

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİMDALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HİZMET ÖNCESİ TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRETMEYE YÖNELİK ENDİŞELERİ VE
ÖZYETERLİK İNANÇLARI**

TUBA YURTSEVEN

DENİZLİ, 2019

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİMDALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

HİZMET ÖNCESİ TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEYE
YÖNELİK ENDİŞELERİ VE ÖZYETERLİK İNANÇLARI

Tuba YURTSEVEN

Danışman

Prof. Dr. Derya YAYLI

Bu çalışma, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi

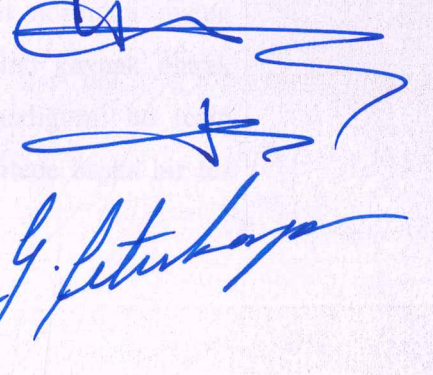
Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Hakan ÜLPER

Üye: Prof. Dr. Derya YAYLI

Üye: Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA

İmza



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 06.02.2019

tarih ve 062 sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza

Tuba YURTSEVEN



TEŞEKKÜR

Öğretmenlik eğitimim boyunca ilminden yararlandığım insani değerleri ile de örnek aldığım, tezimin planlama, yürütme ve oluşum aşamalarında göstermiş olduğu hoşgörü ve sabrından dolayı değerli danışman hocam Prof. Dr. Derya YAYLI' ya teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimimle birlikte beş yıl boyunca engin bilgilerini bizlerle paylaşan, okuttukları her dersin yaşamıma kattığı önemi asla unutmayacağım, her biri birbirinden kıymetli, saygıdeğer bölüm hocalarıma teşekkür ederim.

Tez çalışmamın her aşamasında ilgi ve desteğini benden esirgemeyen, tüm zorlukları benimle göğüsleyen canım eşime, beni yormayıp uslu duran biricik oğlum Egemen'e, yaşamım boyunca hep arkamda olan, kararlarıma saygı duyan, bu günlere gelmemi sağlayan haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim sevgili aileme sonsuz teşekkürler.

Ocak, 2019

Tuba YURTSEVEN

ÖZET

HİZMET ÖNCESİ TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEYE YÖNELİK ENDİŞELERİ VE ÖZYETERLİK İNANÇLARI

Yurtseven, Tuba

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. DERYA YAYLI

January 2019, 75 sayfa

Bu çalışmanın amacı, Türkçe eğitimi programında öğrenimine devam eden hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişelerini ve özyeterlik inançlarını alt problemler doğrultusunda cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından belirlemek ve bu iki yapının arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırmanın nicel verileri iki ölçek yardımıyla toplanmıştır: Öğretme Endişeleri Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği. Çalışmanın katılımcıları Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenimine devam eden 200 3. ve 4. sınıf Türkçe Öğretmenliği programı öğrencisidir.

Araştırmanın birinci bölümünde öğretmeye yönelik endişeler ve özyeterlik inancı kavramları ile ilgili tanımlara, kuramsal açıklamalara ve araştırma problemine yönelik daha önce yapılan çalışmalara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise yurt içinde ve yurt dışında yapılan konu ile ilgili bu araştırmalar ayrıntılı olarak yer almıştır. Araştırmanın üçüncü bölümünde, katılımcılar, kullanılan ölçeğin güvenilirliği ve geçerliğine ilişkin açıklamaların yer aldığı yönetime yönelik ayrıntılar bulunmaktadır. Araştırmada ilk olarak öğretmen adaylarına ilişkin demografik bilgiler incelenmiştir. Bu amaçla, hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri ile özyeterlik inançlarına ilişkin durumlarını ortaya koymak amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Demografik değişkenlerin Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmeye yönelik endişeleri ve özyeterlik inançlarına ilişkin durumlarını belirlemek adına parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 20.0 istatistik paket programlarından yararlanılmıştır. Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri ile özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ayrıntılı olarak

belirlemek için Pearson korelasyon analizi ile Hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Türkçe öğretmen adaylarının özyeterliğinin öğretme endişelerini yordama durumu için, regresyon katsayılarının anlamlı oluşuna ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında sadece yönetimin kişisel endişenin önemli bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Strateji ve katılımın ise kişisel endişenin önemli bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın son bölümünde elde edilen bulgulara bağlı olarak araştırmacı öğretmen adaylarına ve Türkçe öğretmeni yetiştiren kurumlara önerilerde bulunulmuştur. Bu noktada, yapılacak araştırmaların öğretmen adaylarının mesleki endişelerinin ortaya çıkarılması aşamasında eksikliklerin yok edilmesine ve özyeterliklerinin artırılmasına katkı sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme, Öğretmeye yönelik endişeler, Özyeterlik algısı.

ABSTRACT

TEACHING CONCERNS AND SELF-EFFICACY BELIEFS OF PRE-SERVICE TURKISH TEACHERS

Yurtseven, Tuba

Master Thesis, Department Teaching of Turkish Language

Advisor: Prof. Dr. Derya YAYLI

January 2019, 75 pages

The aim of this research is to determine the pre-service teachers' concerns about teaching and self-efficacy perceptions according to various factors. In the research, quantitative data were collected through two instruments: Teaching Concerns Checklist and Teacher Self-Efficacy Scale. The participants of the study were 200 of 3rd and 4th year pre-service teachers enrolled in Turkish Language Teaching program, at Pamukkale University Faculty of Education.

In the first part of the study, the definitions about teaching concerns and self-efficacy beliefs, theoretical explanations and studies are given. In the second part, research about the subject made in Turkey and other countries is presented. In the third part of the report, there are details about the method, universe, sampling and the reliability and validity of the scale used. The demographic information and characteristics of the prospective teachers were investigated by frequency and percentage analysis. Descriptive statistics (arithmetic averages and standard deviations) were calculated in order to reveal the pre-service Turkish teachers' concerns and self-efficacy beliefs about teaching. In order to determine the effects of demographic variables on pre-service Turkish teachers' teaching and the effects of self-efficacy beliefs, t-test was used for unrelated samples from parametric tests, t-test for unrelated samples and one-way analysis of variance. SPSS 20.0 statistical package program was used in the analysis of the quantitative data. Hierarchical multiple linear regression analysis was applied to the data in order to determine the relationship between pre-service Turkish teachers' teaching concerns and self-efficacy beliefs.

In the fourth part, there are findings and related comments. When the t-test results of the significance of regression coefficients were examined, it was found that only management dimension was an important predictor of teaching concerns. Strategy and participation dimensions were not found to have significant impact on predicting concerns. In terms of the grade level of the pre-service teachers of Turkish, no significant relationship was observed in the dimensions of self, task and impact concerns. In the regression analysis, only the management subscale of self-efficacy was found to predict self-concern.

In the last part of the study, depending on the findings obtained, suggestions were made to prospective teacher candidates and institutions training future Turkish teachers. Some longitudinal studies could be carried out to keep a track of teaching concerns. To develop the self-efficacy beliefs to the teachers and to tackle the concerns, some projects including in-service training, seminars and activities could be planned for the in-service teachers as well.

Key Words: Pre-service, Anxiety for Teaching, Self-Efficacy Perception.

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1.Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmeye Yönelik Endişeleri	1
1.1.2.Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnancı	4
1.2. Problem Cümlesi.....	9
1.3. Alt Problemler.....	9
1.4. Araştırmanın Amacı	9
1.5. Araştırmanın Önemi.....	10
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.7. Sayıtlar	10
1.8. Tanımlar	11
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
2.1.Öğretme Endişeleri Kavramı İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	12
2.2.Özyeterlik İnancı İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ..	16
2.3.Endişe ve Özyeterlik İlişmesine Yönelik Yapılan Araştırmalar.....	25
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	28
3.1. Araştırma Modeli	28
3.2. Çalışma Grubu	28
3.3.Veriler Toplama Araçları	29

3.3.1. Öğretme Endişeleri Ölçeği	29
3.3.2. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	29
3.4. Veri Toplama Süreci.....	30
3.5. Verilerin Analizi.....	31
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM.....	34
4.1. Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmeye Yönelik Endişeleri ve Özyeterlik Düzeyleri	34
4.2. Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretme Endişeleri Düzeylerinin Karşılaştırılması	34
4.3. Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Değişkenine Göre Öğretme Endişeleri Düzeylerinin Karşılaştırılması	35
4.4. Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Özyeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması	36
4.5. Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Değişkenine Göre Özyeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması	37
4.6. Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretme Endişeleri ve Özyeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	38
4.7. Türkçe Öğretmen Adaylarının Özyeterliliğinin Öğretme Endişelerini Açıklamasına Yönelik Bulgular	40
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	47
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	47
5.2. Öneriler	52
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	52
5.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler	53
KAYNCAKÇA	54
ÖZGEÇMİŞ	62

TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1.Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Özyeterlik ve Öğretme Endişeleri Düzeyleri.....	34
Tablo 4.2.Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretme Endişeleri Düzeylerinin Karşılaştırılması	34
Tablo 4.3.Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Değişkenine Göre Öğretme Endişeleri Düzeylerinin Karşılaştırılması	35
Tablo 4.4.Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Özyeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	36
Tablo 4.5.Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Değişkenine Göre Özyeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	37
Tablo 4.6.Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretme Endişeleri ve Özyeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	38
Tablo 4.7.Özyeterliğin Öğretmeye Yönelik Endişelerden Kişisel Endişeyle İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	41
Tablo 4.8.Özyeterliğin Öğretmeye Yönelik Endişelerden Görev Merkezli Endişesiyle İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	43
Tablo 4.9.Özyeterliğin Öğretmeye Yönelik Endişelerden Öğrenciye Etki Merkezli Endişeyle İlişkisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları.....	45

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Araştırmanın Problem Durumu

Günümüz öğretmenlerinden istenen ve onlar için önemli olan kimlik ve sorumluluklar, öğretmen eğitimiyle ilişkili birçok uygulamacı, bilim insanı ve araştırmacının sıkça ele aldığı bir mevzudur. Benzer alanlarda da görüldüğü üzere, öğretmenlik mesleğinin de çağa ayak uydurabilmesi ve meslekle ilgili değişen uygulamaların takipçisi olabilmesi, öğretmen yetiştiren kurumların ve mesleğe hazırlanan adayların da bu bağlamda yenilikçi olması şart olmuştur. Öğretmen adaylarının yetiştirilip çağın gereklerine uygun bilgi ve becerilerle donatılması söz konusu olduğunda bu önem daha da artmaktadır (Erden, 1998).

Öğretmen yetiştirme alanında yürütülen araştırmalar, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlerin özyeterlik algılarının onları nasıl yönlendirdiğini ve endişelerinin, onların benlik algılarını nasıl ilişkilendirdiğini anlayabilmek için oldukça önemlidir. Bu yüzden, öğretmenlerin performansların ilişkin durumlarını ortaya koymak için öğretmen adaylarının endişeleri ile özyeterlik algılarının, farklı değişkenler bağlamında incelenmesi öğretmen yetiştirme süreçlerine katkıda bulunacaktır (Bursalıoğlu, 1981).

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmeye yönelik endişeleri ve özyeterlik inançlarının pedagojik, ruhsal ve toplumsal çerçeveleri olan çok yönlü kavramlar olarak algılanması gerekmektedir. Yaşamları boyunca ve uzunca bir dönem sürdürecekleri mesleklerine ilişkin bir takım duyuşsal davranışlar eğitim fakültelerinde öğrenim görmeye başladıkları ilk yıllardan itibaren oluşmaya başlamakla birlikte bilişsel bilgi düzeyleri yükselirken bir yandan da geleceğe ve mesleğe ilişkin endişeleri oluşmaya başlamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin endişeleri ve bununla ilişkili olarak sahip oldukları özyeterlik algılarının araştırılması, öğretmen yetiştirme süreçlerini etkileyecek önlemler alınmasını kolaylaştıracaktır (Yeşilyurt, 2013).

1.1.1. Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmeye Yönelik Endişeleri

Mesleğe yönelik endişeler ile ilgili çalışmalar, Türkiye’de eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının niteliğini yükseltmek için uygulanan çalışmalardan biridir. Yirmi birinci yüz yılda öğretmenler endişe yaşamalarına neden olan birden çok

unsurla yüzleşmektedir. Sınıf mevcudunun artması ile öğrenme zorluklarının yaşanması, mesleki güvensizlik ve yetersizlik, öğretmenlerin öğrencilerine yetersiz eğitim verme endişesi bunlardan bazılarıdır. Bununla birlikte göreve yeni adım atan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere oranla endişe seviyelerinin daha fazla olduğu da belirlenmiştir (Wagner, 2009).

Öğretmenler ve öğretmen adayları eğitim fakültelerinde öğrenim görürken ve okullarda görev yaptıkları sırada büyük bir değişim yaşarlar (Kagan, 1992). Öğretmen endişeleri bu değişimin önemli bir alanını oluştururlar (Fuller, 1969) ve bu konuda birçok çalışma yapılmıştır. Kagan'a (1992) göre hizmet öncesi öğretmenler ve yeni öğretmenler gün geçtikçe öğretme süreciyle alakalı neleri bilip ve bilmedikleriyle ilgili bir yürütücü bilişsel algı oluşturur, sınırlarını ve yeteneklerini keşfederler. Önceleri kendine dönük endişeleri geliştiren öğretmenler zamanla görev ve öğrenciye etki merkezli endişeler geliştirirler (Fuller, 1969; Kagan, 1992).

Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin endişeleri bir zaman sonra belirli alanlarda toplanır (Saban, Korkmaz ve Akbaşı, 2004). Bu endişeler “*ben-merkezli endişeler*”, “*görev merkezli endişeler*”, ve “*öğrenci-merkezli endişeler*” olmak üzere üç grupta incelenebilir (Fuller, 1969; Smith, 2000; Taşgın, 2006).

Veenman'a (1984) göre ben merkezli (kendine dönük) endişe öğretmenin öğretme alanlarında yaşamda kalabilme isteğiyle birleşir. Öğretmen adayı bir birey olarak başarılı bir öğretmen olup olamayacağı hakkında endişe oluşturur. Bu endişeler öğretmenin kendini algılamasına ilişkin bir süreci anlatır. ‘Ders esnasında gözlemlenirken etkili ders işleyebilmem’, ‘Meslektaşlarımın gözündeki duruşumu koruyamama’, ‘Sınıfımda fazla ses olduğunda yöneticilerin ne düşüneceği’ ve ‘Öğrencilerin ailelerine karşı etkili görünme’ bu tür endişelere örnek oluşturur.

Zamanla öğretmenler görev-merkezli endişeler taşımaya başlarlar. Derslerin zamanında tamamlanması ve yapılması gerekenlerin eksiksiz tamamlanıp tamamlanamayacağı, programın beklentilerinin baskısı ve sınıf yönetimi gibi endişeler görev-merkezli endişeleri oluştururlar. ‘Sınav yapma ve soru hazırlama için zamanın kısıtlı olması’, ‘Öğretmenler için çok fazla görev ve yönetmeliklerin olması’, ‘Yönetim tarafından koordinasyonun sağlanmaması’ ve ‘Her gün çok fazla öğrenciyle bire bir ilişki kurma’ bu tür endişelere örnektir. Son olarak öğretmenler öğrenciye etki-merkezli

endişelerle başa çıkmak gereksinimi duyarlar. Bu endişe türü öğretmenlerin öğrencilerin gereksinimlerini karşılama, öğrencide pedagojik anlamda bir değişim yaratma ve öğrencinin gelişimini sağlama merkezlidir. Öğretmen adayları ve öğretmenler öğrencilerin öğrenme süreçlerinde ne gibi bir katkı sağlayabileceklerini bu endişeleri yoluyla değerlendirirler. ‘Öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilmeleri’, ‘Öğrencilerimin davranışlarını etkileyebilecek ruhsal ve kültürel ayrılıkları kavrayabilme’, ‘Öğrencilerin sağlık ve beslenme sorunlarının öğrenmelerini ne tür etkileyebileceğini anlayabilme’ ve ‘Bazı öğrencilerin niye daha yavaş öğrendiklerini kavrama’ bu tip endişelerdendir.

Fuller’a (1969) göre öğretmenler bu endişeleri öğretmenlik kariyerleri boyunca aşamalı olarak yaşarlar fakat ne zaman ne yaşamaya başlayacakları önceden tahmin edilemez. Öğretmenlerin tecrübelerinin bu endişelerin gelişmesinde büyük rolü bulunur. Tecrübeler ise kurallar, zorunluluklar ve öğretmenin dışında gelişen durumlar gibi pek çok farklı unsur tarafından belirir (Zeichner ve Liston, 1996).

Ayrıca öğretmen adayları da öğretmenlik mesleğine başlamadan önce bazı endişeleri taşıyabilirler. Fakülterde almış oldukları eğitim bilimleri, yöntem-teknik dersleri, materyal tasarımı, ölçme değerlendirme, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersi, okul ve fakülte işbirliği süreçleri adayların öğretmenlikle ilgili rollerinin oluşmasını sağlar. Endişeler de bu sürecin bir unsuru olarak belirir. Bu sosyo-kültürel anlayışın bir destekçisi olarak ifade edilebilir (Vygotsky, 1978). Başka bir ifade ile endişeler de sosyal alanlara ve unsurlara göre biçimlenir.

Alanyazında bulunan çalışmalara bakıldığında (Örneğin, Marso ve Pigge, 1989; Pigge ve Marso, 1987; Swennen, Jörg ve Korthagen, 2004) öğretmen endişelerine ilişkin birçok çalışmanın yapıldığı ve bazı çelişki bulgular nedeniyle bu çalışmaların da halen sürdüğü görülmektedir (Watzke, 2007). Pigge ve Marso (1997) çalışmalarında yedi sene boyunca altmış öğretmenle hizmet-öncesi ve hizmet-içi süreçte çalışmış ve Fuller’ın aşamalı endişe gelişimini bu bireylerde sınımladılar. Bu çalışmalarda ben-merkezli endişeler düşerken görev merkezli endişelerin arttığı gözlenmiştir. Bu durum Fuller’ın bulgularını doğrular niteliktedir. Fakat öğrenciye-etki merkezli endişelerin anlamlı bir değişim oluşturmaması Fuller’ın ön tanısıyla çelişmektedir. Reeves ve Kazelskis (1985) ise öğrenciye-etki merkezli endişeleri hizmet öncesi ve tecrübeli öğretmenlerde fazla bulmuştur. Bu bulgunun Fuller’ın modeliyle uyuşmadığı görülmektedir.

Türkiye’de yapılan bir çalışmada hizmet öncesi öğretmenlerin aşamalı endişe gelişimi durumunda bulunmadıklarını ve endişelerin tümünü birlikte taşıdıklarını göstermiştir (Boz, 2008). Bu bulgu da Fuller’ın sunduğu modelle çelişmektedir ama Pigge ve Marso’nun (1997) sonuçlarını doğrulamaktadır. Bununla birlikte Boz (2008) sınıf düzeyinin ben merkezli endişelerde 5. sınıf öğrencileri adına önemli bir sonuç yarattığını, fakat diğer endişe çeşitlerinde önemli bir sonuç bulunmadığını ortaya çıkarmıştır.

Cinsiyetin öğretmeye ilişkin endişelerle olan ilişkisi yeteri kadar çalışılmamıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde endişeler taşıdıklarını bulunmuştur (Pigge & Marso,1987). Guillaume ve Rudney de (1993) cinsiyetin önem taşıyan bir etken olduğunu bulmuştur. Ghaith ve Shaaban (1999) ise cinsiyetin endişeyle ilgili bir etken olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının gelişiminde sosyokültürel değişkenlerin etkisi fazladır. Boz (2008) çalışmasını Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Bu bakımdan, değişik alan öğrencileriyle aynı doğrultudaki çalışmalara gereksinim vardır. Türkiye’de öğretmen endişeleri çalışmalarının oldukça az olması, Türkiye şartlarında değişik sonuçların çıkabileceği olasılığını (Boz, 2008) ve günümüzdeki Türkçe öğretmenleri ile bunun gibi bir çalışmanın yapılmamış oluşu bu çalışmanın gerekli olduğunu göstermiştir. Özellikle üzerinde az çalışılmış ve çelişkili bulguları olan cinsiyet boyutunun çalışılması da alanyazına katkıda bulunacaktır (Yaylı ve Hasırcı, 2009).

1.1.2. Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnancı

Yeterlik inancı sosyal öğrenme kuramında ele alınan ve bu varsayımın odak noktasını belirleyen kavramlardan birisidir (Bandura, 1977). Özyeterlik ise, kişilerin ihtimal durumlar ile baş edebilmek için şart olan eylemleri ne kadar iyi gerçekleştirdikleri ile ilgili değerlendirmeleridir. Bu değerlendirmeler, olumlu ise birey karşılaştığı duruma ilişkin yapacağı eylemleri, kendisini başarıya götürecek biçimde hayata geçirecektir ya da bu değerlendirmelerin olumlu çıkmaması neticesinde başarısızlık endişesi taşıyacaktır. İnançlar, bireyin doğruluğunu onayladığı bilgiler biçiminde ifade edilebilir (Koballa ve Crawley, 1985).

İnançlar, bir kişinin doğru kabul ettiği bilgiler olarak ifade edilebilir (Koballa ve Crawley, 1985). İnançlar, tutumların oluşumunda önemli rol oynadıkları için davranışla da doğrudan ilişkilidir (Bandura, 1982). Bununla birlikte inançların gözlemle

izlenemeyeceğini, inançları doğrultusunda, kişilerin dile getirdiklerinden, içsel durumlarından ve davranışlarından tahminde bulunarak değerlendirme yapabileceği ifade edilmektedir (Pajares, 1992).

Özyeterlik inancına ilişkin yapılan araştırmalarda tutumlar ve bu tutumların ortaya çıkardığı tepkilerin belirlenmesinin önemi çok büyüktür. Ayrıca bir konudaki inanç, kişide bir tutum oluşmasına etki edecek, kişinin bu inancı diğerlerini de etkisi altına alarak başkalarının da bazı tutumları göstermelerine neden olacak ve bu tutumlar, bireylerde istenilen veya istenmeyen davranışlar biçiminde ortaya çıkacaktır. Bunun belirgin bir biçimde görüldüğü durumlar, var olan otorite ile bu otoriteyle ilişkili gruplar arasında izlenen durumdur. Öğretmen ile öğrenci ilişkisine verilecek en iyi örnek budur (Ünlü, 2002). Ayrıca Lewitt (2002), öğretmenlerin, öğretme ve öğrenmeye ilişkin kendilerinde var olan inançların, bir tutum geliştirmelerine neden olduğunu ve öğretmen inançlarının, öğrenciler hakkındaki inançları da kapsadığını, öğrencilerin davranışlarını da oldukça etkilediğini ifade etmektedir.

Gibson ve Dembo (1984) ise, öğretmen yeterliğinin, öğretimin etkili olmasında ortaya çıkan bireysel ayrılıkları yorumlamada önemli bir değişken olarak kabul edildiğini belirtmektedir. Alanyazında konuya ilişkin yapılmış olan ölçek çalışmaları dikkati çeken bir başka konudur. Genel anlamda öğretmen yeterliğini ölçen en kabul görmüş ölçüm aracı Gibson ve Dembo'nun (1984) oluşturduğu ölçektir. Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde özyeterliklerinin saptanmasını belirlemek amacıyla Riggs ve Enochs da (1990) bir ölçek geliştirmiştir.

Schoon ve Boone (1998), Ginns ve Tulip (1995), Scharman ve Hampton da (1995) çalışmalarında özyeterlik inanç ölçeği uygulamalarını kullanmışlardır. İlk kez Bandura'nın ortaya çıkardığı özyeterlik inancı günümüzde, özellikle öğretmen eğitimiyle uğraşan araştırmacıların önemli çalışma konularından bir tanesidir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bir alana ait özyeterlik inancına dair ölçümleri, onların davranışlarının daha doğru biçimde tahmin edilmesine katkı sağlayacaktır. Enochs ve Riggs, bu ölçeğin öğretmen adaylarının eğitimlerinde fen alanına ait olan bir gereksinim belirleyicisi olarak uygulanabileceğini ve hizmet öncesi öğretmenlerin yetersizliklerini belirlemelerine katkı sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Bıkmaz (2002) tarafından Enochs ve Riggs 'in geliştirdiği çalışmanın Türkçe uyarlaması yapılmıştır.

Sosyal bilişsel kuram üzerine temellenen özyeterlik kavramı, bireylerin belirlenen düzeylerdeki eylemleri yapabilmelerine ve öğrenebilmelerine olan inançları olarak tanımlanabilir (Bandura, 1977a, 1977b, 1986, 1993, 1997). Öğretmen eğitimine ilişkin bilimsel çalışmalarda da çoğunlukla dikkate alınan değişkenlerden biri özyeterliktir. Bandura kişilerdeki yeterlik kavramının iki tür beklentiye içeren bireysel inançlarından etkilendiğini ifade etmektedir: Bunlardan birincisi sonuç beklentileridir. Sonuç beklentileri, “bireyin belirli davranışlarının belirli çıktılara neden olacağına yönelik öngörüleridir (Bandura, 1977, s. 193). Belirli eylemlerin belirli çıktılara katkıda bulunacağı algısını tanımlayan sonuç beklentisi, eylemler için verilen girdilerin işlevsel etkilerinin olacağını belirtir. Bu noktada benzer girdilerin benzer sonuçları doğuracağı değerlendirmesi ortaya çıkar (Bandura, 1997, s. 3). Öğretim sürecinde bu durum, öğretmenin kendi yetenek algısını öğretim sürecine genellemesinden çok daha farklıdır. Yüksek sonuç beklentisi, etkili bir öğretmenin öğrencilerin öğrenmelerini engelleyebilecek etmenlerin de üstesinden gelebileceğine olan inancı gösterir (Cantrell, Young ve Moore, 2003, s. 177).

Beklentilerden ikincisi ise özyeterlik beklentileridir. Özyeterlik beklentileri “kişilerin çıktılarını üretmek ve sonuca ulaşmak için gerekli davranışları başarılı bir biçimde uygulayacağına inanmasıdır.” (Bandura, 1977, s. 193). Bir başka deyişle özyeterlik beklentileri kişilerin belirlenen durumlarda göstermesi beklenen gelecek odaklı bir inançtır. Öğretim sürecine indirildiğinde ise özyeterlik beklentileri, öğretmenin öğrenci öğrenmesini etkileyecek gerekli girdileri sağlayabilme yeteneğine olan inancıdır. Bu durum öğretmenin öğrenme sürecindeki engelleri ortadan kaldırabilecek eğitim ve deneyime sahip olmasına vurgu yapar. Bu anlamda özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin hedeflere ulaşmak için daha çok çaba göstermesi, zorluklara daha fazla direnç göstermesi, geçici başarısızlıklardan sonra daha çabuk normal yaşamına devam edebilmesi öngörülür (Cantrell ve diğ., 2003, s. 177). Kişilerin başarılı çıktılar elde edeceğine olan inancı, özyeterlik ve performans düzeyini arttırıcı bir faktördür (Bandura, 1986). Bandura (1982) ve Covington’a (1984) göre kişilerdeki yüksek özyeterlik algısı, bireyleri daha zor görevlere yönelmeye de itmektedir.

Bandura’ya (1997) göre özyeterlik inançları dört alandan beslenmektedir: Bu alanların en önemlisi uzmanlık deneyimi bir başka ifadeyle doğrudan edinilmiş deneyimlerdir. Bir görevi başarıyla yerine getirmek özyeterlik algısını beslerken, görevin başarısızlıkla sonuçlanması ya da zorluklarla karşılaşmak özyeterlik algısını

zayıflatmaktadır. Öğretmenlerin mesleki yaşantılarında edindikleri deneyimler özyeterlik algılarını biçimlendirmektedir.

Model alma olarak ifade edilen dolaylı deneyim özyeterliği bireylerin kendi kapasitelerini diğer bireylerin kapasiteleri ile karşılaştırması biçiminde gerçekleşir. Bir dolaylı deneyim ögesi olarak diğer insanların görevlerini başarıyla tamamlamalarına şahit olmak, özyeterliğin önemli bir alanıdır. Bu anlamda işinin uzmanı olan ve başarılı biçimde model oluşturan eğitimciler, kendilerini gözlemleyen bireylere etkin strateji alternatifleri sunar ve onların özyeterlik algılarının da artmasını sağlar (Wood ve Bandura, 1989). Aynı biçimde Gorrel ve Capron (1990) davranışın ardında yatan düşünce sürecinden söz ettiği bilişsel model alma yönteminin, öğretmen adaylarının özyeterliğini arttırdığını ifade etmiştir.

Sözel ikna, özyeterlik algısını etkileyen bir diğer alandır. Sosyal ikna olarak da bilinen sözel ikna kaynağı, insanları belirli bir görevi başaracaklarına ikna etmektedir. Sözel ikna kaynağıyla birlikte dolaylı deneyim kaynağının öğretmen adaylarının özyeterliğini güçlendirdiğini belirtmektedir (Hagen, Gutkin, Wilson ve Oats, 1998). Bireylere bir görevi başaracakları konusunda telkinlerde bulunmak, onları isteklendirmek özyeterlik algılarını artırmaktadır. Sözlü ikna kişilerin karşılaştıkları engellerin üstesinden gelme konusunda kişilere yardımcı olabilir (Goddard, Hoy, ve Woolfolk Hoy, 2004). “Bireylerin kendilerinden şüphe duymadan gerçekçi teşvikler alması, daha çok çaba göstermelerini ve daha başarılı olmalarına neden olabilir” (Wood ve Bandura, 1989, s.364).

Psikolojik durum özyeterlik algısını etkileyen dördüncü ve son alandır. Burada kişilerin duygusal tepkileri, bir görevi başarıp başaramayacağına olan inançları özyeterlik algısını etkileyen etmenlerdendir. Duyuşsal uyarılma (Smith, 2002) ve duygusal uyarılma (Conger ve Kanungo, 1988; Hagen ve diğ. 1998) olarak da ifade edilen ruhsal durum, kişilerin olaylara verdiği duygusal tepkiler ve yanıtlardır. Öğretmenlerin ruhsal durumları, endişe düzeyi, belirli bir durumla ilgili bireysel yetenekleri konusundaki düşüncelerini etkileyebilir. Örneğin yorgun olan bir öğretmenin özyeterlik algısı azalmış olabilir.

Bandura (1982) özyeterlik algısının öğrenmeyi ve performansı üç biçimde etkilediğini belirtir. İlk olarak özyeterlik bireylerin kendileri için belirledikleri hedefleri etkiler. Özyeterlik algısı düşük olan kişilerin seviyesi düşük hedefler belirleme eğiliminde

oldukları belirtilirken, yüksek özyeterlik algısına sahip olan kişilerin yüksek seviyeli hedefler belirleme eğiliminde oldukları ifade edilebilir. Diğer yandan, özyeterlik bireylerin çabalarını da öğrenmelerini de etkilemektedir. Yüksek özyeterlik algısına sahip kişilerin verilen görevleri öğrenmede daha çok çaba harcadıkları, düşük özyeterlik algısına sahip kişilerin verilen yeni görevleri öğrenmede daha az çaba harcadıkları ve yeni görevlerin başarıyla sonuçlanıp sonuçlanmayacağından emin olamadıkları ifade edilmiştir.

Özyeterlik, kişilerin yeni görevlere başlamalarındaki kararlılığına da yansır. Yüksek özyeterlik algısına sahip olan kişiler yeni görevleri uygulayabileceklerinden ve öğrenebileceklerinden kuşku duymazken düşük özyeterlik algısına sahip olan kişiler yeni görevlerinde zorluk yaşayacaklarını düşünmektedir. Bazı engellerle karşılaştıklarında yeni görevlerinden vazgeçme eğilimi göstermektedirler. Bu bağlamda Bandura ve Locke (2003) özyeterliğin kişilerin işlerindeki performanslarında önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir. Öğretmen özyeterliği kavramının 21. Yüzyılda öğretmenlerin öğrenci performansını etkileyebileceği düşüncesiyle ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca birçok olumlu öğretmen davranışı ve öğrenme çıktıları da öğretmen özyeterliği ile doğrudan bağlantılıdır (Henson, Kogan ve Vacha-Haase, 2001).

Özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin daha az endişe yaşadıkları, yenilikleri yaşantılarına daha kolay transfer edebildikleri, meslekte kalmaya daha istekli oldukları, okul yönetimleriyle daha iyi ilişkiler kurdukları da ifade edilebilir. Ayrıca özyeterliği yüksek öğretmenler güçlük çeken öğrencilerle daha çok ilgilenme, disiplin sorunları yaşadıklarında dışardan daha çok yardım alma eğilimi göstermektedirler (Kavrayıcı ve Bayrak, 2016).

Endişe konusunda Türkiye’de Boz (2008) tarafından yapılan çalışmada sınıf düzeyinin ben merkezli endişelerde 4. sınıf öğrencileri adına önemli bir sonuç yarattığını, fakat diğer endişe boyutlarında anlamlı bir değişiklik bulunmadığını ortaya çıkarmıştır. Cinsiyetin öğretmeye yönelik endişeler üzerindeki etkisi ile ilgili çalışmalar azdır. Pigge ve Marso (1987) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla oldukça fazla endişe taşıdıklarını bulmuşlardır. Guillaume ve Rudney de (1993) cinsiyetin belirleyici bir etken olduğunu bulmuştur. Ghaith ve Shaaban (1999) ise cinsiyetin endişeler hakkında açıklayıcı olmadığı bulgusunu elde etmiştir. Boz (2008) çalışmasını Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Dolayısıyla, değişik alanlardaki öğrencilerle aynı doğrultudaki çalışmalara halen gereksinim duyulmaktadır. Türkiye’de

öğretmen endişeleri çalışmalarının azlığı, Türkiye şartlarında değişik sonuçların çıkabileceği olasılığını (Boz, 2008) ve potansiyel Türkçe öğretmen adaylarıyla bunun gibi bir çalışmanın yapılmamış olması yeni ve özgün çalışmalara gereksinim duyulduğunu göstermektedir (Yaylı ve Hasırcı, 2009). Ayrıca az çalışılmış bir konu olan endişe ve özyeterlik arasındaki ilişkinin sınıf düzeyi ve cinsiyet gibi demografik değişkenler açısından incelenmesinin alanyazına katkı getirmesi beklenmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda daha önce hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi modelleri ile yordayıcı değişkenler arası ilişki düzeyleri incelenmemiştir. Bu yüzden bu ilişkilerin incelenmesine de gereksinim vardır.

1.2. Problem Cümlesi

Türkçe Öğretmen adaylarının öğretmeye yönelik endişeleri ile özyeterlik algıları çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir? Bu algılar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Alt Problemler

1. Türkçe eğitimi programına devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğretmeye yönelik endişeleri cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?

2. Türkçe eğitimi programına devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin özyeterlik inançları cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?

3. Türkçe eğitimi programına devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğretmeye yönelik endişeleri ile özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Türkçe eğitimi programına devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin özyeterlik düzeyleri öğretmeye yönelik endişelerini ne düzeyde yordamaktadır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkçe eğitimi programında öğrenimine devam eden hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişelerini ve özyeterlik inançlarını alt problemler doğrultusunda cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından belirlemek ve bu iki yapının arasındaki ilişkiyi araştırmaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Okullardaki eğitimin kalitesinin artırılmasında insanların ve toplumun, geliştirilmesinde öğretmenlerin etkisinin büyüklüğü yadsınamaz. Öğretmenlik mesleğinin zorunlu kıldığı bilgi ve becerilere sahip olduğuna ilişkin inançlar ve öğretme endişeleri de önem kazanmaktadır. Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin özyeterlik inançlarının incelendiği görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ile öğretme endişeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu bakımdan bu araştırmanın ilk amacı, öğretmen adaylarının öğretme endişelerini ve özyeterlik inançlarını cinsiyet ve sınıf düzeyi boyutları bakımından incelenmesi, sonrasında ise hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik inançları ile öğretme endişeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmadan elde edilen bulgular öğretmen yetiştirme süreçlerine katkıda bulunacaktır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Çalışmanın verileri Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe eğitimi programında öğrenimine devam eden 3.ve 4. sınıf 200 Türkçe Öğretmeni adayı ile sınırlıdır.
2. Bağımsız değişkenler; cinsiyet ve sınıf düzeyi ile sınırlandırılmıştır.
3. Bu araştırma Öğretme Endişeleri Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği olmak üzere 2 ölçekle sınırlıdır.

1.7. Sayıtlar

1. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenimine devam eden 200 Türkçe öğretmeni adayının ölçekleri, içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.
2. Veri toplama araçlarının araştırmanın amacına uygun ve yapılar arası ilişkileri ortaya çıkaracak nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

1.8. Tanımlar

Öğretmeye Yönelik Endişe: Öğretmen ve öğretmen adayları tarafından öğretim süreçleriyle ilgili bilinenler ve bilinmeyenler konusunda oluşturulan yürütücü biliş ile başlangıçta daha çok kendine yönelik, sonraları görev ve öğrenciye etki konusunda gelişen düşünce, kuşku ve tasalardır (Fuller, 1969; Kagan, 1992).

Özyeterlik Algısı: 1.Bireyin değişik durumların üstesinden gelebilme, belirlenen bir kazanımı başarılı bir biçimde yapabilmek için gerekli çalışmalarını planlayıp, gerçekleştirebilmesi hakkındaki kendini algılayışı inanç ve değerlendirmesidir (Gürcan, 2005). 2.Bir öğretmenin becerileri ile, öğrencide olumlu bağ ve öğrenme gibi istenilen çıktıları oluşturup oluşturmayacağıyla ilgili yorumudur (Tschannen-Maron ve Woolfolk, Hoy, 2001). 3.Bir öğretmenin ‘‘sorumluluklarını tamamlamak için gereken fikirleri ve kazanımları oluşturup gerçekleştirebilir miyim?’’ sorusunun yanıtıdır (Gooddard, Hoy ve Woolfolk, 2004).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğretme Endişeleri Kavramı İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışındaki çalışmalar incelendiğinde, hizmet öncesi öğretmenler ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin gün geçtikçe öğretme süreçleri hakkında neleri bilip bilmediklerini tartarak bir yürütücü biliş yardımıyla kendi yetersizliklerini ve yeteneklerinin farkında oldukları söylenebilir (Kagan, 1992). İlk olarak kendine dönük endişeleri taşıyan öğretmenler sonraları görev ve öğrenciye etki merkezli bazı endişeler geliştirebilmektedirler (Kagan, 1992, Fuller, 1969). Reeves ve Kazelskis de (1985) öğrenciye-etki merkezli endişeleri hem hizmet öncesi hem de tecrübeli öğretmenlerde daha fazla çıktığını belirtmiştir.

Alanyazında cinsiyetin öğretmeye yönelik endişeler üzerindeki etkisinin yeterince çalışılmadığı gözlenmiştir. Ancak Pigge ve Marso'ya (1987) göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla daha yüksek endişeler taşımaktadır. Guillaume ve Rudney de (1993) de cinsiyetin önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir. Ghaith ve Shaaban (1999) ise cinsiyetin endişe konusunda anlamlı bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Bu farklı bulgular nedeniyle araştırmada cinsiyetin öğretmeye yönelik endişeleri ve özyeterlik inançlarını nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Alanyazında (Örneğin, Swennen, Jörg ve Korthagen, 2004, Marso ve Pigge, 1989; Pigge ve Marso, 1987) öğretmen endişeleriyle ilgili birbirinden değişik bulgular ortaya çıkmıştır. Watzke'ye (2007) göre çelişkiler, yeni çalışmaların gerçekleştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Örneğin, Pigge ve Marso (1997) 7 yıl devam eden araştırmalarında altmış öğretmenle hizmet öncesi ve hizmet içi süreçte çalışmalar yaparak Fuller'ın aşamalı endişe gelişimini bu öğretmenlerle test etmişlerdir. Çalışmaya göre ben-merkezli endişeler düşerken görev merkezli endişeler yükselmiştir. Bu da Fuller'ın tespitlerini haklı çıkarmaktadır. Fakat öğrenciye etki merkezli endişelerin belirleyici bir değişim çıkarmaması Fuller'ın tespitleriyle örtüşmemektedir.

Reeves ve Kazelskis (1985) ise öğrenciye-etki merkezli endişeleri

hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlerde oldukça fazla bulmuştur. Bu da Fuller'ın aşamalı endişe gelişimi modeline ters düşmektedir.

Bir başka araştırmada hizmet öncesi öğretmenlerin aşamalı bir endişe gelişimi içinde bulunmadıklarını ve endişelerin hepsini aynı zamanda taşıdıklarını belirlenmiştir. Bu veri de Fuller'ın sunduğu modele aykırı düşmektedir, fakat Pigge ve Marso'nun (1997) verilerini desteklemektedir. Ayrıca Boz (2008) sınıf seviyesinin ben merkezli endişelerde 4. sınıf öğrencileri için belirleyici bir etki meydana getirdiğini, fakat diğer endişe çeşitlerinde anlamlı bir fark olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Yine alanyazında cinsiyetin öğretmeye yönelik endişeler üzerindeki etkisinin yeterince çalışılmadığı söylenebilir. Pigge ve Marso (1987) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla endişe taşıdıklarını saptamışlardır. Guillaume ve Rudney de (1993) cinsiyetin önemli bir yordayıcı unsur olduğunu ileri sürmüştür. Ghaith ve Shaaban (1999) ise cinsiyetin endişe konusunda anlamlı bir fark yaratmadığını ifade etmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde güney bölgede Latin Amerika, Kuzey New Mexico ve Orta Kaliforniya'daki Latin Amerika ve bir öğrenci grubunu öğretme konusunda ilkökul ve ortaokul matematik öğretmenlerinin endişeleri incelenmiştir. Dil ve kültür çeşitliliği konusunda mesleki gelişim faaliyetlerine katılan altmış sekiz öğretmene anket uygulanmıştır. Anket soruları üç alandan oluşmaktadır: (a) Latin kökenli / öğrencilere ayrımcılık, çok kültürlülük ve klişeler gibi öğrencilere merkezi olan sosyal konular hakkında endişeler; (b) Latin kökenli öğretme görevi ile ilgili endişeler / öğretim yöntemleri, stratejileri, materyalleri ve yeni fikirlere odaklanan öğrenciler; ve (c) okulda öğrenci performansını etkileyen faktörleri ele alan Latin kökenli / öğrencilerle ilgili endişelerdir. Örneğin ev ortamı, aile kültürü, ve beklentiler gibi. Sonuç olarak, araştırmacılar ankete katılan öğretmenlerin Latin kökenli / öğrenciler ve onların öğrenmelerini öğretmekle ilgili konulara çok fazla ilgi duyduklarını ve Latin kökenli / öğrencilerin öğretiminde sosyal konular hakkında daha az endişe duyduklarını bulmuşlardır (Anhalt ve Perez, 2013).

Yüz yirmi beş öğretmen adayıyla yapılan bir diğer araştırmada 4 aylık bir okul deneyimi sırasında Stajyer İlgililer Kontrol Listesi tamamlanmıştır. Hayatta kalma endişeleri zamanla azalmasına rağmen, öğrenciler için taşıdıkları endişe sürekli olarak yükselmektedir. Saskatchewan Üniversitesi'nde de mevcut sorunlar ve okul deneyimi

seminerleri eğitimi dizisinde de genellikle stajyerlerin ortaya çıkan endişeleri çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir (Smith ve Sanche, 1992).

Bir başka araştırmada da yüz kırk beş öğretmen adayının Öğretme Endişeleri Kontrol Listesi'ne verdiği yanıtlar faktör analizine tabi tutulmuştur. Katılımcıların 11'i yorumlanabilir faktöre olan tepkileri, öğretmen adaylarının bazı boyutlarının aday öğretmenler ile öğretmen adayları arasında farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için elli iki öğretmen adayıyla (ilkokul düzeyinde yüzde 83,3) karşılaştırılmıştır (Kazelskis ve Reeves, 1987). Öğretmen adaylarının endişe düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek çıktığı gözlenmiştir.

Alanyazında ayrıca öğretmenlik mesleğine yönelik öğretme endişesini ölçmek için değişik ölçeklerin de geliştirilme çalışmaları mevcuttur. Geliştirilen ölçeklerde genellikle Fuller (1969) ile Fuller ve Bown'un (1975) araştırmaları üzerinde durulmuştur. George (1978) Öğretme Endişeleri Ölçeğini bu araştırmalar merkezinde geliştirmiştir. Bu ölçek on beş maddeden oluşmaktadır. Ben merkezli, görev merkezli ve öğrenciye etki merkezli endişeleri ölçmeye duyarlıdır. Ölçekteki her madde 5'li likert tipinde derecelendirilerek puanlanır. George (1978) ölçekte ben ve öğrenci merkezli boyutlarda alfa güvenirlik katsayısının 0.77 ile 0.83, görev merkezli alt boyutta ise 0.67 ile 0.71 arasında olduğunu söylemiştir.

İlerleyen dönemlerde Fuller ve Borich (1988) elli maddeden oluşan Öğretme Endişe Ölçeğini geliştirmişlerdir. Borich (1992) bu ölçeği temel sayarak Öğretme Endişe Listesini oluşturmuştur. Ölçeğin öğretme endişesini ölçmek için güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğunu ifade etmiştir (Rogan, Borich ve Taylor, 1992). Bu ölçek öğretmeye yönelik endişeleri ben merkezli, görev merkezli ve öğrenciye etki merkezli olarak değerlendirmiştir. Her bir boyut için on beşer olmak üzere toplam kırk beş maddeyi içeren ölçek 5'li likert tipinde derecelendirilerek puanlanır. Saban, Korkmaz ve Akbaşı (2004), Borich'in (1996) geliştirdiği Öğretme Endişe Ölçeğini, Türkçe'ye uyarlamışlardır. Uyarlanan kırk beş maddelik ölçek toplam üç bölümden oluşmaktadır; Ben - Merkezli Endişeler (BMK), Görev - Merkezli Endişeler (GMK) ve Öğrenci - Merkezli Endişeler (ÖMK). Ölçeğin aslında var olan temel kavramlar soru biçimine çevrilerek uyarlanmıştır. Ölçeğin ilk kısmında (ben merkezli endişeler) için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.76, ikinci kısmında (görev merkezli endişeler) için 0.73 ve üçüncü kısmında (öğrenci merkezli endişeler) için 0.76 olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının gelişiminde sosyokültürel değişkenlerin önemi yadsınamaz. Boz (2008) araştırmasını Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi öğrencileriyle yapmıştır. Bu nedenle değişik alan öğrencileriyle aynı doğrultudaki çalışmalara hala gereksinim duyulmaktadır.

Yaylı & Hasırcı'nın (2009) araştırmalarında hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye ilişkin endişeleri sınıf düzeyi, cinsiyet ve öğretim türü değişkenleri açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Toplanan verilerin değerlendirilmesi sonucunda sınıf düzeyinin genel anlamda 4. sınıflar için anlamlı bir fark yarattığı gözlenmiştir. 4. sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencileri ben-merkezli, görev-merkezli, öğrenciye etki merkezli endişeleri 1. sınıf öğrencilerinden belirleyici bir biçimde daha çok taşımaktadırlar. Yıllara göre aşamalı bir gelişim çıkmaması Fuller'ın (1969) sunduğu modele ters düşmektedir ve ülkemizde Boz (2008) tarafından elde edilen sonuçlarla benzerdir. Ayrıca Pigge ve Marso'nun (1997) bulgularıyla da bazı kısımları örtüşmektedir. Bu durum 4. sınıf öğrencilerinin endişelerin tümünü aynı zamanda geliştirdikleriyle yorumlanabilir. Çalışmanın bulgularına göre çıkan belirleyici farkların hepsi üst sınıflar lehinedir. Boz (2008) çalışmasında yalnızca ben merkezli endişeler için 4. sınıf öğrencileri adına olumlu bir sonuç saptamıştır. Ancak araştırma bütün endişe türleri için son sınıflar adına olumlu bir netice çıkmaktadır. 4. sınıf lehine olan bu farklar son sınıf öğretmen adaylarının aldıkları Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin olumlu ve anlamlı etkisiyle açıklanabilir. Öğrenciler ileride içinde bulunacakları sosyal alanlara girdikleri anda ben merkezli, görev merkezli ve öğrenciye etki merkezli endişeleri yükselmektedir. Nitekim 3. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerine oranla oldukça fazla görev-merkezli endişeler geliştirmiş olmaları sonucu da eğitim bilimleri ve yöntem-teknik derslerinin olumlu anlamda kattığı pozitif etki olarak ifade edilebilir. Birinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardan daha az endişe yaşıyor olmaları da bu bulguyu desteklemektedir. Verilerin değerlendirilmesinde cinsiyetin üç endişe türünün gelişiminde açıklayıcı bir unsur olduğu belirlenmiştir. Kadın öğrencilerin taşıdıkları tüm endişe türleri erkeklerinkine oranla daha fazladır. Anlamlılık düzeyine göre ben-merkezli ve öğrenciye etki-merkezli endişelerin daha kuvvetli bir biçimde değiştiği bulunmuştur. Kadınlar lehine olan bu anlamlı fark Ghaith ve Shaaban'ın (1999) bulgularına ters düşerken, Pigge ve Marso'nun (1987), Guillaume ve Rudney'in (1993) sonuçlarını doğru çıkarmaktadır. Kadın hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimleri boyunca erkek öğretmen adaylarına oranla daha fazla endişe taşıdıkları söylenebilir. Yine benzer çalışmalarda öğretim türü

açısından bakıldığında öğretim türünün endişe çeşitlerinin hiçbiri üzerinde etki yaratmadığı bulunmuştur. Yani öğrencilerin normal öğretimde ya da ikinci öğretimde öğrenim görmelerinin endişelerin gelişimi üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını ortaya çıkarmaktadır.

Endişelerin gelişimini belirleyebilmek için bir grup öğretmen adayıyla uzun süreli araştırma yapılması oldukça önemlidir. Hizmet öncesi dönem çalışmalarının yanında hizmet içi süreçte çalışmalar da yapılabilir. Öğretmen adaylarının endişe seviyeleri konusuna fakülte-okul işbirliği ile çalışmalar planlamak ayrıca fayda sağlayacaktır. Ayrıca son sınıf öğrencilerinin bütün endişe türlerini geliştirmiş olmaları bu işbirliği sürecini çok önemli bir durum haline getirmektedir. Bundan sonraki araştırmalarda ve alınacak önlemlerde bu gerçeklik payı dikkate alınmalıdır. Bununla birlikte, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının endişelerinin diğer fonksiyonel boyutları da göz önüne alınmalıdır (Yaylı ve Hasırcı, 2009).

Yapılan çalışmalarda, Türkiye’de öğretmen adaylarının mesleki endişelerini ortaya çıkaracak özgün bir ölçme araçlarının geliştirilme çalışmalarının halen sürdüğü görülmektedir. Özellikle çağımızda nitelikli ve başarılı öğretmenler kazanmak için yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Bu aşamada, yapılacak çalışma ve araştırmaların hizmet öncesi öğretmen adaylarının mesleki endişelerinin açığa çıkarılması hakkında eksikliklerin giderilmesine ve özyeterliklerinin artırılmasına yönelik olumlu ve anlamlı bir katkı sağlaması beklenmektedir.

2.2.Özyeterlik İnancı İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yeterlik gerekli bilgi, beceri ve davranışlara sahip olması, çalışanın kendinden beklenen kimlikleri beklenen nicelik ve nitelikte oluşturması, bir davranışı yapmak için gerekli bilgi ve beceriyi edinmiş olmak (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009) olarak ifade edilmektedir. Yeterlik alanı ise, örgüt amaçlarına uygun olarak çalışanların işlerini istenilen doğrultuda yapabilmeleri ve örgütlerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için gereklidir. Her vasfın gerektirdiği kazanım ve sorumlulukların değişiklik yaratması, yeterlik alanlarında da değişiklik meydana getirmiştir. Yeterlik alanları, bireyin içinde olduğu konumun gereklerini yapabilmesi için göstermesi gereken yeterlikleri içine alan ortamlardır (Bursalıoğlu, 1981).

Özyeterlik kavramı ise, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramına dayanmaktadır. Özyeterlik davranışların gelişimiyle ilişkili olan bir niteliktir ve bireyin değişik durumların üstesinden gelebilme, istenilen davranışı gerçekleştirmek için gereken kazanımları planlayıp, istenilen düzeyde gösterebilme yeterliği hakkındaki algılayışı, inancı ve değerlendirmesidir. Başka bir deyişle özyeterlik bireylerin yeteneklerinin faydası değil, yeteneklerini kullanarak neleri yapabildiğine ilişkin değerlendirmelerinin bir sonucudur (Hamurcu, 2006; Özçelik ve Kurt, 2007). Bireylerin kendi öz değerlendirmelerini yapabilmesini, kendini algılayışını ve kendilerini gösterme başarısına sahip olmalarını sosyal öğrenme kuramının en önemli ilkelerinden biri saymıştır. Başka bir deyişle özyeterlik bireylerin yapabildiklerinin süreci değil, yapabildiklerini kullanarak ulaştığı değerlendirmelerinin bir neticesidir (Gürcan, 2005).

Vardarlı'ya (2005) göre özyeterlik, benlik bütünlüğünün edilgin bir niteliği veya yordayıcısı değildir. Bireyde bulunan kapasitenin, becerebildiği işlerdeki istenilen performanslarının, güdülerinin ve öz-düzenleme mekanizmaları gibi benlik sistemine ilişkin tüm unsurların birleşimiyle meydana gelen değişken bir özelliktir. Akbulut'a (2006) göre bireyde özyeterlik yeterli değilse, birey ne yapacağını bilse dahi pasif eylemler sergileyebilir. Çünkü birey, yaptığı davranışların istediği neticeleri vermeyeceğine inanırsa karşılaştığı zorluklara karşı koyamaz ve karşılık veremez.

Özyeterlik inancının tecrübeler (başarı veya başarısızlık), izlenime bağlı tecrübeler (çevrenin başarı ve başarısızlıklarını görme), ikna süreci (aile, arkadaş grubu, meslektaşlarca), duyuşsal deneyim (heyecan, korku vb. yoğun duygular hissetme) gibi değişik etkenlerce oluştuğu bilinmektedir. Özyeterlik; seviyeyi, genelliği ve gücü bakımından ayrı ayrı yorumlanabilir (Alıcı, 2007). Özyeterlik düzeyi, çalışmanın zorluk durumu; özyeterlik genelliği, özyeterlik inançlarının değişik etkinliklere aktarılabilmesi; özyeterlik gücü ise bireyin var olan bir çalışmadaki başaracağına dair oluşturduğu azmini sergiler. Öğretmen özyeterliği, öğretmen özyeterliğinin tanımı, boyutu ve ölçülmesiyle ilgili birçok araştırma yapılmış buna rağmen özyeterlik teriminin anlam ve boyutları ile ilgili tartışmalar halen sürmektedir (Üstüner ve diğ., 2009).

Özyeterlik terimi öğretmen açısından bakıldığında, öğretmenlerden istenen beklentileri gerçekleştirebilmek için elde edilmesi gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak

tanımlanır. Öğretmen özyeterliği, etkili öğretim ve performansına ilişkin bir kavramdır. Fakat öğretmen özyeterliğinin, etkili öğretim ve öğretmen başarısı ile aynı anlama geldiği de söylenemez.

Özyeterlik terimi eğitim sürecinde, öğretmen ve öğrencilerin stresle baş edebilmesi için, öğretmenlerin öğretmenlik vasıflarından beklenen görevleri ile ilgili eylemlerini öngörebilmek ve eğitim alanında öğretmen kazanım ve uygulamalarındaki bireysel değişiklikleri anlatabilmek için kullanılmaktadır (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek, ve Soran, 2004b). Bu nedenle özyeterlik, özellikle öğretmen eğitimi alanında görevli araştırmacıların önemli çalışma alanlarından biri olmuştur (Morgül ve diğ., 2004). Buna bağlı olarak hem hizmet içi, hem hizmet öncesi dönemde değişik alan ve sınıf düzeylerindeki öğretmenlerin kendilerine ilişkin özyeterlik algıları, eğitim bilimlerinde önem oluşturan ve çokça tartışılan bir konu halini almıştır (Üstüner ve diğ., 2009).

Birtakım araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmen özyeterliği ile öğrenci başarısının, öğrenci güdülenmesinin (Midgley ve diğ., 1989; Woolfolk ve diğ., 1990) ve öğrenci öz-saygısının birbirleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Aynı biçimde öğretmenlerin özyeterlik algısı ile öğretimsel yenilikleri uygulamaya koyma, öğretime yeterli zaman ayırma, sınıfta istenmeyen öğrenci eylemlerini engelleme, sınıf yönetimi yeteneği olan, mesleki bağlılık (Colodarci, 1992; Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006) gibi belirleyici öğretmen vasıflarının birbiri ile bağlantılı olduğunu öne süren birçok araştırma vardır.

Özyeterliği fazla ve az olan öğretmenler içinde sınıf düzeni, yeni yöntemleri uygulama, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere geri bildirimler sunma gibi durumlarda davranış değişikliklerinin yaşandığı ve bunun da öğrenci performansına etki ettiğini belirlenmiştir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). İstenilen özyeterlik beklentisinin güdülenmeyi artırdığı, yeni ve zor görevlerle baş edebilmeyi kolaylaştırdığı ve çabalamaya istekli kıldığı; istenmeyen özyeterlik beklentisinin ise kişinin kendi iradesi ile hareket edememesine ya da yapılan bir işi bitirmeden yarım bırakmasına neden olduğu belirtilmektedir (Üstüner ve diğ., 2009).

Çubukçu'ya (2008) göre kuramsal ve deneysel araştırmalar da hislerin özyeterlik duygusuna etki ettiğini ve bunun iki taraflı olduğunu ortaya çıkaracak biçimdedir. Olumsuz

hisler, öğrenci kendisini yeterli görmediğinde oluşmaktadır ve bu da endişenin artmasına neden olmakta depresyona kadar ilerlemektedir.

Erden'e (1998) göre aslında eski bir uğraşı olmasına karşın öğretmenliğin toplumlarda bir meslek olarak kabul görmesi tarihsel açıdan pek yakın bir zaman dilimine denk gelmektedir. Öğretmenliğin meslek olarak onay almasında, eğitimin bir bilim dalı olması belirleyicidir. Bu bakımdan öğretmenlik mesleği için bireylerin belirli nitelik ve yetenekleri taşıması gerektiği onay görmüştür. Genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi biçiminde üç bölümde ölçülen bu nitelik ve yetenekler özyeterlik terimiyle yakından ilgilidir.

Bandura özyeterlik terimini, davranışların meydana gelmesinde önemli bir nitelik ve bireyin, belli bir başarıyı gösterebilmesi için gereken eylemleri planlayıp, istenilen biçimde sonuçlandırma performansı ile ilgili kendisine yönelik değerlendirmeleri, biçiminde tanımlamaktaydı. Yeşilyurt'a (2013) göre, güçlü özyeterlik inançları olan insanlar karşılaştıkları ve engel olmak zorunda kaldıkları durumlardan uzaklaşmazlar ve davranışlarını başarılı bir biçimde sonuçlandırmak için epey azimli davranışlar sergilerler. Düşük özyeterlik inancı olan bireylerde birtakım sorumlulukları gerçekleştirme evresinde yüksek özyeterlik inancı olan bireylere oranla gerginlik, stres ve er geç hoşnutsuzluk hisleri ve yaşantıları meydana gelir. Yılmaz ve Gürçay'a (2011) göre, bu bakımdan incelendiğinde özyeterlik inancının öğretime ait öğretmen davranışını kavrama ve daha iyi duruma getirmeye faydalı olacağı düşünülmüştür. Özyeterlik inançları, öğretmenlik mesleği için gereken vasıfların yeterliklerini iyi şekilde oluşturulabileceği bir donanıma sahip, güdülenmiş, ilgili ve karşısına çıkan güçlüklerle baş edebilen öğretmenler yetiştirmek için önemli veriler alınmasına olanak sağlayacağı inancı oluşturmuştur.

Ekici'ye (2008) göre özyeterlik kavramına ilişkin önemli kavramlardan biri de öğretmen özyeterlik algısıdır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki bakımdan kendilerini yeterli hissetme durumları günümüzde üzerinde epey fazla durulan konulardan biridir ve bunun için "özyeterlik inancı ya da özyeterlik algısı" kavramları ifade edilmektedir. Öğretmenlerin özyeterlik inançları, "bir öğretmenin öğrencilerinin istenilen öğrenme eylemlerini gerçekleştirme algısına veya becerisine ilişkin inancı" biçiminde tanımlanmaktadır. Çapri ve Kan (2006) ise "öğretmenlerin, öğrencilerine yeterli bir eğitim öğretimi sunabilmesi için kendisine duyduğu inançların bütünü" olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kaliteli biçimde öğretim yapmasında ve öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle baş edebilmesinde, kendi yetenekleriyle ilgili öz değerlendirmeleri, özyeterlik inançları ve algıları önemli bir unsurdur (Özdemir, 2008). Bu süreçte, Yeşilyurt (2013) yeterlik inancı istenilen yöndeki öğretmenlerin, öğrencilerle daha içli dışlı olduklarını, kaliteli eğitim öğretim için değişik yöntem teknikler denediklerini, öğrencilerin öğrenmeleri için daha çok çaba ve zaman sarf ettiklerini, daha çok görev bilinci taşıdıklarını belirlemiştir.

Kurt'a (2012) göre kendini yeterli gören öğretmenlerin iyi bir düzenleme, planlama ve çaba içinde oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin; sorumlulukları doğrultusunda, görevlerinin olduğu, bilgili ve ilgili oldukları durumlarda karar verme sürecine dâhil oldukları, öğrencilerin veya kendi problemlerini beraber atlatabilme olanağı bulunduğu, önderlik özelliğinin öne çıktığı ve etkin bir alanda çalıştıkları zamanlarda yeterlik algıları oldukça iyi olmaktadır. Yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin özyeterlik inançlarının sınıf yönetimi yetenekleri, öğrenciler için seçilmiş öğretim yöntem-tekniklerinin kullanımı ve öğrencilerin performansının iyi olması için harcanan gayret düzeyleri ile yakından ilgili olduğu görülmüştür (Gürol, Altunbaş ve Karaarslan, 2010). Öğretmen ve öğretmen adaylarının belli bir alana ilişkin özyeterlik algılarını bulmak için epey fazla çalışmaya denk gelinmektedir.

Öğretmen özyeterliğine ilişkin Türkiye'de öğretmen ve öğretmen adaylarıyla süregelen çalışmaların temelinde ölçek geliştirme (Yeşilyurt, 2003) vardır. Türkiye'de son yıllarda öğretmen özyeterlik algısı alanında yapılmış çalışmalarda giderek bir yükselme olduğu görülmektedir. Fakat alanyazında, öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları konusunda çok az sayıda araştırmanın oluşu dikkat çekmektedir. Bu konuda, çokça araştırma çıktısı gerekmektedir. Bu yüzden, yapılan bu çalışmalarda öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi ile ilgili öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançların düzeyi ve değişik değişkenlerle olan ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte, araştırma neticelerinde öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik algısının düzeyinin bilinmesi ile öğretmen adaylarının hangi durumlarda kendilerini yetersiz ve eksik algıladıklarına ve bu yetersizlik ve eksikliklerin nasıl sonlandırılacağıyla ilgili düşünceler vereceği düşünülmüş ve bu durumlar üzerine çalışılmıştır.

Alanyazında yer alan pek çok çalışmada, istenen öğretmen özyeterliği ile etkili öğretim uygulamaları arasında; güçlü öğretmen özyeterliği ile de yüksek öğrenci

kazanımları arasında olumlu yönde ilişki olduğu saptanmıştır (Ashton ve Webb, 1986; Ross, 1992; Tschannen Moran ve diğ., 1998; Woolfolk, Rosoff, ve Hoy, 1990). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özyeterlikleri ile ilgili çalışmalar giderek artış göstermektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen özyeterliklerine dair birçok çalışma halen sürmektedir (Bümen, 2009; Saraçoğlu ve Yenice, 2009; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009). Çalışmaların çeşitli alanlardaki öğretmen ya da hizmet öncesi öğretmen adayları için yoğunlaştığı görülmektedir. Çakıroğlu ve Çakıroğlu (2003) Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerini, Diken ve Özokçu (2004) ise özel eğitim alanında çalışan öğretmenler ile diğer öğretmenlerin özyeterlik inançlarını kıyaslamıştır. Senemoğlu, Yağcı, Demirel ve Üstündağ (2008) İlköğretim öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerini öğretim becerileriyle kıyaslamış, Ekici (2006a), meslek lisesi öğretmenlerinin özyeterliğini araştırarak (2006b) sınıf yönetimi yöntemleriyle, öğretmen özyeterlik inançları arasındaki bağı belirlemeye çalışmıştır.

Öğretmenlerin mesleklerini tam anlamı ile yapabilmelerinde, alanlarıyla ilgili özyeterlik inançlarının ilişkisini araştıran bir çalışmada Morgül, Seçken ve Yücel (2016) tarafından Hacettepe Üniversitesinin Eğitim Fakültesi Kimya bölümünde öğrenimine devam eden öğretmen adaylarına uygulanmış, uygulama neticeleri, birtakım etkenler göz önüne alınarak durum değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir (Morgül ve diğ., 2016).

Pedagojik formasyon sertifika programında yer alan öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının yaş, cinsiyet, branş, eğitim durumu, öğretmenlik deneyimi gibi değişik boyutlar açısından belirlenmeye çalışan bir başka araştırmada ise, bulgularında, öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının “yeterli” seviyede olduğu; fakat “oldukça yeterli” seviyede çıkmadığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının özyeterlik alt boyutları arasında belirleyici bir değişiklik görülmemiştir. Öğretmen adaylarının öğretim stratejileri özyeterlikleri, öğrenci katılımını sağlama özyeterliklerine oranla yüksek görülmüş ve bu boyutlar arasında istatistiksel anlamda belirleyici bir durum olduğu görülmüştür. Bağımsız değişkenler açısından değerlendirildiğinde cinsiyet, alan ve öğretmenlik deneyimi değişkeni için önemli değişiklik görülürken öğrenim durumu ve yaş değişkeni için belirleyici bir değişiklik görülmemiştir (Kavrayıcı ve Bayrak, 2016).

Bir başka çalışmada ise cinsiyet ve mesleki deneyim gibi sosyo-demografik faktörlerin özyeterlik algısıyla ilişkisinin yanı sıra, algılanan İngilizce dil seviyesi ve öğretmen yeterliği arasındaki ilişki araştırılmaktadır. Hem nitel hem de nicel araştırma

yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada veriler; a) araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen özgeçmiş anketi, b) İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik inancı ölçeği (ETSES) (Chacon, 2005), ve c) yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın nicel bölümünün katılımcıları devlet ilköğretim okullarında görev yapan yüz kırk dört İngilizce öğretmeni iken, yarı yapılandırılmış görüşmelere 11 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Elde edilen bulgular, İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi konusunda kendilerini oldukça yeterli gördüğünü göstermiştir. Özyeterliğin üç boyutundaki farklara gelince, her alt boyut için hesaplanan ortalamalar öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerini kullanma yeterliğinin, öğrencileri öğrenme sürecine katma yeterliğinden daha fazla olduğunu göstermiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, öğretmenler tarafından bildirilen bu nispeten düşük seviyedeki öğrenci katılımı yeterliğinin üç nedeni olabileceğini ortaya koymuştur. İlk neden içerik, standart testler ve önceden belirlenen yöntemlerin öğretmeni, öğrencilerini öğrenme sürecine katmaya çalışırken olumsuz olarak etkilediği gerçeği olarak belirlenmiştir. İkinci neden işbirliğine dayalı olmayan okul ortamı olarak tanımlanmıştır. Son neden de öğretmenlerin karşılaştıkları öğrenci görünüşüdür. Bu bulgulara ek olarak, öğretmen yeterlik algısının mesleki deneyime ve cinsiyete göre değişmediği bulunmuştur. Korelasyon analizleri İngilizce öğretmenlerinin algılanan öğretmen yeterliği ve algılanan İngilizce dil seviyesi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Son olarak, bu çalışma sonuçları Türk ilköğretim okulları bağlamında öğretmen yeterliği konusunda bir takım öngörüler sağlamıştır. Ayrıca bu çalışma hem daha sonra yapılacak çalışmalara öneriler sunmakta hem de öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik hazırlanacak programlar için yararlı olabilecek bilgiler sunmaktadır (Yüksel, 2010).

Yabancı dil öğretmenlerin özyeterlik inançlarını inceleyen başka bir çalışmada öğretmenlerin İngilizce öğretmek için kişisel yetenekleri ve kendileri tarafından bildirilen İngilizce yeterlik düzeyleriyle ilgili öğretim etkinliklerine yönelik algıları da araştırılmıştır. Veriler elli dört öğretmene uygulanan bir anket ile toplanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin algılanan özyeterliğinin, kendi kendilerine bildirilen İngilizce özyeterlikleri ile ilişkili olduğunu ve öğretmenlerin öğretim stratejileri için özyeterliğinin, yönetim ve katılım için özyeterliklerinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin dil yeterliklerini geliştirmelerine yardımcı olma ihtiyacına yönelik yararlı bakış açıları sunmakta ve bu durumun algılanan özyeterlikleri ile ilgili olduğunu göstermektedir (Yılmaz, 2011).

Tabancalı ve Çelik'in (2013) yaptığı çalışmada da, öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ile öğretmen özyeterliklerinin birbirleri ile ilişkisi incelenmiş, öğretmen adaylarının akademik özyeterlik algılarını belirlemek için Akademik Özyeterlik Ölçeği ve öğretmen özyeterlik algılarını belirlemek için ise Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeğinden yararlanılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının akademik özyeterlik ve öğretmen özyeterliklerinin oldukça fazla olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda akademik özyeterlik düzeyleri fazla olan öğretmen adaylarının düşük ve orta olanlara oranla öğretmenlik özyeterlik inanç ölçeğinin alt faktörlerinde (akademik gelişim dışında) tüm etkenleri iyi düzeyde uyguladıkları saptanmıştır. İş durumları ve cinsiyet değişkenlerinde önemli bir değişiklik belirlenmemiştir. Öğrenim alanı ile ilgili değişkende sadece etkili öğrenme-öğretme süreci etkeninde, sosyal bilimler alanında öğrenime devam edenler ile fen matematik ve yabancı dil alanındakiler arasında sosyal bilimciler için olumlu yordayıcı bir değişiklik görülmüştür. Yaş değişkeninde iyi bir sınıf ortamı oluşturma ve akademik özyeterlik etkenlerinde yirmi yaş ve altı adına olumlu yordayıcı bir değişiklik görülmüştür.

Alanyazında, Türkçe öğretmeni adaylarının özyeterlik algılarının cinsiyete, öğretim türüne, mezun olunan lise türüne ve akademik başarı durumları için oluşan durumu incelenmeyi amaç edinen bir başka çalışma da Ülper ve Bağcı'nın (2012) yaptıkları çalışmadır. Çalışmadaki veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik Algısı Ölçeği" ile elde edilmiştir. Beş alt etkenden meydana gelen ölçek, beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Araştırmaya yüz yetmiş dokuz kız, yüz yetmiş ikisi erkekten oluşan üç yüz elli bir Türkçe öğretmeni aday katılmıştır. Katılımcılar Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, On dokuz Mayıs Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği programı son sınıf öğrencileridir. Araştırma bulgularına bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının özyeterlik algıları "iyi" durumdadır. Adayların özyeterlik algıları cinsiyet, öğrenim türü ve mezun olunan lise türü bakımından değişmezken adayların akademik başarı durumlarına ilişkin belirleyici değişiklik bulunmaktadır.

Başka bir çalışmada ise özyeterlik inancı öğrenim sürecinin her kısmında ve öğretmen eğitiminde başarıya ilişkin bir terim olarak görüldüğü, bu nedenle öğretmen yetiştirme alanında pek çok özyeterlik çalışması sürdürüğü dile getirilmektedir. Uluslararası ve ulusal boyutta süregelen araştırmaların birçoğu kesitsel ama çok azı boylamsal olduğu

için öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının lisans eğitimi esnasındaki farklılığı gösteren çalışmalara halen gereksinim vardır. Bu nedenle, çalışmada hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının lisans eğitimiyle beraber geçirdiği değişimi göstermek amaç edinilmiştir. Çalışma nicel ve nitel modelleri bir araya getirmiş ve veri toplama aracı olarak Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ile yarı yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Çalışmayı doksan bir hizmet öncesi öğretmen gerçekleştirmiştir. Türkiye’de bir devlet üniversitesinde lisans eğitimi başlangıcında ve bitiminde yapılan ölçümlerde ortaya çıkan nicel verinin analizi sonucunda, hizmet öncesi öğretmenlerin özyeterlik inançlarının genel olarak ve tüm alt boyutlar düzeyinde önemli bir biçimde arttığı görülmüştür. Aynı zamanda o dönemlerde elde edilen nitel veri de nicel bulguyu doğrulamaktadır. Toplanan sonuçların önceki sonuçların birçoğuyla aynı doğrultu olduğu neticesine ulaşılmıştır (Yaylı ve Çınar, 2015).

2.3. Endişe ve Özyeterlik İlişisine Yönelik Yapılan Araştırmalar

Endişe ve özyeterlik ilişkisine yönelik yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında konuya ilişkin birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Yaylı ve Ekizler’in (2015) yaptığı çalışmada hizmet öncesi ve hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları, öğretmeye yönelik endişeleri, endişe ve özyeterlik ölçeklerinin alt boyutlarından toplanan verilerin kendileri ve birbirleriyle kıyaslandığında ortaya çıkabilecek ilişkileri incelenmiştir. Bu amaçla, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Öğretmeye Yönelik Endişeler Ölçeğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre alt boyutlardan toplanan veriler endişe ve özyeterlik olarak birbirleriyle kıyaslandığında ise olumsuz yönde dengeli bir ilişki çıkmıştır. Bu durumda özyeterlik algısı fazla olan öğretmenin endişe düzeyinin düşük olması sonucu beklenmektedir.

Kafkas, Açak, Çoban ve Karademir’in (2010) yürüttüğü araştırma da beden eğitimi öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile mesleki endişe durumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaç edinmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre özyeterlik durumunun cinsiyet, lisanslı spor yapma ve lise türü değişkeni için belirleyici bir fark yarattığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca özyeterlik ve mesleki endişe arasında orta düzeyde ilişki çıktığı da ifade edilmiştir.

Bir başka çalışmada, bir yıl boyunca mesleki gelişim okulunda okul deneyimi yapan / öğrenim gören öğretmen adaylarının 4 yıllık kesitsel bir çalışmasından elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılan Okul öncesi öğretmen adayları, güz

döneminde dönem öğretmenleri ile birlikte sınıfta 8 hafta boyunca çalışmışlardır. Sonbahar okul deneyimi sırasında öğrenciler salı ve perşembe sabahları danışmanları tarafından gözlemlenmiş, mesleki anlamda desteklenmişlerdir. Perşembe öğleden sonraları ise müfredata uygun planlamayı desteklemek, öğretim deneyimlerini ve mesleki gelişimlerini değerlendirmek için gruplara ayrılmışlardır. Bu projenin değerlendirmesi ve adayların değerlendirmesi yıl ortasında yapılmış olup deneyimlerinin sonunda, öğretmenlerin Endişe Aşamaları ölçeği ile özyeterliklerindeki değişimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Endişeleri, öğretmen olarak kimlikleri, öğretilerine yansımaları ile ilgili sorulara verilen cevaplar raporlanmış, özyeterlik ve endişe aşamalarındaki değişiklikler ile karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, bu projeye destekleyici eğitimin potansiyel etkisi tartışılmış endişe aşamaları ile özyeterlik arasındaki ters ilişki açıklanmaya çalışılmıştır (Newman, Lenhart, Moss ve Newman, 2000).

Öğretmen adaylarının öğretme konusundaki endişeleri ve özyeterlik algılarına ilişkin inançları arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışmaya üç yüz otuz dokuz öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların öğretme endişeleri ve özyeterlik algılarını ortaya koymak için “Eğitim Endişeleri Kontrol Listesi” ve “Öğretmenlerin Özyeterlik İnançları Ölçeği” olmak üzere iki araç kullanılmıştır. Bu iki yapı arasındaki ilişkileri incelemek için yapılan korelasyon analizi, endişe değişkenlerinin özyeterlik değişkenleri ile negatif korelasyon gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu durumda, öğretmenler özyeterliklerinin daha zayıf olduğuna inanıyorlarsa, öğretme konusunda daha fazla endişeye sahip olma eğiliminde oldukları anlamına gelmektedir (Boz ve Boz, 2010).

Yeni Zelanda'da bir ortaokul programındaki öğretmen adaylarının (n = 85) 1 yıl süreyle, öğretimle ilgili endişelerinin, öğretme yeterlikleri ile nasıl ilişkili olduğunu ve bunların birbirlerinden nasıl etkilendiklerini incelemek için bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Programa başlamadan önce ve her iki uygulamadan sonra, katılımcılara Öğretmen Duygusal Algı Ölçeği ve Öğretim Endişeleri Ölçeği uygulanmıştır. Odak gruplar (Her bir anket uygulamasından sonra her bir grup n= 8) oluşturulmuştur. Sonuçta, katılımcıların öğretimle ilgili endişelerinin zamanla ve sınıf deneyimiyle farklılaştığı ve özyeterlik algılarının arttığı gözlenmiştir. Yeni Zelanda'da öğretim endişeleri, uygulama deneyimleri, öğretim görüşleri ve politika değişiklikleri arasındaki ilişkileri göz önünde bulundurarak elde edilen veriler, öğretmen eğitimi için çeşitli öneriler tartışılmıştır (Smith, Corkery, Buckley ve Calvert, 2013).

Alanyazında yer alan çalışmalara genel olarak bakıldığında farklı alan öğrencileriyle benzer çalışmalara halen gereksinim duyulduğu söylenbilir. Türkiye’de ğretmen endişeleri çalışmalarının az olması, farklı bağlamalarda farklı sonuçların alınabileceği olasılığı ve hizmet ncesi Türkçe ğretmenleri ile bu tür bir çalışmaların az sayıda yapılmış olması yeni ve özgün çalışmalara gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Ayrıca endişe ve zyeterlik arasındaki ilişkinin sınıf düzeyi ve cinsiyet gibi demografik değişkenler açısından incelenmesinin alanyazına katkı getirmesi beklenmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada Türkçe ğretmenliği programına devam etmekte olan 3. ve 4. sınıf hizmet ncesi Türkçe ğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişelerinin ve zyeterlik inançlarının arasında çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi) açısından anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmaya çalışılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişelerinin ve özyeterlik inançlarının belirlenmesi amacıyla nicel bir araştırma yöntemi olan, İlişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2005). Öncelikle katılımcıların öğretmeye yönelik endişeleri ile özyeterlik düzeylerinin arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla ilişkisel bir çalışma yapılmış, daha sonra hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri ve özyeterlik inançlarına ilişkin durumunu yordamak için hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi tekniği gerçekleştirilmiştir (Balcı, 2009). Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri ve özyeterlik inançlarına ilişkin durumlarını belirlemek için ilk olarak Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Sonrasında değişkenlerin modeli için, Standart yaklaşım temele alınmış ve Çoklu doğrusal regresyon analizleri tekniğinden, Hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi tekniği seçilip uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi programının 3. ve 4. sınıflarında öğrenimine devam eden 200 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Bu çalışma grubunun seçilme nedeni, erişiminin kolay ve ekonomik olmasıdır. 3. ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının seçilme gerekçesi meslekle ilgili hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olma olasılığıdır. Bu durum, 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 4. sınıftaki dersleri de alabiliyor olmaları ile açıklanabilir. İki sınıf düzeyi de Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini görebilir. Dolayısıyla Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersi 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilere deneyim elde etme olanağı sağlamaktadır. Öğrencilerin içine girecekleri sosyal alanlarda geçirdikleri zaman, ben-merkezli, görev-merkezli ve öğrenciye etki-merkezli endişelerinin ve özyeterliklerinin bununla ilişkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin gerçek okul ve sınıf ortamında uygulama yapmaları bize endişeleri ve özyeterlikleri konularında daha bilinçli olduklarını düşündürmektedir. Bu bakımdan, Türkçe eğitimi programını tamamlamaya en yakın olan bu iki sınıf düzeyi çalışma grubu olarak alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu nicel çalışmada iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlar; Öğretme Endişeleri Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeğidir.

3.3.1. Öğretme Endişeleri Ölçeği

Bu çalışmada veri toplama amacıyla Borich (1992) tarafından geliştirilen ve Rogan, Borich ve Taylor (1992) tarafından yüksek geçerliği ve güvenilirliği (Alpha katsayıları: Ben-merkezli Endişeler için 0,91, Görev-merkezli Endişeler için 0,84 ve Öğrenciye Etki-merkezli Endişeler için 0,94) onaylanan Öğretme Endişeleri Ölçeği kullanılmıştır. Orijinalinde üç boyutlu ve her bir boyutu on beş madde, toplam kırk beş maddeden oluşan ölçek Türkçeye uyarlanmıştır (Boz, 2008).

Faktör analizi neticesinde ölçeğin Türkçeye uyarlanmış biçimi Ben-merkezli Endişeler (on yedi madde), Görev-merkezli Endişeler (on madde) ve Öğrenciye Etki-merkezli Endişeler (on beş madde) toplamda üç boyutludur. Orijinal ölçekte bulunan üç madde Türkçe ölçekte bulunmamaktadır.

Ölçeğe ait iç tutarlık (Cronbach alpha) katsayıları Ben-merkezli Endişeler için 0,89, Görev-merkezli Endişeler için 0,81 ve Öğrenciye Etki-merkezli Endişeler için ise 0,91 biçiminde belirlenmiştir. Bu çalışmada ise iç tutarlık değerleri Ben-merkezli Endişeler için 0,93, Görev-merkezli Endişeler için 0,79 ve Öğrenciye Etki-merkezli Endişeler için 0,94 olarak belirlenmiştir. Öğretmen Endişeleri Ölçeği 5'li likert tipi bir ölçektir. Maddeleri 1=Hiç Endişeli Değilim, 2=Biraz Endişeliyim, 3=Orta Derece Endişeliyim, 4=Çok Endişeliyim ve 5=Tamamen Endişeliyim biçiminde değerlendirilmektedir.

3.3.2. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından orijinali geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ise Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Özyeterlik ölçeği toplamda yirmi dört madde ve üç alt boyutludur. “Öğrenci katılımını sağlama” biçiminde ayrılan ilk boyut; öğretmenlerin öğrencilerini okul etkinliklerini iyi yapabileceklerine ne düzeyde güdüleyebileceklerine ilişkin maddelerden meydana gelmektedir.

“Sınıf yönetimi” biçiminde isimlendirilen ikinci boyut; öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlarla nasıl baş edebileceklerine ilişkin maddelerdir. “Öğretimsel stratejiler” biçiminde isimlendirilen üçüncü boyutta ise öğretmenlerin değişik öğretim yöntem-teknik ve değerlendirme stratejilerini ne düzeyde uygulayabilecekleriyle ilgili maddelerden meydana gelmektedir. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan uyarlamalarda, ölçeğin güvenilirliğini saptamak için yapılan analizler sonunda, her bir boyut için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları şu biçimdedir: Öğrenci katılımını sağlama 0,82, sınıf yönetimi 0,84, öğretimsel stratejiler 0,86 ve ölçeğin geneli 0,93. Bu çalışmada yapılan analizler sonunda bulunan iç tutarlılık katsayıları ise şu biçimdedir: Öğrenci katılımını sağlama 0,81, sınıf yönetimi 0,81, öğretimsel stratejiler 0,80 ve ölçeğin tamamı 0,91. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği: Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını bulabilmek için, Üstüner (2006) tarafından geliştirilen tutum ölçeği uygulanmıştır. Ölçek öğretmenlik mesleğine yönelik olan tutumu içeren toplam otuz dört maddeden meydana gelmektedir. Tutum ölçeğinden elde edilebilecek en yüksek puan yüz yetmiş, en düşük puan ise otuz dördür. Ölçekten elde edilen puanın yüksekliği, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun olumlu olması, düşüklüğü ise olumsuz olması sonucunu ifade etmektedir. Ölçeğin ölçüt ölçek geçerliliğinin 0,89, puan kararlılığı ile ilgili güvenilirlik katsayısının 0,72, iç tutarlılık katsayısının ise 0,93 çıktığı belirlenmiştir (Üstüner, 2006). Yapılan bu çalışmada elde edilen analizler sonunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,92 biçiminde belirlenmiştir. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, 9’lu Likert tipi bir ölçek olup maddeleri 1= Yetersiz, 3=Çok az yeterli 5=Biraz yeterli, 7=Oldukça yeterli, 9= Çok yeterli arasında değerler olarak değerlendirilmektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veriler, araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının sınıflarına gidilerek ölçme araçlarının dağıtılması ve yeterli süre verilerek geri toplanması biçiminde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci 3 hafta kadar sürmüştür. Verilerin analizi SPSS 20.0 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. İstatistikler için Levene testi, ilişkisiz örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi, Pearson korelasyon analizi ve Hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Bu çalışmada parametrik testlerin varsayımları ile bazı ölçütler kullanılmış ve analizler buna uygun yapılmıştır. İki gruptaki ölçümlerin de dağılımlarına ilişkin varyansların eşitliği ise Levene testiyle incelenmiştir. Bağımlı değişkene ait ölçümlerde alt grupların buldukları çalışma grubunda sonuçların normal dağılım göstermesi varsayımının eğitim ve davranış bilimlerinde yer almasının mümkün olmadığını göstermiştir. Bunun için grup değişkeni biçiminde belirlenen alt grupların her biri on beş veya daha yukarı sayıda olursa bu tahminin göz ardı olmasının elde edilen neticelerde belirleyici bir durum yaratmayacağı ifade edilmektedir. Nitekim merkezi limit kuramına bakıldığında çalışma grubunun yükseldikçe dağılımının normale yakın olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2003; Muijs, 2004; Leech, Barrett ve Morgan, 2005; Field, 2009).

Çalışmada öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler, özellikleri frekans ve yüzde analizi ile incelenmiştir. Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri ve özyeterlik inançlarıyla ilişkisine yönelik durumlarını ortaya koymak için betimsel istatistikler (aritmetik ortalamalar ve standart sapmaları) belirlenmiştir.

Demografik değişkenlerin hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri ve özyeterlik inançlarına etkilerine belirlemek için parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. İlişkisiz örneklem için t-testi (Büyüköztürk, 2006) ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) (Duncan, 2003; Büyüköztürk, 2006) ile incelenmiştir. Anlamlılık testlerinde $p < 0.05$ düzeyine bakılmıştır. Ancak $p < 0.01$ ve $\alpha = 0.001$ düzeyinde ortaya çıkan istatistiksel farklılıklar da belirtilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 20.0 istatistik paket programlarından yararlanılmıştır.

Bu çalışmada, hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri ve özyeterlik inançlarına olan durumlarını belirlemek için Hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri ve özyeterlik inançlarına etkileri öncelikle Pearson korelasyon analizi ile incelenmiş daha sonra ise değişkenlere ilişkin model arayışı için standart yaklaşım ölçüt alınarak Çoklu doğrusal regresyon analizleri tekniğinden, Hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi tekniği uygulanmıştır.

Araştırmada bütün hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi modelleri için yordayıcı değişkenlerdeki ilişki seviyesi, D-W, Tolerans ve VIF değerlerine bakılmış olup yordayıcı değişkenlerdeki ilişkinin seksenin altında, D-W katsayısının iki civarında, tolerans değerlerini 0,10'dan büyük ve VIF değerlerinin ise ikinin altında olduğu saptanmıştır. Hiyerarşik regresyon analizi modellerinde amaç tahmin değil yordayıcılık olduğundan bazı modellerde R2 düşük olmasına rağmen model anlamlı olduğundan yorumlanmış ve değerlendirmeler buna uygun yapılmıştır.

Bu çalışmada parametrik testlerin varsayımları ile ilgili olarak aşağıdaki ölçütler temel alınmış ve analizler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Her iki gruptaki ölçümlerin dağılımlarına ait varyansların eşitliği ise Levene testiyle incelenmiştir. Bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerde alt grupların ait oldukları evrenlerde normal dağılım sergilemesi varsayımının eğitim ve davranış bilimlerinde karşılanmasının güç olduğu; bu nedenle grup değişkenine göre oluşturulan alt grupların her birinin 15 ve daha yukarı sayıda olması durumunda bu varsayımın ihmal edilmesinin sonuçlar üzerinde önemli bir etki oluşturmayacağı belirtilmektedir. Zira merkezi limit teoremine göre örneklem sayısı arttıkça örneklem dağılımının normale daha yakın bir durum sergileyeceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2003; Muijs, 2004; Leech, Barrett ve Morgan, 2005; Field, 2009).

Çalışmada öğretmen adaylarına ilişkin demografik bilgileri, özellikleri frekans ve yüzde analizi ile incelenmiştir. Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri ve özyeterlik inançlarına etkilerine ilişkin durumları ortaya koymak amacıyla betimsel istatistikler (aritmetik ortalamalar ve standart sapmaları) hesaplanmıştır.

Demografik değişkenlerin hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri ve özyeterlik inançlarına etkilerine belirlemek adına parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi (Büyüköztürk, 2006, s.39) uygulanmıştır. İlişkisiz örneklem için t-testi (Büyüköztürk, 2006, s.67) ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) (Büyüköztürk, 2006; Duncan, 2003) ile değerlendirilmiştir. Anlamlılık testlerinde $p < 0.05$ düzeyi aranmıştır. Ancak $p < 0.01$ ve $\alpha = 0.001$ düzeyinde ortaya çıkan istatistiksel farklılıklar da gösterilmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS 20.0 istatistik paket programlarından yararlanılmıştır.

Bu çalışmada, hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin özyeterliğin, öğretmeye yönelik endişeleri yordama düzeylerini belirlemek için hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri

ve özyeterlik inançları öncelikle korelasyon analizine tabi tutulmuş daha sonra da değişkenlerle ilgili model arayışı için standart yaklaşım temele alınarak çoklu doğrusal regresyon analizleri tekniğinden hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmada değişkenler arası ilişkilerin değerlendirilmesinde ise aşağıdaki ölçütleri esas alan bir yaklaşım benimsenmiştir. Korelasyon katsayılarının gücü ile ilgili olarak Akgül ve Çevik (2003, s.358) $\pm(0,00-0,25)$ arasını çok zayıf; $\pm(0,26-0,49)$ arasını zayıf; $\pm(0,50-0,69)$ arasını orta; $\pm(0,70-0,89)$ arasını yüksek ve $\pm(0,90-1,00)$ arasını ise çok yüksek olarak belirtmektedir. Muijs (2004, s.145) ise $\pm(0,00-0,09)$ düzeyini zayıf; $\pm(0,10-0,29)$ düzeyini ılımlı (modest); $\pm(0,30-0,49)$ düzeyini orta (moderate); $\pm(0,50-0,79)$ düzeyini güçlü; $\pm(0,80-1,00)$ düzeyini çok güçlü olarak ifade etmektedir. Ancak bu kesme noktalarının anlamsız olduğunu da vurgulamaktadır.

Çoklu doğrusal regresyon analizinde yaygın olarak kullanılan yöntemlerden bazılarının standart, aşamalı ve hiyerarşik yaklaşımlar olduğu belirtilmektedir. Hiyerarşik yaklaşımda, yordayıcı değişkenler araştırmacının daha önceden belirlediği sıraya göre analize dâhil edilir. Bu yaklaşımda her bir değişken bağımlı değişkene ilişkin varyansa olan katkıları bağlamında değerlendirilir ve daha önce analize alınan yordayıcı değişkenler sonra analize alınan yordayıcı değişkenler için kontrol değişkeni işlevi görür (Büyüköztürk, 2006, s.95).

Çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımlarının (Akgül ve Çevik, 2003, s.335-336) sağlanması durumunda analize devam edilmiştir. Modelde otokorelasyon olup olmadığını anlamak için Durbin-Watson (D-W) testine bakılmıştır. D-W istatistiği 2 civarında ise otokorelasyon olmadığı, 0'a yakın ise pozitif otokorelasyon, 4'e yakın ise negatif otokorelasyon olduğu belirtilmektedir (Akgül ve Çevik, 2003 s.350).

Çoklu doğrusal regresyon analizinde bağımsız değişkenler arasında birlikte doğrusallık (colinearity) başka bir deyişle iç korelasyon sorunuyla da karşılaşılabilir. Sorun ikiden çok değişken için söz konusu ise çoklu birlikte doğrusallık (multicollinearity) ya da çoklu bağlantı adını almaktadır. Bağımsız değişkenler arasında iç korelasyon bulunup bulunmadığını belirleyebilmek için çoklu doğrusal regresyon analizinden önce analize dâhil edilecek bağımsız değişkenlerin kendi aralarındaki korelasyonunu incelemek gerekmektedir. Çünkü analiz sürecinde aralarında yüksek düzeyde ilişki bulunan değişkenlerin birlikte analize dâhil edilmesi iç korelasyona ve doğrusal regresyon modelinden sapmaya neden olmaktadır.

Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki yordama derecesini en üst düzeye çıkarabilmek için bağımsız değişkenlerin kendi aralarında düşük iç korelasyona, bağımlı değişken ile ise yüksek korelasyona sahip olmaları gerekmektedir. İç korelasyonu tespit etmenin en basit ve açık yolunun korelasyon matrisine bakılması ve aralarında yüksek düzeyde ilişki bulunan bağımsız değişkenlerin belirlenmesi olduğu belirtilmektedir. Yüksek korelasyon için alt sınır 0,80 olarak kabul edilebilmektedir.

Çoklu bağlantı sorunu için kullanılan bir diğer yaygın ölçüt ise Tolerans (Tolerance) veya VIF değerlerine bakmaktır. Tolerans değeri, bir değişkenin başka değişkenler tarafından açıklanmayan oranını göstermektedir. Çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmaması için tolerans değerinin 0,10'dan düşük olmaması ve "VIF" değerlerinin 10'dan küçük olması gerektiği belirtilmektedir. Bir başka görüş ise VIF değerinin yüksekliğiyle ilgili olarak bazen 4 veya 10 değerinin kesme noktası olarak kabul edildiğini vurgulamaktadır. Çoklu bağlantı sorununun olması durumunda ise aralarında yüksek düzeyde ilişki bulunan değişkenlerden birisi analizden çıkarılır.

Çıkarma işleminde analize dâhil edilen bağımsız değişkenlerin katsayılarının anlamlılık değerleri dikkate alınır ve anlamlı olmayan değişken analizden çıkarılır. Ya da aralarında çoklu bağlantı sorunu bulunan değişkenlerin bağımlı değişken ile olan korelasyon katsayılarına bakılır. Bağımlı değişken ile daha düşük ilişkiye sahip olan analizden çıkarılır ya da birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili değişkenlerin birleştirilmesi yoluna gidilebilir (Akgül ve Çevik, 2003; Büyüköztürk, 2006; Gordon, 2015; Kılavuz, 2002; Leech, Barrett ve Morgan, 2005; Seçer, 2015).

Bu değerlendirmelerden hareketle çalışmada bütün hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi modelleri için yordayıcı değişkenler arası ilişki düzeyi, D-W, Tolerans ve VIF değerleri incelenmiş olup yordayıcı değişkenler arası ilişki düzeyinin 80'nin altında, D-W katsayısının 2 civarında, tolerans değerlerinin 0,10'dan büyük ve VIF değerlerinin ise 2'nin altında olduğu görülmüştür. Ayrıca, hiyerarşik regresyon analizi modellerinde amaç kestirim değil yordayıcılık olduğu için bazı modellerde R^2 düşük olmasına rağmen model anlamlı olduğu için yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Türkçe öğretmenliği programına devam etmekte olan 3. ve 4. sınıf hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişelerinin ve özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi) arasındaki ilişkisine yönelik araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmeye Yönelik Endişeleri ve Özyeterlik Düzeyleri

Örnekleme grubunda yer alan Türkçe öğretmen adaylarının deneyim ve gözlemlerine göre öğretme endişeleri ve özyeterlik düzeylerini oluşturan boyutlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. *Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Öğretme Endişeleri ve Özyeterlik Düzeyleri*

Boyutlar		\bar{X}	SS
	Katılım	6,63	1,09
Özyeterlik	Strateji	6,89	1,17
	Yönetim	6,72	1,16
	Kişisel Endişe	2,05	0,61
Endişeler	Görev Merkezli Endişe	2,40	0,64
	Öğrenciye Etki Merkezli Endişe	2,05	0,65

4.2. Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretme Endişeleri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Cinsiyet değişkenine göre, Türkçe öğretmen adaylarının öğretme endişeleri algısında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. *Cinsiyet Değişkenine Göre, Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretme Endişeleri Algısına İlişkin t-testi Sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P																				
Kişisel Endişe	Kadın	120	2,1005	,62702	198	1,283	,201																				
	Erkek	80	1,9860	,60398				Görev Merkezli Endişe	Kadın	120	2,3533	,64820	198	-1,354	,177	Erkek	80	2,4800	,64796	Öğrenciye Etki Merkezli Endişe	Kadın	120	2,0522	,64891	198	-,143	,886
Görev Merkezli Endişe	Kadın	120	2,3533	,64820	198	-1,354	,177																				
	Erkek	80	2,4800	,64796				Öğrenciye Etki Merkezli Endişe	Kadın	120	2,0522	,64891	198	-,143	,886	Erkek	80	2,0658	,67518								
Öğrenciye Etki Merkezli Endişe	Kadın	120	2,0522	,64891	198	-,143	,886																				
	Erkek	80	2,0658	,67518																							

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Tablo 4.2.'ye göre, kişisel endişe boyutunda kadın katılımcılardan elde edilen ortalamaların erkeklerden daha yüksek olduğu, diğer boyutlarda ise ortalamaların birbirine yakın olduğu bulunmuştur. Hesaplanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına bakıldığında; kişisel endişe [$t(198) = 1,283; p > 0.05$], görev merkezli endişe [$t(198) = -1,354; p > 0.05$] öğrenciye etki merkezli endişe [$t(198) = -0,143; p > 0.05$] boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4.3. Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Değişkenine Göre Öğretme Endişeleri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Sınıf değişkenine göre, Türkçe öğretmen adaylarının öğretmen endişesi algılarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.3.'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Sınıf Değişkenine Göre, Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretme Endişeleri Algısına İlişkin t-testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	\bar{x}	SS	Sd	T	P																				
Kişisel Endişe	3. sınıf	100	2,0235	,56884	198	-,711	,478																				
	4. sınıf	100	2,0859	,66669				Görev Merkezli Endişe	3. sınıf	100	2,4360	,70188	198	,696	,487	4. sınıf	100	2,3720	,59426	Öğrenciye Etki Merkezli Endişe	3. sınıf	100	2,1093	,67240	198	1,111	,268
Görev Merkezli Endişe	3. sınıf	100	2,4360	,70188	198	,696	,487																				
	4. sınıf	100	2,3720	,59426				Öğrenciye Etki Merkezli Endişe	3. sınıf	100	2,1093	,67240	198	1,111	,268	4. sınıf	100	2,0060	,64225								
Öğrenciye Etki Merkezli Endişe	3. sınıf	100	2,1093	,67240	198	1,111	,268																				
	4. sınıf	100	2,0060	,64225																							

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Tablo 4.3.'e göre, bütün boyutlarda katılımcılardan elde edilen ortalamaların birbirine yakın olduğu bulunmuştur. Hesaplanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına bakıldığında; kişisel endişe [$t(198) = -,0,711$; $p > 0.05$], görev merkezli endişe [$t(198) = 0,696$; $p > 0.05$] ve öğrenciye etki merkezli endişe [$t(198) = 1.111$; $p > 0.05$] boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4.4. Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Özyeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Cinsiyet değişkenine göre, Türkçe öğretmen adaylarının özyeterlik algısında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.4.'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. *Cinsiyet Değişkenine Göre, Türkçe Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algısına İlişkin t-testi Sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P
Katılım	Kadın	120	6,6802	1,03444	198	0,683	,496
	Erkek	80	6,5719	1,19131			
Strateji	Kadın	120	6,9969	1,05948	198	1,480	,141
	Erkek	80	6,7469	1,32018			
Yönetim	Kadın	120	6,7490	1,13186	198	0,365	,716
	Erkek	80	6,6875	1,21973			

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Tablo 4.4.' e göre, bütün boyutlarda kadın katılımcılardan elde edilen ortalamaların erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Fakat, hesaplanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına bakıldığında; katılım [$t(198) = 0,683; p > 0.05$], strateji [$t(198) = 1,480; p > 0.05$] ve yönetim [$t(198) = 0,365; p > 0.05$] boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4.5. Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Değişkenine Göre Özyeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Sınıf değişkenine göre, Türkçe öğretmen adaylarının özyeterlik algısında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.5.'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Sınıf Değişkenine Göre, Türkçe Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algısına İlişkin t-testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	\bar{x}	SS	Sd	T	P																				
Katılım	3. sınıf	100	6,6263	,91278	198	-,136	,892																				
	4. sınıf	100	6,6475	1,26136				Strateji	3. sınıf	100	6,9413	1,14391	198	,534	,594	4. sınıf	100	6,8525	1,20740	Yönetim	3. sınıf	100	6,7388	1,08116	198	,174	,862
Strateji	3. sınıf	100	6,9413	1,14391	198	,534	,594																				
	4. sınıf	100	6,8525	1,20740				Yönetim	3. sınıf	100	6,7388	1,08116	198	,174	,862	4. sınıf	100	6,7100	1,24885								
Yönetim	3. sınıf	100	6,7388	1,08116	198	,174	,862																				
	4. sınıf	100	6,7100	1,24885																							

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Tablo 4.5.'e bakıldığında, bütün boyutlarda katılımcılardan elde edilen ortalamaların birbirine yakın olduğu bulunmuştur. Hesaplanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına bakıldığında; katılım [$t(198) = -0,136; p > 0.05$], strateji [$t(198) = 0.534; p > 0.05$] ve yönetim [$t(198) = 0,862; p > 0.05$] boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4.6. Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretme Endişeleri ve Özyeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; Türkçe öğretmen adaylarının öğretme endişeleri ve özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular yer almıştır. Türkçe öğretmen adaylarının öğretme endişeleri ve özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.6.'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. *Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretme Endişeleri ve Özyeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları*

	Katılım	Strateji	Yönetim	Kişisel Endişe	Görev Merkezli Endişe	Öğrenciye Etki Merkezli Endişe
Katılım	1					
Strateji	,798**	1				
Yönetim	,797**	,782(**)	1			
Kişisel Endişe	-,384(**)	-,397(**)	-,473(**)	1		
Görev Merkezli Endişe	-,139(*)	-,154(*)	-,212(**)	,505(**)	1	
Öğrenciye Etki Merkezli Endişe	-,407(**)	-,370(**)	-,462(**)	,703(**)	,498(**)	1

**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır. *Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmen adaylarından elde edilen veriler doğrultusunda yapılan basit korelasyon analizi sonuçlarına göre; katılım ile strateji arasında ($r=,789$; $p<,01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki; katılım ile yönetim arasında ($r=,797$; $p<,01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki; yönetim ile strateji arasında ($r=,782$; $p<,01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Katılım ile kişisel endişe arasında ($r= -,384$; $p<,01$) negatif ve anlamlı bir ilişki; kişisel endişe ile strateji arasında ($r= -,397$; $p<,01$) negatif ve anlamlı bir ilişki; kişisel endişe ile yönetim arasında ($r= -,473$; $p<,01$) negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Katılım ile görev merkezli endişe arasında ($r= -,139$; $p<,05$) negatif ve anlamlı bir ilişki; görev merkezli endişe ile strateji arasında ($r= -,154$; $p<,05$) negatif ve anlamlı bir ilişki; görev merkezli endişe ile yönetim arasında ($r= -,212$; $p<,01$) negatif ve anlamlı bir

ilişki; görev merkezli endişe ile kişisel endişe arasında ($r = ,505$; $p < ,01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Katılım ile öğrenciye etki merkezli endişe arasında ($r = -,407$; $p < ,01$) negatif ve anlamlı bir ilişki; öğrenciye etki merkezli endişe ile strateji arasında ($r = -,370$; $p < ,01$) negatif ve anlamlı bir ilişki; öğrenciye etki merkezli endişe ile yönetim arasında ($r = -,462$; $p < ,01$) negatif ve anlamlı bir ilişki; öğrenciye etki merkezli endişe ile kişisel endişe arasında ($r = ,703$; $p < ,01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki; öğrenciye etki merkezli endişe ile görev merkezli endişe arasında ($r = ,498$; $p < ,01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

4.7. Türkçe Öğretmen Adaylarının Özyeterliğinin Öğretme Endişelerini Açıklamasına Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmen adaylarının özyeterliğinin (katılım, strateji, yönetim) öğretmeye yönelik endişelerinden kişisel endişenin belirlenmesine ilişkin Hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.7.'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Özyeterliğin Öğretmeye Yönelik Endişelerden Kişisel Endişeyle İlişisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	B	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	59,359	4,228		14,038	,000		
Katılım	-,460	,079	-,384	-5,855	,000	-,384	-,384
Model 1	$\Delta R^2=,148$	$p=,000$					
	$F_{(1-198)}= 34,286$	$p=,000$	$R=,384$	$R^2=,148$			
Sabit	62,117	4,349		14,283	,000		
Katılım	-,221	,129	-,185	-1,716	,088	-,384	-,121
Model 2 Strateji	-,280	,121	-,250	-2,316	,022	-,397	-,163
	$\Delta R^2=,023$	$p=,022$					
	$F_{(2-197)}= 20,202$	$p=,000$	$R=,413$	$R^2=,170$			
Sabit	64,509	4,260		15,143	,000		
Katılım	,021	,141	,017	,146	,884	-,384	,010
Strateji	-,088	,128	-,079	-,689	,491	-,397	-,049
Model 3 Yönetim	-,480	,128	-,425	-3,746	,000	-,473	-,258
	$\Delta R^2=,055$	$p=,000$					
	$F_{(3-196)}= 19,036$	$p=,000$	$R=,475$	$R^2=,226$			

Tablo 4.7.'deki Model 1'e göre Türkçe öğretmen adaylarına göre katılım öğretmeye yönelik endişelerden "kişisel endişe" boyutunu $R^2=0,148$ düzeyinde yordamaktadır ($R=,384$; $R^2=,148$; $F_{(1-198)}= 34,286$; $p<,01$). Yani özyeterlik boyutlarından katılım, öğretim endişelerinden kişisel endişenin toplam varyansının %14,8'ini yordamaktadır.

Model 2'de "strateji" analize eklenmiş, kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime yol açtığı ($\Delta R^2=,023$; $p<,05$), katılım ve strateji birlikte kişisel endişeyi $R^2= 0,170$ düzeyinde yordadığı belirlenmiştir ($R=,413$; $R^2=,170$; $F_{(2-197)}= 20,202$; $p<,01$). Yani katılım ve strateji birlikte, kişisel endişenin toplam varyansının %17'sini yordamaktadır.

Model 3'te "yönetim" analize eklenmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime yol açtığı ($\Delta R^2=,055$; $p<,01$), katılım, strateji ve yönetim birlikte kişisel endişeyi

$R^2 = 0,226$ düzeyinde yordadığı belirlenmiştir ($R = ,475$; $R^2 = ,226$; $F_{(3-196)} = 19,036$; $p < ,01$). Yani katılım, strateji ve yönetim birlikte, Türkçe öğretmen adaylarının öğretmen endişelerinden kişisel endişenin toplam varyansının % 22,6'sını yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) bakıldığında, belirleyici değişkenlerin kişisel endişe üzerindeki önem sırası; yönetim, strateji ve katılımdır. Regresyon katsayılarının anlamlı oluşuna ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında, sadece yönetimin kişisel endişenin yordanmasında önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Strateji ve katılım ise kişisel endişeyi belirlemede önemli bir yere sahip değildir.

Türkçe öğretmen adaylarının özyeterliliğinin (katılım, strateji, yönetim) öğretme endişelerinden görev merkezli endişenin belirlenmesine ilişkin Hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Özyeterliğin Öğretme Yönelik Endişelerden Görev Merkezli Endişesiyle İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	B	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	29,500	2,799		10,538	,000		
Katılım	-,103	,052	-,139	-1,977	,049	-,139	-,139
Model 1	$\Delta R^2=,019$	$p=,049$					
	$F(1-198)= 3,908$	$p=,049$	$R=,139$	$R^2=,019$			
Sabit	30,303	2,911		10,411	,000		
Katılım	-,033	,086	-,045	-,386	,700	-,139	-,028
Model 2 Strateji	-,081	,081	-,118	-1,007	,315	-,154	-,072
	$\Delta R^2=,005$	$p=,315$					
	$F(2-197)= 2,462$	$p=,088$	$R=,156$	$R^2=,024$			
Sabit	31,257	2,916		10,719	,000		
Katılım	,063	,096	,085	,656	,513	-,139	,047
Strateji	-,005	,087	-,007	-,057	,955	-,154	-,004
Model 3 Yönetim	-,191	,088	-,275	-2,183	,030	-,212	-,154
	$\Delta R^2=,023$	$p=,030$					
	$F(3-196)= 3,261$	$p=,023$	$R=,218$	$R^2=,048$			

Tablo 4.8.'deki Model 1'e göre Türkçe öğretmen adaylarına göre "katılım", öğretmeye yönelik endişelerden görev merkezli endişe boyutunu $R^2= 0,019$ düzeyinde yordamaktadır ($R=,139$; $R^2=,019$; $F(1-198)= 3,908$; $p<,05$). Yani özyeterlik boyutlarından katılım, öğretme endişelerinden görev merkezli endişe toplam varyansının %1,9'unu yordamaktadır.

Model 2'de "strateji" analize eklenmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime yol açmadığı ($\Delta R^2=,005$; $p>,05$), katılım ve strateji birlikte görev merkezli endişeyi yordamadığı belirlenmiştir ($R=,413$; $R^2=,170$; $F(2-197)= 20,202$; $p<,01$). Yani katılım ve strateji birlikte, görev merkezli endişenin toplam varyansının %2,4'ünü yordamaktadır.

Model 3'te "yönetim" analize eklenmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime yol açtığı ($\Delta R^2=,023$; $p<,05$), katılım, strateji ve yönetim birlikte görev merkezli endişeyi $R^2= 0,048$ düzeyinde yordadığı belirlenmiştir ($R=,218$; $R^2=,048$; $F_{(3-196)}= 3,261$; $p<,05$). Yani katılım, strateji ve yönetim birlikte, Türkçe öğretmen adaylarının öğretmen endişelerinden görev merkezli endişenin toplam varyansının %4,8'ini yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) bakıldığında, belirleyici değişkenlerin görev merkezli endişe üzerindeki önem sırası; yönetim, katılım ve stratejidir. Regresyon katsayılarının anlamlı oluşuna ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında sadece yönetimin görev merkezli endişenin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Strateji ve katılım ise görev merkezli endişeyi belirlemede önemli bir etkiye sahip değildir.

Türkçe öğretmen adaylarının özyeterliliğinin (katılım, strateji, yönetim) öğretme endişelerinden öğrenciye etki merkezli endişenin belirlenmesine ilişkin Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Özyeterliğin Öğretmeye Yönelik Endişelerden Öğrenciye Etki Merkezli Endişeyle İlişkisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	B	T	P	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	55,162	3,923		14,062	,000	
	Katılım	-,458	,073	-,407	-6,277	,000	-,407
	$\Delta R^2=,166$	$p=,000$					
	$F(1-198)= 39,407$	$p=,000$	$R=,407$	$R^2=,166$			
Model 2 Strateji	Sabit	56,454	4,075		13,853	,000	
	Katılım	-,346	,121	-,308	-2,859	,005	-,407
	Strateji	-,131	,113	-,125	-1,158	,248	-,370
	$\Delta R^2=,006$	$p=,248$					
	$F(2-197)= 20,408$	$p=,000$	$R=,414$	$R^2=,172$			
Model 3	Sabit	58,503	4,015		14,570	,000	
	Katılım	-,139	,133	-,123	-1,045	,298	-,407
	Strateji	,033	,120	,031	,275	,784	-,370
	Yönetim	-,411	,121	-,388	-3,403	,001	-,462
$\Delta R^2=,046$	$p=,001$						
$F(3-196)= 18,197$	$p=,000$	$R=,467$	$R^2=,218$				

Tablo 4.9.'daki Model 1'e göre Türkçe öğretmen adaylarına göre "katılım" öğretmeye yönelik endişelerden öğrenciye etki merkezli endişe boyutunu $R^2= 0,166$ düzeyinde yordamaktadır. ($R=,407$; $R^2=,166$; $F(1-198)= 39,407$; $p<,05$). Yani özyeterlik boyutlarından katılım, öğretim endişelerinden öğrenciye etki merkezli endişe toplam varyansının %16,6'sını yordamaktadır.

Model 2'de "strateji" analize eklenmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime yol açmadığı ($\Delta R^2=,005$; $p>,05$), ancak katılım ve strateji birlikte öğrenciye etki merkezli endişeyi $R^2= 0,172$ düzeyinde yordadığı belirlenmiştir ($R=,414$; $R^2=,172$; $F(2-197)= 20,408$; $p<,01$). Yani katılım ve strateji birlikte, öğrenciye etki merkezli endişenin toplam varyansının %17,2'sini yordamaktadır.

Model 3'te "yönetim" analize eklenmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir fark yarattığı ($\Delta R^2=,046$; $p<,01$), katılım, strateji ve yönetim birlikte öğrenciye etki merkezli endişeyi $R^2= 0,218$ düzeyinde yordadığı görülmektedir ($R=,467$; $R^2=,218$; $F_{(3-196)}= 18,197$; $p<,01$). Yani katılım, strateji ve yönetim birlikte, Türkçe öğretmen adaylarının öğretmen endişelerinden öğrenciye etki merkezli endişenin toplam varyansının %21,8'ini yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) bakıldığında, belirleyici değişkenlerin öğrenciye etki merkezli endişe üzerindeki önem sırası; yönetim, katılım ve stratejidir. Regresyon katsayılarının anlamlı oluşuna ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında ise sadece yönetimin öğrenciye etki merkezli endişenin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Strateji ve katılım ise öğrenciye etki merkezli endişeyi belirlemede önemli bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre öğretme endişeleri düzeylerinin karşılaştırılması incelendiğinde, kişisel endişe boyutunda kadın öğretmen adaylarından elde edilen ortalamaların erkeklerden daha yüksek olduğu, diğer boyutlarda ise ortalamaların birbirine yakın olduğu saptanmıştır. O halde denilebilir ki bu bulguların elde edilmesinde kadın öğretmen adaylarının özgüvenlerinin daha fazla olması, disiplin kurallarına oldukça önem vermeleri etkili olmuş olabilir. Hesaplanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre; kişisel endişe ve öğrenciye etki merkezli endişe boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık yaratmamaktadır. Ancak Pigge ve Marso'ya (1987) göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha yüksek endişeler taşımaktadır. Guillaume ve Rudney'e (1993) göre cinsiyet önemli bir belirleyicidir. Ghaith ve Shaaban (1999) ise cinsiyetin endişe oluşumunda önemli bir unsur olmadığını belirtmiştir.

Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretme endişeleri düzeylerinin sınıf değişkenine göre karşılaştırılması incelendiğinde, bütün boyutlarda katılımcılardan elde edilen ortalamalar birbirine yakındır. Hesaplanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre; kişisel endişe, görev merkezli endişe ve öğrenciye etki merkezli endişe boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Boz (2008) tarafından yapılan çalışmada ise aday öğretmenlerin aşamalı bir endişe gelişimi yaşamadıklarını ve bütün endişe türlerini aynı zamanda taşıdıklarını göstermiştir. Bu bulgu da Fuller'ın sunduğu modelle ters düşmektedir ancak Pigge ve Marso'nun (1997) bulgularını destekler niteliktedir. Bununla birlikte Boz (2008) sınıf düzeyinin ben merkezli endişelerde 4. sınıf öğrencileri lehine önemli bir fark yarattığını, fakat diğer endişe türlerinde anlamlı bir etki bulunmadığını göstermiştir. Yaylı ve Hasırcı'nın (2009) çalışmalarında da son sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencileri ben-merkezli, görev-merkezli ve öğrenciye etki merkezli endişeleri 1. sınıf öğrencilerinden daha anlamlı biçimde taşıdıklarını ifade etmesi bakımından çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması incelendiğinde, bütün boyutlarda kadın öğretmen adaylarından çıkan ortalamaların erkeklerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Fakat hesaplanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına bakıldığında; katılım boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Kavrayıcı ve Bayrak'ın (2016) çalışmalarında ise bağımsız değişkenlere bakıldığında cinsiyet, branş ve öğretmenlik deneyimi değişkenine göre anlamlı değişiklikler saptanırken öğrenim durumu ve yaş değişkenine göre anlamlı bir değişiklik görülmemesiyle uyumsuzdur.

Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin sınıf değişkenine göre karşılaştırılması incelendiğinde, bütün boyutlarda katılımcılardan çıkan ortalamalar birbirine yakındır. Hesaplanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre; katılım boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı değişiklik görülmemiştir.

Örneklem grubunda yer alan Türkçe öğretmen adaylarından elde edilen veriler doğrultusunda yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçlarında Türkçe öğretmen adaylarının öğretmen endişeleri ve özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır. Buna göre katılım ile strateji arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; katılım ile yönetim arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; yönetim ile strateji arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Katılım ile kişisel endişe arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; kişisel endişe ile strateji arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; kişisel endişe ile yönetim arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca katılım ile görev merkezli endişe arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; görev merkezli endişe ile strateji negatif ve anlamlı bir ilişki; görev merkezli endişe ile yönetim arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; görev merkezli endişe ile kişisel endişe arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Katılım ile öğrenciye etki merkezli endişe arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; öğrenciye etki merkezli endişe ile strateji arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; öğrenciye etki merkezli endişe ile yönetim arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; öğrenciye etki merkezli endişe ile kişisel endişe arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; öğrenciye etki merkezli endişe ile göreve endişe arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Alanyazında (Marso ve Pigge, 1989; Pigge ve Marso, 1987; Swennen, Jörg ve Korthagen, 2004) öğretmen endişeleriyle ilgili birbirinden farklı sonuçlar mevcuttur. Bu netice aynı doğrultudaki yeni çalışmaların yapılmasına gereksinim vardır (Watzke, 2007). Örneğin, Pigge ve Marso'nun (1997) hem hizmet öncesi hem de hizmet içi dönemdeki çalışmalarına göre ben-merkezli endişeler düşerken görev merkezli endişeler yükselmektedir. Bu da Fuller'ın bulgularını doğrulamaktadır. Fakat öğrenciye-etki merkezli endişelerin anlamlı değişiklik göstermemesi Fuller'ın bulgularıyla örtüşmemektedir. Reeves ve Kazelskis (1985) ise öğrenciye-etki merkezli endişeleri hem hizmet öncesi öğretmenlerde hem de hizmet içi öğretmenlerde fazla bulmuştur.

Türkçe öğretmen adaylarının özyeterliğinin öğretme endişelerini yordama durumuna bakıldığında, Model 1'e göre Türkçe öğretmen adaylarına göre katılım öğretmeye yönelik endişelerden kişisel endişe boyutunu yordamaktadır. Özyeterlik boyutlarından katılım, öğretme endişelerinden kişisel endişenin toplam varyansının %14,8'ini yordamaktadır. Model 2'de "strateji" analize eklendiğinde kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir fark yarattığı, katılım ve strateji birlikte kişisel endişeyi yordadığı görülmüştür. Katılım ve strateji birlikte, kişisel endişenin toplam varyansının %17'sini yordamaktadır. Model 3'te "yönetim" analize eklendiğinde kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olduğu katılım, strateji ve yönetim birlikte kişisel endişeyi yordadığı söylenebilir. Katılım, strateji ve yönetim birlikte, Türkçe öğretmen adaylarının öğretmen endişelerinden kişisel endişenin toplam varyansının % 22,6'sını yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, belirleyici değişkenlerin kişisel endişe üzerindeki önem sırası; yönetim, strateji ve katılımdır. Regresyon katsayılarının anlamlı oluşuna ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında sadece yönetimin kişisel endişenin önemli bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle strateji ve katılımın ise kişisel endişeyi yordamada önemli bir yere sahip olmadığı söylenebilir.

Özyeterliğin öğretme endişelerinden görev merkezli endişesiyle ilişkisine yönelik hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında Model 1'de Türkçe öğretmen adaylarına göre katılımın öğretmeye yönelik endişelerden görev merkezli endişe boyutunu yordadığı söylenebilir. Özyeterlik boyutlarından katılım, öğretme endişelerinden görev merkezli endişe toplam varyansının %1,9'unu yordamaktadır. Model 2'de strateji analize eklenerek kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir fark oluşturmadığı, katılım ve stratejinin birlikte görev merkezli endişeyi yordadığı görülmektedir. Katılım ve strateji birlikte, görev

merkezli endişenin toplam varyansının %2,4'ünü yordamaktadır. Model 3'te yönetim analize eklendiğine kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir fark yarattığı, katılım, strateji ve yönetimin birlikte görev merkezli endişeyi yordadığı söylenebilir. Katılım, strateji ve yönetim birlikte, Türkçe öğretmen adaylarının öğretim endişelerinden görev merkezli endişenin toplam varyansının %4,8'ini yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) bakıldığında, belirleyici değişkenlerin görev merkezli endişe üzerindeki önem sırası; yönetim, katılım ve stratejidir. Regresyon katsayılarının anlamlı oluşuna ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında sadece yönetimin görev merkezli endişenin yordanmasında önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Buradan hareketle strateji ve katılımın ise görev merkezli endişeyi yordamada önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Özyeterliğin öğretim endişelerinden öğrenciye etki merkezli endişeyle ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında Türkçe öğretmen adaylarına göre katılımın öğretmeye yönelik endişelerden öğrenciye etki merkezli endişe boyutunu yordadığı söylenebilir. Özyeterlik boyutlarından katılım, öğretim endişelerinden öğrenciye etki merkezli endişe toplam varyansının %16,6'sını yordamaktadır. Model 2'de strateji analize eklendiğinde oluşturulan modelin R^2 'de anlamlı bir fark yaratmadığı ancak katılım ve strateji birlikte öğrenciye etki merkezli endişeyi yordadığı söylenebilir. Katılım ve strateji birlikte, öğrenciye etki merkezli endişenin toplam varyansının %17,2'sini yordamaktadır. Model 3'te yönetim analize eklendiğinde oluşturulan modelin R^2 'de anlamlı bir fark yarattığı, katılım, strateji ve yönetimin birlikte öğrenciye etki merkezli endişeyi yordadığı söylenebilir. Katılım, strateji ve yönetim birlikte, Türkçe öğretmen adaylarının öğretim endişelerinden öğrenciye etki merkezli endişenin toplam varyansının %21,8'ini yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) bakıldığında, belirleyici değişkenlerin öğrenciye etki merkezli endişe üzerindeki önem sırası; yönetim, katılım ve stratejidir. Regresyon katsayılarının anlamlı oluşuna ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında sadece yönetimin, öğrenciye etki merkezli endişenin üzerinde önemli bir etkisi vardır. Buradan hareketle strateji ve katılımın ise öğrenciye etki merkezli endişeyi belirlemede önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının mesleki endişelerinin onlarda yarattığı neticenin, özyeterlik algılarını yordadığı söylenebilir. Bu endişeleri en aza indirmek için öncelikle mesleki endişelerini belirlemek gerekmektedir. Genellikle sınıfta disiplini sağlayabilme, sınıf mevcudunun fazla olması nedeni ile her öğrenciye ulaşamama,

öğrenciye yetebilme ve bireysel farklılıklara uygun öğretme çabası gibi pek çok alanda oluşan mesleki güvensizlik gibi pek çok unsur endişe düzeyini arttırabilir.

Hizmet öncesi öğretmen adayı ile daha mesleğinin ilk yıllarında olan bir öğretmen arasındaki endişe düzeyi farkı fazla olabilir. Aynı zamanda meslekte on yılını bitirmiş bir öğretmenin endişe düzeyi arasındaki fark da her ikisinden fazla olabilir. Bu konuda yapılan çalışmalar da bunu destekler niteliktedir. Meslekte geçirilen her yıl öğretmene deneyim kazandırıp, yaşantılardaki deneyimler de öğretmenlerin endişe düzeylerini azaltırken özyeterliklerini arttırabilir. Kafkaş ve diğerlerinin (2010) araştırmalarında da benzer biçimde endişe ve özyeterlik arasında negatif ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Yani endişeler azalırken özyeterlik algısı artmaktadır.

Ben merkezli endişeler aslında ruhsal bir durumdur ve öğretmenin özyeterliğini sorguladığı kısımdır. Görev merkezli endişeler ise öğretmenin yapması gereken görevleri ne düzeyde yapabileceğinin sorgulandığı kısımdır. Öğrenci merkezli endişeler ise bu iki endişenin giderilmesi ile artık öğretmenin kendini sadece öğrencilerinin öğretim sürecine adanmış kısımdır. Bu sürecin, kazanılan deneyim ile endişe olmaktan çıkması beklenmektedir. Çünkü her yeni öğretmen bu endişe süreçlerinden geçmektedir. Ama bu süreçlerdeki endişe düzeyleri kişinin özyeterlik algısına göre değişiklik gösterdiği bilinmektedir. Karşılaşılan bir içsel sorun, ruhsal durumlar yahut görev esnasında sorumlu tutulduğunuz bir olay, problemlili bir öğrenci ile baş edememe bu endişe düzeylerini tekrar ortaya çıkartabilmektedir. Her yeni durum, yeni endişeler meydana getirebilir. Newman ve diğerlerinin (2000) benzer bir çalışmada özyeterlik ve endişe aşamalarındaki değişiklikler ile karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, bu projeye destekleyici eğitimin potansiyel etkisi tartışılmış endişe aşamaları ile özyeterlik arasındaki ters ilişki açıklanmaya çalışılmış ve benzer bulgulara rastlanmıştır.

Bir öğretmenin içsel alandaki yeterlik algısı ancak yansıttığı düzeyde bilinebilir. Sadece kendini yeterince tanıyan bir öğretmenin davranışlarından ve sözlerinden hareketle bilgi sahibi olunabilir. Ancak yeterlilikleri ve yetersizlikleri hakkında kendini tanıyan öğretmen adayları bize en doğru dönütü sağlayabilir. Yine de bunu tam olarak belirlemek güçtür. Göreve yönelik endişelerde özyeterliğin etkisine bakılacak olunursa öğretmenin ders içi gözlemlenme durumunda, bürokratik işleri tamamlama, idareye teslim edilecek belge ve dosyaları hazırlama, meslektaşları arasındaki saygınlığı koruma gibi pek çok alanda başarılı olması demektir. Özyeterlik öğrenciye yönelik endişeler kapsamında

değerlendirilirse, öğrencinin öğrenme ile ilgili tüm sorunlarını ortadan kaldırarak öğrenci gereksinimlerine göre hareket ederek bu alandaki yeterliğini de arttırabilir. Yaylı ve Ekizler'in (2015) çalışmalarında da endişe ve özyeterlik olarak kıyaslandığında ters yönde dengeli bir durum görülmüştür. Bu bulgu, öğretmenin özyeterlik algısının fazla olmasının endişe düzeyinin azalmasını neden olacağı biçiminde değerlendirilebilir. Boz ve Boz'un (2010) bulguları da bunu destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, özyeterlik algıları düşük olan hizmet öncesi öğretmen adaylarının ben merkezli endişeleri, görev merkezli ve öğrenciye yönelik endişeleri daha fazla yaşadığı söylenebilir. Özyeterlik algısı yüksek olan hizmet öncesi öğretmen adaylarının ise kendilerine güvenlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bakımdan endişe düzeyi düşük özyeterlik algısı yüksek öğretmen adaylarının daha araştırmacı ve yenilikçi, meslektaşları ve idarecileri ile ilişkileri sağlıklı, öğrencileri ile iletişimi kuvvetli, derste zorluk çeken öğrencileri bulup sorunun üstesinden gelebilen bir öğretmen olma ihtimallerinin yüksek olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Endişelerin gelişimini takip edebilmek için bir grup öğretmen adayıyla hizmet öncesinde ve hizmet içinde uzun süreli çalışmalar yapılabilir.
2. Öğretmen adaylarının endişe düzeyleri konusuna farkındalık yaratmak amacıyla fakülte-okul işbirliği çerçevesinde farklı çalışmalar planlanıp yürütülebilir.
3. Özellikle 4. sınıf öğrencilerinin tüm endişe türlerini geliştirmiş görünmeleri nedeniyle bu işbirliği sürecinin özellikle son sınıflarda zorunlu hale getirilmesi sağlanabilir.
4. Günümüzde nitelikli ve verimli öğretmenler yetiştirmek için birçok çalışma yürütülmektedir. Bu noktada, yapılacak araştırmaların öğretmen adaylarının mesleki endişelerinin ortaya çıkarılması aşamasında eksikliklerin yok edilmesine ve özyeterliklerinin artırılmasına katkı sağlayacak kurs, seminer, etkinlik programı vb. uygulama çalışmaları yapılabilir.

5.2.2.Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının gelişiminde sosyokültürel değişkenlerin önemi büyüktür. Bu nedenle farklı alan ve bölüm öğrencileriyle benzer çalışmalar yapılabilir.
2. Farklı kurumlarda yapılacak çalışmalar değişik neticeler çıkarabilir. Bu yüzden benzer çalışmaların değişik sosyal ve akademik alanlarda gerçekleştirilmesi sağlanabilir.
3. Yapılacak araştırma ve alınacak önlemlerde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının endişelerinin bağlamsal boyutları araştırılabilir.
4. Konuya ilişkin nitel araştırmaların yapılması sağlanarak katılımcıların bu konuya ilişkin görüşleri alınabilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin özyeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2) 24-33.
- Akgül, A. & Çevik, O. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri, SPSS'te işletme yönetimi uygulamaları*. Ankara: Emek Ofset.
- Alcı, B. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerinin, matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algıları, bilişüstü özdüzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları, arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. Yayınlanmamış doktora tezi. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anhalt, C.O. & Pérez, M.E.R. (2013). K-8 teachers' concerns about teaching Latino/a students. *Journal of Urban Mathematics Education*, 6(2) 42-61.
- Ashton, P.T. & Webb, R.B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma* (7. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura A. (1982). Self efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura A. & Locke A. E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Self-efficacy belief instrument in science teaching. *Educational Sciences and Practice*, 1(2), 197-210.
- Borich, G.D. (1992). *Effective teaching methods* (2nd ed.). Columbus, OH Macmillan.
- Boz, Y. (2008). Turkish student teachers' concerns about teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31(4), 367-377.
- Boz, Y. ve Boz, N. (2010). Öğretme endişeleri ve etkinlik duygusu arasındaki ilişkinin doğası. *Avrupa Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 33(3), 279-291.

- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara: A. Eğitim Fakültesi Yayınları
- Bümen, N.T. (2009). *İlk ve ortaöğretim ğretmenlerinin zyeterlik inançlarının incelenmesi: İzmİr İli rneği*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 1-3 Ekim, Selçuk, İzmİr.
- Büyüköztürk, Ő. (2003). İliŐkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar leği, ölçeğin geliŐtirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(25), 107-111.
- Büyüköztürk, Ő. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi kitabı* (6. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cantrell, P., Young, S. & Moore, A. (2003). Factors affecting science teaching efficacy of preservice elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 14, 177-192.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P.S. (2006). Teachers' selfefficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Chacon, C.T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257- 272.
- Conger, J., A. & Kanungo, R., N. (1988). The Empowerment process: integrating theory and practice. *The Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Covington, M.V. (1984). The Self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal*, 85(1), 1-20.
- Colodarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- akıroğlu, J. ve akıroğlu, E. (April, 2003). Pre-service teacher efficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of USA and Turkey. *A Paper Presented At The Annual Meeting Of The National Association Of Research In Science Teaching*, USA: New Orleans.
- apa, Y. akıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kiŐilerarası öz-yeterlik leğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik alıŐması, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- ubuku, F. (2008). Yabancı dil öğrenme endişesi ile zyeterlik arasındaki korelasyon üzerine bir alıŐma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 4(1), 148-158.

- Diken, İ.H. ve Özokçu, O. (2004). Examining Turkish teachers' sense of efficacy: An international perspective. *In Poster presented at the 85th Annual Meeting of American Educational Research Association, USA: San Diago.*
- Ekici, G. (2006a). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 24, 87– 96.
- Ekici, G. (2006b). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14-16.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Enochs, L., G. & Riggs, I., M. Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90(8), 694-706, (1990).
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Field, A. (2009). *Descobriendo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre : Artmed.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207– 226.
- Fuller, F. & Bown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (ed.), *Teacher Education* (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 2, pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press. Teacher education, stages of teacher concerns, teacher development.
- Fuller, F.F. & Borich, G. (1988) Teachers concerns checklist, in: G. Borich (Ed.) *Effective teaching methods* (Toronto, Merrill), 62-72 and 321-322.
- George, A.A. (1978). *Measuring self, task, and impact concerns: A manual for use of the teacher concerns questionnaire*, Austin, TX: University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education.
- Ghaith, G. & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15, 487–496.
- Gibson, S. & Dembo, M., H. Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582, (1984).
- Ginns, I.S., Tulip, D.F., Watters, J.J. & Lucas, K.B. (1995). Changes in preservice elementary teachers' sense of efficacy in teaching science. *School Science and Mathematics*, 95(8), 394-400.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K. & Woolfolk-Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479- 507.

- Goddard, R.G., Hoy, W.K. & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13.
- Gorrel, J. & Capron, E. (1990). Cognitive modelling and self efficacy: effects on preservice teachers' learning of teaching strategies. *Journal of Teacher Education*, 41(4), 15-22.
- Guillaume, A. & Rudney, G. (1993) Student teachers' growth toward independence: an analysis of their changing concerns, *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 65–80.
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar öz yeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 179-193.
- Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaarslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma, *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1395-1404.
- Hagen, K.M., Gutkin, T.B., Wilson, C.P. & Oats, R.G. (1998). Using vicarious experience and verbal persuasion to enhance self-efficacy in pre-service teachers: Priming the pump for consultation. *School Psychology Quarterly*, 13(2), 169-178.
- Hamurcu, H. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının Fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 112-122.
- Henson, R.K. , Kogan, L.R. & Vacha-Haase, T. (2001). A Reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 404-42.
- Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kafkas, M.E. , Açak, M., Çoban, B. ve Karademir, T. (2010). Investigation of the relationship between preservice physical education teachers' sense of self-efficacy and professional concerns. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 11(2).
- Karasar, N. (2005). *Scientific research method*. Ankara: Nobel Publishing.
- Kavrayıcı, C. ve Bayrak, C. (2016). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 622-657.
- Kazelskis, R. & Reeves, C.K. (1987). Concern dimensions of preservice teachers. *Educational Research Quarterly*, 11(4), 45-52.
- Koballa Jr, T.R. & Crawley, F.E. (1985). The influence of attitude on science teaching and learning. *School Science and mathematics*, 85(3), 222-232.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz-yeterlik ve kolektif yeterlik algıları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.

- Leech, N. L., Barrett, K. C. & George, A. Morgan. 2005. SPSS for intermediate statistics: use and interpretation.
- Levitt, K. M. (2002). *Teaching cultures: Knowledge for teaching first grade in France and the United States*. Hampton Press.
- Marso, R.N. & Pigge, F.L. (1989). The influence of preservice training and teaching experience upon attitude and concerns about teaching. *Teaching and Teacher Education*, 5, 33–41.
- Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. *Research on Motivation in Education*, 3, 139-186.
- Morgül, İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2016). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. McGraw-Hill Education (UK).
- Newman, C., Lenhart, L., Moss, B. & Newman, D. (2000). A four-year cross-sectional study of changes in self-efficacy and stages of concern among pre-service teachers.
- Özçelik, H. ve Kurt, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlikleri: Balıkesir ili örneği*. *İlköğretim Online*, 6(3), 441-451.
- Özdemir, S.M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 277-306.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332
- Pigge, F.L. & Marso, R.N. (1987). Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of Educational Research*, 81, 109–115.
- Pigge, F.L. & Marso, R.N. (1997). A seven year longitudinal multi-factor assessment of teaching concerns development through preparation and early years of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(2), 225–235.
- Reeves, C.K. & Kazelskis, R. (1985). Concerns of preservice and inservice teachers. *Journal of Educational Research*, 78, 267– 271.
- Rogan, J.M., Borich, G.D. & Taylor, H.P. (1992). Validation of the stages of concern questionnaire. *Action in Teacher Education*, 2, 43-49.
- Ross, J.A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51–65.
- Saban, A., Korkmaz, İ. ve Akbaşlı, S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 198–208.

- Saracoğlu, A. S. ve Yenice, N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 5(2), 244-260.
- Scharmman, L.C & Orth Hampton, C. (1995) Cooprative learning preservice elementary teachers science self-efficacy. *Journal of Science Teacher Education*, 6(3), 125-133.
- Schoon K. J. & Boone W. C. (1998) Self efficacy and alternative conceptions of science of preservice elementary teachers. *Science Education*, 82, 553-568
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N., Demirel, M., Yağcı, E. ve Üstündağ, T. (2009). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri (Elementary school teachers' self-efficacy beliefs). *Humanity & Social Sciences Journal*, 4(2), 164-171.
- Smith, D.J. & Sanche, R. P. (1992). Saskatchewan interns' concerns at three stages of a four-month practicum. *Alberta Journal of Educational Research*, 38(2), 121-32.
- Smith, B.P. (2000). Emerging themes in problems experienced by student teachers: a framework for analysis. *College Student Journal*, 34(4).
- Smith, S.M. (2002). Using the social cognitive model to explain vocational interest in information technology. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 20(1), 1-9.
- Smith, L.F., Corkery, G., Buckley, J. & Calvert, A. (2013). Changes in secondary school preservice teachers' concerns about teaching in New Zealand. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 60-74.
- Swennen, A., Jörg, T. & Korthagen, F. (2004). Studying student teachers' concerns, combining image-based and more traditional research techniques. *European Journal of Teacher Education* 27(3), 265–283.
- Tabancalı, E. ve Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.
- Taşđın, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 679-686.
- Tschannen–Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları. *Electronic Turkish Studies*, 7(2).

- Ünlü, E. (2002). *Bilimsel yönetime giriş ve temel kavramlar I.* (1. baskı). Araştırma Yöntemleri Ders Notları, 480.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- Üstüner, M., Demirtaş, H. , Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları [Secondary school teachers' self-efficacy beliefs]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin genel özyeterlik düzeylerinin yordanması* , Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Wagner, L.A., (2009) *Occupational stress and coping resources of K-12 probationary teacher.* Electronic Theses and Dissertations. 678. <https://digitalcommons.du.edu/etd/678> sayfasından erişilmiştir.
- Watzke, J.L. (2007). Longitudinal research on beginning teacher development: Complexity as a challenge to concerns-based stage theory. *Teaching and Teacher Education*, 23, 106–122.
- Wood, R.E. & Bandura A. (1989) Effect of perceived controllability and performance standards on self- regulation of complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 805-814.
- Woolfolk, A.E., Rosoff, B. & Hoy, W. K. (1990). Teacher's sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137–148.
- Yaylı, D. ve Çınar, E.K. (2015). Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik inançları üzerine boylamsal bir çalışma. *Journal of Language Education and Research*, 1(2), 35-45.
- Yaylı, D. ve Ekizler, F. (2015). Hizmet öncesi ve içi İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve öğretmeye yönelik endişeleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 44-64.
- Yaylı, D. ve Hasırcı, S. (2009). Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri. *Journal of International Social Research*, 2(9), 520-521.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 45(45).
- Yılmaz, C. (2011). Teachers' perceptions of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies. *Social Behavior And Personality: An International Journal*, 39(1), 91-100.
- Yılmaz, M. ve Gürçay, D. (2011). Biyoloji ve fizik öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliklerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 53-60.

- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen özyeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260- 267.
- Yüksel, B.T. (2010). Teacher efficacy beliefs of Turkish EFL teachers: *A study with Turkish EFL teachers working at state primary schools*. Unpublished MA. Thesis. Anadolu University.
- Zeichner K.M. & Liston, D.P. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah: NJ Erlbaum

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	TUBA
Soyadı	YURTSEVEN
Doğum yeri ve tarihi	ANTALYA 1989
Uyruğu	T.C.
İletişim Adresi ve E-Mail Adresi	Zeytinköy Mah. Mimar Sinan Cad. No:38 DENİZLİ tuuba.krkc@gmail.com
Eğitim	
İlköğretim	ALTINDAĞ İLKÖĞRETİM OKULU(1996-2003)
Ortaöğretim	ANTALYA LİSESİ (2003-2006)
Yükseköğretim (Lisans)	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ(2006-2010)
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI (2011-2019)
Yabancı Dil	
Yabancı Dil Adı	İNGİLİZCE
Sınav Adı	ÜDS-KPDS
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	NİSAN 2011-HAZİRAN 2011
Alınan Puan	45 - 45
Mesleki Deneyim	
Yıllar	Mesleki Deneyim
2011-2012	KEMER ANAOKULU /ANTALYA-KEMER
2012-2013	CUMHURİYET ORTAOKULU /SİİRT-KURTALAN
2013-2016	BAHARLAR ORTAOKULU /DENİZLİ-TAVAS
2016-2017	DR. NECDET DURMUŞ ORTAOKULU /DENİZLİ-PAMUKKALE
2017-2018	KEZBAN ALI ÇINAR ORTAOKULU /DENİZLİ-PAMUKKALE
2018-2019	BAĞBAŞI ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ(ORT.) /DENİZLİ-PAMUKKALE