasındaki uyuşmazlıktır, bu durum ise kendini gerçekleştirmesini olanaksız kılar. Cannon kaygıyı, dengeleşimi bozacak tehlikelere karşı bir tepki ya da bozulan dengeleşimi yeniden düzenleme çabalarının başarısızlığa uğraması sonucu ortaya çıkan bir durum olarak yorumlamıştır. Kaygı kavram olarak korku ile eş anlamlı olarak kullanılmakta olup, günümüz çağdaş psikoloji biliminde bile tam olarak birbirinden ayrılmamıştır. Stres ile yakından ilgili olan kaygı kavramını stresten ayırmak için bilinmesi gereken ve psikopatolojide genel kabul gören eğilim, kaygının, stresin bir ürünü olduğudur (akt. Karagüven, 1999).

Sullivan insanı kültürün bütünleyici bir parçası olarak ele aldığından, kaygının da bireyin insan ilişkilerini tehlikeye sokan durumlardan kaynaklandığını savunmuştur. Kaygı olgusunun anlaşılabilmesinde en önemli katkılardan biri de Karen Horney'den gelmiştir. Horney yazılarında, korkuyla kaygıyı sık sık eş anlamda kullanarak, iki kavram arasındaki yakınlığı belirtmiştir. Aslında, her ikisi de tehlikeye karşı geliştirilmiş duygusal tepkilerdir. Her iki duygu da, titreme, terleme, ölüm korkusu yaratabilecek denli hızlı kalp atışları gibi bedensel tepkilerle birlikte yaşanır. Ancak

aralarında önemli bir fark bulunur. Korku, bir insanın karşılaştığı tehlikeyle orantılı bir duygudur, oysa kaygıda, durumla orantısız, hatta çoğu kez imgesel bir tehlikeye karşı geliştirilen bir tepki söz konusudur (Eldemir, 2006).

Bazı psikologlar korku ile kaygı arasında üç önemli fark bulunduğunu söylerler (Cüceloğlu, 1991):

1) Kaynak: "Ben arıdan korkarım !" örneğinde olduğu gibi, korkunun kaynağını biliriz, ancak kaygının kaynağı belirsizdir;

2) Şiddet: Korku kaygıdan daha şiddetlidir;

3) Süre: Korku daha kısa sürelidir, kaygı ise uzun süre devam eder.

Korku ve kaygı arasındaki benzerliklere dayanarak psikologlar, korku sırasında ortaya çıkan fizyolojik oluşumların, kaygı anında da gözlenebileceğini ortaya sürmüşlerdir. İddia, deneysel gözlemlerle desteklenmiştir. Bu nedenle, psikologlar kalp atışı, kan basıncı, kanın kimyasal yapısı, Galvanik Deri Tepkisi, nefes alış, nefes veriş oranı gibi değişik fizyolojik belirtileri kaygı ölçmede de kullanırlar (Güner, 2008).

Tallis (2003), bir duygunun kaygı olup olmadığını anlamanın aslında çok kolay olduğunu söylemiştir. Örneğin çok sağlıklı olan bebeğinin hastalanacağından endişelenen anne kaygı duyuyor demektir. Kaygının iki özelliği, tekrarlanan düşünceler üzerinde kontrolsüzlük ve işlerin daha da kötüye gideceğini düşünme eğilimidir. İnsanlar işlerin pek iyi gitmediği veya belki bir durumun pek hoş şekilde sonuçlanmayacağını anladıkları zaman kaygılanırlar.

Açık seçik, belli bir neden olmaksızın duyulan korku "kaygı" dır. Örneğin sağlığı, gelişimi ve bakımı yerinde olan çocuğun her an hastalanıp ölmesinden korkan bir annenin duygusu kaygıdır. Kaygı genellikle bir dürtü çatışması sonucu doğar (Hançerlioğlu, 1993). Hançerlioğlu'nun yorumlarına ve örneklerine bakıldığında kaygı konusundaki görüşlerinin Tallis'in görüşlerini destekleyici nitelikte olduğu görülmektedir.

Günümüz insanının kaygısı azalmamakta, giderek artmaktadır. Çünkü günümüzdeki ilerlemeler değişimler baş döndürücü bir hızla sürmektedir, değişimlere uyum sağlama, güçlüklerle baş edebilmek için çaba içinde olan insan engellerle karşılaşması sonucu kaygı ortaya çıkmaktadır. Bu hızla değişim içinde bir "aydın" misyonunu yüklenecek olan genç, bu süreç içinde yerini alır. Kendisini gerçekleştirmek, geliştirmek, kimliğine sahip olmak isterken, toplumsal olaylara kafa yorarken ve bunlara çözüm ararken kaygı duygusuyla karşılaşacaktır. Toplumsal olarak en dinç insan gücü ve en verimli kaynağı olan gençlerde kaygı oluşturan çok boyutlu ve karmaşık sorunlar ortaya çıkar (Yörükoğlu, 1985).

Araştırmacıların kaygı konusunda yaptıkları tanımlar ve açıklamalar göz önüne alındığında, kaygının korkuyla benzerlikleri bulunduğu, çoğu zaman aynı fiziksel, bedensel tepkilerle ortaya çıktığı, fakat aynı şey olmadığı konusunda paralel yorumlar getirdikleri görülmektedir. Sonuç olarak araştırmacılar tarafından yapılan tüm kaygı tanımlarına bakıldığında kaygıyı, "hoş olmayan rahatsız edici bir duygusal durum, tehlikeli bir duruma karşı koyulan duygusal tepki" olarak tanımlayabiliriz.

2.5.1. Kaygının Nedenleri

İnsan sosyal bir varlık olduğu için, içinde yaşadığı sosyal çevrenin birey üzerindeki etkisi önemlidir. Bunların içinde aile ilk sırada yer alır. Çünkü bireyin sağlıklı bir ilişki geliştirmesinde diğer çevrelerden daha yüksek güce sahip bir değişken olarak görülmektedir. Ailenin istemleri, beklentileri, yaşantısı, tutumu, kardeş sayısı, bireyde kaygının oluşumunda önemli etkenlerden biri olarak sayılmaktadır. Bireyde görülen kaygının çoğu onların okul başarılarında, anne ve babanın yüksek beklentilerine ulaşamama kaygısından oluşur (Varol, 1990).

Belirli bir ortam içersinde kendisini güven altında ve huzurlu hisseden bireyde kaygı hali çok yaşanmaz. Kaygının ortaya çıkmasında bazı önemli durumsal etkenler vardır. Bunlar; desteğin çekilmesi olarak adlandırabileceğimiz alışılagelmiş çevrenin ortadan kalktığı durumlarda, olumsuz bir sonucun ortaya çıkmasını beklemede, iç çelişki olarak adlandırabileceğimiz inandığımız ve önem verdiğimiz bir fikirle yaptığımız davranış arasında bir çelişki ortaya çıktığı zamanlarda, gelecekte ne olacağını bilmediğimiz belirsizlik durumlarında kaygı ortaya çıkabilmektedir (Cüceloğlu, 1991).

Dr. Burns (1990) panik ve kaygının bastırılmış olumsuz duyguların sonucu olduğuna inandığını söylemektedir. Hangi ortamın hangi tür kaygı yaratacağı bir kültürden diğerine farklı olabilir. Ancak tüm toplumlar için geçerli bazı genellemeler yapmak olanağı vardır. Bu genellemeler, kaygı duygusunun ortaya çıkmasına yol açan ortamlardaki bazı ortak yönleri belirtir (akt. Güner, 2008):

1) Desteğin çekilmesi: Fatih'in annesi, babası, kardeşi, evdeki odası, çalışma masası, komşuları, arkadaşları, evdeki köpek, kedi onun yaşamının bir parçasıyken, birden bire kendisini yabancı bir şehirde, yabancı bir evde, aile, arkadaş, akraba ve tanıdıklarının hepsinden uzakta bulur. Yeni çevresinde şimdiye kadar alışılagelmiş olduğu "destekler" yoktur. Alışılagelmiş çevrenin ortadan kalktığı böyle durumlarda insanlar kaygı duyar.

2) Olumsuz bir sonucu beklemek: Pek hazırlanmadan sınava girme, trafik cezasının belirleneceği trafik mahkemesinde duruşmayı bekleme gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkacağı durumlarda kaygı duyarız.

3) İç çelişki: İnandığımız ve önem verdiğimiz bir fikirle, yaptığımız davranış arasında bir çelişki ortaya çıktığı zaman kaygı türünden bir gerginlik duyarız. Bilişsel çelişki önemli bir güdü ve heyecan kaynağıdır. Çelişkiyi giderecek bir çözüme yoluna ulaşıncaya kadar bir derece kaygı duyarız. Örneğin, nükleer silahların insanlığı yok edecek güçte tehlikeli bir gelişme içinde olduğuna inanan birey, bu silahların geliştirildiği bir laboratuvarda çalışmak zorunda kalırsa, kendisini sürekli bir gerginlik ve kaygı içinde bulur.

4) Belirsizlik: Gelecekte ne olacağını bilememek insanlar için en belli başlı kaygı nedenlerinden biridir. İleride olumsuz türden olayların olacağını bilmek, ne olacağını hiç bilmemeye yeğlenir.

2.5.2. Kaygının Çeşitleri

Kaygı, normal ve patolojik (nevrotik, nörotik, subjektif) kaygı ya da durumluk ve sürekli genel kaygı olarak çeşitli şekillerde gruplanmaktadır. Kaygı, geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum olarak tanımlanmaktır. Kaygının, kişilik, durum ve olay kaynaklı olmak üzere üç farklı çeşidi bulunmaktadır. Bazı bireylerde sürekli bir durum olarak

karşılaşılan kişilik kaynaklı kaygı, insan kişiliğinin bir parçasıdır. Durum kaynaklı kaygı, belirgin bir duruma karşı belirli bir zaman içinde karşılaşılan tepki olarak tanımlanmaktadır. Son olarak, olay kaynaklı kaygı, belirgin olaylar karşısında yaşanmaktadır (Aydın ve Zengin, 2008).

2.5.2.1. Normal ve Patolojik Kaygı

Kaygı, her insanın bir tehlike karşısında duyduğu sıkıntı, aşırı endişe ve ölüm korkusu nedeniyle gösterdiği doğal tepkidir. Normal kaygı, günlük hayatımızın bir parçası olarak ortaya çıkan biyolojik bir olaydır. Biz insanlara, hayat boyu vazgeçilmez, yardımcı ve koruyucu bir mekanizma olarak sunulmuştur ve sıklıkla tehlike habercisidir. Kaygı, bir tehdide karşı uyarıcıdır, organizmayı koruyucu ve hayat kurtarıcı bir özelliği vardır. Kaygı, yaklaşan tehlikeyi haber vererek sinir sisteminin tüm birimlerini (santral ve periferik sinir sistemi, otonom sinir sistemi ve endokrin sistem) en üst düzeyde uyarır, harekete geçirir ve böylece kişiye kendini koruma fırsatı verir. Normal kaygının ötesinde, kaygı bir hastalık belirtisi olarak karşımıza çıkabilir. Patolojik kaygı belli bir uyarana karşı, süresi ya da şiddeti bakımından uygun olmayan bir yanıttır. Araştırmalar, patolojik kaygının, normal kaygının bir uzantısı olmadığını, fakat genetik özelliği de olan bir klinik tablo olabileceğini düşündürmektedir (Taneli, Taneli ve Taneli, 2001).

2.5.2.2. Durumluk ve Sürekli Kaygı

Temel duygulardan birisi olan kaygı, insanın günlük yaşamının bir parçasıdır. Kaygı durumu alanyazında durumluluk ve süreklilik olmak üzere iki biçimde ele alınır. Sürekli kaygı bireyin kişilik özelliğinden kaynaklanır. Durumluluk kaygı bireyin herhangi özgül bir durum karşısında hissettiği olumsuz sonuç beklentisidir. Özellikle öğrencilerin sınavlara ilişkin hissettiği olumsuz sonuç beklentisi önemli bir durumluluk kaygı örneğidir. Sınav kaygısı, sınavlarda, testlerde ya da diğer formal değerlendirme becerilerinde zayıf performansa yol açan korku olarak tanımlanır (Kapıkıran, 2002).

Kaygıyı hissedilme zamanı açısından iki başlık altında toplayabiliriz (Akboy, 1991):

1) Durumluk kaygı: Bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı hissettiği kaygıdır. Durumluk kaygı çok yoğun ve nispeten daha kısa sürelidir. Terleme, sararma, kızarma, titreme gibi fiziksel belirtilerle, gerilim, huzursuzluk gibi duygusal belirtiler ortaya çıkabilir.

2) Sürekli kaygı: Bireyin kaygı yaşantısına yatkınlığıdır. Kişi içinde bulunduğu durumları genelde stresli, tehlikeli olarak algılar. Bunun sonucunda bireyde mutsuzluk, karamsarlık ve kolay incinme görülebilir. Bu kişiler durumluk kaygıyı diğerlerine göre daha fazla yaşarlar.

Sürekli kaygının performans ve başarı üzerinde genellikle olumsuz etkilerinin olduğu varsayılır. Genel olarak alanyazında kaygı ile ilgili olarak elde edilen verilere göre, kaygıyla ilişkilendirilen korku ve kendinden emin olmama duygularının, performansın ortaya konması için gerekli olan dikkatin dağılmasında önemli ölçüde negatif etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır (Üldaş, 2005).

Ülkemizde liseyi bitirip çok zorlu bir sınavı başarıyla atlatıp, sonrasında üniversiteyi kazanabilmek, hele de istenen bölümün üniversitelisi olabilmek, son derece yüksek kaygı içeren bir süreçtir. Bu kişilerin üniversiteli olmalarıyla kaygıları bitmemekte, bu kişiler daha sonra da üniversite öğrenimin bitirilmesi ve gelecekteki mesleki kaygılarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Üniversite öğrencilerinin yaşamlarının en önemli dönemlerinden biri, üniversite hayatlarının son dönemleridir. Mezun oldukları an, iş hayatının ya da işsizlik hayatının başlangıcı demektir ki bu, kişilerin mesleki kaygılarının başlangıcı demektir. İş seçimi, hayatta geleceğe yönelik planlar, yaşadığı arkadaşlıklar, iş bulamama korkusu veya bulduğu işte mesleki doyuma ulaşma konusundaki endişesi, çeşitli sorumluluklar, kişide kaygı yaratıcı ve arttırıcı etmenlerden bazıları olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.5.3. Kaygının Davranışsal Etkileri

Araştırmacıların kaygının davranışsal etkileri konusunda; hayatı zorlaştırıcı, acı verici, ket vurucu boyutu ve güdüleyici, teşvik edici boyutu olmak üzere birbirinden farklı iki boyuta dikkati çektikleri görülmektedir.

Başta Freud olmak üzere, Sullivan, Horney, Adler ve May tarafından kaygının sağlıklı yaşamı zorlaştırıcı etkisinden söz edilmiştir. Bu durum kaygı tariflerinde görülmektedir. Örneğin, Sullivan (1950) kaygıyı acı veren acayip bir heyecan, kafaya inen ani bir darbe, Horner (1945) çaresizlik duygusu, May (1950) insana psikolojik acı veren duygu, tam bir dehşet hali, kendilik bilincini harap eden bir duygu olarak tanımlar. Hastalıkların temelinde yatan, insan sağlığını ve iyiliğini mahveden en büyük etkenin kaygı olduğu kabul edilmektedir. Kaygının olumlu olarak görülen güdüleyici etkisinin, yeni davranışların kazanılmasında, performans ve başarıdaki olumlu izleri dışında, psikoterapi ve tedavide bir dürtü rolü oynadığı da kabul edilmektedir. Fakat kaygının davranışlarla olan ilişkisi her zaman böyle basit ve doğrusal ilişkiler şeklinde değildir. Örneğin Hull'un dürtü modeline göre kaygı derecesi, öğrenilen davranışların basit ya da güç olmasıyla, bireyin alışkanlıkları ile organizmaya ait ve demografik özellikleri ile farklı şekillerde etkileşim yapar. Kaygı, karmaşık davranışların kazanılmasında, bireyin alışkanlıkları, zeka düzeyi, cinsiyeti ve ekonomik düzeyine göre az ya da çok güdüleyici olabilir (akt. Karagüven, 1999).

Olumsuz yönlerine rağmen kaygının organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özellikleri de vardır. Kişinin yaralanma, acı, cezalandırılma, ayrılık, düş kırıklığı gibi durumlara karşı kendisini hazırlaması kaygının uyarıcı, tedbir alması ve eğer olumsuzluklar yaşanırsa daha kolay atlatması koruyucu ve başarısız olma endişesi ile daha çok çalışmaya sevk etmesi ise motive edici özelliklerine verilebilecek örneklerdir (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007).

Bir öğretmenin kaygıdan dolayı işlerini ertelemesi yalnızca kendisine değil muhatap olduğu öğrencilerini de etkileyecektir. Öğretmenler, büyük zorluklarla bir karara varsalar bile, yapmış olabilecekleri yanlışlar ve bunların doğurabileceği olumsuz sonuçlar üzerinde aşırı bir kaygı sürdürürler. Bu insanların üzüntü konusu yaratmadaki hayal güçleri sonsuzdur. Günlük olaylara ilişkin kaygılara geçmişte yapılmış yanlışlar ve gelecekte ortaya çıkabilecek güçlükler eklenir. Bu düşünceler sona erip uykuya dalındığında da kaygı içerikli rüyalar görülür ve ertesi sabah başlayan gün de kaygıyla karşılanır (Geçtan, 2000).

Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin kaygıları belirli zamanlarda belirli noktalarda yoğunlaşır. Fuller ve Brown (1975), Meek ve Behets (1999)'e göre, bu kaygıları

(1)Ben-merkezli kaygılar, (2)Görev merkezli kaygılar ve (3)Öğrenci-merkezli kaygılar olmak üzere üç grup altında toplamak mümkündür. Ben-merkezli kaygıların odak noktasını, bireyin kendisi oluşturur. Ben-merkezli kaygıları taşıyan bir öğretmen adayı, öğretmenlik mesleğini başarı ile sürdürüp sürdüremeyeceği endişesini taşır ve bu nedenle de sürekli olarak yoğun bir stres altındadır. Görev-merkezli kaygıların odak noktasını, bireyin öğreticilik görevi oluşturur. Görev-merkezli kaygıları taşıyan bir öğretmen adayı, iyi bir öğretici olabilme kaygısı içindedir ve bu nedenle de alanında kullanabileceği yeni öğretim yöntemlerini, materyallerini ve araç-gereçlerini araştırmaya başlar. Öğrenci-merkezli kaygıların odak noktasını ise, öğrenciler oluşturur. Öğrenci merkezli kaygıları taşıyan bir öğretmen adayı, öğretim ile ilgili düşüncelerinde ve tasarımlarında daha çok öğrenci merkezlidir; yani, her öğrencinin zihinsel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını en iyi nasıl karşılayabileceğini merak etmeye ve araştırmaya başlar (akt. Taşğın, 2006).

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Öz-Yeterlikle İlgili Yapılan Araştırmalar

Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2010), 2009–2010 bahar döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çeşitli bölümlerde okuyan öğretmen adayları ile çalışmış ve bu çalışma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarının yeterince güçlü olduğunu ve bu durumun hem kızlar hem de erkekler açısından geçerli olduğunu ortaya koymuştur.

Çapri ve Çelikkaleli (2008), öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarını cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelemeyi amaçladıkları araştırmalarını, 2006-2007 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi sonunda Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan ve mezun olabilecek 250 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Öğretmen adaylarına, "Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği", "Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançlarının kız öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca araştırmada öğretmenliğe

ilişkin tutumlar ile mesleki yeterlik inancının öğretmen yetiştirme sürecinde üzerinde önemle durulması gereken önemli bir konu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gençtürk (2008), ilköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarını çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasını Zonguldak ili Ereğli ilçesinde görev yapan 373 öğretmenle yürütmüştür. Araştırmada Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy tarafından geliştirilen "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği"nin uzun formu (TSES) ve "Minnesota İş Doyum Ölçeği"nin kısa formu kullanılmıştır.

Araştırma sonunda öğretmenlerin genel öz-yeterlik algısı ve alt boyutlarında kendilerini oldukça yeterli düzeyde hissettikleri, öz-yeterlik algılarında demografik özelliklerin etkisinin olmadığı ve düşük de olsa öz-yeterlik algısı ile iş doyumu arasında bir ilişkinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kahyalıoğlu ve Yangın (2007), ilköğretim bölümü aday öğretmenlerinin mesleğe atılmadan önce öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterliklerini, cinsiyet, bölüm, öğretim şekli, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyi değişkenleri bakımından incelediği araştırmasını, 2005–2006 bahar yarı yılında Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi'nde okuyan toplam 330 öğretmen adayı üzerinde yürütmüştür. Çalışmada beş dereceli likert tipi "Öğretmen Adayı Öz-yeterlik ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının tamamına yakınının, ifadelere verdikleri cevaplarla kendilerini öğretmenlik mesleği alanında oldukça yeterli gördüğü belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ankette yer alan maddelere verdikleri cevaplar sonucuna dayanarak, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi bakımından derse zamanında girme ve öğrencilerin düşüncelerini serbestçe ve bağımsız biçimde aktarabilecekleri sınıf ortamı oluşturma alanında kendilerini tamamen yeterli gördükleri tespit edilirken, sınıfın fiziki düzeninin sağlanması ve bunun yanında özel öğretime gereksinimi olan öğrencilerin belirlenerek bunlara yönelik spesifik öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması alanlarında ise diğer alanlara göre kendilerini daha az yeterli gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca, ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre mesleki öz-yeterliklerine ilişkin daha yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Ay (2007), yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öz-yeterliklerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla ilişkisi incelemiştir. Araştırmanın evrenini; Uşak il merkezinde ve merkeze bağlı köylerde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 66 ilkögretim okulunda, 2006-2007 öğretim yılında görev yapan 1061 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemini ise yine merkez ilçe ve köylerinde bulunan ve rastgele seçilen 32 ilköğretim okulunda görev yapan 372 öğretmen oluşturmaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin öz-yeterliklerinin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Çapri ve Kan (2006), çalışmanın amacı öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla Brouwers ve Tomic (2002) tarafından geliştirilmiş olan "Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeği"nin (KÖYÖ) Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır. Araştırma Mersin Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde görev yapan 784 ilköğretim, ortaöğretim, özel okul ve dershane öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgi elde edebilmek için döndürülmüş temel bileşenler faktör analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda, orijinal ölçekteki gibi 3 alt faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Ayrıca, ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak için toplam ölçek ile alt ölçeklerden alınan puanların hizmet yılına göre değişip değişmediğini belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda kurama dayalı açıklamaları destekleyen anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Madde geçerliğine kanıt olarak madde toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. Madde test korelasyonlarının 0.36 ile 0.77 arasında degiştiği saptanmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı toplam ölçek için .93, alt ölçekler için sırasıyla 0.91, 0.91, 0.89 olarak bulunmuştur. Tüm ölçek için test tekrar test güvenirlik katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur.

Akbulut (2006), 2005-2006 eğitim öğretim, 160 müzik öğretmeni adayıyla yaptığı araştırmada; mesleklerine dair öz yeterlik inançları, öğretmenlik öz-yeterlik ölçeği kullanılarak saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyetleri bakımından öz-yeterlik inançlarında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın bulunup bulunmadığının saptanmasında ve söz konusu değişkenler açısından öğretmenlik öz-yeterlik ölçeğinde kapsanan derse öğrenci katılımı sağlama, derste öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi boyutları bakımından bir farkın olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler

sonucunda, müzik öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri bakımından, müzik dersine ilişkin öz-yeterlik inanç düzeylerinde ve söz konusu bu değişkenler açısından müzik öğretmeni adaylarının müzik dersine ilişkin derse öğrenci katılımı sağlama, öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi boyutlarında öz-yeterlik inanç düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ekici (2006), meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği öz-yeterlik inançları üzerine yaptığı araştırmasını 240 öğretmenle yürütmüştür. Katılımcılara 8 maddeden oluşan 4'lü likert tipi bir ölçek uygulanmıştır. Ölçek Schmitz ve Schwarzer tarafından geliştirilmiş ve Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran tarafından 2004'te Türkçe'ye uyarlanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öz-yeterlik inançları cinsiyet ve branşlara göre farklılık göstermektedir. Bu farklılık bayan öğretmenlerin ve kültür dersleri öğretmenlerinin lehine olan bir farklılıktır.

Üredi ve Üredi (2006), sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılmasını amaçladıkları araştırmalarını, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının 3. ve 4. sınıflarına devam eden 405 öğretmen adayı ile yürütmüşlerdir. Araştırma bulgularına göre 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inancının 3. sınıfa devam eden öğretmen adaylarından ve bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip oldukları belirlenmiştir.

Akbaş ve Çelikkaleli (2006), sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi'nden 129, Balıkesir Üniversitesi'nden 46, Cumhuriyet Üniversitesi'nden 131, Mersin Üniversitesi'nden 57, Ankara Üniversitesi'nden 40 ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nden 88 sınıf öğretmenliği programı 4. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 491 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırmada Riggs ve Enochs tarafından geliştirilen ve Bıkmaz tarafından Türkçeye uyarlanan "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı

Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuç olarak sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı; öğrenim türlerine göre ele alındığında ise fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inancının farklılaşmadığı, sonuç beklentilerinin farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin üniversitelerine göre farklılaştığı görülmüştür.

Işıksal ve Çakıroğlu (2006), "İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe ve Matematik Öğretimine Yönelik Yeterlik Algıları" adındaki araştırmalarında, ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının matematiğe ve matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik algılarının, öğrenim görülen üniversite ve üniversite sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını incelemişlerdir. Ankara'nın ilköğretim matematik öğretmeni yetiştiren iki üniversitesinde, 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 358 öğretmen adayına Umay (2001) tarafından geliştirilen "Matematiğe Karşı Öz-yeterlik Algısı Ölçeği" ve Enochs, Smith ve Huinker' in (2000) geliştirdikleri "Matematik Öğretimine Yönelik Yeterlik Algısı Ölçeği" araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanarak uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda her iki üniversitede ve farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Diğer yandan, öğretmen adaylarının matematiğe yönelik öz-yeterlik algılarının öğrenim görülen üniversite ve üniversite sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur.

Alabay (2006), okulöncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin tespit etmeyi amaçladığı araştırmasını, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında eğitim gören 180 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının mezun oldukları lise türüne göre farlılaşmadığı, sınıf düzeyine göre ise 1. sınıftaki öğretmen adaylarının aleyhine anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Chacon (2005), "Venezuela'da İlköğretim Okullarında Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları" adlı çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin

öz-yeterlik seviyelerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin yeterliklerini ölçmek için öğretmen Öz-yeterlik Ölçeginin kısaltılmış versiyonu kullanılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin eğitimsel stratejideki yeterliklerinin, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımındaki yeterliklerinden yüksek olduğu; öğretmenlerin yeterliklerinin İngilizcedeki yeterlikleri ile ilişkili olduğu; öğretmen yeterlikleri ile sınıfta kullanılan metotlar arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı, İngilizce öğretmedeki tecrübeleriyle öz-yeterlik ve alt boyutları arasında ilişki bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akkoyunlu, Orhan ve Umay (2005), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünden 72 öğrenci üzerinde bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçek geliştirme çalışması yapmışlardır. Bu amaçla araştırmacılar 5'li likert tipi 12 maddelik bir ölçek geliştirmişler ve bu öğrencilere iki hafta ara ile uygulamışlardır. Ölçek bu öğrencilere iki hafta ara ile uygulanmış, ölçeğin madde eşdeğerliği .95 bulunmuştur. Ölçek 10 uzmana verilerek kapsam uygunluğu açısından 1-10 arasında puanlandırılmıştır ve daha sonra sekiz farklı üniversitenin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitim Bölümündeki 351 son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin tek boyutlu ve Cronbach alfa katsayısının .93 olduğu görülmüştür.

Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005), öğretmen adaylarının kendilerini fen öğretimi konusunda yeterli görme düzeylerini ve problem çözme becerilerini incelemişlerdir. Çalışma, eğitim fakültelerinde öğrenim gören Fen Bilgisi, Matematik ve Sınıf Öğretmenliği adayları üzerinde iki farklı ölçek kullanılarak tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından problem çözme ve fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin farklı özellikler gösterdiği belirlenmiştir.

Akbulut (2006), müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarına ilişkin bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı; Pamukkale Üniversitesi Müzik Egitimi Anabilim Dalı; Süleyman Demirel Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı; Muğla Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğrenciler, örneklemini ise 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinden 160 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan araştırmada öğretmenlik

öz-yeterlik ölçeği kullanılmış ve "Mann Whitney U-Testi" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ise müzik öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri bakımından, müzik dersine ilişkin öz-yeterlik inanç düzeylerinde ve söz konusu bu değişkenler açısından müzik öğretmeni adaylarının müzik dersine ilişkin derse öğrenci katılımı sağlama, öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi boyutlarında öz-yeterlik inanç düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Say (2005), fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanışlarına ilişkin bir araştırma yapmıştır. Araştırma 2003-2004 eğitim-öğretim yılında, Antalya ve Şırnak'ta ilköğretim okullarında görev yapan 100 fen bilgisi öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Sonucunda ise öğretmenlerin öz-yeterlik inanışları açısından kendilerini yeterli gördükleri; fakat öğretim stratejisinde kendilerini daha az yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Milner ve Woolfolk Hoy (2003)'un yaptıkları bir araştırmada New Orleans eyaletinin metropol dışı okullarda çalışan lise öğretmenleri ile ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlikleri karşılaştırılmıştır. Veriler 5 ay boyunca 126 öğretmenin gözlem metoduyla izlenerek ve ders dışı saatlerde öğretmenlerle görüşülerek toplanmış ve değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz algılamalarının; okul idaresinin ve öğrenci velilerinin, öğretmenin öğretim sürecindeki performansı ve öğrencinin gelişimi hakkındaki düşüncelerinden fazlasıyla etkilendiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda, lise öğretmenlerine göre ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet ve yaşın öz-yeterlik düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Zengin (2003), Batman ilinde bulunan 28 resmi ilköğretim okulundan gönüllü 508 öğretmen üzerinde uygulanmış olan araştırmasında, araştırmacı ve Açıkgöz tarafından geliştirilen (ÖGÖ) Öğretmen Görüşleri Ölçeği ve (SGÖ) Sınıf-içi Gözlem Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz algılamalarında cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin yaşları ile öz algılama düzeyleri arasında, çabasal öz-yeterlik ve öğretimsel öz-yeterlilik boyutlarında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Öğretmenlerin

branşlarına göre de incelendiği araştırmada öğretimsel öz-yeterlik boyutunda en yüksek ortalamanın sınıf öğretmenlerine, olumsuz öngörülerde dil grubu öğretmenlerine, sınıf-içi öğretimde sosyal bilgiler öğretmenlerine ve çabasal öz-yeterlik boyutunda ise fen-matematik branşlarındaki öğretmenlere ait olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Umay (2002), ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programının Hacettepe Üniversitesi'nde bu programa devam eden öğrencilerin matematiğe yönelik öz-yeterlik algılarına etkisini araştırdığı çalışmasında veri toplama aracı olarak araştırmacının geliştirdiği "Matematiğe Karşı Öz-yeterlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan araştırma, Hacettepe Üniversitesi'nde ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin matematik konusunda kendi yeterliklerine olan inançlarının oldukça yüksek olduğu ortaya çıkarmıştır.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001), 255 öğretmenle yürüttükleri çalışmalarında, öğretmen yeterliğinin oluşumunda etkili olan faktörleri, farklı 3 üniversiteden mezun (Ohio State, William and Mary ve Cincinnati) ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri üzerinde araştırmışlardır. Katılımcıların mesleki deneyimleri 1 yıl ile 29 yıl arasında yasları ise 21 ile 57 arasındadır. Katılımcılara mesleki doyum ve destek algılarını ölçen sorular sorulmuş ve öğretmen öz-yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Anket araştırmacılar tarafından geliştirilen ve kısa adı TSES olan öz-yeterlik ölçeğidir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen yeterliği yaş, cinsiyet ve ırk gibi gruplara arasında önemli bir farklılık göstermezken, sınıf seviyesi ve tecrübe değişkenlerinde önemli farklılıklar gösterdiği ortaya konmuştur. Ayrıca mesleki deneyimleri 5 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin yeni öğretmenlere ve ilkokul öğretmenlerinin de lise öğretmenlerine göre daha yüksek seviyede yeterliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

Brownell ve Pajares (1996) "Öğretmenlerin Yeterlik İnançlarının Öğrenme ve Davranış Problemleri Olan Öğrencileri Kaynaştırmadaki Başarılarına İlişkin Algıları Üzerindeki Etkisi" adlı çalışmalarında sınıf öğretmenlerin öğrenme ve davranış problemleri olan öğrencilerin öğretimine yönelik yeterlik inançlarını etkileyen faktörleri ve öğretmenlerin yeterlik inançlarının bu konudaki başarıları üzerinde direkt olarak diğer faktörlerden daha güçlü etkisi olup olmadığını araştırmışlardır.

200 ikinci sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğretmenlerin yeterlik algısının bu konudaki başarıları üzerinde direkt olarak en güçlü etkiye sahip olduğu kanıtlanmıştır.

Guskey Thomas ve Perry Passano (1994)'nun gerçekleştirdiği çalışmanın amacı, öğretmenlik yeterlik ölçümlerinin yorumlanmasına açıklık getirmektir. Öğretmenlik Yeterlik Ölçeği (Gibson ve Dembo, 1984)'nin değişik bir formu kullanılarak öğretmenlerin yeterlikleri ölçülmüştür. Formlar deneyimli öğretmenlere ve aday öğretmenlere uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları öğretmenlik yeterliğinin çok boyutlu bir yapısı olduğunu desteklemektedir.

2.6.2. Kaygı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bozdam ve Taşğın (2011)'ın yapmış oldukları araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2007–2008 eğitim öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde; sayısal, sözel ve yabancı dil puan türü ile öğrenci alan bölümlerin son sınıf öğrencileri ile 2006-2007 ve 2007- 2008 eğitim öğretim yılında özel yetenek ile öğrenci alan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinden tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen 400 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının kaygı ölçeğinin üç boyutundan da (ben merkezli, görev merkezli, öğrenci merkezli) elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyet ve yetiştikleri yer değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; yaş ve eğitim gördükleri alan değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygı düzeylerine ait puan ortalamalarının ailelerinde öğretmen olup olmaması değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; ben merkezli kaygı düzeylerine göre ise anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Sonuç olarak; öğretmen adaylarının, genel olarak kaygı düzeylerinin orta seviyede olduğu, mesleki kaygının cinsiyet ve yetiştiği yer bakımından etkilenmediği düşünülmektedir.

Kafkas, Açak, Çoban ve Karademir (2010)'in yaptıkları çalışma, beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı durumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla çalışmaya, beden eğitimi spor öğretmenliği bölümlerinde okuyan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul

eden 130'u kadın, 217'si erkek toplam 347 beden eğitimi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının, cinsiyet değişkenine göre, hem ölçeğin alt boyutları, hem de bütünü açısından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir; ancak beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı durumları gerek ölçeğin alt boyutları gerekse ölçeğin tamamı için kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Öğretmen adaylarının beden eğitimi bölümünü isteme durumu değişkenine göre, hem öz-yeterlik algıları ölçeği hem de mesleki kaygı ölçeğinin gerek alt boyutları gerekse ölçeklerin geneli için anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı durumları arasındaki korelasyona göre, öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanları ile mesleki kaygı durumları arasında orta düzeyde birbiriyle ilişkili olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanları yükseldikçe mesleki kaygı puanlarının düştüğü kanısına varılmıştır.

Alisinanoğlu, Kesicioğlu ve Ünal (2010)'ın yapmış oldukları araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyinin cinsiyete, sınıf düzeyine, mezun olunan liseye ve üniversiteye göre farklılık gösterip göstermediğini incelenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Başkent Üniversitelerinin eğitim fakültelerindeki okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden 596'sı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, beş üniversitenin Okul Öncesi Öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin mesleki kaygı düzeylerinde devam etmekte oldukları sınıfların, bulundukları üniversitelerin sınıf düzeylerinin, mezun oldukları lisenin önemli bir etken olduğu, cinsiyetin ise önemli bir etken olmadığı saptanmıştır.

Dilmaç (2010)'ın araştırmasında, görsel sanatlar öğretmeni adaylarının mesleki kaygı alanlarına ilişkin kaygı düzeyleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Resim- iş Eğitimi Anabilim Dalı son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının cinsiyet, ailelerinin gelir düzeyleri ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği

sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, cinsiyet "görev, ben ve öğrenci merkezli kaygılarda" anlamlı farklılığa yol açacak bağımsız bir değişken değilken, ailelerin gelir düzeyinin yüksek olması "görev, ben ve öğrenci merkezli kaygıları" anlamlı ölçüde azaltan bir bağımsız değişken olarak karşımıza çıkmıştır. Ayrıca araştırma bulguları, görsel sanatlar öğretmeni adaylarının düşük düzeyde mesleki kaygıları olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Başaran (2010)'ın müzik ögretmeni adaylarının sürekli kaygı, öz-yeterlik, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum düzeylerini, seçilen çeşitli değişkenler bakımından inceleyip, aralarındaki ilişki belirlenmeye çalıştığı yüksek lisans çalışmasını sekiz üniversitede eğitim gören 488 müzik öğretmeni adayıyla yürütmüştür. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin düşük, öz-yeterlik düzeylerinin ise yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuşken, öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Sürekli kaygı, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ve öz-yeterlik algıları arasında ilişki olduğu görülmüştür. Diğer değişkenlerle sürekli kaygı, öz-yeterlik ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Soyer (2010)'in 655 özel eğitim öğretmen adayının öz duyarlılık ve sürekli kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı yüksek lisans çalışmasında, öz duyarlık ve sürekli kaygı düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı sınanmış, ardından öz duyarlık ve sürekli kaygı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, özel eğitim öğretmen adaylarının öz duyarlık düzeyinin orta aralıkta olduğu, öz duyarlık toplam ve alt boyut puanlarının araştırmada ele alınan demografik değişkenlerden yaş ve sosyo ekonomik düzey değişkenlerine göre farklılaştığı saptanmıştır. Sürekli kaygı düzeyinin ise yüksek olduğu ve demografik değişkenlerden yaş, cinsiyet ve sosyo ekonomik düzey değişkenlerine göre farklılaştığı saptanmıştır.

Hoşşirin Elmas (2010)'ın 177 sınıf öğretmeni ile yaptığı yüksek lisans çalışmasının amacı, sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeylerini ve bu kaygıya neden olan faktörleri incelemektir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf

öğretmeni adaylarının matematiği öğretmeye yönelik kaygı düzeylerinin genel olarak ortalamanın altında olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretme kaygılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği, bayanların erkeklere göre daha kaygılı oldukları görülmüştür.

Doğan ve Çoban (2009), 321 öğretmen adayıyla yapmış oldukları çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi ile tutum ve kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmanın sonuçlarına göre; ÖSYS'deki tercih sırası, anne ve baba eğitim düzeyine göre toplam tutum puanı ve alt boyutları ve toplam kaygı puanı ve alt boyutları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Çağır ve Gürgan (2008)'ın yaptıkları çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı alanlarına ilişkin kaygı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından belirlemektir. Araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin; "ben merkezli kaygı", "görev merkezli kaygı", "öğrenci merkezli kaygı" alt boyutlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının düşük düzeyde mesleki kaygı taşıdıkları ve kaygı düzeylerinin sadece "ben merkezli kaygı" boyutunda, sınıf ve cinsiyete göre farklılaşma tespit edilmiştir.

Ünaldı ve Alaz (2008)'ın yaptıkları araştırmanın amacı, coğrafya eğitiminde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının cinsiyete, ailelerinin gelir düzeylerine, coğrafya öğretmeni olmak amacıyla bilinçli bir şekilde üniversiteye girmelerine, sınıflarına göre farklılılaşma durumları incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, cinsiyet "görev, ben ve öğrenci merkezli kaygılarda" anlamlı farklılığa yol açacak bağımsız bir değişken değildir. Ailelerin gelir düzeyinin yüksek olması "görev, ben ve öğrenci merkezli kaygıları" anlamlı ölçüde azaltan bir bağımsız değişken olarak karşımıza çıkmıştır. Öğrencilerin üniversite sınavında coğrafya öğretmenliğini ilk beş tercih içinde seçmiş olmaları ise görev merkezli kaygı düzeyini anlamlı ölçüde azaltan bir faktör olarak tespit edilmiştir. Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin birinci-ikinci

sınıf öğrencilerine göre ben ve görev merkezli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Genç (2008)'in, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı 1., 2., 3. ve 4. öğrencilerinden 120 öğretmen adayıyla yapmış olduğu çalışmasının amacı; örneklem grubunun kaygılarının olup olmadığını, varsa hangi düzeyde olduğunu belirlemektir. Yapılan araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarıları ile Sürekli Kaygı ve Benlik Saygıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Diğer demografik özelliklere göre ise; durumluk kaygı, sürekli kaygı ve benlik saygısı düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Akgün, Gönen ve Aydın (2007) tarafından yapılan çalışmada fen bilgisi ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin branş, cinsiyet, başarı durumu, arkadaşlık ilişkileri, yapmayı istedikleri meslek, barınma durumu, kardeş sayısı, anne baba tutumu ve ekonomik tutumdan etkilenip etkilenmediğinin araştırılması amaçlanmıştır. Analiz sonuçlarında, Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin cinsiyet, başarı durumu ve anne-baba tutumları gibi değişkenlerden etkilendiği tespit edilmiştir. Fen ve Matematik öğretmenliği programlarına devam eden örencilerin kaygı düzeyleri arasında okudukları branş açısından anlamlı bir fark bulunmadığı ifade edilmiştir. Her iki branşta okuyan kız öğrencilerin kaygı düzeyi ile erkek öğrencilerin kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunduğu ifade edilmiştir. Her iki branştaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha kaygılı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin üniversitedeki başarıları ile kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptandığı ifade edilmiştir. Özellikle başarı durumları iyi olan öğrencilerin, başarı düzeyleri orta ve düşük olan öğrencilere göre daha az kaygılı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin barınma durumlarının kaygı düzeylerini etkilemediği belirtilmiştir.

Köse (2006), yapmış olduğu araştırmada müzik öğretmeni adaylarının mesleki kaygılarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 6 üniversitede öğrenim gören 190 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, müzik öğretmeni adaylarının mesleki kaygıları düşüktür.

Taşğın (2006), yapmış olduğu araştırmada, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğretmen adaylarının, mesleki kaygı düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 4. sınıfta öğrenim gören 90 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, bayan öğrencilerin görev merkezli ve ben merkezli kaygı düzeyleri erkek öğrencilerden anlamlı olarak farklı bulunmuştur.

Develi (2006), yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin sürekli kaygılarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 160 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, cinsiyetlere göre sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark yoktur.

Çakmak ve Hevedanlı (2005), yaptıkları araştırmada Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü öğrencilerinin seçilen değişkenlerin öğrencilerin kaygı düzeylerini nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültesi, Biyoloji Öğretmenliği ve Biyoloji Bölümü öğrencisi 264 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin bulundukları sınıflara göre kaygı düzeylerinin değiştiği görülmüştür. Birinci sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyi diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha yüksektir. Eğitim Fakültesi ile Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin kaygı düzeylerinde ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre kaygı düzeylerine bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kaygıya sahip oldukları görülmüştür.

Çakmak ve Hevedanlı (2004), yapmış oldukları araştırmada, biyoloji öğretmen adaylarının sürekli kaygı düzeylerinin seçilen çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 141 biyoloji öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında; cinsiyetlere göre, öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark yoktur. Sınıf düzeylerine göre bakıldığında ise, birinci sınıf öğrencilerinin kaygılarının, iki ve üçüncü sınıflara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Saban, Korkmaz ve Akbaşlı (2004)'nın yaptıkları araştırmada, görev merkezli kaygılar sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Ancak, birinci sınıf öğretmen

adayları, ben merkezli ve öğrenci merkezli kaygıları dördüncü sınıf öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek düzeyde taşımaktadırlar. Bu araştırmada Sosyal Bilgiler Öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygıları, eğitim fakültesindeki Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği'nde okuyan öğretmen adaylarına kıyasla daha az olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III
YÖNTEM

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenip aralarındaki ilişkinin tespitini konu alan bu araştırmanın yöntem bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemlerle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlikleri ve mesleki kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla sınıf öğretmeni adaylarına başvurulmuştur. Araştırma mevcut durumu tespit etmeyi, iki değişken arasında birlikte değişimi ve bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçladığından tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2007). Bu araştırmada; sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Bu araştırmanın evrenini, İstanbul ilindeki üniversitelerin İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 2009-2010 öğretim yılında öğrenim gören tüm öğrenciler oluşturmaktadır.

3.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemi aşağıdaki aşamalara göre belirlenmiştir:

1) Araştırmanın örneklem seçiminde ilk aşama olarak, İstanbul'da Sınıf Öğretmenliği A.B.D içeren üniversiteler belirlenmiştir. Bu üniversiteler İstanbul ve Marmara Üniversiteleri olduğundan, örneklem olarak bu üniversiteler seçilmiştir.

2) İkinci aşama olarak araştırmanın amacına hizmet edecek sınıf düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma örnekleminin, araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmede ve sonuçlarına ulaşmada daha bilimsel ve sağlıklı veriler sağlayacağı düşünülerek İstanbul ve Marmara Üniversiteleri'ndeki tüm sınıf düzeyleri örneklem olarak belirlenmiştir.

3) Üçüncü aşama olarak iki üniversitede bulunan toplam sınıf sayısı araştırılmıştır. Marmara Üniversitesi'nde üç adet birinci sınıf, dört adet ikinci sınıf, dört adet üçüncü sınıf ve dört adet dördüncü sınıf bulunmaktadır. İstanbul Üniversitesi'nde ise her sınıf düzeyinden birer sınıf bulunmaktadır.

4) Dördüncü aşamada ise bu üniversitelerde araştırmaya gönüllülük esasıyla katılan öğrencilerin üniversitelere göre sınıf düzeyleri ve sayıları belirlenmiştir. Marmara Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinden 43, İstanbul Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinden 42, toplamda 89 birinci sınıf öğrencisi örneklem olarak alınmıştır. Marmara Üniversitesi ikinci sınıf öğrencilerinden 82, İstanbul Üniversitesi ikinci sınıf öğrencilerinden 45, toplamda 127 ikinci sınıf öğrencisi örneklem olarak alınmıştır. Marmara Üniversitesi üçüncü sınıf öğrencilerinden 111, İstanbul Üniversitesi üçüncü sınıf öğrencilerinden 47, toplamda 158 üçüncü sınıf öğrencisi örneklem olarak alınmıştır. Marmara Üniversitesi dördüncü sınıf öğrencilerinden 125, İstanbul Üniversitesi dördüncü sınıf öğrencilerinden 33, toplamda 158 dördüncü sınıf öğrencisi örneklem olarak alınmıştır.

5) Son aşamaya göre örneklemi, 2009-2010 öğretim yılında İstanbul Üniversitesi'nde tüm sınıf düzeylerinde öğrenime devam etmekte olan olan gönüllü 167 sınıf öğretmeni adayı, Marmara Üniversitesi'nde tüm sınıf düzeylerinde öğrenime devam etmekte olan olan gönüllü 365 sınıf öğretmeni adayı olmak üzere toplam 532 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Örneklemle ilgili cinsiyet dağılımları tablo 3.1.'deki gibidir:

Tablo 3. 1. Örneklemin Üniversiteye ve Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

	İstanbul Üniversitesi		Marmara Üniversitesi		Toplam	
Cinsiyet	1	%	*f*	%	*f*	%
Kadın	94	17,7	245	46,1	339	63,7
Erkek	73	13,7	120	22,6	193	36,3
Toplam	167	31,4	365	68,6	532	100

Araştırmaya katılanların %63,7'si kız, %36,3'ü erkektir. Sınıf öğretmeni adaylarının %17,7'sini İstanbul Üniversitesi'nde öğrenim gören kız sınıf öğretmeni adayları oluştururken, %46,1'ini ise Marmara Üniversitesi'nde öğrenim gören kızlar oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların %13,7'sini İstanbul Üniversitesi'nde öğrenim gören erkek sınıf öğretmen adayları oluştururken, %22,6'sını Marmara Üniversitesi'nde öğrenim gören erkekler oluşturmaktadır. Buna göre, örneklem grubunun çoğunluğunu Marmara Üniversitesi'nde öğrenim gören, kız sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarını ölçmek amacıyla aday öğretmenin kendine ilişkin yeterlik inancı ölçeği (AÖKİYİÖ) ve sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla aday öğretmen mesleki kaygı ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup örneklem grubunun demografik özelliklerini (cinsiyet, barınma durumu, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen üniversite ve sınıf düzeyi, akademik başarı algısı, bölümü tercih etme sırası, ailede öğretmen olma durumu) belirlemek amacıyla oluşturulmuştur.

3.3.2. Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik İnancı Ölçeği (AÖKİYİÖ)

Çakır, Erkuş ve Kılıç (2004) tarafından geliştirilmiş olan AÖKİYİÖ 5'li Likert tipi bir ölçme aracı olup 30 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekteki her bir madde "Bana hiç uygun değil" ve "Bana çok uygun" arasında 5 kategoride tepki verilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan "30" en yüksek puan ise "150" dir. Ölçeğin orijinali için yapılan madde-toplam test korelasyonlarının tümünü seçici olduğu saptanmıştır. Yapılan faktör analizinde ölçeğin tek faktörlü olduğu rapor edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı α= . 80 olarak hesaplanmıştır. Yapılan araştırmanın mesleki öz-yeterlik bölümünün güvenirliliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmış ve değeri .944 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Aday Öğretmen Mesleki Kaygı Ölçeği

Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği, ilk önce Fuller ve meslektaşları tarafından geliştirilip daha sonra, birçok araştırmacı tarafından geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları da yapılarak çeşitli araştırmalarda kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği'nin güvenirliliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Buna göre, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin birinci bölümü (ben-merkezli kaygılar) için .76, ikinci bölümü (görev-merkezli kaygılar) için .73 ve üçüncü bölümü (öğrenci-merkezli kaygılar) içinde .76 olarak hesaplanmıştır (Saban, Korkmaz, Akbaşlı, 2004). Yapılan araştırmanın mesleki kaygı bölümünün güvenirliliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmış ve değeri .975 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın verileri, Saban, Korkmaz, Akbaşlı (2004) tarafından, uyarlanarak geliştirilen ve daha önce Sağan (2006) tarafından da kullanılan "Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının beşli likert tipi dereceleme formatını (1- Kaygılanmıyorum, 2- Çok Az Kaygılanıyorum, 3- Kısmen Kaygılanıyorum, 4- Oldukça Kaygılanıyorum, 5- Çok Kaygılanıyorum) kullanarak ölçekte yer alan sorulara ilişkin kaygı düzeylerini belirtmeleri istenmiştir. "Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği", toplam üç bölümden; ben merkezli kaygılar, görev merkezli kaygılar ve öğrenci merkezli kaygılar ve toplam 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan her bölüm için madde sayısı 15'tir. Ayrıca, ölçekteki her bir bölüm için alınabilecek en yüksek puan değeri 75'tir. Ölçekte "ben merkezli

kaygıları" ölçen maddeler sırasıyla; 2, 4, 8, 9, 13, 14, 18, 20, 24, 26, 28, 30, 32, 35, 44 numaralı maddelerdir. "görev merkezli kaygıları" ölçen maddeler sırasıyla; 1, 3, 6, 7, 10, 11, 12, 16, 21, 25, 27, 31, 33, 40, 42 numaralı maddelerdir. Son olarak, "öğrenci merkezli kaygıları" ölçen maddeler ise; 5, 15, 17, 19, 22, 23, 29, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 43 ve 45 numaralı maddelerdir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmacı uygulamalarını yapmak amacıyla, Marmara ve İstanbul Üniversiteleri'ne uygulama izin başvurusunda bulunmuş daha sonra gerekli izinler alınmıştır. Alınan izinler sonrasında 2009-2010 eğitim-öğretim yılının mart ile haziran ayları arasında örnekleme "Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlilik İnancı Ölçeği", "Aday Öğretmen Mesleki Kaygı Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu", araştırmacı tarafından sınıflara bizzat girilerek ve öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra uygulanmıştır. 2010 eğitim yılının sonunda toplam 598 sınıf öğretmeni adayına ulaşılmıştır. Araştırmanın bilimsel açıdan sağlıklı olması için eksik doldurulan ölçekler elenerek bu araştırmada 532 öğretmen adayının verilerine yer verilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmanın bu kısmında verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili çalışmalar anlatılacaktır.

1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algıları ile İlgili Verilerin Çözümlenmesi

a) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının düzeyini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma,

b) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz grup t-Testi analizi,

c) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının ailede öğretmen olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz grup t-Testi analizi ,

d) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının öğrenime devam edilen üniversiteye göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz grup t-Testi analizi,

e) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının barınma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans (ANOVA) analizi,

f) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans (ANOVA) analizi,

g) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının öğrenime devam edilen sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans (ANOVA) analizi ve farklılaşmanın kaynağını bulmak amacıyla scheffe analizi,

h) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının akademik başarı algılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans (ANOVA) analizi,

i) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının bölümü tercih etme sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır.

2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile İlgili Verilerin Çözümlenmesi

a) Sınıf öğretmeni adaylarının ve mesleki kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma,

b) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz grup t-Testi analizi,

c) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin ailede öğretmen olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz grup t-Testi analizi ,

d) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin öğrenime devam edilen üniversiteye göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz grup t-Testi analizi,

e) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin barınma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans (ANOVA) analizi,

f) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans (ANOVA) analizi,

g) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin öğrenime devam edilen sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans (ANOVA) analizi ve farklılaşmanın kaynağını bulmak amacıyla scheffe analizi,

h) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki mesleki kaygı düzeylerinin akademik başarı algılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans (ANOVA) analizi,

i) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bölümü tercih etme sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yöntemleri kullanılmıştır.

3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algıları ile Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki ile İlgili Verilerin Çözümlenmesi

a) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı analizi,

b) Farklı demografik özelliklere sahip gruplarda, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile kaygı düzeyleri arasında ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkili grup t-Testi analizi yöntemleri kullanılmıştır.

BÖLÜM IV
BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulguların ele alınışında araştırmanın amacında yanıtı aranan soruların sırası dikkate alınmıştır.

4.1. Örneklemin Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Düzeyine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının incelenmesi ile ilgili bulgular bu bölümde yer almaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz- yeterlik algılarının düzeyleri, öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete, ailede öğretmen olma durumuna, öğrenime devam edilen üniversiteye, barınma durumuna, mezun olunan lise türüne, öğrenime devam edilen sınıf düzeyine, akademik başarı algısına ve bölümü tercih etme sırasına göre farklılaşma durumları araştırılmıştır.

Tablo 4. 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	max	min	$\bar{x}$	ss
Mesleki Öz-Yeterlik	532	150	34	112,38	16,165

Tablo 4.1.'e göre, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algı düzeylerinin aritmetik ortalamasının 112,38 standart sapmasının 16,165 olduğu görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik İnancı Ölçeği'nden elde edilecekleri ortalama puan 90, aldıkları puan ise 112,38 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre, bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İçin Yapılan İlişkisiz Grup T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t Testi		
				t	sd	p
Kadın	339	112,65	15,963	,511	387,612	,610
Erkek	193	111,90	16,544			

Tablo 4.2.'ye göre, sınıf öğretmeni adaylarının (n=532) mesleki öz-yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05). Kadın öğretmen adaylarının (n=339) aritmetik ortalaması 112,65 standart sapması 15,963, erkek öğretmen adaylarının ise aritmetik ortalaması 111,90 standart sapması 16,544 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre, bu araştırmada cinsiyetin sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algılarının farklılaşmasına yol açan bir özellik olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Ailede Öğretmen Olma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İçin Yapılan İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları

Ailede Öğretmen Olma Durumu	n	$\bar{x}$	ss	t Testi		
				t	sd	p
Var	153	112,57	15,974	,199	286,072	,842
Yok	378	112,26	16,268			

Tablo 4.3.'e göre, sınıf öğretmeni adaylarının (n=532) mesleki öz-yeterlik algıları ailede öğretmen olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05). Ailesinde öğretmen olan öğretmen adaylarının (n=153) aritmetik ortalaması 112,57standart sapması 15,974, ailesinde öğretmen olmayan (n=378) öğretmen adaylarının ise aritmetik ortalaması 112,26 standart sapması 16,268 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre, bu araştırmada ailede öğretmen olup olmamasının, sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algılarının farklılaşmasına yol açan bir özellik olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Öğrenime Devam Edilen Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İçin Yapılan İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları

Öğrenime Devam Edilen Üniversite	n	$\vec{x}$	ss	t Testi		
				t	sd	p
İstanbul Üniversitesi	167	114,07	14,879	1,705	357,866	,089
Marmara Üniversitesi	365	111,60	16,682			

Tablo 4.4.'e göre, sınıf öğretmeni adaylarının (n=532) mesleki öz-yeterlik algıları öğrenime devam edilen üniversite değişkenine göre anlamlı bir faklılık göstermemektedir (p>,05). İstanbul Üniversitesi'nde öğrenime devam eden öğretmen adaylarının (n=167) aritmetik ortalaması 111,14, standart sapması 14,879, Marmara Üniversitesi'nde öğrenime devam eden öğretmen adaylarının (n=365) ise aritmetik ortalaması 111,60 standart sapması 16,682 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre, bu araştırmada öğrenim gördükleri üniversitenin, sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algılarının farklılaşmasına yol açan bir özellik olmadığı görülmektedir

Tablo 4. 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Barınma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Barınma Durumu	n	$\vec{x}$	ss
Aile yanı	202	113,11	15,863
Devlet yurdu	44	113,98	13,642
Özel yurt	61	109,79	16,005
Öğrenci evi	192	112,64	15,939
Diğer	33	109,00	21,835
Toplam	532	112,38	16,165

Tablo 4. 6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Barınma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	1019,798	4	254,950	,976	,420
Gruplar içi	137729,014	527	261,345		
Toplam	138748,812	531			

Tablo 4.6'ya göre, sınıf öğretmeni adaylarının (n=532) mesleki öz-yeterlik algıları, barınma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05). Bu bulguya göre, bu araştırmada barınma durumunun sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algılarının farklılaşmasına yol açan bir özellik olmadığı görülmektedir

Tablo 4. 7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Mezun Olunan Lise Türü	n	$\bar{x}$	ss
Anadolu Öğretmen Lisesi	177	112,17	14,415
Anadolu Lisesi	134	113,25	16,728
Genel Lise/Süper Lise	221	112,01	17,165
Toplam	532	112,38	16,165

Tablo 4. 8. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	140,542	2	70,271	,268	,765
Gruplar içi	138608,270	529	262,019		
Toplam	138748,812	531			

Tablo 4.8'e göre, sınıf öğretmeni adaylarının (n=532) mesleki öz-yeterlik algıları, mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05). Bu bulguya göre, bu araştırmada mezun olunan lisenin, sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algılarının farklılaşmasına yol açan bir özellik olmadığı görülmektedir

Tablo 4. 9. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Öğrenime Devam Edilen Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenime Devam Edilen Sınıf Düzeyi	n	$\vec{x}$	ss
1. Sınıf	89	109,63	3,560
2.Sınıf	127	107,66	4,742
3.Sınıf	158	111,61	4,728
4.Sınıf	158	118,47	4,977
Toplam	89	109,63	3,560

Tablo 4. 10. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Öğrenime Devam Edilen Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	9462,759	3	3154,253	12,882	,000
Gruplar içi	129286,053	528	244,860		
Toplam	138748,812	531			

Tablo 4.10'a göre, sınıf öğretmeni adaylarının (n=532) mesleki öz-yeterlik algılarda, öğrenime devam edilen sınıf düzeyine göre ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir ($p< ,05$). Bu bulgulara göre, bu araştırmada öğrenime devam edilen sınıf düzeyinin, sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algılarının farklılaşmasına yol açan bir özellik olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 11. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Öğrenime Devam Edilen Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	x_i-x_j	p
	2. sınıf	1,968	,843
1. sınıf	3. sınıf	-1,985	,822
	4. sınıf	-8,845*	,000
	1. sınıf	-1,968	,843
2. sınıf	3. sınıf	-3,953	,214
	4. sınıf	-10,813*	,000
	1. sınıf	1,985	,822
3. sınıf	2. sınıf	3,953	,214
	4. sınıf	-6,861*	,002
	1. sınıf	8,845*	,000
4. sınıf	2. sınıf	10,813*	,000
	3. sınıf	6,861*	,002

Tablo 4. 12. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Akademik Başarı Algısına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Akademik Başarı Algısı	**n**	$\vec{x}$	**ss**
50 altı/ 1,86 altı	5	104,20	18,254
50-59/1,86-2,28	42	108,90	16,516
60-69/2,29-2,71	141	111,06	17,601
70-79/2,72-3,14	219	113,00	15,384
80-89/3,15-3,57	95	115,31	13,762
90-99/3,58-4,00	30	110,93	19,842
Toplam	532	112,38	16,165

Tablo 4. 13. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Akademik Başarı Algısına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	2049,837	5	409,967	1,578	,165
Gruplar içi	136698,975	526	259,884		
Toplam	138748,812	531			

Tablo 4.13'e göre, sınıf öğretmeni adaylarının (n=532) mesleki öz-yeterlik algıları, akademik başarı algısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05). Bu bulgulara göre, bu araştırmada akademik başarı algısının, sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algılarının farklılaşmasına yol açan bir özellik olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. 14. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Bölümü Tercih Etme Sırasına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bölümü Tercih Etme Sırası	n	$\vec{x}$	ss
1-5	286	111,41	15,775
6-10	100	115,17	16,437
11-15	86	111,98	16,654
16-20	60	112,90	16,686
Toplam	532	112,38	16,165

Tablo 4. 15. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Bölümü Tercih Etme Sırasına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	1078,212	3	359,404	1,378	,248
Gruplar içi	137670,600	528	260,740		
Toplam	138748,812	531			

Tablo 4.15'e göre, sınıf öğretmeni adaylarının (n=532) mesleki öz-yeterlik algıları, bölümü tercih etme sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir

(p>,05). Bu bulgulara göre, bölümü tercih etme sırasının, sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algılarının farklılaşmasına yol açan bir özellik olmadığı görülmektedir.

4.2. Örneklemin Mesleki Kaygı Düzeyine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi ile ilgili bulgular bu bölümde yer almaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin ve kaygı alt boyutlarının (ben merkezli kaygı, görev merkezli kaygı, öğrenci merkezli kaygı) cinsiyete, ailede öğretmen olma durumuna, öğrenime devam edilen üniversiteye, barınma durumuna, mezun olunan lise türüne, öğrenime devam edilen sınıf düzeyine, akademik başarı algısına ve bölümü tercih etme sırasına göre farklılaşma durumları araştırılmıştır.

Tablo 4. 16. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	max	min	$\vec{x}$	ss
Ben Merkezli Kaygı	532	75	15	35,48	11,568
Görev Merkezli Kaygı	532	68	15	38,19	10,705
Öğrenci Merkezli Kaygı	532	74	15	37,08	12,526
Toplam Kaygı	532	208	45	110,75	33,280

Tablo 4.16'ya göre, sınıf öğretmeni adaylarının (n=532) mesleki kaydı düzeylerinin aritmetik ortalaması 110,75 standart sapması 33,280 olarak hesaplanmıştır. "Görev Merkezli Kaygı" düzeylerinin aritmetik ortalamasının 38,19 standart sapmasının 10,705 olduğu ve diğer alt boyutlara göre aritmetik ortalamanın daha yüksek olduğu görülmektedir. Aday Öğretmen Mesleki Kaygı Ölçeği'nden "Ben Merkezli Kaygı" alt boyutundan elde edilecek ortalama puan 45, sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları puan ise 35,48; "Görev Merkezli Kaygı" alt boyutundan elde edilecek ortalama puan 45, sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları puan ise 38,19; "Öğrenci Merkezli Kaygı" alt boyutundan elde edilecek ortalama puan 45, sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları puan 37,08; toplam kaygı düzeyi olarak elde edilecek ortalama puan 135, sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları puan ise 110,75 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre, bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygılarının düşük düzeyde

olduğu, mesleki kaygı alt boyutlarından "görev merkezli kaygı" düzeylerinin ise diğer alt boyutlara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 17. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İçin Yapılan İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t Testi		
					t	sd	p
Ben Merkezli	Kadın	339	35,19	11,375	,511	387,612	,610
	Erkek	193	35,99	11,913			
Görev Merkezli	Kadın	339	38,15	10,566	,109	386,929	,913
	Erkek	193	38,25	10,964			
Öğrenci Merkezli	Kadın	339	36,89	12,680	,458	410,084	,647
	Erkek	193	37,40	12,278			
Toplam Kaygı	Kadın	339	110,23	33,008	,470	391,321	,639
	Erkek	193	111,65	33,821			

Tablo 4.17'ye göre, sınıf öğretmeni adaylarının (n=532) mesleki kaygı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05). Kadın öğretmen adaylarının (n=339) aritmetik ortalaması 110,23 standart sapması 33,08, erkek öğretmen adaylarının ise aritmetik ortalaması 111,65 standart sapması 33,821 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre, bu araştırmada cinsiyetin, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygılarının farklılaşmasına yol açan bir özellik olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. 18. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Ailede Öğretmen Olma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İçin Yapılan İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları

	Ailede Öğretmen Olma Durumu	n	$\bar{x}$	ss	t Testi		
					t	sd	p
Ben Merkezli	Var	153	36,05	11,593	,721	283,334	,472
	Yok	378	35,25	11,565			
Görev Merkezli	Var	153	38,90	10,788	,972	281,186	,332
	Yok	378	37,90	10,672			
Öğrenci Merkezli	Var	153	37,36	11,996	,345	300,426	,730
	Yok	378	36,96	12,750			
Toplam Kaygı	Var	153	112,33	33,142	,698	283,366	,486
	Yok	378	110,11	33,402			

Tablo 4.18'e göre, sınıf öğretmeni adaylarının (n=532) mesleki kaygı düzeyleri, ailede öğretmen olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05). Ailesinde öğretmen olan öğretmen adaylarının (n=153) aritmetik ortalaması 112,33 standart sapması 33,142, ailesinde öğretmen olmayan (n=378) öğretmen adaylarının ise aritmetik ortalaması 110,11 standart sapması 33,402 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre, bu araştırmada ailede öğretmen olup olmamasının, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygılarının farklılaşmasına yol açan bir özellik olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. 19. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Öğrenime Devam Edilen Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İçin Yapılan İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları

	Öğrenime Devam Edilen Üniversite	n	$\bar{x}$	ss	t Testi		
					t	sd	p
Ben Merkezli	İ.Ü	167	35,95	12,672	,598	285,570	,550
	M.Ü	365	35,27	11,038			
Görev Merkezli	İ.Ü	167	37,49	11,482	,982	293,403	,327
	M.Ü	365	38,51	10,331			
Öğrenci Merkezli	İ.Ü	167	36,74	13,488	,407	292,200	,684
	M.Ü	365	37,23	12,077			
Toplam Kaygı	İ.Ü	167	110,17	36,335	,256	286,931	,798
	M.Ü	365	111,01	31,834			

Tablo 4.19'a göre, sınıf öğretmeni adaylarının (n=532) mesleki kaygı düzeyleri öğrenime devam edilen üniversite değişkenine göre anlamlı bir faklılık göstermemektedir (p>,05). İstanbul Üniversitesi'nde öğrenime devam eden öğretmen adaylarının (n=167) aritmetik ortalaması 110,17, standart sapması 36,335, Marmara Üniversitesi'nde öğrenime devam eden öğretmen adaylarının (n=365) ise aritmetik ortalaması 111,01 standart sapması 31,834 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre, bu araştırmada öğrenime devam edilen üniversitenin, sınıf öğretmeni mesleki kaygılarının farklılaşmasına yol açan bir özellik olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. 20. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Barınma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Barınma Durumu	n	$\bar{x}$	ss
Aile yanı	202	113,11	15,863
Devlet yurdu	44	113,98	13,642
Özel yurt	61	109,79	16,005
Öğrenci evi	192	112,64	15,939
Diğer	33	109,00	21,835
Toplam	532	112,38	16,165

Tablo 4. 21. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Barınma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	8591,518	4	2147,879	1,953	,100
Gruplar içi	579532,730	527	1099,683		
Toplam	588124,248	531			

Tablo 4.21'e göre, sınıf öğretmeni adaylarının (n=532) mesleki kaygı düzeyleri, barınma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05). Bu bulgulara göre, bu araştırmada barınma durumunun, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygılarının farklılaşmasına yol açan bir özellik olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. 22. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Mezun Olunan Lise Türü	n	$\bar{x}$	ss
Anadolu Öğretmen Lisesi	177	112,56	33,439
Anadolu Lisesi	134	107,11	33,106
Genel Lise/Süper Lise	221	111,50	33,240
Toplam	532	110,75	33,280

Tablo 4. 23. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	2480,176	2	1240,088	1,120	,327
Gruplar içi	585644,073	529	1107,078		
Toplam	588124,248	531			

Tablo 4.23'e göre, sınıf öğretmeni adaylarının (n=532) mesleki kaygı düzeyleri, mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05). Bu bulgulara göre, bu araştırmada mezun olunan lise türünün, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygılarının farklılaşmasına yol açan bir özellik olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. 24. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Öğrenime Devam Edilen Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenime Devam Edilen Sınıf Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss
1. Sınıf	89	110,26	32,525
2.Sınıf	127	116,25	35,255
3.Sınıf	158	113,29	33,477
4.Sınıf	158	104,06	30,963
Toplam	532	110,75	33,280

Tablo 4. 25. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Öğrenime Devam Edilen Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	11964,160	3	3988,053	3,655	,012
Gruplar içi	576160,088	528	1091,212		
Toplam	588124,248	531			

Tablo 4.25'e göre, sınıf öğretmeni adaylarının (n=532) mesleki kaygı düzeylerinde, öğrenime devam edilen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir ($p< ,05$). Bu bulgulara göre, öğrenime devam edilen sınıf düzeyinin, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygılarının farklılaşmasına yol açan bir özellik olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 26. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Öğrenime Devam Edilen Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	x_i-x_j	p
	2. sınıf	-5,994	,632
1. sınıf	3. sınıf	-3,033	,923
	4. sınıf	6,201	,571
	1. sınıf	5,994	,632
2. sınıf	3. sınıf	2,961	,904
	4. sınıf	12,195*	,023
	1. sınıf	3,033	,923
3. sınıf	2. sınıf	-2,961	,904
	4. sınıf	9,234	,105
	1. sınıf	-6,201	,571
4. sınıf	2. sınıf	-12,195*	,023
	3. sınıf	-9,234	,105

Tablo 4. 27. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Akademik Başarı Algısına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Akademik Başarı Algısı	**n**	$\bar{x}$	**ss**
50 altı/ 1,86 altı	5	124,40	26,894
50-59/1,86-2,28	42	116,00	37,353
60-69/2,29-2,71	141	108,52	32,840
70-79/2,72-3,14	219	112,28	31,027
80-89/3,15-3,57	95	107,26	34,537
90-99/3,58-4,00	30	111,43	41,769
Toplam	532	110,75	33,280

Tablo 4. 28. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Akademik Başarı Algısına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	4468,088	5	893,618	,805	,546
Gruplar içi	583656,160	526	1109,612		
Toplam	588124,248	531			

Tablo 4.28'e göre, sınıf öğretmeni adaylarının (n=532) mesleki kaygı düzeyleri, akademik başarı algısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05). Bu bulgulara göre, bu araştırmada akademik başarı algısının, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygılarının farklılaşmasına yol açan bir özellik olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. 29. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bölümü Tercih Etme Sırasına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bölümü Tercih Etme Sırası	n	$\vec{x}$	ss
1-5	286	110,71	34,363
6-10	100	111,62	33,885
11-15	86	110,78	30,940
16-20	60	109,45	30,909
Toplam	532	110,75	33,280

Tablo 4. 30. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bölümü Tercih Etme Sırasına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	177,707	3	59,236	,053	,984
Gruplar içi	587946,541	528	1113,535		
Toplam	588124,248	531			

Tablo 4.30'a göre, sınıf öğretmeni adaylarının (n=532) mesleki kaygı düzeyleri, bölümü tercih etme sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05). Bu bulgulara göre, bu araştırmada bölümü tercih etme sırasının, sınıf

öğretmeni adaylarının mesleki kaygılarının farklılaşmasına yol açan bir özellik olmadığı görülmektedir.

4.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algıları İle Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 4. 31. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algıları ile Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Moment Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler	n	r	p
Mesleki Öz-Yeterlik	532	-,414**	,000
Ben Merkezli Kaygı	532		
Mesleki Öz-Yeterlik	532	-,390**	,000
Görev Merkezli Kaygı	532		
Mesleki Öz-Yeterlik	532	-,415	,000
Öğrenci Merkezli Kaygı	532		
Mesleki Öz-Yeterlik	532	-,425	,000
Toplam Kaygı	532		

Tablo 4.31'e göre sınıf öğretmeni adaylarının (n=532) mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasında zıt yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p< ,05). Bu bulguya göre, bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik düzeyleri artıkça mesleki kaygı düzeyleri azalmaktadır.

Tablo 4. 32. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Alt Gruplarına Göre Mesleki Öz-Yeterlik Algıları ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumu ile İlgili İlişkili Grup t-Testi Sonuçları

Cinsiyetiniz		n	r	p
Kız	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Ben Merkezli Kaygı	339	-,448	,000
Erkek	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Ben Merkezli Kaygı	193	-,357	,000
Kız	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Görev Merkezli Kaygı	339	-,435	,000
Erkek	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Görev Merkezli Kaygı	193	-,316	,000
Kız	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Öğrenci Merkezli Kaygı	339	-,455	,000
Erkek	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Öğrenci Merkezli Kaygı	193	-,344	,000
Kız	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Kaygı Toplam Puan	339	-,468	,000
Erkek	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Kaygı Toplam Puan	193	-,353	,000

Tablo 4.32.'ye göre sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet gruplarına göre, mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasında zıt yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<,05$). Bu bulguya göre, bu araştırmada cinsiyet alt gruplarının, hem kız hem de erkek sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasında ilişki bulunmaktadır.

Tablo 4. 33. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Aile Öğretmen Olma Alt Gruplarına Göre Mesleki Öz-Yeterlik Algıları ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumu ile İlgili İlişkili Grup t-Testi Sonuçları

Ailede Öğretmen Olma Durumu		n	r	p
Var	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Ben Merkezli Kaygı	154	-,330	,000
Yok	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Ben Merkezli Kaygı	378	-,448	,000
Var	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Görev Merkezli Kaygı	154	-,340	,000
Yok	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Görev Merkezli Kaygı	378	-,411	,000
Var	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Öğrenci Merkezli Kaygı	154	-,316	,000
Yok	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Öğrenci Merkezli Kaygı	378	-,452	,000
Var	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Kaygı Toplam Puan	154	-,341	,000
Yok	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Kaygı Toplam Puan	378	-,459	,000

Tablo 4.33'e göre sınıf öğretmeni adaylarının ailede öğretmen olma gruplarına göre, mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasında zıt yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<,05). Bu bulguya göre, bu araştırmada ailede öğretmen olma durumuna ait alt boyutlarda, hem ailesinde öğretmen olan hem de ailesinde öğretmen olmayan sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasında ilişki bulunmaktadır.

Tablo 4. 34. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Barınma Durumu Alt Gruplarına Göre Mesleki Öz-Yeterlik Algıları ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki ile İlgili İlişkili Grup t-Testi Sonuçları

Barınma Durumu		n	r	p
Aile Yanı	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Kaygı Toplam Puan	202	-,480	,000
Devlet Yurdu	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Kaygı Toplam Puan	44	-,529	,000
Özel Yurt	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Kaygı Toplam Puan	61	-,387	,002
Öğrenci Evi	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Kaygı Toplam Puan	192	-,383	,000
Diğer	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Kaygı Toplam Puan	33	-,326	,064

Tablo 4.34'e göre sınıf öğretmeni adaylarının barınma durumu gruplarından diğer bpyutu dışındaki tüm boyutlara göre, mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasında zıt yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<,05). Bu bulguya göre, bu araştırmada barınma durumu alt gruplarının, aile yanında, devlet yurdunda, özel yurtta ve öğrenci evinde kalan sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasında ilişki bulunmaktadır.

Tablo 4. 35. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Barınma Durumu Alt Gruplarına Göre Mesleki Öz-Yeterlik Algıları ve Ben Merkezli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumu ile İlgili İlişkili Grup t-Testi Sonuçları

Barınma Durumu		n	r	p
Aile Yanı	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Ben Merkezli Kaygı	202	-,470	,000
Devlet Yurdu	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Ben Merkezli Kaygı	44	-,518	,000
Özel Yurt	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Ben Merkezli Kaygı	61	-,391	,002
Öğrenci Evi	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Ben Merkezli Kaygı	192	-,361	,000
Diğer	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Ben Merkezli Kaygı	33	-,328	,062

Tablo 4.35'e göre sınıf öğretmeni adaylarının barınma gruplarına göre, mesleki öz-yeterlik algıları ile ben merkezli kaygı düzeyleri arasında zıt yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<,05$). Bu bulguya göre, bu araştırmada barınma durumu alt gruplarının, aile yanında, devlet yurdunda, özel yurtta ve öğrenci evinde kalan sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile ben merkezli kaygı düzeyleri arasında ilişki bulunmaktadır.

Tablo 4. 36. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Barınma Durumu Alt Gruplarına Göre Mesleki Öz-Yeterlik Algıları ve Görev Merkezli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki ile İlgili İlişkili Grup t-Testi Sonuçları

Barınma Durumu		n	r	p
Aile Yanı	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Görev Merkezli Kaygı	202	-,419	,000
Devlet Yurdu	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Görev Merkezli Kaygı	44	-,500	,001
Özel Yurt	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Görev Merkezli Kaygı	61	-,292	,022
Öğrenci Evi	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Görev Merkezli Kaygı	192	-,359	,000
Diğer	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Görev Merkezli Kaygı	33	-,436	,011

Tablo 4.36'ya göre sınıf öğretmeni adaylarının barınma durumu gruplarına göre, mesleki öz-yeterlik algıları ile görev merkezli kaygı düzeyleri arasında zıt yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<,05). Bu bulguya göre, bu araştırmada barınma durumu alt gruplarının, aile yanında, devlet yurdunda, özel yurtta ve öğrenci evinde kalan ve diğer şekillerde barınan sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile görev merkezli kaygı düzeyleri arasında ilişki bulunmaktadır.

Tablo 4. 37. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenime Devam Edilen Sınıf Düzeyi Alt Gruplarına Göre Mesleki Öz-Yeterlik Algıları ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki ile İlgili İlişkili Grup t-Testi Sonuçları

Öğrenime Devam Edilen Sınıf Düzeyi		n	r	p
1. Sınıf	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Toplam Kaygı Puan	89	-,364	,000
2. Sınıf	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Toplam Kaygı Puan	127	-,336	,000
3. Sınıf	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Toplam Kaygı Puan	158	-,455	,000
4. Sınıf	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Toplam Kaygı Puan	158	-,459	,000

Tablo 4.37'ye göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenime devam edilen sınıf düzeyi gruplarına göre, mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasında zıt yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<,05). Bu bulguya göre, bu öğrenime devam

edilen sınıf düzeyi alt gruplarında, 1., 2., 3., ve 4. sınıflarda öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile görev merkezli kaygı düzeyleri arasında ilişki bulunmaktadır.

Tablo 4. 38. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenime Devam Edilen Sınıf Düzeyi Alt Gruplarına Göre Mesleki Öz-Yeterlik Algıları ve Ben Merkezli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki ile İlgili İlişkili Grup t-Testi Sonuçları

Öğrenime Devam Edilen Sınıf Düzeyi		n	r	p
1. Sınıf	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Ben Merkezli Kaygı	89	-,373	,000
2. Sınıf	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Ben Merkezli Kaygı	127	-,343	,000
3. Sınıf	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Ben Merkezli Kaygı	158	-,433	,000
4. Sınıf	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Ben Merkezli Kaygı	158	-,443	,000

Tablo 4.38'e göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenime devam edilen sınıf düzeyi gruplarına göre, mesleki öz-yeterlik algıları ile ben merkezli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<,05). Bu bulguya göre, bu öğrenime devam edilen sınıf düzeyi alt gruplarında, 1., 2., 3., ve 4. sınıflarda öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile ben merkezli kaygı düzeyleri arasında ilişki bulunmaktadır.

Tablo 4.39. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenime Devam Edilen Sınıf Düzeyi Alt Gruplarına Göre Mesleki Öz-Yeterlik Algıları ve Görev Merkezli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki ile İlgili İlişkili Grup t-Testi Sonuçları

Öğrenime Devam Edilen Sınıf Düzeyi		n	r	p
1. Sınıf	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Görev Merkezli Kaygı	89	-,349	,001
2. Sınıf	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Görev Merkezli Kaygı	127	-,300	,001
3. Sınıf	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Görev Merkezli Kaygı	158	-,391	,000
4. Sınıf	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Görev Merkezli Kaygı	158	-,436	,000

Tablo 4.39.'a göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenime devam edilen sınıf düzeyi gruplarına göre, mesleki öz-yeterlik algıları ile görev merkezli kaygı düzeyleri

arasında zıt yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<,05). Bu bulguya göre, bu öğrenime devam edilen sınıf düzeyi alt gruplarında, 1., 2., 3., ve 4. sınıflarda öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile görev merkezli kaygı düzeyleri arasında ilişki bulunmaktadır.

Tablo 4. 40. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenime Devam Edilen Sınıf Düzeyi Alt Gruplarına Göre Mesleki Öz-Yeterlik Algıları ve Öğrenci Merkezli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki ile İlgili İlişkili Grup t-Testi Sonuçları

Öğrenime Devam Edilen Sınıf Düzeyi		n	r	p
1. Sınıf	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Öğrenci Merkezli Kaygı	89	-,312	,003
2. Sınıf	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Öğrenci Merkezli Kaygı	127	-,318	,000
3. Sınıf	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Öğrenci Merkezli Kaygı	158	-,471	,000
4. Sınıf	Öz-Yeterlik Toplam Puan ve Öğrenci Merkezli Kaygı	158	-,451	,000

Tablo 4.40'a göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenime devam edilen sınıf düzeyi gruplarına göre, mesleki öz-yeterlik algıları ile öğrenci merkezli kaygı düzeyleri arasında zıt yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<,05). Bu bulguya göre, bu öğrenime devam edilen sınıf düzeyi alt gruplarında, 1., 2., 3., ve 4. sınıflarda öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile öğrenci merkezli kaygı düzeyleri arasında ilişki bulunmaktadır.

BÖLÜM V
SONUÇ

5.1. Yargı

Araştırmanın "Amaçlar" başlığı altında yer alan sorulara "Bulgular" başlığı altında, elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizlerle ayrıntılı cevaplar verilmeye çalışılmıştır. Sonuçta, bu ayrıntılara bağlı olarak sorulan sorulara daha genel anlamda verilebilecek cevaplar aşağıda özetlenmiştir:

5.1.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algıları ile İlgili Yargılar

Yapılan çalışmanın bu bölümünde "Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik İnancı Ölçeği (AÖKİYİÖ)"nden elde edilen bulgular sonucunda ulaşılan sonuçlar ele alınacaktır.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algı düzeylerini belirlemek amacıyla hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları oldukça yüksek düzeydedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz grup t-Testi analizi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının ailede öğretmen olma durumuna göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz grup t-Testi analizi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının öğrenime devam edilen üniversiteye göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz grup t-Testi analizi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının barınma durumuna göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının mezun olunan lise türüne göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının öğrenime devam edilen sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) analizi ve farklılaşmanın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre bu farklılaşmanın 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. 4. Sınıf öğretmen adayları kendilerini diğer sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre mesleki öz-yeterlik konusunda daha yeterli hissetmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının akademik başarı algılarına göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının bölümü tercih etme sırasına göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5.1.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile İlgili Yargılar

Yapılan çalışmanın bu bölümünde "Aday Öğretmen Mesleki Kaygı Ölçeği"nden elde edilen bulgular sonucunda ulaşılan sonuçlar ele alınacaktır.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri ve alt boyutları (Ben merkezli kaygı, görev merkezli kaygı, öğrenci merkezli kaygı) göz önüne alındığında, görev merkezli kaygılarının diğer boyutlara göre daha yüksek çıkmasına rağmen mesleki kaygılarının az düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz grup t-Testi analizi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin ailede öğretmen olma durumuna göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz grup t-Testi analizi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin öğrenime devam edilen üniversiteye göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz grup t-Testi analizi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin barınma durumuna göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin mezun olunan lise türüne göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin öğrenime devam edilen sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) analizi ve farklılaşmanın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre bu farklılaşmanın 2. sınıfa devam eden öğretmen adaylarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. 2. sınıf öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri, diğer sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin akademik başarı algılarına göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bölümü tercih etme sırasına göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5.1.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki İle İlgili Yargılar

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan pearson momentler çarpım

korelasyon katsayısı analizi sonuçlarına göre ters yönlü yüksek derecede anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Farklı demografik özelliklere sahip gruplarda, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki durumunu belirlemek amacıyla yapılan ilişkili grup t-Testi sonuçlarına göre; cinsiyet, ailede öğretmen olma durumu, barınma durumu ve öğrenime devam edilen sınıf düzeyi gruplarına göre öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasında zıt yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<,05$).

5.2. Tartışma

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını ve farklı demografik özelliklere sahip gruplarda, öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişki durumunu belirlemek amaçlanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ve mesleki kaygı düzeylerinin; cinsiyet, ailede öğretmen olma durumu, öğrenime devam edilen üniversite, barınma durumu, mezun olunan lise türü, öğrenime devam edilen sınıf düzeyi, akademik başarı algısı ve bölümü tercih etme sırası değişkenlerine göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının;

1) Mesleki öz-yeterliklerinin oldukça yüksek düzeyde, mesleki kaygı düzeylerinin ise düşük olduğu,
2) Mesleki öz-yeterlik algılarının ve mesleki kaygı düzeylerinin, demografik özelliklere göre sınıf düzeyi dışında kalan; cinsiyet, ailede öğretmen olma durumu, öğrenime devam edilen üniversite, barınma durumu, mezun olunan lise türü, akademik başarı algısı ve bölümü tercih etme sırası değişkenlerine göre farklılaşmadığı,
3) Mesleki öz-yeterlik algılarının ve mesleki kaygı düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı ve araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarından 4. sınıfa devam edenlerin diğer tüm sınıf düzeylerine oranla mesleki öz-yeterlik algılarının daha

yüksek olduğu, 2. sınıfa devam edenlerin 4. sınıfa devam edenlere oranla mesleki kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu,

4) Mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasında zıt yönlü yüksek dereceli bir ilişki olduğu, farklı demografik özelliklere sahip gruplara göre (cinsiyet, ailede öğretmen olma durumu, barınma durumu ve öğrenime devam edilen sınıf düzeyi) de mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasında zıt yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2010)'ın çeşitli bölümlerde okuyan öğretmen adayları ile yaptığı, Kahyalıoğlu ve Yangın (2007)'ın öğretmen adaylarıyla yaptığı, Umay (2002)'ın matematik öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarına yaptığı çalışmalarda, öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının bu araştırmada da olduğu gibi yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarının araştırmacının sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Dilmaç (2010)'ın görsel sanatlar öğretmen adaylarıyla, Başaran (2010)'ın müzik öğretmeni adaylarıyla, Doğan ve Çoban (2009)'ın eğitim fakültesi öğrencileriyle, Çağır ve Gürgan (2008)'ın sınıf öğretmeni adaylarıyla, Köse (2006)'nin yine müzik öğretmeni adaylarıyla yaptıkları araştırmalarda da mesleki kaygı düzeylerinin düşük seviye olduğunun saptanması, yapılan araştırmaların araştırmacının bulgularını destekler nitelikle olduğu göstermektedir.

Başaran (2010)'ın müzik öğretmeni adaylarıyla yaptığı araştırmada cinsiyetin mesleki öz-yeterlik üzerinde farklılaşma yaratacak bir değişken olmazken, Milner ve Woolfolk Hoy (2003)'un öğretmenlerle yaptıkları bir araştırmada yine cinsiyet ve yaşın öz-yeterlik düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Gençtürk (2008)'ün, ilköğretim okulu öğretmenleriyle yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin öz-yeterlik algılarında demografik özelliklerin etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Kahyaoğlu ve Yangın (2007)'ın ilköğretim bölümü aday öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında; aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin, cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve mezun olunan lise türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akbaş ve Çelikkaleli (2006)'nin, sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptığı araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarında cinsiyete göre bir farklılaşma tespit edilememiştir. Sınıf seviyesine göre

anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Alabay (2006)'ın, okulöncesi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının mezun oldukları lise türüne göre farlılaşmadığı tespit edilmiştir. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001)'un ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmanın sonucunda, öğretmen yeterliği yaş, cinsiyet ve ırk gibi gruplara arasında önemli bir farklılık göstermemiştir. Tüm bu çalışmalar göz önüne alındığında öz-yeterlik konusunda yapılan bu çalışmalarla araştırmancının sonuçlarının paralellik gösterdiği tespit edilmiştir.

Üredi ve Üredi (2006)'nin fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında 4. sınıf öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inancının 3. sınıfa devam eden öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, Umay (2000)'ın ilköğretim matematik öğretmeni adaylarıyla yaptığı araştırmada 4. sınıf öğretmen adaylarının matematiğe karşı öz-yeterlik algıları 1. sınıfa devam eden öğretmen adaylarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Akbaş ve Çelikkaleli (2006)'nin, sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptığı araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarında sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Yapılan bu araştırmaların bulguları ışığında, öğretmen adaylarının öğrenime devam ettikleri sınıf düzeyi arttıkça mesleki öz-yeterlik algısının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmacıların ulaştıkları sonuçlar, araştırmacının bulgularını destekler niteliktedir.

Bozdam ve Taşğın (2011)'ın beden eğitimi öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmada mesleki kaygının cinsiyet ve yetiştiği yer değişkenlerinden etkilenmediği sonucuna varılırken, Alisinanoğlu, Kesicioğlu ve Ünal (2010)'ın okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada da mesleki kaygı düzeyi üzerinde cinsiyetin önemli bir etken olmadığı saptanmıştır. Genç (2008)'in görsel sanatlar öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmada ve Develi (2006)'nin beden eğitimi öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmalarda, öğretmen adaylarının durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Tüm bu araştırmaların bulguları ve ulaşılan sonuçları incelendiğinde, araştırmaların birbirleriyle ve araştırmacının bulguları ile pararlellik gösterdiği görülmektedir.

Alisinanoğlu, Kesicioğlu ve Ünal (2010)'ın okul öncesi öğretmeni adaylarıyla yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının devam etmekte oldukları sınıfların mesleki kaygı üzerinde önemli bir etken olduğu, Çağır ve Gürgan (2008)'nın sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptıkları çalışmada ise sınıf düzeyinin sadece "ben merkezli kaygı" boyutunda farklılaşmayı etkileyen bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çakmak ve Hevedanlı (2005)'nın yaptıkları araştırmada eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinden birinci sınıfa devam edenlerin kaygı düzeyleri diğer sınıflara göre daha yüksek bulunmuş, 2004 yılında biyoloji öğretmeni adaylarıyla yaptıkları araştırmada da buna benzer bulgulara rastlanarak birinci sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin ikinci ve üçüncü sınıftakilere oranla yüksek olduğu görülmektedir. Tüm bu araştırmalardan farklı olarak, Ünaldı ve Alaz (2008)'ın coğrafya öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmanın bulgularına bakıldığında, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin, birinci ve ikinci sınıfa devam edenlere göre daha yüksek mesleki kaygıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu araştırmalarda coğrafya öğretmenliği okuyan öğretmen adayları dışındaki bulgular araştırmacının bulgularını destekler niteliktedir. Coğrafya öğretmenliği okuyan adayların sınıf düzeyi yükseldikçe kaygı puanlarının yükselmesinin sebebi kpss sonuçlarına göre çok az coğrafya öğretmeni atamasının yapılması, devlet okulu dışında özel kurumlarda diğer öğretmenlik branşlarına nazaran iş imkanının daha az olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Mesleki kaygı konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde ise bazı araştırmalarda akademik başarının, bazı araştırmalarda ise cinsiyetin kaygıyı etkileyebilen bir değişken olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Yapılan araştırmanın örneklem grubunun hangi branşta olduğu mesleki kaygıyı etkileyen demografik özelliklerin farklılaşmasına sebep olmuş olabilir.

Kafkas, Açak, Çoban ve Karademir (2010)'in 347 beden eğitimi öğretmen adayıyla yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı durumları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde; beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasında orta düzeyde bir korelasyon olduğu görülmüştür. Başaran (2010)'ın müzik ögretmeni adaylarının sürekli kaygı, öz-yeterlik, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum düzeylerini, seçilen çesitli değişkenler bakımından

inceleyip, aralarındaki ilişki belirlenmeye çalıştığı araştırmasının bulgularına göre; sürekli kaygı, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ve öz-yeterlik algıları arasında ilişki olduğu görülmüştür. Bu iki araştırmanın bulguları da araştırmacının mesleki öz-yeterlik ve mesleki kaygı arasındaki ilişki ile ilgili bulgularını destekler niteliktedir.

Alanyazın incelendiğinde üstünde önemle durulması gereken bir nokta da, kişilerin herhangi bir alanda ölçülen öz-yeterlik algı düzeylerinin yüksek çıkmasının, bu kişilerin o konuda ne kadar başarılı oldukları ile değil; kendilerini bu konuda ne kadar yeterli gördükleri ile ilgili olduğudur. Yani bu düzey belli bir performansdan değil, öz değerlendirmeden veya öz yargıdan kaynaklanmaktadır. Bu bakış açısıyla mesleki öz-yeterlik düzeyleri ölçülen sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini öğretmenlik mesleği konusunda oldukça yeterli düzeyde değerlendirdikleri görülmüştür.

Kişilerin mesleki öz-yeterlik algılarının demografik özelliklere göre farklılaşma durumları incelendiğinde, bu farklılaşma durumlarında birçok faktörün etkili olduğu ve mesleki öz-yeterliği ölçülen grubun niteliğinin, bu ele alınan demografik özelliklerin seçiminde belirleyici olduğu görülmektedir. Mesleki öz-yeterlik algısının, kişinin o mesleğe dair edindiği bilgilerle, becerilerle ve mesleki uygulamalarla orantılı olarak arttığı yorumu yapılabilir. Bir öğretmen adayının aldığı dersler, o mesleğe dair okuduğu kitaplar, katıldığı eğitimler ve mesleki uygulamalar ile kendini o mesleğe dair daha yetkin hissetmesi doğal bir sonuç olarak kabul edilebilir.

Sınıf düzeyi mesleki öz-yeterlik farklılaşma durumlarına bağlı olarak, dördüncü sınıf öğrencilerinin diğer tüm sınıf düzeylerinde öğrenime devam eden öğretmen adaylarına göre, öz-yeterlik inançlarının daha belirgin ve yüksek olması beklenebilir. Bu sonucun ve beklentinin sebebi üniversitede alınan pedagojik formasyon, alan eğitimi dersleri ve öğretmenlik uygulamalarının öğretmenlik mesleği konusunda kendilerine olan farkındalıklarının gelişmesiyle açıklanabilir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının üniversitede edindikleri mesleki bilgileri; öğretmenlik uygulamalarında kullanıp, deneyim elde etmeleri, onların mesleki öz-yeterlik algılarının gelişmesini ve oldukça yeterli çıkmasını sağlamış olabilir.

Sınıf düzeyi mesleki kaygı farklılaşma durumuna bağlı olarak, sınıf öğretmeni adaylarının üniversite eğitimlerinin ikinci yılında öğretim ile ilgili dersler almaya başlamalarıyla, öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarına yönelik yani öğretime yönelik kaygılarının artması beklenebilir. Sınıf düzeyi mesleki kaygı değişimine bağlı olarak da, mesleki kaygı ölçeğinin alt boyutlarından biri olan görev merkezli kaygı puanının diğer boyutlara göre daha yüksek çıktığı görülmektedir. Bu bulgu öğretim derslerini yeni almaya başlayan ikinci sınıftaki öğretmen adaylarının yeni bir durumla karşılaştıklarında kaygı düzeylerinin yükselmesine sebep olmuş olabilir. Dördüncü sınıfta ise öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında bire bir görev merkezli kaygılarınının üstesinden gelebilecek deneyimler yaşamış olabileceklerinden bu bulgu beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Mesleki öz-yeterlik algısı, mesleki kaygı düzeyi arasındaki ilişki durumuna bağlı olarak, öğretmen adaylarının bir mesleğe başarıyla başlama, devam etme ve mesleği sonlandırma konusunda kendilerine duydukları inancın artmasının, kişinin o mesleğe dair duyduğu mesleki kaygının azalmasını sağladığı yorumu yapılabilir. Guskey ve Passano (1994)'nun yapmış oldukları çalışmanın sonucunda vardıkları nokta ise, öğretmenlik yeterliğinin çok boyutlu bir yapısı olduğu yönündedir. Bandura'nın öz-yeterlik inançlarının kaynaklarını açıklarken kullandığı bir boyut ise fizyolojik kaynaklar olarak behsetmiş olduğu, fiziksel ve duygusal durumdur. Bir kişinin fiziksel ve duygusal durumunun bir sonucu da kaygı olarak ele alınabilir. Kişilerin bir mesleğe dair duydukları mesleki kaygının da kişinin o mesleğe dair duyduğu öz-yeterlik inancından etkilenmesi doğal bir sonuç olarak kabul edilebilir. Tüm bu bilgiler ışığında öz-yeterlik algısının çok boyutlu bir yapısının olduğu ve mesleki öz-yeterlik ile mesleki kaygı arasında çift yönlü bir etkileşim bulunduğu yorumları yapılabilir.

Araştırmada sözü edilen ilişki farklı demografik özelliklere sahip gruplar bazında da incelenmiştir. Bu farklı gruplara bakıldığında, kişilerin mesleki öz-yeterlikleri ile mesleki kaygıları arasındaki bu zıt yönlü ilişkinin hem erkeklerde hem kızlarda, ailesinde öğretmen olan veya olmayanda, aile yanında kalanda, özel yurt ya da devlet yurdunda kalanda, öğrenci evinde kalan veya farklı şekillerde barınanlarda,son olarak ise hangi sınıfa devam ederse etsin tüm sınıf öğretmeni adaylarında mevcut olduğunun görülmesinin beklenen bir sonuç olduğu yorumu yapılabilir. Tüm bu

bulgular baz alındığında, kişilerin mesleki öz-yeterlik ve kaygı düzeyleri demografik özelliklerden çok fazla etkilenmese bile, bu farklı demografik özelliklere ait gruplarda öğretmen adaylarının mesleklerini iyi yapacaklarına ait kendilerine duydukları inancın artmasının onlarda mesleklerine karşı hoşnutsuzluk ve gerginlik yaratan duyguyu azaltacağı söylenebilir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin mesleki öz-yeterlik algılarının diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerinin artması amacıyla üniversitelerin eğitim fakültelerinde diğer tüm sınıf düzeylerinde de okul deneyimi derslerinin konulması önerilebilir.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin alt boyutlarından görev merkezli kaygı düzeylerinin; ben merkezli kaygı ve öğrenci merkezli kaygı düzeylerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre üniversitelerdeki eğitim fakültelerinde mesleki kaygı konulu seminerler düzenlenmesi önerilebilir. Bunun dışında üniversitelerin, aday öğretmenleri öğretim konusundaki yeni materyalleri, teknikleri ve fikirleri elde edebilecekleri sempozyumlara, konferanslara ve eğitimlere yönlendirmeleri bir öneri olarak getirilebilir.

Araştırmada ikinci sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin dördüncü sınıflara göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Üniversitelerdeki eğitim fakülteleri, öğretim derslerinin başladığı bu sınıf düzeyinde, öğretmen adaylarına öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama konusunda daha fazla fırsat tanıması bu kaygının daha az boyuta indirgenmesi için bir öneri olarak sunulabilir.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları yükseldikçe mesleki kaygı düzeylerinde azalma görülmüştür. Bu bulguya göre üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmen adayların öğretmenlik mesleği konusunda kendilerine ve bu mesleği başarıyla yapabileceklerine olan inançlarını arttırıcı içerikli eğitim

çalışmalarına yer verilmesi, ayrıca eğitim fakültesi bulunan üniversiteler içerisinde öğretmen adaylarının direk uygulama yapabilecekleri uygulama okullarının bulunması da öneri olarak getirilebilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada aday öğretmen olarak sadece İstanbul ilindeki sınıf öğretmeni adaylarına ulaşılarak, onlardan toplanan veriler ışığında belirli sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmen yetiştirmeyle ilgili çalışmalarda farklı öğretmenlik bölümlerindeki aday öğretmenlere ulaşılarak, aday öğretmenlerin öğretmenliğe başladıktan sonraki performanslarını ve görüşlerini de ele alan kapsamlı ve bütüncül bir yaklaşımla bu mesele derinlemesine ele alınmalı ve uygulayıcılara pratik öneriler sunulmalıdır.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, Ü. K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme.* İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1),* 98-110.

Akboy, R. (1991). Öğretmen adaylarında durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin belirlenip karşılaştırılması ve kaygı alanlarının saptanması. *İzmir D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Yayınları,* 1.

Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2),* 34-44.

Akdağ, I. & Walter J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik duygusu. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3(4),* 127-131.

Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal*

Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 29*, 1-8.

Aktağ, I. (2003). *Teacher efficacy of pre-service teachers in Abant İzzet Baysal University in Turkey* . Yayımlanmamış doktora tezi, The Faculty of The Graduate Collage at the University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.

Alabay, E. (2006). İlköğretim okulöncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Edu , 7* (2), 1.

Alisinanoğlu, F., Kesicioğlu, O. ve Ünal, E. (2010*)*. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *2. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Aliş, E. (2008*). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Bölümü öğretim elemanlarının mesleki deneyimlerinin ve İngilizce öz yeterlik inançlarının iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarına etkisi*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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.

Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education, 35(5),* 28-32.

Ashton, P. T., Olejnik, S., Crocker, L. & McAuliffe, M. (1982). *Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Ashton, P. & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student.* New York: Longman.

Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlilik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 21*, 1-8.

Atıcı, M. (2000). İlköğretimde Sınıf Kurallarının Sınıf Yönetimindeki Rolü. *Yaşadıkça Eğitim*, *68,* 22-26.

Ay, B. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın S. ve Zengin B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies, 4(1),* 81-94.

Baltaş A. ve Baltaş, Z. (2008). *Stres ve Basa çıkma Yolları.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychogical Review , 84* (2), 191-215.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28(2),* 117-148.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy, In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior, 4*, 71-81. New York: Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W. H. Freeman and Company.

Başaran, S. S. (2010). *Müzik öğretmeni adaylarının sürekli kaygı düzeyleri, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları ve özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bıkmaz, H. F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, *1(2),* 197-210.

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.

Bozgeyikli, H. (2005). *Mesleki grup rehberliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı vermede kendilerini yetkin görme düzeylerine etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Brownell, M. T. & Pajares, F. (1996). The influence of teacher efficacy beliefs on perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems: A path analysis. *Research Bulletin, 27(3-4),* 11-24.

Campbell, J. (1996). A comparison of teacher efficacy for pre and in-service teachers in Scotland and America. *Education, 117(1),* 2–11.

Chacon, C. T. (2005). Teachers` perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education, 21,* 257-272.

Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları***.** İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağır, G. ve Gürgan, U. (2008). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.* Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Çakır, Ö., Erkuş, A. ve Kılıç, F. (2004). *Öğretmenlik meslek bilgisi programınınçeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi.* Mersin: Mersin Üniversitesi Yayınları.

Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, B. & Boone, W. J. (2005). Pre-service teacher self efficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of pre-service teachers in Turkey and the USA. *Science Educator, 14,* 31-40.

Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2004). Biyoloji öğretmen adaylarının kaygılarını etkileyen etmenler. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi.

Çakmak, Ö. ve 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.

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.

Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *MEÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1),* 48-61.

Çavuşoğlu, E. Y. (1990). *Anksiyetenin öğrenme ve belleğe etkisi.* Bitirme tezi, Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi.

Daugherty, S. G. (2005). *Teacher efficacy and its relation to teachers' behaviors in the classroom.* Yayınlanmamış doktora tezi, University of Houston.

Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Develi, E. (2006). *Konya'da ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sürekli kaygı durumlarının incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Dilmaç, O. (2010). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, 24,* 49-64.

Doğan, T. ve Çoban, E. A. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 34(153)*, 158-168.

Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(24),* 87-96.

Eldemir, H. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenler açısından incelenmesi* (*Cumhuriyet üniversitesi örneği*). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Genç, H. (2008). *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin kaygı düzeyleri üzerine bir durum çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gençtan, E. (1981). *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*. Ankara: Maya Matbaacılık.

Gençtan, E. (2000). *Psikanaliz ve Sonrası.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76(4),* 569–582.

Goddard, R. D. & Goddard Y. L. (2001). A Multilevel Analysis of The Relationship Between Teacher and Collective Efficacy n Urban Schools. *Teaching and Teacher Education*, *17,* 807–818.

Guskey, T. R. (1981). Measurement of responsability teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education, 32,* 44-51.

Guskey, T. R. & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, *31*, 627–643.

Gülebağlan, C. (2003). *Öğretmenlerin işleri son ana erteleme eğilimlerinin, mesleki yeterlilik algıları, mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güner, D. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin erteleme eğilimleri ve kaygı düzeyleri.* Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu.* Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları.* Ankara: Alkım Yayınevi.

Hançerlioğlu, O. (1993). *Ruhbilim Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bıkmaz, F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması**.** *Milli Eğitim Dergisi,* 161.

Henson, R. K. (2001). *Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas.* HYPERLINK "http://www.des.emory.edu/mfp/EREkeynote.PDF" http://www.des.emory.edu/mfp/EREkeynote.PDF adresinden alınmıştır.

Hoşşirin Elmas, S. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri ve bu kaygıya neden olan etmenler.* Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal , 93,* 356-372.

Işık, E. (1996). *Nevrozlar,* Ankara: Kent Matbaası.

Işıksal, M. ve Çakıroğlu, E. (2006). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe ve matematik öğretimine yönelik yeterlik algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31,* 74–84.

Kafkas, E. M., 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.

Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(1),* 73–84.

Karagüven, H. Ü. (1999). Açık kaygı ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği ile ilgili bir çalışma. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *11,* 203-218.

Karakuş, İ. (2003). *Farklı kaynaklardan gelen sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri gerçekleştirme düzeyleri (Kayseri örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kapıkıran Ş. (2002). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisi üzerine bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1)*, 34-43.

Kaptan F. ve Korkmaz H. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20,* 191-192.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karagüven, H. Ü. (1999). Açık kaygı ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği ile ilgili bir çalışma. *M.Ü. Atatürk Egitim Fakültesi Egitim Bilimleri Dergisi, 11,* 203-218.

Köse, S. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleki kaygıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12,* 80-89.

Kurbanoğlu, S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası, 5 (2)*, 137-152.

Küçükyılmaz, A. ve Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 3* (2), 1-23.

Milner, H. R. & Woolfolk Hoy, A. (2003). Teacher self-efficacy and retaining talented teachers: A case study of an African American teacher. *Teaching and Teacher Education, 19,* 263-276.

Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye giriş.* Ankara: Meteksan.

Morgil, İ., Seçken ve N., Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 6(1),* 62–72.

Mutlu, S. (2003). *Öz yeterlilik, eşitlik duyarlılığı ve çalışma tutumları arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öner, N. (1998). *Sürekli Durumluk/Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Özçallı, S. (2007). *Possible Effects of In-service Education on EFL Teachers' Professional Development inTerms of Teacher Efficacy and Reflective Thinkin.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması.* Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pajares, F. & Miller, D. M. (1994). Role of Self-Efficacy and Self-Concept Beliefs in Mathematics Problem Solving: A Path Analysis. *Journal of Educational Psychology, 86(2),* 193-203.

Pajares, F. & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self concept and school achievement. R. Riding, & S. Royner (Eds.). London: Ablex Publishing.

Poyraz, A. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik alanında lisans öğrenimi gören son sınıf öğrencilerinin yeterliliklerine ilişkin öznel değerlendirmeleri.* Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Rose, J. S. & Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over students outcome. *Journal of Educational Research*, *74,* 185-190.

Saban, A., Korkmaz, İ. ve Akbaşlı, S. (2004). Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları. *Eurasian Journal of Educational Research*, *17,* 198–208.

Savran, A. (2002). *Preservice Science Teacher's Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching and Their Classroom Management Beliefs*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2001). Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançları - Preservice biology teachers' perceived efficacy beliefs in teaching biology. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21,* 105-112.

Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 664–675.

Say, M. (2005). *Fen Bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanışları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sazak, N. ve Ece, S. (2004). Bolu Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin öss ve özel yetenek sınavlarına yönelik kaygıları. *Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.

Schunk, D. H. & Pajares, F. (2001). The Development of Academic Self-Efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation.* San Diego: American Press.

Schunk, D. H. & Pajares, F. (2002). *Academic press in a. wigfield and j. eccles, development of achievement motivation*. HYPERLINK "http://serc.carleton.edu/resources/37580.html" http://serc.carleton.edu/resources/37580.html adresinden alınmıştır.

Soyer, U. (2010). *Özel eğitim öğretmen adaylarının öz duyarlık ve sürekli kaygı düzeylerinin belirlenmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tallis, F. (2003). *Kaygıları Aşmak.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Taneli, B., Taneli, Y. ve Taneli, T. (2001). Depresyon ve Anksiyete bozukluklarının Birlikte Bulunmaları ve Psikofarmakolojik Tedavi Yaklaşımı. *Psikiyatri Dünyası, 5,* 115-129.

Taşğın, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(2),* 679-686.

Tournaki, N. & Podell D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education, 21(3),* 299–314.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research , 68*, 202-248.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.

Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik ve mesleki doyumlarının incelenmesi.* Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Umay, A. (2000). İlköğretim matematik öğretmenliği programının matematiğe karşı özyeterlik algısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21,* 1-8.

Umay, A. (2002). İlköğretim matematik öğretmenliği programının öğrencilerin matematiğe karşı öz-yeterlik algıları üzerine etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Sempozyumu.* Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Üldaş, İ. (2005). *Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik matematik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi ve matematik kaygısına ilişkin bir değerlendirme*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ünaldı, Ü. ve Alaz, A. (2008). Coğrafya öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 26, 1-13.

Üredi, I. ve Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. http://www.istekyaşam.com/edu7/ adresinden alınmıştır.

Varol, Ş. (1990). *Lise son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi.

Yörükoğlu, A. (1985). *Gençlik çağı.* Ankara: T. İş Bankası Kültür Yayınları.

Yılmaz, G. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin fen öğretimi öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisi.* Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi,* 55.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

Zengin, U. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve sınıf içi iletişim örüntüleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

Ek 1: Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 1: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üniversiteye ve Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Cinsiyet	İstanbul Üniversitesi		Marmara Üniversitesi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	94	17,7	245	46,1	339	63,7
Erkek	73	13,7	120	22,6	193	36,3
Toplam	167	31,4	365	68,6	532	100

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının %63,7'si kız, %36,3'ü erkektir. Sınıf öğretmeni adaylarının %17,7'sini İstanbul Üniversitesi'nde öğrenim gören kız sınıf öğretmeni adayları oluştururken, %46,1'ini ise Marmara Üniversitesi'nde öğrenim gören kızlar oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların %13,7'sini İstanbul Üniversitesi'nde öğrenim gören erkek sınıf öğretmen adayları oluştururken, %22,6'sını Marmara Üniversitesi'nde öğrenim gören erkekler oluşturmaktadır. Buna göre, örneklem grubunun çoğunluğunu Marmara Üniversitesi'nde öğrenim gören kız sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır.

Tablo 2: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Barınma Durumuna Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Barınma Durumu	Toplam	
	f	%
Aile yanı	202	38,0
Devlet yurdu	44	8,3
Özel yurt	61	11,5
Öğrenci evi	192	36,1
Diğer	33	6,2
Toplam	532	100

Tablo 2'ye göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının %38'i aile yanında, %36'sı öğrenci evinde, %11,5'i özel yurtta, %8,3'ü devlet yurdunda barınırken, %6,2'si ise başka bir yerde kaldıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu aile yanında kalmaktadır.

Tablo 3: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ailede Öğretmen Olma Durumuna Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

	Toplam	
Ailede Öğretmen Olma Durumu	**f**	**%**
Var	154	28,9
Yok	378	71,1
Toplam	532	100

Tablo 3'e göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının %28,9'unun ailesinde öğretmen varken, %71,1'inin ailesinde öğretmen bulunmamaktadır. Buna göre araştırmaya katılanların çoğunluğunun ailesinde öğretmen bulunmamaktadır.

Tablo 4: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenime Devam Ettikleri Sınıfa Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

	Toplam	
Öğrenime Devam Edilen Sınıf Düzeyi	**f**	**%**
1. Sınıf	89	16,7
2. Sınıf	127	23,9
3. Sınıf	158	29,7
4. Sınıf	158	29,7
Toplam	532	100

Tablo 4'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının %29,7'si öğrenimine 4. sınıfta, %29,7'si 3. sınıfta, %23,9'u 2. sınıfta ve %16,7'si 1. sınıfta devam etmektedirler. Araştırmaya katılların çoğunu 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır.

Tablo 5: Örneklemin Sınıf Öğretmenliği Bölümünü Tercih Sıralarına Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Bölümü Tercih Etme Sırası	Toplam	
	f	%
1-5	286	53,8
6-10	100	18,8
11-15	86	16,2
16-20	60	11,3
Toplam	532	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının % 53,8'i sınıf öğretmenliği bölümünü 1-5. arasındaki tercihlerinden birinde sıralarken, %18,8'i 6-10 arasında, %16,2'si 11-15 arasında ve %11,3'ü 16-20. arasındaki tercihlerinden birinde sıralamıştır. Buna göre örneklem grubunun çoğunluğunda sınıf öğretmenliği bölümünün ilk tercihleri arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Örneklemin Lise ve Akademik Başarı Algısı Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Akademik Başarı Algısı	Anadolu Öğretmen Lisesi		Anadolu Lisesi		Genel Lise/Süper Lise		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
50 altı/ 1,86 altı	4	0,8	1	0,2	0	0	5	1
50-59/ 1,86-2,28	23	4,3	5	0,9	14	2,6	42	7,9
60-69/ 2,29-2,71	48	9	29	5,5	64	12	141	26,5
70-79/ 2,72-3,14	61	11,5	51	9,6	107	20,1	219	41,2
80-89/ 3,15-3,57	41	6,2	34	6,4	28	5,3	95	17,9
90-99/ 3,58-4,00	8	1,5	14	2,6	8	1,5	30	5,6
Toplam	177	33,3	134	25,2	221	41,5	532	100

Tablo 6'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan Anadolu öğretmen lisesi mezunu sınıf öğretmeni adaylarının % 11,5'inin yani büyük çoğunluğunun akademik başarı algısı 70-79 arasında iken, Anadolu lisesi mezunlarının da %9,6'sının akademik başarı algısı 70-79 arasında, genel lise/süper lise mezunlarının da diğer lise mezunları gibi % 20,1'inin başarı ortalaması 70-79 arasında olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun genel lise/süper lise mezunu ve akademik başarı ortalamalarının 70-79/ 2,72-3,14 arasında olduğu görülmektedir.

Ek 2: Üniversitelerden Alınan Tez Uygulama İzin Yazıları

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Atatürk Eğitim Fakültesi

Sayı : B.30.2.MAR.0.12.00.00/DYİ- 81
Konu : Anket hk.

İstanbul, 07.01./2010

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ:05.01.2010 tarih, 40 sayılı yazınız.

Enstitünüz Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrenciniz Aylin YILDIRIM'ın tezinin uygulama çalışmasını Fakültemizde yapma isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr.Cemal YILDIZ
Dekan Vekili

08.01.2010
159

Marmara Üniversitesi Göztepe Kampusu
34722 Kadıköy / İSTANBUL
0 (216) 345 47 05 (2 hat)
0 (216) 338 80 60 (Faks)
aef@marmara.edu.tr
http://aef.marmara.edu.tr«Web»

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
HASAN ALİ YÜCEL EĞİTİM FAKÜLTESİ
DEKANLIĞI

Sayı : B 30 2 İST 0 12 71 00 / 688 **İstanbul, / /2010**
Konu :

22 Mart 2010

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 05.02.2010 tarih ve 39 sayılı yazınız.

Enstitünüz Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden tez aşamasında bulunan Aylin YILDIRIM'ın "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz Yeterlik Algıları İle Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezin uygulama çalışmasını kendisi çoğaltması ve uygulamayı kendisi yapması koşuluyla Fakültemiz İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanması Bölüm Başkanlığı görüşü doğrultusunda Dekanlığımızca da uygun görülmüştür.

Bilginizi rica ederim.

Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN
Dekan

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ
TARİH : 30.03.10
SAYI : 2189

Not: Yanıtlarda yazımızın gün ve sayısının belirtilmesi rica olunur.
Tel: (0212) 440 00 00 Dahili : 13000 Fax : 513 05 61
Adres: Süleymaniye Mah. Prof.Cavit Orhan Tütengil Sok. No: 6 Beyazıt/İSTANBUL

Ek 3: Tezde Kullanılan Ölçekler

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

1. Cinsiyetiniz: ( ) Kız
   ( ) Erkek

2. Öğrenime Devam Ettiğiniz Üniversite: ( ) İstanbul Üniversitesi
   ( ) Marmara Üniversitesi

3. Öğrenime Devam Ettiğiniz Sınıf: ( ) 1. Sınıf
   ( ) 2. Sınıf
   ( ) 3. Sınıf
   ( ) 4. Sınıf

4. Barınma Durumunuz: ( ) Aile Yanı
   ( ) Özel Yurt
   ( ) Devlet Yurdu
   ( ) Öğrenci Evi
   ( ) Diğer

5. Mezun Olduğunuz Lise Türü: ( ) Öğretmen Lisesi
   ( ) Fen Lisesi
   ( ) Anadolu Lisesi
   ( ) Genel Lise

6. Ailede Öğretmen Olma Durumu: ( ) Var
   ( ) Yok

7. Akademik Başarı Ortalamanız:
   ( ) 50'nin altı
   ( ) 50-59
   ( ) 60-69
   ( ) 70-79
   ( ) 80-89
   ( ) 90-99

8. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Kaçıncı Tercihinizdi? :
   ( ) 1-5
   ( ) 6-10
   ( ) 11-15
   ( ) 16-20

ADAY ÖĞRETMENİN KENDİNE İLİŞKİN YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

Sevgili öğretmen adayı,

Aşağıda, aldığınız eğitime dayalı olarak kendinizi öğretmenlik mesleğinde ne derecede yeterli gördüğünüze ilişkin bazı ifadeler görülmektedir. Her bir ifadeyi özenle okuduktan sonra, bu yeterlikleri ne derecede yerine getirebileceğinizi düşünüp, size uygunluk derecesini değerlendirerek, uygun kutucuğa (X) işareti koyunuz. Yanıtlarınızın, sizin gerçek düşüncelerinizi içtenlikle yansıtması, bilimsel bir çalışmaya güvenilir veriler sağlaması bakımından çok büyük önem taşımaktadır. Yardımlarınınız için teşekkür ederiz.

	Çok Yetersiz	Yetersiz	Kısmen Yeterli	Yeterli	Çok Yeterli
1. Alanımla ilgili olarak günlük ders planı hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5
2. Öğrencileri güdüleyebilmek için neler yapılması gerektiğini biliyorum.	1	2	3	4	5
3. Dersi öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olarak hazırlamada zorlanmam.	1	2	3	4	5
4. Dersi ilginç kılmak için neler yapılması gerektiğini belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
5. Hedef davranışları belirleyebilmede güçlük çekmem.	1	2	3	4	5
6. Öğrenmeyi kolaylaştıracak yöntem ve teknikleri kullanabilirim.	1	2	3	4	5
7. Dersin içeriğini gerçek yaşamla ilişkilendirerek sunabilirim.	1	2	3	4	5
8. İçeriği somuttan soyutta, kolaydan zora doğru sunmada zorlanmam.	1	2	3	4	5
9. Sınıf içi etkinlikleri öğrenciler arasında kargaşaya yol açmadan düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5
10. Etkili bir sınıf yönetimi için gerekli ilkeleri sınıf ortamında uygulayabilirim.	1	2	3	4	5
11. Sınıftaki tüm öğrencilerin derse katılımını sağlamak için gereken her şeyi yapabilirim.	1	2	3	4	5
12. öğrenci işbirliğini ve iletişimini geliştirmek için sınıf içi düzenlemeler yapabilirim.	1	2	3	4	5
13. Zamanı dersin tüm aşamalarını gerçekleştirebilecek şekilde kullanabilirim.	1	2	3	4	5
14. Etkinlikler sırasında açık ve anlaşılır yönergeler vermede zorlanmam.	1	2	3	4	5
15. Tahtayı etkili bir biçimde kullanabilirim.	1	2	3	4	5
16. Sesimi sınıf ortamına göre ayarlayabilir ve etkili bir biçimde kullanabilirim.	1	2	3	4	5
17. Alanımla ilgili olarak, bilimsel açıdan kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
18. Öğrencilere eşit davranmada zorlanmam.	1	2	3	4	5
19. Öğrenci hatalarını uygun biçimde düzeltebilirim.	1	2	3	4	5
20. Öğrencilerimin beni eleştirmelerinden rahatsızlık duymam.	1	2	3	4	5
21. Ders kitabını, öğretmene yol gösterici olarak benimseyip, olası eksikliklerini giderici önlemler alabilirim.	1	2	3	4	5
22. Dersin sonunda konuyu toparlayabilir, kısa bir değerlendirme yapabilirim.	1	2	3	4	5
23. Öğrencilerin eleştirileri yönünde eksikliklerimi gidermek için çaba gösterebilirim.	1	2	3	4	5
24. Öğrencilere karşı herhangi bir nedenden ötürü ön yargılı davranmam.	1	2	3	4	5
25. Öğrencilerin bireysel sorunlarının, onların eğitim sürecini etkileyeceğini düşünerek, sorunların çözümü için çaba harcayabilirim.	1	2	3	4	5
26. Dersin somutlaştırılmasını sağlamak amacıyla, yaratıcılığımı kullanarak basit araç ve gereçler geliştirebilirim.	1	2	3	4	5
27. Öğrencilerin sorularını (saçma, basit, gereksiz olsa bile) ciddiye alıp içtenlikle yanıtlayabilirim.	1	2	3	4	5
28. Öğrencilerin olumsuz davranışlarını görmezden gelip olumlu davranışlarını ön plana çıkarmaya çalışabilirim.	1	2	3	4	5
29. Kendimi, öğrencilerin her birinin başarılı olabileceği öğrenme yaşantılarında geçmelerini sağlaya bilecek yeterlikte görüyorum.	1	2	3	4	5
30. Ders kitabına bakmadan ders anlatabilirim.	1	2	3	4	5

Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği

Değerli Öğretmen Adayı: Bu ölçeğin temel amacı, öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğunuz çeşitli kaygıları ortaya çıkarmaktır. Yakın gelecekte öğretmen olacağınızı düşündüğünüzde en çok kaygılandığınız durum nedir? Unutmayınız ki, ölçekte yer alan soruların doğru veya yanlış cevapları söz konusu değildir; çünkü, her öğretmen adayının kaygı duyduğu durum farklıdır. Lütfen ölçekte yer alan her bir ifadenin sizi şu anda ne kadar kaygılandırdığını aşağıdaki beşli dereceleme ölçeğine göre belirtiniz.

		Kaygılanmıyorum	Çok Az Kaygılanıyorum	Kısmen Kaygılanıyorum	Oldukça Kaygılanıyorum	Çok Kaygılanıyorum
1.	Acaba büro ve öğrenci işleri (örneğin, fotokopi) ile ilgili okul yönetiminden yeterli yardım alabilecek miyim?	1	2	3	4	5
2.	Acaba sınıfımdaki öğrencilerin bana olan saygılarını kazanabilecek miyim?	1	2	3	4	5
3.	Acaba öğretim ile ilgili çok fazla işle veya sorumlulukla baş edebilecek miyim?	1	2	3	4	5
4.	Acaba sınıfımda yöneticiler tarafından gözleniyorken başarılı olabilecek miyim?	1	2	3	4	5
5.	Acaba öğrencilerimde öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirebilecek miyim?	1	2	3	4	5
6.	Acaba hem öğretime hazırlık yapmak hem de dinlenmek için yeterli zaman bulabilecek miyim?	1	2	3	4	5
7.	Acaba okuldaki branş öğretmenlerinden veya diğer uzmanlardan yeterli yardım alabilecek miyim?	1	2	3	4	5
8.	Acaba sınıfta öğretim için sahip olduğum zamanı etkin olarak kullanabilecek miyim?	1	2	3	4	5
9.	Acaba okuldaki meslektaşlarımın bana olan saygılarını kazanabilecek miyim?	1	2	3	4	5
10.	Acaba öğrencilerimi objektif olarak değerlendirebilmek için yeterli zaman bulabilecek miyim?	1	2	3	4	5
11.	Acaba öğretim programının değişmezliği ile başa çıkabilecek miyim?	1	2	3	4	5
12.	Acaba öğretmenlerden beklenen çok sayıda standartları karşılayabilecek miyim?	1	2	3	4	5
13.	Acaba kaliteli ders planları hazırlamak için yeterli bilgi ve beceriye sahip olacak mıyım?	1	2	3	4	5
14.	Acaba okuldaki diğer öğretmenler yetersiz olduğum alanların farkına varacaklar mı?	1	2	3	4	5
15.	Acaba öğrencilerimde kendine güven ve başarı duygularını geliştirebilecek miyim?	1	2	3	4	5
16.	Acaba okuldaki öğretim programının dışına çıkabilecek miyim?	1	2	3	4	5
17.	Acaba sınıfımda öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerimin problemlerini teşhis edebilecek miyim?	1	2	3	4	5
18.	Acaba sınıfımda çok gürültü olduğunda, okul müdürü hakkımda ne düşünecek?	1	2	3	4	5
19.	Acaba sınıfımdaki her öğrenciye kendi potansiyelini keşfetmesi ve geliştirmesi için yardım edebilecek miyim?	1	2	3	4	5
20.	Acaba öğretmenliğim hakkında yapılan teftişlerden olumlu değerlendirmeler elde edebilecek miyim?	1	2	3	4	5
21.	Acaba sınıfım çok kalabalık olursa, öğrencilerle baş edebilecek miyim?	1	2	3	4	5
22.	Acaba sınıfımdaki öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının farkına varabilecek miyim?	1	2	3	4	5
23.	Acaba sınıfımdaki motivasyonu düşük olan öğrencileri öğrenmek için cesaretlendirip, onların çabalarını destekleyebilecek miyim?	1	2	3	4	5
24.	Acaba sınıfımdaki öğrencilerin beni sevmelerini sağlayabilecek miyim?	1	2	3	4	5
25.	Acaba sınıfımda tasarladığım etkinlikleri gerçekleştirebilmek için gerekli olacak harcamalar konusunda okul yönetiminden maddi destek bulabilecek miyim?	1	2	3	4	5

		Kaygılanmıyorum	Çok Az Kaygılanıyorum	Kısmen Kaygılanıyorum	Oldukça Kaygılanıyorum	Çok Kaygılanıyorum
26.	Acaba etkin bir sınıf yönetimi için yeterli bilgi ve beceriye sahip olacak mıyım?	1	2	3	4	5
27.	Acaba etkili ve verimli ders planları hazırlamak için gerekli olan zamanı bulabilecek miyim?	1	2	3	4	5
28.	Acaba öğrencilerimin sınıftaki kurallar doğrultusunda davranmalarını sağlayabilecek miyim?	1	2	3	4	5
29.	Acaba sınıfımdaki bazı öğrencilerin neden yavaş öğrendiklerini anlayabilecek miyim?	1	2	3	4	5
30.	Acaba sınıfımda benim sorumlu tutulacağım utanç verici bir olayla karşı karşıya gelecek miyim?	1	2	3	4	5
31.	Acaba sınıfımda sürekli sorun çıkaran öğrencilerle başa çıkabilecek miyim?	1	2	3	4	5
32.	Acaba okuldaki meslektaşlarım öğretmenliğim bakımından benim yetersiz olduğumu düşünecekler mi?	1	2	3	4	5
33.	Acaba sınıfımın huzurunu bozan öğrencilerle birlikte çalışmak için gerekli bilgi, beceri ve anlayışa sahip olacak mıyım?	1	2	3	4	5
34.	Acaba öğrencilerimin beslenme ve sağlık problemlerinin öğrenmelerini nasıl etkilediğini anlayabilecek miyim?	1	2	3	4	5
35.	Acaba veliler öğretmenliğim bakımından beni yeterli görecekler mi?	1	2	3	4	5
36.	Acaba sınıfımdaki öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek miyim?	1	2	3	4	5
37.	Acaba sınıfımdaki öğrencilerin konuyu etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için alternatif öğretim tekniklerini uygulayabilecek miyim?	1	2	3	4	5
38.	Acaba öğrencilerimin davranışlarını etkileyebilecek psikolojik ve kültürel farklılıkları anlayabilecek miyim?	1	2	3	4	5
39.	Acaba farklı yollarda öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarına kendimi adapte edebilecek miyim?	1	2	3	4	5
40.	Acaba öğretim anlayışım ve kullandığım öğretim metotları ile ilgili idari engellemelerle karşılaşırsam, onlarla başa çıkabilecek miyim?	1	2	3	4	5
41.	Acaba sınıfımdaki her öğrencinin zihinsel ve duygusal gelişimine rehberlik edebilecek miyim?	1	2	3	4	5
42.	Acaba her gün çok sayıda öğrenciyle uğraşabilecek miyim?	1	2	3	4	5
43.	Acaba öğrencilerimin okulda öğrendikleri bilgileri okul dışında da uygulamaya koymalarını sağlayabilecek miyim?	1	2	3	4	5
44.	Acaba sınıfımda herhangi bir meslektaşım tarafından gözleniyorken etkili ders işleyebilecek miyim?	1	2	3	4	5
45.	Acaba öğrencilerimi öğrenmeye motive edebilecek miyim?	1	2	3	4	5

Katılımınız için çok teşekkür ederim....