

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ  
MESLEKTEKİ İLK YILLARINA YÖNELİK  
OLASI BENLİKLERİ İLE ÖZ-YETERLİK  
İNANÇLARI VE ÖĞRETMENLİĞE  
İLİŞKİN TUTUMLARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİ  
Doktora Tezi**

**Seray TATLI DALIOĞLU  
Eskişehir, 2016**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKTEKİ İLK YILLARINA YÖNELİK  
OLASI BENLİKLERİ İLE ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI VE ÖĞRETMENLİĞE  
İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Seray TATLI DALIOĞLU**

**DOKTORA TEZİ**

**Eğitim Programları ve Öğretim Programı**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Danışman: Doç. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL**

**Eskişehir**

**Anadolu Üniversitesi**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Mayıs, 2016**

*Bu Tez Çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1407E359 no.lu  
proje kapsamında desteklenmiştir.*

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Seray TATLI DALİOĞLU'nun "Öğretmen Adaylarının Meslekteki İlk Yıllarına Yönelik Olası Benlikleri ile Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenliğe İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki" başlıklı tezi 04.05.2016 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL	
Üye	: Prof.Dr. Mehmet GÜLTEKİN	
Üye	: Prof.Dr. Zühal ÇUBUKÇU	
Üye	: Doç.Dr. Baki DUY	
Üye	: Doç.Dr. Abdullah ADIGÜZEL	

Prof.Dr.Esra CEYHAN  
Eğitim Bilimleri Enstitü  
Müdürü

## ÖZET

### ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKTEKİ İLK YILLARINA YÖNELİK OLASI BENLİKLERİ İLE ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI VE ÖĞRETMENLİĞE İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Seray TATLI DALIOĞLU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mayıs, 2016

Danışman: Doç. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla ilişkisel tarama modelinde bir çalışma desenlenmiştir. Araştırmada, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış ve çalışma 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'deki eğitim fakültelerinin son sınıfında öğrenim görmekte olan 2081 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışmada verilerin analizinde çoklu doğrusal regresyon analizi, korelasyon analizi, tek yönlü varyans analizi ve bağımsız gruplar için t-testi analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, cinsiyet, algılanan öğretmen kimliği düzeyi, algılanan akademik başarı ve öğrenim görülen programdan memnuniyet düzeyleri değişkenlerinin küçük etkiye sahip olmakla birlikte öğretmen adaylarının olası benlikleri için önemli değişkenler olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçları, beklenen olası öğretmen benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğunu, korkulan olası öğretmen benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları arasında ise negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Regresyon analizi sonuçlarına göre, öz-yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutum beklenen olası öğretmen benliklerinin önemli yordayıcıları iken korkulan olası öğretmen benliklerini yordayan tek değişkenin öz-yeterlik inancı olduğu bulunmuştur.

**Anahtar sözcükler:** öğretmen adaylarının olası benlikleri, öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenliğe ilişkin tutum, öğretmen eğitimi.

## ABSTRACT

### THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER CANDIDATES' POSSIBLE SELVES REGARDING THEIR FIRST YEAR OF TEACHING AND SELF-EFFICACY BELIEFS AND ATTITUDES TOWARDS TEACHING

Seray TATLI DALIOĞLU

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences

May, 2016

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

The purpose of this study is to examine the relationship between possible selves of teacher candidates regarding their first year in the profession and self-efficacy beliefs and attitudes towards teaching. In line with this purpose, a descriptive study with a relational screening model has been designed in order to answer the research questions. The stratified sampling method was used and research was conducted with 2081 senior students studying in education faculties during the spring term of 2014-2015 in Turkey. In the study, multiple linear regression analysis, correlation analysis, one-way ANOVA, and independent samples t-test were carried out for data analysis. The findings of the study revealed that gender, level of perceived teacher identity, level of perceived academic success and level of satisfaction with the program are all significant variables for teacher candidates' possible selves, though with a small impact. Results of the research indicated that there is a positive relation between expected possible selves and teacher self- efficacy beliefs and attitudes toward the profession, whereas there is a negative relation between feared possible selves and teacher self- efficacy beliefs and attitudes towards the profession. The regression analysis revealed that self-efficacy beliefs and attitudes towards teaching are both significant predictors of expected teacher possible selves, whereas self-efficacy beliefs is the only significant predictor of feared teacher possible selves.

**Keywords:** teacher candidates' possible selves; teacher self-efficacy; attitudes towards teaching, teacher education.

## TEŞEKKÜR

Doktora tez sürecinde öncelikle ilgimi çeken bir konuda çalışmamı destekleyerek beni her zaman motive eden, değerli görüşleri ile araştırmaya önemli katkılar sağlayan, birlikte çalışmaktan mutluluk duyduğum değerli danışman hocam Doç. Dr. Oktay Cem Adıgüzel'e çok teşekkür ederim. Lisansüstü eğitimimin her aşamasında bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, gelişimimde büyük emekleri olan ve tez sürecinde de yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Mustafa Sağlam'a ve Prof. Dr. Ayhan Hakan'a çok teşekkür ederim. Sunduğu öneriler ile araştırmaya büyük katkılar sağlamış olan değerli hocam Doç. Dr. Baki Duy'a çok teşekkür ederim. Tezimin savunma jürisinde yer almayı kabul eden değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet Gültekin'e, Prof. Dr. Zühal Çubukçu'ya ve Doç. Dr. Abdullah Adıgüzel'e teşekkürü bir borç bilirim.

Lisansüstü eğitimim süresince bana her zaman destek olan tüm hocalarıma ve çalışma arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Bu süreçte bana yol arkadaşlığı yapan sevgili arkadaşım Onur Ergünay'a teşekkür ederim. Tez verilerinin analizi sürecinde değerli bilgilerinden yararlandığım Doç. Dr. Yavuz Akbulut'a ve her sorumu büyük bir sabır göstererek yanıtlayan sevgili arkadaşım Murat Doğan Şahin'e teşekkürlerimi sunarım. Ölçek uyarlama sürecinde uzman görüşü sunarak çalışmaya önemli katkılar sağlayan tüm alan ve dil uzmanlarına, veri toplama sürecinde destek olan tüm meslektaşlarıma ve tezin gözden geçirilmesinde yardımcı olan tüm arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Her zaman yanımda olduğunu hissettirerek beni destekleyen ve yaratıcı fikirleri ile araştırmanın yapılandırılmasına katkı sağlayan sevgili dostum Meryem Demir'e çok teşekkür ederim. Yaşamımın bu önemli döneminde bana umut olan, uzakta olsa da yakın hissettiren sevgisiyle beni yalnız bırakmayan sevgili eşim Feryat Dalioğlu'na çok teşekkür ederim. Varlığı ile bana güç veren ve zor zamanlarımda hep yanımda olarak bu süreçte bana en büyük manevi desteği sağlayan sevgili annem Samiye Tatlı'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Akademisyen olmam konusunda beni her zaman cesaretlendiren ve yaşamımın her alanında desteğini esirgemeyerek kendimi güçlü hissetmemi sağlayan sevgili babam Şefik Tatlı'ya çok teşekkür ederim. Desteğini hep yanımda hissettiğim, kardeş olmanın güzelliğini bana yaşatan sevgili kardeşim Sertaç Tatlı'ya çok teşekkür ederim.

Seray TATLI DALIOĞLU

Eskişehir, 2016

04./09./2016

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

(İmza)

Seray Tatlı Dalioğlu (Adı-Soyadı)

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR .....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ .....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.1.1. Olası benlikler kuramı .....	4
1.1.2. Öğretmen kimliği ve olası benlikler kuramı .....	8
1.1.3. Öğretmen öz-yeterlik inancı .....	14
1.1.4. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum .....	20
1.2. Araştırmanın Amacı .....	25
1.3. Önem .....	26
1.4. Sınırlılıklar .....	28
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	29
2.1. Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Olası Benliklerinin İncelendiği Araştırmalar.....	29
2.2. Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelendiği Araştırmalar.....	31
2.3. Öğretmen Mesleki Kaygıları ile Mesleğe Yönelik Tutum ve Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkileri İnceleyen Araştırmalar.....	35
2.4. Öğretmen Öz-yeterlik İnancına ilişkin araştırmalar.....	37
2.5. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutuma İlişkin Araştırmalar.....	41



	<u>Sayfa</u>
<b>3. YÖNTEM</b> .....	<b>46</b>
<b>3.1. Araştırman Modeli</b> .....	<b>46</b>
<b>3.2. Evren ve Örneklem</b> .....	<b>46</b>
<b>3.3. Veri Toplama Araçları</b> .....	<b>48</b>
<b>3.3.1. Kişisel bilgi formu</b> .....	<b>48</b>
<b>3.3.2. Öğretmen adayları olası benlikler ölçeği</b> .....	<b>48</b>
<b>3.3.2.1. “Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği”ni Türkçe’ye</b> <b>uyarlama işlemleri</b> .....	<b>50</b>
<b>3.3.3. Öğretmen öz-yeterlik ölçeği</b> .....	<b>57</b>
<b>3.3.4. Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği</b> .....	<b>58</b>
<b>3.4. Verilerin Toplanması</b> .....	<b>58</b>
<b>3.5. Verilerin Analizi</b> .....	<b>58</b>
<b>4. BULGULAR</b> .....	<b>59</b>
<b>4.1. Öğretmen Adaylarının Beklenen ve Korkulan Olası Benlik</b> <b>Düzeylerine Yönelik Bulgular</b> .....	<b>59</b>
<b>4.2. Öğretmen Adaylarının Beklenen ve Korkulan Olası Benlik</b> <b>Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine</b> <b>Yönelik Bulgular</b> .....	<b>62</b>
<b>4.2.1. Cinsiyete göre öğretmen adaylarının olası öğretmen</b> <b>benliklerinin incelenmesi</b> .....	<b>62</b>
<b>4.2.2. Algılanan öğretmen kimliği düzeyine göre öğretmen</b> <b>adaylarının olası benliklerinin incelenmesi</b> .....	<b>64</b>
<b>4.2.3. Programdan memnuniyet düzeyine göre öğretmen adaylarının</b> <b>olası öğretmen benliklerinin incelenmesi</b> .....	<b>67</b>
<b>4.2.4. Algılanan akademik başarı düzeyine göre öğretmen adaylarının</b> <b>olası öğretmen benliklerinin incelenmesi</b> .....	<b>70</b>

4.3. Öğretmen Adaylarının Beklenen ve Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri ile Öz-yeterlik İnançları ve Öğretmenliğe İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	73
4.3.1. Öz-yeterlik inancı ve öğretmenliğe ilişkin tutum değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler.....	73
4.3.2. Öz-yeterlik inancı ve öğretmenliğe ilişkin tutumun olası öğretmen benlikleri üzerindeki yordayıcı etkisine yönelik bulgular.....	75
4.3.2.1. Beklenen olası öğretmen benlikleri üzerinde öğretmen öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe ilişkin tutumlarının yordayıcı etkisine ilişkin bulgular.....	76
4.3.2.2. Korkulan olası öğretmen benlikleri üzerinde öz-yeterlik inancının yordayıcı etkisine ilişkin bulgular.....	77
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	79
5.1. Sonuç .....	79
5.2. Tartışma.....	80
5.2.1. Öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası benlik düzeylerine yönelik sonuçların tartışılması.....	80
5.2.2. Öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası benlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesine yönelik sonuçların tartışılması .....	81
5.2.3. Öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik sonuçların tartışılması .....	84
5.3. Öneriler.....	85
5.3.1. Araştırma sonuçları kapsamında geliştirilen öneriler.....	85
5.3.1.1. Öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası benlik düzeylerine yönelik sonuçlar kapsamında geliştirilen öneriler.....	85

5.3.1.2.Öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası benlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesine yönelik sonuçların kapsamında geliştirilen öneriler.....	86
5.3.1.3.Öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik sonuçlar kapsamında geliştirilen öneriler.....	87
5.3.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	87
KAYNAKÇA.....	89
EKLER .....	106
Ek-1. Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği	
Ek-2. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği	
Ek-3. Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği	
Ek-4. Etik Kurul İzni	
Ek-5. Üniversitelerden Alınan İzin Örneği	
ÖZGEÇMİŞ	

## TABLÖLAR DİZİNİ

### Sayfa

<b>Tablo 3.1.</b> Evren ve Örnekleme Oluşturan Öğretmen Adaylarının Bölgelere Göre Dağılımı.....	47
<b>Tablo 3.2.</b> Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeğini Geliştirme Çalışmasında Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bazı Uyum İyiliği İndeksleri .....	50
<b>Tablo 3.3.</b> Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeğini Geliştirme Çalışmasında Alt Ölçekler Arasında Bulunan Korelasyon Katsayıları, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	50
<b>Tablo 3.4.</b> Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği için Dilsel Eşdeğerlik Bulguları .....	51
<b>Tablo 3.5.</b> Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği için Dilsel Eşdeğerlik Bulguları .....	52
<b>Tablo 3.6.</b> Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği'nin Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	53
<b>Tablo 3.7.</b> Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği Modifikasyon Öncesi Uyum İndeksleri .....	54
<b>Tablo 3.8.</b> Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği Modifikasyon Sonrası Uyum İndeksleri ve Kabul Düzeyleri .....	55
<b>Tablo 3.9.</b> Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği Uyum İndeksleri ve Kabul Düzeyleri.....	56

<b>Tablo 3.10.</b> Beklenen ve Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeklerinin Faktörlerine İlişkin Cronbach $\alpha$ Güvenirlik Katsayıları .....	57
<b>Tablo 3.11.</b> Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeğine İlişkin Ulaşılan Cronbach $\alpha$ Güvenirlik Katsayıları.....	57
<b>Tablo 4.1.</b> Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeğine Verilen Yanıtların Yüzelik Dağılımları .....	59
<b>Tablo 4.2.</b> Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeğine Verilen Yanıtların Yüzelik Dağılımları.....	60
<b>Tablo 4.3.</b> Öğretmen Adaylarının Olası Öğretmen Benlik Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	61
<b>Tablo 4.4.</b> Öğretmen Adaylarının Beklenen Olası Öğretmen Benlik Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar için t-testi Sonuçları .....	62
<b>Tablo 4.5.</b> Öğretmen Adaylarının Korkulan Olası Öğretmen Benlik Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar için t-testi Sonuçları .....	63
<b>Tablo 4.6.</b> Öğretmen Adaylarının Beklenen Olası Öğretmen Benlik Puanlarının Algılanan Öğretmen Kimliği Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	64
<b>Tablo 4.7.</b> Öğretmen Adaylarının Korkulan Olası Öğretmen Benlik Puanlarının Algılanan Öğretmen Kimliği Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	66

<b>Tablo 4.8.</b>	Öğretmen Adaylarının Beklenen Olası Öğretmen Benlik Puanlarının Programdan Memnuniyet Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	67
<b>Tablo 4.9.</b>	Öğretmen Adaylarının Korkulan Olası Öğretmen Benlik Puanlarının Programdan Memnuniyet Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	69
<b>Tablo 4.10.</b>	Öğretmen Adaylarının Beklenen Olası Öğretmen Benlik Puanlarının Algılanan Akademik Başarı Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	70
<b>Tablo 4.11.</b>	Öğretmen Adaylarının Korkulan Olası Öğretmen Benlik Puanlarının Algılanan Akademik Başarı Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	71
<b>Tablo 4.12.</b>	Öz-Yeterlik İnancı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutuma İlişkin Betimsel İstatistikler.....	73
<b>Tablo 4.13.</b>	Çalışmada Kullanılan Ölçek ve Alt-ölçekler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları (r).....	74
<b>Tablo 4.14.</b>	Regresyon Modelinde Yer Alacak Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları (r).....	76
<b>Tablo 4.15.</b>	Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumun Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Üzerindeki Yordayıcılığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	77

**Tablo 4.16.** Öğretmen Öz-Yeterlik İnancının Korkulan Öğretmen Benlikleri  
Üzerindeki Yordayıcılığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....78

## ŞEKİLLER DİZİNİ

	<b><u>Sayfa</u></b>
<b>Şekil 1.1.</b> Üçlü Karşılıklı Nedensellik Modeli.....	16
<b>Şekil 3.1.</b> Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği Yol Şeması .....	55
<b>Şekil 3.2.</b> Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği Yol Şeması .....	56



# 1. GİRİŞ

## 1.1. Problem Durumu

Etkili bir öğretmen olmayı öğrenmek, uzun ve karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, farklı bakış açıları, inançlar ve uygulamalar arasında etkileşim kurmayı gerektiren çok boyutlu, kendine özgü ve bağlamdan etkilenen bir yapıya sahiptir (Flores ve Day, 2006). Feiman-Nemser (2008, s. 698), öğretmeyi öğrenmenin dört temel tema etrafında kavramsallaştırılabileceğini ifade etmektedir: “Öğretmen gibi düşünmeyi öğrenmek, öğretmen gibi bilmeyi öğrenmek, öğretmen gibi hissetmeyi öğrenmek ve öğretmen gibi davranmayı öğrenmek”. Bu bağlamda öğretmenlikte mesleki öğrenmeler, teknik bilgileri edinmekten öte bireyin kendi öğretmen kimliğini yapılandırmasıyla ilgilidir (Olsen, 2008). Coldron ve Smith’e (1999, s. 712) göre de “Öğretmenler, kariyerlerinin başından itibaren ve kariyerleri boyunca bir öğretmen olarak kendilerini yaratma çabası içindedirler. Öğretmen olma meselesi, bireyin kendisi ve diğerleri tarafından öğretmen olarak tanınması ile ilgilidir; bir kimlik kazanma ve bu kimliği yeniden tanımlama sürecidir.” Diğer bir ifadeyle öğretmeyi öğrenme, bireyin geçmiş, şimdi ve gelecek arasında dinamik ilişkiler kurduğu bir kimlik oluşumu ve dönüşümü sürecidir (Britzman, 1991).

Berzonsky’e (1993) göre kimlik, bireylerin kendilerini nasıl gördükleri ve çevrelerindeki dünyayı nasıl yorumladıklarıdır. Gee (2001, s. 99) de kimlik kavramını, “bireyin belli bir tür kişi olarak tanınması” şeklinde açıklamıştır. Kimlikler, bireyin kim olduğunu tanımlayan eğilimleri, özellikleri, sosyal ilişkileri, rolleri ve sosyal grupları içerir. Kimlik, bireyin geçmişte kim olduğu, şimdi kim olduğu ve gelecekte kim olmayı istediği veya kim olmaktan korktuğu ile ilgilidir (Oyserman, Elmore ve Smith, 2012). Alanyazında “kimlik” kavramı genellikle “benlik” kavramı ile eş anlamlı kullanılmaktadır (Oyserman ve Destin, 2010).

Benlik (self), benlik kavramı (self-concept) ve kimlik (identity) içiçe geçmiş kavramlardır. Benlik, çeşitli alt kimliklerden oluşan daha geniş bir kavramdır; geçmiş, şimdi ve gelecek kimlikleri içinde barındıran çokboyutlu bilişsel bir yapıdır (Oyserman ve Destin, 2010). Benlik kavramı ise bireyin kendisine ilişkin algısını yansıtır. Benlik kavramı, bireyin nasıl davrandığını açıklamak ve tahmin etmek için önemli ve kullanışlı bir referans sağlar. Bireyin kendisine ilişkin algısı nasıl davranacağını etkilerken, davranışları da karşılıklı olarak benlik algısını etkiler (Shavelson, Hubner ve Stanton, 1976).

Önceleri tek, sabit, değişmeyen, bağlamdan bağımsız ve dış çevreden etkilenmeyen (Allport, 1955; Cooley, 1902; akt. Hong, 2010) bir kimlik kavramından söz edilirken, bu tanımlamaların davranışlardaki farklılıkları açıklamada yetersiz kalması sonucu yapılan güncel çalışmalar kimliği dinamik, değişebilen ve bireyin çevreyle etkileşimi sonucu gelişen aktif bir süreç olarak ortaya koymuşlardır (Hong, 2010). Mead (1934; akt. Ronfeldt, 2008) de kimliğin sabit olduğu görüşüne karşı çıkararak kimliğin insanın doğumundan itibaren orada olmadığını, sosyal etkileşim ve deneyimlerle ortaya çıkan gelişimsel bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmen kimliğinin de sürekli bir gelişim içinde olduğu söylenebilir.

Lasky (2005, s.901) tarafından “öğretmenlerin kendilerini, kendilerine ve diğerlerine tanımlama biçimi” şeklinde ifade edilen “öğretmen mesleki kimliği”, öğretmenlerin kendi mesleklerine ilişkin görüşlerini yapılandıran bir çerçeve sunarak mesleki gelişimlerine temel oluşturur (Sachs, 2005). Sachs’a (2005, s.15) göre, “Öğretmen mesleki kimliği, öğretmenlik mesleğinin temelinde yer alır. Mesleki kimlik, öğretmenlerin mesleklerine ve toplum içindeki yerlerine ilişkin nasıl olmaları, nasıl hareket etmeleri ve nasıl anlamaları gerektiğine yönelik düşüncelerini yapılandıran bir çerçeve sağlar.” Mesleki kimlik gelişimi, öğretmen gelişiminin asla durmayacağı ve yaşam boyu devam edeceği görüşü temelinde, öğretmenin yaşadığı deneyimleri sürekli olarak yeniden yorumladığı bir süreç şeklinde ifade edilmektedir (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004).

Öğretmen olarak güçlü bir kimlik geliştirmek, mesleğe adanmışlığın ve profesyonel normlara uyum sağlayabilmenin önemli bir parçasıdır (Hammerness ve diğerleri, 2005). Güçlü bir kimlik geliştiremeyen öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmaları zordur (Feiman-Nemser, 2001). Öğretmen mesleki kimliği; motivasyon, mesleki doyum ve adanmışlıkta önemli bir faktör olmanın (Day, Kington, Stobart ve Sammons, 2006) yanı sıra, öğretmenlerin yeni fikirleri ve yöntemleri sınıflarına uygulayabilmeleri için gerekli olan risk alma becerileri ile de doğrudan ilişkilidir (Cohen, 2000; akt. Dickinson, 2012).

Davey (2013), öğretmen mesleki kimliğine ilişkin psikolojik, sosyo-kültürel ve post-yapısalcı yaklaşımlardan yola çıkarak mesleki kimliğin özelliklerini şu şekilde özetlemiştir:

- Mesleki kimlik, bireysel ve sosyal bağlamlarda oluşur: İnançlar, değerler, deneyimler ve duygular gibi bireysel özellikler, bireyin dünyayı nasıl

algıladığını biçimlendirirken; kimlik, politik, tarihsel, sosyal ve kültürel durumlardan da etkilenir.

- Mesleki kimlik, sürekli gelişen ve dönüşen çok yönlü bir süreçtir: Mesleki kimlik, tek değildir ve durumdan duruma değişebilen farklı öğeleri içinde barındırır. Bazı çekirdek özellikleri sabit kalsa da doğası gereği mesleki kimlik, sürekli bir yeniden oluşum içerisindedir.
- Mesleki kimlik, duyguları ve değerleri kendi içinde barındırır: Mesleki kimlik, bireyin kendisini nasıl gördüğünün yanı sıra bir profesyonel olarak neye değer verdiğinin bir yansımasıdır.
- Mesleki kimlik, bir gruba üye olma ya da olamama gibi kolektif kimlikleri de içerir: Mesleki kimlik, bireyin yalnızca işini yaparken kendisini nasıl gördüğü ile ilgili değildir; aynı zamanda bu işi yapan diğer bireylere ilişkin nasıl hissettiği ile de ilgilidir.

Davey (2013)'in bu görüşlerine benzer biçimde Rodger ve Scott (2008)'a göre de öğretmen kimliği;

- Sosyal, kültürel, politik ve tarihsel etkileri olan çeşitli bağlamlardan ayrı düşünülemez.
- Diğer bireylerle olan ilişkilerle biçimlenir ve içerisinde duyguları barındırır.
- Tek ve durağan değil, çeşitli ve değişkendir.
- Sürekli olarak söylemler yoluyla anlamın yapılandırılması ve yeniden yapılandırılmasını içerir.

Yukarıda ifade edilen görüşlere paralel olarak Akkerman ve Meijer (2011) de öğretmen kimliğine ilişkin postmodern görüşlerin şu üç noktada birleştiğini vurgulamaktadır: Kimliğin çeşitliliği, kimliğin süreksizliği ve kimliğin sosyal doğası. Öğretmen kimliğine ilişkin güncel alanyazın incelendiğinde, araştırmacıların mesleki kimliğin çokboyutluluğu üzerinde önemle durdukları görülmektedir (Akkerman ve Meijer, 2011; Beauchamp ve Thomas, 2009; Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004; Rodgers ve Scott, 2008). Bu bağlamda, “Öğretmen olarak kimim?”, “Öğretmen olarak rolümü nasıl görüyorum?” ve “Nasıl bir öğretmen olmak istiyorum?” gibi sorular öğretmenlerin kendi mesleki kimliklerini anlama yolunda yanıtlaması gereken önemli sorular olarak görülmektedir (Cheung, 2008). Beijaard, Meijer ve Verloop (2004)'e göre mesleki kimliğin gelişimi “Şu an kimim?” sorusunun yanı sıra “Gelecekte kim olmayı istiyorum?”

sorusunun da yanıtını gerektirir. Sachs (2001) da mesleki kimliğin gelişiminde, öğretmen adaylarının gelecekte nasıl bir öğretmen olmayı arzuladıkları sorusunun önemini vurgulamıştır. Farklı çalışmalarda vurgulanmasına rağmen, alanyazında, öğretmen mesleki kimliği ile ilgili çalışmalarda bugün ve gelecek arasında bağ kurulamadığına yönelik pek çok eleştiri yer almaktadır (Conway, 2001; Hamman, Gosselin, Romano ve Bunuan, 2010; Urzua ve Vasquez, 2008). Bu bağlamda Olası Benlikler Kuramı, geleceğe dönük benliklere odaklanması yönüyle öğretmen kimliği araştırmalarına önemli bir kuramsal çerçeve sağlayabilir (Hamman, Wang ve Burley, 2013).

### **1.1.1. Olası benlikler kuramı**

Markus ve Nurius (1986) tarafından geliştirilen Olası Benlikler Kuramına (Possible Selves Theory) göre olası benlikler, bireylerin var olan potansiyellerini düşünerek geleceğine ilişkin geliştirdikleri kendilik-bilgileridir (self-knowledge). Bu kendilik bilgisi, bireylerin kendi potansiyelleri ve geleceklerine yönelik nasıl düşündükleri ile ilgilidir. Gelecek yönelimli öz-algılamalar olarak da tanımlanabilen olası benlikler, bireyin amaçları, umutları, korkuları ve algıladığı tehditlerin bilişsel yansımalarıdır (Markus ve Nurius, 1986).

Markus'a (1977) göre bireyler geçmiş deneyimlerine dayalı olarak benlik şemaları geliştirirler. Bu bağlamda, olası benlikler, bireyin mevcut ve geçmiş sosyal, kültürel ve çevresel deneyimlerinden etkilenen umutları, beklentileri ve korkularından ortaya çıkar (Hamman, Gosselin, Romano ve Bunuan, 2010).

Kuramın öncüleri Markus ve Nurius (1986), üç farklı olası benlik türünden söz etmektedirler. Bu benlik türleri beklenen benlik (expected selves), umulan benlik (hoped-for selves) ve korkulan benlik (feared selves) şeklinde ifade edilmektedir. Beklenen benlik, bireyin gerçekçi olarak başarabileceğini düşündüğü benliktir; umulan benlik, arzulanan olası gelecektir ve gerçeklikten uzak olabilir; korkulan benlik ise bireyin gelecekte gerçekleşmesinden korktuğu benliktir. Dolayısıyla olası benlikler, bireyin geleceğe yönelik olumlu ve olumsuz öznel temsillerini yansıtır.

Bireyin olumlu olası benlikleri “başarılı ben, zengin ben, sevilen ben ya da yaratıcı ben” gibi betimlemelerden oluşurken olumsuz olası benlikleri ise “yalnız ben, işsiz ben, yeteneksiz ben ya da alkolik ben” gibi betimlemelerden oluşur (Markus ve Nurius, 1986). Olası benlikler, “yetişkinlikteki ben” gibi uzak bir zamanı işaret edebileceği gibi “gelecek seneki ben” şeklinde daha yakın bir zamana yönelik de olabilir (Oyserman ve Fryberg, 2006).

Markus ve Nurius (1986), Olası Benlikler Kuramı içerisinde tanımladıkları “işleyen benlik” (working self-concept) kavramı ile benliğin durağan bir yapı olduğuna ilişkin geleneksel görüşlere karşı çıkararak tek, değişmeyen ve sabit bir benlik kavramı yerine bireyin geçmiş yaşantılarından ve şu anki sosyal koşullarla etkileşiminden etkilenecek şekilde şekillenen aktif bir kendilik bilgisi (self-knowledge) olarak tanımlanan bir benlik kavramı ortaya koymuşlardır (Oyserman ve Fryberg, 2006). Benlik şemasının sürekli olarak oluşturulduğu ve yeniden oluşturulduğu fikrine dayanan işleyen benlik, bireyin mevcut benlik algısına ve ilgili davranışlarına yönelik yorumlayıcı bir çerçeve işlevi görür (Hong ve Greene, 2011).

Olası benlikler üç faktöre bağlı olarak çeşitlilik gösterir: Değer, ayrıntı düzeyi ve psikolojik ulaşılabilirlik. Değer, olası benliğe olumlu ya da olumsuz duygu yüklenmesi ile ilgilidir. Başka bir ifadeyle, “bireyin arzuladığı mı yoksa engellemek istediği bir benlik mi?” sorusunun yanıtıdır. Ayrıntı düzeyi, bireyin olası benliğini ne kadar detaylandırdığı ile ilgilidir. Başka bir ifadeyle, “bireyin olası benliğine ilişkin hayali ne kadar karmaşık ve kapsayıcı?” sorusunun yanıtıdır. Psikolojik ulaşılabilirlik ise olası benliğin zihinde ne kadar kolay canlandırılabilirdiği ile ilgilidir. Başka bir ifadeyle, “bireyin aklına getirmek için uğraşması gereken bir olası benlik mi yoksa çoğu zaman zaten bilincinde var olan bir imaj mı?” sorusunun yanıtıdır (Rossiter, 2009). Bireyler için olası benliklerinin önemi, içinde buldukları bağlamdan etkilenir. Örneğin; hakemli bir dergide yayın yapmak, emekli bir profesöre göre doçentlik sınavına hazırlanan bir yardımcı doçent için çok daha önemli olacaktır (Rossiter, 2007a). Bir olası benlik, birey için ne kadar değerli ise bireyin davranışı üzerinde o kadar etkili olmaktadır (Leondari, 2007).

Olası benliklerin oluşumunda sosyal bağlamlar oldukça önemli bir rol oynar. Bireyin geçmiş başarı ya da başarısızlıkları, değer yargıları ve idealleri olası benliklerini yapılandırmasında etkilidir. Tüm bu faktörler sosyal yapılardır. Örneğin; bireyin başarı ya da başarısızlık algılaması karşılaştırmaya dayalıdır. Benzer şekilde değerler ve idealler de içinde bulunulan sosyal bağlamdan ayrı düşünülemez. Bu nedenle cinsiyet, kültürel ve etnik kimlikler gibi sosyo-kültürel özelliklerin bireyin olası benlikleri üzerinde etkili olması kaçınılmazdır (Oyserman ve Fryberg, 2006). Rossiter (2007b) sosyal rollerin, bağlamsal işaretlerin, öz-yeterlik düzeylerinin ve rol modellerin ulaşılabilirliğinin bireylerin geliştirdikleri olası benlik repertuarları üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Olası benlikler, bireyin gelişimi ve değişimi sürecinde öncelikle olası benliklerin oluşturulması ve sonrasında bu benliklerin doğrulanması olmak üzere iki aşamalı bir yol

izler (Wurf ve Markus, 1991). Birey olası benliklerini seçme ve reddetme yoluyla kendi gelişimini yapılandırır (Cross ve Markus, 1991). Bireyin gelişimi, olumlu olası benliklerini gerçekleştirmek ya da olumsuz olası benliklerini engellemek yolundaki girişimlerinin bir sonucudur (Palmer, 2006b). Dolayısıyla bireyler, olası benliklerini yapılandırma yoluyla kendi gelişimlerinin aktif üreticileri olurlar. Bu bağlamda olası benlikler, bireylerin davranışlarını kontrol etmelerini ve yönlendirmelerini sağlayan motivasyon kaynakları olarak işlev görürler (Markus ve Nurius, 1986). Olası benlikler motivasyon sürecini iki biçimde etkiler; bir taraftan olumlu bir olası benlik ise ulaşılması istenen, olumsuz bir olası benlik ise engellenmek istenen açık bir hedef sağlayarak, diğer taraftan da bireyde olası benlik için gerekli olan eylemleri harekete geçirecek enerjiyi vererek. (Markus ve Ruvolo, 1989).

Cross ve Markus (1994), olası benliklerin iki farklı işlevi olduğunu belirtmişlerdir; bu işlevlerden ilki, olası benliklerin gelecek davranışların işaretçileri olmaları yönüyle motivasyonel işlevi, ikincisi ise olası benliklerin bireyin mevcut benliğini değerlendirme ve yorumlama imkanı sağlaması yönüyle bilgilendirici işlevidir. Oyserman (2009), olası benliklerin motivasyonel işlevinden yola çıkarak kimliğe dayalı motivasyon (identity-based motivation) modelini ortaya koymuştur. Kimliğe dayalı motivasyon modeli, kimliklerin motivasyonel gücünü vurgulayarak bireylerin kimlikleri ile uyumlu davranışları gerçekleştirdiği varsayımına dayanır (Oyserman, 2009). Model, olası benlikleri gerçekleştirme sürecini öz-düzenleme aracılığıyla açıklar (Lee, 2013). Öz-düzenlemenin kuramsal temellerini atan Sosyal Bilişsel Kuram, bireylerin sosyal bağlamlarda geliştirdikleri düşünceleri, amaçları, inançları ve değerlerine göre davranışta bulduklarını iddia etmektedir (Schunk, Pintrich ve Meece, 2008). Kimliğe dayalı motivasyon modeline göre de bireyler, kimlikleri ile uyumlu davranışlar sergilerler (Oyserman ve Destin, 2010).

Olası benliklerin motivasyonel gücü, olumlu olası benlikler ile olumsuz olası benlikler aynı alana işaret ettiği zaman artış göstermektedir. Dengeli olası benlikler bireyin motivasyonunu artırmada daha etkilidir. Başka bir ifadeyle, korkulan olası benlik, beklenen bir olası benlikle, tersi şekilde beklenen bir olası benlik de aynı alandaki korkulan bir olası benlikle dengelendiği zaman daha güçlü bir motivasyon kaynağı haline gelir. Çünkü olası benlikler dengelendiğinde, bireyler aynı anda hem olumlu olası benliklerinin gerçekleşme ihtimalini arttırabilecekleri hem de olumsuz olası benliklerinin gerçekleşme ihtimalini azaltabilecekleri stratejiler seçerler (Oyserman ve Markus, 1990).

Eğitim araştırmaları alanyazını incelendiğinde olası benliklerin, okula devamlılık, akademik girişkenlik ve başarı gibi önemli değişkenler üzerindeki motivasyonel etkilerini incelemeye odaklanan pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir (Leondari ve Gonida, 2008; Oyserman, Bybee ve Terry, 2006; Oyserman, Terry ve Bybee, 2002; Yowell, 2002). Bu araştırmalardan birinde, Oyserman, Bybee ve Terry (2006), ğrencilerin akademik olası benlikleri ile stratejiler arasında ilişki kurmalarını amaçlayan bir uygulama geliştirmişler ve uygulama sonrası öğrencilerin akademik girişkenlik, test puanları ve notlarında artış yařandđđı; depresyon, devamsızlık ve okuldaki problemleri davranışlarında ise azalma olduğunu belirlemişlerdir. Oyserman, Terry ve Bybee (2002) de benzer şekilde, olası benliklere yönelik geliştirdikleri uygulama sonucu, yıl sonunda öğrencilerin okula bağlılıklarının ve devamlılıklarının arttığını belirlemişlerdir. Leondari ve Gonida (2008)'nin yaptıkları çalışmada ise öğrencilerin umulan olası benliklerini önceliklerine göre sıralamaları istendiğinde, akademik ya da kariyerle ilişkili olası benliklere ilk tercih olarak yer veren öğrencilerin, diğer konularda önceliklere sahip öğrencilere göre daha fazla amaç yönelimli ve ısrarlı oldukları; ancak korkulan olası benliklerin herhangi bir etkide bulunmadđđı sonucuna ulaşılmıştır. Yowell (2002) ise öğrencilerin umulan ve beklenen olası benliklerinin akademik performanslarının önemli bir yordayıcısı olmadđđını; ancak korkulan olası benliklerinin akademik performans üzerinde yordayıcı bir etkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır.

Olası benliklerle ilgili gerçekleştirilen çalışmalar, yaşamın farklı evrelerinde bireylerin farklı olası benlikler yapılandırđıklarını ortaya koymaktadır. Cross ve Markus (1991), 18 yaşından 86 yaşına kadar farklı bireylerle yaptıkları çalışmada, gençlerin daha geniş bir alanda olası benlikleri olduğunu, yařlandđđı bu alanın daraldđđını ve farklı alanlara yneldđđini ortaya koymuşlardır. Örneğin; 18-24 yaş arasında meslekle ilgili olası benlikler n plandayken, 60-86 yaş arasında meslekle ilgili olası benliklerin yerini sağlıkla ilgili olası benliklerin aldığı görülmüştür. Frazier, Johnson, Gonzalez ve Kafka (2002) da sağlıkla ilgili olası benliklerin orta yaştan sonra belirmeye bařladđđını belirtmişlerdir.

Gelecekteki davranışların işaretçileri olmakla birlikte olası benlikler, benliğin şimdiki görünümüne yönelik de değerlendirme ve yorum yapma olanađđı sağlarlar (Markus ve Nurius, 1986). Dolayısıyla olası benlikler, bireylerin kim oldukları ve kim olacakları üzerine düşünmelerini sağlayarak kimlik arayışlarına temel oluşturur (Dunkel ve Anthis, 2001). Olası benlikler, bireyin tam bir bağlılık olmadan farklı olasılıkları

denemesine olanak tanır (Dunkel, Kelts ve Coon, 2006). Ibarra (1999), olası benlikler kuramından yola çıkarak kariyer sürecinde bireylerin kimlik gelişimine ilişkin üç aşamalı bir model geliştirmiştir. Bu modele göre bireyler, öncelikle, rol modelleri gözlemleyerek olmayı umdukları ve olmaktan korktukları olası benlikler repertuarlarını oluştururlar, daha sonra bu olası benliklerden seçtikleri geçici benlikleri deneyimlerler. En son aşamada da içsel ve dışsal standartlara göre yeni benlik algılarını değerlendirirler.

Kimlik, bireyin kendisine ilişkin kendilik-teorisidir (self-theory) (Berzonsky, 1992; Moshman, 1998; akt. Dunkel, 2000) ve birey kendilik-teorisini aktif olarak yapılandırır. Kimlik arayışı, benliğin hipotezleri ya da olasılıklarının üretimini gerektirir (Dunkel, 2000). Olası benlikler, sabit olmadıkları ve değiştirilebildikleri için bireye özgürlük tanıyarak tam bir bağlılık olmadan farklı kimlikleri denemesini sağlar (Plimmer ve Schmidt, 2007). Bu nedenle Dunkel (2000)'e göre olası benlikler kuramı, bireylerin kimlik oluşturma sürecinin anlaşılmasında kullanışlı ve önemli bir çerçeve işlevi görür. Bu bağlamda, olası benlikler kuramı öğretmen kimliği araştırmalarına kuramsal bir dayanak oluşturabilir.

### **1.1.2. Öğretmen kimliği ve olası benlikler kuramı**

Öğretmen kimliğinin gelişimini incelemede olası benlikler kuramından yararlanmak, özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimini çevreleyen gelişimsel ve bağlamsal durumlarla ilgilenen araştırmacılar için önemli katkılar sunabilir. Kuramsal bir çerçeve olarak olası benlikler, şimdiki ve gelecek benlikler arasındaki farklılıkların açığa çıkmasını sağlayan bir öz-değerlendirme mekanizması oluşturarak (Buss, 2001; akt. Hamman ve diğerleri, 2010) geleceğe ilişkin öngörülerin yanı sıra mevcut öğretmen kimliği hakkında da bilgi edinmeyi sağlaması açısından önemlidir.

Hamman ve diğerleri (2010)'ne göre Olası Benlikler Kuramı, gelecek benliklere odaklanması yönüyle, öğretmenlik eğitiminin son aşamasında olan ve öğretmenlik uygulaması deneyimi yaşayan öğretmen adaylarının, öğrencilikten öğretmenliğe geçişin en önemli aşaması olan bu süreçte gelişen mesleki kimlik gelişimlerini incelemek için uygun bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Mesleğe yeni başlayacak olan öğretmen adayları, yakın gelecekte etkili öğretim gerçekleştirme, öğrencileri ve meslektaşları ile iyi ilişkiler kurma, başarılı bir sınıf yönetimi gibi pek çok olumlu olası benlikler geliştirecekleri gibi tükenmiş, ilgisiz ve duygusuz bir öğretmen olma gibi olumsuz olası benliklere de sahip olacaklardır (Hamman ve Wood-Harp, 2007). Bu bağlamda olası benlikler kuramı beklenen, umulan ve korkulan benliklere odaklanarak kimliğin



çokboyutluluğunu vurgulayan bir kuram olması açısından öğretmen kimliği araştırmalarına kuramsal bir çerçeve sağlayabilir (Hamman ve diğerleri, 2010). Alanyazında öğretmen kimliği ile ilgili sıklıkla dile getirilen diğer bir özellik de kimliğin duygularla yakından ilişkili olduğudur (Beauchamp ve Thomas, 2009; Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004; Rodgers ve Scott, 2008). Özellikle 2000’li yıllardan sonra yapılan araştırmalar, duyguların, öğretmenlerin mesleki kimliklerinde önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Darby, 2008; Geijsel ve Meijers, 2006; Kelchtermans, 2005; Schmidt ve Datnow, 2005; Veen, Sleegers ve Ven, 2005). Olası Benlikler Kuramı geleceğe yönelik beklenen, umulan ve korkulan benliklere odaklanarak öğretmen kimliği araştırmalarında kimlik ile duygular arasındaki bağın kurulmasına da katkıda bulunabilir (Hamman ve diğerleri, 2010). Markus ve Nurius (1986), her olası benliğin belirli bir duygu ile ilişkili olduğunu; olumsuz bir olası benliğin gerçekteşmesinin olumsuz duygulara, olumlu bir olası benliğin gerçekteşmesinin ise olumlu duygulara yol açacağını belirtmişlerdir.

Araştırmaların ortaya koyduğu diğer bir önemli nokta da kimlik ile eylemlilik (agency) arasındaki ilişkidir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004; Rodgers ve Scott, 2008). Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde aktif olmaları gerektiği anlamına gelen eylemlilik, mesleki kimliğin önemli bir ögesidir (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004). Olası Benlikler Kuramı, bireylerin olumlu olası benliklerini gerçekteşirmek ve olumsuz olası benliklerinden kaçınmak amacıyla öz-düzenleyici davranışlarda bulunduğunu iddia etmesi yönüyle kimlik ile eylemlilik arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır (Hamman ve diğerleri, 2010).

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kimliklerini araştıran çalışmaların pek çoğunda kuramsal çerçevenin net bir şekilde oluşturulmadığı görölmektedir (Rodger ve Scott, 2008). Öğretmen kimliğiyle ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu, kimlik gelişimi kuramlarından bağımsız olarak yürütölmüş ve araştırmacılar konuya çok farklı açılardan yaklaşmışlardır. Rodger ve Scott (2008) yaptıkları derleme çalışmanın sonucunda öğretmen kimliği araştırmalarında, kimlik gelişimine ilişkin psikolojik kuramların temel alınması gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda, Olası Benlikler Kuramının öğretmen kimliği araştırmalarına kavramsal bir bakış açısı kazandırabileceği düşünölmektedir.

Bireyin olası benlikleri, içinde bulunduğu sosyal bağlamlar aracılığıyla şekillenir. Öğretmen adaylarının olası benliklerine etki eden sosyal bağlamlar düşünöldüğünde en

önemlilerinden birinin öğretmen eğitimi programları olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları, gelecekteki öğretmen benliklerini eğitimleri süresince edindikleri deneyimler yoluyla oluştururlar (Hong ve Greene, 2011). Öğretmen eğitiminin geliştirilmesi açısından düşünüldüğünde ise öğretmen adaylarının olası benlikleri, öğretmen eğitimi programlarının etkilerini belirlemekte işlevsel bir araç olarak kullanılabilir. Özellikle mesleğe yeni başlayacak olan öğretmen adaylarının olası benliklerinin belirlenmesi, öğretmen adaylarının beklenti ve endişelerinin ortaya konarak öğretmen eğitimi programlarının sonuçlarının incelenmesi açısından da önemli görülmektedir (Hamman, Coward, Johnson, Lambert, Zhou ve Indiatsi, 2012). Bununla birlikte, olumlu olası benlikler öğretmen adaylarını geleceğe ilişkin planlar yapma ve stratejiler geliştirmeye yöneltirken, olumsuz olası benlikler de öğretmen adaylarının olumlu olası benliklerini gerçekleştirmek yolundaki çabalarını artırmalarını sağlar (Chan, 2006).

Alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının sıklıkla çalışılan bir konu olduğu görülmektedir. Conway ve Clark (2003), öğretmen adaylarının korkulan benlikleri ile Fuller (1969) tarafından ortaya konan “öğretmen kaygıları” (teacher concern) kavramının paralel olduğunu ifade etmektedir. Fuller ve Bown (1975), öğretmen kaygılarını “ben-merkezli kaygılar”, “görev-merkezli kaygılar” ve “öğrenci-merkezli kaygılar” olmak üzere üç grup altında sınıflandırmışlardır.

Öğretmen adaylarının gerçek iş dünyasına geçiş aşaması olan ve “hayatta kalma dönemi” (survival stage) olarak adlandırılan öğretmen gelişiminin ilk aşamasında öğretmen adaylarının ben-merkezli kaygıları ön plandadır. Bu aşama süresince öğretmen kaygıları şu gibi konular üzerinde yoğunlaşır: Öğrencilerim beni sevecek mi? Öğrencilerim söylediklerimi dinleyecekler mi? Veliler benim hakkımda ne düşünecekler? vb. Pek çok öğretmen için bu dönemdeki ben-merkezli kaygılar genellikle göreve başladıktan sonraki birkaç ay içinde azalmaya başlar. Kesin bir zamanlamadan söz edilemese de bir süre sonra ben-merkezli kaygılar yerini öğretim ile ilgili görev-merkezli kaygılara bırakır. Bu ikinci aşamada öğretmenlerin kaygıları öğretim becerileri odaklıdır: Hazırladığım öğretim materyalleri ne kadar etkili? Tüm konuyu aktarmak için yeterli zamanım olacak mı? Derslerime nasıl farklılık katabilirim? Bu konuyu öğretmek için en iyi yol nedir? gibi. En son aşamada ise öğretmenlerin kaygıları kendilerinden uzaklaşarak öğrencileri üzerindeki etkilere doğru yönelir. Bu aşamada öğretmenlerin yaşadıkları öğrenci-merkezli kaygılar şöyle örneklendirilebilir: Öğrencilerimin başarı duygularını nasıl artırabilirim? Öğrencilerimin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını nasıl karşılayabilirim?

Motivasyonu düşük öğrencilere ulaşmanın en iyi yolu nedir? vb. (Borich, 1999).

Bazı öğretmenler bu aşamalar arasında daha hızlı yol alırken, bazıları için süreç daha yavaş işler. Kritik dönem olan öğretmenlik uygulaması ve öğretmenliğin ilk yıllarında yeterli duygusal desteği alamayan öğretmenler bu aşamaları daha yavaş ve yorucu şekilde atlattıklarıdır (Borich, 1999). Fuller'e (1969) göre öğretmenler farklı bir ortama geçiş yaptıklarında (yeni bir okulda işe başlamak, farklı bir derse girmek gibi) yeniden ben-merkezli kaygılara dönüş yaşayabilmektedirler. Bu nedenle öğretmen kaygılarını her zaman gelişimsel olarak ele almak mümkün değildir çünkü öğretmen kaygıları bağlam-bağımlıdır. Öğretmenlerin yaşadığı kaygılar konudan konuya farklılık gösterebilir (Borich, 1999).

Conway ve Clark (2003), öğretmen adaylarının sadece kaygılarına odaklanmak yerine geleceğe ilişkin olumlu ve olumsuz benliklerini beraber incelemeye olanak sağlayan Olası Benlikler Kuramının daha dengeli ve geniş bir bakış açısı sunacağını ifade etmişlerdir. Ruvolo ve Markus (1992) da olumlu olası benliklerin olumsuz olası benliklere göre bireyin motivasyonu ve performansı üzerinde daha etkili olduğuna dikkati çekmişlerdir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının geleceğe ilişkin olumlu ve olumsuz benlik algılarını bir arada incelemeyi sağlayan Olası Benlikler Kuramının konuyla ilgili çalışmalara iyi bir kuramsal çerçeve sağlayacağı düşünülmektedir.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, az sayıda araştırmada öğretmen mesleki kimliğinin gelişiminin incelenmesinde Olası Benlikler Kuramından yararlanıldığı görülmektedir (Chan, 2006; Conway ve Clark, 2003; Hamman ve diğerleri, 2010; Hamman ve diğerleri, 2012; Hamman, Wang ve Burley, 2013; Hong ve Greene, 2011; Itoi, 2014; Ronfeldt, 2008; Shoyer ve Leshem, 2016). Alanyazındaki bu araştırmaların çoğunun sınırlı sayıda öğretmen adayı ile gerçekleştirilen nitel çalışmalar olduğu dikkati çekmektedir. Ulusal alanyazın incelendiğinde ise öğretmen araştırmaları içerisinde Olası Benlikler Kuramını temel alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak öğretmen adaylarının mesleki kaygılarına yönelik pek çok çalışma yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmalardan bir kısmında çeşitli demografik özelliklere göre öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenirken (Atmaca, 2013; Bozdam ve Taşgın, 2011; Çakmak, 2008; Çelen ve Bulut, 2015; Çubukçu ve Dönmez, 2011; Dursun ve Karagün, 2012; Ünalı ve Alaz, 2008), çalışmaların bazılarında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile mesleki kaygılar arasındaki ilişki (Akgün ve Özgür, 2014; Kalemoglu-Varol, Erbaş ve Ünlü, 2014), bazılarında da öz-yeterlik inancı

ile mesleki kaygılar arasındaki ilişkiler incelenmiş (Boz ve Boz, 2010; Kafkas, Açık, Çoban ve Karademir, 2010), bazı çalışmalar ise ölçek uyarlama ve geliştirmeye (Cabı ve Yalçınalp, 2013; Saban, Korkmaz ve Akbaşlı, 2004) odaklanmıştır. Uluslararası alanyazında da öğretmen mesleki kaygılarını konu alan çalışmalar bulunmaktadır (Ghaith ve Shaaban, 1999; O'Connor ve Taylor, 1992; Pigge ve Marso, 1997; Reeves ve Kazelskis, 1985; Smith ve Sanche, 1992; Watzke, 2003; Watzke, 2007).

Türkiye’de öğretmen adaylarının mesleki kaygılarına yönelik pek çok çalışma olmasına rağmen öğretmen adaylarının geleceğe yönelik olumlu ve olumsuz benliklerini birlikte incelemeye olanak tanıyan ve araştırmalara kuramsal bir çerçeve sunan Olası Benlikler Kuramının temel alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Uluslararası alanyazında ise Olası Benlikler Kuramının temel alındığı çalışmaların çoğunlukla nitel araştırmalar olarak desenlendiği ve öğretmen adaylarının olası benliklerini etkileyen faktörleri ortaya koyan ilişkisel araştırmaların pek yapılmadığı dikkati çekmektedir.

Öğretmen eğitimi alanı dışında farklı alanlarda da olası benliklerin etkilerine ilişkin pek çok çalışma yapılmasına rağmen, olası benliklerin oluşumunda rol oynayan faktörlerin hala yeterince ortaya konmadığı görülmektedir (Zhu, 2014). Frazier, Johnson, Gonzalez ve Kafka (2002) da olası benlikler ile psikolojik değişkenler arasındaki etkileşimi açıklamaya yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmen adaylarının olası benlikleri üzerinde etkili olan sosyal ve psikolojik faktörlerin belirlenmesi önemli görülmektedir. Hamman, Wang ve Burley (2013) de alanyazında öğretmen adaylarının olası benliklerine yönelik genelleme olanağı sunan nicel araştırmaların eksikliğine dikkati çekerek olası öğretmen benliklerinin farklı değişkenlerle ilişkisinin ortaya konmasının gerekliliğini vurgulamışlardır.

Öğretmen adaylarının öğrencilikten iş yaşamına geçişleri, farklı duyguların yaşandığı travmatik bir dönem olarak algılanmaktadır (Marso ve Pigge, 1992). Veenman (1984) “gerçeklik şoku” olarak tanımladığı bu durumu, öğretmen eğitimi süresince oluşturulan ideallerin günlük sınıf rutininin sert ve kaba gerçekliği ile karşılaşması sonucu çöküşü şeklinde açıklamaktadır. Eğitimleri süresince öğretmen adaylarının gerçek ile yüzleştikleri ilk dönem, öğretmenlik uygulamasıdır. Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayının öğrenci olma ile öğretmen olma arasında sürekli gidip geldiği, ikili roller üstlendiği bir deneyimdir (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004). Öğretmenlik uygulaması sürecinde karşı karşıya kalınan bu çelişkili durum, öğretmen adaylarının mesleki kimlik

oluşturmalarında kritik rol oynamaktadır (Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson ve Fry, 2004).

Öğretmen adayları açısından meslek yaşamına en yakın dönem olan öğretmenlik uygulaması, araştırmacılar tarafından mesleki kimliğin gelişiminde önemli bir dönem olarak görülmektedir (Coward, Hamman, Johnson, Lambert, Indiatsi ve Zhou, 2015; Rots, Kelchtermans ve Aelterman, 2012; Schepens, Aelterman ve Van Keer, 2007). Alanyazında öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının olası benlikleri üzerinde belirleyici olduğuna ilişkin araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Coward ve diğerleri, 2015; Hamman ve diğerleri, 2012; Itoi, 2014). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının meslek yaşamlarına geçişlerinde kritik bir dönem olarak değerlendirilen öğretmenlik uygulaması aşamasındaki son sınıf öğretmen adaylarının olası benlikleri üzerinde etkili olan faktörlerin incelenmesi önem kazanmaktadır.

Olası benliklerin oluşumunda çevresel düzeyde belirli sosyo-kültürel özellikler ve bağlamlar rol oynarken, bireysel düzeyde ise bireyin benlik şemalarına katkı sağlayan yaşam deneyimleri ve kendi yeterliklerine ilişkin inançları; başka bir deyişle, psikolojik faktörler rol oynamaktadır (Vernon, 2004). Olası benliklerin oluşumunda etkili olan sosyo-kültürel özellikler açısından alanyazın incelendiğinde, farklı alanlarda yapılan çalışmalarda cinsiyetin olası benlikler üzerinde belirleyici bir faktör olduğuna ilişkin sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Brown ve Diekman, 2010; Knox, Funk, Elliot ve Bush, 2000; Lips, 2004). Bu nedenle öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri üzerinde de cinsiyetin etkisinin araştırılması önemli görülmektedir. Öğretmen adaylarının içinde buldukları en temel sosyal bağlamlardan birinin de öğretmen eğitimi programları olduğu düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları programdan memnuniyet düzeyleri, programda algıladıkları akademik başarıları ve öğretmenlik mesleğini benimseme düzeylerinin olası benlikleri üzerinde etkili faktörler olabileceği düşünülmektedir.

Psikolojik faktörler açısından bakıldığında öğretmen adaylarının olası benliklerini etkileyen önemli faktörlerden birinin öğretmen öz-yeterlik inancı olabileceği düşünülmektedir. Çünkü “benlik” ve “kimlik” kavramları, “Ben kimim?” sorusuna yanıt vermeye çalışırken “Neyde iyiyim?”, “Neyi başarabilirim?” gibi sorulardan yararlanmaktadır (Maddux ve Gosselin, 2012). Bu bağlamda olası benlikler, Bandura (1997, s.3) tarafından “bireyin istenen başarıya ulaşabilmek için gereken eylem planlarını düzenleme ve ortaya koymaya yönelik kendi yeterliklerine ilişkin inancı” şeklinde

tanımlanan öz-yeterlik (self-efficacy) kavramı ile yakından ilişkili görünmektedir.

Bireyler sahip oldukları becerileri ve farklı gelecek benlikleri oluşturmak için gereksinim duyulan becerilere ilişkin bildiklerini sentezleyerek farklı olası benlikler yapılandırır (Cantor ve diğerleri, 1987; Anderson, 1991; Crane, 1991; Curry ve diğerleri, 1994; akt. Oyserman, Terry ve Bybee, 2002). Markus, Cross ve Wurf (1990; akt. Vernon, 2004) bireylerin kendilerini yeterli gördükleri ve başarabileceklerini düşündükleri alanlarda olası benlikler yapılandıklarını ileri sürmüşlerdir. Markus ve Wurf (1987), bireylerin geleceğe yönelik amaç belirlemelerinde öz-yeterlik inançlarının önemine dikkat çekmişlerdir. Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli (2001) de bireylerin öz-yeterlik inançları yükseldikçe geleceklerini daha olumlu hayal ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda olası benlikler ile öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının olası benlikleri üzerinde öz-yeterlik inancının etkisine ilişkin alanyazın incelendiğinde, tek bir çalışmaya rastlanmıştır. Chan (2006) tarafından yapılan bu çalışmada, öz-yeterlik inancının, öğretmenlerin düşük gelirli okullarda görev yapmaya yönelik umulan olası benliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur. Ancak alanyazında öz-yeterlik inancının öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenen (expected) ve korkulan (feared) olası benlikleri üzerindeki yordayıcı rolünü belirlemeye yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda öz-yeterlik inancının öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası benlikleri ile ilişkisinin ortaya konması önemli görülmektedir.

### **1.1.3. Öğretmen öz-yeterlik inancı**

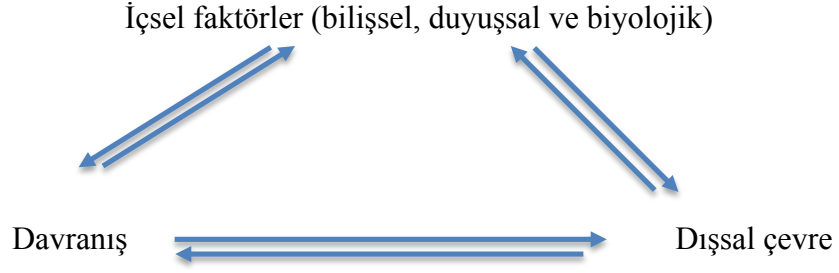
Öz-yeterlik kavramı, bireylerin sosyal bağlamlarda geliştirdikleri düşünceleri, amaçları, inançları ve değerlerine göre davranışta bulduklarını öne süren Bandura'nın Sosyal Biliş Kuramına (Social Cognitive Theory) dayanmaktadır. Sosyal Bilişsel Kuram, insan eylemliliği (human agency) görüşünden doğmuştur. Bu görüş bireyleri, kendi eylemleri ile olayların gerçekleşmesini sağlayan ve kendi gelişimlerinden sorumlu aktif aktörler olarak ele alır. Eylemlilik görüşüne göre, bireyler düşünceleri, duyguları ve eylemlerini kontrol eden öz-inançlara (self-beliefs) sahiptirler (Pajares, 2002). Sosyal Biliş Kuramının dört temel önermesi vardır (Msddux ve Gosselin, 2012):

- Bu önermelerden ilki, bireylerin yaşadıkları deneyimlerini içselleştirebilmelerini sağlayan güçlü bilişsel yetenekleri olduğudur. Bu yetenek sayesinde bireyler kendi düşünceleri, davranışları ve duygularını

gözlemleyebilir ve değerlendirebilirler. Bununla birlikte, bu yetenek bireylerin eylem planları yapmasını, eylemlerin sonuçları hakkında tahminler yürütmesini, bu tahminlerini test etmelerini ve değerlendirmelerini, diğer bireylere karmaşık düşüncelerini ve deneyimlerini iletebilmelerini sağlar.

- Sosyal biliş kuramının ikinci temel önermesi, çevresel olaylar, bireysel faktörler (biliş, duygu ve biyolojik faktörler) ve davranışların karşılıklı etkileşim içinde olduğudur. Kurama göre birey çevresel olaylara bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkiler verir. Birey sahip olduğu bilişi aracılığıyla çevresel olayları, bilişsel, duygusal ve biyolojik durumunu etkileyen kendi davranışlarını kontrolü altına alır (Maddux ve Gosselin, 2012).
- Kuramın üçüncü önermesine göre benlik ve kimlik sosyal bağlamlarda oluşan kavramlardır. Bireyin benliği ve kimliği sadece bireylerin diğerleriyle etkileşimlerine yansıttıkları değil, bu etkileşimlerde oluşturulan ve bu etkileşimler yoluya değişen kavramlardır.
- Sosyal biliş kuramının diğer bir önermesi de bireyin eylemliliğine ve öz-düzenlemesine zemin hazırlayan öz-yansıtıcı kapasitelerinin varlığıdır. Buna göre, birey yalnızca çevreye tepki vermez; aynı zamanda değiştirmek amacıyla çevreye etkide bulunur. Bireyler amaçlar belirlerler ve bu amaçlarını gerçekleştirmek için davranışlarını düzenlerler. Öz-düzenlemenin temelinde, bireyin geçmiş yaşantılarına bağlı olarak inançlar ve geleceğe ilişkin beklentiler geliştirmesi yer alır.

Sosyal Biliş Kuramının önemli bir boyutunu oluşturan Öz-yeterlik Kuramına (Bandura, 1997) göre, davranış ile içsel faktörler (bilişsel, duyusal ve biyolojik) ve dışsal çevre arasında karşılıklı bir etkileşim vardır (bkz. Şekil 1.1). Diğer bir deyişle, içsel faktörler ve çevre birlikte davranışları etkilerken, karşılıklı olarak çevre de davranışlar ve içsel faktörlerden etkilenir. Benzer şekilde içsel faktörler de davranışlar ve çevreden etkilenir (Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellett, 2008). Bu nedenle bireyler kendi çevrelerinin ve sosyal sistemlerinin hem ürünleri hem de üreticileridir (Pajares, 2002). Öz-yeterlik inançları da beklenen görevlerin başarılması üzerine etki etmesi bakımından bu karşılıklı neden-sonuç ilişkisinin önemli bir boyutunu oluşturur (Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellett, 2008).



**Şekil 1.1.** Üçlü Karşılıklı Nedensellik Modeli (Bandura, 1997, s.6)

Öz-yeterlik inancı, Bandura (1997, s.3) tarafından “bireyin istenen başarıya ulaşabilmek için gereken eylem planlarını düzenleme ve ortaya koymaya yönelik kendi yeterliklerine ilişkin inancı” şeklinde tanımlanmıştır. Kurama göre öz-yeterlik inancı, bireyin değişmez bir kişilik özelliği değil; bağlama göre değişen, aktif ve öğrenilen bir inançtır (Bandura, 1997).

Öz-yeterlik inançları, bireylerin dört farklı kaynaktan edindikleri bilgileri yorumlamaları sonucu oluşur; bunlar doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel mesajlar ve sosyal ikna süreçleri ile psikolojik tepkilerdir (Bandura, 1997). Bu kaynaklar arasında en etkili olanı doğrudan deneyimlerdir. Birey tarafından “başarı” şeklinde yorumlanan çıktılar öz-yeterlik inancını yükseltirken, başarısızlık olarak algılananlar ise öz-yeterlik inancının düşmesine neden olur. Öz-yeterlik inançlarına temel oluşturan diğer bir kaynak da dolaylı deneyimlerdir. Bireyler başkalarını gözlemleyerek performans sonuçlarını model alma yoluyla öz-yeterlik inançları geliştirebilirler. Öz-yeterlik inançları aynı zamanda dışardan alınan sözel mesajlar ve sosyal ikna süreçlerinden edinilen bilgilerin yorumlanması sonucunda da oluşabilir (Pajares, 2003). Bireyler, kendilerinden beklenen görevleri gerçekleştirmek için gereken becerilere sahip olduklarına ilişkin ikna edildiklerinde daha fazla çaba gösterirler. (Bandura, 1997). Endişe ve stres gibi psikolojik tepkiler de öz-yeterlik inançlarına bilgi sağlayan kaynaklardan biridir (Pajares, 2003). Örneğin; öz-yeterlik inancı düşük olan bireyler yaşadıkları stres, korku ve endişe gibi duyguları yetersizlikleri ile ilişkilendirirken, diğer bireyler bu tür duyguları normal tepkiler olarak değerlendirirler ve performansları ile ilişkilendirmezler (Palmer, 2006a).

Bireyin öz-yeterlik inancı, izleyeceği eylem planının seçimi, ne kadar çaba göstereceği, zorluklar karşısında ne kadar uzun süre direneceği, beklenmeyen durumlar karşısındaki esnekliği, çevresel taleplerle başa çıkarken yaşayacağı stres ve depresyon



durumları ve gerçekleştirecekleri başarıların düzeyi üzerinde etkilidir (Bandura, 1997). Dolayısıyla, yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireyler zorlu hedefler oluşturma, gayretli çalışma ve zorluklar karşısında dirençli olma eğilimine sahiptirler (Schunk ve Usher, 2012). Öz-yeterlik inançları, bireyin motivasyonu ve öz-düzenleyici süreçleri üzerinde önemli rol oynar. Öz-yeterlik inancı, bireyin yaptığı tercihleri ve izlediği eylemleri etkiler. Çoğu insan, kendini yeterli ve rahat hissettiği görevlerle ilgilenmeyi tercih ederken kendini yeterli hissetmediği görevlerden kaçınır. Öz-yeterlik inancı yükseldikçe görev için harcanan çaba, ısrar ve esneklik artacaktır (Pajares, 1997).

Öz-yeterlik inancı, bireyin sahip olduğu beceri ve yeteneklerle değil, bireyin var olan bilgi ve becerileri ile ne yapabileceğine ilişkin yargısıyla ilgilenmektedir (Bong ve Skaalvik, 2003). Bandura (1997) öz-yeterlik kavramını açıklarken yeterlik beklentileri (efficacy expectations) ile sonuç beklentileri (outcome expectations) arasındaki farka dikkati çekmiştir. Yeterlik beklentileri, davranışların gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceğine odaklanırken, sonuç beklentileri ise davranışların belli sonuçlara ulaşip ulaşmayacağına odaklanır. Dolayısıyla öz-yeterlik inançları çıktı değil, davranışın kendisi ile ilişkilidir (Bandura, 1977).

Öz-yeterlik inancı, görev ve durum bağımlıdır. Bu nedenle öz-yeterlik bireyin genel bir eğilimi değil, bağlam içinde aktif ve öğrenilen bir inançtır (Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellett, 2008). Dolayısıyla bir alanda yüksek öz-yeterlik inancı olan bireyin diğer bir alanda düşük öz-yeterlik inancına sahip olması mümkündür. Bu bağlamda alanyazında farklı öz-yeterlik türleri tanımlanmıştır. Bunlardan biri de öğretmen öz-yeterliliğidir. Öğretmen öz-yeterliliği, eğitsel amaçları gerçekleştirmek için gereken aktiviteleri planlama, organize etme ve sürdürmede bireyin kendi yeterliliğine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998, s. 233) da öğretmen öz-yeterlik inancını, “belli bir bağlamda özel bir öğretim görevinin başarıyla gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan eylemleri organize etme ve işe koşmaya yönelik bireyin kendi yeterliliğine ilişkin inancı” olarak tanımlamışlardır.

Pajares (1992; akt. Chan, 2006), öğretmenlerin kendilerine ilişkin inançlarının, öğretmenlerin algılarını ve yargılarını etkileyerek, sınıftaki davranışlarının önemli bir belirleyicisi olduğunu ileri sürmektedir. Schunk (1991) da öz-yeterliliğin öğretmen davranışlarını açıklamada önemli bir kavram olduğunu iddia etmektedir. Öğretmen öz-yeterliliği, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesini sağlamaya yönelik motivasyonlarında

kritik bir rol oynamaktadır (Klassen, Durksen ve Tze, 2014). Melby (1995; akt. Bandura, 1997), düşük öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin, sınıf yönetimine ilişkin daha fazla sorun yaşadıklarını, öğrencilerin problemleri davranışları karşısında daha fazla strese girdiklerini, öğrenci gelişimi konusunda kötümser olduklarını, mesleklerinden hoşnutsuz olduklarını, disiplini sağlamak için daha fazla cezaya başvurduklarını, öğrenci gelişimi yerine konu aktarımına odaklandıklarını ve tekrar şans verilse öğretmenlik mesleğini seçmeyeceklerini ortaya koymuştur.

Araştırmalarda, düşük öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin öğretimde daha çok zorluk yaşadıkları, mesleki doyum düzeylerinin düşük ve iş ile ilişkili stres düzeylerinin ise yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur (Betoret, 2006). Bununla birlikte araştırma sonuçları, öğretmen öz-yeterlik inancının istenen öğrenci çıktılarının oluşumu üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir (Ross, 1992). Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve bireysel başarıları üzerinde belirleyici rol oynar. Öğretmenler, istenen sonuca ulaşmak için kendi yeteneklerine inanmadıkları sürece güdülenmeleri zor olacaktır ve bir zorlukla karşılaştıkları zaman öz-yeterlik inancı yüksek öğretmenlere göre daha çabuk pes edeceklerdir (Gurvitch ve Metzler, 2009).

Öz-yeterlik inançlarının doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve psikolojik tepkiler gibi kaynaklardan etkilenecek şekilde oluştuğu düşünüldüğünde, öğretmen öz-yeterliliği açısından öğretmen ya da öğretmen adaylarının başarıya ulaştıkları doğrudan deneyimler, gelecekte de performanslarının yeterli olacağına ilişkin algılarını artırarak öz-yeterlik inançlarını güçlendirecektir. Diğer taraftan, başarısız olduklarını düşündükleri deneyimleri gelecekte de başarısız olacaklarına ilişkin inançlarını artırarak öz-yeterlik inançlarının zayıflamasına neden olur. Dolaylı deneyimler bağlamında ise öğretmen ve öğretmen adaylarının özellikle kendileriyle benzer durumda olduklarını düşündükleri rol modellerini gözlemlerken, rol modelin performansını başarılı olarak algılamaları öz-yeterlik inançlarını güçlendirir. Tersine şekilde, gözlemledikleri rol modelin performansının başarısız olduğunu düşünmeleri de öz-yeterlik inançlarını zayıflatacaktır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının meslektaşlarından, yöneticilerden, ailelerinden ve önemli gördükleri diğer bireylerden aldıkları sözel dönütler de öz-yeterlik inançları üzerinde oldukça etkilidir. Öğretim sürecindeki yeterlik ya da yetersizliğe ilişkin yaşanan duygular da öz-yeterlik inancının şekillenmesinde önemli rol oynar. Bununla birlikte, bir öğretim deneyiminden zevk alınması öz-yeterlik inancını yükseltirken, stres veya endişe gibi duygular öz-yeterlik inancının düşmesine neden olacaktır (Tschannen-Moran ve

Woolfolk Hoy, 2007).

Öğretmen ya da öğretmen adayının iyi bir öğretimin nasıl olacağına ilişkin geliştirmiş olduğu standartları da öz-yeterlik inançları üzerinde etkilidir (Bandura, 1977; Tschannen-Moran vd., 1998; akt. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007). Özellikle öğretmen adayları ve göreve yeni başlayan öğretmenler, Weinstein'ın (1988) “gerçekçi olmayan iyimserlik” olarak isimlendirdiği yüksek iyimserlik düzeyi ile öğretime başlarlar ve gerçek sınıf ortamı ile karşılaştıklarında “gerçeklik şoku” (Veenman, 1984) olarak tanımlanan bir durum içerisine girerler. Bu durum, yeni öğretmenlerin “iyi öğretim”e ilişkin standartlarını yeniden gözden geçirmelerine böylece başarısızlık duygusu ile baş edebilmek için karşı bir savunma içine girmelerine yol açabilir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007). Bu bağlamda araştırmacılar öğretmen öz-yeterlik inancının gelişiminde öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimini ilk kez yaşadıkları uygulama döneminin ve özellikle meslekteki ilk yıllarının kritik olduğuna dikkati çekmişlerdir (Mulholland ve Wallace, 2001; Woolfolk Hoy ve Burke Spero, 2005).

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, öğretmen öz-yeterlik inancı ile öğretmen tükenmişliği (Skaalvik ve Skaalvik, 2007), iş ile ilişkili stres (Klassen ve Chiu, 2010), mesleki doyum ve öğrenci başarısı (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006) gibi önemli değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Öğretmen öz-yeterlik inancı, ulusal alanyazında da ilgi odağı olan bir araştırma konusu olmuştur ve bu konuda pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların bazılarında öğretmen ya da öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş (Özdemir, 2008; Ekici, 2006), bazılarında öz-yeterlik inançlarına yönelik ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları yapılmıştır (Cerit, 2010; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010). Alanyazındaki çalışmaların bir kısmında da öğretmen öz-yeterlik inancının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Eroğlu ve Ünlü, 2015; Arastaman, 2013), mesleki kaygılar (Boz ve Boz, 2010), problem çözme becerileri (Yenice, 2012), gibi farklı değişkenlerle ilişkisi incelenirken, bazı çalışmalarda ise derslerin öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancı üzerindeki etkisi incelenmiştir (Ekici, 2008).

Görüldüğü gibi, alanyazında öğretmen öz-yeterlik inancının pek çok değişkenle ilişkisi incelenmesine rağmen öğretmen adaylarının olası benlikleri ile yordayıcı ilişkisini ortaya koyan yalnızca bir çalışmaya ulaşılmıştır. Chan (2006) tarafından yapılan bu

çalışmada öz-yeterlik inancı, düşük gelirli okullarda çalışmaya yönelik umut edilen (hoped-for) olası öğretmen benliklerinin önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Tutum, inanç ve davranışlar arasında önemli bir etkileşim bulunduğu (Taşkın-Can, Cantürk ve Öngel, 2005) düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benliklerini açıklamada öz-yeterlik inançları ile birlikte öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının da önemli rol oynayabileceği öngörülmektedir.

#### **1.1.4. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum**

Gordon Allport (1954; akt. Wicker, 1969), “tutum” kavramını sosyal psikolojinin temel yapı taşı olarak tanımlamıştır. Alanyazında “tutum” kavramına ilişkin farklı tanımlar yer almaktadır. Bem (1970) kısa ve öz olarak tutumu “hoşlanma ve hoşlanmama durumları” olarak tanımlarken (akt. Can Baysal, 1981), Fisbein ve Ajzen (1975, s.6; akt. Demirtaş-Madran, 2012)’e göre tutum bireyi belirli bir nesneye tutarlı bir şekilde olumlu ya da olumsuz bir tepki vermeye iten öğrenilmiş bir hazır olma durumudur. Eagly ve Chaiken (1993) ise tutumu, belli bir konuya yönelik belirli derecedeki hoşlanma ya da hoşlanmama şeklindeki değerlendirmeye oluşan psikolojik bir eğilim olarak tanımlamışlardır. Tutum konusu, herhangi bir somut obje olabileceği gibi soyut bir kavram, kişi ya da bir grup da olabilir (Bohner ve Wanke, 2002).

Alanyazında tutum kavramına yönelik tanımlar çeşitlilik gösterse de tutumun, değerlendirme sonucu oluşan tepkiler olduğu konusunda bir uzlaşısı olduğu dikkati çekmektedir (Ajzen, 2005). Bir eğilimin tutum olarak kabul edilebilmesi için asgari şart, bir zihinsel değerlendirmedir (Üstüner, 2006). Cohen (1964; akt. Wicker, 1969), tutumların değerlendirme içeren psikolojik yapılar olmaları nedeniyle davranışın habercileri olarak işlev gördüklerini ifade etmiştir.

Her tutumun bir yönü vardır. Birey herhangi bir konuya karşı olumlu ya da olumsuz bir eğilime sahiptir. Konuya karşı tutum olumlu ise olumlu duygular, değerlendirmeler ve eğilimler; tutum olumsuz ise olumsuz duygular, değerlendirmeler ve eğilimler söz konusudur. Tutumun yönü olumlu olduğu durumlarda birey tutumun konusuna daha fazla yaklaşırken, tutumun olumsuz olduğu durumlarda tutumun konusundan uzaklaşır (İnceoğlu, 2004). Bu nedenle tutumlar, pek çok farklı alanda bireylerin davranışlarının incelenmesinde davranışın belirleyicilerinden birisi olarak araştırmaya ve incelenmeye değer görülmüştür (Üstüner, 2006).

Tutum, doğrudan gözlenemeyen ancak ölçülebilir tepkiler aracılığıyla kestirilebilen hipotetik bir yapıdır. Bu bağlamda davranışın önemli belirleyicilerinden

biri olan tutumların bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkiler içerdiği öngörülmektedir (Ajzen, 2005). Örneğin; bir çevre gönüllüsü, hava kirliliğinin ozon tabakasına zarar verdiği görüşüne güçlü biçimde inanabilir (bilişsel); nesli tükenmekte olan türlerin yok oluşuna kızabilir ya da üzülebilir (duygusal); çevreyi korumak amacıyla özel araba yerine kamu taşıtlarını kullanabilir (davranışsal). Bireyin tutumu bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkileri bir arada içerebileceği gibi bunlardan yalnızca birini de içerebilir (Bohner ve Wanke, 2002). Birey bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerini sözlü ya da sözsüz olarak gösterebilir (Ajzen, 2005).

Bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeleri kapsayan psikolojik bir yapı olan tutumlar, ilişkilendirme, tutum konusu ile doğrudan deneyim ya da başkalarından öğrenmeler yoluyla oluşurlar. Bu kaynaklardan her biri bireyin öğrenme süreçleri ile yakından ilgilidir. Birey belli bir tutum konusu ile hoş giden ya da gitmeyen olayları ilişkilendirebilir; bir tutum konusu ile kendi karşılaştığında doğrudan deneyimlerine dayalı olarak bilgi edinebilir ya da belli bir tutum konusu hakkında başkalarının deneyimlerinden bilgi edinebilir (Can Baysal, 1981).

Bilişsel tepkiler, bireyin tutum konusuna yönelik algılarını ve düşüncelerini yansıtır. Örneğin; bireyin sağlık sektöründeki mesleklere yönelik inançlarını ifade etmesi tutumun bilişsel ögesini oluşturur. Doktorların çoğunun hastadan çok parayla ilgilendikleri ya da çoğu sağlık çalışanının nitelikli olmadığı gibi görüşler olumsuz bir tutuma ilişkin bilişsel bir kanıt oluştururken, doktorların ve hemşirelerin hastalara yardımcı olabilmek için ellerinden geleni yaptıklarına yönelik inançların ifade edilmesi ise olumlu bir tutumun varlığına işaret edecektir (Ajzen, 2005). Dolayısıyla tutumların bilişsel öğeleri, tutum konuları ile ilgili bilgi ve inançları içermektedir. Tutum konusu ile ilgili bilgiler ve inançlar, bireyin deneyim geçirmesi sonucu oluşmaktadır. Varlığı bilinmeyen bir konuya karşı tutum oluşamaz. Bireyin önce bu tür bir uyarıcının varlığından doğrudan (tutum konusu ile karşılaşarak) ya da dolaylı olarak (kitaptan okuyarak, bir arkadaşından duyarak, vb.) haberdar olması gerekir. Konu ile ilgili bilgi değiştiğinde tutum da değişecektir. Örneğin; dürüst olarak tanınan bir kişiyle yaşanan bir deneyim sonucu öyle olmadığı öğrenildiğinde bilgi değiştiği için tutumun yönü ve yoğunluğu aynı kalmayacaktır (Can-Baysal, 1981). Sözlü olarak ifade edilen bilişsel tepkilerin anlaşılması kolay iken, sözsüz bilişsel tepkilerin değerlendirilmesi oldukça zordur (Ajzen, 2005).

Tutumun duygusal ögesi, bireyin herhangi bir tutum konusuna olumlu ya da olumsuz duygular beslemesi ile ilgilidir. Duygusal tepkiler de bireyin tutum konusuna ilişkin önceki deneyimlerine bağlıdır. Birey olumlu duygular beslediği uyarıcıyı ne zaman düşünse kendini iyi hissedecek dolayısıyla o tutum konusuna tepkileri de olumlu olacaktır. Duygusal ögesi ağır basan bir tutumun değişmesi daha güçtür. Bilişsel öge bireye belirli bir tutum konusunun kendisi için iyi olmadığını bildirirse bile birey bu tutum konusundan hoşlanmaya dolayısıyla olumlu tepki göstermeye devam edebilir (Can Baysal, 1981). Duygusal tepkiler sözlü olarak beğenme, tikslenme, takdir etme ya da küçümseme gibi ifadelerle anlaşılabilirken, sözsüz olarak da yüz mimikleri, kalp atışı, kan basıncı gibi sempatik sinir sistemi reaksiyonları ile gözlemlenebilir (Ajzen, 2005).

Davranışsal öge ise bireyin belli bir tutum konusuna ilişkin davranış eğilimini yansıtır. Davranışsal tepkiler sözlü olarak ifade edilebileceği gibi sözsüz olarak da gözlenebilir. Sözlü olarak, kişinin çocuklarını doktor olmaya yönlendirdiğini söylemesi tıbbi mesleklere yönelik olumlu tutum sergilediğini düşündürürken, sözsüz olarak da çocuklarını sağlık lisesine yazdırması doğrudan gözlenebilir bir davranışsal tepkidir (Ajzen, 2005). Bir tutumun bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeleri arasında tutarlılık olması beklense de bu her zaman için geçerli değildir. Örneğin; cep telefonu ile uzun süre konuşmanın sağlığa zararlı olduğuna inanan (bilişsel öge) birey, telefonla konuşmaktan zevk aldığı için (duygusal öge) sevdikleriyle uzun süreli telefon sohbetleri yapabilir (davranışsal öge) (Demirtaş-Madran, 2012).

Tutumların kendine özgü bazı özellikleri vardır ve bu özellikler hem bütün olarak tutumlar hem de tutumların tek tek öğeleri için geçerlidir. Bu özellikler tutumun güç derecesi, karmaşıklığı, diğer tutumlarla ilişkisi ve merkezilik ve öğeler-arası tutarlılık şeklinde ele alınmıştır (Kağıtçıbaşı, 1979; Güney, 2000):

- Güç derecesi: Her tutumun bir gücü vardır ve bu güç, tutumun üç ögesinin gücünün bir toplamı olarak değerlendirilebilir. Bir tutum ne kadar güçlü ise değiştirilmesi o kadar zordur. Örneğin; kadınların çalışmasına karşı olumsuz tutum sergileyen bir kişinin konuya ilişkin tutumunun bilişsel ve duygusal boyutlarda güçlü, davranışsal boyutta ise zayıf olması mümkündür. Bu durumda kişi, kadınların çalışmasını pek istememekle birlikte ekonomik zorluktan kurtulmak için buna razı olabilir (Kağıtçıbaşı, 1979).
- Karmaşıklık: Tutumlar, öğelerinin karmaşıklığına göre birbirlerinden farklılık gösterebilirler. Tutumun öğeleri karmaşık olabileceği gibi daha yalın da olabilir.

Örneğin; belli bir politik görüşe sahip olduğunu ifade eden bir kişi, davranışsal boyutta bu politik görüşüne ilişkin hiçbir eylemde bulunmuyorsa bu kişinin ilgili tutumunun davranışsal ögesinin, politik görüşlerini halka anlatmak için gazete yazısı yazan bir kişiden çok daha yalın olduğu söylenebilir (Kağıtçıbaşı, 1979). Tutumların karmaşıklık ve güç dereceleri arasında yakın bir ilişki vardır. Karmaşık tutumlar, yalın tutumlardan daha kuvvetlidir ve değiştirilmesi daha zordur (Güney, 2000).

- Öğeler arası tutarlılık: Güçlü tutumların öğeleri genellikle birbirleri ile tutarlı olmakla birlikte bazı durumlarda öğeler arasında tutarsızlık söz konusu olabilir. Örneğin; hasta bir kişi iyileşebilmesi için ameliyat olmasının kendi yararına olacağına inanmaktadır (olumlu bilişsel öge) ancak sahip olduğu bu bilgiye rağmen ameliyat fikrinden rahatsız olmakta, endişelenmektedir (olumsuz duygusal öge). Tutumun öğeleri arasındaki bu tutarsızlık kişinin ameliyat olmasını engellemekte yani davranışsal öge oluşmamaktadır (Kağıtçıbaşı, 1979). Öğeleri arasında tutarlılık bulunmayan tutumlar, öğeleri tutarlı olan tutumlara kıyasla daha kolay değişir (Güney, 2000).
- Diğer tutumlarla ilişki ve merkezilik: Bir konuya ilişkin tutumu, bireyin diğer tutumları ile ilişkisi açısından farklılık gösterir. Bireyin bazı tutumları diğer tutumları ile sıkı sıkıya bağlı olabileceği gibi tamamen ilişkisiz de olabilir. Örneğin; kişinin din ile ilgili tutumu, politik tutumu, eğitim ile ilgili tutumu ve aile ilişkileri ile ilgili tutumu yakından ilişkili olabilir. Bu durumda kişi, dinsel tutumunu çocuklarının eğitimi ile ilgili tercihlerinde merkeze alabilir ve okul tercihini buna göre yapabilir (Kağıtçıbaşı, 1979). Bir tutumun yakından ilişkili olduğu tutum sayısı arttıkça bu tutumun değişme olasılığı o oranda azalır (Güney, 2000).

Özellikleri açısından farklılık gösteren tutumların bireyin yaşamında önemli işlevleri bulunmaktadır. Katz (1960; akt. Sakallı, 2001), *anlama veya bilgi işlevi*, *ihtiyaçları giderme işlevi*, *egoyu savunma işlevi* ve *içsel değerlerin ifade edilmesi işlevi* olmak üzere tutumların dört farklı işlevinden söz etmektedir. Aynı tutum farklı bireyler için farklı işlevlere sahip olabilirken, bir tutum birey için birden fazla işleve de sahip olabilmektedir. Anlama veya bilgi işlevi açısından tutumlar, bireylerin dünyayı ve çevrelerini anlamalarını, olayları değerlendirme ve açıklamada tutarlı ve net olmalarını sağlar. İhtiyaçların karşılanması işlevi ise tutumların birçoğunun yapılan ya da yapılmayan

şeylerin ödüllendirilmesi veya cezalandırılması sonucunda oluşması ile ilişkilidir. Örneğin; bağlı olduğu gruba benzer duygu, düşünce ve inançlara sahip olmak, bireyin ödüllendirilerek bu tutumlara sahip olmakla sosyal onay, kabul görme gibi ihtiyaçlarını karşılama sağlar. Bireyler için tutumlar, ihtiyaçları karşılama işlevinin yanı sıra egoyu savunma işlevi de görebilirler. Örneğin; hatalı bir raporundan dolayı müdüründen azar işiten bir çalışan, “bu müdür hep böyledir, herkese kötü davranır, kimse onu sevmez” gibi yargılarla yaşadığı durumu açıklama ve kendisini rahatlatma yoluna gidebilir. İçsel değerlerin ifade edilmesi işlevi açısından bakıldığında ise tutumlar, bireylerin içsel değerlerini ve inançlarını dile getirmelerini sağlar. Bireyler tutumlarını karşısındakilere belirttiklerinde kendi kişiliklerini, kimliklerini ortaya koymuş olurlar (Sakallı, 2001).

Öğretmenlik mesleği açısından düşünüldüğünde, öğretmenlerin mesleklerine yönelik geliştirdikleri olumlu tutumların, öğretmenlik mesleğiyle ilgili davranışlarını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Demirtaş, Cömert ve Özer (2011), öğretmen adaylarının yeterliklerine ilişkin inançlarının ve mesleğe yönelik tutumlarının sınıf yönetimi yaklaşımlarını, öğrencilerini derse katma çabalarını ve tercih edecekleri yöntem ve stratejileri etkilediğini ifade etmişlerdir. Mesleklerine yönelik olumlu tutuma sahip olan öğretmenlerin, mesleki ve bireysel gelişimlerine daha fazla önem vererek etkili bir öğretmen olma yolunda daha çok çaba harcayacakları düşünülebilir. Çeliköz ve Çetin (2004)’e göre de öğretmen adayları mesleklerine yönelik olumlu tutumlara sahip olarak yetiştirilebilirlerse, öğretmen olduklarında, görevlerini eksiksiz yerine getirirler, öğrencilere karşı daha olumlu davranışlar sergilerler, araştırmacı olurlar, yaratıcı düşünür ve yenilikleri öğrenme ortamına kolayca aktarırlar.

Uluslararası alanyazında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumla ilgili çok az araştırmaya rastlanırken, fen bilgisi, matematik vb. alanlara ve yeni öğretim yöntemlerine yönelik tutumların daha çok araştırıldığı görülmüştür (Başbay, Ünver ve Bümen, 2009). Bunun nedeni, uluslararası çalışmaların öğretmenlik mesleğine yönelik tutum yerine, iş doyumunu, öğretmen bağlılığı ya da profesyonellik gibi kavramlar üzerine yoğunlaşılmasıdır (Bümen ve Ercan-Özaydın, 2013). “Tutum” kavramı yerine iş doyumunu ve mesleğe bağlılık gibi değişkenler üzerindeki çalışmaların tercih edilmesinin nedeni, özellikle ABD’de göreve başlayan öğretmenlerin yaklaşık %50’sinin ilk beş yılda mesleği bırakmaları olarak görülmektedir. Araştırmacılar da bu gerçekliğin arkasındaki nedenleri incelemeye ve bu sorunu çözmeye yönelik öneriler geliştirmeye odaklanmışlardır. Türkiye’de ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretmen



araştırmalarına yön vermiş önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Bümen ve Ercan-Özaydın, 2013).

Ulusal alanyazın incelendiğinde, özellikle 2000’li yılların başından bu yana öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun oldukça ilgi çeken bir araştırma konusu olduğu dikkati çekmektedir. Alanyazında bu konuyu ele alan pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların çoğunda bazı demografik değişkenlere göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun farklılaşıp farklılaşmadığını incelenirken (Akıllı ve Seven, 2010; Baykara-Pehlivan, 2008; Can, 2010; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Dönmez ve Uslu, 2013; Eraslan ve Çakıcı, 2011; Erdem, 2012; Kesen ve Polat, 2014; Özder, Konedralı ve Zeki, 2010), bazı çalışmalarda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu ölçmeye yönelik araçlar geliştirilmiştir (Çetin, 2006; Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven, 2000; Üstüner, 2006). Araştırmaların bir bölümü ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile öz-yeterlik inancı (Arastaman, 2013; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Eroğlu ve Ünlü, 2015), kaygı düzeyi (Doğan ve Çoban, 2009), yabancılaşma düzeyi (Çağlar, 2013) gibi farklı değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymaya odaklanmıştır. Başbay, Ünver ve Bümen (2009) ile Bümen ve Ercan-Özaydın (2013) ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun zamanla nasıl değiştiğine yönelik boylamsal araştırmalar yürütmüşlerdir.

Görüldüğü gibi, alanyazında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun pek çok farklı değişkenle ilişkisi incelenmiş ancak öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenen ve korkulan olası benlikleri ile ilişkisini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda öz-yeterlik inançları ile birlikte öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişkenlerinin, öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenen ve korkulan olası öğretmen benlikleri ile ilişkisinin ortaya konması önemli görülmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, son sınıf öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenen ve korkulan olası öğretmen benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası benlik düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası benlik düzeyleri,

- cinsiyet,
  - algılanan öğretmen kimliği düzeyi,
  - programdan memnuniyet düzeyi,
  - algılanan akademik başarı düzeyi değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki vardır?

### 1.3. Önem

Öğretmen eğitimi programlarının, öğretmen adaylarına mesleki bilgi ve beceriler kazandırma işlevinin yanı sıra öğretmen adaylarının inançlarını, yönelimlerini, tutumlarını ve kimliklerini şekillendirmelerinde önemli bir role sahip oldukları bilinmektedir (Hong ve Greene, 2011). Öğretmenlerin mesleki kimliği ile öğretmen eğitimi programları arasındaki ilişki, Gestaltçı yaklaşımın şekil-zemin ilişkisine benzetilebilir; program kimliğinin belgesi, kimlik ise programın dışı vurumudur (Lopes ve Pereira, 2012). Bu bağlamda öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimine dayanak oluştururlar (Van Huzien, Van Oers ve Wubbels, 2005). Öğretmen kimliğinin gelişimi açısından düşünüldüğünde öğretmen adaylarının eğitimleri süresince karşılaştıkları öğretim elemanlarının öğretim yaklaşımları, öğretmenlik uygulamasında edindikleri deneyimler gibi öğretmen eğitimi programlarının farklı bileşenlerinin kimlik gelişiminde etkili olması kaçınılmazdır (Lamote ve Engels, 2010). Bu nedenle öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin incelenmesi, daha etkili öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi yolunda önemli bir adım olarak görülebilir (Beauchamp ve Thomas, 2009).

Öğretmen mesleki kimliğine ilişkin güncel alanyazın incelendiğinde, kimliğin çokboyutluluğu konusunda bir uzlaşa olduğu görülmektedir (Akkerman ve Meijer, 2011; Beauchamp ve Thomas, 2009; Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004; Rodgers ve Scott, 2008). Bu bağlamda kimliğin çok boyutluluğu üzerine temellendirilen Olası Benlikler Kuramının öğretmen kimliği araştırmalarına önemli bir kuramsal çerçeve sunabileceği düşünülmektedir.

Olası benlikler sosyal ve psikolojik faktörlerden etkilenir. Farklı alanlarda yapılan araştırmalarda olası benlikleri etkileyen önemli sosyal faktörlerden birinin cinsiyet

olduğu ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenen ve korkulan olası benliklerinin de cinsiyete göre farklılaşabileceği düşünülmektedir. Olası benliklerin çeşitli sosyal bağlamlarda oluştugu düşünüldüğünde öğretmen adaylarının eğitimleri süresince etkileşim içinde oldukları eğitim programlarının bu süreçte etkin rol oynaması kaçınılmazdır. Bu bağlamda cinsiyetin yanı sıra son sınıf öğretmen adaylarının programdan memnuniyet düzeyleri, algılanan başarı düzeyleri ve algılanan öğretmen kimliği düzeylerinin olası benliklerinin oluşumunda etkili faktörler olabileceği düşünülmektedir.

Psikolojik faktörler açısından bakıldığında ise olası benliklerin, bireyin öz-yeterlik inançları ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bandura (1997)'ya göre bireyler öz-yeterlik inançlarını, doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sosyal ikna süreçleri ve psikolojik tepkiler olmak üzere dört farklı kaynaktan topladıkları bilgiler aracılığıyla yapılandırmaktadırlar. Öz-yeterlik üzerinde en güçlü etkiye sahip kaynak ise doğrudan deneyimlerdir. Öğretmen öz-yeterliği açısından bakıldığında, öğretmen adaylarının ilk kez doğrudan deneyim kazandıkları öğretmenlik uygulamasının, öğretmen öz-yeterlik inançlarının şekillenmesinde önemli rol oynayabileceği söylenebilir. Öğretmen davranışları üzerinde etkili olduğu düşünülen diğer bir değişken de öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardır. Öğretmenlik mesleğini uygulayacak olan bireylerin bu mesleğin gerekliliklerini daha etkili biçimde yerine getirebilmelerinin koşullarından biri, mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olmasıdır (Üstüner, 2006). Bu bağlamda öğretmen davranışlarının önemli belirleyicileri olan öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların, son sınıf öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası öğretmen benlikleri üzerinde etkili olan psikolojik faktörler arasında yer alabileceği düşünülmektedir.

Uluslararası alanyazında bu konuya ilişkin çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve daha çok nitel desende araştırmalar yapıldığı dikkati çekmektedir. Hamman, Wang ve Burley (2013), alanyazında öğretmen adaylarının olası benliklerine yönelik genelleme olanağı sunan nicel araştırmaların eksikliğine dikkati çekmişler ve olası öğretmen benliklerinin farklı değişkenlerle ilişkisinin ortaya konmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Ulusal alanyazın incelendiğinde de öğretmen adaylarının olası benliklerini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, Türkiye'de mesleğe yeni başlayacak olan son sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlikteki ilk yıllarına yönelik beklenen ve korkulan olası öğretmen benliklerinin incelenerek, olası öğretmen

benlikleri üzerinde etkili olan farklı faktörlerin belirlenmesinin hem ulusal hem uluslararası alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Bu araştırmada yalnızca nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.
- Bu araştırmanın çalışma grubu, örnekleme alınan son sınıf öğretmen adayları ile sınırlıdır.
- Bu araştırmanın örneklemi belirlenirken öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlar bir seçim kriteri olarak değerlendirilmemiştir.
- Bu araştırmada ele alınan “öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası benlikleri” değişkenleri, Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği’nin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.
- Bu araştırmada ele alınan öğretmen öz-yeterlik inancı değişkeni, Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği’nin ölçtüğü özellik ile sınırlıdır.
- Bu araştırmada ele alınan öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişkeni, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği’nin ölçtüğü özellik ile sınırlıdır.

## 2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öncelikle öğretmen adaylarının olası benliklerini incelemeye odaklanan araştırmalar, daha sonra öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını belirlemeye ve mesleki kaygıların öz-yeterlik inancı ile mesleğe yönelik tutum değişkenleriyle ilişkisini belirlemeye yönelik ulusal ve uluslararası araştırmalar özetlenmiştir. Ardından, öğretmen öz-yeterlik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma ilişkin araştırma örneklerine yer verilmiştir.

### 2.1. Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Olası Benliklerinin İncelendiği Araştırmalar

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının olası benliklerini inceleyen az sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Chan, 2006; Conway ve Clark, 2003; Hamman, Gosselin, Romano ve Bunuan, 2010; Hamman, Coward, Johnson, Lambert, Zhou ve Indiatsi, 2012; Hamman, Wang ve Burley, 2013; Hong ve Greene, 2011; Itoi, 2014; Ronfeldt, 2008; Shoyer ve Leshem, 2016).

Chan (2006), öğretmen adayları, yeni öğretmenler ve deneyimli öğretmenlerden oluşan 236 kişilik örneklem ile yaptığı çalışmada katılımcıların düşük gelirli okullarda çalışmaya yönelik umulan öğretmen benlikleri (hoped-for selves), öğretmen iyimserliği ve öğretmen öz-yeterlik inançları açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemiş; ayrıca öz-yeterlik ile iyimserliğin umulan öğretmen benlikleri üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma sonuçları, yalnızca öz-yeterlik inançları açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu gösterirken, öz-yeterlik inançlarının umulan öğretmen benliklerinin önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur.

Conway ve Clark (2003), öğretmenlik uygulaması sürecindeki öğretmen adaylarının gelişimlerini, umutları ve korkuları bağlamında Fuller'in öğretmen gelişimi modeline göre incelemiştir. Nitel desende yürütülen araştırmada öğretmenlik uygulaması süresince altı öğretmen adayı ile birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş, ayrıca odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının gelişiminin Fuller'in modelinde öngörüldüğü gibi benlikle ilgili endişelerden görevlerle ilgili endişelere doğru bir yol izlediği ortaya konmuştur.

Hamman ve diğerleri (2010), yeni öğretmenlerin kimlik gelişimini anlamada olası benlikler kuramından yararlandıkları çalışmayı 175 öğretmen adayı ve göreve yeni başlayan 46 öğretmenle yürütmüşlerdir. Bu çalışmada katılımcıların beklenen ve

korkulan olası öğretmen benlikleri açık-uçlu bir ölçme aracı yoluyla incelenmiştir. Çalışma sonucunda katılımcıların beklenen ve korkulan öğretmen benliklerine ilişkin 4 temel kategoriye ulaşılmıştır; okulda bireylerarası iletişim, sınıf yönetimi, öğretim ve mesleki nitelikler. Ayrıca araştırmacılar, öğretmen adayları ile göreve yeni başlayan öğretmenlerin olası benlikleri arasındaki farklılıkları da incelemişler ve öğretmen adaylarının görev yapan öğretmenlere göre daha görev odaklı olası benliklere sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Hamman ve diğerleri (2012), yaptıkları çalışmada öğretmenlik uygulaması sürecindeki 10 öğretmen adayı ile umulan ve korkulan olası öğretmen benliklerine ilişkin görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının olası benliklerinin uygulama deneyimleri, mentor öğretmenleri ve süreçte yaptıkları yansımalarından etkilenerek kısa süre içerisinde değişim gösterdiği ortaya konmuştur.

Hamman, Wang ve Burley (2013), öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenen ve korkulan olası benliklerini ölçmeyi amaçlayan iki boyutlu bir ölçek geliştirmek amacıyla yaptıkları nicel araştırmayı 335 katılımcı ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile ölçeklerin geçerliliği ortaya konmuştur.

Hong ve Greene (2011), öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin umutlarını ve korkularını oluşturan etmenleri incelemek amacıyla nitel bir araştırma yürütmüşlerdir. Çalışmada 11 fen öğretmeni adayından açık uçlu anketler ve bireysel görüşmeler yoluyla elde edilen veriler sonucunda, umulan ve korkulan olası öğretmen benliklerinin oluşumunda öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin geçmiş deneyimlerinin öğretmen eğitimi programından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Itoi (2014), öğretmen adaylarında olası benlik değişimine etki eden faktörleri incelemeyi amaçladığı durum çalışması desenindeki araştırmasında, üniversitedeki eğitimlerinin son 10 ayı süresince dört öğretmen adayını yakından takip etmişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde daha gerçekçi bir bakış açısı kazandıkları, uygulama sürecinin olası benliklerinin değişiminde önemli rol oynadığı, veliler ve meslektaşlarla iletişim, okuldaki öğrenciler ve uygulama öğretmenlerinin de olası benliklerinin gelişiminde etkili faktörler olduğu ortaya konmuştur.

Ronfeldt (2008), mesleki kimliğin gelişim sürecini ortaya koymayı amaçladığı nitel çalışmasında öğretmen eğitimi ve klinik psikoloji programlarından üçer katılımcı ile

katılımcıların olmayı umdukları ve olmaktan korktukları profesyonel benliklere ilişkin görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda, katılımcıların süreç boyunca geçici pek çok olası benlik yapılandıkları ancak bu olası benliklerin bir kısmının yıl içerisinde daha belirgin ve kalıcı hale geldikleri belirlenmiştir. Çalışmada katılımcıların eğitimleri süresince hayal etme, gözleme, karar verme ve değerlendirme süreçlerinden geçerek meslek kimliklerini oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır.

Shoyer ve Leshem (2016), öğretmen eğitiminin başlangıç aşamasında olan öğretmen adaylarının kariyerlerine ilişkin umutlarını ve korkularını ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarını eğitim fakültesine başvuru yapan 90 katılımcı ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada veriler, öğretmen adaylarının umutları ve korkularına ilişkin sorular içeren açık-uçlu anket yoluyla toplanmıştır. Yapılan nitel analiz sonucunda, öğretmen adaylarının korkularından çok umutlarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının umutlarının ve korkularının duygusal, bilişsel, sosyal ve okula yönelik farklı boyutları olduğunu ortaya koymuştur.

## **2.2. Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Mesleki Kaygılarının İncelendiği Araştırmalar**

Ulusal alanyazın incelendiğinde, öğretmen mesleki kaygılarının sıkça çalışılan bir konu olduğu görülmektedir (Atmaca, 2013; Bozdam ve Taşgın, 2011; Çelen ve Bulut, 2015; Çakmak, 2008; Çubukçu ve Dönmez, 2011; Dursun ve Karagün, 2012; Ünaldı ve Alaz, 2008).

Atmaca (2013), öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını incelemeyi amaçladığı çalışmasını yabancı dil bölümlerinde öğrenim gören 130 öğretmen adayı ile yürütmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak Borich (1996)'den uyarlanarak geliştirilen “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” (Saban, Korkmaz ve Akbaşı, 2004) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ben-merkezli kaygılarının görev-merkezli ve öğrenci-merkezli kaygılara göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre mesleki kaygı puanlarında anlamlı fark bulunmazken, anabilim dalı değişkenine göre öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Bozdam ve Taşgın (2011), öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını incelemeyi amaçladıkları çalışmayı farklı bölümlerde öğrenim gören 400 son sınıf öğretmen adayı ile yürütmüşlerdir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Borich (1996)'den uyarlanarak geliştirilen “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” (Saban, Korkmaz ve Akbaşı, 2004)

kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin orta seviyede olduğu, cinsiyet, yetiştiği yer ve ailede öğretmen olup olmaması değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak yaş ve eğitim alanı değişkenlerine göre öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yaşça daha büyük öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin, daha küçük yaştaki öğretmen adaylarına göre daha düşük seviyede olduğu görülmüştür. Eğitim alanı değişkenine göre ise özel yetenek sınavı ile öğrenci alan bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin diğer bölümlerde öğrenim görenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Çakmak (2008), farklı bölümlerde öğrenim gören 156 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada geliştirdiği bir anket ile katılımcıların mesleki kaygılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının en çok kaygılandığı alan sınıf yönetimidir. Çalışmada öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı, öğrenim gördükleri alana göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Çelen ve Bulut (2015), öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını incelemeyi amaçladıkları çalışmayı, 112 beden eğitimi öğretmeni adayı ile yürütmüşlerdir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen mesleki kaygı ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin düşük düzeyde olduğu, cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak sınıf ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üçüncü sınıf öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin birinci ve ikinci sınıf öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca 21-23 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının meslektaş ve veli merkezli kaygılarının 18-20 yaş aralığında bulunan öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Çubukçu ve Dönmez (2011), öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını inceledikleri çalışmalarını 310 öğretmen adayı ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Borich (1996)'den uyarlanarak geliştirilen "Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği" (Saban, Korkmaz ve Akbaşlı, 2004) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının görev merkezli kaygılarının en yüksek, ben-merkezli kaygılarının ise en düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Çalışma sonucunda kadın öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin tüm kaygı türlerinde erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleki kaygı



düzeylerinin öğrenim gördükleri program, sınıf düzeyi, çalışacakları eğitim düzeyi ve ailede öğretmen olup olmaması değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Dursun ve Karagün (2012), öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını incelemeye yönelik gerçekleştirdikleri çalışmayı 68 son sınıf beden eğitimi öğretmeni adayı ile yürütmüşlerdir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Borich (1996)'den uyarlanarak geliştirilen “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” (Saban, Korkmaz ve Akbaşı, 2004) kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyet, ekonomik durum, akademik ortalama ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediğini, sadece ben merkezli kaygı puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Ünalı ve Alaz (2008), öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmayı coğrafya öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 59 öğretmen adayı ile yürütmüşlerdir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Borich (1996)'den uyarlanarak geliştirilen “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” (Saban, Korkmaz ve Akbaşı, 2004) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını ancak aile gelir düzeyi, bölümü tercih etme sırası ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymuştur. Buna göre aile gelir düzeyi düşük olan öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının yüksek gelirli olanlara göre daha fazla olduğu, bölüm tercih sıralamasında coğrafya öğretmenliğine ilk beş sırada yer vermeyenlerin mesleki kaygılarının diğerlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu, sınıf düzeyi yükeldikçe ben-merkezli ve görev-merkezli kaygıların yükseldiği görülmüştür.

Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleki kaygılarını belirlemeye ilişkin uluslararası alanyazında da pek çok çalışma bulunmaktadır (O'Connor ve Taylor, 1992; Pigge ve Marso, 1997; Reeves ve Kazelskis, 1985; Smith ve Sanche, 1992; Watzke, 2003; Watzke, 2007). Bu araştırmalardan birinde O'Connor ve Taylor (1992), öğretmen adaylarının kaygılarını incelemek amacıyla 171 öğretmen adayı ile yürüttükleri çalışmada Fuller ve Borich (1974) tarafından geliştirilen “Öğretmen Kaygıları Kontrol Listesi”ni kullanmışlardır. Çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının öğrenci-merkezli kaygılarının diğer kaygı türlerine oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Görev-merkezli kaygılar boyutunda, öğretmen adaylarının en çok sınıf yönetimine ve zaman yönetimine ilişkin kaygılar yaşadıkları belirlenmiştir.

Pigge ve Marso (1997), yaptıkları boylamsal çalışmada öğretmen adaylarını eğitimleri sürecinde ve mezun olup çalışmaya başladıktan üç yıl sonraya kadar olmak üzere toplam beş yıl boyunca takip etmişlerdir. Araştırmada 60 katılımcının mesleki kaygılarının gelişimi, kariyerlerinin her aşamasında George (1978) tarafından geliştirilen “Öğretmen Kaygıları Ölçeği” uygulanarak izlenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, katılımcıların kariyerlerinin her döneminde en çok öğrenci-merkezli kaygılar yaşarken en az görev-merkezli kaygılar yaşadığını göstermiştir. Araştırma sonucunda, ben-merkezli kaygıların ise öğretmenlik uygulamasından sonra düşmeye başladığı görev-merkezli kaygıların yükseldiği ancak öğrenci-merkezli kaygıların her aşamada sabit kaldığı görülmüştür. Reeves ve Kazelskis (1985) de 128 öğretmen adayı ve görev yapmakta olan 90 deneyimli öğretmen ile yaptıkları çalışmada, George (1978) tarafından geliştirilen “Öğretmen Kaygıları Ölçeği”ni kullanmışlardır. Çalışma sonucunda, öğretmen adayları ile deneyimli öğretmenler arasında ben-merkezli kaygılar açısından anlamlı fark bulunurken, görev-merkezli ve öğrenci-merkezli kaygılar açısından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Öğrenci-merkezli kaygıların her iki grup için de ben-merkezli ve görev-merkezli kaygılardan daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Smith ve Sanche (1992), öğretmen adaylarının kaygılarının süreç içersinden nasıl değiştiğini incelemeyi amaçladıkları çalışmada 127 öğretmen adayına 16 haftalık öğretmenlik uygulaması süresince üç farklı zamanda Fuller ve Borich (1988) tarafından geliştirilen “Öğretmen Kaygıları Kontrol Listesi”ni uygulayarak değişimi izlemişlerdir. Her üç uygulamada da öğretmen adaylarının öğrenci-merkezli kaygıları ben-merkezli ve görev-merkezli kaygılara göre daha yüksek düzeyde yaşadıkları belirlenmiştir. Çalışmada öğretmenlik uygulaması süresince en büyük düşüşün ben-merkezli kaygılarda olduğu görülmüştür.

Watzke (2003), mesleğin farklı dönemlerinde olan öğretmenlerin kaygılarını incelemeyi amaçladığı çalışmayı, mesleğinin ilk yılındaki 82 öğretmen ve mesleğinin ikinci yılındaki 76 öğretmen ile yürütmüştür. Çalışmada, katılımcılara Fuller ve Case (1971)’in geliştirmiş olduğu “Öğretmen Kaygıları Kontrol Listesi” okul döneminin başında, ortasında ve sonunda uygulanmıştır. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin öğrenci-merkezli kaygılarının diğer kaygı türlerine oranla daha yüksek olduğunu, ben-merkezli kaygılar içerisinde yer alan mesleki gelişime ilişkin kaygının öğretmenlik deneyimi ile birlikte arttığını ortaya koymuştur. Görev-merkezli kaygılardan biri olan sınıf yönetimine ilişkin kaygı ise öğrenci-merkezli kaygılardan sonra öğretmenlerin en

yüksek düzeyde kaygı duyduğu alan olarak belirlenmiştir.

Watzke (2007), öğretmen kaygılarını incelemeye yönelik gerçekleştirdiği boylamsal çalışmada göreve yeni başlayan 79 öğretmene iki yıl süresince kariyerlerinin altı farklı noktasında Fuller ve Borich (1988) tarafından geliştirilen “Öğretmen Kaygıları Kontrol Listesi”ni uygulayarak değişimi izlemiştir. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin öğrenci-merkezli kaygılarının, ben-merkezli ve görev-merkezli kaygılarından daha yüksek düzeyde olduğunu, öğrenci merkezli kaygıların süreç içerisinde hep yüksek düzeyde kalırken ben-merkezli ve görev-merkezli kaygıların düştüğünü göstermiştir.

### **2.3. Öğretmen Mesleki Kaygıları ile Mesleğe Yönelik Tutum ve Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkileri İnceleyen Araştırmalar**

Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde, çok az sayıda araştırmada, mesleki kaygı ile mesleğe yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları değişkenleri arasında ilişki kurulduğu görülmektedir (Akgün ve Özgür, 2014; Boz ve Boz, 2010; Ghaith ve Shabaan, 1992; Kafkas, Açak, Çoban ve Karademir, 2010; Kalemoglu-Varol, Erbaş ve Ünlü, 2014).

Akgün ve Özgür (2014), öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümünde öğrenim gören 152 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışmada Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği ile Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven (2000) tarafından geliştirilen Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu ve orta seviyenin üstünde, mesleki kaygı düzeylerinin ise orta seviyenin biraz daha altında olduğu görülmüştür. Çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleki kaygıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Boz ve Boz (2010), öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmasını 339 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Borich (1992) tarafından geliştirilen Öğretmen Kaygıları Kontrol Listesi ile Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005)'nin Türkçe'ye uyarladığı Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile kaygıları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu, öz-yeterlik inançları düşük düzeyde olan öğretmen adaylarının daha fazla kaygı yaşadıkları

belirlenmiştir.

Ghaith ve Shabaan (1999), öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmasını 292 öğretmenle yürütmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” ile Ghaith ve Yaghi (1997) tarafından geliştirilen “Öğretmen Kaygıları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öz-yeterlik inancı ile mesleki kaygı arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bununla birlikte araştırma bulguları, deneyimsiz öğretmenler ile öz-yeterlik inancı düşük öğretmenlerin, deneyimli ve öz-yeterlik inancı yüksek öğretmenlere göre görev-merkezli ve öğrenci-merkezli kaygıları daha fazla yaşadıklarını ortaya koymuştur. Çalışmada elde edilen diğer bir bulgu da cinsiyet ve öğretmenlik yapılan öğretim düzeyinin mesleki kaygılar üzerinde etkili olmadığıdır.

Kafkas, Açak, Çoban ve Karademir (2010), öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışmasını 347 beden eğitimi öğretmeni adayını ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005)’nin Türkçe’ye uyarladığı Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ile McCormack (1996) tarafından geliştirilen ve Türk Kültürü için uyarlaması Özer, Şad, Acak ve Kafkas tarafından (2009) yapılan Beden Eğitimi Öğretmenleri için Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygıları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir korelasyon olduğunu göstermiştir.

Kalemoğlu-Varol, Erbaş ve Ünlü (2014), öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarını beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 322 öğretmen adayını ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Ünlü (2011) tarafından geliştirilen Beden eğitimi Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ile Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin, beden eğitimi öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu, mesleki kaygı alt boyutunu oluşturan değişkenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerindeki toplam varyansın %57’sini açıkladığı görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının yüksek, mesleki kaygılarının düşük düzeyde olduğu

belirlenmiştir.

#### **2.4. Öğretmen Öz-Yeterlik İnancına İlişkin Araştırmalar**

Alanyazın incelendiğinde, öğretmen öz-yeterlik inancının sıklıkla çalışılan bir konu olduğu görülmektedir. Hem ulusal hem uluslararası alanyazında öğretmen öz-yeterlik inancının incelendiği pek çok araştırma vardır. Burada tüm çalışmaların özetlenmesi mümkün olmadığı için özellikle son 10 yıl içerisinde yapılan çalışmalardan örnekler sunulmuştur.

Arastaman (2013), eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını incelemek ve öz-yeterlik algısının öğretmenlik mesleğine karşı tutumun önemli bir yordayıcısı olup olmadığını ortaya koymayı amaçladığı araştırmasını, 411 son sınıf öğretmen adayı ile yürütmüştür. Araştırmada Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu, and Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanan öğretmen öz-yeterlik ölçeği ile Üstüner (2006) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim fakültesi öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu, fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının eğitim fakültesi öğrencilerine göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlik mesleğine karşı tutumun, öz-yeterlik algısının önemli bir yordayıcısı olmadığı ortaya konmuştur.

Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone (2006), 2184 öğretmen ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen öz-yeterlik inancı, mesleki doyum ve öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkileri inceleyen bir yapısal eşitlik modeli oluşturmuşlardır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin önceki başarıları kontrol altına alındığında, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının mesleki doyum ve öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği doğrulanmıştır.

Cerit (2010), gerçekleştirdiği çalışmada Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen öğretmen öz-yeterlik ölçeğini Türkçe'ye uyarlamayı amaçlamıştır. Çalışma, 130 birinci sınıf ve 275 son sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, Gibson ve Dembo'nun (1984) ölçeğinin Türkiye'de hizmet öncesi sınıf öğretmenlerinin yeterlik inançlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, birinci sınıf öğretmen adayları ile dördüncü sınıf öğretmen adayları arasında öz-yeterlik inançları açısından anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011), yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 380 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışmada Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanan öğretmen öz-yeterlik ölçeği ile Üstüner (2006) tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının cinsiyet ve öğrenim görülen program değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı, mesleğe yönelik tutumlarının ise araştırma değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ekici (2006), meslek lisesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçladığı çalışmasını 240 meslek lisesi öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada Schmitz & Schwarzer (2000) tarafından geliştirilen, Yılmaz ve diğerleri (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan öğretmen öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda meslek lisesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin orta düzeyin üstünde olduğu, cinsiyet ve branşlara göre öz-yeterlik inançlarında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Buna göre kadın öğretmenler ile kültürel ders öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları diğerlerine göre daha yüksek düzeydedir. Çalışmada, öğretmenlerin kıdemine göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Ekici (2008), sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyindeki değişimi incelemek amacıyla yaptığı araştırmayı 91 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Çalışma, deneme öncesi desenlerden tek gruplu öntest-sontest modeline göre desenlenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu, and Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanan öğretmen öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. 12 haftalık sınıf yönetimi dersine katılan öğretmen adaylarına aynı ölçme aracı ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı

düzeylerinin cinsiyet, genel akademik başarı durumu ve mezun oldukları lise türü açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Eroğlu ve Ünlü (2015), beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmayı 601 öğretmen adayı ile yürütmüşlerdir. Araştırmada Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa, Çakıroğlu, and Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanan öğretmen öz-yeterlik ölçeği ile Ünlü (2011) tarafından geliştirilen beden eğitimi öğretmen adayları için öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermekle birlikte öz-yeterlik inançlarının mesleğe yönelik tutumun önemli bir yordayıcısı olmadığını ortaya koymuştur.

Klassen ve Chiu (2010), 1430 öğretmen ile yürüttükleri çalışmada, görev süresi, cinsiyet, öğretim düzeyi, öz-yeterlik inancı (öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı), iş stresi (iş yükü ve sınıf stresi) ve iş doyumu arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Bu doğrultuda oluşturulan yapısal eşitlik modeli sonucunda, öğretmenlerin görev süresinin öz-yeterliğin üç boyutu ile doğrusal olmayan ilişkiler gösterdiği (erken kariyer döneminden orta döneme geçerken artıp daha sonra azaldığı), kadın öğretmenlerin daha fazla iş yükü ve öğrenci davranışlarından kaynaklanan sınıf stresi yaşadıkları, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inançlarının daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, iş yükü stresi daha fazla olan öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inançlarının daha yüksek iken sınıf stresi daha fazla olan öğretmenlerin daha düşük düzeyde öz-yeterlik inancı ve mesleki doyuma sahip oldukları görülmüştür. İlköğretim ve ana sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ve öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının diğerlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ulaşılan diğer bir sonuç, sınıf yönetimine ve öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin daha yüksek olduğudur.

Özdemir (2008), sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançlarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçladığı çalışmasını 223 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının öğretim sürecinin bazı boyutlarına ilişkin öz-yeterlik

inançlarının cinsiyet, öğrenim görülen branşı tercih sırası, tercih nedeni ve öğretmenlik yapmaya istekli olmaya yönelik tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrenim görülen üniversite, öğretim biçimi ve mezun olunan lise değişkenlerinin ise öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, kadın öğretmen adaylarının, öğretmenlik branşını ilk beş sırada tercih edenlerin, mesleği isteyerek seçenlerin ve öğretmenlik yapmaya istekli olanların öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Skaalvik ve Skaalvik (2007), 244 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni ile yürüttükleri çalışmada “Norveç Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” isimli bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Araştırmada geliştirilen ölçeğin, “öğretim”, “eğitimi öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlama”, “öğrencileri güdüleme”, “disiplini sağlama”, “meslektaş ve velilerle işbirliği”, “değişim ve sorunlarla başa çıkma” olmak üzere altı alt-ölçekten oluşan bir yapı sergilediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, araştırmada öğretmen öz-yeterliğinin kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen tükenmişliği ile güçlü ilişkiler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010), yaptıkları çalışmada Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellet (2008) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği”ni Türkçeye uyarlamayı amaçlamışlardır. 243 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilen çalışmada uyarlanan ölçek kullanılarak sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançları cinsiyet, başarı ve öğrenim düzeylerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda ölçeğin beş faktörlü (planlama ve öğrenmeyi geliştirme, olumlu sınıf ortamı oluşturma, etkili öğrenme-öğretme süreci, bireysel farklılıklar, akademik gelişim) bir yapı sergilediği, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu kanıtlanmıştır. Bununla birlikte cinsiyet ve başarı değişkenlerine göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının değişmediği, sınıf düzeyine göre ise 4. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Yenice (2012), öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmayı 429 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu, and Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanan öğretmen öz-yeterlik ölçeği ile Heppner & Peterson (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından uyarlanan “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf



öğretmeni adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin anabilim dalı, cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği, problem çözme becerilerinin ise anabilim dalı, cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre alt boyut puanlarında farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında ise orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

## **2.5. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutuma İlişkin Araştırmalar**

Ulusal alanyazında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumla ilgili pek çok çalışma bulunmaktadır. Burada özellikle son 10 yıl içerisinde gerçekleştirilen çalışmalardan örneklerin özetlenmesi amaçlanmıştır. Alanyazındaki çalışmaların çoğunda, bazı demografik değişkenlere göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Akıllı ve Seven (2010), ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 125 öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemeyi ve çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının olumsuz olmadığı, cinsiyet ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Başbay, Ünver ve Bümen (2009), 158 öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri boylamsal araştırma ile orta öğretim tezsiz yüksek lisans programı süresince öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının nasıl değiştiğini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Tutum ölçeği, öğretmen adaylarına iki yıl süresince farklı zamanlarda dört kere uygulanmıştır. Gerçekleştirilen boylamsal araştırma sonucunda öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının dönemlere göre değişmediği belirlenmiştir.

Baykara-Pehlivan (2008), 592 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği araştırmasında, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların sosyo-kültürel özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Aşkar ve Erden (1987) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kadın öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları erkek öğretmen adaylarından anlamlı biçimde yüksektir. Tutum puanları tercih sırası, annenin eğitim durumu ve anne-baba meslekleri ile aile gelirleri açısından anlamlı farklılık göstermezken baba eğitim durumuna göre tutum puanları arasında anlamlı

farklılıklar olduğu görülmüştür.

Bümen ve Ercan-Özaydın (2013), 32 öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmen öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların dört yıllık lisans eğitimi süresince ve ilk görev yılının sonundaki değişimini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanan “Öğretmen Öz-yeterlik İnancı Ölçeği” ile Başbay ve Bümen (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, lisans eğitimi süresince öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının anlamlı biçimde arttığı, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında ise önemli bir değişim olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada, ilk öğretmenlik yılının sonunda da sonuçların değişmediği gözlenmiştir.

Can (2010), 92 fen-edebiyat fakültesi mezunu öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmasında tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemeyi ve bu tutumlarına program türü, cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü ve ebeveynlerinde öğretmen olup olmama durumu değişkenlerinin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven (2000) tarafından geliştirilen “Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve tutumlarının program türü dışındaki diğer değişkenlere göre anlamlı biçimde değişmediği belirlenmiştir.

Çağlar (2013), 875 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği araştırmasında, eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Üstüner (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve Çağlar (2012) tarafından geliştirilen “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin orta düzeyde yabancılaşma duygusu yaşadıkları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu yönde yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre yabancılaşma düzeyi ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda, gruplar arasında anlamlı fark olmadığı, öğretim türü değişkenine göre sadece yabancılaşma düzeyinde, program türü değişkenine göre ise öğretmenliğe yönelik tutum boyutunda anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Yabancılaşma düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişki analiz edildiğinde, iki

değişken arasında orta düzeyde olumsuz bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Çapri ve Çelikkaleli (2008), 250 son sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarını cinsiyet, program ve fakülte değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmada Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven (2000) tarafından geliştirilen “Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği” ile Çakır, Erkuş ve Kılıç (2000) tarafından geliştirilen “Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumlarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaştığı, program ve fakülte değişkenlerinin ise anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının yeterlik inançlarının ise, cinsiyet, program ve fakülte değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir.

Çetin (2006), 341 son sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik bir tutum ölçeği geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda 35 maddeden oluşan üç faktörlü (sevgi, değer ve uyum) likert tipi bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Yapılan güvenirlik ve geçerlik analizleri sonucunda geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kanıtlanmıştır.

Demircioğlu ve Özdemir (2014), fen-edebiyat fakültesinde öğrenim gören 410 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Çetin (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğretim durumu değişkenleri açısından anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun öğretmenlik mesleğini tercih etme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

Doğan ve Çoban (2009), 321 son sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi, tutum ve kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi ve tutum ve kaygı düzeylerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada Çetin (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” ile Beck, Epstein, Brown ve Steer (1988) tarafından geliştirilen ve Ulusoy, Şahin ve Erkmen (1996) tarafından uyarlanan “Beck Kaygı Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının mesleğe

yönelik tutumlarının olumlu, kaygı düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Mesleğe yönelik tutum ile kaygı arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu, kadın öğretmen adaylarının, mesleğini yakınlarına önerenlerin, mesleğini sevenlerin ve iş bulma konusunda iyimser olanların daha olumlu bir tutuma sahip oldukları ortaya konmuştur. Bununla birlikte, iş bulma konusunda karamsar olan öğretmen adaylarının daha kaygılı oldukları belirlenmiştir.

Dönmez ve Uslu (2013), sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören 230 öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını farklı değişkenler açısından (cinsiyet, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, baba öğrenim durumları, anne öğrenim durumları) incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Üstüner (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırma bulguları, öğretmen adaylarının tutumlarının cinsiyet, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni ve baba öğrenim durumları açısından anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Eraslan ve Çakıcı (2011), 214 pedagojik formasyon öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Çetin (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, pedagojik formasyon öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarının cinsiyet, öğrenim görülen program ve üniversite tercihinde eğitim fakültesi yer alıp almamasına göre anlamlı biçimde değiştiği görülmüştür.

Erdem (2012), Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği bölümü dördüncü sınıf öğrencileri ve tezsiz yüksek lisans programında öğrenim görmekte olan 170 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik algıları ve mesleğe yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının mesleğe ilgi duydukları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiş bununla birlikte özel alan bilgisi ve meslek bilgisi konularında kendilerini yetersiz hissettikleri görülmüştür.

Kesen ve Polat (2014), 234 öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını bazı değişkenlere göre

incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Üstüner (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı, anabilim dalının ise tutumlar üzerinde anlamlı bir fark yarattığı belirlenmiştir.

Özder, Konedralı ve Zeki (2010), 208 öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile akademik başarılarının cinsiyet, öğrenim görmekte oldukları program, öğretmenliği tercih etme nedenleri ve sınıfları açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven (2000) tarafından geliştirilen “Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenliğe ilişkin tutum ile akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından bir farklılık göstermemekte, ancak program ve öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri açısından farklılık göstermektedir.

Üstüner (2006), 449 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlik mesleğine yönelik bir tutum ölçeği geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda tek faktörlü yapıda 34 maddelik likert tipi bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Yapılan güvenilirlik ve geçerlik analizleri sonucunda geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kanıtlanmıştır.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere ilişkin ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Çalışma kapsamında belirlenen araştırma sorularına yanıt verebilmek amacıyla ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma desenlenmiştir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'deki devlet üniversitelerindeki eğitim fakültelerinin son sınıfında öğrenim görmekte olan 30.366 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Evrendeki öğretmen adayı sayısının belirlenmesinde 2011 Lisans Yerleştirme Sınavı kontenjan kitapçığında yer alan kontenjan sayıları temel alınmıştır. 2011 yılında eğitim fakültelerine giriş yapan öğretmen adaylarının 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde son sınıfta oldukları varsayılarak hesaplanan sayının yaklaşık olarak evreni temsil ettiği kabul edilmiştir. Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalar, Türkiye İstatistik Kurumu tarafından belirlenen 12 bölgeye göre oluşturulmuştur. Her bir tabaka için evreni temsil edebilecek örneklem sayısı, Cochran'ın likert tipi ölçme araçları için önerdiği örneklem formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Bartlett, Kotrlık ve Higgins, 2001). Sürekli değişken olduğunda örneklem hesabı formülü şu şekildedir:

$$n_0 = \frac{(t)^2 * (s)^2}{(d^2)}$$

$$n = \frac{n_0}{(1 + n_0/N)}$$

N: Evren büyüklüğü

n: Örneklem büyüklüğü

t: Güven düzeyinin tablo değeri ( $\alpha$ : 0.05 için t:1,96)

s: Tahmini standart sapma değeri (dereceli ölçme araçlarında %98 aralığında tahmin edebilmek için likert derecesi/6 dir\*)

d ( $\alpha$ ): Kabul edilebilir hata marjı %3 (Likert tipi araçlarda likert derecesi\*0,03)

Formüle göre yapılan hesaplamalar sonucunda her bir tabakadan ulaşılması gereken minimum örneklem büyüklükleri belirlenmiştir. Ulaşılması gereken sayılar dikkate alınarak 12 bölgede yer alan 19 farklı üniversitenin eğitim fakültelerine 200'er anket gönderilmiştir. Çalışma sonucunda, eğitim fakültelerinin son sınıflarında öğrenim gören toplam 2300 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Toplanan veriler incelendiğinde, 179 katılımcının anketleri yönergeye uygun şekilde doldurmadığı belirlenerek çalışmaya 2121 veri üzerinden devam edilmiştir. Normallik dağılımını etkileyen uç değerler de atıldıktan sonra verilerin analizleri 2081 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bölgelere göre ulaşılması gereken minimum örneklem sayısı ve araştırmada ulaşılan örneklem sayısına ilişkin bilgiler Tablo 3.1'de sunulmuştur.

**Tablo 3.1.** *Evren ve Örneklemi Oluşturan Öğretmen Adaylarının Bölgelere Göre Dağılımı*

Bölgeler	2011 LYS kitapçığında eğitim fakültesi bulunan devlet üniversitelerinin sayısı	Son sınıf öğretmen adayı sayısı	Ulaşılması gereken minimum örneklem	Ulaşılan üniversite sayısı	Ulaşılan Örneklem
1.Akdeniz	6	2410	113	2	173
2.Batı Anadolu	5	3275	114	1	147
3.Batı Karadeniz	6	2909	114	2	173
4.Batı Marmara	4	1765	111	2	194
5.Doğru Karadeniz	4	1962	112	1	153
6.Doğu Marmara	6	3450	115	2	188
7.Ege	9	4075	115	2	158
8.Güneydoğu Anadolu	5	1795	111	2	180
9.İstanbul	3	1750	111	2	162
10.Kuzeydoğu Anadolu	5	2740	114	1	171
11.Orta Anadolu	5	2015	112	1	195
12.Ortadoğu Anadolu	5	2220	113	1	187
<b>Toplam</b>	<b>63</b>	<b>30366</b>	<b>1355</b>	<b>19</b>	<b>2081</b>

Tablo 3.1 incelendiğinde, araştırmada elde edilen veri sayısının evreni temsil edebilecek yeterlilik ve çeşitlilikte olduğu görülmektedir. Araştırma verileri

incelendiğinde, katılımcı öğretmen adaylarının %62,2'sinin kadın, %37,8'inin erkek olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaş ortalaması da 22,75 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları programlara göre dağılımı incelendiğinde ise katılımcıların %36,8'inin sınıf, %20,3'ünün Türkçe, %12'sinin fen bilgisi, %11,8'inin sosyal bilgiler, %6'sının bilgisayar ve öğretim teknolojisi, %5,2'sinin ilköğretim matematik, %4,5'inin din kültürü ve ahlak bilgisi, %3,4'ünün de müzik öğretmenliği bölümünde öğrenim gördükleri belirlenmiştir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Adayları Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği, Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Kişisel bilgi formu**

Öğretmen adaylarının cinsiyet, algılanan öğretmen kimliği düzeyi, programdan memnuniyet düzeyi ve algılanan akademik başarılarına ilişkin veriler kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmen kimlik algısı düzeyinin belirlenmesinde katılımcılara “şu an kendinizi ne kadar öğretmen gibi hissediyorsunuz?” sorusu sorularak 1'den 10'a kadar verilen bir derecelendirme üzerinde işaretlemeleri istenmiştir. Bu derecelendirmede 1-2-3-4 düşük, 5-6 orta, 7-8-9-10 yüksek düzey olarak kabul edilmiştir (Hamman, Coward, Johnson, Lambert, Zhou, ve Indiatsi'nin 2012'de yaptıkları çalışmada kullanılan derecelendirme temel alınmıştır). Öğretmen adaylarının programdan memnuniyet düzeyleri ve algılanan akademik başarı düzeylerini ise düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç düzeyde belirtmeleri istenmiştir. Kişisel bilgi formunda ayrıca katılımcıların yaş ve öğrenim görmekte oldukları bölüm bilgileri de istenmiştir.

#### **3.3.2. Öğretmen adayları olası benlikler ölçeği**

Ölçek, Hamman, Wang ve Burley (2013) tarafından geliştirilmiş ve bu araştırma kapsamında Türkçe'ye uyarlanmıştır. Öğretmen Adayları Olası Benlikleri Ölçeği (New Teacher Possible Selves Questionnaire), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğindeki ilk yılına ilişkin olası öğretmen benliklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, “beklenen olası öğretmen benlikleri” (expected teacher possible selves) ve “korkulan olası öğretmen benlikleri” (feared teacher possible selves) olmak üzere 6'lı likert tipinde iki ayrı alt-ölçekten oluşmaktadır. Her alt ölçek ayrı ayrı değerlendirilmekte, ölçeklerden toplam puan alınamamaktadır ve her alt-ölçeğin alt boyutları bulunmaktadır.



Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeğinden alınan yüksek puan, öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarındaki olumlu beklentilerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Beklenen olası öğretmen benlikleri ölçeğinin genelinden alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan 54'tür. "Profesyonellik" boyutundan alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 30; "öğretmeyi öğrenme" boyutundan ise alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 24'tür.

Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeğinden alınan yüksek puan, öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik korkularının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Korkulan olası öğretmen benlikleri ölçeğinin genelinden alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan 54'tür. "Yaratıcı olmayan öğretim", "yetersiz sınıf yönetimi" ve "ilgisiz bir öğretmen olma" boyutlarından alınabilecek en düşük puan 3 ve en yüksek puan 18'dir.

Ölçek geliştirme çalışmasında, Amerika'daki bir üniversitede staj aşamasında olan 335 öğretmen adayından toplanan veriler kullanılmış, her bir ölçek için açımlayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeğinin toplam dokuz maddeden oluşan iki faktörlü bir yapı (birinci faktör: profesyonellik, ikinci faktör: öğretmeyi öğrenme) sergilediği görülmüştür. Birinci faktörün %51.2, ikinci faktörün %17.3 olmak üzere ölçeğin, toplam varyansın %68.5'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği ise yine toplam dokuz maddeden oluşan üç faktörlü bir yapı (birinci faktör: yaratıcı olmayan öğretim, ikinci faktör: yetersiz sınıf yönetimi ve üçüncü faktör: ilgisiz bir öğretmen olma) sergilemiştir. Bu alt ölçek için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda da birinci faktörün varyansın %49.5'ini, ikinci faktörün %13.9'unu ve üçüncü faktörün de %12.0'ini olmak üzere ölçeğin, toplam varyansın %75.4'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçek geliştirme çalışmasında açımlayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan faktör yapılarının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla her iki ölçek için ayrı ayrı doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçek yapılarının her iki ölçek için de doğrulandığı görülmüştür. Tablo 3.2'de ölçek geliştirme çalışmasındaki doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği indekslerine ilişkin bazı değerler sunulmuştur:

**Tablo 3.2.** Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeğini Geliştirme Çalışmasında Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bazı Uyum İyiliği İndeksleri

Ölçekler	$\chi^2$	df	CFI	RMSEA
Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği	47.10	26	.974	.048
Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği	71.60	24	.950	.075

Tablo 3.3'te ölçek geliştirme çalışmasında ulaşılan alt-ölçekler arasındaki korelasyon katsayıları, ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

**Tablo 3.3.** Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeğini Geliştirme Çalışmasında Alt Ölçekler Arasında Bulunan Korelasyon Katsayıları, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Ölçekler	1	2	3	4	5
Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri					
1. Profesyonellik	-				
2. Öğretmeyi öğrenme	.62**	-			
Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri					
3. Yaratıcı olmayan öğretim	-.19**	-.15**	-		
4. Yetersiz sınıf yönetimi	-.18**	-.05	.52**	-	
5. İlgisiz bir öğretmen olma	-.18**	-.12*	.45**	.42**	-
Ortalama	5.71	5.65	2.68	2.99	1.64
Standart sapma	.40	.42	1.24	1.21	.84

\*p<.05, \*\* p<.01

### 3.3.2.1. “Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği”ni Türkçe’ye uyarlama işlemleri\*

Ölçek uyarlama çalışmasında ölçeğin dil geçerliği çalışması, 2014-2015 öğretim yılı güz dönemi Ekim ayında Eskişehir ilindeki bir üniversitenin eğitim fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümü son sınıfında öğrenim gören 32 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Yapı geçerliği çalışması ise 2014-2015 öğretim yılı güz dönemi Kasım ayında aynı fakültenin farklı bölümlerinde öğrenim gören 326 son sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışmasının yapılabilmesi için öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacılardan Dr. Doug Hamman’dan elektronik posta yolu ile ölçeğin uyarlanması ve kullanımı için gerekli izin alınmıştır. Ölçeğin Türkçe dil geçerliğinin sağlanması amacıyla gerçekleştirilen ilk çalışmada, doktora öğrenimini sürdüren iki İngilizce dil uzmanının birbirlerinden bağımsız olarak ölçek maddelerini Türkçeye çevirmeleri sağlanmıştır. Daha sonra, bu iki İngilizce dil uzmanı ve araştırmacı bir araya

\*Ölçek uyarlama çalışması, doktora tezinin bir bölümü olduğu belirtilerek makale olarak yayınlanmıştır:  
“Taflı-Dalioğlu, S. ve Adıgüzel, O. C. (2015). Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeğini Türkçe’ye Uyarlama Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,14(53), 173-185.”

gelerek yaptıkları toplantıda tek bir geçici Türkçe çeviri formu üzerinde anlaşmışlardır. Bir sonraki aşamada üzerinde anlaşmaya varılan bu çeviri formu ve orijinal ölçek maddeleri yabancı dil alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan 10 İngilizce dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler değerlendirilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Düzenlemeler gerçekleştirildikten sonraki Türkçe form, Türk Dili ve Edebiyatı alanında öğretmenlik yapan bir uzman tarafından değerlendirilmiş ve kullanılan ifadelerin Türk dilinin yapısına uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu aşamada biri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında, diğer dördü Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora mezunu beş uzmanın ölçek maddelerine ilişkin görüşleri de alınmış ve gerekli görülen düzeltmeler yapıldıktan sonra oluşturulan Türkçe form, alanda lisansüstü öğrenimini sürdüren bir İngilizce dil uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Gerçekleştirilen bu çeviri ile orijinal ölçek maddeleri karşılaştırılmış ve dil tutarlılığının sağlandığına karar verilmiştir.

Dil geçerliği çalışmasının son aşamasında, ölçeğin İngilizce-Türkçe formları arasındaki dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışma, eğitim fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümü son sınıfında öğrenim gören 32 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilere önce ölçeğin orijinal İngilizce formu, üç hafta sonra ise Türkçe formu uygulanmıştır. Öncelikle ölçeklerin dilsel eşdeğerliğini sağlamak amacıyla 32 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen İngilizce ve Türkçe uygulamalar arasında alt ölçekler düzeyinde korelasyon katsayıları ve bağımlı örneklem için t-testi sonuçları incelenmiştir. Yapılan bu işlemlerde iki uygulama arasında alt ölçekler bazında korelasyon katsayılarının anlamlı ve en az orta düzeyde ilişkili çıkması beklenirken, t-testi sonuçlarının ise anlamsız çıkması beklenmiştir.

Ölçeğin İngilizce ve Türkçe uygulamalarından elde edilen alt ölçek puanları arasındaki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları ve ilişkili grup t-testi sonuçları Tablo 3.4 ve Tablo 3.5'te sunulmuştur.

**Tablo 3.4.** Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği için Dilsel Eşdeğerlik Bulguları

Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri	Uygulama	N	$\bar{X}$	ss	r	t	p
Profesyonellik	İngilizce form	32	5.41	.52	.60**	.48	.64
	Türkçe form	32	5.37	.51			
Öğretmeyi öğrenme	İngilizce form	32	4.99	.80	.44**	.17	.87
	Türkçe form	32	4.97	.83			

\*\* p<.01

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi, Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeğinin orijinal ve çeviri form uygulamalarında ölçek faktörleri arasındaki korelasyon katsayıları

.44 ve .60 olarak bulunmuştur. Ayrıca ilişkili grup t-testi sonuçlarına bakıldığında, faktörler bazında iki uygulama arasında anlamlı fark olmadığı da görülmüştür ( $p=.64$  ve  $p=.87$ ). Elde edilen bu bulgulara göre, korelasyon katsayılarının pozitif ve orta/yüksek düzey olması ve iki uygulama arasındaki t-testi sonuçları arasında anlamlı fark çıkmaması, dilsel eşdeğerliğin sağlandığına ilişkin bir kanıt olarak kabul edilmiştir.

**Tablo 3.5.** *Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği için Dilsel Eşdeğerlik Bulguları*

<b>Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri</b>	<b>Uygulama</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>	<b>r</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Yaratıcı olmayan öğretim	İngilizce form	32	2.68	1.22	.61**	1.2	.26
	Türkçe form	32	2.45	1.31			
Yetersiz sınıf yönetimi	İngilizce form	32	3.46	1.44	.60**	1.9	.07
	Türkçe form	32	3.06	1.23			
İlgisiz bir öğretmen olma	İngilizce form	32	2.18	1.07	.65**	-.58	.57
	Türkçe form	32	2.27	1.14			

\*\*  $p<.01$

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi, Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeğinin orijinal ve çeviri form uygulamalarında ölçek faktörleri arasındaki korelasyon katsayıları .60 ve .65 arasında bulunmuştur. Ayrıca ilişkili grup t-testi sonuçlarına bakıldığında, faktörler bazında iki uygulama arasında anlamlı fark olmadığı da görülmüştür ( $p=.26$ ,  $p=.07$  ve  $p=.57$ ). Elde edilen bu bulgulara göre, korelasyon katsayılarının pozitif ve orta/yüksek düzey olması ve iki uygulama arasındaki t-testi sonuçları arasında anlamlı fark çıkmaması, dilsel eşdeğerliğin sağlandığına ilişkin bir kanıt olarak kabul edilmiştir.

Dilsel eşdeğerlik sağlandıktan sonra ölçeklerin yapı geçerliği çalışmaları için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine geçilmeden önce analizin gerektirdiği varsayımların sağlanıp sağlanmadığına ilişkin istatistiksel analizler SPSS 22 paket programından yararlanılarak incelenmiştir. Bu çerçevede, doğrulayıcı faktör analizi uç değerlerden etkilenen bir analiz türü olduğundan z puanları ve Mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak uç değer olarak tanımlanan 13 veri, veri setinden çıkarılmış ve analizlere 326 veri üzerinden devam edilmiştir. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizinde kayıp değerler ile çalışılmadığından, veri setindeki kayıp değerlere ortalama puanların atanmasına karar verilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizinin ön koşullarından biri de uygun örneklem büyüklüğüdür. Kline (1994; akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010), faktör analizinde güvenilir faktörler elde etmek için mutlak ölçüt olarak 200 kişilik bir örneklemin yeterli olacağını vurgulamaktadır. Örneklem büyüklüğü açısından önemli ölçütlerden biri de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonuçlarıdır. Literatürde örneklem

büyükliğünün, KMO değeri 0.80-0.90 arasında ise örnek büyüklüğünün “iyi” olduğu yorumu yapılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk,2010). Bu çalışmada Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği için KMO değeri 0.82, Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği için de 0.88 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre 326 kişilik çalışma grubunun faktör analizi için uygun olduğu ifade edilebilir.

Doğrulayıcı faktör analizinin sayıltılarından bir diğeri de çok değişkenli normalliktir. Bu çalışmada tüm değişkenler için çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiş ve bu değerlerin -/+ 1 arasında değiştiği görülmüştür. Bu nedenle tek değişkenli normallik sayıltısının karşılandığı kabul edilmiştir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği de “Bartlett küresellik testi” ile ortaya konmuştur. Bu çalışmada her iki ölçek için Bartlett küresellik testi sonuçları .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (p=.000). Dolayısıyla, çok değişkenli normallik sayıltısının da karşılandığı kabul edilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizinin diğeri bir ön koşulu da doğrusallığın sağlanmasının yanı sıra çoklu bağlantı ve tekillik görülmemesidir. Bu kapsamda alt ölçekler arasındaki ilişkiler, Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Tablo 3.6’da ölçeklere ait faktörlerin birbirleri ile ilişkisini gösteren korelasyon katsayıları verilmiştir.

**Tablo 3.6.** Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği'nin Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Ölçekler	1	2	3	4	5
Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri					
1. Profesyonellik	-				
2. Öğretmeyi öğrenme	.56**	-			
Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri					
3. Yaratıcı olmayan öğretim	-.25**	-.02	-		
4. Yetersiz sınıf yönetimi	-.19**	.01	.53**	-	
5. İlgisiz bir öğretmen olma	-.34**	-.11*	.75**	.48**	-
Ortalama	5.30	4.87	2.53	3.26	2.25
Standart sapma	.57	.76	1.31	1.20	1.13

\*p<.05 \*\* p<.01

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi “beklenen olası öğretmen benlikleri” ve “korkulan olası öğretmen benlikleri” ölçeklerinin faktörleri kendi aralarında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki gösterirken, diğeri ölçeğin faktörleri ile negatif ilişkiler göstermektedirler. Ölçek geliştirme çalışmasında da benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir (bkz. Tablo 3.3.). Elde edilen korelasyon katsayıları, ölçek faktörleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki olmadığını, dolayısıyla veri setinde çoklu bağlantı ve teklik probleminin görülmeyeceğini ortaya koymaktadır.

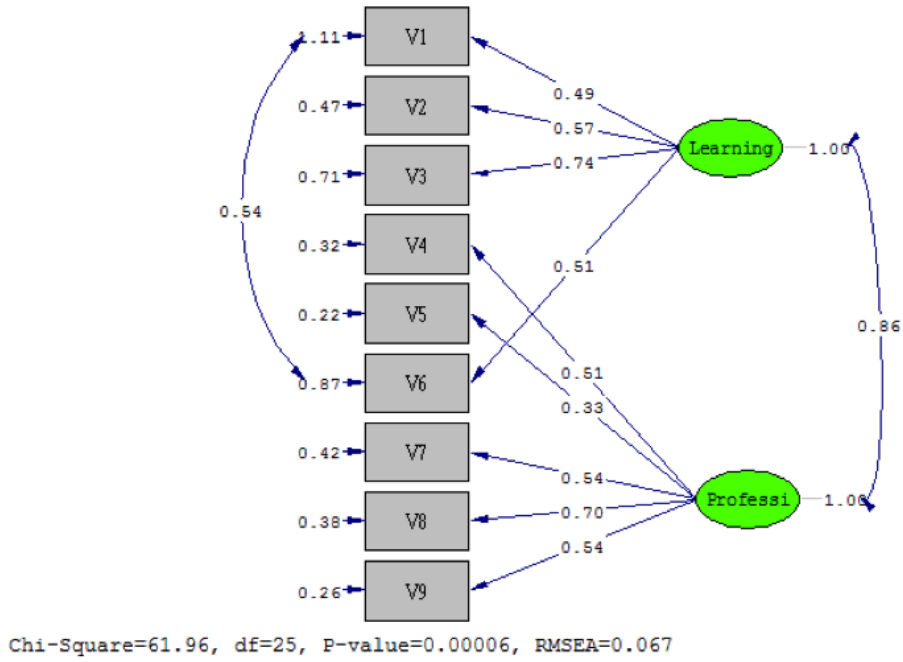
Önkoşullar sağlandıktan sonra doğrulayıcı faktör analizine geçilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi LISREL 9.1 programı yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öngörülen modelin veri setine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla çeşitli model uyum indekslerinden yararlanılmıştır.  $\chi^2$  test istatistiği örneklem büyüklüğünden etkilendiğinden dolayı (Tabachnick ve Fidell, 2001) modelin yeterliğini test etmek için alanyazında en sık kullanılan  $\chi^2/df$  oranı, RMSEA, SRMR, GFI, AGFI ve CFI uyum indekslerinden yararlanılmıştır. Modelin iyi uyum gösterdiğinin kabul edilebilmesi için uyum indekslerine ilişkin karşılanması beklenen minimum kriterler şu şekilde belirlenmiştir:  $\chi^2/df$ 'in 5 ve altında olması, RMSEA'nin .08 ve altında olması, SRMR'nin .08 ve altında olması, GFI'nin .90 ve üzerinde olması, AGFI'nin .90 ve üzerinde olması, CFI'nin .90 ve üzerinde olması (Sümer, 2000).

Ölçek yapılarının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri ile Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri ölçekleri için ayrı ayrı doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model uyum indeksleri Tablo 3.7'de sunulduğu gibidir.

**Tablo 3.7.** Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği Modifikasyon Öncesi Uyum İndeksleri

$\chi^2$	DF	$\chi^2/df$	RMSEA	GFI	AGFI	SRMR	CFI
155.11	26	5.97	0.12	0.90	0.83	0.074	0.92

Tablo 3.7'de görüldüğü gibi modifikasyon öncesi  $\chi^2/df$ , RMSEA ve AGFI uyum indekslerine ilişkin değerler, modelin iyi uyum göstermediğine işaret etmektedir. Bu ilk doğrulayıcı faktör analizinde verilen modifikasyon önerileri incelenerek 1. ile 6. maddeler arasında yapılacak modifikasyon işleminin  $\chi^2/df$  oranında kritik bir değişime yol açacağı görülmüştür. Bu nedenle 1. ve 6. maddeler arasında modifikasyon gerçekleştirilmiş ve modifikasyon sonrası Şekil 3.1'de yer alan yol şemasına ulaşılmıştır. Modifikasyon sonrası uyum indeksleri ve kabul düzeyleri Tablo 3.8'de sunulmuştur.



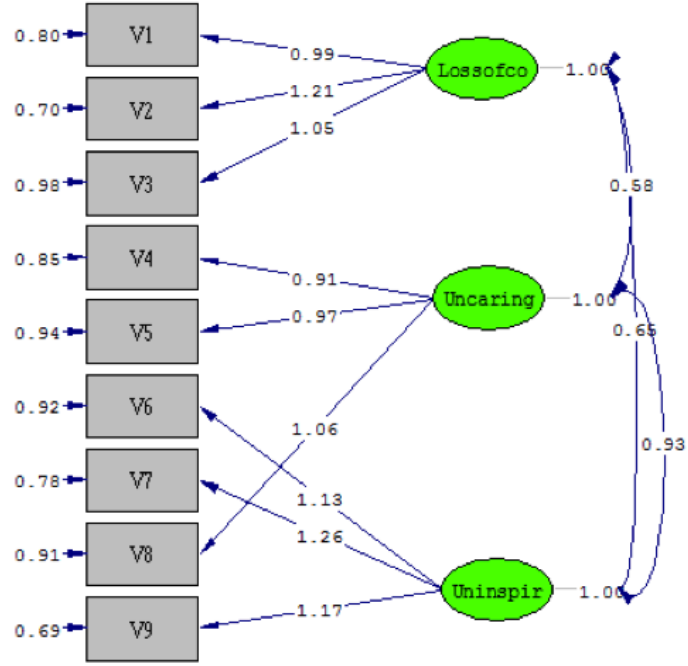
Şekil 3.1. Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği Yol Şeması

Tablo 3.8. Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği Modifikasyon Sonrası Uyum İndeksleri ve Kabul Düzeyleri

Uyum indeksleri	Değerler	Kabul düzeyi
$\chi^2/df$	2.48	$\leq 3$ = mükemmel uyum (Kline, 2005)
RMSEA	0.067	$\leq 0.07$ = iyi uyum (Steiger, 2007)
GFI	0.96	$\geq 0.95$ = mükemmel uyum (Sümer, 2000)
AGFI	0.93	$\geq 0.90$ = iyi uyum (Sümer, 2000)
SRMR	0.038	$\leq 0.05$ = mükemmel uyum (Brown, 2006)
CFI	0.98	$\geq 0.95$ = mükemmel uyum (Hu ve Bentler, 1999)

Tablo 3.8'deki uyum indeksi değerleri ve kabul düzeyleri incelendiğinde, Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri için 9 maddeden oluşan 2 faktörlü yapının model olarak doğrulandığı ifade edilebilir.

Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda herhangi kritik bir modifikasyon önerisi verilmemiş ve Şekil 3.2'de yer alan yol şemasına ulaşılmıştır. Model uyum indeksleri ve kabul düzeyleri de Tablo 3.9'da sunulmuştur.



Chi-Square=78.93, df=24, P-value=0.00000, RMSEA=0.084

Şekil 3.2. Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği Yol Şeması

Tablo 3.9. Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği Uyum İndeksleri ve Kabul Düzeyleri

Uyum indeksleri	Değerler	Kabul düzeyi
$\chi^2/df$	3.29	$\leq 5$ = orta düzeyde uyum (Sümer, 2000)
RMSEA	0.084	$\leq 0.08$ = iyi uyum (Sümer, 2000)
GFI	0.95	$\geq 0.95$ = mükemmel uyum (Sümer, 2000)
AGFI	0.90	$\geq 0.90$ = iyi uyum (Sümer, 2000)
SRMR	0.040	$\leq 0.05$ = mükemmel uyum (Brown, 2006)
CFI	0.98	$\geq 0.95$ = mükemmel uyum (Hu ve Bentler, 1999)

Tablo 3.9'daki uyum indeksi değerleri ve kabul düzeyleri incelendiğinde, Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri için 9 maddeden oluşan 3 faktörlü yapının model olarak doğrulandığı ifade edilebilir.

Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında, her bir faktör için Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 3.10'da sunulmuştur. Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) katsayılarının .70 ve üzerinde olması (Büyüköztürk, 2012), güvenilirliğin sağlandığına yönelik kanıt olarak kabul edilmektedir. Tablo 3.10'daki Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde .68 ile .86 arasında değiştiği görülmektedir.



Çalışmada elde edilen değerlerin .70'e yakın ve .70 üzerinde olması ölçeğin güvenilirliğine işaret etmektedir.

**Tablo 3.10.** Beklenen ve Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeklerinin Faktörlerine İlişkin Cronbach  $\alpha$  Güvenirlik Katsayıları

Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği	Cronbach $\alpha$ güvenirlik katsayıları
Profesyonellik	.79
Öğretmeyi öğrenme	.68
Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği	Cronbach $\alpha$ güvenirlik katsayıları
Yaratıcı olmayan öğretim	.86
Yetersiz sınıf yönetimi	.81
İlgisiz bir öğretmen olma	.76

Tablo 3.10'da yer alan Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarına göre, Türkçe'ye uyarlaması yapılan Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği ile Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeğinin her ikisinin de güvenilir ölçme araçları oldukları söylenebilir. Bu çalışmada ise Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeğinin geneli için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .87, Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği için .92 olarak bulunmuştur. Alt ölçekler için ulaşılan değerler ise Tablo 3.11'de sunulduğu gibidir:

**Tablo 3.11.** Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeğine İlişkin Ulaşılan Cronbach  $\alpha$  güvenirlik katsayıları

Beklenen Öğretmen Benlikleri Ölçeği	Cronbach $\alpha$ güvenirlik katsayıları
Profesyonellik	.83
Öğretmeyi öğrenme	.77
Korkulan Öğretmen Benlikleri Ölçeği	Cronbach $\alpha$ güvenirlik katsayıları
Yaratıcı olmayan öğretim	.90
Yetersiz sınıf yönetimi	.84
İlgisiz bir öğretmen olma	.85

### 3.3.3. Öğretmen öz-yeterlik ölçeği

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği", öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla kullanılan toplam 24 maddeden oluşan 9'lu likert tipinde geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Uyarlama çalışması kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi, ölçeğin "öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik", "öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik" ve "sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik" olmak üzere, her biri 8'er maddeden oluşan üç faktörlü bir yapı sergilediğini ortaya koymuştur. Ölçekten alınan puanların yüksek olması, öz-yeterlik inancının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin

genelinden alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan 216'dır. Öz-yeterlik ölçeğinin her bir alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 72'dir.

Ölçeğin uyarlama çalışmasında Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin geneli için .93, "öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik" boyutu için .82, "öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik" boyutu için .86 ve "sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik" boyutu için .84 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin geneli için Cronbach Alfa katsayısı .96, "öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik" boyutu için .89, "öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik" boyutu için .90 ve "sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik" boyutu için .90 olarak hesaplanmıştır.

#### **3.3.4. Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği**

Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven (2000) tarafından öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ölçmek amacıyla geliştirilen Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği, 22 maddeden oluşan 5'li likert tipinde tek faktörlü yapıda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan puanların yüksek olması, öğretmenliğe ilişkin tutumun olumlu olduğu anlamına gelmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan 110'dur. Ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .99 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada da ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve .93 olarak bulunmuştur.

#### **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırma verilerinin toplanması ile ilgili olarak çalışma kapsamına alınan tüm üniversitelerden gerekli yasal izinler alınmıştır. Üniversitelerden alınan izinlere ilişkin bir örnek Ek-5'te sunulmuştur. Bu kapsamda araştıma verileri, izin alınan üniversitelerin eğitim fakültelerinden 2014-2015 bahar döneminin Mayıs ve Haziran aylarında toplanmıştır.

#### **3.5. Verilerin Analizi**

Araştırmada veri analizi tekniklerinden bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon analizi, doğrusal regresyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Analizlere geçilmeden önce her bir analiz tekniği için gereken ön koşullar kontrol edilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 23 paket programından yararlanılmıştır.

#### 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına yönelik ulaşılan bulgular sırası ile sunulmuştur.

##### 4.1. Öğretmen Adaylarının Beklenen ve Korkulan Olası Benlik Düzeylerine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası benliklerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla, öncelikle katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtların yüzdelerle dağılımları incelenmiş ardından ölçeğe ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Tablo 4.1’de öğretmen adaylarının “Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği” nin her bir maddesine vermiş oldukları yanıtların yüzdelerle dağılımları verilmiştir.

**Tablo 4.1.** Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeğine Verilen Yanıtların Yüzdelerle Dağılımları

	Kesinlikle beklemiyorum	Beklemiyorum	Kısmen beklemiyorum	Kısmen bekliyorum	Bekliyorum	Kesinlikle bekliyorum		
	1	2	3	4	5	6		
			1	2	3	4	5	6
1			.8	2	4.5	16.3	36.3	40.1
2			.1	.4	3.0	12.8	41.1	42.6
3			.1	.9	3.3	13.6	38.2	43.9
4			0	.2	2.0	7.6	29.6	60.6
5			0	.2	.9	4.2	23.9	70.8
6			.2	1.3	2.7	13.9	36.5	45.4
7			0	.4	1.8	8.6	39.9	49.3
8			.1	.4	1.9	10.2	37.3	50.1
9			.2	.1	.9	6.7	33.0	59.1

N=2081

Tablo 4.1 incelendiğinde, ölçeğin her maddesi için öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun “bekliyorum” ve “kesinlikle bekliyorum” yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olumlu beklentiler içinde olduklarını ortaya koymaktadır. Her bir anket maddesi için “kısmen bekliyorum”, “bekliyorum” ve “kesinlikle bekliyorum” yanıtları toplandığında öğretmen adaylarının %90’ından fazlasının tüm maddelere olumlu yanıt verdikleri görülmektedir. Bu durum son sınıf öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik oldukça iyimser bir algıya sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.2’de öğretmen adaylarının “Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği” nin her bir maddesine vermiş oldukları yanıtların yüzdelerle dağılımları verilmiştir.

**Tablo 4.2.** *Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeğine Verilen Yanıtların Yüzdelik Dağılımları*

	Kesinlikle korkmuyorum	Korkmuyorum	Kısmen korkmuyorum	Kısmen korkuyorum	Korkuyorum	Kesinlikle korkuyorum	
	1	2	3	4	5	6	
1		1	2	3	4	5	6
1	iyi bir sınıf yönetimi planlaması yapamamaktan	12.1	23.9	16.1	26.7	15.9	5.3
2	dersimin içeriğini öğretmede başarılı olamamaktan	17	30	15.6	18.4	12.7	6.3
3	öğrenciler sınıf düzenini bozduklarında sınıfın kontrolünü kaybetmekten	19.0	30.3	16.6	18.0	10.4	5.7
4	öğrencilerime ilgisiz davranmaktan	36.2	30.2	10.2	10.6	8.1	4.7
5	öğrencilerime olumlu rol model olamamaktan	35.3	30.3	9.5	10.3	8.4	6.2
6	ders saatini doldurmak için öğrencileri çalışma kağıtlarıyla oyalayan etkisiz bir öğretmen olmaktan	34.6	28.2	10.0	9.2	9.9	8.1
7	sıkıcı bir öğretmen olmaktan	31.6	26.5	11.1	11.7	9.1	10.0
8	öğrencilere adil davranamamaktan	39.4	26.9	8.5	8.6	8.1	8.5
9	dersleri sıkıcı bir şekilde işlemekten	29.6	27.9	13.0	12.3	9.1	8.1

N=2081

Tablo 4.2 incelendiğinde, ölçeğin her maddesi için öğretmen adaylarının çoğunluğunun “korkmuyorum” ve “kesinlikle korkmuyorum” yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik endişelerinin genellikle düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Her bir anket maddesi için “kısmen korkuyorum”, “korkuyorum” ve “kesinlikle korkuyorum” yanıtlarına ilişkin yüzdeler toplanarak incelendiğinde, öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik en çok korktuklarını belirttikleri maddenin %47.9 ile “iyi bir sınıf yönetimi planlaması yapamamaktan” maddesi olduğu görülmektedir. Bu maddeyi sırasıyla %37.4 ve %34.1 ile ikinci ve üçüncü maddeler izlemektedir. Bu üç madde birlikte, ölçeğin “yetersiz sınıf yönetimi” boyutunu oluşturmaktadır. Buna göre, öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün meslekteki ilk yıllarına yönelik sınıf yönetimine ilişkin endişe yaşadıkları söylenebilir. Öğretmen adaylarının en az korktuklarını ifade ettikleri madde ise %23.4 ile “öğrencilerime ilgisiz davranmaktan” maddesi olmuştur.

Öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenen ve korkulan olası öğretmen benlik düzeylerine ilişkin ölçek ve alt-ölçek puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.3'te sunulmuştur.

**Tablo 4.3.** *Öğretmen Adaylarının Olası Öğretmen Benlik Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Ölçek ve Alt-ölçekler	N	$\bar{X}$	ss	Alınan	
				Min. Puan	Max. Puan
<b>Beklenen olası öğretmen benlikleri</b>	2081	48.02	5.06	29	54
Profesyonellik	2081	27.32	2.80	15	30
Öğretmeyi öğrenme	2081	20.70	2.78	8	24
<b>Korkulan olası öğretmen benlikleri</b>	2081	24.33	10.93	9	54
Yaratıcı olmayan öğretim	2081	7.94	4.49	3	18
Yetersiz sınıf yönetimi	2081	9.12	3.81	3	18
İlgisiz bir öğretmen olma	2081	7.27	4.12	3	18

Tablo 4.3'te öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası öğretmen benlikleri ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Beklenen olası öğretmen benlikleri ölçeğinin genelinden alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan 54'tür. Profesyonellik alt ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 30; öğretmeyi öğrenme alt ölçeğinden ise alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 24'tür. Buna göre Tablo 4.3'teki değerler incelendiğinde öğretmen adaylarının beklenen olası benlik düzeylerinin hem ölçeğin geneli hem de alt boyutları için yüksek olduğu görülmektedir.

Korkulan olası öğretmen benlikleri ölçeğinin genelinden alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan 54'tür. Tüm alt ölçeklerden alınabilecek en düşük puan 3 ve en yüksek puan 18'dir. Tablo 4.3'teki değerler incelendiğinde öğretmen adaylarının korkulan olası benlik düzeylerinin hem ölçeğin geneli hem de alt boyutları için düşük olduğu görülmektedir. Tablo 4.3 incelendiğinde, korkulan olası öğretmen benlikleri ölçeğinin “yetersiz sınıf yönetimi” boyutunun ortalama puanının “yaratıcı olmayan öğretim” ve “ilgisiz bir öğretmen olma” boyutlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarında sınıf yönetiminde başarısız olmaktan diğer boyutlara oranla daha çok korktukları söylenebilir.

## 4.2. Öğretmen Adaylarının Beklenen ve Korkulan Olası Benlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

İkinci araştırma sorusu kapsamında öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenen ve korkulan olası benliklerinin cinsiyet, algılanan öğretmen kimliği düzeyi, programdan memnuniyet düzeyi ve algılanan akademik başarı düzeyi değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda t-testi ve ANOVA istatistiklerinden yararlanılmıştır. Analizlere geçilmeden önce parametrik testlerin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan normallik şartının sağlandığı kontrol edilmiştir.

### 4.2.1. Cinsiyete göre öğretmen adaylarının olası öğretmen benliklerinin incelenmesi

Öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenen olası öğretmen benliklerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre ulaşılan analiz değerleri Tablo 4.4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.4.** Öğretmen Adaylarının Beklenen Olası Öğretmen Benlik Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar için t-testi Sonuçları

Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeğinin Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	$\eta^2$
Profesyonellik	Kadın	1292	27.51	2.64	2075	3.78***	.007
	Erkek	785	27.02	3.01			
Öğretmeyi öğrenme	Kadın	1292	20.89	2.63	2075	3.99***	.008
	Erkek	785	20.38	2.98			
Ölçeğin geneli	Kadın	1292	48.40	4.77	2075	4.27***	.009
	Erkek	785	47.39	5.46			

\*\*\*p < .001

Tablo 4.4 incelendiğinde, profesyonellik alt boyutunda kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $t_{(2075)}=3.78$ ,  $p<.001$ ). Benzer şekilde öğretmeyi öğrenme alt boyutu için de kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark vardır ( $t_{(2075)}=3.99$ ,  $p<.001$ ). Ölçeğin geneli için yapılan t-testi sonuçları da yine kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğuna işaret etmektedir ( $t_{(2075)}=4.27$ ,  $p<.001$ ). Buna göre araştırma bulguları, kadın öğretmen adaylarının erkeklere oranla beklenen olası öğretmen

benlikleri bağlamında meslekteki ilk yıllarına yönelik daha olumlu algıya sahip olduklarını göstermektedir. Beklenen olası öğretmen benlikleri üzerinde cinsiyetin etkisine ilişkin eta-kare değerleri ( $\eta^2$ ) incelendiğinde ise değerlerin .007-.009 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre cinsiyetin beklenen olası öğretmen benlikleri üzerinde çok küçük bir etki yarattığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik korkulan olası öğretmen benliklerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yine bağımsız gruplar için t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen analiz değerleri Tablo 4.5'te sunulmuştur.

**Tablo 4.5.** *Öğretmen Adaylarının Korkulan Olası Öğretmen Benlik Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar için t-testi Sonuçları*

Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeğinin Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	$\eta^2$
Yaratıcı olmayan öğretim	Kadın	1292	8.07	4.52	2075	1.63	-
	Erkek	785	7.74	4.44			
Yetersiz sınıf yönetimi	Kadın	1292	9.68	3.79	2075	8.70***	.035
	Erkek	785	8.20	3.67			
İlgisiz bir öğretmen olma	Kadın	1292	7.38	4.19	2075	1.35	-
	Erkek	785	7.12	3.99			
Ölçeğin geneli	Kadın	1292	25.12	11.05	2075	4.17***	.008
	Erkek	785	23.06	10.64			

\*\*\*p < .001

Tablo 4.5 incelendiğinde “yaratıcı olmayan öğretim” ve “ilgisiz bir öğretmen olma” alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ( $p > .05$ ) görülmektedir. “Yetersiz sınıf yönetimi” alt boyutunda ise kadın öğretmen adayları yönünde anlamlı bir fark vardır ( $t_{(2075)}=8.70$ ,  $p < .001$ ). Buna göre kadın öğretmen adayları öğretmenliklerinin ilk yılında yetersiz bir sınıf yönetimi becerisi sergilemekten erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla korkmaktadırlar. Ölçeğin geneli için yapılan t-testi

sonuçları da kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark olduğuna işaret etmektedir ( $t_{(2075)}=4.17$ ,  $p<.001$ ). Buna göre kadın öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik korku düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Korkulan olası öğretmen benlikleri üzerinde cinsiyetin etkisine ilişkin  $\eta^2$  değerleri incelendiğinde ölçeğin geneli için .008 ve “yetersiz sınıf yönetimi” boyutunda .035 olduğu görülmektedir. Buna göre, cinsiyetin korkulan olası öğretmen benlikleri üzerinde çok küçük bir etki yarattığı söylenebilir.

#### 4.2.2. Algılanan öğretmen kimliği düzeyine göre öğretmen adaylarının olası öğretmen benliklerinin incelenmesi

Öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenen olası öğretmen benliklerinin öğretmen kimlik algısı düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için ANOVA gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.6’da sunulmuştur.

**Tablo 4.6.** Öğretmen Adaylarının Beklenen Olası Öğretmen Benlik Puanlarının Algılanan Öğretmen Kimliği Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeğinin Boyutları	Algılanan öğretmen kimliği düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	Welch istatistiği	Fark Tamhane T2 testi	$\eta^2$
Profesyonellik	Düşük	146	25.88	3.78	41.58 *	Düşük-Yüksek**	.049
	Orta	492	26.62	2.89			
	Yüksek	1431	27.73	2.52			
Öğretmeyi öğrenme	Düşük	146	19.46	3.73	29.67*	Düşük-Yüksek**	.035
	Orta	492	20.12	2.81			
	Yüksek	1431	21.03	2.56			
Ölçeğin geneli	Düşük	130	45.34	6.84	43.18*	Düşük-Yüksek**	.050
	Orta	1551	46.74	5.15			
	Yüksek	399	48.76	4.58			

\* $p<.001$ , \*\* $p < .017$



Tablo 4.6’da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benlik puanları, tüm alt ölçekler ve ölçeğin genelinde algılanan öğretmen kimliği düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Levene testi sonuçları tüm boyutlar için varyansların homojen olmadığını ( $p < .05$ ) gösterdiği için gruplar arası farkların anlamlılığına Welch testi ile, hangi gruplar arasında fark olduğuna ise Post-hoc testlerinden Tamhane T2 testi ile bakılmıştır. Analizde birinci tip hatadan kaçınmak amacıyla Bonferroni düzeltmesi yapılarak p değeri .017 olarak belirlenmiştir.

Beklenen olası öğretmen benliklerinin tüm alt boyutları ve ölçeğin geneli için öğretmen kimlik algısı yüksek olan öğretmen adayları ile düşük olan öğretmen adayları ve orta düzey ile yüksek düzey olanlar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Buna göre beklenen olası öğretmen benlikleri açısından öğretmen kimlik algısı yüksek olan öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına ilişkin beklentilerinin, öğretmen kimlik algısı düşük ve orta düzey olan öğretmen adaylarından daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu bulgu, beklenen olası öğretmen benlikleri bağlamında öğretmen kimlik algısı yüksek olan öğretmen adayları lehine bir durumun varlığına işaret etmektedir.

Beklenen olası öğretmen benlikleri üzerinde öğretmen kimlik algısı düzeyinin etkisine ilişkin  $\eta^2$  değerleri incelendiğinde, bu değerlerin .035-.050 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının öğretmen kimlik algısının beklenen olası öğretmen benlikleri üzerinde küçük bir etki yarattığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik korkulan olası öğretmen benliklerinin öğretmen kimlik algısı düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için ANOVA gerçekleştirilmiştir. Buna göre ulaşılan analiz değerleri Tablo 4.7’de sunulmuştur:

**Tablo 4.7.** Öğretmen Adaylarının Korkulan Olası Öğretmen Benlik Puanlarının Algılanan Öğretmen Kimliği Düzeyine göre Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeğinin Boyutları	Algılanan öğretmen kimliği düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	F/Welch istatistiği	Fark Scheffe/Tamhane T2 testi	$\eta^2$
Yaratıcı olmayan öğretim	Düşük	146	9.68	4.79	32.96*(b)	Düşük-Yüksek**	.033
	Orta	492	8.94	4.48		Orta-Yüksek**	
	Yüksek	1431	7.39	4.35			
Yetersiz sınıf yönetimi	Düşük	146	10.27	4.05	35.40*(a)	Düşük-Yüksek**	.033
	Orta	492	10.12	3.68		Orta-Yüksek**	
	Yüksek	1431	8.65	3.74			
İlgisiz bir öğretmen olma	Düşük	146	9.19	4.37	38.98*(b)	Düşük-Yüksek**	.039
	Orta	492	8.19	4.14		Orta-Yüksek**	
	Yüksek	1431	6.74	3.95			
Ölçeğin geneli	Düşük	146	29.14	11.25	46.07*(b)	Düşük-Yüksek**	.045
	Orta	492	27.25	10.92		Orta-Yüksek**	
	Yüksek	1431	22.78	10.53			

(a) F istatistiği, (b) Welch istatistiği, \*p<.001, \*\*p < .017

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının korkulan olası öğretmen benlik puanları ölçeğin tüm boyutlarında algılanan öğretmen kimliği düzeyine göre farklılık göstermektedir. Levene testi sonuçlarının varyansların homojen olduğunu gösterdiği durumlarda F testi, varyansların homojen olmadığı durumlarda Welch istatistiği yorumlanmıştır. Bu bağlamda, gruplar arası farklılıkların incelenmesinde de varyansların homojen olduğu gruplarda Post-hoc testlerinden Scheffe, varyansların homojen olmadığı gruplarda ise Tamhane T2 testi yorumlanmıştır. Analizde birinci tip hatadan kaçınmak amacıyla Bonferroni düzeltmesi yapılarak p değeri .017 olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.7’deki değerler incelendiğinde, ölçeğin geneli ve tüm boyutları için öğretmen kimlik algısı yüksek olan öğretmen adayları ile düşük ve orta olan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular

bağlamında, öğretmen kimlik algısı yüksek düzeyde olan öğretmen adaylarının düşük ve orta düzeyde öğretmen kimliği algısına sahip öğretmen adaylarına göre meslekteki ilk yıllarına yönelik korkularının daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, korkulan olası öğretmen benliklerinin geneli açısından öğretmen kimlik algısı yüksek olan öğretmen adaylarının korkularının daha düşük düzeyde olduğuna işaret etmektedir.  $\eta^2$  değerleri incelendiğinde, bu değerlerin .033-.045 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının öğretmen kimlik algısı düzeylerinin korkulan olası öğretmen benlikleri üzerinde küçük bir etki yarattığı söylenebilir.

#### 4.2.3. Programdan memnuniyet düzeyine göre öğretmen adaylarının olası öğretmen benliklerinin incelenmesi

Öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenen olası öğretmen benliklerinin programdan memnuniyet düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için ANOVA gerçekleştirilmiştir. Buna göre ulaşılan analiz değerleri Tablo 4.8’de sunulmuştur.

**Tablo 4.8.** Öğretmen Adaylarının Beklenen Olası Öğretmen Benlik Puanlarının Programdan Memnuniyet Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeğinin Boyutları	Programdan memnuniyet düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	Welch istatistiği	Fark Tamhane T2 testi	$\eta^2$
Profesyonellik	Düşük	533	27.20	3.04	7.23*	Düşük-Yüksek***	.006
	Orta	1291	27.56	2.71			
	Yüksek	256	27.91	2.63			
Öğretmeyi öğrenme	Düşük	533	20.34	3.08	14.20**	Düşük-Yüksek***	.013
	Orta	1291	20.70	2.66			
	Yüksek	256	21.44	2.56			
Ölçeğin geneli	Düşük	533	47.54	5.49	12.41**	Düşük-Yüksek***	.011
	Orta	1291	47.95	4.91			
	Yüksek	256	49.35	4.68			

\*p<.01, \*\*p<.001, \*\*\*p < .017

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benlik puanları programdan memnuniyet düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Levene testi sonuçları tüm gruplar için varyansların homojen olmadığını ( $p < .05$ ) gösterdiği için gruplar arası farkların anlamlılığına Welch testi ile, hangi gruplar arasında fark olduğuna da Post-hoc testlerinden Tamhane T2 testi ile bakılmıştır. Analizde birinci tip hatadan kaçınmak amacıyla Bonferroni düzeltmesi yapılarak p değeri .017 olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.8’deki değerlere göre, beklenen olası öğretmen benliklerinin tüm boyutları için programdan memnuniyet düzeyi yüksek olan öğretmen adayları ile programdan memnuniyet düzeyi düşük ve orta olan öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda programdan memnuniyet düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik daha olumlu oldukları görülmüştür.

Beklenen olası öğretmen benlikleri üzerinde programdan memnuniyet düzeyinin etkisine ilişkin  $\eta^2$  değerleri incelendiğinde .006-.013 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının programdan memnuniyet düzeylerinin beklenen olası öğretmen benlikleri üzerinde çok küçük bir etki yarattığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik korkulan olası öğretmen benliklerinin programdan memnuniyet düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla da bağımsız gruplar için ANOVA gerçekleştirilmiştir. Buna göre ulaşılan analiz değerleri Tablo 4.9’da sunulmuştur.

**Tablo 4.9.** Öğretmen Adaylarının Korkulan Olası Öğretmen Benlik Puanlarının Programdan Memnuniyet Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeğinin Boyutları	Programdan memnuniyet düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	F /Welch istatistiği	Fark Scheffe/Tamhane T2 testi	$\eta^2$
	Düşük	533	8.15	4.72			
Yaratıcı olmayan öğretim	Orta	1291	7.93	4.38	1.98(a)	-	-
	Yüksek	256	7.48	4.54			
	Düşük	533	9.28	3.98			
Yetersiz sınıf yönetimi	Orta	1291	9.17	3.66	2.99(b)	-	-
	Yüksek	256	8.54	4.14			
	Düşük	533	7.55	4.31			
İlgisiz bir öğretmen olma	Orta	1291	7.26	3.99	3.11(a)*	-	-
	Yüksek	256	6.77	4.26			
	Düşük	533	24.98	11.31			
Ölçeğin geneli	Orta	1291	24.36	10.61	3.49(a)*	-	-
	Yüksek	256	22.79	11.63			

(a) F istatistiği, (b) Welch istatistiği, \*p<.05

Tablo 4.9’da öğretmen adaylarının korkulan olası öğretmen benlik puanlarının programdan memnuniyet düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. “Yetersiz sınıf yönetimi” boyutu dışındaki diğer boyutlar için Levene testi sonuçlarına göre varyansların homojen olduğu ( $p>.05$ ) görülmüş ve anlamlılık için F testi, “yetersiz sınıf yönetimi” boyutunda ise Welch istatistiği yorumlanmıştır. Tablo 4.9’da görüldüğü gibi, “ilgisiz bir öğretmen olma” ve ölçeğin geneli için gruplar arasındaki fark.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ancak çoklu karşılaştırmalarda birinci tip hatadan kaçınmak amacıyla Bonferroni düzeltmesi yapılarak gruplar arası karşılaştırmalar için p değeri .017 olarak belirlendikten sonra bu p değerine göre, post-hoc testi sonuçlarının hiçbir boyut için anlamlı olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla öğretmen adaylarının korkulan olası öğretmen benliklerinin programdan memnuniyet düzeylerine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.2.4. Algılanan akademik başarı düzeyine göre öğretmen adaylarının olası öğretmen benliklerinin incelenmesi

Öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenen olası öğretmen benliklerinin algılanan başarı düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için ANOVA gerçekleştirilmiştir. Buna göre ulaşılan analiz değerleri Tablo 4.10'da sunulmuştur:

**Tablo 4.10.** Öğretmen Adaylarının Beklenen Olası Öğretmen Benlik Puanlarının Algılanan Akademik Başarı Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeğinin Boyutları	Algılanan akademik başarı düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	Welch istatistiği	Fark Tamhane T2 testi	$\eta^2$
Profesyonellik	Düşük	130	26.54	3.63	5.79*	Düşük-Yüksek**	.008
	Orta	1551	27.30	2.72			
	Yüksek	399	27.64	2.74			
Öğretmeyi öğrenme	Düşük	130	20.11	3.38	5.14*	Düşük-Yüksek**	.006
	Orta	1551	20.66	2.72			
	Yüksek	399	21.03	2.74			
Ölçeğin geneli	Düşük	130	46.64	6.46	6.51*	Düşük-Yüksek**	.008
	Orta	1551	47.96	4.93			
	Yüksek	399	48.68	4.97			

\*p < .01, \*\*p < .017

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benlik puanları algılanan akademik başarı düzeyine göre farklılık göstermektedir. Levene testi sonuçları varyansların homojen olmadığını ( $p < .05$ ) gösterdiği için gruplar arası farkların anlamlılığına Welch testi ile, hangi gruplar arasında fark olduğuna da Post-hoc testlerinden Tamhane T2 testi ile bakılmıştır. Analizde birinci tip hatadan kaçınmak amacıyla Bonferroni düzeltmesi yapılarak p değeri .017 olarak belirlenmiştir. Tablo 4.10 incelendiğinde, ölçeğin tüm boyutlarında yalnızca algılanan akademik başarı düzeyi yüksek olan öğretmen adayları ile düşük olan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgu, beklenen olası öğretmen benliklerinin geneli

açısından akademik başarısını yüksek olarak algılayanlar lehine bir durumun varlığına işaret etmektedir. Buna göre akademik başarı düzeyini yüksek olarak algılayan öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına ilişkin olumlu beklentilerinin, düşük olarak algılayan öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Beklenen olası öğretmen benlikleri üzerinde algılanan akademik başarının etkisine ilişkin  $\eta^2$  değerleri incelendiğinde, bu değerlerin .006-.008 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının algılanan akademik başarı düzeylerinin beklenen olası öğretmen benlikleri üzerinde çok küçük bir etki yarattığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik korkulan olası öğretmen benliklerinin algılanan başarı düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için ANOVA gerçekleştirilmiştir. Buna göre ulaşılan analiz değerleri Tablo 4.11’de sunulmuştur:

**Tablo 4.11.** *Öğretmen Adaylarının Korkulan Olası Öğretmen Benlik Puanlarının Algılanan Akademik Başarı Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeğinin Boyutları	Algılanan akademik başarı düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	F/Welch istatistiği	Fark Scheffe/Tamhane T2 testi	$\eta^2$
Yaratıcı olmayan öğretim	Düşük	130	9.15	4.99	13.72**(b)	Düşük-Yüksek***	.013
	Orta	1551	8.07	4.47			
	Yüksek	399	7.02	4.24			
Yetersiz sınıf yönetimi	Düşük	130	9.42	4.24	7.48*(b)	Orta-Yüksek***	.007
	Orta	1551	9.26	3.76			
	Yüksek	399	8.46	3.82			
İlgisiz bir öğretmen olma	Düşük	130	8.33	4.42	10.92**(b)	Düşük-Yüksek***	.010
	Orta	1551	7.37	4.11			
	Yüksek	399	6.55	3.90			
Ölçeğin geneli	Düşük	130	26.90	11.52	13.49**(a)	Düşük-Yüksek***	.013
	Orta	1551	24.70	10.89			
	Yüksek	399	22.03	10.59			

(a) F istatistiği, (b) Welch istatistiği, \* p<.01, \*\*p<.001, \*\*\*p < .017

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının korkulan olası öğretmen benlik puanları algılanan akademik başarı düzeyine göre farklılık göstermektedir. Levene testi sonuçlarına göre varyansların homojen olduğu boyutlarda F testi, homojen olmadığı boyutlarda Welch istatistiğinin anlamlılığına bakılmıştır. Bu bağlamda, gruplar arası farklılıkların incelenmesinde post-hoc testlerinden Scheffe veya Tamhane T2 testi kullanılmıştır. Analizde birinci tip hatadan kaçınmak amacıyla Bonferroni düzeltmesi yapılarak p değeri .017 olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.11’deki değerler incelendiğinde, “yaratıcı olmayan öğretim” boyutunda algılanan akademik başarı düzeyi yüksek olan öğretmen adayları ile düşük ve orta olan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre akademik başarı düzeyini yüksek olarak algılayan öğretmen adaylarının yaratıcı olmayan bir öğretim gerçekleştirme konusunda meslekteki ilk yıllarına ilişkin korkularının, akademik başarılarını düşük ve orta olarak algılayan öğretmen adaylarına göre daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir. “Yetersiz sınıf yönetimi” boyutunda algılanan akademik başarı düzeyi değişkeni açısından yalnızca orta ve yüksek düzeyde yer alan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. “İlgisiz bir öğretmen olma” boyutunda ise algılanan akademik başarı düzeyi yüksek olan öğretmen adayları ile düşük ve orta olan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bağlamda algılanan akademik başarı düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının, akademik başarılarını düşük ve orta düzeyde algılayanlara göre ilgisiz bir öğretmen olmaktan daha az korktukları söylenebilir.

Ölçeğin geneline bakıldığında yine algılanan akademik başarı düzeyi düşük ve yüksek olan öğretmen adayları ile orta ve yüksek olan öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, korkulan olası öğretmen benliklerinin geneli açısından akademik başarısını yüksek olarak algılayan öğretmen adaylarının korkularının daha düşük düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Korkulan olası öğretmen benlikleri üzerinde algılanan akademik başarının etkisine ilişkin  $\eta^2$  değerleri incelendiğinde, bu değerlerin .007-.013 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının algılanan akademik başarı düzeylerinin korkulan olası öğretmen benlikleri üzerinde çok küçük bir etki yarattığı söylenebilir.



### 4.3. Öğretmen Adaylarının Beklenen ve Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri İle Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenliğe İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe ilişkin tutumlarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benliklerinin anlamlı yordayıcıları olup olmadığına yanıt aranmıştır. Bu bağlamda öncelikle öz-yeterlik inancı ve öğretmenliğe ilişkin tutum değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler verilmiş, ardından regresyon analizinin ön koşullarına ilişkin kanıtlar sunulduktan sonra analiz sonuçlarına geçilmiştir.

#### 4.3.1. Öz-yeterlik inancı ve öğretmenliğe ilişkin tutum değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler

Öğretmen öz-yeterlik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.12’de sunulmuştur:

**Tablo 4.12.** *Öz-Yeterlik İnancı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Ölçek ve Alt-ölçekler	N	$\bar{X}$	ss	Alınan	
				Min. Puan	Max. Puan
<b>Öz-yeterlik İnancı</b>	2081	167.31	24.71	80	216
Öğrenci katılımı	2081	55.35	8.47	25	72
Öğretim stratejileri	2081	56.22	8.68	19	72
Sınıf yönetimi	2081	55.74	8.98	20	72
<b>Mesleğe Yönelik Tutum</b>	2081	92.05	14.88	44	110

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi, öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin genelinden alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan 216’dır. Öz-yeterlik ölçeğinin her bir alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 72’dir. Tablo 4.12’deki değerler incelendiğinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının hem ölçeğin geneli hem de alt boyutları için oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden ise alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan 110’dur. Tablo 4.12’deki değerler incelendiğinde, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir.

Beklenen olası benlikler, korkulan olası benlikler, öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişkenlerine ilişkin ölçek ve alt-ölçekler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 4.13'te sunulmuştur:

**Tablo 4.13.** Çalışmada Kullanılan Ölçek ve Alt-ölçekler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları (r)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<b>BB</b>	1											
PROF	.91**	1										
ÖÖ	.91**	.65**	1									
<b>KB</b>	-	-		1								
YOÖ	.11**	.17**	-.03		1							
YSY	.10**	.15**	-.04	.91**		1						
İÖ	-.05*	.12**	.02	.80**	.56**		1					
ÖY	.14**	.19**	.06*	.92**	.81**	.59**		1				
ÖKÖ	.47**	.50**	.36*	.36**	.30**	.34**	.32**		1			
ÖSÖ	.47**	.49**	.36*	.33**	.28**	.30**	.30**	.95**		1		
SYÖ	.44**	.47**	.33*	.34**	.30**	.31**	.30**	.94**	.84**		1	
OMT	.44**	.47**	.33*	.35**	.28**	.36**	.30**	.95**	.85**	.83**		1
	.42**	.43**	.34*	.21**	.20**	.12**	.23**	.38**	.37**	.36**	.34**	

\*p<.05, \*\*p<.01

(BB: beklenen benlik, PROF: profesyonellik, ÖÖ: öğretmeyi öğrenme; KB: korkulan benlik, YOÖ: yaratıcı olmayan öğretim, YSY: yetersiz sınıf yönetimi, İÖ: ilgisiz öğretmen; ÖY: öz-yeterlik, ÖKÖ: öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik, ÖSÖ: öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik, SYÖ: sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik; OMT: öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum)

Tablo 4.13'te ölçekler ve alt-ölçekler arasındaki korelasyon katsayıları (r) verilmiştir. Cohen'e (1988; akt. Akbulut, 2010) göre r değerlerini yorumlarken .10 ile .29 arası r değerinin düşük, .30 ile .49 arasındaki değerlerin orta, .50 ile 1.0 arasındaki değerlerin ise yüksek düzeyde korelasyon olarak kabul edilir. Buna göre Tablo 4.13'te verilen değerler incelendiğinde, beklenen olası öğretmen benliklerinin boyutları ile

öğretmen öz-yeterlik inancının boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu; öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile beklenen olası öğretmen benliklerinin boyutları arasında da yine orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Korkulan olası öğretmen benliklerinin boyutları ile öz-yeterlik inançlarının boyutları arasında düşük ve orta düzeyde negatif yönlü; öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile korkulan olası öğretmen benliklerinin boyutları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde ise düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu dikkati çekmektedir.

#### **4.3.2. Öz-yeterlik inancı ve öğretmenliğe ilişkin tutumun olası öğretmen benlikleri üzerindeki yordayıcı etkisine yönelik bulgular**

Araştırmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benliklerini önemli biçimde yordayıp yordamadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öncelikle çoklu regresyon analizinin gerçekleştirilebilmesi için gereken ön koşulların sağlanıp sağlanmadığı gözden geçirilmiştir. Analizlere geçilmeden önce veri setindeki kayıp değerlere ortalama değerler atanarak regresyon analizinin kayıp değer şartı sağlanmıştır. Veri setindeki çok yönlü uç değerleri belirlemek amacıyla Mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak uç değer olarak kabul edilen 40 kişinin verileri analize dahil edilmemiştir. Uç değerler atıldıktan sonra ölçek puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık-basıklık değerleri ile histogram ve diğer normal dağılım grafikleri de incelenerek veri setinde normallikten önemli sapmalar olmadığı kabul edilmiştir.

Çok değişkenli normallik ve doğrusallık varsayımını incelemek için de saçılma diyagramı matrisi incelenerek varsayımın sağlandığı görülmüştür. Eşvaryanslılık önkoşulunun sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla Box M testi sonucu değerlendirilmiş ve p değerinin .053 bulunması yani manidar olmaması varyans-kovaryans matrislerinin homojenlik şartını sağladığına ilişkin kanıt sağlamıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenerek yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı gözlemlenmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyon değerleri Tablo 4.14'te sunulmuştur.

**Tablo 4.14.** Regresyon Modelinde Yer Alacak Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları (r)

Değişkenler	2	3	4
1. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum	.38**	.42**	-.21**
2. Öğretmen öz-yeterlik inancı	-	.47**	-.36**
3. Beklenen olası öğretmen benlikleri		-	-.11**
4. Korkulan olası öğretmen benlikleri			-

\*\* p < .01

Pallant (2001), çoklu doğrusal regresyon analizini gerçekleştirebilmek için yordayan değişkenlerin sonuç değişkeni ile arasında .30 ve üzerinde bağıntı olmasını önermektedir. Tablo 4.14 incelendiğinde, beklenen olası öğretmen benliklerinin yordayıcıları olarak öğretmen öz-yeterlik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişkenlerinin regresyon modelinde yer alabileceği görülmektedir. Korelasyon katsayılarına göre korkulan olası öğretmen benlikleri için yalnızca öz-yeterlik inancının yordayıcı bir değişken olarak değerlendirilebileceği söylenebilir.

Regresyon modellerinin analizinde Durbin-Watson, VIF ve tolerans değerleri de incelenmiştir. Hataların bağımsız olma şartını incelemek amacıyla kullanılan Durbin-Watson değeri, beklenen olası öğretmen benliklerinin yordandığı model için 1.95 olarak bulunmuştur. Korkulan olası öğretmen benliklerinin yordandığı model için de bu değer 1.98'dir. Bu değerler, regresyon analizlerinde otokorelasyon bulunmadığına işaret etmektedir. Ayrıca birinci model için VIF değeri 1.17 ve tolerans değeri .86 olarak hesaplanmış, ikinci model için de bu değerlerin her ikisi 1.00 olarak bulunmuştur. Bu VIF ve tolerans değerleri de regresyon modellerinde çoklu bağlantı problemi yaşanmadığına ilişkin ek kanıtlar sunmaktadır.

#### **4.3.2.1. Beklenen olası öğretmen benlikleri üzerinde öğretmen öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe ilişkin tutumlarının yordayıcı etkisine yönelik bulgular**

Öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benlikleri üzerinde öğretmen öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yordayıcı etkisini göstermeyi amaçlayan regresyon modeline ilişkin değerler Tablo 4.15'te sunulmuştur.

**Tablo 4.15.** Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumun Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Üzerindeki Yordayıcılığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayan değişkenler	R	R <sup>2</sup>	Değişim (R <sup>2</sup> )	Std. β	t	F
1	Öz-yeterlik inancı	.473	.224	.224	.473	24.50***	600.01***
2	Öz-yeterlik inancı Tutum	.541	.293	.069	.366 .283	18.35*** 14.22***	430.09***

\*\*\*p<.001

Tablo 4.15 incelendiğinde, regresyon modelinin her iki aşamasının da anlamlı olduğu görülmektedir. Tablo 4.15'teki değerlere göre, öğretmen öz-yeterlik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum beraberce öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benliklerinin %29'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde modeldeki en önemli katkıyı önce öz-yeterlik inancının (.366), daha sonra öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun (.283) sağladığı görülmektedir. Ulaşılan regresyon formülü ise şu şekildedir:

$$\text{Beklenen Olası Öğretmen Benliği Puanı} = 26.609 + (0.075 \cdot \text{Öz-yeterlik puanı}) + (0.096 \cdot \text{Tutum puanı})$$

Bulgulara göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancı ve mesleğe yönelik tutumları ile beklenen olası öğretmen benlikleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutum puanları arttıkça beklenen olası öğretmen benlikleri de yükselmektedir. Araştırma bulguları, öğretmen öz-yeterlik inançları ve öğretmen mesleğine yönelik tutumun, öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benliklerini yordamada önemli değişkenler olduğunu ortaya koymuştur.

#### 4.3.2.2. Korkulan olası öğretmen benlikleri üzerinde öz-yeterlik inancının yordayıcı etkisine yönelik bulgular

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının korkulan olası öğretmen benlikleri üzerinde yordayıcı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymayı amaçlayan regresyon modeline ilişkin değerler Tablo 4.16'da sunulmuştur.

**Tablo 4.16.** Öğretmen Öz-Yeterlik İnancının Korkulan Öğretmen Benlikleri Üzerindeki Yordayıcılığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayan değişken	R	R <sup>2</sup>	Değişim (R <sup>2</sup> )	Std. β	t	F
1	Öz-yeterlik inancı	.363	.132	.132	-.363	-17.78***	316.13***

\*\*\*p<.001

Tablo 4.16 incelendiğinde, regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen öz-yeterlik inancı öğretmen adaylarının korkulan olası öğretmen benliklerinin %13'ünü açıklamaktadır. Ulaşılan regresyon formülü şu şekildedir:

$$\text{Korkulan Olası Öğretmen Benliği Puanı} = 51.240 - (0.161 * \text{Öz-yeterlik puanı})$$

Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancı ile korkulan olası öğretmen benlikleri arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları yükseldikçe korkulan olası öğretmen benlikleri düşmekte ya da öz-yeterlik inançları düştükçe korkulan olası öğretmen benlikleri yükselmektedir. Araştırma bulguları, öz-yeterlik inancının öğretmen adaylarının korkulan olası öğretmen benliklerini yordamada önemli bir değişken olduğunu ortaya koymuştur.

## 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle araştırma bulguları kapsamında ulaşılan sonuçlar sunulmuş, daha sonra araştırma sonuçları alanyazındaki ilgili araştırmalar çerçevesinde tartışılmış ve ardından önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Sonuç

Son sınıf öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenen ve korkulan olası benlikleri ile ilişkili faktörleri incelemeyi amaçlayan bu araştırma, öğretmen adaylarının beklenen olası benliklerinin yüksek düzeyde ve korkulan olası benliklerinin ise düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenen ve korkulan olası benlik düzeylerinin cinsiyet, algılanan öğretmen kimliği düzeyi, programdan memnuniyet düzeyi ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular, cinsiyet, algılanan öğretmen kimliği düzeyi ve algılanan akademik başarı düzeyinin öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenen ve korkulan olası benlikleri üzerinde anlamlı etki yarattığını gösterirken, programdan memnuniyet düzeyinin yalnızca beklenen olası benlik boyutunda anlamlı bir değişken olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre, kadın öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenen ve korkulan olası benlik puanları erkek öğretmen adaylarından anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Bu bağlamda kadın öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik hem beklenen hem korkulan olası benlik puanlarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulguya göre, kendilerini daha fazla öğretmen gibi hisseden yani algılanan öğretmen kimliği düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının diğerlerine göre meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenen olası benlik puanları daha yüksek, korkulan olası benlik puanları daha düşüktür. Öğretmen adaylarının akademik başarılarına ilişkin algıları ile ilgili olarak da benzer bir sonuç karşımıza çıkmaktadır. Akademik başarısını yüksek olarak algılayan öğretmen adaylarının beklenen olası benlik puanları, akademik başarılarını orta ve düşük düzeyde algılayanlara göre daha yüksek iken korkulan olası benlik puanları ise daha düşüktür.

Programdan memnuniyet düzeyinin ise öğretmen adaylarının beklenen olası benlik puanları üzerinde anlamlı bir fark yaratırken korkulan olası benlik puanları açısından önemli bir değişken olmadığı ortaya konmuştur. Bu bağlamda, öğrenim

görmekte oldukları programdan yüksek düzeyde memnun olduklarını ifade eden öğretmen adaylarının beklenen olası benlik puanlarının, programdan düşük ve orta düzeyde memnun olanlara göre daha yüksek olduğu dolayısıyla meslekteki ilk yıllarına daha olumlu baktıkları belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenen ve korkulan olası öğretmen benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benlikleri ile öz-yeterlik inancı ve mesleğe yönelik tutum arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu gösterirken; korkulan olası benlik ile öz-yeterlik inancı ve mesleğe yönelik tutum arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancı ve mesleğe yönelik tutum puanları yükseldikçe beklenen olası öğretmen benlik puanları yükselmekte, korkulan olası öğretmen benlik puanları ise düşmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının meslekteki ilk yıllarına ilişkin olası benlikleri üzerindeki yordayıcı etkisi de incelenmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancının hem beklenen hem de korkulan olası benliklerinin önemli bir yordayıcısı olduğu; öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun ise yalnızca beklenen olası benliklerin önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

## **5.2. Tartışma**

### **5.2.1. Öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası benlik düzeylerine yönelik sonuçların tartışılması**

Son sınıf öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenen ve korkulan olası öğretmen benliklerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada öğretmen adaylarının olumlu olası benliklerinin yüksek düzeyde ve olumsuz olası benliklerinin düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Çelen ve Bulut (2015), Akgün ve Özgür (2014) ve Kalemoglu-Varol, Erbaş ve Ünlü (2014)'nün yapmış oldukları çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmalarda da öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Taylor ve Brown (1988), insanın doğası gereği kendine ilişkin olumlu değerlendirmeler yaptığını ve geleceğe yönelik düşüncelerinin olumlu olduğunu belirtmiştir. Markus ve Nurius (1986) da normal koşullarda, işleyen benlik algısının büyük oranda olumlu olasılıklardan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Weinstein (1988) da



hizmet öncesi öğretmen adaylarının yeteneklerine daha fazla güvendiklerini, kötü durumların kendi başlarına gelme olasılığını düşük bulduklarını ve geleceğe yönelik umutlarının korkularından daha fazla olduğunu belirterek bu durumu “gerçekçi olmayan iyimserlik” şeklinde tanımlamıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik en çok korktuklarını ifade ettikleri boyut “yetersiz sınıf yönetimi”dir. Öğretmen adaylarının önemli bir bölümü meslekteki ilk yıllarında sınıf yönetiminde başarısız olmaktan korktuklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, Çakmak (2008), O’Connor ve Taylor (1992), Watzke (2003)’nin çalışmalarında ulaştıkları bulgular ile paralellik göstermektedir. Çakmak (2008) da öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının en çok kaygı yaşadıkları alanın sınıf yönetimi olduğunu belirlemiştir. O’Connor ve Taylor (1992) da öğretmen adaylarının mesleki kaygılarına yönelik çalışmada öğretmen adaylarının en çok sınıf yönetimi ve zaman yönetimine ilişkin kaygı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Watze (2003) de öğretmenlerin en çok kaygı yaşadıkları alanlardan birinin sınıf yönetimine ilişkin kaygılar olduğunu belirlemiştir.

### **5.2.2. Öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası benlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesine yönelik sonuçların tartışılması**

Araştırmada öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası benliklerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiş ve cinsiyetin öğretmen adaylarının olası benlikleri üzerindeki etkisinin küçük düzeyde de olsa anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada beklenen olası benliklerin tüm boyutlarında kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde puan aldıkları görülmektedir. Buna göre kadın öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına beklentilerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının korkulan olası benlikleri incelendiğinde ise ölçeğin geneli ve “yetersiz sınıf yönetimi boyutu” için cinsiyete göre anlamlı fark olduğu, ancak “yaratıcı olmayan öğretim” ve “ilgisiz bir öğretmen olma” boyutlarında kadın ve erkek öğretmen adaylarının aldığı puanlar arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Buna göre kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre meslekteki ilk yıllarına yönelik genel olarak daha kaygılı oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu öğretmen adaylarının mesleki kaygılarına ilişkin Çubukçu ve Dönmez (2011)’in yapmış

oldukları çalışma ile paralellik gösterirken, pek çok çalışmada öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur (Bozdam ve Taşğın, 2011; Çakmak, 2008; Çelen ve Bulut, 2015; Dursun ve Karagün, 2012; Atmaca, 2013; Ünalı ve Alaz, 2008).

Kadın öğretmen adaylarının hem olumlu hem olumsuz benliklere yönelik puanlarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olması kadınların erkeklere göre daha yansıtıcı olmaları ile ilişkilendirilebilir. Araştırmalar kadınların hem olumlu hem olumsuz olası benliklerini çok daha açık bir biçimde yansıttıklarını gösterirken, erkeklerin korkulan olası benliklerini ifade etmekten çekindiklerini ortaya koymaktadır (Knox, 2006). Yapılan farklı araştırmalar, erkeklerin “korku” gibi olumsuz duyguları açığa vurmada kendilerini kadınlar kadar rahat hissetmediklerini göstermiştir (Snell, Miller, Beck, Garcia-Falconi ve Hernandez-Sanchez, 1989; akt. Knox, 2006). Bu durum cinsiyet rolleri üzerinde etkili olan aile, medya ve diğer faktörlerin erkeklere olumsuz duygularını, zayıflıklarını ya da güçsüzlüklerini yansıtmamaları gerektiğine yönelik empoze edilen fikirlerin bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır (Knox, 2006). Özellikle “yetersiz sınıf yönetimi” boyutunda kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha kaygılı olmaları, bu boyutun erkek öğretmen adayları tarafından kontrol ve güç ile ilişkilendirilmesinin bir sonucu olabilir.

Farklı alanlarda yapılan araştırmalarda da olası benliklerin cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ortaya konmuştur. Örneğin; Knox, Funk, Elliot ve Bush (2000), lise öğrencilerinin umulan ve korkulan olası benlikleri üzerine yürüttükleri araştırmada kadın katılımcıların erkeklere oranla korkulan olası benliklerinin gerçekleşme olasılığını daha yüksek gördükleri, kadın katılımcıların daha çok ilişkilerle ilgili korkular ifade ederken, erkek katılımcıların korkulan olası benliklerinin meslek ve başarısızlık gibi konulara odaklandığını; ancak umulan olası benliklerinde cinsiyete göre farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Lips (2004) ise üniversite ve lise öğrencilerinin akademik olası benliklerini incelediği çalışmasında üniversite öğrencilerinin olası benliklerinin cinsiyete göre farklılaşırken lise öğrencilerinde cinsiyete göre fark olmadığını belirlemiştir. Çalışmada üniversite düzeyindeki kadın öğrencilerin daha çok sosyal bilimler ve sanat alanlarına, erkek öğrencilerin ise matematik ve teknoloji gibi alanlara yönelik olası benlikler ifade ettikleri ortaya konmuştur. Brown ve Diekman (2010) da üniversite öğrencilerinin uzak (10-15 yıl) ve yakın (bir yıl içinde) gelecekteki olası benliklerini inceledikleri araştırmalarında cinsiyetin uzak geleceğe ilişkin olası benliklerde yakın

geleceğe ilişkin olası benliklere göre daha çok farklılık yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle uzak geleceğe yönelik olası benliklerde kadınların aile ya da kariyer odaklı olası benlikler arasında bir seçime gittikleri gözlenmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri üzerinde etkili olup olmadığı incelenen diğer bir değişken de algılanan öğretmen kimliği düzeyidir. Bu değişkene ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, kendilerini daha yüksek düzeyde öğretmen gibi hissettiklerini ifade eden öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısı düşük ve orta düzeyde olanlara göre beklenen olası benlik puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Korkulan olası benlik puanları açısından ise tersine, öğretmen kimlik algısı yüksek olan öğretmen adaylarının diğerlerine göre daha düşük puan aldıkları görülmektedir. Etki düzeyi küçük de olsa öğretmen kimliğini algılama düzeyinin öğretmen adaylarının hem beklenen hem korkulan olası benlikleri üzerinde etkili bir değişken olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmen kimliğini daha fazla benimsemiş öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına daha olumlu baktıkları söylenebilir. Feiman-Nemser (2008), öğretmeyi öğrenme sürecini öğretmen gibi düşünmeyi öğrenmek, öğretmen gibi bilmeyi öğrenmek, öğretmen gibi hissetmeyi öğrenmek ve öğretmen gibi davranmayı öğrenmek olmak üzere dört temel tema etrafında kavramsallaştırmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının “şu an kendinizi ne kadar öğretmen gibi hissediyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtların meslekteki ilk yıllarına ilişkin olası benlikleri üzerinde küçük de olsa anlamlı bir etki yaratması beklenen bir durumdur.

Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programdan memnuniyet düzeylerine göre olası benlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrenim görülen programdan memnuniyet düzeyinin beklenen olası öğretmen benliklerinin her boyutu için küçük etki düzeyinde de olsa önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları, programdan memnuniyet düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının diğerlerine göre meslekteki ilk yıllarına yönelik daha olumlu benlikler geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Korkulan olası öğretmen benlikleri boyutunda ise programdan memnuniyet düzeyinin etkili bir değişken olmadığı görülmüştür. Bu durum, öğretmen adaylarının korkulan olası öğretmen benliklerini program memnuniyeti dışında etkileyen farklı değişkenler olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Araştırmada ele alınan diğerk bir değişken de öğretmen adaylarının akademik başarılarıdır. Araştırmanın bulguları, akademik başarı düzeyini yüksek olarak algılayan öğretmen adaylarının düşük ve orta düzey olarak algılayanlara göre beklenen olası öğretmen benlikleri puanlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Buna karşın, korkulan olası öğretmen benlikleri açısından bakıldığında da akademik başarısı yüksek olan öğretmen adaylarının korkulan olası benlik puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, akademik başarısını yüksek düzeyde algılayan öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik daha olumlu oldukları belirlenmiştir. Bu bağlamda algılanan akademik başarı, küçük etki düzeyinde de olsa öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri üzerinde etkili bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Markus ve Nurius (1986) tarafından geliştirilen Olası Benlikler Kuramı'na göre olası benlikler, bireyin var olan potansiyelini düşünerek geleceğine ilişkin geliştirdikleri kendilik-bilgileridir (self-knowledge). Bu kapsamda, öğretmen adaylarının akademik başarılarını algılama düzeylerinin meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri üzerinde etkili olması beklenen bir durumdur.

### **5.2.3. Öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik sonuçların tartışılması**

Bu araştırmanın diğerk amaçlarından biri de öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma bulgularına göre, değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde beklenen olası öğretmen benliği ile öz-yeterlik inancı arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki, korkulan olası öğretmen benliği ile öz-yeterlik inancı arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ise beklenen olası öğretmen benliği ile pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki sergilerken, korkulan olası öğretmen benliği ile negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki göstermiştir. Araştırmada ilgili değişkenlerin olası öğretmen benlikleri üzerindeki yordayıcı etkisine yönelik yapılan regresyon analizleri sonucunda öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının hem beklenen hem de korkulan olası öğretmen benliklerinin önemli bir yordayıcısı olduğu bulunurken, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun ise yalnızca beklenen olası öğretmen benliklerinin önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının olası benliklerini yordayan değişkenler ile ilgili ulaşılan sonuç, Chan'ın (2006) hizmet öncesi, göreve yeni başlayan ve deneyimli öğretmenlerin düşük gelirli okullarda çalışmaya yönelik umulan olası benliklerini, iyimserlik ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmanın bulguları ile uyumludur. Chan (2006) de çalışmasında yaptığı çoklu regresyon analizleri sonucunda öğretmenlerin umulan olası benliklerinin en önemli yordayıcısının öz-yeterlik inancı olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmada da öz-yeterlik inancının, öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenen ve korkulan olası benliklerinin önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile korkulan olası öğretmen benlikleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konmuştur. Araştırmanın bu bulgusu, Ghaith ve Shabaan (1999) ve Boz ve Boz (2010)'un yaptıkları çalışmalarda öğretmen öz-yeterlik inancı ile mesleki kaygı arasında negatif ilişki olduğuna yönelik ulaştıkları sonuçlarla paralellik göstermektedir. Kafkas ve diğerleri (2010) ise öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygıları arasında pozitif yönde ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun, korkulan olası öğretmen benliklerinin önemli bir yordayıcısı olmadığı; ancak iki değişken arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile mesleki kaygı arasında anlamlı bir ilişki olmadığına yönelik Akgün ve Özgür (2014)'ün araştırma sonuçları ile çelişmektedir. Kalemoglu-Varol, Erbaş ve Ünlü (2014) ise öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

### **5.3.Öneriler**

Araştırmanın bulguları çerçevesinde geliştirilen öneriler şu şekildedir:

#### **5.3.1. Araştırma sonuçları kapsamında geliştirilen öneriler**

##### ***5.3.1.1. Öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası benlik düzeylerine yönelik sonuçlar kapsamında geliştirilen öneriler***

- Bu araştırmada, son sınıf öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik genellikle olumlu beklentilere sahip oldukları belirlenmiş olmakla birlikte; özellikle sınıf yönetimine ilişkin endişe yaşadıkları ortaya konmuştur. Nicel araştırma ile ortaya konan bu bulgunun nitel araştırmalarla derinlemesine incelenmesi ve öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenti ve

korkularının altında yatan nedenlerin sorgulanması öğretmen eğitiminin geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir.

- Bu araştırmada, son sınıf öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarında en çok sınıf yönetimine ilişkin endişe yaşadıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmen eğitimi programlarında adayların sınıf yönetimi becerilerini geliştirmelerine yönelik düzenlemeler yapılmasının olumlu sonuçlar verebileceği düşünülmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerini uygulamalı olarak deneyimlemelerini, sonuçlarını izlemelerini ve becerilerini geliştirmelerini sağlayacak öğretmenlik uygulamalarına ağırlık verilmelidir.

#### ***5.3.1.2. Öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası benliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesine yönelik sonuçlar kapsamında geliştirilen öneriler***

- Bu araştırmada, cinsiyete göre öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası öğretmen benliklerinin anlamlı biçimde farklılaştığı ortaya konmuştur. Bu bulgunun, uluslararası karşılaştırmalı çalışmalar yapılarak bu çalışmaların sonuçları ile tartışılması sosyo-kültürel özelliklerin öğretmen adaylarının olası benlik oluşumundaki etkisinin gözlenmesi açısından yararlı olabilir.
- Bu araştırmada, öğretmen kimliğini daha fazla benimsemiş olan öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik daha olumlu beklentilere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde, öğretmen adaylarının kendilerini daha fazla öğretmen gibi hissetmelerini ve gerçek mesleki yaşantılar deneyimlemelerini sağlayacak resmi ve örtük programların işe koşulması önemli görülmektedir. Özellikle adayların mesleklerini doğrudan deneyimleme fırsatı buldukları öğretmenlik uygulamalarına programlarda daha fazla zaman ayrılması ve öğretmen eğitiminin başından itibaren adayların mesleki yaşantılar kazanmalarına odaklanılması önerilebilir.
- Bu araştırmada, öğretmen adaylarının algıladıkları akademik başarı düzeylerinin meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenen ve korkulan olası benlikleri üzerinde etkili bir faktör olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının akademik başarılarını artıracak öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanması ve uygulanması önemli görülmektedir.
- Bu araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları programdan memnuniyet düzeylerinin meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenen olası

benlikleri üzerinde etkili bir faktör olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, eğitim fakültelerinde, öğretmen adaylarının programlardan memnuniyetlerini etkileyen faktörler incelenerek adayların memnuniyetlerinin artırılmasını sağlayacak iyileştirmeler yapılabilir.

### ***5.3.1.3. Öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik sonuçlar kapsamında geliştirilen öneriler***

- Bu araştırmada, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenen ve korkulan olası benliklerini önemli düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının yükselmesini sağlayacak etkinlikler geliştirilmeli, öğretmen adaylarının gerçek öğretmenlik deneyimini daha fazla yaşayabilmelerine olanak tanıyan uygulamalara yer verilmelidir.
- Bu araştırmada öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benlikleri üzerinde yordayıcı etkisi olan diğer bir değişkenin de öğretmenlik mesleğine yönelik tutum olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde, resmi ve örtük programlarda, öğretmen adaylarının mesleklerini sevmelerini, olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak etkinliklerin planlanarak işe koşulması önemli görülmektedir.

### **5.3.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler**

- Bu araştırmada, son sınıf öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenen ve korkulan olası öğretmen benlikleri incelenmiştir. Gelecek araştırmalarda, eğitimlerinin farklı aşamalarında olan öğretmen adaylarının olası öğretmen benlikleri incelenerek sınıf düzeyine göre olası öğretmen benliklerinin nasıl değiştiği incelenebilir. Bununla birlikte, aynı öğretmen adaylarının, fakülteedeki eğitimlerinin başından görevdeki ilk yıllarına kadar takip edilerek boyamsal araştırmalar yapılmasının öğretmen eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Bu araştırmada öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenen ve korkulan olası benlik puanları, öğrenim görmekte oldukları programlara göre incelenmemiştir. Gelecekte bu konuda yapılacak olan araştırmalarda öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program değişken olarak ele alınabilir.

- Bu araştırmada, son sınıf öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik beklenen ve korkulan olası öğretmen benlikleri üzerinde cinsiyet, algılanan öğretmen kimliği, algılanan akademik başarı ve programdan memnuniyet düzeyi değişkenlerinin etkisi incelenmiştir. İleride gerçekleştirilecek araştırmalarda, farklı değişkenlerin öğretmen adaylarının olası benlikleri üzerindeki etkisinin de incelenmesi alana katkı sağlayabilir.
- Bu araştırmada, öz-yeterlik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri üzerinde etkili olabileceği düşünölen yordayıcı değişkenler olarak ele alınarak incelenmiştir. İleride gerçekleştirilecek araştırmalarda öğretmen adaylarının olası benlikleri üzerinde farklı değişkenlerin yordayıcı etkisinin incelenmesi alana katkı sağlayabilir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benliklerinden etkilenen faktörlerin incelenmesi de gelecek araştırmaların konusu olabilir.
- Bu araştırma nicel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilmiştir. Gelecekte bu alanda nitel ve karma desende araştırmaların yürütölmesi, konunun derinlemesine incelenmesi açısından önemli görölmektedir.



## KAYNAKÇA

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior*. USA: Open University Press.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları* (Birinci Baskı). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akgün, F. ve Özgür, H. (2014). Examination of the anxiety levels and attitudes of the information technology pre-service teachers towards the teaching profession. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(5), 1206-1223.
- Akkerman, S. F. ve Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Akıllı, M. ve Seven, S. (2010). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 61-73.
- Arastaman, G. (2013). Eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Journal of Kırsehir Education Faculty*, 14(2), 205-217.
- Atmaca, H. (2013). Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/10, 67-76
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. ve Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Barlett, J. E., Kotrlik, J. W. ve Higgins, C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19 (1), 43-50.

- Başbay, M., Ünver, G. ve Bümen, N.T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15, 59, 345-366.
- Baykara-Pehlivan, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- Beauchamp, C. ve Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. ve Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Berzonsky, M. D. (1993). A constructivist view of identity development: People as postpositivist self-theorists. J. Kroger (Ed.), *Discussions on ego identity* içinde (s. 169–203). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26 (4), 519-539.
- Bohner, G. ve Wanke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. USA: Taylor & Francis Psychology Press.
- Bong, M. ve Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Borich, G. D. (1999). Dimensions of self that influence effective teaching. R. P. Lipka ve T. M. Brinthaupt (Ed.). *The role of self in teacher development* içinde (s. 92-117). USA: State University of New York Press, Albany.
- Boz, Y. ve Boz, N. (2010). The nature of the relationship between teaching concerns and sense of efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 279-291.
- Bozdam, A. ve Taşgın, Ö. (2011). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 44-53.

- Britzman, D. (1991). *Practice makes practice*. USA: State University of New York Press.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. (First Edition). NY: Guilford Publications, Inc.
- Brown, E. ve Diekman, A. (2010). What will I be? Exploring gender differences in near and distant possible selves. *Sex Roles*, 63(7/8), 568-579.
- Bümen, N. T. ve Ercan Özeydin, T. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38, 169, 109-125.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*.(17. Baskı). Ankara: PegemAkademi.
- Cabı, E. ve Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 85-96.
- Can-Baysal, A. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul: Yalkın Ofset Matbaası.
- Can, Ş. (2010). Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 13-28.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P. ve Malone, P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Cerit, Y. (2010). Teacher efficacy scale: The study of validity and reliability and preservice classroom teachers' self-efficacy beliefs. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6(1), 68-85.
- Chan, Y. M. (2006). *Examining teacher hoped-for selves among pre-service, new and experienced teachers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. USA: Texas Tech University.
- Cheung, H. Y. (2008). Measuring the professional identity of Hong Kong in-service teachers. *Journal of In-service Education*, 34(3), 375-390.
- Coldron, J. ve Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their

- professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Conway, P. F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: from a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 89-106.
- Conway, P. F. ve Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19, 465-482.
- Coward, F. L., Hamman, D., Johnson, L., Lambert, M., Indiatsi, J. ve Zhou, L. (2015). Centrality of enactive experiences, framing, and motivation to student teachers' emerging professional identity. *Teaching Education*.
- Cross, S. E. ve Markus, H. (1991). Possible selves across the lifespan. *Human Development*, 34, 230-255.
- Cross, S. E. ve Markus, H. (1994). Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 423-438.
- Çağlar, Ç. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1497-1513.
- Çakmak, M. (2008). Concerns about teaching process: Student teachers' perspective. *Education Research Quarterly*, 31(3), 57-77.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, 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 Çelikkaleli, O. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 33-53.
- Çelen, A. ve Bulut, D. (2015). Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygılarının belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 18, 247-261.

- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Millî Eğitim Dergisi*, 162, 136-145.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z. ve Dönmez, A. (2011). The examination of the professional anxiety levels of teacher candidates. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 7(1), 3-25.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1160-1172.
- Davey, R. (2013). *The professional identity of teacher educators*. New York, NY: Routledge.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. ve Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32 (4), 601-616.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F. ve Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24, 751-766.
- Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Fen ve edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 110-122.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36, 159, 96-111.
- Demirtaş-Madran H. (2012). *Tutum, tutum değişimi ve ikna*. Ankara: Nobel Kitabevi.

- Dickinson, S. J. (2012). *A narrative inquiry about teacher identity construction: preservice teachers share their stories*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Columbia: University of Missouri.
- Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 157-168.
- Dönmez, C. ve Uslu, S. (2013). Okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 42-63.
- Dunkel, C. S. (2000). Possible selves as a mechanism for identity exploration. *Journal of Adolescence*, 23, 519-529.
- Dunkel, C. S. ve Anthis, K. S. (2001). The role of possible selves in identity formation: a short-term longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 24, 765–776.
- Dunkel, C. S., Kelts, D. ve Coon, B. (2006). Possible selves as mechanisms of change in therapy. C. Dunkel & J. Kerpelman (Ed.). *Possible selves theory, research and applications* içinde (s. 187-204). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Dursun, S. ve Karagün, E. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi: kocaeli üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulu son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 93 – 112.
- Eagly, A. H. ve Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 87-96.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Eraslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Erdem, C. (2012). Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine

- yönelik yeterlilik algıları ve tutumları üzerine bir araştırma. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1727-1747.
- Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M. T. ve Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 27-32.
- Eroğlu, C. ve Ünlü, H. (2015). Self-efficacy: Its effects on physical education teacher candidates' attitudes toward the teaching profession. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 201-212.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: how do teachers learn to teach?. M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre ve K. E. Demers (Ed.). *Handbook of research on teacher education enduring questions in changing contexts* (Third edition) içinde (s. 697-705). USA: Routledge.
- Flores, M. A. ve Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Frazier, L. D., Johnson, P. M., Gonzalez, G. K. ve Kafka, C. L. (2002). Psychosocial influences on possible selves: A comparison of three cohorts of older adults. *International Journal of Behavioral Development*, 26(4), 308-317.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental characterization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Fuller, F. F. ve Bown, O.H. (1975). Becoming a teacher. K. Ryan (Ed.), *Teacher education* (74th Yearbook of the National Society of Education) içinde (s. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99 - 125.
- Geijsel, F. ve Meijers, F. (2006). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430.

- Ghaith, G. ve Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15, 487-496.
- Gurvitch, R. ve Metzler, M. W. (2009). The effects of laboratory-based and field-based practicum experience on pre-service teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 25, 437-443.
- Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Hamman, D. ve Wood-Harp, C. (2007). Possible selves theory and why new teachers leave. *International Journal of Arts & Sciences*, 2(1), 1-3.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J. ve Bunuan, R. (2010). Using Possible-Selves Theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1349–1361.
- Hamman, D., Coward, F., Johnson, L., Lambert M., Zhou, L. ve Indiatsi, J. (2012). Teacher possible selves: How thinking about the future contributes to the formation of professional identity. *Self and Identity*, 1-30.
- Hamman, D., Wang, E. ve Burley, H. (2013). What I expect and fear next year: measuring new teachers' possible selves. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 222-234.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M. ve Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. L. Darling-Hammond ve J. Bransford (Ed.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* içinde (s. 358-389). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and teacher education*, 26, 1530-1543.
- Hong, J. ve Greene, B. (2011). Hopes and fears for science teaching: The possible selves of preservice teachers in a science education program. *Journal of Science Teacher Education*, 22, 491-512.



- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764-791.
- Itoi, E. (2014). *Pre-service EFL teachers' possible selves: A longitudinal study of the shifting development of professional identities*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. USA: Temple University.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, algı, iletişim*. Ankara: Elips Kitap.
- Kafkas, M. E., Açak, M., Çoban, B. ve Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 93-111.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1979). *İnsan ve insanlar*. (3. Baskı). Cem Ofset Matbaacılık.
- Kalemoğlu-Varol, Y., Erbaş, M. K. ve Ünlü, H. (2014). Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordama gücü. *Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(2), 113-123.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Kesen, İ. ve Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi 4. Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları: Muş Alparslan Üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (2), 556-578.
- Klassen, R. M. ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741-756.
- Klassen, R. M., Durksen, T. L. ve Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs: Ready to move from theory to practice?. P. W. Richardson, S. A. Karabenick ve H. M. G. Watt (Ed.), *Teacher motivation theory and practice* içinde (s. 100-115). New York:

Routledge.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. (Second Edition). NY: Guilford Publications, Inc.

Knox, M., Funk, J., Elliot, R. ve Bush, E. G. (2000). Gender differences in adolescents' possible selves. *Youth and Society*, 31 (3), 287-309.

Knox, M. (2006). Gender and possible selves. C. Dunkel ve J. Kerpelman (Ed.). *Possible selves theory, research and applications* içinde (s. 61-77). USA: Nova Publishers.

Lamote, C. ve Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.

Lee, J. E. (2013). *The validation study of the persistent academic possible selves scale for adolescents*. Yayınlanmamış doktora tezi. USA: Arizona State University.

Leondari, A. (2007). Future time perspective, possible selves, and academic achievement. M. Rossiter (Ed.). *Possible selves and adult learning: perspectives and potential* içinde (s. 17-26). USA: Wiley Periodicals.

Leondari, A. ve Gonida, E. N. (2008). Adolescents' possible selves, achievement goal orientations, and academic achievement. *Hellenic Journal of Psychology*, 5, 179-198.

Lips, H. M. (2004). The gender gap in possible selves: Divergence of Academic self-views among high school and university students. *Sex Roles*, 50, (5/6), 357-371.

Lopes, A. ve Pereira, F. (2012). Everyday life and everyday learning: the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(1), 17-38.

Maddux, J. E. ve Gosselin, J. T. (2012). Self-efficacy. M. R. Leary ve J. P. Tangney (Ed.), *Handbook of self and identity* içinde (s.198-224). USA: The Guilford Press.

Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of*

*Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.

Markus, H. ve Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41 (9), 954-969.

Markus, H. ve Ruvolo, A. (1989). Possible selves: personalized representations of goals. L.A. Pervin (Ed.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology* içinde (s.211-241). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Markus, H. ve Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Reviews of Psychology*, 38, 299-337.

Marso, R. ve Pigge, F. L. (1992). Teachers' ratings of job entry expectations prior to and following first year of teaching: Evidence of idealistic expectations and transition shock. Midwestern Educational Research Association Yıllık Toplantısı'nda sunulan bildiri, Chiago, IL, October 14-17.

Mulholland, J. ve Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243–261.

O'Connor, J. ve Taylor, H. P. (1992). Understanding preservice and novice teachers' concerns to improve teacher recruitment and retention. *Teacher Education Quarterly*, 19 (3), 19-28.

Olsen, B. (2008). *Teaching what they learn, learning what they live: How teachers' personal histories shape their professional development*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Oyserman, D. (2009). Identity-based motivation: Implications for action-readiness, procedural-readiness, and consumer behavior. *Journal of Consumer Psychology*, 19, 250-260.

Oyserman, D., Bybee, D. ve Terry, K. (2006). Possible Selves and Academic Outcomes: How and When Possible Selves Impel Action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 1, 188-204.

- Oyserman, D., Elmore, K. ve Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity. M.Leary ve J. Tangney (Ed.). *Handbook of self and identity* içinde (s. 69-104). New York, NY: Guilford Press.
- Oyserman, D. ve Fryberg, S. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race, and national origin. C. Dunkel ve J. Kerpelman (Ed.), *Possible selves: Theory, research, and applications* içinde (s. 17–39). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Oyserman, D. ve Markus, H. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (1), 112-125.
- Oyserman, D., Terry, K. ve Bybee, D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, 25, 313-326.
- Oyserman, D. ve Destin, M. (2010). Identity-based motivation: implications for intervention. *The Counselling Psychologist*, 38 (7), 1001-1043.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özder, H., Konedralı, G., ve Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (2), 253-275.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. M. Maehr ve P. R. Pintrich (Ed.), *Advances in Motivation and Achievement, Vol. 10* içinde (s. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and self-efficacy, <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>. (Erişim tarihi: 22.11.2015)
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual*. Maidenhead, PA: Open University Press.
- Palmer, D. (2006a). Durability of changes in self-efficacy of preservice primary teachers.

*International Journal of Science Education*, 28(6), 655-671.

Palmer, M. E. (2006b). *The relationship between levels of development and the elaboration of possible selves*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Texas: Texas A&M University-Commerce.

Pigge, F. L. ve 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.

Plimmer, G. ve Schmidt, A. (2007). Possible selves and career transition: it's who you want to be, not what you want to do. M. Rossiter (Ed.). *Possible selves and adult learning: perspectives and potential* içinde (s. 61-74). USA: Wiley Periodicals.

Reeves, C. K. ve Kazelskis, R. (1985). Concerns of preservice and inservice teachers. *Journal of Educational Research*, 78 (5), 267-271.

Rodgers, C. R. ve Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. M. Cochran-Smith, S. Freiman-Nemser, D. J. McIntyre ve K. E. Demers (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (3<sup>rd</sup> Edition) içinde (s. 732-755). New York: Routledge.

Ronfeldt, M. S. (2008). *Crafting core selves during professional education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. USA: Stanford University.

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17 (1), 51-65.

Rossiter, M. (2007a). Possible selves: an adult education perspective. M. Rossiter (Ed.). *Possible selves and adult learning: perspectives and potential* içinde (s. 5-16). USA: Wiley Periodicals.

Rossiter, M. (2007b). Possible selves in adult education. M. Rossiter (Ed.). *Possible selves and adult learning: perspectives and potential* içinde (s. 87-94). USA: Wiley Periodicals.

Rossiter, M. (2009). Possible selves and career transition: implications for serving nontraditional students. *The Journal of Continuing Higher Education*, 57 (2), 61-71.

- Rots, I., Kelchtermans, G. ve Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education*, 28 (1), 1–10.
- Ruvolo, A. P. ve Markus, H. R. (1992). Possible selves and performance: the power of self-relevant imagery. *Social Cognition*, 10 (1), 95-124.
- Şaban, A., Kormaz, İ. ve Akbaşı, S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17.
- Schepens, A., Aelterman, A. ve Van Keer, H. (2007). Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interviews through changes in interactive cognitions. *Teaching and Teacher Education*, 23, 457–472.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Educational Policy*, 16 (2), 149-161.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. P. Denicolo ve M. Kompf (Ed.), *Connecting policy and practice: challenges for teaching and learning in schools and universities* içinde (s. 5–21). Oxford: Routledge.
- Sakallı, N. (2001). *Sosyal etkiler kim kimi nasıl etkiler?* (Birinci Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Schmidt, M. ve Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21, 949-965.
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 55, 68-78.
- Schunk, D. H. ve Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. R. Ryan (Ed.). *The Oxford handbook of human motivation* içinde (s. 13-27). New York, NY: Oxford University Press.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. ve Meece, J., L. (2008). *Motivation in education* (3rd edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. ve Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of

- construct interpretations. *Rev. Educ. Res.* 46, 407–441.
- Shoyer, S. ve Leshem, S. (2016). Students' voice: The hopes and fears of student-teacher candidates. *Cogent Education*, 3, 1-12.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 611- 625.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y. ve Fry, P. G. (2004). Tensions in learning to teach: Accomodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55 (1), 8-24.
- Smith, D. J. ve Sanche, R. P. (1992). Saskathewan interns' concerns at three stages of a four-month practicum. *The Alberta Journal of Educational Research*, 38 (2), 121–132.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42, 893-898.
- Sümer, N. (2000). *Yapısal eşitlik modelleri. Türk Psikolojik Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th Ed). Needham Heights: Allyn& Bacon.
- Taşkın Can, B., Cantürk Günhan, B. ve Öngel Erdal, S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 47-52.
- Taşkın-Şahin, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen öz-yeterlik inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 63-75.
- Tatlı-Dalioğlu, S. ve Adıgüzel, O. C. (2015). Öğretmen adayları olası benlikler ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 53, 173-185.
- Taylor, S. E. ve Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103 (2), 193-210.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. ve Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its

- meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Urzua, A. ve Vasquez, C. (2008). Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1935-1946.
- Ünaldı, Ü. E. ve Alaz, A. (2008). Coğrafya öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 1 -13.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Van Huizen, P., Van Oers, B. ve Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (3), 267-290.
- Veen, K., Slegers, P. ve Ven, P. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21, 917-934.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Vernon, M. K. (2004). *Possible selves and achievement motivation: Measurement and theory*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. USA: Pennsylvania State University.
- Watzke, J. L. (2003). Longitudinal study of stages of beginning teacher development in a field-based teacher education program. *The Teacher Educator*, 38 (3), 209-229.
- 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.
- Weinstein, C. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), 31- 40.



- Wicker, A. W. (1969). Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social Issues*, 25 (4), 41-79.
- Woolfolk Hoy, A. ve Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Wurf, E. ve Markus, H. (1991). Possible selves and the psychology of personal growth. Ozer, D. J., Healy, J. M. ve Stewart, A. J. (Ed.), *Perspectives on personality*, Vol. 3: *Part A: Self and emotion; Part B: Approaches to understanding lives* içinde (s. 39-62). London, England: Jessica Kingsley Publishers.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (39), 38-58.
- Yowell, C. M. (2002). Dreams of the future: The pursuit of education and career possible selves among ninth grade latino youth. *Applied Developmental Science*, 6 (2), 62-72.
- Zhu, S. (2014). *Possible selves among adolescents in Hong Kong*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hong Kong: The University of Hong Kong.

## Ek-1. Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği

### ÖĞRETMENLİKTEKİ İLK YILIMA YÖNELİK BEKLENTİLERİM

Kesinlikle beklemiyorum	Beklemiyorum	Kısmen beklemiyorum	Kısmen bekliyorum	Bekliyorum	Kesinlikle bekliyorum		
1	2	3	4	5	6		
<i>Gerçekçi olarak, öğretmenlikteki ilk yılımda,</i>							
1.	deneyimli meslektaşlarımdan bir şeyler öğrenmeyi	1	2	3	4	5	6
2.	<b>velilerle olumlu ilişkiler kurmayı</b>	1	2	3	4	5	6
3.	yeni öğretim stratejileri öğrenmeyi	1	2	3	4	5	6
4.	<b>mesleğimde başarılı olmayı</b>	1	2	3	4	5	6
5.	öğrencilerime adil ve tutarlı davranmayı	1	2	3	4	5	6
6.	<b>deneyimli meslektaşlarımdan rehberliğinden yararlanmayı</b>	1	2	3	4	5	6
7.	sınıf yönetimi becerileri geliştirmeyi	1	2	3	4	5	6
8.	<b>planlı ve hazırlıklı olmayı</b>	1	2	3	4	5	6
9.	öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmayı	1	2	3	4	5	6

### ÖĞRETMENLİKTEKİ İLK YILIMA YÖNELİK KORKULARIM

Kesinlikle korkmuyorum	Korkmuyorum	Kısmen korkmuyorum	Kısmen korkuyorum	Korkuyorum	Kesinlikle korkuyorum		
1	2	3	4	5	6		
<i>Gerçekçi olarak, öğretmenlikteki ilk yılımda,</i>							
1.	iyi bir sınıf yönetimi planlaması yapamamaktan	1	2	3	4	5	6
2.	<b>dersimin içeriğini öğretmede başarılı olamamaktan</b>	1	2	3	4	5	6
3.	öğrenciler sınıf düzenini bozduklarında sınıfın kontrolünü kaybetmekten	1	2	3	4	5	6
4.	<b>öğrencilerime ilgisiz davranmaktan</b>	1	2	3	4	5	6
5.	öğrencilerime olumlu rol model olamamaktan	1	2	3	4	5	6
6.	<b>ders saatini doldurmak için öğrencileri çalışma kağıtlarıyla oyalayan etkisiz bir öğretmen olmaktan</b>	1	2	3	4	5	6
7.	sıkıcı bir öğretmen olmaktan	1	2	3	4	5	6
8.	<b>öğrencilere adil davranamamaktan</b>	1	2	3	4	5	6
9.	dersleri sıkıcı bir şekilde işlemekten	1	2	3	4	5	6

## Ek-2. “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” örnek maddeler

	Yetersiz				Çok yeterli				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
.....									
<b>8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
.....									
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
.....									
<b>16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
.....									
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
.....									
<b>24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9

### Ek-3. “Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği” örnek maddeler

	Hiç uygun değil		Tamamen uygun		
1. Öğretmenliğin manevi doyumu yüksek olan bir meslek olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
.....					
<b>5. Öğretmenliği çok seviyorum.</b>	1	2	3	4	5
.....					
9. Bütün gün başkalarının çocuklarıyla uğraşmanın hiç de çekici olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
.....					
<b>12. Parasal yönü iyileştirilse bile, öğretmenlik yapmayı tercih etmem.</b>	1	2	3	4	5
.....					
16. Kendimi küçüklüğümden beri öğretmen olmak için hazırlıyorum.	1	2	3	4	5
.....					
<b>19. Çocukları sevsem bile öğretmenlik yapmak istemem.</b>	1	2	3	4	5

## Ek-4. Etik Kurul İzni

Kayıt Tarihi: 10.09.2014

Protokol No: 18668



### ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

<b>ÇALIŞMANIN TÜRÜ:</b>	Doktora Tez Çalışması
<b>KONU:</b>	Eğitim Bilimleri
<b>BAŞLIK:</b>	Öğretmen Eğitimi Programlarının Mesleki Kimlik Oluşturma Rolünün Olası Benlikler Kuramı Açısından İncelenmesi
<b>PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:</b>	Doç. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL
<b>TEZ YAZARI:</b>	Seray TATLI DALİOĞLU
<b>ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:</b>	–
<b>KARAR:</b>	Olumlu

#### ETİK KURUL ÜYELERİ

**İMZA/ TARİH**

27.10.2014

**Prof. Dr. Aydın AYBAR**

*Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı*

**Prof. Dr. Hayrettin TÜRK**

*Fen Bil.(Fen Fak.)*

**Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK**

*Sağlık Bil.(Ecz. Fak.)*

**Prof. Dr. Esra CEYHAN**

*Eğitim Bil. (Eğitim Bil. Ens.)*

**Prof. Dr. Kemal YILDIRIM**

*Sos. Bil.(İkt. ve İd. Bil. Fak.)*

**Doç. Dr. Münevver ÇAKI**

*Güz. San. (Güz. San. Fak.)*

## Ek-5. Üniversitelerden Alınan İzin Örneği



T.C.  
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 59426830 - 302.14 488 4374  
Konu :

Eğitim Bilimleri

### ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 24/03/2015 tarihli ve 63784619-399-350/2187 sayılı yazınız.  
b) T.Ü.Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın 08/04/2015 tarihli ve 32360368-200-1770 sayılı yazısı.

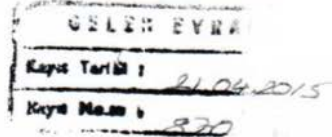
Üniversiteniz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Doktora Programı öğrencisi Seray TATLI DALIOĞLU'nun "Öğretmen Eğitimi Programlarının Mesleki Kimlik Oluşturma Rolünün Olası Benlikler Kuramı Açısından İncelenmesi" başlıklı doktora tezi kapsamında 2014-2015 öğretim yılı bahar dönemi ile 2015-2016 öğretim yılında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören son sınıf öğretmen adaylarına uygulama yapma isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin ilgi (b) yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Eki : 1 syf.



EMEL DİKLİMEYİM SAKIYOĞLU  
Rektör Yardımcısı



Davranış  
Öğrenci

- Yayı B. Mel.  
- Eğitim Bil. Em. M.

Trakya Üniversitesi Rektörlüğü – Balkan Yerleşkesi 22030 EDİRNE  
Telefon : (0 284) 235 05 91 Santral : (0 284) 223 42 10 Faks : (0 284) 223 00 23  
e-nosta : oidb@trakya.edu.tr Elektronik Ađ : www.trakya.edu.tr