

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Melis Sonay Berber

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Okul Öncesi
Eğitim Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Eylül 2019
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

Prof. Dr. Ali Hakan Ulusoy
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdür Vekili

Bu tezin Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Doç. Dr. Eda Yazgın
Temel Eğitim Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek

2. Doç. Dr. Eda Yazgın

3. Yrd. Doç. Dr. Selay Uzmen Özgül

ÖZ

Günümüz toplumlarının en büyük sorunu eğitimle ilgilidir. Öğretimi planlayan ve öğrencilerde istendik davranışları kazandırmada en büyük rol öğretmenlere düşmektedir. Hizmet öncesinde üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok çeşitli sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğini seçen bu kişilerin, aldıkları eğitim sonucunda mesleğin gerektirdiği tüm bilgi ve becerileri kazanmış olmaları beklenmektedir. 21. yüzyılın eğitim anlayışında öğretmenlerden; sorumluluk bilincine sahip olmaları, içinde yaşadıkları toplumun sosyal, ekonomik, kültürel ve inanç sistemleri konusunda farkındalık kazanmış bireyler yetiştirmeleri, yeniliklere açık olup sürekli kendilerini geliştirmeleri, küreselleşen ve dijitalleşen dünyada eleştirel ve yaratıcı düşünme yoluyla olaylara bütüncül bakış açısıyla bakabilmeleri beklenmektedir. Bu gibi sorumluluklar öğretmen adayları üzerinde kaygıya neden olmaktadır. Bu kaygılar öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini olumsuz etkilemekte ve motivasyonlarının azalmasına neden olmaktadır. Bu çalışma; öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygılarının hizmet öncesi aşamada belirlenmesini sağlamak ve gerekli önlemlerin alınmasına ışık tutmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ile ilişkili olabileceği düşünülen; cinsiyet, uyruk, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, genel başarı ortalamaları, üniversite tercih sırası, ekonomik düzeyleri, öğretmenlik mesleğini kendilerine uygun görme durumları, gelecekte başarılı öğretmen olma inançları, üniversitede alınan eğitimin mesleğe uygulama inancı ve meslekte başarılı olup olamama konusunda hissedilen kaygı değişkenleri ele alınarak incelenmiştir. Bu araştırmada veri toplanması amacıyla; araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile Saban, Korkmaz ve Akbaşlı

(2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Gazimağusa'da bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programı'nın 2. 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 226 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinde; cinsiyet, uyruk, lise türü, genel başarı ortalamaları, üniversiteyi tercih sırası ve ekonomik düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmen adaylarının Ben Merkezli (BMK) ve Öğrenci Merkezli (ÖMK) puanları sınıf düzeyleri açısından farklılaşmazken, Görev Merkezli Kaygılarının (GMK) farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca üniversitede alınan eğitimin mesleği uygulamaya katkısına ilişkin inançlarına göre sadece Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK) açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı diğer boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra; öğretmenlik mesleğini kendilerine uygun görme, gelecekte başarılı bir öğretmen olma inançlarına göre ve meslekte başarılı olup olmama konusunda hissedilen kaygıya yönelik değişkenler açısından öğretmen adaylarının Ben Merkezli, Görev Merkezli ve Öğrenci Merkezli kaygılarında anlamlı farklılaşmalar olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Kaygı, Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen Adayları, Öğretmen Yeterliği

ABSTRACT

The biggest problem of today's societies is related with education. The most important role in planning the teaching and gaining the desired behaviors in the students is the teacher's. During their university education, prospective teachers have a wide range of responsibilities. It is expected that these people who have chosen teaching profession will acquire all the knowledge and skills required by the profession as a result of their university education. In the 21st century education approach; they are expected to have a sense of responsibility, to raise individuals who are aware of the social, economic, cultural and belief systems of the society in which they live, to develop themselves continuously and to innovate and to look at events through a holistic perspective through critical and creative thinking in a globalizing and digitalizing world. Such responsibilities cause anxiety on prospective teachers. These concerns have a negative impact on prospective teachers' professional competencies and lead to a decrease in their motivation. The aim of this study was to ensure that prospective teachers' preoccupation concerns were identified and to shed light on necessary measures. In the research conducted, variables that are thought to be related with the professional anxiety of prospective teachers; gender, nationality, grade level, type of high school graduation, general success average, university preference order, economic level, the status of seeing the appropriate teaching profession for themselves, beliefs of being successful teachers in the future, belief in the application of the education received in the profession and the feeling of being successful in the profession variables were examined. In order to collect data; The Personal Information Form developed by the researcher and the Teacher Candidate Anxiety Scale adapted to Turkish by Saban, Korkmaz and Akbaşı (2004)

were used. 226 prospective teachers from the 2nd, 3rd and 4th grades of Preschool Education Program of Eastern Mediterranean University Faculty of Education in Famagusta, Turkish Republic of Northern Cyprus participated in the study. The results for the professional anxiety levels of teacher candidates demonstrated that; there was no statistically significant difference in terms of gender, nationality, type of high school, general achievement averages, order of choice of university and economic level. It was determined that teacher-centered students' self-centered and student-centered, scores did not differ in terms of grade levels, while Task-Centered Anxiety differed. In addition, it was concluded that there was no statistically significant difference in the other dimensions, where the beliefs about the contribution of the education received at the university to the practice differed significantly only in terms of Student-Centered Anxiety. Also; it was found that there were significant differences in the self-centered, task-centered and student-centered concerns of the prospective teachers in terms of their perception of teaching profession, belief in being a successful teacher in the future, and anxiety about whether they were successful in the profession.

Keywords: Professional Anxiety, Preschool Education, Teacher Candidates, Teacher Competence

TEŞEKKÜR

Öncelikle bu uzun ve meşakkatli yolda desteğini asla esirgemeyen, yardımlarıyla yoluma ve eğitim hayatıma uzun yıllar boyunca ışık olabilen, bilgileriyle, güzel konuşmalarıyla yol gösteren değerli tez danışmanım Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek'e saygı, minnet ve şükran borçluyum.

Yüksek lisansımın ilk aşamasında yaparak ve yaşayarak öğrenmenin önemini ve bu değerleri her fırsatta bana aktaran ve bununla hayatımın her evresinde ilke söz olarak kullanmamı sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Elif Yeşim Üstün'e teşekkürlerimi borç bilirim.

Lisans ve yüksek lisans eğitim dönemi süresince tüm olaylara farklı bakış açılarıyla bakmamı sağlayan, yaratıcılık konusunda üstün bilgilerini esirgemeyen Doç. Dr. Eda Yazgın'a teşekkür ederim.

Bilimsel araştırma süreci konusunda tüm sorularımı içtenlikle cevaplayan bir an olsun yüzündeki gülümsemeyi eksik etmeyen değerli hocam Dr. Begüm Çubukçuoğlu'na teşekkürü borç bilirim.

Yüksek lisans boyunca değerli yol arkadaşlarım Yonca Karaca'ya Çağrı Peköz'e ve Sevil Bıyık'a bir an olsun hiçbir konuda yardımlarını esirgemedikleri için en içten duygularıyla teşekkür ederim. Bu uzun ve serüvenli yolda desteklerini benden esirgemeyen inancıyla, güveniyle devam etmemi sağlayan annem Belgin Berber'e, babam Miral Berber'e, ağabeyim Altan Berber'e değerli yengem Dicle Berber ile yeğenlerim Batu ve Efe Berber'e teşekkürlerimi sunarım. Tüm süreç boyunca kahrımı çeken, düştüğümde ayağa kaldıran, güçlü ve umutlu olmamı sağlayan değerli hayat arkadaşım İlayda Kaçmaz'a teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vii
KISALTMALAR.....	xiii
TABLO LİSTESİ.....	xiiv
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi	5
1.4 Problem ve Alt Problemler	6
1.5 Sayıtlar.....	8
1.6 Sınırlılıklar	8
2 KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1 Öğretmen Yetiştirme	9
2.2 Öğretmen Yeterlikleri.....	11
2.3 Öğretmenlik Meslek Yeterlikleri ve Mesleki Kaygı	15
2.3.1 Öğretmen İstihdamı ve Kaygı.....	16
2.3.2 Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci.....	18
2.3.3 Öz Değerlendirme, Performans Değerlendirme, Kariyer Gelişimi ve Ödüllendirme.....	20
2.3.4 Hizmet içi Eğitim.....	21
2.4 Öğretmenler ve Öğretmen Adayları Üzerinde Mesleki Kaygının Önemi ve Etkileri	23
2.5 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	26

3 YÖNTEM.....	31
3.1 Araştırma Modeli	31
3.2 Evren ve Örneklem.....	31
3.2.1 Evren	31
3.2.2 Örneklem	32
3.3 Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci	35
3.3.1 Veri Toplama Araçları	35
3.3.1.1 Kişisel Bilgi Formu.....	35
3.3.1.2 Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği	35
3.3.2 Çalışma Süresince Dikkate Alınan Etik İlkeler	37
3.3.2.1 Verilerin Toplanma Aşamasında Dikkat Edilen Etik İlkeler	38
3.3.2.2 Verilerin Analizi Aşamasında Dikkat Edilen Etik İlkeler.....	38
3.3.2.3 Verilerin Sunulmasında, Paylaşılmasında ve Saklanması Aşamasında Dikkat Edilen Etik İlkeler	39
3.3.3 Verilerin Toplanması	39
3.3.4 Verilerin Analizi	39
4 BULGULAR	41
4.1 Katılımcıların Meslek Seçiminde Etkili Olan Unsurlara İlişkin Bulgular	41
4.2 Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Analizine İlişkin Bulgular	43
4.2.1 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	43
4.2.2 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	44
4.2.3 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	46
4.2.4 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	47
4.2.5 Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	49

4.2.6 Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	51
4.2.7 Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	54
4.2.8 Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular	56
4.2.9 Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular	57
4.2.10 Araştırmanın On Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	59
4.2.11 Araştırmanın On İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	61
5 SONUÇ VE TARTIŞMA.....	64
5.1 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Meslek Seçiminde Etkili Olan Unsurlar Nelerdir?	65
5.2 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte Midir?	67
5.3 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları Uyuğu Göre Farklılık Göstermekte Midir?	67
5.4 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları Sınıf Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte Midir?	68
5.5 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılık Göstermekte Midir?.....	70
5.6 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları Genel Başarı Ortalamalarına Göre Farklılık Göstermekte Midir?	70
5.7 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları Üniversite Tercih Sırasına Göre Farklılık Göstermekte Midir?	71
5.8 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları Ekonomik Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte Midir?.....	72
5.9 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları Öğretmenlik Mesleğini Kendilerine Uygun Görme Durumlarına Göre Farklılık Göstermekte Midir?.....	73

5.10 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları Gelecekte Başarılı Öğretmen Olma İnançlarına Göre Farklılık Göstermekte Midir?	74
5.11 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları Üniversitede Alman Eğitimin Mesleği Uygulamaya Katkısına İlişkin İnançlarına Göre Farklılık Göstermekte Midir?	75
5.12 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları Meslekte Başarılı Olamama Konusunda Hissedilen Kaygıya Göre Farklılık Göstermekte Midir?	77
6 ÖNERİLER	79
KAYNAKLAR	81
EKLER	93
Ek 1: Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği Kullanım İzni	94
Ek 2: DAÜ Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu İzni	95
Ek 3: Bilgilendirilmiş Onam Formu	96
Ek 4: Kişisel Bilgi Formu	97
EK 5: Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği	100
Ek 6: Turnitin İntihal Raporu	102

KISALTMALAR

BMK	Ben Merkezli Kaygılar
CPGA	Genel Başarı Ortalamaları
GMK	Görev Merkezli Kaygılar
KKTC	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
MEB	T.C Millî Eğitim Bakanlığı
ÖMK	Öğrenci Merkezli Kaygılar
TC	Türkiye Cumhuriyeti

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları	33
Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Meslek Seçiminde Etkili Olan Unsurların Dağılımı	42
Tablo 3: Katılımcıların Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Sonucu	43
Tablo 4: Katılımcıların Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği Puanlarının Uyuğa Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu	44
Tablo 5: Katılımcıların Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu	46
Tablo 6: Katılımcıların Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	48
Tablo 7: Katılımcıların Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği puanlarının Genel Başarı Ortalamalarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu	49
Tablo 8: Katılımcıların Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği Puanlarının Üniversiteyi Tercih Sırasına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	52
Tablo 9: Katılımcıların Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği Puanlarının Ekonomik Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	54
Tablo 10: Katılımcıların Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini Kendilerine Uygun Görme Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi	56
Tablo 11: Katılımcıların Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği Puanlarının Gelecekte Başarılı Bir Öğretmen Olma İnançlarına Göre Mann Whitney U Testi	58

Tablo 12: Katılımcıların Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği Puanlarının Üniversitede Alınan Eğitimin Mesleği Uygulamaya Katkısına İlişkin İnançlarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu	60
Tablo 13: Katılımcıların Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği Puanlarının Meslekte Başarılı Olup Olamama Konusunda Hissedilen Kaygıya Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	62

Bölüm 1

GİRİŞ

Bu bölümde okul öncesi öğretmen adaylarını mesleki kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesine ilişkin durumlarla, çalışmanın amacı, önemi, problem ve alt problemleri açıklanacaktır.

1.1 Problem Durumu

Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerden farklı olarak daha çok insan iletişimi ve etkileşimi özelliğini taşımaktadır. Öğretmenlik sadece sınıf içinde veya sınıf dışında değil her kesime değer katan toplumla yüzyüze olmayı içeren bir meslektir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Günümüz toplumlarının en büyük sorunlarından biri de eğitimle ilgilidir ve bu sorunda temel ilgi öğretim programları ile öğretmenlerin niteliği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Çünkü öğretimi sağlayan ve öğrenciler de istedik davranışları kazandıran kişiler öğretmenlerdir (Özbek, 2007).

Öğretmenlik mesleğini seçenlerin, mesleğin gerektirdiği bütün koşullara karşı hazırlıklı olmaları gerekmektedir. Bu hazırlıkların bir kısmı bireyin kişisel özellikleri ile ilgiliyken diğer kısmı ise okulda alınan eğitim yoluyla kazandıkları bilgi ve beceriler ve gerçekleştirebildikleri yetenekleridir. Öğretmenlik mesleğinin seçiminde öğrenciler bu mesleğe yönelmeden önce mesleğin toplumsal konumu ile ilgili bazı etkilenmelere maruz kalabilirler. Bu nedenle meslek seçimlerini etkileyen etmenler zamana bağlı olarak farklılaşabilir. Bazen ekonomik nedenden dolayı, bazen toplumun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu ve değerinden dolayı bireyler,

öğretmenlik mesleğine yönelme konusunda ve mesleki ilerlemeleri ile ilgili çeşitli kaygılar taşıyabilirler (Yazıcı, 2009).

Ulusal Eğitim Birliği Eğitim Programları Birimi, 21.yüzyılın eğitim programının temelinde, toplumun tüm ihtiyaçlarının göz önüne alındığı (ekonomik, sosyal, değer ve inanç) sistemleri açısından farkındalık kazandırılmasını sağlama, bireyin kendi gelişimine katkı sağlayabilecek ortamlar oluşturma, evrenselleşen ve kültür seviyesinin yükseldiği dünyamızda donanımlı, sorumluluk bilincine sahip ve istekli, bütün olarak bakabilecek bakış açısı zenginliğine ve dünya görüşüne sahip bireyler yetiştirilmesi gerekliliğini belirlemiştir (CSCENPA, 2007 Aktaran; Tutkun, 2010). Bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinin temel sorumluluğu da öğretmenlere aittir.

Nitelikli insan yetiştirebilmeleri için öğretmen ve öğretmen adayının sahip olması gereken çok çeşitli yeterlilikler vardır. Yeterlilik; bir işi etkili ve verimli şekilde yapabilmesi için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve davranış olarak tanımlamaktadır. Hizmet öncesinden başlayarak tüm meslek yaşamları boyunca öğretmen adayları ve öğretmenlerin mesleki yeterlikler konularında kendilerini değerlendirmeleri önem taşımaktadır. Özer ve Gelen'in (2008) öğretmenler ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliliklerine sahip olma düzeylerini değerlendirme amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri bakımından kendilerini öğretmenlerden daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar bu sonucu, öğretmen adaylarının henüz mesleğin gereklilikleri ile karşılaşmamış oldukları için idealist biçimde değerlendirme yaptıkları, öğretmenlerin ise daha gerçekçi biçimde yeterliklerini değerlendirdikleri şeklinde yorumlamışlardır.

Öğretmen adaylarının nitelikli olarak yetiştirilebilmesi için, onları olumsuz yönde etkileyen faktörler ve problemlere yönelik çözümler bulunması ileride hem öğretmen olacak bireyleri hem de toplumları daha verimli hale getirecektir. Bu faktörler içerisinde toplumların en büyük düşmanı ise kaygıdır ve tüm bireyleri etkilemektedir (Çelen ve Bulut,2015).

Kaygının artması durumunda ise mesleki yeterliliklerin veya sorumluluklarını yerine getiremeyeceği düşüncesi öğretmen adayının ve öğretmenlerin endişeli bir davranış göstermesine veya cesaretini kaybetmesine sebep olmaktadır (Uçak ve Bindak, 2017).

Fuller (1969) eğitimcilerin mesleki olarak taşıdıkları kaygıları üç grupta incelemiştir:

- (1) Ben-merkezli kaygılar
- (2) Görev merkezli kaygılar
- (3) Öğrenci-merkezli kaygılar

Birincisi “kendi yeterliliğim” yani öğrenme ve öğretme ortamında kendi varlığını sürdürebilme, ikincisi “görev ve sorumluluk”; öğretim programlarına uyum sağlayabilme ve rutin görevleri yerine getirebilme becerisi ve üçüncüsü “etki” yani öğrenciler arasında bireysel farklılığa önem verebilme, aile ve iş birliği konularında destek olabilme, öğrenme süreçleri bazında öğrencilerin bireysel gereksinimlerini ihtiyaçların karşılanabilmesi gibi görevleri yerine getirme konusunda yaşanan endişeler olarak tanımlamaktadır (Kafkas, Açak, Çoban ve Karademir, 2010).

Alanyazında çeşitli çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının eğitim yaşantıları ve sonrasında mesleğe yönelik bazı kaygılar taşıdığına ilişkin çeşitli bulgulara ulaşılmaktadır. Öne çıkan kaygılardan bazılarının; öğretmenlik mesleğinden elde edilen kazancın sosyo-ekonomik açıdan yetersiz kalması, atanma

durumları ya da atandıkları bölgelerde memnun olmama durumları, KPSS sınavında başarılı olamama olasılığı, öğrenim süresince kazandıkları bilgi ve becerileri uygulama yetersizliği, ebeveynlerle, öğrencileriyle ve idarecileriyle iletişim kurmada yetersiz kalma gibi durumlarla ilişkili olduğu görülmektedir (Çelen ve Bulut, 2015). Bu ve benzeri kaygılar, öğretmen adaylarının mesleki yeterlik ve başarıları üzerinde olumsuz etkilerde bulunmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Kaygının performansa yönelik olumsuz etkileri dikkate alındığında, alanyazında gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını ve bunda etkili olan unsurları belirlemek amacıyla çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Farklı branşlardan öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri ile ilişkili olarak gerçekleştirilmiş çalışmalarda çeşitli değişkenlerle mesleki kaygı arasındaki ilişki irdelenmiş ve farklı açılardan etkisi anlaşılmaya çalışılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygısına ilişkin görüşlerinde, buldukları sınıf düzeyi, mesleğe olan hazırbulunmuşluğu, başarı algıları ve üniversiteyi seçme sırası değişkenlerine göre anlamlı farklar bulunmuştur (Bilgici ve Deniz, 2016). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ile kaygılarını ele alan araştırma sonucunda kaygılarının “orta düzeyde” olduğu, sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği, kaygı ile tutumları arasında olumsuz fakat orta düzeyde ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Serin, Güneş ve Değirmenci, 2015). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin belirlenmesine yönelik araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun atanma kaygısı yaşadıkları, bu kaygının temel nedeninin ise çevrenin kişiler üstünde kurduğu tahakküm ve sürekli artan mezunlarla ilişkisi olduğu görülmüştür (Dilmaç ve Topal, 2017).

Yukarıdaki çalışmalardan görüleceği gibi öğretmen adaylarının mesleki endişeleriyle ilgili çok çeşitli çalışmalar bulunmaktadır, ancak okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını belirlemeye yönelik sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Çocukların yaşamlarının en kritik aşamasında onlara eğitim verecek olan okul öncesi öğretmen adaylarının, hizmet öncesinde mesleki kaygıları ile ilişkili olabilecek etkenlerin incelenmesi eğitimsel açıdan verimliliklerine katkı sağlayacaktır. Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının hizmet öncesinde, aşamada belirlenmesi yoluyla üniversitede aldıkları eğitimin niteliğini arttırıcı önemlerin alınması mümkün olabilecek; böylelikle öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını ortadan kaldırma ve azaltmaya yönelik çeşitli eğitimlerin planlanması için zemin hazırlayacaktır. Ayrıca Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin belirlenmesine yönelik araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygılarının belirlenmesi amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Günümüz toplumlarında hızla değişen dünya ekseninde kaygılar azalmak yerine artmakta, problemlerin çözümünün zorlaşması ve bununla baş edebilme çabaları kaygıyı ortaya çıkartmaktadır. Bundan en fazla etkilenen kesim ise gençlerdir. Genç nesiller zorlu süreçlerle üniversiteye gelmekte ve üniversite sonunda mezun olduktan sonra belirli korkular yaşamaktadır. Bu korkular arasında en güncel olanları iş bulamama, belirli sorumlulukları üstlenme, iş seçimi gibi etmenler karşısında kaygı düzeyleri artmakta ve olumsuz etkilemektedir (Tümerdem, 2007).

21. yüzyıl öğretmenlerinden donanımlı olmaları, sorgulayabilme yetisine sahip, eleştirel düşünebilme, problemleri çözebilme ve kendini geliştiren, yenileyen, hayat boyu öğrenen, öğreten öğretmen statüsünde olması beklenilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları sevmesinin yanı sıra aynı zamanda çocukları anlayabilme, öğretim süreçlerini planlayabilme, gelişimsel süreçlerini takip edebilme, uygulama neticesinde çocukların hazır bulunurluklarını fark edebilme, çocukların seviyesine ve becerisine uygun basamakları hazırlayabilme, kavram ve beceriyi öğretebilme, uygun strateji hazırlama gibi birçok bilgiye, beceriye ve öğretime ihtiyaç duymaktadır. Bu yüzden okul öncesi öğretmen adaylarına sorumluluklar düşmekte ve bu sorumluluklar da öğretmen adaylarında kaygılar oluşturabilmektedir.

Bu çalışma; öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygılarının hizmet öncesi aşamada belirlenmesini sağlamak amacıyla ve gerekli önlemlerin alınmasına katkıda bulunmak amacıyla yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının hizmet-öncesi aşamada belirlenmesi yoluyla üniversitede aldıkları eğitimin niteliğini arttırıcı önlemlerin alınması mümkün olacaktır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını ortadan kaldırma ve azaltmaya yönelik çeşitli seminer vb. çalışmaların planlanması içinde araştırmanın bulguları katkıda bulunabilecektir. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçları; gelecekte farklı gruplarla çalışmak isteyen araştırmacılar açısından da veri ve kaynak oluşturma açısından katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4 Problem ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi “Okul öncesi öğretmen adaylarının meslek seçimlerini etkileyen unsurlar ve mesleki kaygılarında farklılaşmaya neden olabilecek değişkenler nelerdir? olarak belirlenmiştir.

Bu problem cümlesi kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının meslek seçiminde etkili olan unsurlar nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri uyruklarına göre farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre farklılık göstermekte midir?
6. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri genel başarı ortalamalarına göre farklılık göstermekte midir?
7. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri tercih sırasına göre farklılık göstermekte midir?
8. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
9. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri öğretmenlik mesleğini kendilerine uygun görme durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
10. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri gelecekte başarılı bir öğretmen olma inançlarına göre farklılık göstermekte midir?
11. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri üniversitede aldıkları eğitimin mesleği uygulamaya katkısına ilişkin inançlarına göre farklılık göstermekte midir?

12. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri mesleklerinde başarılı olup olmama konusunda hissedilen kaygıya göre farklılık göstermekte midir?

1.5 Sayıtlar

Anketi cevaplandıran okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerini içtenlikle belirttikleri varsayılmıştır.

1.6 Sınırlılıklar

1- Araştırma 2018-2019 öğrenim yılında Yükseköğretim Kurumuna bağlı KKTC’de bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören 2. 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarıyla sınırlıdır.

2- Elde edilen veriler, araştırmada kullanılan “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği”nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

Bölüm 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın amacı kapsamında öğretmenlik mesleğinin Türkiye'deki ve KKTC'deki gelişim tarihinden kısaca bahsedilip öğretmenliğin tanımı verilecektir. Bunu izleyerek, öğretmen yeterlikleri ile mesleki kaygı arasındaki ilişki ve farklı kaygı türleri ve mesleki kaygının öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine etkileri konuları üzerinde durulacak ve son olarak alanyazından ilgili araştırmalar sunulacaktır.

2.1 Öğretmen Yetiştirme

Öğretmenlik mesleği ile ilgili tanımlardan önce kısaca Türkiye'de ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde öğretmen yetiştirme sürecinin özelliklerinden bahsedilecektir.

Türkiye'de öğretmenlik algısı yıllar boyunca tarihsel değişimlere uğramıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarından ve daha sonraki yıllarda köy enstitüleri geliştirilmiş ve toplum düzeninin oluşmasında en büyük paydaşın öğretmenler olduğu düşünülmüştür. Cumhuriyetin ilerleyen zamanlarında; öğretmenliğe ilişkin algılar değişmiş ve devlet memuru olma özelliğinin de etkisi ile, farklı kesimdeki aileler açısından, toplumsal sınıf değiştirmede araç olarak değerlendirilen öğretmenliğe verilen anlamın yükselmekte olduğu görülmüştür (TEDMEM, 2014).

Öğretmen yetiştirmenin tarihsel süreci kısaca şu şekilde ilerlemiştir; Osmanlı döneminde, Fatih Sultan Mehmet 1451-1471 yılları arasında öğretmen yetiştirmeye yönelik ilk adımını atmıştır. Muallim olacak kişilerin kendilerini

geliştirebilmesi için temel derslerin yanı sıra “Adab-ı Muhasebe ve Usul-i Tedris” şimdi ki adıyla “Tartışma Kuralları ve Öğretim Yöntemleri” olarak adlandırılan dersi eklemiştir. Bu ders kapsamında muallim olacak kişilerin iletişim ve öğretim alanında kullanabilecekleri yöntemleri belirleyebilmelerini hedeflemiştir. 1808-1839 yılları arasında (II) Mahmut döneminde iyi yetiştirilmiş, nitelikli öğretmen ihtiyacı doğmuştur. 1839-1876 yılları arasında ise ayrı okul açma düşüncesi hâkim olmuştur. Bu öğretmen ihtiyaçları ve ayrı okul açma düşüncesi kapsamında 16 Mart 1848’de İstanbul’da İlköğretmen Okulu açılmıştır. Bu okulun açılmasıyla okulun ihtiyacı olan ve belli bir süreden sonra öğretmen olacak kişilerin eğitimsel süreçleri karşılayabilecek ve yetiştirmeye yönelik çalışmalar 1868 yılında hâkim olmuş ve kız öğretmen okulu açılmıştır. 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ilköğretim zorunlu ve devlet okulları parasız ilan edilmiş ve bu sayede ilköğretim öğretmeni yetiştirme çalışmaları başlamıştır. 1927-1990 tarihleri arasında çeşitli değişimlere uğrayarak sırasıyla “Köy Enstitüleri”, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Yükseköğretim görme şartı, Millî Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen yetiştirme kapsamında YÖK ile üniversitelere bırakılarak lisans düzeyine çıkarılması ve öğretmen eğitiminin üniversitelere verilmesi gibi birçok değişikliğe uğramış ve geliştirilmiştir (MEB,2017).

Araştırmanın Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’ni kapsamı nedeniyle K.K.T.C’nin de öğretmen yetiştirme sistemi üzerinde durulacaktır.

Kıbrısta öncelikle yükseköğretim kurumu, ilkokul öğretmenlerini yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Bu kurum 1937 yılında Öğretmen Koleji olarak adlandırılmaktadır. Günümüzde şuan ki adıyla anılan Atatürk Öğretmen Akademisi uzun tarihsel sürecin özeti olarak oluşmuştur. Fakat 1985 yılında çıkarılan Öğretmenler Yasası kapsamında okul öncesi ve ilkokul öğretmeni

atamalarının yapılabilmesi için okullara girdi olarak giren öğretmen adaylarının, çıktı olarak eğitime ve bireylere yön verebilmesi açısından sadece Atatürk Öğretmen Akademiesinden mezun oldukları takdirde devlette öğretmenlik yapabileceklerine karar verilmiştir (Özder, 2019).

Öğretmen yetiştirme konusunda farklı ülke uygulamaları olduğu görülmektedir. Bu uygulamalardan sonra günümüzde öğretmenlik mesleğinin tanımına yer verilecektir.

Günümüz toplumları, bilgi ve hızla değişen teknoloji nedeniyle tüm meslek grupları olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde değişime uğramasına sebep olmuştur. Geçmiş toplumlarda öğretmen denildiğinde, “bilgiyi aktaran kişi olarak” tanımlanmış olsa günümüz toplumlarında veya evrensel olarak öğretmenlik, “bilgiyi aktaran değil, öğrencilerine bilgiye nasıl ulaşabileceğine ve nasıl yapılandırabileceğine dair rehberlik edebilen kişi olarak tanımlanarak karşımıza çıkmaktadır (Bakioğlu, 2014).

Çağdaş eğitim sürecinde ön planda olan bilgi değildir. Bu süreç içerisinde en büyük görev ise öğretmenlere düşmektedir. Çünkü bilgiyi hayatları boyunca başka boyutlara taşıyabilecek kişiler sadece öğrencilerdir (Özsoy, 2005).

Yukarıda çağımızda öğretmenin tanımı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin verilen değer konusunda aktarılan bilgiler dikkate alındığında, çağın gerektirdiği özellikleri bireylere kazandıracak bir öğretmenin bazı yeterliklere sahip olmasının beklenilmesi kaçınılmazdır. İzleyen bölümde öğretmen yeterliklerinin neler olduğu ve bunların nitelikli öğretmen açısından önemi üzerinde daha detaylı durulacaktır.

2.2 Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin hem mesleki anlamda hem de kendi yeterliliklerini saptamada ve geliştirmede verimliliğini sağlayabilecek bilgi, beceri

ve tutumlar olarak nitelendirilir. Eğitim alanlarında sürekli değişim ve yenilenme geçiren üretmenler ve retmen adayları bu yenilenmeleri ve ulaşılmaması istenilen hedefleri üretim programlarına aktarılması beklenilmektedir. retmenlerin temel yeterliliklere sahip olması rencilerin başarılarını artırmakla birlikte onlara yön vermede çeşitli stratejik yöntemleri değiştirme de yarar sağlayacaktır. Hızla değişen dünyamızda retmenlerin değişimini teşvik etmek, ihtiyaçlarını belirlemek, mesleklerinde ilerleme kaydedecekleri ortamları sağlamak, yeteneklerini ve yeterli gördükleri alanları belirlemek önem taşımaktadır (MEB, 2017).

Bir retmeni nitelikli yapan, nitelikli eğitim ortamları oluşturmaaktır. Eğitimin kalitesini yükseltebilmek içinse ortaya konulan hedefleri gerçekleştirebilmek, retmenlerin veya adaylarının mesleki yeterliliklerini gerçekleştirmesiyle ilişkilendirilmektedir. Bu yeterliliklerin değiştirilebilmesi açısından; retmenlerin ve retmen adaylarının hizmet-içi ve hizmet öncesi eğitimi öncelikli sıradadır. Eğer retmenler gerekli olan yeterlilikleri değiştirmezlerse, retmenlik mesleğine gelen rencilerle diğer faklterlere gelen rencilerin temel eğitim ve ortaretimde kazanılması beklenen bilgi, beceri ve tutumları kazanmadan yksekretime geçeceklerdir (TED, 2009).

retmen yeterliliklerinin tanımı farklı şekillerde yorumlanmış olsa da “retmen yeterliliği” kavramının da uluslararası alanda yapılan uygulamalarda “retmen standartları” şeklinde kullanıldığı görülmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında “yeterlik, nitelik, standart” şeklinde kullanılan kavramlar karmaşaya neden olmakta olduğunu ileri sürmektedirler. Yine de en genel anlamıyla retmen yeterliliklerini şu şekilde açıklamak mümkündür; retmenlerin sahip olmasması gereken bilgi, beceri ve tutumların listelere aktarıldığı,

daha çok uygulamalarda kullanılan ve davranışçı anlayışa dayalı kavram olduğu açıklanmaktadır. Yeterlilikler yüzlerce maddeden oluşabilir fakat bu sadece işin teknik ayrıntılarını kapsamaktadır (TED, 2009).

Günümüzde ise hem yeterlilik kavramı hem de öğretmenlik mesleğinin çağın gerektirdiği koşullarla birlikte öğretmene ve eğitime yüklenen anlamlar, öğrencilerin bireysel farklılıkları, bireyin eğitimi konusunda oluşan yeni yaklaşım modelleri, öğretmene mesleki anlamda birçok sorumluluğu getirmiştir. Bu anlayış ekseninde öğretmenlerin, bütünüyle kendini ve başkalarını geliştirmeye açık, sürekli yenilenen, değişimlere karşı kendini hazırlayabilen bireyler olmaları gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerinde; sorumluluk bilinci oluşturmayı, analitik düşünme ve problem çözme içeren yaratıcı uygulamalar yapmayı ve kendilerini tanımlarını sağlayıcı eğitim modellerini planlayabilmeli ve bu yönde eğitim uygulamalarını gerçekleştirebilmelidir. Öğretmenlerin bu uygulamaları gerçekleştirebilmesi mesleki yeterliliklerin temelini oluşturmaktadır (MEB, 2017).

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki yeterlikleriyle ilgili ilk çalışmalar 2006 yılında başlatılmıştır. 2006 yılında başlatılan yeterlilikler, mesleki gelişim, öğrenciyi tanıyabilme, öğretim süreci, gelişim sürecini takip edebilme ve değerlendirme basamakları, okul, aile ve toplum yapıları, program ve içerik bilgisi gibi 6 yeterlik, 31 adet alt yeterlik ve 233 adet performans göstergelerinden oluşmaktadır. Yeterlilik güncellemesi sürekli olarak devam ederken 2017 yılında öğretmenlik alanını özel bir alan şeklinde ayırmak yerine, genel yeterliliklere alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisini eklemiştir. Bunun eklenmesindeki amaç öğretmenlerin kendi alanlarına ilişkin yeterlilikleri kapsaması ve bütüncül olmasını sağlamaktır. Bu izleyen yöntemle birlikte Öğretmenlik Mesleği Genel

Yeterlilikleri; “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere 3 ayrı bölümden oluşturularak birbirini tamamlamaya yönelik 11 alt yeterlik ve bu yeterliliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2017).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri incelemek gerekirse;

1- Mesleki Bilgi Yeterlik alanı alt yeterlilikler kapsamında “Alan Bilgisi, Alan Eğitimi Bilgisi ve Mevzuat Bilgisi”nden oluşmaktadır. Bu alt yeterliliklerin, yeterlik göstergeleri toplam 16 maddeden oluşmaktadır.

2- Mesleki Beceri Yeterlik alanı alt yeterlilikler kapsamında “Eğitim ve Öğretimi Planlama, Öğrenme Ortamları Oluşturma, Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme, Ölçme ve Değerlendirme” den oluşmaktadır. Bu alt yeterliliklerin yeterlik göstergeleri toplam 28 maddeden oluşmaktadır.

3- Tutum ve Değerler Yeterlik alanı alt yeterlilikler kapsamında “Milli ve Manevi Evrensel Değerler, Öğrenciye Yaklaşım, İletişim ve İş Birliği, Kişisel ve Mesleki Gelişim” basamaklarından oluşmaktadır. Bu alt yeterliliklerin göstergeleri toplam 21 maddeden oluşmaktadır (TED, 2009; MEB, 2017).

Belirtilen bu yeterlik alanları ve kapsadığı yeterliklerini öğretmenlerin hizmet öncesinden başlayarak mesleki yaşamları boyunca kazanmaları ve geliştirmeleri gereken bilgi ve becerileri kapsadığı görülmektedir. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca kendilerini bu ölçütlere göre değerlendirerek kendi yeterlikleri ile ilgili algılarını oluşturmaları ve eksik kaldıkları yönleri farklı biçimlerde tamamlamaları beklenmektedir. Bu nedenle gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde farklı branşlardan öğretmen ve öğretmen adaylarının farklı yeterlik alanlarında kendilerini ne düzeyde yetkin algıladıklarının tespiti önem taşımaktadır.

Ak, Yıldırım ve Ateş (2016) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarını inceledikleri araştırmada anaokullarında görev yapan öğretmenlerle çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğu öğrenciler ve veliler arasında kurdukları iletişim yeteneğinin önemli olduğu vurgusunu aktarırken, akademik anlamda da sürekli kendini yenilemenin mesleki yeterlilik koşulu olduğunu belirtmişlerdir.

Karataş, Ardıç ve Oral (2017) öğretmen adaylarının mesleği algılayış biçimleri, mesleki yeterlilik görüşleri, ilerleyen süreçte nasıl öğretmen olacaklarına ilişkin benzetmelere ve öğretmenlik mesleğinin geleceği konusunda görüşlerini belirlemeye yönelik çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlik mesleğinin kutsal ve önemli olduğu vurgulanmıştır. Gelecekte kendilerinin nasıl öğretmen olacaklarına ilişkin görüşlerinde, topluma faydalı bireyler olabilmek için çeşitli fedakârlıklar yapan, planlayarak ve disiplinle çalışan, kendilerine özgü öğretim stratejilerini araştırabilen ve uygulayan, öğrencilerine karşı rol model olmayı hedefleyen ve hep hatırlanmak istedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının alanyazında aktarılan yeterliliklere göre kişisel ve mesleki yeterlilikleri ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmanın son bulgusunda ise, öğretmen adaylarının atanamama kaygısını yaşadıkları ve gelecekte öğretmenlik mesleğinin itibarını kaybedeceği düşüncesine kapılmakta ve kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2.3 Öğretmenlik Meslek Yeterlikleri ve Mesleki Kaygı

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tanımlanan mesleki yeterlikler, öğretmen yetiştirme sürecinin başlangıcı oluşturan Eğitim Fakültelerinde uygulanan programlardan, öğretmen atamalarına ve öğretmenlerin hizmet-içinde aşamalı olarak kendilerini geliştirmelerini içeren tüm aşama ve süreçlerde bir kılavuz görevi

görmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen yeterliklerinin kullanılacağı alanlar basamaklandırılarak tanımlanmıştır. Bu alandan öğretmen yetiştirme, göreve atama, performans değerlendirme, mesleki yükseltme vb aşamaların işleyişinde yaşanan problemler, öğretmen adayları ve öğretmenler için temel bir kaygı kaynağı olabilmektedir.

Öğretmen yeterliliklerinin kullanılacağı alanlar mesleki gelişim alanları şu şekilde basamaklandırılmaktadır (MEB, 2017):

1. Öğretmen İstihdamı
2. Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci
3. Öz Değerlendirme
4. Performans Değerlendirme
5. Kariyer Gelişimi ve Ödüllendirme
6. Sürekli Mesleki Gelişim
7. Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme

Yukarıda bahsi geçen basamaklar izleyen bölümde alanyazında mesleki kaygıyla ilgili çalışmalarla ilişkilendirilerek tartışılacaktır.

2.3.1 Öğretmen İstihdamı ve Kaygı

Üniversitede öğretmenlik bölümlerinde okuyan öğrencilerin ilgili fakültelerden mezun olduktan sonra Millî Eğitim Bakanlığı aracılığıyla istihdamı sağlamak için Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine (ÖABT) tabi tutulmaktadır. Bu sınavların öğretmen yeterlilikleri çerçevesinde bilgi, beceri, tutum ve değerleri çerçevesinde incelenerek yüksek derecede puan alanların istihdamları sağlanmaktadır (MEB, 2017).

K.K.T.C'nin öğretmen istihdamı ile ilgili sınav sistemi ise iki oturumla gerçekleşmektedir; Birinci oturum Yeterlik Sınavı (Anayasa, öğretmenler yasası

ve eğitim bilimleri), ikinci oturum ise alan bilgisi sınavından oluşmaktadır. Testler toplam 1000 puan üzerinden hesaplanarak dağılımları şu şekilde izlemektedir; Anayasa (80 puan), Öğretmenler yasası (160 puan), Eğitim bilimleri (160 puan) ve Alan bilgisi (600 puan) şeklindedir. Yazılı sınavda başarı sağlayabilmek için kişilerin en az 600 puan alması gerekmektedir. Daha sonra ise eşit puan alan kişiler gerekli birimlerin kadroları için Sözlü Seçme Sınavına girmek durumundadır. Sözlü sınav Kamu Hizmeti Komisyonu tarafından gerçekleştirilir. Her adaya eşit sorular hazırlanır ve değerlendirme çizelgesi kullanılır. Bu değerlendirme çizelgesinde beş kıstastan en az ikisinden yeterli görülen aday öğretmen kadrosuna atanmaktadır (KKTC Resmî Gazete, 2019)

K.K.T.C’de öğretmen olabilmek için Atatürk Öğretmen Akademisi mezunu olma şartı vardır. Özel/Vakıf Üniversitelerin Eğitim Fakültelerindeki Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören K.K.T.C uyruklu öğretmen adayları, ancak özel okulların anaokullarında istihdam edilebilmektedir (Özder, 2019).

Türkiye’de istihdam bekleyen on binlerce öğretmen adayı bulunmaktadır. Öncelikli olarak öğretmen istihdamı verilerinin geçmiş yıllarına bakıldığında; 2003 yılının verilerine göre Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğrenci sayısı 38.157, KPSS’ye başvuran öğretmen adayı sayısı 162.438, atanan öğretmen sayısı ise 22.814 2016 yılının verilerine göre Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğrenci sayısı 67.460, KPSS’ye başvuran öğretmen adayı sayısı 333.532, atanan öğretmen sayısı 18.506 olarak tespit edilmiştir. Bu veri dağılımına yönelik 2003 yılında atama oranı %14.04, işsiz öğretmen oranı % 85.96, 2016 verilerine göre atama oranı %5,55, işsiz öğretmen oranı %94,45 olduğu görülmektedir (Kiraz ve Kurul,2018).

Bu sonuçlar öğretmen adaylarının kaygı durumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Köse, Diken ve Gül (2017) biyoloji bölümü öğretmen adaylarındaki tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyerek arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonucunda, KPSS ile tükenmişlik düzeylerinin arasında önemli düzeyde ilişki saptanmıştır. KPSS kaygısının cinsiyet açısından farklılaştığı, tükenmişliğin ise bölümü isteyerek seçip seçmemesi ile ilişkilendiği bu açıdan farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar yüksek düzeyde KPSS kaygısının adayların tükenmişlik düzeylerini artırdığı yönünde yorumlamışlardır.

2.3.2 Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci

T.C MEB tarafından hazırlanan sınavı başarıyla geçmiş ve istihdamı sağlanmış bireyler, mesleğe kabul edildikten sonra “Aday Öğretmen” olarak göreve başlarlar. Millî Eğitim Bakanlığınca düzenlenmiş olan Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine dâhil edilirler. Bu süreç aday öğretmenlerin görevlendirildikleri kurumda eğitim kurulu yöneticileri ve danışman öğretmenlerin sorumluluğunda gerçekleşmektedir (Gencer, 2017). Yetiştirme süreci 24 hafta sürer. 14 Haftası sınıf içi, okul içi ve okul dışında gerekli kazanımları edinmek için toplam 474 saati kapsamaktadır. Geriye kalan 10 haftalık süreçte ise toplam 168 saat hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmakla görevlendirilirler (Yılmaz, 2017).

Danışman öğretmeni gözetiminde ders izleme ve uygulama, okulun işleyişi (okul içi faaliyetler), şehrin kimliğini tanıma, coğrafi yapısı, demografik özelliği, sosyal-kültürel, tarihsel, sanatsal özellikleri, idari kurumların mülki ve idari işleyişleri, bulunulan şehrin üniversitesini tanıma gibi okul dışı faaliyetlerin yanında eğitimle ilgili en az 10 kitap ve 5 film izleme, emekli öğretmenler ile

alanlarında başarılı olan öğretmenlerle toplanarak deneyimlerinden ve bilgilerinden yararlanma, hizmet içi seminerlere, sempozyumlar ve çeşitli faaliyetleri (konferans, bildiri sunma, poster hazırlama, bilimsel toplantılara katılma vb.) kapsamaktadır (Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Programı MEB,2017).

Sarıca ve Polat (2018) aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin Gaziantep ve Osmaniye illerinde 35 aday öğretmenle çalışarak görüşlerini ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin “uzun, zaman alıcı, yetersiz, gereksiz formlar ve etkili olarak uygulanmadığı” yönünde katılımcılar olumsuz görüş ifade ederken, olumlu görüşlerinde “faydalı, iyi yapılanmış fakat yaz seminerlerinin daha faydalı olduğu” yönünde olumlu görüşler bulunmaktadır. Araştırmanın diğer bulgusunda aday öğretmenlik yetiştirme sürecine ilişkin hazırlanan yönerge bazında katılımcılar hem olumlu hem de olumsuz görüşler bildirmiştir. Olumlu görüşte bir önceki çıkan bulgu ile aynı olmakla birlikte olumsuz görüşlerde “Yönergenin bazı katılımcılarca açık ve anlaşılır olduğu ifade edilirken başka bir katılımcı açısından halk dilinde yazılmadığı, herkesin kendine göre yorumladığı ve akademik bilgilerinin fazla olduğu, anlaşılmadığı belirtilirken başka katılımcılar hazırlanan formların sadece belirli bir branş temsil ettiğini, diğer branşları kapsamadığını ve süreci yöneten danışman veya idarecilerin süreçteki yönergeleri kendi anladıkları dilde uygulamaya sundukları, bilinçlendirilmeleri gerektiğini” ifade edilmiştir.

Başka bir araştırmada, aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesine yönelik aday öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Muğla ilinde görev yapan farklı branştan 20 aday öğretmenle çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf içi, okul içi ve dışı faaliyetlerin başarıyı

sağladığı, Milli Eğitim Bakanlığında öğretmenlerin uygulaması beklendiği film ve kitap önerilerinin mesleğe uyum sürecini hızlandırdığı, mesleki bilgi ve beceri yönünde verilen yönergelerin okul ve sınıfa uyuma katkı sağladığı ifade edilmiştir. Araştırmanın sadece sürece ilişkin programın uygulanmasında ve denetiminde sorunlar olduğu, yeterli şekilde denetlenmediği, programı yönetenlerin veya yine başka bir araştırmada da karşımıza çıkmakta olan paydaşlarca anlaşılmadığı gibi sorunların tespit edilip çözülmesi gerektiği yönünde ifadeler bulunmaktadır. (Ulubey,2018).

2.3.3 Öz Değerlendirme, Performans Değerlendirme, Kariyer Gelişimi ve Ödüllendirme

Öz değerlendirme bireyin kendi kendini değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri öğrenme-öğretme davranışlarının güdülenmesine, eksikliklerini fark edebilmesine, yaratıcılıklarının artmasına, yansıtmacı (ayna) öğretmeni olabilmelerini sağlamaktadır (Oktay, ve diğerleri, 2009).

Performans ise dilimize İngilizce de “Performance” kelimesinden gelmektedir. Bir işi icra etmek, iş ile ilgili süreç paydaşlarında gerekli verimliliği sağlamak anlamı taşımaktadır. Buradan hareketli performans değerlendirme ise; öğretmenlerin görevlerinde eğitimsel ve mesleki anlamda verimliliklerini değerlendirmek, bilgi ve beceri düzeyindeki eğitim ihtiyacını belirlemek ve sürekli geliştirilmesinde etkin rol oynayarak performanslarını belirleyici özelliklerin geri bildirimler yoluyla aktarılması ve ödüllendirilmesi sürecidir (Çelikten ve Özkan, 2018).

Akşit (2006) performans değerlendirmeye ilişkin 2003-2004 yılları arasında Balıkesir’de bulunan Bigadiç İlköğretim okulunda görev yapan 46

öğretmen ile çalışmıştır. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin kesin bir amacı olmadığını ve değerlendirmeye güvenmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin en fazla kaygı yaşadığı durumun ise değerlendirmenin amacı ve uygulaması ile ilgili konulardır. Çalışmaya katılan öğretmenler değerlendirmenin amacını yansıtmadığını ve performans değerlendirme ışığında velilerin, öğrencilerin ve diğer öğretmen arkadaşlarının objektif olarak kendilerini değerlendiremeyeceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Börekçi (2018) öğretmen strateji belgesi ve öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri hakkında öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma 2018 Haziran-Eylül dönemi mesleki çalışmalar süresinde gerçekleştirilirken, örneklem iki farklı okulda görev yapan iki müdür ve sekiz öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın performans değerlendirme, kariyer gelişimi ve ödüllendirme basamağında katılımcılar yönteme ilişkin olumsuz görüş bildirirken, yapılan değerlendirme ölçütlerinin yükselme açısından geçerli kriterler olmadığını ve kaygı duyduklarını belirtmişlerdir.

2.3.4 Hizmet İçi Eğitim

Kavram olarak öğretmenin kendini geliştirebilmesi alanyazında; sürekli mesleki gelişim, hizmet içi eğitim, personel geliştirme, mesleki gelişim gibi farklı kavramlarla ifade edilmektedir. Alanyazında birçok tanımdan yola çıkılarak en genel haliyle hizmet içi eğitim, öğretmenlerin mesleğe uyumunun sağlanması, mesleğiyle ilgili bireysel olarak geliştirebilmesi için gerekli etkinliklerin

belirlenmesi (kurs, seminer vb.) yaşam boyu öğrenmenin kuramsallaştırılmış hali olarak tanımlanmaktadır (İlğan, 2013).

Sürekli mesleki gelişim her meslek için önemliyken, öğretmenlik mesleği gibi temelinde “insan yetiştirme” gibi önemli bir görevi üstlenmiş kişilerde daha fazla önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenlik mesleği geçmiş ve gelecekle ilgili aktiviteleri, çıkarımları, deneyimleri, bilgileri, gelişen dünyamızda teknolojiyle ilgili değişimleri, mevcut yaşamdaki olayları ve anlayışları öğretim sürecine aktarmayı gerektirmektedir. Hizmet içi eğitimde belirtilen kurs ve seminerlerin kısa vadede olması, öğretmenlerin ihtiyaçlarını kapsamaması ve süreklilik sağlamadığı yönünde eleştirilmektedir (Özdemir, 2016).

Sıcak ve Parmaksız (2016) ilköğretim kurumunda Haziran ve Eylül ayında öğretmenler tarafından yapılan mesleki çalışmaların etkililiğini değerlendirmeyi amaçladığı araştırmada Bartın merkez ve ilçelerinde görev yapan 96 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda, hizmet içi eğitimin mesleki açıdan katkı sağlamadığı teorik açıdan kısmi yarar sağladığı ortaya konulurken, hizmet içi eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişime de katkı sağlayabilmesi için teorik bilgilerin de uygulamaya dayalı süreci kapsamaması ve buna göre düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca hizmet içi eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerin yetersiz kalması, öğretmenlerin ilgisi çekmediğini ve aktif katılımlarını sağlamadığı ya da zorlaştırdığı bulgularına rastlanmıştır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde istedikleri konuların; öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme araçları ve değerlendirme konuları, materyal geliştirme ve hazırlama, dezavantajlı ve risk grubundaki çocukların eğitimleri ve son olarak sınav, proje ve performans hazırlama ile Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) gibi konularda destek istedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimlerini

sürdürebilmesi ve gereklilikleri yerine getirebilmeleri için bu alanda hizmet içi eğitimi sağlayan koordinatörlerin, eğitim paydaşlarının veya üniversitelerde görev yapan öğretmenlerin bu sürece katkı koymalarını, eğitim planlarını ilgi ve istek uyandıracak özellikle teorik bilgi ekseninde değil de uygulama bazında ortamlar hazırlanması gerektiği öneriler arasında bulunmaktadır.

Uştu, Taş ve Sever (2016) Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarının neler olduğuna ilişkin araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya 10 öğretmen katılmış olup yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Sıcak ve Parmaksız'ın yine aynı yılda yapmış olduğu araştırmadaki sonuçlarla benzer niteliktedir. Sadece bu araştırmada dikkat çeken nokta; öğretmenleri en çok mesleki gelişime güdüleyen faktörün öğrencilerinin geleceği ve vicdan duyguları iken, mesleki gelişimini engelleyen faktörlerin ise, mesleki gelişime ayıracak maddi olanaksızlıklar, zaman yetersizliği ve ailevi nedenler olduğu belirlenmiştir.

İzleyen doğrultuda araştırmanın bir diğer önemli konusu mesleki kaygıdır. Aşağıda detaylı olarak mesleki kaygının önemine, mesleki kaygıların etkilerine, hizmet öncesi öğretmen adayları ve hizmet içi öğretmenlerinin yaşadıkları mesleki kaygı durumlarına alanyazında desteklenerek aktarılacaktır.

2.4 Öğretmenler ve Öğretmen Adayları Üzerinde Mesleki Kaygının Önemi ve Etkileri

Kaygının ortaya çıkış aşamaları herkes için aynı sonuçlanmayabilir. Çünkü bireylerin çevrelerini algılayış tarzları farklılık gösterebilir. Belirli bir ortam içinde kendini güvende hisseden bir birey için kaygı söz konusu olmazken, başka bir bireyin algılayış biçiminde güven duygusunu yakalamamış ise kaygıya düşmektedir. Her birey farklı kültür ekseninde yetişmektedir (Cüceloğlu, 1993).

Mesleki kaygı öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik yetkinlik ve öğretme eylemini deneyimledikleri olgudur. Kaygılı olan bu bireyler fiziksel olarak yıpranmakta ve tükenmişlikleri beklenmeyen durumlara zemin hazırlayabilmektedir. Öğretmen adayları henüz öğretme eylemini gerçekleştirmemiş olsa da eğitim süreci kapsamında kaygı durumları kendini göstermektedir (Gerçek, 2018).

Fuller (1969) mesleki kaygıyı 3 aşamada incelemiştir. Ben merkezli kaygı (BMK), Görev merkezli kaygı (GMK) ve Öğrenci merkezli kaygı (ÖMK) olarak sınıflandırmaktadır. Literatürde bu konuyla ilgili bazı araştırmacılar (Saban, Korkmaz ve Akbaşı, 2005; Taşgın, 2006; Cabı ve Yalçınalp, 2013; Türdoğan, 2014) ben merkezli kaygıyı taşıyan öğretmen adaylarının öğretme becerisini sağlayıp sağlayamayacağına, öğretmenlik mesleğinde başarılı olup olamayacağına yönelik endişe taşırlar ve bu endişeler bireyler üzerinde kaygının yoğunlaşmasına neden olmaktadır. Görev merkezli kaygıyı taşıyan öğretmen adaylarının mesleğiyle ilgili sorumlulukları planlama, uygulama, zaman yönetimi ve her bireyin gelişimine uygun öğretim basamaklarını kullanabilmesi gibi bazı özelliklere dikkat etmesi beklenmektedir. Öğrenci merkezli kaygı boyutunda ise “öğreticilik” kavramını taşıyabilecek mi? farklı potansiyel ve özel eğitime muhtaç çocukların özelliklerine göre destek eğitimleri sunabilecek mi gibi birtakım sorularla ilgili eğilimler göstermektedirler. Bu nedenle öğretmen adaylarının kaygı boyutlarında en çok hangilerinden etkilendiklerinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Bunu daha iyi anlayabilmek için izleyen aşamalarda mesleki kaygının önemi aktarılmıştır.

Bozgün ve Kösterilioğlu (2018) öğretmen adaylarının mezun olmadan önce mesleki kaygılarının tükenmişlik düzeylerini yordayıp yordamadığına dair bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, tükenmişlik düzeylerinin ve

mesleki kaygılarının orta düzeyde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılırken, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeyince mesleki kaygının anlamlı olduğu, cinsiyet yaş ve aile geliri değişkenlerinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İnsanların en çok kaygı duydukları alanlardan biri de iş hayatı ile ilgili olan kaygılardır. İş bulabilme, iş süreçlerinde oluşabilen sorumluluklar, maddi açıdan tatmin edilebilir olması gibi nedenler kaygıyı ortaya çıkarması açısından önemli sayılmaktadır (Uludağ, Taşdöven ve Dönmez, 2014).

Bireylerin kendi yeterliliklerini algılama biçimleri pek çok şekilde farklılık göstermekle birlikte bu kişiler yeterliliklerini ortaya koyamadığında veya kendilerini yetersiz olarak algıladıklarında stres ve depresyonla başa çıkmakta zorlanabilirler (Deniz ve Tican, 2017). Kişilerin belli bir konudaki yeterliliği bulunduğu durumla başa çıkma yetisini de etkilemektedir (Peköz, Külcü ve Gürşimşek, 2018).

Mesleğe yeni başlayacak olan öğretmenlerin, uzun süredir öğretmenlik yapanlara göre kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu açıklanmaktadır (Wagner, 2008 akt; Cabı ve Yalçınalp, 2013). Bu nedenle sınıf ortamlarında artan öğrenci sayıları, öğretmenlerin öğrencilerine ulaşamayacak olma düşüncesi mesleki anlamda güvensizlik yaşamasına ve yetersiz hissetmesine neden olmaktadır (Cabı ve Yalçınalp, 2013).

Çakmak ve Hevedanlı (2005) genel olarak kaygı etmenlerini bireylerin toplumun içinde rol alacağı konumun, iş seçiminin, arkadaşları arasındaki hissiyatın, iş bulamama korkusunun en önemlisi aileye karşı sorumluluklarının bireyde kaygı yarattığı bilgisini aktarmıştır. Bu kaygı etmenlerinin sadece üniversite yaşamında değil aynı zamanda bu sürecin üniversite sonrasında da etkin olduğunu bunların belirlenmesini ve tedbirlerin alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Akt: Uçak ve Bindak, 2017).

Yılmaz (2019), öğretmen adaylarının kariyer stres düzeyleri ve mesleki geleceklerine dair sahip oldukları düşüncelere ilişkin bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın nicel bulgularına göre kadın öğretmen adaylarının iş bulma baskısı boyutunda daha fazla kaygı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Yaş ve sınıf seviyesi artıkça kariyer açısından belirsizlik ve stres düzeyinde azalma meydana geldiği tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adayları ve PDR öğretmen adaylarının yaşadıkları kariyer streslerinin beden eğitimi öğretmeni adaylarından yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel bulgusuna göre ise meslekte atanamama kaygısının yüksek olduğu saptanmıştır.

Belirtilen çalışmalardan anlaşılacağı gibi; hizmet öncesinde eğitimin kalitesini ve öğretmen yetiştirme niteliğinin üst düzeyde bulunmasını sağlamak içinse öğretmen adaylarının hizmet öncesinde mesleki kaygılarının tespit edilmesi önemlidir (Akgün ve Özgür, 2014).

2.5 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kaygı ve mesleki kaygı ile ilgili olduğunu düşünülen öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir.

Ghaith ve Shaaban (1999) öğretmen özelliklerini (cinsiyet, sınıf düzeyinde öğretim ve deneyim) değişkenleriyle kişisel ve genel öğretmen etkinliği ve öğretmenlik endişeleri algısı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya yönelik çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmaya farklı öğretim deneyimlerine sahip, farklı okullardan gelen 292 Lübnanlı öğretmenlerden oluşmaktadır. Standart öğretmen etkinliği ile mesleki uygulamalarıyla ilgili kaygılarını belirlemeye yönelik anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, deneyim ve kişisel etkinliğin öğretim kaygıları algısı ile olumsuz yönde ilişkisi olduğunu, cinsiyet, sınıf düzeyinde öğretilenlerin ve genel

etkinliğin öğretim kaygısı kategorilerinde hiçbirinin etkili olmadığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca göreve yeni başlayan öğretmenlerle birlikte düşük kişisel yeterlik duygusuna sahip olanların, öğretmenlik görevi ve yüksek deneyimden kişisel olarak daha etkili olan meslektaşlarından daha fazla endişe duydukları ortaya çıkmaktadır.

Özdayı (2000) Atatürk Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin mesleki kaygılarını ortaya çıkarmaya yönelik çalışma yürütmüştür. Araştırmaya 1. ve 4.sınıfların farklı bölümlerde öğrenim gören 449 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen öğrencilerin kaygı durumlarını belirten anket formu hazırlanmıştır. Anket, öğrencilerin meslekle ilgili kişisel kaygılarını, mesleğin sosyo-ekonomik durumuyla ilgili kaygıları, eğitimin kalitesi ile ilgili kaygıları, kendi meslekleriyle ilgili kişisel kaygıları olmak üzere dört alt boyutta geliştirilmiştir. Elde edilen verilere göre, dördüncü sınıf öğrencilerin genel olarak birinci sınıfta okuyan öğrencilere göre daha kaygılı oldukları, bölümler arası açısından öğretmen adaylarının mesleki kaygılarında bazı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu kaygılar; mesleğe girişteki sınav ve atanma durumları, yeni teknolojilerden yararlanmama, gittikçe mesleğin kalitesinin düşmesi ve mesleği ile ilgili bir işte çalışıp çalışmama durumlarındaki kararsızlıkla ilgili durumlardır.

Taşğın (2006); Beden Eğitim ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları cinsiyet ve yapmış oldukları spor branşı bakımından farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aramıştır. Araştırmanın verileri, 2003-2004 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda son sınıfta öğrenim gören 90 öğrenciye "Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği" nin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, kadın öğrencilerin

görev merkezli ve ben merkezli kaygı düzeyleri erkek öğrencilerininkinden istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Doğan ve Çoban'ın (2009) çalışmasının amacı, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi ve etkileyen değişkenlerin saptanmasına yönelik çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma grubunu 321 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” ve “Beck Kaygı Envanteri” uygulanmıştır. Bulgular, öğrencilerin tutumlarının olumlu, kaygı düzeylerinin az olduğu ve tutum ile kaygı arasında az fakat negatif düzeyde anlamlı ilişkisi olduğunu göstermiştir. Kız öğrencilerin, mesleği yakınlarına önerdikleri, mesleğe seven ve ilgisi olanların iş bulabileceğini pozitif yönde düşünenlerin daha olumlu tutuma sahip oldukları saptanmıştır. İş bulma konusunda kötümser olanların daha kaygılı oldukları tespit edilmiştir.

Dursun ve Karagün'ün (2012) Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önceki süreçte mesleki kaygı taşıyıp taşımadıklarına ilişkin gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrencilerin sosyo demografik özellikleri açısından görev merkezli, öğrenci merkezli ve ben merkezli kaygı yönünden; ekonomik durum, akademik ortalama, mezun oldukları lise türü ve cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, sadece ben merkezli kaygı puanlarının yaş açısından anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmüştür.

Ferguson, Frost, Hall (2012) Kuzey Ontario'daki öğretmenlerin anksiyete, depresyon ve iş doyumları arasında nelerin belirleyici olduğuna yönelik çalışma gerçekleştirmişlerdir. Stres, depresyon, anksiyete, sınıf düzeyi, tecrübe, cinsiyet ve iş pozisyonları (yarı zamanlı- tam zamanlı) sorularından oluşmaktadır. Araştırmanın

sonucunda; öğretmenlerin üzerinde artan iş yükü ve öğrenci davranışlarının depresyonun önemli belirleyicisi olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca iş tatmini üzerinde stresin etkisini önemli olduğunu fakat olumsuz etkiye sahip olduğu ortaya çıkarken, yıllar süren öğretim deneyimlerinin iş tatminin önemli ve olumlu etkiye sahip olduğu ortaya çıkan bir başka sonuçtur. Anksiyete açısından cinsiyetin, sınıf düzeyi, pozisyon, öğretmenlerin iş tatminleri açısından istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Araştırmacılar bu çıkan sonuçlar doğrultusunda iş yükünü, öğrenci davranışlarını ve istihdam koşullarının iyileştirilmesine yönelik çabaların öğretmen stresinizi azaltmasına ve dolayısıyla düşük düzeyde kaygı yaşayacaklarına yönelik önerilerde bulunmaktadır.

Aydın ve Tekneci'nin (2013) zihin engelliler öğretmenliğinde öğrenim gören adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, 2009-2010 yılında farklı üniversitelerin özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliğinde okumakta olan toplam 410 birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; dördüncü sınıfta okuyan adayların mesleğe yönelik tutumları, birinci sınıflara göre yüksektir. Kaygı puanları ise sınıf düzeylerine göre farklılaşmamaktadır. Araştırmanın bir diğer bulgusunda ise mesleğe yönelik tutumları açısından cinsiyet ve alanda çalışıp çalışmama değişkenlerinin farklılaştığı görülmüştür. Durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin puanları açısından ise cinsiyet değişkenine göre farklılaşma görülürken, alanda çalışıp çalışmama değişkeninin farklılaşmaya sebep olmadığı görülmüştür.

Serin, Güneş ve Değirmenci (2015) sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleğe yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Kastamonu ve

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 763 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada Saban, Korkmaz ve Akbaşlı (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği”, Üstüner (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının okumakta oldukları sınıflara göre farklılık göstermediği, öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında ise olumsuz fakat orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgici ve Deniz'in (2016) okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının bazı demografik özelliklere göre gerçekleştirdikleri çalışmaya. Kastamonu Üniversitesi'nde öğrenim gören 201 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını belirlemek için daha önce geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği” ile birlikte “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kadın adayların atanma merkezli, erkek adaylarının ise görev merkezli kaygılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca 18-19 yaş aralığındaki adaylarının mesleki kaygılarının 20 yaş ve üstü okul öncesi öğretmen adaylarından düşük olduğu belirlenmiştir. Bölümü isteyerek seçenlerin diğerlerine göre daha az mesleki kaygı taşıdıkları-belirlenmiştir.

Dilmaç ve Topal (2016) görsel sanatlar öğretmeni adaylarının mesleki kaygılarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmaya 25 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun atanma kaygısı yaşadığı görülmüştür. Atanma kaygılarının en büyük nedenleri olarak ise çevrenin tahakkümü ve sürekli artan mezun sayısı olarak ifade edilmiştir.

Bölüm 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, katılımcıların demografik bilgilerine, verilerin toplanması, veri çözümlenmesi ve araştırmanın yürütülmesi sürecinde dikkat edilen etik ilkeler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Araştırma doğrultusunda incelendiğinde olgu ve olayları ölçülebilir ve istatistiksel açıdan sayısal olarak ifade edilmesini sağlayan yönteme nicel araştırma denilmektedir (Gurbetoğlu, 2018). Bu doğrultuda araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının mesleki kaygılarıyla ilişkili olduğu düşünülen değişkenler (sınıf düzeyi, uyruk, cinsiyet v.b) ele alınacağı için araştırmanın yöntemi ilişkisel taramadır. Tarama modeli; bir araştırma evreninin eğilim, tutum ya da görüşlerini bu evrendeki bir örnekleme çalışarak sayısal olarak tanımlanmaya imkân sağlar (Creswell, 2014).

3.2 Evren ve Örneklem

3.2.1 Evren

Araştırmanın evrenini Yükseköğretim Kuruluna bağlı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan üniversitelerin 2017-2018 yılında Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları olarak belirlenmiştir.

3.2.2 Örneklem

Örneklem, evreni temsil etmek için belirli ölçütlerle seçilen ve evreni temsil eden gruba denilir. Örneklem ise, çalışmada evreni temsil edecek bireylere denilmektedir. Seçilmiş bireyler örneklemin içinde yer alarak evrende bulunan büyük grupları temsil etmektedir (Duyan, Berk ve Çokluk, 2017). Bu nedenle araştırmanın örneklemini, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Gazimağusa Yükseköğretim Kurumuna bağlı Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği programının 2. 3. ve 4.sınıflarında öğrenim gören ve gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden toplam 226 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmanın temel ilgisi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri olduğu için 1. Sınıf öğrencileri örnekleme alınmamıştır. Araştırmada örnekleme yöntemi olarak zaman ve maliyet açısından yaşanan sınırlılıklar nedeniyle uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir.

İzleyen bölümde çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çeşitli demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Sosyo-demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

	N	%
Cinsiyet		
Kadın	207	91.6
Erkek	19	8.4
Toplam	226	100.0
Uyruk		
K.K.TC	32	14.2
T.C	182	80.5
K.K.T.C-T.C	12	5.3
Toplam	226	100.0
Sınıf Düzeyi		
2.Sınıf	62	27.4
3.Sınıf	78	34.5
4.Sınıf	86	38.1
Toplam	226	100.0
Mezun Olunan Lise Türü		
Meslek Lisesi	87	38.5
Anadolu Lisesi	67	29.6
Düz Lise (Özel/Devlet)	72	31.9
Toplam	226	100.0
Genel Not Ortalaması (CGPA)		
1.00-1.80	18	8.0
2.00-2.50	92	40.7
3.00-3.50	104	46.0
3.50-4.00	12	5.3
Toplam	226	100.0
Tercih Sırası		
1 ile 3	175	77.4
4 ile 10	24	10.6
11 ile 17	11	4.9
18 ve üstü	16	7.1
Toplam	226	100.0
Ekonomik Düzey		
Düşük	16	7.1
Orta	193	85.4
Yüksek	17	7.5
Toplam	226	100.0

Cinsiyet, uyruk, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, genel başarı ortalaması (CGPA), üniversite tercih sırası ve ekonomik düzeylerine göre katılımcıların dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların %91.6’sı (N=207) kadın, %8.4’ü (N=19) erkektir. Öğretmen adaylarının uyrukları incelendiğinde; K.K.T.C uyruğuna sahip olan katılımcıların (N=32) toplam katılımcı sayısının %14.2’sini, T.C uyruğuna sahip

olan katılımcıların (N=182) toplam katılımcının %80.5'ini, K.K.T.C ve T.C uyruğuna sahip olan katılımcıların (N=12) toplam katılımcının %5.3'ünü oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri incelendiğinde; 2.sınıfta öğrenim görenler (N=62) toplam katılımcı sayısının %27.4'ünü, 3. sınıfta öğrenim görenler (N=78) toplam katılımcının %34.5'ini ve 4. sınıfta öğrenim görenler (N=86) toplam katılımcının %38.1'ini oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü incelendiğinde; Meslek lisesi mezunu olan (N=87) toplam katılımcı sayısının %38.5'ini, Anadolu lisesi mezunu olan (N=67) toplam katılımcının %29.6'sını ve düz liseden (özel veya devlet) mezun olan (N=72) toplam katılımcı sayısının %31.9'unu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların genel başarı ortalaması (CGPA) incelendiğinde; “başarı ortalaması 1.00 ile 1.80” olan katılımcıların (N=18) toplam katılımcı sayısının % 8.0'sını, “2.00 ile 2.50” aralığında olan katılımcıların (N=92) toplam %40.7'sini, “3.00 ile 3.50” aralığında olan katılımcıların (N=104) toplam katılımcı sayısının %46.0'sını, “3.50 ile 4.00” aralığında olan katılımcıların (N=12) toplam katılımcı sayısının %5.3'ünü oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının üniversiteyi tercih etme sırası incelendiğinde; “1 ile 3” arasında tercih yapanlar (N=175) toplam katılımcı sayısının %77.4'ünü, “4-10” arasında tercih yapanlar (N=24) toplam katılımcı sayısının %10.6'sını, “11-17” arasında tercih yapanlar (N=11) toplam katılımcı sayısının %4.9'unu, “18 ve üstü” aralığında tercih yapanlar (N=16) toplam katılımcı sayısının %7.1'ini oluşturmaktadır. Öğretmen adayları ekonomik düzeylerine göre incelendiğinde; “Düşük” olan katılımcıların (N=16) toplam sayısının %7.1'ini, “Orta” olan katılımcıların (N=193) toplam sayısının %85.4'ünü, “Yüksek” olan katılımcıların (N=17) toplam sayısının %7.5'ini oluşturmaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçlarına dair bilgiler verilecektir. Bir sonraki aşamada ise araştırma süresince benimsenen etik ilkeler ve veri toplama süreci hakkında detaylı açıklamalar yapılacaktır.

3.3.1 Veri Toplama Araçları

3.3.1.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıların çeşitli sosyodemografik özellikleriyle ilgili bilgilere ulaşabilmek için Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen formda katılımcıların demografik bilgilerine ve öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ile ilişkili olabileceği düşünülen değişkenlere ilişkin bilgileri belirlemeye yönelik toplam 12 adet sorudan oluşmaktadır. Kişisel Bilgi Formu 7 adet seçenekli (cinsiyet, uyruk, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, genel başarı ortalaması (CGPA), üniversite tercih sırası ve ekonomik düzey) 5 adet derecelendirme “Okul öncesi öğretmen adaylarının meslek seçiminde etkili olan unsurlar, öğretmenlik mesleğini kendilerine uygun görme durumlarına göre, gelecekte başarılı bir öğretmen olma inançlarına göre, üniversitede aldıkları eğitimin mesleği uygulamaya katkısına ilişkin inançlarına göre ve mesleklerinde başarılı olup olamama konusunda hissedilen kaygıya göre” gibi sorularından oluşmaktadır. (EK 4)

3.3.1.2 Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği

Araştırmada kullanılan Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği’ni Fuller ve Parson (1974) tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra Borich ve arkadaşları (1992) geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır. Saban, Korkmaz ve Akbaşlı (2004) tarafından gerçekleştirilen Türkçe’ye uyarlama çalışmasının örnekleme, Türkiye’de 4 farklı anabilim dalında öğrenim gören 212 birinci sınıf ve 204 dördüncü sınıf öğrencileri olmak üzere toplam 416 öğretmen adayından oluşmaktadır.

“Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” 45 maddelik 5’li likert tipinde bir ölçektir. Ölçek üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci boyutu “Ben Merkezli Kaygılar”, ikinci boyutu” Görev Merkezli Kaygılar” ve üçüncü boyutu” Öğrenci Merkezli Kaygılar” olmak üzere her bir boyut ayrı ayrı 15 madde içermektedir. (EK 5)

Ben Merkezli Kaygıları (BMK) ölçen maddeler (2,4,8,9, 13,14,18,20,24,26,28,30,32,35,44) maddelerdir. Örneğin; “Acaba sınıfımda yöneticiler tarafından gözleniyorken başarılı olabilecek miyim?”, “Acaba sınıfta öğretim için sahip olduğum zamanı etkin olarak kullanabilecek miyim?” gibi sorulardan oluşmaktadır.

Görev Merkezli Kaygıları (GMK) ölçen maddeler (1,3,6,7,10,11, 12,16,21,25,27,31,33,40,42) maddelerdir. Örneğin; “Acaba büro ve öğrenci işleri (fotokopi) ile ilgili okul yönetiminden yeterli yardım alabilecek miyim?”, “Acaba öğretim programının değişmezliği ile başa çıkabilecek miyim?” gibi sorulardan oluşmaktadır. Öğrenci Merkezli Kaygıları (ÖMK) ölçen maddeler (5,15,17,19,22,23,29,34,36,37,38,39,41,43,45) maddelerdir. Örneğin; “Acaba öğrencilerimde öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirebilecek miyim?”, “Acaba öğrencilerimde kendine güven ve başarı duygularını geliştirebilecek miyim?” gibi sorulardan oluşmaktadır.

Ölçek, Kaygılanmıyorum (1), Çok Az Kaygılanıyorum (2), Kısmen Kaygılanıyorum (3), Oldukça Kaygılanıyorum (4), Çok Kaygılanıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte her bölüm için alınabilecek en yüksek puan değeri 75’tir, yüksek puan ilgili boyutta daha fazla kaygı duyulduğunu ortaya koymaktadır (Saban, Korkmaz ve Akbaşlı, 2004).

Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için Saban, Korkmaz ve Akbaşlı (2004) tarafından Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına

bakılmıştır. Buna göre, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin birinci boyutu için 0,76, ikinci boyutu 0,73 ve üçüncü boyutu ise 0,76 olarak hesaplanmıştır. BMK, GMK ve ÖMK bölümlerinin her birinden alınabilecek yüksek değer 75'dir. Buna göre bakıldığında herhangi bölümden aldığı puan ne kadar yüksekse, öğretmen adayının o kadar kaygılı olduğu belirlenmiştir.

Gerçekleştirilen bu araştırma kapsamında ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin analizler tekrarlanmıştır. Bu analizlere göre; birinci alt boyutu olan Ben Merkezli Kaygı boyutunda madde faktör yüklerinin .572 ile .744 arasında olduğu görülmektedir. Cronbach alpha iç geçerliliği (α) .92 olarak hesaplanmıştır. İkinci alt boyutu olan Görev Merkezli Kaygı boyutunda madde faktör yüklerinin .223 ile .735 arasında olduğu görülmektedir. Cronbach alpha iç geçerliliği (α) .89 olarak hesaplanmıştır. Üçüncü alt boyutu olan Öğrenci Merkezli Kaygı-boyutunda madde faktör yüklerinin .695 ile .831 arasında oldukları görülmektedir. Cronbach alpha iç geçerliliğin (α) ise .96 olarak hesaplanmıştır. Toplam ölçek puanları ele alındığında (BMK, GMK ve ÖMK) madde faktör yüklerinin .152 ile .794 arasında dağıldığı görülmektedir. Ölçeğin bu çalışma için cronbach alpha iç geçerliliğin (α) .97 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2 Çalışma Süresince Dikkate Alınan Etik İlkeler

Araştırmanın bu bölümünde Eldoğan, Korkmaz, Helvacı, Yeniçeri ve Kökdemir (2015) göre etik kuralların temelde 3 amacı gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bunlardan ilki bilimsel bilginin doğruluğu, ikincisi katılımcıların haklarını korumak, üçüncüsü ise fikir haklarını korumak olarak nitelendirilmiştir. Bu nedenle Creswell (2014) araştırma süresince etik ihlallerin ortaya çıktığı yerlerin verilerin toplanması, verilerin analizi, verilerin sunulmasında, paylaşılmasında ve

saklanması şeklinde basamaklara ayırmıştır. Bu araştırmanında etik süreç bu basamaklara göre değerlendirilecektir.

3.3.2.1 Verilerin Toplanma Aşamasında Dikkat Edilen Etik İlkeler

Öncelikle araştırmada Öğretmen Adayı Kaygı ölçeğinin kullanılmasına ilişkin gerekli izin alınmıştır (EK 1). Ölçek için gerekli izin alındıktan sonra araştırma üniversitelerin ilgili bölümlerinde yürütüldüğünden dolayı Yükseköğretim Kurumu Gazimağusa'da bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna gerekli başvuru yapılmış ve izin alınmıştır (EK 2).

Araştırmanın veri toplama aşamasında ise, Temel Eğitim Bölümü'nde görevli olan akademisyenler ve öğretmen adayları konu ile ilgili bilgilendirilmiş ve Bilimsel Araştırma Yayın Etiği Kurulu'ndan alınan izin belgeleri gösterilmiştir. Akademisyenlerden sözlü izin alındıktan sonra, uygun gün ve saatler belirlenerek veri toplanmaya başlanmıştır.

Araştırmanın bir diğer etik olarak üzerinde durduğu konu ise katılımcıların bilgilendirilmesidir. Araştırmanın tamamen gönüllük esasına dayandığını, istekleri doğrultusunda çalışmadan ayrılma hakları olduğu, kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ve araştırma hakkında detaylı bilgi almak isteyenler için iletişim bilgileriyle sormak veya belirtmek istedikleri görüşler hakkında Bilgilendirilmiş Onam Formu (EK 3) verilmiştir.

3.3.2.2 Verilerin Analizi Aşamasında Dikkat Edilen Etik İlkeler

Verilerin analizi aşamasında Creswell (2014) katılımcıların gizliliğine ve özeline saygı gösterilmesini, taraf tutulmamasına ve tüm sonuçları açıklama gerekliliğinden bahsetmektedir. Araştırmanın analizi kapsamında bu kurallara dikkat edilmiş olup, katılımcıların formları karışık bir şekilde ayrı ayrı toplanılmış ve kişisel

bilgilerine yer verilmemiştir. Analizler taraf tutulmadan ve bütün yönleriyle (olumlu, olumsuz) sonuçlar şeklinde sunulmuştur.

3.3.2.3 Verilerin Sunulmasında, Paylaşılmasında ve Saklanması Aşamasında Dikkat Edilen Etik İlkeler

Verilerin yorumlanması aşamasında eksiksiz şekilde bilgiler verilmeli ve sonuçlar çarpıtılmamalıdır. Bu etik ilke kapsamında, veriler ve bulgular açık bir şekilde yazılmış olup, sonuçlar kısmında elde edilen bulgular alanyazında bulunan çeşitli araştırmalarla desteklenmiştir. Araştırmanın tüm süreci boyunca intihalden kaçınılmıştır. Kullanılan tüm fikir, ifade, düşünce ve görüş kaynaklar gösterilerek kullanılmıştır.

3.3.3 Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2017-2018 Eğitim ve Öğretim Yılı'nın 1. yarısında 8 Ekim 2018 ve 31 Kasım 2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Veriler Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Gazi Mağusa'da bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Programı 2. 3.ve 4.sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarından toplanmıştır. Ulaşılan öğretmen adaylarından öncelikli olarak derslerine giren eğitimcilerinden gerekli izinler sözlü olarak alındıktan sonra ankete gönüllü olan okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırmanın veri toplama aşaması 4 ayrı sınıf için yaklaşık olarak 15'er dakika sürmüştür.

3.3.4 Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences) programına girilmiş ve analizler program aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Veri analizine başlanmadan önce, verilerin normallik dağılımlarına bakılmıştır. Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği'nin basıklık ve çarpıklık değerlerinin alt boyutlar ve toplam

boyutları açısından (skew=.162; Kurt=.322) arasında olduğu belirlenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerine göre verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Normallik varsayımını karşılamadığı için araştırmanın analiz aşamasında non-parametrik test olan Mann Whitney U ile Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. U-testi iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder. Bu test parametrik t-testinin alternatifidir. Kruskal Wallis testi ise, ilişkisiz iki ya da daha fazla örneklemin ortalamasının birbirinden farklılık gösterip göstermediğini test eder. Bu test parametrik Anova'nın alternatifidir (Büyüköztürk,2009).

Çalışmada analizler açısından Mann Whitney U analizi için kullanılan değişkenler; “Cinsiyet, öğretmenlik mesleğini kendilerine uygun görme, gelecekte başarılı öğretmen olup olmama” sorularından oluşmaktadır. Kruskal Wallis analizi için kullanılan değişkenler ise; “Uyruk, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, genel başarı ortalamaları, üniversite tercih sırası, ekonomik düzey, üniversitede alınan eğitimi mesleği uygulamaya katkısına ilişkin inanca, meslekte başarılı olup olamama konusunda hissedilen kaygıya” gibi sorulardan oluşmaktadır.

Bölüm 4

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı kapsamında ortaya atılan problemlere cevap bulmak amacıyla Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeğiyle toplanan verilerin çeşitli değişkenlere göre analizleri ve bu analizlere ait bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Bu bölümde öncelikle öğretmen adaylarının meslek seçiminde etkili olan unsurlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bunu izleyerek katılımcı öğretmen adaylarının Ben Merkezli Kaygı (BMK), Görev Merkezli Kaygı (GMK), Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK) alt boyutları ve toplam kaygı puanlarının hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1 Katılımcıların Meslek Seçiminde Etkili Olan Unsurlara İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi öğretmen adaylarının mesleği seçmelerini etkileyen unsurların neler olduğu ile ilgilidir. Bu bölümde katılımcıların meslek seçiminde etkili olan unsurlara ilişkin bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Meslek seçiminde etkili olan unsurların dağılımı

Meslek seçimini etkileyen unsurlar	Etkili		Az Etkili		Etkili Değil		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ailenin İsteği	60	26.5	63	27.9	103	45.6	226	100.0
Anne ve babanın öğretmen olması	25	11.1	14	6.2	187	82.7	226	100.0
Arkadaş çevresi	22	9.7	52	23.0	152	67.3	226	100.0
Çalışma koşullarının uygunluğu	110	48.7	72	31.9	44	19.5	226	100.0
Kişiliğime uygun olması	187	82.7	30	13.3	9	4.0	226	100.0
Çocuklara olan sevgi	203	89.0	16	7.1	7	3.1	226	100.0
Kolay atanabilme olanağı	63	27.9	94	41.6	69	30.5	226	100.0
Çalışma süresinin uygunluğu	110	48.7	79	35.0	37	16.4	226	100.0
Düzenli maaş garantisi	122	54.0	74	32.7	30	13.3	226	100.0
Çalışma koşullarının yorucu olmaması	48	21.2	104	46.0	74	32.7	226	100.0
Meslek lisesi mezunu olma	59	26.1	15	6.6	152	67.3	226	100.0
Prestijli ve saygın bir meslek olması	141	62.4	60	26.5	25	11.1	226	100.0

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının meslek seçiminde en etkili olan unsurların başında “Çocuklara olan sevgi” (%89.8), “Kişiliğe uygun olması” (%82.7), “Prestijli ve saygın bir meslek olması” (%62.4), “Düzenli maaş garantisi” (%54.0), “Çalışma süresinin ve çalışma koşullarının uygunluğu” (%48.7) olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının meslek seçiminde az etkili olan unsurların başında “Çalışma koşullarının uygunluğu” (% 31.9), “Çalışma süresinin uygunluğu” (35.0), “Çalışma koşullarının yorucu olmaması” (%46.0), “Kolay atanabilme olanağı” (%41.6) olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının meslek seçiminde etkili olmadığını düşündükleri unsurların başında “Anne ve babanın öğretmen olması” (%82.7), “Arkadaş çevresi”

(%67.3), “Ailenin isteği” (%45.6), “Meslek lisesi mezunu olma” (%67.3) olduğu görülmektedir

4.2 Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygılarının eşitli Değişkenler Açısından Analizine İlişkin Bulgular

Bu bölümde sırasıyla; cinsiyet, uyruk, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, genel başarı ortalamaları (CGPA), tercih sırası, ekonomik düzey, öğretmenlik mesleğine uygunluk, gelecekte başarılı bir ğretmen olma inancı, üniversitede alınan eğitimin mesleği uygulamada sağlayacağı yeterlik, meslekte başarılı olamama konusundaki kaygı değişkenleri ile ğretmen Kaygı leği alt boyut ve toplam puanları arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1 Araştırmanın İkinici Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi “Okul ncesi ğretmen adaylarının mesleki kaygıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” olarak tanımlanmıştır. Aşağıda bu alt problemle ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların ğretmen Adayı Kaygı leği Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Sonucu

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
BMK					
Kadın	207	113.05	23401.00	1873.000	.732
Erkek	19	118.42	2250.00		
GMK					
Kadın	207	114.22	23644.50	1816.500	.582
Erkek	19	105.61	2006.50		
MK					
Kadın	207	113.41	23476.50	1948.500	.947
Erkek	19	114.45	2174.50		
Toplam					
Kadın	207	113.49	23492.50	1964.500	.994
Erkek	19	113.61	2158.50		

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören erkek öğretmen adaylarının Ben Merkezli Kaygı (BMK) alt boyut puanı ortalamasının (\bar{x} =118.42), kadınların puan ortalamasından (\bar{x} =113.05) daha yüksek olduğu belirlenmiştir ancak ortalamalar arasındaki fark anlamlı değildir ($U=1873.00$, $P>0.05$). Kadın öğrencilerin ise Görev Merkezli Kaygı alt boyut puanları (\bar{x} =114.22), erkek öğrencilerin kaygı puanlarından (\bar{x} =105.61) yüksek bulunmuştur ancak fark anlamlı değildir ($U= 1816500$, $P>0.05$). Öğrenci Merkezli Kaygı alt boyutunda kadınların ortalaması (\bar{x} =113.41) ile erkeklerin ortalamasının (\bar{x} =114.45) yakın olduğu ve farkın anlamlı olmadığı ($U=1948.50$, $p>0.5$) görülmüştür. Toplam kaygı puanları açısından katılımcıların puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmemiştir (Kadın \bar{x} =113.49, Erkek \bar{x} =113.61) ($U= 1964.500$, $P>0.05$).

4.2.2 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygıları uyruklarına göre farklılık göstermekte midir? olarak tanımlanmıştır. Aşağıda bu alt probleme ilikin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4: Katılımcıların Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği Puanlarının Uyuğua Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Uyruk	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
BMK					
K.K.T.C	32	116.44	2	.194	.907
T.C	182	113.43			
K.K.T.C- T.C	12	106.71			
GMK					
K.K.T.C	32	115.19	2	.829	.661
T.C	182	114.30			
K.K.T.C- T.C	12	96.83			
ÖMK					
K.K.T.C	32	105.55	2	.196	.374
T.C	182	116.24			
K.K.T.C- T.C	12	93.08			

TOPLAM

K.K.T.C	32	111.05	2	1.02	.599
T.C	182	115.09			
K.K.T.C- T.C	12	95.88			

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının Ben Merkezli Kaygı (BMK) puanları açısından K.K.T.C uyruğuna sahip katılımcıların sıra ortalamasının (\bar{x} =116.44), T.C uyruğuna sahip katılımcılardan (\bar{x} =113.43) ve çift uyruklu olan katılımcılardan (\bar{x} =106.71) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların Ben Merkezli kaygı alt boyut puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir (χ^2 (2)=194, $p>.05$).

Görev Merkezli Kaygı puanları açısından incelendiğinde K.K.T.C uyruğuna sahip katılımcıların sıra ortalaması (\bar{x} =115,19), T.C uyruğuna sahip katılımcıların sıra ortalamaları (\bar{x} = 114,30) birbirine yakın olduğu saptanırken çift uyruklu katılımcıların puanlarının (\bar{x} =96.83) düşük olduğu saptanmıştır. Katılımcıların Görev Merkezli Kaygı alt boyut puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir (χ^2 (2)=829, $p>.05$).

Öğrenci Merkezli Kaygı açısından incelendiğinde katılımcılardan T.C uyruğuna sahip katılımcıların sıra ortalaması (\bar{x} =116.24) yüksek iken, K.K.T.C uyruğuna sahip katılımcıların sıra ortalaması (\bar{x} =105.55) puanları bunu izlemekte ve çift uyruğa sahip katılımcıların ise düşük puana sahip olduğu (\bar{x} =93.08) sonucuna ulaşılırken puanlar arasında uyruğa göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (χ^2 (2) =196, $p>.05$).

Toplam Kaygı puanları açısından incelendiğinde T.C uyruğuna sahip katılımcıların sıra ortalamasının (\bar{x} =115.09), K.K.T.C uyruğuna sahip katılımcıların sıra ortalamasından (\bar{x} =111.05) daha yüksek oldukları saptanmıştır. Çift uyruğa sahip

katılımcıların sıra ortalamasının ($\bar{x}=95.88$) puanlarının düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Toplam kaygı puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($\chi^2 (2) =1.02, p>.05$)

4.2.3 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygıları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir? olarak tanımlanmıştır. Aşağıda bu alt probleme ilikin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
BMK					
2.Sınıf	62	113.81	2	2.23	.327
3.Sınıf	78	105.37			
4.Sınıf	86	120.65			
GMK					
2.Sınıf	62	111.30	2	6.84	.033*
3.Sınıf	78	100.41			
4.Sınıf	86	126.96			
ÖMK					
2.Sınıf	62	112.38	2	4.83	.089
3.Sınıf	78	102.17			
4.Sınıf	86	124.58			
TOPLAM					
2.Sınıf	62	112.94	2	4.77	.092
3.Sınıf	78	102.01			
4.Sınıf	86	124.33			

*P<.05

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların puan dağılımlarının sınıf düzeylerine göre analiz sonuçları görülmektedir. Ben Merkezli Kaygı puanları açısından incelendiğinde 4.sınıf katılımcıların sıra ortalamasının ($\bar{x}=120.65$), 2.Sınıf

katılımcıların sıra ortalamasından ($\bar{x}=113.81$) daha yüksek dolayısıyla daha fazla kaygılı oldukları belirlenmiştir. 3.sınıf katılımcıların sıra ortalamasının ise ($\bar{x}=105.37$) diğer sınıf düzeylerine göre düşük olduğu saptanmıştır. Ben merkezli kaygı puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($\chi^2 (2)=2.23, p>.05$). Görev Merkezli kaygı puanları açısından incelendiğinde 4.sınıf katılımcıların sıra ortalaması ($\bar{x}=126.96$), 2. Sınıf katılımcıların sıra ortalamasından ($\bar{x}=111.30$) daha yüksek dolayısıyla daha fazla kaygılı oldukları belirlenmiştir. 3. Sınıf katılımcıların sıra ortalamasının ise ($\bar{x}=100.41$) diğer sınıf düzeylerine göre düşük olduğu saptanmıştır. Katılımcıların görev merkezli kaygı puanları açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2 (2)=4.83, p<.05$). Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK) puanları açısından incelendiğinde 4. sınıf katılımcıların sıra ortalamasının ($\bar{x}=124.58$), 2.sınıf katılımcıların sıra ortalamasından ($\bar{x}=112.28$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 3.sınıf katılımcıların sıra ortalaması ise ($\bar{x}=102.17$) en düşük düzeyde kaygılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu boyutta puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2 (2)=4.83, p>.05$). Toplam kaygı puanları açısından incelendiğinde 4. sınıf katılımcıların sıra ortalaması ($\bar{x}=124.33$), 2.sınıf katılımcıların sıra ortalamasından ($\bar{x}=112.94$) daha yüksek dolayısıyla daha kaygılı oldukları belirlenmiştir. 3.sınıf katılımcıların ise ($\bar{x}=102.01$) en düşük düzeyde kaygıya sahip oldukları oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Puanlar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2 (2)=4.77, p>.05$).

4.2.4 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın beşinci alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygıları mezun olunan lise türüne göre farklılık göstermekte midir? olarak tanımlanmıştır. Aşağıda bu alt probleme ilikin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6: Katılımcıların Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Lise Türü	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
BMK					
Meslek	87	107.18	2	1.985	.371
Anadolu	67	122.13			
Düz Lise	72	113.10			
GMK					
Meslek	87	109.58	2	1.031	.597
Anadolu	67	120.10			
Düz Lise	72	112.09			
ÖMK					
Meslek	87	107.90	2	3.044	.218
Anadolu	67	125.14			
Düz Lise	72	109.43			
Toplam					
Meslek	87	108.11	2	2.308	.315
Anadolu	67	123.54			
Düz Lise	72	110.67			

Tablo 6 incelediğinde katılımcıların puan dağılımlarının mezun oldukları lise türüne göre analiz sonuçları görülmektedir. Ben Merkezli Kaygı (BMK) puanları açısından incelendiğinde Anadolu lisesinden mezun olan katılımcıların sıra ortalamasının ($\bar{x}=122.13$), düz liseden mezun olan katılımcıların sıra ortalamasından ($\bar{x}=113.10$) daha yüksek dolayısıyla daha fazla kaygılı oldukları belirlenmiştir. Meslek lisesinden mezun olan katılımcıların sıra ortalamasının ise ($\bar{x}=107.18$) diğer lise türlerine göre düşük düzeyde kaygılı olduğu saptanmıştır. Puanlar açısından farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2(2)=1.985, p>.05$). Görev Merkezli Kaygı (GMK) puanları incelendiğinde; Anadolu lisesinden mezun olan katılımcıların sıra ortalamasının ($\bar{x}=120.10$), düz liseden mezun olan katılımcıların sıra ortalamasından ($\bar{x}=112.09$) daha yüksek dolayısıyla daha kaygılı oldukları belirlenmiştir. Meslek lisesinden mezun olan katılımcıların sıra ortalamasının ise ($\bar{x}=109.58$) düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. İstatistiksel

açından farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2 (2)=1.031, p>.05$). Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK) puanlarının Anadolu lisesinden mezun olan katılımcıların sıra ortalamasının ($\bar{x}=125.14$), düz liseden mezun olan katılımcıların sıra ortalamasından ($\bar{x}=109.43$) daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Meslek lisesinden mezun olan katılımcıların sıra ortalamasının ($\bar{x}=107.90$) ise hepsinden düşük dolayısıyla kaygılarının az olduğu belirlenmiştir. İstatiksel açıdan anlamlı farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2 (2)=3.044, p>.05$). Toplam kaygı puanları açısından incelendiğinde Anadolu lisesinden mezun olan katılımcıların sıra ortalamasının ($\bar{x}=123.54$), düz liseden mezun olan katılımcıların sıra ortalamasından ($\bar{x}=110.67$) yüksek olduğu, daha yüksek düzeyde kaygılı olduklarını göstermektedir. Meslek lisesinden mezun olan katılımcıların sıra ortalamasının ise ($\bar{x}=108.11$) düşük düzeyde kaygılı olduklarını göstermektedir. Puanlar arasında istatiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır ($\chi^2 (2)=2.308, p>.05$).

4.2.5 Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın altıncı alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygıları genel başarı ortalamalarına göre farklılık göstermekte midir?” olarak tanımlanmıştır. Aşağıda bu alt probleme ilikin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7: Katılımcıların Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği puanlarının Genel Başarı Ortalamalarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

CGPA	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P
BMK					
1.00-1.80	18	131.75	3	4.493	.213
2.00-2.50	92	103.20			
3.00-3.50	104	119.18			
3.50-4.00	12	115.88			
GMK					
1.00-1.80	18	122.92	3	4.034	.258
2.00-2.50	92	103.45			
3.00-3.50	104	118.82			
3.50-4.00	12	130.33			

ÖMK					
1.00-1.80	18	122.56	3	6.985	.072
2.00-2.50	92	99.64			
3.00-3.50	104	123.14			
3.50-4.00	12	122.67			
TOPLAM					
1.00-1.80	18	126.33	3	5.596	.133
2.00-2.50	92	101.20			
3.00-3.50	104	121.10			
3.50-4.00	12	122.71			

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların puan ortalamasının genel başarı ortalamalarına göre analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Genel başarı ortalaması “1.00-1.80” arasında olan katılımcıların Ben Merkezli Kaygı (BMK) puanlarının sıra ortalaması (\bar{x} =131.75) “3.00-.3.50” arasında olan katılımcıların sıra ortalamasından (\bar{x} =119.18) daha fazla kaygılı oldukları belirlenmiştir. “3.50-4.00” arasında olan katılımcıların sıra ortalaması (\bar{x} =115.88) birbirlerine yakın fakat düşük düzeyde kaygılı oldukları belirlenmiştir. Genel başarı ortalaması 2.00-2.50 arasında olan katılımcıların sıra ortalamasının ise (\bar{x} =103.20) diğer genel başarı ortalamalarına göre daha düşük düzeyde kaygılı oldukları saptanmıştır. İstatiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (χ^2 (3)=4.493, $p>.05$).

Görev Merkezli Kaygı (GMK) puanları açısından genel başarı ortalaması “3.50-4.00” arasında olan katılımcıların sıra ortalamasınının (\bar{x} =130.33),”1.00-1.80” arasında olan katılımcıların sıra ortalamasından (\bar{x} =122.92) daha fazla kaygılı oldukları belirlenirken, “3.00-3.50” arasında olan katılımcıların sıra ortalamasınının (\bar{x} =118.82) daha düşük olduğu saptanmıştır. Genel başarı ortalaması “2.00-2.50” arasında olan katılımcıların sıra ortalamasınının ise (\bar{x} =103.45) diğer genel başarı ortalamalarına göre düşük düzeyde dolayısıyla daha az düzeyde kaygılı oldukları

saptanmıştır. İstatiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2(3) = 4.034, p > .05$).

Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK) puanları açısından genel başarı ortalaması “3.00-3.50” arasında olan katılımcıların sıra ortalamasının ($\bar{x} = 123.14$), “3.50-4.00” arasında olan katılımcıların sıra ortalamasına göre ($\bar{x} = 122.67$) birbirlerine yakın düzeyde kaygılı oldukları belirlenmiştir. “1.00-1.80” arasında olan katılımcıların sıra ortalamasının ise ($\bar{x} = 122.56$) diğerlerine göre birbirine daha yakın fakat düşük düzeyde kaygılı oldukları belirlenmiştir. Genel not ortalaması “2.00-2.50” arasında olan katılımcıların ise sıra ortalamasının ($\bar{x} = 99.64$) diğer genel başarı ortalamalarına göre çok düşük düzeyde kaygılı oldukları saptanmıştır. İstatiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2(3) = 6.985, p > .05$).

Toplam kaygı puanları açısından incelendiğinde ise genel başarı ortalaması “1.00-1.80” arasında olan katılımcıların sıra ortalamasının ($\bar{x} = 126.33$), “3.50-4.00” arasında olan katılımcıların sıra ortalamasından ($\bar{x} = 122.71$) daha yüksek dolayısıyla daha fazla kaygılı oldukları belirlenmiştir. Genel başarı ortalaması “3.00-3.50” arasında olan katılımcıların sıra ortalamasının ($\bar{x} = 121.10$) ile “3.50-4.00” ortalamaya sahip olanların birbirlerine yakın ve daha düşük düzeyde kaygılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel başarı ortalaması “2.00-2.50” arasında olan katılımcıların sıra ortalamasının ise ($\bar{x} = 101.20$) diğer başarı ortalamalarına göre belirgin düzeyde olduğu saptanmıştır. Puanlar arasında istatiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2(3) = 5.596, p > .05$).

4.2.6 Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın yedinci alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygıları üniversite tercih sırasına göre farklılık göstermekte midir? olarak tanımlanmıştır. Aşağıda bu alt probleme ilkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8: Katılımcıların Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği Puanlarının Üniversiteyi Tercih Sırasına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Tercih Sırası	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P
BMK					
1-3	175	113.42	3	3.087	.378
4-10	24	113.40			
11-17	11	87.45			
18 ve üstü	16	132.41			
GMK					
1-3	175	113.06	3	2.285	.515
4-10	24	106.02			
11-17	11	105.14			
18 ve üstü	16	135.31			
ÖMK					
1-3	175	112.25	3	7.932	.47
4-10	24	120.13			
11-17	11	73.95			
18 ve üstü	16	144.47			
TOPLAM					
1-3	175	112.69	3	4.416	.220
4-10	24	113.19			
11-17	11	87.91			
18 ve üstü	16	140.38			

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların puan dağılımlarının üniversiteyi tercih etme sırasına göre analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Ben Merkezli Kaygı (BMK) puanları açısından tercih sıralamasında “18 ve üstü” seçim yapan katılımcıların sıra ortalamasının ($x=135.31$), 1-3 arasında seçim yapan katılımcıların sıra ortalamasından ($x=113.42$) daha fazla kaygılı oldukları belirlenmiştir. “4-10” arasında seçim yapan katılımcıların sıra ortalamasının ($x=113.40$) birbirlerine yakın fakat düşük düzeyde kaygılı oldukları belirlenirken, 11-17 arasında seçim yapan katılımcıların sıra ortalamasının ($x=87.45$) diğer tercih sıralamalarına göre belirgin düzeyde düşük dolayısıyla az kaygılı oldukları saptanmıştır. İstatiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2(3)=3.087, p>.05$).

Görev Merkezli Kaygı (GMK) puanları açısından tercih sıralamasında “18 ve üstü” seçim yapan katılımcıların sıra ortalamasının ($x=135.31$), “1-3” arasında seçim yapan katılımcıların sıra ortalamasından ($x=113.06$) daha yüksek dolayısıyla daha fazla kaygılı oldukları belirlenmiştir. Tercih sıralamasında “4-10” arasında seçim yapanların sıra ortalamasının ise ($x=106.02$), 11-17 arasında seçim yapanların sıra ortalamasından ($x=105.14$) birbirine yakın fakat düşük düzeyde kaygılı oldukları saptanmıştır. Puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı saptanmıştır ($\chi^2(3)=2.285, p>.05$).

Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK) puanları açısından tercih sıralamasında “18 ve üstü” seçim yapan katılımcıların sıra ortalamasının ($x=144.47$), “4-10” arasında seçim yapan katılımcıların sıra ortalamasından ($x=120.13$) daha yüksek dolayısıyla daha fazla kaygılı oldukları belirlenmiştir. “1-3” arasında seçim yapan katılımcıların sıra ortalamasının ise ($x=112.25$) düşük düzeyde kaygılı oldukları belirlenmiştir. 11-17 arasında seçim yapan katılımcıların sıra ortalamasının ($x=73.95$) diğer tercih sıralamalarına göre belirgin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. İstatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır ($\chi^2(3)=7.932, p>.05$).

Toplam kaygı puanları açısından incelendiğinde ise “18 ve üstü” seçim yapan katılımcıların sıra ortalamasının ($x=140.38$), “4-10” arasında seçim yapan katılımcıların sıra ortalamasından ($x=113.19$) daha yüksek dolayısıyla daha fazla kaygılı oldukları belirlenmiştir. “1-3” arasında seçim yapan katılımcıların sıra ortalamasının ise ($x=112.69$) birbirlerine yakın fakat düşük düzeyde kaygılı oldukları belirlenmiştir. 11-17 arasında seçim yapan katılımcıların ise sıra ortalamasının ($x=87.91$) diğer tercih etme sıralarına göre düşük düzeyde kaygılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İstatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır ($\chi^2(3)=4.416, p>.05$).

4.2.7 Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın sekizinci alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermekte midir? olarak tanımlanmıştır. Aşağıda bu alt probleme ilkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 9: Katılımcıların Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği Puanlarının Ekonomik Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Ekonomik Düzey	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
BMK					
Düşük	16	128.19	2	2.352	.309
Orta	193	114.01			
Yüksek	17	93.88			
GMK					
Düşük	16	120.91	2	2.222	.329
Orta	193	114.83			
Yüksek	17	91.44			
ÖMK					
Düşük	16	129.81	2	4.431	.108
Orta	193	114.71			
Yüksek	17	84.41			
Toplam					
Düşük	16	127.41	2	3.345	.188
Orta	193	114.59			
Yüksek	17	88.09			

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların puan dağılımlarının ekonomik düzeylerine göre analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Ben Merkezli Kaygı (BMK) puanları açısından ekonomik düzeyini “düşük” olarak ifade eden katılımcıların sıra ortalaması ($x=128.19$), ekonomik düzeyini “orta” olarak ifade eden katılımcıların sıra ortalamasından ($x=114.01$) daha fazla kaygılı oldukları belirlenmiştir. Ekonomik düzeyini “yüksek” olarak ifade eden katılımcıların sıra ortalamasının ise ($x=93.88$)

düşük düzeyde dolayısıyla daha az kaygılı olduğu saptanmıştır. İstatiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2 (2)=2.352, p>.05$).

Görev Merkezli Kaygı (GMK) puanları açısından ekonomik düzeyini “düşük” olarak ifade eden katılımcıların sıra ortalaması ($x=120.91$), ekonomik düzeyini “orta” olarak ifade eden katılımcıların sıra ortalamasından ($x=114.83$) yüksek dolayısıyla daha fazla kaygılı oldukları belirlenmiştir. Ekonomik düzeyini “yüksek” olarak ifade eden katılımcıların sıra ortalamasının ise ($x=91.44$) düşük düzeyde olduğu ve daha az kaygılı oldukları saptanmıştır. İstatiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2 (2)=2.222, p>.05$).

Öğrenci Merkezli Kaygı puanları açısından ekonomik düzeyini “düşük” olarak ifade eden katılımcıların sıra ortalamasının ($x=129.81$), ekonomik düzeyi “orta” olarak ifade eden katılımcıların sıra ortalamasından ($x=114.71$) daha fazla kaygılı oldukları belirlenmiştir. Ekonomik düzeyini “yüksek” olarak ifade eden katılımcıların sıra ortalamasının ise ($x=84.41$) düşük düzeyde olduğu dolayısıyla daha az kaygılı oldukları belirlenmiştir. Puanlar arasında istatiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2 (2)=4.431, p>.05$).

Toplam kaygı puanları açısından ekonomik düzeyini “düşük” olarak ifade eden katılımcıların sıra ortalamasının ($x=127.41$), ekonomik düzeyini “orta” olarak ifade eden katılımcıların sıra ortalamasından ($x=114.59$) yüksektir ve daha fazla kaygılı oldukları belirlenmiştir. Ekonomik düzeyini “yüksek” olarak ifade eden katılımcıların sıra ortalamasının ise ($x=88.09$) düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Puanlar arasında istatiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2 (2)=3.345, p>.05$).

4.2.8 Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın dokuzuncu alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygıları öğretmenlik mesleğini kendilerine uygun görme durumlarına göre farklılık göstermekte midir? olarak tanımlanmıştır. Aşağıda bu alt probleme ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 10: Katılımcıların Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini Kendilerine Uygun Görme Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi

Öğretmenlik Mesleğinin Uygunluğu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
BMK					
Biraz	80	145,04	11603,50	3316,50	.000
Çok	146	96,22	14047.50		
GMK					
Biraz	80	142.86	11429.00	3491.00	.000
Çok	146	97.41	14222.00		
ÖMK					
Biraz	80	140.14	11211.00	3709.00	.000
Çok	146	98.90	14440.00		
Toplam					
Biraz	80	144.05	11524.00	3396.00	.000
Çok	146	96.76	14127.00		

*P<.01

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının “Öğretmenlik mesleğinin size ne ölçüde uygun olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Ben Merkezli Kaygı (BMK) puanları açısından mesleği kendilerine “biraz uygun” olduğunu belirten katılımcıların ($x=145.04$) yüksek düzeyde kaygılı oldukları belirlenirken, mesleği kendilerine “çok uygun” olarak değerlendiren katılımcıların puanlarından ($x=96.22$) düşük düzeyde kaygılı oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu boyutta puanlar arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($U=3316.50$, $p<.01$).

Görev Merkezli Kaygı (GMK) puanları açısından mesleği kendilerine “biraz uygun” olduğunu belirten katılımcıların ($x=142.86$) yüksek düzeyde kaygılı oldukları belirlenirken “çok uygun” olarak değerlendiren katılımcıların puanlarından ($x=97.41$) düşük düzeyde kaygılı oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. İstatiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($U=3491.00$, $p<.01$).

Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK) puanları açısından “biraz uygun” olduğunu belirten katılımcıların sıra ortalaması ($x=140.14$) yüksek düzeyde kaygılı oldukları belirlenirken, “çok uygun” olarak değerlendiren katılımcıların puanlarından ($x=98.90$) düşük düzeyde kaygılı oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. İstatiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($U=3709.00$, $p<.01$).

Toplam kaygı puanları açısından “biraz uygun” olduğunu belirten katılımcıların sıra ortalaması ($x=144.05$) yüksek düzeyde kaygılı oldukları belirlenirken, “çok uygun” olarak değerlendiren katılımcıların puanlarından ($x=96.76$) düşük düzeyde kaygılı oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. İstatiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($U=3396.00$, $p<.01$).

4.2.9 Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın onuncu alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri gelecekte başarılı öğretmen olma inançlarına göre farklılık göstermekte midir?” olarak tanımlanmıştır. Aşağıda bu alt probleme ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 11: Katılımcıların Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği Puanlarının Gelecekte başarılı Bir Öğretmen Olma İnançlarına Göre Mann Whitney U Testi

Gelecekte Başarılı Öğretmen Olma İnancı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
BMK					
Biraz	60	150.27	9016.00	2774.00	.000
Çok	166	100.21	16635.00		
GMK					
Biraz	60	149.72	8983.00	2807.00	.000
Çok	166	100.41	16668.00		
ÖMK					
Biraz	60	146.06	8763.50	3026.50	.000
Çok	166	101.73	16887.50		
Toplam					
Biraz	60	150.18	9011.00	2779.00	.000
Çok	166	100.24	16640.00		

*P<.01

Tablo 11. incelendiğinde öğretmen adaylarının “Gelecekte başarılı bir öğretmen olacağınıza ne ölçüde inanıyorsunuz?” sorusuna ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Ben Merkezli Kaygı (BMK) puanları açısından gelecekte başarılı bir öğretmen olacağı konusunda düşük düzeyde inanca sahip katılımcıların sıra ortalamasının ($x=150.27$) başarılı bir öğretmen olacağına inanan katılımcıların sıra ortalamasından ($x=100.21$) daha yüksek olduğu dolayısıyla daha yüksek düzeyde “ben merkezli kaygı”ya sahip oldukları belirlenmiştir. Puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($U=2774.00$, $p<.01$).

Görev Merkezli Kaygı (GMK) puanları açısından gelecekte başarılı bir öğretmen olacağı konusunda düşük düzeyde inanca sahip katılımcıların sıra ortalamasının ($x=149.72$) başarılı bir öğretmen olacağına inanan katılımcıların sıra ortalamasından ($x=100.42$) daha yüksek olduğu dolayısıyla daha fazla “görev

merkezli kaygı”ya sahip oldukları belirlenmiştir. İstatiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır (U=2807.00, p<.01).

Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK) puanları açısından gelecekte başarılı bir öğretmen olacağı konusunda düşük düzeyde inanca sahip katılımcıların sıra ortalamasının (x=146.06) başarılı bir öğretmen olacağına inanan katılımcıların sıra ortalamasından (x=101.73) daha fazla yüksek olduğu dolayısıyla daha yüksek düzeyde “öğrenci merkezli kaygı”ya sahip oldukları belirlenmiştir. İstatiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır (U=3026.50, p<.01).

Toplam kaygı puanları açısından puanları açısından gelecekte başarılı bir öğretmen olacağı konusunda düşük düzeyde inanca sahip katılımcıların sıra ortalamasının (x=150.18) başarılı bir öğretmen olacağına inanan katılımcıların sıra ortalamasından (x=100.24) daha yüksek olduğu dolayısıyla daha fazla kaygılı oldukları belirlenmiştir. İstatiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır (U=2779.00, p<.01).

4.2.10 Araştırmanın On Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın on birinci problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri üniversitede aldıkları eğitimin mesleği uygulamaya katkısına ilişkin inançlarına göre farklılık göstermekte midir?” olarak tanımlanmıştır. Aşağıda bu alt probleme ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 12: Katılımcıların Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği Puanlarının Üniversitede Alınan Eğitimin Mesleği Uygulamaya Katkısına İlişkin İnançlarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Üniversitede Alınan Eğitimin Mesleği Uygulamaya Katkısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
BMK						
Hiç	6	121.83	2	2.116	.347	
Biraz	107	119.70				
Çok	113	107.19				
GMK						
Hiç	6	127.00	2	4.371	.112	
Biraz	107	122.31				
Çok	113	104.44				
ÖMK						
Hiç	6	73.33	2	7.747	.021	1-2,1-3
Biraz	107	125.14				
Çok	113	104.62				
Toplam						
Hiç	6	108.83	2	4.755	.093	
Biraz	107	123.47				
Çok	113	104.31				

*P<.05

Tablo 12. incelendiğinde alt boyut ve toplam kaygı puanlarının “Üniversitede aldığımız eğitimin mesleğinizi uygulamaya katkısına ilişkin ne ölçüde yeterli olacağını düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Ben Merkezli Kaygı (BMK) puanları açısından; üniversitede aldıkları eğitimin mesleği uygulamada “hiç yeterli olmayacağını” ifade eden katılımcıların sıra ortalamasının ($x=121.83$), “biraz yeterli” olacağını düşünen katılımcıların sıra ortalamasından ($x=119.70$) ve “çok yeterli” olacağını düşünen katılımcıların sıra ortalamasından ($x=107,19$) daha yüksek olduğu; dolayısıyla daha fazla “ben merkezli kaygıya” sahip oldukları belirlenmiştir. Puanlar arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2 (2)=2.116, p<.05$).

Görev Merkezli Kaygı (GMK) puanları açısından; “hiç yeterli olmayacağını” ifade eden katılımcıların sıra ortalamasının ($x=127.00$), “biraz yeterli” olacağını düşünen katılımcıların sıra ortalamasından ($x=122.31$) ve “çok yeterli” olacağını düşünen katılımcıların sıra ortalamasının ise ($x=107.19$) daha yüksek olduğu; dolayısıyla daha fazla “görev merkezli kaygı”ya sahip oldukları belirlenmiştir. İstatiksel açıdan anlamlı farklılığın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2(2)=4.371, p<.05$).

Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK) puanları açısından; “biraz yeterli” olacağını düşünen katılımcıların sıra ortalamasının ($x=125.14$) “çok yeterli” olacağını düşünen katılımcıların sıra ortalamasından ($x=104.62$) ve “hiç yeterli olmayacağını” ifade eden katılımcıların sıra ortalamasının ise ($x=73.33$) daha yüksek olduğu dolayısıyla daha fazla “öğrenci merkezli kaygı”ya sahip oldukları belirlenmiştir. Puanlar açısından istatiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2(2)=7.747, p<.05$).

Toplam kaygı puanları açısından; “biraz yeterli” olacağını düşünen katılımcıların sıra ortalamasının ($x=123,47$), “hiç yeterli olmayacağını” ifade eden katılımcıların sıra ortalamasından ($x=108.83$) ve “çok yeterli” olacağını düşünen katılımcıların sıra ortalamasının ise ($x=104.31$) daha yüksek düzeyde olduğu dolayısıyla daha fazla kaygılı oldukları belirlenmiştir. İstatiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2(2)=4.755, p<.05$).

4.2.11 Araştırmanın On İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın on ikinci alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri meslekte başarılı olamama konusunda hissedilen kaygıya göre farklılık göstermekte midir?” olarak tanımlanmıştır. Aşağıda bu alt probleme ilkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 13: Katılımcıların Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği Puanlarının Meslekte Başarılı Olup Olamama Konusunda Hissedilen Kaygıya Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Meslekte Başarılı Olamama Konusunda Hissedilen Kaygı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
BMK						
Hiç	62	77,19	2	29.041	.000	1-2,1-3
Biraz	118	122.02				
Çok	46	140.59				
GMK						
Hiç	62	79.35	2	26.340	.000	1-2,1-3
Biraz	118	120.88				
Çok	46	140.60				
ÖMK						
Hiç	62	80.22	2	24.890	.000	1-2,1-3
Biraz	118	120.82				
Çok	46	139.59				
Toplam						
Hiç	62	77.42	2	29.036	.000	1-2,1-3
Biraz	118	121.61				
Çok	46	141.34				

*P<.01

Tablo 13 incelendiğinde alt boyut ve toplam kaygı puanlarının “Mesleğinizde başarılı olup olamama konusunda ne ölçüde kaygı hissediyorsunuz?” sorusuna ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Ben Merkezli Kaygı (BMK) puanları açısından meslekte başarılı olup olamama konusunda “Çok” kaygılı olduğunu ifade eden katılımcıların sıra ortalaması ($x=140.59$), “Biraz” kaygılı olduğunu ifade eden katılımcıların sıra ortalamasından ($x=122.02$) yüksektir. Bu boyutta en düşük puan ortalaması, dolayısıyla en düşük düzeyde “ben merkezli kaygı” meslekte başarılı olup olamama konusunda “Hiç” kaygı duymadığını” ($x=77.19$) belirten katılımcılara aittir. Puanlar arasındaki fark İstatiksel açıdan anlamlıdır ($\chi^2(2)=29.041, p<.01$).

Görev Merkezli Kaygı (GMK) puanları açısından “Çok” kaygılı olduğunu ifade eden katılımcıların sıra ortalaması ($x=140.60$), “Biraz” kaygılı olduğunu ifade eden katılımcıların sıra ortalamasından ($x=120.88$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu boyutta en düşük puan ortalaması, dolayısıyla en düşük düzeyde “görev merkezli kaygı” açısından “Hiç kaygı duymadığını” ($x=79.35$) ifade eden katılımcılara aittir. İstatiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2(2)=26.340, p<.01$).

Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK) puanları açısından “Çok” kaygılı şekilde ifade eden katılımcıların sıra ortalaması ($x=139.59$), “Biraz” şekilde ifade eden katılımcıların sıra ortalamasından ($x=120.82$) yüksek olduğu belirlenmiş olup, bu boyutta en düşük puan ortalamasına izleyen sonuçlarda en düşük düzeyde kaygıyı taşıyan “öğrenci merkezli kaygı” açısından “Hiç kaygı duymadığını” ($x=80.22$) ifade eden katılımcılara aittir. İstatiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2(2)=24.890, p<.01$).

Toplam kaygı puanları açısından “Çok” şekilde ifade eden katılımcıların sıra ortalaması ($x=141.34$), “Biraz” şekilde ifade eden katılımcıların sıra ortalamasından ($x=121.61$) yüksek olduğu belirlenirken, bu boyutta en düşük puan ortalamasına be bunu izleyen sonuçlarda en düşük düzeyde kaygıyı taşıyan “Hiç kaygı duymadığını” ifade eden katılımcıların sıra ortalamasına ($x=77.42$) aittir. İstatiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2(2)=29.036, p<.01$).

Bölüm 5

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacına ve alt amaçlara uygun olarak hazırlanan nicel ve açık uçlu sorulara verilen cevaplarla toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulguların sonuçlarına ve ilgili alanyazın ışığında tartışmaya yer verilmiştir.

Araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde alt boyut olan Ben Merkezli Kaygı (BMK), Görev Merkezli Kaygı (GMK), Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK) ve toplam kaygı puanları açısından çıkan bulgular eşliğinde tartışılacaktır. Yapılan araştırmada öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının cinsiyet, uyruk, lise türü, genel başarı ortalamaları, üniversiteyi tercih sırası ve ekonomik düzey açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmezken, sınıf düzeyi değişkeni bakımından Görev merkezli kaygılarının (GMK) anlamlı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulara ek olarak, öğretmenlik mesleğini kendilerine uygun görme, gelecekte başarılı bir öğretmen olma inancı, üniversitede alınan eğitimin mesleği uygulamaya katkısına ilişkin inançları ve meslekte başarılı olup olmama konusunda hissedilen kaygıya göre anlamlı farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bölümde sunulan sonuç ve tartışma araştırmanın alt problemleriyle aynı düzeni izlemektedir.

5.1 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Meslek Seçiminde Etkili Olan Unsurlar Nelerdir?

Öğretmen adaylarının meslek seçiminde etkili olabileceği düşünülen çeşitli unsurlar etkili, az etkili ve etkili değil şeklinde derecelendirilmiştir. Katılımcıların meslek seçiminde etkili olarak öne çıkan unsurlar; çocuklara olan sevgi, kişiliğe uygun olması, prestijli ve saygın meslek olması, düzenli maaş garantisi, çalışma süresinin ve koşullarının uygunluğu ile ilgili öğelerdir. Az etkili unsurlar ise, çalışma koşullarının uygunluğu, çalışma koşullarının yorucu olmaması, çalışma süresi ve kolay atanabilme olanağı ile ilgili öğeler olarak vurgulanmıştır, öğretmen adaylarının meslek seçiminde etkili olmadığını belirttikleri unsurlar arasında ise, anne ve babanın öğretmen olması, arkadaş çevresi, ailenin isteği ve meslek lisesi mezunu olma önplana çıkmaktadır.

Owen, Kepir, Özdemir, Ulaş ve Yılmaz (2011) üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenlerini inceledikleri araştırmada 869 öğrenciyle çalışarak veri toplamışlardır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan ankette meslek seçimini etkileyebilecek unsurlar bireysel, sosyal, sistematik ve şans etmenleri şeklinde temalarla gruplandırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre meslek seçiminde etkili olan unsurlar; mesleki ilgi, sınavdan alınan puanların buldukları bölüme yetmesi, kişilik özelliklerine uygun olması ve iş bulma olanakları şeklinde sınıflandırılmıştır. Araştırmanın bu bulgusunda cinsiyet değişkeni açısından kadın öğrencilerin daha çok bireysel ve sosyal temalardan yararlandıkları, erkek öğrencilerin ise sistematik olarak geleceğe dönük iş bulma ve daha fazla kazanç sağlayabilecekleri bölümleri seçtikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu etkili olan görüşlerle benzerdir.

Yurdakul'un (2019) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmelerinde rol alan etmenlere yönelik araştırmasının bulgularında, öğretmenlik mesleğini seçmelerinde anne, baba ve yakın çevrenin etkili olduğunu fakat yine de son kararı kendilerinin verdiklerine yönelik sonuca ulaşılmıştır. Bu bulgu çalışmamızdan elde edilen sonuçlardan farklıdır. Belirtilen araştırmada ayrıca; düzenli maaş, kolay atanabilme olanağının ve iş tanımının net olması gibi unsurların etkili olduğu görülmüştür ki bu sonuç bu çalışmanın bulguları ile benzer niteliktedir.

Yatmaz, Erdemir ve Erbil (2019) okul öncesi öğretmen adaylarının mesleği seçme nedenleri ile çocuk/çocukluk algılarını karşılaştırdıkları araştırmalarında devlet okulunda birinci sınıfta öğrenim gören 15 lisans öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Araştırmanın bulgularında ise, öğretmen adaylarının etkili olarak değerlendirdikleri görüşlerinin en başında içsel motivasyon basamağında çocuklara olan sevgi ve iyi iletişim kurduklarına yönelik sonuçlar ortaya çıkarken, bazılarının ise öğretmenlik mesleğine kendilerini uygun görmesi ve mesleği sevdiklerine dair açıklamalar ortaya çıkmaktadır. Dışsal motivasyonel (çevresel) kaynaklarda ise öğretmen adaylarının bazılarının meslek seçiminde ailelerin veya öğretmenlerin yönlendirmesinden, ilgilerini çeken alanın başka bir bölüm olduğundan fakat bu alana yakın olduğunu düşündüklerinden veya bölümle ilgili liselerden mezun olmalarının etkisi olduğu vurgulanmaktadır.

Araştırmanın bu çalışmadan elde edilen bu bulguları destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Gelecekte yürütülecek çalışmalarda öğretmen adaylarının mesleki seçme nedenlerine ilişkin unsurlar ile mesleki kaygıları arasında bir ilişki olup olmadığının, varsa bunu etkileyen etkenlerin neler olduğunun daha detaylı araştırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

5.2 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Çalışmanın ikinci alt problemi olan “Cinsiyet” değişkeni kapsamında anlamlı bir farklılığın olmadığı BMK, ÖMK ve toplam puanlar açısından erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarına göre daha fazla dolayısıyla daha yüksek kaygılandıkları ortaya çıkarken, GMK alt boyutu açısından kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla dolayısıyla daha yüksek düzeyde kaygılı oldukları bulunmuştur.

Taşğın (2006) gerçekleştirdiği çalışmada ise kadın öğretmen adaylarının GMK ve BMK açısından erkek öğretmen adaylarına göre yüksek düzeyde kaygı duyduklarını tespit etmiş ve istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirtmişlerdir.

Atmaca (2013) farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını incelemiş ve GMK açısından kadın öğretmen adaylarını erkek öğretmen adaylarına göre kaygılı bulmuş fakat sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını belirtmiştir. Alanyazında farklı çalışma grupları belirli ölçüde bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu çalışmada da istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin, mesleki kaygılarında bazı farklılıklara neden olabileceğini düşündüren sonuçlara ulaşılmıştır. Özellikle okul öncesi öğretmenliği programlarında öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin kadın-erkek açısından dengeli dağılım göstermediği dikkate alındığında, bu kaygıların daha iyi anlaşılması ve hizmet öncesinde gerekli önlemlerin alınması önemli görülmektedir.

5.3 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları Uyuşma Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Uyuşma” değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın söz konusu olmadığı fakat BMK alt boyutu açısından

K.K.T.C uyruğuna sahip katılımcıların diğer uyruğa sahip olanlara göre yüksek düzeyde bir kaygılı olduğu ortaya çıkmaktadır.

GMK alt boyutunda K.K.T.C ve T.C uyruğuna sahip katılımcıların puanlarının birbirine yakın düzeyde fakat her iki uyruğa sahip katılımcılara göre daha yüksek olduğu kaygılı olduğu; ÖMK alt boyutunda T.C uyruğuna sahip olan katılımcıların diğer uyruklara sahip olan katılımcılara göre kaygılı olduğu ve toplam kaygı puanları açısından ise T.C uyruğuna sahip katılımcıların K.K.T.C uyruğuna sahip öğretmen adaylarından daha kaygılı olduğu, her iki uyruğa sahip olan öğretmen adaylarının ise kaygılarının düşük olduğu bulunmuştur.

Alanyazında araştırmanın bulgusu ile ilişkilendirilebilecek herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır ancak KKTC’de öğretmenlerin atanması ile ilgili yasalar, Öğretmen Akademisi ve Vakıf/Özel Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinden mezun olan KKTC uyruklu öğretmen adaylarının istihdam koşulları dikkate alındığında bu konu ile ilgili araştırmaların yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

5.4 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları Sınıf Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Sınıf düzeyi” değişkenine göre 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adaylarıyla çalışılmıştır. Bütün alt boyut ve toplam puanlar açısından 4. sınıf katılımcıların, 2 sınıf katılımcılara göre yüksek düzeyde kaygılı oldukları belirlenirken, 3. sınıf katılımcıların diğer sınıf düzeylerine göre düşük düzeyde kaygılı oldukları ortaya çıkmıştır. Puanlar arasında sınıf düzeyine bağlı olarak elde edilen farklılığın sadece GMK alt boyutunda anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Saban, Korkmaz ve Akbaşı (2004) yaptıkları çalışmada 4. Sınıf düzeyine sahip öğretmen adaylarının BMK ve ÖMK kaygı puanlarına kıyasla, GMK puanında

yüksek düzeyde kaygı taşıdıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu çalışmamızla benzer niteliktedir. Başka bir çalışmada Oğuz ve Karakuş (2017) 4. Sınıf öğretmen adaylarının kaygılarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Çakmak ve Hevedanlı (2005) ise öğretmen adaylarının daha çok mezuniyet ve mezuniyet aşaması sonrasında iş ve işsizlik sorunlarının arttığını, iş seçimi ve toplumun öğretmenlik algısı düşünüldüğünde öğretmene düşen rolün önemli olduğu ve bu rolün yarattığı baskı, iş bulamama korkusu ve aileye karşı biriken sorumlulukların kaygıyı artırdığını belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmen adaylarının sınıf düzeyi artıkça daha kaygılı oldukları söylenilebilir Çalışmanın diğer bir sonucu ise 3. Sınıf öğretmen adaylarının diğer sınıf düzeylerine göre kaygı puanlarının düşük olduğu sonucudur. Bu sonuç ise Köklükaya ve Yıldırım (2016) fen bilgisi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini inceledikleri çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Çakmak ve Hevedanlı (2005) çalışmalarında 1. Sınıf düzeyine sahip öğretmen adaylarının kaygı seviyelerinin yüksek olduğunu, sınıf seviyesi yükseldikçe kaygının azaldığı yönünde görüş bildirmektedir.

Bahsedilenlerin dışında sınıf düzeyi ile öğretmen adaylarının kaygılarını çeşitli yönlerden değerlendirerek aralarında ilişki bulunduğunu belirten çalışmaların (Çubukçu ve Dönmez, 2011; Çelen ve Bulut, 2015; Çakmak ve Hevedanlı, 2005; Saban, Korkmaz ve Akbaşlı, 2004) yanında bu ilişkinin anlamlı olmadığı yönünde çalışmalar da (Aydın ve Tekneci, 2013; Korucu ve Biçer, 2017; Akgün ve Özgür, 2014; Serin, Güneş ve Değirmenci, 2015) bulunmaktadır.

Görüldüğü gibi öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim basamaklarında ilerledikçe kaygı düzeylerinin hangi yönde ve ne tür etkenlere bağlı olarak değişiklik gösterdiği kesin değildir, ancak bu konunun detaylı anlaşılması önem taşımaktadır. Çalışmalar arasındaki farklılıkların örneklem ve kullanılan veri toplama

yöntemlerine göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu konunun gelecekte özellikle nitel çalışmalarla desteklenmeye gereksinimi bulunmaktadır.

5.5 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırmanın beşinci alt problemi olan” mezun olunan lise türü” değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmazken, bütün alt boyut ve toplam boyutta Anadolu lisesinden mezun olan katılımcıların düz lise ve meslek lisesine göre daha yüksek kaygı puanlarına sahip olduğu bulunmuştur. Meslek lisesinden mezun olan katılımcıların kaygılarının ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Literatürde ilişkili çalışmalar incelendiğinde; Bilgici ve Deniz (2016) çalışmasında öğretmen lisesi mezunlarını diğer lise türlerine göre daha az kaygı taşıdıklarını ancak farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını da belirtmiştir. Bu bulgular araştırmamızla eşleşmektedir. Meslek lisesinden mezun olan katılımcıların kaygı düzeylerinin düşük olmasının nedeni meslekle ilgili ön bilgi ve beceriye sahip olmaları, kendilerini yeterli görmeleri ve mesleğe aşina olmasıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlik programlarına daha yüksek puanlarla giren Anadolu lisesi mezunlarının kaygılarında nelerin etkili olduğunun ise daha detaylı anlaşılmasına gereksinim bulunmaktadır.

5.6 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları Genel Başarı Ortalamalarına Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “genel başarı ortalamaları” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamazken, “1.00 ile 1.80” arasında başarı ortalaması olan katılımcıların BMK puanlarının, “3.50 ile 4.00” aralığında başarı ortalamaları olan katılımcıların ise GMK puanlarının daha yüksek dolayısıyla bu

boyutlarda kaygılarının daha fazla olduğu görülmüştür. ÖMK boyutu ve toplam kaygı düzeyi açısından ise “2.00 ile 2.50” arasında ortalaması olan katılımcıların ise diğer başarı ortalamalarına göre belirgin düzeyde düşük kaygıya sahip olduğu belirlenmiştir.

Alanyazında ilgili çalışmalar incelendiğinde Türkdogan (2014) öğretmen adaylarının başarı ortalamaları ile BMK puanları arasında anlamlı ilişki bulunmazken, GMK ve ÖMK alt boyutlarına göre pozitif yönde fakat oldukça düşük düzeyde korelasyon olduğunu belirtmiştir. Kula ve Saraç (2016) üniversite öğrencilerinin gelecek kaygılarını inceledikleri araştırmalarında aynı şekilde genel not ortalamasının kaygı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalarının bu bulguları benzerdir. Saracoğlu, Kumral ve Kanmaz (2009) ise akademik başarı düzeyinin arttıkça, mesleki kaygının azaldığı yönünde görüş bildirmiştir.

Çalışmalarda görüldüğü gibi öğretmen adaylarının başarı ortalamaları ile kaygıları arasında belirli bir ilişki olmakla birlikte, çalışmamızda da olduğu gibi genellikle bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı çıkmamaktadır. Bu sonuç ilginçtir, çünkü başarı ile kaygı arasındaki karşılıklı ilişkinin anlaşılması, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde akademik yönlendirilmeleri açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle ileride yapılacak araştırmalarda akademik not ortalaması değişkenlerine yönelik farklı örneklem gruplarıyla ve farklı yöntemlerle araştırmalar yapılarak alanyazına bu konuda katkı sağlanabilir.

5.7 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları Üniversite Tercih Sırasına Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “üniversite tercih sırası” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken, bütün alt boyut ve toplam

boyutta 18 ve üstü tercih yapan katılımcıların yüksek düzeyde kaygılı olduğu, 11-17 arasında tercih sıralaması yapan katılımcıların kaygı düzeylerinin ise GMK dışında tüm alt boyut ve toplam puan açısından diğer tüm tercih sıralamalarına göre belirgin düzeyde daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. 1-3 ve 4-10 sıralamalarında tercih yapmış olanların kaygı puanları genel olarak birbirine daha yakın bulunmuştur.

Öztürk, Şahin, Demir ve Arcagök (2019) Temel Eğitim Bölümünde öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerine yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarında tercih sırası değişkeninin “1-5 arasında tercih yapan öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin 16 ve üstü sırada tercih yapanlara göre daha düşük düzeyde kaygılı olduklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmadan elde edilen bulgularda da 18 ve üstü sırada tercih yapanların tüm boyutlarda yüksek puan aldıkları dikkate alındığında bulgular birbirini destekler niteliktedir. İlginç olarak bu çalışmada, sıralaması 11-17 arası olanların kaygı düzeylerinin çok düşük olduğunun belirlenmiş olmasıdır. Tercih sıralaması ile mesleki kaygı arasında bir ilişki olup olmadığının ve bunun kaynağının daha iyi anlaşılması ancak gelecekte öğretmen adaylarının tercih sıralamalarını yaparken nelere dikkat ettikleri ve nelerden etkilendikleri vb. konuların daha iyi anlaşılması yoluyla mümkün olabilecektir.

5.8 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları Ekonomik Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan “ekonomik düzey” değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamazken, bütün alt boyut ve toplam anlarda kendisini “düşük” gelir düzeyinde olarak ifade eden katılımcıların kaygı düzeylerinin yüksek olduğu, kendisini “yüksek” gelir düzeyinde olarak ifade eden katılımcıların ise kaygı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dursun ve Karagün (2012) öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında; ekonomik düzeyleri düşük olan öğretmen adaylarının, yüksek olanlara göre daha kaygılı olduklarını belirtmişlerdir.

Karaçanta ve Koç (2015) öğretmen adaylarının KPSS kaygısını bazı değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında; sosyo ekonomik düzey ile atanmanın pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu; öğretmen adaylarının sosyo ekonomik düzeyi yükseldikçe kaygıların azaldığı belirlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen ve öğretmen adaylarının gelir düzeyleri yükseldikçe kaygı düzeylerinin düştüğüne ilişkin bulgular, alanyazında elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlik mesleğini özellikle toplumun alt ve orta gelir düzeyindeki ailelerin çocuklarının tercih ettikleri dikkate alındığında bu bulgunun üzerinde önemle durulması ve daha detaylı incelenmesi gerekmektedir.

5.9 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları Öğretmenlik Mesleğini Kendilerine Uygun Görme Durumlarına Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan “öğretmenlik mesleğini kendine uygun görme” değişkenine göre bütün alt boyut ve toplam puanlarda; mesleğe “Biraz uygunum” şeklinde ifade eden katılımcıların kaygı düzeylerinin yüksek olduğu, “Çok uygunum” şeklinde ifade eden katılımcıların ise düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların öğretmenlik mesleğini kendilerine uygun görme durumlarına göre elde edilen puanlar arasında ki farklılaşma tüm boyutlar ve toplam puanlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Kişilerin belli bir konudaki yeterliliği bulunduğu durumla başa çıkma yetisini de etkilemektedir (Bandura, 1977, akt: Peköz, Külcü ve Gürşimşek, 2018).

Dadandı, Kalyon ve Yazıcı (2016) öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik inançları ile mesleki tutumlar arasında anlamlı yönde ilişkiler olduğu sonucudur. Ekici (2017) ise öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarının özyeterlik inancını da arttırabileceğini belirtmektedir. Bu nedenlerden yola çıkarak kendilerini mesleğe “Biraz uygunum” şeklinde ifade eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği açısından kendilerini özyeterlik bakımından henüz yeterli hissetmemeleri nedeniyle daha yüksek düzeyde kaygılı oldukları söylenebilir. Kendilerini mesleğe “Çok uygunum” şeklinde ifade edenlerin ise mesleğe yönelik tutumları ve özyeterlik algıları bakımından kendilerini mesleklerine daha hazır hissettikleri ve bu nedenle kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu düşünülmektedir.

5.10 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları Gelecekte Başarılı Öğretmen Olma İnançlarına Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırmanın onuncu alt problemi olan gelecekte başarılı öğretmen olup olmama inancı değişkenine göre bütün alt boyut ve toplam puanlarda; “düşük” düzeyde meslekte başarılı olma inancına sahip olan katılımcıların kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu, meslekte başarılı olacağına “yüksek” düzeyde inanan katılımcıların ise kaygı düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusu tüm alt boyutlar ve toplam puanlar açısından istatistiksel olarak anlamlıdır.

Araştırmanın bu bulgusu alanyazında Canbulat, Küçükkaragöz, Erdoğan ve Yeşiloğlu (2015) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının empatik eğilim ve geleceğe dönük beklentileri araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda kendini başarılı bir öğretmen olarak gören öğretmen adaylarının gelecek kaygısı taşıyanlara göre daha umutlu olduğu ortaya çıkmaktadır.

Gelecek beklentileriyle ilgili kaygı taşıyanların umutsuz oldukları, başarılı bir öğretmen olmak isteyenlerin ise daha az umutsuz oldukları ortaya çıkmıştır.

Özçakmak ve Köroğlu (2015) Türkçe bölümü öğretmen adaylarının mesleğe yönelik beklentilerine ilişkin çalışmalarında, yüksek akademik başarıya sahip olan öğretmen adaylarının çok az bir fark olsa da düşük ve orta akademik başarıya sahip olanlara göre öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın bu bulgusundan yola çıkılarak kendini başarılı olarak gören öğretmen adaylarının gelecekte de öğretmenliğe ilişkin kaygılarının düşük olmasına yol açabilir. Bu nedenle bu konuyla ilgili daha fazla çalışmanın yapılması daha detaylı sonuçlar elde etmeye olanak sağlayabilir.

5.11 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları Üniversitede Alınan Eğitimin Mesleği Uygulamaya Katkısına İlişkin İnançlarına Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırmanın on birinci alt problemi olan “üniversitede alınan eğitimin mesleğe uygulamaya katkısı konusunda inanç” değişkenine göre BMK ve GMK alt boyutları açısından; üniversitede aldıkları eğitimin “hiç yeterli olmayacağını” ifade eden katılımcıların, “biraz yeterli ve çok yeterli” olacağını ifade eden katılımcılara göre yüksek düzeyde kaygıya sahip oldukları; ÖMK boyutunda ise en düşük düzeyde kaygıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. ÖMK alt boyutunda puanlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır.

Alanyazında konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; Ertürk, Altınkaynak, Veziroğlu ve Erkan (2014) okul öncesi öğretmenlerin üniversite deneyimlerinin mesleki yaşantılarına etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın bulgularında ise, üniversite yaşamları boyunca almış oldukları derslerin mesleğe uygulama kapsamında yeterli olmadığı görüşüne sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bunun

nedenini ise araştırmacı teorik olarak derslerin “çocuk üzerinde önemli etkisini vurguladıklarını” bu bilince sahip olduklarını fakat uygulama yapılabilecek derslerde uygulamaların yeterince iyi yapılmadığı veya fırsatlar verilmediğini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlik uygulaması derslerinin ve okul deneyimi kapsamında öğretmen adaylarının bazı konularda (örn. Aile katılımı ve değerlendirme) ailelerle çalışılmamasına izin verilmemesi ilerideki meslek yaşantılarında sorunlara sebebiyet verdiği de çıkan sonuçlar arasındadır.

Araştırmanın bu bulgusundan yola çıkarak, kendi sonucumuza göre öğretmen adaylarının üniversiteden aldıkları derslerde kendilerini yeterli görmemeleri bütün alt boyut ve toplam boyutta kaygı yaşamalarına neden olmuş olabilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının teorik olarak bilinçlendirilmesinde önemi yadsınamaz bir gerçektir fakat öğretmenlik uygulaması veya okul deneyimi gibi derslerin artırılması ileriye dönük kaygıların azalmasına neden olabilir.

Kavas ve Bugay, (2009) öğretmen adaylarının araç-gereç kullanımının yeterli düzeyde olmadığını, gözlem ve öğretmenlik uygulaması derslerinin sayısının az ve sınırlı olduğunu, alanda yeterli şekilde uygulama yapamadıklarına ilişkin sonucuna ulaşmaktadırlar. Bu kapsamda Yıldızlar, Kargı ve Bozcan, (2010) K.K.T.C’ de bulunan bir özel üniversitenin 3. sınıfında öğrenim gören 78 öğretmen adayı ile çalışmış olup M.E.B bağlı anaokullarda staj yapan adayların günlüklerinden ve değerlendirme yaptıkları gözlem raporlarına içerik analizi uygulanmaktadır. Çalışmanın bulgularında; alanda çalışan öğretmenlerinin çoğunun uzman olmaması, öğretmen adaylarının uygulaması gereken programlara karşı engelleyici tavırların sergilenmesi, uygulanacak etkinliklere karşı sınıf öğretmenlerinin söylediklerinin dışına çıkamaması ve etkinliği yönlendirme doğrultusunda yapması gerektiğini vurgulaması, çocuklara yönelik yapılan etkinliklerde sınıf öğretmenlerinin

çocuklara deneme ve yanılma şansı vermemesi, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine fırsat verilmemesi, oyun vb etkinliklerde yeterince zaman ayırılmaması gibi öğretmen adaylarının gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek etkenler saptanmıştır.

Belirtilen çalışmaların sonuçlarından da anlaşılacağı gibi, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimi, özellikle de mesleğe hazırlık açısından kritik etkisi olan uygulamalarda kazandıkları bilgi ve becerileri yeterli görmemeleri onların mesleki kaygılarını arttırıcı bir etkiye sahip olabilir. Bu açıdan öğretmen adaylarının eğitimlerinin hangi yönlerini yetersiz buldukları ve bunun mesleki becerileri ile nasıl ilişkilendirdiklerinin gelecekte daha detaylı araştırılması yararlı olacaktır

5.12 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları Meslekte Başarılı Olamama Konusunda Hissedilen Kaygıya Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırmanın son bulgusu ise “mesleğinizde başarılı olamama konusunda ne ölçüde kaygı hissediyorsunuz?” değişkenine göre bütün alt boyut ve toplam boyut puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Gelecekte başarılı olamama konusunda “Çok kaygı hissediyorum” şeklinde ifade eden katılımcıların “Biraz kaygı hissediyorum” şeklinde ifade eden katılımcılara göre tüm boyutlarda yüksek düzeyde kaygılı olduğu bulunurken, “Hiç kaygı hissetmiyorum” şeklinde ifade eden katılımcıların kaygı düzeylerinin anlamlı düzeyde düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Başarı; istenilen bir hedefe ulaşabilmek için gerekli olan tüm süreci elde etme olarak tanımlanmaktadır. Bireyler eğitimde başarılı olarak sayılabilmeleri için bulunan hedef davranışları ve sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir. Bu

açıdan bakıldığında araştırmamızın bu bulgusunu şu şekilde açıklamak m¼mk¼n olabilir; ¼ğretmen adayları eğitim konularında veya geleceğe d¼n¼k ¼ğretmenlik yapacakları d¼ř¼n¼ld¼ę¼nde başarılı olma konusunda kaygı hissetmeleri olağan bir durum olarak değerlendirilebilir. ¼ğretmenlik mesleğinin toplum ¼zerinde değeri ve sorumlulukları d¼ř¼n¼ld¼ę¼nde ¼ğretmen adaylarından gerekli yeterliliklere sahip olması, alanda bilgileri pratikleşerek çalışma ortamlarını aktarabilmesi gerekmektedir. Sadece ocuklarla değil aynı zamanda y¼neticileri, m¼d¼rleri veya velileriyle de etkileşim içinde olmaları d¼ř¼n¼ld¼ę¼nde kaygıya sebep olabilecek bir diğer neden olabilir. Bu durumda ise ¼ğretmen adayları kendilerini başarısız olarak tanımlayabilir. İlgili alanyazında mesleki kaygı ile başarı açısından araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle mesleki anlamda başarılı olamama kaygısı konusunda daha fazla araştırmanın yapılması gerekliliğini ortaya çıkartmaktadır.

Bölüm 6

ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın kapsamı ve bulgularına yönelik önerilere yer verilmiştir.

1. Türkiyede kaygı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çok sayıda çalışmaya rastlanmakla birlikte, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde ise mesleki kaygıya yönelik araştırmaya rastlanılmamış olması bu konuyla ilgili farklı bağlamlarda çalışmaların yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

2. K.K.T.C’de öğretmen olabilmek için Öğretmen Akademisi mezunu olmanın birincil şart olduğu dikkate alındığında; farklı fakültelerde öğrenim gören öğretmen adayları ile Öğretmen Akademisinde öğrenim gören öğretmen adayları karşılaştırılarak mesleki kaygıya yönelik araştırmalar yapılması önerilmektedir.

3. Bu araştırmada sadece tek üniversiteden veriler toplandığı için farklı üniversitelerle çalışılıp karşılaştırmalar yapılması önerilmektedir.

4. Nitel araştırma desenleri üzerine yürütülecek çalışmalarla desteklenmesi önerilmektedir.

5. Hizmet öncesi aşamanın önemliliği düşünüldüğünde gelecekte yapılacak araştırmalarda öğretmen adaylarının başarılarının kaygıyla ilişkisi farklı örneklem ve ölçeklerle araştırılarak akademik güdülenme düzeylerinin nelerden etkilendiklerine bakılarak ortaya çıkarılması önerilmektedir.

6. Eğitim fakültelerinde verilen eğitimlerin hangi düzeyde olduğu saptanabilir ve hizmet öncesi aşamada öğretmen adaylarının kendilerini mesleğe yeterli veya

yetersiz gördükleri alanlar keşfedilerek bunların mesleğe etkilerine ilişkin detaylı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Ak, G. K., Yıldırım, B., ve Ateş, H. K. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İncelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*(55).
- Akgün, F., ve Özgür, H. (2014). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ile Mesleki Kaygılarının İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(5), 1206-1223.
- Akşit, F. (2006). Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 76-101.
- Atmaca, H. (2013). Almanca, Fransızca ve İngilizce Öğretmenliği Bölümlerinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish pf Turkic*, 8(10), 67-76.
- Aydın, A., ve Tekneci, E. (2013). Zihin Engelliler Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 01-12.
- Bakioğlu, A. (2014). *Eğitim Bilimine Giriş*. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.

- Bilgici, B. G., ve Deniz, Ü. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygılarının Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(1), 53-70.
- Bozgün, K., ve Kösterelioğlu, M. A. (2018). Öğretmen Adaylarında Tükenmişliğin Yordayıcısı Olarak Mesleki Kaygı. *SETSCI Conference Indexing System*, 3, 1120-1123.
- Börekçi, C. (2018). Öğretmen Strateji Belgesi ve Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Hakkında Öğretmen ve Okul Müdürlerinin Görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(85), 313-328.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi.
- Cabı, E., ve Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 85-96.
- Canbulat, T., Küçükkaragöz, H., Erdoğan, F., ve Yeşiloğlu, A. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarında Empatik Eğilim Düzeyi ve Geleceğe Dönük Beklenti. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 651-665.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları Araştırma Deseni*. (S. B. Demir, Çev.) Eğiten Kitap.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitabevi.

- Çakmak, Ö., ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127.
- Çelen, A., ve Bulut, D. (2015, Aralık). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Kaygılarının Belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(18), 247-261.
- Çelikten, M., ve Özkan, H. H. (2018). Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15).
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005/2). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(19), 207-237.
- Çubukçu, Z., ve Dönmez, A. (2011). Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 7(1), 3-25.
- Dadandı, İ., Kalyon, A., ve Yazıcı, H. (2016). Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları, Kaygı Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).
- Deniz, S., ve Tican, C. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları ile Mesleki Kaygılarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1838-1859.

- Dilmaç, O., ve Topal, G. (2017, Nisan). Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygılarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 383-403.
- Doğan, T., ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153).
- Dursun, S., ve Karagün, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 93-112.
- Duyan, E., Berk, S., ve Çokluk, Ö. (2017, Aralık). Davranış Bilimlerinde Araştırma. Ankara.
- Ekici, F. Y. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adayları ile Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 6(5), 3003-3022.
- Eldoğan, D., Korkmaz, L., Helvacı, E., Yeniçeri, Z., ve Kökdemir, D. (2015, Kasım). Akademik Yazım Kuralları Kitapçığı. Ankara.
- Ertürk, H. G., Altınkaynak, Ş. Ö., Veziroğlu, M., ve Erkan, S. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerin Üniversite Deneyimlerinin Mesleki Yaşantılarına Etkisine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 897-908.

- Ferguson, K., Frost, L., ve Hall, D. (2012). Predicting Teacher Anxiety, Depression, and Job Satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1).
- Gencer, N. (2017). Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Aday Öğretmen Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi (AÖTÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1771-1798.
- Gerçek, M. (2018). Mesleki Kaygı ve Kariyer Uyumluluğu Arasındaki İlişkiler: Öğretmen Adayları Açısından Bir İnceleme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 297-312.
- Ghaith, G., ve Shaaban, K. (1999). The Relationship Between Perceptions of Teaching Concerns, Teacher efficacy, and Selected Teacher Characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15, 487-496.
- Gurbetoğlu, A. (2018, Şubat 26). Bilimsel Araştırma Yöntemleri.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41-56.
- Kafkas, M. E., Açak, M., Çoban, B., ve Karademir, T. (2010). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öz- Yeterlik Algıları ile Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 93-111.
- Karaçanta, H., ve Koç, Z. (2015). Öğretmen Adaylarının KPSS Kaygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical*

for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10(11), 869-882.

Karataş, K., Ardiç, T., ve Oral, B. (2017). Öğretmenlik Mesleğinin Yeterlikleri ve Geleceği: Metaforik Bir Analiz. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turic*, 12(33), 291-312.

Kavas, A. B., ve Bugay, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Eğitimlerinde Gördükleri Eksiklikler ve Çözüm Önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(25).

Kiraz, Z., ve Kurul, N. (2018). Türkiye'de Öğretmen İşsizliği ve Ataması Yapılmayan Öğretmenler Hareketi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 270-302.

Korucu, A. T., ve Biçer, H. (2017). Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Durumları ve Teknoloji Kabul ve Kullanım Durumlarının İncelenmesi. *Journal of Instructional Technologies ve Teacher Education*, 6(3), 111-124.

Köklükaya, A. N., ve Yıldırım, E. G. (2016). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43).

Köse, E. Ö., Diken, E. H., ve Gül, Ş. (2017). Biyoloji Öğretmen Adaylarındaki Tükenmişlik ve KPSS Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *GEFAD/ GUJGEF*, 37(3), 991-1012.

- Kula, K. Ş., ve Saraç, T. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Kaygısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 227-242. <https://www.ktoeos.org/wp-content/uploads/2019/01/Öğretmen-Sınav-Tüzüğü-24.01.2019.pdf>
- MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB (2017). Aday Öğretmen Yetiştirme Programı. <http://oygm.meb.gov.tr/www/19072017-tarihinde-atamasi-yapilan-sozlesmeli-aday-ogretmenlerin-yetistirme-programi/icerik/433> adresinden alınmıştır
- Oğuz, A., ve Karakuş, G. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2).
- Oktay, A., Gönen, M., Ömeroğlu, E., Temel, F., Aral, N., Tuğrul, B., . . . Feyman, N. (2009). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Owen, F. K., Kepir, D. D., Özdemir, S., Ulaş, Ö., ve Yılmaz, O. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Bölüm Seçme Nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 135-151.

- Özbek, R. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Kişisel, Ekonomik ve Sosyal Faktörlerin Etkililik Derecesine İlişkin Algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 145-159.
- Özçakmak, H., ve Köroğlu, M. (2015). Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Beklentileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 49-58.
- Özdayı, N. (2000). Eğitim Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Mesleki Kaygılarının Toplam Kalite Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(12), 233-248.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen Niteliğinin Bir Göstergesi Olarak Sürekli Mesleki Gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özder, H. (2019). Kuzey Kıbrıs'ta Okulöncesi ve İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sisteminin İdeolojik Temelleri: Bir Sınıf Mücadelesi. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi* , 22(1), 189-214.
- Özer, B., ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).
- Özsoy, O. (2005). *Etkin Öğrenci, Etkin Öğretmen, Etkin Eğitim*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

- Öztürk, Y.A., Şahin, Ç., Demir, M.K., & Arcagök, S. (2019). Temel Eğitim Bölümünde Öğrenimlerini Sürdüren Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 107-122.
- Peköz, Ç., Külücü, B., ve Gürşimşek, A. I. (2018). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Algılarının İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 118-134.
- Saban, A., Korkmaz, İ., ve Akbaşı, S. (2004). Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 198-209.
- Saracaloğlu, A. S., Kumral, O., ve Kanmaz, A. (2009). Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlikleri, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 38-54.
- Sarıca, R., ve Özpolat, E. T. (2018). Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Aday Öğretmen Görüşleri (Gaziantep-Osmaniye İlleri Örneği). *Tarih Okulu Dergisi*, 186-217.
- Serin, M. K., Güneş, A. M., ve Değirmenci, H. (2015). Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Mesleğe Yönelik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Cumhuriyet International Journal of Education - CIJE*, 4(1), 21-34.

- Sıcak, A., ve Parmaksız, R. Ş. (2016). İlköğretim Kurumlarındaki Mesleki Çalışmaların Etkililiğın Değerlendirilmesi. *İnönü Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17-33.
- Taşğın, Ö. (2006). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitimi Dergisi*, 14(2), 679-686.
- TED. (2009). *Öğretmen Yeterlikleri: Özet Rapor*. Türk Eğitim Derneği. Adım Okan Matbaacılık Basım Yayın Tanıtım Organizasyon.
- TEDMEM. (2014). *Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği*. Ankara: TED.
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21. Yüzyılda Eğitim Programının Felsefi Boyutları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 993-1016.
- Tümerdem, R. (2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen- Edebiyat Fakültesi Kimya Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(10), 32-45.
- Türkdoğan, S. C. (2014). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörlere Göre Mesleki Kaygıları*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği, Denizli.

- Uçak, K., ve Bindak, R. (2017). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri. *Ulusal Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 44-54.
- Ulubey, Ö. (2018). Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 480-502.
- Uludağ, G., Taşdöven, H., ve Dönmez, M. (2014). Polis Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 75-94.
- Uştu, H., Taş, A. M., ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algılarına İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 15-23.
- Yatmaz, Z. B., Erdemir, E., ve Erbil, F. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından: Neden Öğretmenliği Seçtiler ve Nasıl Çocuk/Çocukluk Algıları Var. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(1), 316-341.
- Yazıcı, H. (2009, Ocak). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yıldızlar, M., Kargı, E., ve Bozcan, E. Ü. (2010). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Anaokullarında " Okul Deneyimi" Uygulamaları: Okul Öncesi Eğitimde İyi Örnekler Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1).

Yılmaz, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Kariyer Streslerinin Karma Araştırma Yaklaşımı ile İncelenmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 93-105.


Yılmaz, M. (2017). Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü*, 6(16).

Yurdakul, İ. H. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçmelerinde Rol Alan Etmenler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1250-1221.

EKLER

Ek 1: Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği Kullanım İzni

Ölçeğiniz Hk. Gelen Kutusu x 🔍 🖨️ 📧


 **Sonay Berber** <sonayberber3@gmail.com> 12 Nis (3 gün önce) ☆ 🔍 🖨️ 📧
Alıcı: asaban ▾

Sayın Hocam,

Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalında yüksek lisans öğrenimimi sürdürmekteyim.Sizin geliştirdiğiniz " Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği" isimli ölçeğinizi çalışmamda kullanmak için izinimize başvurmak istiyorum. Ölçeği de paylaşırsanız çok sevinirim.

Yapacağınız katkılar için teşekkür ederim.

...



 **Ahmet SABAN** 13 Nis (2 gün önce) ☆ 🔍 🖨️ 📧
Alıcı: bana ▾

Söz konusu ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçek ekte, iyi çalışmalar dilerim.

----- Orijinal Mesaj -----
Kimden: "Sonay Berber" <sonayberber3@gmail.com>
Kime: "asaban" <asaban@konya.edu.tr>
Gönderilenler: 12 Nisan Perşembe 2018 18:52:59
Konu: Ölçeğiniz Hk.

...

Ek 2: DAÜ Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu İzni

 <p>Doğu Akdeniz Üniversitesi "Uluslararası Kariyer İçin"</p>	<p>Eastern Mediterranean University "For Your International Career"</p>	<p>P.K.: 99628 Gazimağusa, KUZEY KIBRIS / Famagusta, North Cyprus, via Mersin-10 TURKEY Tel: (+90) 392 630 1995 Faks/Fax: (+90) 392 630 2919 bayek@emu.edu.tr</p>
<p>Etik Kurulu / Ethics Committee</p>		
<p>Sayı: ETK00-2018-0265 Konu: Etik Kurulu'na Başvurunuz Hk.</p>	<p>15.10.2018</p>	
<p>Sayın Sonay Berber Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Öğrencisi</p>		
<p>Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 15.10.2018 tarih ve 2018/60-14 sayılı kararı doğrultusunda "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Meslekî Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmanızı, Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek'in danışmanlığında araştırmanız, Bilimsel ve Araştırma Etiği açısından uygun bulunmuştur.</p>		
<p>Bilginize rica ederim.</p>		
		
<p>Doç. Dr. Şükrü TÜZMEN Etik Kurulu Başkanı</p>		
<p>ŞT/ba.</p>		

Ek 3: Bilgilendirilmiş Onam Formu

Bilgilendirilmiş Onam Formu

Katılımcı bilgi formunu okudum, anladım. Toplanan verilerin sadece bilimsel amaçlar için kullanılacağını ve ölçek bilgilerinde kişinin ismi ve kimlik bilgilerinin yer alınmayacağını anladım. Çalışma hakkında detaylı bilgiye, araştırmacı veya danışmanından ulaşabileceğim konusunda bilgilendirildim. Araştırmanın gönüllülük ilkesi doğrultusunda gerçekleşeceğini öğrendim. Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve dilediğim zaman çalışmaya katılımımı sonlandırabileceğimi biliyorum.

Katılımcı İmza:

Araştırmacı İmza:

Araştırmacı:

Sonay Berber
Doğu Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü
Bölümü
E-mail: sonayberber3@gmail.com
Telefon: 0533 867 55 24

Araştırma Yürütücüsü:

Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek
Doğu Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Temel Eğitim
Bölümü
E-mail: gursimsek@gmail.com
Telefon: (0392) 630 29 51

Ek 4: Kişisel Bilgi Formu

Aşağıda sizin özelliklerinizi belirlemeye yönelik bazı sorular bulunmaktadır. Lütfen dikkatle okuyarak durumunuza uygun olanın karşısına (x) işareti koyunuz.

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

2. Uyuşgunuz

K.K.T.C T.C KKTC- TC

3. Sınıf düzeyiniz

2.Sınıf 3.Sınıf 4.Sınıf

4. Mezun olduğunuz lise türü

Meslek Lisesi

Anadolu Lisesi

Fen Lisesi

İmam Hatip Lisesi

Düz Lise (özel/devlet)

Öğretmen Lisesi

Diğer.....

5. Ekonomik düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Düşük Orta Yüksek

6. Genel Not Ortalamanız (CPGA) / Tamamlanan son dönem için

1.00 -1.80

1.80 -2.00

2.00 -2.50

() 3.00-3.50

() 3.50-4.00

7. Üniversite giriş sınavında bu bölümü kaçınıcı sırada tercih ettiniz?

() 1-3

() 4-10

() 11-17

() 18 ve üstü

8. Öğretmenlik mesleğinin size ne ölçüde uygun olduğunu düşünüyorsunuz?

Hiç Uygun Değil							Çok Uygun	
1	2	3	4	5	6	7		

9. Gelecekte başarılı bir öğretmen olacağınıza ne ölçüde inanıyorsunuz?

Hiç inanmıyorum							Çok İnanıyorum	
1	2	3	4	5	6	7		

10. Üniversite aldığınız eğitimin mesleğinizi uygulamada ne ölçüde yeterli olacağını düşünüyorsunuz?

Hiç yeterli değil							Çok yeterli	
1	2	3	4	5	6	7		

11. Mesleğinizde başarılı olamama konusunda ne ölçüde kaygı hissediyorsunuz?

Hiç hissetmiyorum							Çok hissediyorum	
1	2	3	4	5	6	7		

12. Aşağıdaki etmenlerin mesleğinizi seçmede ne ölçüde etkili olduğunu (x) işaretleyiniz.

	Etkili	Az Etkili	Etkili Değil
Ailenizin İsteği			
Anne-Babanın Öğretmen olması			
Arkadaş Çevresi			
Çalışma Koşullarının Uygunluğu			
Kişiliğime Uygun Olması			
Çocuklara olan sevgim			
Kolay atanabilme olanağı			
Çalışma süresinin uygunluğu			
Düzenli maaş garantisi			
Çalışma koşullarının yorucu olmaması			
Meslek lisesi mezunu olmam			
Prestijli ve saygın bir meslek olması			

EK 5: Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği

<p>Değerli Öğretmen Adayı: Bu ölçeğin temel amacı, öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğunuz çeşitli kaygıları ortaya çıkarmaktır. Yakın bir gelecekte öğretmen olacağınızı düşündüğünüzde en çok kaygılandığınız durum nedir? Unutmayınız ki, ölçekte yer alan soruların doğru veya yanlış cevapları söz konusu değildir; çünkü, her öğretmen adayının kaygı duyduğu durum farklıdır. Lütfen ölçekte yer alan her bir ifadenin sizi şu anda ne kadar kaygılandırıldığını aşağıdaki beşli dereceleme ölçeğine göre belirtiniz.</p> <p>1 = Kaygılanmıyorum 2 = Çok Az Kaygılanıyorum 3 = Kısmen Kaygılanıyorum 4 = Oldukça Kaygılanıyorum 5 = Çok Kaygılanıyorum</p>		
1	Acaba büro ve öğrenci işleri (örneğin, fotokopi) ile ilgili okul yönetiminden yeterli yardım alabilecek miyim?	1 2 3 4 5
2	Acaba sınıftaki öğrencilerin bana olan saygılarını kazanabilecek miyim?	1 2 3 4 5
3	Acaba öğretimle ilgili çok fazla iş veya sorumlulukla baş edebilecek miyim?	1 2 3 4 5
4	Acaba sınıfta yöneticiler tarafından gözleniyorken başarılı olabilecek miyim?	1 2 3 4 5
5	Acaba öğrencilerimde öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirebilecek miyim?	1 2 3 4 5
6	Acaba hem öğretime hazırlık yapmak hem de dinlenmek için yeterli zaman bulabilecek miyim?	1 2 3 4 5
7	Acaba okuldaki branş öğretmenlerinden veya diğer uzmanlardan yeterli yardım alabilecek miyim?	1 2 3 4 5
8	Acaba sınıfta öğretim için sahip olduğum zamanı etkin olarak kullanabilecek miyim?	1 2 3 4 5
9	Acaba okuldaki meslektaşlarımdan bana olan saygılarını kazanabilecek miyim?	1 2 3 4 5
10	Acaba öğrencilerimi objektif olarak değerlendirebilmek için yeterli zaman bulabilecek miyim?	1 2 3 4 5
11	Acaba öğretim programının değişmezliği ile başa çıkabilecek miyim?	1 2 3 4 5
12	Acaba öğretmenlerden beklenen çok sayıda standartları karşılayabilecek miyim?	1 2 3 4 5
13	Acaba kaliteli ders planları hazırlamak için yeterli bilgi ve beceriye sahip olacak mıyım?	1 2 3 4 5
14	Acaba okuldaki diğer öğretmenler yetersiz olduğum alanların farkına varacaklar mı?	1 2 3 4 5
15	Acaba öğrencilerimde kendine güven ve başarı duygularını geliştirebilecek miyim?	1 2 3 4 5
16	Acaba okuldaki öğretim programının dışına çıkabilecek miyim?	1 2 3 4 5
17	Acaba sınıfta öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerimin problemlerini teşhis edebilecek miyim?	1 2 3 4 5
18	Acaba sınıfta çok gürültü olduğunda, okul müdürü hakkımda ne düşünecek?	1 2 3 4 5
19	Acaba sınıftaki her öğrenciye kendi potansiyelini keşfetmesi ve geliştirmesi için yardım edebilecek miyim?	1 2 3 4 5
20	Acaba öğretmenliğim hakkında yapılan tartışılardan olumlu değerlendirmeler elde edebilecek miyim?	1 2 3 4 5
21	Acaba sınıfta çok kalabalık olursa, öğrencilerle baş edebilecek miyim?	1 2 3 4 5
22	Acaba sınıftaki öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının farkına varabilecek miyim?	1 2 3 4 5
23	Acaba sınıftaki motivasyonu düşük olan öğrencileri öğrenmek için cesaretlendirip, onların çabalarını destekleyebilecek miyim?	1 2 3 4 5
24	Acaba sınıftaki öğrencilerin beni sevmelerini sağlayabilecek miyim?	1 2 3 4 5
25	Acaba sınıfta tasarladığım farklı etkinlikleri gerçekleştirebilmek için gerekli olacak harcamalar konusunda okul yönetiminden maddi destek bulabilecek miyim?	1 2 3 4 5
26	Acaba etkin bir sınıf yönetimi için yeterli bilgi ve beceriye sahip olacak mıyım?	1 2 3 4 5
27	Acaba etkili ve verimli ders planları hazırlamak için gerekli olan zamanı bulabilecek miyim?	1 2 3 4 5
28	Acaba öğrencilerimin sınıftaki kurallara doğrultusunda davranmalarını sağlayabilecek miyim?	1 2 3 4 5
29	Acaba sınıftaki bazı öğrencilerin neden yavaş öğrendiklerini anlayabilecek miyim?	1 2 3 4 5

30	Acaba sınıfımda benim sorumlu tutulacağım utanç verici bir olayla karşı karşıya gelecek miyim?	1 2 3 4 5
31	Acaba sınıfımda sürekli sorun çıkaran öğrencilerle başa çıkabilecek miyim?	1 2 3 4 5
32	Acaba okuldaki meslektaşlarım öğretmenliğim bakımından benim yetersiz olduğumu düşünecekler mi?	1 2 3 4 5
33	Acaba sınıfımın huzurunu bozan öğrencilerle birlikte çalışmak için gerekli bilgi, beceri ve anlayışa sahip olacak mıyım?	1 2 3 4 5
34	Acaba öğrencilerimin beslenme ve sağlık problemlerinin öğrenmelerini nasıl etkilediğini anlayabilecek miyim?	1 2 3 4 5
35	Acaba veliler öğretmenliğim bakımından beni yeterli görecekleler mi?	1 2 3 4 5
36	Acaba sınıfımdaki öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek miyim?	1 2 3 4 5
37	Acaba sınıfımdaki öğrencilerin konuyu etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için alternatif öğretim tekniklerini uygulayabilecek miyim?	1 2 3 4 5
38	Acaba öğrencilerimin davranışlarını etkileyebilecek psikolojik ve kültürel farklılıkları anlayabilecek miyim?	1 2 3 4 5
39	Acaba farklı yollarda öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarına kendimi adapte edebilecek miyim?	1 2 3 4 5
40	Acaba sahip olduğum öğretim anlayışı ve sınıfta kullandığım öğretim metotlarıyla ilgili idari engellemelerle karşılaşsam, onlarla başa çıkabilecek miyim?	1 2 3 4 5
41	Acaba sınıfımdaki her öğrencinin zihinsel ve duygusal gelişimine rehberlik edebilecek miyim?	1 2 3 4 5
42	Acaba her gün çok sayıda öğrenciyle uğraşabilecek miyim?	1 2 3 4 5
43	Acaba öğrencilerimin okulda öğrendikleri bilgileri okul dışında da uygulamaya koymalarını sağlayabilecek miyim?	1 2 3 4 5
44	Acaba sınıfımda herhangi bir meslektaşım tarafından gözleniyorken etkili ders işleyebilecek miyim?	1 2 3 4 5
45	Acaba öğrencilerimi öğrenmeye motive edebilecek miyim?	1 2 3 4 5

Ek 6: Turnitin İntihal Raporu

BERBER SON 2019A.pdf - Adobe Acrobat Reader DC

Dosya Düzenle Görünüm Pencere Yardım

Ana Sayfa Araçlar BERBER SON 2019... x Oturum Aç

85 / 95 %99,1 Paylaş

BERBER SON 2019A

ORJİNALLİK RAPORU

%14	%12	%9	%
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%1
2	www.acarindex.com İnternet Kaynağı	%1

Ara 'Metin Ekle'

PDF'yi Dışa Aktar

Adobe Acrobat Pro DC

PDF Dosyalarını Çevrimiçi olarak Word ya da Excel Dosyalarına Dönüştürün

Daha fazla bilgi

PDF Oluştur

PDF'yi Düzenle

Yorum Yap

Dosyaları Birleştir

Redaksiyon

Acrobat Pro DC ile PDF'leri dönüştürün ve düzenleyin

Ücretsiz Deneme Sürümünü Başlatın