

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM
BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ İLKÖĞRETİM
ANABİLİM DALI İLKÖĞRETİM TEZLİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ ÖZ-
YETERLİK İNANÇLARI VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE
YÖNELİK TUTUMLARI İLE İLKÖĞRETİM BÖLÜMLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cansu ÖZCAN

Antalya, 2017

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM
BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ İLKÖĞRETİM
ANABİLİM DALI İLKÖĞRETİM TEZLİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ ÖZ-
YETERLİK İNANÇLARI VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE
YÖNELİK TUTUMLARI İLE İLKÖĞRETİM BÖLÜMLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cansu ÖZCAN

Danışman: Doç. Dr. Hakan SERT

Antalya

DOĞRULUK BEYANI

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

03/01/2017

Cansu ÖZCAN

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

03/01/2017

Cansu ÖZCAN

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Cansu Özcan' nın bu çalışması 03.01.2017 tarihinde jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/ oy çokluğuyla ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : (Doç. Dr.) **Kadir BİLEN**
(Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi)



Üye : (Doç. Dr.) **Erol EROĞLU**
(Akdeniz Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi)



Üye (Danışman) : (Doç. Dr.) **Hakan SERT**
(Akdeniz Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi)



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile İlköğretim Bölümlerinin Karşılaştırılması

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulununtarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Mehmet CANBULAT

Enstitü Müdür

ÖNSÖZ

Akademik çalışmalarımın bir başlangıcı ve ilerleyen yıllarımda bana büyük getirileri olacağına inandığım bu çalışmamda bilgi birikimi, hayat tecrübesi, kişiliği ile her zaman örnek alacağım, güvenini hep yanımda hissettiğim değerli tez danışmanım Doç. Dr. Hakan SERT' e yardımlarından ve bu tezin tamamlanmasında gösterdiği titiz çalışmalarından dolayı şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca engin bilgilerinden, tecrübelerinden yararlandığım beni her konuda cesaretlendiren ve desteklerini hep arkamda hissettiğim Yrd. Doç. Dr. Hakan KOĞAR' a sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmalarımda bana akademik anlamda her konuda destek sağlayan, bilgisini, hoşgörüsünü ve güleryüzünü hiç eksik etmeyen Prof. Dr. İlhan GÜNBAZI' na tüm yardımları için teşekkürlerimi sunarım.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi yöneticilerine ve çalışmamda bana yardımcı olan sevgili Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilere çok teşekkür ederim.

Son olarak bugünlere gelmemde en büyük emeği olan canım annem ve babama sonsuz teşekkür ederim.

Cansu ÖZCAN

ÖZET

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE İLKÖĞRETİM BÖLÜMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Özcan, Cansu
Yüksek Lisans, İlköğretim Anabilim Dalı
Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Hakan Sert
Ocak 2017, 143 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inanç düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu durumu çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu çalışmanın örneklemini, 2016-2017 güz dönemi akademik yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 4. sınıf İlköğretim Bölümü öğretmen adayları ve 1. 2. 3. ve 4. sınıf Fen Bilgisi öğretmeni olmak üzere toplam 505 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Woolfok Hoy (2001) tarafından geliştirilen “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” ve Üstüner (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına ait verilerin analizinde Betimsel analizler, tek yönlü Anova, bağımsız gruplar t-Testi ve Pearson Korelasyondan yararlanılmıştır.

Bu çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inanç düzeyleri cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, akademik başarı (gano), bölüm, yaşadığı yer değişkenlerine ait anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum inancı, cinsiyet ve akademik başarı (gano) açısından anlamlı bir farkın olduğu; yaş, mezun olunan lise, bölüm ve yaşadığı yer değişkenleri açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucu çıkmıştır. Son olarak, öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum inancı arasında negatif orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($r=-.392$).

Anahtar Kelimeler: Öz-yeterlik, Öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik, Tutum

ABSTRACT

COMPARISON OF PRIMARY EDUCATION SECTION WITH AND PRESERVICE SCIENCE TEACHERS' CONFIDENCE IN SELF EFFICIENCY AND THEIR ATTITUDES TOWARD TEACHING PROFESSION

Özcan, Cansu

Ph.M., Elementary Department

Supervisor: Doç. Dr. Hakan Sert

January 2017, 143 Pages

The purpose of this study was to investigate the relationships between teachers candidates' self-efficacy belief and their attitudes towards teaching profession and this situation examined various variables. Sampling of this study consist of 505 (Female: 383, Male: 122) 4th grade Primary Department teachers candidates and 1st, 2nd, 3rd and 4th grade Science teachers candidates, in 2016-2017 Fall Semester academic years studying at Education Faculty of Akdeniz University.

This study was used by "Teacher Self-efficacy Scale" which was developed by Tschannen- Moran and Hoy (2001) and into Turkish by Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2003) and also "Attitude Scale Towards Teaching Profession" which was developed by Üstüner (2006). To data analysis belonging to teacher candidates have been used from descriptive analysis, one-way ANOVA, independent samples t-test and Pearson Correlation.

Result of this study revealed that teacher candidates' self-efficacy beliefs didn't differ significantly in terms of gender, age, graduated high school, academic achievement (GPA), department, place of residence. Also, result of this study revealed that teacher candidates' attitude beliefs differ gender and academic achievement (GPA) but didn't differ age, graduated high school, department, place of residence. Lastly, moderate but negative correlation was found between teachers candidates' self-efficacy belief and their attitudes towards teaching profession.

Keywords: Self-Efficiency, Self-Efficacy Towards Teaching Profession, Attitude

İÇİNDEKİLER

| | |
|--------------------------|-----|
| ÖNSÖZ | i |
| ÖZET..... | ii |
| ABSTRACT..... | iii |
| İÇİNDEKİLER | iv |
| TABLolar LİSTESİ..... | vi |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | x |
| KISALTMALAR LİSTESİ..... | xi |

BÖLÜM I GİRİŞ

| | |
|--|---|
| 1.1. Problem Durumu..... | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri/Hipotezleri | 2 |
| 1.2.1. Problem Cümlesi..... | 2 |
| 1.2.2. Alt Problemler/ Hipotezler..... | 3 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi..... | 5 |
| 1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları) | 5 |
| 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları | 6 |
| 1.6. Tanımlar | 6 |

BÖLÜM II KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

| | |
|---|----|
| 2.1. Öz-Yeterlik İnancı..... | 7 |
| 2.1.1. Öz-Yeterlikte Etnik ve Cinsiyet Farklılıkları..... | 24 |
| 2.1.3. Etkin Öz-Yeterlik Gelişimi | 29 |
| 2.1.3.1. Bilişsel Süreçler | 29 |
| 2.1.3.2. Motivasyonel Süreçler | 29 |
| 2.1.3.3. Duyuşsal Süreçler..... | 30 |
| 2.1.3.4. Seçim Süreçleri | 31 |
| 2.1.4. İyimser Öz-Yeterlik İnancının Uyumsal Yararları | 32 |
| 2.1.5. Yaşam Süresinde Öz-Yeterlik Uygulamaları ve Gelişimi | 33 |
| 2.1.5.1. Kişisel Yeterlik Duygusunun Kökeni | 33 |
| 2.1.5.2. Öz-Yeterliğin Benzer Kaynakları | 33 |
| 2.1.5.3. Arkadaş Etkisiyle Öz-Yeterliğin Gelişimi | 34 |
| 2.1.5.4. Bilişsel Öz-Yeterliği İşlemek İçin Bir Araç Olarak Okul..... | 35 |
| 2.1.5.5. Ergenliğe Geçişte Doğru Öz-Yeterliğin Büyümesi..... | 36 |
| 2.1.5.6. Yetişkinliğin Öz-Yeterlikle İlişkisi | 37 |
| 2.1.5.7. İlerleyen Yaşlarda Öz-Yeterliğin Tekrar Değerlendirilmesi..... | 38 |
| 2.2. Tutum | 40 |
| 2.2.1. Tutum Bileşenleri..... | 41 |
| 2.2.1.1. Tek bileşen | 41 |
| 2.2.1.2. İki Bileşen | 41 |
| 2.2.1.3. Üç Bileşen | 41 |
| 2.2.2. Tutum Teorisi..... | 42 |
| 2.2.3. Tutumu Oluşturan Temel Öğeler | 45 |
| 2.2.3.1. Bilişsel (Zihinsel) Öge | 45 |
| 2.2.3.2. Duygusal Öge..... | 45 |
| 2.2.3.3. Davranışsal Öge | 46 |

| | |
|---|----|
| 2.2.4. Tutumun Oluşumu ve Yapısı | 46 |
| 2.2.5. Tutumun Temel İşlevleri..... | 47 |
| 2.2.5.1. Tutumların Bilgi Sağlama İşlevi | 48 |
| 2.2.5.2. Tutumların Araçsallık İşlevi | 48 |
| 2.2.5.3. Tutumların Egoyu Savunma İşlevi..... | 48 |
| 2.2.5.4. Tutumların Değer İfade Edişi İşlevi..... | 49 |
| 2.2.6. Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum..... | 49 |
| 2.3 Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar..... | 52 |
| 2.4 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar | 58 |

BÖLÜM III YÖNTEM

| | |
|---|----|
| 3.1. Araştırma Yöntemi..... | 64 |
| 3.2. Çalışma Grubu | 64 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 65 |
| 3.4. Uygulama/Verilerin Toplanması..... | 66 |
| 3.5. Veri Analizi..... | 66 |

BÖLÜM IV BULGULAR

| | |
|--|----|
| 4.1 Öz-Yeterliğe İlişkin Bulgular..... | 68 |
| 4.2 Tutuma İlişkin Bulgular | 92 |

BÖLÜM V SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

| | |
|--|------------|
| 5.1 Sonuç ve Tartışma..... | 100 |
| 5.2 Öneriler | 114 |
| 5.2.1 Uygulayıcılara Öneriler..... | 114 |
| 5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler..... | 114 |
| KAYNAKÇA | 116 |
| EKLER..... | 136 |
| Ek-1: Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği | 137 |
| Ek-2: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği..... | 138 |
| Ek-3 Araştırma İzin Formu (Eğitim Bilimleri Enstitüsü) | 139 |
| Ek-4 Araştırma İzin Formu (Eğitim Fakültesi Dekanlığı) | 140 |
| Ek-5 Araştırma Ölçek İzin Formu (Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği)..... | 141 |
| Ek-6 Araştırma Ölçek İzin Formu (Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği)..... | 142 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 143 |

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 4.1 Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri İle İlgili Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Tablo 4.1.1 Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 1. Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Tablo 4.1.2 Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 2. Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Tablo 4.1.3 Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 3. Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Tablo 4.2 Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Mesleki Tutum İnanç Düzeyleri İle İlgili Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Tablo 4.3 Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Mesleki Tutum İnançları İle İlgili Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 4.4 Cinsiyet Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri İle İlgili Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.4.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 1. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.4.2 Cinsiyet Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 2. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.4.3 Cinsiyet Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 3. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.5 Yaş Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri İle İlgili Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.5.1 Yaş Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 1. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.5.2 Yaş Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 2. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.5.3 Yaş Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 3. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.6 Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri İle İlgili Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.6.1 Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 1. Alt Boyutuna İlişki Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.6.2 Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 2. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.6.3 Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 3. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.7 Akademik Başarı (Gano) Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri İle İlgili Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.7.1 Akademik Başarı (Gano) Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 1. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.7.2 Akademik Başarı (Gano) Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 2. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.7.3 Akademik Başarı (Gano) Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 3. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.8 Bölüm Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri İle İlgili Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Tablo 4.8.1 Bölüm Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 1. Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Tablo 4.8.2 Bölüm Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 2. Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Tablo 4.8.3 Bölüm Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 3. Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Tablo 4.9 Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri İle İlgili Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.9.1 Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 1. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.9.2 Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 2. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.9.3 Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 3. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.10 Cinsiyet Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum İnanç Düzeyleri İle İlgili Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.11 Yaş Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum İnanç Düzeyleri İle İlgili Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.12 Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum İnanç Düzeyleri İle İlgili Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.13 Akademik Başarı (Gano) Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum İnanç Düzeyleri İle İlgili Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.14 Bölüm Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum İnanç Düzeyleri İle İlgili Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Tablo 4.15 Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Fen Bilgisi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum İnanç Düzeyleri İle İlgili Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.16 Fen Bilgisi Öğretmen Adayları ve Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri İle Mesleki Tutum İnanç Düzeyleri İle İlgili Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 Yeterlik Kaynakları

Şekil 2.2 Davranış Değişikliğinde Öz-Yeterliğin Rolü

Şekil 2.2.5 Tutumun İşlevleri

Grafik A. Mesleki Öz-yeterlik ve Tutum İlişkisine Dair Çizgi Grafiği

KISALTMALAR LİSTESİ

- a. KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı
- b. Mesleki Öz-yeterlik: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-yeterlik
- c. Mesleki Tutum: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum
- d. Öz-yeterlik İnancı: Öz-yeterlik Algısı

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Gelişmiş toplumlar günümüzde; analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme, bilgiye kolay erişebilme, eleştirel düşünebilme iletişim becerilerine sahip olabilme, araştırma yapabilen, sorgulayabilen, kendisini sürekli geliştirebilen, yaratıcı olan, bağımsız düşünebilen, üretken ve yapıcı olabilen bireylere gereksinim duymaktadır. Bütün bunların ışığında, eğitim sistemlerinde bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Saracaloğlu ve Kaşlı, 2001; Saracaloğlu, 2003). Nitekim, bu özelliklerin tüm insanlara kazandırılabilmesini amaçlıyorsak, ilk önce öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu özelliklere sahip olması gerekmektedir.

Eğitim, öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olduğu bilinen birçok durumu içermektedir. Örnek verecek olursak; motivasyon, tutum, ilgi, problem çözme becerisi, öz-yeterlik ve öz-güvendir (Alsop, 2003; Randel, Stevenson ve Witruk, 2000). Bu durumda öz-yeterlik ve tutum konularının öğrenmede ne kadar etkili olduğu sonucunu görmekteyiz. Bununla beraber, başarı, özgüven ve motive olma arasında pozitif bir ilişki olduğundan (Jacopsen, Eggen ve Kauchak, 2002), bu becerilerin yüksek olması durumunda başarı artar, düşük olması durumundaysa başarı azalır. Bireyler kendilerine güven duydukları zaman, öğrenmede kendilerini iyi hissederler ve bu durumda yüksek düzeyde öğrenme ortaya çıkar (Ornstain ve Lasley, 2000). Aynı durum öz-yeterlik ve tutum arasında pozitif anlamlı bir ilişkinin olmasıda yüksek düzeyde öğrenme ortamı sağlayacaktır.

Öğrencilerin pozitif tutumlara sahip olmaları onları derslerine daha motive kılacak ve karşılarına çıkan bir problemi çözmeye kendilerini daha yeterli hissedecekler. Yani, pozitif öz-yeterlik motivasyonu arttırdığından dolayı, zor ve yeni görevlerle başa çıkmayı sağladığı ve çaba harcamaya istekli olduğu; negatif öz-yeterlik ise bireyin kendi isteği ile davranmamasına veya yaptığı bir işi sonucuna ulaştırmadan bırakmasına sebep olduğudur (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007).

Tüm bunların neticesinde, eğitimin köşe taşı olarak bilinen öğretmenler, öğrenci

başarısını sağlamak ve sistemin amaçlarını özel araçları farketmek için ciddi ve kalıp rollere sahiptir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Eğitim programları ve öğrenciler üzerindeki öğretmenlerin etkisi, diğer bileşenlerden çok daha yüksektir (Şişman, 2004). Bu noktada öğretmen adaylarının kendilerini mesleklerine karşı yeterli hissetmeleri ve mesleklerine karşı olumlu tutumlar beslemeleri gelecek nesillerin daha iyi yetiştirilmesinde önemli katkılar sağlayacağı sonucunu ortaya koymaktadır. Buna ek olarak, eğitimin niteliğini arttırabilmek açısından nitelikli bir öğretmen olmanın dışında, kazandığı yeterliği ve tutumu öğrencilere de aktarabilmelidir (Darling-Hammord ve Bransford, 2005).

Tam da bu noktada, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançları ile tutum inançlarına ilişkin literatür tarandığında, kimi çalışmalar sadece öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının incelendiği (Eroğlu, 1999; Çoban ve Sanalan, 2002; Dönmez, 2002; Erişen ve Çeliköz, 2003; Yaman, Koray ve Altunçekiç, 2004; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Özen, 2005; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Çapri ve Kan, 2007) kimi çalışmalarda da sadece öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların incelendiği (Şahin, 1992; Erden, 1995; Gürbüzürk ve Genç, 1997; Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven, 2000; Oral, 2004; Üstün, Erkan ve Akman, 2004; Akpınar, 2004; Şeker, Deniz ve Görgeç, 2005) görülmüştür. Öğretmenler ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik ile tutum inançları arasındaki ilişkiyi inceleyen ve bunları çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışma literatürde sınırlı olan öz-yeterlik ve tutum ilişkisi ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri inceleme bakımından önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri/Hipotezleri

Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bunları çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek amaçlanmıştır.

1.2.1. Problem Cümlesi

- Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri ve mesleki tutum inançları arasında anlamlı bir ilişki

var mıdır?

- Fen Bilgisi Eğitimi ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları arasında çeşitli değişkenler açısından ilişki var mıdır ?
- Fen Bilgisi Eğitimi ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine tutum inançları arasında çeşitli değişkenler açısından ilişki var mıdır?
- Fen Bilgisi Eğitimi ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki var mıdır?

1.2.2. Alt Problemler/ Hipotezler

1. Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre mesleki tutum inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri ve mesleki tutum inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Cinsiyet değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi ve diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Yaş değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
6. Mezun olunan lise türü değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

7. Akademik başarı (gano) değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
8. Bölüm değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
9. Yaşadığı yer değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
10. Cinsiyet değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki tutum inançları arasında anlamlı fark var mıdır?
11. Yaş değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki tutum inançları arasında anlamlı fark var mıdır?
12. Mezun olunan lise türü değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki tutum inançları arasında anlamlı fark var mıdır?
13. Akademik başarı (gano) değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki tutum inançları arasında anlamlı fark var mıdır?
14. Bölüm değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki tutum inançları arasında anlamlı fark var mıdır?
15. Yaşadığı yer değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki tutum inançları arasında anlamlı fark var mıdır?
16. Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ve diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf,

Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inanç düzeyleri ile mesleğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz dünyasında öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde, çalışacakları alanda gerekli olacak tüm bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması temeldir. Ancak öğretmen adayı mesleki deneyimi sırasında kendisinden beklenen davranışları gösterebilmesi ve kendisine kazandırılan mesleki bilgileri en etkili şekilde kullanabilmesi için, mesleğine yönelik tutumunun olumlu olması gerekmektedir. Bundan dolayı, öğretmenlerin mesleki başarıları açısından öz-yeterlik ve tutumun önemi büyüktür (Eroğlu, 2012).

Kişinin bir işi başarma konusundaki öz-yeterlik inancının, o işe yönelik tutumunu etkilediği düşünülmesi bakımından aynı durumun öğretmenlik mesleği içinde geçerli olup olmadığının araştırılması gerekliliği göstermiştir. Öz-yeterlik ve tutum ilişkisi konusunda ilgili literatür taraması yapıldığında bilimsel çalışmaların azlığı dikkat çekicidir. Bu yüzden, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı hedefleyen bu araştırmanın, öğretmen yetiştirme konusundaki bilimsel çalışmalara kaynak teşkil etmesi bakımından yararlı olacağını göstermektedir.

Bu çalışma, hem öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin ortaya konması, hemde öğretmen adaylarında öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik ve tutumlarını olumlu yönde geliştirilmesine yönelik öneriler içermesi bakımından önem arz etmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları)

- i. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği (Ek-1) ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (Ek-2) sonuçlarının ve yorumlarının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılacaktır.

- ii. Öğretmen adaylarının “Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ne samimi ve objektif cevaplar verdiği varsayılacaktır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma 2015-2016 Bahar dönemi ile 2016-2017 Güz dönemi eğitim öğretim yılları ile sınırlıdır.
- Akdeniz Bölgesi, Antalya ili Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi 1.2.3. ve 4. sınıf lisans öğrencileri ve Sınıf Eğitimi, Matematik Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi 4. sınıf lisans öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırma verileri sadece araştırmaya katılan örneklemden elde edilmesi ile sınırlıdır.
- “Öz-yeterlik” ve “Tutum” konuları ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

- *Öz-Yeterlik:* Bir kişinin istenen bir eylemi gerçekleştirmek için o kişi tarafından algılanan yeteneğidir (Bandura, 1986).
- *Öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik:* Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliklere sahip olmaları, üniversite döneminde aldıkları eğitimin niteliği gibi özellikler sorumluluk ve görevleri yerine yapabileceklerine olan algılarıyla doğrudan ilişkilidir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek, & Soran, 2004; Gökmen, Ekici & Atik 2010). Sonuç itibarıyla öğretmenlik öz-yeterlik inancı, bu meslekle ilgili duygu, düşünce ve davranışlarda belirleyici rol üstlenmektedir (Oğuz & Topkaya, 2008).
- *Tutum:* Bireyin bir nesneye olumlu ya da olumsuz tepki vermesine neden olan öğrenilmiş hazır olma durumudur (Demirtaş ve Madran, 2012).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öz-Yeterlik İnancı

Öğretmenler sadece öğretmenlik mesleği niteliklerine değil, aynı zamanda bu mesleğin sorumluluklarıyla dolu inançlara da sahip olmayı gerektirir (Aslan ve diğ., 2008). Bu yüzden öz-yeterlik inançları ve kendi mesleki memnuniyeti üzerine yeterlik algısı arasında güçlü bir ilişki vardır (Bandura, 1997). Kendinin yeteneklerinin farkında olan öğretmenler, organize olabilirler.

Bandura' nın Sosyal-Öğrenme Teorisi (1986-89) temelli olan öz-yeterlik kavramı daha iyi performans ortaya koyma ve hedeflere ulaşma, görevi tamamlamak için kişinin kendi yetenekleri, davranışları, tutumları ve inançlarını içerir (Gürcan, 2005).

Yeterlik teorisine baktığımızda; kişilerin, kendilerini nasıl motive ettikleri, nasıl davrandıkları, nasıl düşündükleri ve nasıl hissettiklerinin bilincinde olmalarını kapsayan bir teori olarak ortaya çıkmakta olduğunu görüyoruz (Ritter, Boone & Rubba, 2001; Schriver & Czerniak, 1999). Yeterlik; öz-yeterlik ve sonuç beklentisi olmak üzere iki bölümden oluşur. Öz-yeterlik ise; bireyin sonuç üretmesini gerektiren davranışı başarı ile uygulayabilmesine olan inancı olarak değerlendirilirken, Sonuç beklentisi ise; bireyin belirli sonuçlara yol açacak davranışlarını değerlendirmesi tanımı yapılmıştır (Bandura, 1997).

Öz-yeterlik kavramı literatüre bakıldığı zaman, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'na dayanmaktadır (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004). Bandura (1995) e göre, bireyin bir performansı göstermek için etkinlikleri organize etmesi ve uygulamasına olan inancını öz-yeterlik olarak tanımlamıştır. Öz-yeterlik, bir işi yapmak amacıyla bireyin kendi yeteneklerinin farkında oluşu ve kendisine inanması olarak tanımlanmaktadır (Chaplain, 2000; Zusho ve Pintrich, 2003). Gawith (1995) bireyin bir iş yapabilme becerisine sahip olmasına rağmen bunu yapabilecek özgüveni yoksa yapamayacağını belirtir. Bandura (1977) bireylerin becerilerini etkili kullanabilmeleri için öncelikle kendilerini güvenli hissetmeleri gerektiğini söylemiştir.

Bandura (1986), öğrenci yeteneklerinin öğrenme için önemli olduğunu ancak,

öğrenmeyi diğer faktörlerden yalıtarak açıklanamayacağını savunmuştur. Öz-yeterlik bireylerin düşünce desenlerini ve duyuşsal etkileşimlerini etkiler.

Schunk (1982, 1983 ve 1984) deneyimlerinde, öğrencilerin öz-yeterlik algılarının güçlendiğı ve kendi performanslarının önemli derecede geliştiğini belgelendirdi.

Pintrich ve De Groot (1996), akademik öz-yeterlik inançlarının içsel değerlere, bilişsel ve öz-denetim stratejilerinin kullanımıyla pozitif yönlü ve endişeyle negatif yönlü ilişki olduğunu rapor etmiştir. Öz-yeterlik ayrıca, sınıf, sınav ve quiz notları, deneme ve raporların niteliğı gibi ölçümlerin farklı çıktılarıyla ilişkilendirmiştir.

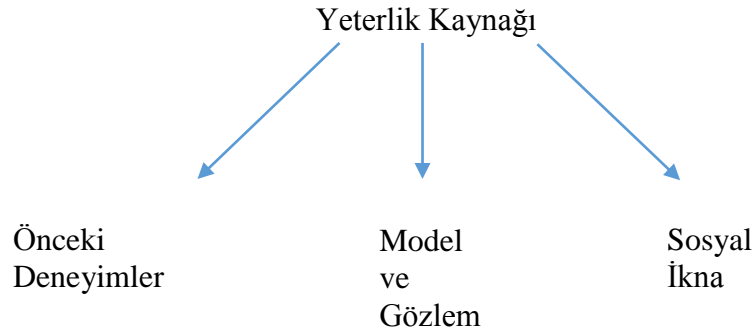
Öğretmenlik yeterlik duygusu öğretmen pratikliğini oluşturmada önemli bir rol oynayan ve başarılı bir öğretmen için temel bir gereklilik olmasına rağmen (Goddard ve diğ., 2004), öğretmen öz-yeterliğı, öğretmen pratikliğı ve başarılı bir öğretmen olmanın ilk şartı sayılmaz ama öğrencilerin öğrenme süreçleri ve çıktılarının yararlı olmasıyla ilişkilidir (Woolfork ve Hoy, 1990).

Öğretmen öz-yeterliğı öğrencilere karşı öğretmen davranışını da etkiler. Yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenler, sınıfta karar alma sürecinde öğrencilerinin sunduğı fikirleri daha kolay kabul etme eğilimindedir (Ashton, 1984). Buna ek olarak, yüksek öz-yeterlik sağlayan öğretmenler, araştırma problemlerine alternatif ve yaratıcı çözümler üretmede çok daha etkilidirler (Giallo ve Little, 2003; Garden, Lim, McKinnan ve Nkala, 1998; Gürçay, 2015). Düşük öz-yeterlikli öğretmenler ise zaman dışına çıkma, sürekli uyarı yapma ve sınıf yönetimini kaybetme gibi durumlara eğilimlidir (Barfield ve Burlingama, 1974; Emmer ve Hickman, 1991; Henson, 2001). Bu yüzden yüksek öz-yeterlik inançları öğrencilerin öğrenme sonuçları ve öğretmen niteliğini pozitif olarak etkiler.

Öz-yeterlik inancı, zor bir görevle karşılaşıldığında, insanların harcadığı çaba miktarını tanımaya yardımcı olur (Schunk & Pajares, 2005). Yüksek öz-yeterliğe sahip olan insanlarda, zor görev ve etkinliklerde huzur hissini oluşması daha kolay olur. Bunun aksine, düşük öz-yeterliğe sahip olan insanlar bazı şeylerin gerçekte yapabileceğinden daha zor olacağına inanır. Bu tür inançlar, bir problemin en iyi çözümünün nasıl olacağına dar bir görüşle ve endişeyle bakmalarına sebep olur (Bandura, 1997). Bu yüzden endişe ve öz-yeterlik arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Yüksek öz-yeterliğe sahip olamayan öğrenciler, endişe hissine kolayca kapılabilirler. Matematik ve istatistik gibi konular hakkındaki endişe öğrencilerde düşük öz-yeterlik

algısına neden olur. Teori, yüksek motivasyonlu öğrencilerin çok etkili stratejilere başvurduğunu ve çevresel taleplere çok uygun tepkiler verdiği görülmüştür (Pintrich & Schunk, 2002). Ayrıca tam tersi de doğrudur. Ancak, Schunk (1995), gerekli beceriler eksik olduğu zaman, öz-yeterlik duygusunun miktarında bir performans yeteneğinin oluşturmayacağını belirtmiştir.

Bandura (1997), insanların yeteneğinin en güçlü kaynağı, önceki performanslarının olduğunu söylemiştir. Bandura (1997) ya göre, öğrencilerin önceki performanslarını kendilerinin yorumlaması, öğrencilerin sahip oldukları kapasiteyi anlamasına yardımcı olacağı ve bu yüzden yeni becerileri de öğrenme görevlerinin sonunda gösterecekleri görüşündedir.



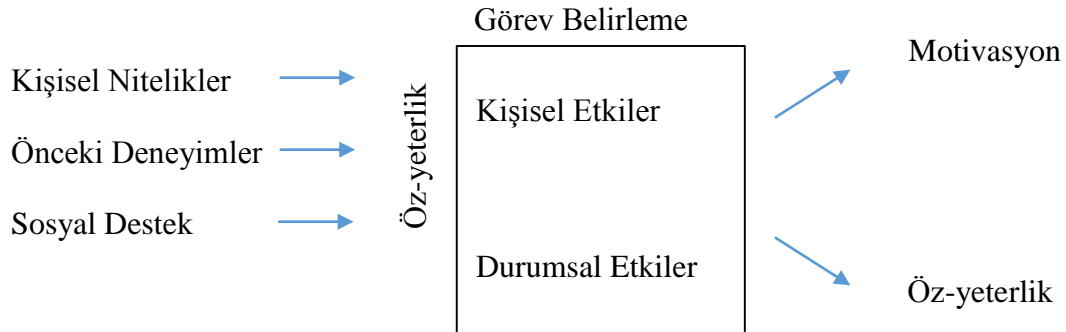
Şekil 2.1 Yeterlik Kaynakları (Bandura,1997)

Öz-yeterliğin başka bir kaynağı, bir görevi gerçekleştirirken, diğerlerinin gözlemlerine göre oluşturmaktır (Pintrich & Schunk, 2002). Örneğin, Liu ve diğ. (2001), öğrencilere web üzerinde kendi projelerini yüklemesi sorulmuş ve birbirlerinin yorumlarını incelemelerine olanak sağlanmıştır. Bu arkadaş inceleme sistemi arkadaşların işlerini gözlemlemeye öğrencilere izin verilmiş ve kendi projelerini tamamlamada yorumların nasıl kullanılacağı sağlamıştır. Bu araştırmaların sonucunda arkadaşlarının gözlem örneklerinden dolayı görevi tamamlamada öğrencilerin öz-yeterliğinin arttığı rapor edilmiştir.

Bandura (1977a, 1977b), özgün yayınlarından bu yana, motivasyon ve performansda öz-yeterliğin rolünün yüksek olduğunu açıkladı. Bandura (1977a), öz-yeterliğin

etkinlik seçiminde, çabada, iknada ve başarıda etkili olduğunu açıkladı. Kendi kapasitesinden tereddüt etmeyen insanlar karşılaştırıldığında; bir görevi başarmak için, zor işlerde, uzun süre devam eden zorluklara daha kolay katıldıkları görülmüştür. İnsanların, psikolojik etkileşimler ve iknayı oluşturmada, dolaylı deneyimlerle kendi performansı hakkındaki öz-değerlendirmesiyle ilgili bilgi kazanırlar. Bandura (1986), başarılar, başarısızlıkları en düşük seviyeye getirir ve yeterliği yükseltir ama ilk önce güçlü öz-yeterlik duygusu, bir başarısızlığın çok fazla etki yapamayacağını geliştirdi. İnsanlar ayrıca sosyal karşılaştırmalarla diğerlerinden öz-yeterlik bilgisi kazanırlar. Kendi akranlarının bir performans oluşumunu gözlemleyen bireyler, o performansı kendilerinin de başarabileceğine inanırlar.

Bir görevi yapabildiğimizi, başka birinden ikna edici bilgiler alabiliriz (Sen bunu yapabilirsin gibi). Bazı pozitif geri dönütler öz-yeterliği geliştirir ama sonraki çabalar kötü sonuçlanırsa, bu artış geçici olacaktır. Bireyler ayrıca psikolojik reaksiyonlardan yeterlik bilgisi kazanabilirler. Öz-yeterliğin sadece davranış üzerinde etkisi yoktur. Yüksek öz-yeterlik, kazanılan bilgi ve beceri eksik olduğu zaman etkili performansı ortaya koyamayacaktır. Örneğin, öğrenme için öz-yeterlik duygusu gereklidir çünkü öz-yeterlik duygusu kişinin kendi yeteneklerini geliştirmek için bireyleri motive eder. Sonuç beklentisi ya da öz-yeterlik genellikle ilişkilidir. Etkin öğrenenler genellikle kendi hareketleri için pozitif sonuçlar almayı beklerler. Öğrenciler, bir test ya da yol ile karşılaştığında ve bundan iyi bir performans sergilediğinde, pozitif sonuçlar alacaklarını umarlar ama yüksek seviyede performansa ulaşma yönünden kendi yeteneklerinden şüphe ederler.



Şekil 2.2 Davranış Değişikliğinde Öz-Yeterliğin Rolü (Schunk, 1995)

Davranış değişikliğinde öz-yeterliğin rolü şekilde gösterilen modelde altı çizilmiştir. Tutum ve yetenek gibi kişisel nitelikler, benzer etkinlikler ya da deneyimlerinin işlevi gibi etkinliğin başında, bireylerin etkinliği oluşturma ya da öğrenmek için kendi öz-yeterliliğine benzememektedir. İlk öz-yeterlik kendi ortamındaki insanlar tarafından alınarak oluşturulur. Öğrenciler farklıdır örneğin, aile ve öğretmenler öğrencinin başarısını geliştirmek için cesaretlendirmesi, öğrenme için gerekli kaynaklara erişip kullanabilmelerini sağlaması, beceri kazandırması ve geliştirmesiyle sağladığı öz-denetim stratejileriyle onların öğrenmesi gibi (Ericsson, Krampa, & Tesch- Romer, 1993).

İnsanlar bir etkinlikte bulunurken, öğretmenin geri dönütü, ödüllendirmesi gibi durumsal faktörlerle bilgi süreci ve hedef belirleme gibi kişisel etkiler tarafından etkilenir. Bu gibi faktörler, insanların daha iyi nasıl performans sergileyeceklerinin ipuçlarını sağlar. İnsanlar, daha başarılı performans sergilediklerini ya da daha yetenekli olduklarını algıladıkları zaman motivasyon ve öz-yeterlikleri gelişir. Başarının azlığı ya da yavaş ilerlemede, bireyler kendi yaklaşımlarını ayarlayarak daha iyi performans ortaya koyabileceklerine inanırsa, düşük motivasyon ve öz-yeterlik olmayacaktır (Schunk, 1989).

Öz-yeterliği etkilemesi için tasarlanmış 3 tip müdahale vardır: Modeller, Hedef belirleme, Geri dönüt. Bu faktörlerin seçilmesi önemlidir çünkü bilişsel ve destek boyutuyla ilişkilidir.

Modeller, öz-yeterlik bilgisinin önemli yardımcı bir kaynağıdır (Bandura, 1986). Gözlem beceri modellerinde, başarılı performans etkinlikleri; birinin geçebilmesi için kullandığı etkinliklerin sırası hakkında gözlemciye bilgi sağlar. Modellenmiş görüntüler, gözlemci etkinliğin aynı sırasını takip ederlerse, bu görevi başarmak ya da öğrenme yeteneğine sahip olunacağını açıklamıştır. Bir kimsenin bu düşüncesi, öz-yeterliği arttıran bir görevi uygulamak için yapılan şey olarak bilinir ve bir görevi uygulamak için gözlemciyi motive eder.

Araştırmalar, modellerin öz-yeterlik, motivasyon ve başarı üzerinde etkisinin önemli olduğunu gösterdi. Uzun zamanlı eğitim programı bağlamında, Schunk (1981), düşük başarılı öğrenciler ya bilişsel modellerle ya da didaktik öğretimle ihtiyaçlarının karşılandığını söylemiştir. Bilişsel modelleme; öğrencilerin örnek problemleri uygulamaya ya da bölme işlemini açıklayan yetişkin modelleri gözlemler. Bu modele

maruz kalma sonucunda, çocuklar problemleri çözerek pratik kazanırlar ve önemli olan bu modellerden doğru öğrenmeyi kazanırlar. Çocuklar bu yüzden bağımsız uygulamalar sonucunda problemleri çözerler. Didaktik durumda, çocuklar bağımsız uygulamaları uyguladıktan sonra, bölme işlemlerini örneklendirdiği ve açıkladığı öğretim materyallerini değerlendirirler. Bölme problemlerinin farklı tipleri çözmek için, çocukların bölme becerileri, kararlılıkları, öz-yeterlikleri eğitim öncesinde ve sonrasında değerlendirilir.

Bilişsel model ve didaktik öğretim öz-yeterliği eşit derecede yükseltir fakat modeller; çocukların gerçek performanslarına çok yakından benzeyerek onların yapabilme algılarını geliştirir ve doğru kararlar ve becerilerin kazanılmasını sağlar. Didaktik konular onların yapabileceği şeyleri abartma eğilimindedir. Davranış durumu ne olursa olsun, öz-yeterlik; başarı ve kalıcılıkta pozitif yönlü etki yapar.

Diğer başarılı araştırmalarda, öz-yeterliğin üzerinde modellerin etkileşimlerinin olduğu gösterilmiştir. Zimmerman ve Ringle (1981), çocukların kendi başlarına puzzle geliştirdikten sonra karamsar ya da güven duygularını açıklayabileceklerini ve kısa veya uzun süre için puzzle çözme girişiminde başarısız bir modelin olduğunu belirtmişlerdir. Öz-yeterliği yükselten güvenli bir model olmasına karşın, karamsar bir model gözlemleyen öğrencilerin öz-yeterliklerinin düştüğünü gözlemlemişlerdir. Relich, Debus ve Walker (1986) çabanın öz-yeterlik üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu ve yeteneklerin önemini vurgulayarak geridönütün onlara sunulması ve matematik işlemlerini açıklayan bir modele düşük başarılı öğrencilerin maruz kaldığını gözlemlediler.

Modellerin algılanan benzerlikleri önemli bir özelliktir. Diğerlerinin aştığı benzer özellikler, bir görevi denemeye onları motive eder ve gözlemci öz-yeterliği artırır çünkü öğrenciler, diğerlerini geçebileceklerinin eğilimindedirler (Schunk, 1987). Benzer şekilde, örneğin; performansları hakkındaki şüphe ve önceki zorluklarla deneyim kazanırken ya da karar yeteneklerinde kullanılan az bilgiye sahip olma durumunda bireylerin kendi kapasiteleri hakkında belirsizlikleri olduğu zaman etkili olabilir.

Aynı şekilde, başa çıkma ve uzmanlık modellerinin kullanımı çeşitlenebilir. Başa çıkma modeli, başlangıçta tipik davranışsal eksiklikleri ve gözlemcilerin olası korkularını gösterir ama öz-güven kazanma ve kendi performansını oluşturmayı adım

adım geliştirir. Bu modeller, nasıl çaba gösterildiğini ve pozitif düşüncelerle zorlukların üstesinden gelinebileceğini örneklemektedir. Uzmanlık modelleri, baştan kusursuz performans gösterir (Schunk, 1987).

Schunk ve Hanson (1985), düşük başarılı öğrencilerin bölme işlemlerini yapabilmesinde; yetişkin öğretmen modelleri, başa çıkma modelleri ve akran uzmanlık videolarıyla gözlemlemiştirler. Akran uzmanlık modelleri, problemleri doğru olarak çözdü ve yüksek öz-yeterlik, düşük görev zorluğu ve pozitif tutumları yansıttığını açıklamıştır. Akran başa çıkma modelleri, başta hatalar yapar ve negatif ifadeleri söyler ama sonra başa çıkma ifadelerini söylemeye başlar (Ne yaptığıma dikkat etmem lazım) ve sonucunda uzmanlık modelleri kadar gerçekleştirilir ve sözle ifade edilir. Öğretmen modelleri, uzmanlık davranışları sergiler. Diğer çocuklar, modelleri gözlemleyemez. Bu modelleme evresini takip eden tüm çocuklar, problem çözme durumunda öğrenme için öz-yeterliğin olmasına karar verir, beceri ve öz-yeterlik üzerine bir son test ve dönem boyunca problem çözme uygulamaları ve çıkarma talimatı alır.

Akran modelleri; modelin olmaması ya da öğretmen modelinden daha iyi beceri ve öz-yeterliği arttırır. Tüm model durumları öğretim dönemi boyunca çözülen problemlerin sayısı üzerine dayanmayan modelden, daha fazla motivasyon sergiler. Schunk ve Hanson (1985), bireyler, başa çıkma modellerine çok benzer olarak algırlar ama uzmanlık ve başa çıkma model durumlarından farklı değildir. Bireyler, çıkarımlarında önceki başarılı performanslarının örneğini hatırlarlar ve modelleri öğrenirlerse, onları yapabileceklerine inanırlar.

Schunk, Hanson ve Cox (1987), benzer metodolojiyi kullandılar fakat çocukların önceki deneyimleri üzerinde bir aritmetik bölme kullandılar. Bu araştırmacılar, çoklu modellerin tek bir modelden daha iyi olduğunu çünkü çoklu modeller, öğrencinin en az bir modelin kendisine benzer olduğu olasılığını arttırdığını test ettiler (Schunk, 1989). İlk çalışma, başa çıkma modellerinin yararları hakkında oldu: başa çıkma modellerinin gözlemi, öğrenme için öz-yeterliği, motivasyonu, son-test öz-yeterlik ve beceriyi uzmanlık modelleri gözlemlerinden daha fazlasını geliştirir. İkinci çalışmada, çoklu modeldeki (uzmanlık ya da başa çıkma), tek bir uzmanlık modelinden daha iyi ve tek bir başa çıkma modeli kadar başarılı çıktılar sağlar. Tek bir modeli gözlemleyen çocuklar, uzmanlık modelleri yerine başa çıkma yeterliğinin kendilerine daha benzer

olduğu kararına varırlar. Öğrencilerin yeterlik değerlendirmesinin birçok ifadeye sahip olduğu zaman benzerlik olacağını varsaydığından çoklu modellerin yararları sadece yeterlikteki benzerlikten değildir.

Takip eden çalışmada, Schunk ve Hanson (1989a), akran modellerine maruz kalan çocukların, benzerlik algılarında değişiklikler olduğunu açıklamışlardır. Uzmanlık modelleri, aritmetik işlemleri çocuklara çok kolay şekilde kavratmış ve pozitif inançları ifade etmiş. Duygularla başa çıkma modelleri, başlangıçta zorluklar yaşatır ve negatif ifade edilir, onlar başa çıkma ifadelerinin ifade ettikten sonra başa çıkma davranışlarını sergilediler; sonunda onlar uzmanlık deneyimine kadar gerçekleştirdiler. Tek başa çıkma modelleri duygusal başa çıkma modelleriyle aynı zamanda gerçekleşir ama asla negatif inançlarla ifade edilmez. Duygusal başa çıkma modelleri öğrenme için en üst öz-yeterlik eğilimindedir. Uzmanlık ve başa çıkmada birey; bu model için kendi yeterliklerini eşit olarak algılar; duygusal başa çıkmada bireyler diğer modelden kendilerini daha çok yeterli olduklarını görüşündedir. Bir kimsenin inancı, başarısız bir modelin motivasyonu ve yeteneği arttırmasından çok daha yeteneklidir. Eğitim programlarını izleyen 3 durum, gerçek iş deneyimi başlangıçta dolaylı model etkilerini gösteren beceri ve yeterlik bakımından farklı değildir.

Gözlemci-model benzerliğinin en yüksek derecesi, kişinin kendi davranışlarını gözlemlemesinden oluşan davranışsal değişiklikler ya da az modellemeye doğru ulaşır (Dawrick, 1983). Tipik olarak bir kişi bir görevi uygulama görüşündedir ve sonucunda video seyrederek. Öz-model videoları incelemeye izin verir ve özellikle bir görevi yaparken kendisini izleyemez. Performans hataları oluşurken, video inceleme boyunca bilgili bireylerin yorumu ve cesaretlendirdiğinden yol göstermeye yardımcı olur (Hosfold, 1981). Uzman, sonraki zamanlarda daha iyi nasıl performans sergileyebileceğini açıklar. Videolar, öz-yeterliği arttıran süreçleri yapmaya devam ettirebilir ve onların daha başarılı olabileceğini gözlemciye iletir.

Schunk ve Hanson (1989b), aritmetik becerilerin kazanılması boyunca bu ifadelerden destek alınacağını buldular. Çocuklar öğretim ve problem çözme pratikliği kazanırlar. Öz-modelleme konusu başarılı problem çözme ve kendi videolarını gördükleri bir videodur, diğerleri de o videodadır ama çalışma tamamlayıncaya kadar kendi videoları gösterilmez ve 3. Durumlar bu videoda yoktur. Öz-modellemenin yararları, bu çocukların öğrenme, motivasyon, son-test yeterlik ve beceri, diğer iki durumdaki

çocukların yaptığından, çok yüksek skor kaydettiklerini elde etti.

Burada, uzmanlık ya da gelişim algısı, yeterliğin inşa edildiğinin işaretini veren beceriler kazanarak kendilerinin adım adım gelişimini takip ederler ve kendi başarılı problem çözme ve ilerlemelerini uzmanlık öz-model konuları arasında fark yoktur (Schunk, 1989).

Destek boyutundaki araştırmalar, model benzerliğinden dolayı yarar sağlamıştır. Gould ve Weiss (1981), benzer model ve kas dayanıklılığını gerçekleştiren benzer olmayan bir model incelemişler. İncelerken, bu model hem pozitif hem de negatif yeterlik ifadesinden oluşan; ayrıca isteksiz ve işaretsiz durumlar içeriyordu, Benzer modelde bu görevi daha iyi gerçekleştirdiği görüşünde olan bireyler ve benzer olmayan modelleri gözlemleyen öğrencilerden daha yüksek öz-yeterlik olduğu kararına vardılar. Davranış durumu ne olursa olsun, öz-yeterlik performansla pozitif ilişkilidir.

McCullagh (1987), motor performansları üzerinde model benzerliklerinin etkisini değerlendirdi. Üniversiteli kadınlar, bir denge görevini gerçekleştirirken akran videosuna maruz kaldılar. Benzer durumlardaki bireyler, bu modelin ön deneyimi olmayan üniversite öğrencisi olduğunu söyledi; benzer olmayan durumda bireyler denge görevinde özel deneyimlere sahip olan cimlastik ve dansçı olduğunu bildirdiler. Benzer veya benzer olmayan durumlarda öz-yeterlik farklı değildi ve yeterlik gerçek performansla ilişkili değildi çünkü bireyler bireylerin yeterlik puanları, kendi performanslarının üzerindeydi.

Lirgg ve Feltz (1991) yetişkin modelleriyle karşılaştırılan akran modellerinin yararları üzerine en erken kayıtları ortaya koydular (Schunk & Hanson, 1985). Lirgg ve Feltz (1991) merdiven tırmanma modeli gösteren akran videosu ya da becerikli ve beceriksiz öğretmene 6. Sınıf kız öğrencileri maruz kaldı ve kontrol grubuna bu video hiç gösterilmedi. Bireyler, ağacın en yüksek seviyesine başarıyla tırmanmak için öz-yeterliğin olması kararına vardılar ve deney üzerine görevler gerçekleştirdiler. Kontrol grubu kötü performans sergiledi bundan sonra bu modele maruz kaldılar; sonuncular arasında becerisiz bir modelin görüşünde daha gerçekleştirdiği görülmüştür. Becerili model bireyler, öz-yeterliğin yüksek olduğu kararına varıldı.

Bandura (1997), öz-yeterliğin birleştirici duygusunun, etkili problem çözme stratejilerini kısmen geliştiren grubun performans katılımını arttıran bir modelleme

olduğunu söylemiştir. Öğrencilerle yaptığı araştırmada onların diğer işleri inceleyerek bunlardan yararlandığını örneğin, arkadaşlarının işlemlerinden eleştirel görüş olarak süreç sonuçlanana kadar kendi performanslarını geliştirmelerine izin verildiği rapor edilmiştir.

Schunk ve Hanson (1989b), kendi performanslarını gözlemleyen öğrencilerin yüksek yeterliğinin olduğunu gözlemlemiştir. Bu araştırmalar, becerilerin kazandırılmasında kendi sürecini gözlemleyen öğrencilere bunların kazandırılmasında katkı sağlamıştır.

Öz-yeterliğin başka bir kaynağı sosyal iknadır. Bu süreçte kendi kapasitelerinde bireysel inançlarını oluşturdukları zaman etkili olduğu görülmüştür ve geliştirmek için çabayı arttırmaya devam etmek onları cesaretlendirmiştir. Visser (1998), motive edici mesajların motivasyonları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Hiçbir şekilde motive edici mesaj almayan öğrencilerle, motive edici mesajlar alan öğrencilerin hafızaları karşılaştırılmış, öğrenci motivasyonunu etkileyen bu yön verici duyguların performansa yardımcı olduğunu bulmuştur. Öğrenciler, hata yapma riski ve bir işin doğru olup olmadığından emin olmak isterler. Tutum ve güven üzerindeki etki, yüksek motivasyonlu öğrenmeyle sonuçlanır.

Öz-yeterlik teorisine göre; hedef seçimi, davranış ve çabalarla başa çıkmayı başlatma, zorluklarla yüz yüze kalmadaki dayanıklılık sonucunda performans görevini etkilemektedir. Bu teori, farklı bireyler arasındaki bilişsel, sosyal ve duyuşsal süreçlerde davranış desenlerindeki kalıcılık, düzenleme ve kazandırmada önemli rol oynadığını varsayar. Bu süreçler güçlü ya da zayıf davranışlarda çevresel uyaran ya da destekle kombine edilmiştir.

Yapılan geniş çaplı araştırmalarda öz-yeterlik, hedeflere erişme (Bandura & Wood, 1989; Lorke, Frederick, Lee, & Bobko, 1984) sağlık durumlarıyla başa çıkma (Condiotte & Lichtenstein, 1981; O'Leary, 1985) davranışları düzenleme (Bandura & Wood, 1989; Krueger & Dickson, 1994), akademik başarılar (Bandura & Schunk, 1981; Chemers, Hu, & Garcia, 2001) ve öğrenme gibi alanlarda bireylerin performansını etkilediği ortaya çıkmıştır.

Bilişsel becerilerin devam ettiği görevde, öz-yeterlik kişinin düşünme süreçleri kadar bireylerin bilişsel davranışlarını da etkiler. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), 15 yaşında olan geniş bir öğrenci topluluğunun başarısını incelediğinde, Parker, Marsh, Ciarrochi, Marshall ve Abduljabar (2014) matematik

başarısı ile matematik öz-yeterliği arasında önemli bir ilişki olduğunu buldu. Bouffard- Bouchard (1990) öz-yeterlik algısındaki farklılıkları; öz-değerlendirme yanıtlarının doğruluğu, problem çözme stratejilerinin etkisi, tamamlanan problem sayılarıyla ilişkili olduğunu söylemiştir.

Yüksek öz-yeterliğe sahip olan insanların, düşük öz-yeterliğe sahip olan insanların aksine problemlere çözüm bulma ve analiz etmede kendi dikkatleri toplarlar (Bandura & Wood, 1989). Yüksek öz-yeterliğe sahip öğrenciler, genellikle endişesi daha düşük, daha güvende ve performanslarının daha iyi olduğu gözlenmiştir. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda öz-yeterlik iki çerçevede ele alınır: genel ve öz-yeterlik özel boyutu. Genel öz-yeterlik, öğretmen veya öğrenciler gibi bireylerin öz-yeterlik algılarının çalışıldığı araştırmalarda kullanılır. Eğitimin temel hedefi olan öz-yeterlik, öğrencinin başarısını sürdürmeyi amaçlar. Öğrencilerin öğrenmesinde çok önemli rol oynayan öğretmenler, öğrencilerinin kendi kapasitelerinin öğrenmeye yardımcı olan etkili stratejilere sahiptir.

Margolis ve McCabe (2006), öğrenme stratejilerini; uzmanlı deneyimi, dolaylı deneyim, sözel ikna ve duygusal durum olarak varsaymışlardır. Onlar, öğrenmeyle mücadele eden öğrenci motivasyonunu geliştirmek için öğretmenlere pratik çözüm olarak bunları geliştirmiştir. Bu stratejiler, öğrenme aktivitelerinde kullanmaya onları motive eden ve öğrencilerin daha fazla güven duygusunun oluşmasını sağlayan bileşenlerdir. Öğrencilerde önemli olduğu kadar öğretmenlerde de önemlidir. Hoy (2003), öğretmenlerdeki öz-yeterlik seviyesi; öğrencileriyle etkileşimi ve kendi öğretimini yansıtacağını belirtmiştir. Yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenler, değişen durumları kabul etmesi, öğrencilerini dinlemesi ve yeni fikirleri kabul etmesi daha muhtemeldir. Ancak, bazı araştırmacılar öz-yeterlik ve performans arasındaki ilişki, öz-yeterliğin özel boyutu olarak tanımlarlar. Bu araştırmacılar, istatistikteki öz-yeterlik, matematikteki öz-yeterlik, fendeki öz-yeterlik gibi özel boyutlara adanmıştır. Önceki araştırmaların temeli, öz-yeterliğin endişeyle negatif yönlü, benlik kavramı ve motivasyon gibi konulara karşı tutumlarla pozitif yönlü ilişkisi olduğu ve uzun dönemli başarıyı etkilediği açıklanmıştır (Parker et al., 2014; Williams, 2014). Özetle, öz-yeterlik öğrenme ve öğretimde önemli bir faktördür.

Literatürde öğretmen öz-yeterliğine bakıldığında, öğretmenlerin öğretmenlik görevini başarması için gerekli eylemi gerçekleştirme ve organize etmesine yönelik kendine

olan inançlarıdır (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Bu durumda eğitimsel amaçlara ulaşmak amacıyla gerekli olan etkinlikleri gerçekleştirme, organize etme, planlama yeteneği ile ilgili olarak öğretmenin kendisine olan inançları sosyal-bilişsel teoriye dayalı öğretmen yeterliği olarak tanımlanmaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2009).

Araştırmada, öğretmenin öz-yeterliği ne kadar fazlaysa, engellerin üstesinden gelmesi ve başarısızlığa karşı direnmesi o kadar olası olduğu bulunmuştur (Goddard, Hoy ve Hoy, 2004). Öğrenciler, öğretmenin kendisine olan güveninin varolup olmadığını kolayca farkedebilirler. Yüksek öz-güvenli öğretmenler, öğrencilerinin öz-güvenlerinin oluşmasına destek olurlar. Düşük öz-güvenli öğretmenler, kendine güveni olmayan öğrenciler yetiştirdiği görülmüştür (Pajares, 2005).

Billheimer (2006)e göre, yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenler karar verme, ailenin okula ilgisini artırma ve olumlu okul iklimi oluşturma durumlarını da etkilediğini söylemiştir. Yüksek öz-yeterliği olan öğretmenler ısrar, çaba güven, gayret gibi davranışları sergilemeye eğilimlidir. Bu tip öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmeleri amacıyla daha fazla zaman harcarlama ve düşük öz-yeterliğe sahip öğrencilere karşı sorumlu ve içten davranma yanlısı oldukları izlenmiştir (Lewandowski, 2005).

Öz-yeterlik kavramı, öz-güvenden farklı olarak, belli bir eylem ya da alana özgüdür. Bu durumda, herhangi bir alanda yüksek öz-yeterlik inancı taşıyan kişinin başka bir alanda düşük öz-yeterlik inancı taşıması olağandışı değildir. Bu durumda önemli olan konu, öz-yeterlik inancının gerçek yeterlik düzeyinden, yeterlik düzeyi inançlarıyla ilgili olduğudur (Pajares & Schunk, 2001). Farklı bir söyleyişle, kişinin belirli bir alanda, beklenen bir veya bir dizi davranışı gerçekleştirmek amacıyla gerekli olacak becerilere hangi derece sahip olduğu hakkındaki düşüncesidir.

Bandura (1994) e göre, kişilerin öz-yeterlik inançlarıyla ilgili bilgi edinebilmek maksadıyla dört kaynağından yararlanmak gerektiğini vurgulamıştır. Bu kaynaklar aşağıda sıralanmıştır (Bandura, 1994; Maddux ve Gosselin, 2003).

Başarılmış Performanslar: Başarılar, kişilerin öz-yeterlik algıları güçlü bir şekilde oluşmadığında ortaya çıkan başarısızlıklar, kişilerin öz-güvenlerini olumsuz yönde etkiler. Bireylerin kimi zaman başarısız olmaları durumunda, daha güçlü hedefler doğrultusunda çalışmaya isteklendirir ve başarılı olma duygusu da öz-yeterlik duygusunu güçlendirebilir. Kişi, başarmak amacıyla yapması gerekenlerin farkına

vardığında, zorluklarla başa çıkmada inat etmeye devam eder ve bu durumun sonucu da ilerleme ile sonlanır.

Dolaylı Öğrenme: Kişiler, akranlarının başarılarını görmesi durumunda, kendilerinin de başarılı olabilecekleri yönünde öz-yeterlik inançları artabilir. Tam tersi de geçerlidir. Bireyler birilerini kendilerine örnek alıyorsa, o kişiyle kendisinin benzer oluşu, öz-yeterlik kavramını da etkilemektedir. Yani; kişi örnek aldığı insanın başarıları ya da başarısızlığında, kendisi içinde başarılı ya da başarısız olacağıyla ilgili inançlar oluşturur. Dolaylı öğrenme, bireyler örnek aldığı insanın başarılarını görmesi durumunda, o kişi gibi olmak için çaba harcayacağını varsayar. Bu çabayla öz-yeterlik inancı da artacaktır.

Sözel İkna: Bireylerin sözel olarak cesaretlendirilmesi durumu, iyi bir performans ortaya çıkarabilmek maksadıyla öz-yeterlik duygusunda da bir artma yaratacağını göstermektedir. Sadece sözel ikna yoluyla öz-yeterlik inancını güçlendirmek gerçekte çok zordur. Öz-yeterlik inancında görülen olağandışı artma durumu, kişilerin ortaya koyduğu çabaların hayal kırıklığı ile sonlanmasına sebep olabilir. Tam tersi durumda yani öz-yeterlik inancında olağandışı bir düşüş görüldüğünde, kişiler beceriksiz olduklarına inanır, farklı faaliyetlerde bulunma eğilimi gösteremez ev zorluklarla mücadele etme istekleri azalır. Kişilerin, öz-yeterlik inancını güçlendirmek amacıyla kişilerin sözel olarak pozitif yönde cesaretlendirilmesi iyi olacaktır.

Duygusal Durum: Bireylerin, duygusal durumları öz-yeterliğini etkilediği görülmüştür. Bireyler genellikle ortaya koydukları kötü performanslarını, strese bağlamaktadırlar. Gücün gerekli olduğu etkinlikleri gerçekleştiren bireylerde, fazla yorgunluk görülmekle birlikte fiziksel olarak güçsüzlük de ortaya çıkmaktadır. Bu da, öz-yeterliğin düşmesine sebep oluşturur. Öz-yeterliği yükseltmek maksadıyla kişilerin stres kaynaklı olan davranışlarını engellemeleri ve olumsuz olan inançlarını değiştirmeleri gerektiği vurgulanır.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, kendi sınıf davranışlarına ve pratiklikleriyle (Ashton, Webb, Doda, 1983) ve öğrencilerin akademik başarılarının gelişmesiyle ilişkilidir (Brophy & Good, 1984; Goddard, Hoy & Woolfork-Hoy, 2000; Rosenholtz, 1989).

Yeterli hisseden öğretmenler, öz-yeterliğinin yüksek olduğunu bildiren öğrenciler kadar (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989) diğer çocuklara karşı (Cheung & Cheung,

1997) ve pozitif öğrenci tutumlarını desteklemesi muhtemeldir (Miskel, McDonald & Bloom, 1983). Buna ek olarak, öğretmen öz-yeterliği ve öğrenci performansı arasındaki ilişkinin çift yönlü olduğu görüşüdür; kendi öğrencisi yapabildiği zaman öğretmen kendisini çok yeterli hisseder ve öğretmenler kendisini çok yeterli hissettiği zaman öğrencilerde yeterli hisseder (Ross, 1998).

Öğretmenler okullarında iki sosyal sistemle ilişkili olan öz-yeterlik duygusunu hissederler. İlki öğretmen-öğrenci etkileşiminin keşfedilmesi, ikincisi okul yönetimi ve meslektaşlarıyla arasındaki ilişkiye bağlıdır (Friedman & Kass, 2002).

Öğretmenler okulun sosyal sistemindense, sınıf üzerindeki kontrolde daha fazla yeterlik duygusu hisseder (NCES, 1998a).

Öğretmenlerin pozitif tutumlar sergilememesinin birçok sebebi olabilir. Huberman (1983), “sınıf baskısı”nın öğretmenlerin üzerinde talep edilen hızla, kişilerarası güçle ve sınıf ortamının yeriyle günlük deneyimlerle tanımlamıştır. Sınıf baskısı öğretmen, katılımcılar ve ailelerle acil bir etkileşim gerektirir; uyarıcı olan birçok aktiviteyi yapmak için öğretmenleri zorlar; bu durumda öğretmenlerin beklenmedik çevreleriyle baş etmesi gerekmektedir.

Öğretmene eşlik eden sabit stresörler, öğretmenlerin uzun dönemli hedeflerindeki konsantrasyonu engellemektedir, kendi deneyimlerini yansıtmada sınırlandırır, diğer kaynaklar yerine kişisel ve deneysel bilginin devam edilmesi eğilimi artırır (Hargreaves, 1984). Öz-yeterlikle, bazı öğretmen bu engellerin üstesinden gelmişler ve öğretmenlerle ilişkili stresin azaltılmasıyla çok memnun oldukları gösterilmiştir (Evans & Johnson, 1990).

National Center for Education Statistics (NCES, 1997), okullarından mezun olan 50000'den fazla öğretmen çalışmaya katılmış ve öğretmenler velilerden destek aldıklarını hissederlerse, karar almada ve okul politikası üzerinde çok etkili olunacağına ve çocukların sınıf içi davranışlarını kontrol altına almanın daha iyi olacağını rapor etmişlerdir. Öğrenmeye karşı bu tutumlar öğrencilere de aktarılacağı öngörülmüştür.

Dahası, profesyonellik gösteren öğretmenler, öğrenmeye, okula, arkadaşlarına karşı olumlu tutumlar geliştiren öğrencilere sahip olması daha muhtemeldir. Bu yüzden, sınıf ortamını anlamak için öğrenmeye karşı öğretmen tutumları çok önemli bir

bileşendir.

Bebeklikten itibaren, aileler çocuklarının öz-yeterliğini farklı şekilde etkileyecek deneyimler sunmuşlardır. Öz-yeterliğin ilk kavramı ailede oluşur ama bu etki dolaylıdır. Çocukların merakını yönlendirebileceği ortamlar sağlayan aileler, çocuklarının öz-yeterliğini inşa etmeye yardımcı olacak uzman deneyimlerine izin verirler. Çok meraklı uyandırıcı ve açıklayıcı etkinlikler sergileyen çocuklar, ebeveyn duyarlılığını güçlendirir. Onların karşılaştığı zorluklarla teklif sunma ve çocukların merakını oluşturduğu zengin aktiviteler oluşturulduğu zaman, çocuklar yeni bilgi ve beceriler öğrenerek etkinliklerin üzerinde çalışmaya daha motive olurlar (Meece, 1997).

Ev ortamında çok çeşitli durumlar vardır. Çocuğun düşüncesini yönlendiren puzzle, kitap, bilgisayar gibi materyaller içerir. Çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağlamak isteyen aileler, öğrenme üzerine onlarla zaman harcamalıdır. Bazı evlerde bu kaynaklar olmayabilir ve yetişkinler çocuk eğitiminde çok az zaman harcarlar. Sorumlu ve destekleyici ev ortamı sağlayan aileler; öğrenme materyalleri ve kendi çocukların entelektüel gelişimini sağlar (Meece, 1997). Çeşitli uzmanlık deneyimlerini ayarlayan aileler, daha az fırsat sunan ailelerden çok daha etkili genler yetiştirirler (Bandura, 1997). Bazı deneyimler, çocukların özgürce kendilerini ifade ettiği, etkinliklerle zenginleştirilmiş evlerde oluşur.

Dolaylı kaynaklara bakıldığında, aileler çocukların zorluklarla başa çıkmasını sağlar ve çocuklarının öz-yeterliğini güçlendirmeye çabalar. Çocuklar büyürken, arkadaşlarının etkisi de çok büyüktür. Arkadaş etkinliklerine karşı kendi çocukların yönlendiren aileler, öz-yeterlikte dolaylı olarak artış sağlar. Ev, ikna edici bilgilerin ilk kaynağıdır. Farklı aktivitelerle kendi çocuklarını cesaretlendiren aileler, karşılaştığı zorluklarda çok daha yetenekli olduğu hissini çocuklarında gelişmesine yardımcı olur (Bandura, 1997).

Arkadaş, çeşitli yollarla çocukların öz-yeterliğini etkiler. Birinci anlamı, model benzerliğidir. Diğerlerinin başarılı olay gözlemiyle eğer çocuklar başarılı olacaklarına inanırsa, bir görevi yapmaya onları motive eder ve gözlemcinin öz-yeterliğini artırır (Schunk, 1987). Bunun aksine başarısız olay gözlemiyle başarıya yeteneğinin kendilerinde eksik olduğunu düşünmesine ve göreve girişiminde vazgeçirmesine neden olur.

Model benzerliği; Őüpheleri bulunan, zorluklarla karŐılaŐan, öz-yeterliği yargılama sürecinde kullanması gerektiğini bilmeyen ve benzer görevlerde eksik bilgiye sahip olan, kendi performansı hakkında belirsizlik yaşayan öğrencilerde çok etkilidir (Bandura, 1986; Schunk, 1987). Model benzerliği çocuklar ve ergenler arasında etkilidir çünkü arkadaşlar pek çok durumda benzerdirler ve bu gelişim seviyelerinde öğrenciler farklı görevleri seçmektedirler.

Arkadaş etkisi; ayrıca arkadaş ağı ve arkadaş ilişkileri aracılığıyla çalışmaktadır. İletişim ağının içinde olan öğrenciler, birbirlerine benzer olmaya eğilimlidirler (Cairns & Cairns, & Neckerman, 1989). Model, etkinin olasılığını arttırır. İletişim ağları; etkinliklere erişmek kadar, diğerlerinin etkileşiminin gözlemi ve öğrencinin imkanlarını tanımaya yardımcı olur (Dweck & Goetz, 1978). Zamanla iletişim ağlarının üyeleri, birbirlerine çok benzer olacaklardır. Arkadaşlar arasındaki kararlar, etkinlik ve seçimleri etkiler, arkadaşlar sıklıkla benzer seçimler yaparlar (Berndt & Keefe, 1992).

Arkadaş grupları, sosyalleşme sağlar. Okul yıllarında çocukların motivasyonundaki değişiklikte çocuğun arkadaş grubu üyelerinin rolünün önemli olduğu tahmin edilir (Kindermann, McCollam, Gibson,1996). Yüksek motivasyonlu gruba bağlı çocuklar, okul yıllarında pozitifken, düşük motivasyonlu öğrenciler ise negatiftir.

Steinberg, Brown ve Dornbusch (1996), üniversiteye giriŐten son sınıfa kadar, akademik performans ve motivasyon içeren etkinlikler üzerinde arkadaş baskısının önemli olduğunu buldu. Arkadaş baskısı, 8. ve 9. Sınıfta zirvededir ve çocukluk boyunca artar ama yüksekokula doğru düşer. Bu etkinin anahtar zamanı 12-16 yaş arasındadır yani çocukların etkinlikleri üzerinde ebeveyn etkisinin düŐtüđu zamandır.

Steinberg ve diğerleri (1996), yüksekokulda benzer sınıflarda eğitim gören öğrencilerle çalışmayı yürütmüştür ama düşük akademik odaklı gruba bağlı olan öğrencilerin yaptığındansa, akademik odakla bağlı gruptaki öğrenciler yüksek öğretim boyunca daha başarılı olduklarını bulmuşturlar.

Okula karşı olumsuz olan öğrenciler, öğrencinin bireysel gelişimine öğretmen ilgisinin azlığı, okul değişikliğiyle oluşan stres, çok standart ilişkili sınıflar gibi faktörler öz-yeterliği etkilemektedir (Pintrich & Schunk, 1996). Bu ve diğer okul deneyimleri öz-yeterliği azaltacaktır, özellikle düşük başarılı öğrenciler arasında akademik görevle başa çıkmada düşük kılacaktır. Eğitimde kilit-adım sırası, beceriyi kavramakta zayıf

olan bazı öğrencileri bıktırır ve kendi arkadaşları arasında başarısızlıkları artar (Bandura, 1997). Yetenekli gruplar, düşük gruplarla ilişkileri sonucunda öz-yeterlikleri düşebilir.

Okulda öğrencilerin katılımı ve katkısı, okul ortamındaki bağımsızlık ve ilişkilerine ne kadar katkı sağladığına bağlıdır. Bu da öz-yeterlik ve akademik başarıyı etkiler. Aileler ve öğretmenler bağımsızlık ve ilişki duygularına katkı sağlamalarına rağmen, arkadaşlıklar ergenlik boyunca önemlidir. Bu arkadaş grubu, öğrencinin bağlı ya da ait olma hissini artırır yada azaltır (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl, & McDougall, 1996).

Eğitim değişme dönemi, öz-yeterliği etkileyen bir faktördür. Eccles ve arkadaşları, ortaokuldaki sınıf değişikliğinin birçok değişiklik getirdiğini buldu. İlkokul öğrencileri okul zamanının çoğunu arkadaş ve aynı öğretmenle kalırlar (Eccles & Midgley, 1989; Eccles, Midgley & Adler, 1984). Çoğu ilkokul tipik olarak ortaokul da içerir ve öğrencilerin sınıf değişimi, öğrencilerin hiç tanımadığı öğrencilerle yüz yüze kalmasına neden olur. Bu akademik seviyede birçok değerlendirme normatiftir ve bireysel öğrenmeye öğretmen ilgisi azdır.

Çoğunluk, öğrencilerin kendi akademik yeteneğini değerlendirmeye gerek duydukları sosyal ilişkili grupla zaman harcarlar. Sonuç olarak akademik yeteneğin algısı, tipik olarak ortaokulda düşmeye başlar (Harter, 1996; Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989).

Öz-değerlendirme gelişimle gelişir. Çoğu çocuk, kendinin yapabileceği şey hakkında güven duyar. Öz-yeterlik araştırmalarında, zor bir görevi başarma hissi öğrencide belirsiz değildir; düşük performans gösteren öğrencilere geri dönüt sağlanması, öz-yeterliği düşürmeyecektir (Schunk, 1995). Az oranda da olsa, çocuklar kendi kapasitelerini hafife almakta ve kendi becerilerini yetersiz görmektedir.

Çocukların öz-yeterlik ve kendi gerçek performansları arasındaki ilişki çeşitli sebeplerden kaynaklanabilir. Çocuklar görev benzerliklerinde eksiktirler ve bir performansı başarılı şekilde gerçekleştirmek için gerekli olan şeyleri tamamen anlamayabilirler. Onlar gerçek gelişimleri için deneyim kazanırlar.

Çocuklar, ayrıca kendi kapasiteleri hakkında yanlış bilgilere sahip olabilirler. Örneğin, yazmada kendilerinin yazma becerilerinin gelişip gelişmeyeceğini veya kendilerinin nasıl açık bir şekilde ifade edeceklerini bilmelerinde zorluk yaşamaktadırlar (Schunk

& Swartz, 1993). Öğretmenlerin geri dönütü (özellikle ilkokulda) çocukların çok iyi yapabileceği şeye vurgu ve cesaretlendirme niyetindedir. Çocuklar çok iyi yazdıklarına inanırlar ama gerçekte kendi yazıları sınıf seviyelerinin oldukça altındadır. Çocuklar büyürken, görev deneyimi kazanırlar ve çok fazla sosyal karşılaştırma kullanırlar ve öz-yeterliklerini doğru bir şekilde geliştirirler. Öz-değerlendirme pratikliğiyle, eğitim ve olanaklar öz-algının doğruluğunu geliştirir (Schunk, 1995).

2.1.1. Öz-Yeterlikte Etnik ve Cinsiyet Farklılıkları

Cinsiyet ve öz-yeterlik arasındaki ilişkinin araştırılması önemlidir. Genellikle araştırmacılar, erkeklerin matematik, fen ve teknoloji alanlarında kızlardan daha özgüvenli olduğunu rapor etmişlerdir (Meece, 1991; Pajares & Miller, 1994; Wigfield, Eccles & Pintrich, 1996). Aksine, sanatla ilişkili alanlarda, kızların başarılarının daha yüksek olmasına rağmen, kız ve erkek öğrenciler benzer öz-güven sergilemişlerdir (Pajares, in press). Kızlar daha mütevazî olmasına rağmen, araştırmalarda erkeklerin kendi yanıtlarında kendini tebrik etme eğiliminde olduğu gözükmiştir (Wigfield ve diğ., 1996).

Cinsiyet farklılıkları gelişim seviyeleriyle ilişkilidir. İlkokul çocukları arasındaki öz-yeterlik farklılıkları hakkında çok az kanıt vardır. Farklılıklar, kızların tipik olarak öz-yeterlik inançlarının düştüğünü gösteren ortaokul ya da yüksekokul başarılarında öğrencilerin değişimiyle başlamaktadır (Eccles & Midgley, 1989; Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman & Midgley, 1991; Wigfield ve diğ., 1996).

Schunk ve Lilly (1984), öğrencilerin eğitim uygulamalarında geri dönüt almaları üzerinde durmuş oldukları çalışmada, başta kızların öz-yeterliğinin düşük olduğunu ama kızlar ve erkeklerin eğitimsel programları izlendiğinde başarı ve problem çözme öz-yeterliğinde bir farklılık olmadığını ortaya koymuşlardır.

Dil sanatları tipik olarak kadınsı olduğu yönüyle ilişkilendirilir çünkü yazma çoğu öğrenci tarafından kadın boyutlu olduğu görüşünden ileri gelmektedir.

Cinsiyet farklılıklarıyla ilişkili ve etnik farklılıklarla ilişkili çok az araştırmalar yapılmıştır. Bazı araştırmalar, azınlık öğrencilerin, azınlık olmayan öğrencilere göre öz-yeterlik algısının düşük olmasına rağmen, araştırmaların çoğu, alt sınıflardaki azınlık öğrencilerle, orta okuldaki beyaz öğrencileri karşılaştırmıştır (Graham, 1994;

Pintrich & Schunk, 1996).

Graham (1994), zenci 25tress25lı öğrencilerin motivasyon başarılarıyla ilgili araştırmasında, sosyo-ekonomik durumları da göz önüne alınarak beyaz öğrencilerdence, zenci olanların öz-yeterliğinin düşük olmasına çok az destek bulmuştur. Zenci öğrencilerin düşük sosyo-ekonomik durumla yüz yüze kaldıklarında daha iyimser olduğu da bulunmuştur. Ayrıca zenci öğrencilerin, beklentilerinin yüksek olduğunu fakat, sıklıkla performanslarında düşüşler olduğu da gözlenmiştir. Akademik artıları olan aileler, kendi çocuklarının başarılı olmasında doğrudan veya dolaylı olarak onların öz-yeterliklerine katkıda bulunur (Bandura, Barbaranelli, Caspana ve Pastorelli; 1996).

Öğrenciler etkinlik gerçekleştirirken, nasıl daha iyi öğrenceğiyle ilgili olan kişisel ve durumsal etkilerden etkilenir. Çocuklar çok becerikli olduklarında veya başarılı oldukları hissettikleri zaman öz-yeterlikleri gelişir.

Öz-yeterliğin gelişimi için yararlı olan süreçler; performansla ilişkili ödüller, geri dönüt ve performans, sosyal modeller, sosyalleşme ve eğitim stratejileri, proksimal ve özel öğrenme hedeflerini içerir (Schunk, 1995). Bu süreçler, öğrenmedeki ilerlemelerini ve öğrencilerin kendi kapasiteleri hakkında bilgi verir ve bu bilgi öğrencilerin performanslarına devam etmesi bakımından motive eder.

Hedef belirleme ve öz-yeterlik, akademik başarılar üzerinde güçlü etkiye sahiptir (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992). Kısa dönemli özel öğrenme hedefleri, genel başarısı incelenmeyen uzun dönemli hedeflerdence, öğrencinin öz-yeterliğini geliştirir. Öğrenciler bir görev üzerinde çalışırken kendi hedefleriyle gelişimlerini karşılaştırırlar. İlerleme algısı öz-yeterliği güçlendirir ve motivasyonlu öğrenciler gelişmeye devam eder (Schunk, 1995). Başarılı bir şekilde performans oluşturacağına inanan öğrenciler, öğrenmek ve yapmak için daha istekli olurlar. Bir strateji uygularken ve görev üzerinde çalışırken, kendi öz-yeterliklerini güçlendirirler. Öğrencilere sözel olarak uygulayacağı stratejiler söylenirse, öz-yeterliği artacaktır çünkü öğrencilerin önemli başarılar kazanması, kodlama ve akılda tutma stratejilerini öğrenmeleri ve sistematik olarak onların çalışmasına yardımcı olur (Schunk, 1995).

Gözlem modelleri, başarı kadar öğrenmede öğrencinin öz-yeterliğini artırır (Schunk & Hanson, 1985; Schunk & Hanson & Cox, 1987). Sergilenen model, öğrenme yeteneklerinin olduğunu öğrenciye aktarır. Öğrenciler adımlarını aynı sırada takip

ederek daha başarılı olacaklarına inanmaları daha muhtemeldir. Başa çıkma modelleri uzmanlık modellerinden daha etkili arttırır. Başa çıkma modelleri strateji uygulama ve işde çalışkanlıkta zordur fakat yavaş yavaş kendi performanslarını geliştirir. Uzmanlık modelleri oluşumu başlangıçta kusursuzdur. Özellikle sıklıkla yanlış öğrenen öğrenciler arasında, başa çıkma modelleri gözlemcinin öz-yeterlikleri üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Schunk, 1995).

Geri dönüt, öz-yeterlik bilgisinin ikna edici bir kaynağıdır. Geri dönüt uygulaması, öğrenenlerin hedeflerini ilerletmesi, öz-yeterliği güçlendirmeyi ve motivasyonu sürdürmesi hakkında bilgilendirir. Atıfsal geri dönüt, bir ya da birkaç özellikli sonucu bağlar. Öğrenme başında, geri dönüt, öğrencilere yüksek öz-güven kazandırır. Beceriler gelişirken geri dönüt, öz-yeterlik üzerine güçlü bir etki ve daha çok güvenilir kılar.

Öğrenciler bir görevde çalışırken, pozitif çıktılarla sonuçlanan etkinlikleri öğrenirler ve bu bilgiler gelecek için yol gösterici olurlar. İkna için, arzulanan sonuçlar öğrencileri motive eder. Ödüller, öğrencinin gelişimlerini gösterdiğinde ve başarıyla birleştiğinde öz-yeterliği geliştirir. Bunun aksine, göreve katılım için önerilen ödüller, ilerleme bilgisi iletmez (Schunk, 1983). Performansla ilişkili ödüller ve proksimal hedefler eşit bir şekilde çocuğun öz-yeterliğini arttırır ama hedeflerle ödüllerin kombinasyonu başarı ve yüksek öz-yeterliğe sebep olur (Schunk, 1984). Bu durumda performansla ilişkili ödüller ve proksimal hedefler öğrenenlerinin kendi süreçleri hakkında bilgi öğrenmelerini sağlar.

Çoğu çalışma, eğlenceli görevler oluşturarak öğrencinin iç dünyasını ilgilendirecek ödüller sunulmasının öğrenci üzerinde kötü etkiler bırakacağından söz etmiştir (Lepper, Sethi, Daldin & Drake, 1997) çok az çalışmada öğrencinin ilgisini nasıl geliştireceği hakkında yazılmıştır. İlginin gelişmesi kısmen öz-yeterlik gelişimi üstünde etkilidir. Proksimal hedefler, içsel ilgi ve çocukların öz-yeterliğinin gelişimini sağlar (Bandura & Schunk, 1981). Eğitimsel uygulamalar, öğrencilerin öz-yeterliğini arttırma ve öğrenme gelişimleri hakkında bilgi verdikleri zaman ilgiyi arttırır.

Öz-yeterlik inancı, cesaret ve kendini motive etme, düşünme, insanın nasıl hissettiği duygusunu tanımlar. Bazı inançlar, 4 büyük süreç üzerinde farklı etkiler üretir. Bunlar; bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim sürecidir.

Güçlü öz-yeterlik duygusu birçok şekilde kişisel olgularını ve başarılarını geliştirir.

Kendi kapasitelerinin yüksek olduğuna inanan insanlar, tehlikeleri önlemek yerine, zor görevde uzmanlaşmaya yönelirler. Etkili görünüm, etkinliğe daha iyi hazırlanma ve içsel ilgiyi artırır. Onlarla güçlü bir bağ kurarlar ve kendilerine zor hedefler koyarlar Başarısızlıklarla yüz yüze kaldıklarında kendi çabalarını değerlendirirler ve güçlendirirler. Başarısızlık ve zorluklardan sonra hızlıca kendi öz-yeterliklerini iyileştirirler. Onlar başarısızlığı, kazanılabilen bilgi ve becerilerin kendilerine eksik oluşuna bağlarlar. Etkili görünüm; kişisel başarılar sağlar ve stres ve depresyonu düşürür.

Bunun aksine, kendi kapasitesinden şüphe eden insanlar, kişisel tehdit olduğunu düşündüğü zor görevlerden kaçmaya çalışır. Zorluklarla yüz yüze kaldıkları zaman, kendi kişisel eksikliklerinin olduğunu düşünürler, başarılı bir performansa sahip olmak yerine karşılaştıkları zorluklarda erken pes ederler. Kendi çabalarında bir gevşeme ya da zorluklarla yüz yüze kalındığında erken vazgeçmektedirler. Başarısızlık ve zorluklar izlendiğinde, öz-yeterliği erken iyileştirdikleri görülmüştür ve Depresyon ve stres gibi durumlarda erken düşer.

2.1.2. Öz-Yeterliğin Kaynağı

Kişinin kendi yeteneği hakkındaki inancı, 4 büyük kaynak tarafından gelişmektedir (Schunk, 1995). Güçlü öz-yeterliği oluşturmanın en iyi yolu, uzmanlık deneyimleridir. Başarılar kişinin öz-yeterliğini artırır ve başarısızlıklar ise onu zayıflatır, özellikle öz-yeterlik duygusu oluşmadan önce başarısızlık olursa.

Eğer insanlar sadece kolay başarıları uygularsa, başarısızlıkları hesaba katmadan hızlı sonuçlara ulaşmayı beklerler ve hatalara düşerler. Öz-yeterlik; çabayla zorlukların üstesinden gelmek için uygulama gerektirir. İnsanı takip eden zorluklar ve bazı başarısızlıklar, başarı için varsayılan çaba için yararlı bir hizmet yapar. İnsanlar kendilerinin başarılı olabileceği şey hakkında ikna edildikten sonra başarısızlıklara hızlı tepki ve zorluklarla yüz yüze kaldıklarında direnmesi artar.

Öz-yeterlik duygusunu güçlendirmenin ikinci yolu ise dolaylı deneyimlerdir. İnsanlar, kendi çabalarına ve başarılarına benzer insanlar gördüklerinde kendisinde başarılı olacağına inanırlar. Yüksek çabaya rağmen, başarısızlık olursa, izleyen kişinin çabasını ve öz-yeterliğini düşürür. Öz-yeterlik algısında bu modelin etkisi bu modele benzerlik etkisi tarafından güçlü şekilde etkilenmektedir. Eğer öz-yeterlik algılarını

kendilerinden çok farklı bir model olarak gören insanlar, model davranışı ve onun ürettiği sonuçlardan çok fazla etkilenmez.

Modelleme etkisi, birinin kendi kapasitesi kararına karşı sosyal bir standart sağlamadan daha fazlasını yapar. İnsanlar, kendi yeteneklerini değerlendirebileceği uzman modeller ararlar. Kendi davranışı ve düşünme yolunu etkilemelerine rağmen, yetenek modelleri bilgileri iletir ve gözlemcinin etkili beceriler ve stratejiler öğrenmesini sağlar.

Sosyal ikna, kişinin öz-yeterliğini artırmanın üçüncü yoludur. Uzmanların verdiği etkinliklerle, kendi kapasitesileri hakkında sözel olarak ikna edilen insanlar, daha büyük çaba için harekete geçmeleri daha muhtemeldir, problem oluştuğu zaman kişisel etkinliklerin üzerinde dururlar ve öz-hatalarını değerlendirirler. Kişiler öz-yeterliğinin artığına ikna oldukları zaman başarı için daha fazla denemeye yönlendirir, beceri ve kişisel öz-yeterlik gelişimini sağlar.

Sadece sözel ikna ile yüksek öz-yeterlik duygusunu aşılama oldukça zordur. Eksik yeteneğinin olduğuna inanan insanlar, zor etkinlikleri önlemeye eğilimli olurlar. Donatılmış etkinlikler ve motivasyon zayıflığı kişinin kendine olan inançsızlığı kendi davranışsal doğrularını oluşturur.

Başarılı yeterlik kurucuları, pozitif değerlendirmeyi iletmekten daha fazlasını yapar. Kendi kapasitelerine olan inancındaki artışa ek olarak, başarılar getiren bu yol onlar için durumlar yapılandırır, onların sıklıkla başarısız olan durumları önler. Diğerlerine karşı zafer yerine, öz-değerlendirme aracılığıyla başarıları ölçülür.

İnsanlar ayrıca, kendi kapasitelerinin kararına duygusal ve bedensel durumları kısmen etkilidir. Onlar zayıf performanslarını güvensizlik ifadesi olarak tansiyon ve stres reaksiyonlarına yorarlar. Güçlülük ve dayanıklılık içeren aktivitelerde, insanlar fiziksel halsizliğe işaret olarak acı ve ağrı duyarlar ve kendilerine kolaylaştırıcı kararlar alırlar. Mod, ayrıca kişinin kendi hakkındaki yeterlilik kararını etkilemektedir. Pozitif mod öz-yeterliği geliştirir, negatif mod ise onu zayıflatır. Öz-yeterlik duygusunun geliştirilmenin dördüncü yolu ise kişilerin stres reaksiyonları düşürmek, kendi fiziksel durumlarını yorumlamalarını sağlamak ve negatif duygusal reaksiyonları değiştirmektir.

2.1.3. Etkin Öz-Yeterlik Gelişimi

Bazı araştırmalar, 4 büyük psikolojik gelişim üzerinde yapılandırılmıştır (Bandura, 1994).

2.1.3.1. Bilişsel Süreçler

Bilişsel süreç üzerinde öz-yeterlik inancının etkisinin çok çeşitli formları vardır. Kişisel hedef belirleme öz-değerlendirme kapasitesi tarafından etkilenir. En güçlü öz-yeterlik de insanlar kendilerine zor hedefler koyarlar ve bu kendi kararlarıdır.

Hareketin birçok kaynağı başlangıçta, düşüncede organize edilir. İnsanların kendi öz-yeterliklerine inancı, kendi provaları ve oluşturduğu ileriye yönelik senaryo tiplerinde saklıdır. Yüksek öz-yeterlik duygusuna sahip olan kişiler, kendi performansının desteklediği ve pozitif klavuzluk sağlayan başarılı performanları gözlerinde canlandırırlar. Kendi öz-yeterliklerinden şüphe eden insanlar, başarısızlık senaryolarını göz önünde canlandırırlar ve yanlışa götürecektir birçok şey üstlerine gelir (Bandura, 1994).

Kendi yaşamlarını etkileyen düşünceleri kontrol etmenin yollarını geliştirmek ve varsayılan olaylarla insanları etkilemektir. Bazı beceriler birçok olaylarla insanı etkilemektedir. Bazı beceriler, birçok karışıklık ve belirsizliklerin içerdiği ve etkilediği bilişsel süreç bilgilerini gerektirir.

Başarısızlık ve zorluklar gibi durumlarla karşılaşıldığında bunları aşma, yüksek öz-yeterlik gerektirir. İnsanlar zor bir görevi yönetmeyle yüz yüze kaldıklarında, kendi öz-yeterlikleri hakkında şüpheyle kuşatılan insanlarda, performanslarında eksiklik, arzularında azalma ve analitik düşüncelerinde düzensizlik daha fazladır. Güçlü öz-yeterliklerini koruyan insanlar, kendilerine zor hedefler koyarlar ve daha iyi analitik düşünmeyi kullanabilirler (Bandura, 1994).

2.1.3.2. Motivasyonel Süreçler

Öz-yeterlik inancı motivasyonun öz-denetiminde anahtar bir rol oynar. Birçok insanın motivasyonu bilişsel olarak oluşmuştur. İnsanlar, kendilerini motive ederler ve birşeyi uygulayarak kendi hareketlerinin tahminlerini yapabilirler. İnsanlar kendilerinin yapabileceği şey hakkında inanç oluştururlar. Onlar muhtemel hareketlerinin sonuçlarını da tahmin ederler. Onlar kendilerine hedef koyarlar ve hareketin planı belli

geleceği gerçekleştirmek için dizayn edilmiştir.

Farklı teorilerde oluşturulan, bilişsel motivasyonun 3 farklı türü vardır. Onlar nedensel atıf, sonuç beklentisi ve bilişsel hedefleri içerir. Öz-yeterlik inancı bilişsel motivasyonun da her tipinde kullanılır. Öz-yeterlik inancı, nedensel atıfları da etkilemektedir. Nedensel atıflar, motivasyonu, performansı, öz-yeterlik inancını, duyuşsal reaksiyonları etkiler.

Kişi kendini değerlendirerek ve zor hedefler koyarak motivasyonun bilişsel mekanizmasını sağlar. Birçok kanıt açıkça gösteriyorki, zor hedefler gelişirse, motivasyon güçlenir. Hedef belirleme temeli olan motivasyon bilişsel karşılaştırma süreçlerini içerir. İnsanlar kendi davranışlarına yön verdiğinde, kendi hedeflerini gerçekleştirenceye kadar kendi çabalarını ikna etmeyi sağlarlar.

Hedefler ya da kişisel standartlar üzerine temelli olan motivasyon öz-etkinin 3 tipi tarafından yönetilir. Öz-yeterlik inancı birçok yolla motivasyona katkı sağlar. Kendileri için hedef koyan insanları tanımlarken; çok fazla çaba harcadıklarını, karşılaştıkları zorluklarla uzun süre mücadele ettikleri ve başarısızlıklara dayanıklılığı olarak tanımlamıştır. Kendi kapasiteleri hakkında şüphe eden insanlar başarısızlık ve zorluklarla baş başa kaldıklarında çabaları zayıflar ve erken pes ederler. Kendi kapasiteleri hakkında güçlü inanca sahip olanlar, bu zorluklarla uzmanlaşmak için daha büyük çaba gösterirler. Güçlü azim performans başarılarına katkı sağlar (Bandura, 1994).

2.1.3.3. Duyuşsal Süreçler

İnsanların kendi başa çıkma kapasiteleri hakkındaki inancı kendi motivasyonlarının seviyesi kadar, zor durumlarda ya da davranış uygulamalarında ne kadar fazla stres ve depresyon göstereceğini etkiler. Stresörler üzerinde kontrol sağlamada öz-yeterlik önemli bir rol oynar. Tehditler üzerinde kontrol uygulayabileceğine inanan insanlar, desene karşı bir rahatsızlık hissetmezler ama tehditleri yönetemeyeceğine inanan insanlar yüksek endişe duyarlar. Çünkü onların başa çıkma eksiklikleri vardır. Onlar tehlikelerle dolu olan çevrelerin birçok görünümüyle ilgilenirler. Yetersiz olduklarını düşündükleri anda iki kat stres olurlar ve kendi işlev seviyelerini zayıflatırlar. Başa çıkma öz-yeterlik algısı, endişe kadar davranış önlemeyi de düzenler (Bandura, 1994).

Endişe durumu sadece başa çıkma yeterliğini etkilemez, ayrıca rahatsız eden

düşünceleride kontrol etmeyi etkilemektedir. Düşünce sürecini kontrol eden öz-yeterlik, stres ve depresyon üreten düşünceleri düzenlemede anahtar bir faktördür. Başa çıkma öz-yeterlik algısı ve düşünceyi kontrol etme yeteneği endişe ve stresi düşürmeye yardımcı olacaktır.

Sosyo-bilişsel teori kişisel değişikliklerin önemli bir aracı olarak, uzmanlık deneyimlerini tanımlamıştır. Rehberli uzmanlık, yoğun kaygı ve fobi tarafından zarar gören insanlarda başa çıkma yeteneğinin çaba duygusunu ve inanç aşılama için güçlü bir araçtır. Uzmanlık deneyimleri, başa çıkma deneyimlerini bu yolla planlar. Zorlu fobiler birşeyi korkudan yaptırma hakkında değildir. Bir çevrede oluşur ve aciz fobikler kendilerine rağmen başarılı performans sevgileyebilirler. Bu durumda uzman desteğiyle çeşitli performanslar kaydederek başarırlar. Korkulu etkinlikler ilk olarak, kendi korkularını görmesini ve korkularıyla nasıl başa çıkabileceğini modellemektedir. Başa çıkma modelleri uzman adımlarla kolayca alt görevlerde yıkılabilir. Terapistle birlikte korku dolu etkinliklerin uygulanması, yapılmaya direnilen şeylerin yapılması fobileri etkilemeyecektir. Fobi durumunun üstesinden gelmenin başka bir yolu yavaş zaman kullanımındır. Fobiler, uzun zaman strese katlanma durumu varsa, tehlikeleri reddeder. Ama kısa bir dönem için onları risk olarak görürler. Bu zaman içinde başa çıkma yeteneğini artırırken, etkinliği uygulamayı da genişletir. İnsanlar, güçlü öz-yeterlik duygusu geliştirirler ve olumsuz bir etki olmaksızın terslikler ve zorluklara dayanabilirler (Bandura, 1994).

Sosyal-yetersizlik algısı depresyona yönelmeyi artırır. Çoğu depresyonda olan insanlar, bilişsel olarak üzen düşünceler tarafından kuşatılırlar. Üzen düşünceleri kontrol etmede düşük öz-yeterliğe sahip olan insanlarda depresyonun yinelemesine ve tekrar etmesine neden olur.

2.1.3.4. Seçim Süreçleri

İnsanlar, kendi çevrelerinin ürünleridir. Bu yüzden kişisel yeterlik inançları, insanların seçtiği ortamlar ve etkinliklerin tipi yaşam dönemlerini etkiler. İnsanlar, kendi başa çıkma kapasitelerini aşacaklarına inandıkları durumlar ve etkinlikleri yapma eğiliminde olmazlar. Ama kendilerinin yapabileceklerine inandıkları durumlarda zor aktivitelere girerler. Yapacağı seçimlerde insanlar yaşam dönemlerini belirlediği sosyal iletişim ağları ve ilgilerinde farklı yeteneklerini kullanırlar. Davranış

seçimlerini etkilediği herhangi bir faktör kişisel gelişimi direk olarak etkiler. Seçilen ortamda kullanılan sosyal etki, karar verici yeterlik sayesinde uzun süre ilgi duymalarına ve değer vermelerine devam etmelerini sağlar (Bandura, 1994).

Kariyer seçimi ve gelişimi, seçim ilişkili süreçlere karşı yaşam dönemlerini etkilediği öz-yeterlik inançlarının en güçlü örneklerinden biridir. İnsanların öz-yeterlik duygusunun artması onların kariyer fikirlerini de arttırır. Meslekler insan yaşamının iyi bir bölümünü oluşturur ve kişisel gelişimin büyük bir kaynağını onlara sağlar.

2.1.4. İyimser Öz-Yeterlik İnancının Uyumsal Yararları

İnsan başarıları ve pozitif oluşumlar, iyimser öz-yeterlik inancı gerektirdiğiyle ilgili birçok kanıt vardır. Olağan üstü sosyal gerçeklikler zorluklarla dağıtılır. Onlarda engeller, zorluklar, başarısızlıklar, bitkinlikler ve yetersizlikler vardır. İnsanlar, başarmak için, ihtiyaç duydukları güçlü çabalara erişmek için kişisel yeterliklerini güçlendirmek zorundadır. Bu takipte, zorluklar olduğu ya da önemli değişiklikleri etkileyen beklentiler hakkında eleştiri olduğunda öncelikli olarak zorlukları dağıtırlar.

Genel anlamda kararsızlığın kişisel problemler beslediğine inanılır. Bütün yanlış hesaplar kötüye götürebilir. Ancak, doğru öz-değerlendirmenin işlevsel değeri etkinliğin doğasına bağlıdır. Hatalı aktiviteler, maliyet veya zarar üretebilir. Zor başarılar, önemli kişisel ve sosyal yararlar üretebilir ve maliyetler, kişinin zamanı, çabası ve kaynak harcamalarını içeriği farklı bir konudur. Yüksek öz-yeterliğe sahip olan insanlar, başarısızlıklar ve zorluklara dayanmada daha güçlü olurlar (Bandura, 1994).

İnsan kendi öz-yeterliğinde yanlışlık yaparsa, kendi kapasitesini hafife alma eğilimi gösterir. Bu ise bilişsel başarısızlıktan çok bir yararı yok eder. Eğer öz-yeterlik inancı her zaman kişinin yansıtılabileceği şeyi yansıtırsa, kişi nadiren başarısız olacaktır ama kendinin olağan performansını arttıracak ekstra çabalar koymayacaktır.

İki kat stres olan insanlar, bazı problemlerden zarar görmeden, kendi kapasitelerine inançları ve kendi becerileriyle karşılaştırırlar. Bulgular, gerçek bozuklukların sıklıkla normal insanlarda olduğunu gösterdi. Ama onlar pozitif yönlendirmelerde bozukluk ve öz-gelişime ön yargı gösterdiler. Sosyal endişe ya da depresyona eğilimli insanlar, bazı problemlerden zarar görmediği sosyal beceriklidirler. Ama normal insanlar, gerçekte yapabileceklerinden çok daha fazla adepte olacaklarına inanırlar. Bu depresif

olmayan insanlar, durumlar üzerinde kontrol uygulayabileceklerine inandıkları güçlü inançlara sahiptir.

Yenilikçi başarılar, ayrıca güçlü öz-yeterlik gerektirir. Yenilikler, belli olmayan sonuçlarla uzun dönemde ağır çaba gerektirir. Buna ek olarak, uygulama ve varolan çıkarımlarla çatışan yenilikler, negatif sosyal etkileşimlerle karşılaşır.

2.1.5. Yaşam Süresinde Öz-Yeterlik Uygulamaları ve Gelişimi

Hayatın farklı döneminde, başarma işlevi için yeterlik arzularının belli tipleri vardır. Yaşla gerekli yeterlikteki normatif değişiklikler, anahtar-kilit durumları temsil etmektedirler. İnsanların kendi yaşamlarını nasıl etkili şekilde yöneteceği değişebilir.

2.1.5.1. Kişisel Yeterlik Duygusunun Kökeni

Yeni doğan bir bebek, herhangi bir duygusu olmadan doğar. Bebekler kendilerini görerek, kendi ilk deneyimleri öz-yeterlik için bir başlangıç kabul edilir. Çıngırağı sallayarak sesler çıkarırlar, enerjik tekmelerle kendi beşiklerini sağlarlar ve çığlıklarıyla yetişkinleri getirirler. Çevresel olayların olduğu gözlemlerde, hareketlilikle oluşur, etkinliklerin olduğunu gören bebekler çaba üretir. Cesaretleri ne olursa olsun, aynı çevresel olaylarda kendi bebeklerindense kontrol edilen çevresel olaylarda başarılı bebekler daha girişken ve yetenekli olurlar (Bandura, 1994).

Kişisel yeterlik duygusunun gelişimi, tek üretilen etkilerden çok daha fazlasını gerektirir. Bu hareketleri kendisinin bir parçası olarak algılar. Kişi diğerlerinin benzer olmayan deneyimlerinden farklılaştırılmış olur. Kişinin kendini beslemesi huzur getirirse, kişinin kendi etkinliği diğer insanlarda farklı olacaktır. Onların etrafında erginleşmeye başlayan bebekler, farklı insan olarak kendilerine tehdit olacaklardır. Onlar kişiler ve sosyal büyümeleriyle, sonunda farklı biri olarak kendilerinin sembolik temsilini oluşturacaklardır.

2.1.5.2. Öz-Yeterliğin Benzer Kaynakları

Genç çocuklar, işlemin genişleyen alanında kendi kapasitelerinin bilgisini kazanmak zorundadırlar. Onlar, fiziksel kapasitelerini, sosyal yeterliklerini, dil becerilerini, günlük yaşamda karşılaşılan birçok durumu yönetme ve kavrama için bilişsel becerileri test etme, değerlendirme ve geliştirmek zorundadırlar. Çocukların uyanık

zamanlarının çoğunu kuşatan etkinliklerle oynaması ve bunların erkenden açıklanması, öz-yeterliklerini ve temel becerilerini geliştirmek için iyi bir fırsat olacaktır.

Başarılı deneyimler, sosyal ve bilişsel yeterliğin gelişiminin merkezindedir. Kendi bebeklerinin davranışından sorumlu olan, hareket özgürlüğüne izin veren, fiziksel çevrelerini genişletmelerini sağlayarak etkili etkinlikler için fırsatlar oluşturan aileler, çocuklarının bilişsel ve sosyal gelişimini hızlandırırlar. Ebeveyn sorumlulukları bilişsel yeterliği artırır ve bebeklerin genişleyen kapasiteleri iki kat arttıran ebeveyn sorunlarını ortaya çıkarır. Dilin gelişimi kendi deneyimleri üzerine yansıyan sembolik araçlarla çocuklar sağlar ve diğerleri kendi kapasiteleri hakkında onlara söylerler ve bu yüzden kendilerinin yapıp yapamayacağını kendi öz-bilgileriyle genişletirler (Bandura, 1994).

Başlangıçta öz-yeterlik deneyimleri ailede başlar. Ama büyüyen çocuklar sosyal dünyada genişleyerek, arkadaşları, çocukların kendi kapasitelerinin farkına varmada önemli bir nokta haline gelmektedir. Sosyal karşılaştırmaların güçlü bir şekilde rol geliştirdiği arkadaş ilişkileri bağlamındadır. İlk olarak en yakın yaş karşılaştırılması yapılan kişi kardeştir. Kardeş sayısı, çocukların yaş aralığı ve cinsiyet bakımından aileler birbirinden farklıdır. Farklı aile yapıları, kişinin kişisel yeterliğine karar vermesi için farklı sosyal karşılaştırmalar içerir. Kendi gelişiminde birçok yıl avantajlı olan büyük kardeşlerle ilişkilerinde küçük kardeşler, kendi kapasiteleri hakkında karar vermede daha olumsuz düşünürler.

2.1.5.3. Arkadaş Etkisiyle Öz-Yeterliğin Gelişimi

Çocukların öz-yeterlik deneyimleri, onların büyük toplumdaki hareketleri vasıtasıyla önemli şekilde değişir. Onlar, kendi bilgi kapasitelerini genişlettiği arkadaş ilişkilerindedir. Arkadaşlar, birçok önemli yeterlik işlemine hizmet eder. Çoğu deneyim ve yeteneklerle, onların davranış ve etkili düşünme stillerinde değişiklik sağlar. Sosyal öğrenmenin değişken miktarı, arkadaşlar arasında oluşur. Buna ek olarak arkadaşlar, öz-yeterliği doğrulama ve karar için yüksek bilgi karşılaştırmaları sağlar. Kendi duygularına göre, prestij ve popülerliği ile tanınan etkinliklerde, arkadaşlarının yanında dururlar.

Arkadaşlar ne homojen ne de gelişigüzel seçilmiştir. Çocuklar, bazen ilgi ve değerleri

paylaştığı arkadaşlar seçmeye eğilimlidirler. Seçilen arkadaş ilişkileri, diğer gelişmeyen potansiyelleri bırakma, karşılıklı ilgiyi yönlendirmede öz-yeterlik sağlar. Çünkü arkadaşlar, gelişimde ve öz-yeterliği doğrulamada büyük bir etkidir ve zayıflayan ya da bozulan arkadaşlık ilişkileri, kişisel yeterliğin büyümesini de olumsuz etkilemektedir. Düşük öz-yeterlik duygusu, olumlu arkadaşlık ilişkilerinde içsel zorluklar oluşturur. Yüksek öz-yeterlik duygusu, sosyal bağlılık yerine sosyal yabancılaşmayı getiren bazı davranış formları vardır (Bandura, 1994).

2.1.5.4. Bilişsel Öz-Yeterliği İşlemek İçin Bir Araç Olarak Okul

Çocukların yaşamlarının önemli geliştirici periyodu boyunca, öncelikli olarak okul işlevi bilişsel yeteneklerin sosyal doğrulama ve yetiştirilmesini ayarlar. Okul, çocukların bilişsel becerilerin geliştiği, toplumda etkili katılım için temel problem çözme becerileri ve bilginin kazanıldığı yerdir. Burada kendi bilgi ve beceri düşüncelerini devamlı olarak test eder, değerlendirir ve sosyal karşılaştırma yaparlar.

Çocuklar, bilişsel becerilerde uzmanlaşarak kendi eleştirel yeteneklerinin büyümesini geliştirir. Birçok sosyal faktör, formal eğitim hariç, bilişsel becerilerin arkadaş arkadaş modelleri gibi, diğer öğrencilerle sosyal karşılaştırma, pozitif teşvik ve hedeflere karşı motivasyonel gelişim kendi yetenekleri üzerinde olumlu ya da olumsuz olarak yansıdığı başarı ya da başarısızlıklara öğretmen yorumu, çocukların eleştirel yeteneklerinin kararını etkiler.

Oluşan öğrenme ortamların görevi, öğretmen öz-yeterliği ve becerilerden geriye kalan bilişsel becerilerin gelişimini sağlamaktır. Kendi öğretme kapasiteleri hakkında yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenler, kendi öğrencilerini daha motive edecek ve bilişsel gelişimlerini geliştirecektirler. Düşük öğretim öz-yeterliğine sahip öğretmenler, çocukların çalışmalarında negatif yaptırıma yönelimleri olacaktır.

Öğretmenler, yalıtılmışlık yerine etkileşimli sosyal sistemi bütünleştirici olarak kullanır. Çalışanların inanç sistemi, birçok sosyal sistem olarak okul işlevinin canlandırıcı ya da yıpratıcı etkisine sahip okul kültürü oluşturur. Okuldaki görevliler, bütünleştirici olarak okul yaşantısının tamamına yayıldığı akademik faydasızlık duygusunu bir gruba ileterek, akademik başarıya ulaşmaya, öğrenci alımına kendilerini yetersiz olarak hissetmelerine sebep olur. Okuldaki görevli üyeler, avantajlı ya da dezavantajlı öğrenciye hizmet verilsin verilmesin, akademik başarılarının

sağlandığı pozitif bir atmosferle başarıya ulaşabileceklerinin farkına varırlar.

Akademik etkinliklerde, uzmanlaşmak için, öğrencilerin kendi kapasitelerine olan inancı, kendi arzularını, akademik ilgi seviyelerini, kendi akademik başarılarını etkiler. Az yapılandırılmış ya da kötü yapılandırılmış okul uygulamalarında, eğitimdeki başarısızlık eğitimsel uygulamaya dönüşme eğilimindedir.

Sınıf yapıları entellektüel öz-yeterlik gelişimini etkilemektedir. Düşük öz-yeterlikli öğrencilerin öz-değerlendirmesi aynı materyal ve öğretmenlerin sıklıkla karşılaştırma değerlendirmesini tüm gruplarla yaptığı zaman zarar görecektirler. Yekpare yapıli öğrenciler, yüksek fikir birliğiyle kendi kapasitelerine göre kendilerini değerlendirirler. İlk kez kurulan itibar kolay kolay değişmemektedir. Kişiselleştirilmiş sınıf yapısında, bireysel eğitim, kendi yeteneklerini geliştirmek için onların tamamına bilgi ve beceri uygularlar. Sonucunda öğrenciler, diğerlerinin performanslarındansa kendi kişisel standartlarını karşılatırılmaları daha muhtemeldir. Kişisel sınıf yapısında öz-karşılaştırma gelişimi yeterlik ilgisini arttırır. İşbirlikli öğrenme yapısı, başkalarıyla karşılatırılmasından ya da bireysel yapmasındansa daha yüksek akademik başarı ve daha fazla aktif öz-değerlendirme sağlamaya eğilimli olurlar (Bandura, 1994).

2.1.5.5. Ergenliğe Geçiş Doğru Öz-Yeterliğin Büyümesi

Her gelişim dönemi, başa çıkabilme yeterliği için beraberinde yeni sorunlar getirir. Ergenlik, yetişkinlik olgusuna yaklaştırır ve yaşamlarının her boyutunda artık kendilerinden sorumlu olduklarının farkına varmalıdırlar. Bu yolla yetişkinler, yeni becerilerde uzmanlaşmaları gerekir. Ergenlik değişimiyle nasıl başa çıkacağını öğrenme, cinsellik ve arkadaşlığa duygusal olarak yatırım yapma önemli bir konudur. Yaşamı takip eden görev seçimleri, bu dönem boyunca geniş zamanda belli belirsiz görülmektedir. Burada öz-yeterlik ve yeni yeterlikteki çok az alanda gelişim olacaktır.

Tamamında olmasada ergenlikte riskli davranışlar yer almaktadır. Ergenler, avantajlı yaşam olayları kadar; hiç uygulamadığı kötü konularda nasıl başa çıkacağını öğrenerek kendi öz-yeterliklerini güçlendirir ve genişletirler. Problematik durumlardan yalıtım, potansiyel zorluklarla başa çıkmaya, kötü yapılandırılmış olan durumlardan vazgeçirir. Ergenler, riskli aktivitelerden vazgeçsin geçmesin, ya da kendileri tuzağa düşmüş olsun, öz-yönetim becerileri ve kendi yaşamlarını kazanma

etkileri kişisel yeterlikleriyle etkileşerek karara bağlanır. Yoksul tehlikeli ortamlar, kültürel değerli takipler için sosyal destek ve minimal kaynaklarla özellikle sert gerçekleri ortaya çıkarır. Gençlerin başa çıkma öz-yeterliklerini şiddetle suçlayan bazı çevreler, onu yapması için onu tuzağa düşürür ve kendileri için yararlı olan yaşam yolları yerine geri dönüşü olmayan yollara sokabilir (Bandura, 1994).

Ergenlik, sıklıkla psikososyal karışıklık dönemi olarak karakterize edilir. Hayatın hiçbir dönemi problemsiz geçmez, aksine fırtına ve stresli dönemler olur, çoğu ergen aşırı rahatsızlık ve anlaşmazlık olmaksızın bu dönemde önemli değişiklikler geçirirler. Ancak ergenliğe giren bireyler, yeni çevresel taleplerde zayıflık ve iki kat stresle kendilerine güvensizlik, yetersizlik duygusuyla kuşatılabilirler. Çocukluktan, yetişkinliğe kadar uzmanlık deneyimlerini oluşturma kişisel yeterliği güçlendirmeye bağlıdır.

2.1.5.6. Yetişkinliğin Öz-Yeterlikle İlişkisi

Genç yetişkinlik, insanların arkadaşlık, mesleki kariyer, medeni durum, kalıcı arkadaşlıklardan oluşan çoğu yeni taleplerle başa çıkmayı öğrendiği dönemdir. İlk uzmanlık görevleri; öz-yeterlik duygusu, gelecek yeterlikler ve başarıya önemli katkı sağlayıcılarıdır. Öz-şüpheyle rahatsız edilen ve daha zayıf ekipmanla yetişkinliğe girenlerin, kendi yaşamlarında stresli ve depresif olduğu görülmüştür.

Mesleki kariyer, erken yetişkinlikte büyük sorunlar oluşturur. Mesleki taleplerde başarı ve kariyer başarısına katkı sağlayan öz-yeterliğin birçok yolu vardır.

Psikososyal beceriler, mesleki teknik beceridense kariyer becerisine daha fazla katkı sağlar. Birinin motivasyonu, duygusal durumu ve düşünce süreçlerini yönetmede beceri ve başa çıkma kapasitelerinin gelişimi, öz-düzenleme algısını artırır. Modern yaşam yerlerinde hızlı gelişen teknolojiler, mesleki aktivitelerde tekrar yapılandırma, güçlü öz-yeterlikler meslekte yerini alma ve yüksek problem çözme yeteneklerinin artırma yeridir.

Aniden ebeveynliğe dönüş, genç yetişkinlerin eş ve aile rolünün her ikisinde geliştirmesine iter. Onlar, sadece çocuklarının artan zorluklarıyla başa çıkmayı değil, aile sisteminde karşılıklı ilişkileri ve bakım koruma, medikal, eğlence eğitimi içeren sosyal sistemler çoğu ergenlerle bağlantılı toplumları da yönetir. Medeni ilişkiler üzerinde şiddetli gerginlik ya da ciddi problemler olmaksızın gelişimin çeşitli

dönemlerine rağmen kendi ebeveynliğinin yeterliğine güvenen aileler, yeterli şekilde kendi çocuklarını eğlendirir. Genişleyen benzer taleplerin yönetilmesi için eksik öz-yeterliğe sahip insanlar için bir deneme dönemi olacaktır. Onlar yüksek oranda stres ve depresyondan zarar görür.

İşe katılan annelerin sayısındaki artış, ekonomik gereklilik ve kişisel tercihle alakalıdır. Aile ve kariyer birleşmesiyle normatif desenler oluşur. Onlar, mesleki roller ve benzer taleplerle yönetilmesi gerekir. Kadının değişen statüsü ve toplumsal uygulamalar arasındaki kültürel gecikme, onların ev hanımlığı sorumluluğunu artan şekilde devam ettirir. Güçlü öz-yeterlik duygusuna sahip kadınlar; aile ve işte çoklu durumları yönetebilir. Çift rolün birleşimiyle kendi yeteneklerinden şüphe duyan insanlar, duygusal ve fiziksel güçlüklerden zarar görürler (Bandura, 1994).

Orta yaşlarda, büyük alanların yönetilmesinde standart olan kurulu rutinler yerleşmiştir. Ancak, hayat durağan değildir. Hızlı gelişen teknoloji ve sosyal değişkenler tekrar kendini değerlendirme yeteneğini gerektiren adaptasyonlar gerektirir. Kendi mesleklerinde orta yaşlılarda, genç rakipler tarafından bastırılmış olarak bulunurlar. Bu durumdaki insanlar terfi, statü hatta kendi işlerini kurmak için yarışmak zorundadırlar, genç rakiplere sosyal karşılaştırma aracılığıyla devamlı olarak öz-değerlendirme yapmalarına zorlar.

2.1.5.7. İlerleyen Yaşlarda Öz-Yeterliğin Tekrar Değerlendirilmesi

Yaşlılar için öz-yeterlik konusu, kendi yeteneklerini tekrar değerlendirme ya da değerlendirememeye üzerine merkezlenmiştir. Yaşlanma, kapsamlı olarak düşen yeteneklerin üzerine odaklanmıştır. Çoğu fiziksel yeterlik insanların yaşları ilerledikçe düşmeye başlar bu yüzden etkinliklerde biyolojik işlevler önemli olarak etkilediğinden öz-yeterlik duygusunun tekrar değerlendirilmesi gerekir. Fiziksel değişim kapasitelerindeki bazı düşüşler, bilgi, beceri ve uzmanlık kazanılmasıyla telafi edilir. Son 20 yıldaki performanslarındaki eksilmedense, bilişsel işlevlerindeki gelişim, eleştirel kapasitelerini kullanmayı öğretti. Çünkü insanlar, tüm potansiyellerini çok az gösterirler, gerekli çabayı gösteren yaşlı insanlar, genç yetişkinlerin yüksek seviyelerinde çalışabilir. Etkinliklere katılım, öz-yeterlik algısı yetişkinlerin yaşam dönemi üzerinde eleştirel işlevi, fiziksel, sosyal sürdürmeye devam eder.

Yaşlı insanlar, kendi hafızaları aracılığıyla geniş anlamda kendi eleştirel kapasitelerinde değişikliğe karar verme eğilimindedir. Genç yetişkinleri saran hafızalarındaki hatalar ve zorluklar, bilişsel yeteneklerinin düşmesinin bir göstergesi olarak, yaşlı yetişkinler tarafından yorumlanma eğilimindedir. Yaşlılıkta biyolojik kapasitelerinde azalma, kendi hafızaları için düşük inanca sahip olurlar ve hatırlanan şeylere çok az çaba gösterirler. Güçlü öz-yeterliğe sahip olan yaşlı yetişkinler, tekrar hatırlama desteğiyle daha büyük bilişsel çaba gösterirler ve sonucunda daha iyi hafızaya ulaşırlar (Bandura, 1994).

Çeşitli değişkenler; sosyo-ekonomik, eğitimsel ve davranışsal şekillere karşı oluşur, bunlar düzgün olmadıklarında yaşlılıkta kişisel yeterlilik inancını düşürür. Kendileriyle karşılaştırdıkları yaşlı insanlara karşı olan insanlar, öz-yeterlilik algısında çok fazla değişikliğe katkı sağlarlar. Kendi yaşlarındaki insanlara karşı, kendi kapasitelerini ölçen insanlar, kendi kapasitelerindeki düşüşü incelemeleri daha azdır. Bilişsel yetersizlik algısı, düşük eleştirel performansa eşlik eder. Öz-yeterlilik duygusunun düşmesi biyolojik yaştınsa, negatif kültürel beklenti ve yararsızlıktan gelir. Davranışsal ve bilişsel işlevin düşmesi sonunda, kendi hareketlerini sürdürme sürecine devam eder. Kendi eleştirel yeterlilikleri hakkında şüpheye düşen insanlar, sadece kendi etkinlik alanını kısıtlayamaz aynı zamanda başkalarının giriştiği çabaları da zayıflatır. Bu sebeple beceri ne ilginin düşmesine neden olur.

Son yıllardaki büyük yaşam değişiklikleri, emellilik, yer değişikliği, arkadaş ya da eş kayıplarıyla açıklanmaktadır. Bazı değişiklikler kişisel oluşuma ve işlevliğe pozitif ilişki kattığı yeni sosyal ilişkileri iletmeye kişisel beceriler üzerine yerleşir. Sosyal yetersizlik algısı, yaşam stresörlerine karşı bir arabulucu olarak hizmet veren sosyal desteklerin gelişimini engelleyerek doğrudan ya da dolaylı olarak stres yada depresyon yaşlı insanların zayıflığını azaltır.

Yaşlı insanların rolleri, öz-yeterlilik algısının korunması ve sosyo-kültürel sınırlamalardan oluşur. Orta yaşlı olma dönemine yaklaşan insanlar, kaynak azlığından, üretilen rollerden, zor etkinlikler ve fırsatlara erişmede çok zarar görürler. Bağımsız karar ve çok az düşünce gerektiren monoton ortamlar, işlev niteliğini azaltır.

2.2. Tutum

Tutum, bütün sosyal etki düzeylerinde işlemeye devam eder. Kişisel olarak tutumlar insanların algılarını, düşünce ve davranışlarını etkilemektedir. Kişiler arasındaki tutumlar ise insanların birbirlerini nasıl bildiklerini, birbirlerine nasıl tepki vereceklerini anlamada önemlidir. Buna ek olarak, kişilerarası boyutta tutum değişikliği, kişilerin birbirlerine farklı davranarak ikna etmeleri anlamına gelmektedir. Kişiler belirli bir grubun kimliği ile hareket ettiklerinde o kişilerin tutumları, kendi grup üyeleri ile diğer grubun üyelerine karşı davranışlarını şekillendirir (Arkonaç, 2008).

Tutum kavramı incelendiğinde farklı tanımlar bulunmaktadır. Kişinin, belirli bir durum esnasında, davranış şeklini önceden oluşturduğu zihinsel durumdur (Gagne,1985). Belirli koşullar altında özel tercih ve kararları seçme eğilimi (Şimşek, 2000). İnceoğlu (1993) e göre tutum, kişinin kendisi veya çevresinde ortaya çıkan herhangi bir konu, obje ya da olaya karşı bir deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki yönelimidir.

Literatürde tutum kavramına bakıldığında, Latince “aptus” sözcüğünden türettiği, “eylem için elverişli ve hazır” anlamına geldiği görülmüştür. Eski anlamına göre, doğrudan gözlenebilen bir eylemi işaret ediyor olsa da, günümüzde tutum araştırmacılarının çalışmalarında, tutumun doğrudan gözlenebilir olmadığını ek olarak, davranışı başlatan, yapılan eyleme ilişkin seçim ve kararlarımıza yol gösteren bir unsur olarak görmektedirler (Hogg ve Vaughan, 2007).

Literatür incelendiğinde Sosyal psikologların, tarih içerisinde ana çizgileriyle tutumları üç aşamada ele almışlardır (McGuire 1986’ dan aktaran Hogg ve Vaughan, 2007):

- Tutum ölçümünün oldukça durağan (statik) konuları ve bunların davranışla ne şekilde ilişkili olduğu üzerine yoğunlaşma (1920’ler ve 1930’lar).
- Bireyin tutumlarındaki değişimin dinamikleri üzerine odaklanma (1950’ler ve 1960’lar).
- Tutum sistemlerinin yapı ve işlevlerini açıklığa kavuşturmaya yönelik hareket (1980’ler ve 1990’lar).

2.2.1. Tutum Bileşenleri

2.2.1.1. Tek bileşen

- “Psikolojik bir obje hakkında lehte ve aleyhte duygu” (Thurstone)
- “Tutumlar hoşlanma hoşlanmamadır” (Bem, 1970).
- “Tutum belirli bir varlığı bir ölçüde lehte veya aleyhte değerlendirme ile ifade edilen psikolojik bir eğilimdir” (Eagly ve Chaiken, 1993).

2.2.1.2. İki Bileşen

- “Zihinsel bir hazırlık durumu ve değerlendirme” (Allport, 1935)
- “İnsanlar (kendisi dahil), nesnelere veya konular hakkındaki yaygın ve genel değerlendirmelerdir” (Petty ve Cacioppo, 1986)

2.2.1.3. Üç Bileşen

- “Herhangi bir kişiye ait olan ve onun bir psikolojik obje ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir yönelmedir.” (Smith, 1968)
- Tutumların işlevleri (Katz, 1960)

Bir obje, insan veya olaylarla ilişkili zihinsel eğilim ya da eğilimleri olan tutumlar (McMillan, 2000), negatiflikten pozitifliğe doğru değer alır (Fabrigar ve diğ., 2005). Öğretmenliğe karşı tutumlar; sınıf yönetimi, karar alma ve kendilerini planlamayı başarı ve mesleki yeterliliklerini etkiler (Richardson ve Watt, 2005; Hooks ve diğ., 2006; Semerci ve Semerci, 2004). Bu yüzden hizmetöncesi eğitim programı etkili öğretmen olabilmeleri için gerekli bilgi ve beceriyle hizmetöncesi öğretmenlerin donatılmasını amaçlar (Darling-Hammond ve Bransford, 2005) ve öğrenmeye karşı pozitif tutumlar gelişir (Jain, 2007). Bugünün hizmetöncesi öğretmenleri yarının hizmetiçi öğretmenleri olacağından, onlara yardımcı olacak pozitif tutumlar sergilemeleri gelecekte bu öğretmenleri etkili ve başarılı kılacaktır (Hussain ve diğ., 2011). Ancak dünya çapında hizmetöncesi eğitim programları kendi programlarının amaçlarını başarmada zayıftır (Parylo ve diğ., 2015).

Literatüre bakıldığında öğretmenlik mesleğine karşı hizmetöncesi öğretmen tutumları üzerine birçok çalışma varken (Aslan ve Akyol, 2006; Bulut, 2009; Çapa ve Çil, 2000;

Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Demirtaş ve diğ., 2011; Eraslan ve Çakıcı, 2011; Gökçe ve Sezer, 2012; Gülşen, 2014; Güven ve Kaya, 2013; Kızıltaş ve diğ., 2012; Köksal, 2013; Pehlivan, 2008; Tunçeli, 2013), hizmetöncesi tutum ve öz-yeterlik inancı arasındaki çalışmalar sınırlıdır. Ancak Eğitim Fakülteleri öğrenim gördükleri süre boyunca yüksek öz-yeterlik ve pozitif tutumlar kazanması beklenmektedir. Pehlivan (2008), öğretmenliği isteksiz olarak seçenlerin eğitiminin çok zor olacağından ve kendilerini geliştirmek için hiçbir çaba göstermeyeceklerinden bahsetmiştir. Bu yüzden öğretmenlik mesleği için yüksek öz-yeterlik inançları ve pozitif tutumlar öğretmenlik eğitimi boyunca öğrencilerde olması gereken ön koşullar arasındadır.

2.2.2. Tutum Teorisi

Tutum kavramı, sosyo-psikoloji temellidir (Allport, 1935 akt. Roceach, 1986). Roceach (1986) ayrıca tutum kavramının kişisel psikolojide de gerekli olduğunu vurgulamıştır. Dahası, Fishbein (1967) de tutum kavramını, davranışsal bilimde de önemi olduğunu vurgulamıştır. Litaratürde tutum kavramıyla ilgili çeşitli terimler mevcuttur.

Geleneksel olarak tutumun 3 bileşenden oluştuğu kavramsallaşmıştır; bilişsel duyuşsal ve davranışsal bileşen (Triandis, 1971). Ancak Fishbein ve Ajzen (1975) diğer kavramlardan ayırt edilen tutumun etki alanını değerlendirme ve duyuşsal olduğunu belirtmiştir. Tutum kavramının gerekli görünümü etkilediği yaygın bir kabuldür. Onlar ayrıca tutum ölçmek için elemanların büyük çoğunluğunun geliştiğini not etmişlerdir. Onlar tutumun davranıştan meydana geldiğini açıklamışlardır ama direkt olarak gözlemleyememişlerdir.

Dawes' e göre (1972), 1928 yılında Amerika Sosyoloji Dergisinde tutumu ölçmek için bir prosedür tanımlandığında tutum ölçme kavramının devrimleştiğine inandırılmıştır. Bu tutum tanımlama ulusal bir fikir olmamasına rağmen, tutum tanımlama üzerine sosyal psikolojiler arasında anlaşma, tutumu ölçmek için gerekli olmadığını açıklamıştır Dawes (1972). Ayrıca o bu ölçme sürecinin ölçüm için kullanıldığı yani özel bir niteliğin bu tanımı içerip içermediği ya da ölçülen nitelik olup olmadığı hakkındaki anlaşmazlıklardan etkilenmediğini açıklamıştır. Bu bakış açısına tam tersi, tutum ölçmenin gerekli prosedürünü desteklediğinden dolayı, açık bir tanımın gerekli olduğunu varsaymıştır (Fishbein ve Ajzan, 1975).

Kişilikte tutumun işlevi hakkında büyük teoriler ortaya konulmuştur (Smith,1947; Smith, Bruner ve White, 1956; Katz ve Stotland, 1959; Katz, 1960). Bu teoristler, tutumun bireylerin kompleks kelimelerini anlamaya, kendi öz-değerlendirmelerini keşfetmeye, kişilik ayarlanmasına yardım etmeye ve kendi değerleri hakkında iletişim kurarak kişileri ikna etmeye yardımcı olduğunu ileri sürmüştürler.

Tutum öğrenilir (Triandis, 1971). Buna ek olarak, bireyin gelişimindeki tutumların çoğunun aile ve arkadaş iletişiminden kazanıldığını açıklamıştır (Allport, 1954). Triandis (1971), insanların tutum kavramıyla direkt deneyimleri sonucunda tutum kazanmaları daha fazla olacağını açıklamıştır. Ancak, bireyin tutumundaki küçük bir dalgalanma, bu yolun içinde geliştirilir.

Triandis (1971), tutumların birçok yolla değişebileceğini söyledi. O, bilişsel bileşeni yeni bilgiler kazanarak değişebileceğini, duyuşsal bileşenin bir davranışsal değişikliğe zorladığı kanun ya da normlara göre değişebileceğini açıkladı.

Tutum ve davranış arasındaki ilişkiyi açıklamada kuramsal çerçeve üzerinde biliminsanları arasında görüş ayrılıkları vardır. Genellikle biliminsanları, diğer faktörlerle birlikte tutumun büyük çoğunlukla davranışı tahmin edebileceğine inanıyorlar. Triandis (1971), davranış 4 temel bileşenden varsayıldığını söylemiştir; tutumlar, normlar, alışkanlıklar ve beklentiler. Bu 4 bileşen tutarlı olduğu zaman, tutum ve davranış arasında güçlü bir bağ oluşur, ancak tutarsız olduğu zaman tutum ve davranış bağı zayıflar.

Davranış; bir konuya karşı tutum ve bir duruma karşı tutumun bir işlevidir (Rokeach, 1972). O, bir kişinin kendi tutumun haricinde hareket edemeyeceğini varsayar. Örneğin; bir bireyin ölçülen tutumun değerinde hareket ettiğini görülürse, bu bireyin ölçülen tutumu yerine getirdiği ve ona göre hareket ettiği anlamına gelir. Şayet, tutum ve davranış arasında negatif bir bileşen bulunursa, davranışla tutum arasında ölçülmeyen bir tutumun olacağını açıklamıştır.

Fen Tutumu: Fen eğitimin ilk bölümleri bilginin ezberci hafızaya doğru öğrencinin zekasında antrenman yaptığı düşüncesini takip etmiştir. Ancak 1960 lı yıllar boyunca, Bruner ve Piaget tarafından yapılan çalışma diğerleri kadar fen eğitimi hakkında bu düşünce yaklaşımını değiştirmeye başlamışlardır. Öğrenme ortamları ve öğrenme stilleri yanlış düşünceler yeni düşünceler gelişmeye başlamıştır. Öğrenciler kişisel deneyim ve gözlemler üzerinde temeli olan bireysel dünya görüşlerine aktif olarak

yapılandırmışlar ve bu öğrenciler önceki bakış açılarına tekrar yapılandırma aracılığıyla eğitimi biçimlendirmişlerdir (Cole & Beuhner-Branz, 1991). Piaget' in yaptığı çalışmalarda pozitif düşünme ortamlarının çocuklar için fiziksel deneyimler içinde zenginleşmiş olacaktır. Bu araştırma öğrenme içeriğinin entelektüel gelişiminin özellikle ilkökul yıllarında anahtar bir rolünün olduğu göstermiştir. Daha ilerideki araştırmalar, fen eğitiminin başarılı olmak için materyal, ekipman ve objelerin direkt fiziksel manipülasyonlarının oluşmasına ihtiyaç duyduğunu göstermiştir (Haury & Rillero, 1994). İlkokul sınıflarında oluşan bu deneyimsel öğrenme, daha sonraki soyut düşüncenin gelişimine izin verdiği güçlü temeller sağlar (Rillero, 1994). Eğitim, çocukken kendi yeteneklerini geliştirmelerine izin verir ve bilişsel becerilerin erken bölümlerinin geliştiği deneyimleri sağlar. Bilimsel araştırmalarda, direkt öğrencilerle kontak kurulması karmaşık bilimsel ve teknolojik dünyada olmayı sağlayan şeyin içinde yaşam için onları hazırlamaya yardımcı olur (Foss, 2001). Sadece yazılı materyallerle onu deneyimlemesinin aksine onlar uzağa gidinceye kadar kendi bilgilerini yapılandırdığı doğal olaylarla direkt olarak çalıştıkları zaman öğrenciler doğal dünyayı daha iyi anlayabilirler. Bu ve daha erken araştırma bulgularına rağmen, ilkökul sınıflarının büyük çoğunluğu halen içerik-kazanım yaklaşımları olan okuma temelli kitapları kullanıyorlar. Bu okuma merkezli programlar, onların yapabileceği herhangi bir el yapımı aktiviteyi içermemektedir. Ancak, okuma merkezli fen aktiviteleri doğal olarak yemek kitabı gibi çok direkt olmaya yönlendirir. Bu aktiviteyi oluşturan çocuklar, okumada belirtilen şeyi sıklıkla kanıtlar. Yapılan aktiviteden çok azı, öğrencilere bir etkinlik oluşturmaya izin verir ve bir olay ya da materyal hakkında kendi hipotezlerini veya sonuçlarını sağlarlar (Haury & Rillero, 1994). Araştırma temelli programlar dinamik, hafıza alanlarında olan içerik alanı yerine keşfetme, açıklama süreci olarak tanımlanır (Mastropieri & Scruggs, 1994).

Onun özünde, araştırma merkezli öğretme, öğrenciler soruları cevaplandırmak için araştırmaya girmelerine cesaretlendirir. Bu sorular genellikle, öğrenciler kendilerinin direkt deneyimleriyle yeteri kadar açıkladığı zihinsel çerçeveleri yapılandırdığı zaman cevaplandırırldılar. Fen'in üzerindeki el içgüdüsel olarak eğlencelidir ve öğrenciler için çok ilgi çekicidir. Geleneksel ya da okuma yaklaşımı kullanılan karşılaştırmalı sınıflarla aktivite temelli programlar karşılaştırma yapıldığı çalışmalarda, bilimsel süreç becerilerin çok daha fazla geliştiğini gösterdi. Araştırma tabanlı yaklaşım programlarına katılan öğrenciler yaratıcılıkları, daha da artar, bilime karşı daha iyi

tutumlara sahip olur, mantıksal gelişimlere sahip olur, iletişim ve okuma becerileri gelişir (Haurry & Rillero, 1994).

2.2.3. Tutumu Oluşturan Temel Öğeler

Tutum tanımından da anlaşıldığı gibi, kişinin tutumları; deneyimlediği ve edindiği bilgilerin örgütlenmesiyle oluşur. Bir defa oluştuktan sonra tutumlar, değişmeye karşı koyan bir yapı haline gelirler. Tutumlar, genellikle yeni bir olayla karşılaşınca kolayca değişmez ve bu yüzden bilgilerle karşılaşma yapıldığında daha karmaşık bir süreçtir. Lakin, zaman içinde oluştuklarına göre tutumlar, zaman içinde de değişikliğe uğrayabilir, bu ihtimal her zaman vardır. Örgütlenme belli değerlendirme süreçlerine bağlı olduğuna göre; söz konusu deneyim ve bilgiler biçim değiştirdiğinde tutum da değişebilmektedir (Freedman vd., 2003; Tavşancıl, 2006).

2.2.3.1. Bilişsel (Zihinsel) Öge

Kişinin, düşünsel işleyiş süreciyle bağlantılı olarak, düşünsel ya da zihinsel işleyişin sistemleştirilmesi ve sınıflandırılmasıyla alakalıdır. Sınıflandırmalar; bir taraftan kişinin farklı kişilerle, nesnelere ve durumlarla ilgili inancını değiştirirken, diğer taraftan da çeşitli uyaranlara karşı verdiği tepkilerinin de birbirinden değişik olmasını sağlar. Tutumun bilişsel ögesi, kişinin genel olarak çevresindeki uyarıcılara ilişkin, yaşadığı deneyimlerle bilgi birikimine dayanır. Bir kişi, bir nesne ya da bir durumla ilgili bu bilgiler genellikle kişinin, o kişi, nesne ya da durumla ilgili olarak yaşadığı deneyimler aracılığıyla kazanılır. Birey, varlığından haberdar olmadığı bir duruma karşı tutum oluşturamaz (İnceoğlu, 2004).

Tutumların bilişsel öğeleri, tutum ile ilgili gerçeklere dayanan bilgi ve inançlardan meydana gelmektedir. Böylelikle bunlar, çevredeki tutum objeleri hakkında bireylerin edindikleri bilgileri temsil etmektedir (Tavşancıl, 2006).

2.2.3.2. Duygusal Öge

Çevreyle ilgili bilgi edinme sürecinde, duyum ve deneyimlerin sınıflandırılmasının yanı sıra, sınıflandırma durumunun arzulanma veya arzulanmama hedefleri ile olumlu olumsuz olaylarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Bu tip ilişkinin var olduğu durumda, tutumun duygusal ögesini temsil etmektedir. Bireyin tutum objesine karşı

kazandığı bilgiler (zihinsel öge), duygusal ögenin gelişmesinde önemli bir yapıdır (İnceoğlu, 2004). Tutumları inanç, gerçek ve değerlerden ayıran temel özellik, tutumların duygusal bileşenin varolmasıdır. Tutum objesine karşı olumlu ya da olumsuz duygular beslemek, önceki deneyimlere bağlıdır (Morgan, 1995). Kişinin tutum nesnesine yönelik olumlu ya da olumsuz değerlendirmesidir.

2.2.3.3. Davranışsal Öge

Bir tutumun bilişsel, davranışsal ve duygusal olmak üzere üç temel ögesi olduğundan bahsetmiştik. Bu ögelerin tamamı karşılıklı bir etkileşim halindedir. Tutum objesine karşı gözlenen davranışların tamamı, tutumların davranışsal ögesini oluşturur. Bu davranışlar sözlü ya da fiziksel olabilir. Örneğin herhangi bir objeye karşı geliştirilen tutum, negatif nitelikteyse davranışsal öge de negatif niteliktedir. Fakat bir konu hakkında oluşmuş olan bir tutum her zaman davranışa dönüşmeyebilir. Tutum hakkında yapılan ilk araştırmalarda, tutum ve davranış arasında büyük bir tutarlılığın olduğunu iddia etmekteyken zaman geçtikçe bu iddiaya ilişkin bazı kuşku oluşmaya başlamıştır (Freedman vd., 2003). Örnek verecek olursak, kopya çekme davranışının yanlış olduğu fikrine sahip olan bir öğrenci, bazen kopya çekme davranışı gösterebilmektedir. Bu durumda tutumun, bilişsel, duygusal ve davranışsal ögeleri arasında her zaman bir tutarlılık olmayacağına örnek verilebilir. Kişiler her zaman duygu ve kanılarına uygun biçimde hareket etmeyebilirler.

2.2.4. Tutumun Oluşumu ve Yapısı

İnsanlar tutumlara doğmazlar, tutumları sonradan öğrenirler. Bu sebepten dolayı, tutumların zaman içinde gelişim ve değişim göstereceğine işaret olarak algılanabilir. Tutumların oluşmasına yönelik araştırmalara bakıldığında, erken yaşlarda tutumların öğrenildiğini göstermektedir. Erken yaşlarda öğrenilen tutumlar, eğer bu tutumları değiştirebilecek önemli deneyimler ve olaylar olmadığı sürece, durağan (statik) bir nitelik kazanmakta ve kolay kolay değişmemekte; böylelikle kalıplaşmış tutumlara dönüşmektedirler (Kağıtçıbaşı, 1996).

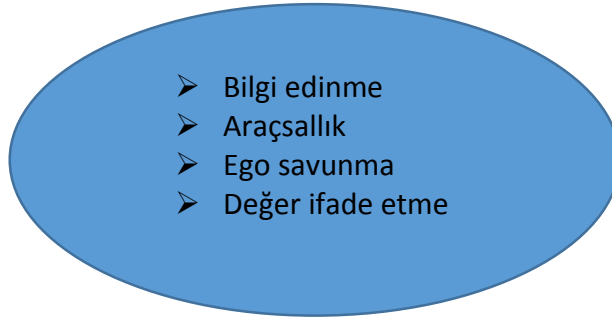
Tutumların çoğu, çocukluk döneminde doğrudan deneyim, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme yoluyla kazanılmaktadır. Fakat, kazanılan tutumların kaynağı genellikle kişisel deneyimlerden çok ailelerdir. Ebeveynlerin, çocukların tutumları üzerine uzun

vadede etkileri bulunmaktadır. Çocuklar büyüdükçe ebeveynlerinin onların üzerindeki etkileri azalmakta ve özellikle ergenlik döneminin başlamasıyla birlikte diğer sosyal etkenlerin rolü git gide artmaktadır.

Bu arada literatür incelendiğinde, kritik dönem, ergenlik devresi (12-20 yaş) ve ilk yetişkinlik devresi (21- 30 yaş) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ergenlik döneminde tutumlar şekillenir, ilk yetişkinlik devresinde ise git gide netleşmektedir. Ergen bir bireyin tutumları henüz kesin olarak kabul edilmemiş, değişebilen tutumlardır. Fakat, birey 20'li yaşlardan sonra, çoğu konuda kendini yönetmeye başlar; seçimlerde oy kullanır, eğitimini tamamlar, evlenir, meslek seçer. Bu duruma tutumlar üzerinden bakıldığında tutumların keskin olarak oluşmasına yol açabilir ve daha sonra değişimleri güçleşir (akt. Tavşancıl, 2006; Morris, 2002).

2.2.5. Tutumun Temel İşlevleri

Katz ve Stotland (1959), tutumların hangi koşullar altında değiştiğini belirlemeye çalışırken tutumların işlevlerinin önemine vurgu yapmışlar ve tutumun dört temel işlevi olduğunu belirtmişlerdir.



Şekil 2.2.5 Tutumun İşlevleri (Katz ve Stotland, 1959)

Tutumların yapı ve ayırt edici kriterleri kısaca açıklayacak olursak (İnceoğlu, 2004):

- Tutumlar doğuştan gelmez, tutumlar sonradan kazanılır.
- Tutumlar, geçici bir durum değildir ve tek seferde ortaya çıktıktan sonra belirli bir müddet devam eder.
- Tutumlar, kişi ile nesne arasındaki ilişkilere kararlılık, tutarlılık ve düzenlilik kazandırır.

- Kişi-nesne ilişkisinde, bilhassa tutumlar sayesinde etkilenme-güdülenme durumu ortaya koymaktadır.
- Tutumun oluşması ve biçimlendirilmesi amacıyla karşılıklı olarak karşılaştırılabilir, birçok ögenin bir arada olması zorunludur.
- Tutumların bireysel düzlemde oluşumuyla ilişkili ilkeler, genellenerek, genel tutumların oluşmasına da uygulanabilir.

2.2.5.1.Tutumların Bilgi Sağlama İşlevi

Tutumlara bakıldığı zaman, salt istek ve beklentilerin doyumu olarak ortaya çıkmaz; kişinin sahip olduğu bilgi birikimiyle istediği bilgiye ulaşmasındaki araçsallıkları açısından da ortaya çıkabilir. Kişi, bir kişi, nesne veya konu hakkında hiçbir bilgisi olmaması halinde, farklı araçlar kullanarak, bu kişi, nesne ya da konuyla ilgili olumlu veya olumsuz tutumlar kazanabilir. Fakat, tutumların salt bilgi temelli ortaya çıkması durumu ender de olsa oluşabilir, bu demek oluyor ki salt bilgi, tutumu belirleyemez. Tutum oluşmasında ya da değişmesinde bilgi, tek başına yeterli bir etken olmamakla beraber, bazen önem sırasında öncelikli bir etken olabilir (İnceoğlu, 2004).

2.2.5.2.Tutumların Araçsallık İşlevi

Araçsallık ise, kimi tutumların birey için öncelikli bir anlam ve sağladığı yararadır. Bu tip tutumlara bakıldığında, kişiye yarar sağlayan araçsallıkları açısından içinde buldukları toplumsal koşullarla kişiyi belli bir uyum içinde tutma özelliği barındırır (İnceoğlu, 2004). Esas olarak araçsal yaklaşım, kişinin en fazla ödül ya da en az ceza beklentisi varsayımına dayanmaktadır. Davranışı işlevsel yollarla sevk ve idare eder. Temel olarak sosyal öğrenme kuramının kurallarına uyan bu yaklaşıma göre tutumlar, bireyleri, ödüllendirici sonuçlara yöneltirken, cezalandırıcı olanlardan kaçınmasını sağlar (Arkonaç, 2008).

2.2.5.3.Tutumların Egoyu Savunma İşlevi

Tutumlar, bireyin temel değerlerine ve kişiliğini korumaya yönelik her türlü tehdidi önlemeye yönelik bir yapıdan oluşur. Ego ya da benlik ise, kişinin psikolojik olarak birbiriyle ilişkili tutumlardan oluşan gelişimsel bir süreçtir; bunlar ise, bireyin kendi bedeniyle, aileyle, kişilerle, nesnelere, sosyal değerlerle, gruplarla ve kurumlarla

ilişkili olarak edindiği ve somut durumlarda ise bireyin bunlarla ilişkisini tanımlayan ve düzenleyen tutumlardır (Şerif ve Şerif, 1996). Ego savunma işlevine gelince, kişinin tanımak ya da bilmek istemediği durumlardan kendisini koruma isteğini ifade etmektedir. Yani kişi, kendisine ilişkin kabul etmediği gerçekleri reddederek, egosuna olan güveni korumaya çalışır (İnceoğlu, 2004).

2.2.5.4. Tutumların Değer İfade Edişİ İşlevi

Tutumlar, bireyin kendisi ile benzer değerleri paylaşan diğer insanları tanımasını ya da kendisinin bu şekilde tanınmasını mümkün hale getirir. Grup içindeki üyelerin grupla ve diğerleriyle etkileşimlerinde, tutumun bu işlevinin rolüde vurgulanmaktadır (Arkonaç, 2008). Yani sosyal benlik kişinin toplumdaki diğerleri kişiler tarafından gözlenen tarafının oluşmasında tutumlar önemli bir rol oynadığı gerçektir. Çünkü bu benlik türü, diğerleri tarafından kabul edilmesi ya da diğerleri tarafından reddedilmesi açısından oluşturulan bir benliktir ve mümkün olduğunca değer kazanılması arzulanır.

2.2.6. Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum

Tutum insan davranışını anlamada çok önemlidir. Bireyin yaşam stili ve statüsünü etkilediği uzmanlar bireyin psikolojik ihtiyaçlarını memnun etmede kritik bir role sahiptir. Öğretmenlerin genel kültür, etki alanı ve bilgiyle gelişeceğine inanılır. Bu duruma ek olarak, onların uzman memnuniyeti ve başarı için öğretmenlik mesleğine karşı pozitif tutumlara sahip olması beklenir (Camadan & Duysak, 2010).

Kendi mesleklerine karşı bireylerin tutumu, görevi içinde kendi başarısı ve performansı üzerinde önemli bir etkisi vardır (Çakır, 2005; Durmuşoğlu, Yanık ve Akkoyunlu, 2009). Eğer öğretmen pozitif bir tutuma sahipse, bu kişi kendi mesleği adına bir rahatsızlık hissetmeyecektir. Bu kişiyi öğretmenlik mesleği gururlandıracak ayrıca bu kişi, diğerlerinin kendi işini düzenlemesini beklemeyecektir. Bu uzmanlar kendilerini kontrol edebilecek ve kendi ürünlerini ayarlayabileceklerdir.

Bu öğretmenler kendi mesleklerinde kendilerini gösterebilecekler. Onlar toplumda gerekli ve önemli olduklarında farkındadırlar (Temizkan, 2008). Yani kendi mesleklerine karşı öğretmenlerin pozitif tutumları, profesyonel memnuniyet ve öğretmenliğin gerekliliklerini yapmada birçok önem taşır (Durmuşoğlu, Yanık ve Akkoyunlu, 2009; Terzi ve Tezci, 2007). Tutum, öğretmenliği öğrenmede çok

önemlidir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Mesleklerini öğretmeye karşı öğretmenlerin tutumu konusu öğrencilerin öğrenmelerini de etkilemektedir (Kavcar, 2005).

Eğitim, sosyal bir kurum ve sistemdir. Öğrenciler, öğretmenler, müfredatlar, yetkililer, eğitimsel uzmanlar, eğitimsel teknolojiler, finansal ve fiziksel kaynaklar eğitimin büyük bileşenlerinden bazılarıdır (Şişman, 2004). Eğitim, yaşama onları hazırlarken kendilerini tanımlarına yardımcı olan ve bilgi, yetenek ve tutum gerekliliklerine ulaşmada öğrencilere yardım eden bir aktivitedir (Karlı, 2008). Okul içinde ve dışında kendilerini gören öğrenciler, okul tarafından şekillendirebilen gelecek kararları ve öğrencilerin mevcut durumları okul deneyimleri teorilerinden etkilenir (Gourneau, 2005). Bundan dolayı, bu öğretmenler eğitimsel süreçlerini düzenlemek için çok önemli bir bileşendir (Şişman, 2004). Buna ek olarak, eğitimsel ve kurumsal amaçlar ve bu konunun içeriği öğretmenlerin tutumlarına bağlıdır (Sümbül, 2001). Yani, eğitimsel süreçleri geliştirmek ve anlamak için öğrencinin öğrenme ortamını belirleyen öğrenci motivasyonu ve başarısını geliştiren öğretmenlerin inançları ve tutumları önemlidir (OECD, 2009). Eğitimsel süreç düzenlense bile, öğrencilerin arzulanan eğitimsel gelişimlerine yol açabilir (Belagali, 2011). Öğrenme ve öğretmen sürecinde öğretmen adaylarının tutumlarının etkisi önemli olduğundan dolayı, öğretmen adayları sevdiği ve saygı için öğretmenlik mesleğini seçmelidirler.

Herhangi bir meslekte, mesleğe karşı negatif tutumlar görülebilir. Ama bu konu diğerlerindense öğretmenlik mesleği için çok daha önemlidir. Negatif tutumlar, kişinin öğretmenlik deneyiminde negatif tutumlara sahip olurken, kendi mesleklerine karşı öğretmenlerin tutumları kritik bir rol oynar (Duatpe ve Akkuş-Çıkla, 2004). Bundan dolayı, öğretmen tutumlarıyla alakalı birçok çalışma yapılmıştır (Azzem, Nasir, Khalil-r-Rehman, Afzal, Muhammad ve Idrees, 2009; Çakır, 2005; Duatpe ve Akkuş-Çıkla, 2004; Üstüner, Demirtaş ve Cömert, 2009). Kaya ve Büyükkasap (2005), çeşitli değişkenler açısından öğretmenlik mesleği hakkında okulöncesi öğretmenlerin endişeleri ve tutumları üzerine bir araştırma yapmışlardır. Bulgulara göre, öğretmen olmaya istekli olan ve ideal bir meslek olarak bayanların erkeklere göre öğretmenlik mesleğine karşı pozitif tutumlar sergilediği bulunmuştur. Ancak, Çakır, Kan ve Sümbül (2006), kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre kendi mesleklerine karşı daha fazla negatif tutumlar sergilediği sonucuna varmışlardır.

Türkiye’de çoğu insan öğretmenlik mesleği kadın için ideal bir meslek olduğu görüşündedir (Sharbain ve Tan, 2013). 2006-2007 akademik yılında “Türkiye’deki Cinsiyet Eşitsizlikleri” rapora göre, kadın öğretmenlerin oranına bakıldığında %95,6 sı Okul Öncesi, %48 İlkokul, %41,3 Ortaokul ve %39.3 ü Genel Yetenek-Teknik okullarında öğretmenlik yapmaktadır. Anne, eş ve ev hanımı olarak uygun beklentileri karşılayacağından dolayı onların öğretmenlik mesleğini seçtiklerinin bu çalışmada altı çizilmiştir. Yani kadınlar, geleneksel cinsiyet rollerinden dolayı uygun bir meslek olarak öğretmenliği düşünür. Ne yazık ki prensip olarak erkekler, kadınlardan sayıca daha fazladır (GDSW, 2010). Burada Türkiye’deki kadınların yükselme ve dağılışı yasa ya da resmi bir bariyer yoktur. Ama yönetsel sistemin “erkeklerin baskın olduğu alan” olan bu profili olarak devam etmektedir (Sharbain ve Tan, 2013). Ama bu yönetici rollerde, kadınların başarısı, diğer kadınları cesaretlendirmek için bir örnek oluşturur (Addi-Raccah ve Ayalan, 2002).

Mesleğe karşı tutum, o meslekteki bireyin başarısını belirlemede çok önemlidir (Gürbüz ve Kışoğlu, 2007). Bundan dolayı, çoğu araştırmacı, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tutumu bunun önemini sunmuştur. Bazı araştırmalar cinsiyet, sınıf seviyesi, program tipi gibi çeşitli değişkenlerle öğretmenlik mesleğine karşı tutum etkileri saptanmıştır (Akbulut ve Karakuş, 2011). Bartan, Oksal ve Sevi (2013), Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi 583 öğretmen adayıyla kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre çok daha pozitif tutumlar sahip olduklarını buldular.

Yeşil (2011), demografik özellikler aracılığıyla Türkçe Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının tutumlarını incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının olumlu olduğunu bulunmuştur. Bu araştırma, kendi bölümlerinden memnun olan öğretmen adayları diğer öğretmen adaylarından daha yüksek tutuma sahip olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Sözer (1996), Anadolu Üniversitesinde çeşitli programlarda 4 yıl içinde okuyan öğretmen adaylarının tutumlarını çeşitli değişkenler bakımından incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, öğretmen adaylarının tutumları pozitif ve cinsiyet değişkeni açısından kadınların lehine istatistiksel olarak önemli farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Köğçe, Aydın ve Yıldız (2010), öğretmenlik mesleğine karşı ilkökul

eğitim programları, mezun olmaya yakın olan hizmetöncesi öğretmenler ile 1. sınıf öğretmen adaylarının tutumlarını karşılaştırılmıştır. Bu araştırmanın amacı, bu tutumlar arasında oluşan ilişkinin türünü belirlemiştir. Öğretmenlik mesleğine karşı son sınıf hizmetöncesi öğretmen adayları ile 1. sınıf tutumunları arasında, son sınıf öğretmen adaylarının lehine birçok değişken aacılığıyla istatistiksel olarak önemli farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Akbulut ve Karakuş (2011), pedagojik içerikli derslerin öğretmenlik mesleğine karşı öğretmen adaylarının tutumları belirlemek amaçlanmıştır. Onlar, Kimya, Biyoloji, Fizik ve Matematik öğretmenlerinden oluşan örneklemdi. Bulgular, öğretmenlik mesleğine karşı tutumların pozitif olduğunu gösterdi. Hizmetöncesi öğretmen adayların tutum skorlarında pedagojik içerikli derslerin sonunda azalma olduğunu göstermiştir. Öğretmenlik mesleğine karşı öğretmen adaylarının tutumları hakkında birçok çalışma vardır. Taşkın ve Hacıömeroğlı (2010) son sınıf 223 öğretmen adayıyla çalışmışlardır. Bulgularda, kaydoldukları program ve tutumları arasında farklılıkların olduklarını bulmuşlardır. Tutum ve cinsiyet bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu çalışma, pedagoji derslerinin pozitif olarak öğretmenliğe karşı öğretmen adaylarının tutumlarını etkilediği görölmüştür. Şimşek (2012), Teknik Eğitim Fakültelerinde okuyan 583 öğretmen adaylarının sınıf, cinsiyet, ailenin eğitim durumu ve kendilerini yeterli görmeleri bakımından analiz edilmiştir. Erkek öğretmen adayları, kadın öğretmen adaylarına göre tutumlarının çok daha negatif olduğu bulunmuştur. Sınıf seviyelerine göre, herhangi bir farklılık göstermemiştir. Ancak adayların okuduğu bölümlerin kendi yeterlik algısını etkilediği görölmüştür. Akbulut ve Karakuş (2011), 239 ortaokul Fen ve Matematik öğretmen adayla çalışma yürütölmüştür. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine karşı pozitif tutumlar olduğu bulunmuştur. Program bakımından hiçbir fark olmamasına rağmen, sınıflar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

2.3 Yurtdiinde Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan araştırmalar yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar ve hem öz-yeterlik hemde tutumun birlikte incelendiği çalışmalar başlıklar ile sunulmuştur.

Yaman, Koray ve Altunçekiç (2004) de yapmış olduğu “*Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma*” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Bu hedefe yönelik olarak, 2002-2003 yaz yarıyılında fen bilgisi öğretmenliği bölümünde farklı sınıflarda eğitim görmekte olan öğretmen adaylarıyla çalışılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre, fen eğitimi alan öğretmen adaylarının sınıfları yükseldikçe öz-yeterlik inançlarının da yükseldiği görülmüştür. Bunun dışında, cinsiyet ile lise türü değişkenlerine göre bakıldığında öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik öz-yeterlik algısında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Özdemir (2008) yapmış olduğu, “*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz- Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*” adlı çalışmada, öğretim sürecine ilişkin sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının mezun olunan liseye, öğrenim görülen üniversiteye, bölümü tercih sırasına, cinsiyete, öğretim biçimine, tercih nedenine ve öğretmenliğe olan tutuma göre farklılaşma gösterip göstermediğine bakılmış ve çalışma bulgularına göre, öz-yeterlik inançlarının öğrenim görülen branşı tercih sırası, cinsiyet, tercih nedeni ve öğretmenlik yapmaya istekli olmaya yönelik tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Buna rağmen, öğretim biçimi, öğrenim görülen üniversite ve mezun olunan lise değişkenlerinin öz-yeterlik algılarında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı ortaya çıkarmıştır.

Ülper ve Bağcı (2012) de yapmış olduğu “*Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz- yeterlik algıları*” adlı çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının akademik başarı, cinsiyete, mezun olunan lise türüne durumlarına ve öğretim türüne göre araştırmak hedeflenmiş ve çalışmanın bulgularına göre Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen adayların öz yeterlik algıları cinsiyet, mezun olunan lise türü, öğrenim türü ve bakımından bir farklılık göstermemiştir. Fakat, Türkçe öğretmen adaylarının akademik başarı (gano) durumlarında ise anlamlı fark bulunduğu gözlemlenmiştir.

Seçkin ve Başbay (2013) de yapmış olduğu “*Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*” adlı çalışmada ikisinin arasındaki ilişkiyi ortaya koymak hedeflenmiştir. Çalışmanın

örneklemine, çeşitli bölgelerdeki 10 devlet üniversitesinde okuyan, 1. ve 4. sınıf toplam 558 beden eğitimi öğretmeni adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, beden eğitimi öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançlarının oldukça yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf düzeyine, anne eğitim düzeyine, spor branşının türüne ve cinsiyete değişkenlerine göre beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları bakımında anlamlı bir fark olmadığını sonucuna varılmıştır. Fakat, düzenli spor yapma, bölümü isteyerek seçme ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Özder, Koneduralı ve Zeki (2010) da yaptıkları “*Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*” adlı çalışmasında, akademik başarılarının cinsiyet, okudukları program, öğretmenliği tercih etme nedenleri ve sınıfları açısından ile öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları farklılıklarını incelemek amaçlanmıştır. Çalışma bulgularına göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları yüksek düzeyde olduğu tespit edilmişken, bunun tam aksine elde edilen puanlarla akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya çıkarmıştır. Cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından bakıldığında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak, öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri ve program değişkenleri bakımında bir farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Karademir ve Tezel (2011) yapmış olduğu “*Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişelerinin incelenmesi*” adlı çalışmasında, Sosyal Alanlar Eğitimi ile Fen ve Matematik Alanları programlarında tezsiz yüksek lisans yapan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik endişe ve tutum düzeylerini ile mezun olunan ortaöğretim türü, öğrenim görülen program, lisans mezuniyet not ortalaması ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitülerine bağlı olan Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih Öğretmenliği Programlarında eğitim gören 120 tezsiz yüksek lisans öğrenci çalışma grubunun örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişe düzeyleri; mezun oldukları ortaöğretim türüne, öğrenim gördükleri

programa, lisans mezuniyet not ortalamasına ve cinsiyete değişkenlerine göre anlamlı fark olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Aydın ve Sağlam (2012), yapmış olduğu “*Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği)*” adlı çalışmada, farklı bölümlerde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından belirleme ve tutumlar arasındaki ilişkinin negatif yada pozitif olduğunu ortaya çıkarmanın hedeflendiği bu çalışma, 2009- 2010 eğitim-öğretim yılı kapsamında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Türkçe Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, İngilizce Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde okuyan son sınıftaki 245 (132 kız, 113 erkek) öğrenci bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmanın bulgularına göre, son sınıfdaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, öğrenim gördükleri bölümü tercih etmedeki nedene, cinsiyete ve anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bulgular neticesinde ise, cinsiyet değişkeni açısından, son sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre; öğrenim gördükleri bölümü tercih etme sebebi bakımından incelendiğinde kendini yetiştirmek için öğretmenlik programını seçenlerin, mecburiyetten öğretmenlik programını tercih edenlerle kıyaslandığında ve anne eğitim düzeyi bakımından ise ilkokul mezunu annelerin sahip olduğu çocuklarının, ortaöğretim-yükseköğretim mezunu annelerin sahip oldukları çocuklarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının daha pozitif olduğu sonucuna varılmıştır.

Bümen ve Özaydın (2013) yapmış olduğu çalışmalarında, öğretmen öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi amacıyla Lisans eğitimi boyunca ve meslekteki birinci yılın sonundaki değişiminin incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda lisans süresince öğretmen öz-yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın pozitif yönde olduğu tespit edilmiştir. Fakat mesleğe yönelik tutumlar incelendiği zaman anlamlı bir fark olmadığını bulmuşturlar.

Ekici (2014) nin yapmış olduğu “*Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Örneği)*” adlı çalışmada, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

pedagojik formasyon eğitimi alan 36 öğretmen adayı bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının mezun olunan üniversite türü, cinsiyet ve yaşa göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediği saptamak, ayrıca da öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında belirleyici değişkenlerden olan mezun olunan lisans programı, medeni durum öğretmenlik mesleğini tercih nedeni ve Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin saygın bir meslek olarak algılanış bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Engin ve Koç (2014) yapmış olduğu “*Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları (Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)*” adlı çalışmada Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde lisansını okumakta olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının program türü, mezun olunan lise türü, cinsiyet ve ailenin gelir durumu bakımından karşılaştırmalı olarak değerlendirmek amacıyla, eğitim fakültesi 4. sınıf öğrencileri örneklemini oluşturmuştur. Bu çalışmanın bulgularına göre, okunan lisans programlarında farklılaşmaların ortaya çıktığı gözlenmiştir. Bir diğer yandan ise mezun olunan lise türü, ailenin gelir durumu ve cinsiyet değişkenleri bakımından ise gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

Literatür sınıf değişkenine göre incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf değişkeni bakımından farklılıklar gösterdileri tespit edilmiştir. Sağlam (2008) ve Oral (2004)’in yapmış olduğu araştırmalarında ise sınıf seviyeleri arttıkça öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik pozitif tutumlar geliştirdiğini bulmuştur. Şen (2006)’in yapmış olduğu çalışmasında, Marmara Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi’nde lisans eğitimi programı olan sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı saptanmıştır. Güdek (2007) yapmış olduğu, Müzik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları çalışmasının örneklemini oluşturmuştur. Bulgularına göre, 1. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları, 4. sınıf olanlara göre anlamlı bir farklılık göstermiş hatta daha fazla olduğu saptanmıştır. Erdem ve Anılan (2000)’in yapmış olduğu araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının sınıfları arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında bir değişkenlik olduğu bulunmuştur. Aysu (2007)’nin yapmış olduğu çalışmasındaysa, okulöncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 3. ve 4. sınıfta okumakta olan öğrencilerin

öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları bakımından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Literatür incelendiğinde cinsiyet değişeni, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile mesleğe yönelik tutum puanları bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını inceleyen çalışmaların sonuçlarına göre toplanan bilgilerle bulunan sonuçların tutarlı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Literatürdeki araştırmalarda yüksek oranda, bayan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının daha fazla olduğunu ortaya çıkaran birçok çalışma vardır (Çakır, 2004; Çakır ve diğerleri, 2004; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Çelenk, 1988; Çetinkaya, 2007; Çetinkaya, 2009; Güdek, 2007; Güneşli ve Aslan, 2009; Işık, 2005; Oral, 2004; Pehlivan, 2008; Sağlam, 2008; Şen, 2006; Temizkan, 2008; Üstüner ve diğerleri, 2009). Bazı çalışmaların bulgularındaysa, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını ortaya koyan araştırmalar vardır (Çapa ve Çil, 2000; Demirtaş ve diğerleri, 2008; Karahan, 2005; Semerci ve Semerci, 2004). Buna ek olarak, tutumları yüksek olan bayan öğretmenlerin çalıştıkları okulun ortamıyla ilgili tutum ve görüşlerinin de pozitif yönde olduğu bulunmuştur. Ayrıca, bu öğretmenlerin çalıştıkları okul ortamında sorumluluk ve risk aldıklarını gösteren çalışmada literatürde mevcuttur (Sevim ve Gezer, 2008).

Literatür mezun olunan lise türü değişeni bakımından incelendiği, bazı araştırmalarda (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007; İltter ve Köksalan, 2011; Sağlam, 2008; Şimşek, 2005; Tanel, Şengören ve Tanel, 2007) lise türünün çok fazla bir fark ortaya çıkarmadığı bulunmuştur. Saracaloğlu ve arkadaşları (2004) nin yapmış olduğu çalışmada ise, öğretmen lisesi mezunları olan öğretmenlerin aleyhine bir fark bulduklarını söylemişlerdir.

Literatür akademik başarı (gano) değişkenine göre incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında, belirli bir derse karşı oluşturduğu tutumların öğrenci başarısını artı yönde etkilediğini saptamışlardır. Herhangi bir derse karşı oluşturulmuş olan tutumun, o dersdeki başarıyı %25'ini tahmin edebileceğimizi çalışmasından ortaya koymuştur (Bloom, 1976). Bununla beraber, öğretmenlik mesleğine yönelik pozitif tutum geliştiren öğretmen adayları okudukları okullarındaki akademik başarılarının (gano) da daha fazla olmasını beklemek olağandışı olmaz.

Literatür bölüm değişkenine göre incelendiğinde, öğretmen adaylarının okudukları bölüm ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında bir ilişki olup olmadığını çalışma alanı olarak alan birçok araştırmada, farklı sonuçların ortaya çıktığı bulunmuştur. Okulöncesi (Aysu, 2007; Bedel, 2008; Üstün ve diğerleri, 2004), Biyoloji (Işık, 2005), Müzik (Güdek, 2007), Sınıf Öğretmenliği (Pehlivan, 2008; Şen, 2006) ve Türkçe (Çetinkaya, 2009; Çetinkaya, 2007; Sağlam, 2008; Temizkan, 2008) bölümlerinde okumakta olan öğrencilerle yürütülen çalışmalar, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının orta seviyede veya yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Örnek olarak, Çapri (2008)'nin yapmış olduğu çalışmada farklı iki programı karşılaştırmak maksadıyla Mersin Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi öğrencileri ile Eğitim Fakültesi okumakta olan 4. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırma bulgularına göre, Eğitim Fakültesi'ndeki öğrencilerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarında anlamlı bir fark olduğunu ve bu farklılığın yüksek olduğu saptanmıştır.

2.4 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Moore ve Mary (1992), *“Teacher Efficacy, Empowerment, and a Focused Instructional Climate: Does Student Achievement Benefit”* adlı çalışma öğretmen öz-yeterliğinin, öğrencilerinin akademik başarı geçmişleri ve çalışma koşulları ile ilişkisini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda, okulda sağlanan koşulların öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını belirgin şekilde etkilediği ortaya konmuştur.

Klassen, Robert, Chiu, Ming, Ming (2010), *“Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress”* adlı çalışmada, öğretmenlik deneyimi, öğretmenlik cinsiyet ve öğrenim seviyesi, öz-yeterliğin 3 boyutu ve öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi), iki tür 58 stres (iş yükü ve sınıf stresi) ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi belirlemek açısından 1430 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğretmenlik deneyiminin öz-yeterliğin 3 faktörüyle lineer olmayan ilişkiyi ortaya koydu. Kadın öğretmenlerin iş yükünü stresinin daha fazla olduğu, ne kadar büyük sınıf stresi varsa o kadar az sınıf yönetimi öz-yeterliğinin olacağını ortaya çıkardı. Daha büyük sınıf stresi olan öğretmenler, daha az öz-yeterlik ve daha az mesleki tatminliği olmasına rağmen, daha büyük iş yükü stresi sınıfına sahip olan öğretmenler, o kadar çok sınıf yönetimi öz-

yeterliğine sahip olacağını gösterdi. Aha küçük sınıflara öğretmelik yapan öğretmenlerin (anasınıfı ve ilkokul) sınıf yönetimi ve öğretici gelişimi için daha yüksek seviyede öz-yeterliğe sahiptir.

Tschannen-Moran ve Johnson (2011), “*Exploring literacy teachers’ self- efficacy beliefs: Potential sources at play*” adlı çalışmada okuma-yazma öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Virginia, Kansas ve Arkansas eyaletindeki 20 ilköğretim okulu ve 6 ortaokuldan, okul yöneticilerinin izinleri doğrultusunda uygun olan 648 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu araştırma bulgularına göre, okuma–yazma öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ile hizmet öncesi hazırlık ve deneyim arasındaki ilişkinin zayıf olduğu ortaya konmuştur. Araştırmanın değişkenlerinden birisi olan ders içeriği ile okuma–yazma öğretmenlerinin öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin de zayıf olması, araştırmacı tarafından sürpriz olarak değerlendirilmektedir.

Chakraborty ve Mondal (2014), “*Attitude of Prospective Teachers towards Teaching Profession*” adlı çalışmada öğretmen adaylarının cinsiyet, din, yaşadığı yer, kategori, akademik yeterlik ve konu akışı bakımından öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlik mesleğine karşı öğretmen adaylarının tutumları cinsiyet, din, yaşadığı yer, kategori ve konu akışına göre önemli bir farklılık göstermediği bulunmuştur, ancak akademik yeterlik bakımından anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Lasek and Wiesenbergova (2007), “*Prospective teachers’ attitudes to their profession*” adlı çalışmada birkaç değişken açısından öğretmenlik mesleğine karşı tutumları belirlemek için 3. sınıf 136 öğretmen adayıyla çalışma yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının ailesi öğretmen olanlar ve kadın öğretmen adaylarının tutumları diğerlerinden çok daha fazla olumlu bulunmuştur.

Osunde and Izevbigie (2006) yapmış olduğu “*An assessment of teachers’ attitude towards teaching profession in midwestern Nigeria*” adlı çalışmada finansal ücretmeleri ve maaş ödemelerinden dolayı ortaokul öğretmenleri öğretmenlik mesleğine karşı negatif tutumlar sergilediği bulunmuştur. Hizmet içinde kötü koşulların negatif etkilediği bulunmuştur ve öğretmenlerin negatif kişisel ve mesleki davranışları öğretmenlik mesleğine karşı negatif tutumların oluşmasında önemli bir faktör olduğu gözlenmiştir.

Trivedi (2012), “*A Study of Attitude of Teachers towards Teaching Profession Teaching at Different Level*” başlıklı çalışmasında farklı düzeydeki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının değişiklik gösterdiğini ve ilkokul öğretmenlerinin tutumlarının daha olumlu olduğunu; lise ve kolej öğretmenlerinin tutum puanlarının ilk ve ortaokul öğretmenlerinin tutum puanlarından farklı olmadığını ortaya koymuştur.

Cornelius (2000) yapmış olduğu “*Teacher competence associated with intelligence, attitude towards teaching profession and academic achievement of teacher trainees*” adlı çalışması yapmış ve akıllılık öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve öğretmen adaylarının akademik başarılarının onları öz-yeterliklerine etki ettiğini ortaya çıkarmıştır.

Sharma (2016) yapmış olduğu “*Attitude of Pupil-Teachers Towards Teaching Profession in Relation to Gender and Background*” adlı çalışmada, öğretmenlik mesleğine karşı öğretmen adaylarının tutumlarının cinsiyet ve geçmiş ile olan ilişkisi incelenmiş ve Hindistan’ da Himaçel Pradeş eyaletinden rasgele 100 öğretmen adayı seçilmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlik mesleğine karşı öğretmen adaylarının tutumu pozitif bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni bakımından sonuçlarda ise, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanarı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Hussain ve diğ. (2011) yapmış olduğu “*Attitude of Secondary School Teachers Towards Teaching Profession*” adlı çalışmasında öğretmenlik mesleğine yönelik ortaokul öğretmenlerinin tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Multan (Pakistan)’ ın farklı bölgelerindeki 40 ortaokullardan öğretmen kadın-erkek, özel-devlet ve şehir- köy şeklinde öğretmenler alınarak bu çalışmanın örnekleme oluşturulmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin büyük çoğunluğu öğretmenlik mesleğine karşı pozitif tutumlar içerisinde değildiler. Öğretmenlik mesleğine karşı kadın öğretmen adayları, erkek öğretmen adaylarına göre karşı daha pozitif tutumlar içerisinde olduğu bulunmuştur. Devlet kurumunda çalışan öğretmenler, özel sektörde çalışan öğretmenlere göre daha kararlı ve daha mutlu oldukları saptanmıştır. Kırsal alanlarda çalışan öğretmen adayları, şehirde çalışan öğretmen adaylarına göre daha kararlı ve mutlu olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Çakır, Kan ve Sünbül (2006) yapmış olduğu “*Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Tutum ve Özyeterlik Açısından Değerlendirilmesi*” adlı çalışmada, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarını elde etmek için öğretmenlik meslek bilgisi programından 145 kız, 84 erkek, tezsiz yüksek lisans programından 63 kız, 96 erkek öğrenci bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Ayrıca, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik özelliğine ilişkin karşılaştırma yapmak için, öğretmenlik meslek bilgisi programından 139 kız 95 erkek, tezsiz yüksek lisans programından 63 kız 96 erkek öğrenciyle araştırma yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre, tezsiz yüksek lisans programın öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik ve tutum inançlarında daha pozitif bir etkiyinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Çapri ve Çelikkaleli (2008) yapmış olduğu “*Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi*” adlı çalışmada, 4. sınıfta okuyan Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültelerinden 250 (158 erkek, 92 bayan) öğretmen adayı bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum puanları açısından cinsiyetin önemli derecede etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Fakat, program ve fakülte değişkenleri bakımındansa aleyhine bir etki olduğu ortaya çıkmıştır.

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) yapmış olduğu “*Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları*” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler bakımından araştırılmıştır. Çalışmanın amacı olarak, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Yapılan çalışmanın bulgularına göre, cinsiyet ve öğrenim görülen program değişkenlerine göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleğe yönelik tutum puanlarına bakıldığında ise, çalışma değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu bulunmuştur. Fakat düşükde olsa aralarında bir korelasyon olduğu saptanmıştır.

Arastaman (2013) yapmış olduğu “*Eğitim ve fen edebiyat fakóltesi öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi*” adlı çalışmada 4. sınıfta okuyan Eğitim Fakóltesi ve Fen-Edebiyat Fakóltesindeki öğrencilerin öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öz-yeterlik inancıyla öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmak nihai hedeftir. Bu çalışmanın bulgularına göre, 4. sınıfta okuyan Eğitim Fakóltesi öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarının Fen-Edebiyat Fakóltesinde okuyan 4. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. 4. sınıfta okuyan Fen-Edebiyat Fakóltesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutum puanlarının 4. sınıfta okuyan Eğitim Fakóltesi öğrencilerine göre daha pozitif oldukları ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, öğretmenlik mesleğine karşı tutum puanlarıyla öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sandıkçı ve Öncü (2013) yapmış olduğu “*Beden Eğitimi Öğretmen Adayları İle Diğer Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*” adlı çalışmada farklı bölümlerde okumakta olan 411 tane son sınıf öğrenci bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının bölüm değişkeni açısından Beden Eğitimi öğretmenlerinin lehine bir sonuç bulunmuş, akademik başarı durumu değişkeni bakımından diğer öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre bir fark gösterdiği ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, çalışmadaki tüm öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu ve bu ilişkinin ise orta düzeyde bir korelasyona sahip olduğu saptanmıştır.

Kırılmazkaya ve Zengin (2015) yapmış olduğu “*Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Elazığ İli Örneği)*” adlı çalışmada, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan 4. sınıf 95 Fen Bilgisi öğretmen adayı bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Cinsiyet değişkenine göre, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının; öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılaşma belirlenirken sınıf yönetimi ve mesleğe karşı tutumlarında anlamlı farklılığın olmadığı saptanmıştır. Buna ek olarak, araştırmada

fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Yöntemi

Bu çalışma tarama desenli olup ve geçmişte ya da o anda varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimleme ve tanımlamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1984). Tarama modelinde bilimin gözleme kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tesbit etme, kontrol edilen değişmez ilişkiler üzerinde genellemelere varma ve bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır (Yıldırım, 1966). “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile İlköğretim Bölümlerinin Karşılaştırılması” adlı bu çalışma, “Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” (Ek-1) ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” (Ek-2) sonuçlarına göre, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre mesleki öz-yeterlik inançları ve tutumlarını ayrıca mesleki öz-yeterlik ile tutum arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 1. 2. 3. ve 4. sınıf değerlendirilmiştir. Akabinde, Fen Bilgisi Eğitimi 4. sınıf öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inançları ve tutumları çeşitli değişkenler açısından, diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) son sınıf öğretmen adayları karşılaştırılmıştır. alışmada ayrıca, Fen Bilgisi Eğitimi ve diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inançları ve tutumları arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini, Türkiye’deki üniversitelerinin Fen, Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü 4. sınıf lisans öğrencileri ve Fen Bilgisi Eğitimi 1.2.3. ve 4. öğrencileri oluşturmuştur. Bu çalışmanın örneklemini ise, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde eğitim görmekte olan Fen, Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü 4. sınıf lisans öğrencileri ve Fen Bilgisi Eğitimi 1.2.3. ve 4. öğrencileri oluşturmuştur. Bu araştırmada, Fen Bilgisi Eğitimi 1.

2. 3. ve 4. sınıflar (n=265); Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi
4. sınıflar (n=240) olmak üzere toplam 505 öğretmen adayıyla çalışılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar sırasıyla;

- “*Öğretmen Özyeterlik Ölçeği*” (Ek-1)
- “*Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği*” (Ek-2)

Aşağıdaki bölümde veri toplama araçlarıyla ilgili ayrıntılı olarak bilgi verilmiştir.

Öğretmen Özyeterlik Ölçeği: Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini belirlemek; Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adayları ile karşılaştırmak ve çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla bu çalışmada kullanılan öğretmen öz-yeterlik ölçeği Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından ortaya çıkarılmıştır. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlaması, güvenilirlik ve geçerlik araştırmalarıysa Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) yürütmüştür. Öz-yeterlik ölçeğini incelediğimizde, 24 madde ve üç alt boyuttan oluştuğunu görebiliriz. Bu alt boyutların ilki “Öğrenci katılımını sağlama”dır. Bu alt boyut, öğretmenlerin kendi öğrencilerinin okul faaliyetlerini iyi düzeyde yapabileceklerine ne derecede inandırabileceklerine ilişkin maddelerden oluşur. Alt boyutlardan ikincisi ise “Sınıf yönetimi”dir. Bu alt boyuta ilişkin açıklama ise, öğretmenlerin sınıfta ortaya çıkmasını istemediği davranışları ne derecede kontrol edebileceklerine ilişkindir. Bu alt boyutların sonuncusuysa “Öğretimsel stratejiler”dir. Bu alt boyut, öğretmenlerin çeşitli değerlendirme ve öğretim stratejilerini ne kadar etkili kullanabilecekleriyle ilişkili maddelerden meydana gelmiştir. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan uyarlama çalışması ele alındığında, bu ölçeğin güvenilirlik analizi sonucunda, üç alt boyutun herbiri için iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre, *Öğrenci katılımını sağlama* “.82”, *sınıf yönetimi* “.84”, *öğretimsel stratejiler* “.86” ve ölçeğin genel tutarlılığı ise “.93” bulunmuştur.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği: Araştırmada Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemek; bunları Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarıyla karşılaştırmak ve çeşitli değişkenler açısından incelemek için, Üstüner (2006)’in

geliştirdiği tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek toplamda 34 maddeden oluşturulmuştur. Ölçek tek boyutludur. Bu ölçekten alınan puan yüksek olduğunda, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun pozitif olduğu ortaya çıkar, düşük olması durumunda ise negatif tutumun olduğu ortaya çıkmış olur. Bu ölçeğin geçerlilik boyutu “.89” olarak saptanmış, puan kararlılığıyla ilişkili yapılan güvenilirlik katsayısı ise “.72” olarak bulunmuştur. Ölçeğin, iç tutarlılık katsayısıysa “.93” dür (Üstüner, 2006). Bu çalışma için yapılan Cronbach Alpha analizi sonucunda öz-yeterlik güvenilirliği “.82” ve tutum güvenilirliği “.93” olarak bulunmuştur. Yani ölçekte kullanılan hem öz-yeterlik hemde tutum soruları yüksek düzeyde güvenilir ve geçerlidir.

3.4. Uygulama/Verilerin Toplanması

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde eğitim görmekte olan Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi 4. sınıf lisans öğrencileri ve Fen Bilgisi Eğitimi 1.2.3. ve 4. öğrencilerine kişisel bilgi formunda olduğu, “*Öğretmen Özyeterlik Ölçeği*” (Ek-1) ve “*Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği*” (Ek-2) 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde uygulanmıştır.

3.5. Veri Analizi

“Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile İlköğretim Bölümlerinin Karşılaştırılması” adlı bu çalışmada veri analizi yapabilmek için SPSS paket programı kullanılmıştır. Bu tezin genel amaçları (problemleri) dört çerçevede incelenmiştir. İlki, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri ve mesleki tutum inançları arasında anlamlı fark olup olmadığını bulma; ikincisi, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları arasında çeşitli değişkenler açısından ilişki olup olmadığı; üçüncüsü, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum inançları arasında çeşitli değişkenler açısından ilişki olup olmadığı ve dördüncüsü ise

Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik ve tutum inançları arasında ilişki olup olmadığını bulmak amaçlanmıştır. Bu amaçlara yönelik 16 alt problem oluşturulmuştur. İlk olarak yapılan araştırmaya katılan örneklemden cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, yaşadığı yer, akademik başarı (gano) ve bölüm sorularından oluşan demografik özelliklerin olduğu kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Birinci ölçek, öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterliği ölçmek amacıyla apa, akıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Öğretmen Özyeterlik Ölçeği*” (Ek-1) kullanılmıştır. Bu ölçek orijinalinde olduğu gibi 9 dereceli olarak kullanılmış, fakat analiz kısmında 5 dereceli tutum ölçeği ile karşılaştırmak amacıyla 5 dereceli olarak değerlendirilmiştir. Olumsuz olan soru bulunmadığından z puanı yapılmamıştır. İkinci ölçek ise, Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu ölçmek adına Üstüner (2006) in geliştirmiş olduğu “*Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği*” (Ek-2) kullanılmıştır. Ölçek 5 derecelidir. Bu ölçekte on tane olumsuz soru olduğundan dolayı z puanı alınarak analizler yapılmıştır. Veri analizi, 4 amacı kapsayan 16 alt problemi değerlendirmek için tek yönlü Anova, bağımsız gruplar t-Testi ve pearson korelasyon uygulanarak yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1 Öz-Yeterliğe İlişkin Bulgular

Bu bölümde yapılan istatistiksel analizler, tezi oluşturan problemler ve onların altında bulunan alt problemler göre sırayla ortaya konmuştur.

Bu araştırmanın ilk amacı, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri ve mesleki tutum inançları arasında anlamlı fark olup olmadığını bulmaya yöneliktir. Bu amaç, ilk üç alt problemi oluşturmaktadır.

Araştırmanın birinci sorusu, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo. 4.1

Fen Bilgisi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri İle İlgili Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

| Sınıf değişkeni | sd | F | n | P |
|-----------------|----------|------|-----|------|
| | 11.83652 | .532 | 265 | .661 |
| 1. sınıf | 11.68337 | | 73 | |
| 2. sınıf | 10.88532 | | 71 | |
| 3. sınıf | 13.04964 | | 53 | |
| 4. sınıf | 12.08489 | | 68 | |

*p<.05

Tablo 4.1' e göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir (*p> .05).

Tablo 4.1.1

Fen Bilgisi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 1. Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|-----------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Sınıf | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| 1.sınıf | 73 | 32.73 | 3.97 | | | |
| 2.sınıf | 71 | 31.58 | 4.01 | | | |
| 3. sınıf | 53 | 31.75 | 4.47 | | | |
| 4.sınıf | 68 | 32.15 | 4.17 | | | |
| Toplam | 265 | 32.08 | 4.13 | 1.059 | 264 | .367 |

* $p < .05$

Tablo 4.1.1'e göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre mesleki öz-yeterlik inanç düzeylerinin 1. alt boyutu anlamlı bir farklılık göstermemektedir (* $p > .05$).

Tablo 4.1.2

Fen Bilgisi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 2. Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|-----------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Sınıf | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| 1.sınıf | 73 | 29.14 | 4.12 | | | |
| 2.sınıf | 71 | 28.89 | 3.65 | | | |
| 3. sınıf | 53 | 29.02 | 4.08 | | | |
| 4.sınıf | 68 | 29.04 | 3.71 | | | |
| Toplam | 265 | 29.02 | 3.87 | .050 | 264 | .985 |

* $p < .05$

Tablo 4.1.2' e göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre mesleki öz-yeterlik inanç düzeylerinin 2. alt boyutu anlamlı bir farklılık göstermemektedir (* $p > .05$).

Tablo 4.1.3

Fen Bilgisi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 3. Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|-----------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Sınıf | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| 1.sınıf | 73 | 33.31 | 4.66 | | | |
| 2.sınıf | 71 | 32.37 | 4.50 | | | |
| 3. sınıf | 53 | 32.45 | 5.23 | | | |
| 4.sınıf | 68 | 32.51 | 4.68 | | | |
| Toplam | 265 | 32.68 | 4.73 | .608 | 264 | .610 |

* $p < .05$

Tablo 4.1.3'e göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre mesleki öz-yeterlik inanç düzeylerinin 3. alt boyutu anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

Araştırmanın ikinci sorusu, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre mesleki tutum inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.2

Fen Bilgisi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Mesleki Tutum İnanç Düzeyleri İle İlgili Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

| Sınıf değişkeni | sd | F | n | P |
|-----------------|----------|------|-----|------|
| | 21.86981 | 3.07 | 265 | .030 |
| 1. sınıf | 19.05827 | | 73 | |
| 2. sınıf | 22.07668 | | 71 | |
| 3. sınıf | 18.88770 | | 53 | |
| 4. sınıf | 25.39747 | | 68 | |

*p<.05

Tablo 4.2' e göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre mesleki tutum inanç düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir (*p<.05)

Araştırmanın üçüncü sorusu, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri ve mesleki tutum inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.3

Fen Bilgisi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Mesleki Tutum İnançları İle İlgili Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

| | | Öz-yeterlik Toplam | Tutum Toplam |
|--------------------|--------------------|-----------------------|-----------------|
| Öz-yeterlik Toplam | Pearson Korelasyon | 1 | -.394 |
| | Sig. (2-tailed) | | .000 |
| | N | 265 | 265 |
| Tutum Toplam | Pearson Korelasyon | -.394 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | |
| | N | 265 | 265 |

**p<.01

Tablo 4.3' e göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri ve mesleki tutum inançları arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki vardır (*p>.01)

Bu araştırmanın ikinci amacı, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları arasında çeşitli değişkenler açısından ilişki olup olmadığı bulmaya yöneliktir. Bu amaç 4-9. soruları kapsamaktadır.

Araştırmanın dördüncü sorusu, Cinsiyet değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır? sorusunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.4

Cinsiyet Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri İle İlgili Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|-----------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Cinsiyet | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| Kadın | 222 | 97.34 | 14.09 | -1.387 | 306 | .166 |
| Erkek | 86 | 99.70 | 11.38 | | | |
| Toplam | 308 | | | | | |

*p<.05

Tablo 4.4' e göre, Cinsiyet değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur (*p>.05).

Tablo 4.4.1

Cinsiyet Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 1. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|-----------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Cinsiyet | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| Kadın | 222 | 31.77 | 4.06 | | | |
| Erkek | 86 | 32.55 | 3.82 | | | |
| Toplam | | | | | | .810 |

*p<.05

Tablo 4.4.' e göre, Cinsiyet değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları

ile diğler İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeylerinin 1. alt boyutu arasında anlamlı bir fark yoktur (*p>.05).

Tablo 4.4.2

Cinsiyet Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğler İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 2. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|-----------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Cinsiyet | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| Kadın | 222 | 28.79 | 4.29 | | | |
| Erkek | 86 | 29.77 | 3.43 | | | |
| Toplam | | | | | | .605 |

*p<.05

Tablo 4.4.2' e göre, Cinsiyet değışkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğler İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeylerinin 2. alt boyutu arasında anlamlı bir fark yoktur (*p>.05)

Tablo 4.4.3

Cinsiyet Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 3. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|-----------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Cinsiyet | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| Kadın | 222 | 32.61 | 8.01 | | | |
| Erkek | 86 | 33.20 | 4.56 | | | |
| Toplam | | | | | | .465 |

* $p < .05$

Tablo 4.4.3' e göre, Cinsiyet değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeylerinin 3. alt boyutu arasında anlamlı bir fark yoktur ($*p > .05$).

Araştırmanın beşinci sorusu, Yaş değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır? sorusunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.5

Yaş Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri İle İlgili Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|-----------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Yaş | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| 17-21 yaş | 140 | 97.54 | 12.42 | -.744 | 291 | .457 |
| 22-27 yaş | 153 | 98.71 | 14.44 | | | |
| Toplam | 293 | | | | | |

* $p < .05$

Tablo 4.5'e göre, Yaş değişkenine, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur (* $p > .05$).

Tablo 4.5.1

Yaş Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 1. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|-----------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Yaş | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| 17-21 yaş | 140 | 31.92 | 4.04 | | | |
| 22-27 yaş | 153 | 32.16 | 4.02 | | | |
| Toplam | 293 | | | | | .663 |

Tablo 4.5.1'e göre, Yaş değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile

diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeylerinin 1. alt boyutu arasında anlamlı fark yoktur (*p>.05).

Tablo 4.5.2

Yaş Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 2. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|-----------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Yaş | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| 17-21 yaş | 140 | 29.06 | 4.61 | | | |
| 22-27 yaş | 153 | 29.11 | 3.65 | | | |
| Toplam | 293 | | | | | .415 |

*p<.05

Tablo 4.5.2' e göre, Yaş değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeylerinin 2. alt boyutu arasında anlamlı fark yoktur (*p>.05).

Tablo 4.5.3

Yaş Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 3. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|-----------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Yaş | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| 17-21 yaş | 140 | 32.34 | 4.82 | | | |
| 22-27 yaş | 153 | 33.27 | 9.04 | | | |
| Toplam | 293 | | | | | .531 |

*p<.05

Tablo 4.5.3'e göre, Yaş değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeylerinin 3. alt boyutu arasında anlamlı fark yoktur (*p>.05).

Araştırmanın altıncı sorusu, Mezun Olunan Lise değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır? sorusunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.6

Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri İle İlgili Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|-------------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Mezun Olunan Lise | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| Anadolu Lisesi | 125 | 99.02 | 15.16 | 1.102 | 306 | .271 |
| Diğer Lise | 183 | 97.30 | 12.08 | | | |
| Toplam | 308 | | | | | |

* $p < .05$

Tablo 4.6' e göre, Mezun olunan lise türü değişkene göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur (* $p > .05$).

Tablo 4.6.1

Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 1. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|-------------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Mezun Olunan Lise | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| Anadolu Lisesi | 125 | 32.31 | 3.87 | | | |
| Diğer Lise | 183 | 31.76 | 4.09 | | | |
| Toplam | 308 | | | | | .708 |

* $p < .05$

Tablo 4.6.1'e göre, Mezun olunan lise türü değişkene göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeylerinin 1. alt boyutu arasında anlamlı fark yoktur (* $p > .05$).

Tablo 4.6.2

Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 2. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|-------------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Mezun Olunan Lise | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| Anadolu Lisesi | 125 | 29.11 | 4.58 | | | |
| Diğer Lise | 183 | 29.03 | 3.73 | | | |
| Toplam | 308 | | | | | .634 |

* $p < .05$

Tablo 4.6.2'e göre, Mezun olunan lise türü değişkene göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeylerinin 2. alt boyutu arasında anlamlı fark yoktur (* $p > .05$).

Tablo 4.6.3

Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 3. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|-------------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Mezun Olunan Lise | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| Anadolu Lisesi | 125 | 33.37 | 9.72 | | | |
| Diğer Lise | 183 | 32.37 | 4.91 | | | |
| Toplam | 308 | | | | | .485 |

* $p < .05$

Tablo 4.6.3'e göre, Mezun olunan lise türü değişkene göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeylerinin 3. alt boyutu arasında anlamlı fark yoktur ($*p > .05$).

Araştırmanın yedinci sorusu, Akademik Başarı (Gano) değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır? sorusunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.7

Akademik Başarı (Gano) Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri İle İlgili Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|------------------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Akademik Başarı (Gano) | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| 1.00-3.00 | 157 | 97.53 | 14.67 | -.342 | 290 | .733 |
| 3.01-4.00 | 135 | 98.07 | 12.22 | | | |
| Toplam | 292 | | | | | |

*p<.05

Tablo 4.7' e göre, Akademik Başarı (Gano) değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.7.1

Akademik Başarı (Gano) Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 1. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|------------------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Akademik Başarı (Gano) | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| 1.00-3.00 | 157 | 31.69 | 3.88 | | | |
| 3.01-4.00 | 135 | 32.07 | 4.07 | | | |
| Toplam | 292 | | | | | .660 |

*p<.05

Tablo 4.7.1'e göre, Akademik Başarı (Gano) değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeylerinin 1. alt boyutu arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.7.2

Akademik Başarı (Gano) Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 2. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|------------------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Akademik Başarı (Gano) | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| 1.00-3.00 | 157 | 28.92 | 3.73 | | | |
| 3.01-4.00 | 135 | 29.11 | 4.55 | | | |
| Toplam | 292 | | | | | .498 |

* $p < .05$

Tablo 4.7.2'ye göre, Akademik Başarı (Gano) değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeylerinin 2. alt boyutu arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.7.3

Akademik Başarı (Gano) Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 3. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|------------------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Akademik Başarı (Gano) | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| 1.00-3.00 | 157 | 32.80 | 9.15 | | | |
| 3.01-4.00 | 135 | 32.60 | 4.72 | | | |
| Toplam | 292 | | | | | .302 |

* $p < .05$

Tablo 4.7.3 ' e göre, Akademik Başarı (Gano) değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeylerinin 3. alt boyutu arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sekizinci sorusu, Bölüm değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır? sorusunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.8

Bölüm Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri İle İlgili Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

| Bölüm değişkeni | sd | F | n | P |
|-------------------------|-------|------|-----|------|
| | 13.41 | .252 | 308 | .908 |
| Fen Bilgisi Eğitimi | 12.08 | | 68 | |
| Sınıf Eğitimi | 13.19 | | 83 | |
| Matematik Eğitimi | 9.92 | | 45 | |
| Okul Öncesi Eğitimi | 17.65 | | 66 | |
| Sosyal Bilgiler Eğitimi | 11.93 | | 46 | |

* $p < .05$

Tablo 4.8'e göre, Bölüm değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur (* $p > .05$).

Tablo 4.8.1

Bölüm Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 1. Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|-------------------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Bölüm | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| Fen Bilgisi Eğitimi | 68 | 32.15 | 4.16 | | | |
| Sınıf Eğitimi | 83 | 32.10 | 4.43 | | | |
| Matematik Eğitimi | 45 | 32.53 | 2.95 | | | |
| Okulöncesi Eğitimi | 66 | 31.30 | 3.62 | | | |
| Sosyal Bilgiler Eğitimi | 46 | 31.98 | 4.40 | | | |
| Toplam | 308 | 31.99 | 4.00 | | | .571 |

* $p < .05$

Tablo 4.8.1'e göre, Bölüm değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeylerinin 1. alt boyutu arasında anlamlı fark yoktur (* $p > .05$).

Tablo 4.8.2

Bölüm Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 2. Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|-------------------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Bölüm | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| Fen Bilgisi Eğitimi | 68 | 29.04 | 3.71 | | | |
| Sınıf Eğitimi | 83 | 29.61 | 4.97 | | | |
| Matematik Eğitimi | 45 | 29.36 | 3.32 | | | |
| Okul Öncesi Eğitimi | 66 | 28.21 | 3.88 | | | |
| Sosyal Bilgiler Eğitimi | 46 | 29.02 | 3.80 | | | |
| Toplam | 308 | 29.06 | 4.09 | | | .675 |

* $p < .05$

Tablo 4.8.2'e göre, Bölüm değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeylerinin 2. alt boyutu arasında anlamlı fark yoktur (* $p > .05$).

Tablo 4.8.3

Bölüm Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 3. Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|-------------------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Bölüm | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| Fen Bilgisi Eğitimi | 68 | 32.51 | 4.68 | | | |
| Sınıf Eğitimi | 83 | 32.53 | 5.04 | | | |
| Matematik Eğitimi | 45 | 33.09 | 4.28 | | | |
| Okul Öncesi Eğitimi | 66 | 33.15 | 12.89 | | | |
| Sosyal Bilgiler Eğitimi | 46 | 32.76 | 7.26 | | | |
| Toplam | 308 | 32.78 | 7.26 | | | .344 |

* $p < .05$

Tablo 4.8.3'e göre, Bölüm değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeylerinin 3. alt boyutu arasında anlamlı fark yoktur (* $p > .05$).

Araştırmanın dokuzuncu sorusu, Yaşadığı yer değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır? sorusunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.9

Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri İle İlgili Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|-----------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Yaşadığı yer | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| İl | 165 | 98.78 | 14.35 | 1.151 | 305 | .251 |
| Diğer | 142 | 97.01 | 12,24 | | | |
| Toplam | 307 | | | | | |

* $p < .05$

Tablo 4.9' a göre, Yaşadığı yer değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur (* $p > .05$).

Tablo 4.9.1

Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 1. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|-----------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Yaşadığı yer | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| İl | 165 | 32.16 | 3.93 | | | |
| Diğer | 142 | 31.77 | 4.10 | | | |
| Toplam | 307 | | | | | .700 |

* $p < .05$

Tablo 4.9.1' e göre, Yaşadığı yer değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen

adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeylerinin 1. alt boyutu arasında anlamlı fark yoktur (*p>.05).

Tablo 4.9.2

Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 2. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|-----------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Yaşadığı yer | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| İl | 165 | 29.19 | 4.35 | | | |
| Diğer | 142 | 28.87 | 3.77 | | | |
| Toplam | 307 | | | | | .736 |

*p<.05

Tablo 4.9.2' e göre, Yaşadığı yer değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeylerinin 2. alt boyutu arasında anlamlı fark yoktur (*p>.05).

Tablo 4.9.3

Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin 3. Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|-----------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Yaşadığı yer | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| İl | 165 | 33.30 | 8.81 | | | |
| Diğer | 142 | 32.15 | 4.86 | | | |
| Toplam | 307 | | | | | .782 |

* $p < .05$

Tablo 4.9.3'e göre, Yaşadığı yer değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeylerinin 3. alt boyutu arasında anlamlı fark yoktur (* $p > .05$).

4.2 Tutuma İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın üçüncü amacı, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum inançları arasında çeşitli değişkenler açısından ilişki olup olmadığını bulmaya yöneliktir. Bu amaç 10-15. Soruları kapsamaktadır.

Araştırmanın onuncu sorusu, Cinsiyet değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki tutum inanç düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır? sorusunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.10

Cinsiyet Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum İnanç Düzeyleri İle İlgili Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|-----------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Cinsiyet | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| Kadın | 222 | 63.13 | 21.69 | -2.320 | 306 | .021 |
| Erkek | 86 | 69.88 | 25.76 | | | |
| Toplam | 308 | | | | | |

*p<.05

Tablo 4.10' a göre, Cinsiyet değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki tutum inanç düzeyleri arasında anlamlı fark vardır (*p<.05).

Araştırmanın on birinci sorusu, Yaş değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki tutum inanç düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır? sorusunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.11

Yaş Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum İnanç Düzeyleri İle İlgili Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|-----------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Yaş | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| 17-21 yaş | 140 | 65.25 | 23.97 | -506 | 291 | .631 |
| 22-26 yaş | 153 | 63.91 | 21.38 | | | |
| Toplam | 293 | | | | | |

* $p < .05$

Tablo 4.11'e göre, Yaş değişkenine göre göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki tutum inanç düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur ($*p > .05$).

Araştırmanın on ikinci sorusu, Mezun olunan lise türü değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki tutum inanç düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır? sorusunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.12

Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum İnanç Düzeyleri İle İlgili Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|-------------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Mezun Olunan Lise | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| Anadolu Lisesi | 125 | 63.66 | 20.72 | -.854 | 306 | .394 |
| Diğer Lise | 183 | 65.95 | 24.53 | | | |
| Toplam | 308 | | | | | |

*p<.05

Tablo 4.12' ye göre, Mezun olunan lise türü değişkenine göre , Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki tutum inanç düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur (*p>.05).

Araştırmanın on üçüncü sorusu, Akademik Başarı (Gano) değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki tutum inanç düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır? sorusunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.13

Akademik Başarı (Gano) Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum İnanç Düzeyleri İle İlgili Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|------------------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Akademik Başarı (Gano) | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| 1.00-3.00 | 157 | 69.61 | 23.81 | 3.692 | 290 | .000 |
| 3.01-4.00 | 135 | 59,83 | 21.04 | | | |
| Toplam | 292 | | | | | |

* $p < .05$

Tablo 4.13' e göre, Akademik Başarı (Gano) değişkenine göre , Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki tutum inanç düzeyleri arasında anlamlı fark vardır (* $p < .05$).

Araştırmanın on dördüncü sorusu, Bölüm değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki tutum inanç düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır? sorusunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.14

Bölüm Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum İnanç Düzeyleri İle İlgili Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

| Bölüm değişkeni | sd | F | n | P |
|-------------------------|-------|-------|-----|------|
| | 23.05 | 1.702 | 308 | .150 |
| Fen Bilgisi Eğitimi | 25.40 | | 68 | |
| Sınıf Eğitimi | 22.02 | | 83 | |
| Matematik Eğitimi | 15.95 | | 45 | |
| Okul Öncesi Eğitimi | 21.15 | | 66 | |
| Sosyal Bilgiler Eğitimi | 28.41 | | 46 | |

*p<.05

Tablo 4.14' e göre Bölüm değişkenine göre , Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki tutum inanç düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur (*p>.05).

Araştırmanın on beşinci sorusu, Yaşadığı yer değişkenine göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki tutum inanç düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır? sorusunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.15

Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Fen Bilgisi Eğitimi İle Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum İnanç Düzeyleri İle İlgili Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| <i>Değişken</i> | | | | | | |
|-----------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Yaşadığı yer | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| İl | 165 | 64.95 | 24.18 | -0.002 | 305 | .998 |
| Diğer | 142 | 64.96 | 21.77 | | | |
| Toplam | 307 | | | | | |

* $p < .05$

Tablo 4.15'e göre, Yaşadığı yer değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki tutum inanç düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur (* $p > .05$).

Bu araştırmanın dördüncü amacı, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum inançları arasında ilişki olup olmadığını bulmaya yöneliktir. Bu amaç on altıncı soruyu kapsamaktadır.

Araştırmanın on altıncı sorusu, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri ile mesleki tutum inanç düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.16

Fen Bilgisi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri İle Mesleki Tutum İnanç Düzeyleri İle İlgili Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

| | | Öz-yeterlik Toplam | Tutum Toplam |
|--------------------|--------------------|-----------------------|-----------------|
| Öz-yeterlik Toplam | Pearson Korelasyon | 1 | -.392 |
| | Sig. (2-tailed) | | .000 |
| | N | 308 | 308 |
| Tutum Toplam | Pearson Korelasyon | -.392 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | |
| | N | 308 | 308 |

**p<.01

Tablo 4. 16' ya göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri ile mesleki tutum inanç düzeyleri arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır (**p>.01).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, ilk olarak Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının sınıf değişkeni açısından öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterliklerin ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. İkinci olarak, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ve diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları arasında çeşitli değişkenler açısından ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Üçüncü olarak, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ve diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum inançları arasında çeşitli değişkenler açısından ilişki olup olmadığını bulmaya yöneliktir. Son olarak, Fen Bilgisi öğretmen adayları ve diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum inançları arasında ilişki olup olmadığını bulmaya yöneliktir

Çalışmanın birinci sorusu, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları arasında “Sınıf” değişkeni bakımından “Mesleki Öz-yeterlik” inancı olmuştur. Dört farklı sınıf düzeyinde bulunan toplam 265 öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inancının anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Birinci sınıftan 73, ikinci sınıftan 71, üçüncü sınıftan 53, dördüncü sınıftan 68 öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. 1. sınıfın ortalama puanı $\bar{X}=99.45$; 2. sınıfın ortalama puanı $\bar{X}=97.10$; 3. sınıfın ortalama puanı $\bar{X}=97.49$; 4. sınıfın ortalama puanı $\bar{X}=97.98$ çıkmıştır. Yapılan tek yönlü Anova sonucunda, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları “sınıf” değişkenine göre “mesleki öz-yeterlik” inanç düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir (* $p>.05$). Öğrencilerin okuduğu sınıflara göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu, Berkant ve Ekici (2007); Cerit (2010); Kahyaoğlu ve Yangın (2007) ve Yenice (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da desteklemektedir. Ayrıca Erdem (2015) in yapmış olduğu Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve tutumları

arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında 1. sınıfların öz-yeterlik puanları yüksek bulunması ve 4. sınıfta düşüş bulgusuyla benzer sonuçlar alınmıştır. Öğretmen adayları öğretmenlik yapmaya başlamadıkları için aldıkları teorik eğitimle kendilerini yeterli zannedebilirler. Öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterliğin, daha özel öz-yeterliğe göre daha uzun sürede değişmesi gerektiğinden olabilir. Ayrıca, lisans eğitimleri süresinde almış oldukları derslerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterliklerinde anlamlı bir fark yaratacak kadar etkili olmamış olabilir.

Bu çalışmada ayrıca öz-yeterlik ölçeğinin üç alt boyutundan ilki olan “Öğrenci katılımını sağlama” boyutunda yapılan tek yönlü Anova sonuçlarına göre, 1. sınıfın ortalama puanı $\bar{X}=32.73$; 2. sınıfın ortalama puanı $\bar{X}=31.58$; 3. sınıfın ortalama puanı $\bar{X}=31.74$; 4. sınıfın ortalama puanı $\bar{X}=32.15$ çıkmıştır. Bulunan bu ortalamalar neticesinde 1. Sınıftaki öğrencilerin “Öğrenci katılımını sağlama” boyutunda öz-yeterlikleri 2. 3. ve 4. sınıflarından daha yüksek çıkmıştır. Yani, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı için 1. sınıfta “Öğrenci katılımını sağlama” boyutunda yüksek, 2. ve 3. ve 4. sınıflarda düşüktür diyemiyoruz. Bu da ilk teorimizi desteklemekte olup, birinci sınıftaki öğrenciler tecrübesiz oldukları için kendilerini yeterli zannetmekte, meslekleri ile ilgili daha fazla bilgi ve uygulama dersleri aldıkça, eksiklerini görüp öz-yeterlikleri düşebilmektedir.

Öz-yeterlik ölçeğinin üç alt boyutundan ikincisi olan “Sınıf yönetimi” boyutunda yapılan tek yönlü Anova sonuçlarına göre, 1. sınıfın ortalama puanı $\bar{X}=29.14$; 2. sınıfın ortalama puanı $\bar{X}=28.89$; 3. sınıfın ortalama puanı $\bar{X}=29.02$; 4. sınıfın ortalama puanı $\bar{X}=29.04$ çıkmıştır. Yani, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı için 1. sınıfların “Sınıf yönetimi” boyutunda diğer sınıf düzeylerinden daha etkilidir diyemiyoruz. Bunun nedeni, alanı yeni seçmeleri bakımından tecrübesizliklerinden dolayı kendilerini daha yeterli hissetmelerinden kaynaklanabilir.

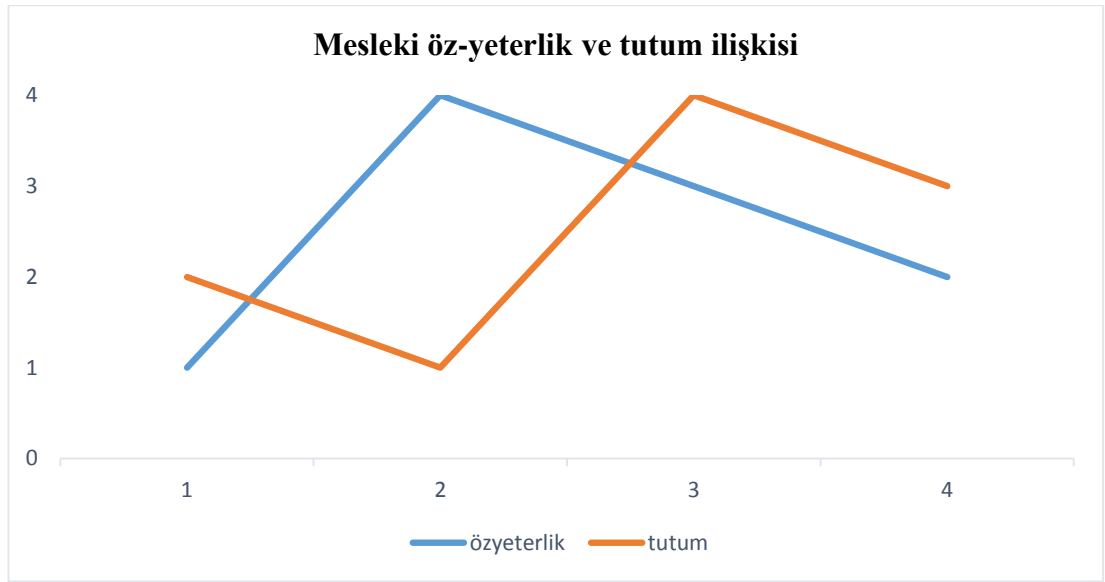
Öz-yeterlik ölçeğinin üç alt boyutundan üçüncüsü olan “Öğretimsel stratejiler” boyutunda yapılan tek yönlü Anova sonuçlarına göre, 1. sınıfın ortalama puanı $\bar{X}=33.32$; 2. sınıfın ortalama puanı $\bar{X}=32,37$; 3. sınıfın ortalama puanı $\bar{X}=32,45$; 4. sınıfın ortalama puanı $\bar{X}=32,51$ çıkmıştır. Yani, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı için 1. sınıfların “Öğretimsel stratejiler” diğer sınıf düzeylerinden daha etkilidir diyemiyoruz. Bu alt boyutta diğerleri gibi 1. sınıflarda tecrübesizlikten dolayı

yüksek öz-yeterlik çıktığı tahmin edilmektedir.

Çalışmanın ikinci sorusu ise, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının “Sınıf” değişkenine göre “Mesleki Tutum” inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmiştir. Birinci sınıftan 73, ikinci sınıftan 71, üçüncü sınıftan 53, dördüncü sınıftan 68 öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. 1. sınıfın ortalama puanı $\bar{X}=64.59$; 2. sınıfın ortalama puanı $\bar{X}=63.2$; 3. sınıfın ortalama puanı $\bar{X}=71.86$; 4. sınıfın ortalama puanı $\bar{X}=61.28$ çıkmıştır. Yapılan tek yönlü Anova sonucunda, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre mesleki tutum inanç düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (* $p<.05$). Sınıf değişkeni bakımından mesleki tutum inancının farklılaşmasıyla ilgili bu bulgu, Kahyaoğlu, Yangın (2007); Tekbıyık ve İpek (2007) ve Bayraktar (2011) yapmış oldukları araştırmalarla benzerlik göstermekte iken; Kutlu ve Gökdere (2012) yaptığı çalışmayla farklılık göstermektedir. Yapılan tek yönlü Anova sonucunda, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları 3. sınıflarlarda daha yüksek çıkmıştır. En düşük tutum puanları ise 4. sınıflara aittir. Bu durumun nedeni, öğretmen adaylarının son sınıfta KPSS’ ye hazırlanmaları ve atanma durumlarının ne olacağıyla ilgili kaygı, tekrar anne-babanın yanına geri dönme ve evlenme baskısından dolayı tutum puanlarının düşmüş olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın üçüncü sorusu, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının “Mesleki Öz-yeterlik” inanç düzeyleri ve “Mesleki Tutum” inançları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlenmiştir. Yapılan Pearson Kolerasyon analizi sonuçlarına göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri ve mesleki tutum inançları arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişkinin olduğunu ortaya çıkmıştır (** $p>.01$). Araştırmanın bu bulgusuna göre, öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inancı arttıkça, tutumun azaldığı düşünülmektedir. Mesleki öz-yeterlik ve tutum değişkeni açısından anlamlı ilişki bulunmaması bulgusu, Arastaman (2013)’ ın yapmış olduğu çalışmasına benzerlik göstermekte iken; Çakır, 2005; Çakır, Erkuş ve Kılıç, 2004; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Oğuz ve Topkaya, 2008 yapmış olduğu çalışmalarla farklılık göstermektedir. Bulunan sonuçlara göre, öz-yeterlik algısının öğretmenlik mesleğine karşı tutumun önemli bir yordayıcısı olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca, değişkenler arasında orta düzeyde bir ilişki olmasına rağmen, öğretmenlik mesleğine karşı öz-yeterliğin, öğretmenlik mesleğine karşı

tutumun önemli bir yordayıcısı olmadığı sonucuna varılmıştır. Sonucunda, öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine karşı kendilerini yeterli görseler bile öğretmenlik mesleğine karşı tutumda önemli bir farklılık ortaya çıkarmadığı görülmüştür. Bunun nedeni, öğretmen adaylarının gelecekte öğretmen olduklarında, maaşlarının az olması, çalışma koşullarının uygun olmaması, KPSS sınavın yaratmış olduğu stres öğretmen adaylarının tutumlarını olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Ancak öz-yeterlik düzeylerinde azalma görüldüğü zamanlarda tutum puanlarının yüksek çıkmasının sebebi ise öğretmen adaylarının kendilerini yeterli hissetmediği durumlarda, bilgiye daha aç oldukları için tutum seviyeleri bu açlığa bağlı olarak yüksek çıktığı düşünülmektedir.



Grafik A. Mesleki Öz-yeterlik ve Tutum İlişkisine Dair Çizgi Grafiği

Grafik A' ya göre mesleki öz-yeterlik ve tutum açısından ters yönlü bir ilişki vardır. Bulunan ortalama puanlara göre 1 den 4 e kadar derecelendirilerek yapılan bu grafik, öz-yeterlik arttığında tutumun azaldığını, tutum arttığında öz-yeterliğin düştüğünü ortaya koymaktadır.

Çalışmanın dördüncü sorusu, “Cinsiyet” değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının “Mesleki Öz-yeterlik” inanç düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmiştir. Çalışmaya son sınıftan, 308 öğretmen adayı (222 kadın, 86 erkek) katılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik

inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur (*p>.05). Cinsiyet değişkeni bakımından öz-yeterlik inancının farklılaşmadığı bulgusu, Yaman, Cansüngü, ve Altunçekiç (2004)' in, Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005)' in, Akbaş, Çelikkaleli (2006)' nin, Denizcioğlu (2008)' nun, Bal (2010)' in, Bayraktar (2011) ve Hashim, Ghani, Ibrahim ve Zain (2014) çalışmalarıyla benzerlik göstermiştir. Cinsiyet değişkeni öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inancı için önemli bir yordayıcı olmadığı sonucuna varılmıştır. Bunun nedeni, kadın ve erkeğin artık günümüzde eşit olduğu kavramının daha çok ön planda olmasından kaynaklanabilir.

Bu çalışmada ayrıca öz-yeterlik ölçeğinin üç alt boyutundan ilki olan “Öğrenci katılımını sağlama” boyutunda yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, kadınların ortalama puanı $\bar{X}=31.77$ iken; erkeklerin ortalama puanları $\bar{X}=32.55$ çıkmıştır. “Öğrenci katılımını sağlama” boyutunda erkeklerin kadınlara göre daha etkilidir diyemiyoruz. Çünkü istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Öz-yeterlik ölçeğinin üç alt boyutundan ikincisi olan “Sınıf yönetimi” boyutunda yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, kadınların $\bar{X}=28.79$ iken erkeklerin ortalama puanları $\bar{X}=29.77$ çıkmıştır. Yani, “sınıf yönetimi” boyutunda erkekler, kadınlara göre daha etkilidir diyemiyoruz. Çünkü istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Öz-yeterlik ölçeğinin üç alt boyutundan üçüncüsü olan “Öğretimsel stratejiler” boyutunda yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, kadınların ortalama puanları $\bar{X}=32.61$ iken erkeklerin ortalama puanı $\bar{X}=33.19$ çıkmıştır. Aynı şekilde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı için “Öğretimsel stratejiler” boyutunda erkekler, kadınlara göre daha etkilidir diyemiyoruz. Çünkü istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Çalışmanın beşinci sorusu, “Yaş” değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının “Mesleki Öz-yeterlik” inanç düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmiştir. Bunun için, 17-21 ve 22-26 yaş aralığı yapılarak analiz yapılmıştır. Araştırmaya 17-21 yaş arası 140 ve 22-26 yaş arası 153 olmak üzere toplamda 293 öğretmen adayından sonuç alınmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, yaş değişkenine göre Fen Bilgisi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) öğretmen

adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur (*p>.05). Yaş değişkeni bakımından öz-yeterliğin anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgusu, Yılmaz ve Çimen (2008) ve Alabay (2006) ın yapmış olduğu çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Yani yaş değişkeni öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterliğin önemli bir yordayıcısı olmadığı düşünülmektedir. Bunun nedeni, örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının yaşlarının birbirine yakın olmasından kaynaklanabilir.

Bu çalışmada ayrıca öz-yeterlik ölçeğinin üç alt boyutundan ilki olan “Öğrenci katılımını sağlama” boyutunda yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, 17-21 yaş arası öğretmen adayların ortalama puanları $\bar{X}=31.92$ iken; 22-27 yaş arası öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=32.16$ olarak bulunmuştur. Yani, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı için “Öğrenci katılımını sağlama” boyutunda 22-27 yaş arası öğretmen adayları, 17-21 yaş arası öğretmen adaylarından daha etkilidir diyemiyoruz.

Öz-yeterlik ölçeğinin üç alt boyutundan ikincisi olan “Sınıf yönetimi” boyutunda yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, 17-21 yaş arası öğretmen adayların ortalama puanları $\bar{X}=29.06$ iken 22-27 yaş arası öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=24.27$ çıkmıştır. Yani, istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı için “Sınıf yönetimi” boyutunda 17-21 yaş arası öğretmen adayları, 22-27 yaş arası öğretmen adaylarından daha etkilidir diyemiyoruz.

Öz-yeterlik ölçeğinin üç alt boyutundan üçüncüsü olan “Öğretimsel stratejiler” boyutunda yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, 17-21 yaş arası öğretmen adayların ortalama puanları $\bar{X}=32.34$ iken 22-27 yaş arası öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=33.27$ çıkmıştır. Yani, istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı için “Öğretimsel stratejiler” boyutunda 22-27 yaş arası öğretmen adayları 17-21 yaş arası öğretmen adaylarından daha etkilidir diyemiyoruz.

Çalışmanın altıncı sorusu, “Mezun Olunan Lise” değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının “Mesleki Öz-yeterlik” inanç düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmiştir. Bunun için, Anadolu lisesi ve diğer lise olarak gruplama yapılmıştır (Fen lisesi (n=6); Anadolu Öğretmen lisesi (n=79); Genel lise (n=145); Diğer liseler (n=31) az örneklem barındırdığından bu veriler diğer lise grubunda değerlendirmeye alınmıştır). Araştırmaya 68 Fen Bilgisi Eğitimi, 83

Sınıf Eğitimi, 45 Matematik Eğitimi, 66 Okul Öncesi Eğitimi ve 46 Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adayı olmak üzere toplam 308 öğretmen adayından sonuç alınmıştır (125 Anadolu lisesi, 183 diğer lise). Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, mezun olunan lise türü değişkene göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur (*p>.05). Mezun olunan lise değişkeni bakımından mesleki öz-yeterliğin anlamlı farklılığın olmadığı bulgusu, Yaman, Cansüğü Koray ve Altunçekiç (2004), Başer ve diğerleri'nin (2005), Kahyaoğlu ve Yangın (2007), Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2011) yapmış olduğu çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Mezun olunan lise türü değişkeni öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeylerinin önemli bir yordayıcısı olmadığı sonucuna varılmıştır. Bunun nedeni lisedeki eğitim sürecinde benzer programlarda eğitim almaları ve aynı derslere çalışmış olmaları etkilemiş olabilir. Ayrıca, tüm liseleri tek tek karşılaştırmak için elimizde yeterli sayıda öğrenci bulunmamaktadır. Örneğin, anlamlı fark bulmayı beklediğimiz Fen lisesi öğrenci sayısı sadece altı tanedir.

Bu çalışmada ayrıca öz-yeterlik ölçeğinin üç alt boyutundan ilki olan “Öğrenci katılımını sağlama” boyutunda yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, Anadolu lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=32.31$ iken; diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=31.76$ çıkmıştır. Yani, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı için “Öğrenci katılımını sağlama” boyutunda Anadolu lisesinden mezun olan öğretmen adayları, diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarından daha etkilidir diyemeyiz.

Öz-yeterlik ölçeğinin üç alt boyutundan ikincisi olan “Sınıf yönetimi” boyutunda yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, Anadolu lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=29.11$ iken; diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=29.00$ çıkmıştır. Yani, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı için “Sınıf yönetimi” boyutunda Anadolu lisesinden mezun olan öğretmen adayları, diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarından daha etkilidir diyemeyiz.

Öz-yeterlik ölçeğinin üç alt boyutundan üçüncüsü olan “Öğretimsel stratejiler” boyutunda yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, Anadolu lisesinden

mezun olan öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=33.36$ iken; diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=32.37$ çıkmıştır. Yani, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı için “Öğretimsel stratejiler” boyutunda Anadolu lisesinden mezun olan öğretmen adayları diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarından daha etkilidir diyemeyiz.

Çalışmanın yedinci sorusu, “Akademik Başarı (Gano)” değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının “Mesleki Öz-yeterlik” inanç düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmiştir. Analiz yapabilmek adına, 1.00-3.00 arası ile 3.01-4.00 arası gruplandırılmıştır. 1.00-3.00 arası 157 öğretmen adayı ve 3.01-4.00 arası 135 öğretmen adayı olmak üzere toplamda 292 öğretmen adayı analize dahil edilmiştir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, Akademik Başarı (Gano) değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır (* $p>.05$). Bu alanda yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Akademik başarı (gano) değişkeninin mesleki öz-yeterlik arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusu, Kabaran, Altıntaş ve Kabaran (2016)’ in yapmış olduğu çalışmayla bulunan sonuçlar farklılık göstermektedir. Akademik başarı (Gano) değişkeni, öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inanç düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı düşünülmektedir.

Bu çalışmada ayrıca öz-yeterlik ölçeğinin üç alt boyutundan ilki olan “Öğrenci katılımını sağlama” boyutunda yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, Akademik başarısı (Gano) na göre, 1.00-3.00 arasında olan öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=31.69$ iken; 3.01-4.00 arasında olan öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=32.07$ çıkmıştır. Yani, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı için “Öğrenci katılımını sağlama” boyutunda akademik başarısı (gano) 3.01-4.00 arasında olan öğretmen adayları, 1.00-3.00 arasında olan öğretmen adaylarından daha etkilidir diyemiyoruz.

Öz-yeterlik ölçeğinin üç alt boyutundan ikincisi olan “Sınıf yönetimi” boyutunda yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, 1.00-3.00 arasında olan öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=28.92$ iken; 3.01-4.00 arasında olan öğretmen

adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=29.19$ çıkmıştır. Yani, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı için “Sınıf yönetimi” boyutunda 3.01-4.00 arasında olan öğretmen adayları, 1.00-3.00 arasında olan öğretmen adaylarından daha etkilidir diyemiyoruz.

Öz-yeterlik ölçeğinin üç alt boyutundan üçüncüsü olan “Öğretimsel stratejiler” boyutunda yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, 1.00-3.00 arasında olan öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=32.79$ iken; 3.01-4.00 arasında olan öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=32.60$ çıkmıştır. Yani, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı için “Öğretimsel stratejiler” boyutunda 1.00-3.00 arasında olan öğretmen adayları, 3.01-4.00 arasında olan öğretmen adaylarından daha etkilidir diyemiyoruz.

Çalışmanın sekizinci sorusu, “Bölüm” değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının “Mesleki Öz-yeterlik” inanç düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya 68 Fen Bilgisi Eğitimi, 83 Sınıf Eğitimi, 45 Matematik Eğitimi, 66 Okul Öncesi Eğitimi ve 46 Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adayı olmak üzere toplam 308 öğretmen adayından sonuç alınmıştır. Yapılan tek yönlü anova sonucunda, Bölüm değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur (* $p>.05$). Bölüm değişkeni ve mesleki öz-yeterlik arasındaki anlamlı bir fark olmadığı bulgusu, Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım (2007) ın yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermekte iken; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Azar ve Akıncı, 2009; Azar, 2010 yapmış olduğu çalışmayla farklılık göstermektedir. Bölüm değişkeni öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı düşünülmektedir. Bunun nedeni, tüm bölümlerde ortak olan öğretmenlik alan derslerini almış olmalarından dolayı benzer puanlara sahip oldukları düşünülebilir.

Bu çalışmada ayrıca öz-yeterlik ölçeğinin üç alt boyutundan ilki olan “Öğrenci katılımını sağlama” boyutunda yapılan tek yönlü Anova sonuçlarına göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}= 32.15$; Sınıf Eğitimi öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=32.10$; Matematik Eğitimi öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=32.53$; Okul Öncesi Eğitimi öğretmen adaylarının ortalama

puanları $\bar{X}=31.30$; Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenliği adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=31.98$ çıkmıştır. Yani, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı için “Öğrenci katılımını sağlama” boyutunda Fen, Sınıf ve Matematik Eğitimi; Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarından daha etkilidir diyemiyoruz.

Öz-yeterlik ölçeğinin üç alt boyutundan ikincisi olan “Sınıf yönetimi” boyutunda yapılan tek yönlü Anova sonuçlarına göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=29.04$; Sınıf Eğitimi öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=29.61$; Matematik Eğitimi öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=29.35$; Okul Öncesi Eğitimi öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=28.21$; Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=29.02$ çıkmıştır. Yani, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı için “Sınıf yönetimi” boyutunda Fen, Sınıf ve Matematik Eğitimi, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarından daha etkilidir diyemiyoruz.

Öz-yeterlik ölçeğinin üç alt boyutundan üçüncüsü olan “Öğretimsel stratejiler” boyutunda yapılan tek yönlü Anova sonuçlarına göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=32.51$; Sınıf Eğitimi öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=32.53$; Matematik Eğitimi öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=33.08$; Okul Öncesi Eğitimi öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=33.15$; Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=32.76$ çıkmıştır. Yani, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı için “Öğretimsel stratejiler” boyutunda Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının Sınıf ve Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarından daha etkilidir diyemiyoruz.

Çalışmanın dokuzuncu sorusu, “Yaşadığı yer” değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının “Mesleki Öz-yeterlik” inanç düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmiştir. İl ve diğer bazında gruplandırma yapılarak analizler yapılmıştır. Bunun neticesinde, 165 il ve 142 diğer olmak üzere toplamda 307 veri kullanılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, yaşadığı yer değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur (* $p>.05$). Bu araştırma sorusuyla ilgili literatürde yapılan çalışmaların sınırlı

olmasından dolayı, alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bulunan sonuca göre yaşadığı yer değişkeni öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığını düşünülmektedir.

Bu çalışmada ayrıca öz-yeterlik ölçeğinin üç alt boyutundan ilki olan “Öğrenci katılımını sağlama” boyutunda yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, İlde yaşayan öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=32.16$; diğer yerleşim yerlerinde (ilçe, köy vb.) yaşayan öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=31.77$ çıkmıştır. Yani, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı için “Öğrenci katılımını sağlama” boyutunda ilde yaşayan öğretmen adayları, diğer yerleşim yerlerinde yaşayan öğretmen adaylarından daha etkilidir diyemiyoruz.

Öz-yeterlik ölçeğinin üç alt boyutundan ikincisi olan “Sınıf yönetimi” boyutunda yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, İlde yaşayan öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=29.19$; diğer yerleşim yerlerinde (ilçe, köy vb.) yaşayan öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=28.87$ çıkmıştır. Yani, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı için “Sınıf yönetimi” boyutunda ilde yaşayan öğretmen adayları, diğer yerleşim yerlerinde yaşayan öğretmen adaylarından daha etkilidir diyemiyoruz.

Öz-yeterlik ölçeğinin üç alt boyutundan ikincisi olan “Öğretimsel stratejiler” boyutunda yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, İlde yaşayan öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=33.30$; diğer yerleşim yerlerinde (ilçe, köy vb.) yaşayan öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=32.15$ çıkmıştır. Yani, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı için “Öğretimsel stratejiler” boyutunda ilde yaşayan öğretmen adayları, diğer yerleşim yerlerinde yaşayan öğretmen adaylarından daha etkilidir diyemiyoruz.

Çalışmanın onuncu sorusu, “Cinsiyet” değişkenine göre göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) öğretmen adaylarının “Mesleki Tutum” inanç düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmiştir. Çalışmaya son sınıftan, 308 öğretmen adayı (222 kadın, 86 erkek) katılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, Cinsiyet değişkenine göre göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki tutum inanç düzeyleri arasında anlamlı fark vardır (* $p<.05$). Bu durumda ortalama puanları incelendiğinde kadın $\bar{X}=63.13$ iken

erkeklerin ortalama puanı $\bar{X}=69.88$ çıkmıştır. Buradan çıkan sonuca bakıldığında erkekler lehine bir sonuç çıktığı görülmektedir. Cinsiyet ve mesleki tutum açısından anlamlı bir fark olduğu sonucu, Çelenk (1988), Çakır, Erkuş ve Kılıç (2004), Oral (2004) ve Çakır (2005) ve Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) benzerlik gösterse de sonucun erkeklerin lehine olması bakımından değişkenlik göstermektedir. Cinsiyet değişkeni öğretmen adaylarının mesleki tutum inanç düzeylerinin önemli bir yordayıcısı olmadığı düşünülmektedir. Son yıllarda öğretmenlik tayinlerinin terör olaylarının yaygın olarak yaşanmış olduğu doğu illerine çıkması kadınlardaki düşük tutumun sebebi olarak düşünülmektedir.

Çalışmanın on birinci sorusu, “Yaş” değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının “Mesleki Tutum” inanç düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmiştir. Bunun için, 17-21 ve 22-26 yaş aralığı yapılarak analiz yapılmıştır. Araştırmaya 17-21 yaş arası 140 ve 22-26 yaş arası 153 olmak üzere toplamda 293 öğretmen adayından sonuç alınmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, yaş değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki tutum inanç düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur (* $p>.05$). Yaş değişkeni bakımından literatür tarandığında bu alanda yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmiş olup, çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yaş değişkeni, öğretmen adaylarının mesleki tutum inanç düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı düşünülmektedir.

Çalışmanın on ikinci sorusu, “Mezun olunan lise” türü değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının “Mesleki Tutum” inanç düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmiştir. Bunun için, Anadolu lisesi ve diğer lise olarak gruplama yapılmıştır (Fen lisesi (n=6); Anadolu Öğretmen lisesi (n=79); Genel lise (n=145); Diğer liseler (n=31) az örneklem barındırdığından bu veriler diğer lise grubunda değerlendirmeye alınmıştır). 125’ i Anadolu lisesi, 183 diğer lise olmak üzere toplam 308 veriyle değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, mezun olunan lise türü değişkene göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul

Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki tutum inanç düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur (* $p > .05$). Anadolu lisesinden mezun olan öğretmen adayları ile diğer liselerden mezun olan adaylar arasında bir farklılık olduğu bulunmuştur. Anadolu lisesinden mezun olan adayların ortalama puanı $\bar{X} = 63.66$ iken, diğer liselerden mezun olan adayların ortalama puanı $\bar{X} = 65.95$ bulunmuştur. Mezun olunan lise ve mesleki tutum arasındaki anlamlı fark olmadığı bulgusu, Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım'ın (2007) ve Sağlam (2008) in yapmış olduğu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Mezun olunan lise türü değişkeni, öğretmen adaylarının mesleki tutum inanç düzeylerinin önemli bir yordayıcısı olmadığı düşünülmektedir. Bunun nedeni, farklı lise türü gruplarında karşılaştırma yapacak sayıya ulaşamadığımızdan kaynaklanmaktadır.

Çalışmanın on üçüncü sorusu, “Akademik Başarı (Gano)” değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının “Mesleki Tutum” inanç düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmiştir. Analiz yapabilmek adına, 1.00-3.00 arası ile 3.01-4.00 arası gruplandırılmıştır. 1.00-3.00 arası 157 öğretmen adayı ve 3.01-4.00 arası 135 öğretmen adayı olmak üzere toplamda 292 öğretmen adayı analize dahil edilmiştir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, Akademik Başarı (Gano) değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki tutum inanç düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır (* $p < .05$). Ortalama puanlarına bakıldığında ganosu 1.00-3.00 arasında olan grubun lehine sonuç çıkmıştır. Yani istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu için ganosu 1.00-3.00 arasında olan grubun öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları, ganosu 3.01-4.00 arası olan grubun puanlarına göre daha yüksektir diyebiliriz. (69.61 > 59,83). Bilgisi az olanlar daha çok öğrenmeye istekli olduklarından bu durum tutumu artırıcı yönde etki ettiği söylenebilir. Akademik başarısı (gano) yüksek olanlar bilgiye doydukları için tutumlarının olumsuz olmasına sebep olmuş olabilir.

Çalışmanın on dördüncü sorusu, “Bölüm” değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının “Mesleki Tutum” inanç düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Araştırmaya 68 Fen

Bilgisi Eğitimi, 83 Sınıf Eğitimi, 45 Matematik Eğitimi, 66 Okul Öncesi Eğitimi ve 46 Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adayı olmak üzere toplam 308 öğretmen adayından sonuç alınmıştır. Yapılan tek yönlü Anova sonucunda, Bölüm değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki tutum inanç düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur ($*p>.05$). Bölüm ve Mesleki Tutum arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulgusu, Çapri ve Çelikkaleli (2008), Tanrıöğen (1997), Oral (2004), Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım'ın (2007), Butt, Lance, Fielding, Gunter, Rayner ve Thomas (2005) yapmış olduğu çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının bölümleri farklı olsa bile benzer koşullarda çalışacak olmalarından dolayı tutum puanlarının benzerlik göstermesine sebep olmuş olabilir. Ayrıca öğrenciler farklı bölümlerde olsalar bile öğretmenlik mesleğine yönelik alan derslerini aynı eğitim bilimleri öğretim üyelerinden almalarından dolayı öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında aynı düzeyde etkilemiş olduğu düşünülebilir.

Çalışmanın on beşinci sorusu, “Yaşadığı yer” değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının “Mesleki Tutum” inanç düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmiştir. İl ve diğer bazında gruplandırma yapılarak analizler yapılmıştır. Bunun neticesinde, 165 il ve 142 diğer olmak üzere toplamda 307 veri kullanılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, yaşadığı yer değişkenine göre Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının tutum inanç düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur ($*p>.05$). Bulunan sonuçlara göre ilde yaşayan öğrencilerle diğer (ilçe, köy vb.) yaşayan öğretmen adaylarının arasında bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Yaşadığı yer ve mesleki tutum arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusu, Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım'ın (2007) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir.

Çalışmanın on altıncı sorusu, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının “Mesleki Öz-yeterlik” inanç düzeyleri ile “Mesleki Tutum” inanç düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlemiştir. Yapılan pearson

kolerasyon analizi sonuçlarına göre, Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları ile diğer İlköğretim Bölümü (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri ve mesleki tutum inançları arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmıştır (**p>.01). Bu araştırmanın bulgusuna göre, öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inancı arttıkça, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun azaldığı düşünülmektedir. Bu çalışmanın üçüncü sorusunda vermiş olduğumuz hipotezimizi bulduğumuz sonucu desteklemektedir. Yani, öz-yeterlik düzeylerinde azalma görüldüğü zamanlarda tutum puanlarının yüksek çıkmasının sebebi ise öğretmen adaylarının kendilerini yeterli hissetmediği durumlarda, bilgiye daha aç oldukları için tutum seviyeleri bu açlığa bağlı olarak yüksek çıktığı düşünülmektedir.

5.2 Öneriler

5.2.1 Uygulayıcılara Öneriler

- ✓ Lisans derslerine ek olarak mesleki öz-yeterlik ve tutumu geliştirecek ek derslere yer verilebilir.
- ✓ Öz-yeterliğin alt boyutlarının düşük olduğu sınıflarda bu alt boyutlara ilişkin derslerin içerikleri düzenlenebilir.
- ✓ Öz-yeterliğin ve tutumun gelişmesinde öğrencilere daha çok öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi yapma fırsatı tanınabilir.
- ✓ Öz-yeterliğin ve tutumun gelişmesinde, öğretim üyelerinin “model olma” özelliklerini etkili kullanmaları öğrencileri güdüleyici bir role sahip olabilir.

5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- ✓ Bu çalışma 5 farklı İlköğretim Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir, bu çalışmaya benzer çalışma yapmak isteyenler kişiler, tüm İlköğretim ve Ortaöğretim alan öğretmenlerini çalışmalarına dahil edebilirler.
- ✓ Bu çalışma ilişkisel tarama modeli olarak gerçekleştirilmiş olup, gelecekte bu konuda araştırma yapmak isteyen kişiler, “deneysel desen” çalışması yapabilirler.

- ✓ Bu çalışma öğretmen adaylarıyla yapılmıştır, gelecekte bu konuda araştırma yapmak isteyen kişiler, devlet ya da özel sektörde çalışan öğretmenlerle çalışabilirler.
- ✓ Araştırmada gerçekleştirilen farklı değişkenlerin dışında literatürde olan ama ilişkisinin bulunmağı değişkenleri de araştırmacıların çalışmalarına dahil etmesi daha yararlı olabileceğı düşünölmektedir (örneğin; anne-baba eğitim durumu, bölümü isteyerek seçme vb.)
- ✓ İleride bu çalışmayı yapmayı düşünen araştırmacılar, farklı üniversitelerde örneklem grubunu genişleterek çalışmayı daha anlamlı kılacağı düşünölmektedir.
- ✓ Bu çalışmada nicel yöntemler kullanılmıştır, bu konuda çalışmayı düşünenler nicel yöntemlere ek olarak nitel yöntemlere de kullanabilirler.
- ✓ Bu çalışmada farklı öğrenci gruplarıyla çalışılmıştır, gelecekte bu konuda araştırma yapmak isteyen öğrenciler 1. sınıftan 4. sınıfa kadar (üç yıllık bir takip çalışması) aynı örneklem grubuyla çalışılmasının alanın ihtiyacı olduğı düşünölmektedir.

KAYNAKÇA

- Addi-Racchah, A. & Ayalon, H. (2002). Gender Inequality in Leadership Positions of Teachers. *British Journal of Sociology of Education* 23 (2), 157–177.
- Akbaş, A. Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Özyeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğretim Türü ve Üniversitelere Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2*, 98-110.
- Akbulut, Ö. E. & Karakuş, F. (2011). The Investigation of Secondary School Science and Mathematics Pre-service Teachers' Attitudes towards Teaching Profession. *Educational Research and Reviews*, 6(6), 489-496.
- Alabay, E. (2006). İlköğretim okul öncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Yedi Tepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 30-40.
- Arastaman, G. (2013). Eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 205-217.
- Arkonaç, S. (2008). *Sosyal Psikolojide İnsanları Anlamak: Deneysel ve Eleştirel Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In *Handbook of social psychology*. Edited by C. Murchison, (s.798-844). Worcester, MA: Clark Univ. Press.
- Alsop, S. (2003). Science education and affect. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1043-1047.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma-Kastamonu ili örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Arastaman, G. (2013). Eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 205-217.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Ashton, P., Webb, R., & Doda, N. (1983). *A study of teachers' sense of efficacy: Final report, executive summary*. Gainesville: University of Florida, Foundations for Education.
- Aslan O., Uluçınar Sağır Ş. (2008). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilimsel tutumlarının, öz-yeterlik inanç düzeylerinin ve etki eden faktörlerin belirlenmesi* [Determining science and technology teacher candidates' scientific attitudes, self-efficacy belief levels and other effecting factors]. Paper presented at Anadolu University 8. International Educational

Technology Conference, Eskişehir.

- Aslan D, Akyol S.K. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2),51-60.
- Aysu, B. (2007). *Okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Azar, A., Akıncı M. (2009), “Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik İnancı, Akademik Başarı ve KPSS Başarıları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından Yordanması”, 7. *Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Azeem, M., Nasir, M., Khalil-ur-Rehman, Afzal, M., Muhammad, N. & Idrees, M. (2009). Development of an Attitude Scale to Measure Pre-Service Teachers' Attitude towards the Teaching Profession. *The Int. J. Learning*, 16(5).
- Bal, H. F. (2010). *Öğretmenlerin Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançları ile Bilgisayar Kaygıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Bandura, A. (1974). Behavior theory and the models of man. *American Psychologist*, 29, 859-869.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4), New York, Academic Press. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.
- Bandura A. (1995). *Self- Efficacy In Changing Societies*. New York, Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.

- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586.
- Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 805.
- Barfield V. & Burlingame, M. (1974). The pupil control ideology of teachers in selected schools. *The Journal of Experimental Education*, 42, 6-11.
- Bartan, M., Oksal, A. & Sevi, L. (2013). Analysis of Attitudes of Preschool Prospective Teachers towards Teaching Profession and Their Professional Self-Esteem (Kütahya Sample). *Ozean Journal of Social Sciences* 6(2), 35-42.
- Başer, N., Günhan, B. C. ve Yavuz G. (2005). *İlköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretmen yeterlik algılarının karşılaştırılması üzerine bir araştırma*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Bayraktar, Ş. (2011). Turkish Preservice Primary School Teachers' Science Teaching Efficacy Beliefs and Attitudes Toward Science: The Effect of a Primary Teacher Education Program. *School Science and Mathematics*. 111(3), 83- 92.
- Bedel, E. F. (2008). Okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve bazı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (1), 31-48.
- Belagali, H. V. (2011). A Study of Teachers Attitude towards Teaching Profession of Secondary School in Relation to Gender and Locality. *International Referred Research Journal*, 3(32), 18-19.
- Bem, D. J. (1970). *Beliefs, Attitudes, and Human Affairs*. Belmont, Calif.: Brooks/Cole.
- Berkant, H. G. ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki iliksinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 113-132.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1992). Friends' influence on adolescents' perceptions of themselves at school. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 51-73). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Billheimer, B. C. (2006). *Perceived Teacher Self-efficacy in Early Childhood Settings: Differences Between Early Childhood and Elementary Education Candidates*. Unpublished Master's Thesis. East Tennessee State University.

- Bloom, S. B. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York McGraw-Hill Book Company.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *The Journal of Social Psychology*, 130(3), 353-363.
- Bozdoğan A. E., Aydın D. ve Yıldırım K. (2007). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8 (2), 83-97.
- Brophy, J., & Good, T. L. (1984). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3d ed., pp. 328-375). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Bulut İ (2009). Evaluation of teacher candidates' attitudes concerning teaching profession (Dicle and Firat University sample). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Butt, G., Lance, A., Fielding, A., Gunter, H., Rayner, S., & Thomas, H. (2005). Teacher job satisfaction: Lessons from the TSW pathfinder project. *School Leadership and Management*, 25, 455-471.
- Bümen, N.T., Ercan Özaydın, T. (2013). Adaylıktan Göreve Öğretmen Öz-yeterliği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlardaki Değişimler *Eğitim ve Bilim*, 38,169, 109-125.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, J. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Camadan F., Duysak A., "Farklı programlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması: Rize üniversitesi örneği", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 30-42, 2010
- Cerit, Y. (2010). Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması ve sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançları, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6(1), 68-85.
- Chakraborty,A. & Mondal, C. B. (2014). Attitude of Prospective Teachers towards Teaching Profession. *American Journal of Social Sciences*. 2, 6, 120-125.
- Chaplain, R.P. (2000). Beyond exam results? Differences in the social and psychological perceptions of young males and females at school, *Educational Studies*, 26(2), 177-190.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- Cheung, W. M., & Cheung, Y. C. (1997, April). *A multi-level analysis of teachers'*

self-beliefs and behavior, and students' educational outcomes. Paper present at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Cole, D. J., & Buehner-Brent, L., (1991). Collaborative agencies: An essential ingredient for successful science programs. *Education, 111*, 313-325.

Condiotte, M. M., & Lichtenstein, E. (1981). Self-efficacy and relapse in smoking cessation programs. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 49(5)*, 648.

Cornelius. (2000). *Teacher competence associated with intelligence, attitude towards teaching profession and academic achievement of teacher trainees.* Unpublished M. Ph Thesis. University of Kerala, India.

Çakır, O. (2005). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı (İÖLP) ve Eğitim Fakülteleri İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Mesleğe Yönelik Tutumları ve Mesleki Yeterlik Algıları. *Journal of Inonu University Faculty of Education, 6(9)*, 27-42.

Çakır, Ö., Erkuş, A., ve Kılıç, F. (2004). *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Programının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi.* Mersin: Mersin Üniversitesi Yayınları.

Çakır, Ö., Kan, A. & Sümbül, Ö. (2006). The Evaluation of the Teaching Certificate Program and the Master's Program without Thesis with Respect to Students' Attitudes and Self-Efficacy. *Mersin University J. Faculty of Education, 2(1)*, 36-47.

Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, E., & Bone, W. J. (2005). Pre-service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of pre-service teachers in Turkey and the USA, *Science Educator, 14(1)*, 31-40.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 30 (137)*, 74-81.

Çapa Y, Çil N (2000) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 69-73.

Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliği ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.9 (15)*, 33-53.

Çapri, B., Kan, A., 2007, Öğretmenlerin Kişiler Arası Özyeterlik İnançlarının Hizmet Süresi, Okul Türü, Öğretim Kademesi Ve Unvan Değişkenlerine Göre İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (1)*, 63-83.

- Çelenk, S. (1988). *Eğitim yüksekokulu öğrencilerinin tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe Öğretmeni adaylarının Yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Konya.
- Çetinkaya, Z. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi*. İlköğretim Online, 8(2), 298-305. www.ilkogretim-online.org.tr
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Hoboken, NJ: Jossey Bass/John Wiley.
- Dawes, R. M. (1972). *Fundamentals of attitude measurement*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Demirtaş H, Cömert M, Özer N (2011). Pre-service teachers self- efficacy beliefs and attitudes towards profession, *Educ. Sci*, 36(159),96-111.
- Demirtaş-Madran H. (2012). Cinsiyet, Cinsiyet Rolü Yönelimi ve Düşünme İhtiyacı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(29):1-10.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dweck, C. S., & Goetz, T. (1978). Attributions and learned helplessness. In J. Harvey, W. Ickes, & R. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research* (pp. 157-179). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dowrick, P. W. (1983). Self-modelling, In P. W. Dowrick & S. J. Biggs (Eds.), *Using video: Psychological and social applications*(pp, 105-124). Chichester, England: Wiley.
- Duatepe, A. & Akkuş-Çıkla, O. (2004). The Attitudes towards Teaching Professions of In-service and Preservice Primary School Teachers. *Pedagogika*, 70, 61-65.
- Durmuşoğlu, M. C., Yanık, C. & Akkoyunlu, B. (2009). Türk ve Azeri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 76-86.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*_(Vol. 3, pp. 139-186). San

Diego: Academic Press.

- Eccles, J. S., Midgley, C., & Adler, T. (1984). Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation. In J. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement: The development of achievement motivation* (Vol. 3, pp. 283-331). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ekici, Y. F. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7, 35, 1307-9581.
- Emmer ET, Hickman J (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educ. Psychol. Measure*, 51, 755-765.
- Engin, G. & Çiçekli-Koç, G. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ege Üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar (TSA) Dergisi*, 18(2), 153-167.
- Eraslan L, Çakıcı D (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları [Pedagogic formation program students' motivations for teaching profession]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Erdem, E. (2015). The Relationship Between Self-Efficacy And Attitudes Of Chemistry Teacher Candidates. *Problems Of Education in the 21 Century*, 63, 62-70.
- Erdem, A. R. ve Anılan, H. (2000). PAÜ eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (7), 144-148.
- Ericsson, K. A., Krampe, R, T, & Tesch-Romer. C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
- Evans, V. & Johnson, D. (1990). The relationship of principals' leadership behaviours and teachers' job satisfaction and job related stress. *Journal of Instructor Psychology*, 7 (1), 11-18.
- Fabrigar LR, McDonald TK, Wegener DT (2005). The origin and structure of attitudes. In: Albaraccin D, Johnson BT and Zanna MP (eds.), *The handbook of attitudes and attitude change*.(pp. 79-124) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention, and behavior. An introduction to theory and research reading. Massachusetts: Addison-Wisley.
- Freedman, J. L., Sears, O. D. ve Carlsmith, J. M. (2003). *Sosyal Psikoloji*. (çev. Ali Dönmez). Ankara: İmge.

- Friedman, I.A. & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Foss, K. and Foss, N. J. (2001) "Assets, Attributes and Ownership." *International Journal of the Economics of Business*, 8: 19–37.
- Gagne, R. M., (1985) *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. New York: CBS College Publishing.
- Gawith, G. (1995). A serious look at self-efficacy: or waking beeping slooty, http://www.theschoolquarterlycom/info_lit_archive/learning_thinking/95_g_aslawebs.htm adresinden 05.11.2016 tarihinde alınmıştır.
- Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: The relationship between preparedness, classroom experiences and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3, 21-34.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33 (3), 3–13.
- Goddard, R. D., Hoy, W.K., & Woolfolk-Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Gordon C, Lim L, McKinnon D, Nkala F (1998). Learning approach, control orientation and self-efficacy of beginning teacher education students. *Asia Pacific J. Teach. Educ. Dev*, 1(1), 53-63.
- Gould, D., & Weiss, M. (1981). The effects of model similarity and model talk on self-efficacy and muscular endurance. *Journal of Sport Psychology*, 3, 17-29.
- Gourneau, B. (2005). Five Attitudes of Effective Teachers: Implications for Teacher Training. *Essays in Education*, 13, 1-8.
- Gökçe F, Sezer GO (2012) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25(1), 1-23.
- Gökmen, A., Ekici, G., Çimen, O. & Altunsoy, S. (2011). An investigation into candidate biology teachers' self-efficacy beliefs related to the teaching process. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2559–2563.
- Graham, S. (1994). Motivation in African Americans. *Review of Educational Research*, 64, 55-117.
- Gurcay, D. (2015). Preservice Physics teachers' beliefs regarding their teacher efficacy and classroom management. *Proc. Soc. Behav. Sci.* 197,1101-1106.

- Güdek, B. (2007). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı 1. ve 4. Sınıf öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının öğrenciye ait farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülşen, C. (2014). Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları [The attitudes of preservice teachers taking teacher certificate program towards their profession]. *J. Res. Educ. Teach*, 3(3), 14-25.
- Güneyli, A. ve Aslan, C. (2009). Evaluation of Turkish prospective teachers' attitudes towards teaching profession (Near East University case). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 313–319.
- Gürbüz, H. & Kışoğlu, M. (2007). Attitudes of the Science and Art Faculty Students and Education Faculty Students Attend the Non-thesis Graduated Education Program toward Teaching Profession (Atatürk University Sample). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 71-83.
- Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaaslan, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy, Education Sciences*, 5(3), 1395-1404.
- Güven A, Kaya R (2013). Tarih öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları [Preservice history teachers' attitudes toward teaching profession]. *J. Acad. Social Sci. Stud*. 6(6), 549-566
- Hargreaves, A. (1984). Experience counts, theory doesn't: How teachers talk about their work. *Sociology of Education*, 57, 244-372.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 11-42). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hashim, M., Ghani, M., Ibrahim, S. & Zain, S. (2014). The Relationship Between Teachers' Self-Efficacy And Attitudes Towards Inclusive Education In Pulau Pinang, *International Journal of Research In Social Sciences*, 4 (7), 24-33.
- Haury, D. L., & Rillero, P. (1994). Perspectives of hands-on science teaching. (ERIC, Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.) Retrieved October 27, 2002, from <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/is... cntareas/science/eric/eric-pre.html>
- Henson, R.K. (2001). Understanding internal consistency reliability estimates: A conceptual primer on coefficient alpha. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 177-189.
- Hogg, M. A. Vaughan, G. M. (2007). *Sosyal Psikoloji*. (çev. İbrahim Yıldız ve Aydın Gelmez). Ankara: Ütopya.

- Hooks LM, Scott-Little C, Marshall BJ, Brown G (2006). Accountability for quality: One state's experience in improving practice. *Early Child. Educ. J.* 33, 399-403.
- Hosford, R. E. (1981). Self-as-a-model: A cognitive social learning technique, *The Counseling Psychologist*, 9(1), 45-62.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical ,research, and practical consideration. *Journal of Educational Administration*, 41, 87-108.
- Huberman, M. (1983). Recipes for busy kitchens. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 4, 478-510.
- Hussain S, Ali R, Khan MS, Ramzan M, Qadeer MZ (2011). Attitude of secondary school teachers towards teaching profession. *Int. J. Acad. Res.* 3(1), 985-990.
- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K., & McDougall, P. (1996). Academic failure and school dropout: The influence of peers. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 313-345). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Işık, S. Yaman M. & Soran H.(2005). Biyoloji ve biyoloji öğretmenliğine karşı tutumlarına göre biyoloji öğretmen adaylarının tiplerinin belirlenmesi *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29, 110 – 116.
- İlter, İ. ve Köksalan, B. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Olan Tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (1), 113-128.
- İnceoğlu, M. (2004). Tutum Algı İletişim. (14).Ankara: Kesit Tanıtım.
- Jacobsen, D.A., Eggen, P., Kauchak, D. (2002). Methods for teaching, Promoting student learning, Sixth Edition, Merrill Prentice Hall, New Jersey, USA
- Jain R (2007). A study of teaching effectiveness of teachers and their attitudes towards teaching profession. *J. Indian Educ.* 33, 77-89.
- Kabaran.,H., Altıntaş.,S., Göçen Kabaran.,G., (2016). *Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnançları İle Akademik Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları.
- Kahyaoğlu, M., Yangın, S. (2007). İlköğretim Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (6), 203- 220.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan ve İnsanlar*. (9.baskı). İstanbul: Evrim Yayınları.

- Karademir, E. ve Tezel, Ö. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişelerinin incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences academy*, 6(3), 2005-2018.
- Karahan, H. (2005). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle öğretmenlik tutumları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel Araştırma Metodu*. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.
- Karşlı, E. (2008). Kişilerarası tarz, kendilik algısı, öfke ve psikosomatik bozukluklar. Ankara: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204.
- Katz, D., & Stotland, E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 3, pp. 423-475). New York: McGraw Hill.
- Kavcar, C. (2005). Türkçe-Edebiyat Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültelerinde *Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme* Sempozyumunda sunulmuştur, Ankara.
- Kaya, A. ve Büyükkasap, E. (2005). Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 367- 380.
- Kırılmazkaya, G. & Zengin K. F. (2015), Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Elazığ İli Örneği), *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi* 2, 2.
- Kızıлтаş E, Halmatov M, Sarıçam H (2012). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği), *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 173-189.
- Kindermann, T. A., McCollam, T. L., & Gibson, E., Jr. (1996). Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 279-312). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Klassen, Robert, M. and Chiu, Ming, Ming (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.
- Köğce, D., Aydın, M. & Yıldız, C. (2010). Freshman and Senior Pre-service

- Mathematics Teachers' Attitudes Toward Teaching Profession. (Birinci ve Dördüncü Sınıf Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları). *The International Journal of Research in Teacher Education*, 2(1), 2-18.
- Köksal N (2013). Competencies in teacher education: Preservice teachers' perceptions about competencies and their attitudes. *Educ. Res. Rev.* 8(6), 270-276.
- Krueger, N., & Dickson, P. R. (1994). How believing in ourselves increases risk taking: Perceived self- efficacy and opportunity recognition. *Decision Sciences*, 25(3), 385-400.
- Kutlu N. & Gökdere M. (2012) *Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarının ve özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.* (Bildiriler), Niğde, <http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek> (17.04.2013).
- Lasek, J., & Wiesenbergovala, S. (2007). Prospective teachers' attitudes to their profession. *The New Educational Review*, 13(3-4), 129-136.
- Lepper, M. R., Sethi, S., Dialdin, D., & Drake, M. (1997). Intrinsic and extrinsic motivation: A developmental perspective. In S. S. Luthar, J. A. Burack, D. Cicchetti, & J. R. Development of Academic Self-Efficacy 22 Weisz (Eds.), *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder* (pp. 23-50). New York: Cambridge University Press.
- Lewandowski, K. H. L. (2005). *A study of the relationship of teachers' self-efficacy and the impact of leadership and professional development.* Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania, America.
- Lirgg, C. D., & Feltz, D. L. (1991). Teacher versus peer models revisited: Effects on motor performance and self-efficacy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 217- 224.
- Locke, E. A., Frederick, E., Lee, C., & Bobko, P. (1984). Effect of self-efficacy, goals, and task strategies on task performance. *Journal of Applied Psychology*, 69(2), 241.
- Maddux, J. E. & Gosselin, J. T. (2003). Self Efficacy. in Mark L Leary, June Price Tangney (Ed). *Handbook of Self And Identity* (Part 3). New York, Guilford Press.
- Margolis, H. and McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation what to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4),218-227.
- Mastropieri, M.A. & Scruggs, T. E., (1994). Text versus hands-on science curriculum. *Remedial & Special Education*, 15, 72-85.
- McMillan JH (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer.* (3th

- ed.). New York: Longman.
- Meece, J. L. (1991). The classroom context and students' motivational goals. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 261-285). Greenwich, CT: JAI Press.
- Meece, J. L. (1997). *Child and adolescent development for educators*. New York: McGraw-Hill.
- McCullagh, P. (1987). Model similarity effects on motor performance. *Journal of Sport Psychology*, 9, 249- 260.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Miskel, C., McDonald, D. & Bloom, S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 19 (1), 49-82.
- Moore, W. E. ve Mary, E. (1992). Teacher Efficacy, Empowerment, and a Focused Instructional Climate: Does Student Achievement Benefit. Annual Conference of the American Educational Research Association' da sunulmuştur, San Francisco, CA.
- Morgan, C. (1995). Psikolojiye Giriş. (1). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Morgil, İ., Seçken, N. & Yücel A. S. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62- 72.
- National Center for Educational Statistics. (1997). *Teacher professionalism and teacher commitment: A multilevel analysis*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvements.
- National Center for Educational Statistics. (1998a). *The condition of education/indicator 39*. Available: [Http:// nces.ed.gov / pubs98 / condition98 / c98p39.pdf](http://nces.ed.gov/pubs98/condition98/c98p39.pdf).
- Ornstein, A.C., Lasley, T.J. (2000). *Strategies for effective teaching*, Third Edition, McGraw-Hill Higher Education Companies, USA
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Teaching Practices, Teachers' Beliefs and Attitudes*, Chapter 4.
- Oğuz, A. ve Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen öz-yeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı 14.

- O'Leary, A. (1985). Self-efficacy and health. *Behaviour Research and Therapy*, 23(4), 437-451.
- Oral, B. (2004). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15, 88-98.
- Osunde, A.U. & Izevbigie, T.I. (2006). An assessment of teachers' attitude towards teaching profession in midwestern Nigeria, *Education*, 126, 462-467.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özder, H., Konedralı, G. & Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 253-275.
- Pajares, F. (2005). Self-Efficacy During Childhood and Adolescence. Implications for Teachers and Parents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, (pp. 339– 367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193- 203.
- Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2001): "Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement". In R. Riding ve S. Rayner (Eds.), *Self-perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Parker, P. D., Marsh, H. W., Ciarrochi, J., Marshall, S., and Abduljabbar, A. S. (2014). Juxtaposing math self-efficacy and self-concept as predictors of long-term achievement outcomes. *Educational Psychology*, 34(1), 29-48.
- Parylo O, Süngü H, Ilgan A (2015). Connecting attitudes toward teaching and pedagogical formation courses: a study of Turkish pre- service teachers. *Austr. J. Teach. Educ.* 40(5):85-102.
- Pehlivan KB (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 151-168.
- Petty, Richard E; Cacioppo, John T (1986). "The elaboration likelihood model of persuasion". *Advances in experimental social psychology*, 125.
- Pintrich, P.R. & De Groot E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-50.
- Pintrich, P. R., & Schunk D. H. (1996). *Motivation in education: Theory*,

- research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Randel, B., Stevenson, H.W., Witruk, E. (2000). Attitudes, beliefs, and mathematics achievement of German and Japanese high school students. *International Journal of Behavioral Development, 24(2)*, 190-198.
- Relich, J. D., Debus, R. L., & Walker, R. (1986), The mediating role of attribution and self-efficacy variables for treatment effects on achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 11*, 195-216.
- Richardson PW, Watt HMG (2005). „I've decided to become a teacher“: Influences on career change. *Teach. Teacher Educ, 21(5)*, 475-489.
- Rillero, P. (1994). Doing science with your children. ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education, ED372952.
- Ritter, J., Boone, W., & Rubba, P. (2001). Development of an instrument to assess prospective elementary teacher efficacy beliefs about equitable science teaching and learning (SEBEST), *Journal of Science Teacher Education, 12(3)*, 175-198.
- Rokeach, M. (1972). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rosenholtz, S.J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.) *Advances in Research on Teaching, 7*, 49-74.
- Sağlam, A. Ç. (2008). Müzik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (1)*, 59-69.
- Sandıkçı M., Öncü E., (2013). Determination And Comparison Of Physical Education And The Other Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Beliefs And Attitudes Toward Teaching Profession, *Pamukkale Journal of Sport Sciences, 4(1)*, 135-151.
- Saracaloğlu, A. S. (2003). *21. Yüzyılda Öğretmen Adaylarının Nitelikleri*. Atatürk ve Cumhuriyete Armağan.
- Saracaloğlu, A. S. ve Kaşlı, A., (2001). Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları ile Başarıları Arasındaki İlişki. *Ege Eğitim Dergisi. 1 (1)*, 12-127.
- Saracaoğlu, A. S., Bozkurt, N., Serin, O. ve Serin, U. (2004). “Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler”, *Çağdaş*

Eğitim Dergisi, 29 (311),16-27.

- Schraver, M., & Czerniak, C. M. (1999). A comparison of middle and junior high science teachers levels of efficacy and knowledge of developmentally appropriate curriculum and instruction, *Journal of Science Teacher Education*, 10(1), 21-42.
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement; A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73,93-105,
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.
- Schunk, D. H. (1983a). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75: 848-856.
- Schunk, D. H. (1984a). Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and goals: Motivational and informational effects. *Journal of Educational Psychology*, 78, 29-34.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. M. Maddux, (Ed.). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and adaptation* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement, *Journal of Educational Psychology*, 77,313-322.
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1989a). Influence of peer-model attributes on children's beliefs and learning, *Journal of Educational Psychology*, 81, 431-434.
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1989b). Self-modeling and children's cognitive skill learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 155-163.
- Schunk, D. H., Hanson, A. R., & Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79, 54-51.
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1989b). Self-modeling and children's cognitive skill learning, *Journal of Educational Psychology*, 81, 155-163.
- Schunk, D. H., Hanson, A. R., & Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes and

- children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79, 54-51.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 85-104). New York: Guilford Press.
- Schunk, D. H., & Lilly, M. W. (1984). Sex differences in self-efficacy and attributions: Influence of performance feedback. *Journal of Early Adolescence*, 4, 203-213.
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self- efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.
- Seçkin, A. ve Başbay, M. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 253- 270.
- Semerci, N & Semerci, Ç.(2004). Türkiyede öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1),137-146.
- Sharma, N. (2016). Attitude of Pupil-Teachers Towards Teaching Profession in Relation to Gender and Background. *Indian Journal of Applied Research*, 6(2).
- Sharbain, I. H. A. & Tan, K. (2013). Gender Differences in Primary English Language Teachers' Attitudes towards the Teaching Profession. *Wudpecker Journal of Educational Research*, 2(5).
- Sevim Y. & Gezer, B.(2008). Kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakış açıları ve çalışma ortamlarında risk ve sorumluluk üstlenebilme durumları (Elazığ İli Örneği), *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(1).
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout, *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.
- Smith, M. B. (1968). Attitude Change International Encyclopedia of The Social Sciences. Crowell and Mac Millan.
- Smith, M. B., Bruner, J. S., & White, R. W. (1956). *Opinions and personality*. New York: John Wiley.
- Steinberg, L., Brown, B. B., & Dornbusch, S. M. (1996). Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do. New York: Simon & Schuster. White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence, *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Sümbül, A. M. (2001). *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik (Teaching as a*

Profession). (Ed: Ö. Demirel- *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şahin-Taşkın, Ç. & Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları: Nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 21–40.

Şen, B. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Şerif, M. ve Şerif, C. W. (1996). *Sosyal Psikolojiye Giriş* (II. çev. Mustafa Atakay ve Aysun Yavuz). İstanbul: Sosyal.

Şişman M (2004). *Öğretmenliğe giriş*. (7. Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şimşek, C. (2012). Attitudes of Teacher Candidates Studying at Technical Education on Ability to Take the Role of a Teacher. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(2).

Tanel, R., Şengören, S. K. ve Tanel, Z. (2007). Fizik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 1-9.

Tanrıöğen, A. (1997). Buca Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 55– 58.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel.

Tekbıyık, A & İpek, C. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimlerine yönelik tutumları ve mantıksal düşünme becerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (4)1, 102-117.

Temizkan, M. (2008). Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461-486.

Terzi, A. R. & Tezci, E. (2007). Necatibey Faculty of Education Students' Attitudes to Teaching Profession. *Theory & Practice of Educational Administration*, 52.

Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: John Wiley and Sons, Inc.

Trivedi, R.P. (2012). A Study of Attitude of Teachers towards Teaching Profession Teaching at Different Level. *International Multidisciplinary e-Journal*, 1(5), 24- 30.

Tschannen-Moran, M. and Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-

- efficacy beliefs: Potential sources at play, *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure, *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Tunçeli Hİ (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem J. Educ. Instruction*, 3(3):51-58.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz- yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.
- Üstün, E., Erkan S. ve Akman B. (2004). Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 129-136.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 12(45), 109–127.
- Üstüner, M., Demirtaş, H. ve Cömert, M.(2009). The attitudes of prospective teachers towards the profession of teaching (The case of inonu, faculty of education). *Eğitim ve Bilim Dergisi*,34(151).
- Wigfield, A., Eccles, J., MacIver, D., Reuman, D., & Midgley, C. (1991). Transitions at early adolescence: Changes in children’s domain-specific self-perceptions and general self- esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552-565.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 148- 185). New York: Macmillan.
- Williams, A. (2014). An exploration of preference for numerical information in relation to math self-concept and statistics anxiety in a graduate statistics course. *Journal of Statistics Education*, 22(1), 1-16.
- Woolfolk AE, Hoy WK (1990). Prospective teachers’ sense of efficacy and beliefs about control. *J. Educ. Psychol.* 82, 81-91.
- Yaman, S., Koray, Ö. C., & Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma, *Türk Eğitim bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-364.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(39),036-058.
- Yeşil, H. (2011). Turkish Language Teaching Students’ Attitudes towards

Teaching Profession. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 200-219.

Yıldırım C. (1966). *Eğitimde Araştırma Metotları*. Ankara: Akyıldız Matbası.

Yılmaz, M. ve Çimen, O., (2008). Biyoloji eğitimi tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin biyoloji öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1) 20–29.

Yılmaz, M., Gürçay, D. & Ekici, G. (2007). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

Zimmerman, B. J., & Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving, *Journal of Educational Psychology*, 73, 485-493.

Zusho, A., Pintrich, P.R. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry, *International Journal of Science Education*, 25(9), 1081-1094

EKLER

Ek-1 Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği

Ek-2 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

Ek-3 Araştırma İzin Onayı (Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

Ek-4 Araştırma İzin Onayı (Eğitim Fakültesi Dekanlığı)

Ek-5 Araştırma Ölçek İzin Formu (Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği)

Ek-6 Araştırma Ölçek İzin Formu (Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği)

Ek-1: Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği

Açıklama: İlk ölçek Öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterliliğinizi ölçmek, ikinci ölçek Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunuzu ölçmek için hazırlanmıştır. Lütfen aşağıda verilen her bir ifadeye katılma ya da katılmama derecenize göre altında bulunan kutucuklara (X) işareti koyarak belirtiniz. Soruları boş bırakmayınız, araştırmanın kesin ve doğru sonuçlar verebilmesi için lütfen samimi cevaplar veriniz. İki ölçek de, bilimsel çalışmada kullanılacaktır. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim. Uygulayan: İlköğretim Fen Eğitimi Yüksek lisans öğrencisi Cansu Özcan.

| Cinsiyet | Kadın () | Erkek () | | | | | | | | |
|--|----------------|--------------------|-----------------------------|----------------|---------------|-----------------|---|-------------|---|--|
| Yaş | | | | | | | | | | |
| Mezun olunan lise türü | Fen Lisesi () | Anadolu Lisesi () | Anadolu Öğretmen Lisesi () | Genel Lise () | Diğer () | | | | | |
| Yaşadığı yer | İl () | İlçe () | Diğer () | | | | | | | |
| Gano | | | | | | | | | | |
| Bölüm | | | | | | | | | | |
| Sorular | Yetersiz | | Çok az yeterli | | Biraz yeterli | Oldukça yeterli | | Çok yeterli | | |
| 1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 4. Derse daha az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütülmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 12. Öğrencilerinizin yaratıcılığının yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 15. Dersi olumsuz yönde etkileyen yada derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetimi sistemini ne kadar iyi oluşturabilirsiniz ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 20. Öğrencilerin kafası karışığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 22. Çocukların okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamlarını ne kadar sağlayabilirsiniz ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |

Ek-2: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

| Sorular | Tamamen Katılıyorum | Çoğunlukla Katılıyorum | Orta Düzeyde Katılıyorum | Kismen 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 düşünmüyorum. | | | | | |
| 7. Öğretmenlik mesleğinin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum. | | | | | |
| 8. Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişman oluyorum. | | | | | |
| 9. Öğretmenlikte başarılı olacağıma inanıyorum. | | | | | |
| 10. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili olan bu bölümü seçmiş olmaktan hoşnutum. | | | | | |
| 11. Öğretmenlik mesleğinde karşılaştığım 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 duyuyorum. | | | | | |
| 20. Öğretmen olacağıma 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 ve konuşurum. | | | | | |
| 27. Bilgili ve yeterli bir öğretmen olacağıma düşünüyorum. | | | | | |
| 28. Öğretmenliğin toplumda bana saygınlık kazandıracığını düşünüyorum. | | | | | |
| 29. Halen okumakta olduğum öğretmenlik programını isteyerek seçtim. | | | | | |
| 30. Öğretmenlik mesleğinin bana sıkıntılar yaratmasından endişe duyuyorum. | | | | | |
| 31. Öğretmenlik yaparak vereceğim eğitim aracılığıyla insanların yaşamına yön vermeyi gurur verici buluyorum. | | | | | |
| 32. Eğitim, öğrenme, öğretme ve öğretmenlik konularında konuşmaktan hoşlanmam. | | | | | |
| 33. Öğretmen olduğumda çevre tarafından bana yeterli değerlerin verileceğine inanıyorum. | | | | | |
| 34. Öğretmenlik mesleğinin devamlılığı bana güven veriyor. | | | | | |

Ek-3 Araştırma İzin Formu (Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/10/2016-107600



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 36380087-302.08.01
Konu : Cansu ÖZCAN

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 05/10/2016 tarihli ve 106466 sayılı yazı,

İlgi yazı gereği, İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programı Doç. Dr. Hakan SERT danışmanlığındaki 20145412071 numaralı öğrencisi Cansu ÖZCAN' ın "**Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile İlköğretim Bölümlerinin (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Karşılaştırılması**" isimli tez çalışması kapsamında Fakülteniz İlköğretim Bölümünden Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği Bölümlerine ekteki ölçekleri uygulayabilmesinin uygun görüldüğüne ilişkin Eğitim Fakültesi Dekanlığının 29.09.2016 tarih ve 21/1 sayılı kararı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. İlhan GÜNBAYI
Müdür

Ek-4. Araştırma İzin Formu (Eğitim Fakültesi Dekanlığı)

Evrak Tarih ve Sayısı: 05/10/2016-E.106466



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 41451571-302.08.01-106466
Konu : Cansu ÖZCAN

05/10/2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21/09/2016 tarihli ve 99498 sayılı yazı,

Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğretim üyesi Doç. Dr. Hakan SERT ile danışmanlığını yaptığı tezli yüksek programı öğrencisi 20145412075 numaralı Cansu ÖZCAN' ın "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile İlköğretim Bölümlerinin (Sınıf, Matematik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler) Karşılaştırılması" isimli tez konusu kapsamında Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünden Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği Bölümlerine ekteki ölçekleri uygulayabilmesi fakültemiz bilim kurulunun 21/09/2016 tarih 21/1 sayılı kararı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Dekan V.

Ek-5 Araştırma Ölçek İzin Formu (Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği)

☆ **Jale Çakıroğlu**

19 Eylül 2016 14:13

Kime: cansu özcan
Ynt: ÖLÇEK İÇİN İZİN

JC



Merhaba Cansu,
Tez çalışmada Öğretmen öz-yeterlik ölçeğini kullanabilirsin.
Tez çalışmada başarılar diliyorum.

Prof. Dr. Jale Çakıroğlu
ODTÜ Eğitim Fakültesi

iPhone'umdan gönderildi

19 Eyl 2016 tarihinde 11:03 saatinde, cansu özcan <cansuożcan992@gmail.com> şunları yazdı:

[cansu özcan adlı kişiye ait metnin Daha Fazlasını Gör](#)

cansu özcan

19 Eylül 2016 11:03

Kime: jaleus@metu.edu.tr
ÖLÇEK İÇİN İZİN

Tüm Postalar - Google

CÖ

Sayın hocam adım Cansu Özcan. Akdeniz Üniversitesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi bilim dalında yüksek lisans yapıyorum. Tez aşamasındayım. Danışmanımla Doç. Dr. Hakan SERT ile birlikte "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile İlköğretim Bölümlerinin (Sınıf, Matematik, Okulöncesi ve Sosyal Bilgiler) Karşılaştırılması" adlı tez adını düşündük. Bu çalışmamız için veri toplamak amacıyla sizin türkçeye uyarlamış olduğunuz "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" nizi izniniz olursa kullanmak istiyorum. Yardımcı olursanız çok sevinirim. Şimdiden teşekkür ederim. İyi çalışmalar.

Ek-6 Araştırma Ölçek İzin Formu (Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği)

MEHMET ÜSTÜNER @ 20 Eylül 2016 08:55 

Kime: cansu özcan
Ynt: ÖLÇEK İÇİN İZİN

Sayın Özcan, bahsi geçen ölçeği(öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği) yapacağınız araştırmada kullanmanızda tarafımdan bir sakınca görülmemektedir, kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim. Hoşçakalın.

Gönderen: cansu özcan <cansuozcan992@gmail.com>
Gönderildi: 18 Eylül 2016 Pazar 20:04:03
Kime: MEHMET ÜSTÜNER
Konu: ÖLÇEK İÇİN İZİN

[cansu özcan adlı kişiye ait metnin Daha Fazlasını Gör](#)

 **TUTUM_ÖLÇEĞİ_MADD**
ELER.doc

 **MEHMET_ÜSTÜNER_D**
4.pdf

cansu özcan 19 Eylül 2016 11:04 

Kime: mehmet.ustuner@inonu.edu.tr
Tüm Postalar - Google 
ÖLÇEK İÇİN İZİN

Sayın hocam adım Cansu Özcan. Akdeniz Üniversitesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi bilim dalında yüksek lisans yapıyorum. Tez aşamasındayım. Danışmanımla Doç. Dr. Hakan SERT ile birlikte "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile İlköğretim Bölümlerinin (Sınıf, Matematik, Okulöncesi ve Sosyal Bilgiler) Karşılaştırılması" adlı tez adımı düşündük. Bu çalışmamız için veri toplamak amacıyla sizin türkçeye uyarlanmış olduğunuz "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" nizi izniniz olursa kullanmak istiyorum. Yardımcı olursanız çok sevinirim. Şimdiden teşekkür ederim.İyi çalışmalar.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Cansu ÖZCAN

Doğum Yeri ve Tarihi : Kocaeli/ 1992

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Fen Eğitimi

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar : Dr. Cahit Ünvar İ.Ö.O

Projeler :

Çalıştığı Kurumlar :

İletişim

E-Posta Adresi : cansuozcan992@gmail.com

Tarih : 03.01.2017

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
MESLEKİ ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI VE
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK
TUTUMLARI İLE İLKÖĞRETİM
BÖLÜMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMA
Cansu Özcan tarafından

Revision 1 (İABD_YÜKSEK LİSANS
TEZLERİ) den

| Benzerlik Endeksi | Kaynağa göre Benzerlik |
|-------------------|--|
| %19 | İnternet Sources: %16 Yayınlar: %14 Öğrenci Ödevleri: %4 |

11-Oca-2017 16:45 EET' de işleme

kaynaklar:

kondu

NUMARA: 758208279

Kelime Sayısı: 27245

1

2% match (31-Ara-2016 tarihli internet)

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/download/5000166566/5000178812>

2

1% match (15-Tem-2013 tarihli internet)

<http://library.cu.edu.tr/tezler/6857.pdf>

3

1% match (19-Ara-2013 tarihli internet)

http://www.turkishstudies.net/Makaleler/491801061_14G%c3%b6mleksizMehmetNuri-vd-3-201-221.pdf

4

1% match (yayınlar)

ALTUNÇEKİÇ, Alper, YAMAN, Süleyman and KORAY, Özlem. "Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği)", Gazi Üniversitesi, 2005.

5

< 1% match (25-May-2015 tarihli internet)

http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2401-30_05_2012-16_05_28.pdf

6

< 1% match (29-Nis-2013 tarihli internet)

<http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/sayi15/33-53.pdf>

7

< 1% match (02-May-2013 tarihli internet)

http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2012_cilt10/sayi_2/bahar.pdf

8

< 1% match (23-Tem-2015 tarihli internet)

<http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/278/241>

9

< 1% match (15-Kas-2015 tarihli internet)

http://www.researchgate.net/publication/235981726_retmen_Adaylarnn_retmenlik_Mesleine_Ynelik_Tutumlarnn_eitli_Deikenler_Asndan_nce

10

< 1% match (17-Ara-2015 tarihli internet)

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/gefad/article/download/5000078355/5000072578>

11

< 1% match (10-Mar-2015 tarihli internet)

http://www.tsadergisi.org/Makaleler/1940234788_18_289_153-168.pdf

12

< 1% match (12-Ara-2014 tarihli internet)

<http://ejerccongress.org/pdf/EJERCongress2014-BildirKitabi.pdf>

13

< 1% match (17-Ara-2013 tarihli internet)

http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1389967515_017Ba%c5%9fbayMakbule-vd-253-270.pdf

14

< 1% match (yayınlar)

TELEF, Bülent Baki. "Öğretmenlerin Öz-yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi", İlköğretim Online/13053515, 20110101

15

< 1% match (05-Ara-2014 tarihli internet)

<http://www.akademik.adu.edu.tr/bolum/fef/psikoloji/webfolders/topics/5TUTUMLAR.pdf>

16

< 1% match (21-May-2015 tarihli internet)

<http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/bildiri.pdf>

17

< 1% match (23-Kas-2015 tarihli internet)

http://www.researchgate.net/publication/237495411_FEN_BLGS_RET MEN_ADAYLARININ_Z-

Doç. Dr. Hakan SERT
[Signature]