



T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARINDA SOSYAL GÖRÜNÜŞ KAYGISI VE ÖZ YETERLİK
İNANCI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehveş YÜRÜTEN ARSLAN

BURSA

2020



T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARINDA SOSYAL GÖRÜNÜŞ KAYGISI VE ÖZ YETERLİK
İNANCI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehveş YÜRÜTEN ARSLAN

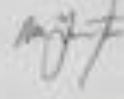
Danışman
Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN

BURSA
2020

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Mehveç YÜRÜTEN ARSLAN





**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tarih:26/10/2020

Tez Başlığı : Öğretmen Adaylarında Sosyal Görünüş Kaygısı ve Öz Yeterlik İnanarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 105 sayfalık kısmına ilişkin, 04/09/2020 tarihinde şahsım tarafından intihal tespit programından (Turnitin) aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %15'tir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç
- 3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

26/10/2020

Adı Soyadı: Mehveş YÜRÜTEN ARSLAN
Öğrenci No: 801622004
Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Statüsü: Y.Lisans Doktora

Danışman
(Adı, Soyadı, Tarih)

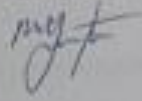
Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

"Öğretmen Adaylarında Sosyal Görünüş Kaygısı ve Öz Yeterlik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Mehveç YÜRÜTEN ARSLAN



Danışman

Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı

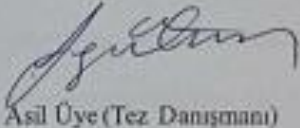
Prof. Dr. Sedat YÜKSEL

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

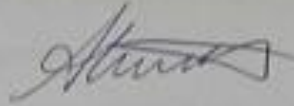
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda 801622004 numara ile kayıtlı Mehveş YÜRÜTEN ARSLAN'ın hazırladığı "Öğretmen Adaylarında Sosyal Görünüş Kaygısı ve Öz Yeterlik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 02/10/2020 günü 14:00-15:30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının başarılı/başarısız olduğuna oy birliği/oy çokluğu ile karar verilmiştir.



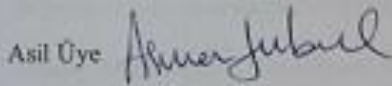
Asil Üye (Tez Danışmanı)

Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN



Asil Üye

Doç. Dr. Aha ARICIOĞLU



Asil Üye

Dr. Öğr. Üyesi Asuman YÜKSEL

Önsöz

Fiziksel görünüş, geçmişten günümüze insanların önem verdiği bir konudur. Ancak teknolojinin ilerlemesi ile birlikte sanal ortamlarda ideal beden figürlerinin çokça kullanılması ve sosyal medya aracılığıyla insanların kendilerini güzel gösterme isteğindeki artış, fiziksel görünüşe verilen önemin daha da arttığını göstermektedir. Bu noktada ortaya çıkabilecek sosyal görünüş kaygısının, okul ortamı içerisinde aktif faaliyet gösteren öğretmenlerin gerek öğrenciler gerekse de veliler ve diğer meslektaşlarıyla kuracağı ilişkilerin kalitesini etkileyebileceği düşünülmüştür. Henüz meslek hayatına başlamamış öğretmen adaylarında sosyal görünüş kaygısı ve bununla ilişkili olabileceği durumları belirlemek ise olası problemleri önleyici olması açısından önemli görülmüş ve bu amaçla da çalışmaya başlanmıştır.

Tez sürecinin başından sonuna her aşamasında verdiği geri bildirimlerle çalışmama yön veren, motivasyonumu arttıran, üniversite hayatımın değerli hocalarımdan ve tez danışmanım olan Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN'e tüm sabrı, desteği ve yardımları için teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca veri toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin değerli akademisyenlerine de teşekkür ederim.

Uzun süren bu tez süreci içerisinde beklenmedik bir şekilde yaşadığım sağlık sorunlarımda yanımda olan ve desteğini esirgemeyen tüm aileme teşekkürlerimi sunuyorum. Yaşadığım tüm olumsuzluklarda bana destek olan ve bu süreci başarıyla tamamlayabileceğime ilişkin inancımı arttıran sevgili eşim Saffet ARSLAN'a da ayrıca çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Mehveş Yürüten Arslan

Özet

Yazar	: Mehveş YÜRÜTEN ARSLAN
Üniversite	: Bursa Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı	: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Tezin Niteliği	: Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	: XIII+105
Mezuniyet Tarihi	: 02.10.2020
Tez	: Öğretmen Adaylarında Sosyal Görünüş Kaygısı ve Öz Yeterlik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Danışmanı	: Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN

ÖĞRETMEN ADAYLARINDA SOSYAL GÖRÜNÜŞ KAYGISI VE ÖZ YETERLİK İNANCI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu çalışmada, öğretmen adaylarında sosyal görünüş kaygısı ve öz yeterlik inancı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca sosyal görünüş kaygısı ve öz yeterlik inancının cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, anne ve babanın öğrenim durumları, ailedeki birey sayısı ve ailenin gelir durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine de bakılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği, Öğretmenlik Yetkinlik Beklenti Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 350 (247 kadın ve 103 erkek) öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmada verilerin istatistiki çözümlenmesi için SPSS 23.0 paket programından yararlanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmen adaylarında sosyal görünüş kaygısı ile öz yeterlik inancı arasında negatif yönde düşük seviyede bir ilişki bulunmaktadır. Cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, anne ve babanın öğrenim durumları, ailedeki birey sayısı ve ailenin gelir durumu değişkenleri açısından ise katılımcıların sosyal görünüş kaygısı düzeylerinde farklılaşma görülmezken, öz yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adayları lehine anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayları, öz yeterlik inancı, sosyal görünüş kaygısı

Abstract

Author : Mehveş YÜRÜTEN ARSLAN
University : Bursa Uludağ University
Field : Educational Sciences
Branch : Guidance and Psychological Counseling
Degree Awarded : Master
Page Number : XIII+105
Degree Date : 02.10.2020
Thesis : Investigation of the Relationship between Social Appearance
Anxiety and Self-Efficacy Belief in Prospective Teachers
Supervisor : Assoc. Prof. Filiz GÜLTEKİN

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL APPEARANCE

ANXIETY AND SELF-EFFICACY BELIEF IN PROSPECTIVE TEACHERS

In this study, it was investigated whether there is a significant relationship between social appearance anxiety and self-efficacy beliefs in prospective teachers. In addition, it was also examined whether social appearance anxiety and self-efficacy belief differ according to the variables of gender, department, educational status of the parents, number of members in the family and income status of the family. In the study, Social Appearance Anxiety Scale, Teaching Competence Expectation Inventory and Personal Information Form were applied to 350 (247 females and 103 males) prospective teachers studying at the faculty of education of a state university in the 2018-2019 academic year. SPSS 23.0 package program was used for statistical analysis of the data in this study. Based on the results of the study, there is a low level negative correlation between social appearance anxiety and self-efficacy beliefs in prospective teachers. While there was no statistical difference in social appearance anxiety levels of the participants in terms of gender, department, educational status of parents, number of members in the family and income status of the family, it was determined that self-efficacy beliefs significantly differ in favor of female participants according to the gender variable.

Keywords: Prospective teachers, self-efficacy belief, social appearance anxiety

İçindekiler

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	III
YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI.....	iii
Özet	v
Abstract	vii
İçindekiler.....	viii
Tablolar Listesi.....	xii
Kısaltmalar Listesi.....	xiii
1. Bölüm	1
Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırma Soruları	5
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Sınırlılıklar.....	7
1.7. Tanımlar.....	8
2. Bölüm	9
Literatür.....	9
2.1. Kaygı	9
2.2.Sosyal kaygı.....	13

2.3. Sosyal görünüş kaygısı.....	18
2.4. Öz yeterlik inancı.....	23
2.5. Öğretmen öz yeterlik inancı.....	29
2.6. İlgili araştırmalar	33
2.6.1. Sosyal görünüş kaygısı ile ilgili yapılmış araştırmalar	33
2.6.2. Öz yeterlik inancı ile ilgili yapılmış araştırmalar	39
2.6.3. Öğretmen adaylarında sosyal görünüş kaygısı ve öz yeterlik ile ilgili yapılmış araştırmalar.....	47
3. Bölüm	50
Yöntem	50
3.1. Araştırmanın Modeli.....	50
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	50
3.3. Veri Toplama Araçları.....	52
3.3.1. Sosyal görünüş kaygısı ölçeği.....	53
3.3.2. Öğretmenlik Yetkinlik Beklenti Envanteri	53
3.3.3. Kişisel bilgi formu	54
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	54
4. Bölüm	58
Bulgular.....	58
4.1. Sosyal Görünüş Kaygısına İlişkin Bulgular.....	58
4.1.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	58

4.1.2. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme, Anne-Babalarının Öğrenim Durumlarına, Aile Birey Sayılarına ve Ailelerinin Ekonomik Durumlarına Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Bulgular.	59
4.2. Öğretmen Öz Yeterlik İnancına İlişkin Bulgular.....	60
4.2.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Düzeylerine İlişkin Bulgular	61
4.2.2. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme, Anne-Babalarının Öğrenim Durumlarına, Aile Birey Sayılarına ve Ailelerinin Ekonomik Durumlarına Göre Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	61
4.3. Öğretmen Adaylarının Sosyal Görünüş Kaygıları ile Öğretmen Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	64
5. Bölüm	65
Tartışma ve Öneriler.....	65
5.1. Tartışma	65
5.1.1. Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tartışma.	65
5.1.2. Öğrenim Gördükleri Bölüme, Anne-Babalarının Öğrenim Durumlarına, Aile Birey Sayılarına ve Ailelerinin Ekonomik Durumlarına Göre Öğretmen Adaylarının Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tartışma.	66
5.1.3. Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnancı Düzeylerine İlişkin Tartışma	69

5.1.4. Öğrenim Gördükleri Bölüme, Anne-Babalarının Öğrenim Durumlarına, Aile Birey Sayılarına ve Ailelerinin Ekonomik Durumlarına Göre Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnancı Düzeylerine İlişkin Tartışma.	70
5.1.5. Öğretmen Adaylarının Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeyleri ile Öz Yeterlik İnancı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Tartışma.	74
5.2. Öneriler.....	75
Kaynakça.....	79
EKLER	101
Ek 1:Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği.....	101
Ek 2: Öğretmenlik Yetkinlik Beklenti Envanteri.....	102
Ek 3: Kişisel Bilgi Formu.....	103
Ek 4: Uygulama İzin Yazısı	104
Öz geçmiş.....	105

Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. Çalışma grubuna ait bazı demografik değişkenler.....	51
2. Sosyal Görünüş Kaygısı ve Öğretmen Öz yeterlik İnancı Toplam Puanlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	55
3. Sosyal Görünüş Kaygısı ve Öğretmen Öz yeterlik İnancı Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	56
4. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	58
5. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Analizi Sonuçları.....	59
6. Öğretmen Adaylarının Anne-Babalarının Öğrenim Durumlarına, Aile Birey Sayılarına ve Ailelerinin Ekonomik Durumlarına Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Analizi Sonuçları.....	60
7. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Öz Yeterlik Puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	61
8. Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının Öğrenim Gördükleri Bölüme İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	62
9. Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının Anne-Babalarının Öğrenim Durumlarına, Aile Birey Sayılarına ve Ailelerinin Ekonomik Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	63
10. Öğretmen Adaylarının Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeyleri ile Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Düzeyleri Arasındaki Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Testi Katsayıları.....	64

Kısaltmalar Listesi

APA: Amerikan Psikiyatri Birliği

ANOVA: Tek yönlü varyans analizi

BÖTE: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

K-S: Kolmogorov-Smirnov

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖYBE: Öğretmenlik Yetkinlik Beklenti Envanteri

SGKÖ: Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

1.Bölüm

Giriş

Giriş bölümünde sırasıyla araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ele alınacak ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilecektir.

1.1.Problem Durumu

İnsanoğlu sosyal bir varlıktır ve yaşamı boyunca birlikte olduğu kişileri etkilemekte ve onlardan da etkilenmektedir. Dolayısıyla etkileşim içerisinde olunan kişilerin düşünceleri, bireyin düşüncelerinin şekillenmesinde rol oynamaktadır. Bu etkilenmenin en çok olduğu konulardan biri de kuşkusuz kişinin fiziksel görünüşüdür. İnsanlar evde bakımsız olsalar bile dışarı çıkarken çoğunlukla kendilerine çeki düzen verir, sosyal medyada uzun uğraşlar sonucu en güzel göründükleri fotoğrafı seçip paylaşır ve beğeni sayısında yaşanan artışla mutluluk ve tatmin duygusu; beğeni sayısının az olmasıyla ise hayal kırıklığı ve üzüntü yaşarlar. Tüm bunlar aslında fiziksel görünüşün değerlendirilmesine verilen önemi açıkça göstermektedir.

Tarih boyunca fiziksel görünüşün insanlar için önemli bir kavram olduğu ve gençlik, güzellik, çekicilik gibi özelliklerin toplumlarca ön planda tutulduğu bilinmekte (Ergür, 1996) ve günümüzde de fiziksel görünüş hayatımızda önemli bir yer tutmaya devam etmektedir. Özellikle gelişen teknoloji ve artan medya araçları sayesinde ideal standart bir görünümün nasıl olması gerektiğinin profili çizilmekte ve kişiler buna özendirilmektedir (Levine, Smolak & Hayden, 1994; Rodríguez-Fernández, Gonzales-Fernandez & Goñi-Grandmontagne, 2013). Bu durum ise kişilerin bedenlerini olumlu veya olumsuz olarak algılamalarına sebep olmaktadır.

Bireyin kendi bedeniyle ilgili duygu, düşünce ve algılamaları beden imajını oluşturmaktadır (Cash, 1989). Grogan'a (2016) göre beden imajı, bireyin kendi gözlemlerini ve başkalarının tepkilerini değerlendirerek fiziksel görünüşüne yönelik olarak zihninde oluşturduğu öznel bir resimdir. Ayrıca beden imajı dinamik bir yapıya sahiptir. Diğer bir

deyişle kişinin kendi vücudunu tanıması ve bedenini çevresindeki bedenlerle karşılaştırması ile sürekli değişim ve gelişim göstermektedir. Bu gelişim ise duyular, toplumsal norm ve inançlar, yaşantılar, dış görünüme ilişkin çevrenin verdiği tepkiler ve bireyin bunlara verdiği cevaplardan etkilenecek benliğin önemli bir kısmını oluşturmaktadır (Tenekeci, 2008). Bu noktada beden imajı, bireyin benlik saygısı üzerinde doğrudan etkili bir faktör olması açısından önem taşımaktadır. Beden imajının, bireyin benlik saygısı dışında yeme içme davranışları, cinsel hayatı, sosyal fobi düzeyleri, kişilerarası ilişkileri ve duygusal durumları üzerinde de belirleyici bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Doğan, 2010).

Bireyin sahip olmak istediği beden imajı ile sahip olduğu beden imajı arasında uyum söz konusu ise beden imajı olumludur ve buna bağlı olarak olumlu beden imajına sahip bireylerin bedenlerine, görünüşlerine ilişkin tutumları da olumlu olmaktadır (Şahin, 2012). Olumlu beden imajında kişi bedeninden memnundur. Tam tersine olumsuz beden imajında ise kişi bedeninden memnun değildir ve diğer insanlara göre kendisini çok daha az çekici bulmakta, bedeninden dolayı kendisini rahatsız hissetmekte ve bedeninden utanmaktadır (Doğan, 2010). Oysaki insanlar başkalarının üzerinde olumlu etki bırakmak isterler (Yaman ve diğerleri, 2008) ancak olumsuz beden algısı karşı taraf üzerinde istenilen etkiyi bırakma konusunda kişilerin endişelenmesine ve sosyal kaygı yaşamasına sebep olmaktadır (Leary, 2001). Bu noktada birey, toplumsal ilişki içerisinde bulunduğu diğer insanların gözünde istediği imajı bırakma konusunda kendisini yeterli hissetmediğinde de sosyal görünüş kaygısı ortaya çıkmaktadır (Hagger & Stevenson, 2010).

Sosyal görünüş kaygısı genel anlamda insanların fiziksel görünüşlerinin, diğer insanlar tarafından değerlendirilirken kaygı ve gerginlik yaşamaları durumunda ortaya çıkan bir sosyal kaygı türüdür (Hart, Leary & Rejeski, 1989). Bu yönüyle bireylerin kişilerarası ilişkilerinde olumsuz etkilerinin olması muhtemeldir. Ayrıca bireyin bedenini nasıl

algıladığıyla yani beden imajı algısı ile doğrudan ilişkilidir (Cash & Fleming, 2002) ve olumsuz beden imajının bir sonucu olarak değerlendirilmektedir (Doğan, 2010).

Sosyal görünüş kaygısının ortaya çıkmasında en büyük etken rahatsız olunan fiziksel özellikler gibi gözükmemektedir ancak bireyler bedenlerinde bir kusur olsa bile nasıl göründükleri hakkında kaygılanmayabilirler. Sosyal görünüş kaygısına neden olan problem, bireyin bedenini algılayış biçimidir ancak belki de asıl problem bireyin benliğini nasıl algıladığıyla ilgilidir. Nitekim Cash'e (2004) göre olumlu bir benlik algısı, beden imajını tehdit eden durumlara karşı koruyucu bir görev üstlenerek, kişinin bedenini olumlu biçimde değerlendirmesini sağlayabilir. Dolayısıyla sosyal görünüş kaygısı, benliğimize ilişkin olumsuz algılarımızdan da kaynaklanabilmektedir. Benliğimize ilişkin bu olumsuz algılarımız ise kendimize duyduğumuz güveni ve 'ben bunu yapabilir miyim?' sorusuna vereceğimiz cevabı, diğer bir deyişle öz yeterlik algımızı etkilemektedir (Aypay, 2010; Bandura, 1994). Yapılan çeşitli araştırmalar da öz yeterlik algısının benlik algısıyla karşılıklı birbirini besleyen bir ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir (Altun & Yazıcı, 2013; Aypay, 2010; Bong & Skaalvik, 2003; Hermann, 2005; Judge, Van Vianen & De Pater, 2004; Luszczynska, Scholz & Schwarzer, 2005; Pajares & Schunk, 2001). Bu noktada sosyal görünüş kaygısı, olumsuz benlik algısıyla ilişkili olabileceği gibi bireyin kendini ne kadar yeterli bulduğu ile yani öz yeterlik algısıyla da ilişkili bir durum olabilir.

Öz yeterlik, bireylerin olası durumlar karşısında gerekli olan fiilleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin kişisel yargılarıyla ilgilidir (Bandura, 1982). Öz yeterlik inancı ise bireylerin hayatlarını etkileyen olaylarda belli bir düzeyde performansı ortaya koyup, başarılı olarak tamamlayabilme kapasiteleri hakkında kendilerine ilişkin inançlarıdır ve bu inançlar bireylerin nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, güdülendiklerini ve davrandıklarını da belirlemektedir (Bandura, 1994). Dolayısıyla öz yeterlik inancının bireylerin mesleki performansları üzerinde de önemli bir etkisinin olabileceği düşünülebilir.

Kuşkusuz birçok alanda mesleki performansı etkileyen faktörleri belirlemek önemlidir ancak bunların içinde öğretmenlik mesleği ayrıca önem taşımaktadır. Özdemir'e (2008) göre, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının nitelikli bir öğretim gerçekleştirmelerinde ve öğretim sürecinde yaşadıkları sorunların üstesinden gelmelerinde, kendi beceri ve yeteneklerine ilişkin kişisel yargıları, öz-yeterlik inançları ve algıları önemli rol oynamaktadır.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki açıdan kendilerini yeterli hissetme durumları son yıllarda önemsenen konulardan biridir ve bunun için “öz-yeterlik algısı ya da öz-yeterlik inancı” kavramları kullanılmaktadır. Öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretme görevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için gerekli olan çaba ve davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Atıcı, 2000). Bu noktada Pajares (1992) yeterlik inancı olumlu olan öğretmenlerin, öğrencileriyle daha yakından ilgilendiklerini, öğrencilerin öğrenmeleri için daha fazla çaba ve zaman harcadıklarını, etkili öğretim için farklı yaklaşımlar kullandıklarını ve daha fazla sorumluluk aldıklarını dile getirmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının mesleğe atılmadan önce öz yeterlik inançlarıyla ilişkili faktörlerin araştırılması, eğitim öğretimde yaşanan sorunları saptamak ve iyileştirmek için gereklidir. Bu çalışma da öğretmen adaylarının öz yeterlik inancını, ilişkili olabileceği düşünülen bir faktör olarak öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısıyla birlikte ele alan bir çalışmadır. Ayrıca öğretmenler meslekleri gereği öğrencilerle, velilerle, meslektaşlarıyla iletişim halinde olması gereken ve göz önünde olan kişilerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin bedenlerini nasıl algıladıkları önem taşımaktadır çünkü olumsuz bir algı söz konusu olduğunda bu durum herkes gibi öğretmenlerin de kendilerine olan güvenlerini ve düşüncelerini etkileyebilir. Hatta görünüşlerinden dolayı yaşayabilecekleri sosyal görünüş kaygısının öğrencilerle, meslektaşlarıyla, velilerle olan ilişkileri üzerinde de olumsuz etkileri olabilir. Bu bağlamda araştırmada öğretmen adaylarında sosyal görünüş

kaygısının, öz yeterlik inançlarıyla olan ilişkisine bakılacak ve bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1.2.Araştırma Soruları

1) Öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı düzeyleri cinsiyete, babanın ve annenin öğrenim durumuna, ailedeki birey sayısına ve ailenin ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2) Öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri cinsiyete, babanın ve annenin öğrenim durumuna, ailedeki birey sayısına ve ailenin ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3) Öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı ve öz yeterlik inancı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada temel amaç, öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin, sosyal görünüş kaygısı düzeylerinin saptanması ve bunun mesleki anlamda öz yeterlik inançları ile olan ilişkisinin incelenmesidir. Sosyal görünüş kaygısına vurgu yapan bu temel amaçla birlikte öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı ve öz yeterlik inancı düzeylerinin cinsiyet, ebeveynlerin öğrenim durumu, ailedeki birey sayısı ve ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

1.4.Araştırmanın Önemi

Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerinin temel unsurlarından biridir. Öğretmen, öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunur, eğitim öğretim programını uygular, yönetir ve hem öğretimin hem de öğrencinin değerlendirmesini yapar. Dolayısıyla öğretmenin nitelikleri, bu süreçlerin niteliği üzerinde etkili olmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010). Fakat Bandura'ya (1993) göre kişisel başarılar sadece var olan yeteneklerin bir sonucu değildir. Bireyin bu yetenekleri kullanmaya yönelik duyduğu öz yeterlik inancının da bir sonucudur.

Yeteneklerine ilişkin öz yeterlik inançları yüksek olan çalışanlar, belirledikleri hedeflere bağlılık duyar ve başarılı sonuçlara ulaşmak için yeterli düzeyde çaba ve gayret sarfederler. Dolayısıyla öz yeterlik inancı, çalışanların harekete geçmesinde ve daha sonra çabalarını devam ettirmelerinde belirleyici bir rol üstlenmektedir. Öğretmenlerin de öğretim sürecinde gösterdikleri çabanın, yapabilecekleri şeylere ilişkin inançlarından önemli ölçüde etkilendiği bilinmektedir (Bandura, 1997). Nitekim Bandura'ya (1993) göre de etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği bir sınıf ortamının oluşturulması, büyük oranda öğretmenlerin yeteneklerine ve öz yeterlik inançlarına bağlıdır. Bu durum öğretmenlik mesleği için öz yeterlik inancını, önemli bir kavram haline getirmektedir. Dolayısıyla meslek hayatına başlamadan önce öğretmen adaylarında öz yeterlik inancıyla ilişkili olabilecek faktörleri belirlemek önemlidir. Bu sebeple bu araştırma, öğretmen öz yeterlik inancıyla ilişkili olabilecek faktörlerden biri olarak sosyal görünüş kaygısını incelemesi açısından gerekli bir çalışmadır. Ayrıca araştırmadan elde edilen sonuçlar gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının geliştirilmesine yönelik çalışmaların düzenlenmesi açısından işlevseldir. Dolayısıyla eğitim öğretimde öğretmen kaynaklı yaşanan sıkıntıların iyileştirilmesi için bu çalışma faydalı olabilir.

Alan yazın incelendiğinde öz yeterlik inancı, öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde çalışılan bir konudur. Öz yeterlik inancının sosyal medya kullanımı, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum, mesleki kaygı gibi çeşitli durumlarla olan ilişkisini inceleyen çalışmalar mevcuttur. Sosyal görünüş kaygısı ile ilgili çalışmalar ise sınırlıdır. Öğretmen adaylarında sosyal görünüş kaygısını ele alan bir çalışmada akademik öz yeterlik ile ilişkisine bakılmış ve spor kavramı üzerinden beden eğitimi öğrencileri diğer öğretmen adaylarıyla kıyaslanmıştır (Tekeli, 2017). Bir başka çalışmada ise öğretmen adaylarında sosyal görünüş kaygısının, fiziksel aktiviteye katılım ve sosyal öz yeterlik ile olan ilişkisine bakılmıştır (Alemdağ, 2013). Yapılan bu iki çalışma ve kullanılan ölçekler incelendiğinde, öğretmen adaylarında sosyal

görünüş kaygısının, öğrencilerin mevcut eğitim hayatlarındaki akademik öz yeterlikleri ve sosyal öz yeterlikleri ile olan ilişkisine bakıldığı görülmüştür. Dolayısıyla iki çalışma da öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yapabileceklerine ilişkin öz yeterlik inançlarıyla ilgili değildir. Bu noktada beden eğitimi öğretmen adaylarında sosyal görünüş kaygısını, öğretmen öz yeterlik inancı ile birlikte inceleyen bir araştırma dikkat çekmektedir (Koparan, Şahin & Kuter, 2010). Araştırma sonucunda sosyal görünüş kaygısı ile öğretmen öz yeterlik inancı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan bu çalışma kullanılan ölçekler ile birlikte incelendiğinde, araştırmanın yalnızca beden eğitimi öğrencileri üzerinde uygulanmış olması ve öğretmen öz yeterlik inancını belirlemek için kullanılan ölçek maddelerinin yalnızca sınıf ortamı ve öğretim becerileriyle ilgili olması araştırmayı sınırlı kılmaktadır. Bu çalışma ise öğretmen adaylarında öz yeterlik inancı ile sosyal görünüş kaygısı arasındaki ilişkiyi çeşitli bölümlerdeki öğretmen adayları üzerinde inceleyen ilk çalışma olması bakımından mevcut çalışmalardan farklılık göstermektedir. Bu noktada öz yeterlik inaç düzeyini belirlemek için kullanılan ölçeğin sadece sınıf ortamıyla ve öğretim becerileriyle sınırlı kalmayıp, velilerle iletişim kurabilme gibi maddeler içermesi yönüyle rehber öğretmenleri de kapsayabilecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.

1.5.Varsayımlar

Araştırmaya ilişkin varsayımlar şöyledir:

1) Araştırmaya destek veren katılımcıların kendilerine uygulanan ölçme araçlarındaki tüm soru, seçenek ve maddelere objektif bir biçimde ve içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.6.Sınırlılıklar

1) Bu araştırma bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi son sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Araştırmada kullanılan bazı önemli kavramlara ait tanımlar şöyledir:

Beden imajı: Bireyin bedeni hakkındaki duygu, düşünce ve algılamalarıdır (Cash, 1989).

Sosyal görünüş kaygısı: Sosyal görünüş kaygısı genel anlamda insanların fiziksel görünümünün, diğer insanlar tarafından değerlendirilirken kaygı ve gerginlik yaşaması durumunda ortaya çıkan bir sosyal anksiyete türüdür (Hart ve diğerleri, 1989).

Öz Yeterlik: Bireylerin olası durumlar karşısında gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin kişisel yargılarıdır (Bandura, 1982).

Öz yeterlik inancı: Bireylerin yaşamlarını etkileyen olaylarda belli bir düzeyde performansı ortaya koyup, başarılı olarak yapma kapasiteleri hakkında kendilerine ilişkin inançlarıdır (Bandura, 1994).

Öğretmen öz yeterlik inancı: Öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli olan çaba ve davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Atıcı, 2000).

2.Bölüm

Literatür

Bu bölümde sosyal görünüş kaygısı ve öz yeterlik inancı kavramları açıklanacak ve bu kavramlarla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara değinilecektir.

2.1.Kaygı

Kaygı kavramı günlük yaşamda endişe kelimesi olarak sıkça kullanılmaktadır. Akademik ortamda ise kaygı ve anksiyete olarak karşımıza çıkmaktadır. İngilizcede “anxiety” terimi olarak ifade edilen bu kavram dil bilimciler ve psikiyatri uzmanları tarafından Türkçeye elverişli bir hale getirilmiş ve “kaygı” ifadesi literatürde yer almaya başlamıştır (Öztürk, 2008).

Kaygı kelimesinin kökü Yunanca “anxietas” tır ve korku, endişe anlamlarına gelmektedir. Türk Dil Kurumu’na [TDK] (2020) göre ise kaygı, kelime anlamı olarak üzüntü, endişe duyulan düşünce, gam, tasa ve genellikle kötü bir şey olacaktıymış düşüncesiyle kendini gösteren, sebebi bilinmeyen gerginlik duygusudur.

Kaygı kavramıyla ilgili birçok tanım mevcuttur. Işık’a (1996) göre kaygı, tehdit edici bir durumla karşılaşıldığında, birey tarafından hissedilen huzursuzluk ve endişe halidir. Lewis (1970) ise kaygıyı kişilerde tehlike, tehdit, engelleme ve çatışma içeren durumlara karşı ortaya çıkan, çeşitli bedensel yansımalarla (baş ağrısı, kasların gerilmesi, mide bulantısı, vb.) kendini belli eden, hoş olmayan bir duygulanım durumu olarak tanımlamıştır. Amerikan Psikiyatri Birliği’ne [APA] (1994) göre de kaygı, kişiliğin farkındalık kazandığı kısmında duyulan ve ortaya çıkan tehlike uyarıcısıdır. Nitekim bu yönüyle bazı kuramcılara göre kaygı, kişiliği oluşturan ilk temel güçtür. Kimilerine göre de ikincil olarak oluşan ancak kişiliğin gelişmesinde ve davranışların meydana gelip şekillenmesinde önemli rol oynayan bir etmendir (Köknel,1997).

Kaygı duygusu insanlar arasında olumsuz bir algı oluşturmaktadır (Cüceloğlu, 2006) ancak bireyin yaşamını devam ettirebilmesi için normal ve gerekli bir tepkidir. Çünkü hayatın içerisinde sorunların olması kaçınılmazdır ve tüm insanlar olumsuz durumlarda az da olsa kaygı yaşarlar (Öner & Le Compte, 1985). Ayrıca kaygı, bireyin tehdit edici unsurlar karşısında kendisini korumasını sağlar ve amaçları doğrultusunda hareket etmesine destek olur (Berksun, 2003). Bu noktada önemli olan yaşanan kaygının yoğunluğudur. Normal seviyede yaşanan kaygı, bireyi problemler karşısında daha verimli ve aktif hale getirir. Ancak karmaşık ve üst düzeyde yaşanan kaygı durumunda bireyin, kaygının sebep olduğu olumsuzluklardan oldukça fazla etkilenmesi normaldir (Cüceloğlu, 2006). Bu durum ise kişinin günlük yaşamında, kişiler arası ilişkilerinde, sosyal ve iş yaşamında istenmeyen sonuçlara yol açmaktadır (Tunç, Ünlü, Ünlütürk, Sarıtaş & Topuz, 2007).

Kaygı, korku ile ilişkili bir kavramdır ve literatürde bu kavramlar sıklıkla birbirini yerine kullanılmaktadır. Bu açıdan kaygıyı korkudan ayırt etmek önemlidir. Morgan'a (1998) göre kaygı, sorunun aslının ne olduğunu bilmeden hissedilen ve varlığı kesin olmayan bir korkudur. Kaygının temelinde, tehlikeye sebep olacak bir durum olduğu inancı yatar ancak korkuda, tehlikeli olan bir durumun varlığı söz konusudur (Stein & Walker, 2003). Korku kaynağının belli, şiddetinin yüksek ve süresinin kısa olması özellikleri açısından kaygıdan farklılaşmaktadır (Özer, 2002). Özetle korkunun kaynağı belli iken kaygının nedeni belli değildir ve hissedilen korkunun şiddeti kaygıda daha azdır. Ayrıca korku tehlike anında hissedilir ve tehlike geçtikten sonra kaybolur ama kaygı çok daha uzun süre hissedilen bir duygudur (Cüceloğlu, 2006).

Kaygı kavramını ilk kez Freud ele almıştır ve psikanalitik kuramı çerçevesinde kaygıyı, nevrotik bir durum olarak tanımlamıştır. Freud'a göre kaygının temelinde, kişiliğin ilkel yanı olan idin, bireyde içsel çatışmaya sebep olan düşünceleri bastırması yatar (Davison & Neale, 2004). Normal insanların yaşadığı kaygı ise niteliği açısından nevrotik kaygıdan

farklıdır. Buna göre insanların olası tehlikeler veya dışarıdan gelen uyarılar sonucu yaşadıkları kaygı gerçekçidir ve ortam şartlarına bağlı olduğu için her kişide yaşam boyu görülebilir. Dolayısıyla gerçekçi kaygı mantıklı ve anlaşılırdır. Nevrotik kaygı ise sebepsiz ve her zaman mantık dışıdır (Gençtan, 2005).

Kaygıyla ilgili yapılan bir diğer sınıflandırma ise durumluk ve sürekli kaygı şeklindedir. Spielberger (1985) kaygıyı, kişilik ve zaman özelliklerine göre incelemiş ve iki faktörlü kaygı kuramını oluşturmuştur. Buna göre durumluk kaygı, tehlike anında otonom sinir sisteminin harekete geçmesi ile endişe hissinin otomatik olarak hissedilmesi şeklinde oluşur. Spielberger'e (1966) göre bireylerde durumluk kaygının süresi ve şiddeti değişkendir. Ayrıca bireylerin durumu algılayış biçimlerinden etkilenmektedir. Sürekli kaygı ise bireyin tehlikeli olmayan durumları bile tehlikeli olarak algılaması ve duruma orantısız şekilde tepki göstermesidir. Burada durumluk kaygıda olduğu gibi doğrudan gelen bir dış tehdit durumu yoktur. Sürekli kaygı bireyin içinden kaynaklanmaktadır (Öner & Comte, 1985). Tovilovic ve diğerlerine (2009) göre de sürekli kaygı, bireyin kaygılı bir hayata olan yatkınlığıdır. Ayrıca sürekli kaygı seviyesi yüksek olan bireylerin, daha sık ve daha çabuk durumluk kaygı belirtileri gösterdikleri bilinmektedir (Öner, 1983).

Durumluk kaygı, koşullara bağlı olarak ortaya çıkan ve çoğunlukla her bireyin yaşadığı geçici bir kaygı durumudur (Kaya & Varol, 2004). Bu sebeple normal bireylerin de yaşayabileceği, evrensel bir duygu olarak kabul edilmektedir (Tiryaki, 1990). Sürekli kaygı ise daha travmatik ve bireyin kişiliğinin bir parçası olarak varlığını sürdüren, patolojik bir durumdur (Baltaş & Baltaş, 2008; Cüceloğlu,2006). Spielberger, durumluk kaygı için kinetik enerji, sürekli kaygı için ise potansiyel enerji benzetmesini yapmaktadır. Buna göre durumluk kaygı, çeşitli şiddet seviyelerinde ortaya çıkan anlık bir tepkidir. Sürekli kaygı ise uygun bir uyarılarla karşılaşırsa kinetik tepki vermeye gizli bir meyildir (Çağlar, 1996).

Kaygı, bireylerde çeşitli fizyolojik, bilişsel ve davranışsal değişikliklere yol açmaktadır. Kaygılı bireylerde fiziksel olarak; nefes alıp vermenin hızlanması, ağız kuruluğu, mide bulantısı, kalp çarpıntısı, terleme, ellerde soğukluk, baş dönmesi, kasların gerilmesi ve tuvalet ihtiyacı gibi belirtiler görülebilir. Bilişsel olarak ise başkası ne düşünür endişesi dolayısıyla hata yapmaktan korkma, kendini eleştirmeye yönelik düşünceler, bir işe odaklanmada güçlük çekme, yetersizlik hissi, statü kaybı hissiyatı, hatalarının sonuçları hakkında endişe duyma, zarar görme düşüncesi ve uyku düzeninin bozulması görülebilir. Kaygılı bireylerin dışarıya en belirgin şekilde yansıttıkları belirtiler ise gösterdikleri davranışsal değişikliklerdir. Bu davranışsal değişikliklere de ağlama, tırnak yeme, kekeleme, göz kontağı kuramama, agresif tavırlar sergileme, yerinde duramama, genel olarak titreme, sesin titremesi ve donup kalma gibi durumlar örnek verilebilir (Baltaş, 1986; Mash & Wolfe, 2016; Tokinan, 2013).

Kaygının nasıl ortaya çıktığıyla ilgili literatüre bakıldığında ise birçok olgunun kaygıya sebep olabildiği görülmektedir. Ayrıca bu olguların kişiden kişiye, toplumdan topluma değişebildiği de bilinmektedir (Cüceloğlu, 2006). Örneğin; aynı ortamda bulunan iki bireyden biri kaygılı olurken diğeri durumdan etkilenmemektedir veya bir toplumu kaygılandıran bir mesele başka bir toplum için önemsiz olabilir. Ancak yine de herkes için kaygı halinin ortaya çıkmasına sebep olan ortak yönleri genellemek mümkündür (Kaya & Varol, 2004). Cüceloğlu'na (1999) göre kaygıya sebep olan dört temel unsur bulunmaktadır. Bunlardan biri desteğin çekilmesidir. Bireyler, alışmış oldukları çevreden ayrılıp yeni bir çevreye girdilerinde, sahip oldukları çevre desteğinden yoksun kalırlar ve bu durum bireyleri kaygılandırabilir. İkincisi ise olumsuz sonuç beklentisidir. Bu duruma ön hazırlık yapmadan sınava giren veya işe kalkışan bireylerin sonuçta başarısız olacaklarını, durumun olumsuz bir şekilde biteceğini düşünmeleri sebep olmaktadır. Bir diğer kaygıya neden olan durum ise bireylerin içlerinde yaşadıkları çelişki durumudur. Bireyler, alışkın oldukları fikir ve

davranışlarından farklı bir şekilde davranırlarsa bilişsel olarak bir çelişki yaşamaktadırlar. Bu çelişki hali bitene kadar da kaygı hali devam etmektedir. Son olarak kaygıya neden olan en temel etmenlerden birisi de belirsizliklerdir. İnsanlar, gelecekte ne yaşayacaklarını bilmedikleri ve hayat denilen bilinemez bir sürecin içerisinde oldukları için belirsizlik, insan yaşamında önemli bir kaygı sebebidir. Bu ortak sebeplerin dışında tiroid bezinin fazla çalışması, genetik yatkınlık, kullanılan bazı ilaçların (anti depresan, zevk verici ilaçlar gibi) yan etkileri de kaygının yaşanmasında bireysel farklılıkları ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca Beck (1991) kaygının, temelinde kişinin psikolojik olarak var ettiği tehlike ve tehdit sonucu ortaya çıktığını düşünmektedir. Dolayısıyla tüm dış unsurlar kaygının oluşumunda rol oynasalar da temelde önemli olan kişinin nasıl algıladığı ve yorumladığıdır.

Bireyler, birçok durumda kaygı yaşayabilmektedirler. İnsan doğası gereği sosyal bir varlıktır ve hem yaşamını devam ettirebilmek hem de daha kaliteli yaşayabilmek için diğer insanlarla etkileşimde bulunması gerekir. Ancak çoğu zaman bu etkileşim, bireylerde kaygıya sebep olmaktadır. Yaşanan kaygı durumu belli bir düzeye kadar faydalı ve hatta koruyucu olması yönüyle de gereklidir (Doğan, 2009). Fakat kaygı düzeyi fazla olduğunda bu durum, bireyin sosyal çevre içerisindeki işlevlerini etkilemektedir ve bu durumda kaygının bir türü olan sosyal kaygı ortaya çıkmaktadır.

2.2. Sosyal Kaygı

Sosyal kaygı, bireyin çeşitli sosyal durumlarda yanlış bir tavır sergileyerek kötü bir duruma düşeceği ve bunun sonucunda diğer insanlardan tarafından olumsuz şekilde değerlendirileceği beklentisinden kaynaklanan rahatsızlık ve gerginlik durumudur (Gümüş, 2006). Yaşanan bu kaygının temelinde başkaları üzerinde olumlu bir etki bırakma çabası ve düşüncesi yatmaktadır (Dilbaz, 1997). Öztürk ve Uluşahin'e (2008) göre de sosyal kaygı, bireyin başkalarının kendisi ile ilgili düşüncelerine verdiği fazla önem yönüyle diğer kaygı bozukluklarından ayrılmaktadır.

Alan yazına bakıldığında sosyal kaygı yerine sosyal fobi kavramının da kullanıldığı görülmektedir. Leary ve Kowalski'ye (1995) göre sosyal fobi ve sosyal kaygı arasında çok küçük farklar bulunduğundan dolayı çoğu kaynakta bu kavramlar, eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Ancak aynı belirtileri gösterecek de Wittchen (2000) sosyal fobiyi, sosyal kaygının ileri bir düzeye ulaşma durumunda ortaya çıkan bir bozukluk şeklinde tanımlamıştır. Gümüş'e (2002) göre de sosyal fobi, sosyal ortamlara dair çok yüksek korku durumunu içermektedir. Bu sebeple sosyal kaygı, geniş bir dağılım olarak düşünülürse sosyal fobi bu dağılımın uç kısmında yer alacaktır.

Sosyal kaygı yalnızca birey başkaları önünde değerlendirildiğinde değil, aynı zamanda değerlendirilme olasılığının bulunduğu durumlarda da ortaya çıkmaktadır. Bireyi, hayali veya gerçek ortamlarda kişiler arası değerlendirilmenin olma olasılığı bile kaygılandırmaktadır. Bu sebeple Beck ve Emery (2006) sosyal kaygının, "değerlendirilme kaygısı" olarak da adlandırılabilceğini söylemişlerdir. Ayrıca sosyal kaygısı olan bireyler, yaşamış oldukları olumsuz durumları, içlerinde tartışarak yaşatmaya devam ettikleri için keyifli olmaları gereken anlarda bile endişelenmektedirler. Bu durumda da onları endişelendiren, yaşadıkları olumsuz durumun başkaları tarafından hatırlanacağıdır (Çakır, 2010). Dolayısıyla sosyal kaygıda, başkalarının birey hakkındaki düşüncelerine verilen önem esastır.

Sosyal kaygı, ilk olarak Janet (1903) tarafından diğer insanlar içerisinde konuşmaktan, piyano çalmaktan veya yazı yazmaktan kaçınan çocukları tanımlamak için kullanılmıştır. Önceleri bu davranış durumu normal varsayılırken sonradan psikolojik bir problem olarak görülmeye başlanmıştır (Karakaş, 2008). Her bireyin bir mülakat veya önemli bir buluşma öncesi gerginlik yaşaması normaldir. Ancak yaşanan kaygının, sürekli hale gelmesi ve bireyin işlevselliğini olumsuz yönde etkilemesi durumunda sosyal kaygıdan bahsetmek mümkündür (Burger, 2006).

Sosyal kaygının belirtilerine bakıldığında ise öncelikle üç temel korkudan bahsetmek gerekir. Bunlardan ilki başka insanların bakışlarına maruz kalma yani dikkat odağı olma, incelenme korkusudur. İkincisi ise başkaları tarafından eleştirilme ve olumsuz değerlendirilme korkusudur. Üçüncüsü ise toplum içinde utanılacak duruma düşme, değersiz sayılma korkusudur (Beck, 2005). Yaşanılan bu korkular sebebiyle sosyal etkileşim sırasında bireylerde nabız yükselmesi, el ve ayaklarda titreme, terleme gibi fiziksel belirtiler yaşanır. Sosyal kaygısı olan bireylerin rezil olma, başarısız olma, utanç duruma düşme düşünceleri de bilişsel belirtilerini oluşturmaktadır. Davranışsal olarak bu bireylerin gösterdiği en belirgin belirti ise sosyal ortamlardan kaçınmalarıdır (Leary, 1983). Teachman ve Allen'e (2007) göre bu kaçınmanın altında bireyin reddedilme ihtimalinin olması yatmaktadır. Yapılan bir araştırmada bu bireylerin davranışları incelendiğinde tırnak yeme, kekeleme, yeterli göz kontağı kuramama, ağlama, yerinde durmakta güçlük çekme ve kaçınan davranışlarda bulunma gibi belirtiler gösterdikleri belirlenmiştir (Albano, DiBartolo, Heimberg & Barlow, 1995). Ayrıca sosyal kaygıdaki kaçınma davranışının bireylerde, başkalarının yanında fikirlerini söyleyememe, yemek yiyememe, ortak tuvaletleri kullanamama gibi problemlere yol açtığı da bilinmektedir (Koroğlu, 2015). Görülme sıklığına bakıldığında ise 1994 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan ulusal komorbidite araştırmasına göre sosyal kaygı bozukluğunun hayat boyu görülme sıklığı % 13.3 olarak belirlenmiştir (Kessler ve diğerleri, 1994). Ülkemizde üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada ise % 9.6 olarak tespit edilmiştir (İzgiç, Akyüz, Doğan & Kuğu, 2000). Dolayısıyla sosyal kaygının yaygın görülen bir sorun olduğu söylenebilir.

Sosyal kaygının nedenlerine bakıldığında biyolojik ve çevresel olmak üzere iki gruba ayrıldığı görülmektedir. Kişinin genetik yatkınlığıyla birlikte bireyin bulunduğu çevre ve bununla birlikte gelişen diğer oluşumlar sosyal kaygının ortaya çıkmasında etkili olmaktadır (Gümüş, 2002). Gültekin ve Dereboy'a (2011) göre sosyal kaygının oluşumunda

rol oynayan bazı etmenler şunlardır: genetik yatkınlık, eğitim seviyesinin düşük olması, sosyal yardımın olmaması, bir işe sahip olmama, evlilik gerçekleştirmemiş olma, sosyoekonomik durumun düşük seviyelerde olması.

Genetik faktörlerin sosyal kaygının oluşumundaki rolünü araştırmak amacıyla çeşitli aile ve ikiz çalışmaları yapılmıştır ve olguların tümünde genetik etmenlerin orta düzeyde etkili olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla sosyal kaygıda kalıtsal özelliklerin etkisi yadsınamaz düzeydedir (Dilbaz, 1997). Ancak yapılan deneysel çalışmaların yanında, sosyal kaygının nedenlerine ilişkin açıklamalarda bulunan bazı kuramlar da önem taşımaktadır.

Psikobiyolojik modele göre sosyal kaygı, bireyin sosyal tehditlere ve hayatta kalmaya karşı aşırı duyarlılığından kaynaklanmaktadır. Buna göre birey, doğuştan savunma ve güvenlik sistemlerine sahiptir. Eğer bireyin, doğuştan savunma sistemi yapısal olarak çok güçlü ise veya doğuştan güvenlik sistemi yapısal olarak çok zayıf ise sosyal kaygı gelişmektedir. Çünkü sosyal kaygı, bireydeki savunma ve emniyet sistemleri arasındaki dengenin sağlanamamasına ya da korunamamasına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Savunma sistemi aşırı düzeyde çalıştığında da güvenlik sisteminin etkinliği daha düşük olmaktadır (Türkçapar, 1999). Savunma sistemi çok güçlü olduğunda birey diğer insanlarla rekabet üzerine kurulu ilişkiler yaşamaktadır. Dolayısıyla güç toplama ve bulunduğu konumu koruma ön planda olduğunda, kişi konumunu kaybedebileceğine ilişkin kaygı yaşamaktadır. Güvenlik sistemi güçlü olduğunda ise diğer insanlarla yardımlaşma, arkadaşlık üzerine ilişkiler kurma söz konusu olmaktadır ve ait olma, paylaşma, takdir edilme ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla güvenlik sisteminin çok zayıf olması da ilişki bazında sosyal kaygının oluşmasını etkilemektedir. Ayrıca bu kurama göre anne-babanın otoriter olması veya işbirliği yönelimlerinin zayıf olması da benzer şekilde sosyal kaygı oluşmaktadır (Dilbaz, 1997).

Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma göre ise birey yapacağı herhangi bir davranışta, en iyisini yapacağına inandığı takdirde bunu gerçekleştirmesi gerektiğini düşünmektedir. Aksi

halde hiç yapmamayı tercih etmektedir çünkü birey, en iyi en mükemmel performansı sergilemediğinde kendisini yetersiz, değersiz hissedecektir ve bu durum birey için korkutucudur. Bu gibi durumların tekrarlaması da bireylerde sosyal kaygıya yol açmaktadır (Köroğlu, 2012). Dolayısıyla sosyal kaygı bireylerin akılcı olmayan, gerçek dışı inanç ve düşüncelerinden kaynaklanmaktadır.

Bowlby'e göre de sosyal kaygının en önemli belirleyicilerinden biri bebeğin bakıcısı ile kurduğu bağıdır (Vertue, 2003). Bu yaklaşıma göre bebekler, doğdukları andan itibaren kendilerine bakım sağlayacak, onları koruyacak birisine ihtiyaç duyarlar ve bu ihtiyaçlarını sağlayan kişi ile duygusal bağ kurarlar. Duygusal olarak kurulan bu ilişki, bebeğin içsel temsillerini oluşturur. Yaşamın ileriki dönemlerindeki ilişkiler de bu içsel temsillere göre şekillenmektedir. Dolayısıyla ebeveyn ya da bakıcı ile kurulan ilişki güvensiz olduğunda, bebeğin dünyaya ilişkin içsel temsili de güvensiz olmaktadır. Bu durum ise ileride kişinin çevreye karşı kendisini güvende hissetmemesine yol açmakta ve sosyal kaygı riskini ortaya çıkarmaktadır. Yapılan birçok araştırma da bebek ile bakım veren arasındaki bağlanma stiline, sosyal kaygının ortaya çıkmasında önemli bir rol oynadığını desteklemektedir (Bowlby, 1969; Demir, 2009).

Sosyal kaygının oluşumuna ilişkin açıklama getiren bir diğer kuram da davranışçı kuramdır. Davranışçı kuram, sosyal kaygının üç temel yolla ortaya çıktığını söylemektedir. Bunlardan ilki doğrudan koşullanmadır. Burada kaygı, bireyin travmatik bir olayı deneyimlemesi sonucu oluşmaktadır. İkincisi gözlem yoluyla koşullanmadır. Yani birey çevresindeki herhangi birinin deneyimlediği olumsuz bir olayı gözlediğinde de kaygılanmaktadır. Üçüncüsü ise bilgi aktarımı yoludur. Birey olumsuz bir olay yaşamasa veya gözlemlemese bile sosyal ortamların tehlike barındırdığı bilgisinin bir şekilde bireye ulaşması, bireyde sosyal kaygıya sebep olmaktadır (Türkçapar, 2004).

Sosyal kaygının temelinde olumsuz değerlendirme korkusunun olduğu düşünüldüğünde bu kaygıya en mantıklı açıklamayı getiren kuramlardan biri de benlik (kendilik) sunumu modelidir. Bu modele göre bireyler, sosyal çevresindeki kişiler üzerinde olumlu bir izlenim oluşturmak isterler ancak arzu ettikleri izlenimi oluşturma konusunda şüphe duymaktadırlar. Bu iki durum ise bireylerde sosyal kaygıya sebep olmaktadır (Dilbaz, 1997). Bireyler üzerindeki ilk izlenimde etkili olan durumlardan biri de dış görünüştür. Dış görünüş sebebiyle yaşanan kaygı durumunda ise sosyal kaygının bir alt türü olarak kabul edilen sosyal görünüş kaygısı ortaya çıkmaktadır.

2.3. Sosyal Görünüş Kaygısı

Sosyal görünüş kaygısı, bireylerin fiziksel görünüşlerinin başka insanlar tarafından değerlendirilirken yaşadıkları kaygı ve gerginlik durumudur (Doğan, 2009). Sosyal görünüş kaygısı, ilk olarak 1989 yılında Hart, Leary ve Rejeski tarafından bireylerin fiziksel görünüşlerine ilişkin yaşadıkları kaygı durumunu belirlemek amacıyla “Sosyal Fizik Kaygısı Ölçeği”ni geliştirdikleri çalışmalarında tanımlanmıştır. Bu sebeple alan yazında sosyal fizik kaygısı olarak da geçmektedir ancak sosyal görünüş kaygısı; kas yapısı, boy, kilo gibi genel bedensel görünüşün ötesinde burun şekli, ten rengi, gülüş tarzı, yüz hatları gibi ayrıntıları da içeren kapsamlı bir kavramdır ve bu yönüyle sosyal fizik kaygısından ayrılmaktadır (Hart ve diğerleri, 2008).

Russell’a (2002) göre sosyal görünüş kaygısının temelinde, bireylerin fiziksel görünüşlerinin başkaları tarafından olumsuz değerlendirileceğine ilişkin inançları yatmaktadır. Nitekim Hart ve arkadaşlarına göre de başkalarının kendi görünümü hakkındaki görüşlerini önemsemeyen veya bu görüşlerin olumlu olduğunu düşünen bireylerde, sosyal görünüş kaygısı nadiren ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla sosyal görünüş kaygısının ortaya çıkmasında, başkalarının görüşlerine verilen önem esastır ve bu sebeple sosyal görünüş kaygısı, sosyal kaygının bir alt türü olarak kabul edilmektedir (Hart ve diğerleri, 2008).

Beğenilen bir fiziksel görünüşe sahip olmak aslında herkesçe önemlidir çünkü bireylerin diğer insanlarla kurdukları iletişimde davranışlarını şekillendiren ilk bilgi, dış görünüşten gelmektedir (Kılıç, 2015). Dolayısıyla ister istemez her birey, fiziksel görünümünün nasıl algılandığıyla ilgilenmektedir fakat bedenlerinden memnun olmayan, bedenlerini olumsuz algılayan bireylerin, bu konuda diğer insanlara göre çok daha fazla kaygı yaşadığı bilinmektedir (Ballı, İlker & Arslan, 2014). Bu nedenle sosyal görünüş kaygısı, bireylerin bedenlerini nasıl algıladıklarıyla yani beden imajı kavramı ile doğrudan ilişkili bulunmaktadır (Cash & Fleming, 2002) ve olumsuz beden imajının bir sonucu olarak değerlendirilmektedir (Doğan, 2010). Bu açıdan beden imajının olumlu olması, bireylerin sosyal kaygı yaşamaması için önem taşımaktadır.

Sosyal görünüş kaygısının belirtilerine bakıldığında ise bedeniyle ilgili olumsuz düşüncelere sahip olan ve görünüşünden dolayı kaygı yaşayan bireylerde; kusurlu buldukları bölgeleriyle fazla ilgilenme, bu bölgeleri gizleme, ayna gibi yansıyan yüzeylerde sık sık kendini kontrol etme, aşırı makyaj yapma, kendini başkalarıyla kıyaslama ve onay arama gibi davranışların sıklıkla görüldüğü bilinmektedir. Ayrıca bu bireylerin bedenlerine ilişkin yaşadıkları kaygılar, sosyal ortamlarda daha da arttığı için evden dışarı çıkmama ve sosyal ortamlara girmekten kaçınma gibi tipik sosyal kaygı belirtileri de görülebilmektedir (Göksan, 2007).

Beden imajı, bireyin fiziksel görünüşüne yönelik zihninde oluşturduğu öznel bir resimdir (Grogan, 2016). Cash'e (1989) göre bu resim, bireyin bedeniyle ilgili sahip olduğu duygu, düşünce ve algılamaları ile şekillenmektedir. Dolayısıyla beden imajı, çok boyutlu bir kavramdır ve sürekli gelişim ve değişim göstermektedir (Rider, 2000). Beden imajının, bireylerin benlik saygısı, öz güvenleri, duygusal durumları, sosyal fobi düzeyleri ve sosyal ilişkileri üzerinde etkileri olduğu bilinmektedir (Doğan, 2010). Bu yönüyle beden imajı, bireylerin ruhsal sağlık ve benlik değerleri açısından da tüm yaşamları boyunca önemli bir

kavramdır (Harter, 1990). Bireyin bedeninden memnuniyeti söz konusu olduğunda beden imajı olumlu olmaktadır. Ancak birey, bedeninden memnun değilse ve sahip olmak istediği beden ile gerçek bedeni arasında uyumsuzluk söz konusuysa beden imajı olumsuz gelişmektedir (Güzel, 2016). Bu durum da bireyin görüntüsü ile ilgili kaygı yaşamasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla olumsuz beden imajı, sosyal görünüş kaygısına zemin hazırlamaktadır. Bu açıdan olumsuz beden imajı gelişimini etkileyen faktörlerin, sosyal görünüş kaygısını ortaya çıkaran etmenler olduğu düşünülebilir.

Beden imajı gelişimini etkileyen faktörleri temelde biyolojik, sosyokültürel ve psikolojik faktörler olarak sınıflamak mümkündür. Ancak cinsiyet, yaş, boy, kilo gibi biyolojik faktörler, sosyokültürel çevre içerisinde kazandığı anlam ile beden imajını etkilemektedir (Alemdağ, 2013). Örneğin cinsiyet kalıtımla belirlenen bir özelliktir ancak beden imajı üzerindeki etkisini kalıtım yönüyle değil, bireyin bulunduğu sosyokültürel çevre içerisinde, cinsiyete atfedilen anlam yönüyle göstermektedir. Nitekim son yıllarda beden imajıyla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında da sosyokültürel faktörlerin önemli görüldüğü dikkat çekmektedir. Bu faktörlere örnek olarak kültür, etnik köken, sosyal sınıf, aile, okul ortamı, akran grupları ve medya verilebilir (Abrams & Stormer, 2002). Ancak bunların arasında aile, akran grupları ve medya, beden imajı gelişimi üzerinde etkili en önemli sosyokültürel faktörler olarak görülmektedir (Smolak, 2004).

Bireyin ilk yakın çevresi ailesidir. Wilhelm'e (2006) göre bireyin, çocukluk döneminde bedeni ile alakalı aile ortamında maruz kaldığı olumsuz eleştiriler, bireyin beden algısına ilişkin öz güvenini ve dolaylı olarak benlik algısını zedelemektedir. Bunun dışında aile bireylerinin birbirlerine karşı olan tutum ve davranışlarının da beden imajı gelişiminde etkili olduğu bilinmektedir. Anne babanın birbiri ile iyi geçindiği, kardeşlerin arasında aşırı kıskançlık, çekişme ve düşmanlık duygularının bulunmadığı, sevgi dolu bir aile ortamında yetişen bireylerin, beden imajı gelişimleri de olumlu yönde olmaktadır (Ersanlı, 1996). Ayrıca

ailenin ekonomik durumu ve anne babanın eğitim düzeyi gibi faktörlerin de olumlu beden imajı gelişimi ile doğru orantılı bir ilişki içerisinde olduğunu gösteren bazı çalışmalar mevcuttur (Can, 2002; Ersanlı, 1996).

Bireyin ailesinden sonra en çok içinde bulunduğu ve sosyal hayata katıldığı ilk ortam ise okuldur. Okul ortamında bireyin akranlarıyla kurduğu ilişkinin niteliği, bireyin kendine ilişkin algısını ve dolayısıyla beden imajı gelişimini etkilemektedir. Arkadaşları tarafından kabul ve destek gören, alay edilmeyen bireylerin beden imajı gelişimleri olumlu yönde olmaktadır (Oktay & Şahin, 2010). Bu noktada bireyin okul başarısının da etkili olduğu bilinmektedir. Nitekim yapılan bir çalışmada okul başarıları yüksek olan çocukların, olumlu beden imajı algısı düzeylerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir (Özdoğan, 1992).

Aile ve okul ortamından sonra bireylerin beden imajı gelişimlerini, çocukluktan yetişkinliğe hatta tüm yaşamları boyunca etkileyen sosyokültürel faktör ise medyadır. Tiggeman'a (2004) göre medya araçları sosyokültürel ideallerin güçlü bir taşıyıcısıdır. Nitekim 1997 yılında yapılan bir çalışmada, çocukların çoğunun televizyon karşısında geçirdiği vaktin, aileleriyle geçirdikleri zamandan fazla olduğu belirtilmiş ve 1999 yılında 8 yaşındaki çocuklarla yapılan bir çalışmada da çocukların çoğunlukla televizyon ve film yıldızlarını, beden özellikleri açısından rol model aldıkları tespit edilmiştir (Grogan, 2016; Santrock, 1997). Dolayısıyla çocukluktan itibaren bireylere, mevcut zaman ve kültür içerisindeki moda göre şekillenen ideal beden görüntüsü, medya araçları sayesinde sunulmaktadır. Bu durum ise fiziksel görünüme verilen önemin artmasına, bireylerin bedenlerini ideal beden modelleriyle karşılaştırmalarına ve ortaya çıkan uyumsuzluk sonucu olumsuz gelişen beden imajıyla birlikte kaygılanmalarına sebep olmaktadır (Kılıç, 2015; Pearce, 1993). Günümüzde hızla gelişen teknolojiyle birlikte medya araçlarının hayatımızın merkezinde olduğu düşünüldüğünde, geçmişte televizyonla sınırlı kalan bu etkinin, bugün akıllı cep telefonları ve sosyal medya aracılığıyla daha da artmış olması beklenen bir

durumdur. Nitekim Doğan (2010) sosyal medyanın yaygınlaşması ile bireylerde daha fazla beğenilme ve onay alma ihtiyacının ortaya çıktığını belirtmektedir. Beğenilme arzusu, insanların çekici olmak için daha fazla çaba harcamalarına sebep olmaktadır çünkü sosyal medyada fiziksel görünümü iyi olan insanlar, daha çekici ve seçilir bulunmaktadır.

Dolayısıyla insanlar üzerinde olumlu bir izlenim oluşturmanın yolu, iyi bir fiziksel görünüme sahip olmaktan geçmektedir ve bu durum bireylerin fiziksel görünümü sebebiyle her zamankinden daha fazla kaygı yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu noktada sosyal görünüş kaygısını en iyi açıklayan kuramın da sosyal kaygıda olduğu gibi izlenim teorisi (benlik/kendilik sunumu) olduğu söylenebilir. Ayrıca sosyal görünüş kaygısının kadınlarda daha fazla görüldüğüne ilişkin net bir bilgi olmasa da medyada beden şekli ve boyutları konusundaki sosyal baskıların kadınlar üzerinde yoğunlaştığı ve yaşa bağılı olmaksızın kadınların, beden imajıyla ilgili erkeklere nazaran daha fazla endişe duydukları bilinmektedir (Grogan, 2016; Striegel-Moore & Franko, 2004).

Beden, insanın maddesel yönü olması itibariyle en çok görünen yeridir ve bu sebeple de tüm algıların merkezinde yer almaktadır. Bu açıdan Chilton (1984) bireylerin kendileri hakkındaki hislerinin, bedenlerine dair hissettikleriyle aynı olduğunu düşünmektedir.

Dolayısıyla beden imajı, bireyin kendisini anlamak açısından önemli bir kavramdır. Nitekim Jung ve Lee'ye (2006) göre de beden imajı, benlik saygısını doğrudan etkileyen bir faktördür ve olumlu beden imajı, yüksek benlik saygısı ile karakterizedir. Diğer taraftan beden imajı, toplumsal etkiler yoluyla değişime açık ve öznel bir kavramdır. Yani hem dışsal hem de içsel faktörler birlikte beden imajını şekillendirmektedir. Bu noktada bireylerin beden ölçülerine ve biçimine ilişkin algılarının, her zaman gerçek beden ölçüleriyle uyuşmadığı bilinmektedir (Grogan, 2016). Cash'e (2004) göre bu uyuşmazlık, beden imajının şekillenmesinde etkili olan kişilik özelliklerinden kaynaklanmaktadır ve benlik saygısı bunların en önemlisidir. Çünkü benlik saygısı, bireyin benliğini değerlendirmesine bağılı olarak ortaya çıkmaktadır ve

yüksek benlik saygısı, olumlu bir benlik algısını göstermektedir (Burger, 2006). Olumlu bir benlik algısı da beden imajını tehdit eden olaylara karşı tampon vazifesi görerek bireyin bedenini olumlu bir şekilde değerlendirmesini sağlayabilmektedir (Cash, 2004). Dolayısıyla benlik algısının olumlu olması, bireylerin sosyal görünüş kaygısı yaşamamaları için önemlidir. Nitekim yapılan bir araştırmada sosyal görünüş kaygısıyla benlik saygısı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Özcan ve diğerleri, 2013).

Benlik saygısı, bireyin kendisine yönelik olumlu inançlarını içermektedir ve bu inançların, bireylerin öz yeterlik algılarına da önemli ölçüde kaynak oluşturduğu bilinmektedir (Bandura, 1994). Yapılan bir araştırmaya göre de benlik saygısı arttıkça, bireylerin öz yeterlik inanç düzeyleri artmaktadır (Aypay, 2010). Dolayısıyla öz yeterlik inancı, benlik saygısıyla ilişkili bir durumdur. Bu açıdan bireylerin bedenlerine ilişkin algılarının ve sosyal görünüş kaygısı düzeylerinin; kendilerine ilişkin algılarıyla olduğu gibi, neyi yapıp yapamayacaklarına ilişkin öz yeterlik algılarıyla da ilişkili olduğu düşünülebilir.

2.4. Öz yeterlik inancı

Öz yeterlik, ilk olarak 1977 yılında Albert Bandura'nın sosyal bilişsel kuramında tanımlanan bir kavramdır. İngilizcesi "self-efficacy" olan bu kavramın, Türkçe literatürde öz yeterlik, öz yeterlik algısı, öz yeterlik inancı, kişisel yeterlik beklentisi gibi farklı şekillerde ifade edildiği görülmektedir. Öz yeterlik, bireyin belirli bir alanda başarılı olmak için gerekli etkinlikleri organize edip, uygulayabileceğine ilişkin inançları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977). İlerleyen yıllarda ise Bandura (1986), öz yeterlik tanımını genişleterek bireyin, belli bir işi gerçekleştirirken beceri ve özelliklerini yorumlama şekline ve bireyde oluşan başarı beklentisine dikkat çekmiştir. Dolayısıyla öz yeterlik, bireyin yeteneklerine ilişkin inançlarına dayanmaktadır ve amaçlarına ulaşabilmek için gerekli olan davranışları ortaya koyabilmesi açısından önemlidir (Schmitz & Schwarzer, 2000).

Sosyal bilişsel kurama göre bireylerin sergiledikleri davranışlar, içinde buldukları çevre ve kişilik özellikleri, karşılıklı olarak birbirleriyle etkileşerek bir sonraki davranışlarına zemin hazırlamaktadırlar (Bandura, 1986). Bu noktada bireyler, kendi davranışlarını bizzat kendileri düzenleyen ve hayatlarını şekillendiren kişiler olarak görülmektedir. Çünkü kişisel özellikler, yeni davranışların şekillenmesinde etkili temel faktörlerdir. Öz yeterlik inancı ise bu kişisel faktörler arasında önemli bir yere sahiptir ve belirlenen hedeflere ulaşma konusunda, deneyim elde etmede ve çevrenin kontrol altına alınmasında oldukça etkilidir (Çubukçu & Girmen, 2007). Nitekim ilk olarak 1970'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde çeşitli fobilere sahip bireylerle yapılan terapi uygulamalarında, bireyler yaş, cinsiyet gibi benzer özelliklere sahip olsalar ve aynı hedefleri paylaşırsalar dahi başarılı olabileceklerine ilişkin algılarının farklılaşmasından yani altta yatan öz yeterlik inançlarından dolayı farklı sonuçlar elde edildiği görülmüştür (Bandura, 1977).

Öz yeterlik inancı, bireylerin yeteneklerine ilişkin inançlarıyla ilgilidir ancak bu inançlar, her zaman var olan gerçek yetenek düzeyiyle uyum sağlamak zorunda değildir (Leithwood, 2007). Çünkü öz yeterlik inancı algısal bir durumdur ve gerçekte doğru olan değil, bireyin neyi doğru olarak algıladığı önemlidir (Kurbanoğlu, 2004). Bu sebeple aynı yeteneklere sahip bireylerin öz yeterlik inanç düzeyleri farklı olabileceği gibi (Pajares, 2002) bireylerin öz yeterlik inanç düzeyleri gerçekte var olan yetenek seviyeleriyle de uyumsuz olabilmektedir. Bu uyumsuzluk, birey gerçek kapasitesini olduğundan düşük olarak algıladığında bireyin yeteneklerini ortaya koymasını engelleyebilmektedir. Tam tersi birey, gerçek kapasitesini olduğundan daha yüksek algıladığında ise çoğunlukla göstereceği performansı olumlu yönde etkileyebileceğinden faydalı olabilmektedir (Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998). Ancak yine de var olan kapasite düzeyiyle inanç düzeyi arasında belirli bir dengenin sağlanması önemlidir. Çünkü aradaki farkın abartılı olması, teşvik edici olmaktan ziyade bireyin gerçeklikten kopmasına yol açabilir (Kurt, 2012).

Schunk'a (1990) göre insan davranışlarını yordayan en temel yapılardan biri öz yeterlik inancıdır. Bu açıdan Bandura'ya göre insanları harekete geçiren iki temel dürtü bulunmaktadır. Bunlardan ilki bireylerin bir işin üstesinden gelebileceklerine ilişkin kişisel yeterlik beklentileri yani öz yeterlik inançlarıdır. İkincisi ise gerçekleştirecekleri işin sonucu ile ilgili inançları olan sonuç beklentileridir (Bandura, 1986). Dolayısıyla öz yeterlik inancı, bireyin ortaya koyacağı davranışla ilgiliyken sonuç beklentileri, davranışın neticesinde oluşacak durumlarla ilgili tahminlerdir.

Bireyin bir işi yapabileceğine ilişkin inancı ortaya çıkacak sonuçlarla yakından ilişkili olduğundan, genellikle sonuç beklentileri öz yeterlik inançlarından önemli ölçüde etkilenmektedir (Bandura, 1997). Ancak kimi zaman bireylerin öz yeterlik inanç düzeyleri, sonuç beklentileriyle uyuşmayabilir. Örneğin; bir öğrenci öğretmenin sorduğu soruya doğru cevap verdiği takdirde öğretmeni tarafından takdir edileceğini düşündüğü halde, cevaplayabileceğinden emin olmadığı için söz almaktan vazgeçebilir. Ya da öğrencinin soruyu doğru cevaplayabileceğine ilişkin öz yeterlik inancı yüksek olduğu halde, öğretmenin kendisinden hoşlanmadığını düşündüğü için doğru cevap verse de değer görmeyeceğini düşünebilir ve yine söz almaktan vazgeçebilir (Bandura, 1984; Schunk, 2011). Dolayısıyla bireylerin ortaya koyacakları davranışları, öz yeterlik inançları ve sonuç beklentileri birlikte belirlemektedir. Ancak yine de öz yeterlik inançları sonuç beklentilerine göre davranışları daha iyi yordamaktadır (Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2011). Çünkü öz yeterlik inancı, bireyin sahip olduğu potansiyelin, güdülerinin, başarılarının ve öz kavramını oluşturan unsurların birleşimi olarak görülmektedir. Bu sebeple de bireyin her türlü davranış girişiminde bulunma ve davranışa devam etme durumunu belirleyici bir güce sahip olduğu düşünülmektedir (Kuzgun, 2000).

Öz yeterlik inancının insan davranışları üzerindeki etkisi temelde dört temel süreç üzerinde gösterdiği etkilerden kaynaklanmaktadır. Bunlar; bilişsel, duyuşsal, güdüsel süreçler

ve seçim süreçleridir. Bireylerin gerçekleştirecekleri eylemler öncelikle zihinlerinde oluşmaktadır. Bu noktada güçlü bir öz yeterlik algısı, bireyin zihninde başarı senaryolarının oluşmasını ve bireyin eyleme geçmesini sağlarken; zayıf bir öz yeterlik algısı ise olumsuz senaryoların oluşmasına ve bireyin eylemden uzaklaşmasına zemin hazırlamaktadır (Bandura, 1994; Hazır-Bıkmaz, 2004). Dolayısıyla öz yeterlik inancı, bireylerin düşüncelerini şekillendirerek bir göreve başlamalarında ve o görevi başarılı bir şekilde sürdürmelerinde etkili olmaktadır. Bu sebeple öz yeterlik inancının bilişsel süreçler üzerindeki etkisinin özellikle hedef belirlerken ve problem çözerken ortaya çıktığı düşünülmektedir (Şahin & Gürbüz, 2012). Duyuşsal süreçlere bakıldığında ise öz yeterlik inancı, bireylerin üstesinden gelmeleri gereken sorunların çözümü sırasındaki yaşayacakları kaygı ve stres düzeylerini etkilemektedir (Bandura, 1994). Güçlü bir öz yeterlik inancına sahip olan bireyler, zor bir iş karşısında sakin ve sabırlı davranabilirken, öz yeterlik inancı düşük olan bireyler ise yoğun kaygı ve stres yaşamaktadırlar. Çünkü bu bireyler durumu olduğundan daha zor algılar, probleme ilişkin çözüm yollarını da bakış açılarının dar olması nedeniyle kolay bulamazlar (Bandura, 1994; Henson, 2001; Pajares, 1997). Bu sebeple öz yeterlik inancının bireylerin kaygı, endişe, stres gibi duygularını kontrol etme ve probleme ilişkin bakış açıları üzerinde oldukça önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Güdüsel süreçler olarak tabir edilen bireylerin motive olma durumları da öz yeterlik inanç düzeyinin etkilediği bilişsel kökenli bir süreçtir (Bandura, 1995). Öz yeterlik inancı, bireylerin çözmeleri gereken bir problem karşısında ne kadar çaba sarf edeceklerini, soruna ne kadar dayanabileceklerini ve başarısızlıkla karşılaşmaları halinde kabullenebilme durumlarını belirlemektedir. Bu nedenle öz yeterlik inancı yüksek olan bireylerin problemlerle baş etmede daha fazla çaba sarf edecekleri ve başarısızlık durumunda alternatif çözümler üretebilecekleri düşünülmektedir. Öz yeterlik inancı düşük olan bireylerin ise başarısız olmaları durumunda çabalamaya dair isteklerinin azalması hatta işi tamamen bırakmaları beklenen bir durumdur (Schunk, 1990;

Şahin & Gürbüz, 2012). Bu noktada bireylerin yapamayacaklarını düşündükleri işlere hiç girişmemeyi tercih ettikleri veya kendilerini yeterli gördükleri alanlardaki vazifeleri üstlendikleri bilinmektedir. Dolayısıyla öz yeterlik inancı bireylerin seçim süreçleri üzerinde de etkili rol oynamaktadır (Bandura, 1995; Hazır-Bıkmaz, 2014; Türedi, 2015). Özetle bireylerin öz yeterlik inancı düzeyleri, belirleyecekleri hedeflerin zorluk derecesini, başarmaya dair olan isteklerini, motivasyonlarını ve psikolojik durumlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu açıdan öz yeterlik inancının bireylerin gelecek planları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öz yeterlik inancı, bireyin değişmeyen bir kişilik özelliği değil, bulunduğu çevreye göre değişebilen, aktif ve öğrenilen bir inançtır (Bandura, 1997). Dolayısıyla öz yeterlik inancının gelişimi bebeklik döneminde başlayan bir süreçtir (Yörük, 2012). Ayrıca çocuğun doğum sırası, anne babanın tutumu, ailenin ekonomik durumu, arkadaş grupları, yaşanılan sosyal çevre gibi faktörlerin bu gelişimi etkilediği bilinmektedir (Bandura, 1994; Çubukçu & Girmen, 2007). Bu noktada bebeklikten yetişkinliğe olan bu süreç içerisinde, bireylerin öz yeterlik inançlarının oluşumunda etkili dört temel faktör olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilki bireylerin geçmiş yaşantılarıdır. Bireylerin başarılı veya başarısız oldukları faaliyetler sonucunda edindikleri bilgiler, öz yeterlik algılarını şekillendirmektedir (Bandura, 1977; Bandura, 1994; Yavuzer & Koç, 2002). Bunun sonucunda birey, geçmişte tecrübe etmiş olduğu benzer bir işle karşılaştığında başarısız bir yaşantıya sahipse tekrar başarısız olacağını düşünmekte ve görev almaktan kaçınmaktadır. Tam tersi olarak geçmişte elde edilen başarılar ise bireyin benzer bir durum karşısındaki motivasyonunu arttırmaktadır (Duy, 2007). Bu noktada bireylerin bizzat tecrübe etmiş oldukları geçmiş yaşantıları, doğrudan deneyimler olarak da adlandırılmakta ve öz yeterlik gelişiminde en etkili faktör olarak görülmektedir (Bandura, 1986). İkinci faktör ise bireylerin başkalarının tecrübelerini görerek elde ettiği dolaylı deneyimlerdir. Burada önemli olan bireyin gözlemlediği rol modelin, bireyle olan

benzerliğidir. Çünkü bireyler kendisiyle benzeşim kurabildiği kişilerin başarılı ya da başarısız oldukları deneyimlerinden daha çok etkilenmektedir. Dolayısıyla bu durum, bireylerin benzer bir görev karşısında, kendilerinin de başarabileceklerine ilişkin inançları üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Gözlemlenen kişinin bireyle olan benzerliği düşük olduğunda ise bireyin öz yeterlik inancının, rol modelin başarı ya da başarısızlığından çok fazla etkilenmesi beklenmemektedir (Bandura, 1997; Bıkmaz, 2004). Öz yeterlik inancını etkileyen bir diğer faktör ise sözel iknadır. Bireylerin bir görevi başarabileceklerine ilişkin çevrelerindeki insanlardan aldıkları teşvik, destek ve öğütler, bireyin cesaretlenmesini ve öz yeterlik düzeyinin artmasını sağlayabilmektedir (Bandura, 1994; Senemoğlu, 2009). Burada önemli olan verilen sözel mesajların gerçekçi olması ve kişiyi ikna edebilmesidir. Aksi takdirde gerçekçi olmayan sözler, bireylerin çaba göstermesine rağmen yaşadıkları olası bir başarısızlık durumunda öz yeterliklerinin daha da azalmasına yol açabilir (Bandura, 1995; Bıkmaz, 2004). Son olarak, öz yeterlik inançları üzerinde etkili olan bir başka faktör ise bireylerin fizyolojik ve duygusal durumlarıdır. Bireylerin bir davranışı gerçekleştirecekleri esnada bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olmaları, bireylerin başarılı olabileceklerine ilişkin inançlarını yani öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilemektedir ve bu durum bireylerin girişkenliklerini arttırmaktadır (Bandura, 1995; Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek & Soran, 2004). Tam tersi stres, umutsuzluk, yorgunluk gibi durumlar ise bireylerin öz yeterlik inançları üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır. Özetle, bireylerin bir işe başlayacakları zamanki ruhsal durumları önemlidir (Zeldin & Pajares, 2000). Bu noktada Bandura (1991), bireylerin hayata dair karamsar düşüncelerini, umutsuz bakışlarını ve endişeli hallerini düşük öz yeterlik inancının göstergesi olarak değerlendirmektedir. Dolayısıyla bireylerin duygusal durumları öz yeterlik inanç düzeylerini etkilediği gibi, öz yeterlik inanç düzeyleri de duygusal durumları üzerinde etkili olmaktadır.

Bireyin kendi yeterlik düzeyine ilişkin yaptığı yargılar, genel olmaktan ziyade özel olarak belli bir alan hakkındaki değerlendirmelerinden oluşmaktadır (Bandura, 1989). Bu noktada öz yeterlik inancı, bireyin farklı durumlar üzerindeki genel değerlendirmelerinden oluşan öz güven kavramından farklılaşmakta ve bireyin genel bir eğilimini değil, görev ve duruma bağlı olarak değişebilen inançlarını yansıtmaktadır (Dellinger, Bobbett, Olivier & Ellett, 2008; Porter, Bigley & Steers, 2003). Dolayısıyla bir alanda güçlü bir öz yeterlik inancına sahip olan bir bireyin başka bir alanda zayıf öz yeterlik inancına sahip olması olası bir durumdur (Cassidy & Eachus, 2002). Bu sebeple alan yazında farklı öz yeterlik inancı türleri tanımlanmıştır. Bunlar içerisinde “öğretmen öz yeterlik inancı” ise eğitim alanında üzerinde durulan ve önemsenen bir türüdür.

2.5. Öğretmen öz yeterlik inancı

Öğretmenler, eğitim sisteminin en önemli parçası olarak kabul edilmektedir. Çünkü öğretmen, verilen eğitimin niteliğini ve kalitesini belirleyen temel faktördür (Şişman, 2007). Bu noktada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendilerini mesleki açıdan yeterli hissetme durumları son zamanlarda oldukça fazla üzerinde durulan konulardan biridir (Özdemir, 2008). Öğretmen öz yeterlik inancı olarak adlandırılan bu kavram, öğrenme ve öğretme üzerindeki rolünün anlaşılması ile her geçen gün araştırmacıların ilgisini çekmekte ve bu konuda çeşitli araştırmalar yapılmaya devam edilmektedir (Woolfolk Hoy, 2000; Woolfolk Hoy & Spero, 2005).

Öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli olan davranışları sergileyip sergileyemeyeceklerine ilişkin inanışlarını ifade etmektedir (Atıcı, 2000). Diğer bir deyişle öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretme konusundaki yeteneklerine dair olan inançlarıdır (Ekinci, 2015). Burada öğretme görevinin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi, öğrencilerin davranışlarını değiştirebilmeyi ve performanslarını etkileyip başarı düzeyleri üzerinde belirleyici bir rol

oynayabilmeyi ifade etmektedir (Ashton, 1984; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Dolayısıyla öğretmenlerin öz yeterlik inancı düzeyleri, öğretme ve öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemesi yönüyle önem taşımaktadır (Hoy & Spero, 2005). Nitekim yapılan birçok araştırma sonucunda öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetme durumları, öğrenci başarısı ile doğru orantılı bir ilişki içerisinde bulunmuştur (Bandura, 1993; Goddard, 2001; Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2000).

Bandura'ya (1997) göre öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin alan bilgisi ve öğretme yeterliklerinden daha fazla şeyi ifade etmektedir. Çünkü öğretmenlerin etkili olabilmesi, sınıfı etkin yönetebilmelerine bağlıdır ve öz yeterlik inancı, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalardaki kararlarını da doğrudan etkilemektedir (Goddard ve diğerleri, 2004). Bu sebeple öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin davranışlarını anlamada ve performansları arasındaki bireysel farklılıkları anlamlandırmada önemli katkılar sağlamaktadır (Riggs & Enochs, 1990).

Öz yeterlik inancının öğretmenler üzerindeki etkisine bakıldığında, öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin; etkili bir eğitim öğretim için farklı yaklaşımlar kullandıkları, öğrencilerle daha yakından ilgilendikleri, öğrencilerin öğrenmeleri için daha fazla çaba gösterdikleri, sorumluluk aldıkları, yüksek akademik standartlara sahip oldukları ve başarısızlık gibi olası problemler karşısında daha kararlı ve çözüm odaklı oldukları bilinmektedir (Pajares, 1992). Sınıf yönetimi açısından da öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, öğrenci merkezli ve hümanistik bir yaklaşımla öğrencilerin girişimde bulunabilmelerine fırsat veren, destekleyici, güvenli, sıcak bir sınıf ortamı oluşturmaya yönelim gösterdikleri ve bireysel ihtiyaçlara önem verdikleri tespit edilmiştir (Balcı, 2001; Goddard ve diğerleri, 2004). Tam tersi öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin ise öğretimsel açıdan kendilerini yetersiz hissettikleri konulara daha az zaman ayırdıkları, akademik konulara ilgisiz kaldıkları, sınıf içerisindeki hakimiyeti sıkı disiplin uygulayarak

kurmaya çalıştıkları ve yönetsel bir anlayış şekli benimsedikleri belirtilmektedir (Bandura, 2002; Gibson & Dembo, 1984; Woolfolk & Hoy, 1990). Ayrıca öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin problemler karşısında çabalamak yerine kaçınma davranışı gösterdikleri ve bu durumun meslekte ayrılmalara kadar giden olumsuz sonuçlara yol açabileceği bilinmektedir (Bandura, 2002). Dolayısıyla öğretmenlerin öz yeterlik inançları, mesleki rahatsızlıklar ve stres unsurları karşısında öğretmenleri koruması yönüyle de önemlidir (Bandura, 2002; Gibson & Dembo, 1984).

Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının etkilediği bir diğer önemli konu ise öğrencilerin öz yeterlik algılarıdır. Öz yeterlik inancının şekillenmesinde eğitimin rolü büyüktür ve yapılan bir araştırmada da öğrencilerin mesleki öz yeterlik inançlarının gelişiminde eğitimin önemine vurgu yapılmıştır (Hoy & Spero, 2005). Bu noktada yeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin, öğrencilerin öz yeterlik inançlarına zarar vermesi muhtemel olumsuz bir sınıf ortamı oluşturdukları (Bandura, 2002) ve öğrencileri öğrenmeye güdüleyemedikleri hatta olumsuz beklenti içerisine sürükledikleri düşünülmektedir (Dembo & Gibson, 1985). Böyle bir durumda da öğrenciler gerekli olan yeteneklere sahip olsalar bile olmadıklarını düşünürler ve bu sebeple kariyer olanaklarını sınırlandırır (Wood & Bandura, 1989). Ayrıca öğretmenler, akranlarından sonra öğrencilerin gözünde etkili bir örnek modeldirler. Bu bağlamda öğretmenlerin, bilişsel ve sosyal yönden öğrencilerine öğrenme modeli olmaları da öz yeterlik inançlarına bağlı bir durumdur (Bandura, 1994; Dembo & Gibson, 1985).

Öğretmenler öğrencilerin öz yeterlik inançlarını etkilediği gibi dolaylı olarak kendi öz yeterlik inançlarını da etkilemektedirler. Çünkü öğretmenlerin öz yeterlik inançları değişime açıktır (Scharmann & Orth Hampton, 1995) ve verdikleri emeğin karşılığında öğrencilerinden olumlu yönde dönütler alan öğretmenlerin, öğretmeye ilişkin öz yeterlik inançları artmaktadır. Bunun dışında okul içindeki öğretmenlerin birbirleriyle iyi geçinmesi, idarecilerin

öğretmenlere yardımcı olması, okulda karşılaşılan problemlerin birlikte çözülmesi, idareci ve öğretmenlerin öğrencilerle ilgili yüksek hedeflerinin olması gibi olumlu durumların da öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Duy, 2007; Schunk, 2011; Woolfolk Hoy, 2015). Bu konuda Bandura (2002), toplumdaki ekonomik ve sosyal problemlerin de öğretmenleri etkilediğini söylemektedir. Çünkü okul ortamı toplumdan soyutlanmış bir yapı değildir ve öğretimin yanı sıra birçok sorunla karşı karşıyadır. Özellikle öğrenci profili, toplumdaki sorunların bir yansıması olarak zaman içerisinde başkalaşmaktadır. Bu durum ise öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını etkilemektedir.

Öğretmenlik mesleğine henüz başlamamış üniversite öğrencisi olan öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını etkileyen durumlara bakıldığında ise genel olarak tüm öğrencilerde olduğu gibi performanslarına ilişkin kıyaslamalar, destekleyici ortam, öğretmen dönütleri ve motivasyon düzeyleri, öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları üzerinde etkili olmaktadır (Bandura, 1994). Dolayısıyla üniversitelerde görev yapan öğretim üyeleri de öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı gelişimlerinde önemli bir rol oynamaktadırlar. Ayrıca Lin ve Gorrell'in (2001) okul öncesi ve sınıf öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını inceledikleri bir araştırmada, içinde bulunulan kültürün öğretmenlik mesleğine atfettiği anlam ve öğretmenin toplumdaki yerinin de öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını etkilediği tespit edilmiştir.

Özetle öğretmen öz yeterlik inancı, gerek iç gerekse dış faktörlerden etkilenen ve eğitim öğretimin etkililiği açısından önemli bir kavramdır. Bu sebeple eğitimde var olan sorunların giderilmesi açısından öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeyleriyle ilişkili olan durumların farkında olmak önemlidir. Ancak problemlerin önüne geçilmesi açısından öğretmenlik mesleğine henüz başlamamış olan öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarıyla ilişkili olan faktörlerin araştırılması da bu inançların güçlendirilebilmesi açısından ayrıca

önem taşımaktadır. Bu amaçla araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının sosyal görünüş kaygıları ile olan ilişkisine bakılacaktır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde sosyal görünüş kaygısı ve öz yeterlik inancıyla ilgili yurt içi ve dışında yapılmış olan bazı araştırmalardan bahsedilmiştir. Mevcut çalışma ile benzer olması açısından örneklem grubu öğretmen adayı veya üniversite öğrencilerinden oluşan araştırmalar öncelikli olarak tercih edilmiştir.

2.6.1. Sosyal görünüş kaygısı ile ilgili yapılmış araştırmalar. Literatür

incelendiğinde öğretmen adaylarında sosyal görünüş kaygısı özellikle son yıllarda araştırılan bir konu olduğu görülmektedir. Geçmiş yıllarda ise beden memnuniyeti ve sosyal fizik kaygısı adı altında yapılan çalışmalar mevcuttur. Ayrıca sosyal görünüş kaygısının yanı sıra daha genel anlamda sosyal fobi ile ilgili yapılan çalışmalar daha yoğunluktadır. Yurt içinde yapılan araştırmalara bakıldığında;

Cumhuriyet Üniversitesi'ndeki 1003 öğrenciyle gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmen adaylarında sosyal fobinin yaygınlığı ve bazı sosyodemografik değişkenlere göre değişimi incelenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarında sosyal fobinin bir yıllık yaygınlığı % 7.9, hayat boyu yaygınlığı ise % 9.6,'dur. Cinsiyet değişkenine göre ise kadınlarda son bir yıllık yaygınlığı % 8.9 ve hayat boyu yaygınlığı % 9.8 iken erkeklerde son bir yıllık yaygınlığı % 7.1 ve hayat boyu yaygınlığı % 9.4 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre sosyal fobi kadınlarda anlamlı ölçüde erkeklerden daha fazladır. Ayrıca bu araştırmada sosyal fobinin köyde doğanlarda, son 15 yıldır köyde yaşayanlarda ve düşük ekonomik duruma sahip kişilerde daha sık görüldüğü tespit edilmiştir (İzgiç ve diğerleri, 2000).

Öğretmen adaylarının fiziksel benlik algı düzeylerinin cinsiyete ve fiziksel aktivite düzeylerine göre değişimini incelemek amacıyla 85 erkek, 105 kadın olmak üzere 190 üniversite öğrencisiyle yapılan bir çalışmada, fiziksel aktivite düzeyleri yüksek olan

bireylerin, düşük aktivite düzeyine sahip bireylerden, erkeklerin de kadınlardan daha olumlu fiziksel benlik algısına sahip olduğu tespit edilmiştir (Aşçı, 2004). Dolayısıyla bu çalışmaya göre erkeklerde sosyal görünüş kaygısının bulunma olasılığı kadınlara oranla daha düşüktür.

Ümmet'in (2007) üniversite öğrencilerinin sosyal kaygıları ile aile ortamları arasındaki ilişkiyi incelemek ve sosyal kaygının çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak amacıyla Marmara Üniversitesi'nde çeşitli bölümlerde öğrenim gören 527 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmasında ise cinsiyete göre sosyal kaygı düzeyinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca diğer bir demografik değişken olan kardeş sayısına göre de sosyal kaygının değişmediği görülmüştür. Yaş ve annenin eğitim düzeyi değişkenlerine göre ise sosyal kaygı düzeyi anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Buna göre yaş arttıkça ve annenin eğitim seviyesi yükseldikçe sosyal kaygı düzeyi düşmektedir. Buna karşılık babanın eğitim seviyesinin sosyal kaygı üzerinde anlamlı bir değişikliğe yol açmadığı görülmüştür.

Dans aktivitelerine katılan 39'u kadın, 23'ü erkek üniversite öğrencisiyle, katılımcıların fiziksel görünüşlerinden hoşnut olma düzeylerini ve fiziksel görünüş kaygılarını bazı demografik değişkenlere göre incelemek amacıyla yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin sosyal fiziksel kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaştığı ve kadınların fiziksel görünüşlerinden erkeklere göre daha az memnun oldukları ve bunun sonucu olarak da sosyal fiziksel kaygı düzeylerinin de erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Çepikkurt & Coşkun, 2010).

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ilk ve son sınıf öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeylerini cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf kademesi gibi çeşitli değişkenler açısından inceleyen bir araştırmada, kadın öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Birinci sınıf öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri de dördüncü sınıflara oranla daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca

öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşmadığı görülmüştür (Yıldırım, Çırak & Konan, 2011).

Alemdağ'ın (2013) öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı düzeyleri, sosyal öz yeterlik düzeyleri ve fiziksel aktiviteye katılım durumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, erkeklerin sosyal görünüş kaygıları kadınlardan yüksek ve beden eğitimi öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı düzeyleri diğer bölümlere oranla daha düşük bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre ise 1. ve 2. sınıf öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygıları 3. ve 4. sınıflara göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca ailenin gelir seviyesi ve yaş değişkenlerinin de ele alındığı bu çalışmada, ailelerinin gelir seviyesi düşük olan öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygılarının, ailelerinin gelir seviyeleri orta ve yüksek olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaş değişkeni açısından da 19 ve altı yaş grubu ile 21 yaş grubu öğretmen adayları arasındaki farktan kaynaklanan anlamlı bir sonuç ortaya çıkmıştır.

Altı farklı üniversitede eğitim gören beden eğitimi öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada ise sosyal görünüş kaygısı çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Buna göre katılımcıların sosyal görünüş kaygısı düzeyleri ölçekten elde edilen ortalama puanlar açısından düşük bulunmuştur. Ayrıca adayların sosyal görünüş kaygısı düzeyleri arasında cinsiyete ve aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir (Yüceant, 2013).

Alemdağ ve Öncü'nün (2015) 1483 kadın, 840 erkek olmak üzere toplam 2324 öğretmen adayıyla yapmış olduğu çalışmada katılımcıların fiziksel aktiviteye katılımları ile sosyal görünüş kaygılarını çeşitli demografik değişkenler açısından incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Buna göre erkeklerin sosyal görünüş kaygısı düzeyleri kadınlardan daha

yüksektir. Öğrenim görülen bölüme göre de beden eğitimi öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygıları diğer bölümlerde okuyanlara göre daha düşük bulunmuştur. Sınıf düzeyi değişkenine göre ise 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygılarının, 1. ve 2. sınıflara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları ile yalnızlık düzeyleri ve benlik saygıları arasındaki ilişkiyi belirmemek amacıyla farklı bölümlerden 1386 öğrenciyle yapılan bir çalışmada, öğrencilerin sosyal görünüş kaygıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Buna göre erkek öğrencilerin sosyal görünüş kaygısı düzeyleri kadınlardan anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Ailenin gelir düzeyi değişkenine göre ise sosyal görünüş kaygısının anlamlı ölçüde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Kılıç, 2015).

Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören 193'ü beden eğitimi ve spor yüksekokulu 191'i ise çeşitli bölümlerden öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygıları ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre katılımcıların sosyal görünüş kaygıları ortalama puanlarına göre orta düzeyin altında bulunmuştur ve sosyal görünüş kaygısının yaş, cinsiyet, annenin eğitim seviyesi ve aylık gelir durumuna göre anlamlı bir değişim göstermediği belirlenmiştir. Buna karşılık öğrenim görülen bölüm ve babanın eğitim seviyesine göre ise farklılaştığı tespit edilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygıları diğer bölümlerdeki öğrencilere göre yüksek bulunmuştur. Ayrıca diğer bölümler arasında çeşitli farklılıklar olduğu görülmüştür. Babanın eğitim seviyesi değişkenine bakıldığında ise babası ilkökul mezunu olan öğrencilerin sosyal görünüş kaygılarının babası üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tekeli, 2017).

Türkiye'de yapılan çalışmalara bakıldığında sosyal görünüş kaygısının üniversite öğrencilerinde cinsiyet, fiziksel aktivite durumu, anne ve babanın öğrenim durumları, gelir

seviyesi, öğrenim görülen bölüm gibi değişkenler açısından incelendiği çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçların ise birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında;

Egzersize katılım, beden memnuniyeti ve beden saygısının yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi amacıyla yapılan bir çalışmada egzersize katılımın yaş ve cinsiyete göre değişkenlik göstermediği belirlenmiştir. Beden memnuniyeti ve benlik saygısının ise cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği ve kadınların beden memnuniyeti ve benlik saygılarının erkeklerden daha düşük olduğu bulunmuştur (Tiggemann & Williamson, 2000).

Kadın ve erkek atletlere ilişkin çalışmada Haase, Prapavessis, ve Owens (2002), 319 kişi üzerinde sosyal fizik kaygısının mükemmeliyetçilik, yeme bozuklukları ve sosyal istenirlik ile olan ilişkisine bakmışlardır. Araştırma sonucuna göre sosyal fizik kaygının erkeklerde düşük oranda ve anlamlı, kadınlarda ise oldukça yüksek oranda ve anlamlı biçimde yemek bozukluklarını etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca nevrotik düzeydeki mükemmeliyetçilik ile sosyal fiziksel kaygı arasında hem kadın hem erkekler için anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sosyal istenirlik ile sosyal fizik kaygısı arasında ise negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Villers'in (2009) kolej öğretmen adaylarının mükemmellik düşünceleri ve sosyal kaygılarını incelemek amacıyla 86'sı erkek, 74'ü kadın 160 üniversite öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmada erkeklerin kadınlara oranla daha az sosyal kaygıya sahip oldukları belirlenmiştir. Fitness merkezlerinde fiziksel egzersize katılım ile beden imajı ve sosyal fizik kaygısı arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya ise 66 kadın 151 erkek olmak üzere toplam 217 kişi katılmıştır. Araştırma sonucuna göre kadınların kilolarıyla ilgilenme durumları ve sosyal fizik kaygısı düzeyleri erkeklerden anlamlı ölçüde daha yüksek çıkmıştır (Jankauskiene & Mienziene, 2011).

Hagger ve Stevenson (2010) tarafından yapılan çalışmada ise 11-24 yaş aralığından 2334 öğrenciden oluşan katılımcı grubunda sosyal fizik kaygısı ile fiziksel benlik sunumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca bu değişkenler bireylerin yaşı, cinsiyeti ve ikisinin etkileşimi açısından da karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre kadınların sosyal fizik kaygısı erkeklerden anlamlı derecede yüksek bulunurken fiziksel benlik sunumu düzeyleri ise erkeklerden anlamlı derecede düşük çıkmıştır. Yaş grupları açısından ise 21 yaş ve üstü katılımcıların sosyal fizik kaygısı düzeyleri 11-12 ve 13-14 yaş gruplarından anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur. Buna karşılık alt yaş gruplarının fiziksel benlik sunum düzeylerinin üst yaş gruplarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaş ve cinsiyet etkileşimi açısından katılımcıların ortalamaları incelendiğinde erkeklerin sosyal fiziksel kaygı düzeyleri ile kadınların fiziksel benlik sunumu düzeyleri tüm yaş gruplarında aynı doğrultuda düşüş veya yükseliş göstermiştir.

Rothberger (2014), karma yöntem kullanarak üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında sosyal fiziksel kaygı düzeylerini etkileyen dış etkenleri incelemiştir. Buna göre sosyal fiziksel kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin ideal fiziksel görünüş kaygısı, toplumsal kabul görme inançları ve aile içi mükemmel olma arzusu konularında da kendilerini sorumlu ve rahatsız hissettikleri belirtilmiştir. Ayrıca bu bireyler, vücut hatlarını ortaya çıkarmayan veya dar olmayan giysiler giydiklerinde görünüşlerine ilişkin güvenlerinin arttığını bildirmişlerdir. Düşük sosyal fiziksel kaygı gösteren bireylerin ise vücutlarıyla barışık oldukları ve fiziksel görünüşleri yerine genel sağlık durumlarını önemsedikleri belirlenmiştir.

Özetle sosyal görünüş kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında fiziksel aktivite ile sosyal görünüş kaygısı ilişkisini inceleyen çalışmaların yoğunluğu dikkat çekmekte ve sosyal görünüş kaygısının çeşitli demografik değişkenler açısından ele alındığı görülmektedir. Ancak bu noktada çıkan sonuçların tutarlı olmadığı söylenebilir.

2.6.2. Öz yeterlik inancı ile ilgili yapılmış araştırmalar. Öz yeterlik inancı son yıllarda öğretmen adayları üzerinde incelenen bir konudur ve bu konuda gerek ülkemizde gerekse dünyada yapılmış bazı çalışmalar mevcuttur. Bireylerin performans düzeyleri üzerinde etkili olan öz yeterlik inancının, öğretmenlik mesleği açısından öğrenme ve öğretme üzerindeki etkisinin anlaşılması ile bu konuya olan ilgi her geçen gün artmaktadır. Yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında;

Fen bilgisi öğretmenlerinin fen öğretime yönelik öz yeterlik inançlarının cinsiyet, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelendiği bir çalışmaya iki farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde fen bilgisi öğretmenliği okuyan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden toplam 260 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arttıkça öz yeterlik düzeylerinin de yükseldiği tespit edilmiştir. Mezun olunan lise türü ve cinsiyet değişkenlerine göre ise öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Yaman, Koray & Altunçekiç, 2004).

Sınıf, matematik ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören toplam 240 öğretmen adayıyla yapılan bir araştırmada ise öğretmen adayların fen öğretime yönelik öz yeterlik inançları ile problem çözme beceri düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre kadın ve erkek öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrenim görülen bölüm ve sınıf değişkenlerine göre ise öz yeterlik inanç düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Buna göre fen bilgisi bölümünde okuyan adayların fen öğretime ilişkin öz yeterlik algıları en yüksek, sınıf öğretmeni adaylarının ise en düşük seviyede bulunmuştur. Birinci sınıf öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri de diğer sınıf kademelerinden anlamlı ölçüde daha düşüktür (Altunçekiç, Yaman & Koray, 2005).

Farklı üniversitelerde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen bir çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi öğretime ilişkin öz yeterlik inanç

düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre adayların fen bilgisi öğretimine ilişkin öz yeterlik algısı düzeylerinde cinsiyet ve öğrenim türüne (birinci öğretim-ikinci öğretim) göre anlamlı bir farklılık görülmezken, üniversite değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir (Akbaş & Çelikkaleli, 2006).

Akbulut'un (2006) müzik öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarını incelemek amacıyla yaptığı çalışmasına dört farklı üniversitenin müzik eğitimi anabilim dallarından 1. ve 4. sınıf öğrencileri olmak üzere toplam 160 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları arasında cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Biyoloji öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının araştırıldığı bir çalışmada ise öz yeterlik düzeyleri yaş, akademik başarı, cinsiyet, yerleşim birimi, gelir düzeyi, mezun oldukları lise türü, sınıf kademesi ve meslek tercih nedeni değişkenlerine göre incelenmiştir. Buna göre sınıf kademesi ve meslek tercih nedenine göre adayların öz yeterlik düzeyleri değişim gösterirken diğer değişkenler açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu & Soran, 2006).

Çapri ve Çelikkaleli'nin (2008) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını ve öz yeterlik inançlarını inceledikleri çalışmalarında ise cinsiyet, fakülte türü ve program türü değişkenleri açısından öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucuna göre kadın öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri erkeklere oranla daha yüksektir. Ayrıca eğitim fakültesinde öğrenim gören adayların öz yeterlik inançlarının, teknik eğitim fakültesinde öğrenim görenlere göre daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçla paralel olarak eğitim fakültesi lisans programları ile teknik eğitim fakültesi programları arasında da anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür.

Sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inanç düzeylerindeki değişimi incelemeyi amaçlayan bir çalışmaya ise Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 91 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inanç düzeylerini geliştirmede sınıf yönetimi dersini almanın önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet, genel akademik başarı durumu ve mezun olunan lise türü değişkenleri açısından öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin farklılaşmadığı görülmüştür (Ekici, 2008).

Üç farklı üniversitede öğrenim gören 223 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, sınıf öğretimi adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançlarının mezun olunan liseye, bölümü tercih sırasına, tercih nedenine, öğrenim görülen üniversiteye, öğretim biçimine, cinsiyete ve öğretmenliğe ilişkin tutumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırma sonucunda göre öğretmen adaylarının öğretim süreçlerinin bazı boyutlarına ilişkin öz yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyet, bölümü tercih nedeni, tercih sırası ve öğretmenliğe ilişkin tutum değişkenlerine göre anlamlı ölçüde farklılık gösterdiği; mezun olunan lise, öğrenim görülen üniversite ve öğretim biçimi değişkenlerine göre ise farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre kadın öğrencilerin öz yeterlik inançları, erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. (Özdemir, 2008).

Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi amacıyla yapılan çalışmaya Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırma sonucunda kullanılan ölçeğe göre öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları yüksek bulunmuştur. Cinsiyet ve lise türü değişkenlerine göre ise öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları değişmezken, lise branşına ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Buna göre lisede sosyal alandan mezun olanların öz yeterlik düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca BÖTE bölümünde öğrenim gören

adayların öz yeterlik inançları en yüksek seviyede bulunurken Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan adaylar ikinci olarak gelmekte ve fen bilgisi bölümünde okuyan adayların öz yeterlik inançları en düşük seviyede tespit edilmiştir (Gürol, Altunbaş & Karaaslan, 2010).

Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan bir çalışmada, katılımcıların akademik öz yeterlik inançlarının öğretim türü değişkenine farklılık göstermezken, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre ise farklılaştığı görülmüştür. Buna göre erkeklerin akademik öz yeterlik inanç düzeyleri kadınlardan anlamlı ölçüde daha yüksek bulunmuştur (Fırat-Durdukoca, 2010).

Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin incelendiği bir çalışmaya ise ilk ve son sınıf öğrencilerinden toplam 192 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ve cinsiyet ile sınıf değişkenlerinin öz yeterlik düzeyi üzerinde etkili oldukları tespit edilmiştir. Buna göre kadın öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksektir (Ağgöl & Yalçın, 2011).

Çeşitli bölümlerden öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını ve öz yeterlik inançlarını inceleyen bir araştırmaya, eğitim fakültelerine bağlı lisans programlarında öğrenim gören 380 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin öğrenim görülen bölüm ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilirken, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ilgili değişkenlere göre farklılaşmadığı görülmüştür. Buna göre erkek öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri kadınlardan daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca bölüm değişkeni açısından Türkçe, sosyal bilgiler, resim-iş ve müzik öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin diğer bölümlerde okuyanlara nazaran daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul öncesi ve matematik öğretmenliği bölümündeki adayların ise diğer bölümlerdekilere

göre öz yeterliklerinin daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir (Demirtaş, Cömert & Özer, 2011).

İkiz ve Yörük'ün (2013 öğretmen adaylarının aile işlevleri ile öz yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler bakımından ele aldıkları araştırmaya ise Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören toplam 350 son sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucuna göre erkek ve kadın öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ayrıca yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri yerleşim birimi ve gelir düzeyi değişkenlerine göre de adayların öz yeterlik düzeylerinde anlamlı bir değişiklik saptanmamıştır.

Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algılarını inceleyen bir çalışmaya formasyon eğitimi alan 312 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları istenen seviyede bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının öğrenim görülen bölüm, öğretmen olarak görev yapıp yapmama ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği ancak akademik başarı notuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna göre erkek öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri faktörlerine ilişkin öz yeterlik algıları kadın öğretmen adaylarından daha yüksek düzeydedir. Öğretmen olarak görev yapan adayların ise yine sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri faktörlerine ilişkin öz yeterlik algıları, yapmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından ise matematik öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının, öğretmen öz yeterliğinin sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı faktörlerine ilişkin öz yeterlik algılarının, diğer programlardaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Yeşilyurt, 2013).

Aynı üniversite öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterlik ve başarı/başarısızlık yüklemelerinin yıllara göre değişimini incelemek amacıyla yapılan betimsel ve boylamsal bir

çalışmada ikinci sınıfta öğrenim gören adaylardan iki yıl arayla yani hem 2. sınıf hem de 4. sınıf olduklarında toplam 296 veri toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının 2. sınıftan 4. sınıfa geçen iki yıl içerisinde yükseldiği ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öz yeterlik inançlarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca söz konusu farkın cinsiyetlere göre değişmediği ancak devam edilen bölüm değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan adayların öz yeterlik inançları 2. sınıfta iken en yüksek iken, 4. sınıfa gelindiğinde sınıf öğretmenliği bölümünde adayların öz yeterlik düzeyleri en üst seviyede tespit edilmiştir (Baltaoğlu, Sucuoğlu & Yurdabakan, 2015).

Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmen adaylarında öz yeterlik inancının cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, fakülte türü, mezun olunan lise, akademik başarı, sınıf düzeyi gibi çeşitli değişkenler açısından ele alındığı ve çoğunlukla farklı sonuçların elde edildiği görülmüştür. Sınıf düzeyinin artması, sınıf yönetimi dersinin alınması, öğretmenlik deneyimi gibi değişkenlerin öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı düzeyleri üzerinde olumlu etki göstermesi ise dikkat çekicidir. Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında;

Brandon (2000) tarafından yapılan çalışmada 300 öğretmen adayının sınıf ortamında öğreticilik deneyimi yaşamadan önceki ve deneyim yaşadktan sonraki öz yeterlik inanç düzeyleri incelenmiştir. Deneyim öncesinde öğretmen adaylarının on altı yeterlilik alanına dair kendilerini orta düzeyde öz yeterli buldukları belirlenmiştir. Katılımcıların kendilerini en yeterli buldukları alan küçük gruplara ders anlatmak iken en yetersiz buldukları alan ise ileri seviye soru sorma becerisi olmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının deneyim sonrası öz yeterlik inanç düzeylerinin deneyim öncesine göre anlamlı derecede yüksek olduğu fakat cinsiyetler arasında bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Kadınların deneyim sonrası öz yeterlik inanç düzeyleri anlamlı şekilde artış gösterirken erkek öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinde ise kayda değer bir farklılık görülmemiştir. Deneyim öncesinde ise erkeklerin

kadınlara oranlara anlamlı düzeyde ve daha fazla öz yeterlilik inanç düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Woolfolk-Hoy ve Spero (2005), bir öğretmenlik sertifika programına kayıtlı 53 öğretmen adayı ile yaptıkları boylamsal çalışmalarında katılımcıların programın başında, program stajlarında ve ilk öğretmenlik yıllarındaki öz yeterlilik inanç düzeylerini incelemişlerdir. Katılımcılardan geçmiş yaşamlarına ilişkin bilgiler ve ilk öğretmenlik deneyimi yaşadıkları okula ait bilgiler de veri toplama sürecinde alınmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları özellikle staj döneminde artış göstermeye başlamaktadır. Devam eden süreçte ise öğretmen adaylarının ilk öğretmenlik deneyimi yaşadıkları yılın sonunda öz yeterlilik inançları keskin şekilde düşüş göstermektedir. Araştırmacılar bunun çevreden alınan destek düzeyine ilişkin düşüşle açıklanabileceğini belirtmişlerdir.

Deneyimsiz 749 İrlandalı öğretmen ile yapılan bir çalışmada ise (Morgan, Ludlow, Kitching, Leary & Clarke, 2010) bazı katılımcıların günlük rutinleri günlükleri aracılığıyla takip edilerek duyuşsal durumları ve öz yeterlilik inanç düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre olumlu deneyim eksikliğinin ve olumsuz deneyim fazlalığının öz yeterlilik düzeylerini geriletmediği belirlenmiştir. Bu etkenler arasında olumlu deneyim eksikliğinin daha fazla rol oynadığı da ayrıca belirtilmiştir. Diğer bir sonuca göre ise olumlu deneyimlerin yoğunluğundan ziyade sıklığının öz yeterliliği genel olarak daha fazla etkilediği saptanmıştır.

Karma yöntem kullanarak yaptığı araştırmasında Siwatu (2011), öğretmen adaylarında öz yeterlilik inancının doğasını ve kültüre duyarlı öz yeterlilik tiplerini incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli hissettikleri alan, kültürel ve dile duyarlılık becerilerini fazla gerektirmeyen genel öğretmenlik uygulamaları olmuştur. Kültüre duyarlılık gerektiren becerilerde ise öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarının düşük

olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenim sürecinde farklı kültürlere ilişkin uygulamalara maruz kalan veya kültürel pedagojik deneyimi olan öğretmen adaylarında öz yeterlik inancının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Carr ve Volberding (2014) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerini belirlemek için ölçek geliştirme çalışması yapılmış ve devamında cinsiyetler arası farklılığa bakılmıştır. Çalışma kapsamında ayrıca öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımını destekleme ve teknoloji dersleri haricindeki bilgisayar öz yeterlik düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre cinsiyet rollerinin ve normlarının içselleştirilmesinin öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını etkilediği belirlenmiştir. Buna göre basmakalıp cinsiyet rolleri ve becerilerinin öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını etkileyebileceği belirtilmiştir.

Lemon ve Garvis (2017), öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öz yeterlik inancının Matematik, İngilizce, Teknoloji ve Güzel Sanatlar alanları arasında farklılık gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Avustralya'daki üç farklı üniversiteden toplam 339 öğretmen adayının katıldığı çalışmada en yüksek öz yeterlik inanç düzeyine sahip katılımcılar İngilizce ve Matematik bölümündeki öğretmen adaylarından oluşmuştur. Bunları teknoloji bölümündeki öğretmen adayları takip ederken en düşük öz yeterlik inanç düzeyine sahip alanların güzel sanatlara ait dans ve müzik alt alanları olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarına ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında cinsiyet değişkeni açısından öz yeterlik inancının değişkenlik göstermediği çalışmalar yoğunluktayken, cinsiyete göre erkeklerin veya kadınların lehine çıkan sonuçlar da mevcuttur. Benzer şekilde program türü değişkeni açısından da çeşitli sonuçlar bulunmaktadır. Ancak yapılan çalışmalarda ortak olarak görülmektedir ki alan bilgisi ve deneyimle alakalı olan sınıf düzeyi, çalışma deneyimi gibi değişkenler katılımcıların öz yeterlik düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturmaktadır. Bu sebeple öz yeterlik düzeyi üzerinde etkili olan

faktörlerin araştırılması ve çalışmalarda onlara uygun değişkenlerin seçilmesi önem taşımaktadır.

2.6.3. Öğretmen adaylarında sosyal görünüş kaygısı ve öz yeterlik ile ilgili yapılmış araştırmalar. Öğretmen adaylarında sosyal görünüş kaygısı ve öz yeterlik inancının birlikte ele alındığı çalışmalar sınırlı olmakla birlikte bu konuyla benzerlik gösteren yurt içi ve yurt dışında yapılmış bazı çalışmalar mevcuttur. Dört farklı üniversitenin spor fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada katılımcıların sosyal görünüş kaygıları cinsiyete göre farklılaşırken, öz yeterlik inançları farklılaşmamıştır. Buna göre kadınların sosyal görünüş kaygıları erkeklerden anlamlı biçimde yüksektir. Öğrenim görülen program türü ve üniversite değişkenine göre ise öğretmen adaylarının hem sosyal görünüş kaygıları hem de öz yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yaşa göre katılımcıların yaşları arttıkça sosyal görünüş kaygılarının düşük düzeyde de olsa azaldığı tespit edilmiştir. Öz yeterlik inançları ise yaşa göre farklılaşmamıştır. Öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygıları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise aralarında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir (Koparan ve diğerleri, 2010).

Öz yeterlik ve sosyal görünüş kaygısının dijital bilgisayar oyuncularının oyun oynama motivasyonları üzerindeki rolünü incelediği 5380 katılımcılı çalışmasında Dindar ve Akbulut (2015), bireylerin olumsuz beden algılarını ve düşük öz yeterlik düzeylerini kamufle etmek amacıyla oyun oynamaya ilişkin motivasyonlarının arttığını belirtmiştir. Ayrıca, araştırmanın bir diğer sonucu olarak katılımcıların sosyal görünüş kaygıları ile akademik öz yeterlik ve genel öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Ağrı ilindeki bir üniversitenin beden eğitimi, resim-iş ve müzik öğretmenliği bölümlerinde okuyan toplam 156 öğretmen adayıyla yapılan bir çalışmada katılımcıların sosyal görünüş kaygıları ve öz yeterlik inançları orta düzeyde tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre her ikisi de anlamlı bir farklılık göstermezken öğrenim gördükleri bölüme

göre katılımcıların sosyal görünüş kaygıları ve öz yeterlik inançları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca bir diğer değişken olan sınıf düzeyine göre katılımcıların öz yeterlik inançları değişmezken sosyal görünüş kaygılarının anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde katılımcıların sosyal görünüş kaygıları ile öz yeterlik inançları arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişkinin varlığı söz konusudur (Vural, Keskin & Çoruh, 2017).

Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında ise Marquez ve McAuley'in (2001) fiziksel değerlendirme algısının fizik kaygısı ve öz yeterlik üzerine etkisini incelemek amacıyla yapmış oldukları çalışmalarına 56'sı kadın, 47'si erkek toplam 103 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucuna göre kadın olmanın ve yüksek fizik kaygısına sahip olmanın durumluk kaygı düzeyini arttırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca egzersiz ortamlarında ise katılımcıların öz yeterlik algılarının durum kaygısıyla negatif yönlü ilişki içerisinde olduğu bulunmuştur. Buna göre öz yeterlik algısı ile durumluk kaygısıyla paralel olarak yükselen fizik kaygısı arasında da negatif yönlü bir ilişki mevcuttur.

Sosyal fizik kaygısı, fiziksel öz yeterlik ve cinsiyet arasındaki ilişkinin incelendiği bir diğer çalışmada (Rothberger, Harris, Czech & Melton, 2015) araştırmacılar, üniversite öğrencisi 139 kadın ve 99 erkek üzerinde inceleme yapmışlardır. Araştırma bulgularına göre fiziksel öz yeterlik düzeyi düşük olan öğrencilerin anlamlı biçimde yüksek sosyal fizik kaygısına sahip oldukları saptanmıştır. Varyans analizi sonuçlarına göre cinsiyetin sosyal fizik kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır fakat aşamalı regresyon analizinde ise fiziksel öz yeterliğin ve cinsiyetin sosyal fizik kaygısının birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Buna göre fiziksel öz yeterliğin tek başına sosyal fizik kaygısına ilişkin varyansın % 41'ini açıkladığı belirlenirken, cinsiyet ve fiziksel öz yeterliğin birlikte açıkladıkları varyans % 42.3 olarak bulunmuştur.

Sosyal görünüş kaygısı ve öz yeterlik inancının birlikte ele alındığı bu çalışmalara bakıldığında öz yeterlik inancı ile sosyal görünüş kaygısı arasında negatif yönlü bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Bu durum öz yeterlik inancının bireylerin bir işi başarabileceklerine ilişkin kendilerine olan güvenlerini arttırdığı gibi olumsuz bir duygulanım olan kaygı durumlarını da azalttığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu ilişkinin genellenebilirliği ve ilişkinin düzeyini belirleyen faktörlerin bilinmesi açısından daha çok çalışmanın yapılması gereklidir.

3.Bölüm

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanmasında kullanılan ölçeklere, veri toplama sürecine ve kullanılan istatistiki analizlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Nicel bir çalışma olan bu araştırma, betimsel araştırma desenine göre tasarlanmış ve araştırmada ilişkisel (korelasyonel) tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını diğer bir deyişle aralarındaki ilişkiyi belirlemeye çalışan bir araştırma modelidir (Creswell, 2009; Karasar, 2016). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygıları ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı ve öz yeterlik inancı düzeylerinin; cinsiyet, yaş, öğrenim görülen bölüm, anne-babanın öğrenim durumu, aile birey sayısı ve ailenin ekonomik durumu gibi bazı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar döneminde, Güney Marmara Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmek istendiği için çalışma grubu, son sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Bu doğrultuda Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Matematik ve Fen Bilgisi, Özel Eğitim, Türkçe ve Sosyal Bilimler, Eğitim Bilimleri, Temel Eğitim, Güzel Sanatlar ve Yabancı Diller bölümleri olmak üzere sekiz bölümden toplam 358 öğrenciye ulaşılmıştır. Ancak eksik ve hatalı formlar değerlendirmeye alınmamış ve 247 kadın (%70,6), 103 erkek (%29,4) olmak üzere 350

öğretmen adayının doldurmuş olduğu formlar değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma grubuna ait demografik dağılım Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışma grubuna ait bazı demografik değişkenler

Değişken	N	%	
Cinsiyet	Kadın	247	70.6
	Erkek	103	29.4
Bölüm	Bilgisayar Teknolojileri	13	3.7
	Eğitim Bilimleri	57	16.3
	Güzel Sanatlar	24	6.9
	Matematik ve Fen Bilgisi	31	8.9
	Özel Eğitim	13	3.7
	Türkçe ve Sosyal Bilgiler	39	11.1
	Temel Eğitim	74	21.1
	Yabancı Diller	99	28.3
Baba Öğrenim Durumu	Hiçbir	8	2.3
	İlkokul	116	33.1
	Ortaokul/Lise	157	44.9
	Yüksekokul	69	19.8
Anne Öğrenim Durumu	Hiçbir	32	9.1
	İlkokul	175	50.0
	Ortaokul/Lise	111	31.7
	Yüksekokul	32	9.2
Birey Sayısı	8+	22	6.3
	6-7	54	15.4
	4-5	215	61.4
	3	59	16.9
Ailenin Ekonomik Durumu	Alt	10	2.9
	Orta alt	38	10.9
	Orta	247	70.6
	Orta üst	53	15.1
	Üst	2	6
Toplam	350	100	

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 13'ü (%3.7) Bilgisayar Teknolojileri, 57'si (%16.3) Eğitim Bilimleri, 24'ü (%6.9) Güzel Sanatlar, 31'i (%8.9) Matematik ve Fen Bilgisi, 13'ü (%3.7) Özel Eğitim, 39'u (%11.1) Türkçe ve Sosyal Bilgiler, 74'ü (%21.1) Temel Eğitim, 99'u (%28.3) ise Yabancı Diller bölümlerinde öğrenim görmektedirler. Eğitim Bilimleri bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ana bilim dalında okuyan öğrencilerden oluşurken, Güzel Sanatlar bölümü Resim ve Müzik, Temel Eğitim bölümü Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği, Yabancı Diller bölümü de Almanca, Fransızca ve İngilizce Öğretmenliği ana bilim dallarında okuyan öğrencilerden oluşmaktadır.

Babanın öğrenim durumu değişkenine göre katılımcıların 8'inin (%2.3) babası hiçbir okul mezunu değilken, 116'sının (%33.1) babası ilkokul, 157'sinin (%44.9) ortaokul veya lise, 69'unun (%19.8) babası ise yüksek okul mezunudur. Annenin öğrenim durumu değişkenine göre de 32 (%9.1) katılımcının annesi hiçbir okul mezunu değilken 175'inin (%50) annesi ilkokul, 111 (%31.7) kişinin annesi ortaokul veya lise, 32 (%9.2) kişinin annesi ise yüksek okul mezunudur.

Katılımcıların aile birey sayılarına bakıldığında 22'sinin (%6.3) ailesi kendileri dahil 8 veya daha fazla kişiden oluşurken, 54'ünün (%15.4) ailesi 6-7 kişi, 215'inin (%61.4) ailesi 4-5 kişi, 59'unun (%16.9) ailesi ise 3 kişiden oluşmaktadır. Son olarak ailenin ekonomik durumu değişkenine göre ise katılımcıların 10'u (%2.9) ailelerinin ekonomik durumunu alt seviyede, 38'i (%10.9) orta alt, 247'si (%70.6) orta, 53'ü (%15.1) orta üst, 2'si (%6) de üst seviyede olduğunu ifade etmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı düzeylerini belirlemek amacıyla Sosyal Görünüş Kaygısı ölçeği, öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançlarını belirlemek içinse Öğretmenlik Yetkinlik Beklenti Envanteri veri toplama aracı olarak

kullanılmıştır. Öğrencilere ait bazı demografik bilgilerin elde edilmesi amacıyla ise kişisel bilgi formu oluşturulmuştur.

3.3.1. Sosyal görünüş kaygısı ölçeği. Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği Ölçeği (Social Appearance Anxiety Scale-SAAS), Hart ve diğerleri (2008) tarafından bireylerin görünüşleriyle ilgili yaşadıkları bilişsel, duygusal ve davranışsal kaygıları ölçmek amacıyla geliştirilen öz bildirim tarzı bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik güvenirlik çalışması ise Doğan (2010) tarafından yapılmıştır. Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği (SGKÖ), 5’li likert tipinde, (1) Hiç uygun değil, (5) Tamamen uygun şeklinde cevaplanan, 16 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin yalnızca birinci maddesi ters kodlanmaktadır. Elde edilen faktör analizi sonuçlarına göre ölçek, orjinal formunda olduğu gibi tek boyutlu bir yapıdadır. Ayrıca güvenirlik çalışmalarına göre SGKÖ için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.93, test tekrar test güvenirlik katsayısı 0.85 ve test yarılama yöntemine göre hesaplanan güvenirlik kat sayısı ise 0.88’dir. Bu araştırma için hesaplanan güvenirlik katsayısı ise 0.92’tir. Ölçek maddelerinin madde toplam korelasyon katsayıları 0.32 ile 0.82 arasında değişmektedir. SGKÖ’den alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan ise 80’dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, sosyal görünüş kaygısı düzeyinin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

3.3.2 Öğretmenlik yetkinlik beklenti envanteri. Öğretmenlik Yetkinlik Beklenti Envanteri (ÖYBE), YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi’nde (1998) yer alan öğretmen yeterlik göstergeleri doğrultusunda Yavuzer ve Koç (2002) tarafından geliştirilen 38 maddelik bir ölçektir. Ölçek maddeleri öğretmen davranışlarını içerecek şekilde ve Bandura’nın (1993) önerileri doğrultusunda “yapabilirim, değerlendirebilirim, uygulayabilirim, hazırlayabilirim” şeklinde ifadelerden oluşmaktadır. ÖYBE, madde toplam puan korelasyonları 0.001 düzeyinde anlamlı ilişki gösteren 38 maddeden oluşan tek boyutlu ve “hiçbir zaman, ara sıra, bazen, sık sık, her zaman” şeklinde derecelendirilmiş 5’li likert tipi bir ölçektir. ÖYBE için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.92 ‘dir. Testi yarılama

yöntemine göre hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise 0.79'dur (Yavuzer & Koç, 2002). Bu araştırma için hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise 0.94'tür. Dolayısıyla ÖYBE'nin bu araştırma için güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 38 iken en yüksek puan 190'dır. Buna göre aralık katsayısı $190 - 38 = 152/3 = 50,6$ 'dır. Dolayısıyla 38-89 puan aralığı düşük düzeyde öğretmen öz yeterlik inancı düzeyini gösterirken, 90-141 puan aralığı orta, 142-190 puan aralığı ise yüksek düzeyde öğretmen öz yeterlik inancı düzeyini göstermektedir.

3.3.3. Kişisel bilgi formu. Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, öğretmen adaylarının sosyo-demografik bilgilerini elde etmek amacıyla kullanılmıştır. Bu formda öğretmen adaylarına cinsiyet, bölüm, anne ve babalarının öğrenim durumları, aile birey sayıları ve ailelerinin ekonomik durumları gibi çeşitli bilgiler sorulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmaya ait veriler, 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar yarısında toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanma süreci, üniversite etik kurulundan ve fakülteden alınan izinler sonrasında başlatılmıştır. Veri toplama araçları, öğretmen adaylarına sınıf ortamında ve uygun olan ders saatlerinde ilgili öğretim üyesinin de izni dahilinde dağıtılıp toplanmıştır. İlgili formlar öğretmen adaylarına dağıtılmadan önce araştırmacı kendini tanıtmış, katılımcılar araştırmanın amacı ve içeriği hakkında kısaca bilgilendirilmiş ve araştırmanın gönüllük ve gizlilik esasları çerçevesinde yürütüldüğü hatırlatılmıştır. Uygulama süresi yaklaşık 15 dakika sürmüş ve öğretmen adaylarına katılımları için teşekkür edilerek sınıftan çıkmıştır.

Araştırma kapsamında toplam 406 katılımcıdan veri toplanmıştır. Bunların 48 tanesi üçüncü sınıfta okuyan adaylara ait olduğu için değerlendirmeye alınmamış, dördüncü sınıfta okuyan adaylara ait kalan 358 form incelemeye alınmıştır. Bunların da 8 tanesi eksik ve hatalı doldurma sebebiyle değerlendirilmemiş ve kalan 350 veri ile analizler sürdürülmüştür. Veri

toplama süreci tamamlandıktan sonra, elde edilen veriler SPSS 23.0 yazılımı kullanılarak çözümlenmiştir. Yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Araştırma sorularına ilişkin analizlere geçilmeden önce hangi testlerin kullanılacağını belirlemek amacıyla veriler öncelikle normallik testi ile sınanmış ve verilere ait çarpıklık basıklık değerleri incelenmiştir. Örneklem büyüklüğünün 35'den büyük olduğu durumlarda normallik testi olarak Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi kullanılmaktadır (McKillup, 2012). Bu sebeple araştırma grubu K-S normallik testi ile sınanmıştır. Çalışma grubunun ölçek puanlarına ilişkin K-S testi sonuçları Tablo 2'de gösterildiği şekildedir. Buna göre çalışma grubunun Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği (SGKÖ) toplam puanlarına ilişkin K-S normallik testi sonucu anlamlıdır, Öğretmenlik Yetkinlik Beklenti Envanteri (ÖYBE) için K-S normallik testi anlamlı değildir. Bu da sosyal görünüş kaygısına ilişkin toplam puanların normal dağılmadığını, öz yeterlik inancı ilişkin puanların ise normal dağıldığını göstermektedir.

Tablo 2

Sosyal Görünüş Kaygısı ve Öğretmen Öz yeterlik İnancı Toplam Puanlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	İstatistik	N	p.
SGKÖ	.100	350	.000*
ÖYBE	.047	350	.062

* $p < .05$

Kolmogorov-Smirnov testi dağılımın normal dağılıp dağılmadığını belirlemede kullanılan yöntemlerden sadece biridir ve örneklemin boyutu arttıkça K-S testi oldukça küçük görünen farkları bile anlamlı göstermeye eğilimlidir. Bu sebeple K-S testinin yanında normallik sınamalarında grafiksel veya betimsel yöntemlerin kullanılması önerilmektedir. (Çokluk, Şekercioğlu & Büyükoztürk, 2010). Verilere ilişkin aritmetik ortalama, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayılarının incelenmesi betimsel yöntemleri ifade etmektedir. Bu kapsamda dağılımın normal dağıldığını söyleyebilmek için aritmetik ortalama, mod ve

medyanın eşit ya da yakın olmaları; çarpıklık ve basıklık kat sayılarının ± 1 sınırları içinde ve mümkünse 0'a yakın olmaları ve çarpıklık basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi ile hesaplanan çarpıklık ve basıklık indekslerinin ± 2 sınırları içinde ve tercihen 0'a yakın olmaları gerekmektedir (Howitt & Cramer, 2011; Lind ve diğerleri, 2006; McKillup, 2012; Tabachnick & Fidell, 2013; Wilcox, 2012). Bu çalışmanın verilerine ait aritmetik ortalama, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Sosyal Görünüş Kaygısı ve Öğretmen Öz yeterlik İnancı Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	\bar{X}	Mod	Medyan	Çarpıklık	Standart hatası	Basıklık	Standart hatası
SGKÖ	350	2.01	1.38	1.94	.90	.13	.38	.26
ÖYBE	350	3.96	3.79	3.95	-.06	.13	-.42	.26

Buna göre sosyal görünüş kaygısı puanlarına ilişkin mod, medyan, ortalama değerleri birbirine uzak olmamakla birlikte çok da yakın değildir. Öz yeterlik inancına ilişkin alınan puanlara ait mod, medyan, ortalama puanları ise birbirlerine oldukça yakındır. SGKÖ'ye ait çarpıklık değeri 0'a yakın olmasa da her iki ölçeğe ilişkin alınan çarpıklık basıklık kat sayıları ± 1 arasında değişmektedir. Çarpıklık basıklık indekslerine bakıldığında ise ÖYBE için çıkan sonuçlar şartları sağlarken, SGKÖ için sağlamamaktadır. Dolayısıyla K-S testinde olduğu gibi SGKÖ için alınan puanlar normal dağılım göstermezken, ÖYBE için alınan puanlar normal dağılım göstermektedir. Bu sebeple öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Mann Whitney U testi; öğrenim görülen bölüm, anne-babanın öğrenim durumları, aile birey sayıları ve ailelerinin ekonomik durumları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek içinse Kruskal Wallis H analizi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için de İlişkisiz Örneklemeler *t*-testi; öğrenim görülen bölüm,

anne-babanın öğrenim durumları, aile birey sayıları ve ailelerinin ekonomik durumları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek içinse Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Son olarak öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı düzeyleri ile öz yeterlik inancı düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için de Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

4. Bölüm

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde veri analizleri sonucu elde edilen bulgulara ve bulgulara ait yorumlamalara yer verilmiştir. Araştırma bulguları, araştırma sorularına uygun biçimde sıralanmış ve benzer yöntemlerin kullanıldığı analizler aynı tabloda sunulmuştur.

4.1. Sosyal Görünüş Kaygısına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma grubunun sosyal görünüş kaygısına ilişkin puanlarının cinsiyete, öğrenim görülen bölüme, anne-babanın öğrenim durumlarına, aile birey sayılarına ve ailelerinin ekonomik durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik sonuçlar sunulmuştur.

4.1.1. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre sosyal görünüş kaygısı düzeylerine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı puanlarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	247	171.28	42306.00	11678.00	.23
Erkek	103	185.62	19119.00		

Tablo 4 incelendiğinde sosyal görünüş kaygısı puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($U = 11678.00, p > .05$). Buna göre kadın öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygı düzeyleri ile erkek öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygı düzeyleri istatistiki olarak ayrışmamaktadır.

4.1.2. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme, anne-babalarının öğrenim durumlarına, aile birey sayılarına ve ailelerinin ekonomik durumlarına göre sosyal görünüş kaygısı düzeylerine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı puanlarının öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H analizi uygulanmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Analizi Sonuçları

Değişken	χ^2	sd	p
Öğrenim Görülen Bölüm	4.63	7	.71

Tablo 5 incelendiğinde sosyal görünüş kaygısı puanlarında öğrenim görülen bölüm açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2_{(7)} = 4.63, p > .05$). Bu sonuca göre bilgisayar ve öğretim teknolojileri, matematik ve fen bilgisi, özel eğitim, türkçe ve sosyal bilimler, eğitim bilimleri, temel eğitim, güzel sanatlar ve yabancı diller bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı puanlarının anne-babalarının öğrenim durumlarına, aile birey sayılarına ve ailelerinin ekonomik durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H analizi uygulanmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 6’te sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Anne-Babalarının Öğrenim Durumlarına, Aile Birey Sayılarına ve Ailelerinin Ekonomik Durumlarına Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Analizi Sonuçları

Değişken	χ^2	sd	p
Anne Öğrenim Durumu	2.40	3	.49
Baba Öğrenim Durumu	1.99	3	.57
Aile Birey Sayısı	3.16	3	.37
Aile Ekonomik Durumu	4.34	4	.36

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarına ait sosyal görünüş kaygısı puanlarının annenin öğrenim durumuna ($\chi^2_{(3)} = 2.40, p > .05$), babanın öğrenim durumuna ($\chi^2_{(7)} = 1.99, p > .05$), aile birey sayılarına ($\chi^2_{(3)} = 3.16, p > .05$) ve ailelerinin ekonomik durumlarına ($\chi^2_{(4)} = 4.34, p > .05$) göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna göre anne ve babanın eğitimsiz, ilkokul, ortaokul/lise veya yüksekokul mezunu olması öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygı düzeylerinde anlamlı bir değişime sebep olmamaktadır. Ayrıca ailesinde 3, 4-5, 6-7, 8 ve üstü birey bulunan öğretmen adaylarının da sosyal görünüş kaygı düzeylerinde birey sayılarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Son olarak ailenin ekonomik durumunun alt, orta alt, orta, orta üst veya üst olmasının da öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı puanları açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

4.2. Öğretmen Öz yeterlik İnancına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma grubunun öğretmen öz yeterlik inancına ilişkin puanlarının cinsiyete, öğrenim görülen bölüme, anne-babanın öğrenim durumlarına, aile birey sayılarına

ve ailelerinin ekonomik durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik sonuçlar sunulmuştur.

4.2.1. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğretmen öz yeterlik inancı düzeylerine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inanç puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla İlişkisiz Örneklemeler *t*-testi analizi uygulanmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Öz Yeterlik Puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları

Puan	Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	<i>t testi</i>		
						t	sd	p
ÖYBE	Cinsiyet	Kadın	247	3.99	.46	2.20	348	.03*
		Erkek	103	3.87	.42			

* $p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı ölçüde farklılaştığı belirlenmiştir ($t_{(348)} = 2.20, p < .05$). Buna göre kadın öğretmen adaylarının öz yeterlik puanları erkek öğretmen adaylarının öz yeterlik puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

4.2.2. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme, anne-babalarının öğrenim durumlarına, aile birey sayılarına ve ailelerinin ekonomik durumlarına göre öğretmen öz yeterlik inancı düzeylerine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖYBE toplam puanlarının öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının Öğrenim Gördükleri Bölüme İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Öğrenim Görülen Bölüm	Gruplar arası	2.53	7	.36	1.80	.09
	Grup içi	68.74	342	.20		
	Toplam	71.27	349			

Tablo 8 incelendiğinde öz yeterlik inanç düzeylerinin öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(7,342)} = 1.80, p > .05$). Bu sonuca göre bilgisayar ve öğretim teknolojileri, güzel sanatlar, matematik ve fen bilgisi, özel eğitim, temel eğitim, türkçe ve sosyal bilimler, eğitim bilimleri ve yabancı diller bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri bölümleri açısından anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖYBE toplam puanlarının öğrenim gördükleri bölüm, anne-babalarının öğrenim durumları, aile birey sayıları ve ailelerinin ekonomik durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının Anne-Babalarının Öğrenim Durumlarına, Aile Birey Sayılarına ve Ailelerinin Ekonomik Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın	KT	sd	KO	F	p
	Kaynağı					
Anne Öğrenim Durumu	Gruplar arası	.56	3	.18	.91	.44
	Grup içi	70.72	346	.20		
	Toplam	71.27	349			
Baba Öğrenim Durumu	Gruplar arası	.48	3	.16	.78	.51
	Grup içi	70.79	346	.21		
	Toplam	71.27	349			
Aile Birey Sayısı	Gruplar arası	.50	3	.17	.82	.48
	Grup içi	70.77	346	.21		
	Toplam	71.27	349			
Aile Ekonomik Durumu	Gruplar arası	.43	4	.11	.52	.72
	Grup içi	70.85	345	.21		
	Toplam	71.27	349			

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarına ait öz yeterlik inanç düzeylerinin annenin öğrenim durumuna ($F_{(3,346)} = .91, p > .05$), babanın öğrenim durumuna ($F_{(3,346)} = .78, p > .05$), aile birey sayılarına ($F_{(3,346)} = .82, p > .05$) ve ailelerinin ekonomik durumlarına ($F_{(4,345)} = .52, p > .05$) göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna göre anne ve babanın eğitimsiz, ilkokul, ortaokul/lise veya yüksek okul mezunu olması öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinde anlamlı bir değişime sebep olmamaktadır. Ayrıca ailesinde 3, 4-5, 6-7, 8 ve üstü birey bulunan öğretmen adaylarının da öz yeterlik inanç düzeylerinde birey sayılarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Son olarak ailenin ekonomik durumunun

alt, orta alt, orta, orta üst veya üst olmasının da öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

4.3. Öğretmen Adaylarının Sosyal Görünüş Kaygıları ile Öğretmen Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı puanlarının öğretmen öz yeterlik inancı puanları ile olan ilişkisini incelemek amacıyla Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi uygulanmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmen Adaylarının Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeyleri ile Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri Arasındaki Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Testi Katsayıları

	SGKÖ	ÖYBE	p
SGKÖ	1		.00*
ÖYBE	-.30	1	

* $p < .05$

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı düzeyleri ile öz yeterlik inanç düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki mevcuttur ($r = -.30, p < .05$). Buna göre öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygı düzeyleri azaldıkça öz yeterlik inanç düzeyleri artmaktadır.

5.Bölüm

Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin elde edilen bulgular, ilgili literatür çerçevesinde ayrıntılı olarak tartışılmıştır. Ayrıca araştırmacılara ve alan uzmanlarına yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1.Tartışma

5.1.1. Cinsiyete göre öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı düzeylerine ilişkin tartışma. Araştırma sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı düzeyleri farklı değildir. Konuyla ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlar mevcuttur (Tekeli, 2017; Yüceant, 2013). Bununla birlikte sosyal görünüş kaygısı ve sosyal kaygının kadınlarda yüksek olduğu çalışmaların yoğunlu dikkat çekerken (Aşçı, 2004; Çepikkurt & Coşkun, 2010; Hagger & Stevenson, 2010; İzgiç ve diğerleri, 2000; Jankauskiene & Mienziene, 2011; Tiggemann & Williamson, 2000; Villiers, 2009; Yıldırım ve diğerleri, 2011), tam tersi erkeklerin sosyal görünüş kaygılarının yüksek bulunduğu çalışmalar da vardır (Alemdağ, 2013; Alemdağ & Öncü, 2015; Kılıç, 2015).

Mevcut çalışmada cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığın oluşmaması hem erkek hem de kadın öğretmen adaylarının dış görünüşlerine verdikleri önemin ortak olduğunu göstermektedir. Bu durum sosyal medyanın yaygınlaşması ile birlikte bireylerde cinsiyet fark etmeksizin daha fazla beğenilme ve onay alma ihtiyacının ortaya çıkmasıyla açıklanabilir (Doğan, 2010). Genellikle güzellik, çekicilik gibi kavramlar geçmişten günümüze kadınlar için daha önemli görülse de medyada kadınların güzelliği kadar erkeklerin kaslı ve çekici olmasının ön planda olması, erkeklerin de dış görünüşlerine verdikleri önemin artmasına yol açmış olabilir. Nitekim erkeklerin medya yayınları tarafından artan bir şekilde cinsel nesneleştirmeye maruz kalması da bu durumu desteklemektedir (Rohlinger, 2002). Çünkü

cinsel nesneleştirmenin yol açtığı kendini nesneleştirme, bireylerin kendi değerlerinin fiziksel ve cinsel çekicilik düzeyiyle ölçülebileceğine dair olan kültürün genel yargısını içselleştirmelerine ve herhangi bir baskı olmaksızın toplumsal beklentileri kendi kendilerine dayatmalarına neden olmaktadır. Bu durum ise bireyleri, kendilerini fiziksel yönden sürekli kontrol eden üçüncü bir göz haline getirmekte ve bireyin sağlıklı beden-ruh ilişkisini bozmaktadır (Fredrickson & Roberts, 1997). Dolayısıyla gittikçe artan bir şekilde cinsel nesneleştirmeye maruz kalan erkeklerin, dış görünüşleri sebebiyle yaşadıkları kaygı düzeylerinin artmış olması da beklenen bir durumdur. Ayrıca araştırmalarda cinsiyet değişkenine ilişkin farklı sonuçların elde edilmesi, sosyal görünüş kaygısının toplumsal cinsiyet rolleri, kültürel değerler ve sosyal medya kullanımı gibi farklı değişkenler açısından incelenmesinin önemini gösterebilir.

5.1.2. Öğrenim gördükleri bölüme, anne-babalarının öğrenim durumlarına, aile birey sayılarına ve ailelerinin ekonomik durumlarına göre öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı düzeylerine ilişkin tartışma. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı düzeyleri öğrenim gördükleri bölüm açısından farklı değildir. İlgili literatür incelendiğinde bu sonuçla benzer olarak sosyal kaygının bölüm değişkeni açısından farklılık göstermediği bir çalışma mevcuttur (Yıldırım, 2011). Ancak öğretmen adaylarında sosyal görünüş kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında çalışmaların çoğunlukla beden eğitimi öğretmen adaylarıyla veya beden eğitimi öğretmen adaylarının da bulunduğu örneklem grubuyla gerçekleştirildiği ve bölüm değişkenine göre sonuçların anlamlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan adayların çoğunlukla sosyal görünüş kaygılarının diğer bölümlerde okuyan adaya göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Alemdağ, 2013; Alemdağ & Öncü, 2015; Kılıçaslan, 2006). Bu durumun beden eğitimi bölümünde okuyan adayların düzenli olarak spor yapmalarından kaynaklı olarak sporun, kendilerine ve

bedenlerine karşı hissettikleri güveni ve beden memnuniyetlerini arttırmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Nitekim yapılan birçok araştırmada spor yapan bireylerin fiziksel benlik algılarının, spor yapmayanlara göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir (Aşçı, 2004; Mülazımoğlu, Kirazcı & Aşçı, 2002). Dolayısıyla fiziksel aktivite durumunun, sosyal görünüş kaygısı üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Mevcut çalışma ise yalnızca eğitim fakültesi lisans programları son sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olup, beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğrencileri kapsamamaktadır. Araştırma sonucunda bölümler arasında anlamlı bir farklılığın çıkmaması, katılımcıların fiziksel aktivite düzeylerinin benzer olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmen adaylarında sosyal görünüş kaygısının incelendiği bir diğer değişken ise annenin öğrenim durumudur. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı düzeyleri annenin öğrenim durumuna göre farklı değildir. İlgili araştırmalara bakıldığında anne ve babanın öğrenim durumu değişkenleri açısından sosyal görünüş kaygısını inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Tekeli'nin (2017) öğretmen adaylarında sosyal görünüş kaygısını incelediği çalışmasında da annenin öğrenim durumu değişkeni açısından sonuç anlamlı değildir. Ümmet'in (2007) üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerini incelediği çalışmasında ise annenin öğrenim durumu arttıkça, katılımcıların sosyal kaygılarının azaldığı tespit edilmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte anne babanın eğitim düzeyi ile beden imajı gelişimi arasında doğru orantılı bir ilişkinin olduğu bazı çalışmalar da mevcuttur (Can, 2002; Ersanlı, 1996). Annenin öğrenim durumu açısından bu durum, sosyal kaygının en önemli belirleyicilerinden biri olan bebeğin annesiyle kurduğu bağın niteliğine bağlanabilir. Bireylerin bebeklikte anneleriyle kurdukları güvensiz bir bağlanma gelecekte kendilerini güvensiz hissetmelerine ve sosyal kaygı yaşamalarına sebep olmaktadır (Bowlby, 1969; Demir, 2009). Bu noktada annenin öğrenim durumunun, annenin bebeği ile kuracağı ilişkinin niteliğini ve gelecekte bireyin sosyal kaygı veya sosyal görünüş kaygısı yaşama

olasılığını etkilediği düşünülebilir. Mevcut çalışmada annenin öğrenim durumuna göre sosyal görünüş kaygısının değişmemesinin sebebi ise gelişen teknolojiyle birlikte çocuk yetiştirmeye dair bilgilerin televizyon, sosyal medya gibi ortamlarda kolayca ulaşılabilir olması ve bu sayede günümüzde birçok annenin çocuğuna daha bilinçli davranması ve çocuğuyla daha iyi ilişki kurması olabilir. Dolayısıyla öğrenim durumları arasındaki farkın, annelerin çocuklarıyla kurdukları ilişkinin niteliğini tek başına belirlemediği söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygıları babalarının öğrenim durumuna göre farklı değildir. Benzer bir sonuç üniversite öğrencilerinin sosyal kaygılarının incelendiği bir çalışmada mevcuttur (Ümmet, 2007). Tekeli'nin (2017) öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygılarını incelediği çalışmasında ise babasının öğrenim durumu ilkokul olan öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı düzeyleri, anlamlı ölçüde babasının öğrenim durumu üniversite olan öğretmen adaylarından yüksek bulunmuştur. Mevcut çalışmada babanın öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir sonuç çıkmaması, beden imajının dinamik bir yapıya sahip olması ve zaman içerisinde gelişim ve değişim göstermesiyle açıklanabilir (Tenekeci, 2008). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğu son dört yıldır ailelerinden uzakta, başka bir şehirde, kendileri gibi farklı şehirlerden, kültürlerden gelen diğer bireylerle bir arada yaşamaktadırlar. Bu sebeple katılımcıların ideal beden algılarının üniversite hayatıyla birlikte yeniden şekillendiği ve bu durumun, yetiştikleri aile ortamına bağlı olmaksızın, kendilerine ilişkin beden imajlarını ve dolayısıyla sosyal görünüş kaygılarını da etkilediği düşünülebilir.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygıları üzerinde anlamlı bir farklılığın oluşmadığı bir diğer değişken ise ailedeki birey sayısıdır. İlgili araştırmalara bakıldığında sosyal görünüş kaygısını aile birey sayısı değişkeni açısından ele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Ümmet'in (2007) üniversite öğrencilerinin sosyal kaygılarını ele aldığı çalışmasında benzer şekilde kardeş sayısı değişkenine göre öğrencilerin

sosyal kaygılarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Konuyla benzerlik gösteren diğer çalışmalara bakıldığında ise kardeş sayısı değişkeni açısından ergenlerin kaygı durumlarının araştırıldığı bir çalışmada, tek çocuklarda görülen kaygının, kardeşleri olan çocuklardan daha yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Kayır, 1984). Akgün ve diğerlerinin (2007) yapmış oldukları çalışmada ise kardeş sayısının sosyal kaygıyı yordayan bir değişken olduğu belirlenmiştir. Mevcut çalışmada öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı düzeylerinin, aile birey sayısına göre farklılaşmaması ise katılımcıların buldukları yaş ve eğitim düzeyleri açısından bireyselliklerini kazanmaları ve genç birer yetişkin olarak içinde buldukları şartlardan geçmişteki çocukluk yaşantılarına göre daha çok etkilenmelerinden kaynaklı olabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının birer üniversite öğrencisi olarak çoğunun ailesinden uzakta olması da kardeş sayısının kaygı durumları üzerindeki etkisinin azalmasına yol açmış olabilir.

Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı düzeyleri ailelerinin gelir durumuna göre farklı değildir. Bu çalışmayla paralel olarak Yüceant (2013), Tekeli (2017) ve Kılıç'ın (2015) çalışmalarında da öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygılarında, ailenin gelir durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Alemdağ'ın (2013) çalışmasında ise ailelerinin gelir durumu düşük olan öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı seviyelerinin, ailelerinin gelir durumu orta ve yüksek olan adaylardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde İzgiç ve arkadaşlarının (2000) çalışmasında da düşük ekonomik duruma sahip olan öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeyleri diğer adaylara göre daha yüksektir. Stein'in (1994) yapmış olduğu çalışmada ise sosyal kaygısı olan bireylerin düşük gelir seviyesine sahip oldukları belirlenmiştir. Mevcut çalışmada aile gelir seviyesine göre anlamlı bir farklılığın çıkmaması, katılımcıların gelir seviyesi değişkeni açısından homojen olarak dağılmayıp, orta gelir seviyesinde toplanmalarından kaynaklanıyor olabilir. Orta gelir seviyesindeki bu yığılma ise katılımcıların

bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim öğren ve çoğunun bir devlet kurumunda memur olup, hayatlarını belirli bir seviyede idame ettirmek isteyen, benzer sosyoekonomik çevrelerden gelen bireylerden oluşmasına bağlanabilir.

5.1.3. Cinsiyete göre öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı düzeylerine ilişkin tartışma. Araştırma sonucuna göre kadın ve erkek öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı düzeyleri birbirinden farklıdır. Buna göre kadın öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı düzeyleri, erkek öğretmen adaylarından daha yüksektir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur (Ağgöl & Yalçın, 2011; Çapri & Çelikkaleli, 2008; Kalaian & Freeman, 1994; Özdemir, 2008). Bununla birlikte bazı çalışmalarda erkek öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı düzeyleri, kadın öğretmen adaylara göre daha yüksek bulunurken (Demirtaş ve diğerleri, 2011; Fırat-Durdukoca, 2010; Yeşilyurt, 2013), bazı çalışmalarda ise cinsiyet değişkeni açısından öz yeterlik inancı düzeylerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Akbulut, 2004; Altunçekiç ve diğerleri, 2004; Yaman ve diğerleri, 2004; Baltaoğlu ve diğerleri, 2015). Mevcut çalışmada kadın öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının erkeklerden anlamlı derecede yüksek çıkmasının sebebi, öğretmenlik mesleğinin çalışma koşullarının diğer mesleklere göre kadınlara daha uygun olması ve toplumumuzda öğretmenliğin kadın mesleği olarak görülmesi olabilir. Bu durum öz yeterlik inancı üzerinde etkili olan sözel ikna faktörüyle açıklanabilir.

Bireylerin bir görevi başarabileceklerine ilişkin çevrelerinden aldıkları destek ve teşvikler, bireyin cesaretlenmesini ve öz yeterlik düzeyinin artmasını sağlamaktadır (Bandura, 1994; Senemoğlu, 2009). Dolayısıyla kadınların öğretmenlik mesleğini başarabileceklerine ilişkin sosyal çevrelerinden aldıkları destek ve öğütler, kadınların öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançlarını arttırmış olabilir. Nitekim Linn ve Gorrell'in (2001), okul öncesi ve sınıf öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını inceledikleri çalışmalarında da içinde

bulunulan kültürün öğretmenlik mesleğine atfettiği anlam ve öğretmenin toplumdaki yerinin, öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını etkilediği tespit edilmiştir.

5.1.4. Öğrenim gördükleri bölüme, anne-babalarının öğrenim durumlarına, aile birey sayılarına ve ailelerinin ekonomik durumlarına göre öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı düzeylerine ilişkin tartışma. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı düzeyleri, öğrenim gördükleri bölüm açısından farklı değildir. Bu bulguyu destekler nitelik Koparan ve diğerlerinin (2010) çalışmasında da öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları bölüm açısından değişkenlik göstermemiştir. Öz yeterlik inancının bölüm değişkeni açısından ele alındığı bazı çalışmalarda ise farklı bölümlerde öğrenim görmeyen öz yeterlik inancı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Altunçekiç ve diğerleri, 2005; Çapri & Çelikkaleli, 2008; Gürol ve diğerleri, 2010; Lemon & Garvis, 2017). Konuyla ilgili yapılmış araştırmalara bakıldığında genellikle öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının, sınıf düzeyi arttıkça artması ve eğitim fakültesi lisans programlarında okuyan adayların öz yeterlik inançlarının, teknik eğitim fakültesi programlarında okuyarlardan yüksek olması, öğretmenlik alan bilgisinin adayların öz yeterlik inançları üzerinde etkili olduğunu düşündürmektedir (Baltaoğlu ve diğerleri, 2015; Çapri & Çelikkaleli, 2008; Yaman ve diğerleri, 2004). Ekici'nin (2008) çalışmasında da sınıf yönetimi dersinin alınmasının öz yeterlik inancı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen olarak görev yapıp yapmama ve staj deneyimi gibi geçmiş tecrübelerin de öz yeterlik inancı üzerinde etkili bulunduğu çalışmalar da mevcuttur (Woolfolk Hoy & Spero, 2005; Yeşilyurt, 2013). Bu çalışmada bölüm değişkeni açısından anlamlı bir sonucun çıkmaması ise katılımcıların aynı üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencileri olması sebebiyle hepsinin ortak eğitim bilimleri derslerini almaları ve staj konusunda da benzer tecrübelere sahip olmalarından kaynaklı olabilir.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı düzeyleri annelerinin öğrenim durumlarına göre farklı değildir. Yapılan araştırmalara bakıldığında bu bulguyu destekler nitelikte öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı düzeylerinin annenin eğitim durumuna göre değişmediği belirlenen çalışmalar mevcuttur (Özyıldırım, 2018; Sarıtaş, 2019; Şubaş, 2018). Çocukların algıladıkları öz yeterlik düzeylerinin, annenin eğitim durumu açısından ele alındığı bazı çalışmalarda ise annenin eğitim durumunun, çocukların öz yeterlik algılarını etkilediği belirlenirken (Oflazoğlu-Göncü, 2013; Telef, 2011), Yörük'ün (2012) araştırmasında anlamlı bir sonuç bulunmamıştır.

Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı düzeyleri babanın eğitim durumu açısından da farklı değildir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Sarıtaş'ın (2019) sınıf öğretmenleriyle yapmış olduğu araştırmasında, adayların öz yeterlik inancı düzeylerinin babanın eğitim durumuna göre farklılaştığı belirlenirken, Özyıldırım (2018) ve Şubaş'ın (2018) çalışmalarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Çocukların algıladıkları öz yeterlik düzeylerinin incelendiği çalışmalarda ise Oflazoğlu Göncü'nün (2013) araştırmasında babalarının eğitim seviyesi arttıkça çocukların öz yeterlik inançlarının arttığı belirlenirken, Yörük'ün (2012) çalışmasında öz yeterlik ile babanın eğitim seviyesi arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Anne babanın eğitim durumlarının birlikte ele alındığı çalışmalara bakıldığında ailenin eğitim seviyesi arttıkça çocukların matematiksel öz yeterlik inanç düzeylerinin arttığı sonucuna varan çalışmalar mevcuttur (O'Brien, Martinez-Pons & Kopala, 1999; Özgen & Bindaka, 2011; Schnulz, 2005). Ayrıca öz yeterlikle ilişki bir kavram olarak benlik saygısıyla ilgili yapılan bir çalışmada ise çocukların benlik saygıları ile ailelerin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Soltani, Ebrahim, Shirani & Arbabisarjou, 2013). İlgili literatürde anne baba tutumunun, bireylerin öz yeterlik inançları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Bandura, 1994; Çubukçu & Girmen, 2007). Bu açıdan anne babanın eğitim

durumlarının, çocuklarına yönelik tutumlarını etkileyebileceği ve bireylerin öz yeterlik inanç gelişimleri ve dolaylı olarak da öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançları üzerinde etkilerinin olabileceği düşünülebilir. Mevcut çalışmada ebeveynlerin eğitim durumları açısından anlamlı bir sonuç çıkmaması ise katılımcıların çoğunun son üç dört yıldır ailelerinden uzak bireysel yaşam sürmelerinden kaynaklı olarak, adayların öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançları üzerinde, ailesel faktörlerin etkisinin anlamlı düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim öz yeterlik inancı, çevreye göre değişebilen, aktif ve öğrenilen bir inançtır (Bandura, 1997). Bu sebeple de öz yeterlik gelişimi üzerinde anne babanın eğitim durumu etkili olsa da üniversite dönemine kadar gelen süreç içerisinde, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının arkadaş grupları, yaşanılan sosyal çevre gibi birçok dış faktörden etkilenmesi muhtemeldir. Ayrıca öğretmenlik mesleği, ülkemizde saygınlığını koruyan ve gözde olan mesleklerden birisidir. Bu sebeple öğrenim durumlarına bağlı olmaksızın birçok aile çocuklarının öğretmen olmasını desteklemektedir. Ülkemizdeki ve ailelerdeki bu ortak anlayışın da ebeveyn öğrenim durumu açısından adayların öz yeterlik inancı düzeylerinde anlamlı bir farklılığın oluşmasına engel olduğu söylenebilir.

Ailedeki birey sayısı değişkenine ilişkin sonuçlara bakıldığında, öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar oldukça sınırlı olmakla birlikte öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada da kardeş sayısına göre adayların öz yeterlik inançlarının farklılaşmadığı görülmüştür (Yörük, 2012). Sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan bir çalışmada ise kardeş sayısının, adayların öz yeterlik inançlarında farklılaşmaya yol açtığı belirlenmiştir (Sarıtış, 2019). Bu durum ailedeki birey sayısının öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları üzerindeki etkisinin belirsiz olduğunu göstermektedir. Mevcut çalışmada anlamlı bir farklılığın olmaması ise son sınıfa gelmiş öğretmen adaylarının birçoğunun ailesinden uzakta bireysel bir hayata adapte olması ve öz yeterlik inançları üzerinde etkili olan destekleyici ortam gibi faktörlerin kardeş

varlığından ziyade akran ve sosyal çevre ile daha çok ilişkili hale gelmesi şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri, ailelerinin ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının gelir düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilen çalışmalar mevcuttur (Gerçek ve diğerleri, 2006; İkiz & Yörük, 2013). Ergenler ile yapılan bazı çalışmalarda ise benzer şekilde ailenin ekonomik durumunun öz yeterlik düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanırken (Kumar & Lal, 2006; Telef & Karaca, 2011), ailenin ekonomik durumunun öz yeterlik düzeyini yordadığı belirlenen araştırmalar da mevcuttur (Aydiner, 2011; Biçer, 2009; Vardarlı, 2005; Yardımcı, 2007).

Öz yeterlik ile ilgili literatüre bakıldığında ailenin ekonomik durumu öz yeterlik gelişimi üzerinde etkili olduğu düşünülen bir faktördür (Bandura, 1994; Çubukçu & Girmen, 2007). Ancak yapılan çalışmalarda parasal olarak işaretlenen gelir seviyesinin, ailedeki bireylerin duygularını açıkça ifade etme ve sorunlarını çözme gibi aile içi işlevlerle ilişkili olduğu görülmektedir (Çataloğlu, 2011; İkiz & Yörük, 2013; Mete, 2005). Dolayısıyla gelir seviyesinin artması aile işlevlerini daha sağlıklı hale getirmektedir. Bu durum da bireylerin öz yeterlik gelişimleri üzerinde etkili olmaktadır. Mevcut çalışmada anlamlı bir sonuç çıkmaması, katılımcıların üniversite son sınıf öğrencilerinden oluşması sebebiyle ailesel faktörlerden ziyade çevresel faktörlerin bireylerin yaşamları üzerinde etkili olmasına bağlanabilir. Bu noktada katılımcıların, bireysel olarak elde edebilecekleri kazancın, bireylerin ailelerinin ekonomik durumuna olan bağımlılıklarını azalttığı da düşünülebilir. Ayrıca mevcut çalışmaya ait veriler incelendiğinde katılımcıların orta düzey ekonomik seviyede yığıldığı görülmektedir. Araştırma sonucu üzerinde bu durumun da etkili olması muhtemeldir.

5.1.5. Öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı düzeyleri ile öz yeterlik inancı düzeyleri arasındaki ilişkiye dair tartışma. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı düzeyleri ile öz yeterlik inancı düzeyleri arasında negatif yönlü düşük seviyede bir ilişkinin varlığı söz konusudur. Konuyla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında dijital bilgisayar oyuncularıyla gerçekleştirilen çalışmada, katılımcıların genel öz yeterlik düzeyleri ile sosyal görünüş kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken (Dindar & Akbulut, 2015), diğer çalışmalar araştırma bulgusunu destekler niteliktedir (Koparan ve diğerleri, 2010; Marquez & McAuley, 2001; Rothberger ve diğerleri, 2015; Vural ve diğerleri, 2017). Bu durum dinamik bir yapıya sahip olan beden imajı gelişiminin, benliğin önemli bir parçasını oluşturması ve benlik saygısı üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmasıyla açıklanabileceği gibi (Doğan, 2010; Tenekeci, 2008), olumlu benlik algısının, beden imajını tehdit eden durumlara karşı koruyucu bir görev üstlenerek, bireyin bedenini olumlu olarak değerlendirmesi ile de açıklanabilir (Cash, 2004). Sosyal görünüş kaygısı, olumsuz beden imajının bir sonucudur ve bu sebeple sosyal görünüş kaygısı, düşük benlik saygısı ile ilişkilidir. Benlik saygısı ise bireyin benliğini ne kadar olumlu algıladığıyla ilgilidir ve benlik algısının olumlu olması, bireylerin yüksek düzeyde öz yeterlik inancına ve olumlu beden imajına sahip olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla olumlu bir benlik algısı, yüksek düzeyde öz yeterlik inancı ile ilişkiliyken, olumlu beden imajı algısı ile de ilişkili olduğu için bireylerin sosyal görünüş kaygıları, dolaylı olarak öz yeterlik inançları ile de ilişkilidir. Bu sebeple öz yeterlik inancı ile sosyal görünüş kaygısı arasındaki ilişkiyi sağlayan önemli bir faktörün benlik algısı olduğu düşünülebilir.

5.2. Öneriler

Bu araştırma, öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelendiği, ilişkisel tarama yöntemiyle yapılan betimsel bir araştırmadır. Ayrıca mevcut araştırmanın veri toplama sürecinde katılımcıların öğretmenlik deneyimi

yaşayıp yaşamadıkları veya buna ilişkin bir ders alıp almadıkları bilinmemektedir. Bu nedenle öğrenim sürecindeki öğretmenlik uygulamalarının, kişisel deneyimlerin veya stajların öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı düzeylerindeki etkisini incelemek amacıyla ilgili deneyimler veya uygulamalar öncesinde ve sonrasında veri toplanarak karşılaştırmalı analiz veya boylamsal çalışma yapılabilir.

Mevcut çalışmada öğretmen öz yeterlik inancına ilişkin kullanılan ölçek tek boyutludur. Demografik değişkenler açısından elde edilen sonuçların daha ayrıntılı yorumlanabilmesi için öğretmen öz yeterliğine ilişkin sınıf yönetimi, özel öğretim yöntemleri, öğrenci katılımı gibi alt boyutları da içeren bir ölçek ile çalışma detaylandırılabilir ve bunun için görüşme gibi nitel yöntemlerden yararlanılabilir. Ayrıca bu çalışmada kullanılan ölçeğin okul psikolojik danışmanlarını kapsayabilecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir fakat yine de psikolojik danışman öz yeterliği farklı beceri ve teknikler gerektirdiğinden, okul psikolojik danışmanlarıyla ayrı çalışmalar yapılabilir. Benzer şekilde güzel sanatlar bölümündeki resim ve müzik gibi alanlar, öğreticilik becerilerinin yanında performans becerilerini de içerdiği için bu gruptaki öğretmen adaylarıyla da ayrıca çalışılabilir.

Bölüm değişkeni açısından bilgisayar teknolojileri ve güzel sanatlar gibi bölümlerden elde edilen veriler kısıtlıdır. Ayrıca sosyal görünüş kaygısı açısından anlamlı farklılığın oluşmasına neden olabilecek beden eğitimi ve spor fakültesi öğretmen adayları, araştırmanın çalışma grubunda yer almamaktadır. Bu sebeple çalışma grubunun beden eğitimi öğretmen adayları dahil edilerek hatta farklı üniversitelerden de veri toplanarak genişletilmesi, araştırma sonuçlarının genellenebilirliği açısından faydalı olabilir. Bununla birlikte katılımcıların fiziksel aktivite düzeylerinin araştırılması, sonuçların yorumlanabilmesine katkı sağlayabilir.

Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı düzeylerinde ele alınan demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu noktada sosyal görünüş kaygısının toplumsal cinsiyet rolleri, kültürel değerler, sosyal medya kullanımı

gibi değişkenler açısından ele alınması ile kadın ve erkeklerin sosyal görünüş kaygısı düzeyleri üzerinde etkili olan durumların anlaşılması sağlanabilir. Ayrıca sosyal görünüş kaygısının ailenin ekonomik seviyesi açısından daha homojen dağılmış bir grupla çalışılması ile farklı bulgular elde edilebilir. Bu konuda ekonomik seviyenin sosyal, kültürel, çevresel ve finansal birden çok alt faktörün de hesaba katılarak incelenmesi, bu değişkenin etkisinin çok boyutlu anlaşılması açısından yararlı olabilir.

Araştırmaya ait veriler incelenirken aile birey sayısı değişkeni açısından birkaç katılımcının, formda yer alan seçenekleri işaretletmeyip, aile birey sayısını iki kişi olarak yazdığı görülmüştür. Bu sebeple ailedeki birey sayısı değişkeni açısından anne babanın vefat etmiş veya ayrılmış olma ihtimalleri de göz önüne alınarak seçenekler oluşturulmalıdır. Yalnızca kardeş sayısını sormak değişkenin daha belirgin anlam ifade etmesi açısından faydalı olabilir. Ayrıca katılımcıların niversite öğrencileri oldukları düşünülerek aileden ayrı veya aileyle birlikte olma durumlarının araştırılması da ailesel faktörler açısından daha anlamlı olabilir.

Araştırma sonucuna göre erkek ğretmen adaylarının öz yeterlik inançları kadınlara göre daha düşük bulunmuştur. Bu durumun sebeplerinin daha iyi tespit edilebilmesi için yalnızca erkek ğretmen adaylarından oluşan bir katılımcı grubuyla ayrı bir çalışma yapılabilir. Ayrıca kadınlar ve erkekler arasında ortaya çıkan bu farklılığın sebeplerinin anlaşılması açısından adaylara mesleği tercih etme nedenleri sorulabilir. Erkek ğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının arttırılmasına yönelik ise eğitim fakültelerinde psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü akademisyenlerinin öncülüğünde öz yeterlik gelişimine yönelik çeşitli psikoeğitim grupları oluşturulabilir ve grup rehberliği etkinlikleri düzenlenebilir.

Araştırma sonucuna göre ğretmen adaylarının öz yeterlik inancı düzeyleri sosyal görünüş kaygılarıyla ilişkili olan bir durumdur. Bu sebeple üniversitelerdeki ğretim

elemanlarının, öğretmen adaylarının kendilerini rahat hissedebilecekleri, fiziksel görünüşlerinin ön planda olmadığı ve destekleyici bir sınıf ortamı oluşturmaları, öğrencilerin sınıf içerisinde kaygılanmamalarını sağlarken, öz güvenlerinin ve başarılı olabileceklerine ilişkin inançlarının da artmasını sağlayabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının gelişmesi açısından gerek sınıf içerisinde sunum yapmaları gerekse de seminer gibi faaliyetlerde görev almaları da anlatım deneyimi kazanmaları için faydalı olabilir. Bu noktada okullarda gözlem, staj deneyimi gibi derslerin yoğunluğunun arttırılıp, adaylara özgü dönütlerin verilmesi de öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının artmasını sağlarken sosyal görünüş kaygılarının azalmasını sağlayabilir.

Araştırma sonucuna göre sosyal görünüş kaygısı ile öz yeterlik inancı arasında saptanan ilişki, iki değişkenin de bağlantılı olduğu benlik algısına işaret etmektedir. Bu konuda daha belirgin sonuçlara varabilmek açısından sosyal görünüş kaygısı ve öz yeterlik inancının benlik algısı ile olan ilişkisinin incelenmesi yararlı bir çalışma olabilir.

Kaynakça

- Abrams, L. S., & Stormer, C. C. (2002). Sociocultural variations in the body image perceptions of urban adolescent females. *Journal of Youth and Adolescence*, 3, 443-450.
- Ağgöl Yalçın, F. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bazı değişkenlere göre öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1046-1063.
- Akbaş, A., & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Akgün, A., Gönen, S., & Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Albano, A. M., DiBartolo, P. M., Heimberg, R. G., & Barlow, D. H. (1995). Children and adolescents: Assessment and treatment. In R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope & F. R. Schneier (Eds.). *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment* (pp.387-425). New York: The Guilford Press.
- Alemdağ, S., & Öncü, E. (2015). Öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılım ve sosyal görünüş kaygılarının incelenmesi. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(Special Issue 3), 287-300.
- Alemdağ, S. (2013). *Öğretmen adaylarında fiziksel aktiviteye katılım, sosyal görünüş kaygısı ve sosyal öz-yeterlik ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Alemdağ, S. (2013). *Öğretmen adaylarında fiziksel aktiviteye katılım, sosyal görünüş kaygısı ve sosyal öz-yeterlik ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Altun, F. & Yazıcı, H.(2013). Ergenlerin benlik algılarının yordayıcıları olarak: akademik öz yeterlik inancı ve akademik başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 145-156.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th Ed). Washington, DC
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28–32.
- Aşçı, F. H. (2004). Fiziksel benlik algısının cinsiyete ve fiziksel aktivite düzeyine göre karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 15(1), 39-48.
- Atıcı, M. (27-29 Eylül 2000). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye’de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi. II.* Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi’nde sunuldu. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeğinin Türkçe’ ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-132.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Ballı, Ö. M., İlker, G. E., & Arslan, Y. (2014). Achievement goals in Turkish high school pe setting: the predicting role of social physique anxiety. *International Journal of Educational Research*, 67, 30- 39.

- Baltaoğlu, M. G., Sucuoğlu, H., & Yurdabakan, İ. (2015). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri: Boylamsal bir araştırma. *Elementary Education Online*, 14(3), 803-814.
- Baltaş, A. (1986). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Cenkler Matbaacılık.
- Baltaş, Z., & Baltaş, A. (2008). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A. (1984). *Recycling misconceptions of perceived self efficacy*. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 231-255.
- Bandura, A. (1986). The Explanatory and Predictive Scope of Self-efficacy Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 359-373.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Eds.), *Self-efficacy in changing societies*. (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. WH Freeman and Company, New York, NY.
- Bandura, A. (2002). Self-efficacy assessment. In R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment*. London: Sage Publications.
- Beck, A. T. (1991). Cognitive therapy: A 30- year retrospective. *American Psychologist*, 46(4), 368-375.
- Beck, A. T. (2005). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar* (Çev. A. Türkcan). İstanbul: Litera Yayıncılık. (Eserin orijinali 1979'da yayımlanmıştır).
- Beck, A.T., & Emery, G. (2006). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Berksun, O.E. (2003). *Anksiyete ve anksiyete bozuklukları*. İstanbul: Turgut Yayıncılık.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Öz yeterlik inançları. Y. Kuzgun, & D. Deryakulu (Eds.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (ss. 289-314). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational psychology review*, 15(1), 1-40.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment. Attachment and Loss*. New York: Basic Books.
- Brandon, D. P. (2000). Self-Efficacy: Gender differences of prospective primary teachers in Botswana. *Research in Education*, 64(1), 36-43.
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik*. (Çev. İ.D. Erguvan Sarıoğlu). 1. Basım, İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Eserin orijinali 1986'da yayımlanmıştır).
- Can, G. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

- Carr, W. D., & Volberding, J. L. (2014). Exploring gender and self-efficacy ratings of athletic training students over time. *Athletic Training Education Journal* 9(3), 127-134.
- Cash, T. F. (1989). Body-image affect: Gestalt versus summing the parts. *Perceptual and Motor Skills*, 69(1), 17-18.
- Cash, T. F. (2004). Body image: past, present, and future. *Body Image*, 1(1), 1-5.
- Cash, T. F., & Fleming, E. C. (2002). The impact of body image experiences: development of the body image quality of life inventory. *International Journal of Eating Disorders*, 31(4), 455-460.
- Cassidy, S., & Eachus, P. (2002). Developing the computer user self-efficacy (CUSE) scale: Investigating the relationship between computer self-efficacy, gender and experience with computers. *Journal of Educational Computing Research*, 26(2), 133-153.
- Chilton, S. (1984). Identity crisis. *Nursing Mirror*, 158(23), 2-4.
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar, E. (1996). *Kaygının kalp atım hızı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, S. (2010). *Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan sosyal kaygıyla başa çıkma programının lise öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çataloğlu, B. (2011). *Madde kullanan ve kullanmayan ergenlerin psikolojik sağlık ve aile işlevleri açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çepikkurt, F., & Coşkun, F. (2010). Üniversiteli dansçıların sosyal fizik kaygı ve beden imgesinden hoşnut olma düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 17-24.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 57-74.
- Davison, G. C., & Neale J. M. (2004). *Anormal Psikolojisi* (1. baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766.
- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- Demir, G. Ö. (2009). Sosyal fobinin etiyolojisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmalara genel bir bakış. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 4(1), 101-123.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Dilbaz, N. (1997). Sosyal fobi. *Psikiyatri Dünyası Dergisi*, 1(1), 18-24.
- Dindar, M., & Akbulut, Y. (2015). Role of self-efficacy and social appearance anxiety on gaming motivations of MMOFPS players. *Computers & Education*, 81, 26-34.

- Doğan, T. (2009). *Bilişsel ve kendini değerlendirme süreçlerinin sosyal anksiyete açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Doğan, T. (2010). Sosyal görünüş kaygısı ölçeği'nin (SGKÖ) Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 151-159.
- Duy, B. (2007). Güdülenme ve bireysel farklılıklar. A. Kaya (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (ss. 607-658). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 98-110.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62-76.
- Ergür, E. (1996). *Üniversite öğrencilerinde beden-benlik algısı ile ruh sağlığı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ersanlı, K. (1996). *Benliğin gelişimi ve görevleri*. Eser Ofset, Samsun.
- Fırat-Durdukoca, Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Fredrickson, B. L. & Roberts, T. A. (1997). Objectification theory: Towards women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21(2), 173-206.
- Gençtan, E. (2005). *Psikanaliz ve sonrası* (11. Baskı). İstanbul: Metis Yayınları.

- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P., & Soran, H. (2006). Biology teaching self-efficacy beliefs of the pre-service teachers. *Ankara University Journal of Educational Sciences*, 39(1), 57-73.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569–582.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of educational psychology*, 93(3), 467.
- Goddard, R. D., Hoy, W.K. & Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13.
- Göksan, B. (2007). *Ergenlerde beden imajı ve beden dismorfik bozukluğu* (Uzmanlık tezi). Sağlık Bakanlığı Şişli Etfal Eğitim ve Araştırma Hastanesi Psikiyatri Kliniği, İstanbul.
- Grogan, S. (2016). *Body image: Understanding body dissatisfaction in men, women and children*. Taylor & Francis.
- Gültekin, B. K., & Dereboy, İ. F. (2011). Üniversite öğrencilerinde sosyal fobinin yaygınlığı ve sosyal fobinin yaşam kalitesi, akademik başarı ve kimlik oluşumu üzerine etkileri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(3), 150-158.
- Gümüş, E. A. (2006). Sosyal kaygının benlik saygısına ve işlevsel olmayan tutumlara göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 63-75.
- Gümüş, M. (2002). *Profesyonel futbol takımlarında puan sıralamasına göre durumluk kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Gürol, A., Altunbaş, S., & Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1395-1404.
- Güzel, K. (2016). *Üniversite öğrencilerinin beden algısının depresyon ile ilişkisi: Mizacın rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Haase, A. M., Prapavessis, H., & Glynn Owens, R. (2002). Perfectionism, social physique anxiety and disordered eating: A comparison of male and female elite athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(3), 209–222.
- Hagger, M. S., & Stevenson, A. (2010). Social physique anxiety and physical self-esteem: Gender and age effects. *Psychology and Health*, 25(1), 89-110.
- Hart, E. A., Leary, M. R., & Rejeski, W. J. (1989). The measurement of social physique anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 94-104.
- Hart, T. A., Mora, D. B., Palyo, S. A., Fresco, D. M., Holle, C. & Heimberg, R. G. (2008). Development and examination of the social appearance anxiety scale. *Assessment*, 15(1), 48-59.
- Harter, S. (1990). Developmental differences in the nature of self-representations: Implications for the understanding, assessment and treatment of maladaptive behaviour. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 113-142.
- Henson, R. (2001). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Annual Meeting of the Educational Research Exchange, Texas.
- Hermann, K. S. (2005). *The influence of social self-efficacy, self-esteem, and personality differences on loneliness and depression* (Unpublished doctoral thesis). The Ohio State University.

- Howitt, D., & Cramer, D. (2011). *Introduction to SPSS statistics in psychology: For version 19 and earlier* (Fifth edition). London: Pearson Education Limited.
- Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching And Teacher Education*, 21, 343-356.
- Hoy, A. W. (2000, April). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. Paper presented at Annual Meeting Of The American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Ankara: Kent Matbaası.
- İkiz, F. E., & Yörük, C. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile aile işlevlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 225-252.
- İzgiç, F., Akyüz, G., Doğan, O., & Kuğu, N. (2000). Üniversite öğrencilerinde sosyal fobi yaygınlığı/The prevalence of social phobia in university student population. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 1(4), 207.
- Janet, P. (1903). *Les obsessions et la psychasthenie*. Paris: Alcan.
- Jankauskienė, R., & Miežienė, B. (2011). The relationship between body image and exercise adherence in fitness centre exercising sample. *Baltic Journal of Sport and Health Sciences*, 1(80).
- Judge, T. A., Van Vianen, A. E., & De Pater, I. E. (2004). Emotional stability, core self-evaluations, and job outcomes: A review of the evidence and an agenda for future research. *Human performance*, 17(3), 325-346.
- Jung, J., & Lee, S-H. (2006). Behavior between korean and U.S. women cross-cultural comparisons of appearance self-schema, body image, self-esteem, and dieting. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 34, 350.

- Kalaian, H.A. & Freeman, D.J. (1994). Gender differences in self-confidence and educational beliefs among secondary teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 10(6), 647-658.
- Karakaş, Y. (2008). Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Muğla.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, M. & Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 31-63.
- Kayır, A. (1984). *Tek Kardeşli Ergenlerde Anksiyete*, 3. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, İstanbul; İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Kessler, R. C., McGonagle, K. A., Zhao, S., Nelson, C. B., Hughes, M., Eshleman, S., ... Kendler, K. S. (1994). Lifetime and 12-month prevalence of DSM-III-R psychiatric disorders in the United States: Results from the national comorbidity survey. *Archives of General Psychiatry*, 51(1), 8-19.
- Kılıç, M. (2015). *Üniversite öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları ile benlik saygıları ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Koparan, Ş., Şahin, E., & Kuter, F. (2010). A comparison on of self-efficacy perception and social physical anxiety levels of teacher candidates at physical education department. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3932-3937.
- Köknel, O. (1997). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitabevi.
- Köroğlu, E. (2012). *Düşünsel duygulanımcı davranış terapisi*. Ankara: HYB Yayıncılık.

- Köroğlu, E. (2015). *Kaygılarımız korkularımız nelerdir? Nasıl baş edilir?* Ankara: Hekimler Yayın Birliği (HYB) Yayıncılık.
- Kurbanoglu, S.S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz-yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı: Kuramlar ve uygulamalar*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Leary, M. R. & Kowalski, R. M. (1995). The self-presentation model of social phobia. *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment*, 94-112.
- Leary, M. R. (1983). Social anxiousness: The construct and its measurement. *Journal of personality assessment*, 47(1), 66-75.
- Leary, M. R. (2001). Social anxiety as an early warning system: A refinement and extension of the self-presentation theory of social anxiety. In S. G. Hofmann & P. M. DiBartolo (Eds.). *From social anxiety to social phobia: Multiple perspectives* (pp. 321–334). Needham Heights, MA, US: Allyn & Bacon
- Leithwood, K. (2007). What we know about educational leadership. In J.M. Burger, C. Webber & P. Knick (Eds.), *Intelligent Leadership*, (pp. 41-66). Springer.
- Lemon, N., & Garvis, S. (2017). Exploring pre-service teacher self-efficacy across three Australian universities. *Australian Art Education*, 38(1), 170-184.
- Levine, M. P., Smolak, L., & Hayden, H. (1994). The relation of sociocultural factors to eating attitudes and behaviors among middle school girls. *The Journal of Early Adolescence*, 14(4), 471-490.
- Lewis, A. (1970). The ambitious word “anxiety”. *International Journal of Psychiatry*, 9, 62-79.

- Lin, H.L & Gorrell, J. (2001). *Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan, Teaching and Teacher Education, 17 (5), 623-635.*
- Lind, D. A., Marchal, W. G., & Wathen, S. A. (2006). *Basic statistics for business and economics* (Fifth edition). United States: McGraw-Hill Companies.
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of psychology, 139(5), 439-457.*
- Marquez, D. X., & McAuley, E. (2001). Physique anxiety and self-efficacy influences on perceptions of physical evaluation. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 29(7), 649-659.*
- Mash, E. J. & Wolfe, D. A. (2016). *Abnormal child psychology*. Australia: Cengage Learning.
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (Second edition). United States: Cambridge University Press.
- Mete, B. (2005). *Lise son sınıf öğrencilerinin empati becerileri ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara.
- Morgan, C.T. (1998). *Psikolojiye giriş*. (Çev. S. Karakaş & R. Eski). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları. (Eserin orijinali 1973'te yayımlanmıştır).
- Morgan, M., Ludlow, L., Kitching, K., O'Leary, M., & Clarke, A. (2010). What makes teachers tick? Sustaining events in new teachers' lives. *British Educational Research Journal, 36(2), 191-208.*
- Mülazımoğlu-Ballı, Ö., Kirazcı, S. & Aşçı, F. (2006). Sporcu ve sporcu olmayan bayanların sosyal fizik kaygı ve beden imgesinden hoşnut olma düzeyleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 11(1), 9-16.*

- O'Brien, V., Martinez-Pons, M., & Kopala, M. (1999). Mathematics self-efficacy, ethnic identity, gender and career interests related to mathematics and science. *The Journal of Educational Research*, 92(4), 231-235.
- Oflazoğlu-Göncü, F. (2013). *4. ve 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları aile ilişkileri ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Oktan, V., & Şahin, M. (2010). Kız ergenlerde beden imajı ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 7(2), 543-556.
- Öner N. & Le Compte, A. (1983). *Süreksiz durumluk/ sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Öner, N. & Le Comte, A. (1985). *Durumluluk-süreklilik kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özcan, H., Subaşı, B., Budak, B., Çelik, M., Gürel, Ş. C. & Yıldız, M. (2013). Ergenlik ve genç yetişkinlik dönemindeki kadınlarda benlik saygısı, sosyal görünüş kaygısı, depresyon ve anksiyete ilişkisi. *Journal of Mood Disorders*, 3 (3), 107-113.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 277-306.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özdoğan, B. (1992). *Almanya'daki Türk çocuklarının benlik algısı*. Bonn.
- Özer, K. (2002). *Kaygı*. İstanbul: Sistem Yayınları.

- Özgen, K., & Bindaka, R. (2011). Determination of Self-Efficacy Beliefs of High School Students towards Math Literacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 1085-1089.
- Öztürk, A. (2008). *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğretmenlik programı öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Öztürk, O. & Uluşahin, A. (2008). *Ruh sağlığı ve bozuklukları* (11. baskı). Ankara: Nobel Tıp Kitabevi.
- Özyıldırım, G. (2018). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının sınıf yönetiminde etik duyarlılık düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, 10(149), 1-49.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116-125.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11(2), 239-266.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Pearce, J. (1993). Women's bodies, women's exercise. *Australian Journal of Leisure and Recreation*, 3(2), 39-44.
- Porter, L. W., Bigley, G. A., & Steers, R. M. (2003). *Motivation and work behavior* (7th Edition). McGraw-Hill Irwin.
- Rider, E. A. (2000). *Our voices: Psychology of women*. Belmont, CA: Wadsworth.

- Riggs, I., Enochs, L. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625– 638.
- Rodríguez-Fernández, A., & Goñi-Grandmontagne, A. (2013). Sources of perceived sociocultural pressure on physical self-concept. *Psicothema*, 25(2), 192-198.
- Rohlinger, D. A. (2002). Eroticizing men: Cultural influences on advertising and male objectification. *Sex roles*, 46(3-4), 61-74.
- Rothberger, S. M., (2014). *An examination of social physique anxiety among college students: A mixed methodological approach* (Unpublished master's thesis). Georgia Southern University. Statesboro, Georgia.
- Rothberger, S. M., Harris, B. S., Czech, D. R. Melton, B. (2015). The relationship of gender and self-efficacy on social physique anxiety among college students. *International Journal of Exercise Science*, 8(3), 234–242.
- Russell, W.D. (2002). Comparison of self-esteem, body satisfaction, and social physique anxiety across males of different exercise frequency and racial back round. *Journal of Sport Behaviours*, 26, 298-313.
- Santrock, J. W. (1997). *Life span development*. Dubuque: Brown and Benchmark
- Sarıtaş, S. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik iyi oluş halleri, mesleki kaygı düzeyleri ve öz yeterlik inançlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Scharmman, L., & Orth Hampton, C. (1995). Cooperative learning and preservice elementary teacher science self-efficacy. *Journal of Science Teacher Education*, 6(3), 125-133.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnitt befunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12-25.

- Schnulz, W. (2005, April). *Mathematics self-efficacy and student expectations. result form PISA 2003*. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Schunk, D. H. (1990). Introduction to the special section on motivation and efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 3.
- Schunk, D. H. (2011). *Learning theories: An educational perspective*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (14.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy-forming experiences: A mixed methods study, *The Journal of Educational Research*, 104(5), 360–369.
- Smolak, L. (2004). Body image development in children. In T. F. Cash and T. Pruzinsky (Eds.), *Body image a handbook of theory, research and clinical practice*, (pp. 65–73). New York: The Guilford Press
- Soltani, L., Ebrahim, M. S., Shirani, N., & Arbabisarjou, A. (2013). The relationship between children's self-esteem and parents' educational level. *Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(3), 11-21.
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In C.D. Spielberger (Eds.), *Anxiety and Behavior* (pp. 1-20) 1(3). New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1985). Anxiety, cognition and affect: A state-trait perspective. In A. H. Tuma & J. D. Maser (Eds.), *Anxiety and the anxiety disorders* (pp. 171–182). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Stein, M. B. (1994). Setting Thresholds for social phobia considerations from a community survey of social anxiety. *Psychiatry*, 37, 224-228.

- Stein, M.B. & Walker, J.R. (2003). *Triump over shyness: Conquering shyness and social anxiety* (1. Baskı). New York: McGraw-Hill Books.
- Striegel-Moore, R. H. & Franko, D. I. (2004). Body image issues among girls and women. In T. F. Cash and T. Pruzinsky (Eds.), *Body image: A handbook of theory, research and clinical practice* (pp. 183-191). New York: The Guilford.
- Şahin, E. (2012). *Bazı değişkenlere göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygıları ve sosyal görünüş kaygıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). On dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Şahin, F. & Gürbüz, S. (2012). Kültürel zekâ ve öz-yeterliliğin görev performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkisi: çokuluslu örgüt üzerinde bir uygulama. *The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 14(2), 123-140.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şubaş, R. (2018). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetimleri ve öğretmen öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlerle incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth edition). United States: Pearson Education.
- Teachman, B.A. & Allen, J.P. (2007). Development of social anxiety: social interaction predictors of implicit and explicit fear of negatif evaluation. *Abnorm Child Psychology*, 35, 63-78.
- Tekeli, Ş. (2017). *Beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları ile diğer öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Telef, B., & Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 499-518.
- Tenekeci, A. G. (2008). *Paralejik hastalarda uğraşı tedavisinin beden imajına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tiggemann, M. (2004). Media influences on body image development. In T. F. Cash and T. Pruzinsky (Eds.), *Body Image a Handbook of Theory, Research and Clinical Practice*, (pp. 91–98). New York: The Guilford Press
- Tiggemann, M., & Williamson, S. (2000). The effect of exercise on body satisfaction and self-esteem as a function of gender and age. *Sex roles*, 43(1-2), 119-127.
- Tiryaki, Ş. & Moralı, S. (1990). *Genç sporcularda yarışma performans kaygısı ve bu kaygı ile başa çıkma davranışlarının araştırılması*. 1. Spor Bilimleri Kongresi'nde sunuldu, Ankara.
- Tokgöz, Ö. (2017). *Lise sınavlarına hazırlanan çocuklarda kaygı düzeyi, yaşam kalitesi ve ebeveyn tutumları açısından cinsiyetler arasındaki farkların incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tokinan, B. Ö. (2013). Öğretmen adaylarının müzik performans kaygılarının bireysel özellikler bakımından incelenmesi. *NWSA- Fine Arts*, 9(2), 84- 100.
- Tovilović, S., Novović, Z., Mihić, L. & Jovanović, V. (2009). The role of trait anxiety in induction of state anxiety. *Psihologija*, 42(4), 491-504.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., Hoy W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Tunç, M., Ünlü, İ. İ., Ünlütürk, A., Sarıtaş, Ö. & Topuz, S. (2007). *Üniversite gençliğinin sorunları ve gelecek kaygısı* (Yayımlanmamış lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Ankara.
- Türedi, E. (2015). *Öz yeterlik, benlik saygısı ve atılganlık düzeyi ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Türk Dil Kurumu (2020). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkçapar, H. (2004). Anksiyete bozukluğu ve depresyonun tanısal ilişkileri. *Klinik Psikiyatri*, 4, 12-16.
- Türkçapar, M.H.(1999). Sosyal fobinin psikolojik kuramı. *Klinik Psikiyatri*, 2, 247-253.
- Ümmet, D. (2007). *Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygının cinsiyet rolleri ve aile ortamı bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vertue ,M. F. (2003). From adaptive emotion to dysfunction: An attachment perspective on social anxiety disorder. *Personality and Social Psychology Review*, 7(2), 170-191.
- Villiers, D. P. (2009). *Perfectionism and social anxiety among college students*. (Unpublished doctoral dissertation). Northeastern University.
- Vural, M., Keskin, N., & Çoruh, Y. (2017). Research of social appearance anxiety and self-efficacy of the students entered university by special talent exam. *International Journal of Environmental and Science Education*, 12(9), 2063-2071.
- Wilcox, R. R. (2012). *Modern statistics for the social and behavioral sciences: A practical introduction*. United States: Chapman & Hall/CRC Press.
- Wilhelm, S. (2006). *Feeling good about the way you look a program for overcoming body image problems*. New York: The Guilford Press.

- Wittchen, H. U. & Fehm, L. (2001). Epidemiology, patterns of comorbidity, and associated disabilities of social phobia. *Psychiatric Clinics*, 24(4), 617-641.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 407.
- Woolfolk Hoy, A. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21 (4), 343-356.
- Woolfolk Hoy, A. (2015). *Eğitim psikolojisi*. (Çev. D. Özen) İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Eserin orijinali 1980'de yayımlanmıştır).
- Yaman, Ç., Teşneli, Ö., Koşu, S., Yalvarıcı, N., Tel, M., & Gelen, N. (2008). Elit seviyedeki değişik spor branşlarının fiziksel benlik algısı üzerine etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-17.
- Yaman, S., Koray, Ö. C., & Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-366.
- Yavuzer, Y. & Koç, M. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerinde bir değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 35-44.
- Yazgan İnanç, B. & Yerlikaya, E. E. (2011). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algıları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(45), 88-104.
- Yıldırım, T., Çırak, Y., & Konan, N. (2011). Öğretmen adaylarında sosyal kaygı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-100.

- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. & Soran, H., (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.
- Yörük, C. (2012). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile aile işlevlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yüceant, M. (2013). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygı düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Zeldin, A. L., & Pajares, F. (2000). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal*, 37(1), 215-246.

EKLER

EK 1: Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği

SGKÖ

SİZİN İÇİN UYGUN OLAN İFADENİN YANINA (X) İŞARETİ KOYARAK CEVAPLAYINIZ...TEŞEKKÜRLER...	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	Tamamen Uygun
1. Dış görünüşümle ilgili kendimi rahat hissederim.					
2. Fotoğrafım çekilirken kendimi gergin hissederim.					
3. İnsanlar doğrudan bana baktıklarında gerilirim.					
4.İnsanların görünüşümden dolayı benden hoşlanmayacakları konusunda endişelenirim.					
5.Yanlarında olmadığım zamanlarda insanların, görünüşümle ilgili kusurlarımı konuşacaklarından endişelenirim.					
6.Görünüşümden dolayı insanların benimle beraber vakit geçirmek istemeyeceklerinden endişelenirim.					
7.İnsanların beni çekici bulmamalarından korkarım.					
8.Görünüşümün yaşamımı zorlaştıracığından endişe duyarım.					
9. Karşıma çıkan fırsatları görünüşümden dolayı kaybetmekten kaygılanırım.					
10.İnsanlarla konuşurken görünüşümden dolayı gerginlik yaşarım.					
11.Diğer insanlar görünüşümle ilgili bir şey söylediklerinde kaygılanırım.					
12.Dış görünüşümle ilgili başkalarının beklentilerini karşılayamamaktan endişeleniyorum.					
13. İnsanların görünüşümü olumsuz olarak değerlendirecekleri konusunda endişelenirim.					
14.Diğer insanların görünüşümdeki bir kusurun farkına vardıklarını düşündüğümde kendimi rahatsız hissederim.					
15. Sevdiğim kişinin görünüşümden dolayı beni terk edeceğinden endişe duyuyorum.					
16. İnsanların görünüşümün iyi olmadığını düşünmelerinden endişeleniyorum.					

EK 2: Öğretmenlik Yetkinlik Beklenti Envanteri

ÖYBÖ

SİZİN İÇİN UYGUN OLAN İFADENİN YANINA (X) İŞARETİ KOYARAK CEVAPLAYINIZ...TEŞEKKÜRLER...	Her zaman	Sık sık	Bazen	Ara sıra	Hiçbir zaman
1- Sınıfta işlediğim konuyu, önceki ve sonraki konularla ilişkilendirebilirim.					
2- Öğrencileri güdüleyici hazırlık etkinlikleri sunabilirim.					
3- Hedef davranışlara uygun araç-gereç kullanabilirim.					
4- Gerekirse hedef davranışlara uygun araç-gereç hazırlayabilirim.					
5- Drama, gezi, gösteri, gözlem, deney, panel, bireysel ve grup çalışmaları gibi etkinlikleri kolaylıkla uygulayabilirim.					
6- Ödülleri etkili biçimde kullanabilirim.					
7- Öğrencilere derste uygun dönütler verebilirim.					
8- Dersin sonunda öğrencilerin hedef davranışlara ulaşma düzeylerini değerlendirebilirim.					
9- Öğrencilerime, sınıfta kendilerini özgürce ifade edebilecekleri bir öğrenme ortamı hazırlayabilirim.					
10- Dersi amacına uygun biçimde sürdürebilirim.					
11- Ders sırasında istenmeyen öğrenci davranışlarını önleyebilirim.					
12- Sınıf içi yaptırımları etkili biçimde kullanabilirim.					
13- Ders süresini etkin biçimde kullanabilirim.					
14- Öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygun yöntem ve teknikleri uygulayabilirim.					
15- Hedef davranışlara uygun yöntem ve teknikleri uygulayabilirim.					
16- Öğrenme -öğretme sürecine olumsuz etki edebilecek durumları tolere edebilirim.					
17- Araç-gereç ve kaynakları uygun biçimde kullanabilirim.					
18- İletişim sürecine ilişkin becerileri etkin biçimde kullanma konusunda özel bir yeteneğim olduğuna inanıyorum.					
19- Vücut dilimi etkin bir şekilde kullanabilirim.					
20- Velilerle rahat iletişim kurabilirim.					
21- Okul yöneticileri, meslektaşlarım ve okul personeli ile kolay iletişim kurabilirim.					
22- Öğretmenlik yapabilmek için özel bir yeteneğe sahip olduğumu düşünüyorum.					
23- Çocuklarla çalışmaktan hoşlanırım.					
24- İyi bir öğretmen olacağıma(olduğuma) inanıyorum.					
25- Amaçları ve hedef davranışları açık biçimde ifade edebilirim.					
26- Bireysel ve sosyal farklılıkları dikkate alarak günlük ders planı yapabiliyim.					
27- Planlama yaparken hedef davranışları gerçekleştirmeye yönelik öğretim etkinlikleri düzenleyebilirim.					
28- Yeterli düzeyde alan ve genel kültür bilgisine sahip olduğuma inanıyorum.					
29- İşlenen konu ile ilgili ilke ve kavramları anlaşılabilir biçimde öğretebilirim.					
30- Öğrencilerin anlatılan konuya ilişkin sorularına uygun ve yeterli cevaplar verebilirim.					
31- Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve ilkelerine uygun olarak öğretmenlik görevimi yerine getiririm.					
32- Sınav ve ödev gibi öğrenci ürünlerini, notlandırma ölçütlerini kullanarak değerlendirebilirim.					
33- Öğretmenlik mesleğinin dinamik olduğunu düşünüyorum.					
34- Bir dersi planlarken, o planı yürütebileceğime güvenirim.					
35- Öğrencilerin düzeylerine uygun, onları düşünmeye sevk edecek sorular sorabilirim.					
36- Beklenmeyeni tolere edebilme özelliğine sahip olduğumu düşünüyorum.					
37- Herkesin öğretmen olabileceğini düşünüyorum.					
38- Bilgiyi "sosyal yapılandırılmış" bir şekilde öğrenciyi kazandırabilirim.					

EK 3: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli katılımcı,

Sizden, sosyal görünüş kaygısı ile öğretmen öz yeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesine dair bilimsel bir çalışmaya katkıda bulunmanız için ekteki kişisel bilgi formunu ve ölçekleri doldurmanız istenmektedir. Bilgiler çok sayıda kişiden elde edileceği ve genel olarak değerlendirileceği için adınız ve soyadınız istenmemektedir. Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel veri olarak kullanılacaktır. Lütfen ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve hiçbir soruyu **cevapsız bırakmamaya** özen gösteriniz. **Verdiğiniz yanıtlar gizli tutulacak ve elde edilen sonuçlar sadece akademik çalışma amacı ile kullanılacaktır.** Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Soruları içtenlikle yanıtlamanız araştırmanın sonuçları açısından önemlidir. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz: Kadın (...) - Erkek (...) -

2. Okuduğunuz bölüm:

3. a) Babanızın öğrenim durumu:

Hiçbir okul mezunu değil () İlkokul mezunu () Ortaokul / Lise mezunu ()

Yüksek okul mezunu () İleri eğitim görmüş (master, doktora) ()

b) Annenizin öğrenim durumu:

Hiçbir okul mezunu değil () İlkokul mezunu () Ortaokul / Lise mezunu ()

Yüksek okul mezunu () İleri eğitim görmüş (master, doktora) ()

5. Ailenizin birey sayısı: 8 ve yukarısı () 6 - 7 kişi () 4 - 5 kişi () 3 kişi ()

6. Toplumun genelini göz önüne aldığımızda ailenizin ekonomik durumunu nasıl görüyorsunuz:

Alt () Ortanın altı () Orta () Ortanın üstü () Üst ()

EK 4: Uygulama İzin Yazısı

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
 (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAGI

OTURUM TARİHİ
31 Mayıs 2019

OTURUM SAYISI
2019-04

KARAR NO 29 : Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mehveç YÜRÜTEN ARSLAN'ın "Öğretmen Adaylarında Sosyal Görünüş Kaygısı ve Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mehveç YÜRÜTEN ARSLAN'ın "Öğretmen Adaylarında Sosyal Görünüş Kaygısı ve Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.



Prof. Dr. Feriðun YILMAZ
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abanüslim AKDEMİR
Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ
Üye

Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR
Üye

Prof. Dr. Abdurrahman KURT
Üye

Prof. Dr. Cahit GÖĞÜŞ
Üye

Prof. Dr. Alev ŞİNAR UĞURLU
Üye

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Mehveş YÜRÜTEN ARSLAN

Doğum Yeri ve Yılı : Bursa - 1994

Öğr. Gördüğü Kurumlar	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
İlköğretim Okulu	2000	2008	Özel İnal Ertekin İlköğretim Okulu
Lise	2008	2012	Özel Rafet Kahraman Anadolu Lisesi (Burslu)
Lisans	2012	2016	Bursa Uludağ Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi : İngilizce- Orta

Yayımlanan Çalışmalar :

Ak, S , Yürüten Arslan, M , Arslan, S . (2019). Personality characteristics, motivations and usage patterns of social networking sites among university students . *Academy Journal of Educational Sciences* , 3 (1) , 1-13 . DOI: 10.31805/acjes.483298