



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİ
TERCİH ETMELERİNDE ETKİLİ OLAN FAKTÖRLERE
GÖRE MESLEKİ KAYGILARI**

Saniye Can TÜRKDOĞAN

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİ TERCİH
ETMELERİNDE ETKİLİ OLAN FAKTÖRLERE GÖRE MESLEKİ KAYGILARI**

Saniye Can TÜRKDOĞAN

Danışman

Doç. Dr. Ali Rıza ERDEM

Bu çalışma PAÜ-Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından 2012SOBE016
nolu Yüksek Lisans tez projesi olarak desteklenmiştir.

Denizli – 2014

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda
tarafımız tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA

Üye: Doç. Dr. Ali Rıza ERDEM

Üye: Yrd. Doç. Dr. Selçuk ŞİMŞEK

İmza

.....

.....

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun
tarih ve 05./26 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

31/01/2014



Prof. Dr. Mehmet Ali SARIĞÖL
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Öğretmenlik yaşantıma ekleyebileceğim en değerli tecrübelerden biri olan yüksek lisans tez sürecinde, akademik yönlendirmelerinin yanında sabrı ve anlayışı ile desteğini her an yanımda hissettiğim değerli hocam Doç. Dr. Ali Rıza ERDEM'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama sürecinde gösterdikleri yardımlardan dolayı Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çok değerli öğretim elemanlarına sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Beni her zaman güler yüzleriyle karşılayan ve bana kapılarını daima açık tutan değerli arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Aydan ORDU, Arş. Gör. Asiye BAHTİYAR, Arş. Gör. Çiğdem ÇÜRÜK, Arş. Gör. Suna ÇÖĞMEN ve Okt. Filiz HIDİR'a en sıcak teşekkürlerimi sunarım.

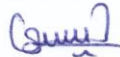
Yaşamımın en özel günlerinde sevgi dolu varlıklarıyla bana aile sıcaklığını aratmayan güzel insanlar Yrd. Doç. Dr. Sibel DURU, Doç. Dr. Erdinç DURU, Eylem GÜNGÖR BALKIS, Yrd. Doç. Dr. Murat BALKIS ve Doç. Dr. Mustafa BULUŞ' a sonsuz teşekkürlerimi ve en derin minnet duygularımı sunarım.

Yaşamlarındaki zor koşullara ve kısıtlı imkânlarla rağmen, eğitimim için ellerinden gelen her şeyi seferber etmekten bir an bile geri durmayan canım anneme, babama ve bana her zaman bir dost ve sırdaş olan canım kardeşim Gül'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Birlikte yürümeye başladığımız günden bu yana, aramıza sevginin, güzelliğin ve içtenliğin dışında kalan hiçbir koşulun girmesine izin vermeyen canım eşim Turgut TÜRKDOĞAN'a en kalbi teşekkürlerimi sunarım.

Dünyası dünyamız, varlığı varlığımız olan al yanaklı şeker pancarı bebeğim Deniz Erdem'e, yaşamıma kattığı tarif edilmez mutluluk için çok teşekkür ederim.

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmanın yapılması ve bulguların çözümünde bilimsel etik ve akademik kurallara özenle uyulduğunu; bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

İmza : 
Öğrenci Adı Soyadı : Saniye Can TÜRKDOĞAN

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİ TERCİH ETMELERİNDE ETKİLİ OLAN FAKTÖRLERE GÖRE MESLEKİ KAYGILARI

Türkdoğan, Saniye Can

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim ABD Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ali Rıza ERDEM

Ocak 2014, 130 Sayfa

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırma örneklemini Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 457 (% 65.43 kız, % 34.57 erkek) öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri Ölçeği, Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson korelasyonu, bağımsız örneklem için t testi, çoklu varyans analizi (F testi) gibi parametrik testlerden ve Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi gibi nonparametrik testlerden yararlanılmıştır. Ayrıca gruplar arası farklılaşmaların kaynağını belirlemek için yine Mann-Whitney U testine dayalı ikili karşılaştırmalardan ve LSD ve Tukey testlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenliğin yıllar içerisinde giderek daha fazla ekonomik güvence gerekçesiyle tercih edilen bir meslek haline gelmiş olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, nitelikli öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulmuş olan Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğrencilerinin, öğretmenliği ideallerine en uzak bulan öğretmen adayları grubu olmasıdır. Mesleki kaygı boyutunda ise, öğretmen adayları en yüksek puan ortalamasını henüz olgunlaşmamış bir kaygı olarak adlandırılan görev merkezli kaygılar boyutundan elde etmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda, tercih nedenleri ve mesleki kaygı boyutlarında öğretmen adaylarının cinsiyeti, mezun olunan lise türü, seçilen öğretmenlik branşı, öğrenim görülen sınıf düzeyi, akademik not ortalaması, anne-baba eğitim düzeyi ve ailenin ekonomik düzeyi değişkenlerine ilişkin önemli bulgulara yer verilmiştir. Diğer yandan, öğretmen adaylarının ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli mesleki kaygıları, öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesinde etkili olan bilinç, güvence, ideal ve etkilenme faktörlerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermemiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik mesleği, tercih nedenleri, mesleki kaygı, öğretmen adayları, sosyo-demografik değişkenler.

ABSTRACT**PROFESSIONAL CONCERNS OF PRESERVICE TEACHERS ACCORDING
TO THEIR REASON FOR CHOOSING TEACHING PROFESSION****Turkdogan, Saniye Can****M. Sc. Thesis in Department of Primary Education****Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ali Riza ERDEM****January 2014, 130 Pages**

The aim of this study is to examine whether the professional concern level of preservice teachers differ according to the reason for choosing the profession of teacher or not. Research sample consists of 457 (% 65.43 female, % 34.57 male) preservice teachers attending Pamukkale University Faculty of Education. *Reasons to Choose Profession Scale, Preservice Teacher Concerns Checklist and Personal Information Form* are used in order to gather data in the research. In the analysis of the data, Pearson correlation, parametric tests such as independent samples t test, multi variance analyze (F test) and nonparametric tests such as Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis H test are utilized. Also paired comparisons based upon Mann-Whitney U test and LSD and Tukey tests are utilized in order to determine the source of differentiation between groups. The results of research show that teaching has become a more and more preferred profession for economical security. Another important finding of the study, grad students of Anatolian Teacher High School which was established to train qualified teachers is the preservice teacher group who finds teaching most far from their ideals .In professional concerns aspect, preservice teachers achieved the highest score average from the extent of task-centered concerns which is referred as a nascent concern. Additionally, important variables such as the cause of choice and gender of teacher candidates on the size of professional concern, type of graduated high school, selected teaching branch, the class level of education, academic grade average, educational and economical level of parents are included in the research result. On the other hand, egocentric, task centered and student centered professional concerns of the teacher candidates did not show a significant difference according to factors of awareness, security, ideal and response which are effective in preference of the teaching profession.

Key Words: Teaching profession, career choice reasons, professional concerns, preservice teachers, socio-demographic variables.

İÇİNDEKİLER

İç Kapak.....	i
Yüksek Lisans Tez Onay Sayfası	ii
Teşekkür	iii
Bilimsel Etik Sayfası.....	iv
Özet	v
Abstract	vi
İçindekiler.....	vii
Tablolar Dizini	x

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.1.3. Alt Problemler	5
1.1.4. Amaç.....	6
1.1.5. Önem	7
1.1.6. Sayıtlılar	7
1.1.7. Sınırlılıklar	7
1.1.8. Tanımlar	8

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1.1. Kaygı Nedir?.....	9
2.1.2. Mesleki Kaygı Nedir?	11
2.1.3. Öğretmenlik Mesleğinin Nitelikleri.....	14
2.1.4. Meslek Seçimi ve Önemi	18
2.1.5. Öğretmenlik Mesleğine Aday Seçimi	21
2.1.6. Öğretmenliği Tercih Etmede Etkili Olan Faktörler	24
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	30
2.2.1. Mesleki Kaygı ile İlgili Araştırmalar	30
2.2.1.1. Mesleki kaygı ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar	30
2.2.1.2. Mesleki kaygı ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar	38

2.2.2. Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenleri İle İlgili Yapılan Araştırmalar	45
2.2.2.1. Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar	45
2.2.2.2. Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar	50

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	57
3.2. Evren	57
3.3. Örneklem	58
3.4. Veri Toplama Araçları	59
3.4.1. Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri Ölçeği	59
3.4.2. Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği	60
3.4.3 Kişisel Bilgi Formu	60
3.5. Verilerin Toplanması	61
3.6. Verilerin Analizi	61

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. BULGULAR	62
4.1.1 "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Bilinç, Güvence, İdeal, Etkilenme Faktörlerine İlişkin Puan Dağılımı Hangi Düzeydedir?" Alt Problemine İlişkin Bulgular	62
4.1.1.1. Cinsiyet	63
4.1.1.2. Mezun olunan lise türü	64
4.1.1.3. Seçilen öğretmenlik branşı	67
4.1.1.4. Öğrenim görülen sınıf düzeyi	72
4.1.1.5. Akademik not ortalaması	73
4.1.1.6. Anne eğitim düzeyi	74
4.1.1.7. Baba eğitim düzeyi	76

4.1.1.8. Ailelerin ekonomik düzeyi	78
4.1.2. "Öğretmen Adaylarının Ben Merkezli, Görev Merkezli Ve Öğrenci Merkezli Mesleki Kaygılarına İlişkin Puan Dağılımı Hangi Düzeydedir?" Alt Problemine İlişkin Bulgular	79
4.1.2.1. Cinsiyet	79
4.1.2.2. Mezun olunan lise türü	80
4.1.2.3. Seçilen öğretmenlik branşı	81
4.1.2.4. Öğrenim görülen sınıf düzeyi.....	84
4.1.2.5. Akademik not ortalaması	85
4.1.2.6. Anne eğitim düzeyi	85
4.1.2.7. Baba eğitim düzeyi	87
4.1.2.8. Ailelerin ekonomik düzeyi	88
4.1.3. "Öğretmen Adaylarının Ben Merkezli, Görev Merkezli Ve Öğrenci Merkezli Mesleki Kaygı Düzeyleri, Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan En Önemli Faktöre (Bilinç, Güvence, İdeal ve Etkilenme) Göre Anlamli Şekilde Farklılaşmakta Mıdır?" Alt Problemine İlişkin Bulgular	90
4.1.4. "Öğretmen Adaylarının Öğretmenliği Tercih Etmelerinde Etkili Olan Bilinç, Güvence, İdeal Ve Etkilenme Düzeyleri İle Ben Merkezli, Görev Merkezli Ve Öğrenci Merkezli Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasında Anlamli Bir İlişki Var Mıdır?" Alt Problemine İlişkin Bulgular	92
4.2.TARTIŞMA.....	93

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. SONUÇ.....	101
5.2. ÖNERİLER.....	102
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	102
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	103
KAYNAKLAR	105
EKLER.....	113
ÖZGEÇMİŞ.....	117

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	15
Tablo 3.1. Araştırma Evreni	58
Tablo 3.2. Araştırma Örneklemi	59
Tablo 4.1. Öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerine ilişkin betimleyici istatistikler.....	62
Tablo 4.2. Öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Mann-Whitney U testi sonucu.....	63
Tablo 4.3. Öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinin mezun olunan lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis H testi sonucu	64
Tablo 4.4. Mezun olunan lise türüne göre bilinç faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar	65
Tablo 4.5. Mezun olunan lise türüne göre ideal faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar	66
Tablo 4.6. Öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinin seçilen öğretmenlik branşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis H testi sonucu.....	67
Tablo 4.7. Seçilen branş türüne göre bilinç faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar	68
Tablo 4.8. Seçilen branş türüne göre güvence faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar	69
Tablo 4.9. Seçilen branş türüne göre ideal faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar	71
Tablo 4.10. Öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis H testi sonucu	72

Tablo 4.11. Sınıf düzeyine göre güvence faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar	73
Tablo 4.12. Öğretmenlik mesleğini tercih faktörleri ile akademik not ortalaması arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon değerleri	74
Tablo 4.13. Öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis H testi sonucu.....	74
Tablo 4. 14. Anne eğitim düzeyine göre etkilenme faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar	75
Tablo 4.15. Öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis H testi sonucu.....	76
Tablo 4.16. Baba eğitim düzeyine göre güvence faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar	77
Tablo 4.17. Baba eğitim düzeyine göre etkilenme faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar	77
Tablo 4.18. Öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinin aile ekonomik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis H testi sonucu.....	78
Tablo 4.19. Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarına ilişkin betimleyici istatistikler.....	79
Tablo 4.20. Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bağımsız örneklem için t testi sonucu	79
Tablo 4.21. Öğretmen adaylarının mezun olunan lise türüne göre mesleki kaygılarını gösteren betimleyici istatistikler.....	80
Tablo 4.22. Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının mezun olunan lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi sonucu.....	81
Tablo 4.23. Öğretmen adaylarının seçilen öğretmenlik branşına göre mesleki kaygılarını gösteren betimleyici istatistikler	81

Tablo 4.24. Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının seçilen öğretmenlik branşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi sonucu.....	82
Tablo 4.25. Seçilen öğretmenlik branşına göre görev merkezli kaygılar faktöründe gözlenen farkın kaynağını gösteren LSD testinin sonucu.....	83
Tablo 4.26. Öğretmen adaylarının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre mesleki kaygılarını gösteren betimleyici istatistikle.....	84
Tablo 4.27. Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi sonucu	84
Tablo 4.28. Mesleki kaygı ile akademik not ortalaması arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon değerleri	85
Tablo 4.29. Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyine göre mesleki kaygılarını gösteren betimleyici istatistikler.....	86
Tablo 4.30. Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi sonucu	86
Tablo 4.31. Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyine göre mesleki kaygılarını gösteren betimleyici istatistikler.....	87
Tablo 4.32. Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi sonucu	88
Tablo 4.33. Öğretmen adaylarının aile ekonomik düzeyine göre mesleki kaygılarını gösteren betimleyici istatistikler.....	88
Tablo 4.34. Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının ailelerin ekonomik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi sonucu	89
Tablo 4.35. Ailelerin ekonomik düzeyine göre görev merkezli kaygılar faktöründe gözlenen farkın kaynağını gösteren Tukey testinin sonucu.....	89
Tablo 4.36. Ailelerin ekonomik düzeyine göre öğrenci merkezli kaygılar faktöründe gözlenen farkın kaynağını gösteren Tukey testinin sonucu.....	90

Tablo 4.37. Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının, öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan en önemli tercih nedenine göre gruplandırılmış puanlarına ilişkin bazı betimleyici istatistikler..	91
Tablo 4.38. Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan en önemli tercih nedenine göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi sonucu.....	91
Tablo 4.39. Öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri ile mesleki kaygı arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon değerleri.....	92

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya konu olan problem durumu açıklanmış, problem cümlesi ve alt problemler oluşturulmuş, araştırmanın amacı ve önemi belirtilmiş, araştırmanın sayıltıları ve sınırlılıklarından bahsedilmiş, araştırma kapsamında incelenecek olan kavramlara ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim sisteminin temel amacı o ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimini vermektir. Vatandaşlık eğitimini verecek stratejik kişi de öğretmendir. Öğretmenler mühendisi, doktoru, avukatı, öğretmeni, askeri, polisi, şoförü, kısacası toplumun her kesiminde hizmet veren insan gücünü yetiştiren kişilerdir. Yeni nesillerin niteliği kuşkusuz onu yetiştiren öğretmenin niteliğiyle özdeş olacaktır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Öğretmen yetiştirme ihtiyacı şu anda eğitim fakülteleri tarafından karşılanmaktadır. Yetiştirilecek öğretmenlerin niteliği çok büyük önem arz etmektedir. Bu amaçla eğitim fakültelerine seçilecek adayların ilgi, yetenek ve isteklerinin göz önüne alınması, kalite ve verim bakımından önemlidir. Çünkü bireyin belli bir meslekte başarılı olması, mesleklerini yaşamı boyunca doyumlu bir şekilde sürdürmesi, onun mesleğe ilişkin yeterliklere sahip olup olmaması ile yakından ilişkilidir (Çoban, 2004; Yazıcı, 2009). Bu da doğru meslek seçimiyle ilgili olabilir. Meslek seçimi, bireyin tercih ettiği meslekler arasından birinde karar kılması ve buna hazırlanmak için çaba göstermesi olarak ifade edilir. Seçilen meslek kişinin yaşam biçimini belirleyici en önemli faktördür. Çünkü seçilen meslek, kişinin çalışma yaşamında başarılı olup olamayacağını, ilerde nerelerde oturup kimlerle etkileşimde bulunacağını belirler (Kuzgun, 2004: 6).

Meslek seçiminde temel öncelik, kısa sürede bir işe yerleşebilmektir (Çeliköz ve Çetin, 2004). Fakat öğretmenlik mesleğini tercih eden bireylerin, hizmet getirecekleri kişilere karşı, yeterli bir duyarlılığa sahip olmaları beklenir. Bu duyarlılık kişisel özelliklerle ilişkilidir. Öğretmenlik mesleğini seçen kişilerin duyarlılık düzeyleri kendi ruh sağlıklarını da önemli ölçüde etkiler. Çünkü meslek, sadece ekonomik gereksinimlerin karşılanması için değil, aynı zamanda psiko-sosyal gelişim ve doyum sağlamak için de sürdürülen bir uğraştır (Yazıcı, 2009).

Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğini kişisel, sosyal ya da ekonomik sebeplerden dolayı seçerler. Öğretmen eğitiminin bu düşünceleri olumlu ya da olumsuz yönde etkilemesi beklenmektedir. Araştırmalar, öğretmen adaylarının meslek tercihlerinin başlıca üç temel kategorideki etkenlere dayalı olarak şekillendiğine işaret etmektedir. Bunlar (Bastick, 2000; Boz ve Boz, 2008; Kyriacou ve Coulthard, 2000; Saban, 2003):(1) özgeci (özveriye dayalı) gerekçeler; insanlara hizmet etme arzusu, topluma faydalı olma isteği, ülkeye hizmet etme vb., (2) içsel gerekçeler; mesleği sevmek, çocukları sevmek, insanları sevmek, ilgi duymak, yetenekli olduğunu düşünmek vb. ve (3) dışsal gerekçeler; iş garantisi, uzun tatil, sosyal güvence, atanma koşulları vb. olarak ifade edilmiştir. Bastick'e (2000: 347) göre bu etkenlerden genel olarak gelişmiş ve refah düzeyi yüksek olan toplumlarda içsel veya özgeci, henüz gelişmekte olan toplumlarda ise dışsal tercih sebeplerinin daha etkili olduğu görülmektedir.

Övet (2006) öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih etme nedenleri ile ilgili yaptığı çalışmada, tercihi etkileyen faktörler "*bilinç, güvence, ideal ve etkilenme*" olarak dört farklı kategoride isimlendirmiştir. "Bu mesleğin gerektirdiği yeteneklere sahip olduğumu düşündüğüm için seçtim", "Bana mutluluk vereceğine inandığım için seçtim" gibi ifadeler "bilinç" faktörü altında; "İş güvencesi olduğu için seçtim", "Sosyal güvencesi olduğu için seçtim" gibi ifadeler "güvence" faktörü altında; "Üniversite sınavında başka bölümlere puanım yetmediği için seçtim", "İdealimdeki meslek olduğu için seçtim" gibi ifadeler "ideal" faktörü altında; "Ailemden birisi öğretmen olduğundan dolayı seçtim", "Yakın çevremden birisi öğretmen olduğu için seçtim" gibi ifadeler de "etkilenme" faktörü altında incelenmiştir.

Fuller'e (1969: 207) göre öğretmenliği meslek olarak tercih eden öğretmen adayları öğretmen yetiştiren kurumlara geldiklerinde uzmanlık gerektiren bu meslekle ilgili birçok kaygı geliştirmeye başlarlar. Öğretmen olarak üstlenecekleri rol nedeniyle, okul yönetimine, öğrencilere ve öğrencilerin ailelerine karşı çeşitli sorumluluklar üstleneceklerdir. Bu sorumluluklar, öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin bazı kaygılar taşımalarına neden olmaktadır.

Fuller'e (1969: 211) göre öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin kaygıları belirli zamanlarda belirli noktalarda yoğunlaşır ve bu kaygılar *öğrenci-merkezli kaygılar*, *görev-merkezli kaygılar* ve *ben-merkezli kaygılar* olmak üzere üç grup altında toplanabilir. Öğrenci-merkezli kaygıların odak noktasını, öğrenciler oluşturur. Öğrenci-merkezli kaygıları taşıyan bir öğretmen adayı, öğretim ile ilgili düşüncelerinde ve tasarımlarında daha çok öğrenci merkezlidir; yani, her öğrencinin zihinsel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını en iyi nasıl karşılayabileceğini merak etmeye ve araştırmaya başlar. Ben-merkezli kaygıların odak noktasını, bireyin kendisi oluşturur. Ben-merkezli kaygıları taşıyan bir öğretmen adayı, öğretmenlik mesleğini başarı ile sürdürüp sürdüremeyeceği endişesini taşır ve bu nedenle de sürekli olarak yoğun bir stres altındadır. Görev-merkezli kaygıların odak noktasını ise bireyin öğreticilik görevi oluşturur. Görev-merkezli kaygıları taşıyan bir öğretmen adayı, iyi bir öğretici olabilme kaygısı içindedir ve bu nedenle de alanında kullanabileceği yeni öğretim yöntemlerini, materyallerini ve araç-gereçlerini araştırmaya başlar.

Mesleki kaygı ile ilgili yapılan araştırmalarda genel olarak, sınıf ve deneyim kavramına yer verilmiştir. Deneyim olarak da, öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarının okul deneyimlerinden (stajlardan) bahsedilmektedir. Öğretmen adayları eğitim-öğretim sürecinin ilk yıllarında 'öğretme' gerçeğiyle henüz tam olarak karşılaşmadıkları için hemen hiç endişe duymazlar. Zamanla kendilerine yönelik kaygılar hissetmeye başlarlar. Bu da başkalarının hakkında ne düşündüğü, öğretmeyi becerip beceremediği ile ilgili kaygıları kapsar. Bunun arkasından da öğretimle ilgili endişeleri başlar (dersi planlama, zamanı yönetme gibi). Öğretim sürecine yönelik ve ben-merkezli

kaygılar, henüz olgunlaşmamış kaygılar olarak adlandırılabilir (Fuller ve Parson, 1974). Aşamaların en olgunlaşmış olan son aşamada ise, öğrenciye yönelik kaygılardan bahsedilmektedir. Fuller (1969) bu kaygıların gelişerek ilerleyip son aşama olan öğrenciye yönelmesi için önerilerde bulunmuş, öğretmenler için çeşitli erken alan deneyimlerinden (stajlardan) bahsetmiştir. Stajlar sayesinde, öğretmen adaylarının öğretme gerçeğiyle daha erken karşılaşacakları; böylelikle öğrenci ihtiyacına yönelik kaygıları daha erken geliştirmeye başlayacakları öngörülmüştür.

Kısaca özetlemek gerekirse, Fuller (1969) öğretmen adaylarının sahip olduğu mesleki kaygıyı gelişimsel bir bakış açısıyla değerlendirmekte ve mesleki kaygının, daha iyi bir öğretmen olabilmek adına, öğretmen adaylarıncaya yaşanıp çözümlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Bir diğer deyişle, öğretmen adaylarının hissettikleri mesleki kaygı, onların öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görevleri başarıyla yerine getirme isteklerinin bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. Bireyin sahip olduğu yetenekler ile gerçekleştirilmesi gereken görevler arasındaki uyumsuzluk ise kaygının önemli bir nedeni olarak kabul edilmektedir. (Goldstein, 1940; akt. Geçtan, 2003). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme aşamasındaki idealist, bilinçli ve gönüllü tutumlar da bu noktada önem kazanmaktadır. Şöyle ki öğretmenlik mesleğini idealindeki meslek olarak kabul etmelerinin ya da öğretmenliği iş güvencesi gibi bir nedenle tercih etmelerinin, öğretmen adaylarının mesleğin gerektirdiği görevleri başarıyla yerine getirme isteklerinin bir yansıması olarak kabul edilen mesleki kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturup oluşturmayacağı merak uyandırıcı bir sorudur.

Literatürde mesleğe yönelik tutumlar ya da mesleki yeterlikler ile mesleki kaygı arasındaki ilişkileri araştıran çalışmalar mevcuttur (Doğan ve Çoban, 2009; Kafkas, Açak, Çoban ve Karademir, 2010; Boz ve Boz, 2010; Yavuz ve Memiş, 2009). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile mesleği tercih etme arasındaki ilişki ile ilgili olarak, öğretmenliği severek ve isteyerek tercih edenlerin öğretmenliğe karşı olumlu tutum içinde olduğu tespit edilmiştir (Özder, Konedralı ve Perkan-Zeki, 2010; Hacıömeroğlu ve Taşkın, 2010). Bu çalışmaların sonucunda, tutum kavramının tercih etme ile birebir örtüşmekte

olduğu (Dağ, 2010) ve ÷lkemizde öğretmenlik mesleğinin bilinçli olarak tercih edilmekte olduğu belirtilmiştir (Övet, 2006; Özsoy, Özsoy, Özkara ve Memiş, 2010; Aydın, 2011). Benzer şekilde, mesleğe yönelik olumlu tutumlar ile mesleki kaygı arasındaki olumsuz yöndeki ilişki de (Doğan ve Çoban, 2009) öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumlarını yansıtan tercih nedenleri ile mesleki kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesinin literatüre anlamlı bulgular sağlayacağını düşünörmektedir. Ancak alan yazında öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih etme nedenleri ile mesleki kaygı arasındaki ilişkiyi araştıran herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırma kapsamında incelenmek istenen problem, “öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seşmelerinde etkili olan faktörlere göre mesleki kaygılarının incelenmesi” olarak kısaca özetlenebilir. Ayrıca araştırmada incelenmek istenen bir diğer nokta, öğretmen adaylarının cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, mezun olunan lise türü gibi değişkenlerle herhangi bir değişiklik gösterip göstermediğini incelemektir.

1.1.2. Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarının ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli mesleki kaygıları, öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan bilinç, güvence, ideal ve etkilenme faktörlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.1.3. Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan bilinç, güvence, ideal, etkilenme faktörlerine ilişkin puan dağılımı hangi düzeydedir?

2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan bilinç, güvence, ideal ve etkilenme faktörleri,

- a. cinsiyete
- b. mezun olunan lise türüne
- c. seçilen öğretmenlik branşına

- d. öğrenim görülen sınıf düzeyine
- e. halihazırdaki akademik not ortalamalarına
- f. anne eğitim düzeyine
- g. baba eğitim düzeyine
- h. ailelerinin ekonomik düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmen adaylarının ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli mesleki kaygılarına ilişkin puan dağılımı hangi düzeydedir?

4. Öğretmen adaylarının ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli mesleki kaygı düzeyleri,

- a) cinsiyete göre
- b) mezun olunan lise türüne
- c) seçilen öğretmenlik branşına
- d) öğrenim görülen sınıf düzeyine
- e) halihazırdaki akademik not ortalamalarına
- f) anne eğitim düzeyine
- g) baba eğitim düzeyine
- h) ailelerinin ekonomik düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

5. Öğretmen adaylarının ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli mesleki kaygı düzeyleri, öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan en önemli faktöre (bilinç, güvence, ideal ve etkilenme) göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

6. Öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih etmelerinde etkili olan bilinç, güvence, ideal ve etkilenme boyutlarından aldıkları puan düzeyleri ile ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli mesleki kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.1.4. Amaç

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler ile mesleki kaygıları arasındaki ilişkiyi

ortaya koymaktır. Bunun için, öncelikle öğretmen adaylarının mesleği tercih etmelerinde etkili olan faktörler (Bilinç, Güvence, İdeal ve Etkilenme boyutlarında) incelenecektir. Daha sonra öğretmen adaylarının mesleği tercih etmelerinde etkili olan faktörler (Bilinç, Güvence, İdeal ve Etkilenme boyutlarında) bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenerek, öğretmenliği seçen gençlerin genel bir profili ortaya çıkartılacaktır. Araştırmanın ikinci alt problemi olan öğretmen adaylarının mesleki kaygıları (Ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygılar boyutunda) incelenecektir. Aynı şekilde, öğretmen adaylarının mesleki kaygıları (Ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygılar boyutunda) bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenecektir. Son olarak ise öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlerle mesleki kaygıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenecektir.

1.1.5. Önem

Bu araştırmadan elde edilen sonuçların alan yazına anlamlı katkılarının olacağı düşünülmektedir. Araştırma, öğretmen adaylarının mesleği tercih ettikten sonra mesleğin gerekliliklerini yerine getirebilmeye ilgili duyacağı mesleki kaygıların neler olacağı konusunda öğretmen eğitimcilerine ve öğretmen adaylarına ışık tutacaktır. Ayrıca bu kaygılarının mesleklerini tercih etmesi ile ilişkisini ortaya koyacağı için de ayrı bir önem taşımaktadır.

1.1.6. Sayılılar

1. Araştırma kapsamında örnekleme oluşturan katılımcılar, veri toplama araçlarına içten ve doğru yanıt vermiştir.
2. Ulaşılan kaynaklardaki bilgiler doğrudur.

1.1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma örnekleme, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki öğretmen adayları ile sınırlıdır.

2. Araştırma verilerinin toplanmasına ilişkin işlemler 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar dönemiyle sınırlıdır.

1.1.8. Tanımlar

Meslek: İnsanlara yararlı mal ya da hizmet üretmek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, belli bir eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünü (Kuzgun, 2004: 6).

Öğretmenlik: Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Akt, Celap, 2004: 26).

Öğretmenlik Mesleğini Tercih Faktörleri: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan nedenler "bilinç, güvence, ideal ve etkilenme" faktörleri şeklinde tanımlanmaktadır (Övet, 2006).

Mesleki Kaygı: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirebilmeleriyle ilgili olarak, kendine, göreve ve öğrenciye yönelik olarak duydukları kaygıdır (Fuller, 1969).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın dayandığı kuramsal temele ve araştırma konusuyla ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu başlık altında araştırmanın dayandığı kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2.1.1. Kaygı Nedir?

Yaşamın her evresinde, insanoğlunun merak ettiği ve meraklarından dolayı endişe duyduğu durumlar vardır. Kaygılanma ya da kaygı duyma; yapısal özellikleri bakımından insandan insana, içinde bulunulan duruma göre farklılık gösterebilir (Temiz, 2011). Goldstein (1940) kaygı tanımlarının ortak ögesi olarak, "kişinin yeteneğiyle ondan beklenenlerin uyuşmamasını" göstermekteyken; Cannon (1932) kaygıyı, "organizmanın iç dengesini bozacak tehlikelere karşı bir tepki ya da bozulan dengeyi yeniden düzenleme çabalarının başarısızlığa uğraması sonucu ortaya çıkan bir durum" olarak adlandırmıştır (Akt. Geçtan, 2003: 164).

Kaygının nedenleri arasında; olumsuz bir sonuç bekleme, iç çelişki, belirsizlikler ve var olan desteğin çekilmesi sayılabilir. Bu noktada kaygının yararlı mı zararlı mı olduğunu bilmek için, iki faktörü bilmemiz gerekir; kaygının derecesi ve de başarmayı amaçladığımız görevin zorluk düzeyi. Zor bir görevi başarmada, kaygı olumsuz özellik taşıırken, basit bir işlemi gerektiren durumlarda orta dereceli kaygı, göreve daha erken başlama ve bitirme açısından yararlı bulunmuştur (Cüceloğlu, 2004: 278).

Cüceloğlu (2004), kaygı ile ilişkili kavramları ele alırken, kaygı ile öğrenme arasındaki ilişkiyi, güdülenme ve başarı arasındaki ilişkiye benzetir. Öğrenilen malzeme basit ve kolaysa, yüksek kaygı derecesi bunun çabuk öğrenilmesini sağlar. Öğrenilen malzeme karmaşık ve zorsa, o zaman yüksek kaygı öğrenmeyi zorlaştırır. Akgün, Gönen ve Aydın'a (2007) göre, kaygı düzeyinin yüksek olması, bireyin daha katı, daha basit davranışlara gerilemesine, endişeli olmasına ve memnun etmeye aşırı odaklanmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte orta düzeydeki kaygının organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özelliği vardır. Kaygı iyi yönetildiğinde, bireyin başarılı olmak için daha fazla çalışmasına, yaşanacak olumsuzluklara karşı önlem almasına yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adayları için yaşanan kaygının mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirici, motive edici, harekete geçirici bir uyarıcı olarak kullanılmasına dikkat edilmelidir.

Benzer şekilde Scovel (1978), kaygının iki farklı türde tanımlanabileceğini, örneğin "öğrenme sürecini zorlaştıran ve öğrenci başarısını engelleyen olumsuz kaygı" (debilitating anxiety) ile "kişilerin doğal edimlerinin daha üstünde başarı sağlamalarına neden olan olumlu kaygının" (facilitating anxiety) ayırt edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Olumlu kaygı, öğrenciyi öğrenmeye karşı istekli kılmakta ve öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak katılmaya özendirilmekte iken, olumsuz kaygı ise öğrencinin aşırı derecede üzüntü hissetmesine ya da kendinden şüphe duymasına neden olmaktadır (Akt. Baştürk, 2007: 166-167).

Kaygının bireyin sahip olduğu yetenekleri kısıtlayıcı bir yapısının bulunduğunu belirten tanımların yanı sıra, kaygıyı bireyin kapasitesini harekete geçirmeye yardımcı bir destek olarak gören kaygı tanımları da mevcuttur. Bu araştırma kapsamında incelenecek olan kaygı kavramı da, ağırlıklı olarak öğretmen adaylarının mesleki çabalarını motive eden bir yapıda ele alınmaktadır. Esasen çalışma kapsamında incelenecek olan mesleki kaygı kavramı, alan yazında tanımlanan anksiyete (anxiety) kavramından ziyade, mesleğe yönelik duyulan endişeleri tanımlayan "professional concern" olarak ifade edilmektedir.

2.1.2. Mesleki Kaygı Nedir?

Birinin gelecekte bilmediği bir performansına bağlı olarak kaygısının olması çok normaldir. Öğretmen eğitim programlarının kaygıların ortaya çıkmasını önlediği ya da çok etkili olduğu ile ilgili bir iddiasının olduğunu söylemek gerçekçi değildir (Ralph, 2004). Fuller'e (1969: 211) göre öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin kaygıları belirli zamanlarda belirli noktalarda yoğunlaşır ve bu kaygıları; ben-merkezli kaygılar, görev-merkezli kaygılar ve öğrenci-merkezli kaygılar olmak üzere üç grup altında toplamak mümkündür.

Öğrenci-merkezli kaygıların odak noktasını, öğrenciler oluşturur. Öğrenci-merkezli kaygıları taşıyan bir öğretmen adayı, öğretim ile ilgili düşüncelerinde ve tasarımlarında daha çok öğrenci merkezlidir; yani, her öğrencinin zihinsel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını en iyi nasıl karşılayabileceğini merak etmeye ve araştırmaya başlar. Böyle bir birey kendisine şu gibi soruları sürekli olarak yöneltir (Saban, Korkmaz ve Akbaşlı, 2005:199):

1. Acaba her bir öğrenciye nasıl yardım edebilirim ki, onun için öğrenmek mümkün, kolay ve çabuk olsun?
2. Acaba her bir öğrenciye nasıl yardım edebilirim ki, onun için hayat-boyu öğrenmek önemli ve vazgeçilmez olsun?
3. Acaba özel öğretime muhtaç veya yüksek düzeyde potansiyelli öğrencilere nasıl yardım edebilirim ki, bu çocuklar öğrenmelerini okul dışında da başarı ile sürdürebilsinler?

Ben-merkezli kaygıların odak noktasını, bireyin kendisi oluşturur. Ben-merkezli kaygıları taşıyan bir öğretmen adayı, öğretmenlik mesleğini başarı ile sürdürüp sürdüremeyeceği endişesini taşır ve bu nedenle de sürekli olarak yoğun bir stres altındadır. Böyle bir birey, kendisine şu gibi soruları sürekli olarak yöneltir (Saban ve diğerleri, 2005:198):

1. Acaba öğretmenlik bana göre bir meslek mi?
2. Acaba öğretmenlik mesleğini her gün nasıl yapacağım?
3. Acaba sınıfımda gürültü olduğunda okul müdürü ve okuldaki diğer öğretmenler hakkımda ne düşünecek?

Görev-merkezli kaygıların odak noktasını, bireyin öğreticilik görevi oluşturur. Görev-merkezli kaygıları taşıyan bir öğretmen adayı, iyi bir öğretici olabilme kaygısı içindedir ve bu nedenle de alanında kullanabileceği yeni öğretim yöntemlerini, materyallerini ve araç-gereçlerini araştırmaya başlar. Böyle bir birey kendisine şu gibi soruları sürekli olarak yöneltir (Saban ve diğerleri, 2005: 199):

1. Acaba farklı sınıf ortamlarında eğitim ve öğretim nasıl olmaktadır?
2. Acaba öğretim konusunda alanımdaki yeni materyalleri, teknikleri ve fikirleri nasıl elde edebilirim?
3. Acaba öğretmenlik görevimde başarılı olabilmem için bana en iyi kim yardım edebilir?

Öğretmen adayları ilk sınıflarda öğretim gerçeğiyle yeni karşılaştıkları için hiç endişe duymazlar. Daha sonra endişeleri kendilerine yönelir. Bu da başkalarının hakkında ne düşündüğü, öğretmeyi becerip beceremediği ile ilgili kaygıları kapsar. Bunun arkasından da öğretimle ilgili endişeleri başlar (dersi planlama, zamanı yönetme gibi). Öğretime ve bene yönelik kaygılar henüz olgunlaşmamış kaygılar olarak adlandırılabilir (Fuller ve Parson, 1974). Aşamaların en olgunlaşmış olan son aşamada ise, öğrenciye yönelik kaygılardan bahsedilmektedir. Fuller (1969) bu kaygıların gelişerek ilerleyip son aşama olan öğrenciye yönelmesi için önerilerde bulunmuş, öğretmenler için çeşitli erken alan deneyimlerinden (stajlardan) bahsetmiştir. Stajlar sayesinde, öğretmen adaylarının öğretim gerçeğiyle daha erken karşılaşacakları böylelikle öğrenci ihtiyacına yönelik kaygıları daha erken geliştirmeye başlayacakları öngörülmüştür. Stajların, öğretmen adaylarının endişelerini daha olgun endişelere dönüştürmelerini düzenlemede kolaylık sağlayacağı, bu yüzden kariyerlerinde erkenden daha başarılı bir öğretimi yaşamış olacakları düşünülmektedir (Yerger, 2011).

Sadece eğitim programının bir parçası olarak, aday öğretmenler için erken alan deneyimi, kendilerini öğretmen kimliğiyle tanımlamalarına böylece kaygılarını geliştirip olgunlaştırmalarına yardımcı olmaktadır (Boz, 2008; Yerger, 2011). Öğretmenler hem hizmet öncesinde hem de hizmet sırasında sık sık

mesleki eğitimlerinin ihtiyaçlarıyla ilgili olmamasından şikâyet ederler. Öğretmen adaylarını mesleğe hazırlayan öğretmen yetiştirme programları öğretmen ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmelidir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygıları tanımlanarak memnuniyetleri artırılmalıdır (Fuller, 1969).

Fuller'ın (1969) öğretmen adaylarının mesleki kaygılarıyla ilgili yaptığı çalışmasını destekleyen çalışmaların yanında (Buttler ve Smith, 1989), Fuller'ın modeline ters düşen çalışmalar da bulunmaktadır (Boz, 2008; Pigge ve Marso, 1998; Reeves ve Kazelskis, 1985). Bu çalışmalarda öğretmenlerin kaygılarının gelişimsel bir sıra içinde değil de eş zamanlı olarak ortaya çıktığı söylenmektedir. Fuller'ın (1969) modeline uygun olarak kaygıların artan profesyonel bir deneyimle azaldığında ortak görüşte olan bu çalışmalarda, her öğretmen adayının mesleki kaygısının kendine özgü olduğundan ve öğretmen adaylarının staj uygulamaları öncesinde yaşamadıkları ama staj sonrası oluşan yeni kaygılarından bahsedilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik duydukları kaygılar bir dizi kişiye özgü özelliklere bağlıdır. Bunlar; kişisel inançlar, kişisel öğretmen yeterliği, biliş, olgunluk, çevresel koşullar, danışmanla ilişkiler olarak sıralanabilir (Ralph, 2004). Mesleki kaygının, öğretmenlerin öz-yeterliliğine duyduğu inançla da ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öz yeterlik, Bandura'ya (1986) göre "bireyin kendisinden istenilen bir işi yapabilme yeteneğini değerlendirmesi" olarak tanımlanmaktadır (Akt. Boz ve Boz, 2010: 280). Öz yeterlik inancı, insanların seçimlerini, motivasyonlarını, dolayısıyla davranışlarını etkiler. Örneğin yüksek yeterliğe sahip bireyler, engelle karşılaşırsa bile yapacağı iş için daha çok çaba gösterirler. Buna karşın düşük yeterlikte olan bireyler daha az çabalarlar ve işten kaçarlar. Bireysel olarak kendilerine yönelik düşük yeterlik algısı taşıyan bireyler stres ve kaygının sonucunda bu duyguyu hissetmektedirler. Çünkü, yapacakları iş olduğundan daha zor görerek gözlerinde büyütürler (Ghaith ve Shaaban, 1999).

Öğretmenin öz yeterliği ise, öğrencilerin öğrenmesi ve öğrencilerle anlaşma olarak kendi yapabileceklerini değerlendirmesidir. Araştırmalar,

öğretmen öz yeterliğinin öğrencilerin öğreneceği konuya ilişkin motivasyonlarını, tutumlarını ve başarılarını etkilediğini göstermektedir. Yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin yeni düşüncelere daha fazla açık, öğrenci ihtiyaçlarını anlamak için yeni metotlar denemeye daha fazla istekli öğretmenler olduğu gözlenmiştir. Bu öğretmenler planlı ve isteklidirler. Bu yüzden zor öğrencilerle bile uzun süre çalışarak zorlukların üstesinden gelmek için çaba gösterirler. Diğer taraftan ise düşük öz yeterliğe sahip öğretmenler mesleğe karşı daha az sorumluluk duyarlar. Bu öğretmenler daha otorite yanlısı, daha çok öğretmen merkezli yaklaşımları kullanan ve başarısızlıktan dolayı başkalarını suçlayan yapıdadırlar (Knoblauch ve Woolfolk-Hoy, 2008). Yeterli öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını tanımada daha hevesli olurlar (Ghaith ve Shaaban, 1999). Ayrıca, öğretmenlerin yeterliliklerine duydukları inanç, kaygının olumsuz etkisini de azaltmaktadır (Ralph, 2004).

2.1.3. Öğretmenlik Mesleğinin Nitelikleri

Eğitim öğretim süreci öğretim programları, okulun fiziksel koşulları, öğrencilerin bireysel özellikleri ve en önemlisi öğretmenlerin farklı niteliklere sahip olması gibi çok değişkenli ve karmaşık bir yapıya sahip olması nedeniyle öğretmenlerin yeterlik alanlarını standardize etmek son derece önemlidir (Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011). Yeterlik kavramı, bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikleri ifade eder. Öğretmen yeterliği ise, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumlar anlamını taşımaktadır (Şahin, 2011: 295).

Bu konu ile ilgili olarak öğretmen yeterliklerini ve niteliklerini araştıran çalışmalarda öğretmenlerin yeterlikleri ile kişisel ve mesleki niteliklerinin sayısı oldukça fazladır (Gelen ve Özer, 2008; Kök ve diğerleri, 2011; Köksal, 2008; Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen, 2007; Yeşilyurt, 2009; Yetim ve Göktaş, 2004). Öğretmen yeterliklerini gerçekleştirebilmek için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içinde öğretmenlerin, hizmet öncesinde ise öğretmen adaylarının sahip olması gereken/beklenen bilgi, beceri ve tutumlarını içeren “*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*” ve okulöncesi ve ilköğretim kademesi öğretmenlerine

yönelik “*Özel Alan Yeterlikleri*” geliştirilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008: 42). Bu yeterliklere sahip olma derecesinin eğitim-öğretim sürecinin kalitesini doğrudan etkileyeceği düşünülmektedir. “*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*”, tüm öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutum özelliklerini kapsayan, 6 ana yeterlik (A-B-C-D-E-F), 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır.

Tablo 2.1. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

-
- A. Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim,
 - A1. Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme
 - A2. Öğrencilerin, öğrenebileceğine ve başaracağına inanma
 - A3. Ulusal ve evrensel değerlere önem verme
 - A4. Öz değerlendirme yapma
 - A5. Kişisel gelişimi sağlama
 - A6. Mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama
 - A7. Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama
 - A8. Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme
 - B. Öğrenciyi tanıma
 - B1. Gelişim özelliklerini tanıma
 - B2. İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma
 - B3. Öğrenciye değer verme
 - B4. Öğrenciye rehberlik etme
 - C. Öğretme ve öğrenme süreci
 - C1. Dersi planlama
 - C2. Materyal hazırlama
 - C3. Öğrenme ortamlarını düzenleme
 - C4. Ders dışı etkinlikler düzenleme
 - C5. Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme
 - C6. Zaman yönetimi
 - C7. Davranış yönetimi
 - D. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
 - D1. Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme
 - D2. Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme
 - D3. Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama
 - D4. Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme
 - E. Okul, aile ve toplum ilişkileri
 - E1. Çevreyi tanıma
 - E2. Çevre olanaklarından yararlanma
 - E3. Okulu kültür merkezi durumuna getirme
 - E4. Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık
 - E5. Aile katılımı ve işbirliği sağlama
 - F. Program ve içerik bilgisi
 - F1. Türk Milli Eğitiminin amaçları ve ilkeleri
 - F2. Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi
 - F3. Özel alan öğretim programını izleme-değerlendirme ve geliştirme
-

Türkiye’de öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, kapsam olarak uluslararası uygulamalarda tanımlanmış öğretmen yeterlikleri kapsamı ile büyük ölçüde örtüşmektedir (Türk Eğitim Derneği [TED], 2009: 52-54). Tabloda sunulan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri altı yeterlik ve 31 alt yeterlikten oluşmaktadır. Alt yeterliklerin her biri için performans göstergeleri oluşturularak, toplam 233 performans göstergesi tanımlanmıştır.

Temel yeterliklerin yanında genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin: öğrencilere karşı açık görüşlü ve nesnel olma, öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini dikkate alma, eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme, bireysel farklılıkları dikkate alma, yenilik ve gelişmelere açık olma, toplumsal gelişmeleri anlayıp yorumlayabilme ve eğitim teknolojilerindeki gelişmeleri yakından takip edebilme gibi birçok niteliğe de sahip olması gerekir (Çelikten ve diğerleri, 2005).

Nitelikli eğitim nasıl olur? sorusunun cevabı nitelikli öğretmen özelliklerinde yatmaktadır. Öğretmenlik bir uzmanlığı gerektirir. Öğretmenin uzmanlık düzeyi, kişisel özellikleri ve öğrencilere karşı tutumu onun etkileme gücünün göstergesidir. Bu güç eğitim-öğretimi etkileyen tüm öğelerin başında gelmektedir (Ataünal, 2003: 62-63). Kaliteli öğretmen yetiştirmede öğretmen yetiştiren kurumların çok büyük rolü vardır. Öğretmen yetiştiren kurum programlarının amaçları saptanırken bir taraftan günümüzde toplumun öğretmenlerden ne beklediği, diğer taraftan tüm eğitim sistemindeki gelişmeler göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmen yetiştiren bir programı bitiren öğrenci uzmanlık gerektiren bu mesleğin yeterliklerine sahip olmak zorundadır (Küçükahmet, Külahoğlu, Çalık, Topses, Öksüzoğlu ve Korkmaz, 2004: 2).

Öğretmenlik mesleğine hazırlık aşamasında öğretmen yetiştirme programları öğretmen adaylarına genel kültür bilgisi, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisini kazandırmayı amaçlar (Celep, 2004: 27-28).

Genel Kültür Bilgisi: Öğretmen geniş bir genel kültür bilgisine sahip olmak zorundadır. Çünkü öğretmen, öğrenciye çevresinde olan değişimleri

karşılatabilecek nitelikte yeni davranışlar kazandırmakla yükümlüdür. Bu da öğretmenin toplum yapısını, kültür değerlerini çevresinde olup bitenleri bilmesini gerektirmektedir. Öğretmen adaylarının geniş bir dünya görüşüne ve genel kültüre sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerden beklenen, sadece belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması değil, insanı, toplumu ve dünyayı ilgilendiren bir takım sorunları görebilmesi ve bunlar için çözüm önerilerinde bulunabilmesidir (Celep, 2004: 27-28).

Genel kültür bilgileri alana ilişkin olay ve olguların açıklanmasında, disiplinler arası ilişkilerin kurulmasında, konunun öğretiminde bütünlük somutluk-soyutluk, yakınlık-uzaklık ve güncellik gibi öğretim ilkelerinin yaşama aktarılmasında eğitim-öğretim yeterliliklerinin ayrılmaz bir boyutunu oluşturur (Yetim ve Göktaş, 2004).

Alan Bilgisi: Öğretmenin öğretimini sürdüreceği ders alanı hakkında alan bilgisinin olması zorunluluktur. Örneğin Fen bilgisi öğretmeni, fen bilgisine ilişkin konu alanına sahip olması, o alanda yetişmiş olmasını gerektirmektedir. Sınıf öğretmenleri ilköğretim programında yer alan okuma-yazma, Hayat bilgisi, Sosyal bilgiler, Fen bilgisi ve Matematik konularını çok iyi bilmelidirler (Celep, 2004: 27-28). Öğretmen, öğreteceği alanın temel kavramlarını, araştırma ve inceleme araçlarını ve yapılarını anlamalı ve alanın bu özelliklerini öğrenciye anlamlı bir biçimde öğrenme deneyimleri yaratmalıdır (Yetim ve Göktaş, 2004). Öğretmenlerin öğretmenlik becerileri alana hakim oluşları ile ölçülebilir. Alanını iyi bilen bir öğretmen, sınıfa girdiğinde kendine güven duyar. Türkiye’de zaman zaman farklı alanlarda yetişmiş öğretmenler kendi alanlarının dışında görevlendirilmektedirler. Örneğin biyoloji öğretmeni olarak yetişen bir öğretmen adayı fen bilgisi öğretmeni olarak istihdam edilirse, kendisinde beklenen başarıyı gösteremeyebilir (Celep, 2004: 27-28).

Öğretmenlik Meslek Bilgisi: Öğretmenin bir alanı ya da konuyu çok iyi bilmesi, öğretimin önkoşulu olmasına karşılık başarılı bir öğretim için yeterli değildir. Öğretmen, bildiğini nasıl öğreteceğini de bilmelidir. Bir öğretmenin bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması yanında aynı zamanda öğretmenlik mesleği ile ilgili bazı bilgi ve becerilere de gereksinimi vardır (Celep, 2004: 27-

28). Öğretmen, öğrencilerini çeşitli özellikleriyle (fiziksel, sosyal, psikolojik, zihinsel ve psiko-motor) tanımalıdır ve bu özelliklere uygun öğrenme deneyimleri yaratmalıdır. Öğretmen, öğrenmenin nasıl meydana geldiğini, öğrenmenin gelişim düzeyinin öğrenmeyi nasıl etkilediğini ve öğretim sürecinde çeşitli gelişim özelliklerinin nasıl dikkate alınması gerektiğini bilmeli ve öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak öğretim stratejilerini kullanmalıdır (Yetim ve Göktaş, 2004). Öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında öğretmen adaylarına esas itibarıyla öğretme ve öğrenme olmak üzere iki temel sürece ilişkin yeterlilikler kazandırılması amaçlanmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarında da buna uygun dersler yer almaktadır. Bu derslerin kuramsal ve uygulamalı olanları olduğu gibi hem kuramsal hem de uygulamalı olanları vardır. 1998–1999 eğitim ve öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinde gerçekleşen yeniden yapılanma programının en önemli parçalarından biri fakülte-okul işbirliği programıdır. Bu kapsamda Türkiye’de eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının okullarda daha fazla pratik yapmaları sağlanmış ve bu süreçte yapılan çalışmalar düzenli ve sistematik bir biçimde gözlemlenerek değerlendirme yoluna gidilmiştir (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010). Ancak bu uygulamaların bile çok yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Yapılan bir araştırmada, öğretmen adayları hizmet öncesinde kendilerini yeterli hissetmelerine karşın, mesleğe başladıktan sonra yetersiz kaldıkları sonucu ortaya çıkmıştır (Celep, 2004: 28).

2.1.4. Meslek Seçimi ve Önemi

“Meslek” (profession) sözcüğü on altıncı yüzyılda İngiltere’de öncelikli olarak tıp, hukuk ve ilahiyatı ifade eden bir sözcük olarak kullanılmaya başlanmıştır. Meslek sözcüğünün üniversite eğitimi almış, yüksek sosyal statüye sahip kişilerce yerine getirilen, öğrenilmiş bir işi ya da uğraşı ifade eden kullanımları yaklaşık dört asır öncesine dayanmaktadır. Önceleri bilgilerini ve inanışlarını sadece birbirleriyle paylaşan seçkinler, meslek üyesi olarak kabul edilirken, zamanla meslek, insanların sosyal statüsüne ve saygınlığına bakılmaksızın yaşamı sürdürmek için gerekli geliri sağlayan bir iş ya da uğraş anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Şahin, 2011: 266). Meslek, kazanç elde etmenin dışında bireye bağımsızlık, güvence, bir gruba ait olma, tanınma gibi

gereksinimlerini doyurma olanağı da sağlar. Bunlardan daha da önemlisi mesleğin kendini gerçekleştirme yolu olmasıdır (Kuzgun, 2004: 6). İnsanın doğuştan getirdiği, yetenekleri, potansiyeli ve gizil güçleri ortaya koyarak doyuma ulaşması çalışırken olur. İnsan kendini, bir iş yaptığı, üretken olduğu için daha değerli ve önemli görür (Yeşilyaprak, 2012: 4).

Meslek seçimi, bireyin tercih ettiği meslekler arasından birinde karar kılması ve buna hazırlanmak için çaba göstermesi olarak ifade edilir. Seçilen meslek kişinin yaşam biçimini belirleyici en önemli faktördür. Çünkü seçilen meslek, kişinin çalışma yaşamında başarılı olup olamayacağını, ilerde nerelerde oturup kimlerle etkileşimde bulunacağını belirler. Ayrıca meslek kişinin değer yargılarını, dünya görüşünü, günlük yaşam tarzını ve alışkanlıklarını biçimlendirici etkilere de sahiptir. Kişinin yaşamını böylesine belirleyici uğraşı alanının seçimi, günümüzde giderek karmaşıklaşan bir sorun haline gelmiştir. Bunun nedeni, meslek çeşitlerinin isimlerinin bile öğrenilmesinin mümkün olmayacak kadar artmış olmasıdır (Kuzgun, 2004: 6).

Meslek seçimini etkileyen faktörler kısaca sınıflandırılırsa (Pişkin, 2012: 44):

1. Psikolojik faktörler (yetenek, ilgi, çoklu zeka, kişilik özellikleri, meslek değerleri)
2. Sosyolojik Faktörler (aile, sosyoekonomik düzey)
3. Cinsiyet
4. Politik ve ekonomik faktörler olarak adlandırılabilir.

İlgi ve yetenekler meslek seçimi ile ilgili yüksek seviyede ilişkili bulunmuştur. Öğrencilerin seçtikleri meslekle ilgileri ve yetenekleri birebir örtüşmektedir. Meslek seçiminde ilgiler yeteneklerden daha çok ilişkilidir (Tracey ve Hopkins, 2001). Öğretmenlerin meslek seçimindeyse ailenin ve kültürün pozitif yöndeki etkisi en güçlü faktör olarak belirtilmiştir (Butt, MacKenzie ve Manning, 2010).

Bugün aralarında öğretmenliğin de bulunduğu birçok iş ve uğraş meslek olarak adlandırılmaktadır. Case'e göre meslek olmaya hak kazanmak için en az şu altı özellik ortaya konmalıdır:

- 1) Ortak bir bilgi bütünü
- 2) Üzerinde uzlaşmış performans standartları
- 3) Üyeleri temsil eden meslek örgütü
- 4) Bir meslek olarak kamuoyu tarafından kabul edilme
- 5) Etik ilkeler
- 6) Meslek belgesi (diploma, sertifika vb.) (Şahin, 2011:268).

Bu özelliklere bakılarak ülkemizde öğretmenliğin bir meslek olduğu söylenebilir. Öğretmenlik, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 2011: 266).

Türkiye'de yıllardan beri yaşanan ekonomik sorunlar bir işe yerleşme olanaklarını önemli ölçüde sınırlandırmaktadır. Bunun yanında gereksinim duyulan iş gücü ile yükseköğretim programlarının tür ve kapasiteleri arasındaki dengesizlik, meslek seçimini ve kariyer gelişimini zorlaştırmaktadır. İşe girme konusunda yaşanan güçlükler, bireylerin yüksek öğretim tercihleri üzerinde etkili olmakta, bu nedenle belli alanlardaki yüksek öğretim programlarında önemli yığılmalar gözlenmektedir. Öğretmenlik programları bu yığılmaların gözlendiği alanlardan biridir (Yazıcı, 2009).

Meslek seçiminde temel öncelik kısa sürede bir işe girmektir (Çeliköz ve Çetin, 2004). Bu durum bireylerin mesleklerini yaşam boyunca doyumlu bir şekilde sürdürmeleriyle ilişkili olan; kişilik, ilgi, yetenek gibi değişkenlerin yeterince dikkate alınıp alınmadığı sorusunu ortaya çıkarmaktadır. Bu mesleği seçenlerin, hizmet getirecekleri kişilere karşı, yeterli bir duyarlılığa sahip olmaları beklenir. Bu duyarlılık kişisel özelliklerle ilişkilidir. Öğretmenlik mesleğini seçen kişilerin duyarlılık düzeyleri kendi ruh sağlıklarını da önemli ölçüde etkiler. Çünkü meslek, sadece ekonomik gereksinimlerin karşılanması için değil, aynı zamanda psiko-sosyal gelişim ve doyum sağlamak için de sürdürülen bir uğraştır. Mesleki doyum sağlayamayan bireylerde tükenmişlik

sendromu ve stres tepkileri gözlenir (Tanrıoğen, 1997; Yazıcı, 2009). Ülkemizde öğretmenlik mesleğini seçme süreci iki aşamada gerçekleşmektedir. İlk aşama ilköğretim birinci kademedен sonra, orta öğretim kurumlarını tercih etme sürecinde ortaya çıkar. Günümüzde öğretmen liseleri olarak adlandırılan okullara giren öğrenciler bir bakıma ilk mesleki tercihlerini yapmış olurlar. İkinci aşama ise üniversiteye giriş için yapılan merkezi sınavdır. Farklı orta öğretim kurumlarından mezun olan öğrenciler öğretmenlik mesleği ile ilgili tercihlerde bulunabilirler. Bu süreçte öğretmen liselerinden mezun oldukları için ek puan alan öğrenciler, programlara yerleşmede daha avantajlı hale gelirler (Yazıcı, 2009).

2.1.5. Öğretmenlik Mesleğine Aday Seçimi

Öğretmenlik, diğer mesleklere göre kendine özgü özellikleri olan, eylem ve işlemlerin sonuçlarının tam olarak denetlenmesi zor olan bir meslektir. Bu bağlamda bu meslekte görev alacak bireylerin seçimi özel bir önemi gerektirmektedir (Celep, 2004).

Öğretmen adaylarının seçimi genelde iki aşamada olmaktadır (Uygun, 2010): (1) öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçimi, (2) Öğretmen adaylarının istihdam öncesi seçimi.

Oldukça kapsamlı ve çok boyutlu bir konu olan öğretmen yetiştirmenin en önemli basamaklarından birini öğretmen adaylarının seçimi konusu oluşturur. Dönem dönem Türkiye'nin koşullarına bağlı olarak farklılıklar gösteren bu konuda geline en son nokta, öğretmen adaylarının bir takım çoktan seçmeli sınavlarla seçilmesidir. Ancak bu sistemin seçmeye değil, elemeye yönelik olduğunu söylemek çok daha doğru olsa gerek. Çünkü bu sınavlar, kontenjana veya eldeki kadroya bağlı olarak puanlamanın yapıldığı bir sınav olmaktan öte başka bir anlam taşımamakta olup, adayların sadece bir veya birkaç yönünü ölçebilmektedir. Öğretmenlik mesleğinde çok önemli olan “uygun mizaç” özelliğine yönelik ise bir seçme yapamamaktadır (Kuru ve Uzun, 2008). Her bireyde öğretmen olma yeteneği bulunmayabilir. Çünkü öğretmenlik sabır, özveri gibi pek çok özelliği içerisinde barındıran bir meslektir. Fakat ülkemizde

öğretmenlik artık garanti meslek statüsünde olup tercihlerin başında gelmektedir (Işık ve diğerleri, 2010).

Öğretmenlik mesleğine yüklenen sorumlulukların önemi nedeni ile bu mesleği seçecek olan adayların da mesleğin hak ettiği nitelikte öğrencilerce tercih etmemesine neden olmaktadır. Oysa mesleğin günümüzde çeşitli nedenlerle kaybettiğini düşündüğümüz çekiciliği aslında bu işi çok iyi yapabilecek nitelikte olan öğrencilerin de farklı meslek dallarını seçmesine, bu da öğretmenlik meslek açısından bakıldığında bir kayba neden olmaktadır. Günümüzde öğretmenlik mesleğini gençler, genelde üniversitelere giriş sınavına puanı yeten öğretmen adaylarının eğitim fakültelerini tercihleri ile olmaktadır. Oysa daha ilköğretim okullarından başlayan yönlendirmelerin doğru yapılması, daha çok bu mesleği gerçekten isteyen adayların doğru yönlendirmeleri ile yapılması meslek açısından çok büyük avantajlar sağlayabilirdi (Karahana, 2008).

Tarihte öğretmen yetiştiren kurumlar üç grup altında incelenebilir. *İlköğretmen okulları*, orta öğretime öğretmen yetiştiren *Yüksek öğretmen okulları* ve farklı bir öğretmen yetiştirme modeli olan *Köy enstitüleri*. İlköğretmen okullarına girişte, ilkokul ya da ortaokulda öğrencinin gösterdiği başarı derecesi ve öğretmenlerinin kararı belirleyicidir. İlköğretmen okulu mezunu öğretmen adaylarının istihdamında ayrı bir eleme ya da seçme sınavı söz konusu değildir. Çünkü Cumhuriyetin başlarından itibaren yakın zamana kadar öğretmen açığı hep olmuştur ve bu kurumlardan mezun öğretmen adayları kolaylıkla istihdam edilmiştir (Uygun, 2010). Köy enstitülerinin öncelikli amacı, köylerin öğretmen ihtiyacını karşılamaktır (Ortaş, 2005). Öğrenci kaynağı köyler olan ve yurdun her bölgesinde yayılan bu okulların öğrenci seçiminde ve bu öğrencilerin istihdamında orijinal ve günümüz için yararlı uygulamalar söz konusudur. 3803 Sayılı Köy Enstitüleri Kanununun üçüncü maddesi şöyledir: *“Enstitülere tam devreli köy ilkokullarını bitirmiş sıhhatli ve müstaid (yetenekli) köylü çocuklar seçilerek alınırlar.”* Enstitülere öğrenci seçiminde müfettişler görev alır her ilden kaç öğrenci seçileceğini belirledikten sonra öğrencileri istekli ve heyecanlı olmalarına göre, sağlık durumlarına göre değerlendirirlerdi. Köy enstitülerinin amacı köylere öğretmen yetiştirmek olduğu için mezun olanlar kendi köyelerine,

kendi köylerinde öğretmen açığı yoksa yakın köylere atanarak Cumhuriyet'in öğretmen ihtiyacı karşılanmıştır (Kartal, 2008).

Ortaöğretime öğretmen yetiştiren kurum olan Yüksek öğretmen okullarında ise Cumhuriyet'in ilk yıllarında İstanbul Üniversitesi Fen ve Edebiyat Fakültesine devam eden öğrencilerden öğrenci almıştır. 1929 yılından sonra liseyi bitirenler arasından sınavla öğrenci seçilmiştir. 1955 yılında yüksek öğretmen okulunun yönetmeliği yenilenmiştir. Bu yönetmeliğe göre "eleme" ve "seçme" sınavları ile okula öğrenci alınmıştır. Lise mezunu adaylar, önce Türkçe kompozisyon bilgisinden sınava tabi tutuluyor; bu sınavdan başarılı olanlar ise, yüksek öğretmen okulu tarafından hazırlanıp illerde yapılan sınavlara alınıyordu. Yüksek öğretmen okulunun değerlendirdiği sınavlarda başarılı olanlar, ayrıca yüksek öğretmen okulunda seçme sınavına alınıyordu. Yüksek öğretmen okulları yatılı ve parasız olduğu için mezun olan her adayın mecburi hizmeti vardır. Öğrenciler zorunlu hizmetle yükümlü oldukları için öğretmenlik atamaları mezun oldukları yıl Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmıştır. Okuldan başarı ile mezun olanların atamaları özellikle ilköğretmen okullarına yapılmıştır (Uygun, 2010).

Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde, tarihsel süreç içerisinde farklı seçim yöntem ve teknikleri uygulanmıştır. Görülen o ki zaman zaman ülke politikaları nedeni ile hızlıca öğretmen yetiştirmek adına çok kolay öğretmen alımları yapılmış, kimi zaman da aşırı eleyici olunarak öğrenci bulmakta zorlanılmıştır. Günümüzde ise bu durum değişmiş öğretmen adayları mezun olduktan sonra Kamu Personeli Seçme Sınavı'na girerek öğretmen olma hakkını kazanmaktadır (Karahana, 2008). Üniversitelerin fakülte ve bölümlerine öğrenci alımlarında ülkenin ihtiyaç duyduğu insan gücü yerine politik kaygılar ön plana çıkarıldığı için ihtiyaçtan çok fazla kontenjan ayrılmaktadır. Sonuçta da öğretmenlik bölümlerinde okuyan öğrenciler daha birinci sınıfta iken mezun olduktan sonra KPSS sınavlarında başarılı olup olamayacakları kaygısını taşımaktadır. Bu kaygı da geleceğin öğretmenlerini daha öğretmenlik mesleğine adım atmadan yıpratmaktadır (Çelikten ve diğerleri, 2005).

2.1.6. Öğretmenliği Tercih Etmede Etkili Olan Faktörler

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları, mesleki davranışlarının en güçlü belirleyicilerinden birisi olması nedeniyle, onların mesleği algılayış biçimini, yani öğretmenlik meslek anlayışını yansıtır (Çeliköz ve Çetin, 2004). Öğretmenlerin öğretmenlik performanslarını, sahip oldukları kişisel özelliklerin ve öğretmenlik mesleğine olan bakış açılarının etkilediği söylenebilir (Özbek ve diğerleri, 2007; Saban, 2003). Öğretmen adayları öğretmenliğin toplum kalkınmasında önemli olduğunu, öğretmenliğin fedakârlık ve sorumluluk gerektiren bir meslek olduğunu söylemişlerdir (Özbek ve diğerleri, 2007). Ayrıca öğretmen adayları öğretmenliği mücadelecı, değerli ve saygın bir meslek olarak görmektedirler (Thornton, Bricheno ve Reid, 2002).

Öğretimle ilgili olumlu duygulara sahip olanlar öğretmenliğe devam etmede daha isteklidirler. Öğretmenliğe tamamen bağlı olanlar, öğretmenlikle ilgili daha olumlu duygulara sahiptirler. Öğretmenlik mesleğine devam edeceğine karar vermemiş ve öğretmenlikle kesinlikle ilgilenmeyen öğretmen adaylarının öğretmeyle ilgili daha önceki yaşantıları ve inanışları genellikle olumsuz duyguları kapsamaktadır ve bu öğretmen adayları öğretmenliği zahmetli, bunaltıcı ve gayret gerektiren bir iş olarak görmektedirler. Ayrıca bu öğretmenler kendilerini öğretmeye hazır hissetmediklerini ve öğretimle ilgili yeteneklerinin eksik olduklarını belirtmişlerdir. (Pop ve Turner, 2009).

Öğretmenlik mesleği ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle öğretmenlik mesleğinin özellikle de ilkökul öğretmenliğinin “kadın mesleği” olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Dolayısıyla kız öğrenciler öğretmenliğe erkek öğretmenlerden daha olumlu bakmaktadırlar (Butt ve diğerleri, 2010; Çermik, Doğan ve Şahin, 2010; Johnston, Mckeown ve Mcewen, 1999; Mulholland ve Hansen, 2003; Özbek ve diğerleri, 2007). Kadın öğretmenler kariyerlerinde ilerlemeleriyle ilgili ve meslekle diğer yaşantılarını (ailesiyle zaman geçirme gibi) birleştirebildikleri için meslekle ilgili olumlu görüş içerisinde oldukları (Butt ve diğerleri, 2010) .

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumla ilgili olarak Türkiye ve Kazakistan arasında Doğan (2005) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlik mesleğinin Türkiye’de Kazakistan’dan daha yüksek oranda tercih edilmesine karşılık bu mesleğin iki ülkede de öncelikli istenilen meslekler arasına giremediği bulunmuştur. Bu durumun nedeni olarak diğer faktörlerle birlikte iki ülkedeki yaşama standartlarına göre, öğretmenlik mesleğinin ekonomik getirisinin yetersiz oluşu, mesleğin her iki ülkede de statü ve saygınlığının istenilen düzeyde olmayışı gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları en çok etkileyen faktörler; öğretmen adaylarının cinsiyetleri, öğrenim gördükleri programların türleri, öğrenim gördükleri sınıflar ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri olarak sıralanabilir. Öğretmenliği istediği için tercih edenlerin tutum puanları, ailenin isteği ile iş garantisi ve çalışma koşulları nedenlerinden tercih edenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu da meslek seçiminde adayların tutumunu en çok etkileyen faktörün istek olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (Özder ve diğerleri, 2010).

Günümüz öğretmenlerinin sahip olmaları gereken en önemli öğretmenlik kriterleri arasında, öğrencilere öğrenme konusunda gerekli rehberliği yapabilme becerisi gelmektedir. Bu kriter ise bireylerin öğretmenlik mesleğini “neden seçtikleri” ve öğretmenlik mesleğini “nasıl gördükleri” düşüncesiyle yakından ilgilidir. Bu düşünce öğretmenliğin sıradan bir meslek olmadığını, hemen her aşamada üzerinde ciddiyet ve önemle durulması gereken bir meslek olduğu gerçeğini ortaya koyar. Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğini kişisel, sosyal ya da ekonomik sebeplerden dolayı seçerler. Öğretmen eğitimi bu düşünceleri olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir (Özbek, 2007). Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde öğretmenlik mesleğini bilinçli olarak seçecek adayların katılımının, mesleki kalitenin yükseltilmesindeki etkisi öngörülebilir (Özsoy ve diğerleri, 2010). Ayrıca Türkiye’de öğretmen adaylarının öğretmenliği genellikle bilinçli olarak tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Övet, 2006; Özsoy ve diğerleri, 2010).

Araştırmalar, öğretmen adaylarının meslek tercihlerinin başlıca üç temel kategorideki etkenlere dayalı olarak şekillendiğine işaret etmektedir. Bunlar (1) özgeci gerekçeler (özveriye dayalı); insanlara hizmet etme arzusu, topluma faydalı olma isteği, ülkeye hizmet etme vb., (2) içsel gerekçeler; mesleği sevmek, çocukları sevmek, insanları sevmek, ilgi duymak, yetenekli olduğunu düşünmek vb. ve (3) dışsal gerekçeler; iş garantisi, uzun tatil, sosyal güvence, atanma koşulları vb. olarak ifade edilmiştir (Bastick, 2000; Boz ve Boz, 2008; Kyriacou ve Coulthard, 2000; Saban, 2003). Bu etkenlerden genel olarak gelişmiş ve refah düzeyi yüksek olan toplumlarda içsel veya özgeci, henüz gelişmekte olan toplumlarda ise dışsal tercih sebeplerinin daha etkili olduğu görülmektedir (Bastick, 2000).

Papanastasiou ve Papanastasiou'ya (1997) göreyse öğretmenliği seçmede etkili olan faktörler kazancın çeşitliliği, içsel motivasyonlar, mesleğin statüsü, kişilerarası etkilenme ve akademik yetenek faktörü olmak üzere beş boyutta incelenebilir. Bunlardan bütçe, mezun olunca iş bulma, iş güvencesi gibi konular "kazancın çeşitliliği" faktörü; Öğretmeyi seviyorum, çocuklarla çalışmayı seviyorum, öğretmeye yeteneğim var gibi ifadeler "içsel motivasyonlar" faktörü; öğrencilerin bakışıyla öğretmenliğin ve toplumun öğretmene verdiği değeri ifade eden "mesleğin statüsü" faktörü; ailenin cesaretlendirmesiyle öğretmenliği seçtiğini ifade eden "kişilerarası etkilenme" faktörü; öğretmen olmanın kolaylığı ve yükselme şansının oluşu ile ilgili ifadeler de "akademik yetenek" faktörünü oluşturmaktadır.

Öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih sebebi olarak içsel faktörleri ifade ettiği çalışmalarda (Johnston ve diğerleri,1999; Kyriacou ve Coulthard, 2000; Mulholland ve Hansen, 2003; Sinclair, 2008) genellikle öğretmenliğin eğlenceli bir iş olduğu, çocuklarla çalışmanın önemli bir motivasyon kaynağı olduğu dile getirilmiştir. Cinsiyet olarak bakıldığında bayan öğretmen adaylarının mesleği seçerken içsel faktörlerden daha çok etkilendiği sonucu ortaya çıkmaktadır (Johnston ve diğerleri, 1999). Mesleği seçmede ailenin ve kültürün pozitif yönde bir etkisinin olduğu özellikle bayanların aile yaşamlarına da zaman ayırabildikleri için öğretmenliği tercih ettikleri göze çarpmaktadır (Butt, ve diğerleri, 2010). Erkek öğretmenler ise çocuklarla çalışmanın olumlu bir

motivasyon kaynağı olduğunu ve öğretmenliğin iyi çalışma koşullarından dolayı cazip bir meslek olduğunu ifade etmektedirler. Erkek öğretmenler kendilerini kadın öğretmenlerden daha az görevine bağlı olarak nitelendirmektedirler. Fakat ders çalışmak dışında farklı ilgilere sahip olmaları onları sınıfta daha avantajlı hale getirmektedir (Mulholland ve Hansen, 2003).

Papanastasiou ve Papanastasiou (1997) öğretmen adaylarının en güçlü tercih sebebi olarak, dışsal bir etken olan mezuniyet sonrası çabuk atanmayı göstermiştir. Boz ve Boz (2008) iki farklı üniversitede öğrenim gören orta öğretim kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih etme nedenlerinden dışsal nedenleri en güçlü belirleyici olarak saptarken, bunu içsel ve özveriden kaynaklanan nedenlerin takip ettiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, farklı bağlam ve zamanlarda yapılan diğer çalışmaların farklı sonuçlar verdikleri de bilinmektedir. Saban'ın (2003) yapmış olduğu çalışma, özveri ve dışsal etkenlerin içsel etkenlerden daha baskın olduğuna işaret ederken; Özbek (2007) tarafından yapılan bir çalışma da, kişisel tercih ile ilgili etkenlerin, ekonomik ve sosyal etkenlere göre daha baskın olduğunu göstermiştir.

Ülkemizde öğretmenlik mesleği genel anlamda kutsal, saygın, toplum kalkınmasında etkili bir meslek olarak görülürken, aynı zamanda sorumluluk ve fedakârlık gerektiren bir meslek olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenlik şartları öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından tatmin edici bulunmadığından dolayı yine öğrencilerin büyük bir çoğunluğu zorunlu şartlarda öğretmenlik yapabileceklerini ifade etmektedirler. Ayrıca araştırmalar, öğretmenlik mesleğini seçen öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun tercihinin, "bireysel olarak istemenin dışındaki etkenlerden kaynaklandığını göstermektedir (Erdem ve Şimşek, 2000).

Özbek ve diğerleri (2007) araştırmalarında, öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmen adaylarından kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre mesleğe yönelik daha olumlu görüş içinde oldukları, birinci sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini henüz tamamen benimsemedikleri, imkân bulurlarsa değişik alanlara kayabilecekleri, buna karşın dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise mesleği daha çok benimsedikleri için mesleğe yönelik

daha olumlu görüşleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca gelir düzeyi düşük olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine daha çok olumlu baktıklarını tespit etmişlerdir.

Saban (2003) tarafından sınıf öğretmeni adayları üzerinde yürütülen bir araştırmada, kadın adaylar yaklaşık olarak erkeklerin iki katıdır. Ona göre bu durum, sınıf öğretmenliğinin daha çok bir “bayan” mesleği olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin mesleği seçme nedenleri arasında, çok önemli sebep olarak gösterilen “özveriye dayalı faktör” (toplumun geleceğini yönlendirmek, ışık tutmak gibi) (%68), “dışsal motivasyon” (iş bulma) (%56.4) olarak görülmektedir. Saban’a (2003) göre, mesleği daha çok dar geliri ailelerden gelen öğrenciler tercih etmektedir. Ailenin ekonomik gelir durumuna göre öğrencilerin meslek seçimleri değişmektedir; ailenin gelir düzeyi yükseldikçe öğretmenlik mesleğini seçim azalmıştır (Akbayır, 2002).

Hacıömeroğlu ve Şahin-Taşkın (2009) Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi tezsiz yüksek lisans öğrencileri ile yürüttükleri araştırmalarında ise Matematik Anabilim Dalı’nda öğrenim gören öğretmen adayları öğretmeyi sevme, iş olanağı, çalışma saatleri ve şartlarının uygunluğu sebebiyle öğretmenlik mesleğini seçtiklerini belirtmektedirler.

Övet’in (2006) öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih etme nedenleri ile ilgili yaptığı çalışmada, tercihi etkileyen faktörler “Bilinç”, “Güvence”, “İdeal” ve “Etkilenme” olarak dört farklı kategoride isimlendirilmiştir. “Eğitime katkıda bulunabileceğimi düşündüğüm için seçtim”, “Bu mesleğin gerektirdiği yeteneklere sahip olduğumu düşündüğüm için seçtim”, “Toplumsal ilerlemeye ve kalkınmaya katkıda bulunmak için seçtim”, “Kutsal bir meslek olduğuna inandığım için seçtim”, “Bana mutluluk vereceğine inandığım için seçtim”, “Sosyal yönü güçlü bir meslek olduğu için seçtim” gibi ifadeler “Bilinç” faktörü altında, “İş güvencesi olduğu için seçtim”, “Mezun olunca işimin hemen hazır olmasından dolayı seçtim”, “Sosyal güvencesi olduğu için seçtim” gibi ifadeler “Güvence” faktörü altında, “Üniversite sınavında başka bölümlere puanım yetmediği için seçtim”, “İdealimdeki meslek olduğu için seçtim” gibi ifadeler “İdeal” faktörü altında “Ailemden birisi öğretmen olduğundan dolayı seçtim”,

“Yakın çevremden birisi öğretmen olduğu için seçtim” gibi ifadeler de “Etkilenme” faktörü altında incelenmiştir. Öğretmenliği tercih ederken kızlar erkeklere göre daha idealist davranmakta ve daha bilinçli olarak tercih etmektedirler. Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha bilinçli ve idealist tercih yapmışlardır.

Anne ve baba mesleği öğretmen olan adaylar, öğretmenliği tercih ederken anne ve baba mesleği farklı olan diğer öğretmen adaylarından daha fazla etkilenmektedirler (Övet, 2006; Dağ, 2010). Ailesinde öğretmen olan öğrencilerin mesleğe yönelik duydukları kaygı da bu durumdan etkilenmektedir. Ailesinde öğretmen olan öğretmen adayının kaygı düzeyi daha düşüktür. Buna göre, öğretmen olan aile büyüğünün mesleki anlamda öğretmen adayını olumlu yönde yönlendirdiği ve/veya adayın aile büyüğünü meslek içinde izlemesinin ya da karşılıklı mesleğe yönelik konuşmalarının öğretmen adayının mesleğe yönelik kaygılarını azalttığı düşünülebilir (Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz, 2009).

Özder ve diğerleri (2010) meslek seçimi konusunda, adayların tutumunu en çok etkileyen faktörün “istek” olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedeni “öğretmen olma isteği” olan adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları, “iş garantisi ve çalışma koşulları” ile “ailemin isteği” nedenlerini tercih eden adaylardan daha yüksek çıkmıştır. Öğretmen olma isteği ile öğretmenliğe karşı olumlu tutum geliştirme arasında bir ilişkinin olması, bu iki olgunun duyuşsal boyutta birbirine çok yakın, hatta örtüşen bir yapıda olduğunun da bir göstergesidir. Diğer iki tercih nedeni olan, “iş garantisi ve çalışma koşulları” ile “ailemin isteği” öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını daha az etkilemiştir. Öğretmen adaylarının dış etkenler sonucu bu mesleği seçmek durumunda kalmaları tutum olarak adayları olumsuz yönde etkilemiştir.

Ayrıca, öğretmenlik mesleğini ideali ve kişiliğine uygun olduğunu düşündüğü için tercih eden öğretmen adayları ÖSS ve meslek geçerliği

nedeniyle aile ve çevre etkisinden dolayı tercih eden adaylara göre daha yüksek yeterliğe sahiplerdir (Yavuz ve Memiş, 2009).

Görüldüğü gibi öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri hem birçok değişkenden farklı şekillerde etkilenmekte, hem de tutum, yeterlik ve kaygı gibi birçok durumu etkilemektedir. Bu sonuç öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin bu kavramlarla ilişkisini araştırma çabalarını gerekli kılmaktadır. Literatürde tutum ile kaygı ya da yeterlik ile kaygı arasındaki ilişkileri araştıran çalışmalar mevcuttur. Fakat öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih etme nedenleri ile mesleki kaygı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalara rastlanmamıştır.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında tez konusuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Mesleki Kaygı ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde mesleki kaygı ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1.1. Mesleki kaygı ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar

Çubukçu ve Dönmez (2011) öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini bazı değişkenler açısından inceledikleri araştırmada; göreve yönelik mesleki kaygının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca değişkenler açısından bakıldığında; tüm boyutlarda kız öğrencilerin kaygıları erkeklere göre daha yüksektir. İlköğretim ve orta öğretim alan öğretmenleri arasında tüm kaygı boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ben merkezli kaygı boyutunda, ilköğretim birinci kademe öğretmen adayları ikinci kademedekilere göre daha kaygılı bulunurken, Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri (BÖTE) öğretmen adayları ikinci kademedekilere göre daha kaygılı bulunmuş. Görev merkezli kaygılar boyutunda, birinci kademe öğretmen adayları ikinci kademe öğretmen adaylarına göre, BÖTE öğretmen adayları da ikinci kademe öğretmen adaylarına göre daha kaygılı bulunmuştur. Öğrenci

merkezli kaygılar boyutunda ise yine birinci kademe öğretmen adayları ikinci kademe öğretmen adaylarına göre daha kaygılı bulunmuştur. Ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygılar boyutunda ikinci sınıftakiler birinci sınıftakilere göre daha fazla kaygılı bulunmuştur. Ben merkezli kaygılar boyutunda, sayısal bölümden mezun olan öğrenciler sözelden mezun olanlara göre daha fazla kaygılı, eşit ağırlıktan mezun olanlar sözeldekilere göre daha fazla kaygılı bulunmuştur. Görev merkezli kaygılar boyutunda, sayısal mezun olanlar sözelden mezun olanlara göre anlamlı düzeyde daha kaygılı, eşit ağırlıktan mezun olanlar sayısal ve sözeldekilere göre daha kaygılı bulunmuştur. Öğrenci merkezli kaygılar boyutunda ise, sayısal mezun olan öğrenciler sözelden mezun olanlara göre, eşit ağırlıktan mezun olan öğrenciler de sözelden mezun olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde kaygılı bulunmuştur. Staja gitme durumlarına göre; ben ve görev merkezli kaygılar boyutunda, bir defa staja gidenlerin iki defa gidenlere ve meslek uygulaması yapanlara göre daha fazla kaygılı olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci merkezli kaygılar boyutunda ise, bir defa staja gidenler öğretmenlik uygulaması yapanlara göre anlamlı düzeyde kaygılı bulunmuştur. Tüm kaygı boyutlarında ailede öğretmen olup olmaması anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Bozdam ve Taşğın (2011) Eğitim Fakültesinde sayısal, sözel, yabancı dil puan türü ile öğrenci alan bölümlerin son sınıf öğrencileri ve özel yetenekle öğrenci alan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümünün son sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin orta seviyede olduğu ve görev merkezli olarak yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Değişkenler açısından bakıldığında; 21-23 yaş grubu arasındaki öğrencilerin, 24-26 yaş grubu arasındaki öğrencilere göre; görev merkezli kaygı düzeylerinde, 18-20 yaş grubu ve 21-23 yaş grubu arasındaki öğrencilerin, 24-26 yaş grubu arasındaki öğrencilere göre; öğrenci merkezli kaygı düzeylerinde ise 21-23 yaş grubu arasındaki öğrencilerin, 24-26 yaş grubu arasındaki öğrencilere göre daha yüksek kaygıya sahip oldukları belirlenmiştir. Ben merkezli kaygı düzeylerinde, sayısal puan türü ile öğrenci alan bölümde eğitim gören öğrencilerin, özel yetenek sınavı ile öğrenci alan bölümde eğitim gören

öğrencilere göre; görev merkezli kaygı düzeylerinde, sözel puan türü ve sayısal puan türü ile öğrenci alan bölümde eğitim gören öğrencilerin, özel yetenek sınavı ile öğrenci alan bölümde eğitim gören öğrencilere göre; öğrenci merkezli kaygı düzeylerinde ise sayısal puan türü ile öğrenci alan bölümde eğitim gören öğrencilerin, özel yetenek sınavı ile öğrenci alan bölümde eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek kaygıya sahip oldukları belirlenmiştir. Ben merkezli kaygı düzeylerine göre ise ailelerinde öğretmen olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre daha düşük puan ortalamasına sahip oldukları belirlenmiş ve puan ortalamaları arasındaki bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur.

Temiz'in (2011) Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin cinsiyet ve alan değişkeni açısından mesleki kaygılarını incelediği araştırmada, Resim Öğretmenliği ve Müzik Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygıları çok az düzeyde taşıdıkları ve mesleki kaygılarının cinsiyet ve alan değişkeni açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Boz ve Boz'un (2010) Gazi Üniversitesi'nde öğretmen adaylarının kaygılarının öz-yeterlikleri ile ilişkisini araştırdıkları çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öz yeterlik ölçeğine göre öğretmen adayları en çok kendilerini öğretimsel stratejilerle ilgili konularda yeterli görmektedirler. Genel olarak kendilerini orta düzeyde yeterli algılamaktadırlar. Yıllara bakıldığında ilk dört yıl öz-yeterlik algıları değişmezken, beşinci yılda öğrenciler kendilerini daha yeterli görmektedirler. Fakat fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Kaygı ile ilgili analizlere bakıldığında, Boz'un (2008) çalışmasındaki gibi göreve yönelik kaygılar en çok kendine yönelik kaygılar ise en az düzeyde çıkmıştır. Kaygı tüm boyutlarda birinci yıldan ikinci yıla giderken artış gösterirken ikinci yıldan beşinci yıla kadar azalmaktadır. Yıllara göre bakıldığında kendine yönelik kaygılar beşinci yılda iki ve üçüncü yıla göre anlamlı olarak daha düşüktür. Öz-yeterlik ve kaygının ilişkisine bakmak için boyutlarla kaygılar gruplandırılmıştır. Yüksek puandan başlayarak kendine yönelik, göreve yönelik ve etkiye yönelik kaygılar olarak mesleki kaygı sıralanırken; yeterlik de aynı şekilde yüksek puandan başlayarak, öğrenci ile ilişkilerde yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf

yönetiminde yeterlik olarak sıralanmıştır. Kaygı boyutları yeterlik boyutlarını negatif yönde etkilemektedir. Bu da yüksek kaygı düzeyine sahip bireylerin öz-yeterliliğinin düşük olduğu ya da düşük kaygı düzeyine sahip bireyler, öz-yeterliği yüksek olarak karşımıza çıkar şeklinde yorumlanabilir. Özel olarak kaygı boyutlarına bakarsak, eğer öğretmen adayları yüksek düzeyde etkiye yönelik kaygı yaşıyorsa, öz yeterliğin tüm boyutlarında (sınıf yönetimi, öğretimsel stratejiler ve öğrencilerle ilişkiler) düşük puanlar alır. Görev ve kendine yönelik kaygı boyutlarında da kaygı arttıkça yeterlik düşer. Kaygı ve yeterlikle ilgili korelasyonda, en çok katkıyı etkiye yönelik kaygı yaparken en az etkili olan göreve yönelik duyulan kaygılardır. Yeterlikle ilgili ise en çok öğrenci ile ilişkilerde yeterlik boyutu katkı sağlamaktadır. Sınıf yönetimi ve öğretimsel stratejilerle ilgili yeterlik aynı düzeydedir.

Kafkas ve diğerleri, (2010) Beden Eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre; Beden Eğitimi öğretmenleri için öz yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşırken, kaygıya göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öz yeterliğe göre, erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık vardır. Lisanslı spor yapma öz yeterliği anlamlı olarak yordayan bir değişkenken, mesleki kaygıda anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Beden eğitimi bölümünü isteme durumu hem öz yeterlik hem de mesleki kaygı açısından anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Mezun olunan lise türüne göre görev ve sorumluluklara ilişkin kaygı boyutunda Anadolu-Fen Lisesi mezunları Genel liseden mezun olanlara göre daha fazla kaygılıdır. Öz yeterlik ile mesleki kaygı arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Bu da öz yeterliği yüksek olan bir öğretmen adayının mesleki kaygı düzeyinin daha düşük olduğunu göstermektedir.

Aynı şekilde Kurtuldu ve Ayaydın (2010) tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde öğrenim gören (Resim-İş Öğretmenliği ve Müzik Öğretmenliği) farklı sınıflardaki öğrencilerin mesleki kaygılarının sınıf ve alan değişkeni açısından incelendiği araştırmada, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin mesleki kaygı düzeylerinin sınıf değişkenine göre artmakta olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bulgular, sınıf arttıkça, öğretmen adaylarının

öğretmenlik mesleğine yaklaştıklarını hissettikçe mesleki kaygı düzeylerinin arttığını göstermiştir. Resim-iş ve Müzik öğretmeni adaylarının cevapları karşılaştırıldığında, görev merkezli ve ben merkezli kaygı boyutunda eşit düzeyde oldukları, öğrenci merkezli kaygı boyutunda ise Müzik Öğretmenliği öğrencilerinin daha kaygılı olduğu anlaşılmıştır.

Dilmaç'ın (2010) Türkiye'de farklı üniversitelerdeki Görsel Sanatlar bölümünde öğrenim gören son sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının üç kaygı boyutunda da düşük düzeyde kaygılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, cinsiyet "görev, ben ve öğrenci merkezli kaygılarda" anlamlı farklılığa yol açacak bağımsız bir değişken değilken, ailelerin gelir düzeyinin yüksek olması "görev, ben ve öğrenci merkezli kaygıları" anlamlı ölçüde azaltan bir bağımsız değişken olarak karşımıza çıkmıştır. Ayrıca mezun olunan lise türüne göre, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adaylarının "görev merkezli" ve "ben merkezli" kaygı düzeylerinin ortalamaları, diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek düzeydedir. "Öğrenci merkezli" kaygı düzeyinde ise her ne kadar anlamlı farklılık bulunmasa da, ortalamalara göre, diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adaylarından daha fazladır.

Doğan ve Çoban'ın (2009) Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi, tutum ve kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi ve tutum ve kaygı düzeylerini etkileyen değişkenlerin saptanması amacıyla yaptıkları araştırmanın sonucunda, öğrencilerin tutumlarının olumlu, kaygı düzeylerinin düşük ve tutum ile kaygı arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kızların, mesleğini yakınlarına önerenlerin, mesleğini sevenlerin ve iş bulma konusunda iyimser olanların daha olumlu bir tutuma sahip oldukları saptanmıştır. İş bulma konusunda karamsar olanların daha kaygılı oldukları tespit edilmiştir.

Saracaloğlu ve diğerlerinin (2009) tezsiz yüksek lisans öğrencileri üzerinde yürüttüğü bir araştırmada bölümlerine isteyerek gelen öğrencilerin,

mesleğe yönelik kaygılarının düşük, akademik güdülenme düzeylerinin ise yüksek olduğu ve kız öğrencilerin mesleğe yönelik yeterlik algılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin akademik başarılarının mesleğe yönelik kaygılarını ve akademik güdülenme düzeylerini olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur. Mesleki yeterlikle kaygı arasında negatif ve orta düzeyde, akademik güdülenme ile kaygı arasında negatif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca ailesinde öğretmen olan öğrencilerin kaygılarının daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ünaldı ve Alaz'ın (2008) Coğrafya öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini bazı değişkenler açısından inceledikleri araştırmada; cinsiyet "görev, ben ve öğrenci merkezli kaygılarda" anlamlı farklılığa yol açacak bağımsız bir değişken değildir. Ailelerin gelir düzeyinin yüksek olması "görev, ben ve öğrenci merkezli kaygıları" anlamlı ölçüde azaltan bir bağımsız değişken olarak karşımıza çıkmıştır. Ayrıca; öğrencilerin üniversite sınavında coğrafya öğretmenliğini ilk beş tercih içinde seçmiş olmaları görev merkezli kaygı düzeyini anlamlı ölçüde azaltan bir faktör olarak tespit edilmiştir. Sınıf değişkenine göre; dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin, birinci-ikinci sınıf öğrencilerine göre ben ve görev merkezli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Boz (2008) tarafından Türk öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını ölçen araştırmada, iki soruya cevap aranmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları nelerdir? Yıl olarak bakıldığında kaygılar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? On dönem boyunca eğitim alan fen ve matematik öğretmen adaylarına uygulanan çalışmada ilk yedi dönem boyunca öğrenciler konu alanıyla ilgili teorik dersler alırken, son üç dönemde de pedagojik kurslara tabi tutulmuşlardır. Buna göre ilk üç yıldaki öğretmenler bu çalışma kapsamında herhangi bir pedagojik kurs almamışlardır. Dördüncü yıldakiler ve beşinci yıldakiler pedagojik kursları almışlardır. Araştırmada Borich'in geliştirdiği kendine, göreve ve etkiye yönelik kaygıları içeren 45 maddeli öğretmen aday kaygı kontrol listesi kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının daha çok görev merkezli kaygılar taşıdığını, en az da kendine yönelik kaygıları olduğu

ortaya konulmuştur. Kaygının tüm boyutlarında, birinci yıldan ikinci yıla geçerken kaygının arttığı, ondan sonraki yıllar için ise yıllar geçtikçe kaygının azaldığı gözlenmiştir. Sadece ikinci yıl ve üçüncü yılda etkiye yönelik kaygılar aynı kalmıştır. Kaygının ne ile ilgili olarak yoğunlaştığına bakmak için de sıklıkla ilgili ayrı bir analiz yapılmıştır. Göreve yönelik kaygılarla ilgili olarak, öğrenciler en çok kalabalık sınıflarda öğretim yapma, yönetsel aksaklıklar, müfredatın esnek olmaması, düzenleme yapılamaması gibi konularda kaygı yaşamaktadır. Sınıf yönetimi, kendine yönelik kaygılarla ilgili olarak en çok belirtilen ifadedir. Etkiye yönelik kaygılarla ilgili olarak da öğretmen adayları en çok öğrencilerin ihtiyaçlarını anlama ve onların kapasitelerine ulaşabilme ifadelerine yer vermişlerdir.

Tümerdem'in (2007) Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenleri araştırdığı çalışmada, öğrencilerin kaygı düzeylerinin fakülte, cinsiyet, okuldaki başarı, okuldaki arkadaşlık ilişkileri, çalışmak istediği meslek değişkenlerinden etkilendiği; ana baba tutumu ve ekonomik durum değişkenlerinden etkilenmediği gözlenmiştir. Karşılaştırma yapılırsa; Fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin kaygı düzeyleri eğitim fakültesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Eğitim fakültesi erkeklerinin kaygı düzeyi fen fakültesi kız ve erkeklerine göre daha düşük çıkmıştır. Başarı durumunu iyi gören eğitim fakültesi öğrencileri daha az kaygılı bulunmuştur. Eğitim fakültesi öğrencilerinden arkadaşlık ilişkileri çok iyi olanlar ile arkadaşlık ilişkileri iyi olan öğrencilerin kaygı puanları fen fakültesi öğrencilerinden daha düşük çıkmıştır. Eğitim fakültesinde serbest meslek ya da memur olarak çalışmak isteyen öğrenciler Fen fakültesi serbest meslek ya da memur olarak çalışmak isteyenlere göre daha az kaygılıdır. Anne baba tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ailelerin ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Akgün ve diğerleri (2007) İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin kaygılarını bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre; Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre her ki branşta da daha kaygılı bulunmuştur. Başarı durumu iyi olan öğrenciler orta ve

düşük olanlara göre daha az kaygılı bulunurken, başarı durumu çok iyi olanla iyi olan arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Arkadaş edinmede yetersiz olanların yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu ve tutumları otoriter olan ailelerden gelen öğrencilerin demokratik ailelerden gelenlere göre daha çok kaygılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye'deki farklı üniversitelerde öğrenim gören Müzik Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin mesleki kaygılarına yönelik Köse (2006) tarafından yürütülen çalışmada, her üç kaygı boyutunda da (görev merkezli, öğrenci merkezli ve ben merkezli) öğretmen adaylarının kaygıları düşük düzeyde çıkmıştır.

Saban ve diğerleri (2005) geliştirdikleri ölçek yardımıyla değişik bölümlerde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli boyutlarda ele aldıkları araştırmalarında, öğretmen adaylarının kaygılarının görev merkezli olarak yoğunlaştığını bulmuşlardır. Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını etkileyen bazı değişkenlere bakıldığında, birinci sınıf kız öğretmen adaylarının ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygı düzeyleri, erkek öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmasına rağmen, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre her üç kaygı türüne ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Görev merkezli kaygılar sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Ancak, birinci sınıf öğretmen adayları, ben merkezli ve öğrenci merkezli kaygıları dördüncü sınıf öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek düzeyde taşımaktadırlar. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndaki birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygıları eğitim fakültesindeki; Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği Anabilim Dallarındaki öğretmen adaylarına kıyasla daha az düzeyde taşımakta oldukları belirlenmiştir.

Çakmak ve Hevedanlı (2004) çalışmalarında Biyoloji öğretmen adaylarının kaygılarını etkileyen etmenler olarak; sınıf, okuldaki başarı, arkadaşlık ilişkileri, anne-baba tutumu ve barınma yerini ele almışlardır.

Araştırma bulgularına göre, birinci sınıflar iki ve üçe göre daha kaygılı bulunurken, başarı arttıkça kaygının azalmakta olduğu, arkadaşlığı iyi olanın kaygısının düşük olduğu, demokrat anne-babaların çocuklarının otoriter anne babaların çocuklarına göre daha az kaygılı olduğu ve yurtlarda barınanların kaygı düzeylerinin evlerde barınanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki kaygı ile ilgili olarak yurt içinde yapılan çalışmalarda mesleki kaygının genellikle mesleki öz yeterlilikle, akademik güdülenmeyle ve tutumla olan ilişkisine bakılmıştır. Ayrıca mesleki kaygı düzeyi genel olarak öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını etkileyebilecek bazı değişkenler açısından ele alınmıştır. Boz (2008), Bozdam (2008), Çubukçu ve Dönmez (2011), Saban ve diğerleri (2005), Taşgın (2006), Ünalı ve Alaz (2008), yaptıkları çalışmalarda yurt içindeki öğretmen adaylarının görev merkezli kaygılarının öğrenci merkezli ve ben merkezli kaygılarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.2.1.2. Mesleki kaygı ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar

Goh ve Matthews (2011) öğretmen adaylarının stajlar sırasındaki kaygılarını ve deneyimlerini ölçmüşlerdir. Bu bağlamda 18 kaygı ifadesi 4 ana başlıkta toplanarak ifade edilmiştir. Bu başlıklardan birincisi sınıf yönetimi ve öğrenci disiplini, ikincisi kurumsal olarak ve kişisel olarak alışma, üçüncüsü sınıfta öğretim ve sonuncusu öğrenci öğrenmesi. Bu çalışmada öğretmen adayları kendi durumlarını stajdan önceye kadar ve staj sırasında değerlendirmişlerdir. Çalışma öğretmen eğitimlerinde geliştirilmesi gereken noktaları belirleyeceği için önemlidir. Fizik, Kimya ve Biyoloji alanında öğrenim gören 14 öğretmen adayı 14 hafta boyunca seçilen ortaokullarda staj yapmışlar gerek gördüklerinde kaygılarını, okulla ilgili durumları öğretmeye olan güvenlerini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yansıtıcı günlüklerinin analizi sonucunda 4 ana kaygı başlığı ortaya çıkmıştır. Bunlardan öğrencilerin en kaygı verici olarak nitelendirdiği başlık sınıf yönetimidir. Buna rağmen öğrencilerin yansıtımalarında öğrenci disiplininin eksikliği ile sınıf yönetimini birbirine karıştırdıkları göze çarpmaktadır. Bu yanlış kavramlara örnek olarak şu yansıtımları verebiliriz: "...kaygılarım arasında sınıf yönetimi ile ilgili olarak

sınıf kontrolünde kötü olmam ve öğrencilerin çok gürültülü olması yer almakta...” bir başkası “... Sınıf kontrolünü sağlayamayacağı için kaygılıyım çünkü ben yumuşak huylu ve kibar biriyim. “ demiştir. Alışma ile ilgili olarak bir çok öğretmen adayları aday öğretmenlikten öğretmenliğe geçişle ilgili kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Günlükler hem kurumsal hem de kişisel sebeplerden kaynaklanan alışma ile ilgili kaygıları içermektedir. Kurumsal kaygıların merkezinde okul standartlarına uyma ve diğer öğretmenlerle ilişkilerle ilgili kaygılar yer alırken, kişisel kaygılar genellikle okul personelinin kendileriyle ilgili bakış açıları ve öğrencilerin onları öğretmen olarak kabul etmesi gibi duygusal kaygıları kapsamaktadır. Katılımcılar, sınıf öğretimleri ile ilgili olarak öğretme durumlarının sınırlı ve karışık olmasından ayrıntılı şekilde bahsetmişlerdir. Öğretmen adayları neyi nasıl öğreteceklerini, hangi konu için hangi yöntem tekniği kullanacaklarını bilmemektedirler. Öğrenci öğrenmeleri yönünden bakılırsa, katılımcılar öğrencilerin konuyu anlamasının yanında kişisel ve ahlaki gelişimleri ile ilgili kaygılar duymaktadırlar. Fuller ve Bown’un da (1975) dediği gibi kendisinden çok öğrencilerine yönelik kaygı duyan öğretmenler “etki kaygısı” denilen seviyeye ulaşmışlardır (Akt. Goh ve Matthews, 2011). Bu seviyede olan öğretmenler öğrenci ihtiyaçları ve öğrencinin başarısı üzerindeki kendi öğretiminin etkisi ile ilgili daha çok kaygılanır. Bu öğretmenler öğrencilerini hayatlarında başarıya hazırlamaktadırlar.

Yerger (2011), Fuller’ın (1969, 1974) çalışmalarından yola çıkarak, öğretmen adaylarının kaygılarının sınıf çalışmaları sırasında daha çok ne türde yoğunlaştığını araştırmış, buna bağlı olarak da EFE (Early Fielding Experience) adı verilen “Erken Alan Deneyimi” kavramını incelemiştir. Bu bağlamda şu üç soruya yanıt aramıştır:

1) Fuller’ın (1969,1974) öğretmenler ve kaygıları ile ilgili kuramsal açıklamaları öğretmen adayları için de doğru mudur?

2) Fuller’ın dediği gibi “Erken Alan Deneyimi” alan öğretmen adaylarının almayan öğretmen adaylarına göre kaygılarının seviyesinde farklılık olacak mı?

3) Öğretmen adayları nasıl deneyimler yaşayacaklar ve hangilerini değerli bulacaklar? “Erken Alan Deneyimi“ diğer deneyimlere göre daha mı değerlidir?

Arizona Üniversitesi'ndeki mezun olmaya yakın öğretmen adaylarının stajlara tabi tutularak üç farklı zamanda (dönem başında, dönem ortasında ve dönemin sonunda) olmak üzere öğretmen adayları kaygı anketine cevap vermeleri istenmiştir. Öğretmen adayları kampüste bir kurs ve bölgede bir kurs alanlar olmak üzere ikiye ayrılarak karşılaştırılmıştır. Kampüste bir kursa tabi olan öğretmen adaylarının daha genel öğretim kaygılarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fuller'ın (1969) çalışmalarındaki olgunlaşmamış kaygılarına karşın olgunlaşmış kaygılar anket maddeleri ve faktör analizi ile desteklense de zaman içinde değişim gözlenmemiştir. Öğretmen eğitimlerinde okula dayalı alan deneyimlerinin daha yararlı olduğu iki grup tarafından da belirtilmiştir. Bu nedenle çalışmada, öğretmen adaylarının erken alan deneyimlerine katılma fırsatları yaratması önerilmektedir.

Liu (2008) öğretmen adayları ile öğretmenliklerinin birinci yılındaki öğretmenleri cinsiyet, lisans seviyeleri, öğretmen eğitim programlarının kalitesine bakış açıları, yeterlik inançları ve öğretime yönelik kaygıları açısından bir karşılaştırma yapmak amacıyla araştırma yapmıştır. Çalışma, A.B.D' nin orta bölgelerinde bir eyalette geniş bir bölgede devam eden öğretmen yetiştiren 50 kurumu içermektedir. Öğretmen adayları ve öğretmenler, programın kalitesi, yeterlik inançları ve öğretimle ilgili kaygılarından oluşan ankete cevap vermişlerdir. Cevaplar kalite ve yeterlik açısından yüksek bulunurken, kaygı ile ilgili olarak orta düzeyde bulunmuştur. Deneyim, cinsiyet ve lisansın kaygı, yeterlik ve kaliteyi etkilediği analizler sonucunda tespit edilmiştir. Deneyime bakılırsa, öğretmen adaylarının, öğretmenlere göre kaygı ve yeterlik inançları daha yüksek bulunmuştur. Kalite ile ilgili görüşleri iki grupta da aynıdır. Cinsiyetle ilgili olarak bayan katılımcıların erkek katılımcılara göre kaygıları daha yüksek bulunurken yeterlik ve katlede değişim gözlenmemiştir. Lisans seviyesi değişkeninde ilginç bir sonuç ortaya çıkmıştır. Düşük lisans seviyesinde olanlar kalite ve yeterlikle ilgili görüşlerinde yüksek puan almışlardır. Kaygı üç seviyede de değişmemiştir.

Ralph (2004) son sınıf aday öğretmenler ve danışmanlarının uzatılmış staj uygulaması sırasındaki kaygılarını izlemiştir. Çalışma 16 haftalık bir staj programından önce ve sonra aday öğretmenlerde oluşan ya da değişen

kaygıları ölçmektedir. Sonuç olarak aday öğretmenlerin başta ifade ettiği kaygılar azalırken yerine yeni kaygıların ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının tümü stajdan sonra baştaki kaygılarının azaldığını ama bazılarının kaldığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının kaygıları bireysel farklılıklar göstermektedir ve katı bir dizi deneyim olmamalıdır. Bu bireysel farklılıklar bir dizi kişiye özgü özelliklere bağlıdır. Örneğin, kişisel inançlar, kişisel öğretmen yeterliği, biliş, olgunluk, çevresel koşullar, danışmanla ilişkiler. Öğretmenlerin yeterliliklerine duydukları inanç, kaygının olumsuz etkisini azaltmaktadır. Ayrıca öğretmen adayları staj sırasında güçlü mesleki yönlerini geliştirmişlerdir. Sonuçlar Fuller'ın (1969) çalışmasında üç kategoride topladığı kaygıları desteklemektedir.

Ghaith ve Shaaban (1999) farklı okullardan öğretmenlerin öğretim kaygıları ile ilgili algıları ve kişisel ve genel yeterlik algılarının öğretmen karakterleri ile ilişkisini açıklamaya çalıştıkları araştırmalarında, öğretmenlerin deneyiminin ve kişisel yeterliğinin öğretim kaygıları algılarını negatif yönde etkilediği fakat cinsiyet, mezun olunan öğretim seviyesi ve genel yeterliklerinin kaygıyla hiçbir ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırmada düşük kişisel yeterliğe sahip olan öğretmenlerin göreve yönelik kaygıları daha fazla taşıdığı tespit edilmiştir.

Yine Pigge ve Marso (1998) öğretmen adaylarının Öğretmenlik eğitimi sırasında ve öğretmenlerin öğretmenliklerinin ilk beş yılında kaygılarını ölçmek için bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada kaygının akademik yetenek ve kişilik özellikleri ile ilgisine de bakılmıştır. Çalışmaya katılan 117 öğretmen adayı öğretmen olduktan beş yıl sonra da "Öğretmen Adayları Kaygı Ölçeği"ni cevaplamışlardır. Öğretmen eğitimlerinin bitmesine yakın ve ilk beş yılının bitmesine yakın bu ankete cevap vermişlerdir. Veriler incelendiğinde, öğretmenlik eğitiminin başlangıcından sonuna doğru azalan bir kaygı düzeyi, öğretmenlik eğitiminin sonuyla öğretmenlikteki beş yıl arasında değişmeyen bir kaygı düzeyi, öğretmen eğitiminin başından, öğretmenlikteki beş yıla kadar geçen sürede artan bir kaygı düzeyi değişikliği göze çarpmaktadır. Kaygı, temel akademik beceriler ve ACT (American College Test) puanları, öğretmenliğe uyum sağlamaya alışma, öğretmen olacaklarına ilişkin güvencelerinin derecesi

ve Myer Briggs' in içe dönük-dışa dönük kişilik tipi ile ilişkisine bağlıdır. Yüksek akademik becerilere sahip öğretmen adaylarının diğerlerine göre daha düşük kaygıya sahip oldukları belirlenmiştir. Adayların kaygılarının cinsiyetleri, bölümleri, ailelerinde öğretmen olup olmaması, aday öğretmenlikteki performansları, öğretmeye karar verdikleri zaman ve üniversite başarı puanları ile ilişkisi yoktur.

Ann (1996) uygulamalı staj sırasında kaygının değişik modellerinin nasıl değiştiğini incelemek için 75 Beden Eğitimi öğretmeni adayı ile yürüttüğü çalışmada, "Öğretmen Kaygı Anketi" ni kullanarak öğretmen adaylarının dört haftalık staj öncesi ve sonrası kaygılarına bakmıştır. Öğretmen adayları iki, üç ve dördüncü sınıflardan seçilmiştir. Hepsi 22 yaşlarındadır. Stajdan sonra kendine, göreve ve öğrenciye yönelik kaygı boyutlarında düşüş gözlenmiştir. Erkeklerin, kendine ve göreve yönelik kaygı boyutlarında kızlara göre kaygılarının azaldığı gözlenmiştir. Bu da erkeklerin öğrenci ihtiyaçlarını tanıyıp öğrenmek için daha yüksek kaygı duyduklarını gösterir. Sınıf olarak bakıldığında, görev ve öğrenciye yönelik kaygı boyutlarında stajdan önceki testlerde anlamlı değişim olmuştur. Kendine yönelik kaygılarda değişim gözlenmemiştir. Bu da öğretmen eğitim programlarının deneyimi artırma, teorik bilgiler, her sınıfta öğrenciden beklenen olgunlukla açıklanabilir. Staj sonrası testlerde sınıf bazında anlamlı farklılık olmayışının sebebi, stajların iyi desteklenmiş ve başarılı olarak sınıfları aynı seviyeye getirmiş olmasıdır. Üçüncü sınıflarda düşük kaygı puanlarının alınma sebebi ise, sınıflara ayrılmamış, denetimi yapılmayan, değişik uygulama alanlarının (örneğin, spor ve rekreasyon kampı ya da ilköğretim okulu) seçilmesidir. Daha rahat uygulama olanağı olan bu yerlerde düşük kaygı puanları elde edilmiştir. Bu çalışma Fuller'ın üç aşamalı çalışmasına tamamiyle terstir. Tüm kaygı boyutlarında stajdan sonra düşüş olan çalışmaları desteklemektedir.

Butler ve Smith'in (1989) aday öğretmenlerin kaygıları, problemleri ve streslerini etkileyen faktörlerle ilgili yaptıkları çalışmada Fuller'ın (1969) üç aşamalı modelini kuramsal temel olarak almışlardır. Adaylıktan öğretmenliğe geçişte üç gruba ayırdıkları öğretmenlerin bağımsız değişkenler olarak mezun olmadan önceki not ortalamalarını, çalışacakları alanı, yaşlarını ve kişiliklerini

incelemişlerdir. Bir yıl boyunca kamu okullarında yaptıkları staja göre öğretmenlerin kaygılarını dönem başında, ortasında ve sonunda, problem ve streslerini haftalık olarak yılda dört kez incelemişlerdir. Kaygı seviyelerinin değişik zamanlarda farklı şekilde yoğunlaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Kendine yönelik kaygılar, dönem başında en yüksek bulunurken, dönem ortasında yönetimle ilgili kaygılar belirginleşmiştir. Etkiye yönelik kaygılarsa dönem sonunda artmıştır. Kaygının not ortalamasına, yaşa, çalışacakları alana ve kişiliklerine göre farklılaştığı, haftalık problemlerin ve stres düzeylerinin ise değişmediği tespit edilmiştir. Sonuçlar, bir yıl boyunca desteklenen staj eğitiminin öğretmen adaylarının öğretmenliğe geçtiğinde öğretimle ilgili kendilerini geliştirmelerine yardımcı olacağı görüşünü desteklemektedir.

Pigge ve Marso (1986) öğretmen adaylarının öğretmen eğitimleri boyunca değişen endişe, kaygı, tutum ve öz yeterliliklerini incelemek ve bu değişimin seçilen öğrencilerin kişilikleriyle olan ilişkisini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma üç grup öğrenciyi kapsamaktadır. Birinci grupta, öğretmen eğitiminin hemen başında olan öğrenciler, ikinci grupta öğretmen eğitiminin ortalarında olan öğrenciler ve eğitimin sonunda olan öğrenciler. Tüm gruplarda tutarlı desende ilerleyen bir değişim olmasa da endişe, kaygı, tutum ve öz yeterlilikte önemli değişimler olmuştur. Kaygı ve öz yeterlilik olumlu yönde sürekli değişirken, tutum hiçbir değişim göstermemiştir. Öğretmeye yönelik endişe bir önceki sınıfta artarken sonraki sınıfta azalmıştır.

Reeves ve Kazelskis (1985) 128 okul öncesi seviyesinde öğrenim gören ve hiç okul deneyimi olmayan öğretmen adayları ile, 90 deneyimli öğretmen ile Fuller ve George'un teorisini sınamak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Öğretmen Kaygı Ölçeği sonucunda bulgular genel olarak George'un (1978) araştırmasını desteklemektedir. Hem deneyimli öğretmenlerin hem de aday öğretmenlerin etkiye yönelik kaygıları çok yüksek bulunmuş, kendine ve göreve yönelik kaygıların her ikisi de deneyimli öğretmenlerde orta seviyededir. Aday öğretmenler orta seviyede göreve yönelik kaygılardan bahsetmişlerdir. Ama kendine yönelik kaygıları göreve yönelik kaygılardan daha yüksektir. Deneyimli öğretmenler ve aday öğretmenler arasındaki en önemli fark aday öğretmenlerin kendine yönelik kaygıları daha fazla taşıyor olmalarıdır.

Fuller ve Parson (1974) tarafından yürütülen bir araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını ölçmek amacıyla, açık uçlu sorulardan oluşan “Öğretmen Kaygı Beyanları” ve 56 maddeden oluşan 5 dereceli “Öğretmen Kaygı Kontrol Listeleri” kullanılmıştır. Öğretmenlerin en çok kendine yönelik, öğretmeye yönelik ve öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik ve öğretme durumları ile ilgili kaygı duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Kaygı modeli, öğretmenlerin kaygılarının zamanla değiştiğini ve deneyimle olgunlaştığını öngörmektedir. Kendine yönelik ve hayatta kalmasına yönelik kaygılar deneyimsizlikle, öğrenci yararına yönelik kaygılarsa deneyimle ilişkilidir. Cinsiyet ve deneyim açısından yapılan ikili analiz sonucunda, deneyimli öğretmenlerin öğrenci yararına yönelik kaygıları aday öğretmenlere göre daha fazla taşıdığı, cinsiyet açısından ise erkeklerin yıllar geçtikçe daha olgunlaşan kaygıları olduğu, bayan öğretmenlerin kaygılarının yıllar geçtikçe aynı kaldığı bulunmuştur. Öğretmenler ilköğretim ve orta öğretim olarak sınıflandığında da yıllar geçtikçe iki grup öğretmenin kaygılarında da bir değişim olmadığı gözlenmiştir.

Yurtdışında mesleki kaygı ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, genellikle çalışmaların Fuller (1969) tarafından yapılan açıklamaları tartışması ile şekillendiği göze çarpmaktadır. Fuller (1969) çalışmasında, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygılarından üç aşamada bahsetmiş, bu kaygıları görev merkezli, ben merkezli ve öğrenci merkezli kaygılar olarak sınıflandırmıştır. Bu kaygıların gelişerek ilerleyip son aşama olan öğrenciye yönelmesi için önerilerde bulunmuş, öğretmenler için çeşitli erken alan deneyimlerinden (stajlardan) bahsetmiştir.

2.2.2. Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenleri İle İlgili Araştırmalar

2.2.2.1. Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar

Aydın (2011) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin saptanması amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun öğretmenliği “bilinçli” olarak seçtiği söylenebilir. Coğrafya öğretmen adaylarının önemli bir kısmı mezun olduktan sonra iş bulamama korkusu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu araştırmada coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih etme nedenlerine ilişkin görüşleri “cinsiyet”, “sınıf düzeyi”, “ailelerinin gelir durumu” ve “yerleşim birimi” değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tataroğlu, Özgen ve Alkan (2011) matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenleri ve beklentilerini belirlemek amacıyla matematik öğretmenliğini yeni kazanan 33 öğretmen adayının katılımıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın verileri öğretmen adaylarına yöneltilen ve rahatça cevaplamaları istenen açık uçlu sorular yardımıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular, matematiğe yönelik ilgi ve sevgi, öğretmenliği uygun bir meslek olarak görme ve diğer tercihlere yerleşememenin öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih etme nedenlerinin başında yer aldığını göstermiştir. Öğretmen adaylarının mezun olma durumuna, öğrenme-öğretme sürecine ve öğretim elemanlarına yönelik üst düzey beklentilere sahip oldukları da görülmüştür.

Özsoy ve diğerleri (2010) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörleri belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, bu faktörlerin cinsiyete göre değişip değişmediğini de incelemişlerdir. Çalışma, ilköğretim bölümlerinde bulunan Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Okulöncesi Öğretmenliği programlarına kayıtlı öğretmen adayları ile yürütülmüştür.

Çalışmanın verileri 509'u kız, 346'sı erkek toplam 855 öğretmen adayından toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, bilinç, güvence ve ideal faktörlerinde kız ve erkek öğretmen adayları arasında kızların lehine etki büyüklüğü küçük de olsa anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Çermik ve diğerleri (2010) Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebeplerini ve öğretmen yetiştirme süreci sonunda adayların mevcut tercih sebeplerinde önemli bir değişim olup olmadığını incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya son sınıfta okuyan Sınıf öğretmenliği öğrencileri katılmıştır. Veriler, kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, mesleğe girişte baskın olma durumuna göre *çıkarcı*, *dışsal*, *içsel* ve *özgeci* etkenlerin etkisini ortaya koyarken; mezuniyet aşamasında *dışsal* etkenlerin etkisinin azaldığını, buna karşın *içsel* ve *özgeci* etkenlerin arttığını göstermektedir. Ayrıca cinsiyetin öğretmenlik mesleğini tercih etmede önemli bir etken olduğu da görülmektedir. Bulgular, kadınlar arasında öğretmenliğin “kadın mesleği” algısının var olduğunu göstermektedir. Erkeklerin mesleği “yeniden tercih etmeme” eğilimlerinin kadınlara göre daha fazla olması, erkekler arasında da benzer bir algının var olduğunu düşündürmektedir.

Dağ (2010) sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile bu mesleği tercih etmelerinde etkili olan faktörler arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Özder ve diğerleri (2010) sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Bu değişkenler öğretmen adaylarının akademik başarıları, cinsiyetleri, okudukları program, öğretmenliği tercih etme nedenleri ve sınıflarıdır. Ayrıca, adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ile akademik başarı puanları arasındaki korelasyona da bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum

puanları yüksek düzeyde bulunmuştur. Ancak, bu puanlar ile akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından bir farklılık göstermemekte, ancak program ve öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri açısından farklılık göstermektedir. Buna göre, okul öncesi programında öğrenim gören öğretmen adayları sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha olumlu tutuma sahiptir. Tercih nedenleri değişkenine göreyse, “öğretmen olma isteği” nedeni ile öğretmenliği seçenlerin Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları “İş garantisi ve çalışma koşulları” ve “ailemin isteği” nedeni ile öğretmenliği seçenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Hacıömeroğlu ve Şahin-Taşkın (2010) İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları ile Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümünde tezsiz yüksek lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada ayrıca tutumların cinsiyete göre de farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları ile mesleği tercih etmelerindeki sebepler arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla ise nitel araştırma tekniklerinden açık uçlu soru tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular adayların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında cinsiyete yönelik anlamlı bir farklılık görülmediğini vurgulamaktadır. Ayrıca, adayların mesleğe ilişkin tutumları ile bağlı buldukları anabilim dalı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi bölümünde öğrenim gören adayların Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören adalara oranla bu mesleği daha bilinçli tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Yavuz ve Memiş (2009) öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri açısından incelediği araştırmada katılımcıların öğretmenliği tercih etme sebepleri açık uçlu sorularla belirlenirken, öz-yeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalıkları ölçek yardımıyla belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik ortalamalarında, ÖSS ile kişiliğime uygun olması cevabı veren, genel

üstbilişsel farkındalık ortalamalarında ise ÖSS ile idealim, çocuk-ülke-öğretme sevgisi ve kişiliğime uygun olması cevabını veren öğretmen adayları arasında ÖSS diyen öğretmen adaylarının aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Boz ve Boz (2008) çalışmalarında, iki farklı üniversitenin orta öğretim kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih etme nedenlerini incelemişlerdir. Çalışmaya 38 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerini anlayabilmek için onlardan iki açık uçlu soruya cevap vermeleri istenmiştir. Bu cevaplar incelendikten sonra kategoriler oluşturulmuştur. Verilerin analizi, katılımcıların daha çok içsel ve dış etkenlerden dolayı öğretmen olmayı istediklerini ortaya çıkarmıştır. Öğretmen adaylarının, öğretmeyi sevmesi, öğrencilik yıllarında kendi matematik ya da kimya öğretmenlerinden olumlu şekilde etkilenmeleri ve kimya ya da matematik alan bilgisine karşı duyulan sevgi, öğretmenliği tercih etme nedenlerinin başında gelmektedir.

Özbek (2007) öğretmenlik mesleğini seçen Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, seçimlerinde etkili olan kişisel, ekonomik ve sosyal faktörlerin etkililik derecesine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, iki bölüm yer almaktadır. Birinci bölümde, öğretmen adaylarının okudukları anabilim dalı-dalları, sınıf, cinsiyet, ailelerinin gelir düzeyi ve anne-babalarının eğitim düzeyleri incelenmiştir. Sonraki bölümde ise öğretmen adaylarının bireysel özelliklerine bağlı olarak tercihlerinde etkili olabileceği düşünülen kişisel, ekonomik ve sosyal faktörlerin etkililik derecesi test edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlik mesleğini tercihte kişisel tercih ile ilgili faktörlerin, ekonomik ve sosyal faktörlere göre daha etkili olduğu görülmüştür. Buna karşın öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini tercihlerinde etkili olan faktörlere ilişkin ortalama puanları arasındaki fark, bireysel özelliklere ve faktörlere göre değişiklik göstermektedir. Değişkenler açısından sonuçlar; Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının seçimde ekonomik kriterlere daha çok önem verdikleri başka bir ifade ile seçimde ekonomik kriterleri ön planda tuttıkları şeklinde yorumlanabilir. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının tercihlerine ekonomik faktörler daha ağırlıklı olarak yansımıştır. Bu durum iş bulma, geçim kaygısı gibi düşüncelerin yoğun olarak yaşandığı son sınıf olmasından kaynaklanmaktadır.

Birinci sınıf öğretmen adaylarının tercihlerinde kişisel özelliklerin yanında öğretmenliğin sosyal yanı da dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini tercih etmedeki ortalama puanlar incelendiğinde, kişisel ve sosyal faktörlerde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, ekonomik sebeplerde ise erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeylerine göre öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde, ekonomik faktörlerdeki fark önemli bulunmuştur. Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeylerine göre, öğretmenlik mesleğini tercih etmelerindeki ekonomik faktörlere yönelik; okuryazarlığı olmayan anneler ile ilkokul mezunu olan anneler arasında, kişisel faktörlerde okuryazarlığı olmayan anneler ile ortaokul mezunu olan annelerin ortalama puanları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerine yönelik algılarının kişisel faktörlerde “orta”, ekonomik faktörlerde “orta” ve sosyal faktörlerde “zayıf” olduğu göz önüne alınırsa, öğretmenlik mesleğinin cazip bir meslek olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Övet (2006) Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini tercih etmede etkili olan faktörleri belirlemek üzere bir ölçek geliştirmiştir. Araştırmada öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih ederken dört temel faktör doğrultusunda tercihlerini belirledikleri ve bu faktörlerin bilinç, güvence, ideal ve etkilenme faktörleri olduğu belirlenmiştir. Bu faktörlerden en çok açıklayıcılığa sahip olanın bilinç faktörü olduğu; dolayısıyla günümüzde öğretmenliğin bilinçli olarak tercih edilen bir meslek olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler karşılaştırıldığında; öğrencilerin cinsiyetine, öğrenim gördükleri sınıflara, anne ve baba mesleğinin öğretmen olması durumuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre: Öğretmenlik mesleğini tercih ederken kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha bilinçli ve daha idealist davranmaktadırlar. Öğretmenlik mesleğini tercih ederken şu anda dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha bilinçli ve daha idealist davranmışlardır. Öğretmenlik mesleğini tercih ederken anne mesleği öğretmen olan öğrenciler, anne mesleği farklı olan öğrencilere göre daha idealist davranmışlar ve daha çok

etkilenmişlerdir. Aynı şekilde baba mesleği öğretmen olan öğrenciler, baba mesleği farklı olan öğrencilere göre daha çok etkilenmektedirler.

Akbayır (2002) öğretmenlik mesleğine yönelmede ailenin rolü ve branş seçiminde cinsiyetin rolünü araştırmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlik mesleğini seçen öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyinin düşük ve gelir düzeylerinin orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ailede özellikle anneler, öğretmenlik mesleğinin çocukları için uygun bir meslek olduğunu ileri sürmektedirler. Çalışmadan elde edilen bir başka önemli sonuç, annenin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuğu için öğretmenlik mesleğini seçmenin artmasıdır. Çalışmada ailenin ekonomik gelir durumuna göre öğrencilerin meslek seçimleri değiştiği görülmüştür; ailenin gelir düzeyi yükseldikçe öğretmenlik mesleğini seçim azalmıştır. Çalışmadan elde edilen bir başka önemli sonuç ise öğrencilerin branş seçimleri ile ilgilidir. Matematik, fizik, sınıf, kimya ve biyoloji öğretmenliği gibi branşlara daha çok erkek öğrenciler seçerken, anaokulu öğretmenliğini daha çok kız öğrenciler tercih etmektedirler.

2.2.2.2. Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Butt ve diğerleri (2010) İngiliz Güney Asyalı bayanların öğretmenliği meslek olarak seçmesinde etkili olan faktörleri incelemişlerdir. Bir azınlık ortaokulunda aldıkları kurs sonucunda öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yaparak öğretmenliği neden tercih ettikleri ve eğitim sırasında karşılaştıkları sorunlarla ilgili tartışılmıştır. Öğretmenlerin meslek seçiminde ailenin ve kültürün pozitif yöndeki etkisi en güçlü faktör olarak belirtilmiştir. Mesleğe girişte yüksek kazanç sağlaması ve esnek olması da öğretmenliği seçme nedenleri arasında yer almaktadır. Bu araştırma 4 yıllık bir projenin sadece ilk yılını yansıtmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin ilk yıllarının sonunda ve üç yıl sonra da görüşleri takip edilmelidir. İngiltere'deki öğretmen eğitim programları ile ilgili yapılan araştırmalarda eğitimlerin olumsuz yönde olduğu sonucu çıkmıştır. Bu çalışmada ise İngiliz Güney Asyalı bayanlar aldıkları kursu, özel derslerle ve öğretmenleri ile olan ilişkilerini ve okul arkadaşlarının

kendilerini desteklemesini oldukça olumlu bulmuşlardır. Öğretmenler kariyerlerinde ilerlemeleriyle ilgili ve meslekle diğer yaşantılarını (ailesiyle zaman geçirme gibi) birleştirebildikleri için meslekle ilgili olumlu görüş içerisindedirler.

O'Sullivan, MacPhail ve Tannehill (2009) Beden eğitimi öğretmenliğine gençleri yönelten sebepleri araştırdıkları çalışmalarında, 75 Beden eğitimi öğretmeni adayından öğretmen olmalarını etkileyen temel faktörlerin kısa bir öyküsünü yazmaları istemişlerdir. Öğrencilerin çoğu spora ve beden eğitimine olan ilgisinden, çocuklarla çalışmayı sevdiğinden bu mesleği seçerken, önemli bir çoğunluğu da öğretmede iyi oldukları için bu mesleği seçtiklerini söylemişlerdir. Adayların takımlardaki kaptanlık rolleri ve kişisel atletik başarıları diğerlerine yardım etmelerinde istekli olmalarına katkıda bulunmaktadır. Adayların birçoğu beden eğitimi öğretmenliği ile ilgili olumsuz deneyim yaşamışlar ve öğretmenlerden öğretmenlikle ilgili olumsuz eleştiriler almışlardır. Adaylar, öğretmen oldukları zaman öğrencileriyle olumlu deneyimler yaşayacaklarına inandıkları için Beden eğitimi öğretmeni olmak istemektedirler.

Pop ve Turner (2009) öğretmen adaylarının öğretmeye bağlılık seviyelerini, öğretmenlik mesleğiyle ilgili inanış ve görüşlerini incelemişlerdir. 67 öğretmen adayı öğretmenliği seçmede etkili olabilecek 20 faktör içeren anketi cevaplamışlardır. Bu öğretmen adaylarından 9 tanesi derinlemesine görüşme yapmak için üç gruba ayrılarak seçilmiştir. Birinci gruptakiler öğretmenliği kariyer olarak kesinlikle seçenler, ikinci gruptakiler gelecekle ilgili hala kararsız olanlar, üçüncü gruptakiler de öğretmenliği kesinlikle seçmeyi düşünmeyenlerdir. Çalışmanın bulguları sonucunda öğretmen adaylarının öğretmen olma amaçlarının ve öğretmeye motive eden şeylerin tek olduğu ve katılımcıların öyküleriyle aynı olduğu ortaya çıkmıştır. Üç grupta da öğretmen adayları genellikle öğretmenliği özgeci gerekçelerle seçmiştir. Buna rağmen adayların öykülerini anlattığı durum çalışmasında öğretmenliği seçmede karmaşık, kişisel, adayların öğretmen olmaya karar vermeleriyle ilgili öyküleri rol almaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmenlikle ilgili görüşleri ve öğretmen olma amaçları yaşantılarına bağlıdır. Adaylar kararlarını bilgilerinin varlığı, deneyimleri, inanışları ve umutları doğrultusunda

vermektedirler. Ayrıca çalışmada öğretmen adayları genellikle öğretmenlikle ilgili olumlu duygulara sahiptirler. Olumlu duygulara sahip olanlar öğretmenliğe devam etmede daha isteklidirler. Öğretmenliğe tamamen bağlı olanlar, öğretmenlikle ilgili daha olumlu duygulara sahiptirler. Karar vermemiş ve öğretmenlikle ilgilenmeyen öğretmen adaylarının öğretmeyle ilgili daha önceki yaşantıları ve inanışları genellikle olumsuz duyguları kapsamaktadır ve bu öğretmen adayları öğretmenliği zahmetli, bunaltıcı ve gayret gerektiren bir iş olarak görmektedirler. Ayrıca bu öğretmenler kendilerini öğretmeye hazır hissetmediklerini ve öğretimle ilgili yeteneklerinin eksik olduklarını belirtmişlerdir.

Sinclair (2008) Birçok meslek arasından öğretmenliği tercih etmede etkili olan bireysel faktörlerin neler olduğunu araştırmıştır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının ilkökul öğretmeni olmasını etkileyen faktörler ve ilk staj sonrasında öğretime bağlılıkları ile ilgili bulgular sunulmuştur. Sonuçlar öğretmenlerin çok çeşitli faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bunlardan en yaygın olanı çocuklarla çalışmak, entelektüel teşvik, kendini değerlendirme gibi içsel faktörlerdir. Motivasyonları ve bağlılıkları birinci dönemin sonuna kadar ilk staj deneyiminin sonucu olarak değişmiştir.

Mulholland ve Hansen (2003) ilkökul öğretmenliğini seçen erkek öğretmenlerle ilgili bir araştırma yapmışlardır. İlkökul öğretmenliğini seçen genç erkek öğretmenlerin motivasyon kaynaklarını öğrenmek ve üniversite eğitimleri sırasındaki deneyimlerini anlamak amacıyla yapılan araştırmanın erkekleri ilkökul seviyesinde öğretmen olmaya yönelteceği ümit edilmektedir. 16 yeni mezun erkek öğretmenle yapılan görüşme sonucunda, çocuklarla çalışmanın olumlu bir motivasyon kaynağı olduğu ve öğretmenliğin iyi çalışma koşullarından dolayı cazip bir meslek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem anneler hem de babalar öğretmenliği seçme konusunda oğullarını desteklemektedirler. Üniversite eğitimleri erkek öğretmenler için bir kez direk olarak okullara gittiklerinde daha ilginç olmuştur. Erkek öğretmenler kendilerini bayan öğretmenlerden daha az görevine bağlı olarak nitelendirmektedirler. Fakat ders çalışmak dışında farklı ilgilere sahip olmaları onları sınıfta daha avantajlı hale getirmektedir.

Thornton ve diğeri (2002) İngiltere’de stajları tamamlayan ilköğretmen adaylarının öğretmenliği seçme nedenleri ile ilgili olarak görüşmeler ve anketle bilgi toplamıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler ilköğretmenliğine tamamen olumlu bakmaktadırlar ve özgeci nedenlerle bu mesleği seçmişlerdir. Bu öğrenciler öğretmeyi istemektedirler ve öğretmenliği mücadelecilik, değerli ve saygın bir meslek olarak görmektedirler. Öğretmenliği seçmede öğretmenliği çekici kılan özelliklerden öğretmeyi sevmek, değerli, mücadele isteyen yönleri onu itici kılan özelliklerden (diğer işlerde imkanların olmayışı, ücret gibi) daha etkilidir. Bu olumsuz özellikleri azaltarak öğrencilerin kararlarını öğretmenlik mesleğine yöneltmenin en iyi yolu, gerçek yaşamda gerçek öğretmenlerle okullarda çalışarak deneyim kazandırmaktır. Okullardaki deneyimler, öğretimin, öğrenmenin, çocuklarla çalışmanın, sınıf ortamının doğasını anlamaya ve bunlarla ilgili bazı duyguları geliştirmeye yardımcı olur. Öğretmenlikle ilgili en belirgin endişelerden birisi ise ücret seviyesidir. Diğer mezunların öğretmenliği çekici bulmaması da bu nedendir. Katılımcılar öğretmenliği tercih etmeme nedenlerini yönetsel ve bürokratik iş yükü, düşük statü, negatif imaj, özerkliğin olmayışı ve işten çıkarılma ihtimali olarak ifade etmişlerdir. Öğretimin olumsuz olan bu yönleri gerekli iyileştirme sağlanırsa başarıyla ortadan kalkabilir. Belirtilen tüm endişelere rağmen öğrenciler büyük bir çoğunlukla ilköğretmenliğine olumlu bakmaktadırlar. Öğretmenliğe yönelten bu faktörler diğerlerini de mesleği seçmeye yöneltecek şekilde yaygınlaşmalıdır. Bu da olumlu okul deneyimleri, sınıfın ve öğretmenlerin öğrencileri öğretime katması ile mümkün olabilir. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçmekten vazgeçmelerine sebep olabilecek kuşku ve endişelerinin göz önünde bulundurulması gerekir.

Tracey ve Hopkins (2001) meslek seçimi ile ilgilerin ve yeteneklerin ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında, lise son sınıf öğrencilerine uygulama yapmışlardır. İlişki, Prediger’in (1982) ilgiler üzerindeki nesne-insan ve bilgi- fikir boyutlarıyla, yetenek kendini değerlendirmeyle ve meslek seçimi standart korelasyon analiziyle ölçülmüştür (Akt. Tracey ve Hopkins, 2001). İlgiler ve yetenekler meslek seçimi ile ilgili yüksek seviyede ilişkili bulunmuştur. Öğrencilerin seçtikleri meslekle ilgileri ve yetenekleri birebir örtüşmektedir.

Meslek seçiminde ilgiler yeteneklerden daha çok ilişkilidir. Ayrıca meslek seçimini etkileyebilecek meslek garantisi, cinsiyet ve etnik köken değişkenlerine de bakılmıştır. Bunlardan sadece etnik köken meslek seçimini etkilemektedir.

Kyriacou ve Coulthard (2000) öğrencilerin görüşlerine göre meslek seçimi olarak öğretmenliği araştırmışlardır. 298 öğrenciye öğretmenliği seçme nedenlerini belirlemek için 20 faktörlü bir anket sorulmuştur. Üç grup halinde olan öğrencilerin birinci grubunda öğretmenliği kesinlikle düşünmediğini söyleyenler, ikinci grupta öğretmenliği ciddi bir şekilde düşünenler, üçüncü grupta ise kararsız olanlar yer almaktadır. Üç grupta da meslek seçiminde önemli olan faktörlerden en çok oylanan faktör, “Eğlenceli bir iş olması”dır. Kesinlikle öğretmenliği düşünmeyenlerden ciddi anlamda öğretmenliği düşünenlere doğru ilerledikçe öğretmenlikle ilgili olarak sorumluluk veren bir meslek, “öğretmen olursam topluma katkıda bulunabilirim” ve “mesleğin hareket kabiliyeti olması” şeklinde oylar yön değiştirmektedir. Sonra “Meslektaşlarla iyi geçinme” gelmektedir. İlginç bir şekilde başlangıç için yüksek maaş” diğer faktörlere göre düşük puan almasına rağmen “kariyer boyunca yüksek kazanç” faktörü yüksek puan almıştır.

Bastick (2000) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan sebepleri gelişmiş toplumlar ve gelişmekte olan toplumlarda kıyaslayarak belirlemiştir. Gelişmiş ülkelerde (Kanada, USA, İngiltere, Avustralya) öğretmenlerin mesleği seçmesinde etkili olan faktörleri literatüre dayalı olarak tartışmış, uygulamayı henüz gelişmekte olan Jamaika öğretmenleriyle yapmıştır. Öğretmenlerin mesleği seçmede etkili olan faktörleri sıraladıkları görüşmelerden, içsel, özgeci ve dışsal sebepler olarak üç boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Araştırma sonucunda gelişmiş ve refah düzeyi yüksek olan toplumlarda içsel veya özgeci, henüz gelişmekte olan toplumlarda ise dışsal tercih sebeplerinin daha etkili olduğu görülmektedir. Ülkeler arasındaki ekonomik farklılıkların etkisi hesaba katılırsa bu farklılığın Maslow’un motivasyon teorisi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Gelişmiş olan ülkelerdeki öğretmenlere sunulan yardım ve destek programlarının, yeniden eğitilmelerinin ve tutulmalarının başarılı sonuçları bu farklılığı açıklamaktadır.

Stuart (2000) 10 öğretmenle öğretmenliği seçme nedenleri ile ilgili olarak görüşme yapmıştır. Çalışmanın amacı bu öğretmenlerin öğretmenliği neden seçtiklerini ve neden mesleğe devam ettiklerini araştırmak ve öğretmenliği seçme nedenlerini etkileyebilecek akademik benlik algısı ve öz yeterlik kavramlarını incelemektir. Ayrıca çalışmada, çevresel (ev, okul, toplum gibi) ve kurumsal faktörlerin (işyerinde deneyim, meslek memnuniyeti, okul iklimi gibi) etkileri de incelenmiştir. Bulgular çevresel faktörlerden evin öğretmenliği seçmede olumlu olduğunu göstermektedir. Aile bireylerinin katılımcıların öğretime hazırlanması ve okuldaki başarılarına katkı sağladığı tespit edilmiştir. Okul çalışmalarına direk olarak yardım ve sözel teşviklerin katılımcıların akademik benlik algısını ve öz yeterlik algılarını arttırdığı da görülmüştür. Okul deneyimleri uğraştırıcı ve faydalı bulunmuştur. Faydalı okul deneyimleri yine de uğraştırıcı okul deneyimlerinden ağır basmaktadır. Uğraştırıcı deneyimler yüksek beklentiler, okul işlerine yardım ve öğretmenlerin rol model olması gibi deneyimlerdir. Okuldaki deneyimler öğretmenliğe meslek olarak ulaşmada ve bu meslekte kalıcı olmada akademik benlik algısını ve öz yeterlik algısını arttırmıştır. Öğretmen eğitiminin kalıcılığında iki toplumsal faktör önemli rol oynamıştır. Bunlardan birincisi kilise etkinliklerine katılım diğeri ise öğretmen eğitimine endüstri ve iş ortaklarının sponsor olması. Öğretmenliğin kalıcılığını etkileyen kurumsal faktörler, sınıf öğretmenleri olarak yaşanan deneyimlerle, meslektaşlarla ve okul yöneticileriyle olan ilişkilerle ve okul sistemine bütün olarak bakış açısıyla ilişkilidir.

Johnston ve diğerleri (1999) erkek ve bayan öğretmen adaylarının görüşlerine göre ilkokul öğretmenliğini meslek olarak seçme nedenlerini incelemişlerdir. Çalışma İngiltere’de ilkokul öğretmenliğine yönelmede erkek öğretmenlerin sayısındaki düşme sorununu içermekte, aynı zamanda erkek ve bayan öğretmen adaylarının ilkokul öğretmenliğine karar vermelerinde etkili olan faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Bulgular bayan öğretmen adaylarının mesleği seçerken içsel faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Erkek öğretmen adayları ilkokul öğretmenliğinin kadın mesleği olduğunun farkındadırlar. Fakat ilkokul öğretmenliğinde erkeğin de yer almasının önemli olduğunu düşünmektedirler. Erkekler küçük çocuklarla çalışmayı seçmenin zorluklarıyla baş etmek zorundayken kızlar da böyle bir kaygı yoktur.

Papanastasiou ve Papanastasiou (1997) öğrencilerin öğretmen olmasını etkileyen faktörleri araştırmak amacıyla iki farklı ülkenin üniversitelerinde uygulama yapmışlardır. Pensilvanya Üniversitesi (157) ve Kıbrıs Üniversitesi'nde (176) üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine 16 sorulu likert tipli bir ölçekle branş seçme nedenleri sorulmuştur. Bütçe, mezun olunca iş bulma, iş güvencesi gibi konular "kazancın çeşitliliği" faktörü; Öğretmeyi seviyorum, çocuklarla çalışmayı seviyorum, öğretmeye yeteneğim var gibi ifadeler " içsel motivasyonlar" faktörü; öğrencilerin bakışıyla öğretmenliğin ve toplumun öğretmene verdiği değeri ifade eden " mesleğin statüsü" faktörü; ailenin cesaretlendirmesiyle öğretmenliği seçtiğini ifade eden " kişilerarası etkilenme" faktörü; öğretmen olmanın kolaylığı ve yükselme şansının oluşu ile ilgili ifadeler de " akademik yetenek" faktörünü oluşturmaktadır. Kıbrıs Üniversitesindeki öğrenciler, öğretmenliği daha çok kazanç çeşitliliği faktöründe tercih ettiğini söylerken, Pensilvanya Üniversitesindeki öğrenciler bu ifadeleri kesinlikle reddetmektedirler. Çünkü, Amerika'da öğretmenlerin maaşı Kıbrıstakiler kadar iyi değildir. Pensilvanya Üniversitesindeki öğrenciler, içsel motivasyonlar boyutunda Kıbrıs Üniversitesindekilere göre anlamlı derecede yüksek puanlar almıştır. Mesleğin statüsü boyutunda, iki grupta da belirsizlik olsa da Pensilvanyadakiler buna katılmamakta, Kıbrıstakiler katılmaktadırlar. İki grupta da anlamlı farklılık oluşturmayan etkilenme boyutuna göre iki gruptakiler de buldukları yeri herhangi bir dışsal yönlendirme ile seçmemişlerdir. Son boyut olan akademik yetenek boyutunda ise iki gruptakilerde öğretmenliğin kolay bir meslek olmadığını, yükselmenin o kadar da kolay olmadığını söylemişlerdir.

Öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ile ilgili araştırmalara bakıldığında genel olarak öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyi orta ve düşük ailelerden geldiği, öğretmenliği genellikle içsel sebeplere (bilinçli ve idealist olarak) bağlı olarak seçtiği, öğretmenliğin öğretmen adayları tarafından genel olarak "kadın mesleği" olarak görüldüğü şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma nicel türde, ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. "İlişkisel tarama modeli: İki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir" (Karasar, 2009: 81). İlişkisel çözümleme iki türlü yapılabilir. Bunlar: *korelasyon* türü ilişki ile *karşılaştırma* yolu ile elde edilen ilişkilerdir. İlişkisel tarama modellerinin pek çok uygulama alanı vardır. Bu tür araştırmalar için bireylerin zeka düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri; sigara içme alışkanlığı ile akciğer kanserine yakalanma durumu; sosyo-ekonomik düzey ile ailedeki çocuk sayısı; eğitim düzeyi ile parti tercihleri vb. örnekler verilebilir. İlişki aramalarındaki betimlemeler (özelliklerin değerlerini belirleme işi) varolanın belli standartlara uyan ölçülerini bulmaya çalışmaktan çok, birey, nesne vb. durumlar arası ayrımların belirlenebilmesi amacına dönüktür. Bu yaklaşımda görelilik anlamlı ve önemlidir. Örneğin, suyun kaynama ısısı ile deniz seviyesinden yükseklik arasındaki ilişkiyi belirlerken, standarttan az ya da çok ölçen bir termometre kullanmış olmak sonucu değiştirmez (Simon, 1969, Akt, Karasar, 2009: 81-82).

3.2. Evren

Araştırma evreni 2011-2012 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesindeki öğretmenlik programlarında öğrenim gören toplam 4571 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma evrenini oluşturan öğretmenlik programlarına ilişkin gerekli bilgiler Tablo 3.1' de sunulmuştur. ('x' ile işaretlenmiş programlar ilgili dönemde öğrenci kabulünün gerçekleşmemiş olduğunu ifade etmektedir.)

Tablo 3.1. Araştırma Evreni

		1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf		Toplam
		Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Bilgisayar Öğr.	I. Öğretim	18	22	20	27	x	x	x	x	177
Tekn. Eğitimi	II.Öğretim	10	33	18	29	x	x	x	x	
Fen Bilgisi	I. Öğretim	54	30	54	29	46	17	40	35	605
Öğretmenliği	II. Öğretim	64	24	64	26	40	21	42	19	
İ.Ö. Matematik	I. Öğretim	25	13	24	13	23	12	x	x	219
Öğretmenliği	II. Öğretim	25	12	22	16	28	6	x	x	
İngilizce	I. Öğretim	73	27	60	27	39	16	41	13	296
Öğretmenliği	II. Öğretim	x	x	x	x	x	x	x	x	
Müzik	I. Öğretim	17	12	16	14	15	14	29	33	150
Öğretmenliği	II. Öğretim	x	x	x	x	x	x	x	x	
Okulöncesi	I. Öğretim	97	11	85	11	64	21	55	8	703
Öğretmenliği	II. Öğretim	87	17	86	11	67	19	50	14	
Resim	I. Öğretim	24	5	23	6	22	8	33	7	223
Öğretmenliği	II. Öğretim	x	x	17	13	24	6	19	6	
Sınıf	I. Öğretim	80	47	92	39	66	37	65	35	903
Öğretmenliği	II. Öğretim	89	33	97	29	68	32	54	40	
Sosyal Bilgiler	I. Öğretim	30	53	37	50	33	39	32	44	643
Öğretmenliği	II. Öğretim	39	49	28	63	35	35	38	38	
Türkçe	I. Öğretim	55	34	45	40	41	42	33	35	652
Öğretmenliği	II. Öğretim	51	36	54	36	48	33	33	36	
Genel Toplam										4571

3.3. Örneklem

Evrenin tamamına ulaşmak zaman, emek ve maliyet yönünden mümkün olmadığından veriler örneklem üzerinden toplanmıştır. Araştırma örnekleme, araştırma evreninden tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş toplam 457 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem seçilirken, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesindeki öğretmenlik programlarında öğrenim gören toplam öğrenci sayısı; cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretim zamanı gibi değişkenler yaklaşık 1 / 10 oranında alınarak tabakalaştırılmıştır. Araştırma örnekleme ilişkin gerekli bilgiler Tablo 3.2.' de sunulmuştur. ('x' ile işaretlenmiş programlar ilgili dönemde öğrenci kabulünün gerçekleşmemiş olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 3.2. Araştırma Örneklemi

		1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf		Toplam
		Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Bilgisayar Öğr.	I. Öğretim	3	4	2	3	x	x	x	x	18
Tekn. Eğitimi	II. Öğretim	0	1	2	3	x	x	x	x	
Fen Bilgisi	I. Öğretim	5	0	4	3	5	2	5	2	60
Öğretmenliği	II. Öğretim	8	4	7	3	4	2	5	1	
İ.Ö. Matematik	I. Öğretim	3	2	2	1	2	0	x	x	22
Öğretmenliği	II. Öğretim	2	1	2	2	3	2	x	x	
İngilizce	I. Öğretim	7	3	6	3	4	2	4	1	30
Öğretmenliği	II. Öğretim	x	x	x	x	x	x	x	x	
Müzik	I. Öğretim	2	1	2	1	2	1	3	3	15
Öğretmenliği	II. Öğretim	x	x	x	x	x	x	x	x	
Okulöncesi	I. Öğretim	9	1	9	0	6	2	9	1	70
Öğretmenliği	II. Öğretim	9	2	9	2	7	2	0	2	
Resim	I. Öğretim	2	1	2	0	3	1	2	0	22
Öğretmenliği	II. Öğretim	x	x	1	2	4	0	2	2	
Sınıf	I. Öğretim	8	5	9	6	6	0	7	3	90
Öğretmenliği	II. Öğretim	9	3	10	1	7	7	5	4	
Sosyal Bilgiler	I. Öğretim	4	5	4	5	4	4	4	2	64
Öğretmenliği	II. Öğretim	4	5	3	7	4	4	3	2	
Türkçe	I. Öğretim	6	3	5	2	9	0	0	1	66
Öğretmenliği	II. Öğretim	5	4	5	6	3	3	7	7	
Genel Toplam										457

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri Ölçeği

Övet (2006) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri Ölçeği; bilinç, güvence, ideal ve etkilenme alt boyutlarını içeren toplam 20 maddeden oluşan, beşli likert tipte (1: Hiç uygun değil; 5: Tamamen uygun) bir ölçme aracıdır. Ölçek maddelerine verilen yanıtlarla öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri tanımlayan her bir alt boyutun öğretmen adaylarınca ne derece önemli görüldüğü çok boyutlu olarak ölçülmeye çalışılmaktadır. Dört faktörlü yapısıyla toplam varyansın % 61.19'unu açıklayan ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı bilinç alt boyutu için 0.91, güvence alt boyutu için 0.79, ideal alt boyutu için 0.89, etkilenme alt boyutu için 0.75 olarak rapor edilmiştir (Övet, 2006). Bu çalışmada da ölçek dört faktörlü yapısıyla toplam varyansın % 65.20'sini açıklamış ve ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı bilinç alt

boyutu için 0.92, güvence alt boyutu için 0.82, ideal alt boyutu için 0.76, etkilenme alt boyutu için 0.84 olarak bulunmuştur.

3.4.2. Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği

Borich (1996) tarafından geliştirildikten sonra Saban ve diğerleri (2004) tarafından kültürümüze uyarlanan Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği; ben merkezli kaygılar, görev merkezli kaygılar ve öğrenci merkezli kaygılar alt boyutlarını içeren toplam 45 maddeden oluşan, beşli likert tipte (1: Kaygılanmıyorum; 5: Çok kaygılanıyorum) bir ölçme aracıdır. Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği, ilk önce Fuller ve Parson (1974) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinali, önermelerden (düz ifadelerden) oluşmaktadır. Saban ve diğerlerinin (2005) çalışmalarına özgü olarak, ölçekte yer alan önermeler soru şekline dönüştürülerek kullanılmıştır. Ölçek maddelerine verilen yanıtlarla mesleki kaygıları tanımlayan her bir alt boyuta göre öğretmen adaylarının sahip olduğu kaygı düzeyi ölçülmeye çalışılmaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı ben merkezli kaygılar alt boyutu için 0.73, görev merkezli kaygılar alt boyutu için 0.76, öğrenci merkezli kaygılar alt boyutu için 0.73 olarak bulunmuştur (Saban ve diğerleri, 2005). Bu çalışmada da ölçek üç faktörlü yapısıyla toplam varyansın % 54.18'ini açıklamış ve ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı ben merkezli kaygılar alt boyutu için 0.93, görev merkezli kaygılar alt boyutu için 0.86, öğrenci merkezli kaygılar alt boyutu için 0.96 olarak bulunmuştur.

3.4.3 Kişisel Bilgi Formu

Çalışma kapsamında öğretmen adaylarının mesleki tercih nedenleri ile mesleki kaygılarının daha detaylı şekilde incelenmesine yardımcı olacak bazı değişkenlerle ilgili bilgilere ihtiyaç duyulmuş ve öğretmen adaylarının yanıtlaması için araştırmacı tarafından bir kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formunda yer alan değişkenler öğretmen adaylarının cinsiyeti, mezun olunan lise türü, seçilen öğretmenlik branşı, öğrenim görülen sınıf düzeyi, akademik not ortalaması, anne-baba eğitim düzeyi ve ailenin ekonomik düzeyi şeklinde sıralanmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması işlemi 2011-2012 öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarına öğrenim saatleri içerisinde, ders öğretim üyelerinin izni ve yardımları aracılığıyla sınıflarda ulaşılmış, kısa bir bilgilendirmenin ardından araştırmaya katılmak için gönüllü olan öğrencilere yanıtlamaları için ölçekler sunulmuştur. Sınıf ortamındaki uygulamalarda bilgilendirme ve ölçek uygulama işlemleri için yaklaşık 15 dakikalık süre yeterli olmuştur.

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 15.0 aracılığıyla bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Bağımlı değişkenin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit için tek örneklemlili Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri Ölçeği'ne ait verilerin Kolmogorov-Smirnov testine göre normal dağılım koşullarını sağlayamaması nedeniyle tercih nedenlerine ilişkin analizlerde non-parametrik testlerden yararlanılmıştır (z:1.647, $p < .05$). Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği'ne ait verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov testine göre ise normal dağılım koşulu sağlandığı için parametrik testler kullanılmıştır (z: 1.330, $p > .05$). Korelasyonel ve farka dayalı ilişkisel tarama modellerinin kullanıldığı bu araştırmada aritmetik ortalama, sıra ortalama, standart sapma, vb. betimsel istatistiklerin yanı sıra, değişkenlerin birlikte değişimlerinin incelenmesinde Pearson korelasyonundan ve gruplar arası farklılaşmaların incelenmesinde bağımsız örneklemler için t testi, çoklu varyans analizi (F testi) gibi parametrik testlerden ve Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi gibi nonparametrik testlerden yararlanılmıştır. Ayrıca gruplar arası farklılaşmaların kaynağını belirlemek için yine Mann-Whitney U testine dayalı ikili karşılaştırmalardan ve LSD ve Tukey testlerinden yararlanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, ele alınan alt problemlere göre yer almış ve tartışılmıştır.

4.1. BULGULAR

Bu başlık altında alt problemlere ilişkin verilerin analiziyle elde edilen istatistiki bulgular yer almaktadır.

4.1.1 "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Bilinç, Güvence, İdeal, Etkilenme Faktörlerine İlişkin Puan Dağılımı Hangi Düzeydedir?" Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlere ilişkin puan dağılımlarını gösteren betimleyici istatistikler Tablo 4.1.'de sunulmuştur. Değişkene ilişkin verilerin normal dağılım göstermemesi durumunda kullanılan nonparametrik testlerde, aritmetik ortalama yerine ortanca ve sıra ortalaması değerleri esas alınmaktadır (Ural ve Kılıç, 2006). Bu nedenle Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri Ölçeğine ilişkin betimleyici istatistikler ortanca ve sıra ortalaması değerleri üzerinden yorumlanmıştır.

Tablo 4.1.
Öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerine ilişkin betimleyici istatistikler

Tercih Faktörleri	n	\bar{X}	Ss	Ortanca
Bilinç	457	3.53	.874	3.69
Güvence	457	3.13	1.125	3.33
İdeal	457	3.80	1.159	4.00
Etkilenme	457	1.85	1.149	1.50

Tablo 4.1. incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlere ilişkin en yüksek ortanca değerinin ideal faktörüne (4.00), devamındaki diğer ortanca değerlerinin sırasıyla bilinç (3.69) ve güvence faktörlerine (3.33), en düşük ortanca değerinin ise etkilenme faktörüne (1.50) ait olduğu görülmektedir.

4.1.1.1 Cinsiyet

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan bilinç, güvence, ideal ve etkilenme faktörlerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçları Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.
Öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Mann-Whitney U testi sonucu

Tercih Faktörleri	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bilinç	Kız	299	247.20	73911.50	18180.5	.000***
	Erkek	158	194.57	30741.50		
Güvence	Kız	299	233.83	69915.50	22176.5	.280
	Erkek	158	219.86	34737.50		
İdeal	Kız	299	241.06	72077.50	20014.5	.006**
	Erkek	158	206.17	32575.50		
Etkilenme	Kız	299	229.76	68699.00	23393	.857
	Erkek	158	227.56	35954.00		

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili faktörlerin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, bilinç ve ideal faktörlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Buna göre bilinç faktörü ele alındığında, kız öğretmen adaylarının sıra ortalamaları (247.20), erkek öğrencilerin sıra ortalamalarından (194.57) anlamlı olarak daha yüksektir (U = 18180.5, p < .001). Benzer şekilde ideal faktörü ele alındığında, kız öğretmen adaylarının sıra ortalamaları (241.06), erkek öğrencilerin sıra ortalamalarından (206.14) anlamlı olarak daha yüksektir (U = 20014.5, p < .01). Güvence (U =

22176.5, $p > .05$) ve etkilenme ($U = 23393$, $p > .05$) faktörlerine ilişkin ise cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

4.1.1.2 Mezun olunan lise türü

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan bilinç, güvence, ideal ve etkilenme faktörlerinin, mezun olunan lise türüne göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testinin sonuçları Tablo 4.3.'de sunulmuştur.

Tablo 4.3.

Öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinin mezun olunan lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis H testi sonucu

	n	Sıra Ortalama			
		Bilinç	Güvence	İdeal	Etkilenme
Genel Lise	184	235.61	211.20	235.30	220.22
Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	48	214.53	216.64	214.34	236.53
Anadolu Lisesi	139	219.05	240.40	218.34	240.24
Anadolu Öğretmen Lisesi	36	193.61	248.10	172.69	228.64
Meslek Lisesi	33	276.67	267.97	288.77	195.95
Güzel Sanatlar Lisesi	13	292.35	265.65	312.85	264.12
Diğerleri	4	163.38	187.38	226.38	313.50
Ki-Kare		12.699	9.899	21.122	7.437
Sd		6	6	6	6
p		.048*	.129	.002**	.282

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan bilinç, güvence, ideal ve etkilenme faktörlerinin, mezun olunan lise türüne göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testinin sonuçlarına göre güvence ($X^2 = 9.90$, $p > .05$) ve etkilenme ($X^2 = 7.44$, $p > .05$) faktörlerinde mezun olunan lise türüne göre grupların sıra ortalamalarında anlamlı bir farklılaşma gözlenmezken; bilinç ($X^2 = 12.70$, $p < .05$) ve ideal ($X^2 = 21.12$, $p < .01$) faktörlerinde anlamlı bir farklılaşmanın var

olduğu anlaşılmaktadır. Mezun olunan lise türüne göre bilinç faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar Tablo 4.4.'te sunulmuştur.

Tablo 4.4.

Mezun olunan lise türüne göre bilinç faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar

	1	2	3	4	5	6	7
1. Genel Lise	—						
2. Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	—	—					
3. Anadolu Lisesi	—	—	—				
4. Anadolu Öğretmen Lisesi	—	—	—	—			
5. Meslek Lisesi	—	.03*	.24*	.008**	—		
6. Güzel Sanatlar Lisesi	—	—	—	.026*	—	—	
7. Diğerleri	—	—	—	—	—	—	—

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tablo 4.4. incelenecek olduğunda Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının bilinç faktörüne ilişkin sıra ortalamalarının (276.67), Yabancı Dil Ağırlıklı Lise (214.53), Anadolu Lisesi (219.05) ve Anadolu Öğretmen Lisesi (193.61) mezunu öğretmen adaylarına göre anlamlı şekilde daha yüksek bir değere sahip olduğu görülmektedir (U = 566.50, p < .05; U = 1715.00, p < .05; U = 373.00, p < .01). Benzer şekilde Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adaylarının bilinç faktörüne ilişkin sıra ortalamalarının (292.35), Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu olanlardan (193.61) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (U = 135.50, p < .05).

Mezun olunan lise türüne göre ideal faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar Tablo 4.5.'te sunulmuştur.

Tablo 4.5.

Mezun olunan lise türüne göre ideal faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar

	1	2	3	4	5	6	7
1. Genel Lise	—						
2. Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	—	—					
3. Anadolu Lisesi	—	—	—				
4. Anadolu Öğretmen Lisesi	.006**	—	.077*	—			
5. Meslek Lisesi	.023*	.014*	.006**	.000***	—		
6. Güzel Sanatlar Lisesi	.028*	.021*	.015*	.001**	—	—	
7. Diğerleri	—	—	—	—	—	—	—

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tablo 4.5. incelenecek olduğunda Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının ideal faktörüne ilişkin sıra ortalamalarının (172.69); Genel Lise (235.30), Anadolu Lisesi (218.34), Meslek Lisesi (288.77) ve Güzel Sanatlar Lisesi (312.85) mezunlarından anlamlı şekilde daha düşük değerlere sahip olduğu görülmektedir (U = 2359.50, p < .01; U = 2028.00, p < .05; U = 287.50, p < .001; U = 89.00, p < .01). Bunun yanı sıra Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının ideal faktörüne ilişkin sıra ortalamalarının (288.77); Genel Lise (235.30), Yabancı Dil Ağırlıklı Lise (214.34) ve Anadolu Lisesi (218.34) mezunlarından anlamlı şekilde daha yüksek bir değere sahip olduğu görülmektedir (U = 2297.50, p < .05; U = 542.50, p < .05; U = 1605.00, p < .01). Benzer şekilde Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adaylarının ideal faktörüne ilişkin sıra ortalamalarının (312.85); Genel Lise (235.30), Yabancı Dil Ağırlıklı Lise (214.34) ve Anadolu Lisesi (218.34) mezunlarından anlamlı şekilde daha yüksek bir değere sahip olduğu görülmektedir (U = 768.50, p < .05; U = 183.00, p < .05; U = 540.50, p < .05).

4.1.1.3 Seçilen öğretmenlik branşı

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin, seçilen öğretmenlik branşına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4.6.'da sunulmuştur.

Tablo 4.6.

Öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinin seçilen öğretmenlik branşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis H testi sonucu

	n	Sıra Ortalama			
		Bilinç	Güvence	İdeal	Etkilenme
Okul Öncesi Öğretmenliği	70	239.14	343.80	225.66	224.96
Sınıf Öğretmenliği	90	214.77	255.61	203.80	218.70
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	64	242.25	175.00	241.80	218.00
Fen Bilgisi Öğretmenliği	60	164.33	157.38	142.86	251.83
Türkçe Öğretmenliği	66	238.24	201.90	268.57	218.69
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	22	202.16	149.27	201.43	220.75
İngilizce Öğretmenliği	30	289.90	266.32	329.53	238.77
Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri Eğitimi	18	197.31	211.25	200.78	227.78
Müzik Öğretmenliği	15	277.70	263.30	259.40	291.17
Resim Öğretmenliği	22	301.61	208.57	314.57	238.20
Ki-Kare		33.858	100.730	66.656	7.816
Sd		9	9	9	9
p		.000***	.000***	.000***	.553

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tablo 4.6.'da belirtildiği haliyle, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan bilinç, güvence ve ideal faktörlerinde, seçilen öğretmenlik branşına göre anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu ($\chi^2 = 33.86$, $p < .001$; $\chi^2 = 100.73$, $p < .001$; $\chi^2 = 66.66$, $p < .001$); ancak etkilenme faktöründe herhangi bir farklılaşmaya rastlanmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2 = 7.82$, p

> .05). Seçilen branş türüne göre bilinç faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar Tablo 4.7.'de sunulmuştur.

Tablo 4.7.

Seçilen branş türüne göre bilinç faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Okul Öncesi Öğretmenliği	—									
2. Sınıf Öğretmenliği	—	—								
3. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	—	—	—							
4. Fen Bilgisi Öğretmenliği	.001**	.032*	.001**	—						
5. Türkçe Öğretmenliği	—	—	—	.003**	—					
6. İlköğretim Matematik Öğretmenliği	—	—	—	—	—	—				
7. İngilizce Öğretmenliği	—	.007**	—	.000***	—	.014*	—			
8. Bilgisayar Öğr. ve Tekn. Eğitimi (BÖTE)	—	—	—	—	—	—	.012*	—		
9. Müzik Öğretmenliği	—	—	—	.005**	—	—	—	—	—	—
10. Resim Öğretmenliği	.036*	.009**	—	.000***	—	.006**	—	.011*	—	—

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tablo 4.7.'de yer alan sonuçlara göre branşı Fen Bilgisi olan öğretmen adaylarının bilinç faktörüne ilişkin sıra ortalamaları (164.33); branşları sırasıyla Okul Öncesi (239.14), Sınıf (214.77), Sosyal Bilgiler (242.25), Türkçe (238.24), İngilizce (289.90), Müzik (277.70) ve Resim (301.61) olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından anlamlı şekilde daha düşük bir değere sahiptir (U = 139.50, p < .01; U = 2141.50, p < .05; U = 1234.00, p < .01; U = 1381.00, p < .01; U = 404.50, p < .001; U = 239.50, p < .01; U = 265.50, p < .001). Bunun yanı sıra, branşı İngilizce olan öğretmen adaylarının bilinç faktörüne ait sıra ortalamaları (289.90); branşları sırasıyla Sınıf (214.77), Fen Bilgisi (164.33), İlköğretim Matematik (202.16) ve BÖTE (197.31) olan öğretmen adaylarının sıra

ortalamasından anlamlı şekilde daha yüksek bir değere sahiptir ($U = 902.50$, $p < .01$; $U = 404.50$, $p < .001$; $U = 197.00$, $p < .05$; $U = 152.50$, $p < .05$). Benzer şekilde branşı Resim olan öğretmen adaylarının bilinç faktörüne ilişkin sıra ortalamaları (301.61); branşları sırasıyla Okul Öncesi (239.14), Sınıf (214.77), Fen Bilgisi (164.33), İlköğretim Matematik (202.16) ve BÖTE (197.31) olan öğretmen adaylarının sıra ortalamasından anlamlı şekilde daha yüksek bir değere sahiptir ($U = 541.50$, $p < .05$; $U = 632.00$, $p < .01$; $U = 265.50$, $p < .001$; $U = 126.00$, $p < .01$; $U = 104.00$, $p < .05$).

Seçilen branş türüne göre güvence faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8.

Seçilen branş türüne göre güvence faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar

	1	2	3	4		0
1. Okul Öncesi Öğretmenliği	—					
2. Sınıf Öğretmenliği	.000***	—				
3. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	.000***	.000***	—			
4. Fen Bilgisi Öğretmenliği	.000***	.000***	—	—		
5. Türkçe Öğretmenliği	.000***	.004**	—	.028*		
6. İlköğretim Matematik Öğretmenliği	.000***	.000***	—	—	.047*	
7. İngilizce Öğretmenliği	.001***	—	.003**	.000***	.012*	.001**
8. Bilgisayar Öğr. ve Teknolojileri Eğitimi (BÖTE)	.000***	—	—	—		
9. Müzik Öğretmenliği	.011*	—	.016*	.004**		.008**
10. Resim Öğretmenliği	.000***	—	—	—		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tablo 4.8.'e göre branşı Okul Öncesi olan öğretmen adaylarının güvence faktörüne ilişkin sıra ortalamaları (343.80); branşları sırasıyla Sınıf (255.61), Sosyal Bilgiler (175.00), Fen Bilgisi (157.38), Türkçe (201.90), İlköğretim Matematik (149.27), İngilizce (266.32), BÖTE (211.25), Müzik (263.30) ve Resim (208.57) olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek bir değere sahiptir ($U = 1726.50, p < .001$; $U = 699.00, p < .001$; $U = 542.50, p < .001$; $U = 836.00, p < .001$; $U = 183.50, p < .001$; $U = 632.50, p < .001$; $U = 229.00, p < .001$; $U = 307.00, p < .05$; $U = 353.00, p < .001$). Benzer şekilde branşları İngilizce olan öğretmen adaylarının sıra ortalamaları (266.32); branşları sırasıyla Sosyal Bilgiler (175.00), Fen Bilgisi (157.38), Türkçe (201.90) ve İlköğretim Matematik (149.27) olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir ($U = 600.50, p < .01$; $U = 464.50, p < .001$; $U = 673.50, p < .05$; $U = 157.50, p < .01$). Ayrıca branşları Sınıf olan öğretmen adaylarının sıra ortalamaları (255.61); branşları sırasıyla Sosyal Bilgiler (175.00), Fen Bilgisi (157.38), Türkçe (201.90) ve İlköğretim Matematik (149.27) olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek bir değere sahiptir ($U = 1849.50, p < .001$; $U = 1485.50, p < .001$; $U = 2165.00, p < .001$; $U = 487.00, p < .001$). Branşları Müzik olan öğretmen adaylarının güvence faktörüne ilişkin sıra ortalamalarının da (263.30); branşları sırasıyla Sosyal Bilgiler (175.00), Fen Bilgisi (157.38) ve İlköğretim Matematik (149.27) olan öğretmen adaylarının sıra ortalamasından anlamlı şekilde daha yüksek bir değere sahip olduğu görülmektedir ($U = 289.00, p < .05$; $U = 236.50, p < .01$; $U = 80.50, p < .01$). Son olarak branşları Türkçe olan öğretmen adaylarının sıra ortalamaları (201.90); branşları sırasıyla Fen Bilgisi (157.38) ve İlköğretim Matematik (149.27) olan öğretmen adaylarının sıra ortalamasından anlamlı şekilde daha yüksek bir değere sahiptir ($U = 1532.50, p < .05$; $U = 521.50, p < .05$).

Seçilen branş türüne göre ideal faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar Tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9.
Seçilen branş türüne göre ideal faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Okul Öncesi Öğretmenliği	—									
2.Sınıf Öğretmenliği	—	—								
3.Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	—	—	—							
4.Fen Bilgisi Öğretmenliği	.000***	.002**	.000***	—						
5.Türkçe Öğretmenliği	.037*	.001**	—	.000***	—					
6. İlköğretim Matematik Öğretmenliği	—	—	—	—	.034*	—				
7.İngilizce Öğretmenliği	.000***	.000***	.002**	.000***	.017*	.001**	—			
8.Bilgisayar Öğ.veTekn. Eğit. (BÖTE)	—	—	—	—	.047*	—	.001**	—		
9.Müzik Öğretmenliği	—	—	—	.003**	—	—	—	—	—	—
10.Resim Öğretmenliği	.002**	.000***	.022*	.000***	—	.005**	—	.007**	—	—

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tablo 4.9.'daki sonuçlar incelendiğinde branşı Fen Bilgisi olan öğretmen adaylarının ideal faktörüne ilişkin sıra ortalamalarının (142.86); branşları sırasıyla Okul Öncesi (225.66), Sınıf (203.80), Sosyal Bilgiler (241.80), Türkçe (268.57), İngilizce (329.53), Müzik (259.40) ve Resim (314.57) olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından anlamlı şekilde düşük olduğu görülmektedir (U = 1295.00, p < .001; U = 1898.00, p < .01; U = 1081.50, p < .001; U = 918.50, p < .001; U = 235.50, p < .001; U = 225.00, p < .01; U = 210.00, p < .001). Branşı İngilizce (329.53) olan öğretmen adaylarının ideal faktörüne ilişkin sıra ortalamaları ise, branşları sırasıyla Okul Öncesi (225.66), Sınıf (203.80), Sosyal Bilgiler (241.80), Türkçe (268.57), İlköğretim Matematik (201.43) ve BÖTE (200.78) olan öğretmen adaylarının sıra ortalamasından anlamlı şekilde daha yüksek bir değere sahiptir (U = 544.00, p < .001; U = 61.50, p < .001; U = 584.5, p < .01; U = 700.50, p < .05; U = 150.50, p < .01; U = 118.5, p < .01).

Benzer şekilde branşı Resim (314.57) olan öğretmen adaylarının ideal faktörüne ilişkin sıra ortalamaları; branşları sırasıyla Okul Öncesi (225.66), Sınıf (203.80), Sosyal Bilgiler (241.80), İlköğretim Matematik (201.43) ve BÖTE (200.78) olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından anlamlı şekilde daha yüksek bir değere sahiptir (U = 446.00, p < .01; U = 504.00, p < .001; U = 480.00, p < .05; U = 126.50, p < .01; U = 100.0, p < .01). Ayrıca branşı Türkçe olan öğretmen adaylarının ideal faktörüne ilişkin sıra ortalamaları (268.57); branşları sırasıyla Okul Öncesi (225.66), Sınıf (203.80), İlköğretim Matematik (201.43) ve BÖTE (200.78) olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından anlamlı şekilde daha yüksek bir değere sahiptir (U = 1840.00, p < .05; U = 2091.00, p < .01; U = 511.00, p < .05; U = 416.00, p < .05).

4.1.1.4 Öğrenim görülen sınıf düzeyi

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan bilinç, güvence, ideal ve etkilenme faktörlerinin, öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan Kruskal-Wallis H testinin sonuçları Tablo 4.10.'da sunulmuştur.

Tablo 4.10
Öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis H testi sonucu

	n	Sıra Ortalama			
		Bilinç	Güvence	İdeal	Etkilenme
1. sınıf	131	230.79	253.66	232.83	234.21
2. sınıf	134	220.63	225.40	229.75	224.65
3. sınıf	105	233.89	222.20	218.41	230.65
4. sınıf	87	233.30	205.60	234.86	225.86
Ki-Kare		.799	7.737	.991	.468
Sd		3	3	3	3
p		,850	,052	,803	,926

Tablo 4.10.'da yer alan sonuçlara göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri arasında yer alan bilinç, ideal ve

etkilenme faktörlerinde öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($X^2 = .80$, $p > .05$; $X^2 = .99$, $p > .05$; $X^2 = .47$, $p > .05$). Ancak güvence faktöründe karşılaşılan değer anlamlılığa oldukça yaklaşmış olması sebebiyle ($X^2 = 7.74$, $p = .052$), sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının Mann-Whitney U testi ile incelenmesinin daha detaylı sonuçlar getireceği düşünülmüştür.

Sınıf düzeyine göre güvence faktöründe gözlenen farkın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar Tablo 4.11.'de sunulmuştur.

Tablo 4.11

Sınıf düzeyine göre güvence faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar

	1	2	3	4
1. sınıf	—			
2. sınıf	—	—		
3. sınıf	—	—	—	
4. sınıf	.009**	—	—	—

** $p < .01$

Tablo 4.11.'deki sonuçlara göre birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının güvence faktörüne ilişkin sıra ortalamaları (118.58); dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından (95.82) anlamlı şekilde daha yüksek bir değere sahiptir ($U = 4508.50$, $p < .01$). Bir diğer deyişle, öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesinde iş güvencesiyle ilgili ekonomik gerekçelerin yıllar içerisinde giderek yükselen bir ivmeye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.1.5 Akademik not ortalaması

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan bilinç, güvence, ideal ve etkilenme faktörleri ile akademik not ortalamaları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon değerleri Tablo 4.12.'de sunulmuştur.

Tablo 4.12

Öğretmenlik mesleğini tercih faktörleri ile akademik not ortalaması arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon değerleri

	1	2	3	4	5
1. Bilinç	—				
2. Güvence	.255**	—			
3. İdeal	.731**	.131**	—		
4. Etkilenme	.106*	.126**	.042	—	
5. Akademik Not Ort.	.212**	.047	.210**	.005	—

* p < .05; ** p < .01

Tablo 4.12.'deki sonuçlara göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan güvence ve etkilenme faktörleri ile akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ($r = .047$, $p > .05$; $r = .005$, $p > .05$). Bilinç ve ideal faktörleri ile akademik not ortalaması arasında ise pozitif yönde, ancak düşük düzeyde bir korelasyonun var olduğu anlaşılmaktadır ($r = .21$, $p < .01$; $r = .21$, $p < .01$).

4.1.1.6 Anne eğitim düzeyi

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan bilinç, güvence, ideal ve etkilenme faktörlerinin, anne eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan Kruskal-Wallis H testinin sonuçları Tablo 4.13.'de sunulmuştur.

Tablo 4.13.

Öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis H testi sonucu

	n	Sıra Ortalama			
		Bilinç	Güvence	İdeal	Etkilenme
Okumaz Yazmaz	31	207.50	220.56	214.26	209.32
İlkokul	269	231.97	218.72	236.90	212.28
Ortaokul	50	212.31	237.30	225.96	221.38
Lise	74	231.46	265.02	216.89	274.36

(Devamı arkadadır)

Tablo 4.13. (Devamıdır)

Yüksek Okul	8	281.31	260.69	223.50	270.56
Üniversite	25	233.02	216.76	206.00	301.02
Ki-Kare		3.063	8.199	2.859	24.934
Sd		5	5	5	5
p		.690	.146	.722	.000***

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tablo 4.13.'de yer alan sonuçlara göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri arasında yer alan etkilenme faktöründe, anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark bulunmuş ($X^2 = 24.93$, $p < .001$); bilinç, güvence ve ideal faktörlerinde ise benzer bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($X^2 = 3.06$, $p > .05$; $X^2 = 8.20$, $p > .05$; $X^2 = 2.86$, $p > .05$).

Anne eğitim düzeyine göre etkilenme faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar Tablo 4.14.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 14.

Anne eğitim düzeyine göre etkilenme faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar

	1	2	3	4	5	6
1. Okumaz Yazmaz	—					
2. İlkokul	—	—				
3. Ortaokul	—	—	—			
4. Lise	.013*	.000***	.029*	—		
5. Yüksek Okul	—	—	—	—	—	
6. Üniversite	.007**	.001**	.016*	—	—	—

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tablo 4.14.'deki sonuçlara göre anne eğitim düzeyi lise olan öğretmen adaylarının etkilenme faktörüne ilişkin sıra ortalamaları (274.36); annelerinin eğitim düzeyleri sırasıyla okumaz yazmaz (209.32), ilkökul (212.28) ve ortaokul (221.38) olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından anlamlı şekilde daha yüksek bir değere sahiptir ($U = 805.00$, $p < .05$; $U = 7235.00$, $p < .001$; $U =$

1438.00, $p < .05$). Benzer şekilde anne eğitim düzeyi üniversite olan öğretmen adaylarının etkilenme faktörüne ilişkin sıra ortalamaları (301.02); annelerinin eğitim düzeyleri sırasıyla okumaz yazmaz (209.32), ilkokul (212.28) ve ortaokul (221.38) olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından anlamlı şekilde daha yüksek bir değere sahiptir ($U = 230.50$, $p < .01$; $U = 2063.00$, $p < .01$; $U = 420.50$, $p < .05$).

4.1.1.7 Baba eğitim düzeyi

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan bilinç, güvence, ideal ve etkilenme faktörlerinin, baba eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan Kruskal-Wallis H testinin sonuçları Tablo 4.15.'de sunulmuştur.

Tablo 4.15

Öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis H testi sonucu

	n	Sıra Ortalama			
		Bilinç	Güvence	İdeal	Etkilenme
Okumaz Yazmaz	3	209.50	270.17	281.33	191.50
İlkokul	190	230.93	215.67	238.56	216.88
Ortaokul	81	220.11	217.30	213.83	208.26
Lise	96	244.50	245.77	238.97	236.81
Yüksek Okul	29	241.74	293.66	242.84	208.60
Üniversite	58	204.08	226.78	192.73	296.87
Ki-Kare		4.134	11.467	8.027	22.749
Sd		5	5	5	5
p		.530	.043*	.155	.000***

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tablo 4.15' deki sonuçlar öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan güvence ve etkilenme faktörlerinin öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir ($X^2 = 11.467$, $p < .05$; $X^2 = 22.75$, $p < .001$). Öte yandan bilinç ve ideal faktörlerinde baba eğitim düzeyine göre herhangi bir anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır ($X^2 = 4.13$, $p > .05$; $X^2 = .803$, $p > .05$).

Baba eğitim düzeyine göre güvence faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar Tablo 4.16.'da sunulmuştur.

Tablo 4. 16.

Baba eğitim düzeyine göre güvence faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar

	1	2	3	4	5	6
1. Okumaz Yazmaz	—					
2. İlkokul	—	—				
3. Ortaokul	—	—	—			
4. Lise	—	—	—	—		
5. Yüksek Okul	—	.003**	.008**	—	—	
6. Üniversite	—	—	—	—	.021*	—

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tablo 4.16.'daki sonuçlara göre baba eğitim düzeyi yüksek okul olan öğretmen adaylarının güvence faktörüne ilişkin sıra ortalamaları (293.66); baba eğitim düzeyi sırasıyla ilkokul (215.67), ortaokul (217.30) ve üniversite (226.78) olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından anlamlı şekilde daha yüksek bir değere sahiptir (U = 1827.50, p < .01; U = 784.00, p < .01; U = 586.00, p < .05).

Baba eğitim düzeyine göre etkilenme faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar Tablo 4.17.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 17.

Baba eğitim düzeyine göre etkilenme faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçlarına dayalı ikili karşılaştırmalar

	1	2	3	4	5	6
1. Okumaz Yazmaz	—					
2. İlkokul	—	—				
3. Ortaokul	—	—	—			
4. Lise	—	—	—	—		
5. Yüksek Okul	—	—	—	—	—	
6. Üniversite	—	.000***	.000***	.007**	.003**	—

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tablo 4.17.'deki sonuçlara göre baba eğitim düzeyi üniversite olan öğretmen adaylarının etkilenme faktörüne ilişkin sıra ortalamaları (296.87); baba eğitim düzeyi sırasıyla ilkokul (216.88), ortaokul (208.26), lise (236.81) ve yüksek okul (208.60) olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından anlamlı şekilde daha yüksek bir değere sahiptir (U = 3514.00, p < .001; U = 1454.00, p < .001; U = 2091.00, p < .01; U = 524.50, p < .01).

4.1.1.8 Ailelerin ekonomik düzeyi

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan bilinç, güvence, ideal ve etkilenme faktörlerinin, ailelerinin ekonomik düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4.18.'de sunulmuştur.

Tablo 4.18.

Öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinin aile ekonomik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis H testi sonucu

	Sıra Ortalama				
	n	Bilinç	Güvence	İdeal	Etkilenme
Düşük	42	213.39	197.77	212.15	222.33
Orta	404	229.47	230.30	229.13	227.43
Yüksek	11	271.18	300.32	288.41	312.09
Ki-Kare		1.715	5.639	3.004	5.092
Sd		2	2	2	2
p		.424	.060	.223	.078

Tablo 4.18.'deki sonuçlara göre öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesinde etkili olan bilinç, güvence, ideal ve etkilenme faktörlerinde, öğretmen adaylarının aile ekonomik düzeylerine göre herhangi bir anlamlı farklılaşma gözlenmemiştir. Tabloda dikkat çeken bir diğer önemli betimsel bulgu ise, öğretmen adaylarının %9.20'sinin düşük, %88.40'ının orta ve yalnızca %2.40'ının yüksek ekonomik gelirli ailelere mensup bireyler olduğudur.

4.1.2. "Öğretmen Adaylarının Ben Merkezli, Görev Merkezli Ve Öğrenci Merkezli Mesleki Kaygılarına İlişkin Puan Dağılımı Hangi Düzeydedir?" Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarına ilişkin puan dağılımlarını gösteren betimleyici istatistikler Tablo 4.19.'da sunulmuştur.

Tablo 4.19.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarına ilişkin betimleyici istatistikler

Tercih Faktörleri	n	\bar{X}	Ss
Ben Merkezli	457	2.40	.827
Görev Merkezli	457	2.58	.714
Öğrenci Merkezli	457	2.54	.923

Tablo 4.19 incelenecek olduğunda öğretmen adaylarının mesleki kaygılarına ilişkin sahip oldukları puan ortalamalarının sırasıyla görev merkezli kaygılar için $\bar{X} = 2.58$, öğrenci merkezli kaygılar için $\bar{X} = 2.54$ ve ben merkezli kaygılar için $\bar{X} = 2.40$ şeklinde sıralandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının görev merkezli kaygılarına ilişkin sahip oldukları puanların, öğrenci ve ben merkezli kaygılarına ilişkin sahip oldukları puanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.2.1. Cinsiyet

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bağımsız örneklem için t testinin sonucu Tablo 4.20.'de sunulmuştur.

Tablo 4.20.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bağımsız örneklem için t testi sonucu

Mesleki Kaygı	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Ben Merkezli	Kız	299	2.48	.791	455	2.735	.006**
	Erkek	158	2.26	.875			
Görev Merkezli	Kız	299	2.66	.667	455	3.549	.000***
	Erkek	158	2.42	.770			
Öğrenci Merkezli	Kız	299	2.63	.933	455	2.993	.003**
	Erkek	158	2.36	.879			

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tablo 4.20.'deki sonuçlara göre öğretmen adaylarının ben merkezli ($t_{455} = 2.74$, $p < .01$), görev merkezli ($t_{455} = 3.55$, $p < .001$) ve öğrenci merkezli ($t_{455} = 2.99$, $p < .01$) kaygılarının puan ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma söz konusudur. Buna göre kız öğretmen adaylarının kaygı puanları, erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı şekilde daha yüksek değerlere sahiptir.

4.1.2.2. Mezun olunan lise türü

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının mezun olunan lise türüne göre puan dağılımını gösteren bazı betimleyici istatistikler Tablo 4.21.'de sunulmuştur.

Tablo 4.21.
Öğretmen adaylarının mezun olunan lise türüne göre mesleki kaygılarını gösteren betimleyici istatistikler

		n	\bar{X}	Ss
<i>Ben Merkezli</i>	Genel Lise	184	2.40	.785
	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	48	2.61	.688
	Anadolu Lisesi	139	2.37	.879
	Anadolu Öğretmen Lisesi	36	2.42	1.034
	Meslek Lisesi	33	2.24	.706
	Güzel Sanatlar Lisesi	13	2.37	1.013
	Diğerleri	4	2.53	.639
<i>Görev Merkezli</i>	Genel Lise	184	2.54	.689
	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	48	2.78	.646
	Anadolu Lisesi	139	2.57	.735
	Anadolu Öğretmen Lisesi	36	2.65	.796
	Meslek Lisesi	33	2.45	.611
	Güzel Sanatlar Lisesi	13	2.49	.932
	Diğerleri	4	2.60	1.101
<i>Öğrenci Merkezli</i>	Genel Lise	184	2.50	.880
	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	48	2.83	.843
	Anadolu Lisesi	139	2.53	.996
	Anadolu Öğretmen Lisesi	36	2.62	1.002
	Meslek Lisesi	33	2.24	.792
	Güzel Sanatlar Lisesi	13	2.42	.912
	Diğerleri	4	3.05	.902

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının mezun olunan lise türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizinin sonucu Tablo 4.22.'de sunulmuştur.

Tablo 4.22.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının mezun olunan lise türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi sonucu

	Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Ben Merkezli	Gruplar arası	6	3.148	.525	.765	.598
	Grup içi	450	308.540	.686		
	Toplam	456	311.688			
Görev Merkezli	Gruplar arası	6	3.014	.502	.987	.434
	Grup içi	450	229.103	.509		
	Toplam	456	232.117			
Öğrenci Merkezli	Gruplar arası	6	8.728	1.455	1.724	.114
	Grup içi	450	379.667	.844		
	Toplam	456	388.395			

Tablo 4.22' deki sonuçlara göre, ben merkezli ($F_{6-450} = .77$, $p > .05$), görev merkezli ($F_{6-450} = .99$, $p > .05$) ve öğrenci merkezli ($F_{6-450} = 1.72$, $p > .05$) kaygı düzeylerinin, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre herhangi bir anlamlı farklılaşma göstermediği anlaşılmaktadır.

4.1.2.3. Seçilen öğretmenlik branşı

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının seçilen öğretmenlik branşına göre puan dağılımını gösteren bazı betimleyici istatistikler Tablo 4.23.'de sunulmuştur.

Tablo 4.23.

Öğretmen adaylarının seçilen öğretmenlik branşına göre mesleki kaygılarını gösteren betimleyici istatistikler

		n	\bar{X}	Ss
Ben Merkezli	Okul Öncesi Öğretmenliği	70	2.37	.813
	Sınıf Öğretmenliği	90	2.45	.766
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	64	2.22	.720
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	60	2.27	.777
	Türkçe Öğretmenliği	66	2.57	.931
	İÖ. Matematik Öğretmenliği	22	2.64	1.005
	İngilizce Öğretmenliği	30	2.57	.925
	Bilgisayar Öğ.veTekn. Eğit.	18	2.13	.694
	Müzik Öğretmenliği	15	2.49	.963
	Resim Öğretmenliği	22	2.39	.801
Görev Merkezli	Okul Öncesi Öğretmenliği	70	2.68	.645
	Sınıf Öğretmenliği	90	2.67	.682
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	64	2.33	.696
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	60	2.44	.647
	Türkçe Öğretmenliği	66	2.67	.773
	İÖ. Matematik Öğretmenliği	22	2.64	.756
	İngilizce Öğretmenliği	30	2.75	.792

(Devamı arkadadır)

Tablo 4.23 (Devamıdır)

Görev Merkezli	Bilgisayar Öğ.veTekn. Eğit.	18	2.32	.515
	Müzik Öğretmenliği	15	2.61	.864
	Resim Öğretmenliği	22	2.58	.802
Öğrenci Merkezli	Okul Öncesi Öğretmenliği	70	2.57	.968
	Sınıf Öğretmenliği	90	2.60	.805
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	64	2.37	.887
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	60	2.43	.956
	Türkçe Öğretmenliği	66	2.67	1.012
	İÖ. Matematik Öğretmenliği	22	2.90	.991
	İngilizce Öğretmenliği	30	2.68	1.000
	Bilgisayar Öğ.veTekn. Eğit.	18	2.25	.795
	Müzik Öğretmenliği	15	2.35	.869
	Resim Öğretmenliği	22	2.36	.835

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının seçilen öğretmenlik branşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizinin sonucu Tablo 4.24.'de sunulmuştur.

Tablo 4.24.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının seçilen öğretmenlik branşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi sonucu

	Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Ben Merkezli	Gruplar arası	9	8.666	.963	1.420	.177
	Grup içi	447	303.022	.678		
	Toplam	456	311.688			
Görev Merkezli	Gruplar arası	9	9.407	1.045	2.098	.028*
	Grup içi	447	222.710	.498		
	Toplam	456	232.117			
Öğrenci Merkezli	Gruplar arası	9	10.421	1.158	1.369	.199
	Grup içi	447	377.974	.846		
	Toplam	456	388.395			

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tablo 4.24.'teki sonuçlara göre öğretmen adaylarının ben merkezli ($F_{9-447} = 1.42$, $p > .05$) ve öğrenci merkezli ($F_{9-447} = 1.37$, $p > .05$) kaygılarında, seçilen öğretmenlik branşına göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken; görev merkezli ($F_{9-447} = 2.10$, $p < .05$) kaygılar boyutunda seçilen öğretmenlik branşına göre anlamlı bir farklılaşma söz konusudur.

Seçilen öğretmenlik branşına göre görev merkezli kaygılar faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin yapılan LSD testinin sonucu Tablo 4.25.'te sunulmuştur.

Tablo 4.25.

Seçilen öğretmenlik branşına göre görev merkezli kaygılar faktöründe gözlenen farkın kaynağını gösteren LSD testinin sonucu

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Okul Öncesi Öğretmenliği	—									
2.Sınıf Öğretmenliği	—	—								
3.SosyalBilgiler Öğretmenliği	.004**	.004**	—							
4.Fen Bilgisi Öğretmenliği	.05*	—	—	—						
5.Türkçe Öğretmenliği	—	—	.006**	—	—					
6 İlköğretimMatematik Öğretmenliği	—	—	—	—	—	—				
7.İngilizce Öğretmenliği	—	—	.007**	.045*	—	—	—			
8.Bilgisayar Öğ.veTekn. Eğit. (BÖTE)	—	—	—	—	—	—	.038*	—		
9.Müzik Öğretmenliği	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
10.Resim Öğretmenliği	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tablo 4.25.'teki sonuçlara göre branşı Sosyal Bilgiler olan öğretmen adaylarının görev merkezli kaygılarına ilişkin puan ortalaması ($X = 2.33$); branşları sırasıyla Okul Öncesi ($X = 2.68$, $p < .01$), Sınıf ($X = 2.66$, $p < .01$), Türkçe ($X = 2.67$, $p < .01$) ve İngilizce ($X = 2.75$, $p < .01$) olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarından anlamlı şekilde daha düşüktür. Benzer şekilde branşı Fen Bilgisi ($X = 2.44$) olan öğretmen adaylarının görev merkezli kaygılarına ilişkin puan ortalaması; branşları sırasıyla Okul Öncesi ($X = 2.68$, $p < .05$) ve İngilizce ($X = 2.75$, $p < .05$) olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarından anlamlı şekilde daha düşüktür. Ayrıca branşı BÖTE olan öğretmen adaylarının görev merkezli kaygılarına ilişkin puan ortalaması ($X = 2.32$), branşı İngilizce ($X = 2.75$) olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarından anlamlı şekilde daha düşüktür ($p < .05$).

4.1.2.4. Öğrenim görülen sınıf düzeyi

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre puan dağılımını gösteren bazı betimleyici istatistikler Tablo 4.26.'da sunulmuştur.

Tablo 4.26.

Öğretmen adaylarının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre mesleki kaygılarını gösteren betimleyici istatistikler

		n	\bar{X}	Ss
Ben Merkezli	1. Sınıf	131	2.39	.926
	2. Sınıf	134	2.48	.812
	3. Sınıf	105	2.39	.785
	4. Sınıf	87	2.30	.737
Görev Merkezli	1. Sınıf	131	2.49	.754
	2. Sınıf	134	2.68	.693
	3. Sınıf	105	2.65	.701
	4. Sınıf	87	2.48	.677
Öğrenci Merkezli	1. Sınıf	131	2.43	1.026
	2. Sınıf	134	2.63	.873
	3. Sınıf	105	2.67	.960
	4. Sınıf	87	2.39	.748

Öğretmen adaylarının ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli mesleki kaygı düzeylerinin, öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizinin sonucu Tablo 4.27.'de sunulmuştur.

Tablo 4.27.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi sonucu

	Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Ben Merkezli	Gruplar arası	3	1.815	.605	.884	.449
	Grup içi	453	309.873	.684		
	Toplam	456	311.688			
Görev Merkezli	Gruplar arası	3	3.775	1.258	2.497	.059
	Grup içi	453	228.342	.504		
	Toplam	456	232.117			
Öğrenci Merkezli	Gruplar arası	3	6.222	2.074	2.459	.062
	Grup içi	453	382.173	.844		
	Toplam	456	388.395			

Tablo 4.27.'deki sonuçlara göre ben merkezli ($F_{3-453} = .88$, $p > .05$), görev merkezli ($F_{3-453} = 2.50$, $p > .05$) ve öğrenci merkezli ($F_{3-453} = 2.46$, $p > .05$) kaygı

düzeylerinin, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği anlaşılmaktadır.

4.1.2.5 Akademik not ortalaması

Öğretmen adaylarının ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli mesleki kaygı düzeyleri ile sahip oldukları akademik not ortalaması arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon değerleri Tablo 4.28.'de sunulmuştur.

Tablo 4.28.
Mesleki kaygı ile akademik not ortalaması arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon değerleri

	1	2	3	4
1. Ben Merkezli	—			
2. Görev Merkezli	.865**	—		
3. Öğrenci Merkezli	.826**	.813**	—	
4. Akademik Not Ort.	.076	.121**	.097*	—

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.28.'deki sonuçlara göre öğretmen adaylarının ben merkezli mesleki kaygıları ile akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ($r = .08$, $p > .05$). Görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygılar ile akademik not ortalaması arasında ise pozitif yönde, ancak oldukça düşük düzeyde bir korelasyonun var olduğu anlaşılmaktadır ($r = .12$, $p < .01$; $r = .01$, $p < .05$).

4.1.2.6. Anne eğitim düzeyi

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının anne eğitim düzeyine göre puan dağılımını gösteren bazı betimleyici istatistikler Tablo 4.29.'da sunulmuştur.

Tablo 4.29.

Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyine göre mesleki kaygılarını gösteren betimleyici istatistikler

		n	\bar{X}	Ss
Ben Merkezli	Okumaz Yazmaz	31	2.56	.842
	İlkokul	269	2.42	.803
	Ortaokul	50	2.31	.921
	Lise	74	2.43	.819
	Yüksek Okul	8	1.99	.882
	Üniversite	25	2.31	.884
Görev Merkezli	Okumaz Yazmaz	31	2.74	.776
	İlkokul	269	2.56	.679
	Ortaokul	50	2.54	.767
	Lise	74	2.66	.752
	Yüksek Okul	8	2.09	.794
	Üniversite	25	2.54	.716
Öğrenci Merkezli	Okumaz Yazmaz	31	2.68	1.004
	İlkokul	269	2.57	.896
	Ortaokul	50	2.47	.944
	Lise	74	2.53	.950
	Yüksek Okul	8	2.08	1.028
	Üniversite	25	2.26	.944

Öğretmen adaylarının ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli mesleki kaygı düzeylerinin, anne eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizinin sonucu Tablo 4.30.'da sunulmuştur.

Tablo 4.30.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi sonucu

		Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Ben Merkezli	Gruplar arası	5	2.828	.566	.826	.532	
	Grup içi	451	308.860	.685			
	Toplam	456	311.688				
Görev Merkezli	Gruplar arası	5	3.456	.691	1.363	.237	
	Grup içi	451	228.661	.507			
	Toplam	456	232.117				
Öğrenci Merkezli	Gruplar arası	5	4.745	.949	1.116	.351	
	Grup içi	451	383.650	.851			
	Toplam	456	388.395				

Tablo 4.30.'daki sonuçlara göre ben merkezli ($F_{35-451} = .83, p > .05$), görev merkezli ($F_{35-451} = 1.36, p > .05$) ve öğrenci merkezli ($F_{35-451} = 1.12, p > .05$) mesleki kaygı düzeyinin, öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği anlaşılmaktadır.

4.1.2.7. Baba eğitim düzeyi

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının baba eğitim düzeyine göre puan dağılımını gösteren bazı betimleyici istatistikler Tablo 4.31.'de sunulmuştur.

Tablo 4.31.
Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyine göre mesleki kaygılarını gösteren betimleyici istatistikler

		n	\bar{X}	Ss
Ben Merkezli	Okumaz Yazmaz	3	2.11	1.362
	İlkokul	190	2.53	.811
	Ortaokul	81	2.28	.921
	Lise	96	2.33	.747
	Yüksek Okul	29	2.35	.893
	Üniversite	58	2.31	.781
Görev Merkezli	Okumaz Yazmaz	3	2.07	1.157
	İlkokul	190	2.67	.704
	Ortaokul	81	2.49	.795
	Lise	96	2.53	.634
	Yüksek Okul	29	2.46	.713
	Üniversite	58	2.55	.711
Öğrenci Merkezli	Okumaz Yazmaz	3	2.38	1.469
	İlkokul	190	2.64	.934
	Ortaokul	81	2.55	1.015
	Lise	96	2.43	.803
	Yüksek Okul	29	2.55	.980
	Üniversite	58	2.36	.874

Öğretmen adaylarının ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli mesleki kaygı düzeylerinin, baba eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizinin sonucu Tablo 4.32.'de sunulmuştur.

Tablo 4.32.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi sonucu

	Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Ben Merkezli	Gruplar arası	5	5.864	1.173	1.729	.126
	Grup içi	451	305.824	.678		
	Toplam	456	311.688			
Görev Merkezli	Gruplar arası	5	3.870	.774	1.529	.179
	Grup içi	451	228.247	.506		
	Toplam	456	232.117			
Öğrenci Merkezli	Gruplar arası	5	5.106	1.021	1.202	.307
	Grup içi	451	383.289	.850		
	Toplam	456	388.395			

Tablo 4.32' deki sonuçlara göre ben merkezli ($F_{35-451} = 1.73$, $p > .05$), görev merkezli ($F_{35-451} = 1.53$, $p > .05$) ve öğrenci merkezli ($F_{35-451} = 1.20$, $p > .05$) mesleki kaygı düzeyinin, öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği anlaşılmaktadır.

4.1.2.8. Ailelerin ekonomik düzeyi

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının ailelerinin ekonomik düzeyine göre puan dağılımını gösteren bazı betimleyici istatistikler Tablo 4.33.'de sunulmuştur.

Tablo 4.33.

Öğretmen adaylarının aile ekonomik düzeyine göre mesleki kaygılarını gösteren betimleyici istatistikler

		n	\bar{X}	Ss
Ben Merkezli	Düşük	42	2.52	.923
	Orta	404	2.40	.815
	Yüksek	11	1.95	.773
Görev Merkezli	Düşük	42	2.67	.846
	Orta	404	2.58	.687
	Yüksek	11	2.06	.971
Öğrenci Merkezli	Düşük	42	2.61	1.015
	Orta	404	2.55	.910
	Yüksek	11	1.86	.851

Öğretmen adaylarının ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli mesleki kaygı düzeylerinin, ailelerin ekonomik düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizinin sonucu Tablo 4.34.'de sunulmuştur.

Tablo 4.34.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının ailelerin ekonomik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi sonucu

	Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Ben Merkezli	Gruplar arası	2	2.884	1.442	2.120	.121
	Grup içi	454	308.804	.680		
	Toplam	456	311.688			
Görev Merkezli	Gruplar arası	2	3.383	1.691	3.357	.036*
	Grup içi	454	228.734	.504		
	Toplam	456	232.117			
Öğrenci Merkezli	Gruplar arası	2	5.389	2.694	3.194	.042*
	Grup içi	454	383.007	.844		
	Toplam	456	388.395			

* p < .05

Tablo 4.34.'deki sonuçlara göre görev merkezli ($F_{2-454} = 3.36$, $p < .05$) ve öğrenci merkezli ($F_{2-454} = 3.19$, $p < .05$) kaygı boyutlarında ailelerin ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma söz konusudur. Ben merkezli ($F_{2-454} = 2.12$, $p > .05$) kaygı boyutunda ise, ailelerin ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Ailelerin ekonomik düzeyine göre görev merkezli kaygılar faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin yapılan Tukey testinin sonucu Tablo 4.35.'de sunulmuştur.

Tablo 4.35.

Ailelerin ekonomik düzeyine göre görev merkezli kaygılar faktöründe gözlenen farkın kaynağını gösteren Tukey testinin sonucu

	1	2	3
1. Düşük	—		
2. Orta	—	—	
3. Yüksek	.029*	.041*	—

* p < .05

Tablo 4.35.'deki sonuçlara göre ailelerinin ekonomik düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının görev merkezli kaygı düzeyleri ($X = 2.06$), ailelerinin ekonomik düzeyi düşük ($X = 2.67$, $p < .05$) veya orta ($X = 2.58$, $p < .05$) olan öğretmen adaylarının görev merkezli kaygı düzeyinden anlamlı şekilde daha düşüktür.

Ailelerin ekonomik düzeyine göre öğrenci merkezli kaygılar faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağına ilişkin yapılan Tukey testinin sonucu Tablo 4.36.'da sunulmuştur.

Tablo 4.36.

Ailelerin ekonomik düzeyine göre öğrenci merkezli kaygılar faktöründe gözlenen farkın kaynağını gösteren Tukey testinin sonucu

	1	2	3
1. Düşük	—		
2. Orta	—	—	
3. Yüksek	.041*	.037*	—

* p < .05

Tablo 4.36.'daki sonuçlara göre ailelerinin ekonomik düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli kaygı düzeyleri ($X = 1.86$), ailelerinin ekonomik düzeyi düşük ($X = 2.61$, $p < .05$) veya orta ($X = 2.55$, $p < .05$) olan öğretmen adaylarının görev merkezli kaygı düzeyinden anlamlı şekilde daha düşüktür.

4.1.3. "Öğretmen Adaylarının Ben Merkezli, Görev Merkezli Ve Öğrenci Merkezli Mesleki Kaygı Düzeyleri, Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan En Önemli Faktöre (Bilinç, Güvence, İdeal Ve Etkilenme) Göre Anlamlı Şekilde Farklılaşmakta Mıdır?" Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu adımında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine ilişkin bilinç, güvence, ideal ve etkilenme faktörlerine ilişkin elde ettikleri puanlar standart t puanlarına dönüştürülmüş; böylece öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini en yüksek ağırlıkla tercih ettikleri faktör belirlenmiştir. Devamında öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanları, öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan en önemli tercih nedenine göre dört farklı grup halinde (bilinç, güvence, ideal ve etkilenme) karşılaştırılmıştır.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının, öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan en önemli tercih nedenine göre gruplandırılmış puanlarına ilişkin bazı betimleyici istatistikler Tablo 4.37.'de sunulmuştur.

Tablo 4.37.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının, öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan en önemli tercih nedenine göre gruplandırılmış puanlarına ilişkin bazı betimleyici istatistikler

		n	\bar{X}	Ss
Ben Merkezli	Bilinç	99	2.42	.812
	Güvence	135	2.40	.820
	İdeal	115	2.43	.826
	Etkilenme	108	2.35	.857
Görev Merkezli	Bilinç	99	2.63	.718
	Güvence	135	2.60	.680
	İdeal	115	2.54	.720
	Etkilenme	108	2.54	.748
Öğrenci Merkezli	Bilinç	99	2.61	.923
	Güvence	135	2.51	.942
	İdeal	115	2.56	.908
	Etkilenme	108	2.48	.922

Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin, öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan en önemli tercih nedenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizinin sonucu Tablo 4.38.'de sunulmuştur.

Tablo 4.38.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan en önemli tercih nedenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi sonucu

		Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Ben Merkezli	Gruplar arası	3	.433	.144			
	Grup içi	453	311.255	.687	.210	.890	
	Toplam	456	311.688				
Görev Merkezli	Gruplar arası	3	.615	.205			
	Grup içi	453	231.502	.511	.401	.752	
	Toplam	456	232.117				
Öğrenci Merkezli	Gruplar arası	3	1.053	.351			
	Grup içi	453	387.342	.855	.411	.746	
	Toplam	456	388.395				

Tablo 4.38.'deki sonuçlara göre öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin, öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan en önemli tercih nedenine göre herhangi bir anlamlı farklılaşma göstermediği anlaşılmaktadır.

4.1.4. "Öğretmen Adaylarının Öğretmenliği Tercih Etmelerinde Etkili Olan Bilinç, Güvence, İdeal Ve Etkilenme Düzeyleri İle Ben Merkezli, Görev Merkezli Ve Öğrenci Merkezli Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?" Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih etmelerinde etkili olan bilinç, güvence, ideal ve etkilenme düzeyleri ile ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon değerleri Tablo 4.39.'da sunulmuştur.

Tablo 4.39.
Öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri ile mesleki kaygı arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon değerleri

	Ben Merkezli	Görev Merkezli	Öğrenci Merkezli
Bilinç	-,073	-,015	-,067
Güvence	,046	,074	-,004
İdeal	-,027	-,036	-,053
Etkilenme	-,016	,016	-,065

Tablo 4.39.'daki sonuçlara göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasında herhangi bir anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır ($p > .05$).

4.2.TARTIŞMA

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlere ilişkin sıra ortalamaları üzerinden elde edilen bulgulara göre, en yüksek sıra ortalamasına sahip faktör ideal olmuş, devamında bilinç ve güvence faktörleri gelmiş, en düşük sıra ortalaması ise etkilenme faktöründe gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının ülkemizde öğretmenliği genellikle idealist ve bilinçli bir tutumla tercih etmekte olduğunu destekleyen çalışma bulgularına ek olarak (Övet, 2006; Özsoy ve diğerleri, 2010), bu araştırmada özellikle güvence faktörü de bilinç faktörüne yakın bir sıra ortalaması değerine sahip olmuştur. Tercih faktörlerine ilişkin sınıf düzeyinde gözlenen farklılaşmaları gösteren bulgular da göz önüne alınacak olduğunda; güvence faktöründen elde edilen sıra ortalamasının üniversiteye giriş yıllarına göre sürekli yükseldiği ve bu yükselen ivmenin son sınıf öğrencileri ile birinci sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılığa ulaştığı anlaşılmaktadır. Bu bulgulara dayalı olarak öğretmenliğin son yıllarda giderek daha da artan bir şekilde iş güvencesi gibi ekonomik gerekçelerle tercih edildiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan incelemelerde, bilinç ve ideal faktörlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Bulgulara göre kız öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini, erkek öğretmen adaylarına göre daha bilinçli ve idealist bir tutumla tercih etmektedir. Bu bulgu diğer birçok araştırmacı tarafından da desteklenmekte ve bu araştırmalarda öğretmenliğin genel olarak kadın cinsiyet rolüne daha uygun bir meslek olarak algılanmakta olduğu belirtilmektedir (Butt ve diğerleri, 2010; Çermik, Doğan ve Şahin, 2010; Johnston, Mckeown ve Mcewen, 1999; Mulholland ve Hansen, 2003; Özbek ve diğerleri, 2007; Saban, 2003).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin, mezun olunan lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde; güvence ve etkilenme faktörlerinde mezun olunan lise türüne göre grupların sıra ortalamalarında anlamlı bir farklılaşma gözlenmezken, bilinç ve ideal faktörlerinde anlamlı bir farklılaşmanın var olduğu

anlaşılmaktadır. Özellikle Meslek Lisesi ve de Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğrencileri öğretmenlik mesleğini, akademik liseler olarak adlandırılacak Yabancı Dil Ağırlıklı Lise, Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi gibi diğer lise türlerinden mezun öğrencilere göre daha bilinçli ve idealist bir tutumla tercih etmiştir. Bu bulgu öğretmenliğin yüksek akademik başarı gerektiren okullardan gelen öğrenciler tarafından daha az tercih edilen bir meslek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde Doğan (2005) tarafından öğretmenlik mesleğine yönelik tutumla ilgili olarak Türkiye ve Kazakistan arasında yapılan bir çalışmada, öğretmenlik mesleğinin Türkiye’de Kazakistan’dan daha yüksek oranda tercih edilmesine karşılık bu mesleğin iki ülkede de öncelikli istenilen meslekler arasına giremediğini belirtilmektedir.

Mezun olunan lise türü konusunda öne çıkan bir diğer dikkat çekici bulgu, özellikle Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğrencilerin ideal faktöründen aldıkları puanın Meslek Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Anadolu Lisesi ve Genel Lise mezunu öğrencilerin puanlarından anlamlı şekilde daha düşük olmasıdır. Öğrencilerini nitelikli öğretmenler olarak yetiştirme amacını güden bir eğitim kurumundan mezun olan öğrencilerin, öğretmenliği ideallerine en uzak bulan grup olmasının, öğrencilerin bu liselere girişteki tercih sebepleri ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde de, Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin bu okulların öğretmenliğe hazırlayıcı rolünü ikinci plânda gördükleri, esasen eğitimin kalitesi nedeniyle bu okulları tercih ettikleri ve öğrencilerin öncelikli mesleki tercihlerinin öğretmenlik olmadığı belirtilmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun ilk tercihleri fen liseleridir. Aslında yüksek akademik başarıya sahip öğrenciler fen lisesine yerleşemedikleri için öğretmen liselerini tercih etmişlerdir. (Çetin ve Çetin, 2006, Çoban, 2004; Güleçen, Cüro ve Semerci, 2008).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin, seçilen öğretmenlik branşına göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusunda elde edilen bulgulara göre bilinç, güvence ve ideal faktörlerinden elde edilen sıra ortalamaları, seçilen öğretmenlik branşına göre anlamlı şekilde farklılaşmış, ancak etkilenme faktöründe herhangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bulgular kısmında ayrıntılı olarak veriler değerler kısaca

özetlenecek olursa; bilinç, ideal ve güvence faktörlerinden en düşük sıra ortalaması değerleri Fen Bilgisi Öğretmenliğinde, en yüksek sıra ortalaması değerleri ise İngilizce Öğretmenliğinde ortaya çıkmıştır. Bilinç ve ideal faktörlerinin yüksek puanlarda ortaya çıktığı bir diğer branş Resim Öğretmenliği olmuştur. Ayrıca ekonomik güvence tercihinin en yüksek puanla öne çıktığı branş Okul Öncesi Öğretmenliği olmuştur.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan bilinç, güvence, ideal ve etkilenme faktörleri ile akademik not ortalamaları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon değerleri incelendiğinde; güvence ve etkilenme faktörleri ile akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamışken, bilinç ve ideal faktörleri ile akademik not ortalaması arasında ise pozitif yönde, ancak düşük düzeyde bir korelasyon gözlenmiştir. Bu bulguya göre, öğretmenlik mesleğini bilinçli ve idealist bir tutumla tercih eden öğretmen adaylarının akademik anlamda da başarılı olmaya daha yakın oldukları söylenebilir. Ancak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını belirten araştırmalar da mevcuttur (Özder ve diğerleri, 2010).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin, anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen bulgulara göre; etkilenme faktöründe, hem anne hem baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark bulunmuş; güvence faktöründe ise yalnızca baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Anne eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğretmen adaylarının etkilenme faktörüne ilişkin sıra ortalamaları; anne eğitim düzeyleri okumaz yazmaz, ilkokul ve ortaokul olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından anlamlı şekilde daha yüksek bir değere sahiptir. Benzer şekilde baba eğitim düzeyi üniversite olan öğretmen adaylarının etkilenme faktörüne ilişkin sıra ortalamaları; baba eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul, lise ve yüksekokul olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından anlamlı şekilde daha yüksek bir değere sahiptir.

Dikkat çekici bir bulgu olarak, baba eğitim düzeyi yüksek okul olan öğretmen adaylarının güvence faktörüne ilişkin sıra ortalamaları; baba eğitim

düzeyi ilkökul, ortaokul ve üniversite olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından anlamlı şekilde daha yüksek bir değere sahiptir. Yüksel okul mezuniyetiyle elde edilen mesleklerin, genel olarak istenirlik düzeyleri düşük ile orta arasında yer alan meslekler olduğu düşünüldüğünde; babasının eğitim düzeyi yüksek okul olan öğretmen adaylarının güvence faktörüne ilişkin gösterdikleri ağırlıklı tercihin temelinde meslek tercihinde öncelikle ekonomik güvenceyi garantilemenin yattığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin, ailelerinin ekonomik düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesinde etkili olan bilinç, güvence, ideal ve etkilenme faktörlerinde, ailelerin ekonomik düzeylerine göre herhangi bir anlamlı farklılaşma gözlenmemiştir. Bu noktadaki önemli bir bulgu, öğretmen adaylarının % 97.60'sı gibi oldukça büyük bir kısmının düşük ve orta ekonomik düzeydeki ailelerden gelmekte olduğudur. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenliğin genellikle dar ve orta gelirli ailelerden gelen bireyler tarafından ideal bir meslek olarak görüldüğünü ve ailenin gelir düzeyinin yükselmesiyle birlikte öğretmenlik mesleğinin daha az tercih edildiğini destekleyen araştırma bulguları mevcuttur (Akbaýır, 2002; Özbek ve diğeri, 2007; Saban, 2003). Yüksek gelirli ailelerin üyeleri olmalarına rağmen öğretmenlik mesleğini tercih eden az sayıdaki kişinin, tercih faktörlerine ilişkin puanlarında herhangi bir anlamlı farklılaşmaya rastlanmamasında, bu kişilerin öğretmenliği gerçekten kişisel ideallerine en uygun meslek olarak algılamaları rol oynamış olabilir.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarına ilişkin sahip oldukları puan ortalamaları dersi plânlama, öğretim materyali geliştirme, zaman yönetimi gibi konuları içeren görev merkezli kaygılar; her bir öğrencinin bilişsel ve sosyal kapasitesine en uygun öğretim yöntemlerini keşfetme çabasını içeren öğrenci merkezli kaygılar ve sahip olduğu kişisel özelliklerin öğretmenlik mesleğini sürdürmeye ne derece yeteceğine ilişkin konuları içeren ben merkezli kaygılar şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının özellikle görev merkezli kaygılar üzerinde yoğunlaşmasıyla ilgili bu bulgu, ülkemizde yürütölen birçok benzer çalışma tarafından da desteklenmektedir (Boz, 2008;

Bozdam, 2008; Çubukçu ve Dönmez, 2011; Saban ve diğerleri, 2005; Taşğın, 2006; Ünalı ve Alaz, 2008). Fuller ve Parson' un (1974) görev merkezli ve ben merkezli kaygıları olgunlaşmamış kaygılar olarak tanımlarken, öğrenci merkezli kaygıları aşamaların en olgunlaşmış olarak tanımladığı hatırlanacak olduğunda, araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının henüz olgunlaşmamış kaygılar yaşamakta olduğu söylenebilir.

Fuller ve Parson (1974) öğretmen adaylarının ilk sınıflarda öğretme gerçeğiyle henüz tam olarak karşılaşmadıkları için mesleki kaygılarının en düşük düzeyde olacağını, ilerleyen yıllarla birlikte mesleki kaygıların üst düzeye ulaşacağını ve öğretim sürecine dönük deneyimler yoluyla bu kaygıların olgunlaşarak azalacağını ileri sürmektedir. Ülkemizde yürütülen bazı çalışmalarda da mesleki kaygı düzeyinin birinci sınıftan ikinci sınıfa geçerken yükseldiği ve ilerleyen yıllarda yeniden düşmeye başladığını destekleyen bulgulara ulaşılmıştır (Boz, 2008; Çubukçu ve Dönmez, 2011). Bu çalışmada ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygı düzeyleri, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre benzer bir ivme göstermiş ancak puanlarda gözlenen farklılaşma anlamlılığa ulaşamamıştır. Benzer şekilde öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının Fuller' ın (1969) belirttiği gibi gelişimsel bir sıra içinde değil de eş zamanlı olarak ortaya çıktığı ileri süren araştırma bulguları da mevcuttur (Pigge ve Marso, 1998; Reeves ve Kazelskis, 1985).

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen bulgulara göre kız öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri tüm boyutlarda, erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı şekilde daha yüksek değerlere sahiptir. Kız ve erkek öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinde cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmayan az sayıdaki araştırma bulgusu bir kenara bırakıldığında (Ünalı ve Alaz, 2008); bu bulgu diğer birçok araştırma tarafından da tutarlı şekilde desteklenmektedir (Akgün ve diğerleri, 2007; Çubukçu ve Dönmez, 2011; Pigge ve Marso, 1998). Bu bulgulara göre, cinsiyetin öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının değerlendirilmesinde önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının mezun olunan lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen bulgulara göre mesleki kaygı düzeyinin, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre herhangi bir anlamlı farklılaşma göstermediği anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının seçilen öğretmenlik branşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bulgulara göre; öğretmen adaylarının ben merkezli ve öğrenci merkezli kaygılarında, seçilen öğretmenlik branşına göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken; görev merkezli kaygılar boyutunda seçilen öğretmenlik branşına göre anlamlı bir farklılaşma söz konusudur. Buna göre görev merkezli kaygı boyutundan branşları özellikle Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi olan öğretmen adaylarının aldıkları düşük puanlar ve branşı İngilizce olan öğretmen adaylarının aldığı yüksek puanlar dikkat çekmektedir. Branşları Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi olan öğretmen adaylarının tercih faktörlerine ilişkin bilinç, ideal ve güvence boyutlarından düşük puanlar alan gruplar ve branşı İngilizce olan öğretmen adaylarının tercih faktörlerine ilişkin boyutlardan yüksek puanlar alan bir grup olması dikkat çekici bir bulgudur.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri ile sahip oldukları akademik not ortalaması arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon değerlerine göre öğretmen adaylarının ben merkezli mesleki kaygıları ile akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamışken; görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygılar ile akademik not ortalaması arasında ise pozitif yönde, ancak oldukça düşük düzeyde bir korelasyon gözlenmiştir. Pigge ve Marso (1998) yüksek not ortalamasına sahip öğrencilerin öğrenci merkezli kaygılara doğru daha hızlı hareket ettiğini belirtirken; Akgün ve diğerleri (2007) araştırmalarında akademik not ortalaması ile mesleki kaygılar arasında negatif yönlü bir ilişkinin bulunduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Çakmak ve Hevedanlı (2004) da çalışmalarında akademik başarı arttıkça mesleki kaygının düştüğünü belirtmiştir. Bu bulgulara göre, akademik başarı ve mesleki kaygı ilişkisi üzerinde daha tutarlı bir sonuca varmak için bu konuda daha fazla araştırma bulgusuna ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin, anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bulgulara göre; ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli mesleki kaygı düzeyleri, anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma göstermemiştir. Öğretmen adaylarının anne ve babalarına ilişkin özelliklerini konu edinen araştırmaların genellikle anne ve babadan herhangi birinin öğretmen olup olmadığıyla (Bozdam ve Taşgın, 2011; Çubukçu ve Dönmez, 2011; Saracaloğlu ve diğerleri, 2009) ya da anne ve babanın çocuk yetiştirme tutumlarıyla ilgili olduğu görülmektedir (Akgün ve diğerleri, 2007; Çakmak ve Hevedanlı, 2004). Bu nedenle alan yazında doğrudan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri ile anne ve babalarının eğitim düzeyini inceleyen bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin, ailelerin ekonomik düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bulgulara göre; ben merkezli kaygı boyutunda ailelerin ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamışken, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygı boyutlarında ise anlamlı bir farklılaşma söz konusudur. Ailelerinin ekonomik düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygı düzeyleri, ailelerinin ekonomik düzeyi düşük veya orta olan öğretmen adaylarının görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygı düzeyinden anlamlı şekilde daha düşüktür. Alan yazındaki diğer araştırma sonuçları da yüksek gelir grubundaki ailelerden gelen öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu desteklemektedir (Dilmaç, 2010; Ünaldı ve Alaz, 2008).

Öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih etmelerinde etkili olan bilinç, güvence, ideal ve etkilenme düzeyleri ile ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon değerlerine göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasında herhangi bir anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır. Bunun devamında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine ilişkin bilinç, güvence, ideal ve etkilenme faktörlerine ilişkin elde ettikleri puanlar standart t puanlarına dönüştürülerek, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini en yüksek ağırlıkla tercih ettikleri

faktör belirlenmiştir. Böylece öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanları, öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan en önemli tercih nedenine göre dört farklı grup halinde (bilinç, güvence, ideal ve etkilenme) karşılaştırılmıştır. Sonuçlara göre öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri, öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan en önemli tercih nedenine göre herhangi bir anlamlı farklılaşma göstermemiştir.

Doğan ve Çoban (2009) doğrudan tercih nedenlerini konu edinmese de, öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin sahip oldukları tutumların mesleki kaygı düzeyi ile negatif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu, ancak bu ilişkinin düşük bir düzeyde seyrettiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra Ünaldı ve Alaz (2008) öğrencilerin üniversite sınavında coğrafya öğretmenliğini ilk beş tercih içinde seçmiş olmalarının görev merkezli kaygı düzeyini anlamlı ölçüde azaltan bir faktör olduğunu belirtmiştir. Her ne kadar bu araştırmada korelasyonel ilişkiler açısından tercih faktörleri ile mesleki kaygı boyutları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmasa da, tercih faktörlerine ilişkin bilinç, ideal ve güvence boyutlarından düşük puan alan gruplar olan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği, görev merkezli kaygı boyutundan da en düşük puan alan gruplar olmuştur. Benzer şekilde tercih faktörlerine ilişkin bilinç, ideal ve güvence boyutlarından en yüksek puan alan grup olan İngilizce Öğretmenliği ise, görev merkezli kaygı boyutundan en yüksek puan alan grup olmuştur. Bu açıdan bakıldığında, öğrenim gördükleri branşa isteksiz olarak başvurmuş gruplarda mesleki kaygının düşük, öğrenim gördükleri branşa istekli bir biçimde gelmiş olan gruplarda ise yüksek olması, mesleki kaygının nitelikli bir öğretmen olma yolunda gelişimsel bir katkısının bulunduğu izlenimini uyandırmaktadır. Ancak öğretmenlik mesleğini tercih faktörleri ile mesleki kaygı arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyi ile ilgili daha net çıkarımlarda bulunabilmek için daha fazla araştırma bulgusuna ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı sonuç ve öneriler ele alınmıştır.

5.1. SONUÇ

Bu araştırmada elde edilen bulguların incelenmesi sonucunda göze çarpan konuların başında, öğretmenliğin yıllar içerisinde giderek daha fazla ekonomik güvence gerekçesiyle tercih edilen bir meslek haline gelmiş olması yer almaktadır. Buna ek olarak, öğretmenlik mesleği cinsiyet açısından özellikle kız öğrenciler tarafından, ekonomik gelir düzeyi açısından düşük ve orta gelirli ailelere mensup öğrenciler tarafından; lise mezuniyeti açısından akademik liselerin dışında kalan meslek ve sanat okullardan gelen öğrenciler tarafından daha yüksek oranda tercih edilmektedir.

Araştırmada göze çarpan önemli bir sonuç, nitelikli öğretmenler yetiştirmek amacıyla kurulmuş olan Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğrencilerinin, öğretmenliği ideallerine en uzak bulan öğretmen adayları grubu olmasıdır. Yüksek akademik başarıya sahip öğrenciler öğretmenliği kendilerine uygun bir meslek olarak görmemektedirler.

Araştırmada ulaşılan bir diğer dikkat çekici sonuç ise, öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü branşlar incelendiğinde Fen Bilgisi Öğretmenliğindeki öğretmen adaylarının öğretmenliği daha az tercih ettikleri İngilizce Öğretmenliğindeki öğretmen adaylarının ise daha fazla tercih ettikleridir.

Mesleki kaygı ile ilgili sonuçlara bakılırsa, öğretmen adaylarının mesleki kaygıları; görev merkezli kaygılar, öğrenci merkezli kaygılar ve ben merkezli

kaygılar şeklinde sıralanmıştır. Fuller ve Parson'un (1974) görev merkezli ve ben merkezli kaygıları olgunlaşmamış kaygılar olarak tanımlarken, öğrenci merkezli kaygıları aşamaların en olgunlaşmış olarak tanımladığı hatırlanacak olduğunda, araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının henüz olgunlaşmamış kaygılar yaşamakta olduğu söylenebilir.

Mesleki kaygı ile ilgili dikkat çeken bir diğer sonuç ise, branşları özellikle Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi olan öğretmen adaylarının daha az kaygılı, branşı İngilizce olan öğretmen adaylarının ise daha çok kaygılı olmalarıdır.

Öğretmen adaylarının ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli mesleki kaygılarının, öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan bilinç, güvence, ideal ve etkilenme faktörlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen bu araştırmanın sonucuna göre, öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri, öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan tercih nedenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermemiştir. Ayrıca bu araştırmada korelasyonel ilişkiler açısından da tercih faktörleri ile mesleki kaygı boyutları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmasa da, öğrenim gördükleri branşa isteksiz olarak başvurmuş gruplarda mesleki kaygının düşük, öğrenim gördükleri branşa istekli bir biçimde gelmiş olan gruplarda ise yüksek olması, mesleki kaygının nitelikli bir öğretmen olma yolunda gelişimsel bir katkısının bulunduğu izlenimini uyandırmaktadır.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayanarak öğretmen adayı yetiştiren eğitimcilere ve konuyu araştırıcılara şunlar önerilebilir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Öğretmen adaylarının lise mezuniyetlerine bakarak, sahip olduğu profil dikkate alındığında, öğretmenliğin, özellikle yüksek akademik başarı gerektiren liselerden mezun öğrenciler açısından daha istenir bir meslek haline dönüşebilmesi için gerekli iyileştirmelerin neler olabileceğine odaklanması

faydalı olabilir. Öğretmenliğin, başarılı kişilerin yöneleceği bir meslek olabilmesi için de öğretmenliğin maddi ve manevi olarak daha cazip hale getirilmesi önerilebilir.

Mesleki kaygıların olgunlaşmasının ancak öğretme gerçeğiyle karşılaşılması, bir diğer deyişle öğretmenliğin deneyimlenmesi yoluyla gerçekleşeceği düşünüldüğünde (Fuller, 1969), eğitim fakültelerinde öğretmenlerin stajlarla daha erken tanıştırılması önerilebilir. Stajlar her sınıfa yayılarak öğretmen adaylarının okullarda daha fazla zaman geçirmesi sağlanabilir. Bu sayede öğretmen adayları idari işler, dosya işleri, fotokopi işleri, zamanı yönetme, dersi planlama gibi göreve ve kendine yönelik kaygılarını öğretmenlikten önce deneyimleyebilirler.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini ideallerine en uzak meslek olarak görmeleri, öğretmen yetiştirme açısından dikkate değer bir sonuçtur. Bu açıdan bundan sonra yürütülecek araştırmaların, yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin de öğretmenlik mesleğine yönelmesi ile ilgili yapılabilecekleri göz önüne alması önerilebilir.

İleride yürütülecek araştırmaların sayısal ve sözel branşlar dikkate alınarak, tercih faktörleri açısından gerek nicel gerek nitel yöntemler kullanılarak daha derinlemesine incelenmesi ve hangi öğretmenlik branşının hangi nedenlerle daha istenir olduğunu ya da olmadığını konu edinmeleri faydalı olabilir.

Yine benzer şekilde, bu birbirine karşıt grupların ileride yürütülecek araştırmaların mesleki kaygı düzeyi açısından gerek nicel gerek nitel yöntemler kullanılarak daha derinlemesine incelenmesini ve hangi öğretmenlik branşındaki mesleki kaygının neden daha yüksek ya da düşük olduğunu konu edinmeleri faydalı olabilir.

Öğretmenlik mesleğini tercih faktörleri ile mesleki kaygı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak öğretmenlik mesleğini tercih faktörleri ile mesleki kaygı arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyi ile ilgili daha net çıkarımlarda bulunabilmek için daha fazla araştırma bulgusuna ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Akbayır, K. (2002). Öğretmenlik mesleğine yönelmede ailenin ve branş seçiminde cinsiyetin rolü. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Dergisi*, 2, 1183-1188,16-18 Eylül 2002, ODTÜ, ANKARA.
- Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Ann, M. (1996). Exploring the developmental view of the perceived concerns of pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 24(3), 259-267.
- Ataünal, A. (2003) *Niçin ve nasıl bir öğretmen?*. Milli Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara.
- Aydın, F. (2011) Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerine ilişkin görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1375-1387.
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46, 343-349.
- Baştürk, R. (2007) Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.
- Boz, Y. (2008) Turkish student teachers' concerns about teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31(4), 367-377.
- Boz, Y. ve Boz, N. (2008) Kimya ve Matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.
- Boz, Y. ve Boz, N. (2010). The nature of the relationship between teaching concerns and sense of efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 279-291.
- Bozdam, A. (2008) *Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bozdam, A. ve Taşgın, Ö. (2011). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 44-53.
- Butt, G.,MacKenzie, L. and Manning, R. (2010) Influences on British South Asian women's choice of teaching as a career: "You're either a career

person or a family person; teaching kind of fits in the middle". *Educational Review*, 62(1),69-83.

Buttler, E.D and Smith, D.L (1989) *A study of Factors Associated with fifth year teacher interns' concerns, problems and stress*. Annual meeting of the American Educational Research Association.

Celep, C. (2004). *Meslek olarak öğretmenlik*. (1. Basım), Anı Yayıncılık, Ankara.

Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve davranışı*. (13.Basım), Remzi Kitabevi, İstanbul.

Çakmak, Ö ve Hevedanlı, M. (2004). *Biyoloji öğretmen adaylarının kaygılarını etkileyen etmenler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 2-11. 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 160-167.

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

Çermik, H., Doğan, B. ve Şahin, A. (2010) Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 201-212.

Çetin, Ş., ve Çetin, F. (2006). Anadolu öğretmen liseleri ve bu liselerden mezun olmuş eğitim fakültesi öğrencileri üzerine bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-12.

Çoban, A. (2004). Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının kaynağı olarak Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 28 (1),55-64.

Çubukçu, Z. ve Dönmez, A. (2011) Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 7(1), 3-25.

Dağ, E. (2010) *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dilmaç, O. (2010). Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 24, 49-65.

Doğan, M. C. (2005) Türkiye ve Kazakistan'da öğretmen adaylarının meslek tercihi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin düşünceleri. *Bilgi*, 33, 1-22.

- Doğan, T. ve oban, A.E. (2009). Eğitim fakültesi ğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim dergisi*, 34(153),158-168.
- Erdem, A. R. ve şimşek, S. (2000). PA Eğitim fakültesi ğrencilerinin ğretmenliği semelerinde etkili olan faktörler. *II. Ulusal ğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, 18 Mart niversitesi. anakkale.
- Fuller, F. F. (1969) Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Fuller, F. F. ve Parsons, J.S (1974) *Concerns of teachers: Recent Research on two assesment instruments*. Annual meeting of the American educational research Association.
- Geçtan, E. (2003). *Psikodinamik psikiyatri ve normaldişi davranışlar*. (16.Basım), Metis Yayınları, İstanbul.
- Gelen, İ., zer, B. (2008) ğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında ğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9),39-55.
- Ghaith, G., and Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics, *Teaching and Teacher Education*, 15, 487-496.
- Goh, P.S ve Matthews, B. (2011) Listening to the concerns of student teachers in Malaysia during teaching practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 92-103.
- Gleen, S., Cro, E. ve Semerci, N. (2008). Anadolu ğretmen lisesi ğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 139-157.
- Hacıömeroğlu, G., ve şahin-Taşkın, . (2009). *ğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri*. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1–3 Mayıs 2009, Çanakkale Onsekiz Mart niversitesi, Çanakkale.
- Hacıömeroğlu, G., ve şahin-Taşkın, .(2010). Fen Bilgisi ğretmenliği ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü ğretmen Adaylarının ğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-90.
- Işık, A., iltaş ,A., ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 53-62.

- Johnston, J., Mckeown, E., ve Mcewen, A. (1999). Choosing primary teaching as a career: The perspectives of males and females in training. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 25(1), 55-64.
- Kafkas, M.E., Açak, M., oban, B., ve Karademir, T., (2010) Beden Eğitimi ğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, 11(2), 93-111.
- Karahan, N. (2008). *Öğretmen yetiştirme düzeni ve Türkiye örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Karasar, N. (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (19. Baskı), Nobel yayın dağıtım, Ankara.
- Kartal, S. (2008). Toplum kalkınmasında farklı bir eğitim kurumu: Köy Enstitüleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 23-36.
- Knoblauch, D., ve Woolfolk- Hoy, A. (2008). "Maybe I can teach those kids." The Influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs, *Teaching and Teacher Education*, 24, 166-179.
- Kök, M., ifti, M., ve Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (okul öncesi öğretmenliği örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 169-183.
- Köksal, N. (2008) Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 36-46.
- Köse, S.H (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleki kaygıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 80-89.
- Kurtuldu, M., ve Ayaydın, A. (2010). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 111-118.
- Kuru, M. ve Uzun, H. (2008). Türkiye’de öğretmen adaylarının seçiminde 1954 örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3),207-232.
- Kuzgun, Y.(2004). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. (2.Basım), Nobel Yayın dağıtım, Ankara.
- Küçükahmet, L., Külahoğlu, Ş.Ö., alık, T., Topses, G., Öksüzoğlu, A.F., Korkmaz, A. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kyriacou, C. and Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice, *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126.

- Liu, J. (2008). *A comparison of teacher candidates and first-year teachers by gender and licensure level, in terms of their perceptions of preparation program quality, efficacy beliefs, and concerns about teaching*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ohio State University.
- MEB, (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Mulholland, J., and Hansen, P. (2003). Men who become primary school teachers: An early portrait. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(3),213-224.
- O'Sullivan, M., MacPhail, A., and Tannehill, D. (2009). A career in teaching: decisions of the heart rather than the head. *Irish Educational Studies*, 28(2)177-191.
- Ortaş, İ. (2005). Ülkemizin kaçırdığı en büyük eğitim projesi: Köy Enstitüleri. *Pivolka*, 4(17), 3-5.
- Övet, O. (2006) *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik mesleğini tercih etmede etkili olan faktörlerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özbek, R. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde kişisel, ekonomik ve sosyal faktörlerin etkililik derecesine ilişkin algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 145-159.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M., Özgen, N. (2007) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232.
- Özder, H., Konedralı, G ve Perkan-Zeki, C.(2010) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 253-275.
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y. ve Memiş, A.D (2010) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler, *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921.
- Papanastasiou, C., and Papanastasiou, E. (1997). Factors that influence students to be come teachers. *Educational Research and Evaluation*, 3(4), 305-316.
- Pigge, F.L ve Marso, R.N (1998) *A seven year multivariate longitudinal study of the changes in anxiety about teaching through preparation and early years of teaching*. Annual conference of the Midwestern Educational Research Association.

- Pigge, F.L ve Marso, R.N (1986) *Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties and confidence about teaching during preparation*, Annual meeting of the American Educational Research Association
- Pişkin, M. (2012). *Kariyer gelişim sürecini etkileyen faktörler*. B.Yeşilyaprak (Editör) Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığına giriş içinde (ss. 44-78), İkinci baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Pop, M.M., and Turner, J.E. (2009). To be or not to be... a teacher? Exploring levels of commitment related to perceptions of teaching among students enrolled in a teacher education program. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(6), 683-700.
- Ralph, E. G (2004) Interns' and cooperating teachers' concerns during the extended practicum. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(4), 411-429.
- Reeves, C.K and Kazelskis, R. (1985). Concerns of preservice and inservice teachers. *Journal of Educational Research*, 78(5), 267-271.
- Saban, A. (2003). Sınıf öğretmeni adaylarının demografik özellikleri ve mesleki eğilimleri. *Eğitim Araştırmaları*, 10, 91-101.
- Saban, A., Korkmaz, İ., ve Akbaşı, S. (2005). Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları. *Eğitim Araştırmaları*, 17, 198-209.
- Saracaloğlu, A., Kumral, O. ve Kanmaz, A (2009) Ortaöğretim Sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri. *Yüzüncü yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 38-54.
- Sinclair, C. (2008) Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.
- Stuart, V.B. (2000). *Reasons for selecting a teaching career and remaining in the profession: A conversation with 10 African American Roanoke city teachers*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Şahin, A.E. (2011) *Meslek ve öğretmenlik, eğitim bilimine giriş*, Editör: Veysel Sönmez, Anı Yayıncılık, Ankara, s. 266-310.
- Tanrıoğen, A. (1997). Buca Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 55-67.

- Taşğın, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2):679-686.
- Tataroğlu, B., Özgen, K. ve Alkan, H. (2011) *Matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenleri ve beklentileri*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, Antalya-Turkey. Siyasal kitabevi, Ankara.
- Temiz, E. (2011). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyet ve alan değişkenleri açısından incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 303-310.
- Thornton, M., Bricheno, P., and Reid, I. (2002). Students' reasons for wanting to teach in primary school. *Research in Education*, 67. 33-43.
- Tracey, J.G.T., and Hopkins, N. (2001). Correspondence of interests and abilities with occupational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 48(2), 178-189.
- Tümerdem, R. (2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 32-45.
- Türk Eğitim Derneği, (2009). *Öğretmen yeterlikleri: Özet Rapor*. Ankara.
- Ural, A., ve Kılıç, İ. (2006) *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. (2.Basım), Detay Yayıncılık, Ankara.
- Uygun, S. (2010). Türkiye'de öğretmen adaylarının seçimi ile ilgili bazı uygulamaların tarihsel analizi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 707-730.
- Ünalı, Ü.E., ve Alaz, A. (2008). Coğrafya öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26,1-13.
- Yavuz, D., ve Memiş, A. (2009). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının öğretmenlik mesleğini tercih etme sebebi açısından incelenmesi*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1) 33-46.
- Yerger, S.M (2011) *Pre-teaching concerns*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Universtiy of Arizona.

Yeşilyaprak, B. (2012). *Mesleki rehberlik ve psikolojik danışma*. (2.Basım), Pegem Akademi, Ankara

Yeşilyurt, E. (2009) Öğretmenlerin sahip oldukları niteliklere yönelik algıları (Elazığ ili örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 183, 169-189.

Yetim, A.A ve Göktaş, Z. (2004) Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.

Ek-1. Ölçek Uygulamak İçin İzin Mailleri

ÖĞRETMEN ADAYI KAYGI ÖLÇEĞİ

2 ileti

Saniye Türkdoğan <scturkdogan@gmail.com>

12 Ekim 2011 22:01

Kime: asaban@selcuk.edu.tr

Sayın Hocam,

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimimi sürdürmekteyim. Sizin geliştirdiğiniz "Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği" isimli ölçeğinizi çalışmamda kullanmak için izninize başvurmak istiyorum. Ölçeği de paylaşırsanız çok sevinirim.

Yapacağınız katkılar için teşekkür ederim.
Saniye Can TÜRKDOĞAN

Ahmet SABAN <asaban@selcuk.edu.tr>

12 Ekim 2011 22:40

Kime: Saniye Türkdoğan <scturkdogan@gmail.com>

Sn Saniye Can TÜRKDOĞAN,
Söz konusu "ÖĞRETMEN ADAYI KAYGI ÖLÇEĞİ"ni çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.
Prof. Dr. Ahmet SABAN

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİ TERCİH NEDENLERİ ÖLÇEĞİ

2 ileti

Saniye Türkdoğan <scturkdogan@gmail.com>

16 Ekim 2011 16:03

Kime: denizboru@marmara.edu.tr

Sayın Hocam,

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimimi sürdürmekteyim. Sizin danışmanlığınızda "Onur ÖVET" tarafından hazırlanan "EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİ TERCİH ETMELERİNDE ETKİLİ OLAN FAKTÖRLERİN BELİRLENMESİ" adlı yüksek lisans tez çalışmasında geliştirmiş olduğunuz "Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri" isimli ölçeğinizi çalışmamda kullanmak için izninize başvurmak istiyorum. Ölçeği de paylaşırsanız çok sevinirim.

Yapacağınız katkılar için teşekkür ederim.
Saniye Can TÜRKDOĞAN

Deniz BÖRÜ <denizboru@marmara.edu.tr>

16 Ekim 2011 16:48

Kime: Saniye Türkdoğan <scturkdogan@gmail.com>

Merhaba ilgili ölçeği kaynak göstermek kaydıyla kullanabilirsiniz. Ekte anket formunu bulabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim
Doç. Dr. Deniz BÖRÜ

Ek-2. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmen Adayı,
Aşağıdaki maddelere vereceğiniz yanıtlar, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında yürütülen bir yüksek lisans tez çalışması kapsamında veri sağlamak amacıyla kullanılacaktır. Lütfen hiçbir ifadeyi yanıtsız bırakmayınız. Yardıminız ve içtenliğiniz için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Ali Rıza ERDEM
Öğ. Saniye Can TÜRKDOĞAN

I. Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

II. Öğrenim gördüğünüz sınıf düzeyi: () 1.sınıf
() 2.sınıf
() 3.sınıf
() 4.sınıf

III. Öğretim durumunuz: () Normal Öğretim () İkinci Öğretim

IV. Öğrenim gördüğünüz bölüm:

- () Okul Öncesi Öğretmenliği
- () Sınıf Öğretmenliği
- () Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
- () Fen Bilgisi Öğretmenliği
- () Türkçe Öğretmenliği
- () İlköğretim Matematik Öğretmenliği
- () Resim Öğretmenliği
- () İngilizce Öğretmenliği
- () Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğrt.
- () Müzik Öğretmenliği

V. Akademik not ortalamanız: (... ,)

VI. Mezun olduğunuz lise türü:

- () Genel Lise
- () Yabancı Dil Ağırlıklı Lise
- () Anadolu Lisesi
- () Anadolu Öğretmen Lisesi
- () Fen Lisesi
- () Meslek Lisesi
- () Diğer (.....)

VII. Ailenizin ortalama gelir düzeyi:

- () Düşük
- () Orta
- () Yüksek

VIII. Annenizin eğitim durumu:

- () Okumaz-yazmaz () Lise mezunu
- () İlkokul mezunu () Yüksek okul mezunu
- () Ortaokul mezunu () Üniversite mezunu

IX. Babanızın eğitim durumu:

- () Okumaz-yazmaz () Lise mezunu
- () İlkokul mezunu () Yüksek okul mezunu
- () Ortaokul mezunu () Üniversite mezunu

Ek-3. Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri Ölçeği (Örnek Maddeler)

<p><i>Aşağıda <u>öğretmenlik mesleğini tercih etmekle ilgili bazı ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz.</u></i></p> <p><i>Bu ifadelerin <u>sizin için</u> ne derece uygun olduğunu “Hiç uygun değil”den “Tamamen uygun”a uzanan ölçek üzerinde işaretleyiniz.</i></p> <p><u>Öğretmenliği :</u></p>	Hiç uygun değil	Çok az uygun	Biraz uygun	Oldukça uygun	Tamamen uygun
1. İdealimdeki meslek olduğu için seçtim.	①	②	③	④	⑤
2. Üniversite sınavında başka bölümlere puanım yetmediği için seçtim.	①	②	③	④	⑤
5. İş güvencesi olduğu için seçtim.	①	②	③	④	⑤
6. Kendimi geliştirebileceğim bir meslek olduğu için seçtim.	①	②	③	④	⑤
7. Yakın çevremden birisi öğretmen olduğu için seçtim.	①	②	③	④	⑤
9. Toplumsal ilerlemeye ve kalkınmaya katkıda bulunmak için seçtim.	①	②	③	④	⑤
10. Mezun olunca işimin hemen hazır olmasından dolayı seçtim.	①	②	③	④	⑤
12. Ailemden birisi öğretmen olduğundan dolayı seçtim.	①	②	③	④	⑤
13. Kişisel amaçlarımı gerçekleştirebileceğim bir meslek olduğu için seçtim.	①	②	③	④	⑤
19. Çocukları çok sevdiğim için seçtim.	①	②	③	④	⑤

Ek-4.Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği (Örnek Maddeler)

<u>Aşağıda öğretmenlik mesleğine ilişkin bazı kaygılar ifade edilmektedir. Yakın gelecekte öğretmen olacağınızı düşündüğünüzde sizi neler kaygılandırmaktadır?</u> <u>Lütfen ölçekte yer alan her bir ifadenin sizi hangi düzeyde kaygılandırıldığını belirtiniz.</u>	Kaygılanmıyorum	Çok az Kaygılanıyorum	Kısmen Kaygılanıyorum	Oldukça Kaygılanıyorum	Çok Kaygılanıyorum
1.Acaba büro ve öğrenci işleri (örneğin fotokopi) ile ilgili okul yönetiminden yeterli yardımı alabilecek miyim?	①	②	③	④	⑤
2.Acaba sınıftaki öğrencilerin saygılarını kazanabilecek miyim?	①	②	③	④	⑤
4.Acaba sınıfta yöneticiler tarafından gözleniyorken başarılı olabilecek miyim?	①	②	③	④	⑤
29.Acaba sınıftaki bazı öğrencilerin neden yavaş öğrendiklerini anlayabilecek miyim?	①	②	③	④	⑤
35.Acaba veliler beni öğretmenliğim bakımından yeterli görecekler mi?	①	②	③	④	⑤
36.Acaba sınıftaki öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek miyim?	①	②	③	④	⑤
37. Acaba sınıftaki öğrencilerin konuyu etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için alternatif öğretim tekniklerini uygulayabilecek miyim?	①	②	③	④	⑤
38. Acaba öğrencilerimin davranışlarını etkileyebilecek psikolojik ve kültürel farklılıkları anlayabilecek miyim?	①	②	③	④	⑤
43.Acaba öğrencilerimin okulda öğrendikleri bilgileri okul dışında da uygulamaya koymalarını sağlayabilecek miyim?	①	②	③	④	⑤
44.Acaba sınıfta herhangi bir meslektaşım tarafından gözleniyorken etkili ders işleyebilecek miyim?	①	②	③	④	⑤

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Saniye Can
Soyadı	TÜRKDOĞAN
Doğum Yeri ve Tarihi	Turgutlu - 1986
Uyruğu	T.C.
İletişim Adresi	Babadağ Atatürk İlkokulu - Babadağ / DENİZLİ scturkdogan@gmail.com
Eğitim Bilgileri	
İlköğretim	Şadi Turgutlu İlköğretim Okulu Turgutlu / MANİSA
Ortaöğretim	Turgutlu Anadolu Lisesi Turgutlu / MANİSA
Yükseköğretim (Lisans)	Pamukkale üniversitesi Sınıf Öğretmenliği DENİZLİ
Yabancı Dil	
Yabancı Dil Adı- SINAV ADI- Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	Alınan Puan
İngilizce, ÜDS, Ekim 2006	62,5
Mesleki Deneyim	
2008-2010 Aşağı Sallıpınar Şehit Tarık Emeket İlköğretim Okulu Sarıkamış / KARS	
2010- (Devam ediyor) Babadağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Babadağ / DENİZLİ	