T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ATAMA BEKLEYEN FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYGI DÜZEYLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Öznur TÜM

Danışman: Doç. Dr. Cansel AKBULUT

TOKAT

EKİM, 2023

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Cansel AKBULUT danışmanlığında hazırlamış olduğum "Atama Bekleyen Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kaygı Düzeyleri" adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımı kabul edeceğimi beyan ederim.

…/…/…

Öznur TÜM

İmza

JÜRİ KABUL VE ONAY

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışması Kamu Personel Seçme Sınavı'na hazırladığım süreçte yoğun çalışmam sonucunda birçok kişinin katkılarıyla hazırlanmıştır.

Bu yolda lisans eğitimime başladığım ilk günden bugüne bilgi birikimini hiçbir zaman esirgemeyen, titiz çalışma prensibi ve görüşleriyle çalışmama değer katan çalışmaktan onur duyduğum tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Cansel AKBULUT'a sonsuz teşekkürlerimi borç bilirim.

Tez savunma sınavımda jüri olarak katılım sağlayan ve değerli görüşleri ile araştırmama katkılar sunan değerli hocalarım Doç. Dr. Ela Ayşe KÖKSAL ve Doç. Dr. Betül EKİZ KIRAN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisans eğitimimden bugüne yanımda olan veri toplama sürecimde özverili bir şekilde aracılık eden kıymetli meslektaşım Esra YONSUL'a bu yolda dostluğu ve yanımda olduğu için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans eğitimim boyunca beraber yol aldığım dönem arkadaşlarım Sibel SEVİM ve Fatma AY'a destekleri ve katkıları için sonsuz teşekkürler.

Veri toplama sürecinde gönüllü olarak katılımlarını sunan tüm katılımcılara en kısa sürede göreve başlamaları dileğiyle teşekkür ederim. Ayrıca bu çalışma sürecinde yakınlıklarını hissettirerek destek veren emeği geçen herkese teşekkürü borç bilirim.

Hayatımın her anında desteklerini hissettiğim, sevgimi ifade etmekte yetersiz kalacağım değerli ailem, hislerimi kelimelere sığdıramam. Bugünlere gelebilmem için pek çok fedakarlıklar yaparak her şeyini ortaya koyan kıymetli annem Sevgi TÜM'e ve babam Murat TÜM'e, hayatım boyunca örnek aldığım, varlığını her daim yanımda hissettiğim ablam Özge TÜM KARAYİĞİT'e, ders aralarında bana zaman ayırarak motive eden, her konuda olduğu gibi bu çalışmada da yanımda olan fikirlerine hayran olduğum, neşe kaynağım kardeşim Haktan TÜM'e sonsuz minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Bana her zaman inanan kıymetli aileme…

ÖZET

ATAMA BEKLEYEN FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYGI DÜZEYLERİ

Tüm, Öznur

Yüksek Lisans, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Cansel Akbulut

Ekim, 2023, xiv + 101 sayfa

Bu araştırmada atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS)'na, atanma durumlarına ve laboratuvar ve öğretim sürecine ilişkin kaygılarını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, betimsel tarama modeline dayalı nicel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Katılımcı Bilgi Formu", "KPSS Sınav Kaygısı Ölçeği", "Öğretmen Adaylarına Yönelik Atanamama Kaygısı Ölçeği" ve "Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Laboratuvar ve Öğretim Sürecine İlişkin Kaygı Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma kapsamında Google Forms aracılığıyla Türkiye'nin 62 farklı üniversitesinden 2022 yılı KPSS'ye hazırlanan 262'si kadın, 35'i erkek olmak üzere toplam 297 fen bilimleri öğretmeninden veri toplanmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 25.21 (*SS*= 3.12) olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizi kapsamında katılımcıların KPSS'ye, atanma durumlarına ve laboratuvar ve öğretim sürecine ilişkin kaygılarının düzeyini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, minimum değer, maksimum değer) hesaplanmıştır. Ardından incelenen değişkenlerin cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini görmek için üç ayrı çok değişkenli varyans analizi (Manova) yapılmıştır. Diğer taraftan nicel verileri desteklemek amacıyla Katılımcı Bilgi Formundaki açık uçlu sorulardan elde edilen veriler nitel veri analizi tekniklerinden kategorisel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Katılımcıların cevapları araştırmacı tarafından kelime grubu şeklinde kodlandıktan sonra anlam bütünlüğü esas alınarak temalar altında rapor edilmiştir.

Betimsel istatistik sonuçları atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin KPSS Sınav Kaygısı Ölçeği'nin alt boyutlarından "genel kaygılarının" ve "sınava hazırlık kaygılarının" yüksek, "kendinizi nasıl gördüğünüz ve başkalarının sizi nasıl gördüğü ile

ilgili endişelerinin" ve "gelecek ile ilgili endişelerinin" orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Öğretmen Adaylarına Yönelik Atanamama Kaygısı Ölçeği'nin alt boyutlarından "atanamama korkusunun" çok yüksek, "kişisel algılarının" ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların atanamama kaygılarında cinsiyet değişkeni açısından bir anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Laboratuvar ve Öğretim Sürecine İlişkin Kaygı Ölçeği'nin alt boyutlarında "alan (fen ve laboratuvar) yeterliğine yönelik kaygılarının" çok yüksek, "iletişime yönelik" ve "sınıf yönetimine yönelik kaygılarının" ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Nitel veriler analiz edildiğinde katılımcılar KPSS soruları ile eğitim fakültesi ders içeriklerinin örtüşmediğini düşünmektedir. Bunun sebebi olarak en çok eğitim fakültesindeki derslerin KPSS'ye yönelik olmamasını, derslerin yetersiz işlenmesini ve sınavın derslere göre detaylı olmasını göstermektedirler. Bununla birlikte katılımcılar KPSS'nin nitelikli öğretmen seçimini sağlamadığını belirtirken öğretmen istihdamının eğitim fakültesi kontenjanlarının öğretmen ihtiyacına göre belirlenmesi, atama kontenjanlarının artırılması, gerçek sınıf ortamında örnek ders anlatımına (performansa) dayalı yapılması, sınavla öğretmen istihdamının uygun bir yöntem olmamasını, ücretli öğretmenlik uygulamasının kaldırılması ve mülakatın kaldırılması şeklinde öneriler sunmuşlardır. Bu çalışma mevcut öğretmen istihdamı modelinin fen bilimleri öğretmenlerinin kaygılarını artıran bir model olduğunu ve öğretmen istihdamının daha etkili yapılması için yeni bir modele ihtiyaç olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), Öğretmen İstihdamı, KPSS Sınav Kaygısı, Atanamama Kaygısı, Laboratuvar ve Öğretim Sürecine İlişkin Kaygı

ABSTRACT

LEVEL OF ANXIETY OF SCIENCE TEACHERS WAITING FOR THEIR ASSIGNMENT

Tüm, Öznur

Master's Thesis, Department of Science Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Cansel Akbulut

October, 2023 xiv +101 pages

This study aims to examine the anxieties experienced by science teachers waiting for their assignment for the Government Employee Selection Examination (GESE), not to be assigned, and laboratory work and teaching. For this purpose, a quantitative study based on the descriptive survey model was conducted. Data were gathered for the study using the "Participant Information Form", "GESE Exam Anxiety Scale", "Not Assignment Anxiety Scale for Pre-Service Teachers" and "Science Teachers' Anxiety Scale for Laboratory Work and Teaching". A total of 297 science teachers (262 women and 35 men) who were preparing for the 2022 GESE from 62 different institutions in Türkiye provided data for the study via Google Forms. The mean age of the participants was calculated as 25.21 (*SD* = 3.12). As for data analyses, descriptive statistics (mean, standard deviation, minimum value, maximum value) were calculated in order to determine the level of participants' anxieties for GESE, not to be assigned, and laboratory work and teaching. Then, three separate multivariate analyses of variance (Manova) were performed to see whether the variables under consideration varied according to gender. Additionally, the information gathered from the open-ended questions in the Participant Information Form was examined using the category analysis technique, one of the qualitative data analysis methods, to complement the quantitative data. The participants' answers were coded by the researcher as a group of words and reported under themes based on semantic integrity.

Results of descriptive statistics showed that on dimensions of the GESE Exam Anxiety Scale, science teachers waiting assignment had high levels of "general anxiety" and " anxiety for exam preparation", and moderate levels of "concerns about how you see yourself and how others see you" and "concerns about the future". In terms of gender variable, no significant difference was observed. As for the Not Assignment Anxiety Scale for Pre-Service Teachers, participants possessed a very high level of anxiety on the "fear of not being assigned" dimension and a high-level anxiety on the "personal perceptions" dimension. No significant difference was observed in the participants' anxieties for not to be assigned in terms of gender variable. In the dimensions of the Science Teachers' Anxiety Scale for Laboratory Work and Teaching, participants' "anxieties for field (science and laboratory) proficiency" were found to be very high, and "anxieties for communication" and "anxieties for classroom management" were found to be high. It was determined that there was no significant difference in the dimensions according to the gender variable. According to the qualitative data analyses, the participants thought that there was a discrepancy between the content of the course they had taken at the faculty of education and the GESE questions. They gave several reasons for this, including that the courses at the faculty of education were not focused on the GESE, the courses were taught inefficiently, and the exam was more in-depth than the course material. Finally, while the participants acknowledged that the GESE did not guarantee the assignment of qualified teachers, they made recommendations that included allocating faculty quotas based on teacher needs of the Ministry of Education, raising the assignment quotas, assigning teachers based on their exemplary lectures (performances) in a real classroom setting, hiring teachers exam-based is not a good practice, ending substitute teaching practice, and ending the interview process. This study showed that the existing teacher employment model is one that makes science teachers more anxious, and that a new model is required to improve teacher employment.

Keywords: Government Employee Selection Examination (GESE), Teacher Employment, GESE Exam Anxiety, Anxiety Not to Be Assigned, Anxiety for Teaching and Laboratory Work

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK SÖZLEŞME i
JÜRİ KABUL VE ONAY ii
TEŞEKKÜR iii
İTHAF iv
ÖZET v
ABSTRACT vii
İÇİNDEKİLER ix
TABLO LİSTESİ xii
ŞEKİL LİSTESİ xiii
KISALTMALAR xiv
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
Problem 1
Amaç 5
Önem 5
Sayıltılar 7
Sınırlılıklar 7
Tanımlar 8
BÖLÜM II 9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE 9
Öğretmenlik Mesleği 9
Öğretmen Yetiştirme 10
Öğretmenlik Mesleği Yeterliği ve Mesleğin Temel Özellikleri 12
Öğretmen İstihdamı 13
Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) 16
Kaygı 17
Kaygı Performans İlişkisi 19
Sınav Kaygısı 21
KPSS ve Atanamama Kaygısı 23

Laboratuvar ve Öğretim Kaygısı 24
KPSS, Atanamama ve Laboratuvar ve Öğretim Kaygıları ile İlgili Çalışmalar . 26
BÖLÜM III 29
YÖNTEM 29
Araştırmanın Modeli 29
Evren ve Örneklem 29
Veri Toplama Araçları 33
Katılımcı Bilgi Formu 33
KPSS Sınav Kaygısı Ölçeği 33
Öğretmen Adaylarına Yönelik Atanamama Kaygısı Ölçeği 35
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Laboratuvar ve Öğretim Sürecine İlişkin Kaygı Ölçeği 36
Veri Toplama Süreci 37
Verilerin Analizi 38
BÖLÜM IV 42
BULGULAR 42
KPSS'ye Yönelik Kaygı 42
Atanamama Kaygısı 43
Laboratuvar ve Öğretim Sürecine Yönelik Kaygı 44
KPSS Soruları ile Eğitim Fakültelerinin Ders İçeriklerinin Örtüşmesine Yönelik Görüşler 45
Kamuya Öğretmen İstihdamına Yönelik Görüşler 50
BÖLÜM V 53
TARTIŞMA 53
KPSS'ye Yönelik Kaygı 53
Atanamama Kaygısı 54
Laboratuvar ve Öğretim Sürecine Yönelik Kaygı 55
KPSS Soruları ile Eğitim Fakültelerinin Ders İçeriklerinin Örtüşmesine Yönelik Görüşler 56
Kamuya Öğretmen İstihdamına Yönelik Görüşler 57
BÖLÜM VI 58
SONUÇ VE ÖNERİLER 58
Öneriler 59

KAYNAKÇA 61
EKLER 77
Ek 1. Etik Kurul Kararı 77
Ek 2. Katılımcı Bilgi Formu 78
Ek 3. KPSS Sınav Kaygısı Ölçeği 79
Ek 4. Öğretmen Adaylarına Yönelik Atanamama Kaygısı Ölçeği 80
Ek 5. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Laboratuvar ve Öğretim Sürecine İlişkin Kaygı Ölçeği 81
Ek 6. Normallik Sayıltısını Test Etmek için Kullanılan Çarpıklık ve Basıklık Değerleri ile Histogram Grafikleri 83
ÖZGEÇMİŞ 86

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. 2022 KPSS (ÖABT ve ÖABT-İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenliği) Testlere Ait Sayısal Bilgiler 14
Tablo 2. Mart 2023 45 Bin Öğretmen Alımına İlişkin En Fazla Kontenjana Sahip On Beş Branş İçin Branş Bazında Kontenjan Sayısı 14
Tablo 3. Öğretmen Adayları İçin KPSS ve ÖABT'de Uygulanacak Testler 16
Tablo 4. Sınav Kaygısının Belirtileri ve Sınav Kaygısında Etken Olan Faktörler 22
Tablo 5. Katılımcıların Eğitim Durumu Frekans ve Yüzde Dağılımları 30
Tablo 6. Katılımcıların Lisans Programından Mezun Oldukları Yıllara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları 30
Tablo 7. Katılımcıların Lisans Programından Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları 31
Tablo 8. Katılımcıların KPSS Giriş Yıllarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları 32
Tablo 9. KPSS Sınav Kaygısı Ölçeği'nin Özellikleri 34
Tablo 10. Öğretmen Adaylarına Yönelik Atanamama Kaygısı Ölçeği'nin Genel Özellikleri 35
Tablo 11. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Laboratuvar ve Öğretim Sürecine İlişkin Kaygı Ölçeği'nin Genel Özellikleri 37
Tablo 12. KPSS Sınav Kaygısının Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 42
Tablo 13. Atanamama Kaygısının Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 43
Tablo 14. Laboratuvar ve Öğretim Sürecine İlişkin Kaygının Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 44
Tablo 15. Katılımcıların KPSS Soruları ile Eğitim Fakültelerinin Ders İçeriklerinin Örtüşmesine Yönelik Görüşleri 46
Tablo 16. Katılımcıların KPSS'nin Nitelikli Öğretmen Seçimini Sağlama Durumu Hakkındaki Görüşleri 50
Tablo 17. Kamuya Öğretmen İstihdamı Konusunda Öneriler 51

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Yıllara Göre Öğretmenlik Programlarının Güncellenmesi 11
Şekil 2. Yeskes- Dodson İlkesi 19
Şekil 3. KPSS Soruları ile Eğitim Fakültesi Ders İçeriklerinin Örtüşmediğini Düşünen Katılımcı Görüşleri 48
Şekil 4. KPSS Soruları ile Eğitim Fakültesi Ders İçeriklerinin Kısmen Örtüştüğünü Düşünen Katılımcı Görüşleri 49
Şekil 5. KPSS Soruları ile Eğitim Fakültesi Ders İçeriklerinin Örtüştüğünü Düşünen Katılımcı Görüşleri 50
Şekil 6. Atama Bekleyen Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kamuya Öğretmen İstihdamı Konusundaki Önerileri 52

KISALTMALAR

EBT: Eğitim Bilimleri Testi

GKT: Genel Kültür Testi

GYT: Genel Yetenek Testi

KPSS : Kamu Personel Seçme Sınavı

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

ÖABT: Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi

ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

YÖK : Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları, tanımları ve kısaltmalarına yer verilmiştir.

Problem

Ülkelerin kaliteli bir toplum yapısı oluşturmaları ancak bireylerin nitelikli eğitim almalarıyla gerçekleşir. Bu anlamda eğitim sisteminde görev alan öğretmenlerin niteliği eğitim hizmetlerinin kalitesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Eğitim uzmanları eğitim sisteminin öğrenci, öğretmen ve öğretim programı olmak üzere üç öğeden oluştuğu noktasında uzlaşmaktadır (Sözer, 1991). Birçok eğitimci tarafından öğretmen, eğitim sisteminin temel öğesi olarak görülmektedir. Bunun en temel gerekçesi, eğitimin toplumu ve bireyi yetiştirmesi nedeniyle toplumların geleceğinin şekillendirilmesinde stratejik bir yere ve öneme sahip olması ve bunun da ancak öğretmenin becerisi kapsamında başarılabilmesi şeklinde açıklanabilir (Erden, 1998). Tüm bunlar eğitim sisteminin başarısının, yetiştirilen öğretmenlerin başarısına bağlı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda kaliteli bir eğitim sistemi, öğretmenlerin niteliği ile paraleldir ve eğitim sistemleri öğretmenlerin nitelikleri kadar hizmet üretebilir (Çapa ve Çil, 2000; Kiraz, 2014).

Eğitimdeki büyük önem arz eden öğretmenler için pek çok görev tanımlaması yapılmaktadır. Bunlardan birkaçı olarak davranış değiştirme, nitelikli ve güçlü toplum oluşturma, gelecek nesillere önder aydınlar yetiştirme gibi görevleri sıralayabiliriz. Bu görevler öğretmenlerin toplumların geleceğindeki önemini göstermektedir (Akyüz, 2012). Varış (1978), bir ülkenin eğitim seviyesi ile yetiştirdiği insan gücünün o ülkenin öğretmenlerinin kalitesi ile bir arada düşünülerek değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu nedenle sürekli gelişen aynı zamanda hızla değişen dünyada öğretmenlerin yetiştirilmesi için öğretmenlere verilen eğitimlerin önemsenmesi gerekmektedir (Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016).

Öğretmenlerin yetiştirilmesi ülkeden ülkeye farklılık gösterse de Türkiye'de bir bireyin öğretmenlik mesleğini icra edebilmesi için yüksek öğretim mezunu olarak

öğretmenlik diplomasına sahip olması gerekir. Lisans diplomasını elde eden öğretmenler kamu veya özel kurumlarda çalışma hakkı elde eder. Kamuda görevlendirilecek öğretmelerin faklı alanlardaki yeterliliklerini görmek amacıyla Amerika, Avrupa ve Asya ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'de de sınav sistemiyle istihdam yapılmaktadır (Tösten, Elçiçek ve Kılıç, 2012). Türkiye'de kamuda görev yapmak isteyen bir öğretmenin öncelikle Genel Kültür Testi (GKT), Genel Yetenek Testi (GYT), Eğitim Bilimleri Testi (EBT) ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT)'nden oluşan Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS)'ndan geçerli puan alması gerekmektedir. Daha sonra Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılan sözlü mülakatta başarılı olması beklenmektedir (MEB, 2018; ÖSYM, 2018). MEB tarafından her yıl ihtiyaçlar dahilinde kontenjanların belirlenmesinin ardından, öğretmenler sınavdan aldıkları puanları baz alarak okul tercihlerini yapmakta ve atama işlemlerinin gerçekleştikten sonra kamuda görev almaktadırlar. Her yıl MEB tarafından belirlenen kontenjanlar branş bazında farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar MEB'in ihtiyaç duyduğu öğretmen sayısına bağlı olarak değişmektedir. Bu durum branşlar arasında farklı puanlar ile atama yapılmasına sebebiyet vermektedir.

Çelikten, Şanal ve Yeni (2005), geçmişte ihtiyacın üstünde öğretmen yetiştirildiğini, bunun sonucunda da atanmak için bekleyen öğretmenlerin sayısının da arttığını ifade etmektedir. Ayrıca kamuda görev almak isteyen öğretmenlerin ilk olarak KPSS'de başarılı olmaları gerektiği için her yıl binlerce öğretmen bu sınava başvuru yapmaktadır. Her yıl KPSS'ye başvuru yapan aday sayısı MEB'in kadro istihdam ettiği öğretmen sayısının çok üzerinde olduğu için öğretmen atamaları ülkemizde bir sorun haline dönüşmüştür. Atanamayan öğretmen sorunu olarak ifade edilen bu durum, atama bekleyen öğretmenler açısından yıldan yıla daha zorlayıcı bir hal almakla birlikte psikolojik açıdan da birçok duyuşsal soruna sebep olmaktadır (Şahin, 2011).

2022 yılı Yükseköğretim Kurulu (YÖK) istatistikleri incelendiğinde Türkiye'de devlet ve vakıf üniversitelerdeki aktif olarak faaliyet gösteren toplam 88 eğitim fakültesi bulunmaktadır (YÖK, 2023a). YÖK Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik programlarını Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları başlığı altında yirmi beş branşa ayırmıştır. YÖK tarafından her yıl bu programlara binlerce öğrenci yerleştirilmekte ve aynı zamanda eğitimlerini tamamlayan binlerce öğrenci bu programlardan mezun olarak öğretmenlik diploması almaktadırlar. Belirtilen programlardaki öğrenci sayıları branş ve üniversite

türü (devlet-vakıf) bakımından değişiklik göstermektedir. Örneğin; devlet üniversiteleri bünyesinde fen bilimleri öğretmenliği programı bulunan üniversite sayısı 65'tir (YÖK, 2023b). Fen bilimleri öğretmenleri özelinde bakıldığında bu durum her yıl mezun olan ancak atanmayan öğretmen sayısının yıldan yıla artmasına ve fen bilimleri öğretmenleri açısından kamuya atanma ve istihdam sorununu beraberinde getirmektedir. Eski Milli Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz 2016 yılında yaptığı bir açıklamada kamuya personel istihdamında öğretmenlerin en büyük paya sahip olmasına rağmen mezun sayısının Türkiye´nin öğretmen ihtiyacının çok üstünde olduğunu ifade etmiştir (MEB, 2016). Her yıl eğitim fakültelerinin yeni mezunlar verdiği ve o yıl atanamayan öğretmenlerin bir sonraki yıl KPSS'ye tekrar başvuru yaptıkları düşünülürse kamuya istihdam edileceği açıklanan öğretmen kontenjanları ile mezun öğretmen sayıları arasında ciddi bir farkın olduğu görülmektedir. Bu fark öğretmenler arasında yıpratıcı bir rekabet gibi eğitimde hiç istemediğimiz farklı durumlara yol açmaktadır. Tüm bunlar göz önüne alındığında mezun sayısının yığılmış olması, KPSS'ye hazırlanan öğretmenlerde atanamama kaygısına sebep olmakta ve sınav süreci psikolojik açıdan zorlu bir hale gelmektedir.

Son güncel veriler incelendiğinde 2022 yılında sınava giren fen bilimleri öğretmenlerinin sayısı 18.412'dir (ÖSYM, 2022a). Mart 2023 tarihi itibari ile atama için fen bilimleri öğretmenlerine ayrılan kontenjan sayısı ise 2064'tür (MEB, 2023a). Bu veriler ışığında MEB'in istihdam ettiği fen bilimleri öğretmenlerinin sayısı, atanmayı bekleyen öğretmenlerin ancak yüzde 11.21'ini oluşturmaktadır. Bu veriler sınava giren öğretmenler açısından atanmanın oldukça rekabetçi ve zorlu bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Fen bilimleri öğretmenlerinin istihdamının mezun sayısına oranla oldukça az olması, her yıl atanamayan öğretmenler arasına yeni mezunların eklenmesi ve öğretmenlerin büyük bir kısmının mezun oldukları yıl atanamamasının fen bilimleri öğretmenlerini psikolojik, sosyal, ekonomik olmak üzere birçok açıdan etkilediği görülmektedir.

Atama bekleyen fen bilimleri öğretmen sayısı ile kamuda istihdam edilen öğretmen kontenjanları arasındaki ciddi fark, öğretmen istihdamında bir seçim yapılmasını gerektirmekte, bunun sonucunda kamuya öğretmen alımında sınav sistemi bir mecburiyet haline dönüşmektedir (Altun-Yalçın, Yalçın, Kahraman ve Yılmaz, 2013). Bu zorunluluk atanmak isteyen fen bilimleri öğretmenlerinin diğer branşlarla karşılaştırıldığında daha yüksek puan almalarını gerektirmektedir. KPSS bir sıralama sınavı olduğu için atanmak için gerekli olan yüksek puanlar adaylar üzerinde ekstra bir

baskıya neden olmaktadır. Ayrıca sınava hazırlık uzun bir zaman dilimini kapsamakla birlikte atama takviminin de uzun olması öğretmenleri duyuşsal yönden olumsuz etkilemektedir (Karataş ve Güleş, 2013). Yılmaz, Yalçın, Yalçın ve Kahraman (2017), atanmak isteyen öğretmenler için KPSS'nin anlamlarını inceledikleri çalışmalarında KPSS'nin; sorun, stres, kaygı, korku gibi anlamlara geldiğini ortaya koymuştur.

Kamuya öğretmen istihdamında KPSS'nin en önemli kriter olması sebebiyle sınava karşı öğretmenler farklı ölçülerde kaygı duymaktadırlar. Sınavın senede bir defa yapılmasından dolayı başarı elde etme zorunluluğu, konu fazlalığı, sınav konuları ile fakültelerde okutulan ders içeriklerinin birbiriyle örtüşmemesi, çoğu branşta atamanın olmaması ya da düşük kontenjanlarla yapılması bu kaygının en önemli sebepleri arasında sayılabilir (Özsarı, 2008). KPSS süreci öğretmen adayları açısından lisans üçüncü sınıfta başlamakta ve özellikle son sınıfta yoğunlaşmaktadır. Sınav, kamu kurumlarında öğretmen olarak görev yapabilmenin en önemli basamağıdır. Bu nedenle sınava hazırlanan öğretmenlerde oluşan bu baskı adaylarda kaygıya neden olmaktadır (Baştürk, 2007; Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008; Karadeniz, 2016; Tümkaya, Aybek ve Çelik, 2007).

Atanma hedefi ile sınava hazırlan öğretmenler aynı zamanda sınav sonrasında atanma durumlarında karşılaşacakları öğretim sürecine yönelik de kendilerini hazırlamaktadırlar. Eğitim Fakültelerinde, öğretmen adaylarına mezun olmadan önce gerçek sınıf ortamında öğretim sürecine ve laboratuvar uygulamalarına yönelik deneyim imkânı sunması açısından en önemli ders Öğretmenlik Uygulaması dersidir. Bu ders "öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenim süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını" sağlamaktır (Tebliğler Dergisi, 1998, s.1). Dolayısı ile öğretmenler daha lisans eğitimi döneminde öğretime yönelik mesleki gelişim anlamında önemli sorumluluklar almaktadırlar.

Bu kapsamda bu çalışma KPSS'ye hazırlanan fen bilimleri öğretmenlerinin yaşadıkları kaygı durumlarını ele almaktadır. Sınavın, kamu kurumlarında öğretmen olarak görev yapabilmek için zorunlu bir koşul olmasından dolayı öğretmenlerde KPSS kaygısı ön plana çıktığından çalışmanın ilk değişkeni olarak KPSS'ye yönelik duyulan kaygı incelenmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin sınavdan aldıkları puanlar atanma durumlarının belirleyicisi olduğundan sınava hazırlanan öğretmenlerin atanma

konusunda hissettikleri kaygı durumu çalışma kapsamında ele alınan bir diğer değişken olmuştur. Son olarak, öğretmenlerin eğitim fakültesinde öğretim sürecine yönelik edindikleri deneyimler sonucunda atandıktan sonraki dönem için hissettikleri kaygı durumu dikkate alınarak laboratuvar ve öğretim sürecine yönelik kaygı üçüncü bir değişken olarak çalışmaya dahil edilmiştir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin KPSS'ye, atanma durumlarına ve laboratuvar ve öğretim sürecine ilişkin kaygılarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin KPSS sınav kaygıları hangi düzeydedir?
2. Atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin KPSS sınav kaygıları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin atanamama kaygıları hangi düzeydedir?
4. Atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin atanamama kaygıları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar ve öğretim sürecine ilişkin kaygıları hangi düzeydedir?
6. Atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar ve öğretim sürecine ilişkin kaygıları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin KPSS sorularının eğitim fakültesi ders içerikleriyle örtüşmesine yönelik görüşleri nasıldır?
8. Atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin kamuya öğretmen istihdamına yönelik görüşleri nasıldır?

Önem

Ülkemizde eğitim kademeleri arasında geçiş yaparken bireylerin performanslarını değerlendirmek için ulusal çapta pek çok sınav yapılmaktadır. Ortaokuldan liseye, liseden üniversiteye geçişte olduğu gibi kamuya personel alımında da bireylerin ulusal çapta

yapılan bu sınavlara girmek zorunda olması sınavların yaşamımızda önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Ancak sınavların bireysel farklılıklar dikkate alınmadan uygulanmasından kaynaklı bireylerde kaygı düzeyi artmaktadır. Bireylerde artan kaygı düzeyi ise bilişsel, ruhsal ve davranışsal olmak üzere pek çok soruna neden olmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 1996). Bireylerin performansının değerlendirileceği durumlarda ortaya çıkan bu duygusal ve davranışsal belirtilerle birlikte bireyi rahatsız eden endişe durumuna sınav kaygısı denir (Fidan, 2012).

Ülkemizde öğretmenler kamuda çalışabilmek için KPSS ile seçilmektedirler. Bu bağlamda atanmak isteyen öğretmenler açısından KPSS oldukça önemli bir sınavdır. Sınav sürecinde öğretmenlerin GYT, GKT, EBT ve ÖABT olmak üzere dört alandan sorumlu oldukları düşünüldüğünde KPSS'nin en çok kaygının yaşandığı sınavlar arasında yer aldığı söylenebilir. Dolayısıyla üç oturumda dört farklı alandan sınava giren öğretmenlerde kaygı düzeyinin oldukça yüksek olması beklendik bir durumdur. Ayrıca nitelikli öğretmenlere sahip olmak için öğretmen yetiştirme sürecini etkileyen olumsuzluklar tespit edilmeli ve çözüm önerileri sunulmalıdır. Çünkü öğretmenleri etkileyen her değişkenin eğitim sistemine de yansıyacağı unutulmamalıdır (Eskici, 2016; Kaya ve Büyükkasap, 2005).

Çeşitli meslek gruplarında olduğu gibi öğretmenlik mesleği kapsamında da birçok sorunla karşı karşıya kalınmaktadır. Bu sorunlardan birisi de istihdam olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde çeşitli zorluklarla lisans eğitimini tamamlayan öğretmenler mezuniyet sonrasında iş bulma konusunda yaşadıkları endişeyle birlikte birçok psikolojik problemin oluşmasına sebep olmaktadır (Kırımoğlu, 2010). İstihdam sorunları öğretmenlerde atanamama kaygısı durumu oluşturmaktadır (Eskici, 2016). Çünkü Cüceloğlu'na (2006) göre, yaşamda ileriye dönük belirsizlikler bireylerde kaygının oluşmasında belirleyici bir faktör olarak görülmektedir.

Bu çalışma MEB'de görev almak için KPSS'ye hazırlanan fen bilimleri öğretmenlerinin duyuşsal özelliklerinden kaygı değişkenine dikkat çekerek ülkemizde son zamanlarda çokça tartışılan bir konuyu bilimsel bir bakış açısıyla ele aldığı için alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. KPSS'ye hazırlanan fen bilimleri öğretmenlerinin yaşadıkları süreci kaygı değişkeni açısından ele alarak öğretmenler açısından farkındalık oluşturacağı, çalışma sonunda ortaya çıkan bulguların atama konusunda yaşanan problemlere çözüm önerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu anlamda fen bilimleri branşında atama bekleyen öğretmenlerin atanamama durumu

karşısında nasıl etkilendiklerinin ortaya çıkarılması hem bundan sonra sınava hazırlanacak fen bilimleri öğretmenlerine yol gösterici olması hem de öğretmen atamasına yönelik alınacak düzenlemelere yönelik politika geliştiricilere veri sağlaması açısından önem arz etmektedir.

Sayıltılar

1. KPSS'ye hazırlanan fen bilimleri öğretmenlerinin, bütün veri toplama araçlarında yer alan soruları gerçekçi ve samimiyetle cevaplandırdıkları varsayılmıştır.
2. Katılımcıların ölçeklerin yönerge ve ölçekte verilen soruları eksiksiz okuyarak anladıkları varsayılmıştır.
3. Katılımcıların ölçekleri doldururken ve Katılımcı Bilgi Formundaki soruları cevaplarken birbirleri ile hiçbir etkileşimin olmadığı kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2022 KPSS'ye hazırlanan fen bilimleri öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.
2. Veri toplama aracı olarak Katılımcı Bilgi Formu, KPSS Sınav Kaygısı Ölçeği, Öğretmen Adaylarına Yönelik Atanamama Kaygısı Ölçeği, Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Laboratuvar ve Öğretim Sürecine İlişkin Kaygı Ölçeği ile sınırlandırılmıştır.
3. KPSS'ye hazırlanan fen bilimleri öğretmenlerinin kaygıları ölçeklerde yer alan ifadeler ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Atanamama Kaygısı: KPSS'de yeterli puan aldığı halde atanıp atanamayacaklarına ilişkin hissedilen kaygı durumu (Çelikten ve diğerleri, 2005).

Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS): Kamu kurum ve kuruluşlarının bazı kadro ve pozisyonlarına ortaöğretim, önlisans ve lisans mezunu adayların başvurdukları sınavdır (ÖSYM, 2022b).

Kaygı: Güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak düzeye geldiği durumlarda kendini gösteren tedirgin edici bir his olarak tanımlamıştır (Enç, 1974).

KPSS Kaygısı: Kamu kurumlarında görev yapabilmek için uygulanan sınava ilişkin hissedilen başarıyı engelleyen duygu durumu (Karaçanta, 2009).

Laboratuvar Kaygısı: Öğretmenlerin laboratuvardaki çalışmalar sırasında ortaya koydukları tüm çabaya rağmen başarılı olamayacaklarına yönelik inançlarıdır (Kahraman ve Polat, 2007).

Öğretim Kaygısı: Öğretmenlerin öğretim süreci içerisinde yaşadıkları kaygılardır. Öğretim etkinliklerinin hazırlanması ve uygulanmasını süreçlerini kapsar (Gardner ve Leak,1994; akt. Peker, 2006).

Sınav Kaygısı: Bireylerin öğrendikleri bilgileri sınav esnasında etkili bir şekilde kullanmasını engelleyen ve başarılarının düşmesine sebep olan kaygı türüdür (Çetinkaya, 2018).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi sırasıyla Öğretmenlik Mesleği, Kaygı ve KPSS, Atanamama ve Laboratuvar ve Öğretim Kaygıları ile İlgili Çalışmalar olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur.

Öğretmenlik Mesleği

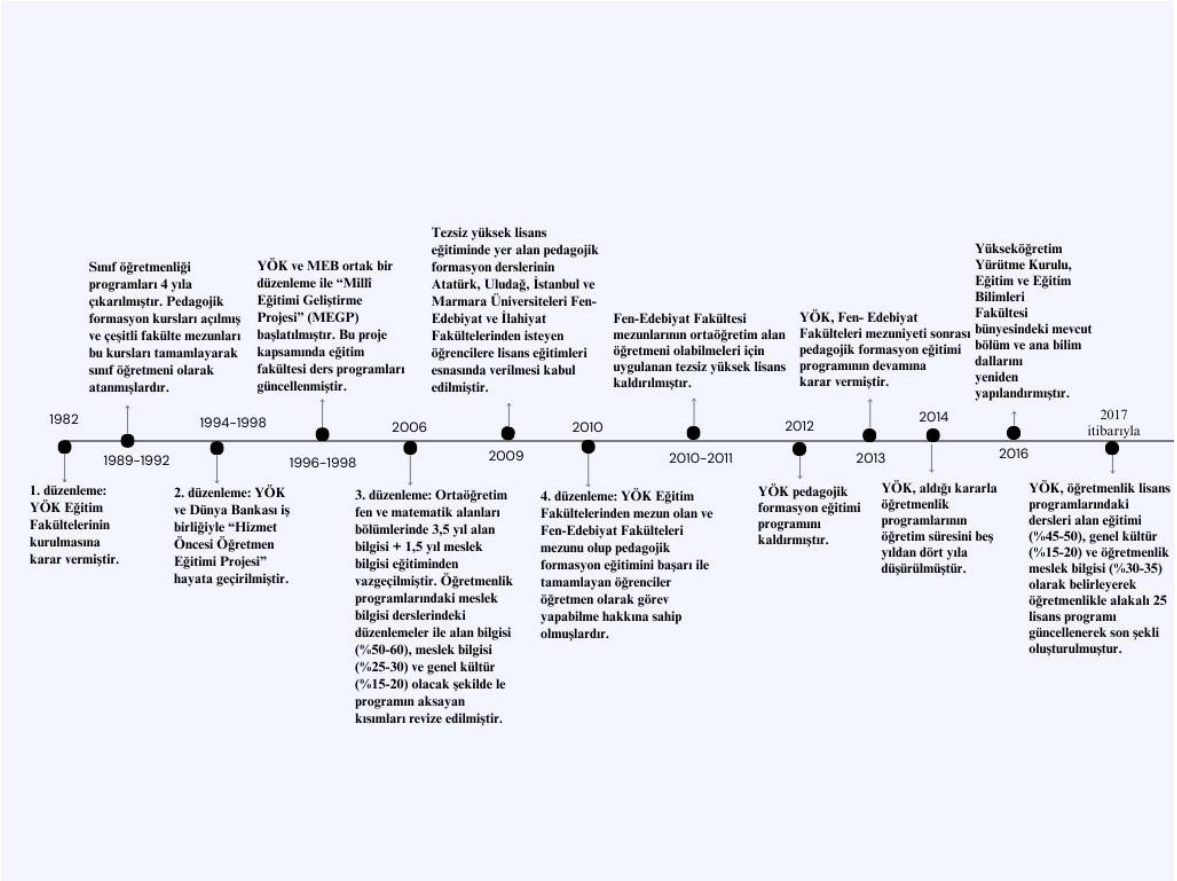
Türk Dil Kurumu'na (2021) göre öğretmen "mesleği bilgi öğretmek olan kimse" olarak tanımlanmış ancak herkes için farklı anlamlar ifade edebilir. Örneğin; bir veli, öğrenci danışmanı ve aynı zamanda toplumda bulunan bir katılımcıdır (Balcı, 1991). Tüm bu farklı anlamlar zamanla öğretmenlik mesleği için pek çok tanımlama yapılmasına neden olmuştur. Millî Eğitim Temel Kanunu'nda "devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." şeklinde tanımlanmıştır (Resmî Gazete, 1973). Öğretmenlik mesleğini eğitim çatısı altında çok boyutlu olarak ifade edebiliriz. Örneğin bilimsel ve teknolojik değişimi takip eden, alan bilgisi ve pedagojik formasyona sahip olan ayrıca 21. yüzyıl kapsamında bakıldığında profesyonel bir meslek olarak ifade edebiliriz (Bahar, 2011; Erden, 1998). Tekışık (1996), öğretmenliği mesleğini gelecek nesilleri hazırlama sorumluluğuna sahip en önemli meslek olarak ifade etmiştir. Öğretmen, öğrenciye bilgiyi aktaran değil öğrenene öğrenmenin oluşması sırasında rehberlik eden kişidir. Öğretmenin görevi öğretim süreci içerisinde öğrenciye en uygun şartları sunarak öğrencilerin bilgi ve becerileri kazanırken onun yanında olmaktır. Bu bakımdan öğretmenin yaptığı bu rehberliğe "öğretmenlik" adı verilmektedir (Kiriş, 2020).

Öğretmenler geleceğin meslek sahiplerini yetiştirerek toplumunda geleceği şekillendiren kutsal bir göreve sahiptirler (Kuran, 2002). Başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk'ün gözünde öğretmen "Okullarda öğretim vazifesinin güvenilir ellere teslimini, memleket evladının, o vazifeyi kendine hem bir meslek hem bir ideal sayacak üstün saygıdeğer öğretmenler tarafından yetiştirilmesini sağlamak için öğretmenlik, diğer serbest ve yüksek meslekler gibi derece derece ilerlemeye ve her halde refah sağlamaya uygun bir meslek haline getirilmelidir. Dünyanın her tarafında öğretmenler, toplumun en fedakâr ve saygıdeğer unsurlarıdır."

Öğretmenlik, toplumda kabul gören saygın bir meslek olmasından kaynaklı, her zaman gelecek nesillere rol model olmaktadır (Özoğlu, 2010). Bu kapsamda değişen aynı zamanda gelişen dünyada öğretmenlere yeni anlamlar yüklemektedir. Çünkü bu değişim ve gelişim öğrenci ihtiyaçlarını değiştirmekte, yeni yaklaşımlar ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla öğretmen her daim yüksek yeterliliğe sahip sürekli kendisini geliştiren bireylerden oluşmalıdır (MEB, 2017). Bu açıdan Shulman (1986) öğretmenlerde yedi çeşit bilgiye hâkim olunmasını savunmuştur. Bunlar; 1) pedagoji bilgisi, 2) konu bilgisi, 3) öğrenenin temel özelliğine yönelik bilgi, 4) eğitim-öğretim programı, 5) eğitim bilgisi konuları, 6) eğitimin bağlamı, 7) eğitimin hedefleri, değerleri ve bunların felsefi ve tarihi açıdan sebeplerinin bilgisi olarak sınıflandırmaktadır (Shulman, 1986; akt. Toroman, 2019). Dünyanın birçok yerinde olduğu gibi ülkemizde de de öğretmen olabilmek için yükseköğrenim mezunu olmak gerekmektedir. Öğretmen dört yıllık lisans eğitimlerini başarıyla tamamlasalar da daha sonra çeşitli şartları da taşımak zorundadırlar. Bu şart ve koşullar ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir.

Öğretmen Yetiştirme

Öğretmen elinde bulunan bilgiyi aktaran değildir bunun çok daha ötesinde özel beceriler gerektiren bir meslektir. Değişen ihtiyaçlarla birlikte öğretmenlerin de nitelikleri farklılaşmaya devam etmesi öğretmen eğitimi konusunu önemli hale getirmektedir (TÜBİTAK, 2005). Öğretmen yetiştirme tarihi incelendiğinde eğitim- öğretim ihtiyacının oluşmasıyla birlikte öğretmenlerin yetiştirilmesi fikri ortaya atılmış bu düşüncelerin sonucunda öğretmen yetiştirme süreci başlamıştır (Okçabol, 2005). Çağın ihtiyaçları ile öğretmenlik mesleği yıllar içerisinde çeşitli programlar uygulanarak yetiştirilmesi sağlanmış çağın gelişimi ve ihtiyaçları ile bugünkü en güncel halini almıştır. Öğretmen yetiştirme programları 1982'ye kadar MEB okulları bünyesindeyken bu tarihten sonra üniversitelere devredilmiştir. Öğretmenleri yetiştirme görevi üniversitelere devredilmesinden bugüne kadarki sürede öğretmenlik programları farklı yıllarda güncellenmiştir (Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı Raporu, 2017; YÖK, 2018). Bu güncellemeler yıllara göre Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Yıllara Göre Öğretmenlik Programlarının Güncellenmesi

(Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı Raporu (2017) ve YÖK (2018)'den uyarlanmıştır)

Son güncellemelerle Almanca**,** Arapça**,** Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Biyoloji**,** Coğrafya, Felsefe Grubu, Fen Bilgisi, Fizik, İlköğretim Matematik, İngilizce, Japonca, Kimya, Matematik**,** Müzik, Okul Öncesi, Özel Eğitim, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Resim-İş**,** Sınıf, Sosyal Bilgiler, Tarih**,** Türk Dili ve Edebiyatı ve Türkçe başlığı altında öğretmenlik lisans programları 25 branşa ayrılmıştır (YÖK, 2023c). Öğretmen yetiştirme sistemi üniversite programlarının türlerine ve bölümlerine göre farklılık göstermektedir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programları; "eğitim fakültelerinin ilkokul/ortaokul/ortaöğretim öğretmenlik bölümleri, beden eğitimi spor yüksekokulu, dil ve tarih coğrafya fakültesi, edebiyat, fen, fen edebiyat fakülteleri, ilahiyat fakülteleri ile mesleki ve teknik eğitim kurumları" bünyelerinde 4 yıl olmak üzere

gerçekleştirilmektedir. Bu programlardan ilgili branşı başarı ile başarı ile tamamlayan bireyler öğretmenlik meslek diplomasına sahip olurlar (YÖK, 2007).

Öğretmenlik Mesleği Yeterliği ve Mesleğin Temel Özellikleri

YÖK, Mesleki Yeterlik Kurumu ve MEB'in birçok birimi bir araya gelerek öğretmen yeterlilikleri üzerine bir çalışma yapmak amacıyla alanlarında uzman olan akademisyenler ile öğretmenlerin görüşleri de alınarak mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere temel yeterlik alanları belirlenmiştir (MEB, 2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri bilgi (alan bilgisi, alan eğitimi ve mevzuat bilgisi), beceri (eğitim ve öğretim, öğrenme ortamı, öğretme öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme) ve tutum ve değerler (milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim- iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim) olmak üzere üç kategoride ele alınmaktadır.

Amerika merkezli Devletlerarası Öğretmen Değerlendirme ve Destek Konsorsiyumu (InTASC) öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine yönelik yaptığı sınıflandırmada dört boyut ve on temel standart belirlemiştir.

1. Öğrenci ve Öğrenme: Bu ilk boyutta (i) öğrenci gelişimi, (ii) öğrenme farklılıkları ve (iii) öğrenme ortamları olmak üzere toplam üç standart belirlenmiştir. Öğrenci gelişimi standardına göre, öğretmen, öğrencilerinin fiziksel, duyuşsal ve psikomotor olarak nasıl geliştiğini bilir ve ona göre eğitim öğretim etkinliklerini planlar. Öğrenme farklılıkları standardı, öğretmenin, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, toplumsal ve kültürel farklılıklarını dikkate alarak, her öğrenciye uygun öğrenme ortamları oluşturmasıyla ilgilidir. Öğrenme ortamları ise öğretmenin, sosyal ve etkili iletişimi olanaklı kılan, öğrencilerin aktif katılım sağlayacağı ve iş birliğine dayalı etkinlik ortamlarının yoğun bir şekilde oluşturulduğu ortamları ifade eder.

2. Alan Bilgisi: İkinci boyutta ise, (i) alan bilgisi ve (ii) alan bilgisinin uygulanması olmak üzere iki standart belirlenmiştir. Alan bilgisi, öğretmenin yeterli düzeyde alan bilgi ve becerisine sahip olmasını ve ayrıca bilgi deneyimlerini öğrencilerine yansıtmasını içerir. Alan bilgisinin uygulanması, öğretmenin, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile küresel ve yerel konularda iş birliğine dayalı problem çözme becerilerini geliştirecek biçimde bilgilerini etkili bir şekilde kullanmasını içerir.

3. Öğretimsel Uygulama: Üçüncü boyut, (i) değerlendirme, (ii) öğretimin planlaması ve (iii) öğretimsel stratejiler olarak üç standardı içermektedir. Değerlendirme, öğretmenin, öğrencilerin gelişim ve ilerlemelerini izlerken sürece dayalı çoklu değerlendirme

yöntemlerini bilmesi ve kullanmasıyla ilgilidir. Öğretimin planlanması, öğretmenin öğretimin amaçlarına ulaşmak için bireysel öğrenmeleri de destekleyici bir öğretim planı yapmasıyla ilgilidir. Öğretimsel stratejiler ise öğretmenin, öğrencilerin, içerik olarak sunulan bilgileri derinlemesine anlamaya motive etmesi ve bilgiyi daha etkili yollarla kazandırabilmek için çeşitli öğretim stratejilerini anlaması ve kullanmasıyla ilgilidir.

4. Mesleki Sorumluluk: Bu son boyut ise, (i) mesleki öğrenme ve etik uygulamaları ve (ii) liderlik ve iş birliği standartlarını içermektedir. Mesleki öğrenme ve etik uygulamaları, öğretmenin mesleki gelişiminin gerekliliğini bir amaç olarak benimsemesi ve tüm paydaşları etkileyecek eylemlerini bu ilkelere göre gerçekleştirmesini içerir. Liderlik ve iş birliği, öğretmenin, öğrencilerin akademik gelişimine katkı sağlamak ve kendi mesleki gelişimini sürdürmek için tüm paydaşlarla iş birliği yapması ve öğretmen liderliğinin gerektirdiği davranışları sergilemesiyle ilgilidir (CCSSO, 2013; akt. Turan, 2021).

Öğretmen İstihdamı

Öğretmenlik mesleğine sahip olmak için kimi ülkelerde öğretmenlik programı bitirmek yeterliyken kimi ülkelerde bu programların yanı sıra bazı ek şartlar da gerekebilmektedir. Bu ek şartlar ülkelerin eğitim sistemleri ve amaçlarına bağlı olarak değişebilir. Avrupa'da öğretmenlik yapabilmek için öğretmenlik programlardan mezun olmak yeterlidir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018; akt. Çelik ve Bozgeyikli, 2019).

Türkiye'nin de içinde bulunduğu OECD ülkeleri arasında Japonya, Meksika, Güney Kore gibi ülkelerde lisans eğitimini tamamlayan öğretmenler doğrudan görev alamazlar. Sınavların yanında mülakat ve portfolyo gibi değerlendirme teknikleri de kullanılmaktadır (OECD, 2014). Örneğin Güney Kore'de öğretmenlerin devlet okullarında işe alınmaları için ilk olarak eğitim bilimleri ve ana konuların değerlendirilmesinin yapıldığı daha sonra makale yazma, mülakat, sınıf yönetimi ve bilgisayar bilgisi değerlendirilmesinin yapıldığı toplamda iki aşamalı testte başarılı olmaları gerekmektedir (Mete, 2013).

Türkiye'de kamu kurumlarında öğretmen olmak için "gerekli ve yeterli düzeyde genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon almaları esastır" (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2014, s. 2). Bu kapsamda 2013 yılı itibariyle KPSS adı altında GYT (%15), GKT (%15), EBT (%20) ve ÖABT (%50)'ye girmek zorundadır (ÖSYM, 2018).

Türkiye'de öğretmen atamaları 2016 yılında Resmî Gazete'de yayımlanan Kanun Hükmünde Kararnamede öğretmenlerin "Kamu Personel Seçme Sınavı puan sırasına

konulmak kaydıyla alım yapılacak her bir pozisyonun üç katına kadar aday arasından Bakanlık tarafından yapılacak sözlü sınav başarı sırasına göre atanacağı" belirtilmiştir. 2016 yılından önce öğretmen atamaları KPSS ve ÖABT puanına göre atamalar gerçekleştirilirken 2016 bu düzenleme ile öğretmen atamalarında sınav puanına ek olarak sözlü sınav uygulamaya konulmuştur ve kararnamede de belirtiği üzere mülakata kontenjanların üç katı kadar aday katılım gösterir ve tüm değerlendirmeler sonucunda sözlü sınav puanı esas alınarak adayların sıralamaları tekrar belirlenerek atamaları yapılmaktadır (MEB, 2018). Öğretmenlerin istihdamı MEB tarafından açılan kadrolar ile karşılanmaya çalışılmakta ve her yıl gerekli branşlarda öğretmen ataması yapılması için belirli sayıda kadro MEB tarafından atama takvimi olarak açıklanarak atama işlemi yapılmaktadır.

Bu doğrultuda öğretmenlerin istihdam süreci için son yapılan sınav verileri incelenerek 2022 KPSS testlere ait sayısal bilgiler ve 2023 yılı mart ayı 45 bin öğretmen alımına ilişkin en fazla kontenjana sahip on beş branş için branş bazında kontenjan sayısı aşağıda sırasıyla Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. 2022 KPSS (ÖABT ve ÖABT-İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenliği) Testlere Ait Sayısal Bilgiler

Testler	Aday Sayısı
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	56.338
İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri	45.907
Okul Öncesi	41.036
Türk Dili ve Edebiyatı	34.203
Sınıf	22.023
Rehberlik	21.895
Beden Eğitimi	21.881
Türkçe	20.251
Tarih	18.757
Fen Bilimleri	18.412
Sosyal Bilgiler	17.302
Matematik	16.394
İngilizce	15.474
İlköğretim Matematik	12.965
Coğrafya	8.556
Biyoloji	5.971
Kimya	4.816
Fizik	4.694

(ÖSYM, 2022a)

Tablo 2. Mart 2023 45 Bin Öğretmen Alımına İlişkin En Fazla Kontenjana Sahip On Beş Branş İçin Branş Bazında Kontenjan Sayısı

Branş	Kontenjan Sayısı
Sınıf	7.878
Rehberlik	3.604
Okul Öncesi	3.269
İlköğretim Matematik	2.656
İngilizce	2.433

Türkçe	2.341
Özel Eğitim	2.306
Matematik	2.317
Fen Bilimleri	2.064
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	2.064
Türk Dili ve Edebiyatı	1.839
Tarih	1.408
Sosyal Bilgiler	1.204
Beden Eğitimi	1.100
Fizik	787

(MEB, 2023a)

Tablo 1 ve Tablo 2 incelendiğinde atama yapılacak öğretmen sayıları karşılaştırıldığında kontenjanlar ile atanmak için sınava başvuru yapan kişi sayıları arasında fark olduğu görülmektedir. Her yıl yeni mezun öğretmenler de bu sayının üzerine dahil olmakta ve tüm bunların üzerine önceki yıllarda mezun olup atanamayan öğretmenlerin de olduğu düşünülürse atama bekleyen öğretmen sayısının daha da artacağı söylenebilir. Bu durum da psikolojik açıdan sınav sürecini yorucu ve zorlu bir hale getirmektedir.

KPSS öğretmen atamalarındaki en önemli nokta olması sebebiyle sınava karşı öğretmen adayları farklı ölçülerde endişe duymaktadırlar. En belirgin sebepleri; sınavın senede bir defa yapılmasından dolayı başarı elde etme zorunluluğu, konu fazlalığı, sınav konuları ile fakültelerde okutulmakta olan derslerin birbiriyle olan tutarsızlığı, çoğu alanda atamanın olmaması, geri kalan alanların ise atama sayısının düşük olması şeklinde belirtilebilir (Özsarı, 2008). Öğretmenlerin farklı oturumlarda sınavlara girmesi bu sınavların öğretmenleri seçmek için değil de eleyici olması gerektiği düşünülmekte, kişi sayısı ve eldeki personele bağlı olarak atamaların yapılması, adayların yalnızca bir ya da birkaç özelliğini ölçebilmekte, öğretmenlik mesleği için çok önemli olan uygun karakter özelliğini ölçmede eksik olduğu düşünülmektedir (Kuru ve Uzun, 2008). Tüm bu sebeplerle ülkemizde gerçekleşen öğretmen atamaları incelendiğinde bazı eksikliklerin olduğu görülmektedir. Öğretmenleri seçmek için yapılan mülakatlarda nesnel değerlendirmenin yapılıp yapılmaması tartışılan mevzuların başında gelmektedir. Dolayısıyla öğretmen atamaları güncellenmeli ve yeniden gözden geçirilmesi ve bu sürecin daha farklı şekillerde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Göker, Ürün-Göker, Dirik ve Güllü, 2021).

Öğretmen atamaları ile ilgili çalışmalar incelendiğinde bu durumun sorun olmasına sebep veren faktörler şu şekilde sıralanabilir: Eğitim fakültelerinin fazlalığı, öğretmen atamaları için kullanılmakta olan sistemin öğretmenliğin temel gereklerini ölçme alanında eksik kalması, öğretmen atamaları için kısa süreli planlar yapılması, istihdam orantısızlığı ve eğitim planlamasıyla alakalı sorunlar, ataması yapılacak öğretmenlerle alakalı formasyon

meseleleri, etkin istihdam politikalarının uygulanamaması, öğretmen talebine göre planlamaların yapılmaması, öğretmen adaylarının özel sektörde az bir maaşla, kolay olmayan şartlarda çalıştırılması, eğitim fakültesi dışında okul mezunlarının da istihdamı gibi birçok sebep sıralanabilir (Oktay, 2012; Aydın, Sarıer, Uysal, Aydoğdu-Özoğlu ve Özer, 2014; Koçak ve Kavak, 2014; Türkiye'de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı: Mevcut Durum ve Öneriler Raporu, 2017).

Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS)

KPSS'nin prosedür ve esasları, içerik bilgisi, nerede ve ne zaman yapılacağı, sınavın duyurusu, puan türü vb. bilgiler Devlet Personel Başkanlığı ve ÖSYM tarafından belirlenmektedir. ÖSYM, KPSS Kılavuzu ve Başvuru Belgesi hazırlanmaktadır. Kamu kurum/kuruluşlarının personel gereksinimi göz önüne alınarak KPSS'nin yapılacağı tarihler, Devlet Personel Başkanlığı ve ÖSYM tarafından ortak bir şekilde belirlenir. ÖSYM, KPSS'ye ait tüm tarih ve başvurunun nasıl yapışacağı vb. tüm detayları duyurur. Yayınlanan bu duyurudaki kılavuzda sınav öncesi ve sonrasını içeren diğer bilgiler yer almaktadır. KPSS, ÖSYM tarafınca yapılmaktadır. Sınav başvurularının alınmasından değerlendirilmesine kadar tüm süreç ÖSYM tarafından gerçekleştirilmektedir. Sınav tamamlandığında ise sınav sonuçları elektronik ortamda adaylara açıklanır. KPSS, sonuçların ilan edilmesiyle birlikte iki sene geçerlidir. Fakat, öğretmenler için bu durum söz konusu olamamakla birlikte geçerlilik süresi yalnızca bir senedir (Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar için Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik, 2002).

Kamu kurum ve kuruluşlarında görevlendirilecek öğretmenlerin seçimi ülkemizde KPSS ile gerçekleştirilmektedir. KPSS, ABD'de uygulanan Ulusal Öğretmenlik Sınavı (National Teacher Examination: NTE) ile benzerlikler göstermektedir (Yüksel, 2004). Bu sınav faklı mesleklerde ve farklı öğretmenlik branşlarına göre çeşitli oturumlardan meydana gelen bir sınav türüdür. Lisans eğitimini tamamlayıp mezun olan ya da lisans üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri sınava başvuru yapabilir. Öğretmen adayları için KPSS'de GYT, GKT, EBT ve ÖABT bulunmaktadır. Bu kapsamda KPSS ve ÖABT'de uygulanacak testler, soru sayısı ve sınav süresi Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adayları İçin KPSS ve ÖABT'de Uygulanacak Testler

Sınavda Uygulanacak Testler	Soru Sayısı	Sınav Süresi (dk)
GYT -GKT	120	130
EBT	80	100
ÖABT	75	150
İlköğretim Matematik	75	150

Fen Bilimleri	75	150
Matematik	75	150
Fizik	75	150
Kimya ve Kimya Teknolojisi	75	150
Türkçe	75	120
Sosyal Bilgiler	75	120
Türk Dili ve Edebiyatı	75	120
Tarih	75	120
Coğrafya	75	120
Biyoloji	75	120
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	75	120
Rehberlik	75	120
Beden Eğitimi	75	120
Okul Öncesi	75	120
İmam- Hatip Lisesi Meslek Dersleri	75	120
İngilizce	75	120
Sınıf	75	120
Din Hizmetleri Alan Bilgisi Testi (DHBT)	40	60

(ÖSYM, 2022b)

Tablo 3 incelendiğinde ÖABT hem süre hem de soru sayısı bakımından öğretmenlik branşlarına göre farklılık göstermektedir.

KPSS'ye hazırlanan adaylar lisans eğitimlerine kadar ÖSYM tarafından ve benzer niteliklerde olan pek çok sınava hazırlanmışlardır. Fakat bu sınavlar günümüzdeki problem çözme, sorgulama, planlama vb. becerileri ölçme koşunda yetersiz kalmaktadır. Yaşam içinde bakıldığında gençlik yıllarının en verimli döneminde kişileri sınav odaklı bir çalışmaya yönlendirmektedir (Sezgin ve Duran, 2011). Öğretmenlerin atanmaları için bir ölçüt kabul edilen KPSS'de başarılı olamayan adaylar öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği diplomaya sahip olmalarına rağmen öğretmen olarak atanamamaktadırlar. Kamuda öğretmen olmak için atama bekleyen ve KPSS'deki amaçları branşlarında verilecek kontenjanlara girebilmek için yüksek puan almak olan öğretmenler, sınava yoğun ve disiplinli bir şekilde hazırlanmakta, ancak başarı gösteremedikleri durumda bir sonraki yıl tekrar sınava girmektedirler (Özsarı, 2008).

Kaygı

Kökeni Yunancadan gelen kaygı kelimesi kuşku, merak, tasa ve korku kavramları ile ilişkilidir. Kaygıyı bireyin içsel ve çevresel uyarılara karşı ortaya çıkardığı tepki olarak ifade edebiliriz. Kaygı durumunda olan kişide endişe ve gerginlik durumu oluşmaktadır. Eğer kişi bilgi sahibi olmadığı konuda tehlike olduğunu hissederse kişide kaygıya bağlı gerginlik ve huzursuzluk durumu görülebilir (Kaya ve Varol 2004). Kaygı, yaşamı etkileyen önemli psikolojik değişkenlerden birisidir. Bu nedenle kaygı değişkeni üzerine geçmişten günümüze pek çok araştırma yapılmıştır.

Alanyazında kaygı için farklı tanımlar yapıldığı görülmektedir. May'e (1958) göre kaygı, gerçekte olmayan bir şeyin olabileceğine yönelik duyulan endişedir. Adler'e (1963) göre ise kaygıya aşağılık duygusu sebep olmaktadır. Buna göre birey toplumla bağlarını kopardığını düşündüğünde de kaygı yaşamaktadır. Enç (1974) güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak düzeye geldiği durumlarda kendini gösteren tedirgin edici bir his olarak tanımlamaktadır. Signum Freud kaygıyı kavramsal olarak "bireyi içten tehdit eden tehlike durumunda ortaya çıkan tepki" olarak tanımlamıştır (akt; Köknel, 1985). Ellis'e (1999) göre kaygı, hissedilen bir tehlike durumuna hazırlanma anında algılanan zafiyet duygusunun yaşandığı duygusal durumdur. Kaygı, bireylerin yaşamlarında zor durumların üstesinden gelebilmek için gereklidir ancak aşırı kaygı kişiliği tehdit etmektedir. Horney (1999), kaygı kavramı yerine daha çok anksiyete ifadesini kullanarak kişilik gelişimi doğal seyrinde ilerlerken engellenmesi durumunda anksiyetenin ortaya çıktığını bu durumun nedenleri incelendiğinde de bireyde anksiyete oluşumu sebeplerinin çocukluk dönemlerindeki kaygılardan kaynakladığını belirtmiştir. Civil'in (2008) yaptığı tanım ise kişiliği tehdit eden bir durumla karşılaşan bireylerde görülen bedensel, psikolojik ve duygusal belirtilerle de kendini gösteren uyarılmışlık durumu olduğu şeklindedir. Kaygı ile ilgili tanımlamalar incelendiğinde görülen ortak noktanın bir uyarıcının tehlike oluşturması sonucunda kişinin uyarıcıya karşı gerginlik, huzursuzluk gibi duygular yaşamasıdır.

Ayrıca pek çok araştırmacı kaygı ve korku kavramlarını birbirinden ayırarak korkuyu tanımlamıştır. Kaygı geleceğe yönelik süreç veya belirsizliğe bağlı oluşan durum olarak tanımlanırken korku ise aniden ortaya çıkan bir tehlike durumuna bağlı olarak geliştirilen tepki olarak ifade edilmektedir (Köroğlu, 2012). "Korku, bazı uyarılar sonucu ortaya çıkmakta ve kısa süren tehdit ortadan kalktığında azalmaktadır. Ancak kaygı, doğrudan tehdit durumu olmadığında da yaşanabilir ve korkuya göre daha uzun sürebilmektedir" (Hartley ve Phelps, 2012; akt. Özkan, 2023, s.113). Kaygı nesnesi olmayan bir tehdit durumunun ardından kişinin yaşadığı endişe içinde olma; korku bireyi tehdit edebilecek bir durumda bireyin aniden bir tepki göstermesidir (Özkan, 2023).

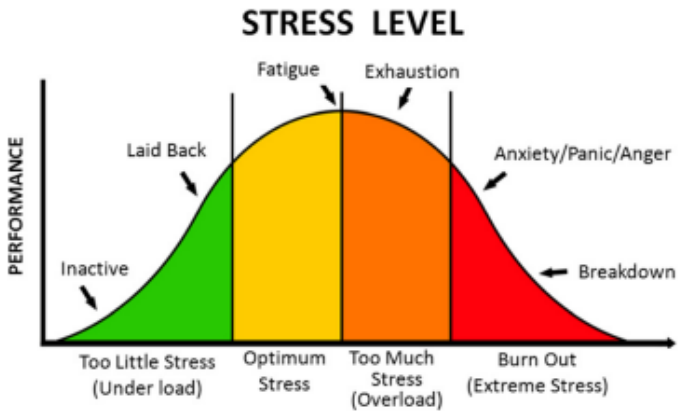
Kaygı bireylerde çeşitli tepkilere sebebiyet veren karmaşık bir duygu durumudur. Kaygılı kişi iyi bir performans ortaya koyamayacağını düşünerek endişe duyar, huzursuzluk hisseder ayrıca kalp atışında hızlanma gibi tepkiler gösterebilmektedir. Cüceloğlu'na (2006) göre bireylerde kaygı düzeyi arttığında fizyolojik olarak bazı belirtilerle kaygı kendini gösterir. Bunlar; nefes darlığı, terleme, nefes alıp vermede düzensizlik ve kesik kesik nefes alma, gerginlik, kalp çarpıntısı, aniden sinirlenme, bel ağrısı, mide ağrısı, aşırı tepkide

bulunma, titreme, el ve ayak parmaklarda soğukluk, sürekli yorgunluk ve baş ağrısı, boyun kaslarında gerginlik olarak sıralanabilir.

Kaygı düzeyi cinsiyet ve gelişim dönemleri (yaş) açısında incelendiğinde farklılık göstermektedir. Kadınların kaygı düzeylerinin, erkeklerin kaygı düzeylerine göre daha yüksek seviyelerde olduğu yapılan çalışmalar sonucunda ortaya konulmuştur (Süner, 2019). Gelişim dönemlerine göre incelendiğinde ise ergenlik dönemlerinde bireylerin kaygı düzeylerinin, çocukluk dönemlerindeki kaygı düzeylerine oranla daha yüksek olduğu yapılan çalışmalar sonucunda görülmüştür (Çivitçi, 2006; Kayapınar, 2006). Ayrıca yapılan bazı araştırmalarda bireylerin yaşla beraber farkındalık ve sorumluluk düzeylerinin arttığını bunun sonucunda kaygı düzeylerinin yükseldiğini ifade edilmiştir.

Kaygı Performans İlişkisi

Kaygı ve performans arasındaki ilişki Yerkes ve Dodson (1908) adlı Amerikalı psikologlar tarafından yürütülen güdülenme derecesiyle davranışın verimi arasındaki ilişkiyi inceledikleri bir araştırmanın bulgularına dayanmaktadır. Araştırmacıların, bir labirentteki fareler ile gerçekleştirdikleri deneyde orta düzeyde elektrik şoku verildiğinde farelerin labirenti en hızlı şekilde tamamladıkları fakat elektrik şoku düzeyi çok düşük ya da yüksek olduğunda farelerin bu etkiden kaçmak için belirsiz hareket ettikleri görülmüştür. Yapılan bu deney belli bir düzeyde uyarılmanın farelerin davranışlarını olumlu etkilediği ama çok düşük ya da yüksek olduğunda işe yaramadığını göstermektedir. Bu bulgular bugün kaygı değişkenini konu alan pek çok çalışmaya yön veren Yerkes- Dodson İlkesi olarak bilinmektedir (Şekil 2).



Şekil 2. Yeskes- Dodson İlkesi
(Godin ve Hansen, 2015: 2)

Şekil 2’ de görülen bu ilke kaygı ve performans arasındaki ilişkinin, güdülenme ve başarı arasındaki ilişkiye benzerliğini ifade etmektedir. Kaygı bireylerde belli miktarda olmak koşuluyla gerekli bir duygudur. Çünkü orta düzeyde bir kaygı günlük yaşamı düzenlemede, motivasyon oluşturmada, istek ve amaçlar doğrultusunda hareket etmede fayda sağlamaktadır. Ancak bunun tam tersi bir durumda yüksek kaygı düzeyi olduğunda dikkat dağınıklığı, enerji düşüklüğü gibi olumsuz durumlara sebep olmaktadır (Eker, 2016). Birey farklı durumlarda kaygıyı avantaj ya da dezavantaj durumuna getirebilir. Örneğin bazen motivasyonu artırarak yaratıcılığı destekleyebilir bazen de tam tersi engel de olabilir. Bu kaygının düzeyine göre değişiklik göstermektedir. Ancak genellikle kaygı bireyi huzursuz ederek yaşam içinde kaçınılmaz bir duygu haline gelmiştir (Öner, 1997).

O’Nell, Spielberper, ve Hansen (1969; akt. Cüceloğlu, 2006), öğrenilmeye çalışılan materyal kolaysa yüksek kaygının daha hızlı öğrenmeyi sağladığını ancak öğrenilen malzeme karışık ve zor olduğunda ise yüksek kaygının öğrenmeyi zorlaştırdığını belirtmektedir. Kaygı düzeyiyle öğrenme arasındaki ilişki incelendiğinde kaygı derecesi çok yüksek ve çok düşük olması gibi en üst ve en alt olduğu durumlarda öğrenmedeki verimlilik düşmektedir. Öğrenme verimliliğinin maksimum seviyeye gelmesi için ancak kaygı düzeyi orta derecede olması gerekmektedir (Cüceloğlu, 2006).

Ganzer (1968) yaptığı çalışmasında kaygı düzeyi yüksek bireyler bir ürün ortaya koyarken ortamda bulunan tanımadığı kişiler bireye baktığında son derece etkilendiklerini, ancak kaygı düzeyi düşük olan bireylerde ise, tanımadığı kişilerin bireye baktığında yüksek kaygılı kişilere oranla daha az etkilendiklerini ifade etmiştir. Bu etkilenme bireylerde başarı derecesinin düşmesi şeklinde görülmüştür. Spielberger (1962), Amerika’da üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında akademik yetenek ile kaygı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışması sonucunda çok yüksek ve çok düşük yetenekli bireylerde kaygı derecesi ile akademik yetenek arasında bir ilişki bulunmamış fakat orta yetenekli kişilerde kaygı derecesinin yüksek olması akademik başarıyı düşürmüş ve az kaygı dercesine sahip kişilerin daha başarılı olduğu görülmüştür (akt. Cüceloğlu, 2006).

Sınav kaygısının yüksek olduğu bireyler akademik başarı gibi birçok açıdan olumsuz etkilendikleri görülmektedir (Ergene, 1994). Kaygı ile performans arasındaki ilişki çan eğrisi şeklindedir. Kaygı belli bir seviyeye kadar performansı olumlu etkilerken, aşırı kaygı performansı olumsuz etkilemektedir. Ancak işin zorluğuna bağlı olarak bu ilişki

değişmektedir. Zor işlerde düşük kaygı performansı olumlu etkilemektedir. Alanyazında kaygı ile başarı arasında negatif bir ilişki olduğunu görülmektedir. Öğrenme için gerekli olan genel uyarılmış düzeyi için orta düzeyde kaygı olması gereklidir. Bu sayede öğrenilecek konuya karşı kayıtsız kalınamaz.

Sınav Kaygısı

Eğitimde bireylerin performanslarının değerlendirilmesi için birçok sınav yapılmaktadır. Bireylerin eğitimlerin de ortaokuldan liseye geçmek, liseden üniversiteye geçmekle birlikte meslek seçimi yapmak ya da mesleklerini kamu kuruluşlarında devam ettirmek gibi birçok alanda sınavlara girilmekte olması sınavların yaşamda önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Kişilerin performansının değerlendirileceği anlarda kendini gösteren duygusal ve davranışsal belirtilerle birlikte kişiyi rahatsız eden endişe durumuna sınav kaygısı denir (Fidan, 2012). Bireyler yaşamın farklı alanlarında çeşitli sınavlara girmektedirler. Birey kendisini yeteri düzeyde hazırlamadığında ya da yeterli hissetmediğinde kaygı yaşaması kaçınılmazdır (Sarason 1975, akt: Erözkan, 2004).

Spielberger'e göre sınav kaygısı, değerlendirme yapıldığında ya da sınav anında ortaya çıkan, kişilerin gerçek potansiyellerinin ortaya çıkmasına engel olan üç alt boyutu (duyuşsal, bilişsel ve davranışsal) bulunan bir duygu durumudur (akt. Cüceloğlu, 2006). Çetinkaya'ya (2018) göre sınav kaygısı, bireylerin öğrendikleri bilgileri sınav esnasında etkili bir şekilde kullanmasını engelleyen ve başarılarının düşmesine sebep olan kaygı şeklinde tanımlanabilir. Sınav esnasında bireyde huzursuzluk meydana gelmesi, öğrenilen bilgilerin gerektiği şekilde kullanılamamasının nedeni sınav kaygısıdır. Sınav kaygısı doğuştan var olan bir duygu durumu olamamakla birlikte yaşantı yoluyla kazanılan ve çeşitli sebeplere bağlı olarak meydana gelebilmektedir. Sınav kaygısı bireylerde farklı düzeylerde görülebilir. Sınava yüklenen anlamlar kaygı düzeyinde farklılıklara sebep olmaktadır. Ayrıca bireylerin kişisel özellikleri, çevresel etmenler de kaygı düzeyini belirleyen faktörlerden bazılarıdır (Çetinkaya, 2018). Sınav kaygısı genellikle ilkokul yıllarından sonra ortaya çıkmaktadır. Ayrıca sınav kaygısı yaş ilerledikçe etkisini artıran bir durumdur.

Bireylere uygulanan sınavlar ile ölçme değerlendirme yapılarak öğrenme durumlarının hangi düzeyde olduğu belirlenmektedir. Ancak yapılan sınavlar sonucunda bireyin tam olarak yansıtabildiğini söylemek çok doğru olmayabilir. Çünkü sınava karşı duyulan endişe hali bireyin tam öğrenmelerini göstermesine engel olabilir bunun bir sonucu olarak birey daha az başarı gösterebilir. Böyle bir durumda sınav endişesi önceden fark

edilerek gerekli tedbirler alınırsa oluşabilecek olumsuz durumlar ortadan kaldırılabilir (Koç, 2013).

Liebert ve Morris tarafından 1967'de sınav kaygısını iki boyutta açıklamışlardır:

i) Kuruntu Boyutu: Sınav kaygısının zihinsel aşamalarla ilgili sürecidir ve başarısızlığın sonuçlarını irdelemek, başarıya ulaşmak için sahip olunması gereken yeteneği hakkında şüphe içine girmek gibi içsel konuşmaları kapsar.

ii) Duyuşsallık Boyutu: Sınav kaygıyla ilişkili fizyolojik tepkilerdir. Terleme, kızarma, gergin olma, kalp atışında hızlanma, sinirli olma gibi bedensel reaksiyonlar, duyuşsallık belirtileri olarak kabul edilir (akt. Çakmak, 2007).

Sınav kaygısı yaşayan birey de baş ağrısı, mide bulantısı, hızlı kalp atışı gibi fizyolojik belirtiler, dikkat dağınıklığı, herhangi bir konuda düşünce belirtememe ve sınava girmek istememe gibi zihinsel etkiler meydana getirebilir (Kutlu ve Bozkurt, 2003). Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta meydana gelen kaygı kişinin odaklanmasını engeller, anlamayı zorlaştırır. Bu durum sınav anına da aynı düşünceler taşınır. Sınava giren birey hiçbir şey bilmediğini düşünmeye başlar ve bunun sonucunda akademik düzeyinin altında bir performans gösterir (Koç, 2013). Çetinkaya'ya (2018) göre sınav kaygısının belirtileri ve sınav kaygısında etken olan faktörler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınav Kaygısının Belirtileri ve Sınav Kaygısında Etken Olan Faktörler

Sınav Kaygısının Belirtileri	Sınav Kaygısında Etken Olan Faktörler
Huzursuzluk, endişe, tedirginlik hali	Gerçekçi olmayan düşünce sistemine sahip olma
Çalışmaya isteksizlik	Bunalıma yatkın kişilik yapısı
Dikkat ve konsantrasyon bozuklukları	Rekabetçi kişilik yapısı
Düşük kendine güven, kendini yetersiz ve değersiz görme	Sosyal çevrenin dengesiz baskı ve beklentileri
İştah bozukluğu ya da aşırı yeme	Olumsuz anne baba tutumları
Genel mutsuzluk ve umutsuzluk hali	Olumsuz öğretmen tutumları
Uyku düzeninde bozukluklar	Mükemmeliyetçi yaklaşım
Sınavda heyecanlanarak, bildiğini yapamama	İstek seviyesinin yüksek olması (kişisel/sosyal)
Mide ağrısı, kalp çarpıntısı, titreme, terleme	İyi olmayan iş huyları
Sınav sırasında midede, karın bölgesinde ağrı, gerilme ya da rahatsızlık	Başarabileceğinin üstünde beklenti içinde olan sosyal çevre
Sınav sırasında soğuk terleme ve baş ağrıları	Fizyolojik açıdan gerekli olan gereksinimleri karşılamamak (uyku problemleri, doğru beslenmeme vs.)
Sınav sırasında zihin donması, bulanıklaşma ve tam olarak düşünememe hissi	Tehlike ifadeleri içeren fikirler
Sınav sırasında bildiklerini unutma	Vazife ve mesuliyetleri geciktirme
Soruların olduğundan daha zor algılanması ve basit olan cevapları kaçırma	
Dikkat edememe yüzünden çok sayıda hata yapma	
Çalışmaya rağmen kötü notlar almak ve kendine olan güveni yitirme	
Sınav zamanlarının kâbus gibi gelmesi	

* Çetinkaya (2018, s. 81-83)'dan uyarlanmıştır.

Sınav kaygısı sadece öğrencilerde değil atamak için sınava hazırlanan öğretmenlerde de karşımıza çıkabilir. Bireylerin sınav kaygısı yaşamalarındaki nedenlerinden bir tanesi de işsizlik kaygısı olarak karşımıza çıkmaktadır. İşsizlik kaygısı depresyon ve kaygıyı tetiklemektedir (Tekin, 2005). Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen bir çalışmada, işsizlik kaygısı üzerinde durulmuştur. Mezuniyetten sonra iş bulmada kaygı yaşayan bireylerde durumluk ve sürekli kaygının yüksek olduğu görülmüştür. (Dursun ve Aytaç, 2009). Başka bir çalışma olarak, Bozdam (2008), yüksek lisans çalışmasında bilgi eksikliği ve yeterli hazırlık yapılmadığı zamanlarda kaygı başarısızlığı beraberinde getirdiği ve bireyin cesaretini kırabildiği ifade edilmiştir.

KPSS ve Atanamama Kaygısı

Öğretmenler açısından KPSS bir değerlendirme yöntemi olduğundan, pek çok bireyin bu sınavla ilgili sorunlar yaşaması normaldir. Bu sorunlardan biri de sınav kaygısıdır. KPSS ülkemizde kamu görevlilerinin seçilmesinde uygulanmakta olan bir sınavdır KPSS'ye başvuru yapan adayların büyük bir kısmını da öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin geleceklerini belirlemekte olan bu sınavla alakalı endişeleri yüksek seviyededir (Ümmet ve Otrar, 2015). KPSS de bir öğretmen adayının başarı göstermesi durumunda iş hayatını düzenleyebileceği önemli bir sınavdır. Bu nedenle bu süreçte en çok kaygı yaşadıkları sınavlardan biri olma ihtimali oldukça yüksektir (Akdeniz, 2019).

KPSS süreci öğretmen adayları açısından lisans 3. sınıf ve özellikle son sınıfta başlamaktadır. Sınava hazırlık süreci, öğretmenler için kaygı verici bir süreçtir (Karadeniz, 2016). Öğretmen adayları KPSS'de yeterli puan alıp atanıp atanamayacaklarına ilişkin kaygı yaşamaktadırlar (Çelikten ve diğerleri, 2005).

Sınav, kamu kurumlarında öğretmen olarak görev yapabilmenin son basamağıdır. Bu nedenle sınava hazırlanan öğretmenlerde oluşan bu baskı ve endişe adaylarda olumlu olmayan pek çok duyguyu beraberinde getirmektedir (Baştürk, 2007; Gündoğdu, ve diğerleri, 2008). Ayrıca öğretmen atamalarındaki en önemli nokta olması sebebiyle sınava karşı öğretmen adayları farklı ölçülerde endişe duymaktadırlar. En belirgin sebepleri; sınavın senede bir defa yapılmasından dolayı başarı elde etme zorunluluğu, konu fazlalığı, sınav konuları ile fakültelerde okutulmakta olan derslerin birbiriyle olan tutarsızlığı, çoğu alanda atamanın olmaması, geri kalan alanların ise atama sayısının düşük olması şeklinde belirtilebilir (Özsarı, 2008).

Laboratuvar ve Öğretim Kaygısı

Fen bilimleri öğretiminde laboratuvar, proje, ders gezileri vb. uygulamalı bilimsel öğretim yöntemleri yer almaktadır (Çilenti, 1985). Bunlar içinden ulaşılabilir olanı ve en çok kullanılanı laboratuvar yöntemidir (Sıdal, Güler ve Tali, 2023). Laboratuvar fen bilimlerinde öğretilecek konunun öğrenciye gösteri yolu ile gösterileceği gibi bizzat kendisinin de yapabileceği ortamı ifade eder (Yılmaz ve Morgil, 1999). Ayrıca laboratuvar öğrencilerin bilimsel bilgiyi bir bilim insanı gibi düşünmelerini, çalışmalarını sağlayan önemli öğrenme ortamlarıdır (Lucas, 1971). Alanyazında fen öğretiminde laboratuvar kullanımının öğrencilerin öğrenmelerinde önemli olduğu görülmüştür (Sarıoğlan, 2015; Yazıcı ve Kurt, 2018). Deneylerle yapılan uygulamalar öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Öğrenciler yapılan uygulamalarla duyarlılık kazanma, kavramları hızlı öğrenme ve daha uzun süre akılda tutma gibi birçok becerilerinde gelişme sağlar (Yılmaz ve Morgil, 1999).

Bilimsel gelişmelerin hızla ilerlediği bu dönemde okullarda fen derslerini laboratuvarla entegre ederek öğrenciye kazandırmak öğrencinin birincil kaynak olarak kendisinin deneyerek kendi kendine öğrenme fırsatı vermiştir (Aydoğdu, 2003). Laboratuvarda öğrenciler çeşitli deneyler yapabilir. Bu durum öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgi ve istekleri artar (Beydoğan, 2001). Özetle söylemek gerekirse laboratuvar uygulamaları ile fen bilimleri konularının öğrencilere deneylerle öğretilmesi şeklinde ifade edebiliriz (Kaptan, 1999; Yalvaç ve Sungur, 2000). Fen bilimleri dersi geniş alan tasarımına sahip bir ders olmasından dolayı öğrencilerde fen öğrenmeye karşı kaygı durumu olabilir. Alanyazında fen kaygısı için fen bilimleri öğrenmeye karşı duyulan korku, fen öğrenme durumunda nedeni bilinmeyen korku durumu olarak tanımlanmıştır (Azizoğlu ve Uzuntiryaki, 2006).

Eğitim ortamları olan sınıf ve laboratuvarlarda öğretmenin öğretimini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri de kaygıdır. Öğretmenlerin fen öğretimine karşı kaygıları da öğretmeye yönelik ortaya koydukları tüm çabaya rağmen başarılı olmayacaklarını düşüncesindeki inançlarıdır. Bu anlayış fen öğretimine yönelik olumsuz düşüncelerin oluşmasına sebep olmaktadır.

Öğretmenin olumsuz düşüncelere sahip olması öğretimin aksamasına sebep olabilir. Meslekte yeni olan öğretmenler sınıf yönetimi için daha çok çaba sarf ettikleri görülmüştür. Bunun sebebi tecrübe kazanamamış olması ile sınıfta pozitif bir atmosfer oluşturamama ve sınıf disiplini sağlamada yaşananlar kaygılanmalarına sebep olur (Gülay ve Altun, 2017).

Ayrıca zamanı etkili ve ekonomik kullanma, dersi etkili ve disiplini sağlama konularında da kaygılanmaktadırlar (Gangal, 2020). Alan bilgisindeki eksiklik olması da kaygıyı meydana getirmektedir (Uçak ve Bindak, 2007).

Kişilerin birbiriyle etkileşimi iletişim ile gerçekleşmektedir. Bu iletişim gönderici ve alıcıyı derste düşünürsek öğretmen konuyu anlatırken gönderici ders materyali ve kazanımlar iletişimin amaçlarını dersi dinleyen öğrenciler ise bu durumda alıcı rolündedir. Tam tersi öğretmenin alıcı öğrencinin gönderici olduğu durumlar da olabilir. Alıcının rolü gereği öğretmenin verdiği mesajı çözümleyebilir. Öğretmenin verdiği mesaja bireysel farklılıklar olması sebebiyle her öğrenci farklı anlamlar yükleyebilir ve farklı anlayabilir.

Öğretmenlerin davranışları rol model olması yönüyle öğrenciler üzerinde etkilidir (Pektaş, 1988). İletişim becerisine sahip öğretmenler öğrencileri ile sağlıklı iletişim kurabilir (Çam, 1999). İletişimin sağlıklı olarak ilerleyebilmesi için öncelikle aktif dinleme durumu, etkileyici bir konuşma şekli ve tepki oluşturma gibi beceriler önemlidir (Korkut, 1996). Bu beceriler net ve anlaşılır cevap verme, kişiyi etkin dinleme, anlama vb. şeklinde sıralanabilir (Coursen ve Thomas, 1989). Jones ve Jones'e (1998) göre bireyleri eğitimdeki koşulsuz kabul ederek iletişim kurarsak bu bireylerin başarısını artıracaktır.

Öğretmen okulda dersin işlendiği sınıf ve laboratuvarda konu anlatırken öğrencilere rol model olarak davranışları ile onları etkiler. Bu durum öğretmenin mesajının alıcı konumundaki öğrenci de davranış değiştirme olayı iletişimin etkililiği ile ilişkilidir. Öğrenciler öğretmenden iletilen mesajları aldığında etkili bir iletişim gerçekleşmiştir. Bu etkili iletişim öğretmenin öğrenciye ilettiği bilginin etkin ve başarılı olduğunu gösterir (Tutar ve Yılmaz, 2013; Yaman ve Sofu, 2013).

Öğretmenler öğrencilerle iletişim kurma konusunda kaygı yaşayabilir. İletişim kaygısı için pek çok tanımlama yapılmıştır. Bireyin başka bir birey ya da bireylerle kurduğu iletişime karşı endişe hissetmesi (McCroskey, 2001), iletişim kurarken hissedilen korku, gerginlik ve endişeli olma halidir (Blume, Baldwin ve Ryan, 2013).

İletişim kaygısı farklı şekillerde görülebilir. Örneğin bir grup önünde konuşma yaparken de kaygı yaşayabilirsiniz. Bu durum bireylerin bir topluluk önünde konuşma yapacağı anlarda kendini gösteren iletişim kaygısının farklılaşarak ortaya çıktığı kaygı olarak ifade edilebilir. Öğretmenler de toplum önünde çokça konuşma yapan mesleklerden birisidir. Bu durumda öğretmenlerinde iletişim kaygısı olabilir (Clevenger, 1959). Öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada son sınıflarda toplum önünde konuşma kaygısının azaldığı

görülmüş cinsiyet değişkeni açısından da kadınların konuşma kaygı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu görülmüştür (Sofu, 2012).

Ülkemizde eğitim ve öğretim etkinliklerinin genellikle sınıf ortamında gerçekleşir. Öğretmenlerin bu öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken pozitif atmosfer oluşturmak için sınıf yönetme becerisine hâkim olması gerekir (Norris, 2003). Etkili sınıf yönetimi sevgi ve saygının olduğu bir sınıf atmosferi oluşturur ve istenmedik davranışların oluşmasını ortadan kaldırır (Erden, 2008).

Sınıf yönetimine sahip öğretmenlerin öğretim sürecinde istenmeyen öğrenci davranışlarından daha az etkilenmektedir. Tam tersi durumda ise öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışlarından daha çok etkilenmekte, ders içinde aksamalara ve zaman yönetiminde problem yaşamaktadır (Emmer ve Stough, 2001). Sınıf yönetimini etkileyen bazı unsurlar: öğretmenin karakter özellikleri, sınıf yönetim anlayışı, derse hazırlı gelme durumu, özgüveninin eksik olması şeklinde sıralanabilir (Yüksel, 2013). Tüm bunlar öğretmenin sınıf yönetimi kaygılarını oluşmasına sebebiyet verebilir. Sınıf yönetimi kaygı düzeyi öğretmenlerin performanslarına ve öğretimin kalitesini etkileyebilir.

KPSS, Atanamama ve Laboratuvar ve Öğretim Kaygıları ile İlgili Çalışmalar

Öğretmen adaylarının KPSS'ye ile ilgili görüşlerinin incelendiği çalışmada sınava yönelik pek çok olumsuz görüş olduğu tespit edilmiş ve sınavın öğretmen alımında uygun bir yöntem olmadığı ve yaşamlarında aşılması gereken bir engel olduğu şeklinde görüşler bildirilmiştir (Odabaş 2010). Benzer birkaç çalışmada da KPSS'nin öğretmen seçiminde nitelikli bir sınav olmadığı, sınava hazırlanan öğretmenlerin yaşamlarını olumsuz etkilediklerini, sınava hazırlanma sürecinde psikolojik açıdan sağlıklarının olumsuz etkilendiği, KPSS için gelecek yaşamlarını etkileyen ve bu nedenle büyük öneme sahip olduğunu, sınav sürecinin yıpratıcı bir etkisinin bulunduğunu görülmüştür (Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008; Sezgin ve Duran, 2011; Taşan ve Bektaş, 2016).

Öğretmen adaylarının KPSS de alan sınavının bulunmasına ilişkin görülerinin alındığı çalışmada alan sınavını olumlu bulduklarını ancak sınavın öğretmen seçiminde eksik kaldığını ama mevcut durumda sınav ile atama yapılmasının en iyi yöntem olduğu şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir (Memduhoğlu ve Kayan, 2017). Benzer bir çalışmada ÖABT'nin gerekli ama atamalar için yeterli bir sınav olmadığı, lisans mezuniyet ortalamasının da atamalarda etkili olması gerektiği şeklinde görüşler belirtmişlerdir (Karaer, Karaer ve Kartal, 2018). Erdem ve Soylu (2013) çalışmasında KPSS'nin kaldırılması

gerektiğini, ÖABT'nin öğretmen seçimi için daha doğru olacağını ve lisans eğitimindeki genel not ortalamasının da atamalarda kriter olabileceğini düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının KPSS'yi metafor boyutunda nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında olumsuz metafor üretildiği KPSS'de başarılı olmak sorusuna "imkânsız, ödül, mucize" KPSS'de başarılı olamama sorusuna ise "belirsizlik, depresyon" metaforlarını türettikleri görülmektedir (Karadeniz, 2016).

KPSS'ye yönelik kaygının incelendiği bir çalışmada da KPSS'ye yönelik öğretmen adaylarının kaygılarının olduğunu ve mezun olduktan sonra atanamama korkusu yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır (Özsarı, 2008). Fen bilimleri öğretmen adaylarının atanma konusunda yaşadıkları kaygının incelendiği çalışmada adayların atanma konusunda yaşadıkları kaygının yüksek düzeyde olduğunu tespit edilmiştir (Sadıkoğlu, Hastürk ve Polat, 2018). Öğretmen adayları KPSS'de yüksek puan almış olsalar da atanıp atanmama durumuna ilişkin kaygı yaşamaktadırlar (Çelikten ve diğerleri, 2005). Öğrenciler için gerçekleştirilen çalışmada benzer sonuçlar elde edilmiş atanmak için alacakları puanın yetmeyeceğini düşünerek iş bulma konusunda öğrencilerin kaygılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Doğan ve Çoban, 2009). Aydın (2011) öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra istihdam konusunda kaygı yaşadıkları ortaya konulmuştur.

Kuan ve Tek (2007), öğrencilerinin fen kaygı düzeylerini incelediği araştırmasında cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla fen kaygısına sahip olduğu görülmüştür. Fen öğretmen adaylarının fen kaygısını araştırıldığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha kaygılı olduğu görülmüştür (Idowu, 2013).

Kimya laboratuvar kaygısının ele alındığı çalışmada cinsiyet değişkeni açısından kadınların kaygılarının erkeklerden daha fazla olduğu görülmüştür. Kaygı sebepleri incelendiğinde ders alma durumunun kaygı üzerinde etkili olduğu görülmüş. Dersi almayanların kaygı düzeylerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Edd, 2000; McCarthy ve Widanski 2009). Öğretmen adaylarının fizik laboratuvarı kaygılarını, gerçekleştirdiği çalışmasında erkek öğretmen adayları kız öğretmen adaylarından daha kaygılı bulunmuştur (Cerit-Berber, 2013). Benzer bir çalışma da kimya öğretmen adaylarının kimya laboratuvarı kaygılarının incelendiği çalışmada kimya öğretmen adaylarının kimya laboratuvarına yönelik endişelerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını fakat kimya laboratuvarı endişesi ile kimya laboratuvar başarısı arasında negatif bir ilişki olduğu tespit

edilmiştir (Kaya ve Çetin, 2012). Başka bir çalışmada lise öğrencilerinin kimya laboratuvarı kaygı ve kimya tutum puanları arasında negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu cinsiyet değişkeni açısından cinsiyet ile kimya laboratuvarı kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür (Kurbanoğlu, 2014). Şahin (2014), kadın öğretmen adaylarının fizik laboratuvarına yönelik kaygılarının erkek öğretmen adaylarından daha fazla olduğunu tespit etmiştir.

Kahraman ve Polat (2017), fen bilimleri öğretmenlerinin alan bilgisi, iletişim ve sınıf yönetimi kaygılarını araştırdığı çalışmada kaygının en çok sınıf yönetiminde olduğu görülmüştür. Alaca vd. (2020), fen bilimleri öğretmen adaylarının iletişim becerisi ile ilgili mesleki bilgilerinin kısmen yeterli olduğu ve bunun sonucunda iletişim becerisini de kısmen kullanabildikleri görülmüştür.

Keskin-Geçer (2018), fen bilgisi öğretmenlerinin laboratuvarlardaki araçları yeterince tanımadıkları ve laboratuvar yöntemini uygulamada kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini derslerde yeterince kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kaya ve Çetin (2012) kimya laboratuvarı kaygısının kimya tavırlarını olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Yücel (2014) fizik laboratuvarı kaygılarının cinsiyet açısından erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek kaygıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Olçun (2020), fen bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin düzeyinin iyi olduğu ve sınıf yönetimi yeterliklerinin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Savran (2002), fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik ölçeğinin kişisel öz-yeterlik ve sonuç beklentisi alt boyutlarında inançlarının oldukça yüksek olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla; araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel bir çalışma olup betimsel tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama, var olan bir durumun var oluş şekliyle görüşlerin betimlenmesine yarayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmada yer alan konu ya da olayı bireyler kendi içlerinde olduğu gibi tanımlamaya çalışırlar (Karakaya, 2012; Karasar, 2010). Bu çalışmada atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin KPSS'ye, atanma durumlarına ve laboratuvar ve öğretim sürecine ilişkin kaygıları ele alınmış, ilgili değişkenlerin seviyeleri ile cinsiyet değişkeni açısından fark gösterip göstermediği incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evreni, KPSS'ye girip atanamayan fen bilimleri öğretmenlerini kapsamaktadır. Ulaşılabilir evreni ise 2022 KPSS'ye hazırlanan fen bilimleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında atama bekleyen fen bilimleri öğretmenleri yapılan çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırma örneklemi belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, çalışma için bağlantı kurulan katılımcılardan tanıdıkları diğer meslektaşlarını bilgilendirmeleri konusunda yardım isteyerek bu şekilde örneklem büyütülmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında 2022 KPSS'ye hazırlanan 325 fen bilimleri öğretmenine Google Forms aracılığıyla çevrimiçi ortamda ulaşılmıştır. Verilerin temizlenmesi, ön analizler ve sayıltıların test edilmesi sonucunda geriye kalan 297 fen bilimleri öğretmeninden elde edilen veriler bu tez kapsamında rapor edilmiştir.

Araştırmaya katılan atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin %88.2'si kadın (f=262), %11.8'i erkek öğretmenlerden (f=35) oluşmaktadır. Katılımcıların yaşlarına bakıldığında en yaşlı katılımcı 43, en genç katılımcı 20 yaşındadır ($\bar{X}$= 25.21, SS= 3.12). Katılımcıların ağırlıklı genel not ortalaması (AGNO)'nın en düşük 58.00 en yüksek 96.26 ($\bar{X}$= 77.00, SS =7.07) olduğu görülmüştür.

Katılımcıların eğitim durumuna ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Eğitim Durumu Frekans ve Yüzde Dağılımları

Eğitim Durumu	*f*	%
Lisans 3. Sınıf	7	2,4
Lisans 4. Sınıf	31	10,4
Lisans Mezunu	212	71,4
Yüksek Lisans Ders Aşaması	20	6,7
Yüksek Lisans Tez Aşaması	17	5,7
Yüksek Lisans Mezunu	10	3,4
Toplam	297	100,0

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında %71.4'ü (*f*=212) lisans mezunu, %10.4'ü (*f*=31) lisans 4. sınıf öğrencisi, %6.7'si (*f*=20) yüksek lisans ders aşamasında, %5.7'si (*f*=17) yüksek lisans tez aşamasında, %3.4'ü (*f*=10) yüksek lisans mezunu ve %2.4'ü (*f*=7) lisans 3. sınıf öğrencisidir.

Katılımcıların lisans programından mezun oldukları yıllara ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Lisans Programından Mezun Oldukları Yıllara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Mezuniyet Yılı	*f*	%
2023*	7	2,4
2022*	35	11,8
2021	55	18,5
2020	67	22,6
2019	58	19,5
2018	23	7,7
2017	11	3,7
2016	15	5,1
2015	11	3,7
2014	11	3,7
2013	1	,3
2012	1	,3
2009	1	,3
2005	1	,3
Toplam	297	100,0

* Veri toplandığı dönemde tabloda 2023 mezunu olarak belirtilen katılımcılar üçüncü, 2022 mezunu olarak belirtilen katılımcılar dördüncü sınıf öğrencisidir.

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların mezuniyet yılı 2005 ile 2023 arasında değişiklik göstermektedir. Mezuniyet yıllarına bakıldığında katılımcıların en çok %22.6'sı (*f*=67) 2020 mezunu, %19.5'i (*f*=58) 2019 mezunu ve %18.5'i (*f*=55) 2021 mezunu olduğu görülmektedir.

Katılımcıların lisans programından mezun oldukları üniversitelere ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Lisans Programından Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Üniversite	*f*	%
Tokat Gaziosmanpaşa	48	16,2
Erciyes	16	5,4
Pamukkale	12	4,0
Balıkesir	9	3,0
Çukurova	9	3,0
Hatay Mustafa Kemal	9	3,0
Karadeniz Teknik	8	2,7
Zonguldak Bülent Ecevit	8	2,7
Kırıkkale	7	2,4
Aydın Adnan Menderes	6	2,0
Çanakkale Onsekiz Mart	6	2,0
Erzincan Binali Yıldırım	6	2,0
Malatya İnönü	6	2,0
Niğde Ömer Halisdemir	6	2,0
Sinop	6	2,0
Amasya	5	1,7
Burdur Mehmet Akif Ersoy	5	1,7
Necmettin Erbakan	5	1,7
Van Yüzüncü Yıl	5	1,7
Boğaziçi	4	1,3
Dicle	4	1,3
Ege	4	1,3
Gazi	4	1,3
Kafkas	4	1,3
Kastamonu	4	1,3
Kırşehir Ahi Evran	4	1,3
Kilis 7 Aralık	4	1,3
Marmara	4	1,3
Ondokuz Mayıs	4	1,3
Sivas Cumhuriyet	4	1,3
Trakya	4	1,3
Uşak	4	1,3
Bolu Abant İzzet Baysal	3	1,0
Adıyaman	3	1,0
Ağrı İbrahim Çeçen	3	1,0
Aksaray	3	1,0
Giresun	3	1,0
Kahramanmaraş Sütçü İmam	3	1,0
Kocaeli	3	1,0
Kütahya Dumlupınar	3	1,0
Mersin	3	1,0
Nevşehir Hacı Bektaş Veli	3	1,0
Siirt	3	1,0
Akdeniz	2	,7
Alanya Alaaddin Keykubat	2	,7
Bayburt	2	,7
Bursa Uludağ	2	,7
Dokuz Eylül	2	,7
Düzce	2	,7
Hacettepe	2	,7
İstanbul	2	,7
Recep Tayyip Erdoğan	2	,7
Süleyman Demirel	2	,7
Afyon Kocatepe	1	,3
Artvin Çoruh	1	,3
Atatürk	1	,3
Bartın	1	,3
Fırat	1	,3
Manisa Celal Bayar	1	,3
Sakarya	1	,3
Trabzon	1	,3
Yıldız Teknik	1	,3
Belirtmemiş	1	,3
Toplam	297	100,0

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin Türkiye'nin farklı şehirlerinde yer alan 62 farklı üniversiteden mezun olduğu görülmüştür. Katılımcılar çoğunlukla Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (%16.2), Erciyes Üniversitesi (%5.4) ve Pamukkale Üniversitesi'nden (%4.0) mezun olmuştur. Katılımcılardan bir kişi mezun olduğu üniversiteyi belirtmemiştir.

Araştırmaya katılan atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerine daha önce yapılan KPSS sınavlarına giriş sayıları sorulduğunda, %37.4'ü (*f*=111) iki defa girdiklerini, %18.5'i (*f*=55) üç defa girdiklerini, %12.5'i ilk defa 2022 yılında gireceklerini (*f*=37), %10.4'ü (*f*=31) bir defa girdiklerini, % 9.1'i (*f*=27) dört defa girdiklerini, %4.7'si (*f*=14) beş defa girdiklerini, %4.4'ü (*f*=13) altı defa girdiklerini, %2.0'ı (*f*=6) yedi defa girdiklerini, %.7'si (*f*=2) sekiz defa girdiklerini ve %.3'ü on bir defa (*f*=1) sınava girdiğini belirtmiştir. Katılımcıların KPSS'ye girdikleri yıllara ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların KPSS Giriş Yıllarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Yıllar	Sınava Giriş Durumu	*f*	%
2015 ve Öncesi	Hayır	274	92.2
	Evet	23	7.7
	Toplam	297	100.0
2016	Hayır	266	89.6
	Evet	31	10.4
	Toplam	297	100.0
2017	Hayır	256	86.2
	Evet	41	13.8
	Toplam	297	100.0
2018	Hayır	237	79.8
	Evet	60	20.2
	Toplam	297	100.0
2019	Hayır	182	61.3
	Evet	115	38.7
	Toplam	297	100.0
2020	Hayır	69	23.2
	Evet	228	76.8
	Toplam	297	100.0
2021	Hayır	65	21.9
	Evet	232	78.1
	Toplam	297	100.0

Tablo 8'de katılımcıların en yüksek oranda sınava girdikleri yıllar %78.1'i (*f*=232) 2021, %76.8'i (*f*=228) 2020, %38.7'si (*f*=115) 2019 yılında sınava girdikleri, en düşük oranda sınava girdikleri yıl ise %7.7'si (*f*=23) ile 2005 ve öncesidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları dört bölümde açıklanmıştır. Birinci bölümde Katılımcı Bilgi Formu, ikinci bölümde KPSS Sınav Kaygısı Ölçeği, üçüncü bölümde Öğretmen Adaylarına Yönelik Atanamama Kaygısı Ölçeği, dördüncü bölümde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Laboratuvar ve Öğretim Sürecine İlişkin Kaygı Ölçeği açıklanmıştır.

Katılımcı Bilgi Formu

Katılımcı Bilgi Formu araştırmacı tarafından hazırlanmış ve anket yolu ile cinsiyet, yaş, ağırlıklı genel not ortalaması (AGNO), eğitim durumu, lisans programından mezun olacağı/olduğu yıl, öğrenim görülen/mezun olunan üniversite, 2022 KPSS'ye girme durumu, KPSS'ye giriş sayısı, KPSS'ye hangi yıllarda girdiği gibi kısa cevaplı sorular ile katılımcılara ait bilgiler toplanmıştır. Ayrıca katılımcılara KPSS soruları ile eğitim fakültesi derslerinin örtüşme durumu hakkındaki düşüncelerini, kamuya öğretmen alımında yapılan sınavın nitelikli öğretmen seçimini sağlayıp sağlamaması konusundaki görüşlerini ve öğretmen istihdamına yönelik önerilerini yazabilecekleri açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Katılımcı Bilgi Formu Ek 2'de verilmiştir.

KPSS Sınav Kaygısı Ölçeği

KPSS'ye girecek öğretmenlerin sınava yönelik kaygı düzeylerini belirleyebilmek amacıyla 2009 yılında Karaçanta tarafından geliştirilen "KPSS Sınav Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 19 madde ve "genel kaygı", "kendinizi nasıl gördüğünüz ve başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişeler", "gelecekle ilgili endişeler" ve "sınava hazırlık" olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert formatında hazırlanan ölçek "hiçbir zaman", "nadiren", "sık sık", "oldukça sık" ve "her zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin tamamı için Karaçanta (2009) tarafından hesaplanan Cronbach Alfa değeri .95'dir. Bu tez çalışması kapsamında ise .88 olarak bulunmuştur. KPSS Sınav Kaygısı Ölçeği Ek 3'te verilmiştir.

KPSS Sınav Kaygısı Ölçeği beşli likert tipinde dört alt boyutlu bir ölçektir ve maddeleri bir ile beş arasındaki değerler ile kodlanmıştır. Katılımcıların KPSS'ye yönelik kaygı puanları her bir alt boyut için ayrı ayrı hesaplanmış, ilgili faktöre ait maddelere verilen cevaplar toplanarak bulunmuştur. Dolayısı ile ölçeğin her alt boyutu için madde sayıları farklılık gösterdiği için olası puan aralıkları da değişmektedir (bakınız Tablo 10). Benzer şekilde, ölçeğin her alt boyutu için kaygı düzeyini belirlemek için kullanılan kritik değerler

ayrı ayrı hesaplanmıştır. Kaygı düzeyi belirlenirken ilk olarak katılımcıların ilgili alt boyuttan alabilecekleri en yüksek puandan en düşük puan çıkarılmış, daha sonra bu değer likert ölçeği seçenek sayısı olan beşe bölünerek her bir alt boyut için düzey aralığı hesaplanmıştır. Son olarak belirlenen bu düzey aralığı olası en düşük puana eklenerek, beş düzey (çok düşük, düşük, orta, yüksek, çok yüksek) için kritik değerler bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için geliştirilen çalışmada ve bu tez kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları, madde sayısı, olası puan aralığı ile kaygı düzeyini belirlemek için kullanılan kritik değerler Tablo 9' da verilmiştir.

Örneğin genel kaygı alt boyutu için madde sayısı 9 olduğundan bu boyut için puanlar 9.00 ile 45.00 arasında değişmektedir. Alınabilecek en yüksek puandan (45.00) en düşük puan (9.00) çıkarıldığında elde edilen 36.00 değeri likert sayısı olan beşe bölündüğünde düzey aralığının 7.20 olduğu görülmektedir: Düzey = (En yüksek puan – En düşük puan) / Likert ölçeği seçenek sayısı= (45.00-9.00) / 5 =7.20. Daha sonra ölçekten alınan en düşük puana hesaplanan 7.20 değeri eklenerek uç değerler ve değerlendirme kriterleri tanımlanmıştır. Böylelikle birinci alt boyut için 9.00-16.20 aralığındaki sonuçlar için "çok düşük", 16.21-23.40 aralığındaki sonuçlar "düşük", 23.41-30.60 aralığındaki sonuçlar "orta", 30.61-37.80 aralığındaki sonuçlar "yüksek" ve 37.81-45.00 aralığındaki sonuçlar "çok yüksek" düzeyde genel kaygı ölçüsü olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 9. KPSS Sınav Kaygısı Ölçeği'nin Özellikleri

Alt Boyut	Güvenirlik (Karaçanta, 2009)	Güvenirlik	Madde Sayısı	Olası Puan Aralığı	Düzey Aralığı	Kritik Değerler	Düzey
Genel Kaygı	.88	.81	9	9.00-45.00	7.20	9.00-16.20	Çok Düşük
						16.21-23.40	Düşük
						23.41-30.60	Orta
						30.61-37.80	Yüksek
						37.81-45.00	Çok Yüksek
Kendinizi Nasıl Gördüğünüz ve Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü ile İlgili Endişeler	.83	.69	4	4.00-20.00	3.20	4.00-7.20	Çok Düşük
						7.21-10.40	Düşük
						10.41-13.60	Orta
						13.61-16.80	Yüksek
						16.81-20.00	Çok Yüksek
Gelecek ile İlgili Endişeler	.73	.58	3	3.00-15.00	2.40	3.00-5.40	Çok Düşük
						5.41-7.80	Düşük
						7.81-10.20	Orta
						10.21-12.60	Yüksek
						12.61-15.00	Çok Yüksek
Sınava Hazırlık	.56	.67	3	3.00-15.00	2.40	3.00-5.40	Çok Düşük
						5.41-7.80	Düşük
						7.81-10.20	Orta
						10.21-12.60	Yüksek
						12.61-15.00	Çok Yüksek

Öğretmen Adaylarına Yönelik Atanamama Kaygısı Ölçeği

Atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin atanamama kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla 2006 yılında Eskici tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarına Yönelik Atanamama Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 13 madde ve "atanamama korkusu" ve "kişisel algı" olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert formatında hazırlanan ölçek "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha değerinin .96 olduğu görülmüştür. Bu tez çalışması kapsamında ise .96 olarak bulunmuştur. Öğretmen Adaylarına Yönelik Atanamama Kaygısı Ölçeği Ek 4'te verilmiştir.

Öğretmen Adaylarına Yönelik Atanamama Kaygısı Ölçeği beşli likert tipinde ve iki alt boyutlu bir ölçektir. Ölçek maddeleri bir ile beş arasındaki değerler ile kodlanmıştır. Katılımcıların atanamama kaygı puanları her bir alt boyut için ayrı ayrı hesaplanmış, ilgili faktöre ait maddelere verilen cevaplar toplanarak bulunmuştur. Dolayısı ile ölçeğin her alt boyutu için madde sayıları farklılık gösterdiğinden olası puan aralıkları da değişmektedir (bakınız Tablo 11). Benzer şekilde, ölçeğin her alt boyutu için kaygı düzeyini belirlemek için kullanılan kritik değerler ayrı ayrı hesaplanmıştır. Kaygı düzeyi belirlenirken ilk olarak katılımcıların ilgili alt boyuttan alabilecekleri en yüksek puandan en düşük puan çıkarılmış, daha sonra bu değer likert ölçeği seçenek sayısı olan beşe bölünerek her bir alt boyut için düzey aralığı hesaplanmıştır. Son olarak belirlenen bu düzey aralığı olası en düşük puana eklenerek, beş düzey (çok düşük, düşük, orta, yüksek, çok yüksek) için kritik değerler bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için geliştirilen çalışmada ve bu tez kapsamında hesaplan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları, madde sayısı, olası puan aralığı ile kaygı düzeyini belirlemek için kullanılan kritik değerler Tablo 10'de verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarına Yönelik Atanamama Kaygısı Ölçeği'nin Genel Özellikleri

Alt Boyut	Güvenirlik	Madde Sayısı	Olası Puan Aralığı	Düzey Aralığı	Kritik Değerler	Düzey
Atanamama Korkusu	.96	10	10.00-50.00	8.00	10.00-18.00	Çok Düşük
					18.01-26.00	Düşük
					26.01-34.00	Orta
					34.01-42.00	Yüksek
					42.01-50.00	Çok Yüksek
Kişisel Algı	.85	3	3.00-15.00	2.40	3.00-5.40	Çok Düşük
					5.41-7.80	Düşük
					7.81-10.20	Orta
					10.21-12.60	Yüksek
					12.61-15.00	Çok Yüksek

Örneğin atanamama korkusu alt boyutu için madde sayısı 10 olduğu için bu boyut için puanlar 10.00 ile 50.00 arasında değişmektedir. Alınabilecek en yüksek puandan (50.00) en düşük puan (10.00) çıkarıldığında elde edilen 40.00 değeri likert sayısı olan beşe bölündüğünde düzey aralığının 8.00 olduğu görülmektedir: Düzey = (En yüksek puan – En düşük puan) / Likert ölçeği seçenek sayısı= (50.00-10.00) / 5=8.00. Daha sonra ölçekten alınan en düşük puana hesaplanan 8.00 değeri eklenerek uç değerler ve değerlendirme kriterleri tanımlanmıştır. Böylelikle birinci alt boyut için 10.00-18.00 aralığındaki sonuçlar için "çok düşük", 18.01-26.00 aralığındaki sonuçlar "düşük", 26.01-34.00 aralığındaki sonuçlar "orta", 34.01-42.00 aralığındaki sonuçlar "yüksek" ve 42.01-50.00 aralığındaki sonuçlar "çok yüksek" düzeyde genel kaygı ölçüsü olarak değerlendirilmiştir. Diğer alt boyut için kritik değerler de benzer şekilde hesaplanmıştır.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Laboratuvar ve Öğretim Sürecine İlişkin Kaygı Ölçeği

Fen bilimleri öğretmelerinin laboratuvar ve öğretimine ilişkin kaygı düzeylerini belirleyebilmek amacıyla 2017 yılında Kahraman ve Polat tarafından geliştirilen "Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Laboratuvar ve Öğretim Sürecine İlişkin Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 44 madde ile "alan (fen ve laboratuvar) yeterliliğine ilişkin kaygılar", "iletişime ilişkin kaygılar" ve "sınıf yönetimine ilişkin kaygılar" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Onlu likert formatında hazırlanan ölçek "hiç kaygı duymam" ile "çok kaygı duyarım" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin tamamı için Kahraman ve Polat (2017) tarafından hesaplanan Cronbach Alpha değeri .91'dir. Bu tez kapsamında ise .98 olarak bulunmuştur. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Laboratuvar ve Öğretim Sürecine İlişkin Kaygı Ölçeği Ek 5'te verilmiştir.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Laboratuvar ve Öğretim Sürecine İlişkin Kaygı Ölçeği üç alt boyutlu bir ölçektir ve maddeleri bir ile beş arasındaki değerler ile kodlanmıştır. Katılımcıların laboratuvar ve öğretim sürecine ilişkin kaygı puanları her bir alt boyut için ayrı ayrı hesaplamış, ilgili faktöre ait maddelere verilen cevaplar toplanarak bulunmuştur. Dolayısı ile ölçeğin her alt boyutu için madde sayıları farklılık gösterdiği için olası puan aralıkları da değişmektedir (bakınız Tablo 12). Benzer şekilde, ölçeğin her alt boyutu için kaygı düzeyini belirlemek için kullanılan kritik değerler ayrı ayrı hesaplanmıştır. Kaygı düzeyi belirlenirken ilk olarak katılımcıların ilgili alt boyuttan alabilecekleri en yüksek puandan en düşük puan çıkarılmış, daha sonra bu değer likert ölçeği seçenek sayısı olan beşe bölünerek her bir alt boyut için düzey aralığı hesaplanmıştır. Son olarak belirlenen bu düzey

aralığı olası en düşük puana eklenerek, beş düzey (çok düşük, düşük, orta, yüksek, çok yüksek) için kritik değerler bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için geliştirilen çalışmada ve bu tez kapsamında hesaplan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları, madde sayısı, olası puan aralığı ile kaygı düzeyini belirlemek için kullanılan kritik değerler Tablo 11'de verilmiştir.

Örneğin alan (fen ve laboratuvar) yeterliliğine ilişkin kaygılar alt boyutu için madde sayısı 18 olduğundan bu boyut için puanlar 18.00 ile 90.00 arasında değişmektedir. Alınabilecek en yüksek puandan (90.00) en düşük puan (18.00) çıkarıldığında elde edilen 72.00 değeri likert sayısı olan beşe bölündüğünde düzey aralığının 14.40 olduğu görülmektedir: Düzey = (En yüksek puan – En düşük puan) / Likert ölçeği seçenek sayısı= (90.00-18.00) / 5=14.40 Daha sonra ölçekten alınan en düşük puana hesaplanan 14.40 değeri eklenerek uç değerler ve değerlendirme kriterleri tanımlanmıştır. Böylelikle birinci alt boyut için 18.00-32.40 aralığındaki sonuçlar için "çok düşük", 32.41- 46.80 aralığındaki sonuçlar "düşük", 46.81-61.20 aralığındaki sonuçlar "orta", 61.20-75.60 aralığındaki sonuçlar "yüksek" ve 75.61-90.00 aralığındaki sonuçlar "çok yüksek" düzeyde genel kaygı ölçüsü olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 11. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Laboratuvar ve Öğretim Sürecine İlişkin Kaygı Ölçeği'nin Genel Özellikleri

Alt Boyut	Güvenirlik (Kahraman ve Polat, 2017)	Güvenirlik	Madde Sayısı	Olası Puan Aralığı	Düzey Aralığı	Kritik Değerler	Düzey
Alan (Fen ve Laboratuvar) Yeterliliğine İlişkin Kaygılar	.95	.97	18	18.00-90.00	14.40	18.00-32.40 32.41-46.80 46.81-61.20 61.21-75.60 75.61-90.00	Çok Düşük Düşük Orta Yüksek Çok Yüksek
İletişime İlişkin Kaygılar	.91	.95	12	12.00-60.00	9.60	12.00-21.60 21.61-31.20 31.21-40.80 40.81-50.40 50.41-60.00	Çok Düşük Düşük Orta Yüksek Çok Yüksek
Sınıf Yönetimine İlişkin Kaygılar	.88	.97	14	14.00-70.00	11.20	14.00-25.20 25.21-36.40 36.41-47.60 47.67-58.80 58.81-70.00	Çok Düşük Düşük Orta Yüksek Çok Yüksek

Veri Toplama Süreci

Öncelikli olarak araştırma kapsamında uygulanmak üzere belirlenen KPSS Sınav Kaygısı Ölçeği, Öğretmen Adaylarına Yönelik Atanamama Kaygısı Ölçeği, Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Laboratuvar ve Öğretim Sürecine İlişkin Kaygı Ölçeğini kullanmak için

her bir ölçme aracını geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan etik izin alınmıştır (Ek.1).

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar kendilerinden elde edilen bilgilerin gizliliği, sadece araştırmacı ve danışmanı tarafından inceleneceği, sonuçlar rapor edilirken kimliklerinin gizli tutulacağı, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu, istedikleri zaman çalışmadan ayrılabilecekleri ve ayrıldıkları takdirde kendilerinden toplanan verilerin kullanılmayacağı konularında bilgilendirildikten sonra kendilerinden gönüllü katılım için onayları alınmıştır.

Resmi izinler alındıktan sonra 2021-2022 akademik yılı Bahar döneminde araştırmacı öncelikle mezun olduğu üniversitedeki mezun ağlarını kullanarak Google Forms üzerinden oluşturduğu ölçme araçlarının bağlantı adresini sınava hazırlanan öğretmen arkadaşları ile paylaşmıştır. Onlardan da kendi çevrelerindeki KPSS'ye hazırlanan fen bilimleri öğretmenleri ile bağlantı adresi paylaşması istenmiştir. Daha geniş bir katılım için WhatsApp uygulamasında yer alan arkadaş gruplarından, araştırmacının Twitter hesabı üzerinden, Telegram uygulamasındaki KPSS'ye hazırlanan fen bilimleri öğretmenlerinin soru çözüm gruplarından ve KPSS kurslarında öğretmenlik yapan bazı kişilerle iletişime geçilerek bağlantı adresini paylaşmaları rica edilmiştir. Üniversitedeki öğretim elemanları da veri toplama sürecine lisans 3 ve 4. sınıf öğrencilerine ve farklı şehirlerdeki sınava hazırlanan öğretmen adaylarına bağlantı adresini paylaşarak katkıda bulunmuştur. Hedeflenen sayıya ulaşılamayınca araştırmacı tarafından hazırlanan Katılımcı Bilgi Formunda e-posta adresini paylaşan katılımcılara e-posta gönderilmiş; çalışmanın bağlantı adresini tanıdıkları KPSS'ye hazırlanan fen bilimleri öğretmeni arkadaşları ile paylaşarak yardımcı olmaları rica edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı kapsamında cevapları aranan alt problemlere yönelik olarak kullanılan ölçekler aracılığıyla toplanan verilerin istatiksel analizleri için SPSS (Statistical Packet for Social Sciences) programı kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında 2022 KPSS'ye hazırlanan 325 fen bilimleri öğretmeninden veri toplanmıştır. İlk olarak veri temizleme aşamasında yedi kişi çalışma örneklemine uymadığı (daha önce KPSS ile atanan ya da fen bilimleri dışındaki bir program için sınava hazırlanan gibi) ve 13 kişi 2022 KPSS'ye girmeyeceğini ifade ettiği için veri setinden çıkarılmıştır.

Daha sonra araştırmanın bağımlı değişkenleri olan KPSS kaygısı (genel kaygı, kendinizi nasıl gördüğünüz ve başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişeler, gelecek ile ilgili endişeler, sınava hazırlık), atanamama kaygısı (atanamama korkusu, kişisel algı) ve laboratuvar ve öğretim sürecine yönelik kaygı [alan (fen ve laboratuvar) yeterliğine yönelik kaygı, iletişime yönelik kaygı, sınıf yönetimine yönelik kaygı] için normallik ile uç değer içerip içermediği kontrol edilmiştir. Normal dağılım için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları ile histogram grafiklerine bakılmıştır. Basıklık ve çarpılık değerleri -1.0 ile +1.0 arasında olduğu ve histogram grafikleri de bu verileri desteklediği için incelenen tüm değişkenlerin normallik sayıltısını sağladığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ek 6'da normallik sayıltısını test etmek için kullanılan çarpıklık ve basıklık değerleri ile histogram grafikleri verilmiştir. Uç değerleri için önce ham puanlar z puan türünden standart puana çevrilmiş, daha sonra -3.00 ve +3.00 z-puanı dışındaki değerler uç değerler olarak değerlendirilmiştir. Belirlenen sınır değerler içerisindeki veriler çalışmaya dahil edilirken, sadece atanamama korkusu alt boyutu için -3.00'ın altındaki üç kişiye ait yanıtlar (-3.45, -3.34 ve -3.24) veri setinden çıkarılmıştır. Son olarak Manova sayıltılarından çok değişkenli uç-değer varsayımı test edilirken Mahalonobis uzaklığı kontrol edilmiştir. Dört alt boyutlu KPSS Kaygısı Ölçeği için 18.47, iki alt boyutlu Öğretmen Adaylarına Yönelik Atanamama Kaygısı Ölçeği için 13.82 ve üç alt boyutlu Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Fen ve Laboratuvar Öğretim Sürecine İlişkin Kaygı Ölçeği için 16.27 kritik değerlerini (Pallant, 2010) aşan sırasıyla bir, bir ve üç katılımcı olmak üzere toplam beş katılımcı analizlere dahil edilmemiştir. Bu tez çalışması kapsamında verilerin temizlenmesi, ön analizler ve sayıltıların test edilmesi sonucunda geriye kalan 297 fen bilimleri öğretmeninden elde edilen veriler rapor edilmiştir.

Atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin KPSS sınav kaygıları, atanamama kaygıları ve laboratuvar ve öğretim sürecine ilişkin kaygılarının hangi düzeyde olduğunu inceleyen birinci, üçüncü ve beşinci araştırma sorularını yanıtlamak için betimsel istatistiklerden minimum değer, maksimum değer, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Veri Toplama Araçları başlığı altında kullanılan ölçekler açıklanırken düzey belirlemede kullanılan değerlendirme kriterleri de belirtilmiştir.

Atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin KPSS sınav kaygılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ele alan ikinci araştırma sorusunu test etmek amacıyla Manova uygulanmıştır. Levene's Testi sonucuna göre tüm alt boyutlarda varyansların eşitliği varsayımı sağlanmıştır. Box's M testi sonucunda *(Box's M*=9.721;

F=.930; p>.05) varyans-kovaryans matrislerinin eşit olduğu varsayımı sağlanmıştır. Bu nedenle çok değişkenli F-testinde Wilks' Lambda değeri rapor edilmiştir. Etki büyüklüğü değerlendirilirken kısmi eta-kare değeri (η^2) kullanılmıştır: η^2 =.01 küçük, η^2 =.06 orta ve η^2 =.14 büyük.

Atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin atanamama kaygıları cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ele alan dördüncü araştırma sorusunu test etmek amacıyla Manova uygulanmıştır. Levene's Testi sonucuna göre tüm alt boyutlarda varyansların eşitliği varsayımı sağlanmıştır. Box's M testi sonucunda (*Box's M*=2.936; *F*=.958; p>.05) varyans-kovaryans matrislerinin eşit olduğu varsayımı sağlandığından Wilks' Lambda değeri rapor edilmiştir.

Atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar ve öğretim sürecine ilişkin kaygılarını cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ele alan altıncı araştırma sorusunu test etmek amacıyla Manova uygulanmıştır. Levene's Testi sonucuna göre "alan (fen ve laboratuvar) yeterliğine ilişkin kaygılar" alt boyutunda varyansların eşitliği sağlanmazken (p<.05) diğer alt boyutlarda varyansların eşitliği varsayımı karşılanmıştır. Box's M testi sonucunda (*Box's M*=6.552; *F*=1.056*; p*>.05) varyans-kovaryans matrislerinin eşit olduğu varsayımı sağlandığından Wilks' Lambda değeri rapor edilmiştir.

Araştırmanın yedinci ve sekizinci araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla Katılımcı Bilgi Formunda yer alan "KPSS soruları ile eğitim fakültesi derslerinin örtüşme durumunu", "kamuya öğretmen alımında yapılan sınavın nitelikli öğretmen seçimi sağlama durumunu" ve "öğrenmen istihdamına yönelik önerilerini" ölçen 10, 11 ve 12. sorulardan elde edilen veriler kullanılmıştır. Öncelikle katılımcıların yanıtları Excel belgesine aktarılmıştır. Daha sonra veriler nitel veri analizi tekniklerinden Corbin ve Strauss (2007) tarafından geliştirilen kategorisel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Kategorisel analiz verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Corbin ve Strauss, 2007). Excel dosyasına aktarılan veriler ilk olarak araştırmacı tarafından ön okuma yapılarak tek tek incelenmiştir. İkinci aşamada araştırmacı ve danışmanı bir araya gelerek ilk 50 katılımcının her bir soru için verdikleri yanıtları kelime grubu şeklinde kodlayarak bir kod listesi oluşturmuştur. Üçüncü aşamada araştırmacı kalan katılımcılara ait verileri kodlamıştır. Dördüncü aşamada araştırmacı ve danışmanı kodlamaları birlikte kontrol etmiş,

gerekli durumlarda ilk kod listesine eklemeler ve ilk listedeki kodlarda düzenlemeler yapmıştır. Beşinci aşamada tüm katılımcıların yanıtlarına verilen kodlar araştırmacı ve danışmanı tarafından tekrar gözden geçirilerek kodlara son hali verilmiştir. Verilerin kodlaması tamamlandığında toplam 108 kod elde edilmiştir. Daha sonra içerik açısından incelenen kodlar yedinci ve sekizinci araştırma sorularının yanıtlanması için sınıflandırılmıştır. Atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin KPSS sorularının eğitim fakültesi ders içerikleriyle örtüşmesine yönelik görüşlerini ele alan yedinci araştırma sorusu için 62 kod elde edilmiştir. Sonraki aşamada yedinci araştırma sorusuna ait bu 62 kod içerik açısından incelenerek anlam bütünlüğü esas alınarak temalar oluşturulmuş ve bu temalar isimlendirilmiştir. Her iki içeriğin birbiri ile uyumlu olduğunu düşünen katılımcıların ortaya attığı gerekçeler "örtüşüyor" teması altında, bazı kısımlarının uyumlu olduğunu bazı kısımların ise uyumsuz olduğunu ifade eden katılımcıların ileri sürdüğü gerekçeler "kısmen örtüşüyor" teması altında ve uyumlu olmadığını ifade eden katılımcıların bahsettiği gerekçeler ise "örtüşmüyor" teması altında sunulmuştur. Atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin kamuya öğretmen istihdamına yönelik görüşlerini inceleyen sekizinci araştırma sorusu için öncelikli olarak katılımcıların sınavın nitelikli öğretmen seçimini sağlama konusundaki düşünceleri katılmıyorum, kararsızım, kısmen katılıyorum şeklinde frekans ve yüzde olarak rapor edilmiştir. Daha sonra katılımcıların öğretmen istihdamına yönelik görüşleri 46 maddede rapor edilmiştir. Hem yedinci hem de sekizinci soru için ilgili kod ve temalara ait frekans ve yüzde değerleri cinsiyet değişkenine göre ve katılımcıların toplamı için ayrı ayrı rapor edilmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular https://wordart.com/ adresinden yararlanarak kelime bulutu şeklinde de görselleştirilerek sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde sırasıyla atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik kaygıları, atanamama kaygıları, laboratuvar ve öğretim sürecine yönelik kaygıları, KPSS soruları ile eğitim fakültesi ders içeriklerinin örtüşmesine ve kamuya öğretmen istihdamına yönelik görüşlerine ait bulgular rapor edilmiştir.

KPSS'ye Yönelik Kaygı

Atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin KPSS sınav kaygı düzeylerini inceleyen birinci araştırma sorusunu cevaplamak amacıyla KPSS Sınav Kaygısı Ölçeğinde yer alan tüm alt boyutlar için hazırlanan betimsel istatistikler Tablo 12'de sunulmaktadır.

Tablo 12. KPSS Sınav Kaygısının Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Cinsiyet	*N*	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	$\bar{X}$	*SS*	Düzey
Genel Kaygı	Erkek	35	13.00	45.00	29.94	7.91	Orta
	Kadın	262	14.00	45.00	32.88	6.50	Yüksek
	Toplam	297	13.00	45.00	32.53	6.72	Yüksek
Kendinizi Nasıl Gördüğünüz ve	Erkek	35	4.00	20.00	11.06	4.42	Orta
Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü ile	Kadın	262	4.00	20.00	11.47	3.74	Orta
İlgili Endişeler	Toplam	297	4.00	20.00	11.42	3.82	Orta
Gelecek ile İlgili Endişeler	Erkek	35	3.00	14.00	9.28	2.66	Orta
	Kadın	262	3.00	15.00	9.87	2.77	Orta
	Toplam	297	3.00	15.00	9.81	2.76	Orta
Sınava Hazırlık	Erkek	35	3.00	15.00	9.97	2.86	Yüksek
	Kadın	262	3.00	15.00	10.30	2.74	Yüksek
	Toplam	297	3.00	15.00	10.25	2.76	Yüksek

Tablo 12'de KPSS'ye hazırlanan fen bilimleri öğretmenlerinin (*N*=297) ölçeğin alt boyutları için hesaplanan aritmetik ortalama değerleri "genel kaygı" için ($\bar{X}$= 32.53, *SS*=6.72) 30.61-37.80 puan aralığında olduğu için *yüksek*, "kendinizi nasıl gördüğünüz ve başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişeler" alt boyutu için ($\bar{X}$=11.42, *SS*=3.82) 10.41-13.60 puan aralığında olduğu için *orta*, "gelecek ile ilgili endişeler" alt boyutu için ($\bar{X}$=9.81, *SS*=2.76) 7.81-10.20 puan aralığında olduğu için *orta* ve "sınava hazırlık" alt boyutu için ($\bar{X}$=10.25, *SS*=2.76) 10.21-12.60 puan aralığında olduğu için *yüksek* düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından "kendinizi nasıl gördüğünüz ve başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişeler", "gelecek ile ilgili endişeler" ve "sınava hazırlık" alt boyutları için grubun tamamını yansıtan sonuçlar bulunurken, "genel kaygı" kadınlarda

(*N*=262) grubun genelinde olduğu gibi *yüksek* erkeklerde (*N*=35) ise *orta* düzeyde bulunmuştur.

Atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin KPSS sınav kaygılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ele alan ikinci araştırma sorusunu test etmek amacıyla Manova uygulanmıştır. Levene's Testi sonucuna göre tüm alt boyutlarda varyansların eşitliği varsayımı sağlanmıştır (p>.05). Box's M testi sonucunda *(Box's M*=9.721; *F*=.930; p>.05) varyans-kovaryans matrislerinin eşit olduğu varsayımı sağlanmıştır.

Manova analizinin *F*-testi sonucuna göre atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin KPSS Sınav Kaygısı Ölçeği'nin alt boyutlarının doğrusal bir kombinasyonu üzerinden cinsiyete göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür [*Wilks' Lambda* = .975, *F* (4, 292) = 1.857, *p*>.05, η^2 =.025]. Kısmi eta-kare değeri incelendiğinde, varyansın %2.5'ini açıklayarak düşük etki düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Atanamama Kaygısı

Üçüncü araştırma sorusunun cevabı için atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin atanamama kaygısının düzeylerini belirlemek amacıyla Öğretmen Adaylarına Yönelik Atanamama Kaygısı Ölçeğinde yer alan tüm alt boyutlar için hazırlanan betimsel istatistikler Tablo 13'te sunulmaktadır.

Tablo 13. Atanamama Kaygısının Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Cinsiyet	*N*	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	$\bar{X}$	*SS*	Düzey
Atanamama Korkusu	Erkek	35	17.00	50.00	42.00	10.33	Çok Yüksek
	Kadın	262	15.00	50.00	44.03	8.42	Çok Yüksek
	Toplam	297	15.00	50.00	43.78	8.67	Çok Yüksek
Kişisel Algı	Erkek	35	3.00	15.00	10.60	4.07	Yüksek
	Kadın	262	3.00	15.00	11.13	3.62	Yüksek
	Toplam	297	3.00	15.00	11.07	3.67	Yüksek

Tablo 13'te atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin (*N*=297) atanamama kaygısının alt boyutlarından "atanamama korkusu" için hesaplanan aritmetik ortalama *43.78* (*SS*=8.67) değeri 42.01-50.00 puan aralığında olduğundan *çok yüksek* düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca "kişisel algı" alt boyutu için aritmetik ortalama *11.07* (*SS*=3.67) olarak bulunmuş, bu değer 10.21-12.60 puan aralığında olduğundan *yüksek* düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından grubun tamamına benzer şekilde "atanamama

korku" hem kadınlarda (*N*=262) hem de erkeklerde (*N*=35) *çok yüksek*, "kişisel algı" ise her iki cinsiyet için *yüksek* düzeyde bulunmuştur.

Atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin atanamama kaygılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ele alan dördüncü araştırma sorusunu test etmek amacıyla Manova uygulanmıştır. Levene's Testi sonucuna göre tüm alt boyutlarda varyansların eşitliği varsayımı sağlanmıştır (p>.05). Box's M testi sonucunda (*Box's M*=2.936; *F*=.958; p>.05) varyans-kovaryans matrislerinin eşit olduğu varsayımı sağlanmıştır.

Manova analizinin *F*-testi sonucuna göre atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin atanamama kaygılarının alt boyutlarının doğrusal bir kombinasyonu üzerinden cinsiyete göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür [*Wilks' Lambda* = .994, *F* (2, 294) = .933, *p*>.05, η^2 =.006]. Kısmi eta-kare değeri incelendiğinde, varyansın sadece %0.6'sını açıklayarak etki değerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Laboratuvar ve Öğretim Sürecine Yönelik Kaygı

Beşinci araştırma sorusunu yanıtlarken atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar ve öğretim sürecine yönelik kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Laboratuvar ve Öğretim Sürecine İlişkin Kaygı Ölçeğinde yer alan tüm alt boyutlar için hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 14'te sunulmaktadır.

Tablo 14. Laboratuvar ve Öğretim Sürecine İlişkin Kaygının Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Cinsiyet	*N*	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	$\bar{X}$	*SS*	Düzey
Alan (Fen ve Laboratuvar) Yeterliğine Yönelik Kaygı	Erkek	35	22.00	180.00	78.60	53.45	Çok Yüksek
	Kadın	262	18.00	180.00	85.43	43.43	Çok Yüksek
	Toplam	297	18.00	180.00	84.62	44.68	Çok Yüksek
İletişime Yönelik Kaygı	Erkek	35	12.00	120.00	42.80	31.41	Yüksek
	Kadın	262	12.00	120.00	45.10	27.10	Yüksek
	Toplam	297	12.00	120.00	44.80	27.58	Yüksek
Sınıf Yönetimine Yönelik Kaygı	Erkek	35	14.00	140.00	49.80	40.50	Yüksek
	Kadın	262	14.00	140.00	57.30	35.30	Yüksek
	Toplam	297	14.00	140.00	56.40	35.91	Yüksek

Tablo 14'te atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin (*N*=297) ölçeğin alt boyutları için hesaplanan aritmetik ortalama değerleri "alan (fen ve laboratuvar) yeterliğine

yönelik kaygı" için ($\bar{X}$= 84.62, *SS*=44.68) 75.61-90.00 puan aralığında olduğu için *çok yüksek,* "iletişime yönelik kaygı" için ($\bar{X}$= 44.80, *SS*=27.58) 40.81-50.40 puan aralığında olduğu için *yüksek* ve "sınıf yönetimine yönelik kaygı" için ($\bar{X}$=56.40, *SS*=35.91) 47.61-58.80 puan aralığında oluğu için *yüksek* düzeyde olduğunu göstermektedir. Cinsiyet değişkeni açısından benzer bulgular elde edilmiştir. "Alan (fen ve laboratuvar) yeterliğine yönelik kaygının" hem kadınlarda (*N*=262) hem de erkeklerde (*N*=35) *çok yüksek,* "iletişime yönelik kaygı" ve "sınıf yönetimine yönelik kaygının" her iki cinsiyet için de *yüksek* düzeyde olduğu görülmüştür.

Atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar ve öğretim sürecine ilişkin kaygılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ele alan altıncı araştırma sorusunu test etmek amacıyla Manova uygulanmıştır. Levene's Testi sonucuna göre "alan (fen ve laboratuvar) yeterliğine ilişkin kaygılar" alt boyutunda varyansların eşitliği varsayımı sağlanmazken ($p<.05$) diğer alt boyutlarda varyansların eşitliği varsayımı karşılanmıştır ($p>.05$). Box's M testi sonucunda (*Box's M*=6.552; *F*=1.056*; p*>.05) varyans-kovaryans matrislerinin eşit olduğu varsayımı sağlanmıştır.

Manova analizinin *F*-testi sonucuna göre atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar ve öğretim sürecine ilişkin kaygılarının alt boyutlarının doğrusal bir kombinasyonu üzerinden cinsiyete göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir [*Wilks' Lambda* = .990, *F* (3, 293) = .988, *p*>.05, η^2 =.010]. Kısmi eta-kare değeri incelendiğinde, varyansın %1.0'unu açıklayarak etki değerinin düşük olduğu görülmektedir.

KPSS Soruları ile Eğitim Fakültelerinin Ders İçeriklerinin Örtüşmesine Yönelik Görüşler

Yedinci araştırma sorusunda atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim fakültesinde aldıkları ders içerikleri ile KPSS'de yer alan soruların içeriğinin örtüşmesi hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar "örtüşmüyor", "kısmen örtüşüyor", "örtüşüyor" ve "fikir belirtmeyen" temaları altında Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Katılımcıların KPSS Soruları ile Eğitim Fakültelerinin Ders İçeriklerinin Örtüşmesine Yönelik Görüşleri

Temalar	Kodlar	f_{erkek}	$f_{kadın}$	f_{toplam}
Örtüşmüyor	Derslerin KPSS'ye Yönelik Olmaması	4	35	39
	Derslerin Yetersiz İşlenmesi	2	14	16
	Sınavın Derslere Göre Detaylı Olması	1	7	8
	Ders İçeriklerinin Sınava Göre Detaylı Olması	1	6	7
	Derslerin Akademik İçerikli Olması	-	7	7
	Derslerin ÖABT'ye Yönelik Olmaması	2	5	7
	Sınavın Derslere Göre Zor Olması	1	6	7
	Ders İçeriklerinin Uygulamaya Yönelik Olması	-	7	7
	Sınavın Ezbere Dayalı Olması	1	6	7
	Derslerin GYT-GKT'ye Yönelik Olmaması	2	4	6
	Ders İçeriklerinin Teorik Kalması	-	5	5
	Derslerin EBT'ye Yönelik Olmaması	-	4	4
	Ders İçeriklerinin Öğretmenlik Mesleğinde Kullanılmaması	1	2	3
	Derslerde KPSS İçeriğinin Yetersiz Verilmesi	-	3	3
	KPSS'nin Daha Üst Düzey Becerileri Ölçmesi	-	3	3
	ÖABT İçeriğinin Ortaokul Öğretim Programına Göre Detaylı Olması	1	1	2
	Sınavın YKS'ye Yönelik Olması	-	2	2
	Öğretim Dilinin Farklı Olması	-	2	2
	EBT'nin Derslere Göre Detaylı Olması	-	2	2
	Öğretim Programı Değişikliği	-	2	2
	Alan Ders İçeriklerinin Sınava Göre Detaylı Olması	-	2	2
	Lisans Eğitiminde Geçme Notuna Önem Verilmesi	-	1	1
	ÖABT'nin Derslere Göre Zor Olması	-	1	1
	Sınav İçeriğinin Belirsiz Olması	-	1	1
	Sınavın Eleme Amaçlı Yapılması	-	1	1
	Ders İçeriklerinin Üniversitelerde Farklılık Göstermesi	-	1	1
	EB Ders İçeriklerinin Sınava Göre Detaylı Olması	-	1	1
	EB Derslerinin Yetersiz İşlenmesi	1	-	1
	Mezuniyet ile Atama Arasında Geçen Sürede Lisans Ders İçeriğinin Unutulması	1	-	1
	Gerekçe Belirtmedi	4	26	30
	Toplam	18	131	149
Kısmen Örtüşüyor	Derslerin EBT İçeriğine Yönelik İşlenmesi	-	13	13
	Derslerin ÖABT'ye Yönelik Olmaması	-	9	9
	Derslerin ÖABT İçeriğine Yönelik İşlenmesi	-	7	7
	Derslerin Yetersiz İşlenmesi	-	4	4
	Ders İçeriklerinin Öğretim Üyesine Göre Farklılık Göstermesi	-	4	4
	Derslerin EBT'ye Yönelik Olmaması	-	4	4
	Alan Ders İçeriklerinin Sınava Göre Detaylı Olması	1	3	4
	Derslerin GYT-GKT'ye Yönelik Olmaması	-	3	3
	Ders İçeriklerinin Üniversitelerde Farklılık Göstermesi	-	2	2
	Alan Derslerinin Yetersiz İşlenmesi	-	2	2
	ÖABT'nin Derslere Göre Detaylı Olması	-	2	2
	Sınavın YKS'ye Yönelik Olması	-	1	1
	Derslerin KPSS'ye Yönelik Olmaması	-	1	1
	GYT-GKT'nin Derslere Göre Detaylı Olması	-	1	1
	Sınavın Eleme Amaçlı Yapılması	-	1	1
	Ders İçeriklerinin Uygulamaya Yönelik Olması	-	1	1
	Sınavın Derslere Göre Detaylı Olması	-	1	1
	Alan Ders İçeriklerinin Sınava Göre Zor Olması	-	1	1
	Lisans Eğitiminde Geçme Notuna Önem Verilmesi	-	1	1
	Derslerin KPSS İçeriğine Yönelik İşlenmesi	-	1	1
	Ders İçeriklerinin Teorik Kalması	-	1	1
	Ders İçeriklerinin Uygulamaya Yönelik Olması	-	1	1
	Derslerde KPSS İçeriğinin Yetersiz Verilmesi	-	1	1

	Gerekçe Belirtmedi	3	14	17
	Toplam	4	52	56
Örtüşüyor	Derslerin KPSS İçeriğine Yönelik İşlenmesi	2	8	10
	Ders İçeriklerinin Sınava Göre Detaylı Olması	1	-	1
	Ders İçeriklerinin Üniversitelerde Farklılık Göstermesi		-	1
	Sınavın Eleme Amaçlı Yapılması	-	1	1
	Derslerin Akademik İçerikli Olması	-	1	1
	Derslerin Sınav Alt Yapısı Oluşturması	-	1	1
	Derslerin EBT İçeriğine Yönelik İşlenmesi	-	1	1
	Derslerin ÖABT İçeriğine Yönelik İşlenmesi	-	1	1
	Lisans Eğitiminde Geçme Notuna Önem Verilmesi	-	1	1
	Mezuniyet ile Atama Arasında Geçen Sürede Lisans Ders İçeriğinin Unutulması	-	1	1
	Gerekçe Belirtmedi	3	21	24
	Toplam	6	31	37
Fikir Belirtmeyen*		7	48	55

*Katılımcılar bu soruya cevap vermemiştir.

Tablo 15 incelendiğinde KPSS soruları ile eğitim fakültesi ders içeriklerinin uyumluluğu hakkında katılımcıların büyük kısmı örtüşmediğini (f_{erkek} =18, $f_{kadın}$=131, f_{toplam}=149) düşünürken, bir kısmı kısmen örtüştüğünü (f_{erkek}=4, $f_{kadın}$=52, f_{toplam} = 56), çok az bir kısmı da örtüştüğünü (f_{erkek}=6, $f_{kadın}$=31, f_{toplam} =37) düşünürken bu konuda fikir belirtmeyen (f_{erkek}=7, $f_{kadın}$=48, f_{toplam} = 55) katılımcılar da olmuştur.

Katılımcılardan elde edilen kodlardan 30 tanesi "örtüşmüyor" teması altında toplanmıştır. KPSS soruları ile eğitim fakültesi ders içeriklerinin birbiri ile uyuşmadığını düşünen katılımcılar bunun sebebi olarak en çok eğitim fakültesindeki derslerin KPSS'ye yönelik olmamasını (*f*=39), derslerin yetersiz işlenmesini (*f*=16) ve sınavın derslere göre detaylı olmasını (*f*=8) göstermektedir. Atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin bu tema altındaki kodlara örnek oluşturan görüşlerinden bazıları şu şekildedir: "*Hayır, üniversitede KPSS'ye uygun ders görmedik. Ben kendim birçok dersi Youtube'dan hallettim*." ile "*Düşünmüyorum. KPSS düzeyinde bir ders içeriği hazırlanmamıştı."* şeklindeki katılımcı ifadeleri "derslerin KPSS'ye yönelik olmaması", *"Fakültelerde yeteri kadar eğitim verilmiyor*." ile "*Hayır. Aldığım eğitimin yetersizliği yüzünden yıllarım heba oldu."* şeklindeki katılımcı ifadeleri "derslerin yetersiz işlenmesi" ve "*KPSS sorularının içeriği bazı dersler için oldukça detaylı ancak eğitim fakültelerinin derslerinde bu kadar detay verilmiyor*." ile "*Düşünmüyorum. Fakültelerin eğitimi daha basitken bizden beklenen daha ağır."* şeklindeki katılımcı ifadeleri ise "sınavın derslere göre detaylı olması" olarak kodlanmıştır.

KPSS soruları ile eğitim fakültesi ders içeriklerinin örtüşmediğini düşünen katılımcıların bu konuda yaptıkları açıklamalar kelime bulutu olarak Şekil 3'te verilmektedir.

Şekil 3. KPSS Soruları ile Eğitim Fakültesi Ders İçeriklerinin Örtüşmediğini Düşünen Katılımcı Görüşleri

Katılımcılardan elde edilen kodlardan 24 tanesi "kısmen örtüşüyor" teması altında toplanmıştır. KPSS soruları ile eğitim fakültesi ders içeriklerinin birbiri ile kısmen uyuştuğunu düşünen katılımcılar bunun sebebi olarak en çok derslerin EBT içeriğine yönelik işlenmesini (*f*=13), derslerin ÖABT içeriğine yönelik olmaması (*f*=9), derslerin ÖABT içeriğine yönelik işlenmesi (*f*=7) göstermektedir. Atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin bu tema altındaki kodlara örnek oluşturan görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *"…Eğitim bilimleri kısmının uyuştuğunu düşünüyorum.", "Eğitim bilimleri alanında büyük oranda örtüşmektedir."* şeklindeki katılımcı ifadeleri "derslerin EBT içeriğine yönelik işlenmesi", *"…Alan bilgisi kısmının maalesef alakası yok.", "ÖABT olarak düşünmüyorum"* şeklindeki katılımcı ifadeleri "derslerin ÖABT içeriğine yönelik olmaması", "*…alan açısından yeterince donanımlı yetiştirilmemiz KPSS sorularıyla örtüştüğünü soruları çözerken görmekteyim", "…Alan eğitimi derslerinde ise uygun eğitim veriliyor bence, zaten derslerin içeriği öyle olduğu için."* şeklindeki katılımcı görüşleri "derslerin ÖABT içeriğine yönelik işlenmesi" olarak kodlanmıştır.

KPSS soruları ile eğitim fakültesi ders içeriklerinin kısmen örtüştüğünü düşünen katılımcıların bu konuda yaptıkları açıklamalar kelime bulutu olarak Şekil 4'te verilmektedir.

Şekil 4. KPSS Soruları ile Eğitim Fakültesi Ders İçeriklerinin Kısmen Örtüştüğünü Düşünen Katılımcı Görüşleri

Katılımcılardan elde edilen kodlardan 11 tanesi "örtüşüyor" teması altında toplanmıştır. KPSS soruları ile eğitim fakültesi ders içeriklerinin birbiri ile uyuştuğunu düşünen katılımcılar bunun sebebi olarak en çok derslerin KPSS içeriğine yönelik işlendiğini (*f*=10) ifade etmektedir. Atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin bu tema altındaki kodlara örnek oluşturan görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *"Sakarya Üniversitesi olarak KPSS ile içerikleri gayet örtüşüyor." ile "Ders içerikleri KPSS sorularına göre hazırlanıyor ve anlatılıyor. KPSS soruları ders içeriklerine göre hazırlanmalı, ders içerikleri KPSS'ye göre değil."* şeklindeki katılımcı ifadeleri "derslerin KPSS içeriğine yönelik işlenmesi" olarak kodlanmıştır.

KPSS soruları ile eğitim fakültesi ders içeriklerinin örtüştüğünü düşünen katılımcıların bu konuda yaptıkları açıklamalar kelime bulutu olarak Şekil 5'te verilmektedir.

Şekil 5. KPSS Soruları ile Eğitim Fakültesi Ders İçeriklerinin Örtüştüğünü Düşünen Katılımcı Görüşleri

Kamuya Öğretmen İstihdamına Yönelik Görüşler

Sekizinci araştırma sorusunda atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinden KPSS'nin nitelikli öğretmen seçimini sağlayıp sağlamadığı hakkındaki görüşleri ile kamuya öğretmen istihdamı konusunda önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre KPSS'nin nitelikli öğretmen seçimini sağlaması yönündeki görüşleri Tablo 16'da ve kamuya öğretmen istihdamı konusundaki önerileri ise Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 16. Katılımcıların KPSS'nin Nitelikli Öğretmen Seçimini Sağlama Durumu Hakkındaki Görüşleri

	*f*erkek	*f*kadın	*f*toplam
Katılmıyorum	29	195	224
Kararsızım	1	4	5
Kısmen Katılıyorum	2	7	9
Katılıyorum	3	12	15
Fikir Belirtmeyen	-	44	44

Tablo 16'da atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin KPSS'nin nitelikli öğretmen seçimini sağlaması yönündeki görüşleri katılmıyorum (f_{erkek}=29, $f_{kadın}$=195, $f$toplam=224), kararsızım (f_{erkek}=1, $f_{kadın}$=4, $f$toplam = 5), kısmen katılıyorum (f_{erkek}=2, $f_{kadın}$=7, $f$toplam =9), katılıyorum (f_{erkek}=3, $f_{kadın}$=12, $f$toplam =15) ve fikir belirtmeyen (f_{erkek}=0, $f_{kadın}$= 44, $f$toplam = 44) olarak yer almaktadır.

Tablo 17. Kamuya Öğretmen İstihdamı Konusunda Öneriler

Öneriler	*f*erkek	*f*kadın	*f*toplam
Eğitim Fakültesi Kontenjanlarının Öğretmen İhtiyacına Göre Belirlenmesi	12	24	36
Atama Kontenjanlarının Artırılması	4	25	29
Örnek Ders Anlatımı (Performans) Yapılması	1	27	28
Sınavla Öğretmen İstihdamının Uygun Bir Yöntem Olmaması	1	22	23
Ücretli Öğretmenlik Uygulamasının Kaldırılması	1	19	20
Mülakatın Kaldırılması	5	11	16
Eğitim Fakültesi Öncesi Mülakat Yapılması	1	12	13
Koşulları Sağlayan Öğretmenlerin Emekli Olması	1	11	12
Mülakat Formatının Güncellenmesi	0	11	11
Sınav Formatının Güncellenmesi	0	11	11
Öğretmen İstihdamının ÖABT'ye Dayalı Yapılması	1	9	10
Herkese Atama Hakkının Verilmesi	2	7	9
Öğretmenlik Uygulaması Dersi Atamada Kriter Olması	0	9	9
Eğitim Fakültesi Giriş Puanı Yükseltilmesi	4	3	7
Kişilik Özelliklerinin Dikkate Alınması	3	6	9
Atama Sürecinde Diploma Notunun Belli Oranda Eklenmesi	6	0	6
Belirli Bir Süre Gerçek Sınıf Ortamında Aday Öğretmenlerin İzlenmesi	4	1	5
Eğitim Fakültesi Öncesi Yeterlik Sınavı Yapılması	0	8	8
Her Yıl Periyodik Atama Yapılması	3	5	8
Öğretmenlerin Atandıktan Sonra Yeterliliklerinin Takip Edilmesi	3	3	6
Formasyon Uygulamasının Kaldırılması	0	4	4
Lisans Diploma Notu ile Atama Yapılması	3	1	4
Öğretmen Yeterliklerinin Lisans Yerleştirme Aşamasında Dikkate Alınması	1	3	4
Mezuniyet Tarihli Öncelikli Atama Yapılması	1	2	3
Atama Kontenjanlarında Adil Dağılım Olması	0	3	3
Belirli Bir Baraj Puanının Üzerinde Alan Adayların Atanması	1	2	3
Atama Kontenjanlarının Önceden İlan Edilmesi	2	1	3
Aday Öğretmenlerin Psikolojik Durumlarının Değerlendirilmesi	1	2	3
Öğretmen Yetiştirme Programlarının Güncellenmesi	1	2	3
Öğretmen İstihdam Sürecinin Sadeleştirilmesi	1	2	3
Öğretmen İstihdamının EBT'ye Dayalı Yapılması	1	1	2
Atama Bekleyen Öğretmen Sayısının Çok Olduğu Branşlarda Eğitim Fakültelerine Alım Yapılmaması	1	1	2
Atama Takviminin Sabit Olması	1	1	2
Öğretmen İhtiyaçlarının Uzun Vadeli Dönemde Planlanması	1	1	2
Ücretli Öğretmenlere Atama Hakkın Tanınması	0	1	1
Eğitim Fakültesi Kontenjanları Bölgesel İhtiyaca Göre Belirlenmesi	1	0	1
Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasının Kaldırılması	0	1	1
Atama Sürecinde Mezun Olunan Üniversitenin Dikkate Alınması	1	0	1
Atanan Öğretmenler Bulundukları Bölgedeki Eğitim Fakültesi ile Ortak Çalışması	1	0	1
Kurumlar Arası Geçişe İmkân Sağlanması	1	0	1
Lisanstaki Akademik Çalışmaları Dikkate Alınması	1	0	1
Öğretmen Atamaları Her Şehre Yapılması	1	0	1
Öğretmen İstihdamına Siyasi Bir Konu Olarak Yaklaşılmaması	1	0	1
Öğretmen Liselerinin Tekrar Hayata Geçirilmesi	0	1	1
Öğretmenlerin Atandıktan Sonra Belli Aralıklarda Alan Bilgileri Test Edilmesi	1	0	1
Öğretmen İstihdamının Sadece GYT-GKT'ye Dayalı Yapılması	1	0	1
Fikir Belirtmeyen*	1	109	110

* Bu soruya yanıt vermeyen katılımcıları içermektedir.

Tablo 17 incelendiğinde katılımcıların kamuya öğretmen istihdamı konusundaki görüşleri çok eğitim fakültesi kontenjanlarının öğretmen ihtiyacına göre belirlenmesi

(f_{erkek}=12 , $f_{kadın}$=24 , f_{toplam} =36), atama kontenjanlarının artırılması (f_{erkek}=4 , $f_{kadın}$=25 , f_{toplam} =29) , örnek ders anlatımı (performans) yapılması (f_{erkek}=1 , $f_{kadın}$=27, f_{toplam} =28), sınavla öğretmen istihdamının uygun yöntem olmaması (f_{erkek}=1 , $f_{kadın}$=22 , f_{toplam} =23), ücretli öğretmenlik uygulamasının kaldırılması (f_{erkek}= 1, $f_{kadın}$=19 , f_{toplam} =20) ve mülakatın kaldırılması (f_{erkek}= 5, $f_{kadın}$=11 , f_{toplam} =16) olarak ifade edilmiştir.

Atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin kamuya öğretmen istihdamı konusundaki önerileri aynı zamanda kelime bulutu olarak Şekil 6'da gösterilmiştir.

Şekil 6. Atama Bekleyen Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kamuya Öğretmen İstihdamı Konusundaki Önerileri

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular beş başlık altında tartışılmıştır. Sırası ile atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik kaygılarına, atanamama kaygılarına, laboratuvar ve öğretim sürecine yönelik kaygılarına, KPSS soruları ile eğitim fakültesi ders içeriklerinin örtüşmesi hakkındaki görüşlerine ve kamuya öğretmen istihdamına yönelik görüşlerine ait bulgular ayrı başlıklar altında tartışılmıştır.

KPSS'ye Yönelik Kaygı

Çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik kaygıları incelendiğinde; "genel kaygı" ve "sınava hazırlık" alt boyutlarında kendilerini *yüksek* düzeyde kaygılı gördükleri, "kendinizi nasıl gördüğünüz ve başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişeler" ve "gelecek ile ilgili endişeler" alt boyutlarında *orta* düzeyde kaygılı hissettikleri görülmüştür. Alanyazında bu bulguları destekleyecek şekilde öğretmen adaylarının KPSS'ye yönelik kaygılarının yüksek düzeyde olduğunu ve KPSS'den dolayı stres altında hissettikleri ortaya koyan çalışmalar (Can ve Can, 2011; Çetin, 2013) olduğu gibi KPSS kaygısının orta düzeyde olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Akdeniz, 2019; Ekici ve Kurt 2012; Sadıkoğlu, Hastürk ve Polat, 2018). Bu sonuçların farklı görülmesi çalışma grupları ve kullanılan ölçeklerin farklı olmasından kaynaklanabilir. Bu tez çalışmasında fen bilimleri öğretmenlerinin KPSS kaygısının yüksek olması KPSS'yi önemsediklerinin bir göstergesi olarak düşünülmüştür. Ayrıca kaygı düzeyiyle performans arasındaki ilişki incelendiğinde çok yüksek ve çok düşük kaygının performansı düşürdüğü orta derecedeki kaygının ise performansı optimum seviyeye çıkardığı görülmektedir (Cüceloğlu, 2006). Dolayısı ile belli miktarda kaygı bireylerin güdülenmesi ve hedefleri doğrultusunda hareket etmesi için gereklidir.

Atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik kaygıları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde gruplar arasında farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Demirbaş, Demir ve Ulukaya-Öteleş (2023) sosyal bilgiler öğretmenlerinin gelecek kaygılarını inceledikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının gelecek kaygılarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini bulmuştur. Diğer taraftan kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu gösteren çalışmalar (Akgün, Gönen ve Aydın,

2007; Karaçanta ve Koç, 2015; Taşğın, 2006) olduğu gibi erkek öğretmen adaylarının sınav kaygılarının kadınlara göre daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Aküzüm, Demirkol, Ekici ve Talu, 2015; Baştürk, 2007). Bu çalışma 2022 KPSS sınavına girecek fen bilimleri öğretmenleri ile yürütülmüştür. Bir önceki yıl yapılan KPSS 2021 sınavına 17.941 fen bilimleri öğretmeni başvuru yaparken (ÖSYM, 2021), sınava giren adaylardan 2021 Eylül ayında 2020 ve 2021 yılı KPSS puanları ile 702 (MEB, 2021a) ve 2022 Temmuz ayında ise 2021 yılı KPSS puanı ile 480 (MEB, 2022b) öğretmen ataması yapılmıştır. Bu veriler göstermektedir ki fen bilimleri alanında 2021 KPSS'ye başvuran öğretmenlerden ancak yüzde 6.59'u atanabilmiştir. Önceki yıllarda da benzer bir yığılma olduğu düşünülürse, bu tez çalışması kapsamında cinsiyet değişkeni açısından farklılık gözlenmemesi, önceki alımlarda fen bilimleri alanında atanma oranlarının düşük olması nedeniyle hem kadınlar hem de erkekler için öğretmen atamalarının önemli bir sorun haline gelmesi ile açıklanabilir. Ayrıca hem kadınlar hem de erkek öğretmenlerin kendi sosyoekonomik durumlarını geliştirmek adına kamuya atanma konusunda yaşadığı bu stres, KPSS'nin kamuda iş bulma konusunda belirleyici olmasından dolayı her iki cinsiyet açısından kaygıyı artırıcı bir faktör olabilir.

Atanamama Kaygısı

Çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin atanamama kaygıları incelendiğinde; "atanamama korkusu" alt boyutunda kendilerini *çok yüksek* düzeyde kaygılı hissettikleri görülürken "kişisel algı" alt boyutunda ise *yüksek* düzeyde kaygılı oldukları bulunmuştur. Elde edilen sonuçlardan hareketle atanmak için sınava hazırlanan fen bilimleri öğretmenleri için atanamama durumu onların bu sınav sürecinde üzerlerinde yüksek kaygı hissetmelerine sebep olmaktadır. Öğretmenlik bir dönem Türkiye'de ekonomik anlamda iş bulmadaki kolaylık açısından tercih edilen mesleklerin başında yer aldığı için bu durum yıllar içinde eğitim fakültelerinde yığılmalara sebep olmuştur (Yazıcı, 2009). Zamanla eğitim fakültelerinin öğrenci sayısındaki bu artış paralel olarak mezun sayısı da artmış ve bu durum atama için belirlenen kontenjan sayılarının yetersiz kalmasına sebep olmuştur. Örneğin fen bilimleri alanında 2022 yılında yapılan KPSS'ye 18.412 aday sınava girmiştir (ÖSYM, 2022c) ve 2023 Mart ayında 2022 KPSS puanı ile 2064 öğretmen ataması yapılmıştır (MEB, 2023b). Atama bekleyen öğretmen sayısı ile bakanlık tarafından belirlenen kontenjanlar arasındaki makasın özellikle fen bilimleri alanında açılması öğretmenlerde atanamama kaygısını artıran faktörlerden biri olabilir. Öğretmenlerin atanamamaya yönelik kaygı yaşadıkları ve atamalarda yaşanan sorunların atanamama kaygılarını artırdığını ortaya koyan

çalışmalar mevcuttur (Akpınar, 2013; Arı ve Yılmaz, 2015; Doğan ve Çoban, 2009; Sezgin ve Duran, 2011). Örneğin, Sezgin ve Duran (2011) tarafından öğretmenlerin kaygılarının incelendiği çalışmada öğretmenlerin en çok atanamama kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin atanamama kaygıları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde gruplar arasında farklılık göstermediği hem kadın hem de erkek katılımcıların "atanamama korkusu" alt boyutunda *çok yüksek* kaygılı iken "kişisel algı" alt boyutunda *yüksek* düzeyde kaygıya sahip oldukları görülmüştür. Fen bilimleri alanında atanma oranlarının düşük olması ve taban puanların 2021 Eylül atamasında 79,17 (MEB, 2021b), 2022 Temmuz atamasında 77,42 (MEB, 2022c) ve 2023 Mart atamasında 75,15 (MEB, 2023b) gibi yüksek olması cinsiyet fark etmeksizin fen bilimleri öğretmenleri üzerinde yüksek düzeyde kaygı oluşturmuş olabilir. Ayrıca katılımcılar açısından mesleklerini icra etmek için kamuda çalışmak güvenceli bir iş için tek seçenek olarak algılandığı için kamuya atanma konusunda kaygılarını artırabilir (Eskici, 2016). Alanyazında öğretmenlerin atanma konusunda yaşadıkları sorunlar nedeniyle kaygılarının arttığı görülmüştür (Arı ve Yılmaz, 2015). Benzer şekilde kişisel algı alt boyutunda kaygı düzeyinin yüksek görülmesi alanyazındaki diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Atav ve Sönmez, 2016; Eskici, 2016). Daha önceki yıllarda girdikleri sınavlarda atanamayan hem kadın hem erkek fen bilimleri öğretmenleri kendilerini değersiz hissetmiş olabilirler.

Laboratuvar ve Öğretim Sürecine Yönelik Kaygı

Çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar ve öğretim sürecine ilişkin kaygılarının ölçeğin "alan (fen ve laboratuvar) yeterliğine yönelik kaygı" alt boyutunda öğretmenlerin *çok yüksek* düzeyde kaygıya sahip oldukları görülmüştür. Fen bilimleri öğretmenlerinin alan (fen ve laboratuvar) yeterliğine yönelik kaygılarının yüksek düzeyde çıkması ölçek maddeleri incelendiğinde alan bilgilerinin yetersiz kalması ve öğrencilere yeterli cevap veremeyeceklerinden kaynaklanabilir. Bu durum öğretmenlerin öğretim becerilerini pratiğe dökmede zorlandıklarını, kaygılarını kontrol edemiyor olmaları sebebiyet verebilir. Alanyazında öğretmen adaylarının fen laboratuvarına karşı duydukları kaygının fen öğretimine engel olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (ör: Ünal ve Kılıç, 2016). Bu çalışmada ayrıca atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin "iletişime yönelik kaygılarının" *yüksek* düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında sınıf öğretmen adaylarının iletişim becerisi algılarının oldukça yüksek çıktığı görülmüştür (Baykara-Pehlivan, 2005). Bir başka çalışmada ise öğretmen adaylarının fen bilimleri dersi ile iletişim

kavramını bağdaştıramadıkları ve yeterince iletişim becerilerine hâkim olamadıklarını görülmüştür (Alaca, 2019). Ayrıca katılımcıların "sınıf yönetimine yönelik kaygılarının" *yüksek* düzeyde olduğu görülmüştür. Bu çalışmaya paralel olarak ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu gösteren çalışmalar da vardır (ör: Gezen, 2021). Kazan (2021), fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar ve öğretim sürecine ilişkin kaygı düzeylerini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin alan yeterliği, iletişim ve sınıf yönetimi kaygılarını orta düzeyde bulmuştur. MEB'de çalışan öğretmelerin sınıf yönetimi kaygılarının incelendiği bir başka çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir (Sadık ve Nasırcı, 2019). Sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bir çalışmada ise sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi sürecindeki kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğunu görülmüştür (Üredi ve Başduvar, 2017). Bu araştırmalarda sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin farklı çıkması, araştırmalara katılan öğretmenlerin farklı üniversitelerde eğitim almış olması, mezun oldukları fakülte türlerinin farklı olması, branşların farklı olması veya öğretmenlik deneyimlerinin farklı olmasından kaynaklanabilir.

KPSS Soruları ile Eğitim Fakültelerinin Ders İçeriklerinin Örtüşmesine Yönelik Görüşler

Bu tez çalışmasına katılan atama bekleyen fen bilimleri öğretmenleri eğitim fakültesinde aldıkları ders içerikleri ile KPSS'de yer alan soruların içeriklerinin örtüşmediğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar tarafından algılanan bu tutarsızlık sınavın geçerliği konusunda tartışmalara neden olmaktadır. Sınavın geçerliği ancak KPSS'nin eğitim fakültelerinde verilen eğitim ile tutarlı olduğunda sağlanabilir. Yağcı ve Kurşunlu (2017) eğitim fakültelerinde sürdürülen dersler ile KPSS'nin kapsamını karşılaştırdıklarında, genel yetenek, genel kültür ve eğitim bilimleri alanlarında lisans derslerini yetersiz bulmuşlardır. Benzer şekilde Taşan ve Bektaş'ın (2016) çalışmasında fen bilgisi öğretmen adayları üniversitede aldıkları eğitim ile KPSS'deki GYT-GKT'nin içeriğinin uyuşmadığını, ÖABT'de içeriğin uyuşmasına rağmen eğitim fakültesinde derslerin üst düzey işlendiği için sınava katkı sağlamadığını düşünmektedirler. Başka bir çalışmada öğretmen adayları ÖABT'nin lisans eğitiminde alınan derslerle tam olarak örtüşmediği yönünde görüş belirtmektedirler (Memduhoğlu ve Kayan, 2017). Aynı şekilde İnci-Aka ve Yılmaz (2018) öğretmen adaylarının üniversitelerde verilen eğitimi yetersiz gördüklerini ve aldıkları alan derslerinin KPSS'ye yönelik olmadığını düşündüklerini

bulmuştur. Öğretmen adaylarının lisans programındaki derslerin KPSS ile tutarsız olduğunu düşünmeleri KPSS kaygılarını artıran nedenlerin başında geldiği düşünülmektedir.

Kamuya Öğretmen İstihdamına Yönelik Görüşler

Bu çalışmada atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin KPSS'nin nitelikli öğretmen seçimi yapmadığını düşündükleri görülmüştür. Benzer durum Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı Raporu'nda (2017) öğretmen atamalarının en önemli sorunlardan birisi olduğu ve öğretmen atamalarında kullanılan mevcut sistemin öğretmenlik mesleğinin temel gereklerini ölçmede yetersiz kaldığı şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca alanyazında yapılan farklı çalışmalarda kamuya öğretmen alımlarında GYT-GKT-EBT ve ÖABT'nin öğretmenlik mesleği yeterliklerini (bilgi, beceri, duyuşsal özellikler gibi) ölçmede yeterli olmadığı ifade edilmiştir (Atav ve Sönmez, 2013; Sezgin ve Duran, 2011; Yüksel, 2004).

Atama bekleyen fen bilimleri öğretmenleri atama kontenjanlarının artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Sınava başvuru yapan kişi sayısının kamu istihdamının çok üzerinde olması nedeniyle KPSS sınavının amacı öğretmen yeterliklerini belirlemekten ziyade, adaylar arasından eleme yapmaya dönüşmüştür (Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı Raporu, 2017). Bu durumda, öğretmen ihtiyacının fazla olduğu branşlarda diğer branşlara göre daha düşük puanlarla atanmak mümkünken başvuru sayısının ihtiyaçtan çok fazla olduğu branşlarda ise KPSS puanı çok yüksek olsa bile adayların atanamaması söz konusu olabilmektedir (Kılıçkaya ve Krajka, 2013).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin KPSS'ye, atanma durumlarına ve laboratuvar ve öğretim sürecine ilişkin kaygıları incelenmiştir. Araştırma çerçevesinde elde edilen bulgulara göre tespit edilen sonuçlar aşağıda özetlenmektedir.

Katılımcıların KPSS Sınav Kaygısı Ölçeğinin her bir alt boyutu için elde ettikleri aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde "genel kaygı" ve "sınava hazırlık" alt boyutlarında *yüksek*; "kendinizi nasıl gördüğünüz ve başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişeler" ve "gelecek ile ilgili endişeler" alt boyutlarında ise orta düzeyde kaygılı oldukları tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmezken hem kadınlarda hem de erkeklerde benzer durum gözlenmiştir.

Katılımcıların Öğretmen Adaylarına Yönelik Atanamama Kaygısı Ölçeğinin her bir alt boyutu için elde ettikleri aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde "atanamama korkusu" alt boyutunda hissettikleri kaygı çok yüksek düzeyde iken "kişisel algı" alt boyutunda yüksek düzeyde kaygılı oldukları tespit edilmiştir. Cinsiyete göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmezken hem kadınlarda hem de erkeklerde benzer durum gözlenmiştir.

Katılımcıların Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Laboratuvar ve Öğretim Sürecine İlişkin Kaygı Ölçeğinin her bir alt boyutu için elde ettikleri aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde "alan (fen ve laboratuvar) yeterliğine yönelik kaygı" alt boyutunda çok yüksek düzeyde oldukları "iletişime yönelik kaygı" ve "sınıf yönetimine yönelik kaygı" alt boyutlarında ise yüksek düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Cinsiyete göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmezken hem kadınlarda hem de erkeklerde benzer durum gözlenmiştir.

KPSS soruları ile eğitim fakültesi ders içeriklerinin uyuşması hakkında katılımcıların büyük çoğunluğu içeriklerin uyuşmadığını düşünmektedir. Bu durumun sebepleri olarak eğitim fakültesindeki derslerin KPSS'ye yönelik olmamasını, derslerin sınavda sorumlu tutuldukları konularla karşılaştırıldığında yetersiz işlenmesini ve sınavın derslere göre detaylı olmasını göstermişlerdir. Kısmen örtüştüğünü düşünen katılımcılar EBT içeriğine yönelik derslerin örtüştüğünü düşünürken ÖABT'ye yönelik ders içeriklerinin uyuşmadığını

belirtmektedir. Lisans eğitiminde aldıkları dersler ile sınavda sorumlu oldukları konuların uyumlu olduğunu ifade eden katılımcıların oranı ise oldukça düşüktür.

Katılımcıların büyük bir kısmı kamuya öğretmen istihdamında kullanılan mevcut uygulamanın nitelikli öğretmen seçimini sağlamadığını düşünmektedir. Bu konudaki önerileri incelendiğinde en çok öğretmen istihdamının eğitim fakültesi kontenjanlarının öğretmen ihtiyacına göre belirlenmesi, atama kontenjanlarının artırılması, gerçek sınıf ortamında örnek ders anlatımına (performansa) dayalı yapılması, sınavla öğretmen istihdamının uygun bir yöntem olmamasını, ücretli öğretmenlik uygulamasının kaldırılması ve mülakatın kaldırılmasını belirtmişlerdir.

Öneriler

Bu çalışma fen bilimleri öğretmenlerinin kaygılarının genel olarak yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Orta düzey kaygının performansı destekleyici bir faktör olduğu düşünülerek fen bilimleri öğretmenlerinin kaygılarının bir motivasyon faktörü olarak kullanılmasına ve yönetilmesine yönelik farkındalık eğitimleri düzenlenebilir.

Sınava büyük anlam yükleyen katılımcı görüşleri doğrultusunda sınav sistemindeki belirsizlikler bu kaygıya neden olmaktadır. Atama takvimimin ve alan bazlı atanacak öğretmen kontenjanlarının sınavdan önce belirlenmesi gibi bu belirsizlikleri azaltıcı tedbirler kaygının azalmasına katkı sağlayabilir.

Bu çalışma eğitim fakültesi ders içerikleri ile KPSS soru içeriklerinin örtüşmediğini ortaya koymaktadır. KPSS soruları YÖK tarafından belirlenen eğitim fakültesi ders müfredatı ile karşılaştırılarak sınav soruları öğretmen yeterliklerini sağlayacak şekilde gözden geçirilebilir.

Katılımcılar mevcut öğretmen atama sisteminin nitelikli öğretmen seçimini sağlamadığını düşünmektedir. Bu durum onların kaygılarını artıran bir durum olabilir. İlgili paydaşların da görüşleri alınarak yeni bir öğretmen istihdam modelinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Çalışma KPSS'ye hazırlanan fen bilimleri öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Farklı branşlarda da benzer çalışmalar yürütülerek bu bulgular branşlar açısından karşılaştırılabilir.

Bu çalışma daha fazla katılımcının görüşünü yansıtmak amacıyla nicel olarak yürütülmüştür. İlerleyen çalışmalarda nitel çalışmalar ile konu daha derinlemesine incelenebilir.

İleriye dönük bir çalışma olarak sınava hazırlanan fen bilimleri öğretmenlerinin kaygılarının atandıktan sonra farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla KPSS ile atanan öğretmenlerin sınava hazırlık dönemindeki ve mesleki yaşamlarındaki kaygıları karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

Abazoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (6),* 143-160.

Adler, A. (1963). *The problem child*. New York: Capricorn Books.

Akdeniz, A. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.

Akgün, A., Gönen, S., ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. (6)*20, 283-299.

Akpınar, B. (2013). Öğretmen adaylarının stres düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* (21), 229-241.

Aküzüm, C., Demirkol, M., Ekici, Ö. ve Talu, M. (2015). Öğretmen adaylarının KPSS öğretmenlik alan bilgisi sınavına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, (6)*18, 331-344.

Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi.* İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.

Alaca, M. B. (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının iletişim becerisi ile ilgili mesleki bilgilerinin ve bu beceriyi kullanma durumlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Alaca, M. B., Er-Nas, S. ve Kirman-Bilgin, A. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının iletişim becerisi ile ilgili mesleki bilgilerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(3), 853-875.

Altun- Yalçın, S., Yalçın, S., Kahraman, S. ve Yılmaz, Z. A. (2013). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın eğitsel ortamlara yansımaları (öğretim üyesi görüşleri), *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 228-240.

Arı, E. ve Yılmaz, V. (2015). KPSS hazırlık kursuna devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeyleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 14(*4), 905-931.

Atav, E. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 01-13.

Aydın, A., Sarıer, Y., Uysal, Ş., Özoğlu, E. ve Özer, E. (2014). Türkiye'de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20*(4), 397-420.

Aydın, F. (2011). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerine ilişkin görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, *6*(2),1375-1387.

Aydoğdu, C. (2003). Kimya eğitiminde yapılandırmacı metoda dayalı laboratuvar ile doğrulama metoduna dayalı laboratuvar eğitiminin öğrenci başarısı bakımından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25, 14-18.

Azizoğlu, N. ve Uzuntiryaki, E. (2006). Kimya laboratuvarı endişe ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 55-62.

Bahar, H. H. (2011). ÖSS puanı ve lisans mezuniyet notunun KPSS 10 puanını yordama gücü. *Eğitim ve Bilim, 36*(162), 168-181.

Balcı, E. (1991). *Öğretmenlerin rolleri*. Eğitim Sosyolojisi, Ankara.

Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (1996). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Baştürk, R. (2007). Kamu personel seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(2), 163-176.

Baykara-Pehlivan, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online, 4*(2), 17-23.

Beydoğan, H. Ö. (2001). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Erzurum: Eser Matbaacılık.

Blume, B. D., Baldwin, T. ve Ryan, K. C. (2013). Communication apprehension: A barrier to students' leadership, adaptability, and multi cultural appreciation. *Academy of Management Learning ve Education,* 122, 158-172.

Bozdam, A. (2008). *Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Can, S. ve Can, Ş. (2011). Kamu personeli seçme sınavı öncesinde öğretmen adaylarının stres düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(3), 765-778.

Cerit-Berber, N. (2013). Anxieties, preferences, expectations and opinions of preservice teachers related to physics laboratory. *Educational Research and Reviews, 8*(15), 1220-1230.

Civil, Ş. (2008). *İstanbul Anadolu yakası Kadıköy ilçesinde bulunan resmi ve özel ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygulanacak olan OKS sınavının öğrenciler üzerinde oluşturduğu sınav kaygısının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Clevenger, Jr. T. (1959). A synthesis of experimental research in stage fright. *Quarterly Journal of Speech, 45*(2), 134-145.

Corbin, J. M. ve Strauss, A. C. (2007). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Coursen, D. ve Thomas, J. (1989). Communating. *School Leadership Hardwork for Exellence Eric.*

Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakmak, G. H. (2007). *Sınav kaygısı Ümraniye ilçesi farklı tür liselerde okuyan lise son sınıfı öğrencileri üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çam, S. (1999). İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,*12, 16-27.

Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18, 67-73.

Çelik, Z. ve Bozgeyikli, H. (2019). *Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları (Odak Analiz No. 2).* Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi (EBSAM).

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *19*(2), 207-237.

Çetin, Ş. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kamu personeli seçme sınavına (KPSS) yönelik kaygılarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *43*(197), 158-168.

Çetinkaya, B. (2018). *Hayat bir sınavdır sınav kaygısı ve motivasyon*. Ankara: Pegem Akademi.

Çilenti, K. (1985). *Fen eğitimi teknolojisi*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Çivitçi, A. (2006). Ergenlerde mantıkdışı inanç ve sürekli kaygı ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(12), 27-39.

Demirbaş, İ., Demir, F. B. ve Ulukaya-Öteleş, Ü. (2023). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının gelecek kaygılarının belirlenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi, 11*(30), 39-49.

Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 34*(153).

Dursun, S. ve Aytaç, S. (2009). Üniversite öğrencileri arasında işsizlik kaygısı. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 28*(1), 71-84.

Eddy, R. M. (2000). Chemophobia in the college classroom: extent, sources, and students characteristics. *Journal of Chemical Education, 77*(4), 514–517.

Eker, O. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısının nedenleri ve anne-baba tutumlarının sınav kaygısına etkisinin: Merzifon örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ekici, G. ve Kurt, H. (2012). Biyoloji öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) yönelik kaygı ve saldırganlık düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(4), 294-308.

Ellis, R. (1999). *The Study of Second Language Acquisition*. Shanghai: Shanghai Foreign Languages Education Press.

Emmer, E. T. ve Stough, L. M. (2001). Classroom management: a criticalpart of educational psychology, with implications for teacher education, *Educational Psychologist, 36*(2), 103-112.

Enç, M. (1974*). Ruhbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

Erdem, E. ve Soylu, Y. (2013). Öğretmen adaylarının *KPSS ve alan sınavına ilişkin görüşleri. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(1), 223-236.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.

Ergene, T. (1994). Sınav kaygısı ile başa çıkma programının etkililiği. *Psikiyatri Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi, 2*(1), 36-42.

Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başaçıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi Bahar, (12).*

Eskici, M. (2016). Öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(19), 361-378.

Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Gangal, M. (2020). *Uygulamalı sınıf yönetimi eğitimi ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gezen, H. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Biruni Üniversitesi 1. Uluslararası Öğretim ve Öğretmen Eğitimi Kongresi Tam Metin Kitabı Ankara: Eğiten Kitap.

Godin, K. W. ve Hansen, J. H. L. (2015). Physical task stress and speaker variabilityin voice quality. *EURASIP Journal on Audio, Speech,and Music Processing, 29.*

Göker, S. D., Ürün- Göker, M., Dirik, H. ve Güllü, B. F. (2021). Türkiye *için küresel ölçekte öğretmen yetiştirme modeli*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gülay, A. ve Altun, T. (2017). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*, 738-749.

Gündoğdu, K., Çimen N. ve Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 35-43.

Hartley, C. A. ve Phelps, E. A. (2012). Anxiety and decision-making. *Biological Psychiatry, 72*(2), 113-118.

Horney, K. (1999). *Çağımızın Nevrotik Kişiliği*, (Çev. Selçuk Budak). Ankara: Öteki.

Idowu, O. D. (2013). Nigerian Pre-Service Teachers' Science Anxiety. *Creative Education, 4*(5), 304-306.

İnci-Aka, E. ve Yılmaz, M. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının incelenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 105-123.

Jones, V. F. ve Jones, L. S. (1998). Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems (5th edn). Boston: Allyn and Bacon.

Kahraman, M. ve Polat, D. (2017). Anxiety scale for science teachers' laboratory work and teaching: validity and reliability analyses, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(2), 757-780.

Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik (2002). Resmî Gazete (Sayı24744) https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2002/05/20020503.htm#6 adresinden alınmıştır.

Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.

Karaçanta, H. (2009). Öğretmen adayları için kamu personeli seçme sınavı kaygı ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*, 50-57.

Karaçanta, H. ve Koç, Z. (2015). Öğretmen adaylarının KPSS kaygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(11), 869-882.

Karadeniz, O. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin KPSS algıları: metaforik bir analiz çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17* (3), 729-746.

Karaer, H., Karaer, F. ve Kartal, E. (2018). Kamu personeli seçme sınavındaki öğretmenlik alan bilgisi testlerine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Erciyes Journal of Education, 2*(2), 40-58.

Karakaya, İ. (2012). B*ilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Edt.) Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, S. ve Güleş, H. (2013). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın (KPSS) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 6*(1), 102-119.

Kaya, A. ve Büyükkasap, E. (2005). Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13*(2), 367-380.

Kaya, E. ve Çetin, P. S. (2012). Investigation of pre-service chemistry teachers' chemistry laboratory anxiety levels. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 3*(3), 90-98.

Kaya, M. ve Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *On dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 17* (17), 31-63.

Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS)'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği).* Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Kazan, M. (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar ve öğretim sürecine ilişkin kaygı düzeylerinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.

Keskin- Geçer, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmenlerinin laboratuvar uygulamaları ile ilgili yeterlilikleri, tutumları ve karşılaşılan problemler.* Yayımlanmamış Tezi Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Kılıçkaya, F. ve Krajka, J. (2013). A review of language teacher selection examination and recruitment in Turkey and Poland. *International Journal of Research Studies in Language Learning, 2*(5), 93-104.

Kırımoğlu, H. (2010). Türkiye'deki beden eğitimi ve spor yüksek okulu son sınıf öğrencilerinin istihdam sorunu açısından umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(1), 37–46.

Kiraz, Z. (2014*). Türkiye'de öğretmenlerin işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketinin çözümlemesi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kiriş, H. M. (2020). *Geçmişten bugüne bir meslek olarak öğretmenlik, geçmişten geleceğe öğretmen ve öğretmenlik.* Ankara: İlahiyat Yayınevi.

Koç, İ. Y. (2013). *KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Koçak, S. ve Kavak, Y. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen atama esasları ve kaynak yükseköğretim programlarıyla ilgili gelişmeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(4), 157-170.

Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2,* 18-23.

Köknel, Ö. (1985). *Kaygıdan mutluluğa*. 12. Basım. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Köroğlu, E. (2012). *Kaygılarımız korkularımız.* Ankara: Hyb Yayıncılık.

Kuan, F. L. ve Tek, O. E. (2007). Science Anxiety Among Form Four Students in Penang: A Gender Comparison. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia, 30*(1), 84-109.

Kuran, K. (2002). *Öğretmenlik mesleği niteliği ve önemi. (Ed. Adil Türkoğlu) Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* Ankara: Mikro Yayınları.

Kurbanoğlu, N. İ. (2014). Lise öğrencilerinin kimya laboratuvarı kaygı ve kimya dersi tutumlarının cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 39*(171), 199-210.

Kuru, M. ve Uzun, H. (2008). Türkiye'de öğretmen adaylarının seçiminde 1954 örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(3), 207-232.

Kutlu, O. ve Bozkurt, M. C. (2003). *Okulda ve sınavlarda adım adım başarı*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Lucas, A. M. (1971). Creativity, discovery and inquiry in science education. *The Australian Journal of Education,* 15, 185-196.

May, R., Angel, E. ve Ellenberger, H.F. (1958). *Existence: a new dimension in psychiatry and psychology*. Publisher: Basic Books, New York.

McCarthy, W. C. ve Widanski, B. B. (2009). Assessment of chemistry anxiety in a two-year college. *Journal of Chemical Education, 86*(12), 1447-1449.

McCroskey, J. C. (2001). *An introduction to rhetorical communication*. Routledge.

MEB (2016). Haber. https://www.meb.gov.tr/bakan-yilmaz-yokte-egitim-fakultelerinin-yoneticileriyle-bir-araya-geldi/haber/11969/tr adresinden alınmıştır.

MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği yeterlikleri*. *Öğretmen Yetiştirme ve Genel Müdürlüğü.* https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden alınmıştır.

MEB (2018). *Personel Genel Müdürlüğü. Sözleşmeli öğretmenliğe başvuru ve atama duyurusu.* https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/19171735_SOZLESMELI_OGRETMENLIK_DUYURU_2018_MART.pdf adresinden alınmıştır.

MEB (2021a). *Sözleşmeli öğretmenliğe başvuru ve atama duyurusu (Eylül 2021*). https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/23142319_Eylul_2021_Ylk_Atama_Duyurusu.pdf adresinden alınmıştır.

MEB (2021b). Sözleşmeli öğretmenlik ataması alan bazlı taban puan ve atama sayısı (2021 Eylül). https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/31161804_2021_eylul_s_atama_alan_bazinda_taban_puanlar.pdf adresinden alınmıştır.

MEB (2022a). *Temmuz ayı sözleşmeli öğretmen atama takvimi.* https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_06/29095551_SozleYmeli_OYretmen_Atama_Takvimi.pdf adresinden alınmıştır.

MEB (2022b). *Sözleşmeli öğretmenliğe başvuru ve atama duyurusu (Temmuz 2022).* https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_07/03134409_2022_Temmuz_SoYzlesYmeli_OYgYretmen_Atama_Duyurusu.pdf adresinden alınmıştır.

MEB (2022c). *Sözleşmeli öğretmenlik ataması alan bazlı taban puan ve atama sayısı (2022 Temmuz).* https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/07221306_2022_temmuz_s_atama_alan_bazinda_taban_puanlar.pdf adresinden alınmıştır.

MEB (2023a). *Atama takvimi ve branş bazında kontenjan dağılımı.* Https://Www.Meb.Gov.Tr/45-Bin-Ogretmen-Alimina-İliskin-Atama-Takvimi-Ve-Brans-Bazinda-Kontenjan-Dagilimi-Aciklandi/Haber/29432/Tr adresinden alınmıştır.

MEB (2023b). *Sözleşmeli öğretmenlik ataması alan bazlı taban puan ve atama sayısı (2023 Mart)* https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/15153559_2023_Mart_s_atama_alan_bazinda_taban_puanlar.pdf adresinden alınmıştır.

Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya' da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(12),859-878.

Memduhoğlu, H. ve Kayan, F. (2017). Öğretmen seçme ve atama uygulaması olarak kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin öğretmen adaylarının algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 1259-1291.

Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory and Practice. 42*(4), 313-318.

Odabaş, S. (2010). *Öğretmen adaylarının KPSS sınavına ilişkin görüşleri (Ankara örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2014-en.*

Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz: tarihsel gelişim, bugünkü durum ve öğretmen eğitimi sorununa bir sistemler yaklaşımı*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Oktay, H. (2012). *Türkiye'de öğretmen istihdamında yaşanan sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Olçun, H. (2020). *Fen bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı Raporu (2017). Türkiye'de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı: Mevcut Durum ve Öneriler. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Öner, N. (1997). *Durumluluk-sürekli kaygı envanterinin Türk toplumunda geçerliği*. Yayımlanmamış doçentlik tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

ÖSYM (2018). *KPSS: Kamu Personel Seçme Sınavı.* https://www.osym.gov.tr/TR,15521/2019-kamu-personel-secme-sinavi-kpss-ogretmenlik-alan-bilgisi-testi-oabt-uygulanacak-alanlar-27122018.html adresinden alınmıştır.

ÖSYM (2021). *2021-KPSS A grubu ve öğretmenlik (genel yetenek-genel kültür, eğitim bilimleri, alan bilgisi ve ÖABT) sınav sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler.* https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/KPSS/kpss_2021_sayisal_bilgiler_16092021.pdf adresinden alınmıştır.

ÖSYM (2022a). *KPSS lisans sınav sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler.* https://www.osym.gov.tr/TR,24039/2022-kpss-lisans-genel-yetenek-genel-kultur-egitim-bilimleri-alan-bilgisi-ve-oabt-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html adresinden alınmıştır.

ÖSYM (2022b). *2022 KPSS kılavuzu.* https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/KPSS/kilavuz10082022.pdf adresinden alınmıştır.

ÖSYM (2022c). *2022-KPSS Lisans (genel yetenek-genel kültür, eğitim bilimleri, alan bilgisi ve ÖABT) sınav sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler* https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/KPSS/LISANS/sayisalbilgiler_21102022.pdf adresinden alınmıştır.

Özkan, Ö. (2023). *Genç yetişkinlerde gelecek kaygısı ve bu dönemde algılanan sosyal desteğin depresyona etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *SETA-Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Yayınları (17), 1-38.*

Özsarı, İ. (2008). *Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin KPSS merkezi sınavı odaklı gelecek kaygıları ve mesleki beklentileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Pallant, J. (2010). SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS (4th Eds.). London: McGraw Hill Companies.

Peker, M. (2006). Matematik öğretmeye yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Educational Sciences Practices, 5*(9), 73-92.

Pektaş, H. (1988). *Basın ilanlarında grafik tasarımının yeri ve önemi: bir basın ilan tasarımı.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Resmî Gazete (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. No: 1739, Sayı: 14574, Tarih: 24.6.1973

Sadık, F. ve Nasırcı, H. (2019). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin incelenmesi, *Scientific Educational Studies, 3*(2), 109-131.

Sadıkoğlu, M. Hastürk, G. ve Polat, O. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(56): 629- 637.

Saraç, T. (2015). *Ahi Evran Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin gelecek kaygısı ve umutsuzluklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.

Sarıoğlan, A. B. (2015). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde laboratuvar kullanımına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(4), 333-340.

Savran, A. (2002). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik özyeterlilik ve sınıf yönetimi inançları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 15*(3), 9-22.

Sıdal, M., Güler, M. ve Tali, D. (2023). Fen bilimleri dersindeki laboratuvar uygulamalarının öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi, 1*(2), 342-361.

Sofu, M. S. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Sözer, E. (1991). *Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışlarını kazandırma yönünden etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Süner, Ş. (2019). *Öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının umutsuzluk düzeyleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(3), 1167-1184.

Şahin, M. (2014). The relationship between pre-service teachers' physics anxiety and demographic variables. *Journal of Baltic Science Education, 13(*2), 201-215.

Türk Dil Kurumu (2021). *Büyük Türkçe Sözlük*. https://sozluk. gov. tr/ adresinden alınmıştır.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2014). Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/13170041_9_cizelgeveesaslar. Pdf adresinden alınmıştır.

Taşan, D. ve Bektaş, O. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 81– 100.

Taşğın, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14*(2), 679-686.

Tekışık, H. H. (1996). Öğretmen okulunun açılışının 146. yılında: Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmen yetiştirme politikaları ve sorunları. *Yeni Türkiye Dergisi*, 390-396.

Tekin, A. N. (2005). *Üniversite öğrencilerinde işsizlik kaygısı*. Yayınlanmamış yüksek tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Toraman, Ç. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin etkili öğretmen özellikleri ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tösten, R., Elçiçek, Z. ve Kılıç, M. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin kamu personeli seçme sınavına (KPSS) yönelik görüşlerinin belirlenmesi (Kars ili örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(7), 109- 123.

Turan, S. (2021). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi.21. yüzyıl okullarını yeniden düşünmek.* 2. Baskı. (s.125-142). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tutar, H. ve Yılmaz K. M. (2013). *İletişim*. Ankara: Seçkin Yayınları.

TÜBİTAK (2005). *Vizyon 2023 teknoloji öngörü projesi, eğitim ve insan kaynakları sonuç raporu ve strateji belgesi.* Ankara: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu.

Tümkaya, S., Aybek, B. ve Çelik, M. (2007). KPSS'ye girecek öğretmen adaylarındaki umutsuzluk ve durumluk- sürekli kaygı düzeylerini yordayıcı değişkenlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 953974.

Türkiye'de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı: Mevcut Durum ve Öneriler (2017). https://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/HUEF_OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu-2017.pdf adresinden alınmıştır.

Uçak, K. ve Bindak, R. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri (Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği), *Ulusal Spor Bilimleri Dergisi, 1*(2) 44- 54.

Uyulgan, M. A. ve Akkuzu, N. (2015). Öğretmen adaylarının gözünden nitelikli öğretmen seçimi: Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümünde okuyan öğrencilerin durumu. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(3), 917-940.

Ümmet, D. ve Otrar, M. (2015). Kamu personeli seçme sınavına (KPSS) yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi, 6*(13), 1-14.

Ünal, A. ve Kılıç, M. S. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvara yönelik kaygı durumlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(14), 21 – 32.

Üredi, L. ve Başduvar, L. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education, 2(*1), 57-71.

Üstün, E., Erkan, S. ve Akman, B. (2004). Türkiye'de okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(2), 129-136.

Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Yağcı, E. ve Kurşunlu, E. (2017). Mesleki eğitimin yeterliliğine ve kamu personeli seçme sınavı'na yönelik görüşler. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi 7*(14).

Yalvaç, B. ve Sungur, S. (2000). Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar derslerine karşı tutumlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca. Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*, 56-64.

Yaman, H. ve Sofu, M. S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173, 41-50.

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

Yazıcı, M. ve Kurt, A. (2018). Ortaokul fen bilimleri dersinde laboratuvar kullanımının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(25), 295-320.

Yerkes, R. M. ve Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *First published in Journal of Comparative Neurology and Psychology, 18,* 459-482.

Yılmaz, A. ve Morgil, F. (1999). Kimya öğretmenliği öğrencilerinin laboratuvar uygulamalarında kullandıkları laboratuvarın şimdiki durumu ve güvenli çalışmaya ilişkin öğrenci görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15, 104-109.

Yılmaz, Z. A., Yalçın, S. A., Yalçın, S. ve Kahraman, S. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının KPSS algıları ve bu algıların öğrenme yaşantılarına etkisinin araştırılması. *Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(13), 113-121.

Tebliğler Dergisi (1998). *Öğretmen adaylarının milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge.* https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/263.pdf adresinden erişildi.

YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri, 1982-2007 öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi.* Ankara: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.

YÖK (2018). *Öğretmen Lisans Yetiştirme Programları* https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden erişildi.

YÖK (2023a). YÖK bilgi sistem. https://istatistik.yok.gov.tr/ adresinden erişildi.

YÖK (2023b). YÖK lisans Atlası. https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10069 adresinden erişildi.

YÖK (2023c). Öğretmen yetiştirme lisans programları. https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari adresinden erişildi.

Yücel, E. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar derslerine yönelik özyeterlik, tutum ve kaygı puanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği).* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, S. (2004). Öğretmen atamalarında merkezî sınav uygulamasının (KPSS) değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.*

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Kararı

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
18.03.2022	05	01-36

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR Başkanlığında toplandı.

KARAR 05.32- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 04.03.2022 tarih ve 140282 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Atama Bekleyen Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kaygı Düzeyleri
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Öznur TÜM (Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Doç. Dr. Mehmet KARGÜN
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Yücel EROL
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Fatih YAZICI
Üye
(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Şevki BABACAN
Üye
(İmza)

Ek 2. Katılımcı Bilgi Formu

KATILIMCI BİLGİ FORMU

Değerli Öğretmenim,

Bu çalışma atama bekleyen fen bilimleri öğretmenlerinin KPSS'ye, atanma durumlarına ve laboratuvar ve öğretim sürecine ilişkin kaygılarının incelenmesi amacıyla yapılmaktadır. Araştırmamızda siz değerli öğretmenlerimizin görüşlerine ihtiyaç duymaktayız. Anketi samimi olarak cevaplamanız, araştırma sonucunda sağlıklı bilgilerin elde edilmesi açısından oldukça önemlidir. Ankette doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Aşağıda verilen ifadeler için sizin durumunuzu en iyi yansıtan sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Cevaplarınızın kesinlikle gizli tutulacak ve sadece bilimsel araştırma için kullanılacaktır. Çalışma hakkında bilgi almak isterseniz benimle iletişime geçebilirsiniz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Öznur TÜM
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
oznurtum60@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Cansel AKBULUT
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
cansel.kadioglu@gop.edu.tr

1. **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek
2. **Yaşınız**: ……
3. **Eğitim Durumunuz:**
   () Lisans 3. Sınıf
   () Lisans 4. Sınıf
   () Lisans Mezunu
   () Yüksek Lisans Ders Aşaması
   () Yüksek Lisans Tez Aşaması
   () Yüksek Lisans Mezunu
   () Doktora Ders Aşaması
   () Doktora Tez Aşaması
   () Doktora Mezunu
4. **Lisans programından mezun olacağınız /mezun olduğunuz üniversite:** ……
5. **Lisans programından mezun olacağınız/mezun olduğunuz yıl:** ……
6. **Lisans genel not ortalamanız (AGNO):** ……
7. **KPSS' ye kaç defa girdiniz?**……
8. **KPSS'ye hangi yıllarda girdiniz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)**
   ()2015 ve öncesi
   ()2016
   ()2017
   ()2018
   ()2019
   ()2020
   ()2021
   ()2022'de gireceğim
9. **2022 KPSS'ye girecek misiniz?**……
10. **KPSS sorularının eğitim fakültelerinin ders içerikleriyle örtüştüğünü düşünüyor musunuz? Görüşlerinizi gerekçeleri ile kısaca açıklayınız**……
11. **Kamuya öğretmen istihdamında KPSS'nin nitelikli öğretmen seçimi sağladığını düşünüyor musunuz?**……
12. **Kamuya öğretmen istihdamı konusunda önerileriniz varsa kısaca açıklayınız**……

Ek 3. KPSS Sınav Kaygısı Ölçeği

Değerli Öğretmenim, bu ölçeğin amacı Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) girecek öğretmenlerin sınava yönelik kaygı düzeylerini belirleyebilmektir. Lütfen aşağıdaki her maddeyi okuduktan sonra maddelerde yer alan önermelere katılma derecenizi (1)'den "Hiçbir Zaman" (5)'e "Her Zaman" doğru belirtiniz.

KAYGI İFADELERİ	**Hiçbir zaman**	**Nadiren**	**Sık sık**	**Oldukça sık**	**Her Zaman**
1.KPSS aklıma geldikçe uykularım kaçıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. KPSS sorularının kolay olacağını düşünerek hiç endişelenmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. KPSS deneme sınavlarında kendimi çok rahat hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.KPSS'nin yapılacağı gün bildiklerimi unutacak kadar heyecanlanmaktan korkarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. KPSS deneme sınavlarından önce bile bir türlü rahat olamam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. KPSS'ye tam olarak hazırlandığımı düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.KPSS'de başarılı olamayacağım endişesi, sınava hazırlık çalışmalarımı olumsuz etkiler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. KPSS'de başarılı olamayacağım endişesinin sınav başarımı da olumsuz etkileyeceğini düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. KPSS'ye hazırlanırken, huzursuzluk yaşamam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. KPSS'yi kazanamazsam da kendimle ilgili (özgüven, başarı) düşüncelerim değişmez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. KPSS'nin benim için aşılamaz bir engel olduğunu aklıma bile getirmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. KPSS deneme sınavlarında düşük not aldığımda çevreme karşı kırıcı olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. KPSS'yi kazanamazsam küçük düşeceğimi düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. KPSS'den dolayı öğretmen olamayacağımdan korkarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.İlk girdiğim KPSS'yi kazanamasam da sonraki sınavlarda başarılı olabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Öğretmen olabilmemin, KPSS'de alacağım sonuca bağlı olması beni çok rahatsız eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. KPSS'ye hazırlanmak bana zor gelir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.KPSS'ye nasıl hazırlanacağım endişesi taşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. KPSS'nin yeterli düzeyde hazırlanıldığında hiçte korkulacak bir sınav olmadığını düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 4. Öğretmen Adaylarına Yönelik Atanamama Kaygısı Ölçeği

Değerli öğretmenim;

Bu çalışmanın amacı, sizlerin atanamama kaygınızı belirlemektir. Lütfen aşağıdaki her maddeyi okuduktan sonra maddelerde yer alan önermelere katılma derecenizi (5)'ten "Kesinlikle Katılıyorum" (1)'e "Kesinlikle Katılmıyorum" doğru belirtiniz.

	MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Öğretmen olarak atanamama düşüncesiyle gelecek kaygısı yaşıyorum.	1	2	3	4	5
2.	Öğretmen olarak atanamayıp boşluğa düşmekten endişeleniyorum.	1	2	3	4	5
3.	Öğretmen olarak atanamama düşüncesiyle kendimi işe yaramaz hissediyorum.	1	2	3	4	5
4.	Öğretmen atamalarındaki sorunlar uykularımı kaçırıyor.	1	2	3	4	5
5.	Dört yıl emek verdikten sonra öğretmen olarak atanamamak beni endişelendiriyor.	1	2	3	4	5
6.	Öğretmen olarak atanamayıp depresyona girmekten korkuyorum	1	2	3	4	5
7.	Öğretmen olarak atanamama düşüncesi beni huzursuz ediyor.	1	2	3	4	5
8.	Öğretmen olarak atanamayıp emeklerimin karşılığını alamamak beni endişelendiriyor.	1	2	3	4	5
9.	Öğretmen atamalarındaki sorunlar nedeni ile kendimi stres altında hissediyorum.	1	2	3	4	5
10.	Öğretmen olarak atanamayıp hayatımı düzene sokamamaktan korkuyorum.	1	2	3	4	5
11.	Öğretmen olarak atanıp atanamama belirsizliğinin beni gerdiğini hissediyorum.	1	2	3	4	5
12.	Öğretmen olarak uzun süre atanamamak düşüncesi beni kaygılandırıyor.	1	2	3	4	5
13.	Öğretmen olarak atanamayıp manevi olarak olumsuz etkilenmekten kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5

Ek 5. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Laboratuvar ve Öğretim Sürecine İlişkin Kaygı Ölçeği

Değerli Öğretmenim, bu ölçeğin amacı sizlerin laboratuvar ve öğretim sürecine ilişkin kaygılarınızı belirlemektir. Lütfen aşağıdaki her maddeyi okuduktan sonra maddelerde yer alan önermelere katılma derecenizi (1)'den "Hiç Kaygı Duymam" (10)'a "Çok Kaygı Duyarım" doğru belirtiniz.

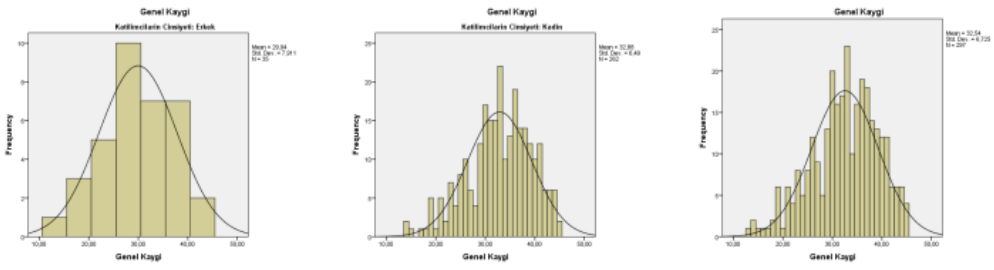
Maddeler	Hiç Kaygı Duymam 1									Çok Kaygı Duyarım 10
Alan (fen ve laboratuvar) yeterliliğine ilişkin kaygılar										
1. Öğrencilerime fen okuryazarı yeterliğini kazandıramamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Laboratuvarın temizliğinin sağlanamamasından	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Öğrencilerimin başarısız olmasından	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Deneyi bilimsel gerçeklerle açıklayamamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Bilgilerimi yenileyememekten	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Öğrencilerimden biri rahatsızlanırsa ilk yardım yapamamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Konular ve deneyler arasında ilişki kuramamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Fen bilgimin yetersiz kalmasından	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Öğrenci seviyesine inememekten	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Deney araçlarını kullanamamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Deneyden sonuç alamamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Teknolojiyi etkin kullanamamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Yangın, sel ve deprem vb. durumlarda nasıl davranacağını bilememekten	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Mikroskopta görüntüyü sağlayamamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Günlük hayattan örnek verememekten	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Deney yaparken kazaya sebep olmaktan (öğrencilerime ve kendime zarar vermekten)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Konuya uygun materyal seçememekten	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Öğrencilerin sorduğu soruya tatmin edici bir cevap verememekten	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

İletişime ilişkin kaygılar										
19. Dilimin sürçmesinden	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. Beden dili/ jest ve mimiklerimi etkin kullanamamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. Öğrencilerimle iletişim kuramamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22. Dili etkili kullanamamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. Sabırlı olamamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. Gülmemi durduramamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. Sürekli ayni kelimeleri tekrarlamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26. Öğrencilerin konuya ilgisini nasıl çekeceğimi bilememekten	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27. Öfkeme hakim olamamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28. Ders anlatırken sesimin titremesinden	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29. Sınıfın fiziksel düzenlemesinin yetersiz kalmasından	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30. Öğrencilere karşı hoşgörülü olamamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sınıf yönetimine ilişkin kaygılar										
31. Zamanı etkin kullanamamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32. Örnek bir öğretmen olamamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33. Öğrencilerle aramdaki seviyeyi koruyamamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34. Öğrettiğim konuları uygun şekilde ölçecek sınav sorusu hazırlayamamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
35. Öğrencilerime eşit davranamamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
36. Disiplini sağlayamamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
37. Öğrencilere, düşünme, analiz etme ve sorgulama becerisini artıracak sorular soramamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
38. Derse sınıfın tamamının katılımını sağlayamamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
39. Saygın bir öğretmen olamamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
40. Konuya uygun öğretim yöntemi seçememekten	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
41. Okul yönetiminden uyarı almaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
42. Öğrencinin derse motivasyonunu sağlayamamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
43. Demokratik bir sınıf atmosferi oluşturamamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
44. Derse etkili giriş ve kapanış yapamamaktan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Ek 6. Normallik Sayıltısını Test Etmek için Kullanılan Çarpıklık ve Basıklık Değerleri ile Histogram Grafikleri

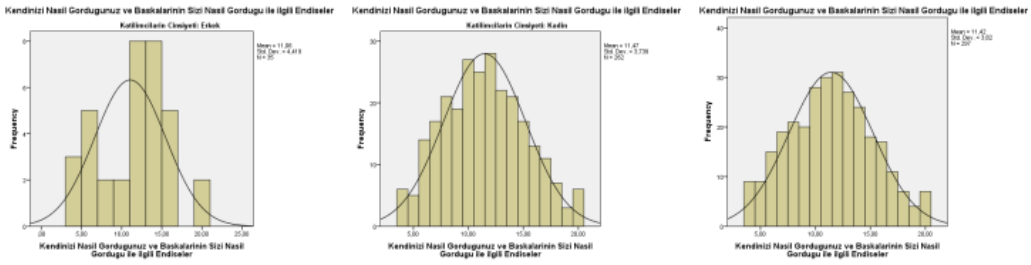
Tablo 1. Araştırmanın Değişkenleri İçin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Alt Boyut	Cinsiyet	*N*	Çarpıklık	Basıklık
Genel Kaygı	Erkek	38	-.102	-.457
	Kadın	270	-.476	-.122
	Toplam	297	-.459	-.168
Kendinizi Nasıl Gördüğünüz ve Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü ile İlgili Endişeler	Erkek	38	-.123	-.767
	Kadın	270	.169	-.545
	Toplam	297	.107	-.552
Gelecek ile İlgili Endişeler	Erkek	38	-.336	-.514
	Kadın	270	-.465	-.299
	Toplam	297	-.441	-.344
Sınava Hazırlık	Erkek	38	-.280	-.243
	Kadın	270	-.317	-.611
	Toplam	297	-.312	-.578
Atanamama Korkusu	Erkek	38	-1.214	.124
	Kadın	270	-1.650	1.955
	Toplam	297	-1.588	1.629
Kişisel Algı	Erkek	38	-.595	-1.009
	Kadın	270	-.755	-.549
	Toplam	297	-.736	-.611
Alan (Fen ve Laboratuvar) Yeterliğine Yönelik Kaygı	Erkek	38	.780	-.961
	Kadın	270	.482	-.693
	Toplam	297	.514	-.756
İletişime Yönelik Kaygı	Erkek	38	1.223	.382
	Kadın	270	.970	.210
	Toplam	297	.998	.208
Sınıf Yönetimine Yönelik Kaygı	Erkek	38	1.211	-.092
	Kadın	270	.734	-.479
	Toplam	297	.782	-.486



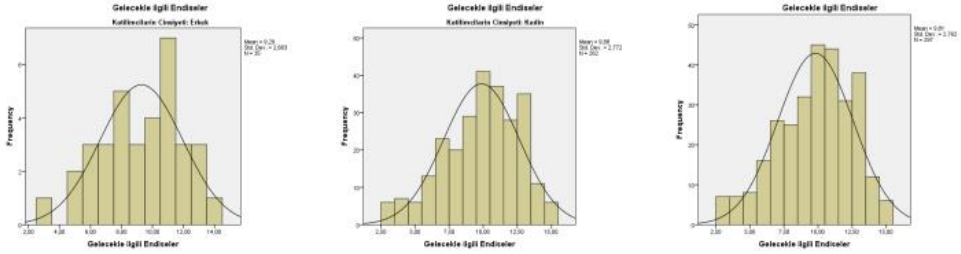
(a) (b) (c)

Şekil 1. Genel Kaygı için (a) Erkek (b) Kadın (c) Toplam Katılımcılara ait Histogram Grafikleri



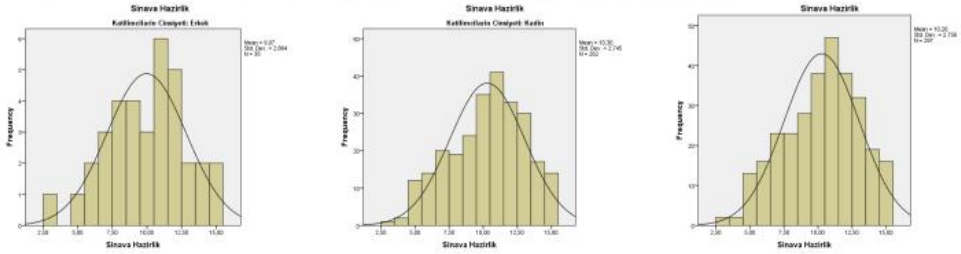
(a) (b) (c)

Şekil 2. Kendinizi Nasıl Gördüğünüz ve Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü ile İlgili Endişeler için (a) Erkek (b) Kadın (c) Toplam Katılımcılara ait Histogram Grafikleri



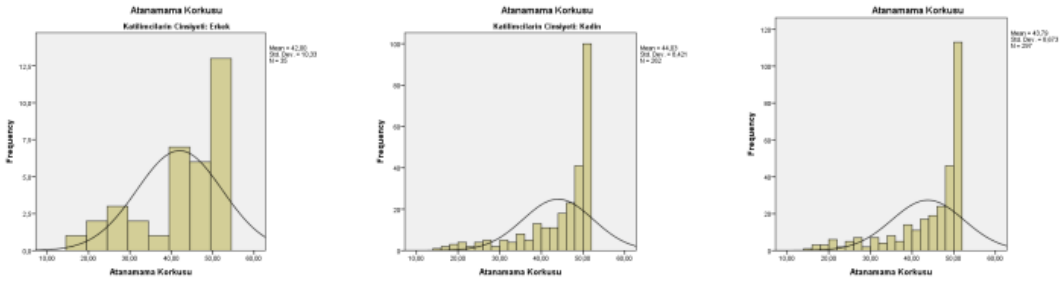
(a) (b) (c)

Şekil 3. Gelecek ile İlgili Endişeler için (a) Erkek (b) Kadın (c) Toplam Katılımcılara ait Histogram Grafikleri



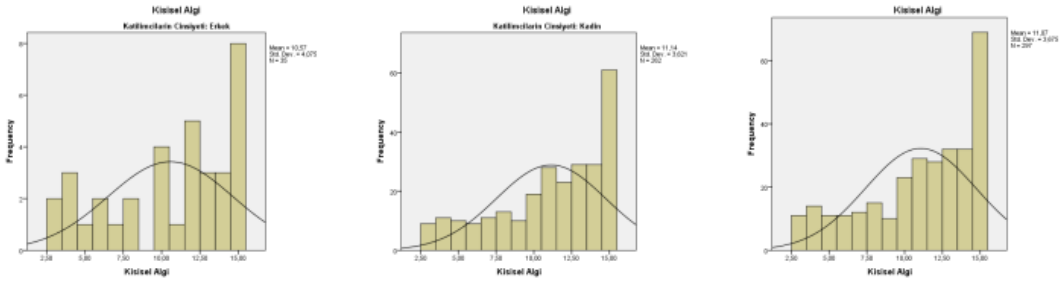
(a) (b) (c)

Şekil 4. Sınava Hazırlık için (a) Erkek (b) Kadın (c) Toplam Katılımcılara ait Histogram Grafikleri



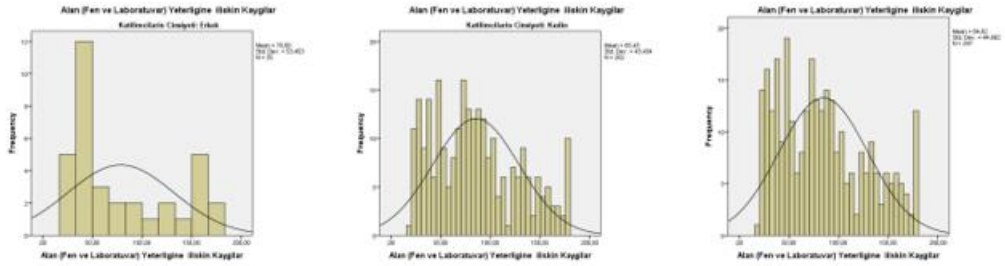
(a) (b) (c)

Şekil 5. Atanamama Korkusu için (a) Erkek (b) Kadın (c) Toplam Katılımcılara ait Histogram Grafikleri



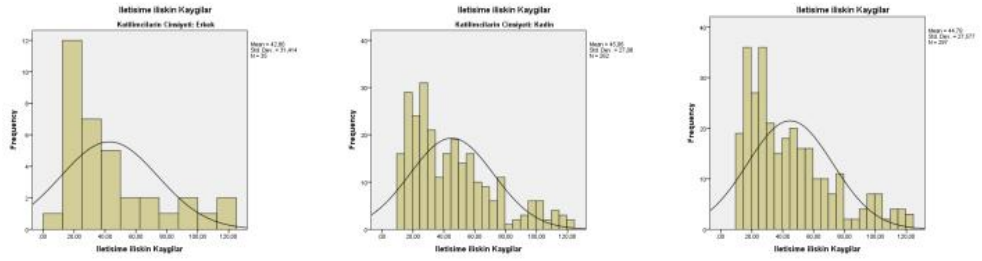
(a) (b) (c)

Şekil 6. Kişisel Algı için (a) Erkek (b) Kadın (c) Toplam Katılımcılara ait Histogram Grafikleri



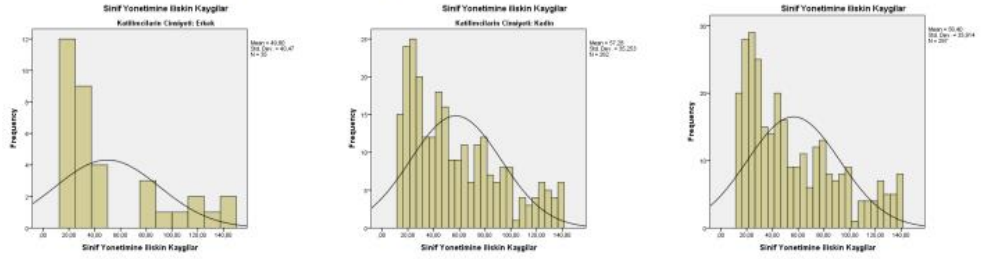
(a) (b) (c)

Şekil 7. Alan (Fen ve Laboratuvar) Yeterliğine İlişkin Kaygılar için (a) Erkek (b) Kadın (c) Toplam Katılımcılara ait Histogram Grafikleri



(a) (b) (c)

Şekil 8. İletişime İlişkin Kaygılar için (a) Erkek (b) Kadın (c) Toplam Katılımcılara ait Histogram Grafikleri



(a) (b) (c)

Şekil 9. Sınıf Yönetimine İlişkin Kaygılar için (a) Erkek (b) Kadın (c) Toplam Katılımcılara ait Histogram Grafikleri

ÖZGEÇMİŞ