

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ORTAÖĞRETİM FEN VE MATEMATİK ALANLARI EĞİTİMİ**  
**ANA BİLİM DALI**  
**MATEMATİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ GELECEK**  
**KAYGILARI**

**Fatih SÜRÜCÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**  
**Prof. Dr. Halil ARDAHAN**

**KONYA-2012**



**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ORTAÖĞRETİM FEN VE MATEMATİK ALANLARI EĞİTİMİ**  
**ANA BİLİM DALI**  
**MATEMATİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ GELECEK**  
**KAYGILARI**

**Fatih SÜRÜCÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**  
**Prof. Dr. Halil ARDAHAN**

**KONYA-2012**



T. C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı	Fatih SÜRÜCÜ		
Öğrencinin	Numarası	085202031002	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Okulöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı Matematik Eğitimi Bilim Dalı	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>
Tezin Adı	Matematik Öğretmen Adaylarının Gelecek Kaygıları		

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

  
Fatih SÜRÜCÜ



T. C.  
KONYA NECMETTİN ERBAKAN  
ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Fatih SÜRÜCC	
	Numarası	085202031002	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı Matematik Eğitimi Bilim Dalı	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Halil ARDAHAN	
Tezin Adı	Matematik Öğretmen Adaylarının Gelecek Kaygıları		

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan **MATEMATİK ÖĞRETİM ADAYLARININ GELECEK KAYGILARI** başlıklı bu çalışma **19.06.2012** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Prof. Dr. Halil ARDAHAN	Danışman	
Doç. Dr. Süleyman SÖLAK	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Ahmet ERDOĞAN	Üye	

## TEŐEKKÖRLER

Yaptığım tüm çalıőmalarda bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım sayın hocam Prof. Dr. Halil Ardahan'a saygı ve teőekkürlerimi sunarım.

Her zaman yanımda olan, beni hep destekleyen sevgili eőim, hayat arkadaşım Elif SONGÖR SÖRÖCÖ'ye, dÖnyaya gelmesiyle hayatıma ışık saçan canım kızım Gülce'me, hayatım boyunca verdikleri emeklerle bugÖnlere gelmeme vesile olan anne ve babama sonsuz sevgilerimi ve teőekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimim süresince burs desteği sağlayan TÜBİTAK'a ve her zaman iyi niyetle yardımcı olmaya çalışan değerli çalışanlarına teşekkür ederim.



**T. C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN**  
**ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



Adı Soyadı	<b>Fatih SÜRÜCÜ</b>
Numarası	085202031002
Öğrencinin Ana Bilim / Bilim Dalı	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı
	Matematik Eğitimi Bilim Dalı
Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
Tez Danışmanı	<b>Prof. Dr. Halil ARDAHAN</b>
Tezin Adı	Matematik Öğretmen Adaylarının Gelecek Kaygıları

### ÖZET

Bu araştırma, matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik gelecek kaygılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırmamız cinsiyet, bölüm, bölümde okumaktan memnun olma, başarı algısı, mezun olunan lise türü, ailede öğretmen olma durumu, branşı tercih biçimi ve branşı tercih sırası değişkenleri veya etkenleri açısından matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik gelecek kaygılarının ne düzeyde olduğu ve gelecek kaygılarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine odaklanmaktadır.

Bu nedenle araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırma 2011–2012 öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü 5. sınıf öğrencileri ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için öğrencilere “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” ile “Kişisel Bilgi Formu” verilmiştir.

Verilerin analizi için SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. İstatistik analizler, matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılara sahip olduklarını göstermektedir.

Ayrıca, kullanılan ölçeğin alt boyutları olan ben-merkezli ve görev-merkezli kaygılarının az, öğrenci-merkezli kaygılarının ise kısmen olduğu belirlenmiştir. Bundan başka, matematik öğretmen adaylarının cinsiyet, mezun olunan lise, ailede öğretmen olma durumu ve branş tercih sırası değişkenlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri açısından anlamlı farklar bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Gelecek Kaygı Düzeyleri, Öğretmen Adaylarının Gelecek Kaygıları, Matematik Öğretimi





**T. C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN**  
**ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



Öğrencinin	Adı Soyadı	<b>Fatih SÜRÜCÜ</b>		
	Numarası	085202031002		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı Matematik Eğitimi Bilim Dalı		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora	<input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	<b>Prof. Dr. Halil ARDAHAN</b>		
Tezin Adı	Future Anxiety of Mathematics Teacher Trainees'			

### SUMMARY

This study is designed to find out the level of mathematics teacher trainees' concerns related to their future in regard to teaching profession. Our study focuses on the concern levels of the mathematics teacher trainees' in respect to their gender, department, glad to read department, perception of success, type of graduated high school, being member of a teacher's family, way of choosing the branch and the order of choice of department variables or factors and whether there are significant statistical differences among the levels of concerns.

For this reason the research has been designed in survey model. The research was conducted in 2011-2012 academic year, on Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, senior students of the Department of Mathematics and Science and senior students of Department of Primary Mathematics Teachers. "Trainee Teacher Concern Scale" and "Personal Information Form" were given to the students in order to collect the data of survey.

For the analysis of the data the statistical package SPSS 17.0 was used. The statistical analyses revealed that mathematics teacher trainees have some concerns related to the teaching profession.

Furthermore, it is determined that self-centered and duty-centered concerns which are sub-dimension of the scale are little, and student-centered concerns are slight. Apart from this, significant differences are found among the concern levels of mathematics teacher trainees by the gender, the type of graduated high school, having a teacher in their family and the order of choice of department.

**Keywords:** Future anxiety levels, future anxiety of teacher trainees, mathematics teaching

## İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	ii
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
SUMMARY.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2. Problem.....	3
1.3. Alt Problemler.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Varsayımlar.....	4
1.6. Sınırlılıklar.....	5
1.7. Tanımlar.....	5
1.8. Kısaltmalar.....	5
2. KAYNAK TARAMASI.....	6
2.1. Kaygı.....	6
2.1.1. Kaygı Nedir?.....	6
2.1.2. Kaygı ve Korku.....	8
2.1.3. Kaygının Nedenleri.....	9
2.1.4. Kaygının Belirtileri.....	11
2.1.5. Kaygıyı Sürdüren Etmenler.....	12
2.1.6. Kaygı Düzeyini Etkileyen Etmenler.....	13
2.1.7. Kaygının Sonuçları.....	14
2.1.8. Kaygıdan Kurtulma Yolları.....	15
2.2. Eğitim.....	18

2.3. Öğretim.....	19
2.4. Öğretmenlik Mesleği.....	20
2.4.1.Öğretmenlerin Nitelikleri.....	24
2.4.2.Öğretmenlerin Yeterlikleri.....	28
2.5. Öğretmen Adaylarının Gelecek Kaygıları.....	30
2.5.1.Öğretmen Adaylarında Bulunması Gereken Roller.....	30
2.5.2.Öğretmen Adaylarının Eğitimi.....	31
2.5.3.Öğretmen Adaylarının Geleceğe Yönelik Beklentileri.....	38
2.5.4. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygıları.....	39
2.6. İlgili Araştırmalar.....	42
3. MATERYAL VE METOD.....	46
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	46
3.2. Çalışma Grubu.....	46
3.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi.....	47
4. BULGULAR.....	49
4.1. Ana Probleme İlişkin Bulgular.....	49
4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	49
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	50
4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	51
4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	53
4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	54
4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	55
4.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	56
4.9. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	58
5. TARTIŞMA.....	62
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	66
6.1. Ana Probleme İlişkin Sonuçlar.....	66
6.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	66

6.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	66
6.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	67
6.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	67
6.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	67
6.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	67
6.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	68
6.9. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	68
6.10. Öneriler.....	68
KAYNAKLAR.....	70
EK-1- İZİN BELGESİ.....	82
EK-2- KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	83
EK-3- ÖĞRETMEN ADAYI KAYGI ÖLÇEĞİ.....	84
ÖZGEÇMİŞ.....	86

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 2.1.</b> Kaygının temel bileşenleri.....	7
<b>Tablo 2.2.</b> Kaygı bozukluklarının belirtileri.....	11
<b>Tablo 2.3.</b> Öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişimler.....	37
<b>Tablo 3.1.</b> Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin dağılımları .....	46
<b>Tablo 4.1.</b> Matematik öğretmeni adaylarının ÖMYK düzeylerine ilişkin betimsel istatistik değerleri.....	49
<b>Tablo 4.2.</b> Öğretmen adaylarının ÖMYK puanlarının cinsiyete bakımından bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....	50
<b>Tablo 4.3.</b> Öğretmen adaylarının ÖMYK puanlarının bölüm bakımından bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....	51
<b>Tablo 4.4.</b> Öğretmen adaylarının ÖMYK puanlarının memnun olma bakımından bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....	52
<b>Tablo 4.5.</b> Öğretmen adaylarının ÖMYK puanlarının başarı algısı bakımından bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....	53
<b>Tablo 4.6.</b> Öğretmen adaylarının ÖMYK puanlarının mezun olunan lise türü bakımından bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....	54
<b>Tablo 4.7.</b> Öğretmen adaylarının ÖMYK puanlarının ailede öğretmen olma durumu bakımından bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....	55
<b>Tablo 4.8.</b> Matematik öğretmeni adaylarının ÖMYK düzeyi puanlarının bölümü tercih etme biçimi bakımından dağılımı.....	57
<b>Tablo 4.9.</b> Bölümü tercih etme bakımından ANOVA sonuçları.....	57
<b>Tablo 4.10.</b> Matematik öğretmeni adaylarının ÖMYK düzeyi puanlarının bölümü tercih etme sırası bakımından dağılımı.....	58
<b>Tablo 4.11.</b> Bölümü tercih etme sırası bakımından ANOVA sonuçları.....	59

<b>Tablo 4.12.</b> Tukey HSD Sonuçları.....	60
---	----

## 1. GİRİŞ

Matematik tüm bilim dallarının temeli olarak, bugün aynı zamanda gelişmişlik ölçüsüdür. Matematik alanında ileri olan toplumlar, gelişmiş; matematik alanında geri kalan toplumlar ise gelişmekte olan ülkeler sınıfına girmektedir (Rıza, 2000:48).

Matematiğin, öneminden dolayı yeni nesiller tarafından en iyi şekilde öğrenilmesi gerektiği açıktır. Bunun için de en önemli görevlerden biri matematik öğretmenlerine düşmektedir. Ancak matematik öğretmenlerinin yeterlikleri ve içinde buldukları ruh hali, öğrencilerin matematik kaygısı ve öğrenme güçlüğü çekmelerine dolayısıyla da matematiği tam anlamıyla öğrenmelerine engel olabilmektedir.

Kaygı, öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen tutumlardan biridir. Matematiğin öğrenilmesini olumsuz yönde etkileyen ise matematik kaygısıdır. Matematik kaygısı; Miller ve Mitchell (1994) tarafından, “öğrencilerin matematiği düşündüklerinde öylece kalakalmalarına neden olan, performanslarını düşüren dolayısıyla öğrenmelerini engelleyen mantık dışı korku hali” biçiminde tanımlanmıştır.

Matematik kaygısına sahip insanlar üzerinde yapılan araştırmalarda ise, bu insanların olumsuz deneyimleri ile geçmiş matematik öğretmenleri arasında ilişki kurdukları görülmüştür (Perry, 2004). Öğretmenin bilgi eksikliği ve otoriter öğretim stilleri, somut materyallerin kullanılmaması insanlarda matematik kaygısı oluşturabilecek etkenlerden bazılarıdır (Bekdemir vd. , 2004).

Öğrencilerin matematik öğrenmelerindeki engellerden bir diğeri ise yaşadıkları öğrenme güçlükleridir. Öğrenme sürecinde ve katıldığı etkinliklerde öğrencinin bir takım öğrenme güçlükleri ve başarısız durumları olacaktır. Bunların belirlenmesi ve giderilmesi, öğrenme sürecinde öğrenciye yardımcı olunması ve rehberlik edilmesi, öğretmenin görevlerindedir (Ardahan ve Ersoy, 2003).



Öğrenme güçlüklerini gidermeye yönelik olarak öğretmenler; (1) bilgisayar programları, (2) görselleştirme, (3) uygun materyal kullanımı ve (4) öğrenme güçlükleri doğrultusunda öğretimi yeniden tasarlama şeklinde önlemler alabilirler (Dikici ve Tatar, 2008).

Öğreten, bilgi ve öğrenen üçgeninde, eğitmen olarak öğretmenin işlevi her geçen gün değişmekte, bilginin öğrenenin zihninde yapılandırılmasında bilişim teknolojileri, bir takım kolaylıklar, örneğin, görselleştirme, seslendirme, canlandırma gibi olanaklar sunmaktadır (Ersoy, 2005). Ancak geleneksel matematik öğretiminde kavram eğitimi yapılmadığı için öğrencilerin matematik düşünme ve ifade etme becerileri gelişmemektedir (Ardahan vd., 1999). Dolayısıyla öğrencilerde matematik kaygısı oluşmakta ve öğrenme güçlüğü yaşamaktadırlar.

Öğretmenlerin mesleklerinde yeni yeterlikler kazanması, ustalaşması çağdaş eğitimin bir gereğidir. Genelde ileri eğitim teknolojilerini özelde bilgisayar ve ileri hesap makineleri okullarda matematik öğretimi ve eğitimi etkinliklerinde kullanma konusunda öğretmenler bilgilendirilmeli; matematik öğretmenleri birtakım beceriler edinmelidirler (Ersoy, 2005).

Bunun için de öğretmen eğitiminin çok yönlü olarak geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmen eğitimiyle ilgili olarak sınıf ortamında uygulanabilecek, uygun ve etkin öğretim materyallerine ve etkinlik kurgularına (senaryo) gereksinim olduğu gibi, öğretmenlerin yeni bilgi ve beceriler edinerek yetkinleştirilmesi çözüm önerilerinden biri olabilir (Ardahan ve Ersoy, 2003).

Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda matematik öğretmen adayının, gelecekte matematik dersini etkili bir şekilde işleyebilmesi için iyi bir öğretmenlik eğitiminden geçmesi gerekmektedir. Bu yüzden matematik öğretmeni yetiştiren kurumlara ve eğitimcilere çok büyük sorumluluklar düşmektedir. Ancak matematik öğretmen adayının geleceğine en iyi biçimde hazırlanmasını etkileyen en önemli etkenlerden biri yaşadığı kaygı duygusudur.

Kaygı duygusu ne kadar yoğunsa davranışlar da bir o kadar aksar, algılama ve dikkat bozuklukları ortaya çıkar. Kaygılı kişi davranışlarını kaygı yaratan durumdan kaçınmak amacıyla yönlendirdiğinden çevresindeki diğer seçenekleri algılayamaz (Geçtan, 2004: 84-94). Dolayısıyla da geleceğin şartlarına kendisini tam anlamıyla hazırlayamaz ve bundan dolayı da kaygısı giderek artabilir.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Araştırmamızın amacı matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik gelecek kaygı (ÖMYK) düzeylerini belirlemek ve bazı değişkenler açısından kaygı düzeyleri arasında anlamlı farkların olup olmadığını belirlemektir.

### **1.2. Problem**

Bu araştırmanın problem cümlesini “*Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygıları ne düzeydedir?*” sorusu oluşturmaktadır.

### **1.3. Alt Problemler**

1. Matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri bölüm değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri bölümde okumaktan memnun olma değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. Matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri başarı algısı değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri mezun olunan lise türü değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
6. Matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri ailede öğretmen olma durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

7. Matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri branşı tercih etme biçimi değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

8. Matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri branşı tercih etme sırası değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Matematik, bugün bir toplum için gelişmişlik ölçüsüdür. Matematik alanında ileri olan toplumlar, gelişmiş; matematik alanında geri kalan toplumlar ise gelişmekte olan ülkeler sınıfına girmektedir (Rıza, 2000:48). Matematiğin bu öneminden dolayı matematik öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Matematik öğretmenlerinin mesleğini en iyi bir biçimde icra edebilmeleri için de lisans döneminde kendilerini her yönden geliştirmiş olmaları gerekmektedir. Ancak lisans döneminde mesleki kaygılarının yüksek olması kendilerini geliştirmelerine engel olabilmektedir. Çünkü kaygı duygusu ne kadar yoğunsa davranışlar da bir o kadar aksar, dikkat ve algılama bozuklukları ortaya çıkar (Geçtan, 2004).

Bu araştırma ile matematik öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarının ne düzeyde olduğunu incelenmesi amaçlanmıştır. Matematik öğretmen adaylarının kaygılarını etkileyen bazı etmenlerin ortaya konulması ve daha gerçekçi yollarla çözüm önerileri getirilmesi bakımından araştırma önemli görülmektedir.

#### **1.5. Varsayımlar**

1. Öğretmen adaylarının ölçme aracındaki sorulara verdikleri cevaplarda samimi ve objektif davrandıkları varsayılmıştır.

2. Alınan örneklemin durumu belirlemek için yeterli olacağı varsayılmaktadır.

### 1.6. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği 5. Sınıf, İlköğretim Matematik Öğretmenliği 4. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın bağımsız değişkenleri öğrencilerin kendilerinden toplanan bilgilerle sınırlıdır.
3. Öğretmen adaylarının ankete istekli katılıp katılmadıkları çalışmanın sınırlılıklarındandır.
4. Öğretmen adaylarının verdikleri cevapların düşünceleriyle örtüşmemiş olabilirliği çalışmanın sınırlılıklarındandır.

### 1.7. Tanımlar

**Kaygı:** Bireylerin, toplumsal kümelerin herhangi bir güçlü istek ya da güdülerinin gerçekleşmemesi olasılığı karşısında duydukları tedirginlik (TDK, 1975).

**Öğretmenlik:** Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (Ada ve Ünal, 1999).

### 1.8. Kısaltmalar

ÖMYK : Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı

BMK : Ben Merkezli Kaygılar

GMK : Görev Merkezli Kaygılar

ÖMK : Öğrenci Merkezli Kaygılar

## 2. KAYNAK TARAMASI

### 2.1. Kaygı

#### 2.1.1. Kaygı Nedir?

Kaygı, daha çok geleceğe dönük, bir durumun ya da davranışın ortaya çıkaracağı sonuçla ilgilidir ve bireyin kendisini muhtemel olumsuz bir durumdan korumasına yöneliktir (Aytaç ve Keser, 2004). Birey, hayatında kendine birtakım hedefler belirler ve bu hedeflere ulaşmak için belli bir çaba sarf eder. Bu çaba sonucunda hedeflerine ulaşıp ulaşamayacağı konusunda da doğal olarak kaygı duyar.

Uzmanlar, kaygının, üzerinde anlaşmaya varılmış bir tanımını vermemektedirler (Tallis, 2003). Kaygıyla ilgili birçok tanım yapılmıştır. Kişilik yapısını ve davranışını inceleyen biyolojik, fizyolojik bütün kuramlar ve ruhbilim öğretileri daima kaygıya yer vermiştir (Köknel, 1985).

Türk Dil Kurumu (1975) kaygıyı, “Bireylerin, toplumsal kümelerin herhangi bir güçlü istek ya da güdülerinin gerçekleşmemesi olasılığı karşısında duydukları tedirginlik” şeklinde tanımlamıştır. Tallis (2003), kaygının bir sonuca tepki olduğunu belirterek insanların, işlerinin pek iyi sonuçlanmayacaklarını anladıklarında kaygılandıklarını ve kaygının içsel bir alarm sistemi olduğunu belirtmektedir. Cüceloğlu (2004), kaygının yaşamımızı sürekli etkileyen heyecanlardan biri olduğunu belirterek kaygının, üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılanma birini veya birkaçını içerdiğini belirtmektedir. Geçtan (2004) ise kaygının yaklaşmakta olan bir tehlikeye karşı oluşan duygusal bir tepki olduğunu ve duygusal insanların olaylara bakış açılarının oldukça karamsar olduğunu belirtmiştir.

Kaygıyla ilgili tanımlar incelendiğinde birçoğunda gelecekte bahsedilmiştir. Kaygılı yaşam, gelecekte olabilecek kötü bir olayı korku içinde beklemek şeklinde bir yaşantı şeklindedir. Kaygı, gelecekle ilgili insanı üzen ve sıkı bir bekleme hali, güvensizlik duygusu ile karışık bir heyecan durumudur (Öncül, 2000). Perls (1969)

kaygıyı, şimdi ile sonra arasında bir boşluk olarak betimlemiştir. Ona göre birey andan uzaklaştığında, gelecekle meşgul olduğunda kaygıyı yaşamaktadır (Aktaran: Acar, 2004: 29).

“Kaygı” sözcüğü insanlık tarihi boyunca en sık kullanılan sözcüklerden biridir. Kaygı (anksiyete) sözcüğünün kökü eski yunanca “anxietas” olup endişe, korku, merak anlamına gelir. Kaygı kavramı ruhbilim alanına yüzyılın ilk yarısında girmiş ve bu alanda araştırma ve çalışmalar 1940’lı yılların sonunda yapılmıştır (Köknel, 1988: 141).

Literatüre bakıldığında kaygının beş boyutundan söz edilmektedir. Bunlar;

1. Gerçekçi ya da patolojik kaygı durumu,
2. Özgül ya da genel kaygı durumu,
3. Farkında olunan ya da olunmayan kaygı durumu,
4. Geçici ya da sürekli kaygı durumu,
5. Olumlu ya da olumsuz kaygı durumu olarak belirtilmiştir (Coleman ve Broen, 1972).

Kaygının temel bileşenleri ise üç tanedir.

**Tablo 2.1:** Kaygının temel bileşenleri

<b>Kaygının temel bileşenleri</b>	<b>Özellikleri</b>	<b>Neden olduğu sonuçlar</b>
1. Endişeli – rahatsız edici düşünceler ve hisler	öznel ve bu yüzden en kolay tanımlanan bileşendir.	Problem çözümündeki yetersizlikten dolayı performansta bozulma.
2. Bedensel tepkiler	Kaygıyla oluşan bütün fiziksel tepkilerle ilgilidir.	Sempatik sinir sisteminin aşırı çalışmasından dolayı anormal derecede uzun, derin solunum kalp hızında artış.
3. Davranış değişiklikleri	Rahatsız edici durumdan kaçma ve bu durumlardan kaçınmayla ilgilidir.	Güvenin kaybolmasına ve performansta azalmaya neden olur.

Kaynak: France ve Robson, 1997.

Kaygının bileşenleri birbirleriyle etkileşim içerisindedirler. Kaygının fiziksel belirtileri kaygılı düşünceleri besler, kaygılı düşünceler de endişeli hislerde artışa neden olur (France ve Robson, 1997). Kaygının bileşenleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, yüksek durumluk kaygısı olan katılımcılarda, düşük durumluk kaygısı olan katılımcılara göre kaygının bileşenleri arasında daha fazla etkileşim saptanmıştır (Calvo ve Tobal, 1998).

### 2.1.2. Kaygı ve Korku

Kaygı ve korku sık sık birbiriyle karıştırılan iki kavramdır (Beck ve Emery, 2006). Araştırmacılar kaygıyı tanımlarken kaygı ile korku arasındaki farklılıkları da ele almışlardır. Özer (2005), korku ve kaygının, kalp atışlarında artma, kas gerginliği, kaçma eğilimi gibi dışa vurumlardaki benzerliklerinin bu iki duygunun farklılığını dikkate almamamıza neden olduğunu belirtmiştir.

Cüceloğlu'na (2004) göre bazı psikologlar korkuyla kaygı arasında üç önemli fark bulunduğunu söylerler:

1. Kaynak: Korkunun kaynağını biliriz ancak kaygının kaynağı belirsizdir.
2. Şiddet: Korku kaygıdan daha şiddetlidir.
3. Süre: Korku daha kısa sürelidir. Kaygı ise daha uzun süre devam eder.

Kaygı ve korku duygularının her ikisi de yaklaşmakta olan bir tehlikeye karşı geliştirilmiş duygusal birer tepkidir. Ancak ikisi arasındaki önemli fark korkunun herkes tarafından tehlikeli olarak kabul edilen bir duruma karşı yaşanması, kaygının ise kişinin ürettiği bir duygu olmasıdır (Geçtan, 2004).

Horney'in belirttiği gibi bir anne, sadece vücudunda kızartılar var diye ya da hafif bir soğuk algınlığına yakalandı diye çocuğunun öleceğinden korkuyorsa, kaygıdan söz edilebilir; ancak çocuğu ciddi bir hastalığa yakalandığı zaman korkuya kapılırsa, bu tepki korku olarak adlandırılır. Korku bireyin yaşadığı tehlikeyle orantılı bir tepki, kaygı ise tehlikeyle orantısız bir tepkidir. Korku durumunda tehlike açık ve nesnel olurken, kaygı durumunda gizli ve öznedir. Korku ve kaygı durumunu bu açıdan karşılaştırsak, korkuda tehlike gerçeklik içinde vardır ve

çaresizlik duygusu gerçeklik tarafından koşullandırılır; kaygıda ise tehlike ruhsal etkenler tarafından yaratılır ya da büyütülür ve çaresizlik, kişinin kendi tutumu tarafından koşullandırılır (Aktaran: Şeyhoğlu, 2005).

Korku ile kaygı arasında bir döngü mevcuttur. Kişi toplum önünde konuşma yapmaktan çekinebilir. Bu durumda kişi yalnızca göstereceği kötü performansın sonuçlarıyla değil, aynı zamanda o işin öncesinde ve yapılış süresi boyunca da yaşayacağı kaygı ile mücadele etmek zorundadır. Bu durumda yapacağı zor işe bir de kaygı korkusu eklenir. Ayrıca, kişinin, korktuğuna dair açık belirtiler göstermesi ve buna bağlı olarak meydana gelen sosyal aşağılanma, kaygı yığılmasına neden olabilir (Beck, 2005).

Kaygının korku duygusu ile bazı ortak yönleri de vardır. Her iki duygu da yaklaşmakta olan bir tehlikeye karşı geliştirilmiş duygusal tepkilerdir. Her iki duyguda da bazı bedensel belirtiler ortaya çıkabilir (Geçtan, 2004).

Özetleyecek olursak, olaylar karşısında duyduklarımızın niteliğini ve yoğunluğunu asıl belirleyen, olayların kendilerinden çok, kişinin onlara yüklediği anlamdır. Kişi olaya fiziksel bir risk ya da tehdit anlamı yüklüyorsa, kendisini korkutuyor; kişiliğine bir risk ya da tehdit anlamı yüklüyorsa kendini kaygılandırıyor olacaktır. Korku ve kaygıyı asıl ayırt ettiren ölçüt olaydan çok, olaylara verilen anlamların niteliğine bağlı olduğuna göre, kişi bir olay karşısında kendini hem korkutup hem de kaygılandırabilir (Özer, 2005: 25).

### **2.1.3. Kaygının Nedenleri**

Her insan aynı durum karşısında eşit derecede kaygı duymayabilir. İnsandan insana kaygıyı tetikleyen durumlar değişebilir. Bu yüzden kaygıyı daha iyi anlamak için kaygının kaynağını ve kaygının ortaya çıkmasında etkili olan nedenleri bilmek gerekir.

Kaygının kaynağı bireyin çocukluk yaşantılarıdır. Bu yaşantılar çocuğun ana-babası ve öğretmenleri gibi yetişkinlerin yanı sıra, yaşlıları ile ilişkilerini de içerir.



Kaygı, çocuğun çevresinde kaygılı insanların varlığı ile de gelişir. Kaygılı insanların olaylara bakış biçimi oldukça karamsardır. Günlük olağan sorunları bile dünyanın sonu gelmişçesine yaşarlar. Kendilerine ilişkin olaylarda olduğu gibi, diğer insanların yaşantılarına ilişkin beklentileri de daima olumsuzdur (Geçtan, 2004: 86).

Kaygı nedenlerinden biri, korkutucu bir uyarıcı ile ilgili “bilinçaltı anı”dır. Korkunun öğrenildiği belirli durum çoğu kez kolaylıkla unutulabilir. Korkutucu durum ile ilk olarak çocukluk yıllarında, olaylara ilişkin hafızanın çok iyi olmadığı bir dönemde karşılaşmış olabiliriz. Bu durum daha ileri dönemlerde meydana gelmiş olsa bile, üzerinde düşünmek istemediğimiz için korkutucu yaşantıyı reddetmiş olabiliriz. Tüm bu anlatılanlar, gelişimi unutulmuş ama öğrenilmiş bir korkudur. Korkunun koşullandığı durum ile her karşılaşmamızda, nedenini bilmediğimiz huzursuzluk verici bir kaygı duyarız (Şeyhoğlu, 2005).

Kaygının meydana geliş yollarından bir diğeri ise “uyarıcı genellemesi”dir. Belirli bir duruma bir davranımda bulunmayı öğrendiğimiz zaman ilk duruma benzeyen bütün durumlara karşı bir davranım öğrenmiş oluruz. Uyarıcı genellemesi genellikle biz farkında olmadan meydana gelir (Jersild vd., 1933).

Tüm heyecanlarda olduğu gibi kaygıda da bireyi, çevresini algılayış tarzından ayırmak olanaksızdır. Belirli bir ortam içinde kendisini güven altında ve huzurlu hisseden bireyde kaygı olmaz. Diğer yandan aynı çevredeki başka bir kişi çevreyi tehlikeli bulabilir bu algılamayla ilgili sorunlar yaşayabilir. Hangi ortamın nasıl algılanacağı yetiştiğimiz kültürün bize öğrettiği şeylerdir. Bu yüzden hangi ortamın nasıl kaygılar yaşatacağı çok değişik şekillerde olabilir. Bütün toplumlar için de bazı genellemeler yapılabilir. Bu genellemeler kaygı duygusunun ortaya çıkmasına yol açan ortamlardaki bazı yönleri belirtir (Cüceloğlu, 2004: 277-278).

- Desteğin Çekilmesi: İnsan yeni bir çevreye gittiği zaman o ana kadar alışageldiği destekleri kaybeder. Böyle durumlarda insanlar kaygı duyar.
- Olumsuz Bir Sonucu Beklemek: Birey yaşamında olumsuz uyarınları beklediği durumlarda kaygı duyabilir. Fazla hazırlanmadan sınava girme, bir

mahkemede duruşma sonucunu bekleme gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkabileceği durumlarda kaygı duyarız.

- **İç Çelişki:** İnanılan ve önem verilen bir fikirle yaptığımız davranış arasında bir çelişki ortaya çıktığı zaman bir gerginlik yaşanabilir. Bu çelişkiyi giderecek çözüm yolları aranır ve buluncaya kadar da kaygılar yaşanır. Örneğin bilgisayarların, bir gün insanlığı yok edeceğine ve tüm dünyayı etkisi altına alacağına inanan birey, bir mikroişlemci geliştirilen laboratuarda çalışmak zorunda kalırsa, kendisini sürekli bir gerginlik ve kaygı içinde bulur.

- **Belirsizlik:** Gelecekte ne olacağını bilememek insan için kaygı yaratıcı nedenlerden biridir. İlerde olumsuz türden olayların olacağını bilmek hiç bilmemeye tercih edilir.

#### 2.1.4. Kaygının Belirtileri

Kişilerde yaşadıkları kaygının şiddeti ve süresine göre birtakım belirtiler ortaya çıkar. Kaygı yaşayan kişinin veya etrafındakilerin kaygının belirtilerini iyi bilmesi bu kişinin kaygıdan kurtulması için erken teşhis niteliğinde önemlidir.

**Tablo 2.2:** Kaygı bozukluklarının belirtileri

<i>Psikolojik</i>	Ölüm korkusu, kontrolü kaybetme korkusu, saçma bir şeyler yapma korkusu, endişeli bekleyiş, sinirlilik, huzursuzluk, konsantrasyon düşüklüğü, endişeli düşünce biçimi...
<i>Sindirim sistemi</i>	Bulantı, ağrı, sancı, yutkunmada zorluk, mide kasılması, ...
<i>Solunum sistemi</i>	Boğulma hissi, nefes darlığı, göğüste sıkışma, sık nefes alıp verme, ...
<i>Kalp-damar sistemi</i>	Göğüs ağrısı, göğüste rahatsızlık hissi, hızlı kalp atışları, ...
<i>Nöromüsküler</i>	Tansiyon yükselmesi, titreme, baş dönmesi, uyuşma, his kaybı, ...
<i>Üriner sistem</i>	Sık idrara çıkma, ereksiyon kaybı, adet düzensizliği, ...
<i>Düzensizlikler</i>	Terleme, donakalmak, ...
<i>Uyku problemleri</i>	Uykusuzluk, sık sık uykunun bölünmesi, ...
<i>Diğer</i>	Depresyon, obsesyon, ...

Kaynak: Walker ve Shepherd, 2001

Kaygının zihinsel belirtileri ise şu şekildedir (Cüceloğlu, 2004);

- Aşırı uyanıklık hali,
- Unutkanlık,
- Konuları hatırlamada güçlük çekme,
- Dikkati toplamada güçlük çekme,
- Olumsuz yorumları içeren inanç ve düşünceler.

### 2.1.5. Kaygıyı Sürdüren Etmenler

Bireyde kaygı oluşuktan sonra kaygısında devam etmesinde etkili olan bazı etkenler vardır. Kaygıyı sürdüren etmenler dört grupta toplanabilmektedir (France ve Robson, 1997):

1. Rahatsızlık verici düşünceler
2. Kaçma ya da kaçınma
3. Güven kaybı
4. Yaşam olayları

*Rahatsızlık verici düşünceler:* üzüntü verici düşünceler genellikle, kaygının belirtilerine yönelik bir açıklama bulmaya teşebbüs edildiği zaman oluşurlar. Bu düşünce hataları dört sınıfta toplanabilir:

- a. Bir felaketin olasılığının (uçak kazası gibi) aşırı abartılması,
- b. Korkulan bir olayın (sınav gibi) şiddetinin aşırı değerlendirilmesi,
- c. Kişinin kendi başa çıkma kaynaklarını aşırı az bir şekilde değerlendirmesi,
- d. Dış destek faktörlerinin (arkadaşlardan ya da aileden destek gibi) aşırı az bir şekilde değerlendirilmesi (France ve Robson, 1997).

*Kaçma ya da kaçınma:* Kaygı yaratan durumlardan kaçma ya da onlarla yüzleşmeden kaçınma, geçici bir rahatlama sağlar fakat bir döngüye neden olur. Gerçek bir tehlikenin olmadığı durumlarda da kaçınma tepkisi gelişir, kaçınılan durumların listesi artar ve bu durumlarla başa çıkmak daha zor hale gelir. Kişinin yaşamı sınırlanmaya başlar (France ve Robson, 1997).

*Güven kaybı:* Güven duygusu başarı deneyimleriyle oluşur. Kaçma ya da kaçınma da başarı deneyimlerini engelleyerek güven kaybına neden olur. Yaşanılan bir başarısızlık diğer başarısızlıklardan korkmaya yol açar ve kişiye önceden kolay gelen görevler artık daha zor gelmeye başlar (France ve Robson, 1997).

*Yaşam olayları:* Kaygının temel sebeplerinden biri olan yaşam olayları aynı zamanda kaygıyı sürdüren etmenlerden biridir (France ve Robson, 1997).

### **2.1.6. Kaygı Düzeyini Etkileyen Etmenler**

Kişiler aynı olay karşısında aynı oranda kaygı duymayabilirler. Kişilerin bazı özellikleri duydukları kaygı düzeylerini de etkileyecektir.

İnsan sosyal bir varlık olduğu için, sosyal çevresinin birey üzerindeki etkisi göz ardı edilemez. Bunların içinde aile ilk sırada yer alır. Ailenin istemleri, beklentileri, yaşantısı, tutumu, kardeş sayısı öğrencide kaygının oluşumunda önemli etkenler olarak sayılmaktadır. Öğrencilerde görülen kaygıların çoğu, anne ve babalarının yüksek beklentilerine ulaşamama kaygısından oluşur (Varol, 1990).

Huzurlu, kendini açıkça ifade edebilme imkanı olan demokratik, sağlıklı bir aile ortamında büyüyen bir bireyin davranış şekilleri ile çatışmalar ve anlaşmazlıklarla dolu sağlıklı bir aile ortamında yetişen bir bireyin davranış şekilleri birbirinden oldukça farklıdır (Ümmet, 2007).

Alisinaoğlu ve Ulutaş (2000) çalışmalarında kaygı düzeyini etkileyen olası bazı etmenleri bu alandaki araştırmalarıyla değerlendirmişlerdir. Buna göre yaş, cinsiyet, anne baba eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik durum, anne baba mesleği, başarı durumu gibi etmenlerin bireyin duyacağı kaygı düzeyini etkileyebileceğini belirtmişlerdir.

Bozkurt (2004) üniversite öğrencileri üzerinde çeşitli değişkenler açısından depresyon ve kaygı düzeylerini incelediği araştırmasında cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, anne baba tutumu ve başarı durumlarını algılama, okunan bölüm değişkenlerinin kaygı düzeyi üzerinde tekili olduğunu saptamıştır.

### 2.1.7. Kaygının Sonuçları

Kaygının yaşamımızın üzerinde olası etkilerinin her zamankinden daha çok, daha fazla farkında olduğumuz doğrudur. Zaman zaman hepimiz kendimiz kaygılı hissederiz. Herhangi bir zamanda bir bireyin yaşadığı kaygı düzeyi bu kişinin davranışlarına da yansıtacaktır. Kaygının derecesine bağlı olarak kaygının sonucu olumlu ya da olumsuz olabilir (Sheehan, 1999).

Yaşanılan kaygı bazı durumlarda olumsuz sonuçlar doğurabildiği gibi bazı durumlarda da olumlu sonuçlar doğurabilir. Cüceloğlu'na (2004) göre, kaygının şiddeti ve bizim başarmak istediğimiz görevin zorluk derecesi, kaygının yararlı ya da zararlı olduğunu belirler. Karmaşık bilişsel işlemleri içeren bir görevi başarma durumunda, kaygının zararlı olduğu gözlenmiştir. Ama basit bir işlemi gerektiren durumlarda orta dereceli kaygı, göreve daha erken başlamada ve daha erken bitirmede yararlı bulunmuştur.

Kolaylaştırıcı kaygı (facilitating anxiety), kaygının kişinin performansını artırdığı yönünde algılanması ile ilişkilidir. Bu algılama kişinin performansını artırdığı için daha fazla çaba harcamasını sağladığı düşünülür. Engelleyici kaygı (debilitating anxiety) ise kişinin gerçek performansını engellemektedir (Coleman ve Broen, 1972).

#### *Kaygının Olumlu Sonuçları:*

Kaygının, olumsuz yönlerine rağmen organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici olumlu özellikleri de vardır. Kişinin yaralanma, acı, cezalandırılma, ayrılık, düş kırıklığı gibi durumlara karşı kendisini hazırlaması kaygının uyarıcı, tedbir alması ve eğer olumsuzluklar yaşanırsa daha kolay atlması koruyucu ve başarısız olma endişesi ile daha çok çalışmaya sevk etmesi ise motive edici özelliklerine verilebilecek örneklerdir. Allwright ve Bailey (1991) kaygının bu özelliklerinden dolayı aslında o kadar da sakınılacak bir duygu olmadığını savunmaktadırlar.

Tallis'e (2003) göre kaygı içsel bir alarm sistemidir ve alarm siz gelinceye kadar durumu idare edecektir. Bir tehditle karşılaşıldığında bu alarm sistemi sizi fizyolojik ve psikolojik bir bütün olarak mücadeleye hazırlayacaktır.

Freud, kaygının tehlikelere karşı bireyi uyarmada, bireyin olaylara gerekli uyumu sağlaması ve yaşamını sürdürebilmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Hatta normal kaygıyı, yaşamın sürmesi için gerekli görmüştür (Aktaran: Geçtan, 1981: 231).

#### *Kaygının Olumsuz Sonuçları:*

Kaygının sonuçları incelendiği zaman olumlu sonuçlarının yanında olumsuz sonuçlarıyla daha çok karşılaşmaktayız. Bunun sebeplerinden biri de kişilerin kaygıyı yönetmeyi bilmemesidir.

Kaygı duygusu ne kadar yoğunsa davranışlar da bir o kadar aksar, algılama ve dikkat bozuklukları da ortaya çıkar. Kaygılı kişi davranışlarını kaygı yaratan durumdan kaçınmak amacıyla yönlendirdiğinden çevresindeki diğer seçenekleri algılayamaz. Bu durumun sonucunda da kişinin yaşam alanı kısıtlanmış olur. Dolayısıyla kendisine doyum sağlayabilecek birçok kaynağı da değerlendirememiş olur (Geçtan, 2004: 84-94).

Son yılların en önemli bulgularından biri, kaygının uykusuzluktaki rolüdür. Araştırmalar, "uykusuz bir gece"nin ana nedenlerinden birinin kaygı olduğunu göstermiştir (Tallis, 2003). Guyton ve Hall, uzun süren uyanıklığın da genellikle zihnin ilerleyici bir işlev bozukluğunu ve hatta bazen sinir sisteminin anormal davranış özelliklerini beraberinde getirdiğini belirtmişlerdir (Aktaran: Önsü, 2005).

#### **2.1.8. Kaygıdan Kurtulma Yolları**

Kaygı insanların hayatında önemli bir yere sahiptir. Bazen olumlu bazen de olumsuz sonuçlar doğurabilir. İnsanlara zarar veren kaygıdan kurtulmak hatta yarar sağlar hale getirmek için çeşitli teknikler vardır.

İnsanlar kaygıyla baş edebilmek için çeşitli yollar kullanırlar. Bunlar bilinçli olarak uygulanan teknikler ve farkında olmadan uygulanan tekniklerdir. Farkında olmadan uyguladığımız tekniklere savunma mekanizması denmektedir. Savunma mekanizmasını kullanan birey kaygı ve gerginliği azaltmak için herhangi bir teknik kullandığının farkında değildir. Bilinçli olarak kullandığımız teknikler öğrenme sonunda elde ettiğimiz davranışları içerir (Cüceloğlu, 2004). Bilinçli olarak kullanılan birçok teknik vardır.

Gevşeme ve meditasyon teknikleri kaygıyı azaltmak için kullanılan tekniklerdendir. Kaygıyı denetim altında tutmakta yararlı bir diğer yaklaşım biçimi ise kaygının kaynağına gitme tekniğidir. Kaygılı olduğumuzu fark edince temel nedenini araştırarak daha sonra uygun davranışlarla kaygıyı denetim altına almak mümkün olabilir (Aytaç ve Keser, 2004).

Egil Martinsen yaptığı araştırmalarda düzenli egzersizin, kaygı ve depresyon için tedavi niteliğinde olabileceğini ortaya koymuştur (Sheehan, 1999). Buna ek olarak, The U.S. Surgeon General, fiziksel aktivite ve sağlık raporunda; düzenli fiziksel aktivite depresyon ve kaygı hislerini azaltarak, psikolojik iyi olma halinin gelişmesine yardımcı olduğu açıklanmıştır (Buckworth ve Dishman, 2002).

Literatürde fiziksel egzersizin kaygı üzerindeki üç etkisinden söz edilmektedir (Rosato, 1986):

1. Kaygı tepkilerini azaltmaktadır.
2. Kaygı sürecini kısaltmaktadır.
3. Kaygıyla ilgili hastalıklara karşı direnci yükseltmektedir.

Bu alanda yapılan araştırmalar genel olarak düşük şiddette düzenli olarak yapılan egzersizin bağışıklık sistemini güçlendirdiğini ve bu sayede kaygı faktörlerine direnci artırdığını göstermektedir (Rosato, 1986).

Egzersiz için üç temel basamak vardır. Bunlar ısınma, egzersiz ve soğumadır.

*Isınma:* bu dönemin amacı, yapacağımız egzersizlerin gerektirdiği kas ısınması ve gerginliği için beden hazırlanmasıdır.

*Esas evre:* Egzersizin türüne göre planlanmış çalışmalardır.

*Soğuma:* Egzersizi bitirdikten sonra birkaç dakika kadar daha harekete devam etmek temel bir şarttır. Böylece kan dolaşımı devam eder. Dereceli bir gevşeme ve dengeli bir soluk alış verişinin kontrolü de bu sayede sağlanmış olmaktadır (Önsü, 2005).

Fiziksel egzersizin temel bazı faydalarını şu şekilde sıralayabiliriz (Batlaş, 2004):

- Kas gevşemesi
- Zihinsel gevşeme
- İşte etkinlik artması
- Uyanıklığın artması
- Enerjide artış
- Duygusal boşalma ve rahatlık
- Daha iyi uyku
- Endişelerde azalma
- Kalp hastalığı riskinin azalması
- Kendine güven artışı
- Daha iyi bir sağlık.

Aşçı (2003), yaptığı çalışmada bayan üniversite öğrencilerinin on haftalık step ve dans çalışmalarının sürekli kaygı ve beden imgesi üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre; karşılaştırma grubuyla kıyaslanan deney grubu arasında fiziksel görünümünde ve sürekli kaygı değerlerinde anlamlı farklar bulunmuştur. Düzenli egzersiz yapan grubun ön ve son test değerlendirmelerinde, sürekli kaygı düzeyinde düşüş gözlenirken fiziksel değişkenlerde olumlu farklar saptanmıştır (Aktaran: Önsü, 2005).



Kaygıdan kurtulma yollarından biri de müziktir. Müziğin insan hayatı içinde oldukça önemli bir yeri vardır. Bu kadar önemli olmasının sebeplerinden biri de kaygıdan kurtulma yollarından biri olmasıdır. Vos ve Dryden' (1999) göre müzik, öğrenmeyi engelleyen kaygı düzeyini azaltır ve düşünceleri rahatlatır. Etkin bir biçimde kullanılırsa beyin alfa düzeyini artırır ve beyin kapasitesinin artmasına izin verir.

Bazı müziklerin ise stresi azaltıcı ayrı bir etkisi vardır (Campbell, 1997):

- Kaygı için Mozart'ın Laudate Dominum
- Depresyon için Pantom of Opera & Pagasus
- Baş ağrısı için Mozart'ın 39. senfonisi
- Hipertansiyon için Nat King Cole
- Akıl sakinliği için Beethoven'ın Moonlight sonatı.

Bütün kaygı azaltma tekniklerinin son amacı, kaygının yol açtığı istenmeyen sonuçları tersine çevirmek ve böylece kaygının olumsuz sonuçlarını ortadan kaldırmaktır (Batlaş ve Batlaş, 2004).

## 2.2. Eğitim

Eğitim, “fiziksel uyarımlar sonucunda beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci” olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2004:2).

En genel anlamıyla ise eğitim, insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir. Eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla insanın kişiliği farklılaşır. Eğitim toplumdaki “kültürleme” sürecinin bir parçasıdır. Her toplum kendi kültürünün özelliklerini yeni kuşaklara geçirir. Toplumun, bireyleri, kendi kültürünün istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkilemesi ve değiştirmesine kültürleme denir. İnsanların yetişmesinde kasıtlı olarak yapılan kültürlemenin yanı sıra, yaşam içinde kendiliğinden oluşan öğrenmelerinde önemli bir rolü vardır. İnsanlar kişilik özelliklerinin, değerlerinin ve becerilerinin bir kısmını bu yolla kazanırlar. Eğitimciler kültürlemenin bir kısmını “informal” , amaçlı olarak yapılanını ise “formal” eğitim olarak adlandırır (Sönmez, 2004).

Eğitimin niteliği formal eğitimin en önemli parçalarından biri olan öğretmenin niteliği, meslek bilgi ve becerisi ile yakından ilgilidir. Bu yüzden çağdaş eğitimi oluşturmak için sadece programların, fiziki şartların geliştirilmesi tek başına yeterli değildir. Bunlarla beraber öğretmenlerin de her yönden yeterli konuma getirilmesi gerekmektedir.

Bilgi çağının yaşandığı dünyamızda bütün toplumlar kültürel ve ekonomik ilerlemenin nitelikli insan gücüyle olacağını bilincindedirler. Nitelikli insan gücü ise ancak eğitimle elde edilebilir. Bu gerçekler, eğitimin bilimsel bir yaklaşımla ele alınmasını zorunlu kılmaktadır (Derman, 2007).

Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi üretme ve kullanma becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerini kazanılması ve hayat boyu sürdürülebilmesi için ezberci bir eğitim değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitim gerekmektedir.

### **2.3. Öğretim**

Öğretim, içsel bir süreç ve ürün olan, öğrenmeye sağlayan ve destekleyen dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir (Senemoğlu, 2003: 399).

Eğitim ve öğretim kavramlarını birbirinden bağımsız düşünmek veya birbirleri ile aynı anlamda kullanmak anlam karmaşasına sebep olmaktadır. Eğitimin belirlenmiş hedeflerine öğretim aracılığıyla ulaşmak mümkündür (Yılmaz ve Sünbül, 2003: 51). Aynı zamanda öğretim, eğitimin okulda planlı, programlı olarak yürütülen kısmıdır (Varış, 1998).

Eğitim sisteminin, bireylere potansiyellerini geliştirme fırsatı vermesi ve onların ülke kalkınmasında etkin bir rol oynayabilmesini sağlamak için, öğretim içerik ve yöntemlerinin eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme, akıl

yürütme ve yaratıcı düşünme gibi becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Özden, 2005).

Öğretimde etkili faktörlerin bilinmesi ve bunları geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması çağdaş eğitimin gerekli gördüğü becerileri öğrencilere kazandırmada etkili olacaktır.

Çakmak (2005), öğretimde etkili olan faktörleri aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Öğrencinin nitelikleri (alan bilgisi, kişisel özellikleri vs.)
- Sınıfın özellikleri (ısı, ışık vs.)
- Öğretim materyalleri
- Öğretmenin nitelikleri (yaş, deneyim, stratejileri, kişisel özellikler vs.)
- Öğretim yöntemleri ve teknikleri (problem çözme, soru-cevap vs.)
- Programın nitelikleri
- Değerlendirme
- Diğer etkenler (çevre vs.)

Çağdaş eğitim için öğretimde etkili olan faktörlerden biri olan öğretmenin niteliklerinin iyi incelenmesi ve bunların geliştirilmesi gerekmektedir.

#### **2.4. Öğretmenlik Mesleği**

Türkiye’de 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” şeklinde öğretmenlik tanımı yapılmış olup (Ada ve Ünal, 1999) öğretmenlik bir meslek olarak kabul edilmiştir.

Hızlı gelişim ve değişim çağı olan 21. yüzyılda tüm toplumların en büyük çabası, bu değişim sürecine ayak uydurabilecek yeterliklerle donatılmış nitelikli bireyler yetiştirmektir (Türkoğlu vd. , 2003). Bir ülkede yeni nesillerin ve ülkenin ihtiyacı olan nitelikli insan gücünün yetişmesinden de eğitim sistemin en önemli ögesi olan öğretmen sorumludur (Küçükahmet vd. , 2003).

Eğitim kurumları ya da birimlerinde, çocukların, gençlerin istenilen öğrenme yaşantılarını kazanmalarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevli kişilere öğretmen denir (Ergun vd., 1999). Büyükkaragöz ve arkadaşlarına (1998) göre ise öğretmen, araştırmalar sonucu geliştirilen devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile bu politikaları etkileyen, eğitimde uzmanlık çalışmalarından ve araştırmalarından faydalanan fakat aynı zamanda bu çalışmalarla iç içe olup onlara problem sağlayan önemli bir kişidir. Bu sebeplerden dolayı öğretmen, mesleğini en güzel bir şekilde yerine getirmelidir. Bunun için de gerekli donanım ve niteliklere sahip olması gerekir. Asan'a (1998) göre öğretmen, örgün eğitim kurumlarında öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerini yerine getirmek üzere öğretim etkinliklerini planlama, eğitim ortamını hazırlama, etkinlikleri uygulama ve değerlendirme işlerinden sorumlu olan kişidir.

Öğretmenliğin bir bilim mi, sanat mı olduğu farklı çevreler tarafından uzun zamandır tartışılmaktadır. Öğretmenliği sanat olarak görenlere göre, öğretmenlikte yetenek, sevgi, yaratıcılık ve ilham gibi yetenekler ön plana çıkmaktadır. Öğretmenliği bilim olarak görenlere göre ise bilgi ve beceri ön plana çıkmaktadır. Aslında bu iki görüşte de haklılık payı vardır. Çünkü sanat ve bilim farklı kavramlardır. Sanat kişilik özelliklerinden bahsederken, bilim becerilerden ve bilgilerden bahsetmektedir (Özden, 1998). Turgut'a (1997) göre ise öğretmenlik, bir meslek değil, sanattır. Öğretmen bir sanatçı gibi çalışır. O bir Beethoven, bir Tolstoy'dur.

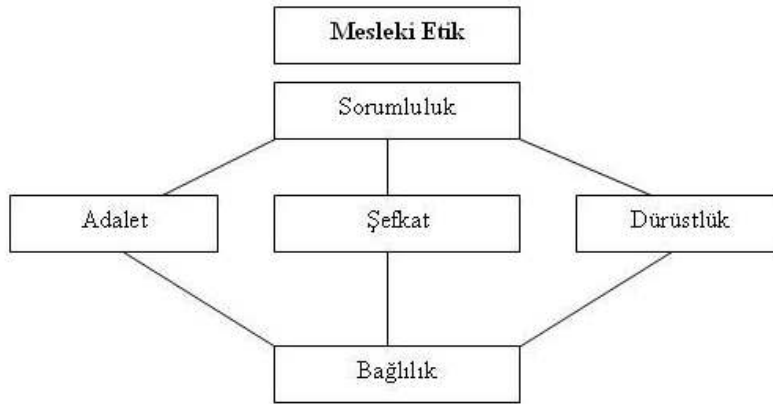
Dünyada öğretmenlik "profesyonel" ya da "yarı profesyonel" bir meslek olarak görülmektedir. Profesyonel meslek, teorik bilgi ve özel uzmanlık gerektiren ve uzun süren bir eğitim sonucu kazanılan meslek olarak tanımlanabilir (Eskicumalı, 2002).

Günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip alanlarda özel uzmanlık bilgi ve becerisinin temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır (Alkan ve Hacıoğlu, 1997).

Bir uğraşı alanının profesyonel anlamda bir meslek olabilmesi için birtakım şartlara sahip olması gerekir. Bunlar; alanla ilgili uzun süreli bir uzmanlık eğitiminin alınması, mesleğin üyelerinin hizmetin verilmesi ile ilgili olarak geniş bir özerkliğe sahip olması, mesleğin etik kurallarının belirlenmiş olması, kendi kendini yöneten kapsamlı bir meslek örgütünün bulunması, mesleğe giriş denetiminin olması ve o uğraşı alanının toplumca meslek olarak tanınmasıdır (Eskicumalı, 2002).

Temel ve genel bir çerçevede öğretmenlik meslek etiği ilkeleri; profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması, yolsuzluk yapmamak, dürüstlük-doğruluk ve güven, tarafsızlık, mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, saygı, kaynakların etkili bir şekilde kullanımı olarak ifade edilmiştir (Aydın, 2003).

**Şekil 2.1:** Öğretmen etik modelinin boyutları



Kaynak: Oser, 1991, 202

Öğretmenlerin mesleki nitelikleri ne olursa olsun meslek etiğine sahip olmadıkları zaman verimli olamayacakları da etik ilkeleri incelendiğinde açıktır.

Meslekler, kolayca elde edilemeyen ve çok fazla kişi tarafından sahip olunmayan bilgileri içerir. Bu nedenle meslek “bilgi temelli iş” olarak ifade edilir (Friedson, 1986).

Shulman, Şu yedi kategorinin öğretmenliğin bilgi temelini oluŐturduđunu belirtmektedir.

1. Özel alan bilgisi: Öğretmenin ne öğreteceğine iliŐkindir. Öğretmen öğreteceği alanın temel kavramlarına ve içeriğine hakimdir. Bu içeriğin programda yer alan kısmını öğrenciler için anlaşılabilir kılmaya uygun öğrenme ortamları yaratır. Alanında kullanılan araştırma yöntem ve tekniklerini bilir ve bunları kullanır.

2. Genel meslek bilgisi: Öğretmenin nasıl öğreteceğine iliŐkindir. Öğrencileri tanıma, öğrenme kuramları, sınıf yönetiminde ilkeler ve stratejiler, materyal geliştirme ve kullanma, ölçme ve değerlendirme vb. bilgi ve beceriler bu kategoride yer alır.

3. Eğitim programı bilgisi: Öğretmenin programı bütün boyutlarıyla tamamen kavramıŐ olmasını ifade eder.

4. Mesleki özel alan bilgisi: Özel alan bilgisi ve meslek bilgisinin karıŐımı ortaya çıkan belirli bir alan öğretmenliğine ilişkin bilgileridir.

5. Öğrenen özellikleri bilgisi

6. Eğitim sistemi bilgisi

7. Eğitim hedefleri, değerleri, tarihi ve felsefi temelleri bilgisi (Aktaran: Şahin, 2004: 266).

Milli Eğitim Bakanlığı da (2002) öğretmenliğin bilgi temelinin bileŐenlerinin üç boyutta oluŐturulabileceđini belirtmektedir.

1. Genel kültür bilgi ve becerileri

2. Özel alan bilgi ve becerileri

3. Eğitime-öğretme bilgi ve becerileri.

Öğretme öğrenme işinin insanlık tarihi ile başladığını kabul edersek, öğretmenlik mesleğinin de dünyanın en eski mesleklerinden biri olduğu söylenebilir. Öğretmelik çok uzun yıllar din adamları ve filozofların kendi temel uğraşlarının yanı sıra sürdürdükleri ikinci bir görev olmuştur. Bazı dönemlerde de eğitim görmüŐ kölelerin kullanıldığı bu görev, günümüzde özellikler bu meslek için belirli bir hazırlığa sahip kişilerce yani öğretmenler tarafından yapılmaktadır (Oktay, 1991).

Bir yaklaşıma göre öğretmenlik mesleği şu boyutları içermelidir (Özdemir, 1997):

- Konu uzmanlığı: Öğretmen, temel kavramları, metodolojiyi ve bunları öğrenciye aktarma yollarını bilmelidir.
- Güdüleyici: Öğretmen, öğrencilerin nasıl öğrendiğini bilmelidir.
- Öğrencilerin farklılığını: Öğretmen, öğrencilerin öğrenme kapasite ve şekillerinin farklı olduğunu bilmelidir.
- Öğretimin planlanması: öğretmen, dersini, öğreteceği konuya, öğrencilerin, toplumun ve milli eğitimin genel amaç ve ihtiyaçlarına göre planlayabilmelidir.
- Öğrenme stratejileri: Öğretmen, öğrencilerin performansına göre değişik öğrenme stratejileri kullanabilmelidir.
- Öğrenme çevresi: Öğretmen, öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecek şekilde öğrenme ortamı hazırlayabilmelidir.
- İletişim: Öğretmen, öğrenme ortamını olumlu olarak etkileyebilecek sözlü ya da yazılı iletişim tekniklerini kullanabilmelidir.
- Değerlendirme: Öğretmen, öğrencilerin zihinsel, sosyal ve fiziksel gelişimini değerlendirecek, formal ve informal değerlendirme yöntemlerini kullanmasını bilmelidir.

Eğitim sisteminin temelindeki üç öge öğrenci, öğretmen ve eğitim programları bulunmaktadır. Eğitimin etkili olabilmesi ve amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi ise bu ögeler arasındaki uyuma bağlıdır. Ancak bu üç öğeden biri olan öğretmen ögesinin diğer öğeleri etkileme gücü diğerlerinden daha fazladır. Eğitim sisteminin başarısı, sistemi işletecek olan öğretmenin niteliğine bağlıdır.

#### **2.4.1. Öğretmenlerin Nitelikleri**

Öğretmenlerde aranan nitelikler “kişisel” ve “mesleki” olmak üzere ikiye ayrılır (Ergun vd., 1999):

Kişisel nitelikler;

- Sevgi ve hoşgörü,
- Demokratik tutum,
- Öğrenmeye derin ilgi,
- Adil ve tarafsız olma,
- Ödüllendirme ve takdir kullanımı,
- Espri duygusu,
- İnsanların sorunlarıyla ilgilenme,
- Hoş bir görünüm ve tavır.

Mesleki nitelikler;

- Genel kültür
- Alan bilgisi
- Öğretim becerileri
- Program geliştirme
- Değerlendirme
- Rehberlik

Günümüzde öğretmenlerde var olduğu düşünülen şu on iki nitelik ise öğrenciler tarafından en çok beğenilen öğretmen özelliklerinin başında gelmektedir:

1. İşbirliğine dayalı demokratik tutum
2. Her çocuk müşfik ve saygılı olma
3. Sabır
4. Geniş alakalar
5. Hareket ve görünüşün hoş gitmesi
6. Doğruluk ve taraf tutmamak
7. Espirili olmak
8. Tam itidal ve metanet
9. Öğrencilerin problemlerine karşı alaka
10. Esneklik
11. Cesaret verme ve takdir etme hususunda iyi niyet
12. Özel bir konuyu öğretmede olağanüstü başarı (Erden, 1998).



Etkili öğretmenlik toplumda başarılması en güç olan işlerden biridir. Bir meslek, iş veya uğraş alanı ya nesnelere yönetir ya da insanları. Bir nesneye yönelik değer artırıcı işlemi sürdürdüğünüzde nesne direnmez. Ancak insanı yönetirken insan, özellikle de eğitimde, oldukça direnç gösterir. (Şahin, 2004). Öğrencilerde kalıcı öğrenmeler oluşturmak için öğrencilerin göstermiş oldukları bu dirençleri olabildiğince aza indirmek gerekir. Bunun için de öğretmenlerin öğrenciler üzerinde daha etkili olabilecek özelliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Bir öğretmenin etkili bir öğretmen olabilmesi için nitelikli öğretim liderliği vasıfları taşıması gerekmektedir. Bu vasıflar şu şekilde sıralanabilir (Erginer, 2000):

- Ana dilini doğru ve etkili kullanma
- Ülkenin yetiştirmek istediği insan tipine yönelik belirlediği hedeflere uygun davranışlar sergileme
- Gelişen teknolojiden yararlanma
- Öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeyini dikkate alma
- Öğrencilerini yaratıcı ve sanatsal etkinliklere yönlendirme
- Eğitimsel oyunları kullanma
- Sorunların çözümünde etkili yöntemler kullanma
- Çevresindeki kaynakları iyi kullanma
- Çocukları tanıma tekniklerini kullanma ve gelişimsel yeterliliklere yönelik ihtiyaçları yanıtlama
- Etkili iletişim becerisine sahip olma
- Öğretimsel etkinlikleri düzenlemede, özellikle alanla ilgili yeni gelişmeleri alana aktarma.

Günümüzde toplumlar hızla ilerleyen bilgi çağına ayak uydurabilmek için sürekli bir yenilenme içerisinde olup çağdaş eğitimin ilkelerini sağlayacak şekilde eğitim sistemlerini sürekli olarak geliştirmektedir. Ancak eğitim sisteminin en önemli parçalarından biri olan eğitimin uygulayıcısı öğretmen çağdaş eğitime ayak uyduramazsa çağdaş eğitim tam manasıyla yerine getirilemez.

Milli Eğitim Bakanlığı'na göre çağdaş öğretmen profili şu şekildedir (Aktaran: Derman, 2007):

- Çağdaş öğretmen konu alanına hakim olmalı, konu alanına giren kavram, ilke ve genellemeleri bilmeli, bunları diğer konu alanlarıyla ve günlük hayatla ilişkilendirerek alanındaki gelişmeleri yakından izleyebilmelidir.
- Öğrenci gelişimi boyutunda çağdaş öğretmen; öğrenciyi tanıma becerisine sahip olmalı, bireysel farklılıkları görebilmeli, öğrenciyi güdüleyici etkinliklerde bulunabilmeli, sempatik olmalı, öğrencinin problemlerinin çözülmesinde yardımcı olabilmelidir.
- Öğretim planlama konusunda çağdaş öğretmen; ders etkinliğini nasıl planlayacağını bilmeli, planlarını hazırlarken diğer öğretmenlerle bilgi alış verişinde bulunabilmeli, öğrencide kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağlamalı, onları düşünmeye ve araştırmaya sevk etmeli, onların kendi kendilerini değerlendirebilmelerini sağlayacak yöntemleri kullanabilmeli ve onlardan aldığı geri bildirimler sayesinde kendi etkinliklerini düzenleyebilmelidir. Ayrıca eğitim faaliyetlerinde öğrenci, veli ve diğer öğretmenlerle işbirliği içinde bulunabilmelidir.
- Öğretim stratejileri boyutunda çağdaş öğretmen; öğreteceği konunun özelliklerine göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmeli, eğitim ortamını daha verimli hale getirmek için kendine özgü taktikler geliştirebilmeli ve bilgi iletişim teknolojilerinden faydalanabilmelidir.
- Sınıf içi etkinliklerde çağdaş öğretmen; öğrencileri ile sağlıklı iletişim kurabilmeli, öğrenme ortamını konunun ve öğrencilerin özelliklerine uygun hale getirebilmeli, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayabilmelidir.
- Çağdaş bir öğretmen ders sırasında etkili ve akıcı bir konuşmaya sahip olmalı, zamanı, tahtayı ve eğitim araç-gereçlerini verimli ve etkili bir biçimde kullanabilmeli, jest, mimik ve vücut hareketlerinde ölçülü olmalıdır.
- Mesleki gelişimde çağdaş öğretmen; sorumluluklarını ve özlük haklarını, mesleği ile ilgili kanun, yönetmelik ve tüzükleri iyi bilmelidir.
- 21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen, okuldaki sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin hazırlanmasında etkin rol almalı, okul ile diğer koordinasyonu

sağlamalı ve eğitim sistemindeki aksaklıkları belirleyerek çözüm yolları önerebilmelidir.

- Kişisel özelliklerle ilgili olarak da çağdaş öğretmen; giyim ve kuşamında dikkatli olmalı, yeni fikirler üretebilme yeteneğine sahip olmalı, olaylarda kendine hakim olup soğukkanlı ve sakin olmalı, dikkatli, kararlı, hoşgörülü, yardımsever, uyumlu, esprili, sevecen ve güler yüzlü, sempatik, tarafsız, mesleğine bağlı olmalıdır.

- 21. yüzyılda Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen; Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsemiş, laik ve demokratik, aynı zamanda devletine, milletine, diline, örf ve adetlerine bağlı olmalı, çevresindekileri etkileyebilmeli, yönlendirip, ikna edebilmeli ama fikir ve ideolojilerin eseri olmamalıdır.

#### **2.4.2. Öğretmenlerin Yeterlikleri**

Eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen faktörlerin başında öğretmen yeterliği ve niteliği gelmektedir. Bu bakımdan bir ülkede eğitimin gelişmesi ve toplumun niteliği büyük ölçüde öğretmenin niteliğine bağlıdır. Öğretmen eğitime nitelik açısından bakılırsa; eğitim sürecinin her zaman merkezinde yer alan öğretmen öğrenci ilişkisi bakımından öğretmen eğitiminin niteliği ile öğretmen yeterliğinin sıkı sıkıya ilişkili olduğu görülür (Akyıldız, 1991).

Yeterlilik kavramı, bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikleri ifade eder. (Şahin, 2004)

Öğretmenlerin yeterlilik alanları üç boyutta ele alınmaktadır (MEB, 2002):

1. Genel kültür bilgi ve becerileri
2. Özel alan bilgi ve becerileri
3. Eğitme-öğretme bilgi ve becerileri

*Genel kültür bilgi ve becerileri*, özel alan ve eğitme-öğretme yeterliliklerini geliştiren destekleyici bir boyut olarak ele alınmıştır. (Şahin, 2004)

Genel kültür bilgi ve becerileri alanında öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler şunlardır (MEB, 2002):

- Olay ve olguları farklı disiplinlerin kavramlarını kullanarak açıklayabilme, tanımlayabilme.
- Farklı disiplinlere ilişkin bilgilerin konu alanı ile bağına kurma.
- Öğretim sürecinde öğrenciyi derse hazırlama, güdüleme.
- Öğretim sürecinde örneklem, benzetme-ayırma etme, analiz ve sentez yapmada diğer disiplinlerin bilgilerinden yararlanma.
- Öğrencileri, genel kültür yaşantılarını geliştirmeye özendirme.

*Özel alan bilgi ve becerileri*, öğretmenin öğretmekle yükümlü olduğu disiplinle ilgili bilgi, beceri, tutum, tavır ve alışkanlıkları kapsayan bir boyuttur. Öğretmen öğreteceği alanın kavramlarına ve kapsamına bütünüyle hakimdir.

*Eğitme-öğretme bilgi ve becerileri*, belli bir özel alana ilişkin bilgi, beceri ve tutumları başkalarına öğretme veya onların öğrenmesi için uygun fırsat ve olanakları yaratma olarak ifade edilmiştir. Eğitim sürecinde, “nasıl” öğretileceği, en az, “neyin” öğretileceği kadar önemlidir.

MEB’in (2002) eğitme-öğretme bilgi ve becerileri boyutunda belirlediği ana yeterlilikler şunlardır:

1. Öğrenciyi tanıma
2. Öğretimi planlama
3. Materyal geliştirme
4. Öğretim yapma
5. Öğretimi yönetme
6. Başarıyı ölçme ve değerlendirme
7. Rehberlik yapma
8. Temel becerileri geliştirme
9. Özel öğrenime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme
10. Yetişkinleri eğitme

11. Ders dışı etkinliklerde bulunma
12. Kendini geliştirme
13. Okulu geliştirme
14. Okul-çevre ilişkilerini geliştirme

Bu on dört ana başlık altında sıralanan yeterlilikler, bir öğretmenin genel olarak yapacağı mesleği etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için sahip olması gereken özellikleri belirtmektedir.

## **2.5. Öğretmen Adaylarının Gelecek Kaygıları**

### **2.5.1. Öğretmen Adaylarında Bulunması Gereken Roller**

Son yıllarda öğretmen adaylarında bulunması gereken roller konusunda üç alan belirlenmektedir. Bu alanlar: 1. Organizasyon-planlama ve öğretim yaklaşımları, 2. Meslekî profesyonellik ve 3. Sosyal beceriler. Yeni göreve başlayan öğretmenlerden beklenen üç grup davranış aşağıda sıralanmıştır (Capel vd. , 1996):

#### *1. Organizasyon-planlama ve öğretim yaklaşımı*

- Ders için gerekli olan kitapları, diğer materyalleri hazırlamak .
- Öğrencilerin gelişim süreçleri ve kendi çalışmaları hakkında yöneticilerle konuşmak.
- Temizlik ve güvenlik önlemlerini kontrol etmek için okula zamanından önce gelmek.
- Sınıfın özelliklerine göre hangi konuları öğreteceğini planlama ve hazırlamak.
- Kendi dosyasında düzenli kayıtları tutabilmek ve bu kayıtları güncelleştirmek.
- Kendi özel alan bilgisine sahip olmak.
- Değişik öğretim teknikleri denemek.

#### *2. Mesleki Profesyonellik*

- Yeni öğrenmelere açık olmak.

- Esnek olmak.
- Uygun kıyafet giymek.
- Okul işleyişi ve politikası hakkında bilgili olmak.
- Liderlik rolü almak.
- Kendini geliştirme ile ilgili sorumluluk almak.
- Özel alan bilgisini güncelleştirmek.
- Öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak etkinlikleri kullanmak.
- Öğrenci aileleri ile çocukların gelişim süreçlerini tartışmak.

### 3. Sosyal Beceriler

- Öğrenciler ve diğer görevlilerle iyi iletişim geliştirmek.
- Espri anlayışına sahip olmak.
- Takımla iyi ilişkiler kurarak çalışmak.
- Çocukların yanı sıra yetişkinlerle de iyi iletişim kurmak.
- Güç durumları zararsız hâle getirmeyi öğrenmek.

#### 2.5.2. Öğretmen Adaylarının Eğitimi

Bir ülkenin güzel bir geleceği olması için eğitim sisteminin iyi olması gerekir. Eğitim sisteminin iyi işlemesi için de ülkenin bir öğretmende bulunması gereken yeterlilikleri üzerinde taşıyan başarılı, lider öğretmenlere ihtiyacı vardır. Bunun için de ülkenin geleceğine yön verecek olan öğretmenlerin en iyi şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. Ancak bundan da önce öğretmenlik mesleğini üstlenecek kişilerin bu mesleği isteyerek seçmeleri ve bu önemli mesleği yapabilecek kapasitede olmaları gerekmektedir.

Meslek seçimi, kişinin yaşamına çok yönlü etki ettiği için hayatında verdiği en önemli kararlardan biridir. Meslek seçimi, bireysel açıdan olduğu kadar, toplumun gelişmesine hizmet edecek insan gücünün planlanmasında da son derece önemlidir. Ancak meslek seçimi anlık bir karar değildir. Bireyin çocukluktan itibaren kendisi ve meslekler hakkında geliştirdiği algısal çerçeve ile koşulların etkileşimi içinde ortaya çıkan bir sonuçtur. Bir diğer deyişle mesleki karar, mesleki gelişim sürecinin sonunda yapılan bir seçimdir. Bundan dolayı önemli olan bu sürecin nasıl yaşandığıdır. Mesleki gelişim süreci, çocuklukta meslek fikrinin oluşmasıyla

başlayıp yetişkinlikte bir meslek sahibi olmasıyla son bulan gelişim evrelerini kapsar (Yeşilyaprak, 2004: 193).

Mesleki gelişim kuramcılarında Isaacson, insanın mesleki gelişim sürecinin beş aşamada yaşandığını ortaya koymuştur (Aktaran: Yeşilyaprak, 2004:194):

1. *Uyanık ve farkında olma*: Bu evre ilköğretim birinci kademe kapsar. Çocuk bu dönemde çevresindeki insanların farklı uğraşlarının olduğunu fark eder ve çeşitli mesleklerin varlığını görmeye ve anlamaya başlar. Bu dönemin sonunda ise çocuk, kendisi ile diğer insanlar arasındaki ilgiler, yetenekler amaçlar yönünden farklılıkların ve benzerliklerin farkına varmaya başlar.

2. *Meslekleri keşfetme ve araştırma*: Bu evre ilköğretim ikinci kademe kapsar. Çocuk bu dönemde kişilerin ve mesleklerin ortak olan yönlerini ve farklı nitelikleri üzerinde daha çok bilgi sahibi olmaya, yeni yönleri keşfetmeye ve anlamaya başlar.

3. *Karar verme*: bu evre ortaöğretimi kapsar. Birey artık kendisi ve meslekler hakkında oluşturduğu algılara dayanarak, geleceğe ilişkin idealler oluşturmaya başlar. Bu idealler giderek netleşerek temel bir plana dönüşerek gencin mesleki kararını oluşturur.

4. *Hazırlık*: 18-23 yaşlar arasını kapsayan bu evrede birey, mesleğe yönelik seçtiği öğretim programı, okul, iş ile mesleğe hazırlanmaya başlar. Meslekle ilgili beceriler geliştirmeye, bilgi birikimi elde etmeye ve alanda mesleki tutumlar geliştirerek mesleği icra etmeye hazır duruma gelir.

5. *İşe yarleşme*: Bireyin seçtiği meslekte çalışmaya başladığı dönemdir. Bu dönemde birey, bir önceki evrede edindiği bilgi ve becerileri uygulamaya koyar. Mesleği icra ederken bir yandan da mesleki gelişimini sürdürür.

Bu açıdan bakıldığında eğitim sistemlerinde meslek seçimi, ilköğretim birinci kademedен başlayan uyanış, farkında olma, keşfetme, araştırma süreci; ortaöğretimde ise karar verme aşaması olarak devam etmesi gerekir. Bizim sınava dayalı eğitim sistemimizde öğrenciler bu seyir yerine daha çok girdikleri sınavlardan aldıkları puanlara göre mesleki tercihleri şekillenmekte (Yılmaz vd., 2011) ya da ailenin, çevrenin etkisi bazen de baskısıyla meslek seçiminde bulunmaktadır.

Öğretmen yetiştiren ve istihdam eden kurumlar arasında gerekli koordinasyon sağlanarak; eğitim fakültelerine öğretmenlik mesleğini seven, benimseyen ve bu mesleği hakkıyla yapabileceğine inanan istekli öğrenciler alınmalıdır. Eğitim fakülteleri ilk tercihlerine giremeyen, okuduğu bölüme istemeyerek veya “Hiç bir şey olamazsam öğretmen olurum.” mantığıyla gelen öğrencilerin geldikleri fakülte olma konumundan kurtarılmalıdır (Derman, 2007).

Öğretmenlik mesleğine nitelikli ve istekli öğrencilerin alınması, orta öğretimden iyi derecelerle mezun olmuş gençlerin öğretmenlik programlarını tercih eder duruma getirilmeleri, öğretmenlik mesleğinin statü ve kalitesinin artırılmasına büyük katkı sağlayacaktır. Nitekim M.E.B. ve Y.Ö.K. işbirliği ile 1998’de tamamlanan “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” çalışmaları çerçevesinde öğretmenlik programlarını ilk sıralarda tercih eden öğrencilere burs verilmesi, eğitime katkı payı ve sağlık giderlerinin karşılanması gibi öğretmenliği özendirici uygulamalar sonuçlarını vermeye başlamıştır. Bu gün daha fazla sayıda öğrencinin ilk beş tercihleri arasına öğretmenlik programlarını seçtikleri ve üniversiteye girişte öğretmenlik taban puanlarının yükseldiği görülmektedir (Altınok, 1999)

Günümüzdeki bir başka gerçek ise eğitim fakültelerinin kontenjanlarının çok fazla olmasıdır. Bunun üç temel sıkıntısı vardır:

1. Bölüme gelen öğrenci kalitesinin düşmesi
2. Sınıflarının kalabalık olmasından dolayı eğitim kalitesinin düşmesi
3. Eğitim fakültesini bitiren her öğrencinin yerleşmemesi

Ülkenin geleceğini etkileyebilecek bir mesleği yapmak için eğitim fakültelerine gelen gençleri geleceğin şartlarına en iyi şekilde hazırlamak en önemli meselelerimizden biri olmalıdır.

Bu kadar önemli değerler atfedilen öğretmenlik mesleği, her üniversite mezununun başarıyla yapacağı basit bir iş değildir. Öğretmenlik bir toplumun geleceğini hazırlama sorumluluğunu taşıyan önemli bir meslektir. Öğretmenlik insan



yetiştirme sanatıdır. Öğretmenler yetiştirdikleri öğrenciler vasıtasıyla toplumu yüceltir, devleti güçlendirir, vatani yüceltir. Kötü niteliklere sahip insanların da öğretmenlerin elinden geçmiş olduğu da gerçektir. Bu yüzden öğretmenler, ülkenin geleceğini hazırlama sorumluluğunu taşımalarıdır. Bir toplumda insanların yetişmişlik düzeyi, öğretmenlerin yetişmişlik düzeyi ile orantılıdır. Öğretmenin kalitesi ne ise öğrencinin kalitesi de eğitim sisteminin kalitesi de odur. Eğitimde kalitenin artırılabilmesi, öğretmenin kalitesinin artırılmasına bağlıdır. Bu da ancak, öğretmen adaylarının iyi bir öğretmenlik eğitimi almaları ile mümkündür (Tekışık, 1997).

Türkiye’de öğretmen yetiştiren ilk kurumlar 1848 yılında kuruldu. Cumhuriyet dönemi başta olmak üzere, günümüze kadar öğretmen yetiştirme sistemimizde önemli değişiklikler yapıldı. Yapılan sık değişikliklere karşın, öğretmen yetiştirme modelimiz üzerindeki tartışmalar günümüzde de devam etmektedir. Bu tartışmalar, mesleğin seçimi, meslekte öğrenim görme, işe yerleşme ve meslekte ilerleme gibi boyutlara dayalı olarak sürdürülmektedir. Genel olarak bakıldığında öğretmenlik mesleğini seçenlerin alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür alanlarında yeterlik kazanmaları hedeflenir. Son olarak 2006 yılında yapılan değişiklikle, alan bilgisinin %50, öğretmenlik meslek bilgisinin %30 ve genel kültürün %20 oranlarında program içeriklerinde yer almaları kararlaştırıldı. Bu oranlar bazı programlarda belli düzeylerde farklılaşabilmektedir (Yazıcı, 2009)

Öğretmenlik mesleğinin verimli bir şekilde yapılabilmesi için öğretmenlerin öncelikle aktaracakları konu alanında uzman olmaları sonra da uzman oldukları bu konu alanını öğrencilerin öğrenmesini sağlayacak yöntem ve teknikleri çok iyi bilmeli ve kullanabilmelidirler. Alanındaki temel konulara hakim olamayan ve konular arasındaki ilişkileri göremeyen öğretmenlerin başarılı olmaları oldukça zordur.

Öğretmenlerin birer öğretici değil aynı zamanda birer eğitici olmaları şarttır. Bir kişinin iyi bir eğitici olması mesleği hakkında yeterince bilgilenmesi, asgari eğiticilik yetilerini kazanmış ve eğitim sistemi politikalarını kavrayarak sistem içinde

bulunduğu kademe ile diğer kademeler arasındaki bütünlüğü sağlayabilecek yeterliğe ulaşması gerekmektedir (Özden, 2005).

Bir öğretmenin sahip olduğu yeterliklere ulaşmasında en önemli rolü öğretmenin hizmet öncesi eğitimi oynamaktadır. Öğretmenin yetiştirildiği program ne derece yeterli ve etkili ise öğretmen de o ölçüde yeterli ve etkili olacaktır. Öğretmenin öğretim sürecindeki performansını öğretmenin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında kazandığı yeterlikler belirler (Gökçe, 1999).

1990’lardan sonra yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı dünyada etkili olmaya başlamış ve ülkemizde de 2004 yılında öğretim yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre program değişikliklerine gidilmiştir. Bu yüzden yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimsemiş, etkili kullanabilen öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bunun sağlanması için de eğitim fakültelerinde öğretmen adayları buna göre yetiştirilmelidir.

Yapılandırmacı öğrenme ile geleneksel öğretme incelendiğinde bu ikisi arasındaki fark açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Yapılandırmacı öğrenmede öğretmenin rolünün ne kadar zor ama öğrencilerdeki öğrenmenin ne kadar kalıcı olacağı açıktır.

Yapılandırmacılık şu üç varsayıma dayanır (Durmuş, 2001; Alexander, 1999):

1. Bilgi kişisel bir katkıda bulunulmadan inşa edilemez.
2. Anlama, adaptasyon sonucu ortaya çıkar. Kişi kendi deneyimleri, bilgi ve birikimleriyle tartışılan konu arasında uyumlandırma sağlayarak konuyu anlar.
3. Bilgi, etkileşim sonucu oluşturulur. Kullanılan dil ve içinde bulunulan sosyal çevre bu etkileşimde önemli rol oynar.

Yukarıda üç varsayımla gerçekleştirilen bir öğretme-öğrenme ortamı “yapılandırmacı öğrenme ortamı” olarak tanımlanabilir. Böyle bir ortamın belirleyici özellikleri şunlardır (Durmuş, 2001; Alexander, 1999):

- Ortak bir tartışma zemini oluşturmak için her şeyden önce temel (önkoşul) kavramlar tanımlanmalıdır.
- Bilgiyi oluşturma sürecinde öğrencilere tecrübe etme ortamı sağlanmalıdır. Bunun için fiziksel materyallerden faydalanılmalıdır.
- Ele alınan örnekler, günlük hayattan seçilmelidir. Böylece konu öğrenci için ilgi çekici hale getirilmiş olup aynı zamanda öğrencinin konuyu daha iyi kavraması sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin kendi bakış açılarını oluşturmalarına ve ifade etmelerine izin verilmelidir.
- Öğrenci ve öğretmen diyalogu açık ve rahat olmalıdır.
- Bilginin yeniden üretilmesinde çok mümkün olduğunca bilginin oluşturulmasına önem verilmelidir.
- Öğrenci tepkilerine öne verilmeli, bu tepkiler dersi sürüklemelidir.
- Grup çalışmaları özendirilmelidir.

Geleneksel öğretim yöntemi incelendiğinde aradaki fark açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Çünkü geleneksel öğretimde (Dede ve Yaman, 2003):

- Öğrencinin öğrenmesi değil konunun öğretilmesi önemlidir.
- Öğrencilerin kazandığı bilgi ve beceriler süreklilik göstermez ve yeni bilgilerin öğreniminde alt yapı oluşturamaz.
- Öğrenciler, farklı problemlerin çözümünde matematiksel yeteneklerini kullanamazlar.
- Öğrenciler, yeni bir şey keşfetme heyecanını tadamazlar.
- Öğrenciler, plan yapma, strateji geliştirme, bağımsız olarak çalışabilme ve davranabilme yeteneklerine sahip olamazlar.
- Öğrenciler, yaratıcı, esnek ve eleştirel düşünme ve mantıksal çıkarımlar yapma özelliklerini kazanamazlar.
- Öğrencilerin, önlerine çıkan engelleri aşma noktasında özgüvenleri yetersizdir.
- Öğrencilerin, grup halinde çalışabilme ve çalışmalarının sonuçları üzerinde ortak bir iletişim kurabilme yetenekleri zayıftır.

Öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımı en verimli uygulayacak şekilde bir eğitim almaları gerekmektedir. Aksi takdirde eğitim programı ne olursa olsun uygulayıcısı olan öğretmenler bunları uygulayacak özelliğe sahip olmazlarsa istenilen elde edilememiş olur.

Yapılan program düzenlemeleri ile öğretmenler ve öğretmen yetiştiren kurumlar farklı bir sürecin içine girmişlerdir. Öğretmenlerin yeni öğrenme yaklaşımı ile bilgilenmiş ve uygulamada kullanmak için yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir. Bilindiği gibi birçok öğretmen geleneksel anlayışla yetişmiş ve yıllardır geleneksel yaklaşımla öğretmenliğini sürdürmüştür. Yenilenen eğitim programının istenilen şekilde gerçekleşmesi için kapsamlı ve iyi hazırlanmış öğretmen eğitimine ihtiyaç olduğu ortadadır (Güneş, 2008).

Gelişen dünya ile değişen eğitim anlayışlarıyla birlikte öğretmenlerin ve öğrencilerin rolleri de değişmiştir. Öğretmen adaylarının bu değişen rollere uygun bir şekilde eğitim almaları gerekmektedir.

UNESCO (2002) tarafından geleneksel yaklaşım ile yeni yaklaşımda, öğretmen ve öğrencilerdeki rol değişiklikleri aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

**Tablo 2.3:** Öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişimler

<b>Öğretmenlerin rollerindeki değişim</b>			<b>Yeni Yaklaşım</b>
Bilgi aktarma kaynağı, içerik uzmanı ve tüm yanıtların kaynağıdır.	→	Öğrenmeyi kolaylaştıran, hızlandıran; işbirliği, önderlik ve rehberlik yapan; bilgiyi yönlendiren ve kendisi de öğrenen birimdir.	
Öğretmen öğrenme sürecinin bütün safhalarını kontrol eder	→	Öğretmenler, öğrenmeleri sırasında öğrencilere daha fazla tercih hakkı ve sorumluluk verir	
<b>Öğrencilerin rollerindeki değişim</b>			
Bilgilerin pasif alıcısıdır.	→	Öğrenme sürecine aktif katılımcıdır.	
Bilgiyi yeniden üretir .	→	Bilgiyi üretir ve paylaşır ve zamanla uzman olarak sürece katılır.	
Öğrenme tek başına yürütülen bir faaliyettir.	→	Öğrenme başkaları ile işbirliği içinde yürütülen bir faaliyettir.	

Kaynak: Aktaran: Aytaç, 2003.

Toplumun bireyden beklentilerinin değişimi de eğitim sistemlerini doğrudan etkilemekte, böylece eğitim sistemleri de değişime uğramaktadır. Başka bir deyişle seçilen öğrenme yaklaşımı, yöntem, öğrenme ortamı ve kullanılan ölçme araçları da değişmektedir. Öte yandan öğretmen ve öğrencinin üstleneceği roller değiştiği için öğretmen eğitiminin yeniden düzenlenmesi de söz konusu olmaktadır (Camacho vd. , 1998).

### 2.5.3. Öğretmen Adaylarının Geleceğe Yönelik Beklentileri

Öğretmen adaylarının hizmet öncesinde mesleğe etkili bir şekilde hazırlanabilmeleri, kendilerini, geliştirebilmeleri ve verimli olabilmeleri için geleceğe yönelik olumlu beklentilere sahip olmaları gerekmektedir. Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin gelecekle ilgili beklentilerinin ve umutsuzluk düzeylerinin belirlenebilmesi, daha nitelikli öğretmen yetiştirebilme çabalarına da yön verebilecektir (Şahin, 2009).

Bir toplumda gençlerin geleceğe yönelik beklentileri o toplumun gelişim çizgisini ve dinamiğini belirleyen önemli etkenlerdendir. Ekonomik hayat için yarışmanın ve başarının ön planda olduğu endüstri toplumlarında gençler için “gelecek kaygısı” çocukluk yıllarından başlamaktadır. Nitelikli insan olma çabası sonraki yıllarda da sürüp gitmektedir. Çünkü endüstri toplumları bunu istemektedir (Güleri, 1998).

Yapılan bir araştırmaya göre öğretmen adaylarının gelecekten beklentileri şu şekildedir (Taşdemir vd., 2011):

- Okulu bitirmeye yönelik düşünceleri: “Okulu zamanında bitireceğim.” ve “Okulu zamanında bitireceğimi düşünüyorum.” şeklinde olumlu iken “Endişeliyim.” biçiminde de olumsuz beklenti içerisindedirler.
- Atanmaya dönük düşünceleri: “Atanacağım konusunda umutluyum.” , “Atanmak çok zorlu bir süreç.” , “Çaba gösterdiğim takdirde atanacağımı düşünüyorum.” , “Göreve başlarsam maddi ve manevi rahatlama yaşarım.” , “Çok ümitli değilim.” Biçiminde genellikle olumsuz beklentiler içermektedir.

- Aile hayatı oluşturmaya yönelik düşünceleri: “İyi bir aile hayatı oluşturacağım.” , “Sağlam ve kaliteli bir aile yapısı oluşturacağıma inanıyorum.” , “Mesleğimin aile hayatıma olumlu yansıtacağını düşünüyorum.” , “Mesleğim, çocuklarımı daha iyi yetiştirmeme katkı sağlayacaktır.” şeklinde beklenti içerisindedirler.

- Mesleki gelecekle ilgili düşünceleri: “Yüksek lisans yapmak” , “Doktora yapmak” , “Öğretmenlik yapmak” , “Yönetici kadrolarında yer almak” şeklindeki beklentileri ile birlikte “Şu an böyle bir beklentim yok.” Şeklinde olmuştur.

- Gelecekte bulunmak istedikleri sosyal çevre ile ilgili düşünceleri: “Sosyal yaşantıma uygun sosyal, kültürel bir çevre, arkadaş, aile ve öğrenciler” , “Eğitim seviyesi yüksek insanlarla olmak” gibi beklentileri içerisindedirler.

- Ulaşabileceklerini düşündükleri ekonomik düzey ile ilgili düşünceleri: “Çok büyük bir maddi beklentim yok.” , “Temel ihtiyaçlarımı karşılayacak kadar bir ekonomik düzey.” , “Başka bir işle uğraşırım.” Şeklinde ekonomik beklenti içerisindedirler.

Zorlanmalarla karşı karşıya kalan birey iyimser bir beklenti içindeyse sıkıntı yaratan durumlar için bile sonucun iyi olacağına inanır. Araştırmalar böyle bireylerin sorunları çözmek için sürekli çaba içinde olduklarını göstermektedir (Aydın ve Tezer, 1991).

Öğretmen adaylarının gelecekte beklenen beklentileri ve bunlara ulaşma ulaşamama düşünceleri öğretmen adaylarında kaygı oluşturmaya neden olmaktadır. Kaygının tanımları incelendiğinde de gelecekle ilgili belirsizliğin kaygının oluşmasında etkili olduğu belirtilmektedir.

#### **2.5.4. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygıları**

Birçok insanın kendine göre gelecekte beklenen beklentileri vardır. İnsan, bu beklentilerinin ileride gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini bilmediği için de gelecekte kaygı duyar. Bu kaygının derecesi kişinin yapısına, beklentinin gerçekleşebilir olup olmamasına ve beklentinin gerçekleşmesi gereken zamana göre değişkenlik gösterebilir.

Gelecekte duyulan kaygı orta dereceli ise faydalıdır. Çünkü orta derecede kaygı duyan insan, kaygı duyduğu duruma odaklanır ve onun üzerinde düşünerek onu gerçekleştirmek için elinden geleni yapar. Fakat kişi gelecekte az kaygı duyarsa o zaman sorumsuz bir şekilde işini hep aksatır, çok fazla kaygı duyarsa da işine odaklanamaz.

Bireyin kendisini bulduğu, kendisini tanıdığı, değerlendirdiği ve gelişmeye başladığı üniversite yılları birey için oldukça önemlidir. Bu dönem çok önemli olduğu için yaşanan örseleyici yaşantılar, olumsuz etkilemeler, büyük beklentiler, gelecekle ilgili düşler bireyde kaygıya neden olur (Erdul, 2005).

Toplumlar günümüzde her yönden hızlı bir değişim içine girmişlerdir. Yörükoğlu'na (1985) göre bu hızlı değişim içinde bir aydın misyonunu yüklenerek olan genç, bu süreç içinde yerini alır. Kendisini gerçekleştirmek, geliştirmek, kimliği sahip olmak, toplumsal olaylara kafa yoran ve bunlara çözüm ararken kaygı duygusuyla karşılaşacaktır.

Öğretmenler bilgileriyle, yaptıklarıyla ve yapmadıklarıyla bir toplumun geleceğine yön veren insanlardır. Bu kadar önemli bir mesleği yapmaya aday olan öğretmen adaylarının da her gencin olduğu gibi, gelecekle ilgili beklentileri, kafalarında birçok soru işareti vardır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının mesleğin öneminden de kaynaklanan gelecekle ilgili birçok kaygıları vardır.

Öğretmen adaylarının yaşadıkları kaygıların sebeplerinden biri de çevrelerindeki öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntılardır. Bunları gören öğretmen adayı "Bu sıkıntılar gelecekte benim de başıma gelebilir." düşüncesiyle gelecekte kaygı duymaktadırlar.

Ülkemizde öğretmenlerin yaşadığı ciddi sıkıntılar vardır. Yaşanılan ekonomik sıkıntılar, mesleğin sosyal saygınlığının gün geçtikçe düşmesi (Yıldırım, 2001), öğretmenliğin özellikle son yıllarda ciddi statü kaybına uğraması (Başkan, 2001),

öğrencilerin disiplin sorunlarının her geçen gün artması, öğrencilerden, velilerden ve çevreden bilinçsiz eleştirilerin gelmesi, aşırı kalabalık sınıfların hala var olması, idarecilerle yaşanan problemler, isteksiz tayinler, yetersiz fiziki koşullar öğretmenlerin yaşadıkları belli başlı problemlerdir.

Fuller, Bown ve Katz'a göre öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin kaygıları belirli zamanlarda belirli noktalarda yoğunlaşır. Bu kaygıları ben merkezli kaygılar, görev merkezli kaygılar, öğrenci merkezli kaygılar olmak üzere üç grup altında toplamak mümkündür (Aktaran: Saban, Korkmaz ve Akbaşı, 2004).

*Ben-merkezli kaygılar:* Ben-merkezli kaygıların odak noktasını, bireyin kendisi oluşturur. Ben-merkezli kaygıları taşıyan bir öğretmen adayı, öğretmenlik mesleğini başarı ile sürdürüp sürdüremeyeceği endişesini taşır ve bu nedenle de sürekli olarak yoğun bir stres altındadır. Bu kaygıya sahip olan birey, kendisine şu gibi soruları sürekli olarak yöneltir:

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

*Görev-merkezli kaygılar:* Görev-merkezli kaygıların odak noktasını, bireyin öğreticilik görevi oluşturur. Görev-merkezli kaygıları taşıyan bir öğretmen adayı, iyi bir öğretici olabilme kaygısı içindedir ve bu nedenle de alanında kullanabileceği yeni öğretim yöntemlerini, materyallerini ve araç-gereçlerini araştırmaya başlar. Bu kaygıya sahip olan birey kendisine şu gibi soruları sürekli olarak yöneltir:

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



*Öğrenci-merkezli kaygılar:* Öğrenci-merkezli kaygıların odak noktasını ise, öğrenciler oluşturur. Öğrenci merkezli kaygıları taşıyan bir öğretmen adayı, öğretim ile ilgili düşüncelerinde ve tasarımlarında daha çok öğrenci merkezlidir; yani, her öğrencinin zihinsel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını en iyi nasıl karşılayabileceğini merak etmeye ve araştırmaya başlar. Bu kaygıya sahip olan birey kendisine şu gibi soruları sürekli olarak yöneltir:

1. Acaba her bir öğrenciye nasıl yardım edebilirim ki onun için öğrenmek mümkün, kolay ve çabuk olsun?
2. Acaba her bir öğrenciye nasıl yardım edebilirim ki onun için hayat-boyu öğrenmek önemli ve vazgeçilmez olsun?
3. Acaba özel öğretime muhtaç veya yüksek düzeyde potansiyelli öğrencilere nasıl yardım edebilirim ki bu çocuklar öğrenmelerini okul dışında da başarı ile sürdürebilsinler? (Saban, Korkmaz ve Akbaşı, 2004).

## **2.6. İlgili Araştırmalar**

Alver, Sancak ve Kesicioğlu (2010), öğretmen adaylarının mesleki hazır oluş düzeyleri ve geleceğe ilişkin kaygılarını tespit etmek için yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarına geliştirdikleri “Öğretmen Adayı Mesleki Bilgi Formu”nu uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının mesleklerinin kendilerine saygı kazandıracağına inandıkları ve gelecekte ekonomik olarak endişelendikleri görülmüştür. Endişelerinin giderilmesinde öğretmen adaylarının eğitim programındaki iletişim becerilerine ve uygulamaya yönelik derslerin artırılması, öğretmenlerinin ekonomik koşullarının iyileştirilmesi önerilmektedir.

Ünaldı ve Alaz (2008), bazı değişkenler açısından coğrafya öğretmeni adaylarının mesleki kaygılarını incelemiş ve bayanların erkeklere göre, düşük gelirli aileden yetişenlerin yüksek gelirli ailede yetişenlere göre, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin 1. ve 2. sınıf öğrencilerine göre kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Çakmak ve Hevedanlı (2005) biyoloji öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Bu inceleme sonucunda biyoloji öğretmeni

adaylarının kaygı düzeyinin sınıf, cinsiyet, okuldaki arkadaşlık ilişkileri ve anne baba tutumu değişkenlerine göre değiştiği; fakülte, okuldaki başarı, çalışmak istediği meslek ve ekonomik durum değişkenlerine göre ise değişmediği gözlenmiştir.

Haritos (2004), yapmış olduğu araştırmada öğretmen adaylarının öğretim kaygılarını, öğretmenin inancını ve öğretmen adaylarının bu tür kaygıları ile inançları arasındaki ilişkileri incelemektedir. Sonuçlara göre öğretmen adaylarının üstesinden gelmeleri gereken üç alan olduğunu göstermektedir. Bunlar; öğrencilerin sahip oldukları kaygılar, kendilerinin sahip oldukları yaşam kaygıları ve konuları aktarım.

Akgün, Gönen ve Aydın (2007) ilköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerini bazı değişkenler açısından ele almıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin kaygı düzeylerinin cinsiyet, başarı durumu ve anne baba tutumları gibi değişkenlerden etkilendiği görülmüştür.

Genç (2008) Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin kaygılarının olup olmadığını, varsa hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda akademik başarısı iyi olan öğrencilerin sürekli kaygısının akademik başarısı orta ve düşük olan öğrencilere göre daha az olduğu görülmüştür.

Shapka ve Ferrari (2003) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının bilgisayar ile ilgili tutum ve eylemlerini incelemiştir. Bu araştırmada 56 öğretmen adayının bilgisayar tutumları incelenmiş ve öğretmen adaylarına bir bilgisayar programında görev verilerek sonuçları gözlenmiştir. Öncelikle cinsiyetin bilgisayara karşı tutuma etkisi incelenmiş ve herhangi bir fark bulunamamıştır. Araştırmada son olarak bilgisayar tutumları ile görev sonuçları arasındaki ilişki incelenmiş ve bu ilişkinin kuvvetli olduğu görülmüştür.

Chou (2003), Tayvan'daki lise öğretmenlerinin internet kaygılarını incelemiştir ve öğretmenlerin hem bir şeyler öğrenmeleri hem de bir şeyler öğretmeleri için interneti başarılı bir şekilde kullanmaları gerektiğini belirtmiştir. Araştırma için

“İnternet Anksiyete Ölçeği” hazırlanmış ve 136 öğretmene uygulanmıştır. Bu çalışmada internet kaygısının dört yönü incelenmiştir. Bunlar: İnternet kullanımı, donanım bilgisi, öğrencilerin internet kullanımını yönetim ve bilgisayarla ilgili bilgi ve becerileri öğrenme. Bunlar arasında en büyük sorun öğrencilerin internet kullanımını yönetme kaygısı çıkmıştır. Ayrıca bayan öğretmenlerin internet kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu da araştırmada çıkan sonuçlardan biridir.

Ceyhan (2006), öğretmen adaylarının bilgisayar kaygılarını mantık dışı inanç, kişilik değişkenleri, öğrenilmiş çaresizlik, iyimserlik ve karamsarlık çerçevesinde incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının bilgisayar kaygılarında mantık dışı inanç, iyimserlik ve karamsarlığın önemli ölçüde etkili olduğu görülmüştür.

Fisher (2000), öğretmen adaylarının bilgisayar becerilerini incelemiştir. Araştırmasının amacı sürekli gelişen eğitim teknolojisi içerisinde değişen ihtiyaçları karşılamak için tartışma ortamı hazırlamaktır. Uygulanan anketin beceriler kısmına verilen cevaplara göre katılımcılar “tecrübesiz kullanıcı” ve “tecrübeli kullanıcı” olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Araştırmanın sonucunda tecrübeli kullanıcıların tecrübesiz kullanıcılara oranla bilgisayar teknolojisini derslerde daha etkin kullandıkları ve daha kalıcı sonuçlar aldıkları ortaya konmuştur.

Saracaloğlu vd. (2010) çeşitli değişkenler açısından öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarını analiz etmişlerdir. ANOVA, t-testi ve Scheffe testleri veri ve korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak çıkmıştır. Sonuç olarak, bilgisayara karşı öğretmen adaylarının tutumlarının çok olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Kay (2007), öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımının öfke, kaygı, mutluluk, üzüntü duygularına etkisini incelemiştir. Öğretmen adaylarının yeni bir yazılım öğrenirken mutlu oldukları gözlenmiştir. Kaygı, öfke ve üzüntüye ise nadiren rastlanmıştır.

Erdemir, Bakırcı ve Eyduran (2009), öğretmen adaylarının öğretimde interneti, bilgisayar ve öğretim amaçlı teknolojiyi farklı değişkenlere göre kullanabilme ve hazırlayabilme beceri düzeylerini tespit etmek için yapmış oldukları araştırmada 29 maddelik “Teknoloji Tutum Ölçeği”ni kullanmışlardır. Öğretmen adayları, interneti ve bilgisayar öğretim amaçlı kullanabilmede kendilerini yeterli hissetmezken, arama motorlarını kullanmada yeterli olduklarını, öğretim amaçlı basit materyalleri hazırlayabildiklerini, karmaşık ve çok amaçlı öğretim cihazlarını hazırlayamadıklarını belirtmişleridir.

### 3. MATERYAL VE METOD

#### 3.1. Araştırmanın Yöntemi

Matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı (ÖMYK) düzeylerini inceleyen bu araştırma tarama modeli niteliğindedir.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 110 ilköğretim, 53 ortaöğretim matematik öğretmen adayı olmak üzere toplam 163 matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır.

**Tablo 3.1:** Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin dağılımları

Değişken		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Bay	53	32.5
	Bayan	110	67.5
Bölüm	İlköğretim Matematik	110	67.5
	Ortaöğretim Matematik	53	32.5
Okumaktan memnun olma durumu?	Evet	103	63.2
	Hayır	60	36.8
Başarılı düşünüyor mu?	Evet	86	52.8
	Hayır	77	47.2
Mezun olduğu lise türü?	Öğretmen lisesi	75	46.0
	Diğer	88	54.0
Ailede öğretmen var mı?	Var	63	38.7
	Yok	100	61.3
Branşı tercih etme nedeni?	Kendi isteği	70	42.9
	Aile isteği	30	18.4
	Çevrenin isteği	25	15.4
	Öğretmen teşviki	14	8.6
	OSYM tercih hakkı	24	14.7
Branşı tercih etme sırası?	1-5.sıra	77	47.2
	6-10.sıra	38	23.3
	11-15.sıra	24	14.7
	16.sıra ve üzeri	24	14.7

(*n* = 163)

Bu araştırma kapsamında ankete cevap veren katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.1’de sunulmuştur. Tablo 3.1’de görüldüğü gibi matematik öğretmeni adaylarının %67.5’i bayan, yine %67.5’i ilköğretim matematik öğretmeni adayı olup, %46’ı öğretmen lisesi, %54’ü diğer liselerden mezun olmuştur. Çalışma grubunun %52.8’i kendini başarılı bulmakta, %63.2’si bölümü okumaktan memnundur. Çalışma grubunun %38.7’sinin ailesinde öğretmenlik mesleği yapan biri varken %42.9’u kendi isteği ile, %18.4’ü aile isteği ile, %15.4’ü çevrenin isteği, %8.6’sı öğretmen teşviki ile okudukları bölümü tercih etmiş durumdadırlar. Katılımcıların %47.2’si okudukları bölümü 1-5.sırada, %23.3’ü 6-10.sırada, %14.4’ü 11-15.sırada tercih etmişlerdir.

### 3.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Bu çalışmada kapsamında matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin belirlemek amacıyla kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgileri (cinsiyet, bölüm, bölümde okumaktan memnun olma, başarı algısı, lise türü, aile öğretmeni olma durumu, branşı tercih etme biçimi, branşı tercih etme sırası) yer almaktadır. Birinci bölümde yer alan verilerin analizinde SPSS 17.0 istatistik programı kullanılarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak tablo ile sunulmuştur.

Anketin ikinci bölümünde matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Saban, Korkmaz ve Akbaşlı (2004) tarafından Borich’ten (1996) uyarlanarak geliştirilen “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı (ÖMYK)” düzeylerine ilişkin 45 maddelik 5’li likert tipindedir. ÖMYK ölçeği üç alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci boyutu “Ben Merkezli Kaygılar (BMK)” olup 15 madde (2, 4, 8, 9, 13, 14, 18, 20, 24, 26, 28, 30, 32, 35 ve 44.madde), ikinci boyutu “Görev Merkezli Kaygılar (GMK)” olup 15 madde (1, 3, 6, 7, 10, 11, 12, 16, 21, 25, 27, 31, 33, 40 ve 42.madde), üçüncü boyutu “Öğrenci Merkezli Kaygılar (ÖMK) olup 15 maddeden (5, 15, 17, 19, 22, 23, 29, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 43 ve 45.madde) oluşmaktadır.

ÖMYK ölçeğinde yer alan her bir madde “1=Kaygılanmıyorum” dan “5= Çok fazla kaygılanıyorum” a doğru cevaplandırılmıştır. Ölçek puanlarının yüksekliği kaygı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçek puanları 1.00-1.79 arası “kaygı yok”, 1.80-2.59 arası “çok az kaygı”, 2.60-3.39 arası “kısmen kaygı”, 3.40-4.19 arası “oldukça kaygı”, 4.20-5.00 arası “çok fazla kaygı” düzeyini göstermektedir. Araştırmada kullanılan Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek için Saban vd. (2004) tarafından Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Buna göre, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ölçeğin birinci bölümü (ben-merkezli kaygılar) için 0.76, ikinci bölümü (görev-merkezli kaygılar) için 0.73 ve üçüncü bölümü (öğrenci-merkezli kaygılar) için 0.76 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırma kapsamında ÖMYK ölçeğinin tümü ve alt boyutları için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla 0.97 (ÖMYK tümü), 0.93 (BMK alt boyutu), 0.90 (GMK alt boyutu) ve 0.95 (ÖMK alt boyutu) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler, ölçümlerin güvenilirliği için yeterli olduğunu ( $>.70$ ) (Büyüköztürk, 2003) göstermektedir.

Diğer taraftan ÖMYK ölçeğinde elde edilen puanların analizinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Bu bağlamda ölçeklerde yer alan her bir maddenin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak tablo halinde sunulmuştur. Ölçeklerden elde edilen toplam puanların çeşitli değişkenler bağlamında analizinde veriler normal dağılım gösterdiği için bağımsız gruplar için *t*-testi, tek yönlü ANOVA testi, anlamlı farkın bulunması durumunda gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla Tukey HSD analizi yürütülmüştür. Analizlerin sonuçlarını yorumlamak için anlamlılık düzeyi  $p=0.01$  ve  $p=0.05$  tercih edilmiştir. Elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur.

## 4. BULGULAR

### 4.1. Ana Probleme İlişkin Bulgular

Matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı (ÖMYK) düzeylerine ilişkin ölçek alt boyutları ve tümü için betimsel istatistik değerleri Tablo 4.1’de sunulmuştur.

**Tablo 4.1:** Matematik öğretmeni adaylarının ÖMYK düzeylerine ilişkin betimsel istatistik değerleri

Değişken	n	Ort.	SS	Kaygı Düzeyi
Ben Merkezli Kaygı (BMK)	163	2.41	.85	Çok Az
Görev Merkezli Kaygı (GMK)	163	2.58	.74	Çok Az
Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK)	163	2.81	.95	Kısmen
ÖMYK Ölçeğinin Tümü	163	2.60	.80	Kısmen

Tablo 4.1’deki aritmetik ortalama değerleri dikkate alındığında matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik Ben Merkezli Kaygı (BMK) (Ort=2.41, SS=.85) ve Görev Merkezli Kaygı (GMK) (Ort=2.58, SS=.74) düzeylerinin “çok az” kategorisinde olduğu, Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK) (Ort=2,81, SS=.95) düzeylerinin ise “kısmen” kategorisinde olduğu, ÖMYK ölçeğinin tümü (Ort=2.60, SS=.80) için ise “kısmen” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Buradan matematik öğretmeni adaylarının ÖMYK’larının fazla olmadığı söylenebilir.

### 4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı (ÖMYK) düzeyleri cinsiyet bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.2’de sunulmuştur.



**Tablo 4.2:** Öğretmen adaylarının ÖMYK puanlarının cinsiyete bakımından bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Ben Merkezli Kaygı (BMK)	Bay	53	1.97	.66	161	-4.879	.000**
	Bayan	110	2.62	.85			
Görev Merkezli Kaygı (GMK)	Bay	53	2.21	.60	161	-4.770	.000**
	Bayan	110	2.76	.74			
Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK)	Bay	53	2.28	.76	161	-5.253	.000**
	Bayan	110	3.06	.93			
ÖMYK Ölçeğinin Tümü	Bay	53	2.15	.61	161	-5.298	.000**
	Bayan	110	2.81	.80			

\*\* $p < .01$

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda bay (Ort=1.97, SS=.66) ve bayan (Ort=2.62, SS=.85) matematik öğretmeni adaylarının Ben Merkezli Kaygı (BMK) düzeyleri arasında bayanlar lehine anlamlı bir fark görülmektedir [ $t(161) = -4.879, p < .01$ ]. Benzer şekilde matematik öğretmeni adaylarının Görev Merkezli Kaygı (GMK) [ $t(161) = -4.770, p < .01$ ] ve Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK) [ $t(161) = -5.253, p < .01$ ] düzeyleri bakımından bayanlar lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Ayrıca bay (Ort=2.15, SS=.61) ve bayan (Ort=2.81, Ort=.80) matematik öğretmeni adaylarının ÖMYK düzeyleri bakımından bayanlar lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Buna göre bayan matematik öğretmeni adayları BMK, GMK, ÖMK ve ÖMYK düzeyleri bakımından bay matematik öğretmeni adaylarına göre daha çok kaygı duymaktadırlar.

### 4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı (ÖMYK) düzeyleri bölüm bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.3’te sunulmuştur.

**Tablo 4.3:** Öğretmen adaylarının ÖMYK puanlarının bölüm bakımından bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Değişken	Bölüm	n	$\bar{x}$	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Ben Merkezli Kaygı (BMK)	İlköğretim	53	2.48	.86	161	.808	.420
	Ortaöğretim	110	2.37	.84			
Görev Merkezli Kaygı (GMK)	İlköğretim	53	2.64	.73	161	.727	.469
	Ortaöğretim	110	2.55	.75			
Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK)	İlköğretim	53	2.82	.90	161	.143	.887
	Ortaöğretim	110	2.80	.97			
ÖMYK Ölçeğinin Tümü	İlköğretim	53	2.65	.78	161	.567	.572
	Ortaöğretim	110	2.57	.81			

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda ilköğretim (Ort=2.48, SS=.86) ve ortaöğretim (Ort=2.64, SS=.84) matematik öğretmeni adaylarının Ben Merkezli Kaygı (BMK) düzeyleri arasında anlamlı bir fark göstermemektedir [ $t(161) = .808, p > .05$ ]. Benzer şekilde ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının Görev merkezli Kaygı (GMK) [ $t(161) = .727, p > .05$ ] ve Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK) [ $t(161) = .143, p > .05$ ] düzeyleri bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Üstelik ilköğretim (Ort=2.65, SS=.78) ve ortaöğretim (Ort=2.57, Ort=.81) matematik öğretmeni adaylarının ÖMYK düzeyleri bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır [ $t(161) = .576, p > .05$ ]. Buna göre matematik öğretmeni adayları BMK, GMK, ÖMK ve ÖMYK düzeyleri ilköğretim ve ortaöğretim bölümünde olma bakımından değişmemektedir.

#### 4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı (ÖMYK) düzeyleri bölümü okumaktan memnun olma durumuna göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem  $t$ -testi sonucunda matematik öğretmeni adaylarının bölümde okumaktan memnun olma durumu bakımından Ben Merkezli Kaygı (BMK) [ $t(161) = 1.546, p > .05$ ] ve Görev merkezli Kaygı (GMK) [ $t(161) = .850, p > .05$ ] düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna karşın matematik öğretmeni adaylarının Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK) düzeyleri bakımından bölümde okumaktan memnun olanların (Ort=2.92, SS=1.00) olmayanlara göre (Ort=2.61, SS=.82) daha çok kaygı taşıdıkları belirlenmiştir [ $t(161) = 2.040, p < .05$ ].

**Tablo 4.4:** Öğretmen adaylarının ÖMYK puanlarının memnun olma bakımından bağımsız örneklem  $t$ -testi sonuçları

Değişken	Bölümde Okumaktan Memnun Olma Durumu	n	$\bar{x}$	SS	sd	$t$	$p$
Ben Merkezli Kaygı (BMK)	Evet	103	2.48	.86	161	1.546	.124
	Hayır	60	2.27	.82			
Görev Merkezli Kaygı (GMK)	Evet	103	2.62	.75	161	.850	.396
	Hayır	60	2.52	.72			
Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK)	Evet	103	2.92	1.00	161	2.040	.043*
	Hayır	60	2.61	.82			
ÖMYK Ölçeğinin Tümü	Evet	103	2.68	.83	161	1.609	.110
	Hayır	60	2.47	.74			

\* $p < .05$

Diğer taraftan matematik öğretmeni adaylarının ÖMYK düzeyleri bölümde okumaktan memnun olma durumuna göre anlamlı bir fark saptanmamıştır [ $t(161) = 1.609, p > .05$ ]. Buna göre matematik öğretmeni adayları BMK, GMK ve ÖMYK düzeyleri bölümde okumaktan memnun olma durumuna göre anlamlı bir fark göstermez iken, ÖMK düzeyi bakımından bölümde okumaktan memnun olanların daha çok kaygıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

#### 4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı (ÖMYK) düzeyleri üniversitedeki başarı algısına göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.5'te sunulmuştur.

**Tablo 4.5:** Öğretmen adaylarının ÖMYK puanlarının başarı algısı bakımından bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Değişken	Başarı Algısı	n	$\bar{x}$	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Ben Merkezli Kaygı (BMK)	Evet	86	2.29	.82	161	-1.871	.063
	Hayır	77	2.54	.87			
Görev Merkezli Kaygı (GMK)	Evet	86	2.47	.72	161	-2.039	.043*
	Hayır	77	2.71	.75			
Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK)	Evet	86	2.71	.92	161	-1.346	.180
	Hayır	77	2.91	.98			
ÖMYK Ölçeğinin Tümü	Evet	86	2.49	.77	161	-1.819	.071
	Hayır	77	2.72	.82			

\* $p < .05$

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda matematik öğretmeni adaylarının üniversitedeki başarı algısı bakımından kendini başarılı bulanlar ile bulmayanlar arasında Ben Merkezli Kaygı (BMK) [ $t(161) = -1.871, p > .05$ ] ve Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK) [ $t(161) = -1.346, p > .05$ ] düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna karşın matematik öğretmeni adaylarının Görev Merkezli Kaygı (GMK) düzeyleri bakımından kendini başarılı bulmayanların (Ort=2.91, SS=.98) kendini başarılı bulanlara göre (Ort=2.71, SS=.92) daha çok kaygı taşıdıkları belirlenmiştir [ $t(161) = -1.346, p < .05$ ]. Diğer taraftan matematik öğretmeni adaylarının ÖMYK düzeyleri bakımından üniversitede kendini başarılı görenler ile görmeyenler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır [ $t(161) = -1.819, p > .05$ ]. Buna göre matematik öğretmeni adayları BMK, ÖMK ve ÖMYK düzeyleri kendini üniversitede başarılı görme durumuna göre anlamlı bir fark

göstermez iken, GMK düzeyi bakımından kendini başarılı bulmayanların daha çok kaygıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

#### 4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı (ÖMYK) düzeylerinin mezun olunan lise türü bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.6’da sunulmuştur.

**Tablo 4.6:** Öğretmen adaylarının ÖMYK puanlarının mezun olunan lise türü bakımından bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Değişken	Lise türü	n	$\bar{x}$	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Ben Merkezli Kaygı (BMK)	Öğretmen lisesi	75	2.12	.68	161	-4.072	.000**
	Diğer lise türü	88	2.65	.90			
Görev Merkezli Kaygı (GMK)	Öğretmen lisesi	75	2.32	.62	161	-4.313	.000**
	Diğer lise türü	88	2.80	.77			
Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK)	Öğretmen lisesi	75	2.42	.69	161	-5.145	.000**
	Diğer lise türü	88	3.14	1.01			
ÖMYK Ölçeğinin Tümü	Öğretmen lisesi	75	2.29	.61	161	-4.813	.000**
	Diğer lise türü	88	2.86	.86			

\*\**p*<.01

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem *t*-testi sonucunda öğretmen lisesi (Ort=2.12, SS=.68) ve diğer lise mezunu (Ort=2.65, SS=.90) matematik öğretmeni adaylarının Ben Merkezli Kaygı (BMK) düzeyleri arasında diğer lise türü mezunları lehine anlamlı bir fark saptanmıştır [*t* (161) =-4.072, *p* <.01]. Benzer şekilde matematik öğretmeni adaylarının Görev merkezli Kaygı (GMK) [*t*(161)= -4.313, *p* <.01] ve Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK) [*t*(161)= -5.145, *p* <.01] düzeyleri bakımından diğer lise türü mezunları lehine anlamlı bir saptanmıştır. Üstelik öğretmen liseli (Ort=2.29 SS=.61) ve diğer lise mezunu (Ort=2.86, Ort=.86) matematik öğretmeni adaylarının ÖMYK düzeyleri bakımından

diğer lise türü mezunu öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark saptanmıştır [ $t(161) = -4.813$   $p < .01$ ]. Buna göre öğretmen lisesi mezunu matematik öğretmeni adayları BMK, GMK, ÖMK ve ÖMYK düzeyleri bakımından diğer lise mezunu öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik daha az kaygı taşıdıkları söylenebilir.

#### 4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı (ÖMYK) düzeyleri ailede öğretmen olma durumu bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası  $t$ -testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.7’de sunulmuştur.

**Tablo 4.7:** Öğretmen adaylarının ÖMYK puanlarının ailede öğretmen olma durumu bakımından bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Değişken	Aile Öğretmen Olma Durumu	n	$\bar{x}$	SS	sd	$t$	$p$
Ben Merkezli Kaygı (BMK)	Var	63	2.09	.70	161	-3.885	.000**
	Yok	100	2.60	.88			
Görev Merkezli Kaygı (GMK)	Var	63	2.28	.67	161	-4.352	.000**
	Yok	100	2.77	.73			
Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK)	Var	63	2.40	.84	161	-4.567	.000**
	Yok	100	3.06	.92			
ÖMYK Ölçeğinin Tümü	Var	63	2.26	.68	161	-4.538	.000**
	Yok	100	2.81	.80			

\*\* $p < .01$

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem  $t$ -testi sonucunda ailesinde öğretmen olan (Ort=2.09 SS=.70) matematik öğretmeni adayları ile olmayanlar (Ort=2.60, SS=.88) arasında Ben Merkezli Kaygı (BMK) düzeyleri bakımından olmayanlar lehine anlamlı bir fark saptanmıştır [ $t(161) = -3.885$ ,  $p < .01$ ]. Benzer şekilde matematik öğretmeni adaylarının Görev merkezli Kaygı (GMK)

$[t(161) = -4.352, p < .01]$  ve Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK)  $[t(161) = -4.567, p < .01]$  düzeyleri bakımından ailesinde öğretmen olmayanlar lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Üstelik matematik öğretmeni adaylarının ÖMYK düzeyleri bakımından ailesinde öğretmen olanların (Ort=2.26 SS=.68) olmayanlara göre (Ort=2.81, Ort=.80) öğretmenlik mesleğine yönelik daha çok kaygıya sahip oldukları saptanmıştır  $[t(161) = -4.538, p < .01]$ . Buna göre ailesinde öğretmen olan matematik öğretmeni adayları BMK, GMK, ÖMK ve ÖMYK düzeyleri bakımından olmayanlara göre öğretmenlik mesleğine yönelik daha az kaygı taşıdıkları söylenebilir.

#### 4.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı (ÖMYK) düzeyleri bölümü tercih etme biçimleri bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi, gruplar arası karşılaştırmalar için Tukey-HSD testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 4.8 ve Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, matematik öğretmeni adaylarının BMK, GMK, ÖMK ve ÖMYK puan ortalamaları bölümü tercih etme biçimleri bakımından incelendiğinde; bölümü ailenin, çevrenin ve öğretmenin teşviki ile tercih edenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarının daha çok olduğu dikkat çekmektedir. Buna karşın Tablo 4.9’daki tek yönlü ANOVA testi sonuçları matematik öğretmeni adaylarının Ben Merkezli Kaygı (BMK)  $[F(2-160) = .507, p > .05]$ , Görev Merkezli Kaygı (GMK)  $[F(2-160) = .080, p > .05]$ , Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK)  $[F(2-160) = .006, p > .05]$ , ve ÖMYK  $[F(2-160) = .117, p > .05]$ , puan ortalamaları arasında bölümü tercih etme biçimleri bakımından anlamlı bir olmadığını göstermiştir. Buna göre matematik öğretmeni adaylarının BMK, GMK, ÖMK ve ÖMYK düzeyleri bölümü tercih etme biçimine göre değişmemektedir.

**Tablo 4.8:** Matematik öğretmeni adaylarının ÖMYK düzeyi puanlarının bölümü tercih etme biçimi bakımından dağılımı

Değişken	Bölümü Tercih Etme Biçimi	<i>n</i>	Ort.	SS
Ben Merkezli Kaygı (BMK)	Kendi isteği	70	2.41	.86
	Ailenin, çevrenin ve öğretmenin teşviki	69	2.45	.88
	OSYM tercih hakkı	24	2.25	.72
Görev Merkezli Kaygı (GMK)	Kendi isteği	70	2.57	.70
	Ailenin, çevrenin ve öğretmenin teşviki	69	2.61	.81
	OSYM tercih hakkı	24	2.55	.68
Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK)	Kendi isteği	70	2.80	.98
	Ailenin, çevrenin ve öğretmenin teşviki	69	2.82	.96
	OSYM tercih hakkı	24	2.80	.84
ÖMYK Ölçeğinin Tümü	Kendi isteği	70	2.59	.80
	Ailenin, çevrenin ve öğretmenin teşviki	69	2.63	.85
	OSYM tercih hakkı	24	2.53	.69

**Tablo 4.9:** Bölümü tercih etme bakımından ANOVA sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Ben Merkezli Kaygı (BMK)	Gruplar arası	.745	2	.372	.507	.603
	Gruplar içi	117.473	160	.734		
	Toplam	118.218	162			
Görev Merkezli Kaygı (GMK)	Gruplar arası	.091	2	.045	.080	.923
	Gruplar içi	90.302	160	.564		
	Toplam	90.393	162			
Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK)	Gruplar arası	.011	2	.005	.006	.994
	Gruplar içi	146.979	160	.919		
	Toplam	146.989	162			
ÖMYK Ölçeğinin Tümü	Gruplar arası	.154	2	.077	.117	.890
	Gruplar içi	105.353	160	.658		
	Toplam	105.508	162			



#### 4.9. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı (ÖMYK) düzeyleri bölümü tercih etme sırası bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü Anova testi, gruplar arası karşılaştırmalar için Tukey-HSD testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 4.10 , Tablo 4.11 ve Tablo 4.12’de sunulmuştur.

**Tablo 4.10:** Matematik öğretmeni adaylarının ÖMYK düzeyi puanlarının bölümü tercih etme sırası bakımından dağılımı

Değişken	Bölümü Tercih Etme Sırası	<i>n</i>	Ort.	SS
Ben Merkezli Kaygı (BMK)	1-5.tercih arası	77	2.28	.76
	6-10.tercih arası	38	2.94	.96
	11. tercih ve üzeri	48	2.19	.73
Görev Merkezli Kaygı (GMK)	1-5.tercih arası	77	2.47	.65
	6-10.tercih arası	38	3.03	.89
	11. tercih ve üzeri	48	2.41	.62
Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK)	1-5.tercih arası	77	2.57	.80
	6-10.tercih arası	38	3.44	1.02
	11. tercih ve üzeri	48	2.69	.90
ÖMYK Ölçeğinin Tümü	1-5.tercih arası	77	2.44	.68
	6-10.tercih arası	38	3.14	.93
	11. tercih ve üzeri	48	2.43	.70

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi, matematik öğretmeni adaylarının BMK, GMK, ÖMK ve ÖMYK puan ortalamaları bölümü tercih etme sırası bakımından incelendiğinde bölümü 6-10.sırada tercih edenlerin diğerlerine nazaran öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarının daha çok olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları da matematik öğretmeni adaylarının Ben Merkezli Kaygı (BMK) [ $F(2-160) = 11.080, p$

<.01], Görev Merkezli Kaygı (GMK) [ $F(2-160) = 10.004, p <.01$ ], Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK) [ $F(2-160) = 10.094, p <.01$ ], ve ÖMYK [ $F(2-160) = 7.168, p <.01$ ], puan ortalamaları arasında bölümü tercih etme sırası bakımından anlamlı bir olduğunu göstermiştir. Buna göre matematik öğretmeni adaylarının BMK, GMK, ÖMK ve ÖMYK düzeyleri bölümü tercih etme sırasına göre farklılık göstermektedir. Gruplar arasında anlamlı olan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.12’de sunulmuştur.

**Tablo 4.11:** Bölümü tercih etme sırası bakımından ANOVA sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	$F$	$p$
Ben Merkezli Kaygı (BMK)	Gruplar arası	14.382	2	7.191	11.080	.000**
	Gruplar içi	103.836	160	.649		
	Toplam	118.218	162			
Görev Merkezli Kaygı (GMK)	Gruplar arası	10.047	2	5.024	10.004	.000**
	Gruplar içi	80.346	160	.502		
	Toplam	90.393	162			
Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK)	Gruplar arası	20.189	2	10.094	12.737	.000**
	Gruplar içi	126.800	160	.793		
	Toplam	146.989	162			
ÖMYK Ölçeğinin Tümü	Gruplar arası	14.336	2	7.168	12.579	.000**
	Gruplar içi	91.172	160	.570		
	Toplam	105.508	162			

\*\* $p <.01$

**Tablo 4.12:** Tukey HSD Sonuçları

Değişken	(I) Tercih Sırası	(J) Tercih Sırası	Ortalama Farkı (I-J)	S.Hata	<i>p</i>
Ben Merkezli Kaygı (BMK)	1-5.tercih arası	6-10.tercih arası	-.66267	.15971	.000*
		11.tercih ve üzeri	.08885	.14815	.820
	6-10.tercih arası	11.tercih ve üzeri	.75151	.17492	.000*
Görev Merkezli Kaygı (GMK)	1-5.tercih arası	6-10.tercih arası	-.56202	.14049	.000*
		11.tercih ve üzeri	.05793	.13032	.897
	6-10.tercih arası	11.tercih ve üzeri	.61996	.15387	.000*
Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK)	1-5.tercih arası	6-10.tercih arası	-.87003	.17649	.000*
		11.tercih ve üzeri	-.12183	.16372	.738
	6-10.tercih arası	11.tercih ve üzeri	.74820	.19330	.000*
ÖMYK Ölçeğinin Tümü	1-5.tercih arası	6-10.tercih arası	-.69833	.14965	.000*
		11.tercih ve üzeri	.00783	.13882	.998
	6-10.tercih arası	11.tercih ve üzeri	.70616	.16391	.000*

\**p*<.05

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi, matematik öğretmeni adaylarının Ben Merkezli Kaygı (BMK) düzeyleri bakımından bölümü 6-10.sırada tercih edenlerin 1-5.sırada ve 11.sıra ve üzerinde tercih edenlere göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde matematik öğretmeni adaylarının Görev Merkezli Kaygı (GMK), Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK) ve ÖMYK Ölçeğinin Tümü bakımından bölümü 6-10.sırada tercih edenlerin 1-5.sırada (*p*<.01) ve 11.sıra ve üzerinde (*p*<.01) tercih edenlere göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu durum bölümü 6-10.sırada

tercih eden matematik öğretmeni adaylarının diğerlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik daha çok kaygıya sahip olduğunu göstermektedir.

## 5. TARTIŞMA

Bu araştırmada matematik öğretmeni adaylarına “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” uygulanmıştır. Bunun sonucunda matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin ne olduğu ve bazı değişkenler açısından kaygı düzeyleri arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre bayan öğretmen adaylarının BMK, GMK, ÖMK ve ÖMYK düzeylerinin hepsi anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, daha önce bu alanda yapılan araştırma bulgularını (Saban vd., 2004; Tümerdem, 2007; Tařđın, 2006; Ergür, 2004; Özbek vd. 2004; Çakmak ve Hevedanlı, 2005; Rosenthal ve Schreiner, 2000; Campbell ve Jones, 1997) destekler niteliktedir. Bayan öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha yüksek olmasının toplumsal değer yargılarından kaynaklandığı düşünölmektedir. Ülkemiz koşullarında erkekler toplumun değerleri doğrultusunda daha özgür bir yaşam sürdürürken bayanlar üzerinden ailenin ve yaşadıkları çevrenin daha etkili olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte bu durum bölgeler arasında ve sosyal yapıya bağlı olarak değişiklik gösterebilir (Akgün vd., 2007).

Araştırmanın sonuçlarına göre BMK, GMK, ÖMK ve ÖMYK düzeylerinin hiç birinde ilköğretim matematik öğretmeni adayları ile ortaöğretim matematik öğretmeni adayları arasında anlamlı bir fark görölmemiştir. Benzer şekilde Çakmak ve Hevedanlı'nın (2005) ve Akgün ve arkadaşlarının (2007) yapmış oldukları araştırmalarda da farklı bölümler arasındaki kaygı düzeyleri açısından anlamlı fark bulunamamıştır. Saban ve arkadaşlarının (2004) yapmış oldukları araştırmada ise farklı bölümlere ait kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklar görölmüştür. Sosyal Bilimler Öğretmenliği Anabilim Dalındaki öğrencilerin Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır.

Araştırmamızın sonucuna göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri başarı algısı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu sonuç, Çakmak ve Hevedanlı'nın (2005) yapmış oldukları çalışma ile paralellik göstermektedir. Ancak birçok araştırmada (Surtees vd. , 2002; Alisinaoğlu ve Ulutaş, 2000; Varol, 1990; Genç vd. , 1999; Akgün vd. , 2007) kendisini başarılı bulanların kaygı düzeyleri kendini başarısız bulanlara göre daha düşük çıkmıştır. Varol'a (1990) göre de başarı düzeyi arttıkça kaygı düzeyi azalmaktadır. Öğrencilerin akademik olarak kendilerini yetersiz hissetmeleri, ruh sağlıklarına olumsuz bir etki yapabilir. Bu sonuç, öğrencilerin başarısızlıklarından dolayı doyum sağlayamamaları, güvenlerini kaybetmeleri gibi nedenlerle açıklanabilir. Bu araştırmadan çıkan sonucun genellenebilmesi için yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Öğretmen liselerinden mezun olmuş olan öğretmen adaylarının ÖMYK, BMK, GMK ve ÖMK düzeylerinin hepsinin diğer liselerden mezun olmuş olan öğretmen adaylarına göre daha az olduğu saptanmıştır. Bu sonucun sebebinin Anadolu Öğretmen Liseleri'nin; öğrencilerine, öğretmenlik mesleğini sevdirmek ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmak amacıyla eğitim verdiği için olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında Anadolu Öğretmen Lisesi'ne gelen öğrencinin ilköğretimden itibaren öğretmen olma isteğinin bulunması da önemli bir etkidir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, ailesinde öğretmen bulunan öğretmen adaylarının BMK, GMK, ÖMK ve ÖMYK düzeylerinin daha düşük düzeyde olduğudur. Gelecekte ne olacağını bilememek insan için kaygı yaratıcı nedenlerden biridir. İlerde olumsuz türden olayların olacağını bilmek hiç bilmemeye tercih edilir (Cüceloğlu, 2004: 277-278). Ailesinde öğretmen bulunan öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğine, mesleğin zorluklarına, öğrencilerin problemlerine ve benzeri durumlara ailelerindeki öğretmenlerden dolayı hiç uzak değildirler. Öğretmen olduklarında neler ile karşılaşacaklarını diğer öğretmen adaylarına göre daha iyi bilmektedirler. Araştırmanın bu sonucunun sebebinin, ailesinde öğretmen bulunan

öğretmen adayının, ailesindeki öğretmenlerden dolayı öğretmenlik mesleğinde nelerle karşılaşabileceğini daha iyi bilmesi olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise okuduğu branşı 6-10. sıra arasında tercih eden matematik öğretmen adaylarının BMK, GMK, ÖMK, ÖMYK düzeylerinin daha yüksek olduğudur. Bu şu şekilde açıklanabilir; branşı ilk beş tercihte yapanların 6-10. arasında yapanlara göre daha az kaygı duymalarının sebebi; bilinçli tercih yapan öğrencilerin matematik öğretmenliğini icra etmede kendine yeteri kadar güven duyduğu ve bu konuda fazla kaygılanmadıkları şeklinde yorumlanabilir. 11. ve sonrasında tercih edenlerin 6-10. arasında tercih edenlere göre daha az kaygı duymaları ise üniversite sınavı sonrasında öğretmenlik mesleğini düşünmedikleri ancak puanları yettiği için bu bölüme geldikleri, bundan dolayı da gelecekte, öğretmenlik mesleği için fazla heyecan duymuyor olabilecekleri için fazla kaygı hissetmiyor olabilirler şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda, tercih sırasına göre kaygı düzeylerinin farklılık göstermesi sonucu Ünal ve Alaz'ın (2008) ve Tümerdem'in (2007) yapmış oldukları araştırmaları da desteklemektedir.

Araştırmada ortaya çıkan bu bulguların ışığında, öğrencilerin kaygı düzeyleri ile onların çeşitli durumları arasında bir ilişki bulunduğu; bunlardan özellikle cinsiyet, mezun olunan lise türü, ailede öğretmen olma durumu ve branşı tercih sırası değişkenlerin onların kaygı düzeyleri üzerinde önemli rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın genel sonucuna bakıldığında matematik öğretmen adaylarının BMK ve GMK düzeylerinin “çok az”, ÖMK ve ÖMYK düzeylerinin ise “kısmen” olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla bu öğrencilerin bu mesleğin kendilerine uygun bir meslek olup olmadığı (ben-merkezli kaygılar) ve bu mesleği başarı ile sürdürüp sürdüremeyecekleri (görev-merkezli kaygılar) konularında çok az kaygı taşıdıkları sonucu çıkmaktadır. Bu sonuç, “matematik öğretmen adaylarının bu mesleği kendileri için uygun bir meslek olarak görüp, başarılı bir öğretmen olacakları düşüncesindedirler.” şeklinde yorumlanabilir. Nitelikli öğretmenlerde bulunması gereken özellikler (öğrenci-merkezli kaygılar) açısından kaygılarının kısmen olduğu

sonucu çıkmıştır. Bu üç alt boyut bir arada ele alındığında yani öğretmenlik mesleğine yönelik kaygıları incelendiğinde, öğretmen adaylarının ÖMYK düzeylerinin kısmen olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.



## 6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde; Matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerini belirlemek ve öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarının cinsiyet, bölüm, bölümde okumaktan memnun olma, başarı algısı, lise türü, ailede öğretmen olma durumu, branşı tercih etme biçimi, branşı tercih etme sırası değişkenleri açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini araştırmak amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar üzerinde durulmuştur.

### 6.1. Ana Probleme İlişkin Sonuçlar

Uygulanan anket ve yapılan değerlendirmeler sonucunda matematik öğretmen adaylarının Ben Merkezli Kaygı (BMK) ve Görev Merkezli Kaygı (GMK) düzeylerinin “çok az” , Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK) düzeylerinin ise “kısmen” ve Öğretmen Adayı Mesleki Kaygı (ÖMYK) düzeylerinin de “kısmen” olduğu anlaşılmaktadır. Buradan matematik öğretmen adaylarının ÖMYK’larının fazla olmadığı görülmektedir.

### 6.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci problemini “Matematik öğretmen adaylarının ÖMYK düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Uygulanan anket ve yapılan değerlendirmeler sonucunda matematik öğretmen adaylarının BMK, GMK, ÖMK ve ÖMYK düzeylerinin hepsinde bayanların baylara göre daha fazla kaygı duydukları sonucu çıkmıştır.

### 6.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci problemini “Matematik öğretmen adaylarının ÖMYK düzeyleri bölüm değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Uygulanan anket ve yapılan değerlendirmeler sonucunda matematik öğretmen adaylarının BMK, GMK, ÖMK ve ÖMYK düzeylerinin hiç birinde ilköğretim matematik öğretmenleri ile ortaöğretim matematik öğretmenleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

#### **6.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın üçüncü alt problemini “Matematik öğretmen adaylarının ÖMYK düzeyleri bölümde okumaktan memnun olma değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Uygulanan anket ve yapılan değerlendirmeler sonucunda matematik öğretmen adaylarının BMK, GMK ve ÖMYK düzeylerinde bölümde okumaktan memnun olma değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak ÖMK düzeyi bakımından bölümde okumaktan memnun olanların daha çok kaygıya sahip oldukları saptanmıştır.

#### **6.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın dördüncü alt problemini “Matematik öğretmen adaylarının ÖMYK düzeyleri başarı algısı değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Uygulanan anket ve yapılan değerlendirmeler sonucunda matematik öğretmen adaylarının BMK, ÖMK ve ÖMYK düzeyleri kendini üniversitede başarılı görme durumuna göre anlamlı bir fark göstermez iken, GMK düzeyi bakımından kendini başarılı bulmayanların daha çok kaygıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

#### **6.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın beşinci alt problemini “Matematik öğretmen adaylarının ÖMYK düzeyleri mezun olunan lise türü değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Uygulanan anket ve yapılan değerlendirmeler sonucunda öğretmen lisesinden mezun olan matematik öğretmen adaylarının BMK, GMK, ÖMK ve ÖMYK düzeyleri bakımından diğer lise mezunu öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik daha az kaygı taşıdıkları söylenebilir.

#### **6.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın altıncı alt problemini “Matematik öğretmen adaylarının ÖMYK düzeyleri ailede öğretmen olma durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Uygulanan anket ve yapılan değerlendirmeler sonucunda ailesinde öğretmen olan matematik öğretmeni adayları

BMK, GMK, ÖMK ve ÖMYK düzeyleri bakımından olmayanlara göre öğretmenlik mesleğine yönelik daha az kaygı taşıdıkları söylenebilir.

### **6.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın yedinci alt problemini “Matematik öğretmen adaylarının ÖMYK düzeyleri branşı tercih etme biçimi değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Uygulanan anket ve yapılan değerlendirmeler sonucunda matematik öğretmeni adaylarının BMK, GMK, ÖMK ve ÖMYK düzeyleri bölümü tercih etme biçimine göre değişmemektedir.

### **6.9. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın sekizinci alt problemini “Matematik öğretmen adaylarının ÖMYK düzeyleri branşı tercih etme sırası değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Uygulanan anket ve yapılan değerlendirmeler sonucunda branşı 6-10. sırada tercih eden matematik öğretmeni adaylarının diğerlerine göre BMK, GMK, ÖMK ve ÖMYK düzeylerinin daha fazla olduğu saptanmıştır.

### **6.10. Öneriler**

Yapılan araştırma ve elde edilen sonuçlar neticesinde şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmen liselerinden mezun olan öğretmen adaylarının daha az kaygıya sahip olmalarından dolayı, öğretmen olmak isteyen ilköğretim öğrencileri öğretmen liselerine yönlendirilmelidirler.
- Kaliteli bir eğitim için kaliteli öğretmenler gerektiğinden başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih etmeleri sağlanmalıdır.
- Aynı tarz bir çalışmada anket uygulanan öğrencilerden görüşme tekniğiyle geleceğe yönelik kaygılarının nedenleri ve sebepleri araştırılabilir.
- Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi derslerindeki durumları ile ÖMYK düzeyleri arasındaki ilişki incelenebilir.
- Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğine yönelik kaygıları arasındaki ilişkiler incelenebilir.

- Yapılan bu araştırma farklı üniversitelerde uygulanıp, farklı üniversitelerdeki öğretmen adayları arasında ÖMYK düzeyleri açısından anlamlı bir fark var mıdır, incelenebilir.

## KAYNAKLAR

Acar, N. (2004). *Ne Kadar Farkındayım? Gestalt Terapi* (2.Baskı). Ankara: Babil Yayıncılık.

Ada, S. ve Ünal, S. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Marmara Üniversitesi Yayın No: 646, Teknik Eğitim Fakültesi Yayın No: 13). İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaası.

Akgün, A., Gönen, ve S. Aydın, M. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* [www.e-sosder.com](http://www.e-sosder.com) ISSN:1304-0278 Bahar-2007 ,C.6, S.20, 283-299. Erişim Tarihi: 21.05.2011.

Akyıldız, H. (1991). Etkili Öğretim Açısından Öğretmen Niteliğinin Önemi. *Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu (13-14 Nisan 1991)*. İstanbul: Eğitimde Nitelik Geliştirme, Özel Kültür Okulları Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Yayınları.

Alexander, J. O. (1999). Collaborative design, constructivist learning, information technology immersion & electronic communities: A case study. *Interpersonal Computing and Technology: An Electronic Journal for the 21st Century*, 7(1-2).

Alisinaoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 15-19.

Alkan, C. ve Hacıoğlu, F. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları*. Ankara: Alkim Yayınevi.

Allwright, D. ve Bailey, K.M. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Altınok, İ.H. (1999). Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikaları ve öğretmen yeterlikleri, *İlk ve Orta Öğretimde Fen-Fizik Eğitimi Sempozyumu*. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Alver, M., Sancak, Ş. ve Kesicioğlu O.S. (2010). Öğretmen adaylarının mesleki hazır oluş düzeyleri ve geleceğe ilişkin kaygıları. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II. 16-18 Mayıs 2010*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ardahan, H. ve Ersoy, Y. (2003). İlköğretim okullarında kesirlerin öğretimi-II: Tanıya yönelik etkinlikler düzenleme. MATDER. [www.matder.org.tr](http://www.matder.org.tr). Erişim Tarihi: 17.10.2011.

Ardahan, H., Sulak, H. ve diğerleri (1999). İlk ve ortaokul öğrencilerinin sözel problemlerin çözümündeki yanılıklarının tespiti. *Selçuk Üniversitesi Araştırma Vakfı Projesi*, 1996-1997, Proje No: 96/122, Konya.

Asan, C. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (1. Baskı). Samsun: Kardeş Yayınları.

Aydın, G. ve Tezer, E. (1991). İyimsizlik, Sağlık Sorunları ve Akademik Başarı İlişkisi. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 10-25.

Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Aytaç, S. ve Keser, A. (2004). İşsizliğin Çalışan Birey Üzerindeki Etkisi: İşsizlik Kaygısı. *İş-Güç, Endüstri İlişkileri ve Kaynakları Dergisi*, 4(2), 5-17.

Aytaç, T. (2003). 21. Yüzyılın Başında Öğretmenin Değişen Rollerini. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 4(45), 7-18.

Batlaş, A. ve Batlaş, Z. (2004). *Stres ve Başaçıkma Yolları* (22. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Başkan, G.A. (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 16-25.

Beck, A. (2005). *Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar*. (Çevirenler: Aysun Özcan ve Veysel Öztürk). İstanbul: Litera Yayıncılık.

Beck, A. ve Emery, G. (2006). *Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler: Bilişsel Bir Bakış Açısı*. (Çeviren: Veysel Öztürk). İstanbul: Litera Yayıncılık.

Bekdemir, M., Işık, A. ve Çıkılı, Y. (2004). Matematik Kaygısını Oluşturan ve Arttıran Öğretmen Davranışları ve Çözüm Yolları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16 Yaz, 88-94.

Bozkurt, N. (2004). Bir grup üniversite öğrencisinin depresyon ve kaygı düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29(133),52-59.

Buckworth, J. Ve Dishman, R.D. (2002). *Exercise Psychology, Human Kinetics*. London-United Kingdom.

Büyükkaragöz, S.S., Muşta, M.C, Yılmaz, H. ve Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Eğitimin Temelleri)*. Konya: Mikro Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (3.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Camacho, M., Socas, M.S. ve Hernandez, J. (1998). An analysis of future mathematics teachers' conceptions and attitudes towards mathematics. *Int. J. Math. Educ. Sci. Technol*, 29(3), 317-324.

Campell, E., Jones, G. (1997). Precompetition anxiety and self-confidence in wheelchair sport participants. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14(2): 95-107.

Campbell, D. (1997). *The Mozart Effect*. New York: Avon Books.

Calvo, M.G. ve Miguel- Tobal, J.J. (1998). The anxiety response: Concordance among components. *Motivation and Emotion*, 22 (3), 211- 228.

Capel. S e arkadaşları (1996) Learning to teach in the secondary school. *A. Companion to School Experience Routledge*, 11. New Fetter Lane, London.

Ceyhan, E. (2006). Computer Anxiety of Teacher Trainees in the Framework of Personality Variables. *Computers in Human Behavior*, 22(2), 207-220.

Chou, C. (2003). Incidences and correlates of internet anxiety among high school teachers in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 19(6), 731-749.

Coleman, J.C. ve Broen, W. E. (1972) . *Abnormal Psychology and Modern Life, Scott, Foresman and Company* (4.Baskı). U.S.A.

Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları* (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakmak, Ö. Ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* www.e-sosder.com ISSN:1304-0278 Güz 2005, C.4, S.14, 115-127. Erişim Tarihi: 13.05.2011.

Çakmak, M. (2005). İlköğretimde Matematik Öğretimi ve Öğretmenin Rolü. MATDER. [www.matder.org.tr](http://www.matder.org.tr). Erişim Tarihi: 14.06.2011.



Dede, Y. ve Yaman, S. (2003). Fen ve matematik eğitiminde proje çalışmalarının yeri, önemi ve değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 117–132.

Derman, A. (2007). *Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Dikici, R. ve İşleyen, T. (2004). Bağıntı ve fonksiyon konusundaki öğrenme güçlüklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 105-106.

Durmuş, S. (2001). Matematik eğitimine oluşturmacı yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Haziran 2001, 101-107.

Erdemir, N., Bakırcı, H. ve Eyduran, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), 99-108.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Erdul, G. (2005). *Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Ergun, M., Ergezer, B., Çevik, İ. ve Özdaş, A. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.

Ergür, D. O. (2004). Yabancı dil öğrenimi sürecinde kaygı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 48-53.

Ersoy, Y. (2005). Matematik eğitimini yenileme yönünde ileri hareketler-I: Teknoloji destekli matematik öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, April 2005, ISSN: 1303-6521, 4(2), 7.

Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği. (Editör: Yüksel Özden). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (2.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık, 14-25.

Fisher, M. (2000). Computer skills of initialteacher education students. *Technology, Pedagogy and Education*, 9(1), 109-123.

France, R. ve Robson, M. (1997). *Cognitive Behavioural Therapy in Primary Care*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Freidson, E. (1986). *Professional Powers: A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.

Geçtan, E. (2004). *İnsan olmak* (3.Baskı). İstanbul: Metis yayınları.

Geçtan, E. (1981). *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*. Ankara: Maya Matbaacılık Yayıncılık.

Genç, H. (2008). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Durum Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Genç, M., Karlıdağ, R., Eğri, M., Güneş, G., Kurçer, M. A., Pehlivan, E., Özcan, E. ve Ünal, S. (1999). Öğrenci seçme sınavına girecek öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi*, 6(1), 38-41.

Gökçe, E. (1999). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güleri, M. (1998). Üniversiteli ve işçi gençliğin gelecek beklentileri ve kötümserlik-iyimserlik düzeyleri. *Kriz Dergisi*, 6 (1), 55-65.

Güneş, G. (2008). *Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının öğretmen öğrenme ortamına yansımaları*. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Haritos, C. (2004). Understanding teaching through the minds of teacher candidates: A curious blend of realism and idealism. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 637-654.

Jersild, A.T., Markey, F. V. ve Jersild, C.L. (1993). Children' fears, dreams, wishes, daydreams, likes, dislikes, pleasant and unpleasant memories. *Child Development Monographs*.

Kay, R. (2007). The impact of preservice teachers' emotions on computer use: A formative analysis. *J. Educational Computing Research*, 36(4), 455-479.

Köknel, Ö. (1985). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Köknel, Ö. (1988). *Zorlanan İnsan* (2. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Küçükahmet, L., Topses, G., Külahoğlu, Ş.Ö., Çalık, T., Öksüzoğlu, A.F. ve Korkmaz, A. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Kitabevi.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2002). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi .

Miller, L.D. ve Mitchell, C.E. (1994). Mathematics anxiety and alternative methods of evaluation. *Journal of Instructional Psychology*. 21(4), 353-358

Oser, F. K. (1991). Professional morality: A discourse approach (the case of the teaching profession). *Handbook of Moral Behavior and Development* , 2, 191-228.

Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (3).

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. Ankara: M.E.B. Yayınları.

Önsü, A. (2005). *Müzikli Yapılan Egzersizlerin Sürekli Kaygıya Etkisi ve Bu Etkinin Beyin Dalgalarıyla Desteklenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

Özbek, M., Tümer, C. ve Cangöz, B. (2004). Hacettepe Diş Hekimliği Fakültesi'ndeki gönüllü öğrenciler üzerinde bazı demografik faktörler, kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 28(2), 11-17.

Özdemir, S. (1997). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: PegemA Yayınları.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme* (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Özden, Y. (1998). *Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm* (1. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Özer, K. (2005). *Kaygı: Sinanma Duygusuyla Baş Edebilme*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Perry, A.B., (2004). Decreasing mathematics anxiety in college students. *College Student Journal*, 38(2), 321-324.

Rıza, E. T. (2000). *Eğitim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. İzmir: Anadolu Matbaası.

Rosato, F. D. (1986). *Fitness and Welless The Phsical Connection* (2. Baskı). London-United Kingdom.

Rosenthal, B. S. ve Schreiner, A. C. (2000). Prevalence of psychological symptoms among undergraduate students in an ethnically diverse urban public college. *Journal of American Collage Health*, 49 (1),12-18.

Saban, A., Korkmaz, İ. ve Akbaşlı, S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları, *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 198–208.

Sadker, M.P. ve Sadker, D.M. (2000). *Teachers, Schools and Society*. New York: McGraw-Hill.

Saracaloğlu, A.S. ve arkadaşları (2010). Analysing attitudes of candidate teachers towards computer in term of various factors. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3494-3499.

Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Spot Matbaası.

Shapka, J.D. and Ferrari, M. (2003). Computer – related attitudes and actions of teacher candidates. *Computer In Human Behavior*, 19(3), 319-334.

Sheehan, E. (1999). *Kaygı bozuklukları* (1. Baskı). (Çeviren: Murat Sağlam). İstanbul: Alfa Yayınları.

Sönmez, V. (2007). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (13. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.

Surtees, P. G., Wainwright, N.W.J. ve Pharoah, P.D.P. (2002). Psychosocial factors and sex differences in high academic attainment at Cambirdge University. *Oxford Review of Education*, 28 (1), 21-38.

Şahin, A.E. (2004). Meslek ve Öğretmenlik. (Editör: Veysel Sönmez). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Anı yayıncılık, 261-306.

Şahin, C. (2009). Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 271 -286.

Şeyhoğlu, M. (2005). *Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bilgisayar Kaygı Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tallis, F. (2003). *Kaygıları Aşmak*. (Çeviren: Osman Cem ÖnerToy). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Taşdemir, M., Akdal, D. ve Başkonuş, T. (2011). Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin gelecek beklentileri. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Taşgın, Ö., (2006), Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 679-686.

Tekışık, H.H. (1997). Öğretmenlik üniversite mezunu herkesin yapacağı bir iş değildir, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (228).

Turgut, İ. (1997). Öğretmen yetiştirme sorunları, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (228).

Tümerdem, R., (2007) Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* www.e-sosder.com ISSN:1304-0278 Bahar, C.6 S.20 (32-45), Erişim tarihi:16.06.2011.

TDK (Türk Dil Kurumu). (1975). Toplumbilim Terimleri. <http://tdkterim.gov.tr/bts/>, Erişim Tarihi: 24.05.2012.

Türkoğlu, A. ve Arkadaşları. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Mikro Yayınları.

UNESCO, 2002. *Information and Communication Technologies in Teacher Education, A Planning Guide*. Paris: Division of Higher Education.

Ümmet, D. (2007). *Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygının Cinsiyet Rollerini ve Aile Ortamı Bağlamında İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ünaldı, Ü.E., ve Alaz, A. (2008). Coğrafya öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 1 -13.

Varış, F. (1998). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.

Varol, Ş. (1990). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Vos, J., Dryden, G. (1999), *The learning revolution, An introduction to the music revolution, Vision of education series, London, UK, 7-10.*

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.

Yeşilyaprak, B. (2004), *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldırım, İbrahim (2001). Kaliteli Öğretmen Yetiştirme ve Hizmetçi Eğitimin Yeri. *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitiminde Kalite Paneli, 22 Kasım 2000*, Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 103-117.

Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Yılmaz, M.T., Kesici, Ş. ve Kaya, G. (2011). Okulöncesi Öğretmenliği Programında okuyan öğrencilerin liseden mezun oldukları farklı alan/bölgelere göre okul öncesi öğretmenliğine yönelik görüşleri. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey.*

Yörükoğlu, A. (1985). *Gençlik çağı*. Ankara: T. İş Bankası Kültür Yayınları.

Walker, J., ve Shepherd, W., (2001). Anxiety disorders: A nation-wide survey of treatment approaches used by physiotherapists, *Physiotherapy Journal*, 87( 10), 536-548.



EK-1



T.C.  
KONYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

862

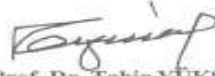
Sayı : B.30.2.KON.0.72.00.00/ -100- 1932  
Konu : Fatih SÜRÜCÜ'nün  
anket çalışması

27 -03- 2012

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İLGİ: 27.02.2012 tarih ve 300/39 sayılı yazınız.

Enstitünüz Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Matematik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı 085202031002 numaralı öğrencisi Fatih SÜRÜCÜ'nün "Matematik Öğretmen Adaylarının Gelecek Kaygıları" adlı tez çalışması kapsamında Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Eğitimi Anabilim Dalı 4.sınıf öğrencileri ile Ortaöğretim Matematik Eğitimi Anabilim Dalı 5.sınıf öğrencilerine anket uygulama isteği bizzat kendisinin gerçekleştirmesi şartıyla uygun görülmüştür.  
Bilgilerinizi rica ederim.

  
Prof. Dr. Tahir YÜKSEK  
Rektör Yardımcısı

SAYIN ÖĞRETMEN ADAYI,

Bu anket “*Matematik Öğretmen Adaylarının Gelecek Kaygılarını*” ölçmek amacıyla hazırlanmıştır ve bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde; Kişisel Bilgi Formu, ikinci bölümde; Öğretmen Adayları Kaygı Ölçeği bulunmaktadır.

**Her soruyu okuduktan sonra lütfen size en uygun olan ifadeyi işaretleyiniz.  
Lütfen cevapsız soru veya boş bırakmayınız.  
Katkılarınızdan Dolayı Şimdiden Teşekkür Ederim.**

Fatih SÜRÜCÜ

#### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

**1. Cinsiyet:**

( ) Bay, ( ) Bayan

**2. Bölüm:**

( ) Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği , ( ) İlköğretim Matematik Öğretmenliği

**3. Bu bölümde okumaktan memnun musunuz?**

( ) Evet , ( ) Hayır

**4. Üniversitede başarılı olduğunuzu düşünüyor musunuz?**

( ) Evet , ( ) Hayır

**5. Mezun olduğunuz lise:**

( ) Öğretmen Lisesi , ( ) Diğer

**6. Ailenizde öğretmen var mı?**

( ) Var , ( ) Yok

**7. Bu branşı nasıl seçtiniz?**

A) Kendi isteğimle B) Ailemin isteği ile C) Çevremın etkisi ile D) Öğretmen Teşviki ile  
E) OSYM Tercih hakkımı kullanmak için

**8. Bu branşı tercih sıranız nedir?**

A) ilk 1-5 B) İlk 5-10 C) 11-15 D) 15-....

### Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği

**Değerli Öğretmen Adayı:** Bu ölçeğin temel amacı, öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğunuz çeşitli kaygıları ortaya çıkarmaktır. Yakın gelecekte öğretmen olacağınızı düşündüğünüzde en çok kaygılandığınız durum nedir? Unutmayınız ki, ölçekte yer alan soruların doğru veya yanlış cevapları söz konusu değildir; çünkü, her öğretmen adayının kaygı duyduğu durum farklıdır. Lütfen ölçekte yer alan her bir ifadenin sizi şu anda ne kadar kaygılandırıldığını aşağıdaki beşli dereceleme ölçeğine göre belirtiniz.

1 = Kaygılanmıyorum 2 = Çok Az Kaygılanıyorum 3 = Kısmen Kaygılanıyorum  
4 = Oldukça Kaygılanıyorum 5 = Çok Kaygılanıyorum

1	Acaba büro ve öğrenci işleri (örneğin, fotokopi) ile ilgili okul yönetiminden yeterli yardım alabilecek miyim?	1 2 3 4 5
2	Acaba sınıftaki öğrencilerin bana olan saygılarını kazanabilecek miyim?	1 2 3 4 5
3	Acaba öğretim ile ilgili çok fazla iş veya sorumlulukla baş edebilecek miyim?	1 2 3 4 5
4	Acaba sınıfta yöneticiler tarafından gözleniyorken başarılı olabilecek miyim?	1 2 3 4 5
5	Acaba öğrencilerimde öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirebilecek miyim?	1 2 3 4 5
6	Acaba hem öğretime hazırlık yapmak hem de dinlenmek için yeterli zaman bulabilecek miyim?	1 2 3 4 5
7	Acaba okuldaki branş öğretmenlerinden veya diğer uzmanlardan yeterli yardım alabilecek miyim?	1 2 3 4 5
8	Acaba sınıfta öğretim için sahip olduğum zamanı etkin olarak kullanabilecek miyim?	1 2 3 4 5
9	Acaba okuldaki meslektaşlarımdan bana olan saygılarını kazanabilecek miyim?	1 2 3 4 5
10	Acaba öğrencilerimi objektif olarak değerlendirebilmek için yeterli zaman bulabilecek miyim?	1 2 3 4 5
11	Acaba öğretim programının değişmezliği ile başa çıkabilecek miyim?	1 2 3 4 5
12	Acaba öğretmenlerden beklenen çok sayıda standartları karşılayabilecek miyim?	1 2 3 4 5
13	Acaba kaliteli ders planları hazırlamak için yeterli bilgi ve beceriye sahip olacak mıyım?	1 2 3 4 5
14	Acaba okuldaki diğer öğretmenler yetersiz olduğum alanların farkına varacaklar mı?	1 2 3 4 5
15	Acaba öğrencilerimde kendine güven ve başarı duygularını geliştirebilecek miyim?	1 2 3 4 5
16	Acaba okuldaki öğretim programının dışına çıkabilecek miyim?	1 2 3 4 5
17	Acaba sınıfta öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerimin problemlerini teşhis edebilecek miyim?	1 2 3 4 5
18	Acaba sınıfta çok gürültü olduğunda, okul müdürü hakkımda ne düşünecek?	1 2 3 4 5
19	Acaba sınıftaki her öğrenciye kendi potansiyelini keşfetmesi ve	1 2 3 4 5

	geliştirmesi için yardım edebilecek miyim?	
20	Acaba öğretmenliğim hakkında yapılan teftişlerden olumlu değerlendirmeler elde edebilecek miyim?	1 2 3 4 5
21	Acaba sınıfım çok kalabalık olursa, öğrencilerle baş edebilecek miyim?	1 2 3 4 5
22	Acaba sınıfımdaki öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının farkına varabilecek miyim?	1 2 3 4 5
23	Acaba sınıfımdaki motivasyonu düşük olan öğrencileri öğrenmek için cesaretlendirip, onların çabalarını destekleyebilecek miyim?	1 2 3 4 5
24	Acaba sınıfımdaki öğrencilerin beni sevmelerini sağlayabilecek miyim?	1 2 3 4 5
25	Acaba sınıfımda tasarladığım etkinlikleri gerçekleştirebilmek için gerekli olacak harcamalar konusunda okul yönetiminden maddi destek bulabilecek miyim?	1 2 3 4 5
26	Acaba etkin bir sınıf yönetimi için yeterli bilgi ve beceriye sahip olacak mıyım?	1 2 3 4 5
27	Acaba etkili ve verimli ders planları hazırlamak için gerekli olan zamanı bulabilecek miyim?	1 2 3 4 5
28	Acaba öğrencilerimin sınıftaki kurallar doğrultusunda davranmalarını sağlayabilecek miyim?	1 2 3 4 5
29	Acaba sınıfımdaki bazı öğrencilerin neden yavaş öğrendiklerini anlayabilecek miyim?	1 2 3 4 5
30	Acaba sınıfımda benim sorumlu tutulacağım utanç verici bir olayla karşı karşıya gelecek miyim?	1 2 3 4 5
31	Acaba sınıfımda sürekli sorun çıkaran öğrencilerle başa çıkabilecek miyim?	1 2 3 4 5
32	Acaba okuldaki meslektaşlarım öğretmenliğim bakımından benim yetersiz olduğumu düşünecekler mi?	1 2 3 4 5
33	Acaba sınıfımın huzurunu bozan öğrencilerle birlikte çalışmak için gerekli bilgi, beceri ve anlayışa sahip olacak mıyım?	1 2 3 4 5
34	Acaba öğrencilerimin beslenme ve sağlık problemlerinin öğrenmelerini nasıl etkilediğini anlayabilecek miyim?	1 2 3 4 5
35	Acaba veliler öğretmenliğim bakımından beni yeterli görecekleler mi?	1 2 3 4 5
36	Acaba sınıfımdaki öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek miyim?	1 2 3 4 5
37	Acaba sınıfımdaki öğrencilerin konuyu etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için alternatif öğretim tekniklerini uygulayabilecek miyim?	1 2 3 4 5
38	Acaba öğrencilerimin davranışlarını etkileyebilecek psikolojik ve kültürel farklılıkları anlayabilecek miyim?	1 2 3 4 5
39	Acaba farklı yollarda öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarına kendimi adapte edebilecek miyim?	1 2 3 4 5
40	Acaba öğretim anlayışım ve kullandığım öğretim metotları ile ilgili idari engellemelerle karşılaşsam, onlarla başa çıkabilecek miyim?	1 2 3 4 5
41	Acaba sınıfımdaki her öğrencinin zihinsel ve duygusal gelişimine rehberlik edebilecek miyim?	1 2 3 4 5
42	Acaba her gün çok sayıda öğrenciyle uğraşabilecek miyim?	1 2 3 4 5
43	Acaba öğrencilerimin okulda öğrendikleri bilgileri okul dışında da uygulamaya koymalarını sağlayabilecek miyim?	1 2 3 4 5
44	Acaba sınıfımda herhangi bir meslektaşım tarafından gözleniyorken etkili ders işleyebilecek miyim?	1 2 3 4 5
45	Acaba öğrencilerimi öğrenmeye motive edebilecek miyim?	1 2 3 4 5

T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Adı Soyadı:	Fatih SÜRÜCÜ	İmza:	
Doğum Yeri:	DENİZLİ		
Doğum Tarihi:	21.02.1985		
Medeni Durumu:	Evli		

**Öğrenim Durumu**

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Zafer İlkokulu		Gediz/Kütahya	1992-1997
Ortaöğretim	Orhan Dengiz Anadolu Lisesi		Uşak	1997-2000
Lise	Uşak Fen Lisesi		Uşak	2000-2003
Lisans	Selçuk Üniversitesi	Matematik Öğretmenliği	Konya	2003-2008
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Matematik Eğitimi	Konya	2008-2012

İş Deneyimi:	Uşak Alper Günbayram Anadolu Lisesi'nde matematik öğretmeni
--------------	---

Aldığı Ödüller:	Tübitak Yüksek Lisans Bursu
-----------------	-----------------------------

Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Prof. Dr. Halil ARDAHAN Yrd. Doç. Dr. Ahmet ERDOĞAN
--	--

Adres	Uşak Alper Günbayram Anadolu Lisesi
-------	-------------------------------------

