

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı

**ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMENLİĞİ 1. VE 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE
YÖNELİK TUTUMLARI İLE KAYGI DÜZEYLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Emrah TEKNECİ

İstanbul, 2010

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı

**ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMENLİĞİ 1. VE 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE
YÖNELİK TUTUMLARI İLE KAYGI DÜZEYLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Emrah TEKNECİ

Danışman: Dr. Aydan AYDIN

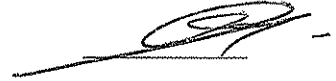
İstanbul, 2010

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı

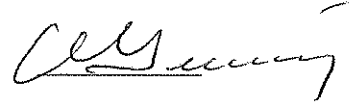
Emrah TEKNECİ tarafından hazırlanan Zihin Engelliler Öğretmenliği 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması başlıklı bu çalışma, 26.10.2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman : Dr. Aydan AYDIN



Üye : Prof. Dr. Yıldız GÜVEN



Üye : Doç. Dr. Gülden UYANIK BALAT



ÖNSÖZ

Bu araştırma, özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği ana bilim dalında eğitimini sürdürmekte olan 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi amacı ile yapılmıştır.

Çalışmamın başlangıcından sonlandırılmasına kadar olan süreçte hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, umutsuzluğa düştüğüm anda bana yol gösteren ve akıl hocam olan danışman hocam Dr. Aydan Aydın'a, yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen bölüm başkanım Prof. Dr. Yıldız Güven'e, bu çalışma süresince fikirleri ve destekleri için Doç. Dr. Gülden Uyanık Balat, Öğrt. Gör. Oktay Taymaz Sarı, Öğrt. Gör. Tuna Şahsuvaroğlu'na katkıları için teşekkür ederim.

Araştırmamın analiz çalışmalarında yardımlarını esirgemeyen Öğrt. Gör. Murat Çakar'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimin başlangıcından sonlandırılmasına kadar olan tüm süreçte desteklerini ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen arkadaşlarım Uğur Gökmen ve Gizem Oda Gökmen'e yaşadığım her türlü zorlukta beni motive eden ve yanımdan bir an olsun ayrılmayan nişanlıma buradan sonsuz teşekkür ediyorum.

Çalışmaya katılan tüm zihin engelliler öğretmenlerine ve çalışmada kullandığım “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” için Yrd.Doç.Dr. Şaban Çetin'e teşekkür ediyorum.

Son olarak çalışma süresince bana her zaman destek olan ve hep yanımda hissettiğim aile teşekkür ediyorum

Emrah Tekneci

İstanbul, 2010

ÖZET

Zihin Engelliler Öğretmenliği 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliğinde okumakta olan 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile tarama modeline göre yapılan araştırmanın örneklemini beş üniversiteden 410 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, zihin engelliler öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Çetin (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği”, kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Spielberger (1979) tarafından geliştirilen “Durumluk-Süreklilik Kaygı Ölçeği” ve zihin engelliler öğretmenliğinde okumakta olan öğrenciler hakkında bilgi toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Elde edilen veriler, SPSS istatistik programıyla analiz edilmiş 0.05 düzeyinde anlamlılığa bakılmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda zihin engelliler öğretmenliği adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının; yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, alanda çalışıp çalışmama, mezun olunan lise türüne, mezun olunan alan türüne ve ailelerinin yaşadıkları yer değişkenlerine göre, sürekli kaygı düzeylerinin; yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre, durumluk kaygı düzeylerinin; yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaştıkları bulunurken, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının; tercih sırası değişkenine göre, sürekli kaygı düzeylerinin; sınıf düzeyi, alanda çalışıp çalışmama, mezun olunan lise türüne, mezun olunan alan türüne, tercih sırası ve ailelerinin yaşadıkları yer değişkenlerine göre, durumluk kaygı düzeylerinin; sınıf düzeyi, alanda çalışıp çalışmama, mezun olunan lise türüne, mezun olunan alan türüne, tercih sırası ve ailelerinin yaşadıkları yer değişkenlerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının okudukları üniversite değişkenine göre öğretmenlik

mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuşken, sürekli ve durumluk kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar kelimeler: öğretmenlik mesleği, tutum, kaygı düzeyi

ABSTRACT

Attitudes of 1st and 4th grade university students attending mentally disabled education towards teaching profession and comparison of their anxiety levels

With the purpose of examining the relationship between their attitude toward profession and anxiety level of first and fourth grade students at special education department mental retardation teaching department, the research was realized according to the screening model and sampling consisted of 410 teacher candidate from five different university.

In the research, “Teaching Profession Attitude Scaling” which was developed by Çetin(2006) in order to determine the attitudes of mental retardation teacher candidates, “Conditional- continuity Anxiety Scaling “ which was developed by Spielberger(1979) in order to determine anxiety levels of these teachers and “Personal Information Form “ in order to gather information about the teachers, were used as data collecting tools.

Resulting data was analysed by the statistical program SPSS and 0.05 confidence level was obtained.

Result of the study showed that mental retardation teacher candidates’ attitudes toward teaching profession, changes depending on age, gender, grade level, field working, type of high school graduated, graduation domain and where their family lived.

Also continuous and conditional anxiety levels were changed depending on age and gender variables.

On the other hand, it was shown that their attitude towards teaching profession did not differentiated according to order of preference their continuous anxiety levels was not differed according to grade level, field working, type of high school graduated, graduation domain, order of preference and where they parents lived. Their

conditional anxiety levels was not differed by the variables: grade level,field working,type of high school graduated ,graduation domain,order of preferences and where parents live.

Although accoring to mental retardation teacher candidates' university variables,their attititudes towards teaching profession had a meaningful relationship, there is no meaningful relationship between continuous and conditional anxiety levels .

Key words: teacher profession, attitude, anxiety level

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x

I.BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	6
1.3. Önem.....	7
1.4. Sayıtlılar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7

II.BÖLÜM

ALANYAZIN.....	9
2.1. İlgili Literatür.....	9
2.1.1. Öğretmenlik	9
2.1.2.Özel Eğitim Öğretmenliği.....	12

2.1.3. Tutum.....	14
2.1.3.1. Tutumların İşlev ve Özellikleri.....	18
2.1.4. Öğretmenlik ve Tutum.....	21
2.1.5. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	22
2.1.6. Kaygı.....	23
2.1.6.1. Kaygının Bireye Etkileri	24
2.1.6.2. Kaygı Düzeyleri.....	26
2.1.6.3. Kaygı Tipleri.....	27
2.1.6.3.1. Durumluk Kaygı	28
2.1.6.3.2. Sürekli Kaygı (Stres)	29
2.1.6.4. Kaygıyı Etkileyen Değişkenler.....	31
2.1.6.5. Çeşitli Görüşler Açısından Kaygı	32
2.1.6.5.1. Freud ve Anksiyete	32
2.1.6.5.2. Rogers ve Anksiyete	33
2.1.6.5.3. Otto Rank ve Anksiyete	34
2.1.6.5.4. Horney ve Anksiyete.....	34
2.1.6.5.5. Adler ve Anksiyete	34
2.1.6.5.6. May ve Anksiyete	35
2.1.6.5.7. Sullivan ve Anksiyete.....	35
2.1.7. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ile İlgili Araştırmalar.....	36
2.1.8. Kaygı İle İlgili Araştırmalar.....	41

III.BÖLÜM

YÖNTEM.....	47
-------------	----

3.1. Araştırma Yöntemi.....	47
3.2. Örneklem.....	47
3.3. Veri Toplama Araçları	48
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	48
3.3.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği.....	48
3.3.3. Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği.....	49
3.3. Verilerin Analizi.....	50

IV.BÖLÜM

BULGULAR.....	51
4.1. Kişisel Bilgi Formundan Elde Edilen Bilgilere İlişkin Frekans ve Yüzdelere.....	51
4.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi	56
4.3. Durumluk Kaygı Ölçeğinin Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi ...	56
4.4. Sürekli Kaygı Ölçeğinin Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi	57
4.5. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Soru Listesinden Elde Edilen Veriler ile Demografik Değişkenler Arasında Gerçekleştirilen Analizler.....	58
4.6. Durumluk Kaygı Ölçeğine İlişkin Soru Listesinden Elde Edilen Veriler ile Demografik Değişkenler Arasında Gerçekleştirilen Analizler.....	67
4.7. Sürekli Kaygı Ölçeğine İlişkin Soru Listesinden Elde Edilen Veriler ile Demografik Değişkenler Arasında Gerçekleştirilen Analizler.....	74
4.8. Öğrencilerin Okudukları Üniversiteye İlişkin Analizler	79
4.9. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ve Durumluk	

Kaygı Ölçeğinden Elde Edilen Veriler ile Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Gerçekleştirilen Analizler.....	85
4.10. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ve Sürekli Kaygı Ölçeğinden Elde Edilen Veriler ile Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Gerçekleştirilen Analizler.....	86

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	88
Sonuç ve Tartışma.....	88
5.1. Sınıf Değişkenine Göre Sonuçlar ve Tartışma.....	88
5.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ile Demografik Değişkenlere Göre Sonuçlar ve Tartışma.....	89
5.3. Durumluk Kaygı Ölçeği ile Demografik Değişkenlere Göre Sonuçlar ve Tartışma.....	93
5.4. Sürekli Kaygı Ölçeği ile Demografik Değişkenlere Göre Sonuçlar ve Tartışma.....	94
5.5. Okumakta Olunan Üniversite Türüne Göre Sonuçlar ve Tartışma.....	94
5.6. Öneriler	96

KAYNAKÇA.....	98
---------------	----

EKLER.....	113
EK-1 Durumluk Kaygı Ölçeği.....	114

EK-2 Sürekli Kaygı Ölçeği.....	115
EK-3 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği.....	116
EK-4 Kişisel Bilgi Formu.....	117

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1: Cinsiyet Dağılımına Göre Frekans ve Yüzdeler.....	51
Tablo 2: Yaş Dağılımına Göre Frekans ve Yüzdeler.....	52
Tablo 3: Mezun Oldukları Lise Dağılımına Göre Frekans ve Yüzdeler.....	52
Tablo 4: Liseden Mezun Oldukları Alan Türü Dağılımına Göre Frekans ve Yüzdeler.....	53
Tablo 5: Okumakta Oldukları Üniversite Dağılımına Göre Frekans ve Yüzdeler.....	54
Tablo 6: Üniversitede Okumakta Oldukları Sınıf Dağılımına Göre Frekans ve Yüzdeler	54
Tablo 7: Okumakta Oldukları Üniversiteyi Tercih Sırası Dağılımına Göre Frekans ve Yüzdeler.....	55
Tablo 8: Alan Deneyim Dağılımına Göre Frekans ve Yüzdeler.....	55
Tablo 9: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre T– Testi Sonuçları.....	56
Tablo 10: Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre T– Testi Sonuçları.....	57
Tablo 11: Sürekli Kaygı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre T– Testi Sonuçları.....	57
Tablo 12: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T– Testi Sonuçları.....	58
Tablo 13: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Tercih Sırası Değişkenine Göre T– Testi Sonuçları.....	59
Tablo 14: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının	

Alanda Çalışıp Çalışmama Değişkenine Göre T– Testi Sonuçları.....	60
Tablo 15: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Yaşlarına Göre Ortalama Ve Standart Sapmaları	60
Tablo 16: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Yaşlara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	61
Tablo 17: Yaş Dağılımlarına Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	62
Tablo 18: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Ortalama Ve Standart Sapmaları Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	62
Tablo 19: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	63
Tablo 20: Mezun Oldukları Okul Türü Dağılımlarına Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	64
Tablo 21: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Mezun Oldukları Alan Türüne Göre Ortalama Ve Standart Sapmaları.....	65
Tablo 22: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Alan Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	65
Tablo 23: Öğrencilerin Mezun Oldukları Alan Türü Dağılımlarına Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	66
Tablo 24: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Yaşanılan Yere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	67
Tablo 25: Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T– Testi Sonuçları.....	68
Tablo 26: Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Tercih Sırası Değişkenine Göre T– Testi Sonuçları.....	68

Tablo 27: Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Alanda Çalışıp Çalışmama Değişkenine Göre T– Testi Sonuçları.....	69
Tablo 28: Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Yaşlarına Göre Ortalama Ve Standart Sapmaları	70
Tablo 29: Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Yaşlara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	70
Tablo 30: Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Ortalama Ve Standart Sapmaları	71
Tablo 31: Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	72
Tablo 32: Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Mezun Oldukları Alan Türüne Göre Ortalama Ve Standart Sapmaları	72
Tablo 33: Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Alan Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	73
Tablo 34: Sürekli Kaygı Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T– Testi Sonuçları.....	74
Tablo 35: Sürekli Kaygı Ölçeği Puanlarının Tercih Sırası Değişkenine Göre T– Testi Sonuçları.....	75
Tablo 36: Sürekli Kaygı Ölçeği Puanlarının Alanda Çalışıp Çalışmama Değişkenine Göre T– Testi Sonuçları.....	75
Tablo 37: Sürekli Kaygı Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Yaşlarına Göre Ortalama Ve Standart Sapmaları	76
Tablo 38: Sürekli Kaygı Ölçeği Puanlarının Yaşlara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	76
Tablo 39: Sürekli Kaygı Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Ortalama Ve Standart Sapmaları	77
Tablo 40: Sürekli Kaygı Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	78

Tablo 41: Sürekli Kaygı Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Mezun Oldukları Alan Türüne Göre Ortalama Ve Standart Sapmaları	78
Tablo 42: Sürekli Kaygı Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Alan Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	79
Tablo 43: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” Puanlarının Öğrencilerin Okudukları Üniversitelere Göre Ortalama Ve Standart Sapmaları	80
Tablo 44: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” Puanlarının Öğrencilerin Okudukları Üniversitelere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	80
Tablo 45: Okudukları Üniversite Dağılımlarına Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	81
Tablo 46: Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Okudukları Üniversitelere Göre Ortalama Ve Standart Sapmaları	82
Tablo 47: Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Okudukları Üniversitelere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	83
Tablo 48: Sürekli Kaygı Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Okudukları Üniversitelere Göre Ortalama Ve Standart Sapmaları	84
Tablo 49: Sürekli Kaygı Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Okudukları Üniversitelere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	84
Tablo 50: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Ve Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Durumuna Göre Ortalama, Standart Sapma, Manova ve Anova Sonuçları.....	85
Tablo 51: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Ve Süreklilik Kaygı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Durumuna Göre Ortalama, Standart Sapma, Manova ve Anova Sonuçları.....	87

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Öğretmenlik mesleği, toplumsal yaşamın ve iş bölümünün bir sonucu olarak meydana gelen ve toplumsal yaşamın sürdürülmesinde oldukça önemli bir yere sahip olan mesleklerden biridir. Hızlı gelişim ve değişimin yaşandığı günümüzde tüm ulusların en büyük çabası, bu değişim sürecine ayak uydurabilecek yeterlilikte donatılmış, nitelikli bireyler yetiştirmektir. Bu amacı gerçekleştirmede en etkili araç eğitimidir ve öğretmenler bu etkili aracın önemli bir ögesini oluşturur (Kuran, 2002).

Öğretmenlik mesleğini seçenlerin, hizmet getirecekleri kişilere karşı, yeterli bir duyarlılığa sahip olmaları beklenir. Bu duyarlılık kişisel özelliklerle ilişkilidir. Öğretmenlik mesleğini seçen kişilerin duyarlılık düzeyleri kendi ruh sağlıklarını da önemli ölçüde etkiler. Çünkü meslek, sadece ekonomik gereksinimlerin karşılanması için değil, aynı zamanda psiko-sosyal gelişim ve doyum sağlamak için de sürdürülen bir uğraştır (Yazıcı, 2009)

Öğretmenlik mesleğini yapan kişilerin kendilerinden beklenen sorumlulukları istenilen düzeyde yerine getirebilmeleri ve başarılı olabilmeleri, önemli ölçüde öğretmenlerin sahip oldukları niteliklere bağlıdır (Erdem ve Anılan, 2000).

Karagözoğlu'na göre, bu durum öğretmenlerin üst düzey genel kültüre sahip olmasını, öğreteceği alanda ve aynı zamanda eğitim alanında bilgi ve becerilerle donatılmış olmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla iyi bir öğretmen olabilmek için alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür üçlüsü arasındaki dengenin çok iyi sağlanması ve öğretmenliğe ilişkin bazı becerilere sahip olunması gerekmektedir (Akt., Çetin, 2004). Ausubel, iyi bir öğretmende aranılan nitelikleri zihinsel yeterlik, alan bilgisi, akademik hazırlık, gelişim ve öğrenim bilgisi ile istenilir kişilik özellikleri olarak nitelemiştir (Akt., Çetin, 2004). Kargın, özel eğitim alanı söz konusu olduğunda

ise eğitim sürecinde görev alacak öğretmenlerin yukarıda sıralanan yeterliklerin yanı sıra başka bilgi ve becerilere de sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bu yeterlikler, özel eğitime gereksinimi olan çocukların duygusal, bilişsel ve sosyal gelişim özelliklerini iyi tanımak, özel eğitim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi ve becerilere sahip olmak, çocukların performans düzeylerini belirlemenin yanı sıra uygun ve gerçekçi hedefler belirleyebilmek ve bireye istendik davranışlar kazandırmak, istenmeyen davranışları azaltmak ya da kaybettirmek olarak özetleyebileceğimiz davranış değiştirme tekniklerine hâkim olmak şeklinde sıralanabilir. Bu yeterlikler tüm öğretmenler için gerekli olmakla birlikte özel eğitim alanında çalışan öğretmenler için kaçınılmazdır (Akt., Çetin, 2004). Bu nedenle öğretmen yetiştirme görevini üstlenen üniversitelerimize çok büyük görevler düşmektedir.

Öğretmen yetiştirme çok yönlü bir süreçtir. Bu süreç, öğretmenlerin çok yönlü gelişmelerini temel alır. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir dayanağının alan bilgisi olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Öğretmenlerin öncelikle sağlam bir alan bilgisine ve disiplinine sahip olması gerekir. Bununla birlikte öğretmenler sadece alanlarındaki bilgileri öğrenmiş kişiler olarak görülmemektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin davranışlarında istenen değişimleri gerçekleştirecek kişiler olarak pedagojik bilgi ve becerilerle donatılmalı, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda yeterli bir düzeye getirilmelidir. Çünkü öğretmen, öğrencilerinin davranışları üzerinde çalışır, eğittiği her öğrencisinin önceden saptanmış amaçlara ulaşmasına yardım eder ve onların istendik davranışlara sahip birer kişi olmalarını sağlar. Öğrencilerin gelişim basamaklarını ve sorunlarını tanımadan yalnızca ders anlatmaya dayanan öğretimin, eğitim açısından bir değeri yoktur. “Bu tip bir öğretmen, dersinin öğretmeni olmakta fakat öğrencilerinin öğretmeni olamamaktadır” (Azar, 2003). Bu bağlamda mesleğe yönelik tutum daha da önem kazanmaktadır.

Öğretim programlarının içeriklerinin yanı sıra, öğretmenin derse, öğretmenlik mesleğine, alana ve okula karşı farklı tutum ve davranışlarının öğretmen adayının başarısı, derse ilgisi, motivasyonu ve tutumunda etkili olacağı açıktır (Işık ve Diğerleri, 2005).

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları genel olarak onların, mesleklerini sevmeleri, mesleklerine bağlı olmaları, toplumsal olarak mesleklerinin gerekli ve önemli olduğunun bilincine ulaşmaları ve meslekleri dolayısıyla kendilerini sürekli geliştirmek durumunda olduklarına inanmaları ile ilgilidir. Bu konulardaki olumlu ya da olumsuz tutumlar öğretmen adaylarının mesleki davranışlarını yönlendirmede oldukça etkili olmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğrenme yaşantıları öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlar oluşturacak biçimde düzenlenmelidir. Çeliköz ve Çetin (2004)'e göre öğretmen adayları mesleklerine yönelik olumlu tutumlara sahip olarak yetiştirilebilirlerse, öğretmen olduklarında; görevlerini eksiksiz yerine getirirler, öğrencilere karşı daha olumlu davranışlar sergilerler, araştırmacı olurlar, yaratıcı düşünür ve yenilikleri öğrenme ortamına kolayca aktarırlar. Olumlu tutumları el-yüz hareketlerine yansır ve öğrencileri daha kolay motive ederler, öğrencilere içten ve samimi davranırlar, katı kuralcı olmazlar, zamanlarını etkili kullanırlar, kısacası mesleklerini severek yaparlar, zevk alırlar ve dolayısıyla öğretmenin görev, sorumluluk ve rollerini daha iyi bir şekilde üstlenebilirler.

Bu nedenle, öğretmen adaylarının nitelikli bir hizmet öncesi eğitim programından geçirilmeleri meslekteki başarıları için gereklidir (Sözer, 1996). Çünkü öğretmen adayları bu yeterliliklerin önemli bir kısmını lisans dönemlerinde edinirler. Bu dönemde öğretmen adayları alan bilgisinin yanında meslekle ilgili değer ve tutumlar kazanırlar (Lasek ve Wiesenbergo,2007).

Alkan (1991) okul uygulama sürecini, öğretmen adaylarının kuram ile uygulama arasındaki ilişkiyi anlamasında temel öge olarak nitelendirmekte ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini geliştirmelerinin, mesleğin gerektirdiği kuramsal bilgileri eğitim ortamlarında uygulayabilme becerisini kazanmalarının ve öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu tutum oluşturmalarının bu süreç sonunda gerçekleşebileceğini belirtmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili tutumları, öğretmenlikle ilgili düşüncelerini yansıttığı gibi meslek yaşantıları üzerinde de etkili olabilmektedir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Özellikle bir mesleğe yönelik olarak geliştirilen tutum, bireyin o

meslekteki başarısının en önemli belirleyicisidir (Gürbüz ve Kışoğlu, 2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olmaları meslek yaşantılarını da olumlu yönde etkileyecektir. Bu yüzden, öğretmen adaylarına verilen eğitim, onların mesleklerine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamalıdır (Johnson ve Howell, 2005; Oral, 2004; Senemoğlu ve Özçelik, 1989).

Aydın, öğretmen adaylarının olumlu ve yüksek düzeyde öğretmenlik tutumları geliştirmelerinin; eğitim-öğretim programları, mesleki beklentiler, kişilik özellikleri, değerler sistemi, psikolojik ihtiyaçlar gibi birçok değişkene bağlı olduğunu belirtmektedir (Akt. Şenel Demir, Sertelin, Kılıçaslan ve Köksal, 2004).

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerinde çok önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır (Çapa ve Çil, 2000; Güven, 2001; Temizkan, 2008). Mesleğe yönelik tutumun yanında öğretmen adaylarının yaşadığı kaygılar da meslek hayatlarını önemli oranda etkilemektedir

Öğretmen adaylarının cinsiyeti, ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi kişiliği ve duygusal durumuna ilişkin yapılan bazı araştırmalarda ana-baba mesleği, okuldaki başarı, barındığı yer, ailenin ekonomik durumu arkadaş çevresi öğrencide kaygı yaratıcı etmenler olarak görülmektedir(Çakmak ve Hevedanlı, 2004).

Öğretmenlik başlı başına emek gerektiren bir meslek iken öğretmenliğini özel eğitim alanında ifşa etmek ya da bunun eğitimini almayı sürdürmek verilecek emeği göze almaktır. Özel eğitim öğretmeni adayları olmak, alanda yaşanan kaygının diğer öğretmenlik dallarından daha yüksek olması beklenebilir.

Özel gereksinimli çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek, beklentilere cevap verebilmek, adayların sorumluluklarını artırırken, alana ve kendilerine yönelik sorumlulukları da artırmaktadır. Bu nedenlerden dolayı da, özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleğe yönelik kaygılarının artacağı beklenebilir.

Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum ve kaygılarının karşılaştırılması bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Bu araştırmada, özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği ana bilim dalında eğitimini sürdürmekte olan 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Amaç

Yapılacak araştırmanın amacı, özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliğinde okumakta olan 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ile kaygı düzeylerinin karşılaştırılmasıdır.

Araştırmada cevap aranacak sorular:

1. Zihin engelliler öğretmenliğinde okuyan 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında farklılık var mıdır?
2. Zihin engelliler öğretmenliğinde okuyan 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencilerinin durumluk kaygı düzeyleri arasında farklılık var mıdır?
3. Zihin engelliler öğretmenliğinde okuyan 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri arasında farklılık var mıdır?
4. Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile cinsiyete, yaşa, mezun olunan lise türüne, liseden mezun oldukları alan türüne, okumakta olduğu sınıfa, üniversitede bölümü tercih sıralarına, alanda tecrübelerine ve ailenin yaşamakta olduğu yer türüne göre farklılaşmakta mıdır?
5. Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının durumluk kaygı düzeyleri ile cinsiyete, yaşa, mezun olunan lise türüne, liseden mezun oldukları alan türüne, okumakta olduğu sınıfa, üniversitede bölümü tercih sıralarına, alanda tecrübelerine ve ailenin yaşamakta olduğu yer türüne göre farklılaşmakta mıdır?
6. Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının sürekli kaygı düzeyleri ile cinsiyete, yaşa, mezun olunan lise türüne, liseden mezun oldukları alan türüne, okumakta olduğu sınıfa, üniversitede bölümü tercih sıralarına, alanda tecrübelerine ve ailenin yaşamakta olduğu yer türüne göre farklılaşmakta mıdır?
7. Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının okumakta oldukları üniversiteye göre gruplar arası anlamlılık var mıdır?
8. Zihin engelliler öğretmenliğinde okuyan 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile durumluk kaygı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

9. Zihin engelliler öğretmenliğinde okuyan 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sürekli kaygı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Öğretmenlik mesleği amaçları açısından sürekli yüksek performans gerektiren bir meslek iken bu performansın özel eğitim alanında daha da yüksek olması ve yapılan çalışmaların meyvelerinin diğer öğretmenlik dallarında olduğu gibi kısa sürede alınamadığı ortadadır. Bu durumda özel eğitim öğretmen adaylarının tutumlarının mesleğe ilk adımı attıkları 1. sınıfta ve alana yönelik uygulamaların yapıldığı 4. sınıfta mesleğe yönelik tutum ve kaygıların neler olacağının belirlenmesi önemlidir.

Bu tutum ve kaygıların belirlenmesi ve buna yönelik gerekli önlem ve düzenlemelerin yapılması, öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanması ve daha donanımlı bir halde alana çıkmaları açısından önemlidir.

Bu çalışma, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri üzerine yapılan çalışmaların özel eğitim alanında yapılması açısından ilk olduğu için önemlidir.

1.4. Sayıtlar

- Araştırmaya katılanların, Durumluk Kaygı Ölçeği, Süreklilik Kaygı Ölçeği, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formuna samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.
- Seçilen örneklemin evreni yeterince temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2009- 2010 yılı ile,
- Anadolu Üniversitesi (114 kişi), Gazi Üniversitesi (79 kişi), Marmara Üniversitesi (75 kişi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi (73 kişi) ve Selçuk

Üniversitesi (69 kişi) özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliğinde okumakta olan toplam 410 birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri ile,

- 1. sınıfta: 221, 4. sınıfta: 189 ve toplamda 410 kişi ile sınırlıdır.
- Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği, Durumluk Kaygı ve Sürekli Kaygı Ölçeği ile sınırlıdır

BÖLÜM II

ALANYAZIN

2.1. İlgili Literatür

2.1.1. Öğretmenlik

Eğitim, yirmi birinci yüzyılda kalkınma çabalarında veya daha zengin ve müreffeh ülke olma hedefine varmak için sürdürülen uğraşlarda, çok önemli ve işlevsel bir araç haline gelmiştir. Eğitim, belki uzun vadede ürün vermektedir ama bir ülkenin sosyal ve ekonomik kalkınmasını sağlayan insan gücünü hazırlayan araç olarak, gün geçtikçe ekonominin temel yatırımı haline gelmektedir. Kısaca, eğitim bireyi geliştirdiği, diğer taraftan ülkenin bilimsel, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasını sağladığı için önemlidir ve değeri çok iyi algılanmalıdır (Bowen, 1980).

Eğitim, genel anlamıyla; kişide istendik yönde davranış değiştirme veya geliştirme sürecidir. Kısacası, kişi kendisinde olmayan bir davranışı isteyerek kazanmaya çalışacak veya var olan ama değişmesini istediği davranışını yine çabalarıyla isteyerek değiştirecektir (Senemoglu, 2001). Eğitimin vazgeçilmez öğelerinden birisi de öğretmen kavramıdır. Öğretmen; sadece içinde bulunduğu sınıfta okumakta olan öğrencilerini akademik bilgilerle donatmakla yükümlü olan kişi değil aynı zamanda bu bireylerin öğrenmeye olan heveslerini beslemeli, paylaşma, yardımlaşma ortak çözüm bulma gibi yaşadığı toplumda bireylerde ortaklaşa çalışma alışkanlığını kazandırabilmelidir.

Türk toplumunda ise öğretmen eskiden beri yalnızca bilgi aktaran; öğreten ve eğiten bir kimse değildir. Bunun yanında toplum içinde bir önder, bir rehber bir planlayıcı, problem çözücü, teşvik edici, bütünleştirici, ve kaynaştırıcı gibi bir takım roller de öğretmene yüklenmiştir (Ertuğrul, 2000). Öğretmenlerin yetiştirilmesi söz konusu olduğunda da en büyük görev üniversitelere düşmektedir.

Yükseköğretim kurumları, eğitim-öğretim süreci içerisinde, bireyler olarak öğrenciler üzerinde etkiler oluşturdukça, toplumsal değişim yaşanmasını da sağlamaktadırlar

(Bowen, 1980). Öyle ki, öğrencilerin davranışları, tutumları ve değer yargıları değiştikçe, aynı zaman da toplum da bir değişim süreci yaşamaktadır. Böylece, bir toplumda yükseköğretim görmüş insanların sayısı arttıkça, toplumsal değişim de o ölçüde hız kazanmış olmaktadır (Gedikoğlu, 2005).

Öğretmenlik, özel bir hizmet öncesi eğitimi gerektiren ve sürekli kendini yenileme gereği duyulan bir meslektir. Mesleğin gerektirdiği niteliklerle donatılmış bir öğretmen, eğitimin en önemli unsurudur. Yeni yetişen kuşakların bilgi ve beceriyle donanık, ülke ve milletine bağlı olarak yetişmesi, öğretmenin niteliği ile yakından ilgilidir. Hiç biri teknolojik gelişme, nitelikli bir öğretmenin yerini tutamaz. Öğretmenler, bir toplumun gerçek mimarlarıdır.

Yalnız iyi yetişmiş öğretmenlerin çalıştığı bir okula mükemmel bir okul denilebilir ve ancak iyi yetişmiş öğretmenlerle ülkenin kalkınması ve ilerlemesi için ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücü yetiştirilebilir. Nitelikli insan gücünün nitelikli eğitimle, nitelikli eğitimin de öğretmenin niteliği ile yakından ilgili olduğu açıktır. Binaları büyük ve gösterişli bir okula “mükemmel bir okulumuz var” demek, taş ve tuğla yığından gurur duymaktır. “Bir okul, orada çalışan öğretmenler kadar mükemmeldir.” Sözü dünyaca kabul edilen bir gerçek olmuştur (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997).

İyi bir öğretmende bulunması gereken bazı kişilik özellikleri vardır. Öğretmelik mesleği bir sevgi mesleğidir. Öğretmenlerin öncelikle çocukları ve mesleğini sevmesi gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğinin bir diğer kişilik özelliği ise iyi bir iletişim yeteneğine sahip olması gerektiğidir. Ayrıca öğretmenin sağlam bir karakter ve örnek bir kişiliğe sahip olması gerekmektedir.

Nitekim, Garmston'a göre, profesyonel bir öğretmen kimliğine sahip olmanın niteliklerini şöylece özetlemek mümkündür:

1. Güçlü bir alan bilgisine sahip olmak;
2. Zengin bir öğretim yöntemleri repertuarına sahip olmak ve böylece hangi öğretim metodunun hangi konuların işlenmesinde daha etkili olacağına karar vermek;

3. Çocuk gelişimi ve öğrenme teorileri hakkında bilgi ve anlayış sahibi olmak ve dolayısıyla sınıftaki öğrencilerin öğrenme tipleri konusunda duyarlı davranmak;
4. Kendisinin zayıf ve kuvvetli olduğu noktalar, normlar ve değer yargıları konusunda iyi bir anlayışa sahip olmak;
5. Okuldaki meslektaşları ile sağlıklı bir iletişim ve etkileşimde bulunmak (Garmston, 1998).

“Öğretme-öğrenme süreçlerini oluşturan bu alandaki etkinliklere ilişkin öğretmen görevlerini ise beş grupta toplayabiliriz.

1. Öğretme-öğrenme süreçlerini analitik olarak inceleme, öğretme-öğrenme modelleri geliştirme
2. Muhtevayı analiz etme, düzenleme, takdim etme, geliştirme
3. Öğrencilerin öğrenme problemlerini teşhis etme, uygun yaşantılar sağlama ve problemleri çözme
4. Çağdaş eğitim teknolojisi imkanlarından yararlanma
5. Klinik, bireysel, bağımsız grup çalışmalarını yürütebilme” (Büyükkaragöz ve diğerleri, 1998)

Bu nedenle, öğretmenlerin nitelikli bir hizmet öncesi eğitim programından geçirilmeleri meslekteki başarıları için gereklidir (Sözer, 1996). Çünkü öğretmenler bu yeterliliklerin önemli bir kısmını lisans dönemlerinde edinirler. Bu dönemde öğretmen adayları alan bilgisinin yanında meslekle ilgili değer ve tutumlar kazanırlar (Lasek ve Wiesenbergova, 2007).

Birçok öğretmen derslerinde bilgiyi veya bilişsel hedefleri esas alırken, bu hedeflere ulaşmada dinamik faktör olan tutumu, duygusal özellikleri göz ardı eder (Ülgen, 1997). Öğretmenin bireysel farklılıkları öğretmenlerin eğitim öğretime ilişkin duygu, düşünce ve uygulamaları arasında farklılığa yol açtığı bilinen bir gerçektir. Bir başka deyişle öğretmenin öğrencilere karşı olumlu ya da olumsuz tutumlarının temelinde sahip olduğu kişilik özellikleri ve aldığı eğitim etkinlikleri gelmektedir. Nitekim bireylerin sahip

oldukları tutumların kendi hayatlarını etkilemesinin yanında kendileri dışındakilerin hayatını etkilemesi bakımından da önem taşıdığı bilinmektedir (Fındıkçı, 1991).

2.1.2.Özel Eğitim Öğretmenliği

Cumhuriyet döneminde özel eğitim alanı açısından en çarpıcı ve önemli gelişmelerin 1950’li yıllardan başlayarak oluştuğunu görmekteyiz. Bu dönemin en çarpıcı gelişmelerinden birisi özel eğitim hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesi işinin Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığı’ndan Millî Eğitim Bakanlığına devredilmesidir. Özel eğitim hizmetlerinin bir bakanlıktan diğerine devredilmesi, konunun bir sağlık sorunu olmaktan daha çok bir eğitim konusu olarak ele alınmasını göstermesi açısından önemlidir. Böylece özel eğitim hizmetleri 1950 yılından başlayarak 1980 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir şube müdürlüğü tarafından yürütülmüştür (Akçamete ve Kaner, 1999).

İlk özel eğitim öğretmeni yetiştirme 1952–1953 öğretim yılında Gazi Eğitim Enstitüsü içinde açılan Özel Eğitim Şubesiyle başlamıştır. Bu eğitim, en az 3 yıl ilkokul öğretmenliği deneyimi olan adaylar arasından seçilenlere verilen iki yıllık bir yüksek öğretim programı idi. Ancak, iki dönem mezun verdikten sonra şube kapanmıştır. 1955’te ilk psikoloji kliniği, şimdiki Rehberlik ve Araştırma Merkezi kurulmuş, bu klinikte engelli çocukların tanılama ve değerlendirilmelerine ilişkin ölçme aracı geliştirme ve eleman yetiştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Akçamete, 1998). 1965 yılında Ankara Üniversitesi’nde eğitim Fakültesi kurulmuştur. Fakülte bünyesinde Özel Eğitim Bölümü açılmıştır. Bu bölümde özel eğitim uzmanı yetiştiren dört yıllık bir program uygulanmıştır (Akçamete, 1998). Lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim veren Özel Eğitim Bölümü alanın personel, yayın ve araştırma gereksinimini karşılamaya çalışmış ve önemli katkılar sağlamıştır. 1978 yılında yürürlüğe giren “Özel Eğitim Öğretmenliği Sertifika Programı” ile ilgili bölüm, özel eğitimin her dalına öğretmen yetiştirmeye başlamıştır (Akçamete, 1998). 1965 yılından 1982 yılına kadar özel eğitim personeli yetiştirme açısından tek kaynak durumunda olan Özel Eğitim Bölümü 1982 yılında YÖK Yönetim Kurulu kararı ile Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü ile birleştirilmiştir (Kargın,2003). Bu yolla alana eleman yetiştirilmesi

engellenmiştir (Akçamete, 1998). Özel eğitim kurumlarının öğretmen gereksinimi 1983 yıllarına kadar sınıf öğretmenlerince karşılanmaya çalışılmış, bu öğretmenlerin büyük bir kısmı hizmet içi eğitim ve sertifika programlarıyla yetiştirilmiştir. Özel eğitim öğretmeni yetiştirme işi ilk olarak Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Eğitim Bilimleri Bölümü bünyesinde "Özel Eğitim Öğretmenliği Programı" ile başlatılmıştır. Daha sonra 1990 yılında Özel Eğitim Bölümü kurulmuş, program ilk mezunlarını 1986–1987 öğretim yılında vermiştir (Akçamete, 1998).

Anadolu Üniversitesi'nde gerçekleştirilen bu başlangıçtan sonra, ikinci olarak 1987 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde "Özel Eğitim Öğretmenliği Programı" başlatılmıştır. Uygulama daha sonra kurulan Özel Eğitim Bölümü içerisinde sürdürülmüştür (Akçamete, 1998). 1994–1995 öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Özel eğitim Bölümü kurulmuştur (Akçamete, 1998). Bu gelişmeyi Karadeniz Teknik Üniversitesi, 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde özel eğitim bölümleri kurulması takip etmiştir (Akt. Nartgün, 2007).

Özel eğitim öğretmenlerinin genel özelliklerine bakılacak olursa;

1. Alanda karşılaşacağı durumlarla ilgili güçlü bir alan bilgisine sahip olmak,
2. Alanda yaşayacağı zorluklarla baş edebilecek sabırlı bir yapıya sahip olmak,
3. Her çocuğun farklı öğrenme yapılarını destekleyecek nitelikte üretken olmak,
4. Sahip olduğu alan bilgisiyle yetinmeyip gelişmelere açık bir kişiliğe sahip olmak,
5. Varolanla yetinmeyip farklı ve yeni olanı bulmak için çabalayan, araştırmacı bir yapıya sahip olmak,
6. Sadece öğreten değil öğrenen ve çevresindekileri de yönlendiren bir kişi olmak.

Özel eğitim öğretmenlerinin tüm bu sıralanan genel özelliklerinin yanında birçok yeterliliğe daha sahip olması beklenmektedir. Bunlardan bir tanesi de bu alana yönelik olan tutumdur. Gerek öğretmenlerin gerekse toplumun özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere yönelik tutumları bireylerin gelişiminde önemli rol oynamaktadır

2.1.3. Tutum

Tutuma dair pek çok tanım yapılmıştır. İnceoğlu (2000) ‘na göre tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2000). Ülgen (1997) ise tutumu “bireyin belli bir objeye karşı gösterdiği önyargılı tepkidir. “ şeklinde tanımlamıştır. Ralflinton’a göre “tutum örtük bir tepkidir. Olumlu, olumsuz ya da çekimser olabilir”. Doğrudan gözlenemez (Ülgen, 1997). Katz ‘a göre tutum “ Bireyin çevresindeki bir simgeyi, bir nesneyi ya da olayı olumlu ya da olumsuz bir şekilde değerlendirme eğilimidir”. Lambert’e göre ise “ Tutum bireyin insanlar, gruplar, sosyal konular ve daha genel olarak herhangi bir çevresel olayla ilgili örgütlenmiş ve tutarlı bir düşünce, duygu ve tepki biçimidir” (İnceoğlu, 2000).

Bir diğer tutum tanımı da; bireyin insanlar, olaylar ve cansız varlıklar karşısında takındığı davranış biçimidir (Ünal ve Ada, 2001).

Gable’de tutumu “sosyal kurumların belli bir türüne, davranışın bir çeşidini önceden hazırlayan duygu yüklü bir fikirdir” şeklinde tanımlayarak tutumun, bilgi, duygu ve davranış öğelerinin bir kompozisyonundan oluştuğunu belirtmektedir. Sherif ise tutumu, “Psikolojik bir sürecin herhangi bir değer yargısıyla damgalanmış bir nesne veya duruma ilişkin olarak bireyin olumlu mu yoksa olumsuz mu duygusal tepki göstereceğini belirleyen oldukça sürekliliği olan bir hazır olma durumu” şeklinde tanımlamaktadırlar. Bir tutum bir kez bireyde yerleştikten sonra bunun durgun duygusal bir özelliği vardır. Sherif tutum kavramına güdü kavramını da eklemiştir. Sherif’e göre bilişsel, güdül ve davranışsal bir yapısı olan tutum, bireyin dış dünyaya ilişkin her türlü duygusunu içerir (Tavşancıl, 2005).

Allport’a göre tutum, bireyin ilgili bulunduğu tüm nesne ve durumlara olan tepkisi üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkisi olan deneyimlerle şekillenen, zihinsel ve sinirsel bir hazır olma durumu olarak tanımlanmıştır. Burada tutum, bireyin tepkisini yönlendirici bir unsur olarak onun davranış biçimini belirlemektedir. Ayrıca,

deneyimlerle örgütlenmesi, tutum oluşmasını bir öğrenme sürecine bağlamaktadır. Tutumların temel ortak özelliği, belirli örgütlenmiş düşünce yapılarını içermesidir. Sherif tutumları, diğer sıradan düşünce yapılarından ve bunların oluşturduğu davranışlardan ayırdetmek için altı ölçüt geliştirmiştir (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985).

1. Tutumlar doğuştan edinilmez, sonradan kazanılırlar. Temel olarak, tüm düşünsel etkinlikler gibi tutumun oluşması da, öğrenme sürecinde ortaya çıkan bir etkinliktir. Tutum toplumsallaşma aracılığıyla kültürel olarak edinilir.
2. Tutumlar geçici düşünsel durumlar değildir; bir kez ortaya çıktıktan sonra, az ya da çok belirli bir süre devam ederler. Bunun nedeni tutumların derece derece gelişerek ve biçimlenerek oluşmasıdır.
3. Tutumlar, birey ile nesneler arasındaki ilişkilere bir kararlılık ve düzenlilik kazandırır. Tutumlar öğrenme süreci içerisinde yavaş yavaş biçimlenip oluştuklarından insan nesne ilişkisinin yanı sıra insanın çevresini algılamasına, yargılamasına ve kullanmasına yönelik ilişkilerini de düzenler. Ayrıca, bu düzenlemelere belirli bir denge ve kararlılık kazandırma potansiyeline sahiptirler.
4. İnsan-nesne ilişkisinde, özellikle tutumlar aracılığıyla belirlenen bir etkilenme güdülenme (yanlılık) süreci olarak ortaya çıkmaktadır. Bir insan herhangi bir tutumunu biçimlendirdiğinde artık söz konusu nesneye yansız bir gözle bakamaz; ya bu nesneye karşı ya da ondan yana olacaktır. Bazı tutumlar, toplumsal etkileşimin en yoğun olduğu durumlarda (örneğin bunalım veya savaş koşullarında) oluşmuşlardır; bu nedenle de toplumsal değer yargılarıyla yüklüdürler. Böyle tutumlarda yanlılık en yoğun biçimini alır.
5. Tutumların oluşması ve biçimlenmesi için birbirleriyle karşılaştırılabilir birçok öğenin bir arada olması zorunludur. Bir nesneye karşı olumsuz ya da olumlu bir eğilimin baş göstermesi, ancak o nesnenin diğer nesnelerle karşılaştırılmasından sonra mümkün olabilir. Bireyler çevrelerindeki nesnelere karşı davranırlarken göreceli hareket ederler. Tek tek nesneleri karşılaştırırken dikkate alınan bu görecelik, genellemelere gidildiğinde tek tipleştirilmeye dönüşebilir.
6. Genel olarak kişisel tutumların oluşumu ile ilgili ilkeler, toplumsal tutumların oluşmasına da uygulanabilir. Toplumsal tutumlar, toplumsal nesne, değer, konu, grup ya da kurumlara yönelik tutumlardır. Kişisel tutum, ağaçlar içinde yeşil kalanları sevmek

örneğinde olduğu gibi çok özel ilişkilerde ortaya çıkar. Tutum oluşumunda mekanizma, her iki tutum türü için de aynıdır. İkisi arasındaki fark, toplumsal tutumda yanlılığın toplumsal nitelik taşıyan bir öge ile ilgili olmasıdır. Kişisel tutum ise, nesne ile kişi arasındaki özel bir ilişkidir.

Smith, tutumu “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim” olarak tanımlamıştır. Kağıtçıbaşı, Smith’in tutumla ilgili yaptığı bu tanım için şunları söylemektedir (Kağıtçıbaşı, 1983).

1. Tutum bir bireye aittir.

2. Tutum bireye atfedilen bir eğilimdir. Tutum doğrudan gözlenebilen bir özellik olmayıp, bireyin gözlenebilen davranışlardan dolayı olarak varsayılan yani davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir.

3. Tutum, psikolojik bir objedir. Bu terim, birey için bir anlam taşıyan, bireyin farkında olduğu herhangi bir obje demektir. Herhangi bir şey bir birey için bir tutum objesi olduğu halde, başka bir birey için olmayabilir.

Philips’e (2003) göre tutumlar, bir etkinlik için hazır bulunuşluk koşuludur. Tutumlar bireyin zihninde bulunmakta, birçok düşünce ve davranışa temel oluşturmaktadır. Tutumlar iki şekilde oluşmaktadır. Birey, tutum objesiyle etkileşime girerek ya da başkalarının tutumlarından etkilenecek kendi tutumlarını oluşturmaktadır. (Canakay, 2006) Tutumun konusu, bir eşya, nesne veya bir birey, bireyler grubu olabileceği gibi, mutluluk, mutsuzluk gibi soyut bir kavram da olabilir (İnceoğlu, 2000).

Literatürdeki küçük farklılıklara rağmen tutum, genellikle bireye ait, doğrudan gözlenemese de, davranıştan önce gelen ve hareketlerimize rehberlik eden bir yapı olarak görülmektedir (Arkonaç, 2001).

Watson, Tregerthan ve Frank’a göre öğrencilerin bir dersle ilgili duyuşsal özelliklerinin en önemli göstergelerinden biri tutumlarıdır. Tutum, bireyin bir psikolojik objeye yönelik olumlu ya da olumsuz genel duyguları olarak tanımlanabilir (Akt. Erden, 1995). McGuire tutumu, düşüncedeki bazı hükümlerin nesnelerde bulunduğu karşılık olarak tanımlamaktadır (Kılıç, 2002). Oppenheim ise tutumun, duyuşsal alan davranışların

önemli bir bölümünü oluşturduğunu belirtmekte ve tutumu genel olarak bir bireyin herhangi bir uyarıcı karşısında olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimi olarak tanımlamaktadır (Köklü, 1992). Bu anlamda, belli bir obje veya duruma yönelik olumsuz yaşantılar geçirmiş olan bireyin, o obje veya nesneye yönelik olumsuz bir tutuma; olumlu yaşantılar geçirmiş olanların ise olumlu tutuma sahip olması beklenir (Pehlivan, 1994). Şayet koşullar o objeden uzaklaşmasını engellediği zaman da çatışmaya girebilir. Örneğin öğrenci matematik dersine olumlu tutum geliştirdiyse, bu dersle ilgili tüm ödevlerini yapar, eğer olumluluk üst düzeyde ise fazladan ödev yapmak için talepte bulunur. Derse devamsızlık yapmaz. Öğrenci olumsuz tutum geliştirdiği zaman, derse girmek istemez. Ödevini yapmak istemez, derse katılmamak için bahane arayabilir. Ödevini yapmak zorunda olduğunda, kendi kendisi ile çatışmaya girebilir (Ülgen, 1997). Tutumlar gözlenememelerine karşın, bireylerin tutumları sevgilerini, nefretlerini ve davranışlarını önemli ölçüde etkiler (Morgan, 1999).

McClelland ise tutumu, bireyin şimdiki davranışını belirleyen geçmiş deneyimlerinin bir özeti olarak görür. Bireyin, düşünce dünyasına yansıyan değişik nesne ve insanlara geçmiş deneyimlerinden aktardığı anlamlarla bakması, tutumun başka bir biçimde betimlenmesidir. Genel olarak tutum kuramı, tutumun, tutum nesnesi ile ilgili geçmiş bir deneyim veya yaşantının insan beynindeki kaydı, tortusu ya da ön düşüncesi olduğunu ve şimdiki ya da gelecekteki davranış ile ilişkili olarak bireyin düşünsel oluşumuna etkide bulunduğunu varsayar (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985).

Tutumların ortak yönleri vardır. Birinci ortak yön, bireylerin öncelikle toplumsal nitelikte tutumlarının olduğudur. İkinci ortak yön, tutumların zihinsel ve duygusal öğelerden oluştuğudur. Üçüncü ortak yön, tutumların oluşumunda bilgi, inanç ve duyguların sistemli ve sürekli bir biçimde örgütlenmesidir. Bu durum tutumun oluşumunda öğrenme sürecinin varlığını göstermektedir. Öğrenme süreci tutuma değişkenlik kazandırmaktadır. Bundan dolayı da tutumlar durağan değillerdir. Dördüncü ortak yön ise tutumların gözlenemeyen, gizli değişkenler olduğu ancak davranışlardan çıkarılabileceğidir (İnceoğlu, 2000).

2.1.3.1. Tutumların İşlev ve Özellikleri

Kağıtçıbaşı, tutumlarla ilgili olarak bazı özellikler sıralamıştır (Kağıtçıbaşı, 1988).

1. Tutumlar doğuştan gelmez sonradan yaşanarak kazanılır. Tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.
2. Tutumlar geçici değildirler belirli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.
3. Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını, öğrenme sürecinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasını kolaylaştırır.
4. İnsan-obje ilişkisinde tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar.
5. Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
6. Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlarda vardır.
7. Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.
8. Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir.

Tutumlar ve öğeleri özellikleri bakımından farklılık gösterirler. Bu özellikler şunlardır (Erdoğan, 1997).

1. Güç Derecesi: Her tutumun bir gücü vardır. Bir tutumun gücü, her üç öğesinin gücünün toplamı olarak düşünülebilir. Hem tüm tutumlar, hem de öğeleri, güç bakımından farklılıklar gösterirler. Genellikle yerleşmiş, köklü tutumların tüm gücü de, öğelerinin gücü de yüksek olur. Genellikle aşırı tutumlar güçlüdür ve onu da değiştirmek zordur.

2. Karmaşıklık: Tutumlar, öğelerinin karmaşıklığı bakımından farklılıklar gösterir. Tutumların öğeleri yalın olabilecekleri gibi karmaşık da olabilirler. Öğeleri karmaşık olan bir tutum karmaşık, öğeleri yalın olan bir tutum da yalın olmaktadır.

3. Diğer Tutumlarla İlişki ve Merkezilik: Tutumlar, diğer tutumlarla ilişkileri bakımından da farklılıklar gösterir. Bazı tutumlar diğerleriyle sıkı sıkıya bağlı oldukları halde, bazıları diğerlerinden kopuk, adeta tek başlarına bulunabilirler. Bazı kimselerde bir tutumun merkezileşmesi çok belirgin bir hal alır ve o kimsenin pek çok diğer

tutumunu etkisi altına alarak genel hayat görüşüne ve birçok davranışa yön verir. Böyle bir tutuma ideoloji denir.

4. Öğeler Arası Tutarlık: Genellikle, tutumların öğeleri birbirleriyle tutarlıdır. Ayrıca, güçlü ve aşırı tutumlarda bu tutarlılığın daha da fazla olduğu saptanmıştır. Bazı tutumlarda öğelerin tutarlılığı belirgin olmayabilir, hatta tutarsızlık söz konusudur. Tutum içi tutarsızlık, yani bir tutumun öğelerinin uyumsuzluğu, tutumda bazı değişmelere sebep olabilecek bir yerleşmemişlik, rahatsızlık unsurudur. Bu tutarsızlık nedeniyle davranışsal öge de oluşmayabilir.

5. Tutumlar Arası Tutarlık: Bir tutumun tümünün kişinin başka bir tutumuyla ya da diğer tutumlarıyla tutarlılık derecesi de önemli bir özelliğidir. Bireylerin tutumları genellikle tutarlı olma eğilimi göstermekle beraber bu tutarlılık, tutumların var olması için şart değildir. Ayrıca tutarlılığın derecesi de somut olaylara göre değişen ve tekrar tekrar ölçmeyi gerektiren bir sorundur.

Tutumlar, bireyin kişilik yapısı içinde önemli işlevlere sahiptir. Bu işlevlerden bahsedecek olursak (Tolan ve Diğerleri, 1985)

1. Tutumların yararçı işlevleri: Tutumlar, birey için bir araç görevi görürler; bireylere yarar sağlayan, onlara içinde yaşadıkları toplumsal koşullar ile bir uyum kazandıran bilişsel özelliklere sahiptirler.

2. Tutumların benliği koruma işlevi: Tutum, bir savunma mekanizması gibi benliği koruyucu bir işlev görür. Bireyin kişiliğini koruyan ve temel değerlerine yönelik her türlü tehdidi önlemeye yarayan bir yapıya sahiptir. Birey, doğal olarak, benliğini koruyan tutumlar geliştirme eğilimi içindedir.

3. Tutumların benlik açıklayıcı işlevi: Tutumlar, psikolojik kimliğe ilişkin değerleri açıklayıcı özelliklere de sahiptir. Birey, kendisini öz değerleri açısından ifade etmesini ve görmek istediği biçimde algılamasını sağlayan tutumlar da geliştirmektedir. Bu işlevi gören tutumlar, bireyin benlik kimliğini tamamlar ve güçlendirirler.

4. Tutumların bilgi kazandırma işlevi: Tutumlar, bireylerin dünyayı algılamalarında bazı temel ölçütler geliştirebilmelerini sağlayan bir bilgilenme gereksinmesi yaratma işlevine de sahiptirler. Birey, karmaşık bir nitelik taşıyan evreni, insan ilişkilerini ve dışındaki dünyayı, ancak zihninde düzenli bir biçime sokarak anlayabilir.

Greenglass ve Burke tutumların oluşmasında etkili faktörleri şu şekilde sıralamıştır (Özalp, 1997)

1. Genetik ve fizyolojik faktörler: Uzmanların hepsi bu görüşe katılmamakla birlikte, ikiz çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmaya göre farklı çevrelerde yetişmelerine rağmen ikizlerin genetik olarak bazı durumlara karşı benzer tutum geliştirdikleri bulgularına ulaşılmıştır.

2. Kişisel tecrübeler: Bireyin başından geçen tecrübelerden (yaşantılardan) çıkardığı genel sonuçlar.

a.Belirgin olaylar: Bazı hallerde, çok şiddetli etki eden bir olaya dayanarak, buna benzeyen olayları da aynı şekilde değerlendirmek; mesela bir millettan tanınan ferde karşı olan duygusal tutumun o kimsenin ait olduğu bütün millete karşı genelleştirme gibi.

b.Tekrarlayan kareler: Başkalarının tutumlarını (tavırlarını) taklit etme yoluyla benimsemek.

3. Aile baskısı

a.Cinsiyet tutumları: Ailenin çocuğa yüklediği cinsiyet rolleri ve bu rollere göre davranma

b.Önyargı: Büyüme boyunca ailede öğrenilen tepki tarzlarının birikmesi.

4. Grup belirleyicileri:

a.Okul: Öğretmen ve eğitim çevresi gibi etkenler olumlu tutumlar oluşturma yönünden etkilidirler.

b.Arkadaş grupları: Çocuklar büyüdükçe tutumları arkadaşlarından büyük ölçüde etkilenir. Yapılan birçok araştırma arkadaş grubu üyelerinin çeşitli konularda benzer tutumlara sahip olduklarını göstermektedir.

5. Kitle iletişim araçları: Radyo, televizyon, gazete vb. Kitle iletişim araçları ile bireyin varlığından dahi haberdar olmadığı nesnelere karşı olumlu ya da olumsuz tutumlar geliştirmesine veya mevcut olan tutumları değiştirmesine yol açar.

2.1.4. Öğretmenlik ve Tutum

Öğretmenlerin öğrencilerini etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden biri tutumlarıdır. Öğretmenlerin, bir duruma, eşyaya ya da insana karşı tepki göstermeye hazır olmaları öğrencilerini etkilemektedir. Özellikle öğretmenlerin, öğrencilere ve okul çalışmalarına karşı tutumları, öğrencilerin öğrenmesine ve kişiliğine geniş ölçüde tesir etmektedir. Öğretmenlerin bu tutumları sınıf atmosferinde öğretmen-öğrenci ilişkileri ile anlamlı bir şekilde bağlantılıdır ve öğrencilerin gelişimi geniş ölçüde bu tutumlardan etkilenmektedir (Küçükahmet, 1976).

Öğretmen niteliklerine yönelik yapılan birçok araştırmada öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, davranışlarının, tutumlarının, ilgilerinin ve akademik özelliklerinin öğretme ve öğrenme sürecinde önemli rol oynadığı belirlenmiştir (Erdem, Gezer ve Çokadar, 2005; Memişoğlu, 2006).

Öğretmenin sınıf öğretiminde öğrenciye yönelik tutumları, ders dışında öğrencilerle ve onların velileri ile olan ilişkileri, öğrenci tutumunu büyük ölçüde etkiler. Eğer öğrenci ve öğretmen arasında olumlu ilişkiler gelişirse, öğrenci gelecekte yetişkinlerle ilişkilerinde olumlu tutum içinde olur (Ülgen, 1997).

Günün büyük bir bölümünü öğretmenle geçiren çocuk öğretmenin tutum ve davranışlarını örnek alıp, onu taklit eder ve onun kişiliğini benimser. Bu durumda, öğretmenin kişilik özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları önem kazanmaktadır (Argun ve İkiz, 2003). Çünkü öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumları, öğretmenlik mesleğini başarılı bir biçimde yerine getirebilmelerinde büyük rol oynamaktadır (Erdem, Gezer ve Çokadar, 2005).

Klausmeier ve Goodwin, tutumlarının öğrenilmesinin kolaylaştırılması için şunların yapılması gerektiğini belirtir: Örnek oluşturacak modeller sunulmalı, tutum objesiyle ilgili hoş duygusal yaşantılar hazırlanmalı, bilgi verici yaşantılar artırılmalı, bağlılığı artırıcı grup etkinlikleri uygulanmalı ve pratiğe ağırlık verilmelidir (Demir, 2004).

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerinde çok önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır (Çapa ve Çil, 2000; Güven, 2001; Temizkan, 2008).

2.1.5. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının; başarılı, idealist, öğretmenlik mesleğinin vasıflarına uygun nitelikte ve öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum sahibi öğrencilere ihtiyacı vardır.

Bilindiği gibi öğretmenlik bilgi ve beceri gibi bilişsel alan yeterlilikleri gerektirmesinin yanı sıra, tutum ve davranış gibi duyuşsal alan yeterliliklerini de gerektiren bir meslektir (Çeliköz ve Çetin, 2004).

Yani bu yeterliliklere sahip bir öğretmenin alanı ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olması tek başına yeterli olmamakta (Akt. şenel, 2004), bunun yanı sıra öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunun da olumlu olması gerekmektedir (Çetin, 2006; Gürbüz ve Kışoğlu, 2007).

Öğretmenlik mesleğine yönelik yapılmış bazı araştırmalarda da, tercih nedeninin mesleğe yönelik tutumu etkilediği ve mesleğini isteyerek sečen bireyin öğretmenlik mesleğine bakış açılarının daha olumlu olduğu bulunmuştur (Zembat ve Bilgin, 1996; Üstün ve diğerleri, 2004; Üstün, 2005). Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme ya da kendi isteği olmadan ailenin isteği ya da iř garantisi olur gibi nedenlerden dolayı seçme bireylerin mesleklerini algılamaları üzerinde etkili olduğu görölmektedir. Mesleđi kendi isteği dışında başka nedenlerden dolayı tercih edenlerin mesleğe yönelik tutumlarının daha düşük olması beklenebilir.

Aydın, öğretmen adaylarının olumlu ve yüksek düzeyde öğretmenlik tutumları geliştirmelerinin; eğitim-öğretim programları, mesleki beklentiler, kişilik özellikleri,

değerler sistemi, psikolojik ihtiyaçlar gibi birçok değişkene bağlı olduğunu belirtmektedir (Akt. Şenel Demir, Sertelin, Kılıçaslan ve Köksal, 2004).

Bu noktadan hareketle, hizmet öncesinde nitelikli öğretmen adayı yetiştirmede; öğretmen eğitimi programlarına öğrenci yetiştirilirken öğrencinin öğretmen olma isteği, mesleğe yatkınlığı ve öğretmenliğe, çevreye, sosyal değerlere yönelik tutumlarının da dikkate alınması gerekir (Oral, 2004).

2.1.6. Kaygı

Kaynağı belirsiz korkuya kaygı denir. Birey olumsuz duygular yaşadığında kaygı ortaya çıkar, ancak korkunun tersine kaygı durumunda yaşanan duygusal tepkinin şiddeti tehditle doğru orantılı değildir ve tehditten bağımsız olarak devam eder (Baltaş ve Baltaş, 2008). Bunun dışında kaygıyı korkudan ayıran üç faktör ise şöyledir. Kaynak; korkunun kaynağı bellidir ancak kaygının kaynağı belirsizdir. Şiddet; korku kaygıdan daha şiddetlidir. Süre; korku kısa süreli kaygı ise uzun sürelidir (Cüceloğlu, 1997). Korkuyu ve kaygıyı ayırt ettiren ölçüt, yaşanan olaydan çok olaya verilen anlamların niteliğine bağlıdır, kişi bir olay karşısında kendini hem korkutup hem de kaygılandırabilir. (Özer, 1990) Yaşadığı olaya, fiziksel bir risk ya da tehdit yüklüyorsa, kendisini korkutuyor; kişiliğine bir risk, tehdit anlamı yüklüyorsa kendini kaygılandırıyor. (Özer, 2004) Yine korku sırasında duygusal tepkinin şiddeti tehditle orantılıdır ve tehdidin var olduğu süre boyunca devam eder. Bu durumda birey zihinsel ve bedensel güçlerini korku yaratan tehdidi ortadan kaldırma amacına yönelik olarak kullanamaz (Baltaş ve Baltaş, 2008). Kaygının ne zaman ve hangi nedenle ortaya çıktığı da önemlidir.

Kaygı (anksiyete) sözcüğünün kökü, eski Yunanca “anxietas” olup, endişe, korku, merak anlamına gelir. İlk olarak Cicero tarafından kalıcı ve sürekli bir endişe yatkınlığı anlamında kullanılmış, baskı, boğulma anlamında olan ve geçici olan (angar) kavramından ayrılmıştır (Köknel, 1988).

Spielberger kaygıyı, belirli bir zamanda stresin sonucu olarak bireyleri etkileyen geçici bir durum olarak tanımlar (Koç, 2003).

Freud (1926) kaygıyı, ‘fiziksel ya da toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlama ve yaşamı sürdürebilme işlevlerine katkıda bulunan bir mekanizma’ olarak tanımlar. Kaygı, yaygın, hoş olmayan, belirsiz bir tehlike hissiyle kendini gösteren, çoğunlukla otonom belirtilerle bir arada görülen bir duygudur (Akt. Gençtan, 2006)

Öner (1977), kaygı konusunda ayrıntılı araştırmalarda bulunmuş ve kaygıyı bireyin tehlikeli yada tehdit edici olarak algıladığı, etkilerinin hoş olmadığını umduğu çevresel kaynaklı bir uyarıcıya bağlı olan bireyde oluşan bir ruh hali olarak tanımlamıştır.

2.1.6.1. Kaygının Bireye Etkileri

Stres durumuna karşı psikolojik tepki olarak geri çekilme, kabullenme, karşı koyma veya korku, endişe, depresyon gibi duygusal sorunlar oluşabilir(Baltaş ve Baltaş, 2008). Stres düzeyinin artması durumunda kolay kararlarda bile güçlük çeken birey en iyi olanı aramaz en garanti olanı seçmektedir.

Ancak stresin hep zararlı olduğunu söylemek te doğru olmayacaktır. Zorlamalar insanı yaratıcı olmak, çalışmak konusunda harekete geçirir. Öğrenmek için zarar vermeyecek oranda stresin gerekli olduğu, sağlıklılığın korunarak bireyi ileriye götürebilmesi için zarar verici düzeylere ulaşmayan strese gerek olduğu belirtilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Bazı insanlar için stres, yaşantılarının her anında geriletici bir etken olarak ortaya çıkabilir. Bazı insanlar için stres, kendileri için önemli hedeflere ulaşmalarında yardımcı olur. “Kaygı” , stres yaratan durumların oluşturduğu üzüntü, gerginlik gibi hoş olmayan, duygusal ve gözlenebilir reaksiyonlardır. (Özgüven, 1998).

Cüceloğlu (1995) kaygının üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık, sonucu bilememe ve yargılama duygularını içerdiğini, gelecekte ne olacağını bilememenin, insanlar için en önemli kaygı nedeni olduğunu ifade etmiştir (Cüceloğlu, 1995).

Kaygı duygusunu yaşamamak için geliştirilen kaçınma tepkileri çeşitli biçimlerde görülür;

- İçer dönme; anksiyeteyi yaratan olayların psikolojik olarak tehdit algılanması sonucunda içer kapanma
- Dışa vurma; anksiyetenin dışa vurularak yani, agresif davranışlarla boşanımı.
- Bedene yansıtma; anksiyetenin içsel yada fizyolojik olarak ifadesi.
- Kaçma; anksiyete yaratan durumlardan uzak durmaya çalışma.
- Problem çözme; ilk dört maddedeki davranışlar bireyin gelişimi ve olgunlaşması için uygun olmadığı halde, problem çözme davranışı bireyi geliştiren etkili bir davranıştır (Gençtan, 2006; Öz, 2004).

Kaygının bireye etkileri fizyolojik, duygusal ve zihinsel boyutlarda ele alınabilir.

1-FİZYOLOJİK ETKİLERİ:

Kalp atım sayısı ve solunum sayısı artar, kan basıncı yükselir, pupiller dilate olur. Terleme, sık idrar, ağız kuruluğu, deride soğukluk, özellikle boyun ve sırt kaslarında kasilma, bulantı, titreme, baş dönmesi, motor aktivitede artma ve iştahsızlık ortaya çıkar.

2-DUYGUSAL ETKİLERİ:

Huzursuzluk, öfke, ağlama, içer dönme, kendini ve başkalarını eleştirme, ilgi kaybı, yetersizlik, değersizlik, güçsüzlük ve güvensizlik duyguları şeklinde görülür.

3-ZİHİNSEL ETKİLERİ:

Hafif, orta, şiddetli, panik kaygı şeklinde görülebilir. Kaygı insanlar için kaçınılmaz bir olaydır ve her birey güvenliğinin tehdit edildiğini hissettiği zaman kaygı duyar. Sosyal kayıplar, belirsizlikler ve olaylar üzerindeki kontrolün yok olması da kaygıyı ortaya çıkarabilir (Algier, 1991).

2.1.6.2. Kaygı Düzeyleri

Kaygının ölçülmesiyle ilgili çalışmalar psikoloji literatürüne 1950’li yıllarda girmiştir. Öğrenme psikoloğu Taylor 1951 yılında “Taylor Açık Kaygı Ölçeği”ni geliştirmiştir. Ancak ayrıntılı ölçümler için yetersiz kalan bu ölçek zamanla önemini yitirmiştir.

Hay anksiyeteyi (kaygı); hafif anksiyete, orta derecede anksiyete, ağır anksiyete, panik düzeyde anksiyete olarak dört aşamada sınıflandırmıştır. Hay’a göre; hafif anksiyete de bireyin algılaması yüksektir. Öğrenme ve sorun çözme yeteneği vardır. Orta derecede anksiyetede, bireyin algı alanı daralmıştır. Sadece soruna konsantre olmuştur. Detaylar arasındaki ilişkiyi gözleme ve anlama azalmıştır. Ağır anksiyetede, algılama artık oldukça azalmıştır. Dikkatini ayrıntılara verir ancak bunlar arasındaki ilişkiyi göremez. Tüm davranışı rahatlamaya yöneliktir. Panik düzeyde anksiyetede ise, çevresinde ne olup bittiğinden uyarılsa da habersizdir, iletişim kuramaz, hiperaktif olup korku, dehşet içindedir (Pektekin, 1990).

Öz, kaygıyı beş aşamada değerlendirmiştir. Bu yaklaşıma göre anksiyete düzeyleri şöyledir;

*Sakin

- Birey rahattır, ilgisizdir ve iyi olduğu duygusuna sahiptir.

*Hafif

- Çok az bir gerilim vardır ve bu gerilim enerjide artışa neden olur.

- Konsantrasyon ve mantık yürütme yeteneği vardır.

- Birey bu düzey anksiyetede etkin problem çözme becerisine sahiptir.

*Orta

- Birey daha dikkatli ve gergindir.

- Kavrama alanı, hafif anksiyeteye göre daralmıştır. Kişi çevresinde kendisi için önemli olan olaylara yoğunlaşma becerisi gösterir ancak çevresel ayrıntıların daha az farkındadır.

- Uzun süre için olmasa da olaylar üzerinde etkin olarak mantık yürütür yada problem çözer.

*Şiddetli

- Kavrama alanı önemli ölçüde azalmıştır.
- Birey ayrıntılara yoğunlaştığından ayrıntılar arasındaki neden sonuç ilişkisini kuramaz.
- Bu düzey anksiyetede problem çözmek için dikkatini veremez ve mantık yürütmede zorlanır.

*Panik

- Kavrama alanı tam olarak parçalanmıştır.
- Birey çevresinde neler olup bittiğini kavrayamaz.
- Birey kriz aşamasındadır (Öz, 2004).

2.1.6.3. Kaygı Tipleri

Cattell ve Scheier 1958 yılında “Durumluk ve Sürekli Kaygı” olmak üzere iki kaygı türü saptamışlar ve bu faktörlere uygun bir kaygı ölçeği geliştirmişlerdir. Kaygı ile ilgili çalışmalardan, Cattell ve Freud’un fenomenolojik-fizyolojik kaygı anlayışından etkilenen Spielberger 1966 yılında “İki Faktör Kaygı Kuramı”nı geliştirmiştir. Bu kurama dayalı olarak Spielberger ve arkadaşları 1970 yılında kaygının iki farklı durumunu ölçmek amacıyla “Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri”ni (State-Trait Anxiety Inventory) geliştirmişlerdir.

Öner ve Le Compte (1998) kaygının, Durumluk ve Sürekli Kaygı olarak ikiye ayrıldığını düşünmektedirler. Durumluk Kaygı, bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı hissettiği öznel bir korkudur. Fizyolojik olarak da otonom sinir sisteminde meydana gelen bir uyarılma sonucu terleme, sararma, kızarma ve titreme gibi fiziksel değişimler, bireyin gerilim ve huzursuzluk duygularının göstergeleridir. Stresin yoğun olduğu zamanlar durumluk kaygı seviyesinde yükselme görülürken, stres ortadan kalktığı zamanda düşme olur.

Başaran (1982)’ın ifade ettiğine göre; bir süre çözülemeyen bir sorun ya da doyurulamayan bir gereksinme nedeniyle ortaya çıkan kaygı geçici kaygıdır ve sorun

özölünce, gereksinme giderilince kendiliğinden ortadan kalkar. Sürekli kaygı ise, güvenliğı tehdit eden bir sorundan dolayı ortaya çıkar ve oldukça uzun sürer. Bu kaygı türü bireyi etkisi altına alarak onu gittikçe uyumsuzlaştırır. Genel olarak bu durumda bulunan bir bireyde kaygı ile beraber öznel ve nesnel birçok yakınma belirtileri gözlenebilir.

Çavuşoğlu (1990) ise, kaygıyı, akut ve kronik kaygı olarak ikiye ayırır. Akut kaygı yoğun ve kısa süreli iken, kronik kaygı daha az yoğundur ve süresi belirsizdir.

2.1.6.3.1. Durumluk Kaygı

Durumluluk kaygı, bireyin kontrolünü kaybettiğini hissettiğı ve güçsüz kaldığı durumlarda ortaya çıkar (Algier, 1991). Kişinin içinde bulunduğu durumu tehlikeli ve tehdit edici şekilde algılaması sonucu, hoş olmayan, huzursuzluk, rahatsızlık, tedirginlik yaratan bir duygulanım durumu oluşur (Gölseven ve Diğerleri 2003). Bu duygulanım durumu algılanır, anlaşılır, çözölür, yorumlanır ve duyumsanır. Bu süreç içinde bilinç açık, haberdar ve uyanık olup bilişsel işlevler çalışır. Stresin yoğun olduğu zamanlarda duruma bağı anksiyetede yükselme, stres ortadan kalktığında ise düşme görülür (Öz, 2004).

Durumluluk kaygı, bireyin içinde bulunduğu stres içeren durumdan dolayı hissettiğı subjektif korkudur. Stres'in siddetli olduğu durumlarda bireyin durumluluk kaygı seviyesinde yükselme, stres kaybolduğunda ise düşme olur. Sürekli kaygı ise bireyin kaygı yasantısına olan yatkınlığıdır. Kisi içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılar ya da stres olarak yorumlar. Objektif kriterlere göre nötr olan durumların birey tarafından tehlikeli olarak algılaması sonucu oluşan mutsuzluk duygusudur. Sürekli kaygı durumuna sahip olan bireyler, durumluk kaygıyı da diğer bireylere göre daha sık ve yoğun yaşamaktadırlar (Öner ve LeCompte, 1998).

2.1.6.3.2. Sürekli Kaygı (Stres)

Sürekli kaygı (Trait anxiety), stres yaratan durumun tehlikeli ya da tehdit edici olarak algılanması ve bu tehditlere karşı, durumluk duygusal reaksiyon sıklığının artarak süreklilik kazanmasıdır. Bireyler arasında farklılıklar gösterir. Kişisel bir özellik olduğu söylenebilir. Sürekli kaygısı yüksek olan bireyler, diğer bireylere oranla, stres yaratan durumları daha tehlikeli ya da tehdit edici olarak algılayarak daha yoğun tepkide bulunma eğilimindedirler. Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri'nin diğer kaygı ölçekleri ile, farklı gruplar üzerinde yapılan benzer ölçekler geçerliği ve zıt kutupların karşılaştırılması yöntemleri ile elde edilen geçerlik sonuçlarına göre, Öner 1977 yılında envanterin, normal ve nevrotik bireylerin birbirinden ayırt edebildiğini, Türk toplumu için geçerli olduğunu, danışma, psikiyatri ve ruh sağlığı merkezleri ile araştırmalarda kullanabileceğini bildirmiştir (Özgüven, 1998).

Organizmanın bedensel ve ruhsal sınırlarının tehdit edilmesi ve zorlanmasıyla ortaya çıkan bir durumdur. Kişinin isteklerinde bir engellenme, gereksinimlerini karşılayamama ya da kendine olan saygısında kayıp veya tehdit söz konusudur. Herkesin ağzında olan bir sözcüktür.

Ancak her birey stresi kendi bulunduğu duruma göre tanımlar (Şahin, 1998). Örneğin bir işadamı, stresi borsadaki dalgalanma olarak tanımlarken, üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada stres tanımıyla ilgili aşağıdaki yanıtlar alınmıştır.

- 1- Sıkıntı, kaygı, üzüntü ve gerginlik süresinin uzaması
- 2- İçten ya da dıştan gelen etkilerle duygu ve davranışlarda ortaya çıkan, rahatsız edici bir durum ve bundan duyulan rahatsızlık
- 3- Etkilenmek istemediği durumlardan etkilenme, kontrol dışında kalan bedensel davranışlar, psikolojik sorunların bedensel etkileri
- 4- Bunalım, gerginlik
- 5- Genelde anlamlı olan şeylerin anlamsız gelmesi
- 6- Bir şey yapmak istememe
- 7- Günlük yaşamda kişinin üzerine baskı yapan etmenlerin bileşkesi

Sürekli anksiyete ise, doğrudan doğruya çevreden gelen tehlikelere bağlı olmayan içsel kaynaklı bir anksiyetedir (Akt. Gülseven, 2003). Bireyin kaygı yaşantısına yatkınlığı şeklinde tanımlanmakla birlikte, durumluluk kaygıya göre durağan ve sürekli (Algier, 1991). Öz değerlerinin tehdit edildiği düşüncesi yada içinde bulunduğu durumları stresli olarak yorumlaması sonucu birey anksiyete duyar (Öz, 2004). Anksiyete kişide fizyolojik, psikolojik ve zihinsel düzeyde değişiklikler oluşturur (Akt. Gülseven, 2003). Bu anksiyetenin şiddeti ve süresi kişilik yapısına göre değişir. Düşük düzeyde anksiyete motive edici özellik gösterirken, şiddetli ve baş edilemeyen anksiyete bir takım fiziksel, sosyal ve psikolojik sorunlara yol açmaktadır (Akt. Gülseven, 2003; Potter ve Perry, 1997).

Sürekli anksiyete durumunda kişi, nedeni belirsiz bir endişe, kötü bir şeyler olacağı beklentisi içindedir. Kaygının ısrarlı olması ve yoğunluğu, günlük işlevleri etkileyebilmekte, ağır derecelerinde yaşantı tümüyle etkilenmektedir. Bunlar çeşitli konularda denetimsiz şekilde aşırı merak ve vesveseli olma ya da makul ölçüler dışında abartılı tepkiler gösterme davranışlarından oluşabilir (Ültanır, 2003).

Stres insanın algısıyla ilintilidir. Birincil olarak yaşanan durum algılanır. Durum herhangi bir şekilde bizi etkilemiyorsa nötr olarak, olumlu etkiliyorsa olumlu bir yaşantı olarak algılanır. Bu yaşantının bizi zedeleyeceğini, mücadeleye zorlayacağını, tehdit edeceğini düşünüyorsak, yaşantıyı stres verici olarak değerlendiririz. Gereksinim ve güdülerimiz ile geçmiş yaşantılarımızın oluşturduğu önyargılar, algıda seçiciliği ve hazırlığı belirler. Önemli olan o olayın birey tarafından tehdit edici olarak algılanıp algılanmadığıdır (Batlaş ve Baltaş, 2008). Stresin varlığında ikincil olarak başa çıkma yolları aranır. Stres vericiler fizik çevre (gürültü, trafik vb), sosyal çevre (kişisel ilişkiler vb) ve bireyin psikolojik yapısından kaynaklanabilir.

Yüksek öğretimde stres yaratan faktörler oldukça fazladır. Ekonomik nedenler, öğretmen ilişkileri, eğitimin kendisi bu faktörlere uygun olarak sayılabilir (Morgan, 1999; Thomas, 1997).

2.1.6.4. Kaygıyı Etkileyen Değişkenler

İnsanlardaki kaygının yararlı veya zararlı olduğunu anlayabilmek için kaygının derecesinin ve başarılması amaçlanan görevin zorluk düzeyinin bilinmesi gerekir. Dolayısıyla da kaygıyı etkileyen etmenlerin neler olduğunun bilinmesinin gerekliliği üzerinde duran Alisinanoğlu ve Ulutaş (2005) bu nedenleri yaş, cinsiyet, ana- baba tutumları, anne babanın eğitim durumu, sosyo-ekonomik durum, anne- babanın mesleği, kardeş sayısı ve çocuğun başarı durumu açısından inceler. Yaş, kaygıyı etkileyen önemli bir faktördür. Bir insanın gelişiminde her insanın kendine has gelişimsel özelliklerinin yanında kaygıları vardır. Her yaş düzeyinde kaygının şiddeti ve sürekliliği değişir.

Cinsiyete göre de kaygı farklılaşmaktadır. Yapılan araştırmalara göre (Varol, 1990; Ekici, Tavuz ve Koçyigit; 2004; Özusta; 1993) kızların kaygı düzeyi erkeklerin kaygı düzeyinden yüksek bulunmuştur. Ancak Ordu (1997) kızlar ve erkekler arasında sürekli kaygı düzeyinde fark bulamamıştır.

Ana-baba tutumları da kaygının yerleşmesinde etkili olmaktadır. Çocukluk döneminde maruz kalınan aşırı reddedici, küçük düşürücü tutumlar, fiziksel ve psikolojik baskılar, aşırı koruyucu tutumlar kaygının kökeninin çocuklukta yerleşmesine yol açmaktadır. Yapılan araştırmalara göre eğitim düzeyi düşük ailelerin çocuklarına uyguladıkları tutumlar, eğitim düzeyi yüksek ailelerin tutumlarıyla farklılık göstermektedir. Alisinanoğlu ve Ulutaş, (2005) ın aktardığına göre, Gümüş (1997) anne babanın eğitim durumu ile çocukların kaygı düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğunu, anne babası yüksek okul mezunu olan çocukların kaygı düzeylerinin düşük olduğunu belirlemiştir. Sosyo-ekonomik durumun düşük olması ailenin temel ihtiyaçlarını karşılayamamasına, dolayısıyla hayattan tatmin olmamalarına neden olabilmektedir. Buda aile içi ilişkilerde gerginlik, sinirlilik, tedirginlik şeklinde yansıyabilmektedir.

Ana baba mesleği ile ilgili olarak Varol (1990) bir araştırma yapmıştır. Baba mesleği çiftçi, işçi, esnaf olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin, babası memur, subay ve serbest

meslek olanlara göre yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca anne mesleklerine göre de, annesinin mesleği ev hanımı, işçi, esnaf olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin anne mesleği serbest meslek olanlara göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Akkaya (1999) üniversite öğrencilerinde kaygının nedenlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Öğrencilerin kaygı düzeyleri arasında arkadaş ilişkileri, barınılan yer, okuldaki başarı düzeyi gibi değişkenler açısından önemli düzeyde farklılık bulmuştur. Bunun yanında, cinsiyet, okudukları fakülte, bölüm, ailedeki çocuk sayısı, anne baba tutumu ve istedikleri meslekler gibi değişkenler açısından da önemli bir fark bulamamıştır.

2.1.6.5. Çeşitli Görüşler Açısından Kaygı

Anksiyete ile ilgili pek çok psikolog kuramlarında açıklamaya çalışmışlar ve görüşlerini belirtmişlerdir. Bu bölümde Freud, Rogers, Rank, Horney, Adler, May ve Sullivan'ın anksiyete ile ilgili görüşlerine yer verilecektir.

2.1.6.5.1. Freud ve Kaygı

Freud'a göre anksiyete, fiziksel ya da toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlama ve yaşamı sürdürme işlevlerine katkıda bulunur. Ancak mantıkdışı bir nitelik halini alırsa uyum işlevini yitirir ve normal dışı davranışların ortaya çıkmasına yol açar. Oluşan baskı nedeniyle düşünce duygusal enerjiden kopmuş olur, biriken enerji ise anksiyeteye dönüşerek boşalım sağlanır (Geçtan, 2000).

Anksiyete esnasında ego üç ayrı tehlike karşısında kalır;

1.Engellemeler ve dış dünyadan gelebilecek saldırılar. 2. İdin içgüdüsel ve geçek dışı istekleri 3. Süper egonun cezalandırması. Bu tehlikelere karşı üç tür anksiyete geliştirilir.

- **Gerçeklik Anksiyetesi:** Dış dünyada tehlikeli bir durumun varlığının algılanmasından dolayı oluşan ürkütücü bir duygudur. Bu tür anksiyete doğuştan var olabileceği gibi, öğrenme sonucunda da oluşabilir.

- **Ahlaksal Anksiyete:** Egoda suçluluk ve utanç duygusu yaratır. Özellikle süper egonun vicdan kısmının tehlike saydığı durumlarda ortaya çıkar. Kökeninde çocukluk yıllarında anne babanın cezalandırıcı tutumuyla ortaya çıkar.

- **Nevrotik Anksiyete:** İçgüdülerden gelen tehlikenin algılanmasıyla ortaya çıkar. Bir bakıma, ego içgüdülerinin birden boşalma istemlerini engellenmemesi sonucu ortaya nelerin çıkabileceği korkusudur. Kişi nevroitik anksiyetenin kaynağının bilincinde değildir.

Freud anksiyete olgusunu enerji dağılımı açısından incelemiştir. Bir enerji sistemi olan ruhsal aygıt, dengeleşim (homeostatis) ilkesi ile işlendiğinden kendi sınırları içinde ortalama bir uyarılma düzeyini sürdürmek ister. Bundan ötürü her bir bölümün kullandığı enerjiyi denetim altında tutmak zorundadır. Ruhsal aygıt bu görevi yeterince yapamazsa aşırı enerji bedensel yollardan boşalır ve anksiyete ortaya çıkar. Başlıca enerji dağıtıcısı olan egonun yetersiz gelişmesi ya da enerji alt sistemleri arasındaki çatışmalarda anksiyete ile sonuçlanan işleyiş bozukluklarına neden olabilirler. Bu nedenle de anksiyete yaratan durumlarla karşılaşıldığında ego var olan düzeyini korumak ya da dış dünyayla gerekli ilişkileri sürdürebilmek için yeni mantık bileşimleri yapmak zorundadır ki, buna “Savunma Mekanizmaları” adı verilir (Karahana ve Sardoğan, 1994).

2.1.6.5.2. Rogers ve Kaygı

Rogers (Jones,1982) kaygıyı, organizmadaki benlik kavramı ile yaşantı arasındaki tutarsızlık veya farklılık şeklinde düşünür. Kaygı alt algılamaya tepki olarak ortaya çıkan gerilim ve rahatsızlık durumudur. Bu tutarsızlık algılama veya farkında olma durumuna karışarak o anda yerleşik olan benlik kavramında bir değişimin olmasını zorlamaktadır(Akkoyun, 1992)

2.1.6.5.3. Otto Rank ve Kaygı

Otto Rank kaygının doğum travmaları esnasında oluştuğunu düşünür. Aslı anneden ayrılma olan doğum travması insanın ileriki yaşamında karşılaştığı tüm ayrılımlarında yinelenir ve kaygının temel nedenini oluşturur. Rank' ın kuramına göre ilk anksiyete, kişinin hayatı süresince hayat korkusu ve ölüm korkusu şeklinde ortaya çıkar. Hayat korkusunun kişinin mevcut bağlarından kendisini ayıracak olan yaratıcı imkânların varlığını kendisinde hissettiğinde ortaya çıkan anksiyete olmasına karşın, kişinin kendi şahsiyetini kaybettiğini ve bütünü içinde kaybolduğunu hissettiğinde meydana çıkan anksiyetedir (Geçtan, 2000).

2.1.6.5.4. Horney ve Kaygı

Anksiyete kavramının anlaşılmasında önemli katkılar sağlayan Horney korku ve kaygıyı eş anlamda kullanmıştır. Her iki duyguya da titreme, terleme, ölüm korkusu yaratabilecek kadar hızlı kalp atışları gibi bedensel belirtiler eşlik ederse de aralarında önemli bir farklılık bulunur. Bir anne, sivilce çıkaran ya da nezle olan çocuğunun öleceği korkusuna kapılırsa bu duygu anksiyetedir. Buna karşılık, çocuk önemli bir hastalık geçirmekteyse annenin yaşadığı gerçek bir korku olur. Eğer bir insan yüksek bir yerden bakarken ya da çok iyi bildiği bir konuyu tartışırken korku duyarsa, bu tepkiler de anksiyetedir. Öte yandan, kar fırtınasında yolunu kaybeden bir insanın duygusu korkudur. Dolayısıyla, bu iki duygu arasında kesin bir ayrım yapılabilir. Korku, bir insanın karşılaştığı tehlikeyle orantılı bir duygudur. Oysa anksiyete de durumla orantısız hatta çoğu kez imgesel bir tehlikeye karşı geliştirilen bir tepki söz konusudur (Geçtan, 2000)

2.1.6.5.5. Adler ve Kaygı

Adler, insandaki aşağılık duygusunun kaygıya neden olduğunu savunur. Kişi bundan dolayı acı çeker, eksiklik duyar. Bu nedenle de üstünlük ve güvenlik kazanmak amacıyla kaygı ile başkalarını kontrol etmeye çalışır. İnsanda eksiklik duygularının

ödünlenmesi ve saygınlık kazanma çabalarının başarısızlıkla sonuçlandığı durumlarda çaresizlik duygusu anksiyeteyi meydana getirir (Çavusoğlu,1990).

2.1.6.5.6. May ve Kaygı

Varoluşçu psikiyatrinin Amerika'daki kurucusu olan May, kaygının iki ayrı rolde ortaya çıktığı görüşündedir. Olumlu yönü; insanın kendisini ürküten durumlarla yüzleşmeyi göze alarak çeşitli yaşama imkânlarını açmasını sağlar. Acı ve mutsuzluk veren rolü ise; kaygı bu imkânlardan kaçınıp dar bir çerçeve içinde sınırlanan ve birtakım kuralların tutsağı olarak yaşamaya neden olur(Geçtan, 2000)

2.1.6.5.7. Sullivan ve Kaygı

Sullivan anksiyetenin, bir insanın güvenliğinin gerçek ya da imgelemsel bir tehditle karşılaştığı zaman yaşanan duygu olduğu kanısındadır. Yoğunluğu arttığı oranda insanın yoğunluğu arttığı oranda insanın ihtiyaçlarına doyum sağlama etkinliklerinde de bir azalma olur, ilişkileri bozulur ve düşünce düzeni aksar. Anksiyetenin yoğunluğu, tehlikenin önemine ve kişinin savunma işlevlerinin etkinlik oranına göre değişir. Yoğun anksiyete insanı şaşkın ve çaresiz bırakır, yaşanan duygunun nedenleri anlaşılamaz. Buna karşılık, daha az yoğunluktaki anksiyete, insanın kendisini ve çevresini değerlendirebilmesine yardımcı olur, yaşam koşullarında yapması gereken değişiklikler konusunda ona veri sağlar. Fakat insan, aşırı anksiyete durumuna son verebilecek içgüdüsel tepkilerden yoksundur. Örneğin; bebeğin anksiyete sonucu ağlaması ya etkisiz kalır ya da durumu daha da güçleştirir. Bebeğin ağlaması annenin anksiyetesini arttıracığından, bebeğin anksiyetesi de artar. Bebeklik döneminde yaşanan anksiyete, ancak içinde bulunulan durumun değişmesiyle son bulabilir. Buna karşılık, yetişkin insan, anksiyeteyi engellemek, azaltmak ya da ondan sakınmak amacıyla bazı davranışlar geliştirir(Geçtan, 2000).

2.1.7. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ile İlgili Araştırmalar

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerinde çok önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır (Çapa ve Çil, 2000; Güven, 2001; Temizkan, 2008). Bundan dolayı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlendiği araştırmalar, öğretmen yetiştirme konusunda yapılan çalışmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin bir bayan mesleği olarak görüldüğüne ilişkin yaygın bir görüş vardır. Soran ve Diğerleri. (1996)'nin çalışmalarında kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğine karşı daha olumlu tutum gösterdikleri belirlenmiştir. Çapa ve Çil (2000) ise çalışmalarında “öğretmenlik mesleğini sevmek” ve “öğretmenlik mesleğine duyulan saygı” boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu, “öğretmenlik mesleğinde kendine güven” boyutunda ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha olumlu tutum içinde olduklarını belirlemişlerdir.

Çeliköz ve Çetin “Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler” isimli çalışmalarında, Hasan Ali Yücel Anadolu Öğretmen Lisesi ile Hasanoğlu Atatürk Anadolu Öğretmen Lisesi'ne devam eden 240 öğrencinin, sınıf, cinsiyet, öğretmenlik programı, ÖSS tercih sırası, anne ve babanın eğitim düzeyi, okul başarısı, kardeş sayısı, ailenin aylık geliri gibi değişkenlerin öğrencilerin tutumları üzerindeki etkinliğini araştırmışlardır. Sonuçta bu değişkenlerin hepsinin öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir.

Deniz (1998) araştırmasında, öğretmen adaylarının “çağdaş, iyi ve başarılı öğretmen” kavramlarını benzerlik ve farklılıkları göz önüne alarak tanımlamalarını istemiştir. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Fizik, Müzik, Resim, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümleri lisans 3. sınıflarında öğrenim gören 250 öğrenciye

araştırmanın amaçları doğrultusunda yazılı olarak açık uçlu sorular sorulmuştur. Elde edilen veriler çözümlenip değerlendirildiğinde, öğretmen adayları ‘‘çağdaş öğretmeni’’, yeniliklere açık, araştıran, gelişmeleri takip eden ve günümüz teknolojik imkânlarını kullanan öğretmen; diğer bir kavram olan ‘‘iyi öğretmeni’’, öğrencileriyle iyi iletişim ve sosyal ilişkiler kuran öğretmen; ‘‘başarılı öğretmen’’ kavramını ise, öğrencisini dersin ve genelde eğitimin amaçlarına ulaştıran öğretmen olarak tanımlamışlardır. Bununla birlikte, öğrencilerin, çağdaş, başarılı ve iyi öğretmen kavramlarını birbirlerinden farklı buldukları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler başarılı öğretmen kavramının, çağdaş ve iyi öğretmen kavramlarını kapsadığını vurgulamışlardır. Onlara göre başarılı bir öğretmen, çağdaş öğretmenin ve iyi öğretmenin özelliklerini de kendinde barındırmalıdır.

Gürbüzürk (2004) ‘‘Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri’’ isimli araştırmasında toplam 180 öğretmen adayı üzerinden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Sonuçta, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu görüşlere katıldıkları, olumsuz görüşlere katılmadıkları; cinsiyete göre, öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşler arasında fark olmadığı; anabilim dallarına göre, sınıf öğretmenliği anabilim dalındaki öğretmen adaylarının görüşlerinin, diğer anabilim dallarındaki adayların görüşlerinden anlamlı derecede farklı olduğu ortaya çıkmıştır.

Pehlivan (2004) ‘‘Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Okul Tutumları Arasındaki İlişki’’ adlı çalışmada Hacettepe Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve okul tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada ayrıca öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarla okula yönelik tutumlar arasındaki ilişkinin sınıf düzeylerine göre dağılımı da belirlenmiştir.

Övet (2006) araştırmasının amacını, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin saptanması olarak belirlemiştir. Araştırmada betimleyici araştırma

modeli uygulanmıştır. Çalışma kapsamına eğitim fakültesinin öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören 1. ve 4. sınıflardan olmak üzere 262 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih ederken dört temel faktör doğrultusunda tercihlerini belirledikleri ve bu faktörlerin bilinç, güvence, ideal ve etkilenme faktörleri olduğu belirlenmiştir. Bu faktörlerden en çok açıklayıcılığa sahip olanın bilinç faktörü olduğu bulunmuştur.

Kaya ve Büyükkasap'ın (2005) çalışmalarının amacı, fizik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve endişelerini cinsiyet değişkenine bağlı olarak belirlemektir. Çalışma, 2003-2004 öğretim yılı güz yarısında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fizik Bölümü son sınıfında öğretim gören 36 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada örnek olay metodolojisi kullanılmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik endişe anketinden en düşük 1 ve en yüksek 5 puan alabilecek şekilde yapılan değerlendirmede erkek öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması 1,98 iken kızların ortalaması 2,12'dir. Bu değerler, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik az bir endişe taşıdıkları ve kız öğrencilerin erkeklere oranla endişelerinin daha fazla olduğu anlamına gelmektedir. Benzer değerlendirmenin yapıldığı öğretmenlik mesleğine karşı tutum ölçeğinden öğrencilerin aldıkları puanların ortalamaları erkek ve kız öğrencileri için sırasıyla 3,94 ve 4,47'dir. Bu değerlere göre öğrencilerin öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum içerisinde oldukları söylenebilir.

Güdek (2007), yapmış olduğu doktora çalışmasında müzik öğretmenliği 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarını seçilen çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 1102 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları olumludur. Tutumların cinsiyetlere göre farklılaştığı, kız öğrencilerin erkeklere oranla daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Tutumlar sınıflara göre de farklılık göstermiştir, 1. sınıf öğrencileri 4. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu tutumlara sahiptir.

Öğrencilerin tutumlarının mezun oldukları lise türüne göre farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Karahan (2005), yapmış olduğu araştırmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer dal öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini coğrafya ve çeşitli dallarda görev yapan 304 ortaöğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre; coğrafya ve diğer branş öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre ise öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında değişiklik görülmemiştir.

Sütçü (1997), yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini ilköğretim okullarında görev yapan 188 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Minnesota Öğretmen Tutumları Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin tutum puanlarının düşük olduğu, tutumların cinsiyete ve bitirilen ortaöğretim kurumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Bodur (2006), yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında farklı lise çıkışlı öğrencilerin öğretmenlik tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, İngilizce Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören 732 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre; 1. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik tutumlarında Yabancı Dil Ağırlıklı Lise öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık görülmüştür. 4. sınıflarda ise Anadolu Lisesi mezunlarının lehine farklılık görülmektedir. 1. sınıf öğrencilerinin okudukları bölümlere göre, İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencileri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiş ancak 4. sınıf öğrencilerinde okudukları bölümlere göre öğretmenlik tutumlarında farklılık görülmemiştir. 1. ve 4. sınıfların öğretmenlik tutumlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Ancak 1. ve 4. sınıflar arasında öğretmenlik tutumu açısından manidar bir farklılık görülmemiştir.

Gerek (2006), yapmış olduğu yüksek lisans tezinde Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerin öğretmenlik mesleğine tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemin bir Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim gören 50 1. sınıf ve 190 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların cinsiyete göre farklılaştığı, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür, 1. ve 3. sınıflar arasında tutumlar bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Duran (2009), yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini son sınıfta öğrenim gören 250 Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlik mesleğine tutumda, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre değer verme yönünde puanları yüksektir. Öğrencilerin “sevgi”, “değer” ve “uyum” tutum puanlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tanel ve Diğerleri (2007), yapmış oldukları araştırmada, fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 160 fizik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarında; öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf düzeylerine göre ise anlamlı bir fark vardır. Farklılığın yönüne bakıldığında birinci sınıflar ile dördüncü sınıflar arasında ve dördüncü sınıflar ile besinci sınıflar arasında dördüncü sınıflar lehinedir. Mezun olunan lise türüne göre ise tutum puanlarında anlamlı bir fark yoktur.

Aysu (2007), yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini 214 bayan öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarında, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve mezun oldukları lise türüne göre, tutum puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Ayarcı (2007), yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı ilgi, tutum ve beklenti düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 12 üniversitede öğrenim göre 464 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrenciler öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahiptir. Cinsiyete göre 40 tutum maddesinin 6'sında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Pehlivan (2008), yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının sosyokültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 592 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında; cinsiyete göre tutum puanlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

2.1.8. Kaygı İle İlgili Araştırmalar

Kişisel kararsızlık ölçeğinin durumluk ve sürekli kaygı envanteri ile uyum geçerliliğini belirlemek için Bacanlı (2005) bir araştırma yapmıştır. Araştırmada 153 üniversite öğrencisine (94 kız- 59 erkek) aynı anda uygulanarak söz konusu ölçeklerden alınan puanlar arasındaki korelasyon katsayısına bakılmıştır. Durumluk kaygı ölçeği ile puanlar arasında pozitif yönde ancak pek güçlü olmayan ancak anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Sürekli kaygı ölçeği ile kişisel kararsızlık ölçeğinin tümüne ($r= .58$ $p< .01$) araştırıcı kararsızlık alt ölçeğine ($r=.59$, $<.01$) ve aceleci kararsızlık alt ölçeğine ($r=.41$, $p<.01$) ilişkin bulgular arasında pozitif yönde güçlü ve anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

Özodaşık (1989) yalnızlığın çeşitli değişkenlerle ilişkisine yönelik yaptığı araştırmada yalnızlık ile sürekli kaygı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Toplam 43 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada sürekli kaygı ile yalnızlık arasında ($.59$) düzeyinde korelasyon bulmuştur.

Aktekin ve diğerkleri (1996) tıp fakóltesi öğrencilerinde kaygı depresyon ve bazı yaşam sorunları üzerine 5 yıl süren uzunlamasına bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada öğrencilere durumluk ve sürekli kaygı ölçekleri 1. sınıftan başlayarak 5. sınıfa kadar her yıl uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri birinci ve ikinci yıllar arasında belirgin şekilde artmış, üçüncü yılda yüksek düzeyini korumuş ancak dördüncü ve beşinci sınıfta düşme göstermiştir.

Canbaz ve diğerkleri (2001) Samsun Çıraklık Eğitim merkezine devam eden çırakların Durumluk- Sürekli kaygı düzeylerini değerlendirmek amacıyla 15–24 yaş arası 1001 çırak üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya alınan çırakların sürekli kaygı puan ortalamaları 44,7 iken durumluk kaygı puan ortalamaları 40,0 düzeyindedir. DKP ile SKP arasında $r= 0.52$ düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Çalışmada cinsiyetin kız olmasının, çalışma koşullarındaki olumsuzlukların, sigara ve alkol kullanma durumunun DKP ve SKP düzeyini artırdığı bulunmuştur.

Varol (1990) lise son sınıftaki öğrencilerin kaygılarını etkileyen etmenleri araştırmış ve şu bulgulara ulaşmıştır. Cinsiyete göre kız öğrencilerin kaygı düzeylerini erkek öğrencilerden daha yüksek bulmuştur. Ailelerinin ekonomik durumuna göre ise, düşük ve orta gelir düzeyindeki ailelerden gelen öğrencilerin kaygı düzeylerini yüksek gelir düzeyindeki öğrencilere oranla daha yüksek bulmuştur.

Akkaya (1999), üniversite öğrencilerinde kaygı nedenleri üzerine yaptığı araştırmada öğrencilerin cinsiyetleri, okudukları fakólte, barındıkları yer ve ailenin ekonomik durumu gibi değişkenlerin kaygı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya fen edebiyat fakóltesi ve eğitim fakóltesinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden toplam 864 öğrenci katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre cinsiyet ile kaygı düzeyi arasında ilişki bulamamıştır. Eğitim fakóltesinde okuyan öğrencilerin ortalama kaygı düzeyini fen edebiyat fakóltesinde okuyan örgencilerin kaygı düzeylerinden biraz yüksek bulmuştur. Ayrıca yurttan kalan öğrencilerin kaygı düzeyleri yüksek iken, ailenin gelir düzeyinin kaygı düzeyine etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Ekici, Tavuz ve Koçyiğit (2004), Selçuk Üniversitesinde 279 üniversite öğrencisinin sürekli kaygı düzeyini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda 21- 23 yaş aralığında sürekli kaygı düzeyinde fark bulamamışlar, fakat 24 yaş ve üzeri öğrenci grubunda fark elde etmişlerdir.

Bilge ve Pektaş (2004), hemşirelik yüksek okuluna devam eden 132 öğrencinin sürekli kaygı düzeyi ve bununla başa çıkma becerilerine yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda 19- 22 yaş grubundaki öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerini $X = 48,6$ olarak bulmuşlardır. Evde yaşayan öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerini $X = 59,1$; yurttan yaşayan öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerini ise $X = 40,9$ olarak bulmuşlardır. Gelir düzeyi ile sürekli kaygı düzeyi arasında anlamlı fark bulamamışlardır.

Kocabaş (2002), Müzik öğretiminde bireysel değerlendirmelerde kaygı düzeyi üzerine yapmış olduğu araştırmasında işbirlikli öğrenme yöntemi ve toplu sınıf öğretiminin uygulandığı müzik derslerinde, öğrencilerin kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören ve müzik 1 dersini alan, 227 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney-kontrol gruplu deneysel araştırma deseninin yöntem olarak kullanıldığı çalışmada, deney grubu 104, kontrol grubu 123 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre; deney ve kontrol gruplarının sürekli kaygı puanlarının, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Çakmak ve Hevedanlı (2005), yaptıkları çalışmada Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü öğrencilerinin seçilen değişkenlerin öğrencilerin kaygı düzeylerini nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültesi, Biyoloji Öğretmenliği ve Biyoloji Bölümü öğrencisi 264 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin bulundukları sınıflara göre kaygı düzeylerinin değiştiği görülmüştür. Birinci sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyi ($=48,51$) diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha yüksektir. Eğitim Fakültesi ile Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin kaygı düzeylerinde ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre kaygı düzeylerine bakıldığında kız

öğrencilerin (=46,73), erkek öğrencilere göre (=43,43) daha yüksek düzeyde kaygıya sahip oldukları görülmüştür.

Çakmak ve Hevedanlı (2004), yapmış oldukları araştırmada, biyoloji öğretmen adaylarının sürekli kaygı düzeylerinin seçilen çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 141 biyoloji öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında; cinsiyetlere göre, öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark yoktur. Sınıf düzeylerine göre bakıldığında ise, birinci sınıf öğrencilerinin kaygılarının, iki ve üçüncü sınıflara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Genç (2008), yaptığı yüksek lisans çalışmasında Eğitim Fakültesi Resim-İş Bölümü öğrencilerinin kaygılarının olup olmadığını, varsa hangi düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini resim-iş bölümü 1.2.3.4. sınıflarda öğrenim gören 120 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, farklı sınıflarda okuyan öğrencilerin sürekli kaygı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sürekli kaygı puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bozdam (2008), yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında, öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 400 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmen adaylarının kaygı seviyeleri orta düzeydedir. Araştırmanın diğer bulgularına bakıldığında, öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyetlere göre değişmediği ve özel yetenek sınavı ile öğrenci alan bölümlerde öğrenim gören adayların kaygı düzeylerinin, diğer bölümlere göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Taşgın (2006), yapmış olduğu araştırmada, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim öğretmen adaylarının, mesleki kaygı düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 4. sınıfta öğrenim gören 90 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın

bulgularına göre, bayan öğrencilerin görev merkezli ve ben merkezli kaygı düzeyleri erkek öğrencilerden anlamlı olarak farklı bulunmuştur.

Akgün ve Diğerleri (2007), yaptıkları araştırmada İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemişlerdir. Araştırma Fen ve Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 164 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, Fen ile Matematik Öğretmenliği branşlarındaki öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sürekli kaygı düzeylerinin farklılaşmış, her iki branşta da kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Develi (2006), yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin sürekli kaygılarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 160 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, cinsiyetlere göre sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark yoktur.

Köse (2006), yapmış olduğu araştırmada müzik öğretmeni adaylarının mesleki kaygılarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 6 üniversitede öğrenim gören 190 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, müzik öğretmeni adaylarının mesleki kaygıları düşüktür.

Üniversite öğrencilerinde kaygı sıklığı ve yoğunluğu üzerine bir araştırma yapan (Janisse ve Palys, 1976), 1097 üniversite öğrencisi üzerinde araştırma yapmışlardır. 455 erkek, 642 kız öğrenciye ‘ sizlere kaygı veren 3 durumu anlatın’ diye soru sorulmuş ve her bir kaygı durumundaki kaygının yoğunluğu değerlendirilmiş ve aralarındaki korelasyona bakılmıştır. Kaygı yaratan durumlar ise benlik tehdidi, fiziksel tehdit ve belirsizlik olarak kategorilere ayrılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre kadınlar için kaygının yoğunluğu daha fazla iken, erkekler için kaygı yoğunluğu daha azdır.

Lyon (1959) ve Hall (1963), karar vermekte güçlük çekenlerin kaygı ölçeğinde kararını verenlere göre daha yüksek puanlar aldıklarını bulmuşlardır (Kuzgun, 2000).

Kimen ve Troth (1974), sürekli kaygı ile bir karar verip sebat gösterme davranışı arasında negatif bir ilişki bulmuşlardır (Kuzgun, 2000).

Pillay, Edwards, Sorgent ve Dhlomo (2001), Güney Afrika'daki üniversite öğrencileri arasındaki kaygıya yönelik bir araştırma yapmışlardır. Black Üniversitesindeki 214 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin % 17,8 inde aşırı kaygı bulmuşlardır. Ancak, öğrencilerin cinsiyet ve kırsal kesim veya şehirde yaşama oranlarına göre fark bulamamışlardır. Keny ve Khawaja (2002) yaptıkları klinik olmayan ortamlarda insanların kaygıya duyarlılığı ve zihinsel işlemleri üzerine bir çalışmada, kaygıda cinsiyet farklılaşması üzerinde durmuşlardır. 48 erkek ve 49 kadının katıldığı çalışmada klinik olmayan bir ortamda kaygı semptomlarını ifade etmeleri istenmiştir. Verilerin analizleri sonucunda kadınların aşırı tepki toplama sıkıntıları, olumsuz sonuçlanan zihinsel işlemler ve genel olarak kaygıya duyarlılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modellerindendir. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1998). Bu sebeple, aralarında ilişki aranan değişkenler, ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde ayrı ayrı sembolleştirilmiştir. Araştırmada korelasyon türü ilişki arandığından, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişim varsa bunun da ne şekilde olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

İki değişken arasında bir ilişkinin olup olmadığı anlamlılık sınamaları ile belirlenir. Çözümleme sonucunda bulunan değer, şans dışında sistemli bir etkileme ya da etkilenme ile oluşmuş görünüyorsa ilişki var demektir. Değişkenler birlikte artan ve azalan değerler alıyorsa ilişki artı (+) yani pozitif yönde, değişkenlerden biri artarken diğeri azalıyorsa ilişki eksi (-) yani negatif yöndedir (Karasar, 1998). Sonuç olarak; korelasyon, iki değişken arasındaki ilişkinin açıklanmasında kullanılan istatistiksel bir tekniktir. Uygulanan bu korelasyon tekniği sonucunda elde edilen sayı “korelasyon katsayısı”dır ve iki değişken arasındaki ilişkinin ölçüsünü verir.

3.2. Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini, 2009–2010 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Üniversitelerden yetkili kişilerle görüşülerek gerekli izinler alınmış ve anketler kargo ile gönderilmiştir. Öğretmen adaylarından çalışmaya gönüllü olanların anketleri

doldurması istenmiştir. Toplam 615 anket dağıtılmış, bunlardan 410 adet anket dönüşü olmuştur. Bu sayı gönderilen anketlerin %66'sını oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ve Durumluk-Sürekli Kaygı ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Katılımcılara ait demografik bilgileri elde etmek için araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formundan elde edilen veriler;

- * Cinsiyet, (bayan, erkek)
- * Yaş, (15-20,20-25 vb.)
- * Mezun olduğu okul türü, (Anadolu Öğretmen Lisesi, Teknik Lise, Genel Lise vb.)
- * Liseden mezun oldukları alan türü, (sayısal, sözel, eşit ağırlık, yabancı dil)
- * Okumakta olduğu sınıf, (1. sınıf, 4. sınıf)
- * Alan tecrübesi, (var, yok)
- * Okuduğu bölüm tercih sırası, (ilk beş tercih arasında, altıncı ve üstü tercih)

3.3.2 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacı ile Çetin (2006) tarafından geliştirilen ÖMTÖ kullanılmıştır. Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ölçeğin toplamı için .95, sevgi boyutu için .95, değer boyutu için .81, uyum boyutu için .76'dır. Ölçeğin geçerliği ise, Aşkar ve Erden (1968) tarafından geliştirilen ölçek kullanılarak test edilmiş ve elde edilen korelasyon katsayıları, toplam için $r=.85$, sevgi boyutu için $r=.97$, değer boyutu için $r=.57$ ve uyum boyutu için $r=.74$ olarak bulunmuştur.

Beşli likert tipi olan ölçekte 15’i olumsuz 20’si olumlu 35 madde bulunmaktadır. Ölçek, olumlu cümleler “kuvvetle katılıyorum” seçeneğinden “asla katılmam” seçeneğine doğru “5, 4, 3, 2, 1” şeklinde puanlanırken, olumsuz cümleler de bunun tam tersi bir yol izlenerek “kuvvetle katılıyorum” seçeneğinden “asla katılmam” seçeneğine doğru “1, 2, 3, 4, 5” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 35, en yüksek puan 175 olup, 92–119 puan aralığının üstü olumlu, altı olumsuz, 92-119 aralığı ise nötr tutum olarak değerlendirilmektedir. Sevgi, değer ve uyum olmak üzere üç boyuttan oluşan ölçek hem toplam puan hem de üç alt boyut için ayrı puan vermektedir.

3.3.3. Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği

Katılımcıların kaygı düzeylerini ölçmek için Spielberger (1979) tarafından geliştirilen “Durumluk-Süreklilik Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri kısa ifadelerden oluşan bir öz değerlendirme anketidir. Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri toplam kırk maddeden oluşan iki ayrı ölçeği içerir. Durumluk Kaygı ölçeği, bireyin içinde bulunduğu duruma ilişkin duyguları dikkate alarak cevaplamasını gerektirir. Sürekli Kaygı ölçeği ise, bireyin genellikle nasıl hissettiğini betimlemesini gerektirir. Her iki ölçek yirmişer maddeden oluşmaktadır.

Durumluk ve sürekli Kaygı Envanteri iki ayrı envanterden oluşmuştur ve asıl formu İngilizce’dir(State-Trait Anxiety Inventory). Aslı Spielberger C.D., Gorsuch R.L. ve Lushene R.E tarafından oluşturulmuştur. Envanter N.Öner ve A.Le Compte tarafından uyarlanarak Türkçe formu oluşturulmuştur (1998).

Kağıt-kalem testi türü bir ölçektir. 14 yaş üstüne, okuduğunu anlayabilecek bireylere uygulanabilmektedir.Sürekli Kaygı Envanteri, 20 maddelik , soru formu olan, bireyin kendi kendine yanıtlayabileceği, testi kullananın özel eğitiminin gerekmediği bir ölçektir.

Durumluk Kaygı ölçeği maddelerinde ifade edilen duygu ve davranışlar bu tür yaşantıların şiddet derecesine göre a) hiç, b) biraz, c) çok, d) tamamiyle gibi şıklardan birini işaretlendirmek suretiyle cevaplandırılır. Sürekli Kaygı maddelerinde ifade edilen duygu yada davranışlar ise sıklık derecesine göre a) hemen hiçbir zaman, b) bazen, c) çok zaman, d) hemen her zaman şeklinde işaretlenir. Her iki ölçek içinde cevap seçenekleri dörder tanedir. Seçeneklerin ağırlık değerleri 1’den 4’e kadar değişir. Her iki ölçekten elde edilen toplam puan değeri 20 ile 80 arasında değişebilir. Puanın yüksek olması kaygı seviyesinin yüksek olduğuna işaret eder (Öner, 1998).

Çalışmamızda; Öner ve LeCompte (1998) tarafından geçerlilik ve güvenirliliği yapılan “Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma sonrasında elde edilen veriler SPSS 11.5 paket programına aktarılmış ve alt amaçlar doğrultusunda analizler yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Diğer bulgular, araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunuluş sırasına göre değerlendirilmiştir.

4.1. Kişisel Bilgi Formundan Elde Edilen Bilgilere İlişkin Frekans ve Yüzdeler

1-Örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1: Cinsiyet Dağılımına Göre Frekans ve Yüzdeler

Cinsiyet	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Erkek	149	36,3	36,3	36,3
Kadın	261	63,7	63,7	100,0
Toplam	410	100,0	100,0	

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin % 36,3’ü erkek, % 63,7’si bayandır.

2-Örnekleme oluşturan öğrencilerin yaşlarına göre dağılımları tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2: Yaş Dağılımına Göre Frekans ve Yüzdelere

Yaş	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
15-20	144	35,1	35,1	35,1
20-25	241	58,8	58,8	93,9
25-30	23	5,6	5,6	99,5
30-35	2	,5	,5	100,0
Toplam	410	100,0	100,0	

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin % 35,1’i 15-20 yaş arası, % 58,8’i 20-25 yaş arası, %5,6’sı 25-30 yaş arası, %0,5’i 30-35 yaş arasıdır.

3-Örnekleme oluşturan öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre dağılımları tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Mezun Oldukları Lise Dağılımına Göre Frekans ve Yüzdelere

Mezun Olunan Lise Türü	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Anadolu Öğretmen Lisesi	171	41,7	41,7	41,7
Genel Lise	95	23,2	23,2	64,9
Meslek Lisesi	135	32,9	32,9	97,8
Diğer Liseler	9	2,2	2,2	100,0
Toplam	410	100,0	100,0	

Tablo 3’te görüldüğü gibi araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin % 41,7’si Anadolu Öğretmen Lisesi, % 23,2’si Genel Lise, % 32,9’u Meslek Lisesi% 2,2’si Diğer Liseler mezunudur.

4-Örnekleme oluşturan öğrencilerin liseden mezun oldukları alan türüne göre dağılımları tablo 4’ de verilmiştir.

Tablo 4: Liseden Mezun Oldukları Alan Türü Dağılımına Göre Frekans ve Yüzdelere

Mezun Olunan Alan Türü	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Sayısal	74	18,0	18,0	18,0
Sözel	155	37,8	37,8	55,9
Eşit Ağırlık	162	39,5	39,5	95,4
Yabancı Dil	19	4,6	4,6	100,0
Toplam	410	100,0	100,0	

Tablo 4’te görüldüğü gibi araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin % 18,0’ı sayısal, % 37,8’i sözel, % 39,5’i eşit ağırlık % 4,6’sı yabancı dil bölümü mezunudur.

5-Örnekleme oluşturan öğrencilerin okumakta oldukları üniversitelere göre dağılımları tablo 5’ de verilmiştir.

Tablo 5: Üniversiteye Göre Frekans ve Yüzdelere

Üniversite	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Marmara Üniversitesi	75	18,3	18,3	18,3
Selçuk Üniversitesi	69	16,8	16,8	35,1
Gazi Üniversitesi	79	19,3	19,3	54,4
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	73	17,8	17,8	72,2
Anadolu Üniversitesi	114	27,8	27,8	100,0
Toplam	410	100,0	100,0	

Tablo 5’te görüldüğü gibi araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin % 18,3’ü Marmara Üniversitesi, % 16,8’i Selçuk Üniversitesi, % 19,3’ü Gazi Üniversitesi, % 17,8’i Ondokuz Mayıs Üniversitesi, % 27,8’i Anadolu Üniversitesinde okumaktadır.

6-Örnekleme oluşturan öğrencilerin üniversitede okumakta oldukları sınıfa göre dağılımları tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Üniversitede Okumakta Oldukları Sınıf Dağılımına Göre Frekans ve Yüzdelere

Sınıf	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
1. Sınıf	221	53,9	53,9	53,9
4. Sınıf	189	46,1	46,1	100,0
Toplam	410	100,0	100,0	

Tablo 6’da görüldüğü gibi araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin % 53,9’u 1.sınıf, % 46,1’i 4.sınıfta okumaktadır.

7-Örnekleme oluşturan öğrencilerin okumakta oldukları üniversiteyi tercih sıralarına göre dağılımları tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7: Okumakta Oldukları Üniversiteyi Tercih Sırası Dağılımına Göre Frekans ve Yüzdelere

Tercih Sırası	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
İlk Beş Tercih	325	79,3	79,3	79,3
Altıncı ve Üstü Tercih	85	20,7	20,7	100,0
Toplam	410	100,0	100,0	

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin % 79,3’ü ilk beş tercih, % 20,7’si altıncı ve üstü tercih sırasında okumakta olduğu üniversiteye yerleşmiştir.

8-Örnekleme oluşturan öğrencilerin alan deneyimine göre dağılımları tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8: Alan Deneyimi Olup Olmama Durumuna Göre Frekans ve Yüzdelere

Alan Deneyimi	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Evet	206	50,2	50,2	50,2
Hayır	204	49,8	49,8	100,0
Toplam	410	100,0	100,0	

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin % 50,2’si evet, % 49,8’i hayır yanıtını vermiştir.

4.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi

9- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği” puanlarının sınıf değişkeni ile karşılaştırılmasıdır. Bu amaç için iki değişken arasında “ilişkisiz grup t-testi tekniği” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre T– Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	ss	sd	t	p
Birinci Sınıf	221	131,13	22,89	408	-5,667	0,000
Dördüncü Sınıf	189	143,26	19,98			

Varyans Homojenliği İçin Levene Testi: F=12,56; p=0.012

Tablo 9’da görüldüğü gibi birinci sınıfta okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ortalaması 131,13, dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ortalaması ise 143,26’dır. Sınıf değişkenine ilişkin olarak yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği” puanları sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları, birinci sınıfta okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarından daha yüksektir ($t=-5,667$; $p<0.000$).

4.3. Durumluk Kaygı Ölçeğinin Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi

10- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “durumluk kaygı ölçeği” puanlarının sınıf değişkeni ile karşılaştırılmasıdır.

Bu amaç için iki değişken arasında “ilişkisiz grup t-testi tekniği” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre T– Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	ss	sd	t	p
Birinci Sınıf	221	41,76	6,99	408	,562	0,02
Dördüncü Sınıf	189	41,41	5,42			

Varyans Homojenliği İçin Levene Testi: $F=3,914$; $p=0,49$

Tablo 10’da görüldüğü gibi birinci sınıfta okuyan öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği ortalaması 41,76, dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği ortalaması ise 41,41’dir. Sınıf değişkenine ilişkin olarak yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre “durumluk kaygı ölçeği” puanları sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

4.4. Sürekli Kaygı Ölçeğinin Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi

11- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “Sürekli Kaygı Ölçeği” puanlarının sınıf değişkeni ile karşılaştırılmasıdır. Bu amaç için iki değişken arasında “ilişkisiz grup t-testi tekniği” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Sürekli Kaygı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre T– Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	ss	sd	t	p
Birinci Sınıf	221	44,17	8,07	408	1,811	---
Dördüncü Sınıf	189	42,66	8,73			

Varyans Homojenliği İçin Levene Testi: $F=,906$; $p=,342$

Tablo 11’de görüldüğü gibi birinci sınıfta okuyan öğrencilerin ortalaması 44,17, dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin ortalaması ise 42,66’dır. Sınıf değişkenine ilişkin olarak yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre “sürekli kaygı ölçeği” puanları sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

4.5. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Soru Listesinden Elde Edilen Veriler ile Demografik Değişkenler Arasında Gerçekleştirilen Analizler

12- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği” puanlarının cinsiyet değişkeni ile karşılaştırılmasıdır. Bu amaç için iki değişken arasında “ilişkisiz grup t-testi tekniği” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T– Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	ss	sd	t	p
Erkek	149	125,59	21,05	408	-8,195	,000
Bayan	261	143,08	20,63			

Varyans Homojenliği İçin Levene Testi: F=,010; p=,922

Tablo 12’de görüldüğü gibi erkek öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ortalaması 125,59, bayan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ortalaması ise 143,08’dir. Cinsiyet değişkenine ilişkin olarak yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği” puanları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre bayan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları, erkek öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarından daha yüksektir ($t=-8,195$; $p<0.000$).

13- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği” puanlarının tercih ettikleri bölümü tercih sırası değişkeni ile karşılaştırılmasıdır. Bu amaç için iki değişken arasında “ilişkisiz grup t-testi tekniği” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 13: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Tercih Sırası Değişkenine Göre T– Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	ss	sd	t	p
İlk Beş Tercih	325	136,12	22,28	408	-1,072	---
Altıncı ve Üstü Tercih	85	139,04	22,83			

Varyans Homojenliği İçin Levene Testi: $F=,001$; $p=,980$

Tablo 13’de görüldüğü gibi ilk beş tercihin okuduğu bölümü yazan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ortalaması 136,12, altıncı ve üstü tercihin yazan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ortalaması ise 139,04’dür. Tercih ettikleri bölümü tercih sırası değişkenine ilişkin olarak yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği” puanları tercih ettikleri bölümü tercih sırası değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

14- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği” puanlarının alanda çalışıp çalışmama değişkeni ile karşılaştırılmasıdır. Bu amaç için iki değişken arasında “ilişkisiz grup t-testi tekniği” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 14: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Alanda Çalışıp Çalışmama Değişkenine Göre T– Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	ss	sd	t	p
Evet	206	144,19	20,10	408	7,194	,000
Hayır	204	129,18	22,12			

Varyans Homojenliği İçin Levene Testi: $F=5,73$; $p=,017$

Tablo 14’de görüldüğü gibi alanda çalışan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ortalaması 144,19, alanda çalışmayan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ortalaması ise 129,18’dir. Alanda çalışıp çalışmama değişkenine ilişkin olarak yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği” puanları alanda çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre alanda çalışan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları, alanda çalışmayan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarından daha yüksektir ($t=7,194$; $p<0.000$).

15- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği” puanları ile öğrencilerin yaşları arasında farklılık olup olmadığını test etmektir. Bu amacı saptamak üzere “tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar sırası ile aşağıda ki tablolarda verilmiştir.

Tablo 15: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Yaşlarına Göre Ortalama Ve Standart Sapmaları

Yaş	N	Ortalama	ss
15-20 yaş arası	144	130,92	21,66
21-25 yaş arası	241	139,89	22,47
26-30 yaş arası	25	139,64	19,92
Toplam	410	136,72	22,40

Tablo 15’de zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin yaşlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Buna göre yaşı 15-20 yaş grubunda olan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin yaşlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları ortalaması 130,92, yaşı 21-25 yaş grubunda olan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin yaşlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları ortalaması 139,89, yaşı 26-30 yaş grubunda olan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin yaşlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları 139,64’dür.

Tablo 16: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Yaşlara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	7476,29	2	3738,14		
Gruplar İçi	197891,1	407	486,21	7,688	,001*
Toplam	205367,4	409			

Varyans Homojenliği İçin Levene Testi: F= .454; sd=2-407; p=.635

Tablo 16’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları öğrencilerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. (F=7,688; p<0.05). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için Scheffe testinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 17: Öğrencilerin Yaş Dağılımlarına Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
15-20 yaş arası	21-25 yaş arası	-8,96	,001*
	26-30 yaş arası	-8,71	--
21-25 yaş arası	15-20 yaş arası	8,96	,001*
	26-30 yaş arası	,25	--
26-30 yaş arası	15-20 yaş arası	8,71	--
	21-25 yaş arası	-,25	--

*: .05 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 17’de görüldüğü gibi yaşları 15-20 yaş grubunda olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları, yaşları 20-25 yaş grubunda olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarından daha düşüktür ($p<.05$).

16- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği” puanları ile öğrencilerin mezun oldukları lise türü arasında farklılık olup olmadığını test etmektir. Bu amacı saptamak üzere “tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar sırası ile aşağıda ki tablolarda verilmiştir.

Tablo 18: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Ortalama Ve Standart Sapmaları

Mezun Olunan Lise Türü	N	Ortalama	ss
Anadolu Öğretmen Lisesi	171	128,20	21,21
Genel Lise	104	140,46	23,51
Meslek Lisesi	135	144,64	19,23
Toplam	410	136,72	22,40

Tablo 18’de zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Buna göre Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan ve zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları ortalaması 128,20, genel liseden mezun olan ve zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları ortalaması 140,46, meslek lisesinden mezun olan ve zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları 144,64’dür.

Tablo 19: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	22332,78	2	11166,39		
Gruplar İçi	183034,6	407	449,71	24,830	,000
Toplam	205367,4	409			

Varyans Homojenliği İçin Levene Testi: $F=5,254$; $sd=2-407$; $p=.065$

Tablo 19’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. ($F=24,830$; $p<0.000$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için Scheffe testinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Öğrencilerin Mezun Oldukları Okul Türü Dağılımlarına Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

(I) Mezun Olunan Okul Türü	(J) Mezun Olunan Okul Türü	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	P
Anadolu Öğretmen Lise	Genel Lise	-12,25	,000
	Meslek Lisesi	-16,43	,000
Genel Lise	Anadolu Öğretmen Lise	12,25	,000
	Meslek Lisesi	-4,18	---
Meslek Lisesi	Anadolu Öğretmen Lise	16,43	,000
	Genel Lise	4,18	---

*: .05 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 20’de görüldüğü gibi Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları, genel liseden mezun olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarından daha düşüktür ($p<.05$). Yine Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları, meslek lisesinden mezun olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarından daha düşüktür ($p<.05$).

17- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği” puanları ile öğrencilerin mezun oldukları alan arasında farklılık olup olmadığını test etmektir. Bu amacı saptamak üzere “tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar sırası ile aşağıda ki tablolarda verilmiştir.

Tablo 21: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Mezun Oldukları Alan Türüne Göre Ortalama Ve Standart Sapmaları

Mezun Olunan Alan Türü	N	Ortalama	ss
Sayısal Alan	74	129,12	22,36
Sözel Alan	155	142,61	20,90
Eşit Ağırlık	162	133,86	22,75
Yabancı Dil	19	142,73	19,06
Toplam	410	136,72	22,40

Tablo 21’de zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları alan türüne göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Buna göre Sayısal alandan mezun olan ve zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları alan türüne göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları ortalaması 129,12, sözel alandan mezun olan ve zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları alan türüne göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları ortalaması 142,61, eşit ağırlık alanından mezun olan ve zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları alan türüne göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları 144,64, yabancı dil alanından mezun olan ve zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları alan türüne göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları 142,73’dür.

Tablo 22: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Alan Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	11664,02	3	3888,01		
Gruplar İçi	193703,4	406	477,10	8,149	,000*
Toplam	205367,4	409			

Varyans Homojenliği İçin Levene Testi: F=3,046; sd=3-406; p=,107

Tablo 22’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları öğrencilerin mezun oldukları alan türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. ($F=8,149$; $p<0.000$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için Scheffe testinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23: Öğrencilerin Mezun Oldukları Alan Türü Dağılımlarına Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

(I) Mezun Olunan Alan Türü	(J) Mezun Olunan Alan Türü	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
Sayısal	Sözel	-13,49	,000*
	Eşit Ağırlık	-4,74	---
	Yabancı Dil	-13,61	---
Sözel	Sayısal	13,49	,000*
	Eşit Ağırlık	8,74	,006*
	Yabancı Dil	-,12	---
Eşit Ağırlık	Sayısal	4,74	---
	Sözel	-8,74	,006*
	Yabancı Dil	-8,87	---
Yabancı Dil	Sayısal	13,61	---
	Sözel	,12	---
	Eşit Ağırlık	8,87	---

*: .05 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 23’de görüldüğü gibi sayısal alandan mezun olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları, sözel alandan mezun olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarından daha düşüktür ($p<.05$). Yine eşit ağırlıklı alandan mezun olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum

ölçeği puanları, sözel alandan mezun olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarından daha düşüktür ($p<.05$).

18- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği” puanları ile öğrencilerin yaşadıkları yere göre farklılık olup olmadığını test etmektir. Bu amacı saptamak üzere “tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar sırası ile aşağıda ki tablolarda verilmiştir.

Tablo 24: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Yaşanılan Yere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	6050,24	3	2016,74		
Gruplar İçi	199317,2	406	490,92	4,108	,007
Toplam	205367,4	409			

Varyans Homojenliği İçin Levene Testi: $F=,010$; $sd=3-406$; $p=,999$

Tablo 24’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları öğrencilerin yaşadıkları yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. ($F=4,108$; $p<0.007$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için Scheffe testinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 25’de verilmiştir.

4.6. Durumluk Kaygı Ölçeğine İlişkin Soru Listesinden Elde Edilen Veriler ile Demografik Değişkenler Arasında Gerçekleştirilen Analizler

19- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “durumluk kaygı ölçeği” puanlarının cinsiyet değişkeni ile karşılaştırılmasıdır. Bu amaç için iki değişken arasında “ilişkisiz grup t-testi tekniği” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25: Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T– Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	ss	sd	t	p
Erkek	149	42,51	6,26	408	2,210	,028
Bayan	261	41,08	6,29			

Varyans Homojenliği İçin Levene Testi: F=1,924; p=,156

Tablo 25’de görüldüğü gibi erkek öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği ortalaması 42,51, bayan öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği ortalaması ise 41,08’dir. Cinsiyet değişkenine ilişkin olarak yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre “durumluk kaygı ölçeği” puanları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre erkek öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği puanları, kız öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği puanlarından daha yüksektir (t=2,210; p<0.028).

20- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “durumluk kaygı ölçeği” puanlarının tercih ettikleri bölümü tercih sırası değişkeni ile karşılaştırılmasıdır. Bu amaç için iki değişken arasında “ilişkisiz grup t-testi tekniği” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26: Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Tercih Sırası Değişkenine Göre T– Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	ss	sd	t	p
İlk Beş Tercih	325	41,84	6,51	408	1,531	---
Altıncı ve Üstü Tercih	85	40,67	5,38			

Varyans Homojenliği İçin Levene Testi: F=1,590; p=,208

Tablo 26’da görüldüğü gibi ilk beş tercihine okuduğu bölümü yazan öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği ortalaması 41,84, altıncı ve üstü tercihine yazan öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği ortalaması ise 40,67’dir. Tercih ettikleri bölümü tercih sırası değişkenine ilişkin olarak yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre “durumluk kaygı ölçeği” puanları tercih ettikleri bölümü tercih sırası değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

21- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “durumluk kaygı ölçeği” puanlarının alanda çalışıp çalışmama değişkeni ile karşılaştırılmasıdır. Bu amaç için iki değişken arasında “ilişkisiz grup t-testi tekniği” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27: Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Alanda Çalışıp Çalışmama Değişkenine Göre T– Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	ss	sd	t	p
Evet	206	41,94	5,94	408	1,110	--
Hayır	204	41,25	6,65			

Varyans Homojenliği İçin Levene Testi: $F=,891$; $p=,346$

Tablo 27’de görüldüğü gibi alanda çalışan öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği ortalaması 41,94, alanda çalışmayan öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği ortalaması ise 41,25’dir. Alanda çalışıp çalışmama değişkenine ilişkin olarak yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre “durumluk kaygı ölçeği” puanları alanda çalışıp çalışmama değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

22- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “durumluk kaygı ölçeği” puanları ile öğrencilerin yaşları arasında farklılık olup olmadığını test etmektir. Bu amacı saptamak üzere “tek yönlü varyans analizi tekniği” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar sırası ile aşağıda ki tablolarda verilmiştir.

Tablo 28: Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Yaşlarına Göre Ortalama Ve Standart Sapmaları

Yaş	N	Ortalama	ss
15-20 yaş arası	144	41,63	9,78
21-25 yaş arası	241	43,00	12,68
26-30 yaş arası	25	38,96	11,70
Toplam	410	42,27	11,71

Tablo 28’de zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin yaşlarına göre durumluk kaygı ölçeği puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Buna göre yaşı 15-20 yaş grubunda olan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin yaşlarına göre durumluk kaygı ölçeği puanları ortalaması 41,63, yaşı 21-25 yaş grubunda olan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin yaşlarına göre durumluk kaygı ölçeği puanları ortalaması 43,00, yaşı 26-30 yaş grubunda olan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin yaşlarına göre durumluk kaygı ölçeği puanları 38,96’dır.

Tablo 29: Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Yaşlara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	462,40	2	231,20		
Gruplar İçi	55593,44	407	136,59	1,693	---
Toplam	56055,85	409			

Varyans Homojenliği İçin Levene Testi: F= 7,535; sd=2-407; p=.001

Tablo 29’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği puanları öğrencilerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

23- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “durumluk kaygı ölçeği” puanları ile öğrencilerin mezun oldukları lise türü arasında farklılık olup olmadığını test etmektir. Bu amacı saptamak üzere “tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar sırası ile aşağıda ki tablolarda verilmiştir.

Tablo 30: Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Ortalama Ve Standart Sapmaları

Mezun Olunan Lise Türü	N	Ortalama	ss
Anadolu Öğretmen Lisesi	171	41,99	11,14
Genel Lise	104	43,97	13,73
Meslek Lisesi	135	41,32	10,60
Toplam	410	42,27	11,70

Tablo 30’da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre durumluk kaygı ölçeği puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Buna göre Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan ve zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre durumluk kaygı ölçeği puanları ortalaması 41,99, genel liseden mezun olan ve zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre durumluk kaygı ölçeği puanları ortalaması 43,97, meslek lisesinden mezun olan ve zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre durumluk kaygı ölçeği puanları 41,32’dir.

Tablo 31: Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	434,28	2	217,14		
Gruplar İçi	55621,56	407	136,66	1,589	---
Toplam	56055,85	409			

Varyans Homojenliği İçin Levene Testi: F=2,803; sd=2-407; p=.062

Tablo 31’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği puanları öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

24- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “durumluk kaygı ölçeği” puanları ile öğrencilerin mezun oldukları alan arasında farklılık olup olmadığını test etmektir. Bu amacı saptamak üzere “tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar sırası ile aşağıda ki tablolarda verilmiştir.

Tablo 32: Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Mezun Oldukları Alan Türüne Göre Ortalama Ve Standart Sapmaları

Mezun Olunan Alan Türü	N	Ortalama	ss
Sayısal Alan	74	43,83	11,91
Sözel Alan	155	41,45	11,00
Eşit Ağırlık	162	42,57	12,27
Yabancı Dil	19	40,36	11,56
Toplam	410	42,27	11,70

Tablo 32’de zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları alan türüne göre durumluk kaygı ölçeği puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Buna göre Sayısal alandan mezun olan ve zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları alan türüne göre durumluk kaygı ölçeği puanları ortalaması 43,83, sözel alandan mezun olan ve zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları alan türüne göre durumluk kaygı ölçeği puanları ortalaması 41,45, eşit ağırlık alanından mezun olan ve zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları alan türüne göre durumluk kaygı ölçeği puanları 42,57, yabancı dil alanından mezun olan ve zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları alan türüne göre durumluk kaygı ölçeği puanları 40,36’dır.

Tablo 33: Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Alan Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	369,38	3	123,12		
Gruplar İçi	55686,47	406	137,15	,898	---
Toplam	56055,85	409			

Varyans Homojenliği İçin Levene Testi: F=,467; sd=3-406; p=,705

Tablo 33’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği puanları öğrencilerin mezun oldukları alan türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.7. Sürekli Kaygı Ölçeğine İlişkin Soru Listesinden Elde Edilen Veriler ile Demografik Değişkenler Arasında Gerçekleştirilen Analizler

25- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “Sürekli Kaygı Ölçeği” puanlarının cinsiyet değişkeni ile karşılaştırılmasıdır. Bu amaç için iki değişken arasında “ilişkisiz grup t-testi tekniği” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34: Sürekli Kaygı Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	ss	sd	t	p
Erkek	149	42,40	8,11	408	-1,950	,050
Bayan	261	44,08	8,53			

Varyans Homojenliği İçin Levene Testi: $F=,062$; $p=,804$

Tablo 34’de görüldüğü gibi erkek öğrencilerin sürekli kaygı ölçeği ortalaması 42,40, bayan öğrencilerin sürekli kaygı ölçeği ortalaması ise 44,08’dir. Cinsiyet değişkenine ilişkin olarak yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre “sürekli kaygı ölçeği” puanları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre bayan öğrencilerin sürekli kaygı ölçeği puanları, erkek öğrencilerin sürekli kaygı ölçeği puanlarından daha yüksektir ($t=-1,950$; $p<0.050$).

26- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “sürekli kaygı ölçeği” puanlarının tercih ettikleri bölümü tercih sırası değişkeni ile karşılaştırılmasıdır. Bu amaç için iki değişken arasında “ilişkisiz grup t-testi tekniği” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35: Sürekli Kaygı Ölçeği Puanlarının Tercih Sırası Değişkenine Göre T– Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	ss	sd	t	p
İlk Beş Tercih	325	43,65	8,54	408	,849	---
Altıncı ve Üstü Tercih	85	42,78	7,87			

Varyans Homojenliği İçin Levene Testi: F=2,710; p=,101

Tablo 35’de görüldüğü gibi ilk beş tercihin okuduğu bölümü yazan öğrencilerin sürekli kaygı ölçeği ortalaması 43,65, altıncı ve üstü tercihin yazan öğrencilerin sürekli kaygı ölçeği ortalaması ise 42,78’dir. Tercih ettikleri bölümü tercih sırası değişkenine ilişkin olarak yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre “sürekli kaygı ölçeği” puanları tercih ettikleri bölümü tercih sırası değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

27- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “sürekli kaygı ölçeği” puanlarının alanda çalışıp çalışmama değişkeni ile karşılaştırılmasıdır. Bu amaç için iki değişken arasında “ilişkisiz grup t-testi tekniği” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36: Sürekli Kaygı Ölçeği Puanlarının Alanda Çalışıp Çalışmama Değişkenine Göre T– Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	ss	sd	t	p
Evet	206	43,39	8,93	408	-,193	--
Hayır	204	43,55	7,87			

Varyans Homojenliği İçin Levene Testi: F=1,981; p=,160

Tablo 36’da görüldüğü gibi alanda çalışan öğrencilerin sürekli kaygı ölçeği ortalaması 43,39, alanda çalışmayan öğrencilerin sürekli kaygı ölçeği ortalaması ise 43,55’dir. Alanda çalışıp çalışmama değişkenine ilişkin olarak yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre “sürekli kaygı ölçeği” puanları alanda çalışıp çalışmama değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

28- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “sürekli kaygı ölçeği” puanları ile öğrencilerin yaşları arasında farklılık olup olmadığını test etmektir. Bu amacı saptamak üzere “tek yönlü varyans analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar sırası ile aşağıda ki tablolarda verilmiştir.

Tablo 37: Sürekli Kaygı Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Yaşlarına Göre Ortalama Ve Standart Sapmaları

Yaş	N	Ortalama	ss
15-20 yaş arası	144	43,72	7,51
21-25 yaş arası	241	43,62	8,96
26-30 yaş arası	25	40,64	7,56
Toplam	410	43,47	8,41

Tablo 37’de zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin yaşlarına göre sürekli kaygı ölçeği puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Buna göre yaşı 15-20 yaş grubunda olan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin yaşlarına göre sürekli kaygı ölçeği puanları ortalaması 43,72, yaşı 21-25 yaş grubunda olan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin yaşlarına göre sürekli kaygı ölçeği puanları ortalaması 43,62, yaşı 26-30 yaş grubunda olan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin yaşlarına göre sürekli kaygı ölçeği puanları 40,64’dür.

Tablo 38: Sürekli Kaygı Ölçeği Puanlarının Yaşlara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	215,46	2	107,73		
Gruplar İçi	28732,83	407	70,59	1,526	---
Toplam	28948,30	409			

Varyans Homojenliği İçin Levene Testi: F= 4,307; sd=2-407; p=.014

Tablo 38’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin sürekli kaygı ölçeği puanları öğrencilerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

29- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “sürekli kaygı ölçeği” puanları ile öğrencilerin mezun oldukları lise türü arasında farklılık olup olmadığını test etmektir. Bu amacı saptamak üzere “tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar sırası ile aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 39: Sürekli Kaygı Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Ortalama Ve Standart Sapmaları

Mezun Olunan Lise Türü	N	Ortalama	ss
Anadolu Öğretmen Lisesi	171	42,53	7,61
Genel Lise	104	44,25	9,11
Meslek Lisesi	135	44,08	8,74
Toplam	410	43,47	8,41

Tablo 39’da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre sürekli kaygı ölçeği puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Buna göre Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan ve zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre sürekli kaygı ölçeği puanları ortalaması 42,53, genel liseden mezun olan ve zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre sürekli kaygı ölçeği puanları ortalaması 44,25, meslek lisesinden mezun olan ve zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre sürekli kaygı ölçeği puanları 44,08’dir.

Tablo 40: Sürekli Kaygı Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	264,12	2	132,06		
Gruplar İçi	28684,17	407	70,47	1,874	---
Toplam	28948,30	409			

Varyans Homojenliği İçin Levene Testi: $F=1,081$; $sd=2-407$; $p=.340$

Tablo 40’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin sürekli kaygı ölçeği puanları öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

30- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “sürekli kaygı ölçeği” puanları ile öğrencilerin mezun oldukları alan arasında farklılık olup olmadığını test etmektir. Bu amacı saptamak üzere “tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar sırası ile aşağıda ki tablolarda verilmiştir.

Tablo 41: Sürekli Kaygı Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Mezun Oldukları Alan Türüne Göre Ortalama Ve Standart Sapmaları

Mezun Olunan Alan Türü	N	Ortalama	ss
Sayısal Alan	74	43,70	8,31
Sözel Alan	155	43,50	8,67
Eşit Ağırlık	162	43,77	8,25
Yabancı Dil	19	39,84	7,72
Toplam	410	43,47	8,41

Tablo 41’de zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları alan türüne göre sürekli kaygı ölçeği puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Buna göre Sayısal alandan mezun olan ve zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları alan türüne

göre sürekli kaygı ölçeği puanları ortalaması 43,70, sözel alandan mezun olan ve zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları alan türüne göre sürekli kaygı ölçeği puanları ortalaması 43,50, eşit ağırlık alanından mezun olan ve zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları alan türüne göre sürekli kaygı ölçeği puanları 43,77, yabancı dil alanından mezun olan ve zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mezun oldukları alan türüne göre sürekli kaygı ölçeği puanları 39,84'dür.

Tablo 42: Sürekli Kaygı Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Alan Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	269,03	3	89,67		
Gruplar İçi	28679,27	406	70,63	1,270	---
Toplam	28948,30	409			

Varyans Homojenliği İçin Levene Testi: $F=,256$; $sd=3-406$; $p=,857$

Tablo 42'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin sürekli kaygı ölçeği puanları öğrencilerin mezun oldukları alan türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.8. Öğrencilerin Okudukları Üniversiteye İlişkin Analizler

31- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği” puanları ile öğrencilerin okudukları üniversitelere göre farklılık olup olmadığını test etmektir. Bu amacı saptamak üzere “tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar sırası ile aşağıda ki tablolarda verilmiştir.

Tablo 43: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” Puanlarının Öğrencilerin Okudukları Üniversitelere Göre Ortalama Ve Standart Sapmaları

Okunulan Üniversite Adları	N	Ortalama	ss
Marmara Üni.	75	135,54	20,31
Selçuk Üni.	69	133,57	24,68
Gazi Üni.	79	133,32	23,37
On Dokuz Mayıs Üni.	73	139,13	21,60
Anadolu Üni.	114	141,53	21,40
Toplam	410	136,72	22,40

Tablo 43’de zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin okudukları üniversitelere göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Buna göre Marmara Üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları ortalaması 135,54, Selçuk üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları ortalaması 133,57, Gazi üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları 133,32, On Dokuz Mayıs Üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları 139,13, Anadolu Üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları 141,53’dür.

Tablo 44: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” Puanlarının Öğrencilerin Okudukları Üniversitelere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	5413,57	4	1353,39		
Gruplar İçi	199953,8	405	493,71	2,741	,028
Toplam	205367,4	409			

Varyans Homojenliği İçin Levene Testi: F=,747; sd=4-405; p=,561

Tablo 44’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları öğrencilerin okudukları üniversitelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. ($F=2,741$; $p<0.028$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için Scheffe testinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 45’de verilmiştir.

Tablo 45: Okudukları Üniversite Dağılımlarına Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

(I) Okunulan Üniversite Adı	(J) Okunulan Üniversite Adı	Ortalamalar Arası Fark (I- J)	p
Marmara Üni.	Selçuk Üni.	-3,304	---
	Gazi Üni.	,217	---
	On Dokuz Mayıs Üni.	-5,590	---
	Anadolu Üni.	-7,988	,016
Selçuk Üni.	Marmara Üni.	3,304	---
	Gazi Üni.	,250	---
	On Dokuz Mayıs Üni.	-5,557	---
	Anadolu Üni.	-7,955	,019
Gazi Üni.	Marmara Üni.	-,217	---
	Selçuk Üni.	-,250	---
	On Dokuz Mayıs Üni.	-5,807	---
	Anadolu Üni.	-8,206	,012
On Dokuz Mayıs Üni.	Marmara Üni.	5,590	---
	Selçuk Üni.	5,557	---
	Gazi Üni.	5,807	---
	Anadolu Üni.	-2,398	---
Anadolu Üni.	Marmara Üni.	7,988	,016
	Selçuk Üni.	7,955	,019
	Gazi Üni.	8,206	,012
	On Dokuz Mayıs Üni.	2,398	---

*: .05 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 45’de görüldüğü gibi Marmara Üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları, Anadolu Üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarından daha düşüktür ($p<.05$).

Yine tabloda görüldüğü gibi Selçuk Üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları, Anadolu Üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarından daha düşüktür ($p<.05$).

Yine tabloda görüldüğü gibi Gazi Üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları, Anadolu Üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarından daha düşüktür ($p<.05$).

32- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “durumluk kaygı ölçeği” puanları ile öğrencilerin okudukları üniversitelere göre farklılık olup olmadığını test etmektir. Bu amacı saptamak üzere “tek yönlü varyans analizi tekniği” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar sırası ile aşağıda ki tablolarda verilmiştir.

Tablo 46: Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Okudukları Üniversitelere Göre Ortalama Ve Standart Sapmaları

Okunulan Üniversite Adları	N	Ortalama	ss
Marmara Üni.	75	41,17	10,30
Selçuk Üni.	69	41,39	10,23
Gazi Üni.	79	43,12	10,63
On Dokuz Mayıs Üni.	73	43,86	11,19
Anadolu Üni.	114	41,92	13,02
Toplam	410	42,27	11,70

Tablo 46’da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin okudukları üniversitelere göre durumluk kaygı ölçeği puanlarının aritmetik ortalama ve standart

sapma değerleri yer almaktadır. Buna göre Marmara Üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği puanları ortalaması 41,17, Selçuk üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği puanları ortalaması 41,39, Gazi üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği puanları 43,12, On Dokuz Mayıs üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği puanları 43,86, Anadolu Üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği puanları 41,92'dir.

Tablo 47: Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Okudukları Üniversitelere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	399,87	4	99,96		
Gruplar İçi	55655,98	405	137,42	,727	---
Toplam	56055,85	409			
<i>Varyans Homojenliği İçin Levene Testi: $F=,747$; $sd=4-405$; $p=,561$</i>					

Tablo 47'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği puanları öğrencilerin okudukları üniversitelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

33- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “sürekli kaygı ölçeği” puanları ile öğrencilerin okudukları üniversitelere göre farklılık olup olmadığını test etmektir. Bu amacı saptamak üzere “tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar sırası ile aşağıda ki tablolarda verilmiştir.

Tablo 48: Sürekli Kaygı Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Okudukları Üniversitelere Göre Ortalama Ve Standart Sapmaları

Okunulan Üniversite Adları	N	Ortalama	ss
Marmara Üni.	75	43,34	8,39
Selçuk Üni.	69	44,62	9,14
Gazi Üni.	79	42,24	8,19
On Dokuz Mayıs Üni.	73	44,09	7,17
Anadolu Üni.	114	43,33	8,85
Toplam	410	43,47	8,41

Tablo 48’de zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin okudukları üniversitelere göre sürekli kaygı ölçeği puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Buna göre Marmara Üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin sürekli kaygı ölçeği puanları ortalaması 43,34, Selçuk üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin sürekli kaygı ölçeği puanları ortalaması 44,62, Gazi üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin sürekli kaygı ölçeği puanları 42,24, On Dokuz Mayıs üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin sürekli kaygı ölçeği puanları 44,09, Anadolu Üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin sürekli kaygı ölçeği puanları 43,33’dür.

Tablo 49: Sürekli Kaygı Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Okudukları Üniversitelere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	243,02	4	60,75		
Gruplar İçi	28705,28	405	70,87	,857	---
Toplam	28948,30	409			

Varyans Homojenliği İçin Levene Testi: F=2,152; sd=4-405; p=,074

Tablo 49’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin sürekli kaygı ölçeği puanları öğrencilerin okudukları üniversitelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.9. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ve Durumluk Kaygı Ölçeğinden Elde Edilen Veriler ile Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Gerçekleştirilen Analizler

34- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği” ve “durumluk kaygı ölçeği” puanlarının birlikte sınıf değişkeni ile karşılaştırılmasıdır. Bu amacı test etmek için “İki Faktörlü Manova” tekniği uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Ve Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Durumuna Göre Ortalama, Standart Sapma, Manova ve Anova Sonuçları

Değişkenler	Sınıf Düzeyi	n	X	Ss	sd	F Değeri	P Değeri
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	Birinci Sınıf	221	131,13	22,89			
	Dördüncü Sınıf	189	143,26	19,98	1-408	32,118	,000
	Toplam	410	136,72	22,40			
Durumluk Kaygı Ölçeği	Birinci Sınıf	221	42,78	11,03			
	Dördüncü Sınıf	189	41,67	12,44	1-408	,916	---
	Toplam	410	42,27	11,70			
Wilks' Lambda (λ)	Değer λ	Sd-1	Sd-2	F Değeri	P Değeri		
	,926	2	407	16,28	,000		

Tablo 50’de görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve durumluluk kaygı ölçeği puanları üzerinde yapılan manova

sonuçlarına göre birinci ve dördüncü sınıfta okuyan üniversite öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve durumluluk kaygı ölçeği puanları bakımından anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır [Wilks' Lambda (λ)=0,938, $F(2-407)= 16,28$, $p<.01$)]. Bu sonuca göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve durumluluk kaygı ölçeği puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların sınıf düzeyine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

Yine tablo 50'de görüldüğü gibi öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterirken [$F(1-408)= 32,118$, $p<.01$] durumluluk kaygı ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(1-408)= ,916$, $p>.05$]. Dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksektir.

4.10. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ve Sürekli Kaygı Ölçeğinden Elde Edilen Veriler ile Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Gerçekleştirilen Analizler

35- Araştırmanın bir başka amacı da zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği” ve “sürekli kaygı ölçeği” puanlarının birlikte sınıf değişkeni ile karşılaştırılmasıdır. Bu amacı test etmek için “İki Faktörlü Manova” tekniği uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 51'de verilmiştir.

Tablo 51: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Ve Süreklilik Kaygı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Durumuna Göre Ortalama, Standart Sapma, Manova ve Anova Sonuçları

Değişkenler	Sınıf Düzeyi	n	X	Ss	sd	F Değeri	P Değeri
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	Birinci Sınıf	221	131,13	22,89			
	Dördüncü Sınıf	189	143,26	19,98	1-408	32,111	,000
	Toplam	410	136,72	22,40			
Süreklilik Kaygı Ölçeği	Birinci Sınıf	221	44,17	8,07			
	Dördüncü Sınıf	189	42,66	8,73	1-408	3,280	---
	Toplam	410	43,47	8,41			
Wilks' Lambda ($\square$)	Değer $\square$	Sd-1	Sd-2	F Değeri	P Değeri		
	,926	2	407	16,16	,000		

Tablo 51'de görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve süreklilik kaygı ölçeği puanları üzerinde yapılan manova sonuçlarına göre birinci ve dördüncü sınıfta okuyan üniversite öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve süreklilik kaygı ölçeği puanları bakımından anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır [Wilks' Lambda ($\square$)=0,926, F(2-407)= 16,16, p<.01)]. Bu sonuca göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve süreklilik kaygı ölçeği puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların sınıf düzeyine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

Yine tablo 51'de görüldüğü gibi öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterirken [F (1-408)= 32,111, p<.01] süreklilik kaygı ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [F (1-408)= 3,280, p>.05]. Dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksektir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

5.1. Sınıf Değişkenine Göre Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır. Araştırmamızın sonuçlarına göre dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları, birinci sınıfta okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarından daha yüksektir ($t=-5,667$; $p<0.000$). Bu sonuç öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışma sonuçları ile örtüşmektedir (Çeliköz ve Çetin, 2004; Tanel ve Diğerleri, 2007). Bu durum, öğretmen adaylarının üniversitede geçirdikleri yılların öğretmenliğe yönelik tutumları üzerinde olumlu etki sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Yapılan bir diğer çalışmada ise (Güdek 2007) birinci sınıfta okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Ancak sınıf düzeyine göre tutum puanlarının değişiklik göstermediği çalışmalar da alanda mevcuttur (Gerek, 2006; Aysu, 2007).

Araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği puanları sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Bu durum durumluk kaygı düzeyinin sınıf düzeyine göre değişiklik göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Ancak alanda yapılmış çalışma sonucuyla ters düşen sonuçlara ulaşılmış çalışma da mevcuttur. Çakmak ve Hevedanlı'nın (2005) çalışmasında birinci sınıf öğrencileri, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha kaygılı bulunmuştur. Bu durumu; birinci sınıflardaki kaygı seviyesinin yüksek olmasını yeni başlayan üniversite hayatı, değişen arkadaş çevresi, aileden ayrılma gibi sebeplerden kaynaklanıyor olabileceği şeklinde yorumlamışlardır. Aktekin ve diğerlerinin (1996) yapmış olduğu 5 yıl süren çalışmada öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri birinci ve ikinci yıllar arasında belirgin şekilde artmış, üçüncü yılda yüksek düzeyini korumuş ancak dördüncü ve beşinci sınıfta düşme göstermiştir.

Araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin sürekli kaygı ölçeği puanları öğrencilerin sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Bu sonuç öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışma sonuçları ile örtüşmemektedir (Aktekin ve diğerleri, 1996; Çakmak ve Hevedanlı, 2005; Genç, 2008). Bu durum sürekli kaygı düzeyinin sınıf düzeyine göre değişiklik göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Gülseven (2003) sürekli kaygıyı doğrudan doğruya çevreden gelen tehlikelere bağlı olmayan içsel kaynaklı bir kaygı olarak ifade etmiştir. Dolayısıyla; sürekli kaygı ölçeğinden alınan puanın sınıf düzeyine göre değişiklik göstermemesi beklenen bir sonuçtur.

5.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ile Demografik Değişkenlere Göre Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Araştırmamızın sonuçlarına göre bayan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları, erkek öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarından daha yüksektir ($t=-8,195$; $p<0.000$). Bu sonuçla örtüşen çalışmalar mevcuttur (Soran ve Diğerleri, 1996; Çeliköz ve Çetin, 2004; Kaya ve Büyükkasap, 2005; Güdek, 2007; Gerek, 2006; Ayarcı 2007; Pehlivan, 2008; Çetinkaya, 2007). Çapri ve Çelikkaleli (2008) bu sonucu; özellikle Türk toplumunun sosyal yapısı düşünüldüğünde, toplum tarafından kız çocuklarına daha çok öğretmenlik mesleğinin yakıştırılması ve bu doğrultuda telkinlerde bulunulması, kız öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin olumlu tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olmasının bu bulgunun nedeni olarak değerlendirilebileceği şeklinde yorumlamıştır. Doğan ve Çoban (2009) ise bu durumu; toplumun öğretmenlik mesleğini, aile ve iş hayatını birlikte yürütebilecekleri kadına yönelik bir meslek olarak görmesi ve kızların da bu toplumsal değeri içselleştirmeleri olabilir şeklinde ifade etmiştir. Yamaner ve Kartal (2001) ise İnönü Üniversitesinde yaptıkları çalışmalarında erkek öğrencilerin tutum puanlarının kız öğrencilerden düşük çıkmasını toplumun erkeklerden beklentisinin, kadınlardan beklentisinden farklı olmasıyla açıklamışlardır. Toplumun bir

erkeğin güvenilir, gelir sağlayan bir meslek sahibi olması beklemektedir. Toplumun bu bakış açısı erkek öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının kız öğrencilere oranla daha düşük çıkmasına etken olduğu şeklinde yorumlamışlardır. Alanda çalışmada ulaşılan sonucun aksine öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği çalışmalar da mevcuttur (Gürbüztürk, 2004; Karahan 2005; Sütçü, 1997; Tanel ve Diğerleri, 2007). Ayrıca yapılan bir diğer çalışmada ise (Duran 2009) erkek öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları bayan öğrencilerin puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Bu da, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun cinsiyet değişkenine göre uygulandığı gruplara göre değişkenlik gösterebildiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları tercih ettikleri bölümü tercih sırası değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Bu durum öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun hangi sırada tercih edildiğiyle ilgili bir farklılık ortaya koymadığını göstermektedir. Çetinkaya'nın (2007) yapmış olduğu çalışma da ulaşılan sonucu desteklemektedir. Bu sonuç, öğretmenlik gibi çok değerli bir mesleğin hangi sırada tercih edildiğinin mesleğe yönelik tutumu etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Saracaloğlu ve diğerleri (2004) de öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlediği çalışmasında tutum puanlarının tercih sırasına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirlemiştir. Ancak Özgür (1994) ve Oral (2004) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin tercih sıralarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuş, tercih sırası yükseldikçe tutum puanlarında bir düşüş olduğu görülmüştür. Çeliköz ve Çetin'in (2004) çalışmasında da öğretmenlik programlarına ÖSS'de ilk tercihleri içerisinde yer verme oranları arttıkça tutumların arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Erdem ve Anılan (2000) tercih sırasının üst sıralara yükseldikçe olumlu tutumun arttığını ortaya koyan çalışmalarını öğretmen adaylarının rasgele değil, bilinçli olarak tercihlerini yapmalarının sağlanması, 10. tercihten sonra öğretmenlik mesleğini seçenlerin tercihleri geçersiz sayılması gerektiği yönünde yorumlamışlardır.

Araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları alanda çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre alanda çalışan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları, alanda çalışmayan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarından daha yüksektir ($t=7,194$; $p<0.000$). Bu durum alanda staj ve gözlem yapmanın mesleğe yönelik tutumu olumlu etkilediğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları öğrencilerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yaşları 15-20 yaş grubunda olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları, yaşları 20-25 yaş grubunda olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarından daha düşüktür ($p<.05$). Ulaşılan bu sonuç öğretmen adaylarının yaşlarının tutumları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları, genel liseden mezun olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarından daha düşüktür ($p<.05$). Yine Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları, meslek lisesinden mezun olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarından daha düşüktür ($p<.05$). Bu sonuç öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışma sonuçları ile örtüşmektedir (Bodur, 2006; Gerek, 2006; Çetinkaya, 2007). Köksal-Akyol ve Aslan (2007) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve mesleki benlik algılarını ölçtüğü araştırmalarında öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerinde anlamlı farklılığa neden olduğunu, meslek lisesi mezunlarının tutumlarının daha olumlu olduğu sonucunu saptamıştır. Köksal-Akyol ve Aslan (2006) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve mesleki benlik algılarını

incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerinde anlamlı farklılığa neden olduğunu, mesleki benlik saygısı üzerinde bir farklılığa yol açmadığını bulmuştur. Tanel ve diğerleri'nin (2007) yapmış olduğu araştırma sonucunda mezun olunan lise türünün mesleğe yönelik tutumu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Saracaloğlu ve Diğerleri (2004) öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri incelediği araştırmalarında lise türlerine göre mesleğe yönelik tutumlarda anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak yapılan başka araştırmalarda ise mezun olunan lise türünün öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerinde farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Bu durum, mezun olunan lise türünün araştırmanın yapıldığı gruba göre farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada elde edilen bulguların aksine Çetinkaya'nın (2007) yapmış olduğu araştırmada Anadolu liselerinden mezun olan öğrencilerin, genel liselerden mezun olan öğrencilere göre mesleğe yönelik tutumları daha olumlu çıkmıştır. Çetinkaya bu durumu eğitim kalitesi yüksek olan liseden mezun olan öğrencilerin daha olumlu tutumlara sahip olması olarak yorumlamış ve ülkemizde eğitim-öğretim veren diğer liselerin de eğitim-öğretim anlamında kalitelerini yükseltmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları öğrencilerin mezun oldukları alan türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Sayısal alandan mezun olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları, sözel alandan mezun olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarından daha düşüktür ($p<.05$). Yine eşit ağırlıklı alandan mezun olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları, sözel alandan mezun olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarından daha düşüktür ($p<.05$). Güleçen ve diğerleri (2008) bu durumu, dil ve eşit ağırlık bölümü öğrencilerinin üniversitede bölüm seçiminde sayısal bölüm öğrencileri kadar fazla alternatifleri olmamasından kaynaklandığı şeklinde yorumlamışlardır. Bu durumun diğer bir sebebi ise, dil ve eşit ağırlık bölümü öğrencilerinin kendilerini öğretmen olma konusunda daha şanslı görmelerinden kaynaklanabilir şeklinde yorumlanmıştır. Ulaşılan bu sonuç

öğretmenliğin daha çok sözel bir bölüm olarak algılanmasından kaynaklanmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

5.3. Durumluk Kaygı Ölçeği ile Demografik Değişkenlere Göre Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği puanları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre erkek öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği puanları, kız öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği puanlarından daha yüksektir ($t=2,210$; $p<0.028$). Bu sonuç öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışma sonuçları ile örtüşmemektedir (Canbaz ve Diğerleri, 2001; Varol, 1990; Taşgın, 2006) Yapılan bir diğer çalışmada ise (Akaya, 1999) cinsiyet ile kaygı düzeyi arasında ilişki bulamamıştır. Kız öğrencilerin kaygı düzeyi puanlarının erkek öğrencilerin kaygı düzeyi puanlarından yüksek çıktığı çalışmalar da alanda mevcuttur (Bozdam, 2008). Çakmak ve Hevedanlı (2004) bayan öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin yüksek bulunmasını; erkekler toplumun değerleri doğrultusunda daha “serbest” bir yaşantı sürdürürken, kızların ise baskı altına alındığı, bunda kızları rahatsız etmekte ve bazı haklarının ellerinden alındığını hissettikleri şeklinde yorumlamışlardır.

Araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği puanları öğrencilerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Durumluk kaygı düzeyinin en düşük olduğu grup 26-30 yaş arasındaki öğretmen adayları olarak belirlenmiştir. Bu durum yaş ilerledikçe hayata dair planların daha net olduğu, genç yaştaki adayların durumluk kaygı düzeylerinin yüksek oluşu ise hedeflerin henüz netleşmediği yada belirsizliğin sürüdüğü şeklinde düşünülebilir.

Araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği puanları tercih ettikleri bölümü, tercih sırası, alanda çalışıp çalışmama, mezun oldukları okul türüne ve mezun oldukları alan türüne göre farklılaşmamaktadır.

5.4. Sürekli Kaygı Ölçeği ile Demografik Değişkenlere Göre Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin sürekli kaygı ölçeği puanları öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre bayan öğrencilerin sürekli kaygı ölçeği puanları, erkek öğrencilerin sürekli kaygı ölçeği puanlarından daha yüksektir ($t=-1,950$; $p<0.050$). Bu sonuç öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. (Canbaz ve Diğerleri, 2001; Varol, 1990; Çakmak ve Hevedanlı, 2005; Akgün ve Diğerleri, 2007) Yapılan bazı çalışmalarda ise (Akaya, 1999; Kocabaş, 2002; Genç, 2008; Develi, 2006;) cinsiyet ile kaygı düzeyi arasında ilişki bulamamıştır.

Araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin sürekli kaygı ölçeği puanları öğrencilerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre yaşı 15-20 yaş grubunda olan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin yaşlarına göre sürekli kaygı ölçeği puanları ortalaması 43,72, yaşı 21-25 yaş grubunda olan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin yaşlarına göre sürekli kaygı ölçeği puanları ortalaması 43,62, yaşı 26-30 yaş grubunda olan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin yaşlarına göre sürekli kaygı ölçeği puanları 40,64'dür. Bu sonuç öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. (Ekici ve Diğerleri, 2004;)

Araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin sürekli kaygı ölçeği puanları öğrencilerin tercih ettikleri bölümü tercih sırası alanda çalışıp çalışmama, mezun oldukları okul türüne, mezun oldukları alan türüne ve yaşadıkları yere değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

5.5. Okumakta Olunan Üniversite Türüne Göre Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları öğrencilerin okudukları

üniversitelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Marmara üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları, Anadolu üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarından daha düşüktür ($p<.05$). Yine Selçuk üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları, Anadolu üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarından daha düşüktür ($p<.05$). Yine Gazi üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları, Anadolu üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarından daha düşüktür ($p<.05$).

Araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin durumluk kaygı ve sürekli kaygı ölçeği puanları öğrencilerin okudukları üniversitelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.6. Öneriler

1- Bu araştırma Özel Eğitim Bölümü bulunan beş üniversitede gerçekleştirilmiş olup diğer üniversiteleri de kapsayan benzer bir araştırma desenlenebilir.

2- Bu çalışmada “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu”ndan elde edilen verilerden oluşmaktadır. Öğretmen adayları üzerinde etkili olan diğer faktörlerle (öz-yeterlilik, akademik benlik, kendini değerlendirme, yaratıcı düşünme, duygusal empati, vb.) ilgili benzer araştırmalar desenlenebilir.

3- Öğretmen adayları hakkında edinilen bilgi oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” kapsamındaki sorularla sınırlıdır. Daha kapsamlı bilgi (kardeş sayısı, üniversiteye yerleşme sırası, üniversite not ortalaması, vb.) elde edilecek bir bilgi formu ile benzer araştırmalar desenlenebilir.

4- Bu araştırma Özel Eğitim Bölümü Ana Bilim Dalının sadece Zihin Engelliler Öğretmenliği öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir, bu yüzden tüm Özel Eğitim Bölümü öğrencilerine genellenemeyecektir. İşitme Engelliler Öğretmenliği, Görme Engelliler Öğretmenliği ve Üstün Yetenekliler Öğretmenliği Bilim Dallarında da benzer araştırmalar desenlenebilir.

5- Araştırmada Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğrencilerinin mesleğe yönelik tutum puanları diğer liselerden düşük çıkmıştır. Bunun hakkında aslî görevi öğretmen yetiştirmek olan bu eğitim kurumlarının müfredatı, kadrosu ve ders içerikleri hakkında benzer çalışmalar desenlenebilir.

6- Yine araştırma sonucunda elde edilen bulgularda sayısal ve eşit ağırlık bölümünden mezun olan öğrencilerin tutum puanları sözel bölüm mezunu öğrencilerden düşük çıkmıştır. Öğretmenlik mesleğinin sözel bölüme atfedilmiş olması, sayısal ve eşit ağırlık bölümlerinin meslek seçiminde öğretmenlik düşünmemeleri akla gelebilir. Ancak bu bölümlerden mezun olan öğrencilerin de öğretmenlik tercih etmeleri söz konusu

olduğundan bölüm ayrımı yapmaksızın öğretmenliğe yönelik tutumu geliştirici müfredat ve konu düzenlenmeleri hem öğrencilik yıllarında kendi öğretmenlerine olan bakış açılarının değişmesi ile başarı düzeylerini ve ders dinamiğini hem de üniversite tercihinde öğretmenlik alanına yerleşenlerin mesleğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir.

7- Öğretmen yetiştirme görevini üstlenen kurum olan Eğitim Fakültesinin Özel Eğitim Bölümü Öğretmenliği diğer öğretmenlik programlarından daha öz verili olması beklenen öğretmenler yetiştirmektedir. Bu açıdan; bu bölüme girecek öğrencilerde tıpkı Güzel Sanatlar Fakültesine olduğu gibi yazılı ve sözlü mülakata tabî tutulmalıdır. Bu mülakatlar sonucunda programa öğrenci yerleştirilmesi öğrencilerinin gerek tutumları ve kaygıları gerekse mesleki başarıları üzerinde olumlu bir etki sağlayacaktır.

8- Yine araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular ışığında mesleğe başlamadan önce edinilen deneyimlerin (staj, gözlem yapma, vb.) mesleğe yönelik tutumu etkilediği görülmüştür. Mezun olmadan alan ile ilgili ilk temasın son sınıfa kadar beklenmesi yerine ara sınıflarda da öğretmenlerin kontrolünde alan deneyimi yaşamanın öğretmen adaylarının mesleğe olan tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

9- Geçtiğimiz yıl uygulamaya koyulan Eğitim Fakültesi kapsamındaki bütün öğretmenlik bilim dallarında okutulan özel eğitim dersinin ortaöğretim kurumları içinde düşünülebileceği sorusu akla gelmektedir. Bu sayede hem kaynaştırma öğrencilerine olan bakış açısının değişebileceği hem de üniversite tercihlerinde özel eğitim bölümü tercihinin daha bilinçli hale gelebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (1998). *Türkiye’de özel eğitim*. Özel Eğitim. Editör: Süleyman Eripek. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, 1018, 195-206.
- Akçamete, G. ve Kaner, S. (1999). Cumhuriyetin 75 yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları. 2. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 2, 395–405.
- Akgün, A., Selahattin, G. ve Murat, A. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299
- Akkaya, S. (1999). *Üniversite Son Sınıftaki Öğrencilerin Kaygılarını Etkileyen Etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Aktekin, M., Şenol, Y., Türkay, M. ve Erengin, H. (2002) Tıp Öğrencilerinde Kaygı, Depresyon ve Bazı Yaşam Sorunlarının Düzeyleri: Uzunlamasına Bir Çalışma. 8. *Ulusal Halk Sağlığı Kongresi*.
- Algier L. (1991). *Hastanede Yatan Adölesanların Kaygı Düzeylerinin Saptanması ve Kaygıya Neden Olabilecek Faktörlerin Belirlenmesi*. Hacettepe Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Alıcıgüzel, İ. (1975). *İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim*, İstanbul: Yelken Matbbası.
- Alkan C. (1991). *Özel Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Özel Öğretim Teknolojileri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

- Arkonaç, S. (2001). *Sosyal Psikoloji*. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım Ltd.
- Aslan, D. ve Akyol. K. A. (2006). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 51-60
- Ayarcı, K. R. (2007); *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı İlgi, Tutum ve Beklenti Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aysu, B. (2007); *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Azar, A. (2003). Öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerine ilişkin görüşlerin yansımaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 159.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/azar.htm> Web adresinden 15 Temmuz 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Bacanlı, F. (1999). Kararsızlık Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Beşinci Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongre Kitabı*. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Baltaş, A. ve Batlaş, Z. (2008). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. (19. Baskı), İstanbul, Remzi Kitabevi A.Ş.
- Başaran, İ. E. (1982). *Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bilge, A. ve İlknur, P. (2004). Öğrencilerin Sosyo Kültürel Özellikleri, Durumluk Sürekli Kaygı Düzeyleri Ve Başa Çıkma Becerilerinin İncelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*. İzmir. 20 (1), 47-55

- Bodur, M. (2006); *Eğitim Fakültesi Programlarının Farklı Lise Çıkışlı Öğrencilerin Öğretmenlik Tutumlarına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa
- Boe, E. E. (2006). Long-Term trends in the national demand, supply, and shortage of special education teachers. *The Journal of Special Education*, 40 (3), 138-150.
- Bozdam, A. (2008). *Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bozkurt, N. (2004). Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Depresyon ve Kaygı Düzeyleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 29 (133), 52-59.
- Büyükkaragöz, S., Çivi, C., (1997). *Genel Öğretim Metodları*, İstanbul: Öz Eğitim Yayınları, 256.
- Büyükkaragöz S. ve Diğerleri, (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Konya: Mikro Yayınları, 208.
- Canakay, E. U. (2006). *Müzik Teorisi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme*, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Denizli
- Canbaz, S., Tevfik, S. ve Yıldız, P. (2000). Samsun Çıraklık Eğitim Merkezine Devam Eden Çırakların Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Türk Tabipler Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, Temmuz-Ağustos-Eylül, 16-22.
- Cüceloğlu D. (1997). *İnsan ve Davranış*. (7. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M., (2004). *Biyoloji Öğretmen Adaylarının Kaygılarını Etkileyen Etmenler*, 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M., (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), 115-127.
- Çapa Y., ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69–73.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö.(2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program Ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. İnönü Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33–53.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Millî Eğitim Dergisi*, 162.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Ö.Y. (2005) Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207–237.
- Çetin, Ç. (2004). Özel Eğitim Alanında Çalışmakta Olan Farklı Meslek Grubundaki Eğitimcilerin Yaşadığı Güçlüklerin Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1) 35–46
- Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlilik Algıları Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya

- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (Geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28–37.
- Demir, M. K. (2004) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Tutumlarının İncelenmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 14, 162-170.
- Deniz, L. (1998). Çağdaş öğretmen, başarılı öğretmen, iyi öğretmen- öğretmen adaylarının görüşlerine dayanılarak yapılan bir ön değerlendirme-. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 83- 95.
- Despopulos, A, Silbernagl S., (1997) Renkli Fizyoloji Atlası. Düzeltilmiş genişletilmiş 4. Basım, 261. İstanbul: Nobel & Yüce Yayınları.
- Develi, E. (2006). *Konya’da İlköğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sürekli Kaygı Durumlarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, T. ve Çoban, E., (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Başkent Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(153), 157-168
- Duran, O. (2009); *Anadolu Öğretmen Liselerinde Öğrenim Gören Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekici, P., Tavuz, R. ve Koçyigit, F., (2004). *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ve Fen Edebiyat Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarının Karşılaştırılması*. Lisans Tezi.

- Erdem, A. R., ve Anılan, H. (2000). PAÜ. Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 144-149.
- Erdem, A. R., Gezer, K. ve Çokadar, H. (2005) Ortaöğretim Fen-Matematik ve Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 28-30 Eylül 2005 Kongre Kitabı I. Cilt* içinde. 471-477, Denizli.
- Erden, M. (1995) Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99-104.
- Erdoğan, İ. (1997). *İşletmelerde Davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları. 272.
- Ertuğrul, H., (2000). *Öğretmenin Başarı Kılavuzu*, , İstanbul: Nesil Yayınları, 206.
- Fındıkçı, İ.(1991). Öğretmenlerin Disiplin Konusundaki Tutumları, Eğitimde *Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar 1.Sempozyumu Bildiri Metinleri*. İstanbul: Kültür Yayınları,
- Geçtan, E. (2000). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Genç, H. (2008). *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Durum Çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gençtan E. (2006). *İnsan Olmak*. 5. Basım, 84-94, İstanbul: Metis Yayınları.
- Gedikoğlu, T. (2005) Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.

- Gerek, R. (2006). *Düziçi Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Gökçe, E. (1995). The role of the teacher in development of educational programs. *World Conference on Teacher Education*. İzmir: 9 Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Güdek, B. (2007); *Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlarının Öğrenciye Ait Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Güleçen, S., Cüro, E., Semerci, N. (2008); Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine ilişkin Tutumları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 139-157.
- Gülseven B., Şahin A.O., Sabuncu N. (2003) Subkutan (SC) Enjeksiyon Uygulamasına İlişkin Psikomotor Beceri Eğitiminde Öğrenim Rehberi Kullanımının Başarı ve Kaygı Düzeyine Etkisi. *2.Uluslararası-9.Ulusal Hemşirelik Kongresi Kongre Kitabı*, 663, Antalya.
- Gürbüz, H., ve Kışoğlu, M. (2007). Attitudes of the science and art faculty students and education faculty students attend the nonthesis graduated education program toward teaching profession . *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 71-83.
- Gürbüztürk, O. ve Genç, S. Z. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 47-62.
- Güven, İ. (2001). Öğretmen Yetiştirmenin Uluslararası Boyutu (UNESCO 45. uluslararası eğitim kongresi). *Millî Eğitim Dergisi*, 150. 15 Temmuz 2010 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/150/guven.htm> adresinden erişildi.

- Işık, S., Yaman, M., Soran, H. (2005), Biyolojiye ve Biyoloji Öğretmenliğine Karşı Tutumlarına Göre Biyoloji Öğretmen Adaylarının Tiplerinin Belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 110-116.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum Algı İletişim*, İstanbul: İmaj Yayınları.
- Janisse, M. P., ve Palys, T. S. (1976). Frequency and intensity of anxiety in university students. *Journal of Personality Assessment*, 40, 502–515.
- Jeans, A. B. (1995). Teacher education: An international research agenda. *World Conference on Teacher Education*. İzmir: 9 Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Johnson, M. G., ve Howell, A. (2005). *Change in pre-service teacher attitudes toward contemporary issues in education*. 22 Temmuz 2010 tarihinde www.eric.ed.gov adresinden alınmıştır.
- Jones, N. R. (1982). *Danışma Psikolojisi Kuramları*. (Çev: Füsün Akkoyun, ve Diğerleri). Cassell Educational Limited.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988) *İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*, (5.Basım), İstanbul: Beta Yayınları, 84-85.
- Karahan, F. T., Sardogan, M. E. (1994). *Psikolojik Danışma Kuramları*. İstanbul: Birsan Yayınevi.
- Karahan, H. (2005); *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Coğrafya Öğretmenlerinin Diğer Öğretmenlerle Öğretmenlik Tutumları Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi -Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, (8. Basım) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kargın, T. (1997). *Farklı eğitim özgeçmişine sahip öğretmenlerin işitme engeline ilişkin bilgi düzeyleri ile işitme engelli çocuklar ve anne babalarına yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kargın, T. (2003) Cumhuriyetin 80.Yılında Özel eğitim. *Milli eğitim Dergisi*, 160.
- Kaya, A. ve E. Büyükkasap. (2005), Fizik Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Profilleri, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Endişeleri: Erzurum Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 367-380.
- Keny, A. A. ve Khawaja, G. N. (2002). Gender Difference in Anxiety. Kaygıda Cinsiyet Farklılaşması
- Kılıç, A. (2002). Duyuşsal Alan Özellikleri ve Bireye Kazandırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 153-164.
- Kocabaş, A. (2002). Müzik Öğretiminde Bireysel Değerlendirmelerde Kaygı Düzeyi Üzerine Bir Çalışma, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 119-130.
- Koç, Z. (2003). *Hemşirelerin İşlevlerinde Bilgisayar Kullanmalarına İlişkin Görüş ve Kaygılarının Belirlenmesi ve Eğitimin Etkinliği*. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Köklü, N. (1992) Araştırmaya Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 86, 27-36.

- Köksal-Akyol, A.ve Aslan, D. 2006. *Research on Education. Editor: Giannakakis, M.S. Papanizas, G.T. Papis, Y. Richards J. K. Athens Institute for Education and Research. 361-370. Athens.*
- Köksal-Akyol A. ve Aslan, D. 2007. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygıları üzerine bir araştırma. *Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu Kitabı 27-30 Haziran 2006. 201-214, Kıbrıs.*
- Köse, S. (2006); Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygıları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 80-89.*
- Kuran, K. (2002). *Öğretmenlik Mesleği. Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (ed. Türkoğlu,A.). Ankara : Mikro Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L.(1976) Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları (Program Geliştirme Açısından Bir Yorum). Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları:55*, Ankara: Üniversitesi Basımevi.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lasek, J., ve Wiesenbergovalar, S. (2007). Prospective teachers'attitudes to their profession. *The New Educational Review, 13(3-4), 129-136.*
- M. E. B. (2006). Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmen Eğitimi Bileşeni” Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri.
- Morgan, C. T. (1999) *Psikolojiye Giriş* (13. Baskı). (Çev: H. Arıcı ve diğerleri). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

- Nartgün, Ş. S. (2007). Özel Eğitimde Öğrencilerin İstihdam Beklentileri. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-172.
- Oral, B. (2004) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim Araştırmaları*, Ankara, Anı Yayıncılık 15, 88-98.
- Ordu, P. (1997). *Anksiyetenin Akademik Başarı Üzerine Etkisi*. Lisans Tezi. Konya
- Öner N., Le Compte A. (1998). *Süreksiz Durumluk/ Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öner, N., (1977). *Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanterinin Türk Toplumundaki Geçerliliği*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Ankara
- Övet, O. (2006). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörlerin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Öz F. (2004). *Sağlık Alanında Temel Kavramlar*. Ankara: İmaj İç ve Dış Ticaret A.Ş., 157-172
- Özalp, E. (1997) *Davranış Bilimine Giriş*, Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 298.
- Özdel, L., Bostancı, M., Özdel, O. ve Oğuzhanoglu, N. K. (2002). Üniversite Öğrencilerinde Depresif Belirtiler Ve Sosyodemografik Özelliklerle İlişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 3, 155-161
- Özer, K. (1990); *Sınav ve Sınav Kaygısı*, İstanbul: Varlık Yayınları.

Özer, K. (2004); *Kaygı*, İstanbul: Sistem Yayınları.

Özgür, N. F. (1994). *Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özguven, İ.E. (1998). *Psikolojik Testler*. (2.Basım). Ankara: PDREM Yayınları.

Özodaşık, M. (1989). *Yalnızlığın Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya

Özusta, Ş. (1993). *Çocuklar İçin Durumluk Sürekli Kaygı Envanterinin Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Pehlivan, H. (1994) Eğitim Bilimleri Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 49-53.

Pehlivan, K. B. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve okul tutumları arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (14).

Pehlivan, K. B. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-Kültürel Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma*, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4 (2). 151-168

Pektekin Ç. (1990) Acil Hasta Bakımında Önceliklerin Belirlenmesi. Acil Hemşireliği, 180,184, *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksek Okulu Yayınları*, İstanbul.

Pillay, A.L; Edwards, S.D; Sargent, C. Ve Dhlomo, R.M (2001). “Anxiety Among University Student İn South Africa”. Güney Afrika’daki Üniversite Öğrencileri Arasındaki Kaygı. *Psychol Rep*.88:1182-6

- Potter P.A. & Perry A.G. (1997). Fundamentals of Nursing Concepts Process and Practice. Mosby CO, 4 th Edition, St Louis,.
- R. J. Garmston. (1998). "Becoming Expert Teachers," *Journal of Staff Development*, 19, 60-63.
- Saracaloğlu, A.S., Bozkurt, N., Serin, O. ve Serin, U. (2004). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen faktörler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 311, 16-27.
- Selçuk Z. (2000). *Okul Deneyimi ve Uygulama: Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarının Gözlenmesi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Senemoğlu, N., ve Özçelik, D., A. (1989). Öğretmen adaylarına öğretmenlik bilgisi kazandırma bakımından fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinin etkililiği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 142, 18-21.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretme, Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Soran, H., Demirci, C. ve Atav, E. (1996). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *II. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Sözer, E. (1996). Üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 7-21.
- Sütçü, M. A. (1997). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

- Şahin, N.H. (1998). *Stresle Başa Çıkma. Olumlu Bir Yaklaşım*. (3.Basım) Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Şenel, H. G., Demir, İ., Sertelin, Ç., Kılıçaslan, A. ve Köksal, A. (2004). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki. *Eğitim Araştırmaları*, 15, 99-109.
- Tanel, R., Serap, K. Ş. ve Zafer, T. (2007). Fizik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 1-9
- Taşgın, Ö., (2006). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Ekim sayısı, 14 (2), 679-686.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara: Nobel Yayınları, 21-66.
- T.C. Milli eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.(1992). Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon. *Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları*, Ankara.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461–486.
- Thomas, R.E.(1997). Problem-Based Learning: Measurable Outcomes. *Medical Education*, 31. 320-329.
- Tolan, B, İsen G. ve Sönmez V.(1985) *Ben ve Toplum: Sosyal Psikoloji*. Ankara: Feryal Matbaacılık,
- Ülgen, G. (1997) *Eğitim Psikoloji*, İstanbul: Alkım Yayınevi.

- Ülgen, G.(1997). *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*. (3. Baskı), İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ültanır, Emel. (2003). *İlköğretim I. Kademedede Rehberlik Ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünal, S. ve Sefer A. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (2.Basım). İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Varol, Ş. (1990). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun.
- Yamaner, F. ve Kartal, A. (2001) İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi Ve Spor Bölümü'nde Okuyan Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Erzurum, 1 (4), 121-132.
- Yazıcı, H. (2009), Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Ocak sayısı, 17 (1), 33-46

EKLER

EK 1:**STAI FORM TX - I (DURUMLUK KAYGI Ölçeği)**

İsim:

Cinsiyet:

Yaş:
/

Meslek:

Tarih: /

YÖNERGE:Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da o anda nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını işaretlemek suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin anında nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

		HİÇ	BİRAZ	ÇOK	TAMAMIYLA
1	Şu anda sakinim	(1)	(2)	(3)	(4)
2	Kendimi emniyette hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
3	Su anda sinirlerim gergin	(1)	(2)	(3)	(4)
4	Pişmanlık duygusu içindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)
5	Şu anda huzur içindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)
6	Şu anda hiç keyfim yok	(1)	(2)	(3)	(4)
7	Başıma geleceklerden endişe ediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
8	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
9	Şu anda kaygılıyım	(1)	(2)	(3)	(4)
10	Kendimi rahat hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
11	Kendime güvenim var	(1)	(2)	(3)	(4)
12	Şu anda asabım bozuk	(1)	(2)	(3)	(4)
13	Çok sinirliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
14	Sinirlerimin çok gergin olduğunu hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
15	Kendimi rahatlamış hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
16	Şu anda halimden memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
17	Şu anda endişeliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
18	Heyecandan kendimi şaşkına dönmüş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
19	Şu anda sevinçliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
20	Şu anda keyfim yerinde.	(1)	(2)	(3)	(4)

EK 2:

STAI FORM TX - 2 (SÜREKLİ KAYGI ÖLÇEĞİ)

İsim:

Cinsiyet:

Yaş:
/

Meslek:

Tarih: /

YÖNERGE:Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da o anda nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını işaretlemek suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin **anında** nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

		Hemen hemen hiçbir zaman	Bazen	Çok zaman	Hemen her zaman
21	Genellikle keyfim yerindedir				
22	Genellikle çabuk yorulurum				
23	Genellikle kolay ağlarım				
24	Başkaları kadar mutlu olmak isterim	(1)	(2)	(3)	(4)
25	Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
26	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
27	Genellikle sakin, kendine hâkim ve soğukkanlıyım	(1)	(2)	(3)	(4)
28	Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
29	Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
30	Genellikle mutluyum	(1)	(2)	(3)	(4)
31	Her şeyi ciddiye alır ve endişelenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
32	Genellikle kendime güvenim yoktur	(1)	(2)	(3)	(4)
33	Genellikle kendimi emniyette hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
34	Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım	(1)	(2)	(3)	(4)
35	Genellikle kendimi hüznü hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
36	Genellikle hayatımdan memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
37	Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder	(1)	(2)	(3)	(4)
38	Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam	(1)	(2)	(3)	(4)
39	Aklı başında ve kararlı bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)
40	Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin ediyor	(1)	(2)	(3)	(4)

EK 3:

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Bu bölümde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği bulunmaktadır. Düşüncelerinizi Kesinlikle Katılıyorum ile Kesinlikle Katılıyorum arasında size uygun bölümü (X) şeklinde işaretleyerek ifade etmeniz istenmektedir. Lütfen her bir maddeyi cevaplamaya çalışınız.	Kuvvetle Katılırim	Katılırim	Kararsızım	Katılımam	Asla Katılımam
1	Benim için en ideal meslek öğretmenliktir.					
2	Bir ömür boyu öğretmenlik yapabilirim.					
3	Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor.					
4	Öğretmenlik benim için bir tutkudur.					
5	Öğretmenliğin bence hiçbir cazip yanı yoktur.					
6	Öğretmenlik mesleğindeki tecrübem arttıkça bu mesleğe daha çok bağlanacağıma inanıyorum.					
7	Bu mesleğin bana çok şey kazandıracağını düşünmüyorum.					
8	Öğretmenlikten alacağım manevi doyumu hiçbir şeye değişmem.					
9	Bu mesleği yapmaktan kimse beni alıkoyamaz.					
10	Öğretmenliğin kişiliğime uygun bir meslek olduğunu düşünmüyorum.					
11	Bu mesleği bilerek ve isteyerek seçtim.					
12	Öğretmenlikten alacağım hazzın bana bu mesleğin tüm zorluklarını unutturacağına inanıyorum.					
13	Öğretmenlik mesleğini sevmiyorum.					
14	İnsanlara bir şeyler öğretmeyi sevdiğim için bu mesleği seçtim.					
15	Benden yeni bir meslek seçmem istense hiç tereddütsüz yine öğretmenlik mesleğini seçerdim.					
16	Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanı duyacağımı zannetmiyorum.					
17	İleride bu meslekte başarılı olabilmek için çok çalışıyorum.					
18	Öğretmenlik mesleğinin beni ne maddi nede manevi açıdan tatmin edeceğini zannetmiyorum.					
19	Öğretmenlik mesleğini layıkıyla yapacağıma inanıyorum.					
20	Derslerden ve öğretmenlerden bıktığım için öğretmenlik benim için yapacağım mesleklerin en sonuncusudur.					
21	Öğretmenlik bilginin yanı sıra yetenek gerektiren bir meslektir.					
22	Öğretmenlik paylaşımın en yoğun yaşandığı bir meslektir.					
23	Ancak çok zorda kalırsam bu mesleği yapmayı düşünebilirim.					
24	Öğretmen olacağımı düşündükçe mutsuz oluyorum.					
25	Bu mesleği öğrendikçe ciddi-yetini daha iyi anlıyorum.					
26	Daha iyi bir meslek bulursam bir an bile öğretmenlik yapacağımı zannetmiyorum.					
27	Öğretmenlik özveri isteyen bir meslektir.					
28	Öğretmenlik onurlu bir meslektir.					
29	Öğretmenlik gibi çileli bir mesleğe başlamaktan çekiniyorum.					
30	Öğretmenlik mesleği hasta toplumları kurtaracak bir ilaç gibidir.					
31	Sürekli kendini yenileme düşüncesi bu mesleği yapma konusunda beni düşündürüyor.					
32	Öğretmenlik mesleği bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslektir.					
33	Öğretmenlik vicdani boyutu önemli olan mesleklerin başında gelmektedir.					
34	Sürekli bir sınıfta hapsolmek beni sinirlendirir.					
35	Öğretmenlik çok sabır isteyen bir meslektir.					

EK 4: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz

() Bay () Bayan

2. Yaşınız

() 15–20 () 20–25 () 25–30 () 30–35 () 35–40 () 40+

3. Mezun Olduğunuz Okul Türü

() Anadolu Öğretmen Lisesi
() İmam Hatip Lisesi
() Ticaret Meslek Lisesi
() Teknik Lise
() Anadolu Lisesi
() Genel Lise
Diğer (.....)

4. Mezun Olduğunuz Alan Türü

() Sayısal () Sözel () Eşit Ağırlık () Yabancı Dil

5. Okuduğunuz Sınıf Türü

() 1.Sınıf () 4. Sınıf

6. Kazandığınız Öğretmenlik Programının Üniversite Tercih Sırası

() İlk Beş Tercih Arasında () Altı ve Daha Üst Sırada

7. Alanda Çalıştınız mı?

() Evet () Hayır