

T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK
MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE KONUŞMA KAYGI
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TESPİT EDİLMESİ: NİĞDE İLİ
ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülsün ÖZDEMİR

Niğde

Ocak, 2019

T.C.

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK
MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE KONUŞMA KAYGI
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TESPİT EDİLMESİ: NİĞDE İLİ
ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülsün ÖZDEMİR

Danışman: Prof. Dr. Kubilay YAZICI

Niğde

Ocak, 2019

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Konuşma Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Tespit Edilmesi: Niğde İli Örneği” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 22/01/2019

GÜLSÜN ÖZDEMİR

ONAY SAYFASI

Prof. Dr. KUBİLAY YAZICI danışmanlığında GÜLSÜN ÖZDEMİR tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Konuşma Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Tespit Edilmesi: Niğde İli Örneği" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

22 / 01 / 2019

JÜRİ :

Danışman : Prof. Dr. KUBİLAY YAZICI

Üye : Dr. Öğr. Üyesi AYŞEGÜL TURAL

Üye : Dr. Öğr. Üyesi MELEK KÖRÜKCÜ



ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Gökhan ÖZDEMİR
Enstitü Müdür V.

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE KONUŞMA KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TESPİT EDİLMESİ: NİĞDE İLİ ÖRNEĞİ

ÖZDEMİR, Gülsün

Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kubilay YAZICI

Ocak, 2019, 78 sayfa

Bu araştırma ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile konuşma kaygıları arasındaki ilişkinin, çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetleri, öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ve öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip-seçmeme durumlarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve konuşma kaygı düzeyleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 akademik yılında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinde öğrenim gören 258 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Kinay ve Özkan (2014) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği” ve Üstüner (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” dir. Elde edilen veriler IBM SPSS 21.0 programı vasıtasıyla analiz edilmiştir. Bulgular tablolar aracılığıyla sunulmuş ve alan yazın kapsamında tartışılmıştır. Ayrıca çalışmanın sonunda araştırma bulguları ışığında çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Konuşma Kaygısı, Öğretmenlik Mesleği, Sosyal Bilgiler, Tutum.

ABSTRACT

THE DETERMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES TOWARDS TEACHING PROFESSION AND THEIR LEVELS OF SPEAKING ANXIETY: SAMPLE OF NIĞDE

ÖZDEMİR, Gülsün

Turkish and Social Sciences Department

Department of Social Studies Teaching

Thesis Supervisor: Professor Kubilay YAZICI

January, 2019, 78 pages

The purpose of this study is to investigate the relation between social studies teacher candidates' attitudes towards teaching profession and their speaking anxiety levels in terms of different variables. In this context, the study aims to find out whether the social studies teacher candidates' genders, grade levels and choice of teaching profession being voluntary or involuntary have a significant effect on their attitudes towards teaching profession and their speaking anxiety levels. The study group of the study consists of 258 social studies teacher candidates studying at Niğde Ömer Halisdemir University in 2018-2019 academic years. The data collection tools used in the study are "Speaking Anxiety Scale for Teacher Candidates" developed by Kinay and Özkan (2014) and "Scale for Attitude towards Teaching Profession" developed by Üstüner (2006). The data obtained in the study were analysed through IBM SPSS 21.0. The findings were presented through tables and discussed within literature. Also, some recommendations were made in accordance with the results of the study.

Key Words: Attitude, Social Studies, Speaking Anxiety, Teaching Profession.

ÖNSÖZ

Çalışmamın her safhasında benden desteklerini esirgemeyen, her daim yanımda olan ve bana yol gösteren danışmanım Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Kubilay YAZICI' ya, değerli fikirlerini ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Doç. Dr. Salih USLU' ya, hayatım boyunca her zaman yanımda olan ve arkamda duran sevgili Aileme teşekkürlerimi sunarım.

Gülsün ÖZDEMİR



İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	i
ONAY SAYFASI.....	Error! Bookmark not defined.
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
EKLER LİSTESİ.....	x
I. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	2
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	3
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	3
1.6. Tanımlar.....	4
II. BÖLÜM.....	5
İLGİLİ ALAN YAZIN.....	5
2.1. Öğretmenlik Mesleği.....	5
2.2. İletişim.....	18
2.3. Kaygı.....	25
2.4. Tutum.....	33
III. BÖLÜM.....	39
YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırmanın Modeli.....	40
3.2. Çalışma Grubu.....	40

3.3. Verileri Toplama Teknikleri	41
3.4. Verilerin Analizi	42
IV. BÖLÜM	44
BULGULAR VE YORUMLAR	44
4.1. Temel Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	44
4.2. 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular	49
4.3. 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular	50
4.4. 3. Alt Probleme İlişkin Bulgular	52
V. BÖLÜM	55
SONUÇ VE ÖNERİLER	55
KAYNAKÇA	58
EKLER	67
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu	67
Ek 2. Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği	68
Ek 3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	70
Ek 4. Özgeçmiş	72

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017: 8).....	15
Tablo 2. İletişimin Sınıflandırılması (Kaya, 2016: 14).....	21
Tablo 3. İletişimin Sınıflandırılması (Zıllıoğlu, 2007: 33)	22
Tablo 4. Farklı Çalışmalarda Ele Alınan İletişim Engelleri.....	24
Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Konuşma Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Hesaplanan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	44
Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygı Düzeyleri Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	45
Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeyleri Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	47
Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygı Düzeylerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları.....	49
Tablo 9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçek Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları.....	50
Tablo 10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Meslek Seçimi Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları.....	50
Tablo 11. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçek Ortalamalarının Meslek Seçimi Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları.....	51
Tablo 12. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygı Düzeylerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Sınıf Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları.....	52
Tablo 13. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçek Ortalamalarının Sınıf Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları.....	53

KISALTMALAR LİSTESİ

TDK : Türk Dil Kurumu

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

SBÖA : Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları

ÖAKKÖ : Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği

Akt. : Aktaran

vb. : ve benzeri

vd. : ve diğerleri

EKLER LİSTESİ

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

EK 2. Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği

EK 3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

EK 4. Özgeçmiş

EK 5. Araştırma İzin Belgeleri

EK 6. Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği Kullanma İzni

EK 7. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Kullanma İzni

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlara yer verilmiştir

1.1. Problem Durumu

İnsan davranışlarını etkileyen tutum; kişilerin bir nesne, olay ya da duruma ilişkin duygu ve düşüncelerinin dışarıdan anlaşılabilmesini sağlar. Kişilerin tutumları onların tutum nesnesine ilişkin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak verdiği ya da vereceği tepkilerin belirleyicisidir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek onların mesleklerini sevip-sevmemeleri gibi meslekleri hakkındaki duygu ve düşüncelerini öğrenmemize olanak tanır.

Konuşma, birçok meslek grubu için kazanılması gereken önemli bir beceridir. Bununla birlikte öğretmenlik mesleğinin sözel becerilere ağırlık veren bir meslek olması konuşma becerisini bir kat daha önemli kılmaktadır. Ancak öğretmenlik mesleği açısından bu denli öneme sahip bir beceri olan konuşma becerisini olumsuz etkileyen faktörlerden biri de konuşma kaygısıdır. Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konuşma becerilerini etkileyen konuşma kaygısının onların mesleklerine yönelik tutumlarını etkilemekte mi, etkiliyorsa ne düzeyde etkilemekte sorusuna cevap olarak hazırlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının (SBÖA) öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile konuşma kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından ilişkisel olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile konuşma kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi” olarak belirlenmiş olup bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile konuşma kaygı düzeyleri arasındaki ilişki durumu ne düzeydedir?
- 2- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve konuşma kaygı düzeyleri “cinsiyet” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- 3- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve konuşma kaygı düzeyleri “sınıf” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- 4- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve konuşma kaygı düzeyleri “öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip-seçmeme” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Kaliteli bir eğitim sisteminin bir parçası olan nitelikli öğretmen yetiştirme isteği öğretmenlik mesleği ile ilgili çalışmaların artmasına sebep olmuştur. Bu sebeple çeşitli araştırmalarda öğretmen adaylarının, öğrencilerin, velilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ölçülmüştür. İlgili alan yazında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır (Akkaya, 2009; Aksoy, 2010; Aydın ve Sağlam, 2012; Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007; Bulut, 2010; Bulut ve Doğar, 2006; Çapa ve Çil, 2000; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Engin ve

Koç, 2014; Gökçe ve Sezer, 2012; Özder, Konedra ve Zeki, 2010; Terzi ve Tezci, 2007; Yaşar Ekici, 2014).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile konuşma kaygıları arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmanın alan yazında yer almaması bu araştırmanın yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu çalışma sayesinde iletişimin ve konuşmanın aktif bir kullanıma ve fazlasıyla öneme sahip olduğu öğretmenlik mesleğinde öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına sahip olması, onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ne düzeyde etkilediği konusunda ilgili alan yazına bir katkı sağlayacağı düşünülebilir.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi 2018-2019 eğitim öğretim yılı Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 258 öğretmen adayı,
- Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar,
- Araştırmada kullanılan öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği, öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeğinde bulunan maddeler ve kişisel bilgi formu ile sınırlandırılmıştır.

1.5.Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada;

- Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgi formunda ve ölçeklerde yer alan soru ve maddelere içtenlikle cevap verdikleri,

- Her iki ölçeğin maddelerinin de öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi ve konuşma kaygı düzeylerini tespit etme amacına hizmet ettiği, varsayılmıştır.

1.6.Tanımlar

Sosyal Bilgiler: “Hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır” (Öztürk, 2012: 4).

Tutum: “Bireyin psikolojik olarak bir obje, kişi, durum vb.ne ilişkin davranış, düşünce ve duygularına yön verme, ondan yana olma ya da karşı olma durumudur.” (Semerci ve Semerci, 2004: 138).

Kaygı: “Stres yaratan durumların bireyde oluşturduğu üzüntü, gerginlik gibi, hoş olmayan duygusal ve gözlenebilen reaksiyonlar” (Demirel, 2010: 78).

Konuşma Kaygısı: “Toplum içinde, kişinin düşüncesini ve bilgisini paylaşmasını zorlaştıran bir kaygı türü olarak konuşma kaygısı, bir grup insan karşısında konuşma yapacak olan kişinin hissettiği tedirginlik ve başarısızlık duygusudur” (Bodie, 2010’dan aktaran Katrancı ve Kuşdemir, 2015: 418).

Öğretmen: “Öğrencilerin davranışları üzerinde çalışan, eğittiği her öğrencisinin önceden saptanmış amaçlara ulaşmasına yardım eden ve onların istedik davranışlara sahip birer birey olmasını sağlayan kişi” (Demirel, 2010: 103).

Öğretmenlik mesleği: “Günümüzde artık öğretmenlik mesleği, eğitimle ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlar ile alanında özel uzmanlık bilgi ve becerisine sahip olan ve mesleki yeterlilik gerektiren bir uğraşı alanıdır” (Şişman ve Acat, 2003’ten aktaran Işık, Çiltaş ve Baş, 2010: 54).

II. BÖLÜM

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Öğretmenlik Mesleği

2.1.1. Bir meslek olarak öğretmenlik

Tarihin ilk evrelerinde insanlar, hayatlarını devam ettirebilmek için elzem olan yemek bulma, korunma ve barınma gibi temel fizyolojik ihtiyaçlara odaklı yaşamışlardır. Zaman içerisinde giderek artan insan nüfusu, değişen yaşam koşulları ve gelişen teknoloji, insanların sosyal yaşamlarını devam ettirebilmeleri için, gündelik yaşamlarında iş bölümü yapmalarını zorunlu hale getirmiştir. Bu iş bölümü özellikle bireylerin bilgi, beceri ve kabiliyetleriyle ilişkili olarak belli alanlarda uzmanlaşmalarıyla ortaya çıkan ve meslek olarak ifade edilebilecek bazı oluşumların meydana gelmesine yol açmıştır.

Bu meslek türlerinin içerisinde öğretmenlik mesleğinin ayrı ve önemli bir yeri vardır. Öğretmenlik mesleğinin geçmişinin insanlık tarihi kadar eski olduğu görüşü dile getirilebilir. Ancak günümüzün önemli mesleklerinden birisi olarak ifade edilen öğretmenliğin bir meslek olarak kabul görmesi uzun tartışmalar neticesinde zaman içerisinde gerçekleşmiştir. Bu aşamada öğretimin bir uğraşı alanı olduğunun anlaşılması, öğretmenliğin diğer mesleklerin taşıması gereken özellikleri taşıması ve kendine has özellikleri barındırmasının ise bu kabul görmesinin gerekçeleri arasında ifade edilebilir (Tezcan, 1985: 325).

Tarihsel süreç içerisinde ele alındığında, ilk zamanlarda ailede ebeveynler vasıtasıyla gerçekleştirilen eğitim-öğretim, ilerleyen dönemlerde toplumun daha bilgili kesimi olarak addedilen filozoflar ve din adamları üzerinden sürdürülmüştür. Hatta tarihin bazı evrelerinde eğitim almış kölelerden de öğretim sürecinde yararlanıldığı görülmektedir (Oktay, 1991: 187-193).

Geçmişte yapılan uygulamalar dikkate alındığında günümüzdeki öğretmen misyonuna karşılık gelen en eski uygulamalarda sofistlerin izlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda sofistlerin maddi bir karşılık alarak öğretim işini gerçekleştirmeleri, onların gezgin öğretmenler olarak ifade edilmelerine yol açmıştır. Sofistler, insanlara gezdikleri şehirlerin görgü, bilgi ve kültürel birikimini aktarmışlar, siyasetin vazgeçilmezlerinden olan hitabet sanatını öğretmişler ve insanların özel konularda birtakım yetenekler kazanmalarını sağlayarak, toplumun eğitim-öğretim ihtiyacının karşılanmasına aracılık etmişlerdir (Bek, 2007: 1).

Sofistlerle birlikte başlayan öğretmenliğin bir meslek olması sürecinde farklı zaman dilimlerinde çeşitli adımlar atıldığı görülmektedir. Atılan adımların kurumsal açıdan nitelik kazanmaya başladığı dönem ise 19. yüzyıl olarak ifade edilebilir (Oktay, 1991: 187-193). Özellikle Avrupa'nın batısında meydana gelen sanayileşme hareketleri, işçi sınıfı diye ifade edilen yeni bir toplumsal sınıfın ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu durumun ortaya çıkan yeni bilgi ve teknolojiler doğrultusunda işçilerin, uzmanlık bilgisi gerektiren bir eğitimden geçirilmelerini zorunlu kılması (Sarıtış, 2010: 200), işçilerin eğitimi için gerekli bilgi, tecrübe ve donanıma sahip öğretmen ihtiyacının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Yaşanan değişimin politik sonuçları eğitimin toplumun her kademesine yayılmasına vesile olarak, eğitimde ulusallaşmanın da önünü açmıştır (Güven, 2010: 141).

Bu dönem ayrıca öğretmenlik mesleğinin icrası aşamasında gerekli olan bilgi, beceri ve değerlerin kurumlar vasıtasıyla öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılması, meslek olarak öğretmenliğin kurumsallaşmasına katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir. Bu yüzyılı öğretmenlik mesleğinin gelişimi açısından önemli kılan diğer bir uygulama ise eğitim ve öğretimin giderek yaygınlaşan biçimde zorunlu hale getirmeye yönelik çalışmaların yapılmaya başlanmasıdır (Akyüz, 1999: 124-197).

Öğretmenlik mesleğinin nihai amacı ülkenin ihtiyaç duyduğu niteliğe sahip bireylerin yetiştirilmesidir. Bu bağlamda ihtiyaç duyulan insan niteliği ülkeden ülkeye değişim göstermektedir. Bu değişimin bir sonucu olarak öğretim programlarında karşımıza çıkan uygulamada yaşanan farklılıklar, öğretmen niteliğinde de farklılıkların yaşanması sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Türkiye açısından ele alındığında bir meslek olarak öğretmenliğin niteliğinin artırılmasına yönelik farklı zamanlarda çeşitli uygulamaların gerçekleştirildiği bilinmektedir. Bu bağlamda Tanzimat Döneminde (1839–1876) batılılaşma fikri doğrultusunda öğretmenliğin bir meslek olduğu düşüncesinin kabul edilmesi neticesinde ilk kez 1848 yılında Darülmuallimin (erkek öğretmen okulu) ve 1870 yılında Darülmuallimat (kız öğretmen okulu) açılmıştır. 1878–1918 yıllarını kapsayan mutlakiyet ve meşrutiyet dönemlerinde ise öğretmenlerin ilk kez mesleki cemiyetler kurdukları görülmektedir (Şanal, 2010: 234-235).

Cumhuriyetin ilanının ardından eğitim-öğretim ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili birçok çalışma yapılmış olmakla birlikte, Türk Millî Eğitimi için önemli bir adım olarak görülen, öğretmenlere daha önceden sahip olmadıkları bir takım hak ve yetkileri veren, öğretmenliği bir meslek haline getiren Orta Öğretim Muallimleri Kanunu 3 Mart 1924'te çıkarılmıştır (Küçükkuşurlu ve Öncü, 2004: 283).

1982 yılına kadar öğretmen yetiştirme görevi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından üstlenilmiş olmakla birlikte, üniversitelerin de öğretmen yetiştirme noktasında önemli bir kurum olduğu görülmektedir. Ayrıca bazı üniversitelerimiz özellikle 1970'li yılların ortalarından itibaren açılan eğitim bölümlerinde farklı fakültelerin öğrencilerine Pedagojik Formasyon programı aracılığıyla öğretmen olma hakkı ve yetkisi vermiştir (Güven, 2010: 377).

Özellikle 1992 yılı ile birlikte lisans eğitiminden mezun olma ve öğretmen olabilme ölçütlerinin değişime uğradığı görülmektedir. Bu bağlamda ilk yapılan uygulama ise iki yıllık sınıf öğretmenliği programlarının dört yıla çıkarılmasıdır (Komisyon, 1999).

Bu sayede öğretmenlik mesleğinde uzmanlaşmanın daha nitelikli hale getirilmesi amaçlanmıştır.

1997–1998 eğitim-öğretim yılına gelindiğinde ise eğitim sistemimizde yapılan düzenleme ile öğretmen yetiştirme alanında 2 farklı programın yapılandırıldığı görülmektedir. Bu programlardan birincisi öğretmen yetiştirme lisans programı, ikincisi ise öğretmen yetiştirme tezsiz yüksek lisans programıdır (Ocak, 2010: 42).

Türkiye’de günümüzde eğitim-öğretim faaliyetleri ve öğretmenlik mesleği ile ilgili düzenlemeler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilmektedir. Millî eğitim temel kanununda öğretmenlik “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmıştır. Kanunun devamında “Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler” (METK, 1973: 5109) denilerek öğretmenlerin mesleklerini icra ederlerken bir takım ilkelere bağlı olduğuna, diğer bir deyişle ülke genelinde eğitimde bir koordinasyonun olması gerektiğine işaret edilmiştir. Nihayetinde kurumsal bir meslek olan öğretmenlik için belli nitelikleri taşıyan bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.1.2. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmen

Değişen dünya koşulları, gelişen teknoloji ve artan rekabet ortamı, toplumların varlıklarını istenilen şekilde devam ettirebilmeleri için siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel manada değişim yaşamalarını zorunlu hale getirmektedir. Toplumlar, sorun ve sıkıntının en aza indirildiği bir değişim süreci yaşayabilmek için eğitimi kullanmak mecburiyetindedir. Çünkü eğitim kullanılarak yapılan siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel değişimler toplumun zararsız bir dönüşüm geçirmesine neden olacaktır. Eğitim planlamaları yapılırken doğru fikir, kişi ve araçlar tercih edildiğinde eğitimde hedeflenen amaçlara daha kolay ulaşılabilecektir (Arvasi, 2015: 144).

Öyle ki tarih; sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel kalkınmalarında eğitimi merkeze alan ya da almayan birçok devletin gelişimine ya da sonuna şahit olmuştur. Kurtuluş savaşı gibi büyük bir savaşın ardından milletimiz de siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik anlamda büyük bir değişim süreci geçirmiştir. Doğan’ın (2010: 402) da belirttiği gibi Atatürk gelecek planlarında, cumhuriyet projesinde eğitim olmadan,

devrin bilgi ve donanımına sahip olmadan toplumun aile, siyaset, hukuk ve ekonomi gibi diğer kurumlarında amaçladığı hedeflere ulaşamayacağını bildiği için öncelikle yeterlik sahibi insanların yetiştirilmesi gerektiğini düşünmüştür. Bu sebeple Mustafa Kemal Atatürk “Bir millet irfan ordusuna sahip olmadıkça, muharebe meydanlarında ne kadar parlak zaferler elde ederse etsin, o zaferlerin kalıcı sonuçlar vermesi ancak irfan ordusuna bağlıdır” (Oğuzkan, 1995’ten aktaran Kaya, Bahçeci ve Kaya, 2016: 297-303), diyerek nitelikli ve kalifiye eleman yetiştirmenin önemi üzerinde durmuştur. Bu görüşten hareketle cumhuriyet dönemi reform ve inkılaplarını, eğitimi merkeze alan bir yörüngede gerçekleştirmeye çalışarak Türk ulusunun yeniden yükselişine yol açmıştır. Bu aşamada cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren eğitim-öğretim süreçlerinin daha sistematik hale getirilmesi için pek çok adım atıldığı görülmektedir. Eğitim-öğretimin sistemleşmesi ile eğitim-öğretimin kurumsallaşması hedef alınmış böylece değişen bilgi ve teknolojiye paralel bir şekilde dönüşümün sağlanması amaçlanmıştır.

Bugünkü eğitim sistemlerinin eğitim-öğretim programı, öğretmen ve öğrenci olmak üzere üç ana unsuru barındırdığı görülmektedir. Bu unsurlar içerisinde öğretmen diğerlerinden bir adım öne çıkmaktadır. Arslan’ın (2011: 240) da belirttiği gibi öğretmenin eğitim-öğretim programını ve öğrencileri etkileme potansiyeli bu unsurlardan etkilenme potansiyelinden daha yüksek olduğu için öğretmen eğitim-öğretim sisteminin ana unsurudur denilebilir.

Böylesine önemli bir konumda bulunan öğretmenin elbette ki görev ve sorumlulukları da ağır olacaktır. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmen gerek bilgisi, gerek kişiliği, gerekse de davranışlarıyla öğrenciyi etkileyen, yönlendiren, ona rehberlik eden ve rol model olan kişidir. İçinde bulunduğumuz teknoloji ve iletişim çağı, öğretmenden ziyade öğrencinin öğrenme sürecinde aktif bir konumda olmasını gerekli kılan yapılandırmacı yaklaşımın eğitim-öğretim sürecinde kabul görmesine yol açmıştır. Yapılandırmacılık, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif olmasını esas alan ve odak noktasında öğrenciyi bulduran bir öğrenme-öğretme yaklaşımıdır (Duman, 2011: 360). Bu yaklaşımda öğrenciler, kararlarını kendileri alarak, öğrenme sürecinde etkin bir rol alırlar ve dolayısıyla bu süreçte daha fazla sorumluluk üstlenirler (Erdem ve Demirel, 2002: 86). Bu yüzden öğretmenlerin de çağın ve eğitim sisteminin getirdiği değişime uyup gelişime açık olması gerekmektedir. Bu durum öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin yalnızca bilgi aktarımını yapan kişiler olmalarının yerine, bilgi ve tecrübelerin karşılıklı paylaşıldığı öğrenme ortamını oluşturan bir konumda

bulunmalarını gerekli kılmaktadır. Bu aşamada gözlerden kaçırılmaması gereken diğer bir husus ise öğretmenin, kendisinin farkında olarak, eksiklerini gidermeye çalışıp, kendisini sürekli güncellemesi gerektiğidir (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010: 59). Çünkü öğretmen, sistemi yürüten, işleten, olumlu ya da olumsuz sınıf atmosferinin ortaya çıkmasına yol açan kişi olarak (Alıcıgüzel, 1999: 173), öğrencilerin gelecekteki başarılarının ve kariyerlerinin şekillenmesinde, karakter gelişimlerinde ve vizyon sahibi olmalarında önemli bir rol oynar (Arslan, 2011: 240).

Öğretmen eğitim-öğretim sürecini doğru yönetebilmek için süreci belli hedefler doğrultusunda planlar ve bu planlarını sınıf içerisinde uygular. Bu süreçteki temel hedeflerden birisi de öğrenciye olumlu tutum ve davranışlar kazandırmaktır. Öğrencilere olumlu tutum ve davranışların kazandırılması aşamasında, öğretim programlarında yer alan ve öğrencilere kazandırılması amaçlanan tutum ve davranışların yanı sıra öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde kendisinin sergilediği tutum ve davranışlar da önemli yer tutmaktadır.

Öğretim programında yer alan tutum ve davranışların kazandırılması aşamasında öğretmen, öğrenciyi bir birey olarak görmeli, onun varlığına ve karakterine saygı göstermeli, onunla sevgi ve saygıya dayanan bir iletişime geçerek onu eğitim-öğretim sürecinin bir parçası haline getirmelidir. Bu konuda gözlerden kaçırılmaması gereken diğer bir husus ise öğretmenin bizzat kendisinin sergilediği tutum ve davranışların öğrencileri etkilediğidir. Bu yüzden öğretmenler sergiledikleri tutum ve davranışlar ile öğrenme-öğretme ortamında öğrencileri ne yönde etkiledikleri konusunda dikkatli davranmak zorundadırlar (Alıcıgüzel, 1999: 173- 250).

2.1.3. Sosyal bilgiler öğretmen yeterlikleri

Bilgisayar çağı, atom çağı ya da modern çağ gibi farklı isimlerle ifade edilen içinde yaşadığımız yüzyılı kendinden önceki dönemlerden ayıran en önemli hususun teknolojik alanda meydana gelen gelişmelerden kaynaklandığı görülmektedir. Teknolojik alanda meydana gelen bu gelişmeler, içerisinde kültürel, sosyal, ekonomik ve siyasi alanlarında olduğu pek çok boyutu doğrudan etkilemektedir. Bu etki tıpkı

diğer alanlarda olduğu gibi eğitim sistemlerinde de yeni bilgilerin üretilmesini ve kullanılmasını beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda eğitim sistemlerinde kontrol altında tutulması en zor olan boyutlardan birisinin öğretmenler olduğu görüşü dile getirilebilir.

Dersin planlayıcısı, yürütücüsü ve denetleyicisi konumunda bulunan öğretmenlerin, farklı kişisel özelliklerinin mevcut olması, onların öğretme-öğrenme sürecinde temel yeterlikleri taşımalarını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenleri bu hususta önemli kılan özellik ise onların bilgi ile alıcı arasında iletişimi sağlayan kritik bir noktada bulunmalarıdır. Bu yüzden öğretmenlerin, mesleklerini icra ederlerken sahip olmaları gereken temel niteliklerin çağın getirdiği yeniliklere paralel olarak belirlenmesi önemlidir. Diğer bir deyişle toplumların gelişmesi ve refahı için eğitimin, eğitimin sağlam ve sağlıklı temellere dayanabilmesi için öğretmenin nitelikli olması gerekmektedir. Arslan (2011: 240) nitelik sahibi bir öğretmenin sadece öğrenci yetiştirmeyi değil, içinde bulunduğu toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik anlamda kalkınmasını hedefleyerek toplumsal refaha katkıda bulunması gerektiğine işaret etmektedir. Çünkü toplumların gelişim düzeyleri ile öğretmenlerin nitelikli olmaları arasında doğru orantılı bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin ülke genelinde koordine ve sistematik olabilmesi için mesleki bir ölçüt haline gelmesi gerekmektedir. Günümüzde bu ölçütler “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler” olarak tanımlanan öğretmenlik yeterlikleri olarak nitelendirilmektedir (MEB, 2017: 4). Ve bu nitelikler Millî Eğitim Temel Kanununda öğretmenlerin nitelikleri ve seçimi başlığı altında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon olarak üç genel başlık halinde belirlenmiştir (METK, 1973: 5110–1).

Öğretmen yeterlikleri ile ilgili Türkiye’de yapılan detaylı ilk çalışmalar 1998 yılında başlamış olup (MEB, 2017: 6), 1999 yılında “YÖK/ Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi” bünyesinde “Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon” isimli çalışmadaki “Öğretmen eğitiminde akreditasyonun hedefi, Türkiye’de her çocuğun nitelikli bir öğretmen tarafından eğitilmesinin sağlanması” ve “Türkiye’de öğretmen eğitiminde akreditasyon için söz konusu standartlar, belirlenen eğitim programları ve yeni mezun öğretmenlerde aranan

öğretmen yeterliklerine dayandırılacaktır“ maddeleri ile nitelikli öğretmen yetiştirilmesinin gerekliliği ve bu niteliklerin bir takım yeterliklere dayandırılacağı belirtilmiştir.

Devamında öğretmen yeterlikleri;

- Konu Alanı ve Alan Eğitimine İlişkin Yeterlikler (Konu Alanı Bilgisi Ve Alan Eğitimi Bilgisi)
 - Öğretme Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikler (Planlama, Öğretim Süreci, Sınıf Yönetimi Ve İletişim)
 - Öğrencilerin Öğrenmelerini İzleme, Değerlendirme ve Kayıt Tutma
 - Tamamlayıcı Mesleki Yeterlikler,
- olmak üzere kendi içinde ayrışan 4 genel başlık altında toplanmıştır (Komisyon, 1999: Ek 3.1).

Öğretmen Yeterlikleri Listesi

1. Konu Alanı Ve Alan Eğitimine İlişkin Yeterlik
 - 1.1. Konu Alanı Bilgisi
 - 1.1.1. Konulara ilişkin eğitim programının öngördüğü düzeyin üstünde bilgi birikiminin olduğunu gösterme
 - 1.1.2. Konu alanına ilişkin kuram, ilke ve kavramları anlaşılabilir biçimde güvenle öğretebileceğini gösterme
 - 1.2. Alan Eğitim Bilgisi
 - 1.2.1. Öğrencilerde yaygın biçimde gözlenen eksik ve yanlış gelişmiş kavramları fark etme
 - 1.2.2. Öğrencilerin konuya ilişkin sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme
 - 1.2.3. Öğrencilerin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminin öğrenmelerini etkileyeceğini anlama
 - 1.2.4. Konu alanının öğretim programlarına ilişkin bilgi sahibi olma
 - 1.2.5. Konu alanı ile özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi sahibi olma
 - 1.2.6. Konu alanı ile ilgili bilgi teknolojilerinden yararlanma
 - 1.2.7. Konu alanı ile ilgili sağlık ve güvenlik önlemlerini alma
2. Öğretme- Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikler
 - 2.1. Planlama
 - 2.1.1. Amaçları ve hedef davranışları açık biçimde ifade etme

- 2.1.2.Hedef davranışları gerçekleştirmeye yönelik öğrenme-öğretme etkinliklerini düzenleme
- 2.1.3.Hedef davranışlara uygun araç-gereç ve materyal seçme, hazırlama
- 2.1.4.Öğrencilerin kişisel, ruhsal, etik, sosyal ve kültürel gelişmelerine katkıda bulunacak etkinlikleri planlama
- 2.1.5.Planlamada bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma
- 2.1.6.Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimini belirleme
- 2.2. Öğretim Süreci
 - 2.2.1.İşlenen konuyu önceki ve sonraki konularla ilişkilendirme
 - 2.2.2.Öğrencileri güdüleyici hazırlık etkinliklerini sunma
 - 2.2.3.Konuyu öğrencilerin düzeyine uygun bir biçimde sunma
 - 2.2.4.Öğrencilerin yaşlarına, önceki öğrenme düzeylerine ve yeteneklerine uygun yöntem ve tekniklerden yararlanma
 - 2.2.5.Uygun araç-gereç ve materyal kullanma
 - 2.2.6.Zamanı etkili biçimde kullanma
 - 2.2.7.Öğrencilerle etkileşimde bulunma ve uygun dönüt verme
 - 2.2.8.Öğrencilerin katılımını sağlayacak etkinlikler (bireysel, ikili, grup çalışması, gösteri, gezi, gözlem, deney, panel ve benzeri)
 - 2.2.9.Öğrencilerin öğrendiklerini yaşamlarıyla ilişkilendirecek fırsatlar yaratma
 - 2.2.10. Öğrencilerin düzeylerine uygun, konuya ilgilerini çekecek ve düşüncelerini sağlayacak biçimde farklı sorular sorma
 - 2.2.11. Konuya ilişkin terimleri uygun biçimde sıralama ve iyi seçilmiş örneklerle sunma
 - 2.2.12. Öğrencilerin hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirebilme
- 2.3. Sınıf Yönetimi
 - 2.3.1.Öğrencilere sınıfta kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı sağlama ve sürdürme
 - 2.3.2.Dersi amacına uygun ve güvenli biçimde sürdürme
 - 2.3.3.Kesinti ve engellemeler karşısında uygun önlemler alma
 - 2.3.4.Öğrencilerin derse karşı ilgi ve güdüsünün sürekliliğini sağlama
 - 2.3.5.Öğrencilere davranışlarına ilişkin dönüt verme
 - 2.3.6.Ödül ve yaptırımları uygun ve etkili biçimde kullanma
- 2.4. İletişim
 - 2.4.1.Anlaşılır açıklamalar yapma ve yönergeler verme
 - 2.4.2.Sınıf içinde etkili iletişimi sağlama (öğrenci-öğretmen; öğrenci-öğrenci; öğretmen-öğrenci)

- 2.4.3.Okul yöneticileri, meslektaşları, diğer okul personeli, veliler ve ilgili eğitim kuruluşlarıyla iletişim kurma
- 2.4.4.Ses tonunu etkili biçimde kullanma
- 2.4.5.Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanma (duruş, mimikler, el, kol hareketleri, vb.)
3. Öğrencilerin Öğrenmelerini İzleme, Değerlendirme ve Kayıt Tutma
 - 3.1. Öğrencilerin ürünlerini kısa sürede notlandırma ve sonuçları öğrencilerin gelişmesini sağlayacak önerileri içeren dönütlerle birlikte verme
 - 3.2. Yapılan etkinliklerin (sınav, ödev, gözlem) ve sağlanan gelişmenin kayıtlarını tutma, sonuçlarını düzenli aralıklarla öğrenciye bildirme
 - 3.3. Öğrencilerin öğrenmesini değerlendirmede sürekliliğin önemini kavrama ve uygulama
 - 3.4. Başarısız öğrencilerin sorunlarının çözümünde deneyimli öğretmenlerin görüşlerinden yararlanma
 - 3.5. Öğrencinin akademik gelişimini ulusal notlandırma ölçütlerini kullanarak değerlendirme
4. Tamamlayıcı Mesleki Yeterlikler
 - 4.1 Türk Millî Eğitim Sisteminin amaçlarına ve ilkelerine uygun biçimde öğretmenlik görevini yerine getirme
 - 4.2 Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmeliklerde belirtilen hak ve sorumluluklarının farkında olma
 - 4.3 Mesleki öneri ve eleştirilere açık olma
 - 4.4 Mesleki açıdan kendini değerlendirme ve bilgi düzeyini geliştirme konusunda sürekli çaba gösterme
 - 4.5 Toplantı, hizmet içi eğitim, araç-gereç hazırlama gibi okul etkinliklere ve okulun tümünü ilgilendiren diğer etkinliklere katılma
 - 4.6 Kişisel ve mesleki yaşamında ve öğretimde iyi örnek olma
 - 4.7 Mesleğine yürekten bağlı olma ve mesleğini severek yapma (Komisyon, 1999: Ek 3.1).

Günümüzde öğretmenlerin sahip olması gereken nitelik ve yeterlikleri belirleyen kurum Millî Eğitim Bakanlığıdır. Öğretmen nitelik ve yeterliklerini belirleme vazifesi 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Kanun Hükmünde Kararnamesi ile Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne vermiştir (MEB, 2017: 5). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini;

- Kişisel ve mesleki değerler - Mesleki gelişim,
- Öğrenciyi tanıma,
- Öğrenme ve öğretme süreci,
- Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,
- Okul-aile ve toplum ilişkileri,
- Program ve içerik bilgisi,

olmak üzere 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi olarak belirlemiştir (MEB, 2017: 7).

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü öğretmen nitelik ve yeterliklerini aşağıdaki tablo 1’de görüldüğü gibi mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç ana başlık altında sınıflandırmaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017: 8)

A Mesleki Bilgi	B Mesleki Beceri	C Tutum Ve Değerler
A1 Alan Bilgisi	B1 Eğitim Öğretimi Planlama	C1 Millî Manevi Ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2 Alan Eğitim Bilgisi	B2 Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2 Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3 Mevzuat Bilgisi	B3 Öğretme Ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3 İletişim Ve İşbirliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğrenme öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve işbirliği kurar.
	B4 Ölçme Ve Değerlendirme	C4 Kişisel Ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

YETERLİK ALANI: MESLEKİ BİLGİ

A

KAPSAM: Bu yeterlik alanı, öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olması gereken alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yeterliklerini kapsamaktadır.

YETERLİKLER**YETERLİK GÖSTERGELERİ****A1. ALAN BİLGİSİ**

Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.

A1.1. Alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz eder.

A1.2. Alanındaki temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlar.

A1.3. Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır.

A1.4. Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır.

A1.5. Millî ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.

A2. ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ

Alanının öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.

A2.1. Alanının öğretim programını tüm öğeleriyle açıklar.

A2.2. Alanının öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir.

A2.3. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirir.

A2.4. Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır.

A2.5. Alanın öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır.

A2.6. Alanın öğretiminde millî ve manevi değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir.

A3. MEVZUAT BİLGİSİ

Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.

A3.1. Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarını açıklar.

A3.2. Türkiye Cumhuriyeti anayasasının içeriğini açıklar.

A3.3. Atatürk'ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirir.

A3.4. Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklar.

A3.5. Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt eder.

YETERLİK ALANI: MESLEKİ BECERİ

B

KAPSAM: Bu yeterlik alanı, öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterliklerini kapsamaktadır.

YETERLİKLER**YETERLİK GÖSTERGELERİ****B1. EĞİTİM ÖĞRETİMİ PLANLAMA**

Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.

B1.1. Planlarını alanının öğretim programına uygun olarak hazırlar.

B1.2. Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar.

B1.3. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar.

B1.4. Öğretim sürecini planlarken millî ve manevi değerleri dikkate alır.

B2.1. Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler.

B2.2. Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar.

B2.ÖĞRETME ORTAMLARI OLUŞTURMA	B2.3. Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler.
Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	B2.4. Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler.
	B2.5. Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar.
	B2.6. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur.
	B2.7. Öğrencilerin millî ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur.
B3.ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİNİ YÖNETME	B3.1. Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler.
Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	B3.2. Öğretme öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanır.
	B3.3. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar.
	B3.4. Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir.
	B3.5. Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır.
	B3.6. Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır.
	B3.7. Öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlar.
	B3.8. Eğitim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşları ile iş birliği yapar.
	B3.9. Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır.
	B3.10. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir.
	B3.11. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanır.
	B3.12. Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş eder.
B4.ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	B4.1. Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır.
Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	B4.2. Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır.
	B4.3. Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar.
	B4.4. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geri bildirim verir.
	B4.5. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretim ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler.

YETERLİK ALANI: TUTUM VE DEĞERLER

- C KAPSAM:** Bu yeterlik alanı, öğretmenlik mesleği genel tutum ve değerlerini içeren, öğrenciye yaklaşım, millî, manevi, evrensel değerler, iletişim ve iş birliği ile kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerini kapsamaktadır.

YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
C1. MİLLÎ, MANEVİ VE EVRENSEL DEĞERLER Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.	C1.1. Çocuk ve insan haklarını gözetir. C1.2. Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır. C1.3. Öğrencilerin millî ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur. C1.4. Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır.
C2. ÖĞRENCİYE YAKLAŞIM Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.	C2.1. Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir. C2.2. Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur. C2.3. Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar. C2.4. Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol-model olur.
C3. İLETİŞİM VE İŞBİRLİĞİ Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.	C3.1. Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır. C3.2. Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir. C3.3. İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır. C3.4. Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır. C3.5. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle işbirliği yapar. C3.6. Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılır.
C4. KİŞİSEL VE MESLEKİ GELİŞİM Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.	C4.1. Mesleğini severek ve isteyerek yapar. C4.2. Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapar. C4.3. Kişisel ve mesleki yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur. C4.4. Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir. C4.5. Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır. C4.6. Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığını korur. C4.7. Türkiye ve dünya gündemini takip eder.

2.2. İletişim

2.2.1. İletişim nedir?

İnsan ilişkilerinin temelini oluşturan iletişimin, insanların birbirlerini anlamaları, duygularını ve düşüncelerini paylaşmaları ve çağımız için ayrı bir öneme sahip olan bilginin yayılması aşamalarında önemi giderek artmaktadır.

Dünyaya geldikleri andan itibaren insanlar birbirleri ile ilişki kurabilmek için bir şekilde iletişim kurmayı öğrenirler. Bu bazen bir sözcük, bir fısıltı şeklinde

olabileceği gibi bazen de el sıkışma, kucaklaşma ya da gülme şeklinde gerçekleşebilir. Çünkü iletişim paylaşılmak istenen içeriğin kelimeler, ses tonu ve beden dili ile gerçekleştirilebildiği dinamik bir süreçtir (Kocayörük, 2012: 3-4). Başka bir ifadeyle iletişim yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda duygu ve tutumların da paylaşımıdır.

İlk başlarda bireyler arası bilgi aktarımı olarak algılanan iletişim kavramı zaman içerisinde yaşanan gelişmelere paralel olarak bir takım değişikliklere uğramaktadır. İletişim için yalnızca bir kişinin başka bir kişiye yaptığı etki ya da bilgi aktarımı olarak bakmanın günümüzdeki iletişim kavramını karşılamada yetersiz kaldığı görülmektedir. Günümüzde iletişim dendiğinde bir karşılıklılık, kişiler arası bir durum akla gelmektedir. İletişimin temel öğelerinden biri olan alıcının iletişim sürecinde pasif bir dinleyici olmadığı aksine aktif ve katılımcı olduğu göz önünde bulundurulmaktadır (Demiray, 2012: 7). Literatüre göz attığımızda iletişimle ilgili birçok tanım yapılmış olmakla birlikte zamanla içeriği değişen, kapsamı genişleyen bir iletişim kavramına geçişin var olduğu görülmektedir. Bu tanımlardan bir kaçına değinecek olursak;

- “İletişim, iki birim arasında birbiriyle ilişkili mesaj alışverişidir” (Cüceloğlu, 1997: 68).
- “İletişim temel anlamda bilgi, duygu ve düşüncelerin paylaşılması olmakla birlikte, aynı zamanda kişi ya da grupların davranış ve tutumlarını etkilemeye yönelik bir eylemdir ” (Gürüz ve Temel Eğinli, 2011: 5)
- “En az iki insanın karşılıklı olarak bilgi, duygu, düşünce ve yaşantılarını belirli yollarla paylaştıkları psiko-sosyal bir süreç...” (Kaya, 2016: 5).
- “Mesajlar aracılığıyla gerçekleştirilen toplumsal etkileşim” (Gerbner 1972’den aktaran Erol, 2012: 15)
- “Anlam arama çabası; insanın başlattığı kendisini çevresinde yönlendirecek ve değişen gereksinimleri karşılayacak şekilde uyarıları ayırt etmeye ve örgütlemeye çalıştığı yaratıcı bir edimdir ” (Barnlund 1968’den aktaran Erol, 2012: 15).
- “İletişim toplumun temelini oluşturan bir sistem, örgütsel ve yönetsel yapının düzenli işleyişini sağlayan bir araç ve bireysel davranışları görüntüleyen ve etkileyen bir teknik, sosyal süreçler bakımından zorunlu bir eylem, sosyal uyum için gerekli bir sanattır” (Tutar ve Yılmaz, 2012: 20).

- “İnsanlararası iletişim, bilgi, düşünce, duygu, tutum ve kanılarla, davranış biçimlerinin kaynak ile alıcı arasındaki bir ilişkileşme yoluyla bir insandan (insanlardan) diğerine (diğerlerine) bazı oluklar kullanılarak, anlamlarında uzlaşmış simgeler aracılığıyla ve değişim amacıyla aktarılması sürecidir ” (Demiray, 2012: 7).
- “İletişim; duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyon ” (TDK, 2018).
- “İletişim, bir düşüncenin, bir duygunun yüz anlatımı, el, kol ve baş hareketleri, konuşma yoluyla ya da yazı, telefon, radyo, televizyon gibi bildirişim araç ve gereçlerinden yararlanarak bir kimseden başka bir kimseye iletimi” (TDK, 2018).

Literatürde bu tanımların dışında iletişimin, insanlar üzerinde etkin olma onları yönetme ve ikna etme (Tutar ve Yılmaz, 2012: 21); insanların biriktirmiş oldukları duygu, düşünce ve bilgileri bir takım sembol ve simgeler vasıtası ile aktarma (Tutar ve Yılmaz, 2012: 21); duygu, düşünce, ifade gibi birçok kavramı bünyesinde barındıran karmaşık ve kapsamlı bir süreç (Demiray, 2012: 7); insanların anlamlandırabildiği her şey (Zillioğlu, 2007: 25) olarak izah edildiği de görülmektedir. Kısaca açıklamak gerekirse iletişim ile ilgili yapılan tanım ve yorumların ortak noktasının iki ya da daha fazla insan arasındaki duygu, düşünce ve bilgi paylaşımı olduğu ve bu ortak noktanın iletişimin temelini oluşturduğu görülmektedir.

2.2.2. İletişimin sınıflandırılması

İletişim insan-araç, insan-çevre ve insanlar arasında gerçekleştirilebilen bir süreçtir. Bu süreçte yer alan taraflar iletişim sınıflandırmasının belirleyicileridir (Tutar ve Yılmaz, 2012: 79). Başka bir deyişle iletişim sınıflandırmaları yapılırken iletişim sürecinin insan ve ne arasında gerçekleştiği iletişimin neye göye göre sınıflandırıldığıının temel dayanağıdır.

Literatüre baktığımızda iletişimin pek çok farklı şekilde sınıflandırıldığı görülmektedir. Tutar ve Yılmaz (2012: 79-112) iletişim sınıflandırmasını iletişim

türleri ve şekilleri olmak üzere iki ana başlık altında toplamışlardır. İletişim türlerini sözlü iletişim, sözsüz iletişim ve yazılı iletişim olmak üzere üç alt başlığa; iletişim şekillerini ise insanın kendisiyle iletişimi, kişiler arası iletişim, grup iletişimi, örgütsel iletişim ve kitle iletişimi olmak üzere beş alt başlığa ayırarak aktarmışlardır. Çağlar ve Kılıç (2014: 11) ise iletişimi, sözlü, yazılı ve teknik iletişim olmak üzere üç ana başlık altında sınıflandırmışlardır. Yapılan bu sınıflandırmaların dışında daha geniş bir bakış açısıyla kapsamlı sınıflandırmaların da yapıldığı görülmektedir. Bu tür sınıflandırmalara örnek verecek olursak; Kaya (2016: 14) iletişimi etkilerine, yönüne, kullanılan kod sistemine, ilişki sistemlerine, bireylerin konumlarına, zaman ve mekân boyutuna göre olmak üzere kendi içinde alt başlıklara ayrılan altı ana başlıkta toplamış ve iletişim sınıflandırmasını da bu ölçütlere göre yapmıştır. Zıllıoğlu (2007: 33) ise iletişim sınıflandırmasını bir toplumsal ilişkiler sistemi olarak, grup ilişkilerinin yapısına, kullanılan kanallara ve araçlara, kullanılan kodlara, zaman ve mekân boyutlarında olmak üzere kendi içinde alt boyutları olan beş temel başlıkta açıklamaktadır.

Kapsamlı bir iletişim sınıflandırması yapan Kaya (2016: 14) sınıflandırma yapılırken sınıflandırmanın amacına göre bir ölçüt belirleyerek iletişim sürecinin çeşitli nitelikleri bakımından birçok farklı sınıflandırmanın yapılabileceğini belirtmektedir. Kaya kendi iletişim sınıflandırmasını tablo 2’de verildiği gibi yapmaktadır.

Tablo 2. İletişimin Sınıflandırılması (Kaya, 2016: 14)

Etkilerine Göre İletişim	1. Olumlu iletişim 2. Olumsuz iletişim
Yönüne Göre İletişim	1. Tek yönlü iletişim 2. Çift yönlü iletişim
Kullanılan Kod Sistemine Göre İletişim	1. Sözlü iletişim 2. Yazılı iletişim 3. Sözsüz iletişim
İlişki Sistemlerine Göre İletişim	1. Kişi içi iletişim 2. Kişilerarası iletişim 3. Grup-içi iletişim 4. Kitle iletişimi
Bireylerin Konumlarına Göre İletişim	1. Yatay iletişim 2. Dikey iletişim
Zaman ve Mekân Boyutuna Göre İletişim	1. Yüz yüze iletişim 2. Uzaktan iletişim

Bazı iletişim türlerindeki araçların (televizyon gibi) birden fazla nitelik taşıyarak birçok sınıflandırma grubu (görsel, işitsel, kitle iletişimi) içerisinde yer alabileceğine dikkat çeken Zıllıoğlu (2007: 33) ise, iletişim sınıflandırmasını belli ölçütlere dayalı olarak aşağıda tablo 2’de verildiği gibi açıklamıştır.

Tablo 3. İletişimin Sınıflandırılması (Zıllıoğlu, 2007: 33)

A. Bir Toplumsal İlişkiler Sistemi Olarak	1. Kişiler arası iletişim 2. Grup iletişimi 3. Örgüt iletişimi 4. Toplumsal iletişim
B. Grup ilişkilerinin yapısına göre	1. Biçimsel olmayan (informel), yatay iletişim 2. Biçimsel (formel), dikey iletişim
C. Kullanılan kanallara ve araçlara göre	1. Görsel iletişim 2. İşitsel iletişim 3. Görsel-işitsel iletişim 4. Dokunma ile iletişim 5. Telekomünikasyon 6. Kitle iletişimi ya da 7. Doğal araçlarla iletişim 8. Yapay araçlarla iletişim
D. Kullanılan kodlara göre	1. Sözlü iletişim 2. Yazılı iletişim 3. Sözsüz iletişim
E. Zaman ve mekân boyutlarında	1. Yüz yüze iletişim 2. Uzaktan iletişim

Yapılan sınıflandırmaların ortak noktaları dikkate alındığında kullanılan kod sistemine göre (sözlü, yazılı, sözsüz) ve ilişki sistemlerine göre (kişilerarası, grup, örgüt, toplumsal) iletişim çeşitlerinin birçok kaynakta yer aldığı görülmektedir. Başka bir deyişle iletişim türleri denince ilk akla gelen sözlü, yazılı, sözsüz ve kişilerarası, grup, örgüt, toplumsal iletişim türleri olduğu fark edilmektedir.

2.2.3. İletişimi engelleyen unsurlar

Karşılıklı ve canlı olarak gerçekleşen kişilerarası iletişimin, iletişim türlerinin içerisinde eğitim-öğretim sürecini en çok etkileyen tür olduğu görülmektedir. “İki kişi arasında kurulan etkileşim sonucunda anlam yaratılması ve anlamın paylaşılması” (Gürüz ve Temel Eğinli, 2011: 54) olarak tanımlanan kişilerarası iletişim sürecinin, sağlıklı ve etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için bir takım engellerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu nedenle eğitim-öğretim sürecinde de önce iletişimi engelleyen faktörler belirlenmeli ardından bu engelleri bertaraf etmenin yolları aranmalıdır.

İlgili alan yazın incelendiğinde iletişim engellerine farklı kaynaklarda farklı şekillerde yer verildiği görülmektedir.

Tablo 4. Farklı Çalışmalarda Ele Alınan İletişim Engelleri

Tutar ve Yılmaz (2012: 137–162)'a göre	Gökdağ (2012: 110–127)'a göre	Çağlar ve Kılıç (2014: 53)'a göre	Zıllıoğlu (2007: 221–247)'ya göre
1. İletişimin bozucu engelleri	1. Kaynakla ilgili engeller	1. 1 İletişim problemleri	1. İletişimin amacıyla ilgili sorunlar
1.1. İletişimin kişisel engelleri	1.1. İletişimin çift yönlü bir süreç olduğunu görmede başarısızlık	1.1. İletişimde gürültü	2. Hedefle alıcının değişik olması
1.1.1. Dil ve anlatım güçlükleri	1.2. İleti tasarımı da başarısızlık	1.2. İletişimde empati eksikliği	3. Rol ve statü ilişkilerinin tanımındaki ayrımlardan doğan sorunlar
1.1.2. Dinleme ve algılama yetersizliği	1.3. Düşüncelerini ifade etmede başarısızlık	1.3. İletişimsizlik	4. İleti içeriğinin bozulması
1.1.3. Yetersiz bilgi	1.4. Bilgiçlik taslama	2. İletişimin yapısal engelleri	5. Yargılar ve gözlemlerin dile getirilişi
1.1.4. Statü farklılıkları	1.5. Aşırı bilgi, hızlı aktarım	2.1. Teknik engeller	6. İşitmek ve dinlemek
1.1.5. Cinsiyet farklılıkları	1.6. Yan konulara ve ilgisiz şeylere yer verme	2.1.1. Dil engelleri	7. Savunucu iletişim
1.1.6. Kültürel farklılıklar	1.7. Bilgisinin yeterliğine güvenememe	2.1.2. Psikolojik engeller	8. Kişilerarası etkileşim ve empati
1.1.7. Hatalı tamamlama	1.8. Özgüven eksikliği	3. İletişim süreci engelleri	
1.2. İletişimin psikolojik engelleri	1.9. Kişilik özellikleri	3.1. Kaynakla ilgili engeller	
1.2.1. Aşırı ilgi veya ilgisizlik	1.9.1. Güvenilirlik sorunu	3.1.1. İletişimin çift yönlü bir süreç olduğunu görmede başarısızlık	
1.2.2. Savunucu iletişim	1.9.2. Çekicilik sorunu	3.1.2. İleti tasarımı da başarısızlık	
1.2.3. Mesajın anlamını çarpıtmak	1.9.3. Hoşgörüsüzlük	3.1.3. Düşüncelerini ifade etmede başarısızlık	
1.2.4. Dilin karmaşık biçimde kullanılması	1.9.4. Fiziksel görünüm	3.1.4. Bilgiçlik taslama	
1.2.5. Korku	1.10. Öteki özellikler	3.1.5. Aşırı bilgi hızlı aktarım	
1.2.6. Bencillik (Benmerkezcilik)	2. İleti ve kodlamayla ilgili engeller	3.1.6. Öz güven eksikliği	
1.2.7. Kişisel ihtiyaç ve beklentiler	2.1. Deneyim alanı	3.1.7. Kişilik özellikleri	
1.3. İletişimin kanal engelleri	2.2. Soyut kavramlar	3.2. İleti ve kodlamayla ilgili engeller	
1.4. İletişimin teknik engelleri	3. Kanalla ilgili engeller	3.2.1. Deneyim alanı	
1.5. Fiziksel uzaklık	4. Hedefle ilgili engeller	3.2.2. Soyut kavramlar	
1.6. Zaman baskısı	4.1. Seçici algılama	3.3. Kanalla ilgili engeller	
1.7. Kesintiler	4.2. Dinleme	3.4. Alıcı ile ilgili engeller	
2. İletişimin yapıcı engelleri	4.3. Gürültü	3.4.1. Seçici algılama	
	4.4. Öğrenme güçlüğü	3.4.2. Dinleme	
	5. Geribildirimle ilgili engeller	3.4.3. Gürültü	
	5.1. Öğrenciden kaynaklanan nedenler	3.4.4. Öğrenme güçlüğü	
	5.1.1. Zaman sorunu	3.5. 3.5 Geri bildirim ile ilgili engeller	
	5.1.2. Özgüven eksikliği		
	5.1.3. Anlamsızlık kaygısı		
	5.1.4. Öğretmen korkusu		
	5.2. Öğretmenden kaynaklanan nedenler		
	5.2.1. Kendine odaklanma		

Sınıf ortamında iletişimin ekseriyetle “öğretmen ile öğrenci” ve “öğrenci ile diğer öğrenciler arasında” gerçekleştiği ifade edilebilir. Ancak öğrenme sürecindeki rolü dikkate alındığında öğretmenin sahip olduğu bireysel özelliklerin, eğitim ve öğretim ortamında gerçekleşen iletişimi doğrudan etkilediği görüşü dile getirilebilir. Gerek bilginin aktarılmasında gerekse aktarılan bilgiye yönelik yapılan dönütlerin tekrar alıcıya yönlendirilmesi aşamasında öğretmenin sahip olduğu bireysel özellikler en az aktarılan bilginin mahiyeti kadar önemli bir yer tutmaktadır.

Diğer bir ifadeyle iletişimi etkileyen bireysel faktörler, etkili iletişimin gerçekleşip gerçekleşmemesinde de önemli yer tutmaktadır. Örnek vermek gerekirse konuşma kaygısı yaşayan bir öğretmenin iletişim sürecindeki engeli, öğretme sürecinde iletişimi etkileyen diğer hususlardan daha fazla sürece etki edecektir.

İyi bir öğretimin özellikle yüz yüze ve çift yönlü akışın meydana geldiği yer olan sınıf ortamında gerçekleştiği (Küçükahmet, 2006: 28) görüşü dikkate alındığında, öğretmen kaynaklı ortaya çıkabilecek olan iletişim sorunlarının, eğitim öğretim sürecini olumsuz yönde etkileyeceği gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır.

2.3. Kaygı

2.3.1. Kaygı ve çeşitleri

İnsanların kendilerini yakın ilişkilerinde ya da bir topluluk önünde doğru ve rahat bir şekilde ifade edebilmeleri bedensel ve psikolojik olarak rahat hissetmelerine bağlıdır. Fakat insanların hissettikleri korku, kaygı, heyecan gibi bir takım duygular sağlıklı bir iletişim kurmalarını engelleyebilmektedir. Bu durumu düzeltmek için duyguların nedenlerini bilmek; kaygı nedenlerini ortaya çıkarabilmek içinde kaygının ne olduğunu anlamak ve onu tanımlamak gerekmektedir (Gedik, 2015: 78-79).

Kaygıyla ilgili çalışmalara göz atıldığında kaygının bilim adamları ve filozoflar tarafından felsefi ve psikolojik iki ayrı alanda ele alındığı görülmektedir. Farklı alanlarda incelenebilen kaygı kavramına doğal olarak farklı anlamlar yüklenmiştir (Manav, 2011: 209). Ele alınan çalışmanın konusu itibarıyla kaygı psikolojik alanda incelenen kaygı kavramı ile izah edilebilir. Kaygı kavramını ilk inceleyen bilim adamı Freud, kaygı kavramına dikkat çeken Psikanalizimin de kurucusudur (Manav, 2011: 203). Freud kaygıyı iki teori ile açıklar; ilk teoride kaygıyı bastırılmış libido ile ilişkilendirirken ikinci teoride artık kaygının bastırılmanın bir sonucu olmadığını, aksine bastırmanın nedeni haline geldiğini dile getirmektedir. Başka bir ifade ile kaygı kişinin üstesinden gelmede sorun yaşadığı bedensel bir uyarıcı olarak nitelendirilmeye başlanmıştır (Freud 1962'den aktaran Salecl, 2013: 26–28).

Daha çok korku ile karıştırılan kaygı, esasında korkudan farklı bir duygu durumudur. Çünkü korkunun kaynağı, nesnesi belli iken kaygı nesnesi olmayan, bilinmeyen bir korku hali olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaygıyı oluşturan nesnenin belirsizliği, onu korkudan daha rahatsız edici bir duygu durumu haline getirmektedir (Salecl, 2013: 26). O halde kaygı nedir? Sorusuna verilecek cevaplar incelendiğinde Kaygı;

- “...insanı üzüntüye sevk eden bir duygu durumudur” (Katrancı ve Kuşdemir, 2015: 417),
- “... bir bireyin topluluk önünde güçlü istek veya güdülerini gerçekleştirme ihtimaline karşı duyduğu tedirginlik halidir” (Yaman ve Suroğlu Sofu, 2013: 43),
- “...elem doğrultusunda artmış bir duygu durumudur.” (Köknel, 2014: 24).

Daha geniş bir bakış açısıyla bakıldığında insanların bir tehlike hissettiklerinde kendilerinde algıladıkları çaresizlik duygusu olarak da tanımlanabilmektedir (Ellis, 1994' ten aktaran Aydın ve Zengin, 2008: 84). İnsanlar genellikle kaygıyı, gelecekte başlarına bir şey gelecekmiş hissine kapılarak duyumsamaktadırlar. İşleri, sağlıkları, başarıları vb. durumlarla ilgili gelecekte olabilecek olumsuz durumları düşünerek bu saplantı hali ile hayatlarını çekilmez bir hale getirirler (Köknel, 2014: 24).

“Kaygı kavramında bulunması gereken özellikler;

1. Hoş olmayan, elem veren bir duygulanım durumudur.
2. Geleceğe yönelik endişeler içerir.
3. Bu durumun algılanıp anlaşılması huzursuzluk, rahatsızlık, tedirginlik yaratır.
4. Bedensel belirtiler, yakınmalar ortaya çıkar” şeklinde açıklanabilir (As Lewis’den aktaran Köknel, 2014: 24).

Temel duygu durumları içerisinde ele alınmamakla birlikte, yapılan tanımların ortak noktaları göz önüne alındığında kaygının da bir duygu durumu olduğu görüşü dile getirilebilir. İnsanlar kaygıyı sosyal, kültürel, bilişsel yapı ve düzeylerine göre farklı birçok davranış biçimi, sözel ifade ve eylemler ile anlatabilirler. Tüm bu anlatım biçimlerinde kaygı olması muhtemel korku, endişe, karmaşa gibi olumsuz bir içerik taşır (Köknel, 2014: 24). Yapılan kaygı tanımları incelendiğinde kaygının daha çok olumsuz bir duygu durumu olduğu anlaşılrsa da, aynı zamanda insanları motive eden bir özelliği olduğu gerçeği de inkâr edilemez (Gedik, 2015: 79). Bazı kuramlar kaygıyı kişiliği oluşturan temel faktör olarak değerlendirirken, bazıları ise kişiliğin yapılandırılmasında ve gelişimindeki ikincil unsur olarak ele almaktadırlar (Köknel, 1997: 133). İnsanlar için hem olumlu hem de olumsuz bir güç haline gelebilen kaygının doğru kullanımı özellikle öğretmenlerin sosyal ve eğitim hayatlarında mesleklerine yönelik olumlu tutum kazanmalarını sağlayan ve onları motive eden bir uyarıcı haline gelebilmektedir (Doğan ve Çoban, 2009: 160). Kaygı insanın sorumluluklarını, özel ve mesleki hayatını etkileyebilecek bir düzeyde hissediliyorsa, yapıcı olmaktan çıkar, yıkıcı ve yıpratıcı olur. Böyle durumlarda birey bir uzman desteğine ihtiyaç duyulabilir (Yaman ve Suroğlu Sofu, 2013: 43).

Kaygının psikolojik ve fiziksel birtakım belirtileri vardır. İnsanlar kaygılandıklarında panik, korku, endişe, şaşkınlık, güvensizlik, tedirginlik, gerginlik gibi ruhsal bazı belirtilerin yanı sıra bulantı, halsizlik, baş dönmesi, çarpıntı, baş ağrısı, titreme, mide-barsak şikâyetleri, terleme, kan basıncında düşme ya da yükselme gibi fiziksel belirtileri de hissedebilirler (Köknel, 1997: 135). Bu belirtilerin hissedilme sıklığı ve düzeyleri kaygı türünü belirlemede yardımcı olur. Kaygı çeşitlerine baktığımızda Yenilmez ve Özbey (2006: 434) iki çeşit kaygının varlığından söz etmektedir. İlki bildiğimiz, denediğimiz şeylerden bilmediğimiz şeylere doğru gittiğimizde yaşadığımız kaygıdır ki buna normal kaygı denilmektedir. Ölüm, hastalık

gibi olması muhtemel durumlarda karşımıza çıkmaktadır. Diğeri ise patolojik kaygıdır, insanlar kaygının üstesinden gelemeyen bir hale geldiklerinde yansıtma, bastırma vb. gibi savunma mekanizmalarını sıkça kullanmaya başlarsa bu patolojik kaygı olur.

Durumluk ve sürekli olmak üzere iki tip kaygıdan söz edilmektedir ve özellikleri aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır (Spielberger 1972' den aktaran Köknel, 2014: 25).

“Durumluk kaygı

İnsanın içinde bulunduğu durumun tehdit eden, tehlike yaratan koşullardan oluşmasından ya da böyle algılanmasından, anlaşılmasından ve yorumlanmasından kaynaklanır.

- Bu durum elem veren, hoş olmayan duygulanım durumu yaratır.
- Bu duygulanım durumu algılanır, anlaşılır, duyumsanır.
- Bu süreç içinde bilinç açık, haberdar ve uyanıktır.
- Bitkisel sinir sistemi işlevlerinde değişimler olduğunu gösteren belirtiler ortaya çıkar.

Sürekli kaygı

- Durumluk kaygıya oranla durağan ve sürekli dir.
- Şiddetli kişilik yapısına, kişiliği oluşturan katmanların işlevine göre değişir.
- Kişilik yapısının kaygıya yatkın olması sürekli kaygı düzeyini etkiler.
- İnsanların sürekli kaygı düzeylerinin birbirinden farklı olması, tehdit eden tehlike durumunun algılanmasını, anlaşılmasını, yorumunu, değerlendirmesini değiştirir.
- Sürekli kaygı düzeyindeki bu değişiklik, durumluk kaygı düzeyini de değiştirir.”

2.3.2. Konuşma ve konuşma kaygısı

Anlatıma yönelik dil becerilerinden biri olan konuşma (Topçuoğlu Ünal ve Degeç, 2012: 737), “kişinin düşüncelerini ve duygularını konuşma sesleriyle ifade etme yeteneğidir” (MEB, 2016: 3). İnsanlar düşüncelerini diğerlerine aktarabilmek için temel dil becerilerinden biri olan konuşma becerilerini kullanırlar. Konuşma sözel

unsurların yanı sıra jest-mimikler ve davranışlarında beraberinde değerlendirildiği zihinsel, ruhsal faktörleri içine alan kapsamlı bir yapıya sahiptir. Dilin kurallarını bilmek etkili bir konuşma yapabilmenin tek unsuru olarak görülemez. Bunun yanı sıra doğru telaffuz, dil hâkimiyeti, akıcılık, ses ve söz uyumu da konuşmanın etkililiğini belirlemede önemli bir yere sahiptir. Dilsel etkinin dışında konuşmacının duruşu, hareketleri ve yüz ifadelerinin de anlatımın bir parçası olduğu dikkatlerden kaçırılmaması gereken bir husustur. Çünkü dinleyiciler konuşmacının söylediklerinin yanı sıra beden dilini de algılamakta ve anlamlandırmaktadırlar (Katrancı ve Kuşdemir, 2015: 416-417).

Duygu ve düşüncelerin iç dünyadan dış dünyaya aktarımı olan konuşmada esas amaç, zihinde tasarlanan düşüncelerin birebir karşındaki insan ya da insanların zihninde oluşmasını sağlamaktır. Etkili bir konuşmada ulaşılmak istenilen temel amaç aktaran ve alıcının aynı mesajı algılamasıdır. Gelişmiş konuşma becerisine sahip bireyler etraflarındaki insanlarla sağlıklı ilişkiler kurarak sosyal bir birey olarak dikkat çekerler (Doğan, 2009: 190-193). Bu kişiler etkili ve ikna edici konuşma becerileri sayesinde dini, askeri, siyasi ve sosyal birçok alanda toplumu yönlendiren bireyler olarak ayrıcalık kazanırlar (Özkan ve Kınay, 2015: 1292). Tarihte derin izler bırakmış liderleri düşündüğümüz zaman onların etkili konuşmalar yapan güçlü hatipler oldukları gerçeği karşımıza çıkar. Etkili konuşma insanların akademik, iş ve özel hayatlarındaki başarılarını etkileyen önemli bir unsurdur (Kurudayıoğlu, 2003: 287). Fakat siyasi, sosyal, askeri birçok alanda başarılı olabilmenin koşulu diyebileceğimiz etkili konuşmayı gerçekleştirebilmenin de birtakım şartları vardır. Psikolojinin alanına giren kaygıyı kontrol edebilme yeteneği bu şartlardan biridir (Özkan ve Kınay, 2015: 1292).

İnsanların duygu, düşünce ve bilgilerinin kişi ya da kişiler önünde aktarımını güçleştiren ve o esnada kişiye başarısızlık, tedirginlik gibi olumsuzluklar hissettiren bir kaygı türü olan konuşma kaygısı (Bodie, 2010: 71'den aktaran Katrancı ve Kuşdemir, 2015: 418), esasında insanın konuşmaya karşı geliştirdiği bir tepkidir. Konuşma kaygısı terleme, titreme ve çarpıntı gibi fiziksel olarak dışarıya yansıtacağı gibi korku, üzüntü ve kızgınlık gibi duygusal belirtiler de verebilmektedir (Melanlıoğlu ve Demir, 2013: 392). Kalıtsal-biyolojik, duygusal, fizyolojik ve zihinsel birçok farklı nedenden oluşabilen konuşma kaygısı, konuşma becerisinin kolay olmadığı faktörü de dikkate alındığında insanlarda zoraki konuşma, konuşmak istememe ve konuşmaktan kaçınma

gibi konuşma becerilerine karşı uzak durma tarzında iletişim problemlerine neden olmaktadır (Özkan ve Kınay, 2015: 1293). Konuşma kaygısı yaşayan bireyler konuşmada problem yaşadıkları zaman kötü hissederler, negatif yorum alma düşüncesi onları endişelendirir, konuşmaya dair durumlardan çekinir ve mümkün olduğunca konuşmaktan kaçınırlar (Melanlıoğlu ve Demir, 2013: 392-393). Konuşma kaygısı insanların sadece iletişim problemleri yaşamalarını değil aynı zamanda sosyal bir birey olmalarını engelleyerek hayat başarılarını da etkilemektedir (Gedik ve Orhan, 2014: 971) .

Toplumsal bir varlık olan insan çevresiyle sürekli etkileşim halinde olduğu için zorunlu bir iletişim süreci içerisindedir. Sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturmak için insanların kendilerini etkili ve doğru olarak ifade etmelerini sağlamak eğitimin temel amaçlarından biridir. Bu yüzden bireylerin gerek okul içinde gerekse daha büyük topluluklar önünde konuşma becerilerini geliştirecek etkinlik ve fırsatlar oluşturmak eğitimcilerin önem vermeleri gereken bir husustur (Gedik ve Orhan, 2014: 965).

Eğitim-öğretim ortamlarında iletişimin kaynağı olarak adlandırılan, iletişim sürecini başlatan unsur olan öğretmenin sahip olduğu iletişim becerileri hem öğretmen hem de öğrenciler açısından önemlidir (Çetinkaya, 2011: 574). Çünkü öğretmenin sahip olduğu iletişim becerileri sınıf içerisinde bilgi paylaşımının etkililiğini artırmanın yanı sıra öğretmenin etkili konuşma yeteneği ile öğrencilere rol model olması bakımından dikkat çekicidir (Yaman ve Suroğlu Sofu, 2013: 44).

Sınıf içerisinde öğrenme-öğretme sürecini inşa eden öğretmenin bu süreçte en çok kullandığı iletişim becerisi muhakkak ki konuşmadır. Eğitim- öğretim sürecini doğru yönetebilmek ve öğrencilere doğru yönde rehberlik edebilmek için konuşma dikkatle kullanılması gereken bir dil becerisidir. İçerisinde, öğretmenin yapacağı kullanım yanlışları, ifade bozuklukları, argo kullanımı gibi konuşma bozukluklarının da yer aldığı konuşma sorunlarına yol açan çeşitli gerekçeler öğrencilerde telafisi pek de mümkün olmayan konuşma ve iletişim sorunlarına sebep olabilmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının mesleklerini aktif olarak yapmaya başlamadan önce varsa konuşma problemleri giderilmeli, konuşma ve iletişim becerileri noktasında gelişmeleri desteklenmelidir (Katrancı ve Kuşdemir, 2015: 418-419) . Böylece hem öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmeleri sağlanmış olurken hem de onların yetiştirecekleri

öğrencilere daha doğru, güzel ve etkili iletişim sağlayan bir öğretmen ve iyi bir rol model kazandırılmış olacaktır.

Yaman ve Suroğlu Sofu'nun (2013: 44) da belirttikleri gibi dil öğretmenin en önemli iletişim aracıdır ve mesleki açıdan yaklaşıldığında öğretmen için önemli bir yere ve öneme sahiptir. Bu nedenle öğretmen bir toplumun dilini en iyi kullanan, doğru, etkili ve güzel konuşması gereken kişilerin başında yer alır. Çünkü öğretmenlerde bulunan konuşma problemleri küçük resimde öğrencileri etkilerken büyük resimde tüm toplumu etkilemektedir. Öğretmenin konuşma sorunları öğrencilerine de sirayet etmekte ve konuşma bozukluğu yaşayan öğrencilerin yetişmesine buna paralel olarak toplumda iletişim problemlerine sebep olmaktadır (Akkaya, 2012: 405).

Öğretmen eğitim öğretim sürecinde öğrencilerle sürekli iletişim halinde olmak durumundadır. Bu sebeple etkili konuşma becerisine sahip olmayan bir öğretmen sınıfında iletişim sorunlarına mahal verirken, iletişim sorunlarının görüldüğü bir sınıf ortamında eğitim ve öğretim sorunları oluşabilir (Akkaya, 2012: 407). Öğretmenin konuşma kaygısına sahip olması onun sözlü anlatım becerilerini doğrudan etkiler. Öğrencileri ile konuşurken ve sunum yaparken gergin ve tedirgin davranan bir öğretmen öğrencilerin derse olan dikkatini dağıtarak derse katılımlarını da olumsuz etkileyebilir (Katrancı ve Kuşdemir, 2015: 419-420). Netice de ise eğitim öğretim süreci sekteye uğramış olacaktır. Bu (dil) becerilerden konumuzla ilgili olan konuşma becerisi, insanlar arasında iletişim sağlayan en yaygın ve önemli beceridir (Demir, 2015: 296).

İnsanlar önünde konuşma kaygısı duyan kişilerin büyük bir çoğunluğu, problemlerinin yalnızca kendilerinde olduğunu düşünmektedirler. Yani kendileri ile ilgili endişe duyup tasalanırlar. Atılması gereken ilk adım bu kişilerin olumsuz duygu ve düşüncelerinden kurtulmalarını ve dil becerilerindeki eksikliğin giderilmesini sağlamaktır. Kişi kendine olumsuz mesajlar verdiği için problemin kaynağına inemez. Eğer bu olumsuz düşüncelerini ortaya çıkartabilirse o zaman bunlardan kurtulma yolunda ilk adımı atmış olabilirler (Yaman ve Suroğlu Sofu, 2013: 44).

Topluluk karşısında konuşma için ileri odaklanma gerekir. Toplumumuzda hiç de az görülmeyen bunaltı ya da kaygı bozukluğuna, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de kadınlarda erkeklere oranla iki kat fazla rastlanmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin olmazsa olmazı sayılabilecek öğrenme alanı olan konuşmaya bu oranı

indirgediğimizde kaygının konuşma üzerindeki etkisi çarpıcı bir hâl almaktadır. Çünkü konuşma, bir öğretmenin en önemli aktarıcı eylemi rolündedir. Bu nedenle kaygı düzeyinin normal seviyelerde tutulması kişinin daha doğru kararlar alarak performansının yükselmesine yardımcı olur (Burkovik 2009'dan aktaran Özkan ve Kınay, 2015: 1293).

Sonuç olarak, bireyin hayatında sıkça karşılaşması muhtemel konuşma ve bu edime yönelik oluşabilecek kaygının orta düzey seviyelerinde, yani başarıya dönük bir hareket hâlinde, kalabilmesi için konuşmaya yönelik derslerde (diksiyon vb.) konuşmanın temel ilkesi olan uygulama aşaması atlanmamalı, sağlıklı bir şekilde hayata geçirilmelidir. İletişimsel yaklaşım gereği öğretmenler öğrencilerine karşı, günlük hayatta karşılaşabilecekleri her türlü durum göz önünde tutulursa, imrence durumunda olmalıdırlar. Bunlardan en önemlisi de niteliksel olarak dinleme anlama becerisinin önünde yer alan konuşma anlatma becerisidir. Bireyin bu psikolojik süreçte karşısına çıkan en önemli basamaklardan biri de konuşmaya yönelik duyulan duygulanım derecesidir. Duyuşsal becerilerinin farkında olması gereken her öğretmen adayı bu öğrenme alanını etkin bir şekilde kullanması ve kaygı düzeyini orta seviyede tutacak odaklanma gücüne haiz olmalıdır. İşte bu nedenle yaptığımız araştırma, öğretmen adaylarının var olan ya da var olması olağan konuşma kaygılarının nedeni ve şiddetini ortaya koyması açısından önem arz etmektedir (Özkan ve Kınay, 2015: 1293).

İnsanın doğuştan getirdiği bir beceri olan konuşmanın doğru ve etkili olması bu alanda verilecek eğitime bağlıdır. Beceriler, hiçbir uğraş vermeden ve kendiliğinden gelişmez. İnsanın sahip olduğu hangi beceri olursa olsun o becerinin geliştirilmesi için eğitim çalışmaları, uygulamaları yapmak şarttır. Eğitimle belirli bir noktaya getirilmiş beceriler de sık sık tekrarlarla, uygulamalarla canlı tutulmalıdır (Doğan, 2009: 191).

2.4. Tutum

2.4.1. Tutum nedir?

İnsanın çevresini, doğayı ve diğer insanları anlamlandırması, onlara yönelik bakış açısının şekillenmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda “Algılama, dünyaya açılan kişisel bir pencere ise, tutumlar kişiye açılan bir dünya penceresidir.” (Northcraft 1994’ten aktaran Güney, 2000: 298) sözünde de anlatılmak istendiği üzere tutumlar insanları tanımada ve onlara yön vermede giderek önem arz eden belirleyici bir unsurdur.

İnsanların çevreleri ile uyum sürecini hızlandıran ve toplumsallaşmaya yardımcı olan tutumlar zihinsel sistemler kurarlar (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001: 52). Bu sebeple davranış bilimlerinin odak noktalarından biri haline gelen tutumlar, bireyin sosyal davranışlarını ve sosyalleşme sürecini izah etmede ele alınan dikkate değer bir başlık olmuştur. Tutumlar, kişilerin sosyalleşme süreçlerini kolaylaştırmakla birlikte davranışlarını da yönlendirerek incelenmeleri halinde iki farklı konuya ışık tutacaklardır. Bir taraftan tutumların oluşum ve ilerleyişi ile ilgili edinilen bilgiler bireylerin davranışlarının önceden kestirilebilme olanağını sunarken, diğer taraftan tutumların nasıl değiştiği ile ilgili edinilecek bilgiler ise tutumların kontrol edilmesi yolu ile davranışların yönlendirilebilmesine imkân sağlayabilecektir (Baysal ve Tekarslan, 2004: 300). Böylelikle bireyden yola çıkarak bütünde toplumlar şekillendirilebilecektir.

Davranış bilimcilerin önemle üzerinde durduğu bir kavram olan tutum; psikologlar, sosyal psikologlar ve sosyologların kendi alanlarındaki ögelere dikkat çekme eğilimleri nedeni ile çok sayıda ve çeşitlilikte tanıma sahip olmuştur (İnceoğlu, 2011: 17). İlgili edebiyat incelendiğinde aşağıda örnekleri verilen tutumun ne olduğuna yönelik tanımların yer aldığı görülmektedir.

“Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine (motivation) dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir.” (İnceoğlu, 2011: 22-23).

“Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir.” (Smith 1968’den aktaran Kağıtçıbaşı, 1996: 84).

“Tutum, bireyin şeylere ve durumlara karşı tepkileri üzerinde yönetici ve dinamik etki yapan ve geçirilen tecrübelerle örgütlenmiş, duygusal ve zihinsel istidat ya da eğilimdir.” (Allport 1954’ten aktaran Dönmezer, 1994: 84).

“Tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir.”(Baron ve Byrne, 1977’den aktaran Cüceloğlu, 1996: 521).

“Tutum; bir tutum nesnesine yönelik, öğrenilmiş, tutarlı, olumlu ya da olumsuz tepki verme eğilimi olarak tanımlanabilir.” (Fishbein ve Ajzen 1975’den aktaran Altınok, 2004: 37).

“Bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi ve ya dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünce biçimidir.” (Katz’ dan aktaran Tolan, İsen ve Batmaz, 1991: 259).

“Bireyin psikolojik olarak bir obje, kişi, durum vb.ne ilişkin davranış, düşünce ve duygularına yön verme, ondan yana olma ya da karşı olma durumudur.” (Semerci ve Semerci, 2004: 138).

Yukarıda verilen tutum ile ilgili tanımlar incelendiğinde bir obje veya nesneden bahsedildiği görülmektedir. Bu obje veya nesneye alan yazında “tutum nesnesi” denilmektedir (Aydın, 1995: 294). Bir davranışın tutumlar sonucu ortaya çıkıp çıkmadığını tespit edebilmek için tutumların sahip olduğu bazı ilkeleri bilmek gerekir. Bu ilkeler aşağıda madde halinde verilmiştir:

- Tutumlara doğuştan sahip olunamaz, onlar sonradan kazanılırlar.
- Tutumlar geçici düşünsel durumlar değildir.
- Tutumlar, birey ile nesnel arasındaki ilişkilere tutarlılık, kararlılık ve düzenlilik kazandırır.

- İnsan-nesne ilişkisinde, özellikle tutumlar aracılığıyla belirlenen bir etkilenme-güdülenme süreci ortaya çıkmaktadır.
- Tutumların oluşması ve biçimlenmesi için birbirleriyle karşılaştırılabilir birçok öğenin bir arada olması zorunludur.
- Tutumların bireysel düzeyde oluşumu ile ilgili ilkeler, genellenerek toplumsal tutumların oluşmasına da uygulanabilirler (İnceoğlu, 2011: 42-44).

Tutumlarla ilgili genel ilkeleri açmak gerekirse; birey canlı ya da cansız bir varlık ile ilk karşılaştığında o varlık hakkında bir inanç ve fikir sahibi olabilir fakat tutum sahibi olamaz. Çünkü tutum kişinin bir varlığa karşı tekrar aynı davranışı sergilemesi sonucu oluşur (Güney, 2000: 297). Başka bir şekilde dile getirmek gerekirse tutumun oluşabilmesi için tutum nesnesine ilişkin davranışın tekrarı gerekmektedir. Ayrıca bir konu, durum, nesne hakkında tutum sahibi olabilmek için o konu ya da durum hakkında direkt bir yaşantıya sahip olma zorunluluğu da bulunmamaktadır. Kişiler başka kişilerin yaşantılarından yola çıkarak da bir konu ve durum hakkında tutum sahibi olabilmektedirler (Baysal ve Tekarslan, 2004: 299). Kaynak ve oluşum özellikleri bakımından değer yargıları ile benzerlik gösteren tutumlar, değişkenlik gösterme oranlarındaki farklılık nedeni ile birbirlerinden ayrıştırılır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001: 52). Tutumlar bireyin sahip olduğu davranış, bilgi ve duygulardan doğarken varoluşlarından sonraki süreçte bireyin bilgi, duygu ve davranışlarını etkileyen bir etken haline gelebilmektedirler. Bu durum tutumların aktif ve dinamik bir özelliğe sahip olduğunun bir göstergesidir (İnceoğlu, 2011: 26-27). Zaman içerisinde öğrenilen, bazen güçlenip bazen de yok olabilmekle değişiklik gösteren tutumlar özel olaylara karşı gerçekleştirilen davranışlar için bir gösterge olamazlar (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001: 52).

2.4.2. Tutumun bileşenleri (öğeleri)

Tutumun birbirinden bağımsız olmayan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenden meydana geldiğini söylemek mümkündür. Bu üç bileşenin aralarında bir tutarlılık olduğu ve birbirlerini etkileyip birbirlerinden etkilendikleri dile

getirilebilir (Aydın, 1995: 294). Bu bileşenlerin her birinin kendine has özellikleri vardır.

1. Bilişsel (Zihinsel) bileşen: Bilişsel bileşen, insanların tutum nesnelere ait bilgi, düşünce ve inançlarından oluşur (Aydın, 1995: 294). Birey önceden var olduğunu bilmediği bir konu hakkında tutum sahibi olmaz. Dolayısı ile birey tutum nesnesi hakkındaki bilgiyi doğrudan kendisi deneyimleyerek ya da dolaylı olarak çevreden veya bir yazından edinmek durumundadır (Baysal ve Tekarslan, 2004: 301). Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse kaynağını kişinin çevresindeki uyarıcılarla olan deneyimlerinden alan bir bilgi birikimidir (İnceoğlu, 2011: 35). Bireyde iyi-kötü, olumlu-olumsuz, yeterli-yetersiz gibi yargıların oluşumunu sağlayan değer belirten inançlar, bilişsel bileşenin ürünüdür (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001: 54). Tutum nesnesi hakkında edinilen bilgiler gerçekle ne kadar bağdaşırsa tutum o denli kalıcı olur. Tutum nesnesi ile ilgili bilgi değişiyorsa tutum da değişecektir (Baysal ve Tekarslan, 2004: 301). Örneğin iyi niyetli diye bildiğimiz bir insana karşı oluşan tutum olumlu olacaktır fakat bu kişinin aslında sandığımız gibi birisi olmadığını, art niyetli olduğunu öğrendiğimiz zaman ona karşı olan tutumumuz artık olumlu değil olumsuz olacaktır.

2. Duygusal bileşen: Duygusal bileşen, insanın tutum nesnesine ait değerlendirme ve duygularından oluşur. Kişinin tutum nesnesine ilişkin duygu ve değerlendirmeleri olumlu ise olumlu tutum geliştirecek, aksi takdirde olumsuz bir tutum geliştirecektir. Bir tutum nesnesine geliştirilen tutumun varlığını belirleyen en önemli bileşen duygusal bileşendir. Çünkü nesne hakkında sahip olduğumuz tutumdan bahsedebilmek için nesneye dair olumlu ya da olumsuz bir duygu sahibi olabilmek gerekmektedir (Aydın, 1995: 294). Tutumu hareket ettiren ona devamlılık kazandıran duygusal bileşen (Güney, 2000: 302) tutumun gerçeklikle açıklanamayan beğenme-beğenmeme gibi kişiden kişiye değişen göreceli yanını oluşturur (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001: 54).

Tutuma konu olan durum, konu ya da nesnenin toplumda ve bireyde ifade ettiği değer aynı olmayabilir (Baysal ve Tekarslan, 2004: 301). Örneğin sigara ve alkol gibi toplumun kötü alışkanlıklar olarak nitelendirdiği şeylerin bireyde toplum gibi zararlı olduğunu bilişsel olarak bilir kabul eder, fakat duygusal olarak ondan keyif alabilir, onu sevebilir.

Her ne kadar diğer iki bileşenden bağımsız bir oluşum gösteremese de (İnceoğlu, 2011: 31) duygusal bileşeni diğer bileşenlerden ayrı tutan bir özelliği vardır. Bir tutumda duygusal bileşen daha baskın ise o tutumun değiştirilmesi de daha güçtür. Bilhassa insanların kişiliği ile ilgili tutumların değişimi duygusal yüklü olmasından ötürü zordur (Baysal ve Tekarslan, 2004: 301).

3. Davranışsal bileşen: Tutumun üçüncü ve son bileşeni olan davranışsal bileşen ise bireyi sahip olunan tutum nesnesine ilişkin davranış eğilimine iter. Bir nesneye ilişkin olumlu ya da olumsuz tutum sahibi olan birey geliştirdiği tutuma paralel olumlu ya da olumsuz davranış göstermeye başlayacaktır (Aydın, 1995: 294). Davranışsal öğeden bahsederken davranışın duygusal ve kuralsal (normatif) olmak üzere iki tipinin var olduğunu belirtmekte yarar vardır. Kısaca değinmek gerekirse tutuma konu olan nesnenin beğenilen ya da beğenilmeyen yanları ile ilişkilendirilmesi sonucu ortaya çıkan davranışa duygusal davranış, hangi davranışın doğru olduğu hakkındaki inançlara dayalı davranışlara ise kuralsal (normatif) davranış denilmektedir. Resmi nitelikli ilişkilerde, küçük gruplar ve alt kültürel alanlarda hâkim olan davranış türü genellikle kuralsal davranıştır (İnceoğlu, 2011: 36-37).

2.4.3. Tutumun özellikleri

İlgili alan yazın incelendiğinde tutumun farklı özelliklerine değinilse de temel beş özelliğin birçok kaynağın ortak noktası olduğu görülmektedir. Bu temel özellikler; güç derecesi, karmaşıklık, diğer tutumlarla ilişki ve merkezilik, öğeler-arası tutarlılık,

tutumlar-arası tutarlılık olmak üzere beş alt başlıkta incelenebilir (Kağıtçıbaşı, 1996: 88-93).

1-Güç derecesi: Daha önce de belirttiğimiz gibi tutumun üç bileşeni vardır ve bu üç bileşenin de kendine has güçleri vardır. Bu üç bileşenin güçleri birbirinden farklı olabilmekle birlikte güçlerinin toplamına tutumun güç derecesi denmektedir (Kağıtçıbaşı, 1996: 88). Kişilerin tutumları arasında görülebilen güç farkı tutumların bileşenleri arasında da görülebilmektedir (Aydın, 1995: 296). Tutumların bileşenleri içerisinde daha önce de belirttiğimiz üzere duygusal ögenin güç derecesi diğerlerine oranla daha yüksektir. Tutumlar açısından değerlendirilecek olursa aşırı tutumlar kuvvet derecesi yüksek tutumlardır. Kuvvet derecelerinin yüksek olması nedeni ile duygusal bileşeni ağır basan tutumların ve aşırı tutumların değiştirilmesi güçtür denilebilir (Güney, 2000: 304).

2-Karmaşıklık: Tutumlar karmaşıklık bakımından farklılık gösterebildikleri gibi tutumun bileşenlerinin de karmaşıklık dereceleri farklılık gösterebilir (Kağıtçıbaşı, 1996: 89). Bir tutumun karmaşıklık derecesini belirleyen temel unsur onun bileşenlerinin karmaşıklığıdır. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse tutumun bileşenleri karmaşıksa tutum karmaşıktır, bileşenler yalınsa tutum da yalın olacaktır (Aydın, 1995: 296).

Ayrıca tutumların özellikleri arasında da bir ilişki olduğu görülmektedir. Tutumun karmaşıklığı ile tutumun güç derecesi arasında da bir ilişki vardır. Tutumun karmaşıklığı arttıkça kuvveti de artar. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse karmaşık tutumların değiştirilmesi yalın tutumlara nispeten daha zordur (Aydın, 1995: 296).

3-Diğer tutumlarla ilişki ve merkezilik: Diğer tutumlarla ilişkileri bakımından farklılık gösteren tutumlar bazen birbirleri ile sıkı bir ilişki içerisindeyken bazen de birbirleri ile alakasız olabilirler. Bir örnekle açıklamak gerekirse dindar bir insanın dini diğer ilişkilerinden ayırt etmesi onun dini tutumunu merkezileştirmeyken, eğitim, siyasal, aile ve özel hayatında her şeyi dinle ilişkilendiren insan dini merkezileştirmiş olur. Merkezileşmiş tutum kişinin genel hayat görüşü haline gelip, kişinin davranışlarını şekillendiriyorsa bu tutuma ideoloji de denebilir. Fakat bu çok sık rastlanan bir durum değildir (Kağıtçıbaşı, 1996: 90).

4-Öğeler-arası tutarlılık: Tutumlar üzerinde yapılan çeşitli çalışmalar doğrultusunda tutumun bileşenlerinin genellikle tutarlılık gösterdiği tespit edilmiştir (Kağıtçıbaşı, 1996: 91). Bir örnekle açıklamak gerekirse bir insanın bir partinin doğru işler yaptığını düşünüp, o partiyi sevip nihayetinde o partiye oy vermesi bu partiye ilişkin tutumunun bileşenlerinin tutarlı olduğunu göstermektedir. Çünkü bu örnekte bilişsel, duygusal ve davranışsal bütün bileşenler olumlu bir tutum sergilemektedir. Aynı şekilde bütün bileşenler olumsuz tutumda olsaydı da bileşenler arasında tutarlılık olacaktı zira önemli olan tutumun olumlu ya da olumsuz olması değil, tüm bileşenlerin olumlu ve ya olumsuz aynı yönde olmasıdır.

5-Tutumlar-arası tutarlılık: Tutumlar arası ilişki ve tutumlar arası tutarlılık her ne kadar psikologlar arasında tartışılan bir konu olsa da “otoriteryen (yetkeci) kişilik kuramı” bu iki tutarlılığın varlığını ispatlar niteliktedir. Bu kuramın temelinde kişinin bazı tutumlarının birbirleri ile tutarlılık içinde olduğu, bu tutumlardan biri var ise diğerlerinin de olma olasılığının yüksek olduğu yer almaktadır (Adorno vd. 1950’den aktaran Kağıtçıbaşı, 1996: 93)

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. Tarama modeli daha önceden var olmuş ya da halen var olmakta olan bir durumu aynen tasvir etmeyi hedefleyen bir araştırma yaklaşımıdır. Bir tür tarama modeli olan ilişkisel tarama ise; iki ya da daha fazla değişken arasında bir ilişkinin var olup olmadığını ve varsa ilişkinin derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelidir (Karasar, 1986: 80-85). İki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin derecesi ve bu iki değişkenin belirli değişkenler açısından değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemektedir. Korelasyon analizleri ilişkisel tarama modelinde sıklıkla tercih edilen analiz türüdür. +1 ve -1 arasında değerler alabilen korelasyon katsayısı (r) iki değişken arasındaki ilişkinin derecesini gösterir (Gürbüz ve Şahin, 2017: 107). Korelasyon katsayısı 0 ve 0'a yakın bir değer almışsa değişkenler arasında ilişki yoktur ya da anlamsızdır denilebilir. Korelasyon katsayısı +1 ve ona yakın bir değer alırsa değişkenler arasında doğru orantılı, anlamlı bir ilişki vardır; -1 ve ona yakın bir değer alırsa ters orantılı, anlamlı bir ilişki vardır denilebilir (Köse, 2010: 111-112).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen

adayları oluşturmaktadır. Gönüllülük esas alınarak yürütülen çalışmada 258 öğretmen adayının katılımı sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 145'i kadın 113' ü erkektir.

3.3. Verileri Toplama Teknikleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kinay ve Özkan (2014) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği” ile Üstüner (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

“Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği” tamamı olumlu 40 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. İlk 1-11 arası maddeler “fizyolojik belirtiler”, 12-17 arası maddeler “beceri ile ilgili kaygı”, 18-40 arası maddeler ise “psikolojik durum” faktörlerini ölçmektedir. Maddelerin değerlendirilmesinde “Hiçbir Zaman” (1), “Nadiren” (2), “Bazen” (3), “Sıklıkla” (4), “Her Zaman” (5) puanlı beşli Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliliğini ortaya koymak amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre ÖAKKÖ’ nün orijinalinde fizyolojik belirtiler alt boyutu için güvenirlik katsayısı .927, beceri ile ilgili kaygı alt boyutu için güvenirlik katsayısı .839, psikolojik durum alt boyutu için güvenirlik katsayısı .785 ve ölçeğin geneli için güvenirlik katsayısı .942 olarak yer almaktadır (Kinay ve Özkan, 2014: 1755). Bu çalışmada kullanılan ölçeğin güvenirlik katsayısı fizyolojik belirtiler alt boyutu için .89, beceri ile ilgili kaygı alt boyutu için .84 ve psikolojik durum alt boyutu .94 olarak hesaplanırken, ölçeğin toplamına ilişkin elde edilen Cronbach Alpha değeri 0.96 olarak hesaplanmıştır.

Üstüner (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” tek faktörlü olup, 24’ü olumlu 10’u olumsuz toplam 34 maddeden oluşmaktadır. “Tamamen Katılıyorum” (5), “Çoğunlukla Katılıyorum” (4), “Orta Düzeyde Katılıyorum” (3), “Kısmen Katılıyorum” (2), “Hiç Katılmıyorum” (1), puanlı beşli Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Olumsuz ifadelerin tersten puan değerleri (1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1) olarak girilmiştir. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği’nin çalışma grubuna uygulanmasıyla bu araştırmada elde edilen Cronbach

Alpha değeri ise .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin orijinalinde ise iç tutarlılık (Cronbach Alpha) değeri .93 olarak yer almaktadır (Üstüner, 2006: 120).

“Kişisel Bilgi Formu” öğretmen adaylarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan; cinsiyet, sınıf, öğretmenlik mesleğinin isteyerek seçip-seçmeme durumu sorularından oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

İlişkisel tarama modeli esas alınarak yürütülen bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve konuşma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanları betimsel istatistik uygulamaları ile tespit edilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız örneklem için t-Testi (Independent Samples t-Test) ve tek yönlü varyans analizinden (OneWay ANOVA) yararlanılmıştır. İstatistiksel işlemler IBM SPSS 21.0 paket programı aracılığıyla yapılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p \leq .05$ olarak kabul edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ölçeğindeki sorulara verdikleri cevaplara ilişkin aritmetik ortalama puanlarının hesaplanmasında Hiçbir Zaman ($1.00 < X \leq 1.80$), Nadiren ($1.81 < X \leq 2.60$), Bazen ($2.61 < X \leq 3.40$), Sıklıkla ($3.41 < X \leq 4.20$), Her Zaman ($4.21 < X \leq 5.00$)” şu aralıklar temel alınırken; öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinde ise şu aralıklar temel alınmıştır: Hiç Katılmıyorum ($1.00 < X \leq 1.80$), Kısmen Katılıyorum ($1.81 < X \leq 2.60$), Orta Düzeyde Katılıyorum ($2.61 < X \leq 3.40$), Çoğunlukla Katılıyorum ($3.41 < X \leq 4.20$), Tamamen Katılıyorum ($4.21 < X \leq 5.00$).

Katılımcıların öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip-seçmeme durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz örneklem için t-Testi (Independent Samples t-Test) ile belirlenmiştir.

Katılımcıların öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların sınıf değişkenine göre

istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterme durumları ise ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA) ile tespit edilmiştir.



IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu çalışmada öncelikle Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının (SBÖA) öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve konuşma kaygı düzeylerine ilişkin pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı sonuçları incelenmiştir. Daha sonra SBÖA'nın konuşma kaygısı düzeyleri; SBÖA'nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri; SBÖA'nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve konuşma kaygı düzeylerinin cinsiyet, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip-seçmeme durumları ve sınıf alt değişkenlerine göre sırasıyla incelenmesi sağlanmıştır.

4.1. Temel Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Konuşma Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Hesaplanan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygısı	Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları
Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygısı	1	.369**
Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları	.369**	1

** p<0.01

Tablo 5’deki SBÖA’ nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile konuşma kaygıları arasındaki ilişki durumu incelendiğinde, SBÖA’ nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile konuşma kaygıları arasında pozitif yönde, düşük düzeyli ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır [$r=.260$; $p<0.01$].

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygı Düzeyleri Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Madde No	Madde	n	\bar{x}	Ss	Düzye
1	Konuşma anında sesim titrer.	258	3.44	.93	Sıklıkla
2	Konuşma anında ellerim ve ayaklarım titriyor.	258	3.73	.99	Sıklıkla
3	Konuşma anında başıma ağrı giriyor.	258	4.42	.82	Her zaman
4	Konuşma anında kalbimin çok hızlı attığını hissediyorum.	258	3.40	1.10	Bazen
5	Konuşma anında terliyorum.	258	3.93	1.10	Sıklıkla
6	Konuşma anında midem bulanıyor.	258	4.56	.81	Her zaman
7	Konuşma anında ağzım kuruyor.	258	3.72	1.14	Sıklıkla
8	Konuşma anında hızlı nefes alıp veriyorum.	258	3.78	1.10	Sıklıkla
9	Konuşma öncesi uyku sorunu yaşıyorum.	258	4.24	1.03	Her zaman
10	Konuşma öncesi iştahım kapanıyor.	258	4.40	.93	Her zaman
11	Konuşma anında kekeleyorum.	258	4.09	.98	Sıklıkla
12	Konuşma anında kendimi rahat hissedemediğim için vurgu ve tonlamaları yapamıyorum.	258	3.59	1.08	Sıklıkla
13	Konuşma anında topluluğa karşı hâkimiyet kuramayacağımı düşünüyorum.	258	3.71	1.10	Sıklıkla
14	Konuşma anında metne bağlı kalırım.	258	3.19	1.07	Bazen
15	Konuşma anında jest ve mimiklerimi doğru kullanamadığımı düşünüyorum.	258	3.68	1.08	Sıklıkla
16	Konuşma anında dinleyici kitlesini yönlendiremediğimi düşünüyorum.	258	3.74	1.02	Sıklıkla
17	Konuşma anında düşüncelerimi tam olarak yansıtamadığımı düşünüyorum.	258	3.69	1.03	Sıklıkla
18	Konuşma anında sesimin dinleyicilere yeterli derecede iletemediğimi düşünüyorum.	258	3.82	1.09	Sıklıkla
19	Konuşma anında göz temasından kaçınıyorum.	258	3.93	1.10	Sıklıkla
20	Konuşma anında eksiklerimin arandığı düşüncesindeyim.	258	3.41	1.17	Sıklıkla
21	Konuşma anında kendimde bilgi eksikliği hissediyorum.	258	3.58	1.03	Sıklıkla

22	Konuşma anında hareketli olmaktansa sabit durmayı tercih ediyorum.	258	3.71	1.14	Sıklıkla
23	Konuşma anında karşı cinsle göz göze gelmekten çekiniyorum.	258	3.78	1.26	Sıklıkla
24	Konuşma anında sözüm kesildiğinde bir daha devam edemeyeceğimi düşünüyorum.	258	4.05	1.08	Sıklıkla
25	Konuşma anında kimsenin beni dinlemediğini düşünüyorum.	258	4.12	.94	Sıklıkla
26	Konuşma anında ortama beklenmeyen birinin her an gelebileceğini düşünüyorum	258	4.09	1.02	Sıklıkla
27	Konuşma anında sürenin bir an evvel bitmesini istiyorum.	258	3.24	1.21	Her zaman
28	Konuşma anında konunun dağılacağı korkusu yaşıyorum.	258	3.60	1.05	Sıklıkla
29	Konuşma anında motive olamıyorum.	258	3.64	.99	Sıklıkla
30	Konuşma anında kendimi baskı altında hissediyorum.	258	3.59	1.14	Sıklıkla
31	Konuşma anında geriliyorum.	258	3.36	1.13	Bazen
32	Konuşma anında şahsıma soru yöneltileceği korkusuna kapılıyorum.	258	3.72	1.19	Sıklıkla
33	Konuşma anında ellerimle veya saçlarımla oynuyorum.	258	3.74	1.20	Sıklıkla
34	Konuşma anında aklıma başka şeyler geliyor.	258	3.64	1.14	Sıklıkla
35	Konuşma anında dinleyiciler yerine başka yerlere (pencere, tavan v.b) bakıyorum.	258	4.01	1.10	Sıklıkla
36	Topluluk önünde konuşma düşüncesi beni öğretmenlik mesleğinden soğutuyor.	258	4.22	1.14	Her zaman
37	Toplantılara konuşmacı olarak katılmak istemiyorum.	258	3.51	1.21	Sıklıkla
38	Grup çalışmalarında sözcü olmak istemiyorum.	258	3.53	1.23	Sıklıkla
39	Derslerde söz alarak düşünce belirtmekten kendimi alıkoyuyorum.	258	3.47	1.28	Sıklıkla
40	Sunum yapılacak dersleri seçmek istemiyorum.	258	3.36	1.34	Bazen
Genel Ortalama		258	3.76	1.09	Sıklıkla

Tablo 6'deki analiz sonuçlarına göre SBÖA'nın konuşma kaygısı puan ortalamalarının en düşük ($\bar{x}=3.19$) olduğu maddenin "Konuşma anında metne bağlı kalırım." maddesi (14. madde) olduğu tespit edilmiştir. Konuşma kaygısı puan ortalamasının en yüksek olduğu maddenin ($\bar{x}=4.56$) ise "Konuşma anında midem bulanıyor." (6. madde) maddesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. SBÖA'nın genel itibarıyla konuşma kaygısı puan ortalamalarının "Sıklıkla" ($3.41 < \bar{x} \leq 4.20$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan öğretmen adaylarının sıklıkla konuşma kaygısı yaşadıkları yorumu yapılabilir.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeyleri Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Madde No	Madde	n	\bar{x}	Ss	Düzyey
1	Öğretmen olma düşüncesi bile bana cazip geliyor.	258	4.03	1.23	Çoğunlukla Katılıyorum
2	Öğretmenlik mesleği bana sıkıcı geliyor.	258	1.73	1.20	Hiç Katılmıyorum
3	Öğretmen olmayı kendime yakıştıyorum.	258	4.32	1.07	Tamamen Katılıyorum
4	Tekrar bir meslek tercihinde bulunmam söz konusu olsa yine öğretmenliği seçerdim.	258	3.49	1.59	Çoğunlukla Katılıyorum
5	Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum.	258	1.76	1.25	Hiç Katılmıyorum
6	Öğretmenliğin yaşam tarzıma uygun olmadığını düşünüyorum.	258	1.78	1.24	Hiç Katılmıyorum
7	Öğretmenliğin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum.	258	1.64	1.08	Hiç Katılmıyorum
8	Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişman oluyorum.	258	1.86	1.28	Kısmen Katılıyorum
9	Öğretmenlikte başarılı olacağıma inanıyorum.	258	4.08	1.14	Çoğunlukla Katılıyorum
10	Öğretmenlik mesleğiyle ilgili olan bu bölümü seçmiş olmaktan hoşnutum.	258	3.64	1.44	Çoğunlukla Katılıyorum
11	Öğretmenlik mesleğinde karşılaşacağım zorlukları aşabileceğime inanıyorum.	258	4.15	1.07	Çoğunlukla Katılıyorum
12	Zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim.	258	4.01	1.20	Çoğunlukla Katılıyorum
13	Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri konusunda kendime güveniyorum.	258	4.15	1.07	Çoğunlukla Katılıyorum
14	Öğretmenliğe ilişkin özel bir yeteneğim olduğu kanısındayım.	258	3.66	1.34	Çoğunlukla Katılıyorum
15	Öğretmenliğin bana uygun bir meslek olmadığını düşünüyorum.	258	1.76	1.29	Hiç Katılmıyorum
16	Öğretmenliğin bir şeyler üretip yaratmam için bana fırsatlar vereceğini düşünüyorum.	258	4.04	1.12	Çoğunlukla Katılıyorum
17	Öğretmenliğin bir şeyler üretip yaratmam için bana fırsatlar vereceğini düşünüyorum.	258	4.02	1.15	Çoğunlukla Katılıyorum
18	Öğretmenliği profesyonel bir biçimde yürütebileceğime inanıyorum.	258	4.48	.87	Tamamen Katılıyorum
19	İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ediyor.	258	4.19	1.12	Çoğunlukla Katılıyorum
20	Öğretmenlik yapan insanlara sempati duyarım.	258	1.76	1.20	Hiç Katılmıyorum
21	Öğretmen olacağımı düşünmek beni korkutuyor.	258	2.22	1.38	Kısmen Katılıyorum
22	Bir meslek tercih etme durumunda olanlara öğretmenliği tavsiye etmem.	258	4.13	1.14	Çoğunlukla Katılıyorum
23	Öğretmen olduğumda yapabileceğim çok şey olduğunu düşünüyorum.	258	3.98	1.19	Çoğunlukla Katılıyorum

24	Öğretmenliğin çalışma koşulları bana çekici geliyor.	258	4.18	1.09	Çoğunlukla Katılıyorum
25	Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde başarılı olmayı önemserim.	258	4.23	1.05	Tamamen Katılıyorum
26	Öğretmenlik yapan kişilerle sohbet etmekten hoşlanırım.	258	3.96	1.15	Çoğunlukla Katılıyorum
27	Eğitim, öğrenme, öğretme ve öğretmenlik konularında tartışır, konuşurum.	258	4.15	1.06	Çoğunlukla Katılıyorum
28	Bilgili ve yeterli bir öğretmen olacağımı düşünüyorum.	258	4.19	1.04	Çoğunlukla Katılıyorum
29	Öğretmenliğin toplumda bana saygınlık kazandıracağına inanıyorum.	258	3.62	1.46	Çoğunlukla Katılıyorum
30	Halen okumakta olduğum öğretmenlik programını isteyerek seçtim.	258	2.47	1.30	Kısmen Katılıyorum
31	Öğretmenlik mesleğinin bana sıkıntılar yaşatmasından endişe duyuyorum.	258	4.41	.92	Tamamen Katılıyorum
32	Öğretmenlik yaparak vereceğim eğitim aracılığıyla insanların yaşamına yön vermeyi gurur verici buluyorum.	258	1.92	1.30	Kısmen Katılıyorum
33	Eğitim, öğrenme, öğretme, öğretmenlik konularında konuşmaktan hoşlanmam.	258	4.08	1.09	Çoğunlukla Katılıyorum
34	Öğretmen olduğumda çevre tarafından bana yeterli değerin verileceğine inanıyorum.	258	4.14	1.16	Çoğunlukla Katılıyorum
Genel Ortalama		258	3.42	1.18	Çoğunlukla Katılıyorum

Tablo 7’deki analiz sonuçlarına göre SBÖA’nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puan ortalamalarının en düşük ($\bar{x}=1.64$) olduğu maddenin “Öğretmenliğin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum.” maddesi (7. madde) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puan ortalamasının en yüksek olduğu maddenin ($\bar{x}=4.48$) ise “Öğretmenliği profesyonel bir biçimde yürütebileceğime inanıyorum.” (18. madde) maddesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının genel itibarıyla öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puan ortalamalarının “Çoğunlukla Katılıyorum” ($3.41 < \bar{x} \leq 4.20$) olduğu görülmektedir.

4.2. 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygı Düzeylerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Fizyolojik Belirtiler	Kadın	145	42.88	7.29	258	2.485	.014*
	Erkek	113	45.14	7.21			
Beceri İle İlgili Kaygı	Kadın	145	21.17	4.60	258	1.951	.052
	Erkek	113	22.30	4.62			
Psikolojik Durum	Kadın	145	83.69	17.69	258	1.917	.056
	Erkek	113	87.74	15.68			
Toplam	Kadın	145	147.80	26.20	258	2.298	.022*
	Erkek	113	155.19	25.07			

*p< 0.05

Tablo 8 incelendiğinde SBÖA'nın cinsiyetleri ile toplam konuşma kaygı düzeylerine bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(256)}=2.298$; $p<.05$]. SBÖA'nın cinsiyetleri ile konuşma kaygısı alt faktörleri arasında Fizyolojik Belirtiler [$t_{(256)}=2.485$; $p<.05$] faktöründe istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilirken; Beceri İle İlgili Kaygı [$t_{(256)}=1.951$; $p<.05$] ve Psikolojik Durum [$t_{(256)}=1.917$; $p<.05$] faktörlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda SBÖA'nın konuşma kaygısı ölçeğinin genelinde ve ölçeğin alt boyutlarından fizyolojik belirtiler faktöründe SBÖA'ndan erkeklerin kadınlardan daha fazla konuşma kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçek Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Kadın	145	118.59	14.22	258	2.262	.025*
Erkek	113	114.27	15.91			

*p< 0.05

Tablo 9 incelendiğinde SBÖA'nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmiştir [$t_{(256)}=2.262$; $p<.05$].

Elde edilen bulgular doğrultusunda, SBÖA'dan kadınların mesleğe yönelik tutumları erkeklerin mesleğe yönelik tutumlarından yüksektir şeklinde yorumlanabilir.

4.3. 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Meslek Seçimi Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

Faktörler	Meslek Seçimi	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Fizyolojik belirtiler	Evet	202	44.00	6.92	258	.532	.595
	Hayır	56	43.41	8.68			
	Evet	202	21.95	4.61	258	1.845	.068

Beceri ile ilgili kaygı	Hayır	56	20.66	4.61			
Psikolojik durum	Evet	202	86.83	16.78	258	2.474	.015*
	Hayır	56	80.59	16.67			
Toplam	Evet	202	152.83	25.45	258	2.038	.045*
	Hayır	56	144.66	26.81			

*p< 0.05

Tablo 10 incelendiğinde, SBÖA'nın meslek seçimleri ile toplam konuşma kaygı düzeylerine bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$t_{(256)}=2.038$; $p<.05$]. SBÖA'nın meslek seçimleri ile konuşma kaygısı alt faktörlerinden, Fizyolojik Belirtiler [$t_{(256)}=532$; $p>.05$] ve Beceri İle İlgili Kaygı [$t_{(256)}=1.845$; $p>.05$] faktörlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılırken, Psikolojik Durum [$t_{(256)}=2.474$; $p<.05$] faktöründe istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda SBÖA'nın konuşma kaygısı ölçeğinin genelinde ve ölçeğin alt boyutlarından psikolojik durum faktöründe öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmen adaylarının istemeyerek seçenlere göre daha fazla konuşma kaygısı yaşadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 11. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçek Ortalamalarının Meslek Seçimi Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

Meslek Seçimi	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Evet	202	119.65	12.59	258	5.210	.000*
Hayır	56	106.04	18.40			

*p< 0.05

Tablo 11 incelendiğinde SBÖA'nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçek ortalamaları ile meslek seçimi değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmiştir [$t_{(256)}=5.210$; $p<.05$].

Elde edilen bu bulgu, SBÖA'ndan öğretmenlik mesleğini isteyerek seçenlerin istemeden seçenlere göre mesleğe yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4. 3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 12. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygı Düzeylerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Sınıf Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları

Faktör	Sınıf	n	\bar{x}	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Fizyolojik Belirtiler	1. sınıf	84	44.68	6.90	Gruplar Arası	288.014	3	96.005	1.805	.147
	2. sınıf	68	44.47	7.08	Gruplar İçi	13506.765	254	53.176		
	3. sınıf	48	41.79	7.94	Toplam	13794.779	257			
	4. sınıf	58	43.72	7.53						
	Toplam	258	43.87	7.33						
Beceri İle İlgili Kaygı	1. sınıf	84	21.15	4.63	Gruplar Arası	96.778	3	32.259	1.511	.212
	2. sınıf	68	21.60	4.67	Gruplar İçi	5422.555	254	21.349		
	3. sınıf	48	21.33	4.00	Toplam	5519.333	257			
	4. sınıf	58	22.76	5.00						
	Toplam	258	21.67	4.63						
Psikolojik Durum	1. sınıf	84	84.30	17.78	Gruplar Arası	1410.803	3	470.268	1.654	.177
	2. sınıf	68	83.09	17.15	Gruplar İçi	71913.229	254	284.242		
	3. sınıf	48	86.23	14.95	Toplam	73324.031	257			

	4. sınıf	58	89.40	16.6						
				2						
	Toplam	25	85.47	16.9						
		8		2						
Konuşma Kaygısı	1. sınıf	84	150.1	26.9	Gruplar	1887.961	3	629.320	.936	.424
			3	3	Arası					
	2. sınıf	68	149.1	25.7	Gruplar	170133.479	254	672.464		
			6	3	İçi					
	3. sınıf	48	149.3	23.6	Toplam	172021.440	257			
			5	4						
	4. sınıf	58	156.0	26.4						
			7	9						
	Toplam	25	151.0	25.9						
		8	5	2						

Tablo 12 incelendiğinde, SBÖA'nın öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile konuşma kaygısı düzeyleri arasında ölçeğin genelinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür [$F_{(3-253)}=.936$, $p>.05$]. SBÖA'nın öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile konuşma kaygısı alt faktörlerinden Fizyolojik Belirtiler [$F_{(3-254)}=1.805$, $p>.05$], Beceri İle İlgili Kaygı [$F_{(3-254)}=1.511$, $p>.05$], Psikolojik Durum [$F_{(3-253)}=1.654$, $p>.05$] faktörlerinin hepsinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Tablo 13. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçek Ortalamalarının Sınıf Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları

Sınıf	n	\bar{x}	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
1. Sınıf	84	115.74	14.08	Gruplar	376.040	3	125.347		
				Arası					
2. Sınıf	68	116.44	16.68	Gruplar	58256.379	254	229.356		
				İçi				.547	.651
3. Sınıf	48	119.15	12.54	Toplam	58632.419	257			
4. Sınıf	58	116.36	16.64						
Toplam	258	116.70	15.10						

Tablo 13'te gösterilen veriler ışığında, SBÖA'nın öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(3-254)}=.547, p>.05$].



V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

SBÖA'nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve konuşma kaygıları arasındaki ilişki için hesaplanan Pearson momentler çarpım kolerasyon katsayıları incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri ile konuşma kaygı düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyli ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

SBÖA'nın konuşma kaygı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kızların lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç SBÖA'dan erkeklerin kızlara göre daha fazla konuşma kaygısı yaşadığı anlamına gelmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde Baki ve Kahveci'nin (2017) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla konuşma kaygısı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat (2018); Katrancı ve Kuşdemir (2015); Özkan ve Kınay'ın (2015) çalışmalarında ise öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından SBÖA'nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu durum kadın SBÖA'nın erkeklere göre mesleğe yönelik tutum oranları yüksektir şeklinde yorumlanabilir. Türk toplumunda öğretmenlik mesleğinin bayanlara daha uyumlu bir meslek olduğu düşüncesi kadın öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olmasına bir gerekçe olarak gösterilebilir. İlgili alan yazında SBÖA'nın mesleğe yönelik tutumlarının incelendiği Akdağ'ın (2014) çalışmasında kadınların erkeklere oranla mesleğe yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir, bu durum bu çalışmayı destekler niteliktedir. Altunay

(2018)'in hazırlamış olduğu çalışma da ise SBÖA'nın mesleğe yönelik tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye bakıldığında bu çalışmayı destekler nitelikte çalışmaların (Akkaya, 2009; Aksoy, 2010; Aydın ve Sağlam 2012; Baykara Pehlivan, 2008; Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007; Bulut, 2011; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Doğan ve Çoban, 2009; Dönmez ve Uslu, 2013; Gökçe ve Sezer, 2012; Ömür ve Sezgin Nartgün, 2013; İlder, 2009; Sandıkçı, 2011; Terzi ve Tezci, 2007) var olduğu görülmekle birlikte, cinsiyet değişkeni ve mesleğe yönelik tutum arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Açıslı ve Kolomuç, 2012; Bulut, 2010; Bulut ve Doğan, 2006; Çapa ve Çil, 2000; Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Engin ve Koç, 2014; Erdem ve Anılan, 2000; Hacıömeroğlu ve Şahin Taşkın, 2010; Kesen ve Polat, 2014; Özder, Konedralı ve Perkan Zeki, 2010; Semerci ve Semerci, 2004; Serin, Serin, Saracaloğlu ve Kesercioğlu, 2004; Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Yaşar Ekici, 2014; Dinçer, 2013; Doğan Genç, 2016; Saraç, 2002).

Araştırmanın ikinci değişkeni olan meslek seçimi ile SBÖA'nın konuşma kaygı düzeyleri incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Mesleğini isteyerek seçen SBÖA'nın mesleğini istemeyerek seçen SBÖA'na göre daha fazla konuşma kaygısı yaşadığı söylenebilir. Konuşma kaygısı yaşayan öğretmen adaylarının mesleği isteyerek tercih etmeleri, öğretmenlerin aktif olarak iletişim süreçlerini kullanan insanlar olmaları, dolayısı ile öğretmen adaylarının bu süreçte konuşma kaygılarını aşabilme düşüncesinde olmaları gerekçe olarak gösterilebilir.

SBÖA'nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları meslek seçimi değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen SBÖA'nın mesleğini istemeyerek seçen SBÖA'na göre mesleğe yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Tutumların davranışları etkileyen duygu durumları olması mesleğini isteyerek seçen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine gerekçe olarak gösterilebilir. Araştırmanın bu bulgusu Karatekin, Merey ve Keçe (2015) çalışma bulgusuyla örtüşmektedir.

Araştırmanın üçüncü ve son değişkeni sınıf değişkenidir. SBÖA'nın konuşma kaygı düzeyleri sınıf değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir

farklılığın olmadığı görülmektedir. Baki ve Kahveci (2017); Özkan ve Kınay'ın (2015) yapmış olduğu çalışma araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir.

Sınıf değişkeni açısından SBÖA'nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Açışlı ve Kolomuç (2012); Akdağ (2014); Baykara ve Pehlivan (2008); Erdem ve Anılan (2000); Bulut (2011); Gökçe ve Sezer (2012); Terzi ve Tezci (2007); Özder, Konedralı ve Perkan Zeki (2010); Doğan Genç'in (2016) çalışmalarında da bu çalışmaya paralel sonuçlar elde edilmiştir. Buna rağmen Bulut ve Doğan (2006); Çapa ve Çil (2000); Demircioğlu ve Özdemir (2014)'in çalışmalarında sınıf değişkeni ile mesleğe yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim süreci planlanırken müfredatın, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını düşürecek ve mesleğe ilişkin tutumlarını geliştirecek nitelikte olmaması, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ve konuşma kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamasına gerekçe olarak gösterilebilir. Bu sebeple eğitim-öğretim müfredatı hazırlanırken bu durum dikkate alınabilirse, sınıf düzeyi yükseldikçe konuşma kaygılarını azaltmış ve mesleğine yönelik daha olumlu tutuma sahip olmuş öğretmen adaylarının var olması hedeflenebilir.

KAYNAKÇA

- Açışlı, S. ve Kolomuç, A. (2012). Sınıf öğretmenleri adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 266-271.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi (başlangıçtan 1999'a)*. (Genişletilmiş 7. baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Akdağ, S. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenleri adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Akkaya, N. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 35-42.
- Aksoy, M. E. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları (Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 197-212.
- Alicıgüzel, İ. (1999). *Çağdaş okulda eğitim ve öğretim*. (2. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Altınok, H. (2004). *İşbirlikli öğrenme, kavram haritalama, fen başarısı, strateji kullanımı ve tutum*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Altunay, F. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve mesleki benlik saygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Arslan, M. (2011). Öğretim hizmetlerinin niteliği ve öğretmen., Arslan, M. (Editör), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. 4.baskı. Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 239-248.
- Arvasi, S. A. (2015). *Eğitim sosyolojisi*. İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.

- Aydın, O. (1995). Tutumlar. Özkalp, E. (Editör), *Davranış bilimlerine giriş*. 8. baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Ders Kitapları Yayın No: 107, ss. 293-308.
- Aydın, R. ve Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 257-294.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1).
- Baki, Y. ve Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Turkish Studies*, 12(4), 47-70.
- 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.
- Baysal, A.C. ve Tekarslan, E. (2004). *Davranış bilimleri*. (Genişletilmiş 4.baskı). İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Bek, Y. (2007). *Öğretmenin toplumsal/mesleki rolleri ve statüsü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi/Sosyal bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bozdoğan, A. E. , Aydın, D. ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 83-97.
- Bulut, D. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 651-674.
- Bulut, H. ve Doğar, Ç. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 13-27.
- Bulut, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat üniversitesi örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 13-24.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. (6. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Cüceloğlu, D. (1997). *Yeniden insan insana*. (15. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar, İ. ve Kılıç, S. (2014). *Genel, teknik ve etkili iletişim*. (1. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 69 -73.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 207-237.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2), 567-576.
- Demir, O. (2015). Geçmişten günümüze Türkçe öğretim programlarının konuşma becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 295-306.
- Demiray, U. (2012). *Etkili iletişim*. (5. baskı). Ankara: Pegem akademi.
- Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Fen ve edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değerşkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 110-122.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü*. (Geliştirilmiş 4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Dinçer, B. (2013). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutum, algı ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Doğan Genç, K. (2016). *Eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi'nde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Kocaeli örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Doğan, İ. (2010). *Türk eğitim tarihinin ana evreleri: kurumlar, kişiler ve söylemler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 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.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Dönmez, C. ve Uslu, S. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 42-63.
- Dönmezer, S. (1994). *Toplumbilim*. (Yenilenmiş 11. baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Duman, B. (2011). Yapılandırmacılık. Ocak, G. (Editör), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. 3.baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları,
- Engin, G. ve Koç, G. Ç. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ege üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 182(182) 153-167.
- Erdem, A. R. ve Anılan, H. (2000). PAÜ eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildirileri), (7), 144-149.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 81-87.
- Erol, G. (2012). *İletişim ve etik*. (1. baskı). İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Eskicumalı, A. (2001). Öğretmen eğitimi ve eğitim sosyolojisi dersleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1) , 30-37.
- Gedik, M. (2015). Siirt örneğinde ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 77-93.
- Gedik, M. ve Orhan, S. (2014). Öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımlarının konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 9(5), 967-978.

- Gökçe, F. ve Sezer, G. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Uludağ Üniversitesi örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1-23.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-85.
- Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri*. (Genişletilmiş 2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem- analiz*. (Gözden geçirilmiş ve güncellenmiş 4. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürüz, D. ve Temel Eğinli, A. (2011). *Kişilerarası iletişim bilgiler-etkiler-engeller*. (Genişletilmiş 2. baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Güven, İ. (2010). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Naturel Yayınları.
- Hacıömeroğlu, G. ve Şahin Taşkın, Ç. (2010). Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları (OFMA) Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-90.
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- İlter, İ. (2009). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim*. (6. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan ve insanlar*. (Gözden geçirilmiş 9. baskı). İstanbul: Evrim Basım Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (1986). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. (3.baskı). Ankara: Bilim Yayınları.
- Karatekin, K., Merey, Z. ve Keçe, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 70-96.
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 415-445.

- Kaya, A. (2016). İletişime giriş: Temel kavramalar ve süreçler. , Alim Kaya (Editör), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim*. 9. baskı. Ankara: Pegem Akademi, 1-30.
- Kaya, V. H., Bahçeci, Z. ve Kaya, E. (2016). Atatürk'ün eğitime bakışı üzerine bir çalışma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(3), 297-303.
- 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.
- Kinay, İ. ve Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği (öakkö) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 9(5), 1747-1760.
- Kocayörük, E. (2012). *Etkili iletişim becerileri*. (2. baskı) İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Komisyon, (1999). *Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Köknel, Ö. (1997). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (2014). *Kaygıdan korkuya*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Köksal, O., Atalay, B. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim Kitabevi
- Köse, E. (2010). Bilimsel araştırma modelleri. Kıncal, R. Y. (Editör). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss. 97-121.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 287-309.
- Küçük, S., Ürker, A., Adıgüzelli, F., Adıgüzelli, Y., Safa, M. ve Göktürk, T. (2013). Toplumun öğretmenlik mesleğini algılama düzeyi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 1033-1045.
- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (19. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükuşurlu, M. ve Öncü, A. S. (2004). Türkiye'de öğretmenliğin bir meslek olarak kabulü. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 283-301.
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5(9), 201-211.
- MEB, (2008). *Öğretmen yeterlikleri öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. (1. baskı). Ankara: Devlet Kitapları.

- MEB, (2016). Çocuk gelişimi ve eğitimi dil ve konuşma bozuklukları. Ankara: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Dil%20ve%20Konu%C5%9Fma%20Bozukluklar%C4%B1.pdf, internet adresinden 11.02.2018 tarihinde çevrimiçi olarak elde edilmiştir.
- MEB, (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERI.pdf, internet adresinden 11.02.2018 tarihinde çevrimiçi olarak elde edilmiştir.
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6(3), 389-404.
- METK [Millî eğitim temel kanunu.], (1973). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, internet adresinden 11.02.2018 tarihinde çevrimiçi olarak elde edilmiştir.
- Ocak, G. (2010). Meslek olarak öğretmenlik., Keskinlik, K. (Editör), *Eğitim bilimine giriş*. 6.baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 35-82.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik Mesleği Ve Öğretmenin Nitelikleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (3), 187-193.
- Ömür, Y. E. ve Sezgin Nartgün, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 2(2), 41-55.
- Özder, H., Konedralı, G. ve Perkan Zeki, C. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 253-275.
- Özkan, E. ve Kınay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp eğitim fakültesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1290-1301.
- Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: kavram, içerik ve program., Öztürk, C. (Editör), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi*. 3. baskı. Ankara: Pegem Akademi, ss. 1-31.
- Salecl, R. (2013). Kaygı üzerine. (Çev. B. E. Aksoy). İstanbul: Metis Yayınları.

- Sandıkçı, M. (2011). *Beden eğitimi öğretmen adayları ile diğer öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öz-yeterlik alguları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Saraç, C. (2002). *Türk dili ve edebiyatı/ Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlilikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sarıtaş, M. (2010). Eğitimin toplumsal (sosyal) temelleri., Keskinlik, K. (Editör), *Eğitim bilimine giriş*. 6.baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 191-220.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Serin, O., Serin, U., Saracaloğlu, S. ve Kesercioğlu, T. (2004). Fen grubu öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (19), 121-136.
- Siyez, D. M. (2016). Kişilerarası ilişkilerin başlangıcı ve gelişimi., Kaya, A. (Editör), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim*. 9. baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 62-92.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmenlik kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin Taşkın, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları: nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İlköğretim Online*, 9(3), 922-933.
- Şanal, M. (2010). Eğitimin tarihsel temelleri., Keskinlik, K. (Editör), *Eğitim bilimine giriş*. 6.baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 221-257.
- Şimşek, Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2001). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. (Genişletilmiş 2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TDK [Türk Dil Kurumu]. (2018). *Güncel Türkçe Sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ab78f71391dd9.09978585, internet adresinden 11.02.2018 tarihinde çevrimiçi olarak elde edilmiştir.
- TDK, (2018). *Bilim ve sanat terimleri ana sözlüğü*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TD

[K.GTS.5c110a885018b3.56605690](https://doi.org/10.51153/kjgts.5c110a885018b3.56605690), internet adresinden 11.02.2018 tarihinde çevrimiçi olarak elde edilmiştir.

- Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (52), 593-614.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. (4.baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tolan, B., İsen, G. ve Batmaz, V. (1991). *Sosyal psikoloji*. (1. baskı). Ankara: adım Yayıncılık.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Degeç, H. (2012). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *International Journal of SocialScience*. 5(7), 735-750.
- Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (Editörler). (2012). *İletişim genel ve örgütsel boyutuyla*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Usal, A. ve Kuşluvan, Z. (1999). *Davranış bilimleri (sosyal psikoloji)*. (3. baskı). İzmir: Barış Yayınları Fakülteler Kitabevi.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Educational Administration: Theory and Practice*, (45), 109-127.
- Yaman, H. ve Suroğlu Sofu, M. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3),
- Yaşar Ekici, F. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul Sabahattin Zaim üniversitesi örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 7(35), 658-665.
- Yenilmez, K. ve Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 431-448.
- Zıllıoğlu, M. (2007). *İletişim nedir?*. (3. baskı). İstanbul: Cem Yayınevi.

EKLER

Ek 1.Kişisel Bilgi Formu

DEĞERLİ ÖĞRETMEN ADAYI

Aşağıda size cevaplamanız için 2 boyuttan (öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve konuşma kaygısı ölçeği) oluşan bir form verilmiştir. Sizden istenilen ölçeklerde yer alan ifadelerin her birini dikkatlice okumanız ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağındaki boşluklardan size göre uygun olanın içine “X” işareti koymanızdır. Ölçeklerde doğru ya da yanlış cevap yoktur. Verdiğiniz cevaplar tarafımdan gizli tutulacak sadece akademik bir çalışmada veri olarak kullanılacaktır. Samimiyetiniz ve desteğiniz için teşekkürler.

Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi **Gülsün ÖZDEMİR**

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Sınıfınız: () 1. sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf

Öğretmenlik mesleğini isteyerek mi seçtiniz?() Evet () Hayır

Ek 2. Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği

Madde No	Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Konuşma anında sesim titrer.					
2	Konuşma anında ellerim ve ayaklarım titriyor.					
3	Konuşma anında başıma ağrı giriyor.					
4	Konuşma anında kalbimin çok hızlı attığını hissediyorum.					
5	Konuşma anında terliyorum.					
6	Konuşma anında midem bulanıyor.					
7	Konuşma anında ağızım kuruyor.					
8	Konuşma anında hızlı nefes alıp veriyorum.					
9	Konuşma öncesi uyku sorunu yaşıyorum.					
10	Konuşma öncesi iştahım kapanıyor.					
11	Konuşma anında kekeleyorum.					
12	Konuşma anında kendimi rahat hissedemediğim için vurgu ve tonlamaları yapamıyorum.					
13	Konuşma anında topluluğa karşı hâkimiyet kuramayacağımı düşünüyorum.					
14	Konuşma anında metne bağlı kalırım.					
15	Konuşma anında jest ve mimiklerimi doğru kullanamadığımı düşünüyorum.					
16	Konuşma anında dinleyici kitlesini yönlendiremediğimi düşünüyorum.					
17	Konuşma anında düşüncelerimi tam olarak yansıtamadığımı düşünüyorum.					
18	Konuşma anında sesimin dinleyicilere yeterli derecede iletemediğimi düşünüyorum.					
19	Konuşma anında göz temasından kaçınıyorum.					
20	Konuşma anında eksiklerimin arandığı düşüncesindeyim.					
21	Konuşma anında kendimde bilgi eksikliği hissediyorum.					
22	Konuşma anında hareketli olmaktansa sabit durmayı tercih ediyorum.					
23	Konuşma anında karşı cinsle göz göze gelmekten çekiniyorum.					
24	Konuşma anında sözüm kesildiğinde bir daha devam edemeyeceğimi düşünüyorum.					
25	Konuşma anında kimsenin beni dinlemediğini düşünüyorum.					
26	Konuşma anında ortama beklenmeyen birinin her an gelebileceğini düşünüyorum.					
27	Konuşma anında sürenin bir an evvel bitmesini istiyorum.					
28	Konuşma anında konunun dağılacağı korkusu yaşıyorum.					

29	Konuşma anında motive olamıyorum.					
30	Konuşma anında kendimi baskı altında hissediyorum.					
31	Konuşma anında geriliyorum.					
32	Konuşma anında şahsıma soru yöneltileceği korkusuna kapılıyorum.					
33	Konuşma anında ellerimle veya saçlarımla oynuyorum.					
34	Konuşma anında aklıma başka şeyler geliyor.					
35	Konuşma anında dinleyiciler yerine başka yerlere (pencere, tavan v.b) bakıyorum.					
36	Topluluk önünde konuşma düşüncesi beni öğretmenlik mesleğinden soğutuyor.					
37	Toplantılara konuşmacı olarak katılmak istemiyorum.					
38	Grup çalışmalarında sözcü olmak istemiyorum.					
39	Derslerde söz alarak düşünce belirtmekten kendimi alıkoyuyorum.					
40	Sunum yapılacak dersleri seçmek istemiyorum.					

Ek 3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

Madde No	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Öğretmen olma düşüncesi bile bana cazip geliyor.					
2	Öğretmenlik mesleği bana sıkıcı geliyor.					
3	Öğretmen olmayı kendime yakıştırıyorum.					
4	Tekrar bir meslek tercihinde bulunmam söz konusu olsa yine öğretmenliği seçerdim.					
5	Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum.					
6	Öğretmenliğin yaşam tarzıma uygun olmadığını düşünüyorum.					
7	Öğretmenliğin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum.					
8	Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişman oluyorum.					
9	Öğretmenlikte başarılı olacağıma inanıyorum.					
10	Öğretmenlik mesleğiyle ilgili olan bu bölümü seçmiş olmaktan hoşnutum.					
11	Öğretmenlik mesleğinde karşılaşılabileceğim zorlukları aşabileceğime inanıyorum.					
12	Zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim.					
13	Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri konusunda kendime güveniyorum.					
14	Öğretmenliğe ilişkin özel bir yeteneğim olduğu kanısındayım.					
15	Öğretmenliğin bana uygun bir meslek olmadığını düşünüyorum.					
16	Öğretmenliğin bir şeyler üretip yaratmam için bana fırsatlar vereceğini düşünüyorum.					
17	Öğretmenliği profesyonel bir biçimde yürütebileceğime inanıyorum.					
18	İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ediyor.					
19	Öğretmenlik yapan insanlara sempati duyarım.					
20	Öğretmen olacağımı düşünmek beni korkutuyor.					
21	Bir meslek tercih etme durumunda olanlara öğretmenliği tavsiye etmem.					
22	Öğretmen olduğumda yapabileceğim çok şey olduğunu düşünüyorum.					
23	Öğretmenliğin çalışma koşulları bana çekici geliyor.					

24	Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde başarılı olmayı önemserim.						
25	Öğretmenlik yapan kişilerle sohbet etmekten hoşlanırım.						
26	Eğitim, öğrenme, öğretme ve öğretmenlik konularında tartışır, konuşurum.						
27	Bilgili ve yeterli bir öğretmen olacağımı düşünüyorum.						
28	Öğretmenliğin toplumda bana saygınlık kazandıracağına inanıyorum.						
29	Halen okumakta olduğum öğretmenlik programını isteyerek seçtim.						
30	Öğretmenlik mesleğinin bana sıkıntılar yaşatmasından endişe duyuyorum.						
31	Öğretmenlik yaparak vereceğim eğitim aracılığıyla insanların yaşamına yön vermeyi gurur verici buluyorum.						
32	Eğitim, öğrenme, öğretme, öğretmenlik konularında konuşmaktan hoşlanmam.						
33	Öğretmen olduğumda çevre tarafından bana yeterli değerin verileceğine inanıyorum.						
34	Öğretmenlik mesleğinin devamlılığı bana güven veriyor.						

Ek 4. Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı : Gülsün Özdemir
Doğum Yeri ve Tarihi : Niğde, 1986
Medeni Hali : Bekâr
İletişim Bilgileri : Gozdemir51@hotmail.com
0544 742 94 88 (GSM)

EĞİTİM

2000-2003 : Niğde Atatürk Lisesi
2004-2010 : Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Sosyal
Bilgiler Öğretmenliği
2015-2018 : Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı,
Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı

İŞ DENEYİMİ

2010-2011 : Niğde Çamardı Burç İlköğretim Okulu- Okulöncesi
Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce

YAYINLARI

Makaleler : Yazıcı, K. ve Özdemir, G. (2016). Ders kitaplarında tarih konularının öğretiminde kullanılan haritaların temel özelliklerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 506-520.

Ek 5. Araştırma İzni



T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 15508135-302.08.01-135
Konu : Araştırma İzni (Gülsün ÖZDEMİR)

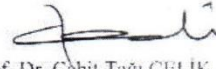
06/06/2018

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 04/06/2018 tarihli ve 98862767-302.08.01-E.167 sayılı yazısı.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Gülsün ÖZDEMİR, Prof. Dr. Kubilay YAZICI danışmanlığında "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle Konuşma Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Tespit Edilmesi: Niğde İli Örneği" konulu tezi kapsamında, Fakülteniz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine uygulama yapma isteği ile ilgili ilgede kayıtlı yazı ekte gönderilmiş olup, konu ile ilgili Fakülteniz görüşünün 12/06/2018 tarihine kadar Rektörlüğümüze bildirilmesi hususunda;

Gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Cahit Tağı ÇELİK
Rektör Yardımcısı

Ek: İlgi yazı ve ekleri (9 sayfa)



T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölüm Başkanlığı

Sayı :93278009-302.08.01-278
Konu : Araştırma İzni (Gülsün ÖZDEMİR)

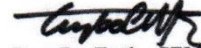
12.06.2018

DEKANLIK MAKAMINA

İlgi: Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 06/06/2018 tarihli ve 15508135-302.08.01-135 sayılı yazısı.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Gülsün ÖZDEMİR'in Prof. Dr. Kubilay YAZICI danışmanlığında "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle Konuşma Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Tespit Edilmesi: Niğde İli Örneği" konulu tezi kapsamında Bölümümüz Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerine uygulama yapma talebi Bölüm Başkanlığımız tarafından uygun görülmektedir.

Gereğine arz ederim.


Doç. Dr. Tuğba ÇELİK
Bölüm Başkan V.

EK: ABD Yazısı (1 sayfa)

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof.Dr. Bekir CINAR tarafından 13.06.2018 tarihinde e-imzalanmıştır. Evrağınızı <http://eimza.obu.edu.tr/eimza/default.aspx> linkinden 5BDAC981XF kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Adres: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Merkez Yerleşke 51240 NİĞDE Ayrıntılı bilgi için irtibat: Bölüm Sekreterliği
Telefon: (0 388) 225 43 26 Faks: (0 388) 225 43 16



T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI



E-İmzalıdır

Sayı : 46810852-302.08.01-E.1300
Konu : Uygulama İzni (Gülsün ÖZDEMİR)

13/06/2018

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :06.06.2018 tarih ve 15508135-302.08.01-135 sayılı yazınız.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Gülsün ÖZDEMİR Prof.Dr. Kubilay YAZICI danışmanlığında **“Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle Konuşma Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Tespit Edilmesi: Niğde İli Örneği”** başlıklı tez çalışması kapsamında Fakültemiz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğrencilere uygulama yapma isteği Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Gereğine arz ederim.

Prof. Dr. Bekir ÇINAR
Dekan V.

Ek: Bölüm Başkanlığı Yazısı (2 sayfa)

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof.Dr. Bekir ÇINAR tarafından 13.06.2018 tarihinde e-imzalanmıştır. Evrağımızı <http://eimza.ohu.edu.tr/eimza/default.aspx> linkinden 5BDAC981XF kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Adres:Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özlük Bürosu Merkez Yerleşke Bor Yolu Üzeri 51240 -NİĞDE
Tel: (0 388) 225 43 28 Fax: (0 388) 225 43 16 e-posta: egitimozluk@ohu.edu.tr



T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 69972237-302.08.01-826
Konu : Araştırma İzni Gülsün ÖZDEMİR

14/06/2018

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a)04/06/2018 tarihli ve 98862767-302.08.01-E.167 sayılı yazımız.
b)Eğitim Fakültesi Dekanlığının 13.06.2018 tarihli ve 46810852-302.08.01-E.1300 sayılı yazısı

Enstitümüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Gülsün ÖZDEMİR, Prof. Dr. Kubilay YAZICI danışmanlığında "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle Konuşma Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Tespit Edilmesi: Niğde İli Örneği" konulu tez çalışması kapsamında Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğrencilere uygulama yapma isteğinin uygun görüldüğüne dair Eğitim Fakültesi Dekanlığının ilgi b)'de kayıtlı yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Cahit Tağı ÇELİK
Rektör Yardımcısı

Ek:
1-İlgi b) yazı (3 sayfa)

Ek 6. “Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği” Kullanma İzni

Yanıt: <Konu Yok>



Erdost ÖZKAN
Gülsün Özdemir

04.09.2016



Merhaba hocam kullanabilirsiniz elbette. İyi çalışmalar.

--

Android için myMail uygulamasından gönderildi

Cumartesi, 03 Eylül 2016, 11:08PM +03:00 gönderen:
Gülsün Özdemir gozdemir51@hotmail.com:

Ek 7. “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” Kullanma İzni

Ynt:



MEHMET ÜSTÜNER
Gülsün Özdemir

09.09.2016



Sayın Özdemir; bahsi geçen ölçeği yapacağınız araştırmada kullanmanızda tarafımdan bir sakınca görülmemektedir kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim. Hoşçakalın

Gönderen: Gülsün Özdemir <gozdemir51@hotmail.com>

Gönderildi: 4 Eylül 2016 Pazar 23:38:22

Kime: MEHMET ÜSTÜNER

Konu: