



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEKUBAT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK ÖZ-YETERLİK
İNANÇLARININ, MESLEKİ KAYGILARININ VE TUTUMLARININ
MESLEKLERİNE YÖNELİK HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Zeynep ÜNAL

**Danışman
Prof. Dr. Nilgün TATAR**

**ALANYA
2025**

T.C.
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK ÖZ-YETERLİK
İNANÇLARININ, MESLEKİ KAYGILARININ VE TUTUMLARININ
MESLEKLERİNE YÖNELİK HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Zeynep ÜNAL

Anabilim Dalı: Matematik ve Fen Bilimleri
Eğitimi Program Adı: Fen Bilgisi Eğitimi

Danışman
Prof. Dr. Nilgün TATAR

ALANYA
(2025)

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Zeynep ÜNAL

(İmza)

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın yürütülmesinde, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca üzerimde çok emeği bulunan, idealizmini ve disiplinini örnek aldığım değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Nilgün TATAR’a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, lisans ve yüksek lisans eğitim süresince yardımlarını esirgemeyen, sabırla ve güler yüzüyle sorularıma cevap veren Doç. Dr. Ayşe YENİLMEZ TÜRKOĞLU’na, bir arkadaş gibi yaklaşan ve desteğini esirgemeyen Arş.Gör. Venüs YILDIZ hocama ve lisans ve yüksek lisans döneminde eğitim aldığım tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca beni disiplin ve özveriyle yetiştiren anneme ve babama teşekkür ederim. Her zaman destek olan, beni yalnız bırakmayan ablam Zeliha ÜNAL TUNA’ya, değerli dostum Gamze OLTULU’ya ve tezim süresince teknik desteğini eksik etmeyen arkadaşım Okan SAÇ’a teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Öz-Yeterlik İnançlarının, Mesleki Kaygılarının ve Tutumlarının Mesleklerine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerine Etkisi

Zeynep ÜNAL

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Ekim, 2025 (108 Sayfa)

Öğretmenler eğitimin temel yapısını oluşturan en önemli unsurlardan biridir. Öğretmen eğitimi, öğretmen istihdamı ve öğretmenlik mesleğinin geleceği büyük önem taşımaktadır. Özellikle fen bilgisi öğretmenleri, bilim okuryazarı bireyler yetiştirmede ve yeni neslin bilimsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kritik rol oynamaktadır. Bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inançlarının, mesleki kaygılarının ve tutumlarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluklarına etkisini belirlemektir.

Araştırmada, nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Çalışma grubunu, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları (n=29) oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Öğretmenlik adaylarına yönelik mesleki kaygı", "Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum", "Öğretmen öz-yeterlik ölçeği" ve "Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluklarını belirleme anketi" kullanılmıştır. Nicel verilerin betimsel analizi yapılmış, ardından ölçek puanları arasındaki korelasyon incelenmiştir. Nitel veriler ise içerik analiziyle değerlendirilmiştir.

Nicel bulgulara göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygıları ve mesleki tutumları ile mesleki kaygıları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının en çok atanma kaygısı yaşadıkları, tüm katılımcıların mesleki öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu ve mesleki tutumlarının

genel anlamda yüksek olduğu tespit edilmiştir. Nitel bulgulara göre  ğretmen adayları,  ğretmenliği genellikle yenilikçi  ğretmen modeli ile tanımlamış, mesleği sevdikleri ve topluma katkı sağlamak için seçtiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, iletişim ve sosyal becerilerinin güçlü yönleri olduğunu, mesleki başarı için ise diksiyon eğitimine ve deneyimli öğretmenlerin desteğine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Bu  alışma, fen bilgisi  ğretmen adaylarının mesleğe yönelik duygusal, bilişsel ve davranışsal yönlerini bir arada ele alması bakımından literatüre katkı sağlamaktadır. Ayrıca,  ğretmen yetiştirme politikalarının geliştirilmesine rehberlik edebilecek önemli veriler sunmaktadır. Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını azaltmak amacıyla,  ğretmen istihdamına yönelik uzun vadeli planlamaların yapılması ve  ğretmen yetiştirme programlarında alan bilgisi ile uygulama derslerine daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Mesleki kaygı, mesleki tutum,  ğretmen öz-yeterliliği, mesleki hazırbulunuşluk, Fen bilgisi  ğretmen adayları

ABSTRACT

The Effect of Pre-service Science Teachers' Teaching Self-Efficacy Beliefs, Professional Anxiety, and Attitudes on Their Professional Readiness Levels

Zeynep ÜNAL

Department of Mathematics and Science Education

Graduate School of Alanya Alaaddin Keykubat University,

October, 2025 (108 Page)

Teachers are among the most important elements that constitute the fundamental structure of education. Teacher education, teacher employment, and the future of the teaching profession hold great significance. In particular, science teachers play a critical role in raising scientifically literate individuals and in developing the scientific thinking skills of the new generation. The aim of this study is to determine the effect of pre-service science teachers' teaching self-efficacy beliefs, professional anxieties, and attitudes on their readiness for the teaching profession.

In the study, a mixed-methods design combining both qualitative and quantitative approaches was adopted. The study group consisted of pre-service science teachers (n=29) who were senior students in the Department of Science Education at the Faculty of Education, Alanya Alaaddin Keykubat University. As data collection instruments, the "Professional Anxiety Scale for Pre-Service Teachers," the "Attitude Scale Toward the Teaching Profession," the "Teacher Self-Efficacy Scale," and the "Readiness for the Teaching Profession Questionnaire for Pre-Service Teachers" were used. Descriptive analysis was conducted for the quantitative data, followed by an examination of the correlations among the scale scores. The qualitative data were analyzed through content analysis.

According to the quantitative findings, a moderate, negative, and significant relationship was found between pre-service teachers' teaching self-efficacy beliefs and their professional anxiety, as well as between their professional attitudes and professional anxiety. It was determined that the pre-service teachers experienced the highest level of anxiety

regarding appointment (teacher employment), that all participants had high levels of professional self-efficacy beliefs, and that their professional attitudes were generally positive. According to the qualitative findings, pre-service teachers generally defined teaching through an innovative teacher model, stated that they chose the profession because they loved it, and wanted to contribute to society. The participants expressed that their strengths were in communication and social skills, and that they needed diction training and support from experienced teachers to achieve professional success.

This study contributes to the literature by addressing the emotional, cognitive, and behavioral aspects of pre-service science teachers toward the teaching profession in an integrated manner. Furthermore, it provides important data that can guide the development of teacher education policies. In order to reduce the professional anxiety of pre-service teachers, it is recommended that long-term planning be carried out regarding teacher employment, and that teacher education programs allocate more emphasis to subject-matter knowledge and practical training courses.

Keywords: Professional anxiety, professional attitude, teacher self-efficacy, professional readiness, science teacher candidates

İÇİNDEKİLER

İÇ KAPAK SAYFASINAY SAYFASI.....	i
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	ii
ÖNSÖZ / TEŞEKKÜR SAYFASI.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER SAYFASI.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
1.GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Problem ve Alt Problemleri.....	3
1.3.Araştırmanın Amacı.....	4
1.4.Araştırmanın Önemi.....	4
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6.Araştırmanın Sayıltıları.....	6
1.7.Tanımlar.....	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1.Öğretmenlik Mesleği.....	7
2.2.Türkiye’de Öğretmen Olma Süreci	8
2.3.Fen Bilgisi Öğretmeni Olmak	9
2.4.Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı.....	10
2.5.Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum.....	12
2.6.Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnancı.....	14

2.7.İlgili Literatür.....	17
2.7.1. Öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki kaygıları üzerine yapılan çalışmalar...17	
2.7.2. Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine yapılan çalışmalar.....	20
2.7.3. Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inancı üzerine yapılan çalışmalar.....	22
3.YÖNTEM.....	26
3.1.Araştırmanın Modeli.....	26
3.2.Çalışma Grubu.....	26
3.3.Verİ Toplama Araçları.....	27
3.3.1.Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği.....	27
3.3.2.Öğretmen öz-yeterlik inancı ölçeği.....	28
3.3.3. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği.....	29
3.3.4. Öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk belirleme anketi.....	29
3.4.Verİ Toplama Süreci.....	30
3.5.Verİlerin Analizi.....	30
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	32
4.BULGULAR.....	34
4.1.Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları, Mesleki Tutumları ve Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları.....	34
4.2.Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşlukları	41
4.2.1. Öğretmenlik mesleğine yönelik tanımları.....	41
4.2.2. Öğretmenlik mesleğini yapmaya yönelik nedenleri.....	43
4.2.3. İyi/Başarılı öğretmen olmaya yönelik inanışları.....	46
4.2.4. İyi/Başarılı öğretmen olmaya yönelik ihtiyaçları.....	50
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	54

5.1.Sonuçlar.....	54
5.2.Tartışma.....	55
5.2.1. Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarına ilişkin tartışma.....	55
5.2.2. Öğretmen adaylarının mesleki tutumlarına ilişkin tartışma.....	60
5.2.3. Öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inançlarına ilişkin tartışma.....	61
5.2.4. Öğretmen adaylarının mesleki kaygı, mesleki tutum ve mesleki öz-yeterlik inançlarının, mesleki hazırbulunuşluklarına etkisine ilişkin tartışma.....	62
5.3.Öneriler.....	67
6.KAYNAKLAR.....	69
7.EKLER.....	86
Ek 1: Mesleki Kaygı Ölçeği.....	86
Ek 2: Öğretmen Öz-yeterlik İnancı Ölçeği.....	88
Ek 3: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği.....	89
Ek 4: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluklarını Belirleme Anketi.....	91
Ek 5: Etik Kurul Onay Yazısı.....	92
ÖZGEÇMİŞ.....	93

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Fen Bilgisi Öğretmeni Atama Sayıları (Son Beş Yıl)	10
Tablo 3.1.Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeğinin Faktörleri, Maddeleri ve Güvenirlik Katsayılarına İlişkin Bilgiler.....	27
Tablo 3.2. Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin Faktörleri, Maddeleri ve Güvenirlik Katsayılarına İlişkin Bilgiler.....	28
Tablo 3.3. Katılımcıların Mesleki Kaygı, Mesleki Tutum ve Öğretmen Öz-Yeterlik İnancılarına Göre Dağılımları.....	31
Tablo 4.1. Mesleki Kaygı, Mesleki Tutum ve Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeklerinden Alınan Puanlara İlişkin Bilgiler.....	34
Tablo 4.2. Mesleki Kaygı Ölçeğinin Faktörlerinden Alınan Puanlara İlişkin Bilgiler.....	35
Tablo 4.3. Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin Faktörlerinden Alınan Puanlara İlişkin Bilgiler.....	36
Tablo 4.4. Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı, Mesleki Tutum ve Öğretmen Öz-Yeterlik İnancıları Arasındaki İlişki.....	37
Tablo 4.5. Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı, Mesleki Tutum ve Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar.....	38
Tablo 4.6. Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı, Mesleki Tutum ve Öğretmen Öz-Yeterlik İnancılarına Göre Gruplandırılması.....	40
Tablo 4.7. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tanımları.....	41
Tablo 4.8. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Yapma Nedenleri.....	44
Tablo 4.9.Öğretmen Adaylarının İyi/Başarılı Öğretmen Olmaya Yönelik İnancıları.....	47

Tablo 4.10. Öğretmen Adaylarının İyi/Başarılı Öğretmen Olmak İçin Destek Almayı Düşündükleri Kişi ve Kaynaklar.....50

Tablo 4.11. Öğretmen Adaylarının İyi/Başarılı Öğretmen Olmak İçin İhtiyaç Duydukları Destek.....52



GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1. Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı, Mesleki Tutum ve Öğretmen Öz-Yeterlik İnançlarına Göre Gruplandırılması İlişkin Grafik.....	41
Grafik 4.2. Öğretmen Adaylarının İyi/Başarılı Öğretmen Olmaya İlişkin İnanışları.....	47
Grafik 4.3. Öğretmen Adaylarının İyi/Başarılı Bir Öğretmen Olmak İçin İhtiyaç Duydukları Destekler.....	51



SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

ALKÜ Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

MEB Milli Eğitim Müdürlüğü

MEB-AGS Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı

YÖK Yüksek Öğretim Kurulu



I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmaya konu olan problem durumu, araştırmanın problem ve alt problemleri, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve temel kavramların tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sistemini oluşturan unsurların tamamı, sistemin ilerlemesi adına önem arz eder. Sistemde, eğitim-öğretimin uygulayıcısı öğretmenler kritik öneme sahiptir. Öğretmenler, ülkenin geleceğini şekillendirecek kuşakların yetiştirilmesini sağlar. Eğitimin kalitesi öğretmenin niteliğiyle paralellik gösterir (Morgil & Yılmaz, 1999). Öğretmen yetiştirme ve istihdam etme süreci, mesleğin çalışma koşulları ve mesleğin gelir düzeyi gibi unsurlar öğretmenlerde ve öğretmen adaylarında geleceğe ilişkin beklenti ve kaygı oluşturabilir (Polat, 2018). Öğretmenlerin mesleki becerileri kadar duygu durumları da dikkate alınmalıdır. Çünkü öğretmenlerin duyguları, sınıf içi davranışlarına ve öğrencilerine yaklaşımlarına yansımaktadır. Öğretmenlerin yaşadığı gergin ruh hali eğitimin verimini düşürmekte ve istenmeyen durumlara sebep olabilmektedir (Gerçek, 2018).

Duygu, çevresel uyarılara ilişkin algıları oluşturan ve tepkileri yöneten, bilişsel, davranışsal ve psikolojik boyutları içeren pozitif ve negatif çizgide seyreden his ve fizyolojik tepki motifleridir (Özgüngör, 2023). Öğretmenlik mesleğini icra edecek kişi öncelikle mesleğe ilgi duyan, öğretmenlik mesleğini yaparken karşısındakilere fayda sağlayacak düzeyde kaygı hisseden, mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip olan ve kendine inancı tam olan bireyler olması gerekmektedir (Çapri & Çelikkaleli, 2008). Bu nedenle, öğretmen adaylarının duygusal farkındalıklarının ve mesleki yeterlik algılarının geliştirilmesi, mesleki başarıları ve öğrencilerle etkili iletişim kurabilmeleri açısından önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin değişen çağa ayak uydurabilmeleri için kendilerini sürekli geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Eğitimde belirlenen hedeflere ulaşabilmek için öncelikle öğretmenlerin mesleklerine yönelik pozitif duygular beslemeleri gerekmektedir (Kapağan, 2025). Mesleki açıdan kendini geliştirmeye gayret gösteren, mesleğini severek

yapan, karşılaştığı zorlukları göze alan ve bu zorluklarla başa çıkabilen, öğrencilerinin başarısı için çaba gösteren öğretmenler, meslek hayatları boyunca belirli düzeyde kaygı yaşayabilmektedir. Yapılan işte ortalama düzeyde kaygı yaşamak ise, başarıyı artıran önemli bir faktör olarak görülmektedir (Cüceloğlu, 2016).

Öğretmenlerin, mesleki öz-yeterlik inançlarının yüksek olması demek, sınıf içi kontrolü sağlamada, problem çözmede, dersleri planlama, uygulama ve değerlendirmede başarısının yüksek olması demektir. Aynı zamanda yüksek öz-yeterlik inancı, öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgilerine, yaratıcılıklarına, akademik başarılarına da yansımaktadır (Özdemir, 2008). Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inancı yüksek olduğunda yeni öğretim materyalleri oluşturma ve kullanmada, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda güncel stratejiler üretmede, öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler ile ilgilenmede ve eğitim sürecinde karşılaşılan sorunları çözmede dirençli ve etkili oldukları saptanmıştır (Özerkan, 2007; Fettahioğlu & Ekici, 2011).

Ülkemizde öğretmen yetiştirme görevi üniversitelerin Eğitim Fakülteleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Öğretmen yetiştirme programları, lise mezuniyetinden sonra girilen üniversite sınavından alınan puanla öğrenci alımı yapmaktadır. Eğitim fakültelerini tercih eden öğrenciler, öğrenim gördükleri programa ilişkin alan bilgisi eğitimiyle birlikte pedagojik formasyon eğitimi almaktadır. Ayrıca öğretmen adayları mesleki tecrübe ve bilgi kazanmak için Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı okullarda öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında staj yapmaktadırlar. Alan derslerini, formasyon derslerini ve alan eğitimi derslerini başarıyla tamamlayan adaylar programlardan mezun olabilmektedir (Okçabol, 2004).

Öğretmenlik hayatına atılmadan önce öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca alanlarına yönelik mesleki becerileri kazanıp kendilerini hazır hissetmeleri, başarılı bir öğretmen olacaklarına dair öz-yeterlik inançlarının yüksek olması açısından önemlidir (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007). Bu durum öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeyleriyle ilgilidir. Hazırbulunuşluk, bireyin belirli bir beceriyi gerçekleştirmek için önce belli bir olgunlaşma seviyesine, daha sonra o beceriye yönelik gerekli ön koşul öğrenmelerini, tutumlarını, yeteneklerini ve ilgilerini kapsamaktadır (Gibson & Vinegradoff, 1986; Akt: Senemoğlu, 2013, s.4). En genel tanımıyla, herhangi bir

beceriye sahip olmada bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan hazır olma halidir (Kaya, 2017). Öğretmen adayları için hazırbulunuşluk, adayların mesleğe başlamadan önce bu mesleği yapabilmeleri için kendilerini ne kadar hazır hissettiklerini belirten bir kavram olarak açıklanmaktadır (Mehmetlioğlu & Haser, 2013).

Ülkemizde öğretmen istihdamının büyük bir bölümü devlet okulları tarafından karşılanmaktadır (Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim, 2017). Geçmişte izlenen yanlış politikalar nedeniyle çok sayıda Eğitim Fakültesi bulunması sonucu birçok branşta ihtiyacın üzerinde öğretmen yetiştirilmiştir. Mezun olan öğretmenler ile devlet okullarında göreve başlayan öğretmenlerin sayısı arasında dengesizlik oluşmuş ve belli branşlarda yığılmalar olmuştur (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). Günümüzde yaklaşık 478.395 adet atanmayı bekleyen öğretmen bulunmaktadır. Bu yığılma mesleğe atanmayı bekleyen öğretmenlerde baskıya ve yüksek kaygıya sebep olmaktadır (Baştürk, 2007, 2008; Gündoğdu, Çimen & Turan, 2008; Karaca, 2011; Tümkaya, Aybek & Çelik, 2007).

Bugün Türkiye'de eğitim alan öğretmen adaylarının kaygı duydukları pek çok konu bulunmaktadır. Mesleğe başlayana kadar; öğretmen eğitimin niteliği, mezun olma kaygısı, mezuniyet sonrası girilen Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı (MEB-AGS) ve mülakat sınavı, atama konularına yönelik kaygı yaşamaktadırlar. Mesleğe başladıktan sonra; mesleğin geleceği ve itibarı, öğrencilerle iletişim, meslek hayatlarına eşlik edecek meslektaşlar, yöneticiler ve veliler ile ilişkiler, ekonomik ve sosyal kaygılar, akademik, mesleki, sosyal ve entelektüel öz-yeterlik kaygılandıkları konulardan bazılarıdır. Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce yaşadıkları duyguların mesleki hazırbulunuşluklarına etkisini tespit etmek için bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Problem ve Alt Problemleri

Araştırma kapsamında şu probleme cevap aranacaktır. “Öğretmen adaylarının mesleki kaygı, tutum ve öz-yeterlik inançları, mesleki hazırbulunuşluklarını nasıl etkilemektedir” Bu problem çerçevesinde ele alınan alt problemler ise şu şekildedir.

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının;

- 1) Mesleki kaygı düzeyleri nasıldır?
- 2) Mesleki tutum düzeyleri nasıldır?

- 3) Öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri nasıldır?
- 4) Mesleki kaygı, mesleki tutum ve öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki nasıldır?
- 5) Mesleki kaygı, mesleki tutum ve öğretmen öz-yeterlik inançları mesleğe yönelik hazırbulunuşlarını nasıl etkilemektedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini etkileyen unsurları ortaya koyarak hem akademik literatüre katkı sağlamayı hem de öğretmen yetiştirme süreçlerinde görev alan uygulayıcılara yol göstermeyi amaçlamaktadır. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının mesleğe adım atacakları serüvenin son aşamasında yaşadıkları duygu durumları, mesleği yapmaya ne ölçüde hazır hissettikleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin bakış açıları ve mesleklerine yönelik inançları, ilerideki meslek hayatlarının niteliği açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlik mesleğine dair olumlu tutum geliştirmiş, öz-yeterliklerine güvenen ve kaygı düzeylerini yönetebilen adayların, meslek yaşamına daha bilinçli, motive ve donanımlı şekilde başlayacağı düşünülmektedir. Bu durum hem bireysel mesleki gelişim hem de eğitim sisteminin kalitesi açısından belirleyici bir faktördür. Bu doğrultuda yürütülen araştırmada, öncelikle öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterlik inanç düzeyleri ayrıntılı biçimde belirlenmiştir. Bu değişkenlerin kaynakları analiz edilmiştir. Ardından, farklı düzeylerdeki mesleki kaygı, tutum ve öz-yeterlik inançlarının, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Böylece, mesleki açıdan daha fazla desteğe ihtiyaç duyan alanlar ve güçlü yönler sistematik bir şekilde ortaya konulmuştur.

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik, yalnızca öğrenciye bilgi aktarma süreci olsaydı, günümüzün gelişmiş toplumlarında bu görev teknolojik araçlarla sağlanır ve öğretmene duyulan ihtiyaç ortadan kalkardı (Varış, 1996). Ancak öğretmenlik mesleği bundan çok daha kapsamlı bir yapıya sahiptir. Öğretmenlik, mesleki yeterlik, olumlu tutum ve güçlü bir psikolojik hazırlık gerektiren, saygınlığı yüksek bir meslektir.

Özellikle fen bilgisi öğretmenleri, bilim okuryazarı bireyler yetiştirmede ve yeni neslin bilimsel düşünme becerilerinin geliştirmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının mesleki kaygıları, mesleğe yönelik tutumları ve öğretmenlik öz-yeterlik inançları; öğretmenlerin mesleğe yönelik hazırbulunuşluklarını, uyum süreçlerini ve mesleki performanslarını etkilemektedir. Bu araştırma, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve öz-yeterlik inançlarını inceleyerek öğretmen eğitimcilerine bakış açısı sunmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluklarının incelenmesi, onların öğretmenlik mesleği hakkındaki fikirleri, meslekten beklentileri, destek duydukları yönlerinin neler olduğunun anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Böylece hem öğretmen yetiştirme programlarının niteliğini arttırmak, hem de eğitim politikalarının sağlıklı temellerle gelişmesine katkı sağlamak açısından bu çalışma önemlidir.

Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının ayrı ayrı mesleki kaygıları, mesleki tutumları ve öz-yeterlik inançları üzerine çalışmalar mevcuttur (Gürgil, 2025; Akdoğan, Durmaz & Kimzan, 2024; Arslan, Güçlü & Şahin, 2023; Özer, 2021; Güngör, 2019; İşeri, 2019; Dönmez, 2019; Polat, 2018; Çelik & Şehgöl, 2017; Türkdoğan, 2014; Temiz & Topçu, 2013; Tok, 2012; Ayık, 2012; Ekinci, 2012). Ancak Fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yürütülmüş çalışmalar sınırlıdır (Öztürk, 2018; Nakip & Özcan, 2016; Yücel, 2014; Pektaş & Kamer, 2011). Bu yönüyle çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını, mesleki tutumlarını ve öğretmenlik öz-yeterlik inançlarını bir arada ele alarak çok boyutlu bir değerlendirme yapması açısından özgün değere sahiptir. Ek olarak, çalışmanın nicel verilerinin açık uçlu sorulardan elde edilen nitel verilerle bütünleştirilerek derinlemesine açıklamalar sunması açısından önemlidir. Elde edilen bulguların, öğretmen eğitimcilerine, öğretmen adaylarına ve eğitim yöneticilerine önemli birer veri kaynağı olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra gelecekte yapılacak benzer çalışmalara da yol gösterici nitelikte olması beklenmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1- Bu araştırma 2024-2025 Eğitim Öğretim yılında Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında son sınıfta öğrenim gören 29 öğretmen adayı ile sınırlıdır.

2- Bu araştırma öğretmen adaylarının "Mesleki kaygı ölçeği", "Öğretmen öz-yeterlik ölçeği", "Mesleki tutum ölçeği" ve "Öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk belirleme anketi" ne verdikleri cevaplar ile sınırlandırılmıştır.

3- Açık uçlu sorulara dayalı nitel veriler katılımcıların ifade gücü ve yorumlayıcının analiz yaklaşımı ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

1- Bu araştırmaya katılan Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ölçek ve ankette yer alan soruları içten, samimi ve kendi durumlarını yansıtacak şekilde cevaplandırıldıkları varsayılmaktadır.

2- Katılımcıların verdikleri cevapların, araştırma sürecinden etkilenmeden kendi duygu, düşünce ve inançlarını yansıttığı varsayılmaktadır.

3- Veri toplama araçlarının, araştırmanın amacına uygun olarak geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koyduğu kabul edilmektedir.

1.7. Tanımlar

Öğretmen adayı: Öğretmenlik mesleğine hazırlık sürecinde bulunan, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları kazanmakta olan bireydir (Yılmaz & Altınkurt, 2011).

Öğretmen öz-yeterlik inancı: Öğretmenin, öğretim görevlerini belirli bağlamda başarıyla yerine getirebileceğine olan inancıdır (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Mesleki kaygı: Bireyin mesleğini icra ederken ya da mesleğe hazırlanırken karşılaşılabileceği olumsuz durumlara ilişkin duyduğu endişedir (Kaya, 1995).

Mesleki tutum: Bireyin mesleğine yönelik sahip olduğu duygu, düşünce ve davranış eğilimlerinin bir bütünüdür (Semerci & Semerci, 2004).

Hazırbulunuşluk: Bireyin yeni öğrenmelere temel oluşturacak ön bilgi, beceri, tutum ve motivasyon düzeyidir (Senemoğlu, 2013).

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öğretmenlik mesleği ve ülkemizde öğretmen olma süreci tanıtılarak, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretmenlik öz-yeterlik inancı ve mesleki kaygılara yönelik bilgiler açıklanmıştır. Son olarak alan yazında bu konulara yönelik yapılan çalışmalar özetlenmiştir.

2.1. Öğretmenlik Mesleği

Meslek, belirli bir yetkinlik göstererek kazanılan, sistemli bilgi birikimine ve becerilere dayanan, insanlığa fayda sağlayacak mal üretme, hizmet sağlama karşılığında maddi kazanç elde edilen, kuralları olan iş ve etkinliklerin tamamı olarak tanımlanır (Semerci ve ark., 2012). Bireyin yaşantısında meslek önemli role sahiptir. Bireyler meslekleri sayesinde toplumda yer edinir, maddi ihtiyaçlarını karşılar, geleceğini şekillendirir. Tüm bunların yanı sıra bireyler meslekleri sayesinde yeteneklerini keşfetme, kullanma ve geliştirme, üretken bir insan olma, toplumda yer bulma gibi psikolojik ihtiyaçlarını da karşılama fırsatı bulurlar (Sandıkçı, 2011).

Öğretmenlik mesleği, 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte bu mesleği icra eden kişi öğretmen olarak tanımlanmıştır. 1974 yılı itibarı ile 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde, öğretmenlerin yükseköğrenim görerek yetiştirilmesine karar verilmiştir. İlkokul öğretmenliği yapabilmek için öğretmen yetiştirmek üzere iki yıllık eğitimin verildiği Eğitim Enstitüleri açılmıştır. Bu Eğitim Enstitüleri daha sonra üniversite bünyesine dahil edilmiş ve eğitim süreci iki yıldan dört yıla çıkarılmıştır. Üniversitelerde ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki okulların farklı branşlarında öğretim yapacak öğretmenler yetiştirilmektedir. Öğretmen adayları üniversite eğitimleri sırasında genel kültür, meslek bilgisi ve alan eğitimi dersleri almaktadır (YOK, 2018). 2017 itibarı ile öğretmen yetiştirme programlarında eğitim alan son sınıf öğretmen adayları iki dönem boyunca öğretmenlik uygulaması dersleri almaktadırlar (YÖK, 2018).

Öğretmen sürekli kendini geliştiren, bilgiyi öğreten, öğrenciye rehberlik eden ve eğitim veren kişidir (Zembat, 2014). Öğretmenler uzman kişilerdir ve topluma rehber olma görevini de üstlenirler (Ataünal, 2003). Öğretmenlik mesleğini yapabilmek için öğretmenlerin bazı niteliklere sahip olması gerekir. Bunlar şu şekildedir (Çelikten, 2005);

- Öğretmen, öğrencilerinin özelliklerini tanır, gelişim özelliklerinin neler olduğunu bilir, öğrenme- öğretme sürecinde nelere dikkat etmesi gerektiğine hâkimdir.
- Öğretmen, planları hazırlar, planlı olması gerektiğini bilir ve planını uygular.
- Öğretmen, kişisel farklılıkları dikkate alan ve herkese hitap eden materyal geliştirebilir.
- Öğretmen, öğrencilerinin aktif şekilde öğrenme sürecine katılmasını sağlar.
- Öğretmen, bireyde hedeflenen davranışın ne ölçüde gerçekleştiğini takip eder, nasıl öğrendiğini ve bireyin değerlendirilmesi gerektiğini bilir.
- Öğretmen, bireyin alışkanlıklar kazanmasında gerekli kaynakların neler olduğunu bilir.
- Öğretmen, gelişimine destek sağlayacak fırsatları takip eder, kendini sürekli geliştirir.

2.2. Türkiye’de Öğretmen Olma Serüveni

Toplumların kalkınması, kültürün aktarımı, bireylerin gelişimi için eğitim önemlidir. Bu sebeple geçmişten bugüne eğitimin kalitesini yükseltmek için sık sık değişiklikler yapılmıştır. Eğitim politikalarının değişmesi ve yeni çalışmalar yapılmasının asıl amacı; değişen içeriklere uyum sağlamak ve nitelikli öğrenci yetiştirebilmektir. Bu amaç doğrultusunda süreç içerisinde zaman zaman öğretmen yetiştirme prensipleri yeniden planlanmaktadır. Ülkemizde de öğretmen yetiştirme alanında güncel ve yeni kararlar alınmaya devam etmektedir (Karataş & Güleş, 2013).

Ülkemizdeki 10 Ekim 2024 tarihinde yürürlüğe giren 7528 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu ile öğretmen olarak resmi eğitim kurumlarında görev yapacak adayların, öğretmenlik mesleğini yapmaya kaynak teşkil edecek, en az lisans düzeyinde olan bir yükseköğretim programından mezun olma ve Milli Eğitim Akademisi tarafından verilen hazırlık eğitimini başarıyla tamamlamış adaylar arasından seçileceğine yönelik

düzenlemeler yapılmıştır (MEB, 2024). 16 Ocak 2025 tarihi itibarı ile Resmî Gazetede yayınlanan yönetmeliğe göre, MEB'e bağlı resmi eğitim kurumlarında sözleşmeli öğretmen istihdamına ilişkin usul ve esaslar düzenlenmiştir (Resmî Gazete, 32519, 16 Ocak 2025). 1 Eylül 2025 tarihinden itibaren sözleşmeli öğretmen olarak resmi eğitim kurumlarında görev yapacak adaylar, yeni kurulan Milli Eğitim Akademisinde hazırlık eğitimi alacaktır. Hazırlık eğitimine dahil edilecek öğretmen adayları, branşları itibarıyla MEB tarafından belirlenen kontenjan dahilinde her bir öğretmenlik alanı için MEB-AGS puanı üstünlüğüne göre belirlenecektir (MEB, 2025).

2.3. Fen Bilgisi Öğretmeni Olmak

Fen Bilgisi öğretmeni, ilköğretim düzeyindeki öğrencilere fen bilimleri alanındaki temel kavram, ilke, yasa ve süreçleri öğretmekle görevli, alan bilgisine ve pedagojik yeterliklere sahip eğitimcidir. Bu öğretmenler; fizik, kimya, biyoloji ve yer bilimleri gibi farklı disiplinlerden elde edilen bilgileri bütüncül bir şekilde öğrencilere öğretmeyi, onların bilimsel süreç becerilerini geliştirmeyi ve fen okuryazarı bireyler olarak yetişmelerini amaçlar. Fen Bilgisi öğretmeni aynı zamanda öğrencilerin merak duygusunu uyandırır, sorgulama becerilerini destekler, bilimsel düşünmeyi teşvik eder ve öğrenme sürecinde rehberlik eder. Ayrıca eğitim programlarını etkili biçimde uygulayabilen, teknolojiyi ve güncel bilimsel gelişmeleri derslerine entegre edebilen, öğrenme ortamlarını öğrenci merkezli yaklaşımlarla düzenleyen nitelikli bireylerdir (MEB, 2017).

Fen bilgisi öğretmenlerinin alanına ve çalıştığı kademeye göre sahip olması gereken özel alan yeterlilikleri vardır (OTGM, 2010). Bu özel alan yeterlilikleri nitelikli bir fen bilimleri öğretmeni için bilgisini, becerisini ve yeteneklerini etkin kullanmasında önemli yer tutar (Gül, 2012). Alana özgü yeterlikler yukarıda sayılan beş yeterlilik alanından, 24 yeterlilik ile 132 göstergeden oluşmaktadır. MEB (2017) tarafından fen bilimleri öğretmenlerinin sahip olması gereken alana özgü yeterlilikler şunlardır;

- Öğrenme-öğretme sürecini planlama ve düzenleme
- Bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişim
- Gelişimi izleme ve değerlendirme
- Okul aile ve toplumla iş birliği
- Mesleki gelişimi sağlama

Her sene ülkemizdeki Eğitim Fakültelerinin Fen Bilimleri Öğretmenliği programından çok sayıda aday mezun olmaktadır. Mezunlar devlet ya da özel okullarda öğretmenlik yapabilmektedir. Türkiye'de özel okullarda görev yapan fen bilimleri öğretmeni sayısı 4323'tür (MEB, 2022). Ne yazık ki, ülkemizde Fen Bilgisi Öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin sayısı devlette bu branşa ayrılan atama sayısından çok daha fazladır (Karataş & Güleş, 2013). Son beş yılda MEB tarafından gerçekleştirilen öğretmen atamaları sayısı Tablo 2.1'de yer almaktadır (MEB, 2025).

Tablo 2.1. Son Beş Yılda Fen Bilgisi Öğretmeni Atama Sayıları

Yıl	2021	2022	2023	2024	2025
Atama sayısı	1698	480	2064	305	267

2024 yılı itibarı ile fen bilgisi öğretmenliği programından mezun olan 16.344 atama bekleyen öğretmen bulunmaktadır. Son beş yılda ataması yapılan fen bilgisi öğretmeni sayısı ise 4814'tür. Bu durum Fen Bilgisi Öğretmenliği programının tercih edilebilirliğini düşürmektedir. Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) 2024 yılı verilerine göre, Fen Bilgisi Öğretmenliği programına ayrılan kontenjan sayısı 2623 iken, programı tercih edenlerin sayısı 751 olmuştur (YÖK, 2024). İstatistiklere bakıldığında ayrılan kontenjanın %71,4' ünün boş kaldığı görülmektedir. Fen Bilgisi öğretmenliğini tercih edecek öğrencilerin sayısındaki düşüş mesleğin geleceğine yönelik kaygı yaşadıklarını düşündürmektedir.

2.4. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı

Kaygı kelimesinin psikolojiye girişi 19. yüzyılın başlarında olmuştur. Sigmund Freud kaygıyı egonun bir fonksiyonu olarak tanımlamıştır. Bireyin içinde bulunduğu zihinsel durum olmaktan daha fazla anlam taşıyan bu kavram, Freud'dan sonra derinlemesine incelenmiş ve üzerine çalışmalar yapılmıştır (Manav, 2011). Krohne'e (1976) göre, kaygı, var olan tehlike karşısında tecrübe kazanmadan hissedilen uyarının artması, sonucun öngörülememesidir (Akt: Cüceloğlu, 2019). Kaygı, nedeni belli olmayan bir korku ile karşı karşıya kalma durumu olup, kaygılı birey tehlikeli bir olayla karşı karşıya kalacağını düşünüp kendisini endişe, sıkıntı, üzüntü, korku gibi hoş olmayan duyguların içine sokar. Bununla

birlikte kişinin beklentilerinin çeşitli sebeplerle karşılanamaması da kaygıya sebep olabilir (Sazak & Ece, 2004)

Kaygı, bireyin sosyal, akademik ve mesleki bağlamda karşılaşılabileceği durumlara bağlı olarak ortaya çıkabilir. Özellikle meslek yaşamında karşılaşılan belirsizlikler, artan sorumluluklar ve yüksek beklentiler bireylerin kaygı düzeyini artırabilir (Sünbül & Arı, 2006). Bu kapsamda, öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı, bireyin öğretmenlik görevini gerçekleştirirken karşılaşılabileceği güçlükler, beklentiler ve sorumluluklara ilişkin yaşadığı endişe ve huzursuzluk durumudur (Çapri & Çelikkaleli, 2008). Öğretmenlik, toplum ile çok fazla iletişim kurulması gereken bir meslek grubudur. Öğretmenlerin, öğrenciler, veliler, yöneticiler ve meslektaşları ile yaşadıkları negatif durumlar stres, korku, tedirginlik, kaygı, huzursuzluk, güvensizlik gibi duygusal durumların meydana gelmesine neden olabilir. Öğretmenlerin kaygıya kapılmalarında ait oldukları kurumun öğretmenlerden beklentileri, talepleri, istekleri, meslek hayatının geleceğine dair yaşadığı kaygılar ve toplumun öğretmenden beklentilerine cevap verememe düşüncesi de etkili olmaktadır (Erden, 2004).

Öğretmenler meslek hayatına başlamadan önce Eğitim fakültelerine geldiklerinde deneyim gerektiren bu mesleğe yönelik bazı kaygılar geliştirebilirler. Bu kaygılar, mesleğe yeni adım atan bireylerin karşılaştıkları belirsizlikler, yetersizlik hissi ve mesleki beceri eksikliklerinden kaynaklanabilir. Saban, Korkmaz ve Akbaşlı (2004) öğretmenlik mesleğine dair kaygılarının ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli olarak üç gruba ayrıldığını açıklamaktadırlar.

Ben merkezli kaygının kilit noktası, kişinin kendi yeterliklerine ilişkin endişeleridir. Birey, meslek hayatında başarılı olup olamayacağının huzursuzluğunu yaşar (Fuller, 1969; Akt: Türkdoğan, 2014). Öğretmen adayı kendisine sıkça şu soruları sorar. "Acaba bu meslek bana uygun bir meslek mi?", "Bu mesleği hayatım boyunca yapabilir miyim?", "Ders esnasında bir problem çıkarsa meslektaşlarım ve öğrencilerim hakkımda ne düşünür?"

Görev merkezli kaygının kilit noktası, öğretme sorumluluğu üzerine toplanmıştır. Öğretmenlik görevinde başarılı olma endişesi bu kaygının odağını oluşturur (Fuller, 1969; Akt: Türkdoğan, 2014). Bu kaygıyla karşı karşıya kalmış öğretmen adayı kendisine "Diğer sınıflarda eğitim ve öğretim farklı mı?", "Bana mesleğimde başarılı olmam için en iyi kim

destek olabilir?", "Alanımla ilgili malzemeleri, teknik ve idealleri elde edebilir miyim?" sorularını yöneltir.

Öğrenci merkezli kaygının kilit noktasında ise öğrenci vardır. Öğretmen adayı, öğrencilerle olan ilişkileri, onların öğrenme sürecini ve davranışlarını nasıl yöneteceği konusunda kaygı yaşar (Saban, Korkmaz & Akbaşlı, 2004). Öğretmen adayı kendisine şu soruları sorar; "Öğrenci öğrenmelerinin daha pratik olması ve hız kazanması için neler yapabilirim?", "Tek tek her öğrenciye ne yardımda bulunsam da onlar için bilgi edinmek kritik ve vazgeçilmez bir hal alsaydı?", "Yüksek potansiyele sahip öğrencilerin öğrenmelerini okul içi ve dışında başarı ile devam ettirebilmeleri için neler yapabilirim?"

Bu kaygı türleri, öğretmen adaylarının meslek hayatına yönelik yaşadığı belirsizlikleri ve kaygıyı açıklamakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenlik pratiğinde karşılaşılan zorluklarla başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesine de ışık tutar. Bu bağlamda, öğretmen eğitiminde kaygıların ele alınması, adayların kendilerini daha güvenli hissetmelerine, mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olabilir.

2.5. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

Tutum kavramı Latince kökenli olup 19. yüzyılda bilimsel olarak incelenmeye başlanmıştır. Turgut'a (1997) göre tutum, bireyin herhangi bir olgu, olay, nesne ve insana yönelik olumlu veya olumsuz davranışta bulunma eğilimidir. Chapman (1999) tutumu, bireyin dış dünyadaki zihinsel odak noktası olarak tanımlamakta ve ruh halini diğer bireylere ifade etme şekli olarak değerlendirmektedir. Tutum sabit değil, değişkendir. Olumlu tutuma sahip bireylerin çevresindeki olumsuz durumlar tutumlarında değişiklik yaratabilir. Buradan çıkan sonuca göre tutumun bireylerin davranışlarını yönlendirici bir unsur olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra bireylerin yaşam tecrübeleri sonucunda şekil alması da tutumun bir diğer özeliğidir (Chapman, 1999). Tavşancıl (2006) tutuma ait tanımlardan yola çıkarak tutumun çeşitli özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir. Bu özellikler şu şekildedir;

- ✓ Tutum doğuştan gelmez, deneyimler sonucunda elde edilir. Birey yaşadığı toplumdan kültürel tutumlar kazanır.
- ✓ Tutum geçici değildir. Belirli süre devamlılık gösterir. Birey belirli bir dönem belirli bir düşünceye sahip olur.

- ✓ Tutum birey ve nesne arasında düzenlilik olmasını sağlar. Öğrenme aşamasında kademe kademe şekil aldığı için bireyin çevresini anlamasını sağlar.
- ✓ Birey ve nesne ilişkisinde tutumların ortaya koyduğu bir yanlılık durumu doğar. Birey bir nesneye karşı tutum oluşturduğunda o nesneye tarafsız bakamaz.
- ✓ Bir nesneye karşı olumlu veya olumsuz tutum kazanılması, o nesnenin diğer nesnelerle karşılaştırılması ile mümkündür.
- ✓ Kişisel tutumlar olduğu gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değerler, toplumsal gruplar ve toplumsal simgelere yönelik tutumlardır.
- ✓ Tutumlar davranışları oluşturduğundan olumlu veya olumsuz tepkilere yol açabilir.

Krech, Crutchfield ve Ballache (1962) tutumu oluşturan üç temel öğenin varlığından bahsetmişlerdir. Bu öğeler bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeler olarak anılmaktadır. Bireyin olaylarla ilgili bilgileri bilişsel, bu olaylara olumlu veya olumsuz duygularla yaklaşması duyuşsal ve ortaya koyduğu davranış ve tepkileri ise davranışsal öge ile belirlenir (İnceoğlu, 2004).

Şimşek, Akgemci ve Çelik'e (2011) göre, bireyin karşılaştığı durumun iyi ya da kötü, yeterli veya yetersiz, olumlu veya olumsuz şeklindeki düşüncelerini oluşturan inançlar bilişsel öğenin bir parçasıdır. Bilişsel öge bireyin herhangi bir durum veya olayla ilgili sahip olduğu düşünce veya duygularıdır (İnceoğlu, 2004). Elde edilen bilgiler ne kadar gerçekçi ise onunla ilgili geliştirilen tutum o kadar kalıcı olur. Bilgi değişiklik gösterdiğinde tutum da değişir (Baysal, 2004; Akt: Tavşancıl, 2005).

İçinde tarafsız bilgidен daha çok olumlu (neşe, tatmin, mutluluk, takdir) ve olumsuz duygu (üzüntü, pişmanlık, öfke, korku) bulundurur. Tutumun duygusal ögesi, bireylerin tutuma konu olmuş olay, olgu ve nesnelere karşı heyecanını içerir. Tutumu sürekli kılan, tutumun destekleyici ve itici yönü duyuşsal öğedir (Erdoğan, 1999). Tutumun kişiden kişiye değişen, gerçeklerle açıklanamayan, hoşnut olma veya olmama durumunu bu öge oluşturur (Baysal & Tekaraslan, 2004; Akt: Tavşancıl, 2006).

Bireyin karşılaştığı duruma, olaya veya nesneye yönelik geliştirdiği pozitif veya negatif tutum onun davranışını gösterme biçimine yansır. Bu da tutumun davranışsal ögesini oluşturur (Aydın, 1995). İnceoğlu'na (2000) göre tutuma yönelik herhangi bir harekete geçiş

söz konusu değilse; tutumun varlığından bahsedilemez. Tutum adına en azından psikolojik çıkarımlar için davranışsal öğeler bulunmalıdır. Tutumu tek başına gözlemek mümkün değildir. Tutumun varlığından ancak yansıttığı kabul edilen gözlenebilir davranışlar incelenerek söz edilebilir (Kağıtçıbaşı,1979).

Bu üç tutum ögesi karşılıklı etkileşim içindedir. Herhangi birinde meydana gelen değişim diğerlerini de etkiler ve ardı ardına değişime sebep olabilir. Yani, bireyin bir olguya yönelik olumlu ya da olumsuz tutumu değişiklik gösterirse, o olguya karşı bilişsel ve davranışsal ögesi de değişiklik gösterir (İnceoğlu, 2000). Bu etkileşim, tutumun dinamik ve sürekli değişen bir yapı olduğunu gösterir. Diğer bir deyişle, tutumda yaşanan değişiklik, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal düzeyde kapsamlı bir dönüşüm yaratabilir.

Mesleki tutum, bireyin mesleğine yönelik davranışlarının, duygularının ve mesleğe bağlılığının toplamını ifade eder (Hussain vd., 2011). Meslek sahiplerinin mesleği hakkındaki duygu ve düşünceleri, mesleki tutumunu etkiler. Bu tutum, mesleğin toplumdaki konumu ve mesleğin işlevi gibi faktörlere bağlı olarak değişir (Kaya & Nazıroğlu, 2008). Bireyin mesleki başarısını ve doyumunu yordamak için mesleğe yönelik tutumunu ele almak gerekir (Erkuş, vd., 2000). Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumu meslek anlayışlarının bir yansımasıdır (Can,1987). Mesleği yerine getirmelerinde önemli rol oynar. Sabır, çok çalışma ve fedakârlık gerektiren bu meslekte başarılı olmak için öğretmenlik mesleğini severek ve isteyerek yapmak gerekir (Aşkar & Erden, 1987). Öğretmenlik mesleğini tercih edecek bireylerin, öğretmenlik mesleğini benimseyerek ve iyi analiz ederek tercih etmeleri gerekmektedir. Öğretmen adaylarının mesleklerine dair yalnızca teorik ve uygulamalı bilgiye sahip olmaları yetmez. Öğrencilerle anlamlı ilişkiler kurabilmeleri ve nitelikli eğitim gerçekleştirebilmeleri için özverili ve arzulu olmaları, öğretme- öğrenmeyi sevmeleri, mesleğe yönelik pozitif tutuma sahip olmaları gerekir (Pischetola, 2020). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretmenlerin mesleklerine yönelik duyduğu güven ve inançla doğrudan ilişkili olup, bu güven kendi mesleki bilgi ve becerilerine dair öz-yeterlik inancı ile pekişir.

2.6. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-yeterlik İnancı

İnsan davranışları ve bu davranışları ortaya çıkaran etmenleri inceleyen Albert Bandura, bireyin sahip olduğu becerileri aktif şekilde kullanabilmesi için ilk olarak ilgilenilen alanda özgüvenli olması gerektiğini savunmuştur (Kurbanoglu & Takunyacı, 2012). Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlik inancı "bireyin ileriye dönük, olası durumları yönetmek ve organize etmek için bireyin kendi kapasitesine dair inançlarıdır". Öz-yeterlik inancı bireyin düşünce yapısını, amaçlarını yaşam biçimini ve zorluklar karşısında gösterdiği çabayı etkiler (Bandura, 1997).

Öz-yeterlik inancı, bireyi mevcut durumundan daha iyi bir duruma taşıyan, insan psikolojisinde önemli role sahip bir kavramdır. Bundan dolayı bireylerin içinde bulunduğu durumlarda daha sağlıklı sonuçlar elde edebilmeleri bireyin öz-yeterlik inancı ile doğrudan ilgilidir. Bireyin öz-yeterlik inancı; duygularını, davranışlarını, düşüncelerini ve kendini nasıl motive edeceğini belirlemektedir. Güçlü öz-yeterlik inancına sahip bireyler, başarılı olmanın dışında başarılı olma hissiyle mutluluk duyar (Kiremit, 2006).

Öz-yeterlik kavramı eğitim alanında Tschannen-Moran ve arkadaşları (1998) tarafından "belirli bir bağlamda belirli bir öğretim görevini başarıyla yerine getirmek için gereken eylemleri organize etme ve yürütme yeteneği" olarak tanımlanmıştır. Berman ve arkadaşları (1977) öğretmen öz-yeterliğini, öğretmenin öğrencinin performansını etkileyebilecek kapasiteye sahip olduğuna inanma derecesi olarak tanımlamışlardır. Aydemir (2019) ise öğretmenin dışarıdan gelen etki ve karşılaşılan problemleri göz ardı ederek, öğrencileri etkileyebilme ve motive etme yeteneğine duyduğu güven şeklinde tanımlamıştır. Ross (1994, 1998) öğretmen öz-yeterliğini ortaya koyan altı öğretmen davranışını şu şekilde belirtmiştir.

- Nitelikli öğretim için güncel yaklaşım ve stratejiler öğrenmek ve kullanmak,
- Öğrencilerin özgüvenlerini arttırmak için özerkliği arttıracak teknikleri çoğaltmak ve bağılılıklarını azaltmak için öğrenci kontrolü yüksek tekniklerden kaçınmak,
- Düşük akademik başarıdaki öğrencilerle özel ilgilenmek,
- Öğrencilerin akademik yeterliliklerine yönelik kendi algılarını ortaya koymak,
- Ulaşılabilir (gerçekçi) hedefler belirlemek,
- Öğrenci başarısızlığı karşısında yılmadan devam etmektir (Akt: Woolfolkvd., 2005).

Öğretmenlerin sorumlulukları ve etki alanları yalnızca sınıf içiyle sınırlı değildir. Meslektaşlarıyla iş birliğinde, okulun idealleri ve gelişiminde, öğretimsel bir vizyona sahip olmada etkin rollere sahiptirler ve liderlik sergileyebilir (Silva, Gimbert & Nolan, 2000; Akt: Can, 2007). Öğretmenler mesleki öz-yeterliliklerinin yanı sıra sosyal ve entelektüel özyeterliliklere de sahip olmak durumundadır. Bu durumda öğretmenlerin sahip olduğu öz-yeterlilikler; akademik, sosyal ve entelektüel boyutta ele alınmalıdır (Bandura, 1997).

Akademik öz-yeterlilik inancı, bireyin eğitim hayatındaki akademik görevlerinin, istenen seviyede ve başarı düzeyinde olması için bireyin kendine olan inancıdır (Gore, 2006). Akademik öz-yeterlilik inancı yüksek bireyler işlerinde planlı ve azimlidir (Satıcı, 2013). Kathryn'e (2004) göre akademik öz-yeterliliği yüksek bireylerin başarıma inançları yüksek, yılgınlık ve vazgeçme davranışları düşüktür. Bu bağlamda öğretmen adaylarının sahip olduğu bilgiler, öğrenme kapasiteleri, öğrenme becerileri akademik öz-yeterlilik inançlarıyla doğrudan bağlantılı olup, kendilerine daha yüksek güven duymalarını sağlar. Akademik öz-yeterlilik inancı öğretmen adaylarının yüksek hedef koyma ve başarılı olma potansiyellerini artırır (Jiang, vd., 2014; Akt: Arslan, 2016).

Bireyin iç dünyasında olup bitenler ve dış dünyalarının kendilerini nasıl etkilediğini bilmeleri önemlidir (Çubuklu & Girmen, 2017). Bireylerin çevresiyle kurdukları iletişim ve girdikleri etkileşim üzerinde az ya da çok sosyal öz-yeterlilik inancının etkisi vardır. Sosyal öz-yeterlilik inancı yüksek bireyler çatışma çözme konusunda başarılı (Corroan & Mallickrodt, 2000), tanımadığı bireylerle iletişim başlatma, devamını getirme ve genişletebilme davranışlarında diğer bireylerden bir adım öndedir (Zirpoli & Melloy, 1997). Bireyin; değişime açık olma, grup içinde özgürce düşüncelerini ifade edebilme, kolay iletişim kurabilme gibi özelliklere sahip olması için sosyal öz-yeterlilik inancının yüksek olması gerekir.

Toplum kendi varlığını devam ettirebilmek için gelecek nesillere kültürünü aktarabilmelidir. Toplumsallaşmış bireyler ile toplumun kültürel geçmişi gelecek nesillere aktarılır ve o toplumun devamlılığı sağlanır. Bunun gerçekleşebilmesi için eğitimde kültürü aktaran öğretmenlere büyük pay düşer (Çağlayan, 2007). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi, eğitim politikası ve eğitim sistemindeki gelişmeleri takip etmesi ve gerekli bilgi birikimine sahip olmaları önemlidir. Öğretmenin yüksek entelektüel öz-

yeterlik inancına sahip olması; dersini canlı kılar, anlamlı hale getirir, öğrencilerle daha iyi iletişim kurmasını sağlar (Tetik, 2021).

Bireyin başarı yolunda kendine olan güvenini ifade eden öz-yeterlik kavramı öğretmen ve öğretmen adayları için oldukça önemlidir (Semiz, 2019). Öğretmenin öğretmenliğine olan güveni, bir başka deyişle yüksek öz-yeterlik inancı, eğitim- öğretim sürecinde problemlerin üstesinden gelebileceğine olan inanç ve güvenin etkisiyle (Doğan, 2013; Özdemir, 2008), öğretim gerçekleştirirken daha istekli ve tutkulu olmasını sağlar (Bıkmaz, 2004).

2.7. İlgili Literatür

2.7.1. Öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki kaygıları üzerine yapılan çalışmalar

Ghaith ve Shaaban (1999) öğretmenlerin mesleki kaygılarını ve öğretmen yeterliliğini cinsiyet ve öğretmenlik deneyimi açısından incelemişlerdir. Çalışmaya Lübnanlı 292 öğretmen katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak standart bir öğretmen yeterliliği anketi ve mesleki kaygılarını değerlendiren bir ölçek kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlik deneyimi fazla öğretmenlerin mesleki kaygılarının daha düşük olduğu fakat cinsiyet faktörünün mesleki kaygı için anlamlı bulunmadığı tespit edilmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin düşük kişisel yeterlilik duygusuna sahip oldukları ve meslekte deneyim kazanmış meslektaşlarından daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Saban, Korkmaz ve Akbaşı (2005) öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde öğrenim gören 437 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin orta seviyede olduğu, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek mesleki kaygıya sahip oldukları, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmen adaylarının daha fazla atama kaygısı yaşadıkları ve en az kaygı yaşayan

branşın Fen Bilgisi öğretmenliği, en fazla kaygı yaşayan branşın ise Sosyal Bilgiler öğretmenliği adayları olduğu belirlenmiştir.

Wagner (2008) öğretmenlerin mesleki kaygı düzeylerini ve kaygıyla başa çıkma stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 140 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğretmenlerin mesleki kaygı ve stres düzeylerini belirlemek için "Revize edilmiş mesleki stres envanteri" kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, eğitimde 0-1 yıl deneyime sahip öğretmenlerin, daha deneyimli öğretmenlere kıyasla daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Yüksek kaygıya sahip öğretmenlerin en çok kullandıkları kaygıyla başa çıkma stratejilerinin ise daha deneyimli meslektaşlarından destek almak olduğu belirtilmiştir.

Cabı ve Yalçınalp (2009) öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını ölçmek için 45 maddeden oluşan ve sekiz faktörlü ölçek geliştirmişlerdir. “Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği” beşli Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin faktörleri incelendiğinde 14 maddenin görev merkezli kaygı, yedi maddenin ekonomik/sosyal merkezli kaygı, altı maddenin öğrenci/iletişim merkezli kaygı, beş maddenin meslektaş/veli merkezli kaygı, dört maddenin kişisel gelişim merkezli kaygı, üç maddenin atanma merkezli kaygı, üç maddenin uyum merkezli kaygı ve üç maddenin ise okul yönetimi merkezli kaygıyı ölçtüğü belirtilmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa kat sayısının 0.94’tür. Bu değer ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek, öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini belirlemek ve bu kaygılarının faktörlere göre dağılımını incelemek için sıkça kullanılmaktadır.

Goh ve Matthews (2011) öğretmen adaylarının staj uygulamalarındaki kaygı durumlarını ve kaygıyla başa çıkma stratejilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya farklı bölge ve okullardaki çeşitli branşlardan 14 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının kaygı düzeylerini ve kaygılarıyla başa çıkma yöntemlerini belirlemek için standartlaştırılmış anketler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcılarda 18 kaygı durumu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının en çok iş yükü, sınıf yönetimi ve mesleğe geçiş ve öğrenci davranışları konularında kaygılandıkları tespit edilmiştir. Kaygıyla başa çıkmak için başvurdukları stratejilerin ise, meslektaş desteği, zaman yönetimi, fiziksel aktivite gibi faaliyetler olduğu tespit edilmiştir.

Serin, Güneş ve Değirmenci (2015) öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 763 sınıf öğretmenliği öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri "Öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı ölçeği" ve "Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleki kaygıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, mezun olunan lise türü, ailede öğretmen olup olmaması, ailenin gelir düzeyi, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedeni değişkenler için anlamlı fark tespit edilememiştir. Bu durum mesleki kaygıların demografik değişkenlerin dışında daha çok bireysel faktörler ve eğitim sürecindeki deneyimlere bağlı olduğunu göstermektedir.

Gerçek (2018) öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ve kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 354 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılar üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri "Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği" ve "Kariyer geleceği ölçeği" kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri arttıkça, kariyer uyumluluğu düzeyleri azalmaktadır. Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini azaltmak için rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin artırılması ve öğretmen adaylarının kariyer uyumluluğunu arttırmak amacıyla kariyer planlama ve gelişim programlarının uygulanması tavsiye edilmektedir.

İpek (2019) sınıf öğretmenlerinin göreve başladıkları ilk yıl yaşadıkları kaygılar ve sebeplerini incelemiş ve çözüm önerilerinde bulunulmuştur. Araştırmanın örneklemini beş devlet ve beş özel ilköğretim okulunda görev yapan toplam 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hem devlet okulu hem de özel okul öğretmenlerinin ortak kaygılarının mesleğe yeni başlamanın getirdiği heyecan, tecrübe eksikliği ve sınıf yönetimi oluğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaşadığı kaygının büyük oranda deneyim eksikliğinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Kaygıyı azaltmak için mesleğe yeni başlayan öğretmenlere danışmanlık veren rehberlik programlarının uygulanması, sınıf yönetiminde hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilmiştir.

Sarıtaş (2019) sınıf öğretmenliği adaylarının mesleki kaygıları, öz-yeterlik inançları ve psikolojik iyi oluş halleri arasındaki ilişkiyi çeşitli demografik faktörlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini iki farklı devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 209 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler “Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği”, “Öz-yeterlik inancı ölçeği” ve “Psikolojik iyi oluş ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeyleri ile kaygıları arasında negatif yönlü ilişki saptanmıştır. Ayrıca psikolojik iyi oluş düzeyleri arttıkça öz-yeterlik inançlarının da artış gözlendiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeyleri ve mesleki kaygı düzeylerinin demografik değişkenlere göre anlamlı fark göstermediği belirtilmiştir.

Arslan, Tunca-Güçlü ve Alkın-Şahin (2023) öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Çalışmaya 790 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın verileri “Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği” ile toplanmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha kaygılı oldukları, üçüncü sınıf öğretmen adaylarının iletişim merkezli kaygılarının, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmen adaylarının atanma merkezli kaygılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

2.7.2. Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine yapılan çalışmalar

Üstün (2005) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Eğitim Fakültesinde eğitim gören 280 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen adaylarına yönelik mesleki tutum ölçeği” ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler göre, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha olumlu mesleki tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda mesleği içsel nedenlerle (topluma katkı sağlama, mesleği sevme) tercih edenlerin tutumları, mesleği dışsal nedenlerle (iş güvencesi, tatil süresi, maaş) tercih edenlere oranla daha olumludur.

Aysu (2007) okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini farklı devlet üniversitelerinde öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği" ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih eden adayların daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Fakat sınıf düzeyi, ailenin eğitim durumu, lisansüstü eğitim düşünüp düşünmedikleri, özel okul-devlet okulu çalışma tercihlerine göre tutumlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Ahmad (2011) son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile eğitim hazırlık programı kapsamında aldıkları uzmanlık derslerindeki akademik başarıları arasında ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 98 öğretmen adayını oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği" ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında zayıf ama istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

Karem ve arkadaşları (2012) uzaktan eğitim alan ve yüz yüze eğitim gören öğretmen adaylarının mesleki tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve bu iki eğitim türü arasındaki farklılığın nedenlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Gomal Üniversitesi lisans ve lisansüstü, örgün ve uzaktan eğitim alan 100 öğretmen adayını oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Öğretmenlik adaylarına yönelik mesleki tutum ölçeği" ve "Öğretmen adaylarının teknoloji kabul ve kullanım ölçeği" ile elde edilmiştir. Verilerden elde edilen sonuçlara göre, yüz yüze eğitim alan öğrenciler, uzaktan eğitim alan öğrencilerden daha yüksek mesleki tutuma sahiptir. Aynı zamanda lisans düzeyinde ve yüz yüze eğitim alan öğrencilerin en yüksek mesleki tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Mattoo ve Bichoo (2014) kırsal ve kentsel kesimde öğretmenlik yapan ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki tutumlarını karşılaştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 300 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Öğretmenlerin sınıf ortamında materyal kullanımına yönelik tutum ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre kentte görev yapan öğretmenlerin kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek tutuma

sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca mesleki tutumun idari, ekonomik ve sosyo-psikolojik alt boyutlardan da etkilendiği tespit edilmiştir.

Demirel ve Ünişen (2018) öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını çeşitli boyutlarıyla değerlendirebilmek için geçerliliği ve güvenilirliği yüksek bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. 57 maddelik “Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği” 11’i olumsuz olmak üzere 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, değer verme, mesleki tükenmişlik, gelişime açıklık ve ilgisizlik olmak üzere dört faktörde toplanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı.94’tür.

Doğrul ve Kılıç (2020) okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının çeşitli demografik ve akademik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Okul Öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören 170 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının yüksek olduğunu, fakat mesleki tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, tercih sıraları, yaşadıkları yer ve mezun oldukları lise türüne göre farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak adayların tercihlerine etki eden kişiler, branştan memnuniyet ve tercihlere etki eden faktörlere göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılıklar öğretmen adaylarının branşına ilgi duymasının, branşını kendi isteğiyle tercih etmesinin mesleki tutumuna olumlu etki ettiğini göstermektedir.

2.7.3. Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inancı üzerine yapılan çalışmalar

Schraver ve Czeniak (1999) fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ilkokul ve ortaokul kademesine göre yansımalarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Amerika Birleşik Devletleri’nin çeşitli bölgelerinde görev yapan fen bilgisi öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Fen öğretimi öz-yeterlik inancı ölçeği" kullanılmıştır. Ortaokul kademesindeki öğretmenlerin ilkokul kademesindeki öğretmenlerden daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin öğrenci merkezli ve öğrencinin gelişimine uygun öğretim stratejilerini daha sık kullandıkları belirlenmiştir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) öğretmenlerin öz-yeterlik algısı üzerine bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın örneklemini ilk aşamada sekiz lisansüstü eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Daha sonraki aşamada farklı branş ve deneyim düzeylerinden geniş ve çeşitli öğretmen örneklemini kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Öğretmen öz-yeterlik inancı ölçeği" kullanılmıştır. Öz-yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin düşük öğretmenlere göre meslek yaşantısında daha uyumlu ve hevesli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Öz-yeterlik inancı yüksek öğretmenler başarısız olmayı göze alabilmekte ve başarısızlık sonucunda mesuliyet alabilmektedirler. Fakat öz-yeterlik inancı düşük öğretmenler mesuliyet kabul etmemekte ve başarısızlıklarını dış etkenlere bağlamaktadırlar.

Pendergast ve Garvis (2011) öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını ve mesleki kimliklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Avustralya'da öğretmen yetiştirme programına kayıtlı üç farklı bölümde öğrenim gören 175 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik ölçeği" ile toplanmıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarından kendilerini öğretmen olarak temsil eden görseller ve metinler üretmeleri istenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen öz-yeterliğinin yaş, cinsiyet, öğrenim görülen bölüme göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak öğretmen öz-yeterlilik inancının kişiden kişiye değiştiğini ve öğretmen adaylarının kişisel deneyimleri, özgüvenleri, geçmiş eğitim yaşantıları ve uygulama ortamlarının mesleki öz-yeterlik inançlarını pozitif etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tarkın ve Uzuntiryaki (2012) öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ile mesleki tutumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 315 son sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ölçeği" ve "Öğretmen adaylarının mesleğine yönelik tutum ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğrencileri derse dahil etme ve öğretim yöntemlerini kullanma durumlarının öz-yeterlik inançlarının pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Aynı zamanda öğretmen adaylarının mesleki tutumları ile mesleği sevme alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Sevgi ve arkadaşları (2017) öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 213 birinci sınıf, 240 ikinci sınıf kademesinde öğrenim gören toplam 453 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Öğretmen adaylarına yönelik öz-yeterlik ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu fakat sınıf kademesine göre farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Çolak (2019) öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile iş stresleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Kastamonu ve Denizli’de görev yapan 300 sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler “Öğretmen öz-yeterlik ölçeği” ve “Minnesota öğretmen gerilimi ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçekler Türkçe ‘ye uyarlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öz-yeterliği yüksek öğretmenlerin, düşük öğretmenlere göre öğrencileri daha kolay güdüleyebildiği, derse aktif katılımlarını sağlayabildiği ve öğrencilerin akademik başarısını arttırabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öz-yeterliği yüksek öğretmenlerin zamanı etkili kullanabildiği, yanlış cevap veren öğrencileri ipuçları ile doğru cevaba yönlendirebildiği ve öğrenciyi eleştirmediği görülmüştür. Öz-yeterliği düşük öğretmenlerin ise akademik olmayan olaylar üzerine daha çok zaman ayırdığı, öğrenci ihtiyaçlarına cevap veremediği, öğrenciler için etkili sorgulama yöntemlerini kullanamadığı görülmüştür. Öğrenci başarısı ile öğretmen öz-yeterliği arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gök ve Kabasakal (2019) öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öğretme motivasyonu ve mesleki tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Türkiye’deki çeşitli üniversitelerde eğitim gören 1106 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler “Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ölçeği”, “Öğretme motivasyonu ölçeği” ve “Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının içsel motivasyonları ile mesleki tutumları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki belirtilmiştir. Aynı zamanda adayların öz-yeterlik inançları ile içsel motivasyonları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile mesleki tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır.

Demir (2020) öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile iş tatmini, motivasyonu, işe bağlılığı ve örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 33 ortaokulda görev yapan 321 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “Öz-yeterlik inancı ölçeği”, “İş tatmini ölçeği”, “Örgütsel bağlılık ölçeği”, “Motivasyon ölçeği” ve “İşe bağlılık ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları arttıkça işe bağlılıkları, motivasyonları, iş tatminleri ve örgütsel bağlılıklarının da arttığı görülmüştür.

İlgili literatürden hareketle, öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri, mesleki tutumları ve öğretmen öz-yeterlik inançlarının, öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşlukları üzerinde önemli etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi; öğretmen adaylarının mesleğe geçiş sürecinde karşılaşılabilecekleri güçlüklerin belirlenmesi ve mesleki yeterliklerinin desteklenmesi açısından önem taşımaktadır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Fen Bilimleri öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının, mesleki tutumlarının ve öğretmen öz-yeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin hazırbulunuşluklarını nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarını bir arada kullanarak araştırma sorularına çok yönlü bakış açısı sunar. Bu yöntem ile farklı veri türleri bütünleştirilerek, elde edilen bulgular kapsamlı şekilde özetlenip, yorumlanır (Creswell & Plano-Clark, 2017). Bu çalışmada sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Bu desende baskın olan nicel veriler ilk olarak toplanıp analiz edilir. Nitel veriler daha sonra elde edilir. Genellikle nicel veriler ön planda olup, nitel veriler esas olarak bu bulguları açıklamak amacıyla kullanılır. Her iki veri türü birbirleriyle ilişkilendirilerek değerlendirilir. Genellikle yorumlama ve tartışma bölümlerinde bütünleştirilir. Bu araştırma deseni, beklenmedik bulguların veya değişkenler arasındaki ilişkilerin açıklanmasında etkili olmaktadır (Creswell, 2003).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında son sınıfta öğrenim gören 29 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir ve ölçüt örneklemeden faydalanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde araştırmacı ulaşılması kolay ve yakın olan durumu seçer. Bu yöntem yapılan araştırmaya hız ve zaman kazandırır. Ayrıca diğer yöntemlere göre daha az maliyetlidir. Ölçüt örnekleme yöntemi de önceden belirlenmiş bir ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Ölçüt, araştırmacı tarafından belirlenebilir veya önceden hazırlanmış mevcut ölçüt listeleri ele alınabilir (Yıldırım & Şimşek, 1999). Bu araştırmanın örneklem seçiminde belirlenen ölçüt, katılımcıların son sınıf öğrencisi olmalarıdır. Bunun

nedeni ise; öğretmen adaylarının alan, alan eğitimi ve pedagojik alan eğitimi derslerinin büyük çoğunluğunu tamamlamış olmaları, öğretmenlik uygulaması dersinde okul/sınıf kültürünü deneyimlemiş olmaları, mesleğe adım atacakları serüvenin son aşamasında bulunmaları ve mesleğe atanmak için sınava girecek olmalarıdır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada nicel veri toplama araçları olarak, Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen "Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı" ölçeği (Ek-1), Altınkurt, Çolak ve Yorulmaz (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmen öz-yeterlik inancı" ölçeği (Ek-2), Üstüner (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum" ölçeği kullanılmıştır (Ek-3). Nitel veriler ise araştırmacılar tarafından hazırlanan "Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluklarını belirleme" anketi ile elde edilmiştir (Ek-4). Nicel veriler sınıf ortamında toplanmış olup, ölçekler uygulanmadan önce öğretmen adaylarına çalışmanın amacı, önemi ve veri toplama araçlarına dair bilgilendirme yapılmıştır. Nicel veriler analiz edildikten sonra nitel verileri toplamak için katılımcılara anket dağıtılmış, soruları cevaplayan katılımcılar üç gün içerisinde anketi araştırmacılara teslim etmişlerdir. Verilerin tümü çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden katılımcılardan toplanmıştır.

3.3.1. Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını belirlemek için kullanılan "Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı" ölçeği sekiz faktör ve 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yapısına ve güvenirliğine ilişkin bilgiler Tablo 3,1'de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeğinin Faktörleri, Maddeleri Ve Güvenirlik Katsayılarına İlişkin Bilgiler

Faktörler	Maddeler	Cronbach Alfa
Görev merkezli kaygı	1-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20- 21-22-23	.94
Ekonomik/Sosyal merkezli kaygı	32-33-34-38-39-40-41	.88

Öğrenci/İletişim merkezli kaygı	5-6-7-8-9-10	.90
Meslektaş/Veli merkezli kaygı	26-28-29-30-31	.82
Kişisel gelişim merkezli kaygı	42-43-44-45	.85
Atanma merkezli kaygı	2-3-4	.82
Uyum merkezli kaygı	35-36-37	.77
Okul yönetimi merkezli kaygı	24-25-27	.67

Ölçek beşli Likert tipidir. Ölçekte ters kodlanan maddeler bulunmamaktadır. Bir maddeden alınabilecek en yüksek puan 5 (kaygılanmıyorum), en düşük puan ise 1 (çok kaygılanıyorum) şeklinde değerlendirilir. Ara değerler ise; "çok az kaygılanıyorum" 4, "kısmen kaygılanıyorum" 3, "oldukça kaygılanıyorum" 2 puan olarak değerlendirilir. Ölçeğin ve faktörlerin test tekrar test korelasyonları ve iç tutarlılığı ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tümü için Cronbach alfa değeri. 95 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Öğretmen öz-yeterlik inancı ölçeği

Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik öz-yeterliklerini belirlemek için kullanılan “Öğretmen öz-yeterlik inancı” ölçeği, dört faktör ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yapısına ve faktörlerin güvenirlik katsayısına ilişkin bilgiler Tablo 3.2’de açıklanmaktadır.

Tablo 3.2. Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin Faktörleri, Maddeleri Ve Güvenirlik Katsayılarına İlişkin Bilgiler

Faktörler	Maddeler	Cronbach Alfa
Akademik öz-yeterlik	1-2-3-4-5	.75
Mesleki öz-yeterlik	6-7-8-9-10-11-12	.86
Sosyal öz-yeterlik	13-14-15-16-17-18-19-20	.88

"Öğretmen öz-yeterlik inancı" ölçeği beşli Likert tipindedir. Ölçekte ters kodlanan maddeler bulunmamaktadır. Bir maddeden alınabilecek en yüksek puan 5 (tamamen katılıyorum), en düşük puan ise 1 (hiç katılmıyorum) şeklinde değerlendirilir. Ara değerler ise; "katılıyorum" ifadesi 4, "kararsızım" ifadesi 3, "katılmıyorum" ifadesi 2 puan olarak değerlendirilir. Ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının. 93 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayı ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılan "Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum" ölçeği 34 maddeden oluşan, tek boyutlu Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan 10 madde (2,5,6,7,8,15,20,21,30,32) olumsuz tutum ifadesi içermektedir. Bu yüzden bu maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçekte "tamamen katılıyorum" ifadesi 5, "katılıyorum" ifadesi 4, "kararsızım" ifadesi 3, "katılmıyorum" ifadesi 2 ve "hiç katılmıyorum" ifadesi 1 puan olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı.93'tür. Bu katsayı ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3.4. Öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk belirleme anketi

Katılımcılara araştırmacılar tarafından hazırlanan ve dört açık uçlu sorudan oluşan "Öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk belirleme" anketi uygulanmıştır. Anketteki sorular hazırlanırken ilk olarak literatür incelenmiş (Altay, 2021; Kılıç, 2022; Biber, Erbay & Kirişci, 2018; Kartal & Taşdemir, 2012) ve öğretmen adaylarının mesleğe yönelik hazırbulunuşluklarını belirlemek üzere beş adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Daha sonra anket aynı bölümde üçüncü sınıfta öğrenim gören beş öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını değerlendirmeleri ve soruları cevaplamaları istenmiştir. Öğrenciler soruların açık ve anlaşılır olduğunu belirtmiş ancak verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde anketteki iki sorunun aynı amaca hizmet ettiği görülmüştür. Soru sayısı dörde düşürülmüştür. Ardından fen eğitimi alanında bir uzmanın

anket hakkındaki görüşü alınmıştır. Uzman, soruların araştırmanın amacına uygun olduğunu belirtmiş ancak bir sorunun geniş kapsamlı olduğunu belirterek düzenlenmesini önermiştir. Soru yeniden düzenlenmiş ve ankete son hali verilmiştir.

Anketteki ilk soru, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini nasıl tanımladıklarını belirlemeye yöneliktir. İkinci soruda ise, mezun olduktan sonra öğretmenlik mesleğini yapmayı düşünüp düşünmedikleri ve bunun nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Üçüncü soruda, iyi/başarılı bir öğretmen olmak için sahip oldukları özelliklerin neler olduğu, iyi başarılı öğretmen olmak için eksiklerinin olup olmadığı, varsa bu eksiklerinin neler olduğu sorulmuştur. Son olarak iyi/başarılı bir öğretmen olmak için desteğe ihtiyaç duyup duymadıkları, eğer ihtiyaç duyuyorlar ise kimden, ne tür bir destek almak istedikleri sorulmuştur. Katılımcılardan cevaplarını detaylı biçimde açıklamaları istenmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli olan etik kurul izni Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (04.12.2024 Tarih ve 2024/02 Nolu Karar) alınmıştır (Ek-5). Araştırma verileri yüz yüze toplanmıştır. Öğretmen adaylarına uygulama öncesi gerekli bilgilendirme yapılmış, veri toplama araçları çalışmaya katılmaya gönüllü katılımcılara uygulanmıştır. Nicel veriler toplandıktan sonra verilerin analizi yapılmış, katılımcılar mesleki kaygı, mesleki tutum ve öğretmen öz-yeterlik inançlarına göre gruplandırılmışlardır. Ardından tüm katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluklarını belirlemek için anket uygulanmış, veriler analiz edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. İlk olarak ölçeklerden elde edilen verilerin betimsel ve korelasyonel analizi yapılmıştır. Her bir ölçekten alınan puanların ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmış, faktör yapısına sahip ölçeklerde faktörlerden alınan puanların ayrı ayrı analizi yapılmıştır. Ardından üç ölçekten alınan puanlar arasındaki korelasyon incelenmiştir.

İkinci aşamada her adayın üç ölçekten aldığı puanlar tablolastırılmıştır. Her ölçekten alınabilecek ortalama puan hesaplandıktan sonra katılımcılar; mesleki kaygısı yüksek (MK↑), mesleki kaygısı düşük (MK↓), mesleki tutumu yüksek (MT↑), mesleki tutumu düşük (MT↓), öğretmenlik öz-yeterlik inancı yüksek (ÖÖİ↑), öğretmenlik öz-yeterlik inancı düşük (ÖÖİ↓) olarak kodlanmışlardır. Katılımcıların dört grupta toplandığı tespit edilmiştir. Bu gruplar Tablo 3.3'te yer almaktadır.

Tablo 3.3. Katılımcıların Mesleki Kaygı, Mesleki Tutum Ve Öğretmen Öz-Yeterlik İnançlarına Göre Dağılımları

	Mesleki kaygı- Mesleki tutum- Öğretmen öz-yeterlik inancı	n
1.grup	MK (↓) MT (↑) ÖÖİ (↑)	17
2.grup	MK (↑) MT (↑) ÖÖİ (↑)	9
3.grup	MK (↑) MT (↓) ÖÖİ (↑)	2
4.grup	MK (↓) MT (↓) ÖÖİ (↑)	1

Nicel verilerin analizinden sonra her gruptan birkaç katılımcı ile görüşme yapılması düşünülmüş ancak iki grupta iki veya daha az katılımcının olması ve katılımcıların büyük çoğunluğun iki grupta dağılım göstermesi nedeniyle tüm katılımcılardan veri toplanmasına karar verilmiştir. Son olarak tüm katılımcılara “Öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk belirleme” anketi uygulanmış, elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde amaç, verileri açıklayacak kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analize göre daha derin bir analiz gerektirir. Betimsel bir bakış açısıyla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz yöntemiyle fark edilebilir (Yıldırım & Şimşek, 1999).

İçerik analizinde ilk olarak araştırmacı ve danışmanı beş katılımcının cevaplarını ayrı ayrı okuyarak tüm sorular için kodlar oluşturmuşlardır. Daha sonra bir araya gelerek kodlar hakkında görüş alışverişinde bulunmuşlardır. Benzer ve farklı kodlar hakkında tartışarak ortak görüşe ulaşmışlardır. Ardından araştırmacı diğer katılımcıların cevaplarını analiz etmiştir. Zorluk yaşadığı durumda danışmanı ile görüş alışverişinde bulunarak karara

varmıştır. Tüm kodlar belirlendikten sonra araştırmacı ve danışmanı tekrar bir araya gelerek kodları içeren kategorileri belirlemişlerdir. Benzer kodları gruplandırarak o grubu en iyi açıklayacak kategori ismi hakkında ortak görüşü varmışlardır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği tanımları; yenilikçi, geleneksel ve mesleki değer şeklinde kategorilendirilmiştir. Öğretmenlik mesleğini yapma nedenleri; kişisel, mesleki ve toplumsal başlıklı kategorilerde açıklanmıştır. İyi/başarılı ğretmen olmaya yönelik inanışları, ğretmen öz-yeterlik inancı leğinin faktörleriyle ilişkilendirilerek, sosyal, mesleki, kişisel ve entelektüel kategorilerine ayrılmıştır. İyi/başarılı bir ğretmen olmaya yönelik ihtiyaçları ise kişi ve kaynak olmak üzere iki kategori altında gruplandırılmıştır. Ne tür desteğe ihtiyaç duyduklarına yönelik cevapları ise yine ğretmen öz-yeterlik inancı leğinin faktörleri ile ilişkilendirilerek entelektüel, mesleki, akademik ve iletişim/sosyal şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Nicel ve nitel veriler arasında bağlantı kurularak, verilerin bütüncül şekilde özetlenmesine ve yorumlanmasına zen gösterilmiştir. Katılımcıların rnek ifadelerine yer verilerek bulguların anlaşılır olması sağlanmıştır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak için dikkat edilen hususlar şu şekildedir. Öncelikle nicel verilerin toplanması için kullanılan ölçeklerin güvenirlik katsayıları incelenmiş, leklerin Cronbach alfa katsayı yüksek olduğu için kullanılmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan anket ğretmen adaylarının ve bir uzmanın görüşü alarak geliştirilmiştir. Amaca hizmet etmediği düşünülen sorular düzenlenerek anketin geçerliği artırılmıştır. Bir araştırmanın bilimsel kabul edilebilmesi için araştırmanın tutarlı, açık ve diğer araştırmacılar tarafından teyit edilebiliyor olması gerekir. İnanđırıcılıęı arttırmak için kullanılan stratejilerden biri de uzman incelemesidir (Yıldırım & şimşek, 1999). Araştırmada kullanılacak veri toplama aracının araştırmacı dışında başka bir uzmandan tarafından incelenmesi, fikirlerinin alınması ve geri bildirim sağlaması araştırmanın inandırıcılığını artırır. Nitel verilerin analizi iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Araştırmacılar arasındaki uyurum yüzdesi %83,3 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre kodlayıcılar arasındaki uyurumun en az %80 olması beklenmektedir.

Tüm araştırma süreci, verilerin toplaması, nicel ve nitel verilerin analizleri detaylı olarak açıklanmış, belirsiz bir nokta bırakılmamıştır. Nitel veriler yorum katmadan analiz edilmiştir. Bunun için veriler açıklanırken bizzat katılımcıların cümlelerinden alıntılara yer verilmiştir. Nitel araştırma sonuçlarının aktarılabilirliği verilerin betimlenmesine bağlıdır. Ham verinin kavram ve temalarının yeniden düzenlenmiş biçimde verinin doğasını bozmadan ve yorum katmadan aktarılabilmesine ayrıntılı betimleme denir. Bu amaçla doğrudan alıntılar araştırmacılar tarafından sık tercih edilir. Verinin ayrıntılı betimlenmesi okuyucuya; verinin toplandığı ortamı zihninde canlandırabilme, kendi çıkarımında bulunma ve yorum yapma fırsatı sunar (Yıldırım & Şimşek, 2005).

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın nicel ve nitel verilerine ilişkin bulgular bu bölümde sunulmaktadır. İlk olarak fen bilgisi öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının mesleki kaygıları, mesleki tutumları ve öğretmen öz-yeterlik inançları ölçeğinden elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin hazırbulunuşluklarıyla ilgili nitel veriler sunulmuştur.

4.1. Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları, Mesleki Tutumları ve Öğretmen Öz-yeterlik İnançları

Tablo 4.1’de uygulanan ölçeklerden elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Tablo 4.1. Mesleki Kaygı, Mesleki Tutum ve Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeklerinden Alınan Puanlara İlişkin Bulgular

Ölçekler	n	Min	Max	Ort	ss
Mesleki kaygı	29	59	189	126,8	32,75
Mesleki tutum	29	50	192	131,2	28,20
Öğretmen öz-yeterlik inancı	29	65	135	101,6	12,15

Öğretmen adaylarının mesleki kaygı ölçeğinden aldıkları puanları 59-189 puan aralığındadır. Katılımcıların ortalama puanının 126,8 olduğu görülmüştür. Mesleki tutum ölçeğinden aldıkları puanların 50-192 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Ortalama puanları 131,2’dir. Öğretmen öz-yeterlik inancı ölçeğinden aldıkları puanların 65-135 aralığında olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların ortalama puanı 101,6’dır.

Mesleki kaygı ölçeği sekiz faktörden oluşmaktadır. Tablo 4,2’de öğretmen adaylarının mesleki kaygı ölçeğinin faktörlerinden aldıkları puanlara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.2. Mesleki Kaygı Ölçeğinin Faktörlerinden Alınan Puanlara İlişkin Bulgular

Faktörler	n	Min	Max	Ort	ss
Görev merkezli	29	1,00	4,64	2,41	,83
Ekonomik/Sosyal merkezli	29	2,29	4,71	3,59	,72
Öğrenci/İletişim merkezli	29	1,00	5,00	2,36	1,01
Meslektaş/Veli merkezli	29	1,00	4,20	2,55	1,09
Kişisel gelişim merkezli	29	1,00	5,00	2,79	1,22
Atanma merkezli	29	2,00	5,00	3,91	,76
Uyum merkezli	29	1,33	5,00	3,17	,96
Okul yönetimi merkezli	29	1,00	5,00	2,80	1,16

Tablo 4,2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının en fazla atanma merkezli kaygı yaşadıkları görülmektedir ($\bar{x}=3,91$). Faktörlerin içerisinde yer alan maddeler incelendiğinde, katılımcılar atama sınavından düşük almaktan, herhangi bir yere atanamamaktan ya da istedikleri yere atanamamaktan dolayı yüksek kaygı içerisinde dirler. Öğretmen adayları ikinci olarak ekonomik/sosyal merkezli kaygı yaşamaktadır ($\bar{x}=3,59$). Katılımcılar meslekt en elde edecekleri gelir ile normal bir yaşantıya sahip olamayacaklarından, ailelerinin ihtiyaçlarını karşılayamamaktan, toplumda mesleğe yönelik saygının azalmasından, mesleğinde kendini geliştirecek olanakları bulamamaktan, mesleğini yaptığı yerde sosyal ve kültürel faaliyetlerin kısıtlı olmasından kaygılanmaktadırlar. Bu sırayı uyum merkezli kaygı faktörü takip etmektedir ($\bar{x}=3,17$). Öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini seçmiş olmaktan dolayı pişman olmaktan, görev yaptığı çevreye uyum sağlayamamaktan, istemediği bir şehirde görev yapmaktan kaygılanmaktadırlar. Öğretmen adayları dördüncü olarak okul yönetimi merkezli kaygı yaşamaktadırlar ($\bar{x}=2,80$). Okul yönetimi ile problem yaşamaktan, okul yönetiminin adil davranmamasından, okul ders araç-gereçlerinin yetersiz

olmasından kaygı duymaktadırlar. Öğretmen adaylarının beşinci olarak kaygı duydukları faktör ise kişisel gelişim merkezli kaygılardır ($\bar{x}=2,79$). Sıkıcı bir öğretmen olmaktan, öğrenciye iyi bir model olamamaktan, sahip olduğu bilgilerin yetersiz kalmasından kaygı duymaktadırlar. Altıncı sırada meslektaş/veli merkezli kaygı faktörü yer almaktadır ($\bar{x}=2,55$). Meslektaşlarıyla iletişim kuramamaktan, meslektaş veya öğrencileri tarafından şiddete maruz kalmaktan, meslektaşlarının alan bilgilerini yetersiz bulmasından, velilerin yetersiz bulmasından kaygı duymaktadırlar. Öğretmen adaylarının en az kaygı duydukları faktörlerden biri görev merkezli kaygı faktörüdür ($\bar{x}=2,41$). Bilgilerinin öğrenciye aktaramamaktan, öğrencilerin mesleki bilgilerinin yetersiz bulmalarından, hazırlıksız derse girmekten, bireysel farklılıkları göz önüne alarak ders işleyememekten, sınıfta otoriteyi sağlayamamaktan düşük düzeyde kaygılandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının en az kaygı duydukları faktör ise öğrenci/iletişim merkezli kaygı faktörüdür ($\bar{x}=2,36$). Öğrencilerle iletişim kuramamaktan, öğrencilerin kendine saygı duymamasından, öğrencilerle empati kuramamaktan, öğrencilerin sevgisini kazanamamaktan düşük düzeyde kaygı duydukları görülmüştür.

Öğretmen öz-yeterlik inanç ölçeği dört faktörden oluşmaktadır. Tablo 4.3'te katılımcıların ölçeğin faktörlerinden aldıkları puanlara ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 4.3. Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeğinin Faktörlerinden Alınan Puanlara İlişkin Bulgular

Faktörler	n	Min	Max	Ort	ss
Akademik öz-yeterlik	29	2,00	5,00	3,31	,64
Mesleki öz-yeterlik	29	2,57	5,00	4,09	,60
Sosyal öz-yeterlik	29	3,13	5,00	4,09	,55
Entelektüel öz-yeterlik	29	2,00	5,00	3,38	,68

Tablo 4.3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının iki faktörde en yüksek özyeterliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunlardan biri sosyal diğeri mesleki öz-yeterliktir ($\bar{x}=4,09$).

Sınıfta olumsuz öğrenci davranışlarını yönetebilmede, öğrencilerle uyum içinde çalışmada, derste zamanı etkili kullanabilmede, öğrencilerin motivasyonlarını yükseltebilmede öz-yeterliklerinin yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki öz-yeterlikleriyle aynı oranda sosyal öz-yeterliklerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Velilerle ve meslektaşlarıyla iyi iletişim kurabilmede, yeni bir gruba kolaylıkla dâhil olabilmede, değişime uyum sağlayabilmede öz-yeterliklerinin yüksek olduğu görülmüştür. İkinci sırada en yüksek entelektüel özyeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir ($\bar{x}=3,38$). Eğitim politikalarını farklı disiplinler temelinde değerlendirebilmede, toplumsal sorular hakkında çözüm önerileri geliştirebilmede, eğitim sisteminde güncel gelişimleri yorumlayabilmede, güncel konuları bilimsel bir perspektiften değerlendirebilmede öz-yeterliklerinin yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcıların sahip olduğu en düşük öz-yeterlik akademik öz-yeterliktir ($\bar{x}=3,31$). Alana özgü yeterli bilgi birikimine sahip olmada, alanıyla ilgili soru sorulduğunda rahatlıkla yanıtlayabilmede, alana özgü hizmet içi eğitim verebilme vb. konularında diğer faktörlere göre daha az özyeterliğe sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 4.4'te öğretmen adaylarının mesleki kaygı, mesleki tutum ve öğretmen öz-yeterlik inanç puanları arasındaki ilişki görülmektedir.

Tablo 4.4. Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı, Mesleki Tutum ve Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki

Ölçekler		Mesleki tutum	Öğretmen Öz-yeterlik inancı	Mesleki kaygı
Mesleki tutum	Pearson	1	,160	-,417
	Corelation			
	Sig (2-tailed)		,406	,024*
	N	29	29	29
Öğretmen Öz-yeterlik inancı	Pearson	,160	1	-,489
	Corelation			
	Sig (2-tailed)	,406		,007**

	N	29	29	29
Mesleki kaygı	Pearson	-,417	-,489	1
	Corelation			
	Sig (2-tailed)	,024*	,007**	
	N	29	29	29
*p<.05		**p<.01		

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının mesleki tutumları ile mesleki kaygıları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-,417$, $p<.05$). Mesleki kaygı azaldıkça mesleki tutum artmaktadır. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,17$) dikkate alındığında, mesleki kaygıdaki toplam varyansın %17'inin mesleki tutumdan kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygıları arasında da orta düzeyde, negatif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($r=-,489$, $p<.01$). Buna göre mesleki kaygı azaldıkça öğretmen öz-yeterlik inançları artmaktadır. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,24$) dikkate alındığında, mesleki kaygıdaki toplam varyansın %24'ünün öğretmen öz-yeterlik inancından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının mesleki tutum ve öğretmen öz-yeterlik inançları arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir ($p>.05$). Tablo 4.5'te her bir öğretmen adayının mesleki kaygı, mesleki tutum ve öğretmen öz-yeterlik inancı ölçeklerinden aldıkları puanlar gösterilmektedir.

Tablo 4.5. Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı, Mesleki Tutum ve Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar

Katılımcılar	Mesleki kaygı	Mesleki tutum	Öğretmen öz-yeterlik inancı
Ö1	156	98	96
Ö2	106	192	93
Ö3	130	120	100
Ö4	99	136	114
Ö5	189	143	101
Ö6	172	122	114

Ö7	121	105	110
Ö8	89	127	97
Ö9	59	163	135
Ö10	99	170	102
Ö11	100	153	115
Ö12	159	131	99
Ö13	140	135	111
Ö14	147	140	104
Ö15	128	126	84
Ö16	83	158	125
Ö17	157	71	103
Ö18	132	112	105
Ö19	170	139	89
Ö20	173	106	83
Ö21	121	152	88
Ö22	128	50	100
Ö23	72	143	104
Ö24	114	127	103
Ö25	155	118	89
Ö26	91	140	113
Ö27	128	148	91
Ö28	111	142	88
Ö29	149	138	93

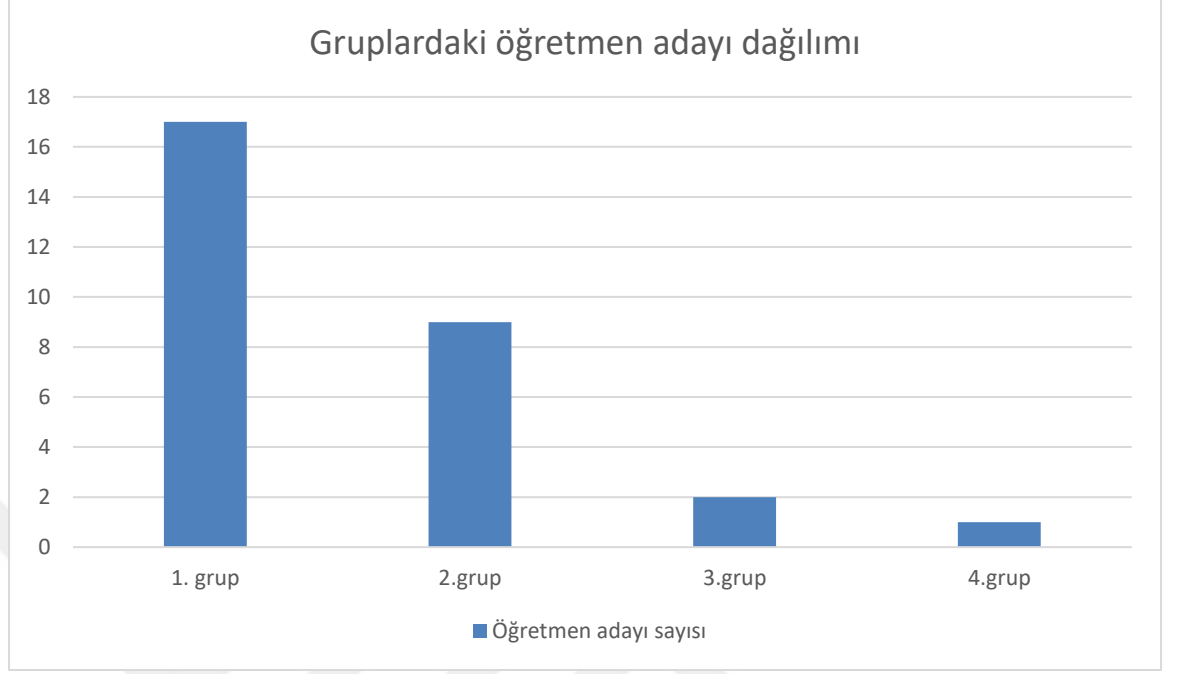
Mesleki kaygı ölçeğinden alınabilecek ortalama puan 135, mesleki tutum ölçeğinden alınabilecek ortalama puan 102 ve öğretmen öz-yeterlik ölçeğinden alınabilecek ortalama puan 81’dir. Öğretmen adaylarının aldıkları puanlar, ölçekten alınabilecek ortalama puanın altında ise adaya düşük grupta, üstünde ise yüksek grupta yer verilmiştir. Öğretmen adayları

mesleki kaygı, mesleki tutum ve öğretmen öz-yeterlik inanç ölçeklerinden aldıkları puanlara göre dört grupta toplanmıştır. Bu dört gruba ilişkin öğretmen adaylarının dağılımı Tablo 4.6’da yer almaktadır.

Tablo 4.6. Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı, Mesleki Tutum ve Öğretmen Öz-Yeterlik İnançlarına Göre Gruplandırılması

	Mesleki kaygı- Mesleki tutum- Öğretmen öz-yeterlik inancı	Öğretmen adayları
1.grup	MK (↓) MT (↑) ÖÖİ (↑)	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16, Ö18, Ö21, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö28
2.grup	MK (↑) MT (↑) ÖÖİ (↑)	Ö5, Ö6, Ö12, Ö13, Ö14, Ö19, Ö20, Ö25, Ö29
3.grup	MK (↑) MT (↓) ÖÖİ (↑)	Ö1, Ö17
4.grup	MK (↓) MT (↓) ÖÖİ (↑)	Ö22
MK: Mesleki kaygı MT: Mesleki tutum ÖÖİ: Öğretmen öz-yeterlik inancı		

İlk grupta yer alan öğretmen adaylarının (%59) mesleki kaygısı düşük, mesleki tutumu ve öğretmen öz-yeterlik inancı yüksektir. Bu olumlu bir durumdur. İkinci grupta yer alan öğretmen adaylarının (%31) mesleki tutumu ve öğretmen öz-yeterlik inancı yüksek olmasına rağmen mesleki kaygıları da yüksektir. Mesleği seven ve öz-yeterlik inancı yüksek olan bazı adayların yüksek kaygıları vardır. Üçüncü grupta yer alan iki öğretmen adayının (%7) mesleki tutumu düşük, öğretmen öz-yeterlik inancı ve mesleki kaygısı yüksektir. Dördüncü gruptaki bir öğretmen adayının (%3) ise mesleki tutumu düşük, öğretmen öz-yeterlik inancı yüksek ancak mesleki kaygısı düşüktür. Diğer bir deyişle, mesleki tutumu düşük, öz-yeterlik inancı yüksek olan üç ve dördüncü gruptaki öğretmen adaylarının ikisinin mesleki kaygısı yüksek, birinin ise düşüktür. Mesleki kaygı ve mesleki tutum değişkenlik gösterirken, tüm adayların öğretmenlik öz-yeterlik inancının yüksek olduğu belirlenmiştir. Gruplardaki öğretmen adayı sayısı Grafik 4.1’de yer almaktadır.



Grafik 4.1. Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı, Mesleki Tutum ve Öğretmen Öz-Yeterlik İnançlarına Göre Gruplandırılması İlişkin Grafik

4.2. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşlukları

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşlukları açık uçlu sorularla belirlenmiştir. Yukarıda yer aldıkları gruplara göre görüşleri açıklanmıştır.

4.2.1. Öğretmenlik mesleğine yönelik tanımları

Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tanımları incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tanımları

Kategori	Tanımlar	1. Grup	2. Grup	3. Grup	4. Grup
Yenilikçi öğretmen	Yol gösteren / rehber	6	4	-	-
	Bütüncül gelişimi destekleyen	2	-	1	-
	Potansiyelleri ortaya çıkaran	-	-	1	-

	Gelecek nesli yetiştiren	3	2	1	-
Geleneksel öğretmen	Bilgi aktaran	1	2	-	-
	Kalıcı davranış değişikliği kazandıran	2	-	-	1
Mesleki değer	Kutsal/saygın meslek	3	1	-	-
1. Grup: MK (↓) MT (↑) ÖÖİ (↑) 2. Grup: MK (↑) MT (↑) ÖÖİ (↑)					
3. Grup: MK (↑) MT (↓) ÖÖİ (↑) 4. Grup: MK (↓) MT (↓) ÖÖİ (↑)					

Öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini tanımlarken öğretmen rolüne odaklanmıştır. Verilen cevapların yenilikçi ve geleneksel öğretmen rolleri üzerine yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bazı katılımcılar öğretmenlik mesleğini, mesleki değeri vurgulayarak tanımlamışlardır. Birinci gruptaki öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğretmenlik mesleği tanımları yenilikçi öğretmen özellikleri ile örtüşmektedir. Az sayıda öğretmen adayı geleneksel öğretmen tanımıyla mesleği tanımlamıştır. Mesleki değeri vurgulayan öğretmen adayları da bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının örnek ifadeleri şu şekildedir.

"Öğrenciyi hayata hazırlayan, destekleyen, yol gösteren ve rehberlik edendir."(Ö18).

"Bireylerin kişisel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen bir meslektir." (Ö23).

"Öğretmenlik; geleceğin nesillerini yetiştiren... Öğrencilerin hayatına dokunan çok kutsal (saygın) bir meslektir."(Ö10).

"Öğrencilerine bilgiler aktaran bir meslektir."(Ö7).

"...bireye hayatı boyunca olumlu yönde kalıcı davranış değişikliği yaratma konusunda profesyonel olarak destek sağlama işidir."(Ö11).

İkinci grup öğretmen adaylarının çoğunluğunun tanımları yine yenilikçi öğretmen özelliklerini vurgulamaktadır. İki öğretmen adayı mesleğe yönelik tanımını geleneksel öğretmen modeli üzerinden yapmıştır. Bu grupta mesleki değeri vurgulayan bir öğretmen adayı bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının örnek ifadeleri şu şekildedir.

"Bireylere eğitim-öğretim sürecinde rehberlik etmek amacıyla yapılan meslektir." (Ö25)

"Çocuklara rehberlik eden ve gelecek nesillere yön veren meslektir." (Ö6).

"Gelecek nesillere var olan bilgiyi, ahlakı en iyi aktaran kişilerdir."(Ö12)

"Öğretmenlik çok kutsal bir meslek, çok saygı duyulan bir meslek."(Ö20)

Üçüncü grup katılımcıların tümü mesleği tanımlarken yenilikçi öğretmen tanımına vurgu yapmışlardır.

"Öğrencinin potansiyelini ortaya çıkarmak öğretmenin görevleri ve asıl hedefleridir." (Ö17).

"Çocukların her alanda gelişimi (bütünsel), meslek sahibi olması bizim sorumluluğumuzda. Gelecek nesilleri yetiştirmek öğretmenlerin sorumluluğundadır." (Ö1).

Dördüncü gruptaki bir öğretmen adayının da öğretmenlik mesleği tanımını geleneksel öğretmene yönelik olmuştur.

"Her öğrencinin hayatını olumlu yönde etkileyen bir meslektir."(Ö22).

Tablo 4,7'deki bulgulara göre mesleki kaygısı yüksek katılımcıların çoğunluğunun öğretmenlik mesleğini tanımlarken yenilikçi öğretmen modeline işaret ettikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde mesleki tutumu yüksek olan katılımcıların çoğunluğu yine mesleği yenilikçi öğretmen modeli ile ilişkilendirerek tanımlamaktadır. Bu durumda mesleğe yönelik olumlu tutuma sahip katılımcıların yenilikçi öğretmen rolünü benimsedikleri ancak bu durumun mesleki kaygıyı da tetiklediği düşünülmektedir.

4.2.2. Öğretmenlik mesleğini yapmaya yönelik nedenleri

Öğretmen adaylarına mezun olduktan sonra öğretmenlik mesleğini yapmayı düşünüp düşünmedikleri sorulmuş ve verdikleri cevabın nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Katılımcıların biri hariç (Ö17) diğerleri mezun olduktan sonra öğretmen olmayı düşündüklerini belirtmiştir. Katılımcıların mesleği yapmaya yönelik nedenlerine ilişkin üç

tema ortaya çıkmıştır. Bunlar kişisel, toplumsal ve maddi nedenler olarak isimlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yapma nedenlerine ilişkin bulgular Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Yapma Nedenleri

Kategori	Nedenler	1.grup	2.grup	3.grup	4.grup
Kişisel	Mesleği sevmek	8	2	-	-
	Emek vermek	3	1	-	-
	Çocukluk hayali	3	-	-	-
Toplumsal	Toplumsal fayda sağlamak	2	4	1	1
	Öğrencilere bilimi sevdirmek	1	-	-	-
Mesleki	Konforlu çalışma koşullarının olması	1	2	-	-
	Prestijli/ saygın meslek	1	-	-	-
1. Grup: MK (↓) MT (↑) ÖÖİ (↑)		2. Grup: MK (↑) MT (↑) ÖÖİ (↑)			
3. Grup: MK (↑) MT (↓) ÖÖİ (↑)		4. Grup: MK (↓) MT (↓) ÖÖİ (↑)			

Birinci gruptaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yapma nedenleri incelendiğinde, çoğunluğunun kişisel nedenler sunduğu tespit edilmiştir. Mesleği sevdiği için yapmak isteyen öğretmen adaylarının çoğunlukta olması olumludur. Aynı zamanda bu mesleği yapmak için gösterdiği çabayı ve verdiği emeği vurgulayan katılımcılar da bulunmaktadır. Bu emek ve çabanın karşılığını bulmasını istemektedirler. Bir de bu mesleği çocukluktan itibaren hayallerinde yaşayan katılımcılar vardır. Mesleği yapma nedenlerini toplumsal boyutta açıklayan katılımcılar topluma fayda sağlamak, öğrencilere fen/bilimi sevdirmek şeklinde açıklamışlardır. Ayrıca mesleğin prestiji/saygınlığı için de bu mesleği yapmak isteyen öğretmen adayları vardır. Son olarak bu grupta yer alan bir öğretmen adayı çalışma koşullarının konforlu olması nedeniyle bu mesleği yapmak istediğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının örnek ifadeleri şu şekildedir;

“Mesleği seviyorum. Çocuklara ışık olmayı, bilimi sevdirmeyi istiyorum.” (Ö4)

“Mezun olduktan sonra emek verip eğitim aldığım bu mesleği yapmayı istiyorum.”(Ö15)

“Öğretmenlik benim çocukluk hayalimdir. Küçük bir çocukken Atatürk’ün o meşhur kara tahtada insanlara Latin alfabesini öğrettiği fotoğraf bende derin bir iz bıraktı...” (Ö9)

“Bu mesleği seviyorum, bu meslek sayesinde geleceğimizi şekillendireceğimizi ve iyi vatandaşlar eğiteceğimize inanıyorum.” (Ö16)

“Tatil günleri diğer mesleklere kıyasla daha fazladır. Prestijli bir meslek. İnsanlar size saygı duyar.” (Ö28)

İkinci gruptaki öğretmen adayları da kişisel, toplumsal ve maddi nedenlerden dolayı mesleği yapmak istemektedir. Öğretmen adaylarının örnek ifadeleri şu şekildedir;

“Öğretmenlik mesleğini seviyorum. İyi, rahat bir meslek.” (Ö15)

“Fakültede 4 yıl boyunca verdiğim emeklerin boşa gitmesini istemem.” (Ö6)

“Topluma en çok fayda sağlayan meslek. Başarılı, açık fikirli bireyler (nesil) yetiştirmede benim de payımın olması gurur verici.” (Ö26)

“Şu an için yapabileceğim tek meslek. Çalışma koşulları diğer meslek gruplarına göre daha iyi.” (Ö13)

Üçüncü gruba dâhil olan öğretmen adaylarından birisi bu mesleği yapmak istemediğini belirtmiştir. DJ eğitimi aldığını, maddi olarak DJ’liğin daha avantajlı olduğunu ve atanma kaygısının olmadığını belirtmiştir. Bu grupta yer alan ve mesleği yapmak isteyen öğretmen adayı ise mesleği yapmak istemesinin nedenini toplumsal boyutta açıklamaktadır.

“Başarılı nesil yetiştirmek, öğrencilerin hayatlarına ufak da olsa dokunabilmek, topluma fayda sağlamak çok isterim.” (Ö1)

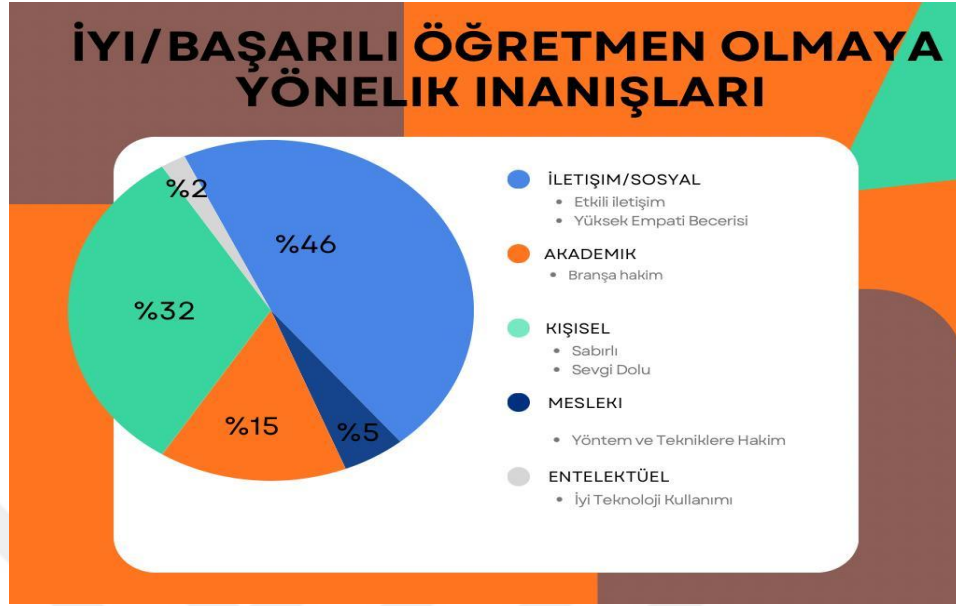
Mesleki kaygısı ve mesleki tutumu düşük, öğretmen özyeterliği yüksek gruba dâhil olan Ö22 ise öğretmenlik yapma nedeninin toplumsal boyutta açıklamıştır.

“İnsanlara (topluma) katkıda bulunmayı seviyorum.” (Ö22)

Tablo 4.8’deki bulgulara göre mesleki tutumu yüksek olan öğretmen adaylarının mesleği yapmak isteme nedenleri çok çeşitlidir. Gerekçelerinin hem kişisel hem toplumsal hem de mesleki boyutlarda yer aldığı görülmektedir. Bu durumun tam aksine mesleki tutumu düşük olan katılımcıların gerekçeleri ise oldukça zayıftır. Kişisel özellikleri ile mesleği ilişkilendirmemiş olmaları mesleki severek yapmak istemediklerini düşündürmektedir.

4.2.3. İyi/Başarılı öğretmen olmaya yönelik inanışları

Öğretmen adaylarından iyi/başarılı bir öğretmen olmak için hangi özelliklere sahip olduklarını açıklamaları istenmiştir. Çoğunluk iyi/başarılı bir öğretmen olacağına inanmaktadır. Öğretmen adaylarının iyi/başarılı bir öğretmen olmak için sahip olduğuna inandıkları özellikleri öğretmen öz-yeterlik inancı ölçeğinin alt faktörleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu alt faktörlerin yanı sıra kişisel özelliklerinin (sevgi dolu olmak, sabırlı olmak vb.) iyi/başarılı bir öğretmen olmada avantaj sağlayacağını düşünen öğretmen adayları da bulunmaktadır. Buna ilişkin nedenleri Grafik 4.2.’de sunulmuştur.



Grafik 4.2. Öğretmen Adaylarının İyi/Başarılı Öğretmen Olmaya İlişkin İnanışları

Katılımcıların belirttikleri nedenlerin gruplara göre dağılımı Tablo 4.9’da sunulmaktadır.

Tablo 4.9. Öğretmen Adaylarının İyi/Başarılı Öğretmen Olmaya İlişkin İnanışları

Kategori	İnanişlar	1.grup	2.grup	3.grup	4.grup
İletişim/Sosyal	Etkili iletişim	8	7	2	-
	Yüksek empati becerisi	2	1	-	1
Mesleki	Yöntem ve teknik bilgisine hâkimiyet	-	1	1	-
Akademik	Alan bilgisine (branşa) hakimiyet	5	1	-	-
	Sabırlı olma	9	1	1	-
Kişisel	Sevgi dolu olma	1	1	-	-
Entelektüel	Teknoloji iyi düzeyde kullanmak	1	-	-	-

1. Grup: MK (↓) MT (↑) ÖÖİ (↑)

2. Grup: MK (↑) MT (↑) ÖÖİ (↑)

3. Grup: MK (↑) MT (↓) ÖÖİ (↑)

4. Grup: MK (↓) MT (↓) ÖÖİ (↑)

Birinci grubun cevapları incelendiğinde çoğunluk sabırlı kişilik yapısına sahip olması sebebiyle iyi/başarılı öğretmen olacağına inanmaktadır. Grubun çoğunluğu öğretmenliğin sabır gerektiren bir meslek olduğunu düşünmektedir. Bu özelliği takip eden diğer özellik ise öğrencilerle etkili iletişim kurmaktır. Yüksek empati becerilerinin de iyi/başarılı öğretmen olmaya avantaj sağlayacağını düşünmektedirler. Branşla ilgili bilgilerine güvenen ve bu bilgilere hâkim olmanın iyi/başarılı öğretmen olmak için önemli olduğuna inanan katılımcı sayısı en fazla bu gruptadır. Bir katılımcı ise (Ö9) teknolojiyi iyi kullanmanın iyi/başarılı bir öğretmen olmak için sahip olduğu önemli bir özellik olduğunu düşünmektedir. Öğretmen adaylarının örnek cevapları şu şekildedir;

“Güler yüzlü, sabırlı bir insanımdır. Öğrencilerle iletişimim iyidir.” (Ö2)

“Sabırlı bir insanım. Çocuklarla aram çok iyi. Dersi nasıl anlatmam (anlatma kabiliyeti) gerektiği hakkında bilgilerim tam.” (Ö3)

“Öncelikle fen bilimleri konuları bakımından başarılı olduğumu düşünüyorum.” (Ö8)

“Yeterli bilgi ve donanıma sahip olduğumu düşünüyorum. Teknolojiyi iyi bir şekilde kullanabilirim.” (Ö9)

“Öğrenci ile empati yapabilen, zor şartlarda güçlü durabilen biriyim.” (Ö16)

“Çocuklarla diyalogum çok iyi. Anlattığım konuyu anlamadıklarında sabır gösterip tekrar ederim. Anlattıklarımı sıkıcı değil akılda kalıcı bir şekilde anlatırım.” (Ö27)

Birinci grupta iyi/başarılı bir öğretmen olmak için eksikliklerinin olduğunu düşünen öğretmen adayları da bulunmaktadır. Ö8 sınıf yönetimi konusunda eksiklikleri olduğunu, Ö26 sabırsız olduğunu ve Ö28 ise fen alanında yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir.

İkinci gruptaki katılımcıların çoğunluğu iletişimsel/sosyal alanda sahip oldukları becerilerinin iyi/başarılı öğretmen olmalarına katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Bunun yanı sıra bazıları kişisel, mesleki ve akademik özelliklerinin de yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Ö25 sınıf ortamında heyecanlanması sebebiyle derse hâkim olamayacağından kaygılanmakta, Ö12 ise mizacının sert olduğunu ve bunu düzeltmesi gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmen adaylarının örnek cevapları şu şekildedir;

“Çocuklarla iletişimim iyi olduğunu düşünüyorum, sadece biraz mizacım sert onu düzeltmem gerekiyor.” (Ö12)

“Eğitim fakültesinde okuduğum için bir dersi nasıl işlemem gerektiğini (yöntem-tekniklerini), derslerdeki olumsuz durumlarda ne yapmam gerektiğini biliyorum.” (Ö5)

“Anlayışlı, sabırlı, öğrenmeyi ve öğretmeyi seven biriyim.” (Ö6)

“İyi bir hitap yeteneğine sahip olduğumu düşünüyorum. Anlatma kabiliyetim yüksek. Sevgi doluyum ve çocuklarla iletişimim iyidir.” (Ö13)

“Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceğimi düşünüyorum. Yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum.” (Ö20)

“Öğrencilerle iletişime geçmeyi seviyorum ve iletişim becerilerinin iyi olduğunu düşünüyorum. Sadece sınıf ortamında fazla heyecanlandığım için derse hâkim olamayacağımı düşünüyorum.” (Ö25)

“Güler yüzlü, sıcakkanlı, empati yeteneği yüksek biri olacağımı düşünüyorum.” (Ö29)

Üçüncü grup katılımcıları iyi/başarılı bir öğretmen olmak için iletişimlerinin güçlü olduğunu, sabırlı olduklarını ve yöntem/tekniklere hâkim olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının örnek cevapları şu şekildedir;

“İletişimimin iyi olduğunu düşünüyorum ve sabırlı biriyim.” (Ö1)

“Eğer bu mesleği yaparsam başarılı olurum çünkü çocuklarla iletişimim çok iyi ve yöntem tekniklere hâkimim.” (Ö17)

Mesleki kaygısı ve mesleki tutumu düşük, öğretmen özyeterliliği yüksek gruptaki aday ise iyi/başarılı öğretmen olmak için empati becerisinin yüksek olduğunu belirtmiştir.

“İnsanlarla empati kurabiliyorum. Öğrencilere en iyi eğitimi verebilmek için elimden gelenin eni iyisini yapabilirim.” (Ö22)

Tablo 4,9'daki bulgulara göre, mesleki kaygısı yüksek olan katılımcılar iyi/başarılı öğretmen olmak için mesleki becerilerine güvenirken, mesleki kaygısı düşük olan katılımcılar bu özellikleriyle ilgili görüş belirtmemiştir. Mesleki tutumu yüksek katılımcılar akademik becerilerini güvenirken, mesleki tutumu düşük olan adaylar bu özelliklerini ön plana çıkartmamışlardır. Farklı düzeyde mesleki tutum ve mesleki kaygıya sahip adayların iyi/başarılı öğretmen olmak için sahip olduklarını düşündükleri tek beceri iletişim/sosyal becerileridir.

4.2.4. İyi/Başarılı bir öğretmen olmaya yönelik ihtiyaçları

Öğretmen adaylarına "İyi/başarılı bir öğretmen olmak için destek almaya ihtiyacın var mı? Cevabın evet ise kimden, nasıl bir destek almayı düşünürsün?" Sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların yedisi iyi/başarılı bir öğretmen olmak için desteğe ihtiyacı olmadığını belirtmiştir. Desteğe ihtiyacı olduğunu belirten katılımcıların kimden ya da nereden destek alabileceklerine ilişkin görüşleri Tablo 4.10'da yer almaktadır.

Tablo 4.10. Öğretmen Adaylarının İyi/Başarılı Bir Öğretmen Olmak İçin Destek Almayı Düşündükleri Kişi ve Kaynaklar

Kategori	Kaynaklar	1.grup	2.grup	3.grup	4.grup
Kişi	Tecrübeli meslektaş	7	2	1	1
	Akademisyen	1	-	-	-
Kaynak	Kitap	1	-	-	-
1. Grup: MK (↓) MT (↑) ÖÖİ (↑)		2. Grup: MK (↑) MT (↑) ÖÖİ (↑)			
3. Grup: MK (↑) MT (↓) ÖÖİ (↑)		4. Grup: MK (↓) MT (↓) ÖÖİ (↑)			

Birinci gruptaki Ö2, Ö9, Ö15, Ö21 ve Ö23 desteğe ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. İkinci gruptaki Ö5, Ö6 ve Ö13'de iyi/başarılı bir öğretmen olmak için desteğe ihtiyaç duymadıklarını düşünmektedir. Ö5 iyi/başarılı bir öğretmen olmak için eğitim fakültesinde aldığı eğitimin yeterli olacağını belirtirken, Ö6 herhangi bir desteğe ihtiyaç duymadığını, bunu yaşayarak tecrübe etmesi (kendisinden destek alarak) gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların örnek ifadeleri aşağıdaki şekildedir;

"Destekten çok insan kendini her açıdan geliştirmelidir." (Ö2)

"Dört yıllık eğitim hayatımın yeteri olduğunu düşünerek herhangi bir yerden destek almayı düşünmüyorum." (Ö23)

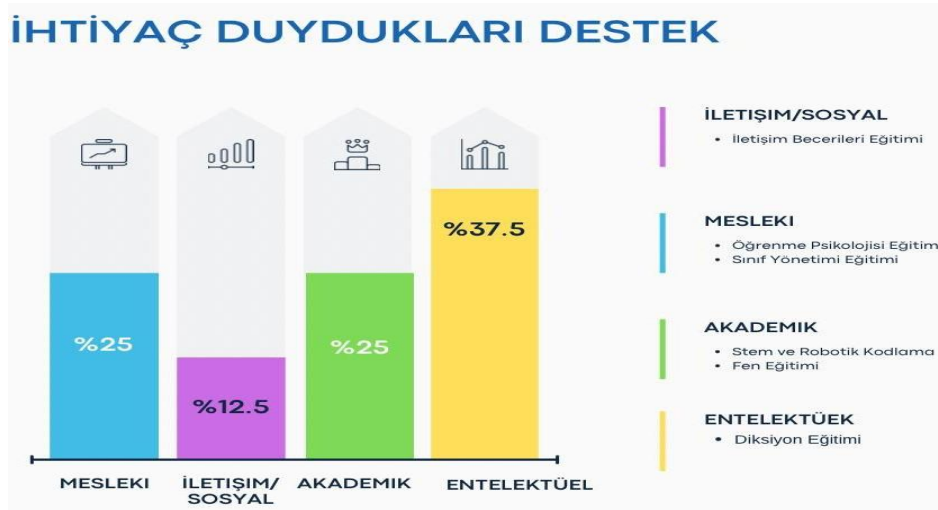
İyi/başarılı bir öğretmen olabilmek için desteğe ihtiyaç duyduğunu öğretmen adaylarının çoğunluğu bu desteği tecrübeli meslektaşlarından alabileceklerini belirtmiştir.

"Üniversitedeki birkaç hocamdan (akademisyenlerden) deneyimlerini dinlemek isterim. Alanım için STEM ve Robotik kodlama eğitimi almayı isterim. Çünkü bunlar bana öğretmenlik hayatımda çok şey katacak." (Ö27)

"Kitaplardan destek alarak fen bilgisi dersi hakkında kendimi geliştirmeliyim." (Ö28)

"Alanında başarılı, belli bir yere gelmiş tecrübeli öğretmenlerden destek almaya ihtiyacım var." (Ö7)

Mesleki kaygı ve tutumu farklı düzeyde olan katılımcılar iyi/başarılı öğretmen olmak için desteğe ihtiyaç duymaktadır. Büyük çoğunluğu akademisyenlerden, bir katılımcı ise kitaplardan destek alabileceklerini belirtmiştir. Desteğe ihtiyacı olduğunu belirten katılımcıların ne tür desteğe ihtiyacı olduğu ise Grafik 4.3'te yer almaktadır.



Grafik 4.3. Öğretmen Adaylarının İyi/Başarılı Bir Öğretmen Olmak İçin İhtiyaç Duydukları Destekler

Katılımcıların ihtiyaç duydukları desteklerin gruplara göre dağılımı Tablo 4.11’de sunulmaktadır.

Tablo 4.11. Öğretmen Adaylarının İyi/Başarılı Bir Öğretmen Olmak İçin İhtiyaç Duydukları Destek

Kategori	İhtiyaçlar	1.grup	2.grup	3.grup	4.grup
Entelektüel	Diksiyon eğitimi	1	2	-	-
Mesleki	Öğrenme psikolojisi eğitimi	-	1	-	-
	Sınıf yönetimi eğitimi	-	-	1	-
Akademik	STEM/ Robotik kodlama eğitimi	1	-	-	-
	Fen bilgisi eğitimi	-	-	1	-
İletişim/Sosyal	İletişim becerileri eğitimi	-	-	1	-
1. Grup: MK (↓) MT (↑) ÖÖİ (↑)		2. Grup: MK (↑) MT (↑) ÖÖİ (↑)			
3. Grup: MK (↑) MT (↓) ÖÖİ (↑)		4. Grup: MK (↓) MT (↓) ÖÖİ (↑)			

Birinci grubun cevapları incelendiğinde entelektüel ve akademik alanda eğitim almak istedikleri tespit edilmiştir. STEM/robotik kodlama eğitiminin fen eğitimi alanında önemli bir yere sahip olduğu düşünüldüğünde alanında kendini geliştirmek istemeleri olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir. Öğretmen adaylarının örnek cevapları şu şekildedir;

“Hitabet durumumu güçlendirmek isterdim. Daha akıcı bir Türkçe işime çok yarardı.”
(Ö8)

"Alanım için STEM ve robotik kodlama eğitimi almayı isterim. Çünkü bunlar bana öğretmenlik hayatımda çok şey katacak." (Ö27)

İkinci grup katılımcıları entelektüel ve mesleki alanda eğitime ihtiyaç duymaktadır. Öğretmen adaylarının örnek ifadeleri aşağıdaki şekildedir;

"Bir diksiyon kursuna gitmek istiyorum. Konuşmamın, cümlelerimin daha iyi olması için." (Ö12)

"En basiti bir diksiyon dersi almam gerekiyor. Ayrıca öğrenci psikolojisini daha iyi anlamam için de destek almam gerekiyor." (Ö29)

Üçüncü gruptaki katılımcılar mesleki, akademik, iletişimsel/sosyal alanda eğitim duyduklarını belirtmişlerdir. Öğrenci ifadelerinden örnekler şu şekildedir;

"Benden daha tecrübeli bir öğretmenden destek almak isterdim. Öğrencilerle iletişimi, sınıf yönetimi ve alan bilgisi (fen eğitimi) konusunda destek almak isterdir." (Ö1)

Bu grupların aksine mesleki kaygısı ve mesleki tutumu düşük, öğretmen özyeterliği yüksek olan Ö22 ise herhangi bir eğitime ihtiyaç duymamaktadır.

Tablo 4.11 incelendiğinde mesleki kaygısı yüksek olan katılımcıların düşük olanlara göre eğitim alma isteğinin daha fazla olduğu söylenebilir. Katılımcıların en fazla ihtiyaç duydukları eğitimin diksiyon eğitimi olması dikkat çekicidir.

V. BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öğretmen adaylarının mesleki kaygıları, mesleki tutumları, öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri, öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluklarına ilişkin elde edilen sonuçlar açıklanmıştır. Ardından bu sonuçlar alan yazında yer alan çalışmalar ışığında tartışılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının, mesleki tutumlarının, mesleki öz-yeterlik inançlarının, öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluklarına etkisini incelemek üzere yapılan bu çalışmada aşağıdaki temel sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Katılımcıların mesleki kaygıları genel anlamda düşüktür. Öğretmen adayları en fazla atanma ve ekonomik/sosyal merkezli kaygı, en az öğrenci/iletişim merkezli kaygı yaşamaktadır.
2. Katılımcıların öğretmenlik öz-yeterlik inançları genel anlamda yüksektir. Adayların mesleki ve sosyal öz-yeterlik inançları en yüksek, akademik öz-yeterlik inançları en düşük düzeydedir.
3. Katılımcıların mesleki tutumları genel anlamda yüksektir.
4. Katılımcıların öğretmenlik öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygıları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı ilişki vardır. Mesleki kaygıları ile mesleki tutumları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı ilişki vardır. Öğretmenlik öz-yeterlik inançları ile mesleki tutumları arasında ilişki tespit edilememiştir.
5. Katılımcıların çoğunluğu öğretmenliği, “yenilikçi öğretmen” modeline göre tanımlamakta, öğretmeni yol gösteren bir rehber olarak nitelendirmektedirler.
6. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu kişisel anlamda mesleği “sevdiği” için, toplumsal anlamda mesleği “fayda sağlamak” için yapmak istemektedir. Mesleki tutumu düşük öğretmen adaylarının mesleği yapmak için gerekçeleri oldukça zayıftır.

7. Öğretmen adaylarının başarılı bir öğretmen olmak için en çok güvendikleri becerileri “iletişim/sosyal becerileri”, en çok güvendikleri kişisel yönleri “sabırlı” olmalarıdır. En çok güvendikleri akademik yönleri ise “alan bilgilerine hâkim” olmalarıdır.
8. Mesleki tutumu yüksek öğretmen adayları akademik becerilerine güvenmektedir.
9. Öğretmen adayları başarılı bir öğretmen olmak için en çok “diksiyon eğitimi” ihtiyaç duyduğunu düşünmektedirler. Mesleki tutumu düşük öğretmen adaylarının “sınıf yönetimi”, “fen bilgisi eğitimi”, “iletişim becerileri” eğitime ihtiyacı vardır.
10. Adaylar başarılı bir öğretmen olmak için en çok “tecrübeli meslektaşlarının” desteğine ihtiyacı olduğuna inanmaktadırlar. Kaygısı düşük öğretmen adayları, “akademisyenlerden” ve “kaynak kitaplardan” da destek almak istemektedirler.

5.2. Tartışma

5.2.1. Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarına ilişkin tartışma

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının genel anlamda düşük olduğu belirlenmiştir. Mesleki kaygı ölçeğinin alt faktörleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının faktörler arasında en fazla atanma merkezli kaygı yaşadıkları görülmüştür. Son yıllarda öğretmen atamalarının sayıca düşük sayıda olması (TEDMEM, 2024), Fen bilgisi öğretmenliği alanına sınırlı kontenjan ayrılması (MEB, 2024), kamuda üç yıllık tasarruf dönemi ilan edilmesi (Resmî Gazete, 17 Mayıs 2024; 2024/7 sayılı Genelge), eğitim fakültelerinden mezun olan çok sayıda öğretmenin atama beklemesi, atama sınavlarının zorluğu (TEDMEM, 2024) ve mülakatla öğretmen alımı yapılması (Resmî Gazete, 14 Mayıs 2024) bu kaygının sebepleri arasında gösterilebilir. 2025 yılından itibaren öğretmen akademilerinin açılacak olması, lisans eğitimini tamamlamış öğretmenlerin atama sınavında başarılı olduktan sonra üç yıl akademide eğitim alacak olmaları ve tüm branşlar için akademiye 10.000 kişilik kontenjan ayrılması bu kaygıyı tetikleyen diğer faktörler arasında olabilir. Aynı zamanda çalışmaya katılan öğretmen adaylarının son sınıf olmaları, atama sınavına hazırlanıyor olmaları ve mesleği yapabilmek için sürecin son aşamasında olmaları kaygıyı tetikleyen unsurlar arasında olabilir. Zorlu bir üniversite sınavı sonucunda Eğitim fakültelerini kazanan ve dört yıl boyunca yoğun emek veren her öğretmen adayı, eğitim

sürecinin sonunda bir an önce mesleğini icra etmek isteyecektir. Bu nedenle, atanamama öğretmen adaylarının kaygılarını tetikleyen önemli bir faktör olmuştur. Benzer şekilde Üredi, Akbaşlı ve Demirtaş (2015) son sınıf öğretmen adaylarının atanma kaygılarının yüksek olduğunu belirlemiştir. Aynı zamanda Kaya ve Arabacı (2023) öğretmen adaylarının mülakat uygulamasına dair görüşlerinin incelediği çalışmada, kamuoyunun mülakat süreçlerine dair algılarının genellikle olumsuz olduğunu ve süreçte şeffaflık ve adalet eksikliği hissettikleri belirlenmiştir.

Mesleki kaygı ölçeğinin diğer bir alt faktörü incelendiğinde, öğretmen adaylarının atanma merkezli kaygılarına yakın değerde ekonomik/sosyal merkezli kaygı yaşadıkları belirlenmiştir. Adaylar, öğretmen olduklarında geçimlerini rahatlıkla sağlayıp sağlayamayacakları, ailelerinin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılayamayacakları ve yaptıkları işin maddi karşılığının yeterli olup olmayacağı konusunda endişe duymaktadır. *"Mesleğimden elde edeceğim gelir ile ailemin ihtiyaçlarını karşılayamamaktan ve normal bir yaşantıya sahip olamamaktan"* ifadesi ölçeğin ekonomik boyutunu temsil etmekte olup, katılımcıların bu konuda üst düzeyde kaygı yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bireyin mesleğini severek ve isteyerek yapması mesleğinde yaşayacağı doyumu artırmaktadır. Ancak bu doyumun sürdürülebilmesi, bireyin yaptığı işin karşılığını aldığına inanması ile sağlanabilir. Bu sonuçlara paralellik gösterecek şekilde Güçlü, Abbak ve Toprak (2023) öğretmen adaylarının işsizlik kaygılarının yüksek olduğunu ve kaygılarının arttıkça mesleğe yönelik tutumlarının olumsuz etkilendiğini ortaya koymaktadır. Dizon- Ross, Loeb, Penner & Rochmes (2019) öğretmenlerin düşük maaşlar nedeniyle ekonomik kaygılar yaşadığını belirtmişlerdir.

Her birey yaptığı işle toplumda değer görmek ve saygı duyulmak ister. Toplumun mesleğe bakış açısı ve gösterdiği saygı, toplumun öğretmenden beklentilerini karşılayabilme düşüncesi öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinde etkili olmuştur. *"Mesleğimde kendimi geliştireceğim olanaklar bulamamaktan"* ve *"Sınıf şartlarının mesleğimi yapmaya uygun olmamasından"* ifadeleri öğretmen adaylarının aldıkları eğitimle sınırlı kalmayıp, her daim kendilerini geliştirmek ve mesleğinde ilerlemek istediklerini, fiziki şartların nitelikli eğitim için önemli olduğunu düşündükleri fakat imkân bulamamaktan kaygı duyduklarını göstermektedir. Bu durum öğretmen adaylarının mesleki gelişimi önemsediklerini ve ciddiye

aldıklarını göstermektedir. Körkkö, Lutovac ve Korte (2024) Finlandiya’da gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının mesleki yetersizlik ve belirsizlik algılarının yüksek olduğunu ve bu durumun mesleki kaygılarını arttırdığını belirlemişlerdir. Özdemir (2020) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adaylarının öğretim kaygılarının yüksek olduğunu ve bu durumun mesleki yetersizlik algılarıyla ilişkili olduğunu belirlemiştir.

Öğretmen adaylarının ortalamanın üstünde kaygı duydukları bir diğer faktör ise uyum merkezli kaygıdır. Adayların öğretmenlik mesleğini seçmekten pişmanlık duyması ile ilgili kaygı yaşaması; en çok kaygı duydukları atanma kaygısı ve ekonomik/sosyal kaygı ile bağlantılı olabilir. Üniversite eğitiminden sonra işsiz kalmaktan, kendi mesleğini yapamamaktan ve mesleğini yapsa dahi maddi karşılığını alamamaktan, toplum tarafından saygı görememekten endişelenen öğretmen adayları mesleki uyum sürecine yönelik kaygı yaşayabilirler (Bozgeyikli, 2010). Aynı zamanda, istemediği bir bölgede görev yapmak, görev yaptığı çevre ile uyum sağlayamamak, zorunlu hizmet süresinin uzun olması, kırsal bölgelerin çalışma şartlarının elverişsiz olması gibi düşünceleri kaygılanmalarına sebep olabilir (Kavak, Aydın & Akbaba-Altun, 2007; Gündoğdu & Zirek, 2014).

Öğretmen adaylarının okul yönetimi merkezli ve kişisel gelişim merkezli kaygı düzeyleri orta düzeydedir. Adaylar, okul yönetiminin adil davranmamasından, yönetimle problem yaşamaktan ve okul ders araç gereçlerinin yetersiz kalmasından kaygı duymaktadır. Bu kaygının orta düzeyde olmasının iki sebebi olabilir. İlk olarak öğretmen adaylarının henüz meslek hayatına başlamamaları ve bunun atandıktan sonra ele almaları gereken bir faktör olduğunu düşünmeleri olabilir. Diğer sebep ise; öğretmen adaylarının kendilerine güvenen öğretmenler olmaları ve meslek hayatında başarılı olacaklarını düşünüyor olmaları; bu sebeple okul yönetimiyle problem yaşamaktan fazla kaygı duymuyor olmaları olabilir. Eren ve Tezel (2010) öğretmen adaylarının okul yöneticileriyle yaşanabilecek olası çatışmalarda destek görememe veya adil değerlendirilmemeyle ilgili kaygı yaşadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Kişisel gelişim merkezli kaygı faktörü incelendiğinde ise; öğretmen adaylarının sıkıcı bir öğretmen olmaktan, öğrenciye iyi bir model olamamaktan, alınan eğitimin yeterli olduğunu düşünerek kendini yenileyememekten, okulun öğretmenden beklentilerini karşılayamamaktan orta düzeyde kaygı duydukları belirlenmiştir. Bu durum, adayların

mesleklerini ciddiyle değerlendirdiklerini ve gelişime önem verdiklerini ortaya koymaktadır. Çapri ve elikkaleli (2008) ğretmen adaylarının sınıf disiplini sağlamada, ğrenci davranışlarını yönetmede ve okul kurallarına uygun davranmada zorlanabilecekleri endişesi taşıdıklarını ortaya koymuşlardır. Pektaş ve Kamer’de (2011) ğretmen adaylarının, mesleğe başladıklarında yeterince donanımlı olamama, ders anlatımında başarısız olma ve öğrenciler tarafından yetersiz görülme korkusu taşıdıklarını belirlemişlerdir. Öğretmen adaylarının sosyal merkezli kaygıları orta düzeydedir. Sosyal merkezli kaygı faktöründe elde edilen bulgular ğretmen adaylarının kendilerini her daim geliştirmeye ve yeni öğrenmelere açık ğretmen adayları olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durumda, ğretmen adaylarının sıkıcı bir ğretmen olmaktan ve öğrenciye model olamamaktan kaygı duymamaları beklenen anlamlı bir sonuçtur.

Öğretmen adaylarının düşük kaygıya sahip oldukları faktörler, meslektaş/veli merkezli kaygı ve görev merkezli kaygıdır. Adayların meslektaş/veli merkezli kaygı yaşamaması, mesleki bilgi ve becerilerine güvendiklerini, meslektaşlarıyla iletişim kurmakta zorlanmayan, sosyal etkileşimde özgüvenli bireyler olduklarına işaret edebilir. Bu durum ğretmen adaylarının meslek hayatlarında iş birliğine açık ve iletişim becerileri gelişmiş ğretmen profiline sahip olduklarını gösterebilir. Öğretmen adaylarının düşük düzeyde görev merkezli kaygı yaşıyor olması ise iki şekilde yorumlanabilir. İlki, adayların bilgilerini öğrenciye aktaramamaktan, ğrencilerinin mesleki bilgilerini yetersiz bulmasından, öğrencilerin ilgisini derse ekememekten, karşılaştıkları soruları zememekten kaygı duymamaları, yukarda belirtilen sonuçlara paralellik göstermektedir ve tutarlılığı sağlamaktadır. Nitekim yukarıda belirtilen sonuçlarda da ğretmen adaylarının kendilerine, aldıkları eğitime, mesleki bilgilerine güvenen bireyler olduğu ele alınmıştır. Ancak, derse hazırlıksız girmekten, etkili değerlendirme yöntemlerini kullanamamaktan, bireysel farklılıkları göz önüne alarak ders işleyememekten, ğretim yöntem ve teknikleri yerinde kullanamamaktan, sınıfı organize edememekten ve disiplini sağlayamamaktan kaygı duymuyor olmaları öğretmenlik gibi hazırlık gerektiren, sürekli disipline, yeniliğe ve öğrenmelere açık olunması gereken bir meslek için düşündürücüdür. Ayrıca ğretmen adaylarının görev merkezli kaygılarının düşük olmasının yanında adayların açık uçlu sorularda “mesleği yapmak için herhangi bir desteğe ihtiyaç duyuyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplarda “sınıf yönetimi eğitimi” ve “ğrenme psikolojisi eğitimi” ile ilgili

destek almak istediğini belirten öğretmen adayları da bulunmaktadır. Görev merkezli bir öğretmen, her daim daha iyi bir eğitim öğretim ortamı yaratma çabası içindedir ve her zaman "Daha iyi bir eğitim nasıl olmalıdır?" sorusunu düşünür (Fuller, 1969). Aynı zamanda sınıf yönetimi ve öğretim, yöntem ve teknik becerileri konusunda düşük düzeyde kaygı yaşıyor olmaları onların aktif öğretmenlik hayatlarını başlamamış olmaları, bu sebeple bu faktörü kaygı duyulacak bir alan olarak değerlendirmemelerinden kaynaklanabilir. Nitekim kaygı, kaynağa yaklaştıkça etkisi artan bir uyarıdır (Tallis, 2008).

Öğretmen adayları en az öğrenci/iletişim merkezli kaygı yaşamaktadır. Adayların, öğrencilerle etkili iletişim kuramama, öğrencilerden saygı görememe, empati kuramama, problemli öğrencilerle başa çıkamama gibi konularda düşük düzeyde kaygı yaşıyor olmaları, iyi iletişim becerilerine sahip olduklarını, öğrencilere hangi durumlarda nasıl yaklaşmaları gerektiğini bildiklerini düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlik mesleğinin temeli, etkili iletişim becerilerine dayanır. Bu mesleği tercih etmiş bireylerin iyi iletişim becerilerine sahip olması beklenir. Aynı zamanda lisans eğitimi sürecinde aldıkları, gelişim psikolojisi, rehberlik ve özel eğitim derslerinin adaylara bu alanda yeterli kazandırdığı ve bu sayede iletişim merkezli kaygılarının düşük kaldığı söylenebilir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının "başarılı bir öğretmen olmak için hangi becerilere sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?" Sorusuna verdikleri en yaygın cevabın "etkili iletişim becerileri" olması bu sonucu destekler niteliktedir. Literatürde yapılmış çalışmalar ele alındığında öğretmen adaylarının öğrenci/iletişim merkezli kaygı yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Üstüner, Demirtaş ve Cömert (2009) iletişim becerileri düşük olan adayların mesleki kaygılarının daha yüksek olduğu, empati eksikliği yaşayan adayların öğrenci merkezli kaygılarının daha belirgin çıktığı görülmüştür. Doğan ve Çoban (2009) Eğitim fakültesi öğrencilerinin problemli öğrencilerle başa çıkma kaygısının yüksek olduğu, adayların karşılaşacakları uyum sorunları, disiplin ve iletişim konularında güçlük çektikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bozdoğan ve Altunçekiç (2007) öğretmen adaylarının davranış problemleri gösteren öğrencilerle iletişim kurma ve sınıfta düzeni sağlama noktasında yoğun kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Melnick ve Meister (2008) mesleğe yeni başlayan öğretmen adaylarının en yaygın kaygılarının öğrencilerle iletişim kurma ve problemli öğrencilerle başa çıkma olduğunu tespit etmişlerdir. Fives, Hamman ve Olivarez (2007) öğretmen adaylarının

öğrencilerle iletişim kuramama, sınıf ortamını kontrol edememe ve öğrenci merkezli etkinliklerde başarısız olma kaygılarının öne çıktığı şeklinde sonuçlara ulaşmışlardır.

Alan yazında öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını araştıran çalışmaların sonuçları incelendiğinde, bu çalışmanın sonuçları ile paralellik gösteren sonuçlar mevcuttur. Polat (2018), öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının genel olarak düşük düzeyde, ekonomik-sosyal merkezli kaygılarının orta, atanma merkezli kaygılarının yüksek ve öğrenci/iletişim, görev merkezli kaygılarının düşük düzeyde olduğunu saptamıştır. Ünalı ve Alaz (2008) ile Köse (2006) öğretmen adaylarının atanma ve ekonomik kaygılarının yüksek, görev merkezli ve öğrenci/iletişim merkezli kaygılarının düşük düzeyde olduğunu saptamışlardır. Özmen (2016) öğretmen adaylarının görev merkezli ve öğrenci/iletişim merkezli faktörlerde düşük düzeyde kaygı yaşadıklarını tespit etmiştir. Arslan, Güçlü ve Alkın-Şahin (2023) fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenci/iletişim merkezli kaygılarının anlamlı düzeyde düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Kılıçaslan'da (2023) adayların mesleki kaygıları ile görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygılarının düşük düzeyde olduğunu saptamıştır.

5.2.2. Öğretmen adaylarının mesleki tutumlarına ilişkin tartışma

Öğretmen adaylarının genel anlamda öğretmenlik mesleğine dair tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcılardan 17'sinin mesleki tutumu ortalamanın üstündedir. Öğretmen adaylarının geleceğinin büyük bir kısmını oluşturacak mesleklerine karşı pozitif tutum sergilemeleri, ilgiyle ve sevecek yapmaları, zorlukları kabul edip başa çıkabileceklerini düşünmeleri, öğretmen olma düşüncesinin onları mutlu etmesi meslekte başarı sağlayacak bir durumdur. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıyla ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde pek çok çalışmada Türkiye'deki öğretmen adaylarının olumlu mesleki tutuma sahip oldukları görülmüştür (Kaya & Doğan, 2020; Çetin, 2019; Yılmaz & Altınkurt, 2017). Yurt dışında ele alınmış çalışmalarda ise öğretmen adaylarının öğretmen kimliği, toplumsal hizmet motivasyonu ve dijital çağ becerileri mesleğe yönelik olumlu tutumun belirleyicileri olarak öne çıkmaktadır (Flores,2020; Richardson & Watt, 2018; Han & Yin, 2016). Yılmaz ve Altınkurt (2017) içsel motivasyonu yüksek öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Kaya ve Doğan (2020) fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları

arttıkça mesleğe yönelik tutumlarının arttığını ortaya koymuştur. Aksoy ve Diken (2021) özel eğitim öğretmen adaylarının mesleğe bakışını çoğunlukla pozitif, mesleği değerli bulan, toplumsal faydası yüksek ve anlamlı bulduklarını ortaya koymuştur. Yurt dışında yapılmış çalışmalara bakıldığında Richardson ve Watt (2018) Avustralya’da ki öğretmen adaylarının pozitif tutumunu öğrencilerle çalışma isteği ve topluma hizmet etme motivasyonu ile bağlantılı bulmuşlardır. Bu sonuç çalışmanın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yapmaya yönelik nedenlerine verdikleri yaygın cevaplardan "topluma fayda sağlamak" cevabıyla paralellik göstermektedir. Han ve Yin (2016) mesleğe yönelik olumlu tutumun öğretmenlik kimliğini güçlendirdiğini ve öğretmen adaylarının meslekte kalma niyetlerini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Flores (2020) Portekiz’de ki öğretmen adaylarının üniversitenin ilk yıllarında mesleğe daha idealist ve pozitif yaklaştığını, ilerleyen yıllarda sınav kaygısı ve uygulama dersleriyle bu tutumun zamanla azaldığını belirlemiştir.

5.2.3. Öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inançlarına ilişkin tartışma

Öğretmen adaylarının genel anlamda öğretmen öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inançları yüksektir. Öğretmen adayları, sınıfta olumsuz öğrenci davranışlarını yönetebilme, sınıfta etkinliklerin düzenini sağlayabilme, derslerinde zamanı etkili kullanabilme, öğrencilerin motivasyonunu yükseltme, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin olumlu tutum sergilemesinde yüksek öz-yeterlik inancına sahiptirler. Aynı zamanda öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inançlarının yüksek olması görev merkezli kaygılarının düşük olması ile paralellik göstermektedir. Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik inancı da yüksektir. Adaylar, iletişim kurma, gruba dâhil olma, tanışma, bulundukları ortama kolayca uyum sağlama gibi konularda yüksek öz-yeterliliğe sahip olduklarını düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının çekingen tavır sergilemeden, kendilerine güvenerek, iletişim gerektiren bir meslek olan öğretmenlikte yüksek sosyal öz-yeterlik inancına sahip olmaları olumlu bir durumdur. Ayrıca, katılımcıların meslektaş/veli merkezli kaygılarının düşük olması, sosyal öz-yeterlik inançlarının yüksek olmasıyla tutarlılık göstermektedir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) öğretmen öz-yeterliliği ile sınıf yönetimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu arttırmada ve sınıf düzenini sağlamada daha başarılı

oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Klassen ve Chiu (2010) Kanada’da ki öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada öz-yeterlik inancı yüksek öğretmen kaygı düzeylerinin düşük olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Pektaş ve Kamer (2011) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada yüksek öz-yeterlilik inancının sınıf içi problem çözme becerisini geliştirdiğini ve iletişim kaynaklı kaygıları azalttığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının yüksek entelektüel öz-yeterlik inancına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum, bilgi birikimine güvenen, toplumsal sorunlara çözüm önerileri geliştirebilen, güncel gelişmeleri yorumlayabilen, olayları bilimsel ve sosyolojik açıdan değerlendirebilen öğretmen adaylarının geleneksel öğretmen modeline değil yenilikçi öğretmen modeline uygun, yeni nesli anlayabilen birer öğretmen olacaklarına işaret etmektedir. Bandura (1997) sosyal bilişsel teorisinde yüksek öz-yeterlik inancının bireylerin yeni durumlarla başa çıkabilmelerini, sorunlara farklı açılardan çözüm getirebilmelerini sağladığını belirtmiştir. Skaalvik ve Skaalvik (2007) yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin sadece sınıf yönetiminde değil, aynı zamanda güncel sosyal ve eğitsel sorunları değerlendirmek konusunda da daha başarılı olduklarını göstermişlerdir.

Öz-yeterlik ölçeğinin alt faktörleri arasında kıyaslama yapıldığında öğretmen adaylarının en düşük öz-yeterlik inancının akademik öz-yeterlik inancı olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları branşla ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olmak, sorulan sorulara rahatlıkla yanıt vermek, branşla ilgili bilgilerle meslektaşlarının güvenini kazanmak, hizmet içi eğitimler verebilmek konularında kendilerine daha az güvenmektedirler. Bu sonuç, aldıkları eğitime güvenen, bu sebeple düşük düzeyde görev merkezli kaygı yaşayan öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarla çeliştiklerini göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının alandaki uygulama deneyimlerinin yetersiz olmasından kaynaklanabilir. Diğer bir deyişle teorik olarak aldıkları eğitime güvenen adaylar uygulama konusunda kendilerine güvenmekte zorluk yaşıyor olabilirler.

5.2.4. Öğretmen adaylarının mesleki kaygı, mesleki tutum ve mesleki öz-yeterlik inançlarının, mesleki hazırbulunuşlarına etkisine ilişkin tartışma

Öğretmen adaylarının mesleki kaygı, mesleki tutum ve mesleki öz-yeterlik inancı ölçeklerinden aldıkları puanlar, her bir ölçeğin ortalama puanı referans alınarak yüksek ve düşük şeklinde gruplandırılmıştır. Bu gruplandırma sonucunda tüm öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla mesleki kaygı ve mesleki tutum değişkenlerinin yüksek ya da düşük oluşuna göre öğretmen adayları dört gruba ayrılmıştır.

Öğretmen adaylarının 18'inin mesleki kaygısı düşük, 11'inin mesleki kaygısı yüksektir. Adayların, 26'sının mesleki tutumu yüksek, üçünün ki düşüktür. Bu bulgulara göre, öğretmen adaylarının %59'unun mesleki kaygısı düşük, mesleki tutumu yüksek ve öz-yeterlik inancı yüksektir. Öğretmen adaylarının %31'inin yine mesleki tutumu ve mesleki öz-yeterlik inancı yüksek, fakat mesleki kaygısı da yüksektir. Katılımcıların %7'sinin mesleki kaygısı ve mesleki öz-yeterlik inancı yüksek, fakat mesleki tutumu düşüktür. Adayların %3'ünün mesleki kaygısı ve mesleki tutumu düşük, mesleki öz-yeterlik inancı yüksektir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik hazır bulunuşluk belirleme anketinden elde edilen bulgular incelendiğinde; adayların öğretmenliği çoğunlukla yenilikçi öğretmen tanımıyla açıkladığı tespit edilmiştir. En çok vurgulanan “Yol gösteren/Rehber” kategorisi olmuştur. Benzer şekilde, Saban'da (2004) öğretmen adaylarıyla yaptığı metafor çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmeni en çok; rehberlik eden, yol gösteren, gelecek nesilleri yetiştiren şeklinde tanımladığını belirtmiş, ancak geleneksel öğretmen anlayışına uygun cevaplar verdiklerini de vurgulamıştır. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının öğretmenliği “bilgiyi aktaran” ve “kalıcı davranış değişikliği kazandıran” gibi geleneksel öğretmen tanımlamaları da mevcuttur. Bazı öğretmen adaylarının yenilikçi öğretmeni tanımlarken “bütüncül gelişimi destekler” şeklinde ifade kullanmışlardır. Aydın ve Yalçın (2014) çalışmasında da öğretmen adaylarının “topluma yön veren, çocukların kişilik gelişimine katkı sağlayan” şeklinde öğretmenlik tanımları mevcuttur. Bazı öğretmen adaylarının öğretmenliği “gelecek nesilleri yetiştiren” ve “kutsal meslek” şeklinde cevapladıkları tespit edilmiştir. Balcı ve Ceylan'ın (2012) gerçekleştirdiği çalışmada da öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili kutsal ve geleceği şekillendiren şeklindeki cevapları çoğunluktadır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tanımları incelendiğinde; kaygısı düşük, mesleki tutumu ve öz-yeterliği yüksek olan ve ideal kabul edilen grubun çoğunlukla yenilikçi öğretmenlik tanımı yaptığı görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenliğin mesleki değerine de vurgu yapmışlardır. Öğretmenliğin “kutsal”, “saygın”, “saygınlık gerektiren” bir meslek olduğunu vurgulamışlardır. Aynı zamanda bu grupta “bilgi aktaran”, “kalıcı davranış değişikliği kazandıran” gibi geleneksel tanımlama yapan öğretmen adayları da vardır. Mesleki kaygısı, tutumu ve öz-yeterliği yüksek ikinci grubun verdiği cevaplar da çoğunlukla yenilikçi öğretmen tanımlamasına uygun “yol gösteren”, “gelecek nesilleri yetiştiren” şeklindedir. Mesleki kaygısı yüksek katılımcıların öğretmenlik mesleğini tanımlarken yenilikçi öğretmen modeline işaret ettikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde mesleki tutumu yüksek olan katılımcıların çoğunluğu yine mesleği yenilikçi öğretmen modeli ile ilişkilendirerek tanımlamaktadır. Bu durumda mesleğe yönelik olumlu tutuma sahip katılımcıların yenilikçi öğretmen rolünü benimsedikleri ancak bu durumun mesleki kaygılarını da tetiklediği düşünülmektedir. Yenilikçi öğretmen rolünü benimseyen adayların sorumluluk bilinci, yaşadıkları kaygının nedeni olabilir. Benzer şekilde kaygısı yüksek öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar incelendiğinde, adayların öğretmenlik mesleğini yükümlülük, sürekli sorumluluk ve fedakârlık gerektirdiği yönündeki ifadeleri yoğunluktadır. Örneğin Yüksel ve Başar (2019) mesleki kaygısı yüksek öğretmen adaylarının “öğrencilere yetememe, yetersizlik” kaygısı taşıdığına vurgu yapmıştır. Büyükduman (2018) gerçekleştirdiği çalışmada görev sorumluluğu yüksek olan öğretmen adaylarının hata yapmaktan daha çok kaygılandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının mesleği yapmak isteyip istememeleri ve nedenleri sorulduğunda; biri hariç diğer tüm öğretmen adayları mezun olduktan sonra mesleklerini yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının mesleği yapmak isteme nedenleri kişisel, toplumsal ve meslekidir. Çoğunluğu, öğretmenlik mesleğini sevdiği için, kendilerini mesleği yapmaya uygun buldukları için mesleği yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında emek vermeleri, eğitim almış olmaları, topluma fayda sağlamak istemeleri gibi nedenler de çoğunluktadır. Saban (2003) öğretmen adaylarının “topluma katkı”, “insan yetiştirme” gibi nedenlerle öğretmenlik mesleğini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yüce, Şahin, Koçer ve Kana (2013) öğretmen adaylarının “topluma faydalı olmak”, “öğrencilere bir şeyler kazandırmak” gibi nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçtiklerini ifade etmişlerdir.

Eren ve Tezel’de (2011) öğretmen adaylarının “topluma katkı sağlamak” ve “sevgiyle insan yetiştirmek” gibi nedenlerle öğretmenlik mesleğine yöneldikleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının “iş güvencesi” ve “tatil süresi” gibi pragmatik nedenlerle bu mesleğe yöneldikleri çalışmanın sonuçlarındandır. Mesleki tutumu ve öğretmenlik öz-yeterlik inancı yüksek olan birinci ve ikinci gruptaki öğretmen adayları bu mesleği, çalışma koşullarının konforlu olması, tatil süresinin uzun olması gibi nedenlerle yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Richardson ve Watt’da (2014) öğretmen adaylarının çalışma saatleri, tatil ve iş güvencesi sebebiyle mesleği tercih ettiklerini vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarından öğretmenliği saygın/prestijli bir meslek olması sebebiyle tercih edenlerde bulunmaktadır. Üstüner (2006) öğretmen adaylarının mesleğe yönelmesinde “toplumda öğretmenliğe duyulan saygının” etkili olduğunu belirtmiştir. Bu nedenlere ek olarak öğretmenliğin “çocukluk hayali” olması, “öğrencilere bilimi sevdirmek” gibi nedenler de mevcuttur. Genel anlamda öğretmen adaylarının öğretmenlik yapma nedenleri incelendiğinde, mesleki tutumu yüksek olan adayların öğretmenlik yapma nedenleri çok çeşitlidir. Özellikle ideal kabul edilen birinci grubun öğretmenlik yapma nedenleri kişisel olup, mesleğe dair çıkar ilişkileri bulunmamaktadır. Çoğunluğun öğretmenliği mesleği sevdiği, çocukluk hayali olduğu için tercih ettikleri görülmüştür. Mesleki tutumu düşük üçüncü ve dördüncü grubun öğretmenlik mesleğini yapma nedenleri ise oldukça zayıftır. Kişisel özellikleriyle mesleği ilişkilendirememiş olmaları mesleği severek yapmak istemediklerini düşündürmektedir.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu iyi/başarılı bir öğretmen olmak için öğrencilerle etkili iletişim kurabiliyor olmanın önemli olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlik yüksek iletişim becerisi gerektiren bir meslektir ve bu cevabın çoğunlukta olması olumlu bir sonuçtur. Nitekim yapılan diğer çalışmalarda buna paralel sonuçlar bulunmaktadır. Gömleksiz ve Bozpolat (2012) yaptıkları çalışmada ise başarılı öğretmen adaylarının “iletişimi güçlü”, “empati kurabilen” özellikte olmaları gerektiği şeklindeki ifadeleri çoğunlukta. Yine Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James’in (2002) çalışmasına katılan öğretmen adayları, etkili öğretmeni “iletişim becerileri güçlü” şeklinde tanımlamıştır. Wubbels, Brekelmans, den Brok ve vanTartwijk (2006) çalışmasına katılan öğretmen adayları, başarılı öğretmenlerin “iletişim kurma becerileri”, “esnek ve anlayışlı olma” gibi sosyal-duygusal becerilere sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. Diğer yaygın cevap,

öğretmenlerin “sabırlı” bireyler olması sebebiyle gerektiği yönündedir. Bu cevap öğretmen adaylarının öğretmenliği sabır gerektiren bir meslek olarak gördükleri sonucunu ortaya koymaktadır. Sezer’in (2010) çalışmasındaki önemli sonuçlardan biri de öğretmen adaylarının ideal öğretmen özellikleri arasında “adaletli ve sabırlı olmak” yanıtları çoğunluktadır. Akbulut ve Karakuş (2011) öğretmen adaylarının, etkili öğretmeni “sabırlı” ve “yol gösteren” şeklinde tanımladıklarını vurgulamışlardır. Öğretmen adayları iyi/başarılı bir öğretmen olmak için entelektüel anlamda teknolojiyi iyi kullanabilen, çağa ayak uyduran bireyler olmaları gerektiğini de vurgulamışlardır. Fen bilimleri gibi teknoloji kullanımının önemli olduğu bir dersin öğretmen adaylarının bu düşünce yapısına sahip olması olumlu bir sonuçtur. Öğretmen adaylarının iyi/başarılı öğretmenin sahip olması gereken özelliklere mesleki ve akademik anlamda verdikleri en yaygın cevap “branşa ve yöntem-tekniklere hâkim olmadır”. İyi/başarılı bir öğretmen olmak için kişisel özelliklerin yanında mesleki ve akademik olarak da yeterli bilgi ve birikime sahip, iyi eğitim almış öz-yeterlik inançları ve mesleki tutumları yüksek öğretmen adaylarının bulunması beklenen bir sonuçtur. Mesleki kaygısı düşük olan katılımcılar iyi/başarılı öğretmen olmak için iletişim/sosyal, kişisel, entelektüel ve akademik becerilerine güvenirken, mesleki kaygısı yüksek olan katılımcılar çoğunlukla iletişim/sosyal becerilerine vurgu yapmıştır. Öğrencilerle etkili iletişim kurabildiklerini, empati becerilerinin yüksek olduğunu vurgulamışlardır. Mesleki kaygısı düşük olan katılımcıların becerilerine daha fazla güvendikleri görülmüştür.

Öğrenme hayat boyu devam eder. İyi/başarılı bir öğretmen her daim öğrenmeye açık, yardım almaya gönüllü ve eksik yönlerinin farkında olmalıdır. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu iyi/başarılı öğretmen olmak için destek almaya ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Mesleki kaygısı düşük, mesleki tutumu ve öz-yeterlik inancı yüksek olan katılımcıların çoğunluğu bu desteği tecrübeli meslektaşlarından alabileceklerini belirtmişlerdir. Nadir verilen diğer iki cevap ise “akademisyenler” ve “kitaplar” şeklindedir. Alan yazında yer alan bazı çalışmaların sonuçları da bu sonuçları desteklemektedir. Bullough ve Draper (2004) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin en çok “deneyimli bir danışman” desteğine ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir. Yönel ve Güngör’de (2020) başarılı bir öğretmen olma sürecinde öğretmen adaylarının ihtiyaç duydukları desteğin “deneyim paylaşımı” olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının ne tür bir desteğe ihtiyaç duydukları incelendiğinde çeşitli cevaplarla karşılaşılmıştır. Öğretmen adaylarının entelektüel anlamda “diksiyon eğitimi” almak istedikleri görülmüştür. Bunun yanında mesleki kaygısı yüksek, mesleki tutumu düşük gruptan bir katılımcı sınıf yönetimine dair eğitim almak istemektedir. Mesleki kaygısı yüksek bir öğretmen adayının sınıfı kontrol edemeyeceğine dair kaygısı bu sebeple destek almak istiyor olabileceği düşünülebilir. Yönel ve Güngör’de (2020) öğretmen adaylarının başarılı bir öğretmen olma yolunda sınıf yönetimi için rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Mesleki kaygısı düşük, mesleki tutumu ve öz-yeterlik inancı yüksek grubun katılımcılarından bir öğretmen adayı ise branşına dair STEM eğitimine ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Bu cevap mesleğinde kendini geliştirmek için, daha iyi bir eğitim vermek isteyen bir öğretmen adayı için olumlu bir sonuçtur. Mesleki kaygısı yüksek ve mesleki tutumu düşük bir katılımcının alan bilgilerine dair destek almak istediği belirlenmiştir. Mesleki tutumu düşük ve kaygısı yüksek bir öğretmen adayının alan bilgisine dair öğrencilerinin karşısında yetersiz hissedeceği, bu sebeple destek almak istiyor olabileceği düşünülebilir.

Mesleki kaygısı yüksek öğretmen adaylarının, düşük olanlara kıyasla eğitim alma istekleri daha fazladır. Bu durum öğretmen adaylarının yeterli eğitimi verememe, sınıf yönetimini sağlayamama ve alan bilgilerine güvenememe gibi düşüncelerinden kaynaklanıyor olabileceği gibi “orta düzeyde kaygı gereklidir” inancıyla her zaman kendini geliştirmek isteyen, eksik yönlerinin farkında olan öğretmen adaylarının olabileceğine de işaret eder. Aynı şekilde mesleki tutumu düşük katılımcıların, yüksek olanlara göre eğitim alma istekleri daha fazladır. Bu da öğretmen adaylarının mesleğe adapte olmak, alınan eğitimlerle tutumunu yükseltmek istediklerine dair bir işaret olabilir. Cevap veren sekiz katılımcıdan üçünün diksiyon eğitimi almak istemesi ise dikkat çekici bir durumdur. Mesleki kaygısı yüksek gruptan çoğunlukla bu cevabın verilmiş olması öğretmen adaylarının sınıf önünde konuşma, topluluğa hitap etme, yüksek iletişim gerektiren bir meslek tercih etmelerinden dolayı kaygı yaşıyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

5.3. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Öğretmen adaylarının atanma merkezli kaygıları çok yüksektir. Bu sebeple atama sayıları, atama bekleyen öğretmen sayısı, ülkenin öğretmen ihtiyacı, Eğitim fakültesi kontenjanları, atama sınavı zorluğu dikkate alınarak kısa, orta ve uzun vadede planlamalar yapılmalıdır.
2. Öğretmen atamalarının şeffaf ve adil ölçütlere dayalı olarak yapılması ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin niteliğinin artırılması önerilmektedir.
3. Öğretmen adaylarının en düşük öz-yeterliği akademik öz-yeterlikleridir. Lisans eğitimleri sırasında branşa (fen bilgisi) yönelik derslerinin daha yoğunlukta olup, alanında yeterli, kendilerine güvenen ve branşlarına yönelik tutumları yüksek öğretmen adaylarının yetiştirilmesi önerilmektedir.
4. Öğretmen adaylarının mesleki deneyimi kazanarak mesleki kaygılarının, mesleki tutumlarının erken şekillenmesi için öğretmenlik uygulaması derslerinin daha kapsamlı ve erken dönemlerde uygulanması üzerine çalışmalar yapılabilir.
5. Öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazanarak, pozitif mesleki tutum geliştirme ve mesleki öz-yeterliklerinin artması için sınava hazırlanan ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul sonrası destekleme ve yetiştirme kurslarına eğitim fakültelerinde eğitim gören öğretmen adayları kurs verebilir.
6. Alan yazın incelendiğinde konuyla ilgili yapılmış nitel çalışmalar çok azdır. Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının, mesleki tutumlarının ve öğretmen öz-yeterlik inançlarının detaylı incelenmesi için nitel veri toplama araçları kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Ahmad, I. (2011). Relationship between pre-service teachers' attitudes towards teaching profession and academic achievement. *Journal of Education and Practice*, 2(12), 1–7.
- Akbulut, E., & Karakuş, F. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin metaforik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 36–53.
- Aksoy, V., & Diken, İ. H. (2021). Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(2), 520–538.
- Altay, O. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve mesleğe ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Arslan, A. (2019). *The mediating role of prospective teachers' teaching self-efficacy between self-efficacy sources and attitude towards teaching profession*. *International Journal of Educational Methodology*, 5(1), 87–96. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.1.101>.
- Arslan, H., Tunca-Güçlü, M., & Alkın-Şahin, Ş. (2023). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273–291.
- Aşkar, P., & Erden, M. (1987). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (121), 8–11.
- Ataünal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen*. Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Aydemir, H. (2019). *Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Aydın, A. (1995). *Eğitim psikolojisi: Gelişim, öğrenme ve öğretme*. Gezi Kitabevi.
- Aydın, A., & Yalçın, S. (2014). Öğretmen adaylarının mesleki algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1–20.

Aysu, T. (2007). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Balcı, A., & Ceylan, M. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 182–190.

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

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

Berman, P., McLaughlin, M. W., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change* (Vol. VIII: Factors affecting implementation and continuation). Rand Corporation.

Biber, M., Erbay, H. N., & Kirişci, M. (2018). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ve öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri. *Turkish Studies*, 13(4), 117–138.

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

Bozgeyikli, H. (2010). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 157–170.

Bozdoğan, A. E., & Altunçekiç, A. (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 5E öğretim modelinin kullanılabilirliği hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 579–590. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/388011>

Bullough, R.V., Jr., & Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad: mentors, university supervisors and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407-420. <https://doi.org/10.1177/0022487104269804>

Büyükduman, F. İ. (2018). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ile öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1351–1370.

Cabı, E., & Yalçınalp, S. (2009). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 120–129.

Cabı, E., & Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 85–96.

Can, G. (1987). Öğretmenlik meslek anlayışı üzerine bir araştırma (Ankara okullarında). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 159–170.

Can, S. (2007). *Öğretmenlerin mesleki gelişiminde yansıtıcı düşünmenin rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Chapman, E. N. (1999). Tutum: En değerli varlığımız (A. Durmuş, Çev.). Alfa Yayınevi.

Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakülte türüne göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33–53.

Corrigan, K. O., & Mallinckrodt, B. (2000). Adult attachment, self-efficacy, perspective taking and conflict resolution. *Journal of Counseling and Development*, 78(4), 473.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Cumhurbaşkanlığı. (2024, 17 Mayıs). 2024/7 sayılı tasarruf tedbirleri ile ilgili Cumhurbaşkanlığı genelgesi. <https://www.lexpera.com.tr/resmi-gazete/metin/tasarruf-tedbirleri-ile-ilgili-2024-7-sayili-cumhurbaskanligi-genelgesi-32549>

Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları* (28. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (2019). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları* (37. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 57–74.

Çağlayan, S. (2007). *Türk eğitim sistemi üzerinde etkili olan felsefi akımlar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.

Çeliköz, N. (2010). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 56–67.

Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207–237.

Çetin, Ş. (2019). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 123–140.

Çolak, İ. (2019). Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile iş stresleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 953–970.

Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., & Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen öz yeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20–32.

Demir, M. (2020). Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile iş doyumu, motivasyon, işe bağlılık ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 26(2), 205–228.

Demirel, M., & Ünişen, A. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(1), 1–20.

Dizon-Ross, R., Loeb, S., Penner, E., & Rochmes, J. (2019). Stress in Boom times: Understanding teachers' economic anxiety in a high-cost urban district. *AERA Open*, 5(4), 1–15.

Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 21–28.

Doğrul, A., & Kılıç, A. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 500–515.

Erden, M. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınları.

Erdoğan, İ. (1999). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. Dönence Yayınları.

Eren, A. & Tezel, K. V. (2010). Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching, and future time perspective: A mediational analysis. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1416-1428.

Eren, A., & Tezel Şahin, F. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelme nedenleri ve tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1601–1623.

Erkuş, A., Şanlı, M. T., & Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 27–33.

Fettahlıoğlu, P., & Ekici, G. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 213–224.

Fives, H., Hamman, D., & Oliv  rez, A. (2007). Does burnout begin with student teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 916–934.

Flores, M. A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: A study of the development of Professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 145–158.

Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226.

Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226.

Ger  ek, M. (2018). Mesleki kaygı ve kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkiler:   ğretmen adayları açısından bir inceleme. *Trakya   niversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 297–312.

Ghaith, G., & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 487–496.

Goh, P. S. C., & Matthews, B. (2011). Listening to the concerns of student teachers in Malaysia during teaching practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 92–103.

G  k, B., & Kabasakal, Z. (2019).   ğretmen adaylarının   z-yeterlik inançları ile   ğretme motivasyonu ve mesleki tutumları arasındaki ilişki. *Eğitim ve   ğretim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 23–35.

G  mleksiz, M. N., & Bozpolat, E. (2012).   ğretmen adaylarının etkili   ğretmen   zelliklerine ilişkin g  r şleri. *Fırat   niversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 223–240.

Gore, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, 14, 92–115.

Güçlü, M., Abbak, Y., & Toprak, E. (2023). Öğretmen adaylarının iş bulma kaygıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erciyes Akademi*, 4(2), 189–207.

Gül, G. (2012). *Fen bilgisi öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri üzerine bir değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Gündoğdu, K., & Zirek, M. (2014). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 933–952.

Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819.

Hussain, A., Ali, R., Khan, M. S., Ramzan, M., & Qadeer, M. Z. (2011). Attitude of secondary school teachers towards teaching profession. *International Journal of Academic Research*, 3(1), 985–990.

İnceoğlu, M. (2000). Tutum, algı, iletişim. İstanbul: İmaj Yayınları.

İnceoğlu, M. (2004). Tutum, algı, iletişim. Ankara: Elips Kitap.

İpek, C. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıkları ilk yıl yaşadıkları kaygılar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 134–152.

Jiang, Y., Song, J., Lee, M., & Bong, M. (2014). Self-efficacy and achievement goals as motivational links between perceived contexts and achievement. *Educational Psychology*, 34(1), 92–117.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1979). *İnsan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. Cem Ofset Matbaacılık.

Kapağan, K. (2025). *Eğitimde duyuşsal faktörlerin öğretmen tutumlarına etkisi*. Pegem Akademi.

Karataş, S., & Güleş, F. (2013). Fen bilgisi öğretmenlerinin istihdam durumu ve atama süreci üzerine bir inceleme. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 45–58.

Karataş, S., & Güleş, H. (2013). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın (KPSS) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 66–77.

Karem, M. A., Khan, A., & Saeed, M. (2012). Comparison of attitudes towards teaching profession of distance and regular education students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 1(4), 230–239.

Katheryn, A. (2004). *Effects of participation in a guided reflective writing program on middle school students' academic self-efficacy and self-regulated learning strategy use* [Unpublished doctoral thesis]. University of Colorado.

Kaya, A. (1995). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 185–192.

Kaya, A. (2017). *Eğitim psikolojisi*. Pegem Akademi.

Kaya, A., & Nazıroğlu, B. (2008). Mesleki tutum ve motivasyon ilişkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(178), 67–81.

Kaya, F., & Doğan, N. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mesleki tutumları ile öğretmen öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 190–206.

Kaya, Ü. Ü., & Arabacı, M. (2023). Öğretmen adaylarının mülakat uygulamasına ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 10(83), 2782–2795.

Kavak, Y., Aydın, A., & Akbaba-Altun, S. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982–2007)*. YÖK Yayınları.

Kartal, T., & Taşdemir, A. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. 12 (2), 73-96.

Kılıçaslan, İ., Çakmak, T., & Kılınçarslan, A. (2023). Öğretmenlerin mesleki kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(69), 601–614.

Kılıç, M. Y. (2022). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri, beklentileri ve öğretmenlik programının niteliğinin artırılmasına yönelik görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 35–65.

Kiremit, H. Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.

Korkmaz, İ., & Akbaşı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 266-277.

Körkkö, M., Lutovac, S., & Korte, S.-M. (2024). The sense of inadequacy and uncertainty arising from teacher work: Perspectives of pre- and in-service teachers. *International Journal of Educational Research*, 127, 102410.

Krech, D., Crutchfield, R. S., & Ballachey, E. L. (1962). *Individual in society: A textbook of social psychology*. McGraw-Hill.

Krohne, H. W. (1976). *Theorien zur Angst*. Kohlhammer.

Kurbanoğlu, N. İ., & Takunyacı, M. (2012). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 110–130.

Kuzgun, Y. (2004). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Nobel Yayınevi.

Manav, F. (2011). Kaygı kavramının psikolojik temelleri. *Psikolojik Çalışmaları Dergisi*, 31(1), 75–89.

Mattoo, M. I., & Bichoo, T. A. (2014). A comparative study of Professional attitude of rural and urban secondary school teachers. *Journal of Education and Practice*, 5(16), 25–31.

Mehmetlioğlu, D., & Haser, Ç. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(1), 1–18.

Melnick, S. A., & Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39–56.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2021–2022*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). *Öğretmenlik Meslek Kanunu hakkında düzenlemeler*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2025). *Fen Bilimleri öğretmeni atama verileri (2021–2025)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024, 7 Mayıs). *Mayıs 2024 sözleşmeli öğretmen alımı*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_05/07100535_MayYs-2024_YayYnlanacak_Kontenjan.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024, Ekim). *2024 yılı sözleşmeli öğretmenlik tercih ve atama kılavuzu*. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/25212545_2024_yilisozlesmeliogretmenliktercihveatamakilavuzu.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). *Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı (MEB-AGS) yönergesi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2002). Preservice teachers' perceptions of characteristics of effective teachers. *Research in the Schools*, 9(1), 45–57.

Morgil, F. İ., & Yılmaz, A. (1999). Fen öğretmenlerinin görevleri ve nitelikleri, fen öğretmeni yetiştirilmesine yönelik öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 181–186.

Okçabol, R. (2004). Öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanı gözüyle öğretmen yetiştirme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGGM]. (2010). *Öğretmenlik mesleği özel alan yeterlikleri: Fen ve teknoloji öğretmenliği*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özdemir, E. Ç. (2020). Classroom teacher candidates' teaching anxieties and self-efficacy beliefs. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 21(2), 151–174.

Özdemir, M. S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(54), 277–306.

Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

Özgüngör, S. (2023). Psikolojiye giriş. Ş. Işık (Ed.), *Duygular* içinde (s. 152–179). Pegem Akademi.

Pektaş, M., & Kamer, S. T. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 33–42.

Pendergast, D., & Garvis, S. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46–58.

Pischetola, M. (2020). Teachers' attitudes and digital competence. *Education and Information Technologies*, 25(5), 4567–4585.

Plano Clark, V. L. (2017). Mixed methods research. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 305–306.

Polat, O. (2018). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri ve mesleki kaygı düzeylerinin farklı değişkenlerle incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Resmî Gazete. (2025, 16 Ocak). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî eğitim kurumlarında sözleşmeli öğretmen istihdamına ilişkin yönetmelik* (Sayı: 32519). <https://www.resmigazete.gov.tr/>

Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2014). Why people choose teaching as a career: An expectancy-value approach to understanding teacher motivation. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice* (pp. 3-19).

Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Why people choose teaching as a career: An expectancy-value approach to understanding teacher motivation In *Teacher motivation* (pp. 3-19). Routledge.

Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2018). Teacher professional identity and career motivation: A lifespan perspective. *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (pp. 37–48). https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_4

Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. *Advances in Research on Teaching*, 7, 49–74.

Saban, A. (2003). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Millî Eğitim Dergisi*, 160, 129–145.

Saban, A. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131–155.

Saban, A., Korkmaz, İ., ve Akbaşı, S. (2005). Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları. *Eğitim Araştırmaları*, 17, 198-209.

Sandıkçı, M. (2011). *Beden eğitimi öğretmen adayları ile diğer öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öz-yeterlik algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Sarıtaş, E. (2019). Sınıf öğretmenliği adaylarının mesleki kaygıları, öz-yeterlik inançları ve psikolojik iyi oluş halleri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 54-74.

Satıcı, S. A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

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

Schrifer, M., & Czerniak, C. M. (1999). A comparison of middle and elementary school teachers' beliefs about teaching science. *Journal of Science Teacher Education*, 10(1), 21-42.

Semerci, Ç., Semerci, N., Eliüşük, A., & Kartal, S. (2012). Öğretmenlik mesleğinin gündemine ilişkin öğretmen görüşleri (Bartın ili örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 22-40.

Semerci, N., & Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.

Semiz, D. A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları ile öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Uşak ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (23. baskı). Yargı Yayınevi.

Serin, M. K., Güneş, A., & Değirmenci, H. (2015). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 236–243.

Sevgi, S., Yıldız, A., & Çetin, M. (2017). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 793–809.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burn out. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625.

Sünbül, A. M. (2006). Bir meslek olarak öğretmenlik. Ö. Demirel & Z. Kaya (Eds.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (6. baskı, s. 245–276). Pegem A Yayıncılık.

Şimşek, M., Akgemci, T., & Çelik, A. (2011). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Gazi Kitabevi.

Tallis, F. (2008). *The psychology of fear and stress*. Cambridge University Press.

Tarkın, A., & Uzuntiryaki, E. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 385–396.

Tavşancıl, E. (2006). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayınevi.

TEDMEM. (2025, 10 Nisan). 2024 Eğitim değerlendirme raporu. <https://tedmem.org/storage/publications/April2025/RsyTd5Ck0u5TIAUQd7yS.pdf>

Tetik, A. (2021). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.

Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.

Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Yargıcı Matbaası.

Üredi, L., Akbaşlı, S., & Demirtaş, B. (2016). Öğretmen Adaylarının Mesleğe Atanma Kaygıları (Mersin İli Örneği). *Yaşadıkça Eğitim*, 30(2), 21–36. Geliş tarihi gönderen <https://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/article/view/51>

Üstün, A. (2005). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Üstüner, M. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 113–127.

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109–127.

Üstüner, M., Demirtaş, H., & Cömert, M. (2009). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *Education and Science*, 34(153), 140–155.

Variş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Alkım Kitabevi.

Wagner, J. (2008). Teachers' anxiety and coping strategies in the classroom. *Educational Research Quarterly*, 31(4), 29–50.

Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356.

Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & vanTartwijk, J. (2006). Teacher–studentrelationships in theclassroom. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 1241–1275). Routledge.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, S. (2011). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 150–165.

Yılmaz, K., &Altınkurt, Y. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 1–20.

Yönel, H., & Güngör, S. (2020). Öğretmen adaylarının başarılı bir öğretmen olma sürecinde ihtiyaç duydukları destekler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 145–160.

Yüce, K., Şahin, E. Y., Koçer, Ö., & Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 295–306. <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9258-9>

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları: Programların güncelleme gerekçeleri, getirdiği yenilikler ve uygulama esasları*. <http://www.yok.gov.tr>

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2024). *Yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu*. Yükseköğretim Kurulu.

Yüksel, H., & Başar, M. (2019). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 465–482.

Zembat, R. (2014). Eğitim sisteminde ğretmen. In A. Oktay (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.

Zirpoli, T. J., & Melloy, K. J. (1997). *Behavior management: Applications for teachers and parents* (2nd ed.). Merrill Prentice Hall.



EKLER

EK-1: Mesleki Kaygı Ölçeği

		(1) Çok Kaygılanıyorum	(2) Oldukça Kaygılanıyorum	(3) Kısmen Kaygılanıyorum	(4) Çok Az Kaygılanıyorum	(5) Kaygılanmıyorum
1	Öğretmenlik mesleğini seçmemde kararsızlık yaşamaktan					
2	Atama sınavından düşük not almaktan					
3	Atama sınavı sonucu herhangi bir yere atanamamaktan					
4	Atama sınavı sonucu istediğim bir yere atanamamaktan					
5	Öğrencilerimle iletişim kuramamaktan					
6	Öğrencilerimden saygı görememekten					
7	Öğrencilerimin sorunlarının farkına varamamaktan					
8	Öğrencilerimle empati kuramamaktan					
9	Öğrencilerimin beni sevmemesinden					
10	Problemlili öğrenciler ile başa çıkamamaktan					
11	Bilgilerimi öğrenciye aktaramamaktan					
12	Öğrencilerimin mesleki bilgimi yetersiz bulmalarından					
13	Öğrencilerimin derse ilgisini çekememekten					
14	Öğrencilerimin bilemeyeceğim bir soruyu sorduklarında panik yaşamaktan					
15	Hazırlıksız derse girmekten					
16	Ders öncesi derse gireceğim için huzursuzluk yaşamak					
17	Derste bilgi ve becerilerimi öğrencilerime aktaramamaktan					
18	Öğrencilerime etkin değerlendirme yöntemleri uygulayamamaktan					
19	Bireysel farklılıkları göz önüne alarak ders işleyememekten					
20	Derslerimde öğretim yöntem ve tekniklerini yerinde kullanamamaktan					
21	Sınıfta öğretimi organize edememekten					
22	Sınıfta otorite sağlayamamaktan					
23	Etkin bir sınıf yönetimi için yeterli olamamaktan					
24	Okul yönetimi ile problem yaşamaktan					
25	Okul yönetiminin bana adil davranmamasından					
26	Meslektaşlarım ile iletişim kuramamaktan					

27	Okulda ders araç gereçlerinin yetersiz olmasından					
28	Okulda öğrenci veya meslektaşlarım tarafından şiddete maruz kalmaktan					
29	Sınıfta ders anlatırken kontrol amaçlı (okul müdürü, müfettiş vs. tarafından) izleniyor olmaktan					
30	Meslektaşlarımın alan bilgimi yetersiz bulmasından					
31	Velilerin beni yetersiz bulmasından					
32	Mesleğimden elde edeceğim gelir ile normal bir yaşantıya sahip olamayacağımdan					
33	Mesleğimden elde edeceğim gelir ile ailemin ihtiyaçlarını karşılayamamaktan					
34	Toplumda mesleğime yönelik saygının azalmasından					
35	Öğretmenlik mesleğini seçtiğimden dolayı pişman olmaktan					
36	İstemediğim bir bölgede/şehirden görev yapmaktan					
37	Görev yaptığım çevreye uyum sağlayamamaktan					
38	Mesleğimde kendimi geliştireceğim olanakları bulamamaktan					
39	Mesleğimi yaptığım yerde sosyal ve kültürel faaliyetlerin kısıtlı olmasından					
40	Çalışma (sınıf) ortamının mesleğimi yapmaya uygun olmamasından					
41	Gelirim yetersiz olmasından dolayı sosyal ve kültürel faaliyetlerimin kısıtlanmasından					
42	Öğrendiğim bilgi ve becerilerin bana yeterli olacağını düşünerek kendimi yenileyememekten					
43	Sıkıcı bir öğretmen olmaktan					
44	Öğrenciye iyi bir model olamamaktan					
45	Okulda benden beklenen mesleğimin gerektirdiği özellikleri taşıyamamaktan					

EK-2: Öğretmen Öz-yeterlik İnancı Ölçeği

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ		Katılmıyorum ← ↔ → Katılıyorum				
		1	2	3	4	5
1	Branşım ile ilgili yeterli bilgi birikimine sahibim.					
2	Branşım ile ilgili soru sorulduğunda rahatlıkla yanıtlayabilirim.					
3	Branşım ile ilgili gelişmeleri takip edebilirim.					
4	Branşıma ilişkin bilgilerimle meslektaşlarımla güvenini kazanabilirim.					
5	Branşım ile ilgili konularda hizmet içi eğitimler verebilirim.					
6	Sınıfta olumsuz öğrenci davranışlarını yönetebilirim.					
7	Öğrencilerin bir arada uyum içerisinde çalışmasını sağlayabilirim.					
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini sağlayabilirim.					
9	Derslerimde zamanı etkin bir şekilde kullanabilirim.					
10	Akademik başarısı düşük öğrencilere uygun öğretim ortamları oluşturabilirim.					
11	Öğrencilerin motivasyonlarını yükseltebilirim.					
12	Öğrencilerin, öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilirim.					
13	Velilerle iyi iletişim kurabilirim.					
14	Hiç tanımadığım biriyle bile rahatlıkla iletişim kurabilirim.					
15	Grup içinde düşüncelerimi rahatlıkla açıklayabilirim.					
16	Meslektaşlarımla iyi bir iletişim kurabilirim.					
17	Yeni bir gruba rahatlıkla dâhil olabilirim.					
18	Grupla yapılacak bir etkinliğe çekinmeden katılabilirim.					
19	Gereksinim duyduğumda başkalarından rahatlıkla yardım isteyebilirim.					
20	Değişime kolaylıkla uyum sağlayabilirim.					
21	Edebiyata ilişkin bilgi birikimine güvenirim.					
22	Eğitim politikalarını farklı disiplinler temelinde değerlendirebilirim.					
23	Toplumsal sorunlar hakkında çözüm önerileri geliştirebilirim.					
24	Eğitim felsefelerinden yararlanarak eğitim sistemini değerlendirebilirim.					
25	Eğitim sistemindeki güncel gelişmeleri yorumlayabilirim.					
26	Yaşadığım toplumu sosyolojik açıdan değerlendirebilirim.					
27	Güncel konuları bilimsel bir perspektiften değerlendirebilirim.					
Ölçeğin boyut ve maddeleri: • Akademik Öz-yeterlik: 1-5 • Mesleki Öz-yeterlik: 6-12 • Sosyal Öz-yeterlik: 13-20 • Entelektüel Öz-yeterlik: 21-27						

EK-3: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

		Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Öğretmen olma düşüncesi bile bana cazip geliyor.	()	()	()	()	()
2	Öğretmenlik mesleği bana sıkıcı geliyor.	()	()	()	()	()
3	Öğretmen olmayı kendime yakıştırıyorum.	()	()	()	()	()
4	Tekrar bir meslek tercihinde bulunmam söz konusu olsa yine öğretmenliği seçerdim.	()	()	()	()	()
5	Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
6	Öğretmenliğin yaşam tarzıma uygun olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
7	Öğretmenliğin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
8	Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişman oluyorum.	()	()	()	()	()
9	Öğretmenlikte başarılı olacağıma inanıyorum.	()	()	()	()	()
10	Öğretmenlik mesleğiyle ilgili olan bu bölümü seçmiş olmaktan hoşnudum.	()	()	()	()	()
11	Öğretmenlik mesleğinde karşılaşacağım zorlukları aşabileceğime inanıyorum.	()	()	()	()	()
12	Zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim.	()	()	()	()	()
13	Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri konusunda kendime güveniyorum.	()	()	()	()	()
14	Öğretmenliğe ilişkin özel bir yeteneğim olduğu kanısındayım.	()	()	()	()	()
15	Öğretmenliğin bana uygun bir meslek olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
16	Öğretmenliğin bir şeyler üretip yaratmam için bana fırsatlar vereceğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()

17	Öğretmenliği profesyonel bir biçimde yürütebileceğime inanıyorum.	()	()	()	()	()
18	İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ediyor.	()	()	()	()	()
19	Öğretmenlik yapan insanlara sempati duyarım.	()	()	()	()	()
20	Öğretmen olacağımı düşünmek beni korkutuyor.	()	()	()	()	()
21	Bir meslek tercih etme durumunda olanlara öğretmenliği tavsiye etmem.	()	()	()	()	()
22	Öğretmen olduğumda yapabileceğim çok şey olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
23	Öğretmenliğin çalışma koşulları bana çekici geliyor.	()	()	()	()	()
24	Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde başarılı olmayı önemserim.	()	()	()	()	()
25	Öğretmenlik yapan kişilerle sohbet etmekten hoşlanırım.	()	()	()	()	()
26	Eğitim, öğrenme, öğretme ve öğretmenlik konularında tartışır, konuşurum.	()	()	()	()	()
27	Bilgili ve yeterli bir öğretmen olacağımı düşünüyorum.	()	()	()	()	()
28	Öğretmenliğin toplumda bana saygınlık kazandıracağına inanıyorum.	()	()	()	()	()
29	Halen okumakta olduğum öğretmenlik programını bilerek ve isteyerek seçtim.	()	()	()	()	()
30	Öğretmenlik mesleğinin bana sıkıntılar yaşatmasından endişe duyuyorum.	()	()	()	()	()
31	Öğretmenlik yaparak vereceğim eğitim aracılığıyla insanların yaşamına yön vermeyi gurur verici buluyorum.	()	()	()	()	()
32	Eğitim, öğrenme, öğretme, öğretmenlik konularında konuşmaktan hoşlanmam.	()	()	()	()	()
33	Öğretmen olduğumda çevre tarafından bana yeterli değerin verileceğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
34	Öğretmenlik mesleğinin devamlılığı bana güven veriyor.	()	()	()	()	()

EK-4: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluklarını Belirleme Anketi

1- Öğretmenlik mesleğini nasıl tanımlarsın?

.....
.....
.....
.....

2- Mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmayı düşünüyor musun?

Evet () Hayır ()

Nedenlerin:

.....
.....
.....
.....

3- İyi/başarılı bir öğretmen olacağını düşünüyor musun?

Evet () Hayır ()

Nedenlerin: (İyi/başarılı bir öğretmen olmak için hangi özelliklere sahipsin ya da sahip değilsin?)

.....
.....
.....
.....

4- İyi/başarılı bir öğretmen olmak için destek almaya ihtiyacın var mı?

Evet () Hayır ()

Cevabın evetse; kimden, nasıl bir destek almak isterdin?

.....
.....

Ek-5: Etik Kurul Onay Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.12.2024-219856

T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etiği Kurul Kararı

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
10	26	04.12.2024

Karar Numarası: 2024/02

Prof. Dr. Nilgün TATAR'ın Danışmanlığını yaptığı Diğer Araştırmacılar Üniversitemiz Yüksek Lisans Öğrencisi Zeynep ÜNAL'ın 14.11.2024 tarihli ve 8103 E. No'lu "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açılarında Öğretmenlik Öz Yeterlik İnancının, Tutumunun ve Mesleki Kaygının Etkisi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun görüşülmesi istemi.

Prof. Dr. Nilgün TATAR'ın Danışmanlığını yaptığı Diğer Araştırmacılar Üniversitemiz Yüksek Lisans Öğrencisi Zeynep ÜNAL'ın 14.11.2024 tarihli ve 8103 E. No'lu "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açılarında Öğretmenlik Öz Yeterlik İnancının, Tutumunun ve Mesleki Kaygının Etkisi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere araştırma süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.04.12.2024

(e-imzalıdır)

(e-imzalıdır)

(Mazeretli)

(e-imzalıdır)

(e-imzalıdır)

(e-imzalıdır)

(Mazeretli)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Zeynep ÜNAL

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- Lisans: 2023, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi,
Matematik ve Fen Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı

Yabancı Dil Bilgisi: