

T.C.

AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

Serkan ÇİL

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ KAYGILARININ
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

Ağrı - 2021

TEZ KABUL VE ONAY FORMU

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ KAYGILARININ ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU danışmanlığında, Serkan ÇİL tarafından hazırlanan bu çalışma, .../.../... tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak oybirliği / **oy çokluğu** (.../...) ile kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Alper KAŞKAYA

İmza :

Üye : Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

İmza :

Üye : Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ

İmza :

Yukarıdaki sonuç;

Enstitü Yönetim Kurulu .../.../2021 tarih ve / nolu kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. İbrahim HAN
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaklardan yapılan bildiriş, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak olarak kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum tezimde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yaptığım tüm alıntıların kaynağını kaynakçada kurallara uygun olarak gösterdiğimi taahhüt ederim. Bu konudaki sorumluluğun şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Serkan ÇİL



ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ KAYGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Serkan ÇİL

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

Eylül 2021, 92 sayfa

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygılarını incelemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek ve sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygılarını incelemektir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygılarının; cinsiyet, görev yaptıkları yer, mesleki kıdem, şu anda okuttukları sınıf, okuttukları sınıf türü, daha önce birleştirilmiş sınıf okutma değişkenlerine göre farklılaşma durumları gösterip göstermediği incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygılarını incelemek amacı ile yürütülen bu çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. Çalışmanın birinci aşamasında sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygılarını belirlemeye yönelik kaygı ölçeği geliştirmek için 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ağrı il merkezi ve merkeze bağlı köy okullarında görev yapan 451 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında ise, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ağrı il merkezi, merkez köyleri, ilçeleri ve ilçe merkezine yakın köy okullarında görev yapan 724 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “ Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kaygı Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Analizlerde, Açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, normallik varsayımı ve değişkenler arasındaki farklılaşmayı test etmek için t- testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin genel mesleki kaygı düzeylerinin orta seviide olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerinin, mesleki kıdem ve görev yaptıkları yer değişkenlerine göre anlamlı bir biçimde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Cinsiyet, şu anda okuttukları sınıf, okuttukları sınıf türü ve daha önce

birleştirilmiş sınıf okutma durumunun ise sınıf ğretmenlerinin mesleki kaygı düzeyinde anlamlı biçimde farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kaygı, mesleki kaygı, sınıf ğretmeni.



ABSTRACT

MASTER'S THESIS

EXAMINATION OF CLASSROOM TEACHERS' PROFESSIONAL CONCERNS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Serkan ÇİL

Thesis advisor: Assoc. Dr. Murat CALIŞOĞLU

September 2021, 92 pages

The aim of this research is to develop a valid and reliable scale to examine the professional concerns of classroom teachers and to examine the professional concerns of classroom teachers. Professional concerns of classroom teachers; It was examined whether there were differences according to gender, place of employment, professional seniority, current class, class type they taught, and previously combined class teaching variables. This study, which was carried out with the aim of examining the professional concerns of classroom teachers, consists of two stages. In the first stage of the study, in order to develop an anxiety scale to determine the professional anxiety of classroom teachers, 451 classroom teachers working in the city center of Ağrı and the village schools affiliated to the center were studied in the 2019-2020 academic year. In the second stage of the study, 724 classroom teachers working in Ağrı city center, central villages, districts and village schools close to the district center were studied in the 2021-2022 academic year. Survey research, one of the quantitative research methods, was used in the study. The "Classroom Teaching Vocational Anxiety Scale" developed by the researcher and the "Personal Information Form" prepared by the researcher were used to collect the data. In the analyses, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, normality assumption and t-test and ANOVA were used to test the differentiation between variables. According to the results of the research, it was determined that the general professional anxiety levels of the classroom teachers were moderate. It has been determined that the professional anxiety levels of the classroom teachers differ significantly according to the variables of professional seniority and the place where they work. It was concluded that gender, current class, type of class they taught, and combined classroom teaching status did not cause a significant difference in the professional anxiety level of classroom teachers.

Keywords: Anxiety, professional anxiety, classroom teacher

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimin her aşamasında desteğini esirgemeyen, bilgi ve birikimlerini paylaşan, yol gösteren değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU'na ve bu zorlu akademik süreçte değerli fikirlerini ve yardımlarını esirgemeyen hocalarım Sayın Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ'e, Sayın Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz KESKİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarım süresince görüş ve önerilerini benimle paylaşan, yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen kıymetli meslektaşlarım, Dr. Mücahit AYRA'ya, Veysel GÖÇER'e, Sinan ÖZER'e, Çağdaş ÇAM'a, İbrahim ACABAY'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama sürecinde araştırmama gönüllü olarak destek olan Ağrı ilinde görev yapan değerli sınıf öğretmenlerine katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Yüksek lisans tezimin her aşamasında, sevgisiyle ve sabrıyla hep yanımda olan hayat arkadaşım, sevgili eşim Semiha'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca beni motive eden, bana çalışma azmi veren evimizin neşesi güzel kızım Zümra'ya teşekkür ederim.

Beni büyüten, okutan, her daim yanımda olan, bugünlere gelmemde üzerimde çok büyük emekleri olan anneme, babama sonsuz şükranlarımı sunarım.

Serkan ÇİL

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAY FORMU	Error! Bookmark not defined.
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi	9
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri	9
1.4. Araştırmanın Amacı	10
1.5. Araştırmanın Önemi	10
1.6. Varsayımlar	11
1.7. Sınırlılıklar	11
1.8. Tanımlar	11
BÖLÜM II	12
KURAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1. Eğitim	12
2.2. Öğretmen	13
2.3. Öğretmenlik Mesleği	15
2.4. Sınıf Öğretmenliği	17
2.5. Sınıf Öğretmeni Yetiştirme	18
2.5.1. Osmanlı Dönemi	19
2.5.2. Tanzimat Sonrası Dönem	20
2.5.3. Cumhuriyet Dönemi	21
2.6. Kaygı	23
2.6.1. Kaygının Nedenleri	27
2.6.2. Kaygının Belirtileri	28
2.6.3. Kaygı ile Başa Çıkma Yolları	28

2.7. Öğretmenlik ve Mesleki Kaygı	29
2.8. İlgili Araştırmalar	31
BÖLÜM III	40
YÖNTEM	40
3.1. Araştırma Modeli	40
3.2. Çalışma Grubu	40
3.2.1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlere Yönelik Frekans ve Yüzdeler	41
3.3. Verilerin Toplanması	43
3.4. Veri Toplama Araçları	44
3.5. Kapsam Geçerliliği	44
3.6. Yapı Geçerliliği	46
3.7. Doğrulayıcı Faktör Analizi	48
3.8. Verilerin Analizi	53
BÖLÜM IV	55
BULGULAR	55
4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular	55
4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular	55
4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular	56
4.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular	57
4.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular	58
4.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular	62
4.7. Yedinci alt probleme ilişkin bulgular	65
BÖLÜM V	68
SONUÇ VE ÖNERİLER	68
5.1. Sonuç	68
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin sonuç	68
5.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	69
5.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	70
5.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	71
5.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	71
5.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	72
5.2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	72
5.2. Öneriler	72

KAYNAKÇA.....	74
EKLER.....	90
EK-1. Kişisel Bilgi Formu	90
EK-2. Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kaygı Ölçeği (SÖMKÖ).....	91
EK-3 İzin Yazısı	92



TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma grubundaki öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımı	41
Tablo 2: Çalışma grubundaki öğretmenlerin görev yaptıkları yerlere ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımı	41
Tablo 3: Çalışma grubundaki öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımı.....	42
Tablo 4: Çalışma grubundaki öğretmenlerin şu anda okuttukları sınıflara ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımı	42
Tablo 5: Çalışma grubundaki öğretmenlerin okuttukları sınıf türüne ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımı.....	43
Tablo 6: Çalışma grubundaki öğretmenlerin daha önce birleştirilmiş sınıf okutma durumuna ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımı	43
Tablo 7: Kapsam Geçerlik Oranlarına İlişkin Değerler	45
Tablo 8: SÖMKÖ'nün Faktör Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Bulgular	47
Tablo 9: SÖMKÖ' nün Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	47
Tablo 10: Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Uyum Değer Aralıkları.....	49
Tablo 11: Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kaygı Ölçeği Faktör Adları ve Maddeleri	50
Tablo 12: Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kaygı Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Testi Sonuçları	50
Tablo 13: KMO ve Barlett's testi sonuçları	51
Tablo 14: Açıklanan Toplam Varyans Tablosu	51
Tablo 15: SÖMKÖ'nün Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar	52
Tablo 16: Verilerin Normallik Varsayımını Karşılama Durumu	53
Tablo 17: Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerinin genel ortalaması	55
Tablo 18: Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı puanlarının cinsiyete göre t-Testi sonuçları	55
Tablo 19: Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı puanlarının okuttukları sınıf türüne göre t-Testi sonuçları.....	56
Tablo 20: Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı puanlarının daha önce birleştirilmiş sınıf okutma durumuna göre t-Testi sonuçları	57

Tablo 21: Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim türüne ait mesleki kaygı puanlarına ilişkin betimsel bulgular	58
Tablo 22: Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı puanlarının görev yaptıkları yerleşim türüne göre ANOVA sonuçları	59
Tablo 23: Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine ait mesleki kaygı puanlarına ilişkin betimsel bulgular	62
Tablo 24: Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları	63
Tablo 25: Sınıf öğretmenlerinin şu anda okuttukları sınıf değişkenine ait mesleki kaygı puanlarına ilişkin betimsel bulgular	65
Tablo 26: Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı puanlarının şu anda okuttukları sınıf değişkenine göre ANOVA sonuçları	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: SÖMKÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Yapısal Eşitlik Diyagramı.....	49
Şekil 2: Ortalama Puanların Normal Dağılımına İlişkin Histogram Grafiği	54



KISALTMALAR

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

SÖMKÖ: Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kaygı Ölçeği

ÖK: Özden Kaynaklı

DY: Derse Yönelik

DEF: Ders Dışı Eğitim Faaliyetleri

EO: Eğitim Ortamı

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

vd. : ve diğerleri

Akt. : Aktaran

Ss : Standart Sapma

Sd: Serbestlik Derecesi

KT: Kareler Toplamı

KO: Kareler Ortalaması

p: Anlamlılık düzeyi

t: t puanı

$\bar{X}$: Ortalama

%: Yüzde

N: Örneklem

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim geçmişten günümüze kadar kümülatif bir şekilde önemini korumaktadır. İnsanlığın var olabilmesi için eğitime verilen önem her dönemde giderek artmaktadır. Eğitim ilk insanın doğumu ile başlamış ve halen daha devam etmektedir. Tabi ki eğitim günümüze gelinceye kadar birçok değişim geçirmiştir. Bu değişimler bazen başka alanlarda gelişmelere yol açmıştır. Bazen de başka alanlardaki gelişmelerden etkilenerek şimdi ki haline dönüşmüştür. Bu döngü eğitimdeki değişim ve gelişim doğrultusunda sürekli olarak devam etmektedir (Ayaş, 2013:2).

Sürekli olarak değişen ve gelişen bilgi çağıımıza adını vermiştir. Bilgi toplumu çağının hızla artan katılımcıları arasında olmak için, günümüzde eğitim en kutsal hak kabul edilmektedir. Eğitim, bütün toplumları biçimlendirmekte ve yönlendirmektedir. Toplumların eğitim gereksinimi gün geçtikçe artmaktadır. Bu yönleriyle eğitimdeki tüm yenilik hareketleri, toplumun her kesiminin dikkatini çekmektedir (Ataünal, 2000).

Eğitim ilkel toplumlardan, günümüze kadar nitel ve nicel bakımdan değişiklik göstermesine rağmen, asıl hedef hep aynı kalmıştır: o da davranış değişikliğidir (Ünal ve Ada, 2004: 11).

Tyler, eğitimi “ Bireylerin davranış biçimlerini değiştirme süreci” olarak tanımlamış ve bu tanım yaygın olarak kabul görmüştür (Tyler, 1950:11’ den akt. Türkoğlu, 2002:6). Yine eğitim bireyin istekleri ve ihtiyaçlarına dönük devamlı ve kalıcı bir davranış değişikliği olarak ifade edilebilir (Aydın, 2003)

Eğitim bir toplumu oluşturan insanları yeniden yoğurarak geleceğini yönlendirme girişimi olarak tanımlanabilir (Aydın, 2014: 155). Eğitim bireyin kendini ifade etmesi ve gerçekleştirmesini sağlayan bir süreçtir. Bu süreçte eğitim öğretim faaliyetleri, iyi planlanmış bir ortamda, eğitim programları vasıtasıyla gerçekleştirilir. Eğitim aynı zamanda bireyin ve toplumun sosyal, ekonomik, siyasal ve kültürel

değişmelere uyabilmesini sağlayan önemli bir süreçtir. Belli bir amaç yönünde davranış değiştirme görev ve sorumluluğunu üstlenen eğitim örgütleri, hem amaçlarını ve faaliyetlerini geliştirmek hem de bu amaç ve faaliyetlerin ilerletilmesinde önemli roller üstlenen eğitimcileri yeni durumlara uyarlamak bakımından geliştirme faaliyetlerini yeterli düzeyde gerçekleştirmek zorundadır (Can, 2004).

Gelişen dünya düzeninde, devamlı değişen, bilimsel kültürel ve ekonomik ilerlemeleri takip eden ülkeler arasına girebilmek için iyi yetişmiş insan gücüne ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacın giderilebilmesi ise bilgi beceri yönünden donanımlı öğretmen adaylarının yetiştirilmesi ile sağlanabilir (Öztürk, 2004: 1).

Toplumların bilimsel ve teknolojik gelişmeleri, ilerlemeleri takip edebilmelerinin ve bilgi toplumu idealine ulaşabilmelerinin tek şartı eğitimidir. Eğitim toplumun en temel ögesi olan insanın yetişmesinde, insanoğlunun barış, özgürlük ve eşitlik ideallerine ulaşmasında etkin bir araçtır. Eğitimin bu alıcı misyonu içerisinde öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir (Korkmaz, 2004:467). Eğitim görevini üstlenen kişiler öğretmenlerdir ve toplumların geleceğinin şekillenmesinde öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu sebeple çağın gereklerine uygun gelişmiş bir toplum yapısı meydana getirilmesinde, gelecek kuşakları yetiştiren öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Girgin, 2019:1).

Eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir ve sistemin işleyişi öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve beceriler ile yakından ilişkilidir. Etkili öğretmenler alanlarında gerekli bilgi ve becerilere hakim ve ayrıca öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisine sahip öğretmenler olarak kabul edilmektedir. Öğretmen tarafından öğretim ortamlarının düzenlenmesi, kazanımların öğrencilere nasıl öğretileceğinin doğru planlanması bakımından önemlidir. Öğrencileri öğrenme ortamına hazırlarken, belirlenen hedef davranışlarla ilgili olarak öğrencilere hangi yöntem, teknik ve strateji kullanarak bilginin nasıl kazandırılacağına yönelik doğru karar vermek önemlidir (Şen ve Erişen, 2002).

Öğretmen, eğitim sisteminin en önemli ayağını oluşturur. Bir ülkenin değişmesinde ve gelişmesinde donanımlı insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki birlik ve beraberliğin sağlanmasında, bireylerin toplumsal hayatta yerinin

belirlenmesinde, toplumun kültür ve değerlerinin genç nesillere aktarılmasında, öğretmenler başrolü oynamaktadır. Öğretmenler toplumlara yön veren, insan kişiliğini şekillendiren sanatkarlardır. Bu özelliklerden dolayı öğretmenlik, toplumun her kesimi için kutsal bir meslek olmuştur (Özden, 2004:9).

Bir ülkenin geleceğinin mimarı, öğretmenlerdir. Toplamların gelişmesi için gerekli olan nitelikli insan gücünü yetiştirenler hep öğretmenlerdir. Ülkelerin yönetim kademesi dahi öğretmenlerin eseridir. Bundan dolayı öğretmenler ülkenin geleceğinde, ilerlemesinde ve yönetilmesinde kritik görevler üstlenmektedir. Öğretmenler eğitim sisteminin en önemli parçasıdır. Eğitim verdikleri öğrencilere yön vermede ve onların toplumdaki yerinin belirlenmesinde yine öğretmenler önemli rol oynamaktadır (Bozdam, 2008:9).

Eğitim öğretim etkinliklerinin başarıya ulaşmasında en önemli görev öğretmene düşmektedir. Öğretim programları, öğretim materyalleri, öğretim strateji yöntem ve teknikleri, eğitim araç gereçleri, eğitim öğretim faaliyetlerini geliştirmek için önemli etmenler olmakla birlikte, öğretmenin dokunuşu olmadıkça istenilen ölçüde bir etki sağlanamayacaktır (Ünal ve Ada, 2004:15).

Öğretmen her türlü tehdidi önceden sezebilmeli bunlara karşı gerekli önlemleri almalıdır. Okul öncesi ve ilkokul dönemine yeni başlayan bir çocuğu öğrenme ortamı içerisine katmak ve bir şeyler öğretmek oldukça zor ve sabır gerektiren bir iştir. İşte burada öğretmene çok önemli bir görev düşmektedir. Öğretmen ne olursa olsun öğrencilerine karşı hep sabırlı ve güler yüzlü davranmalıdır. Günümüz eğitim yaklaşımlarına uygun olarak, öğretmen her şeyi öğretenden değil, hedeflenen bilgi ve becerilerin öğrenilmesine rehberlik eden nitelikli bir öğretici olmalıdır (Yıldız, 2015:2). Öğretmenin görevi bireylerde ulusal amaçlara uygun davranışları oluşturarak, onları kendilerine, ailelerine, çevrelerine, topluma faydalı olabilecek şekilde yetiştirmektir. Bu anlamda öğretmen davranış mimarıdır (Başaran, 1991).

Öğretmenlik her toplumda saygın ve kutsal bir meslektir. Toplamların oluşmasında ve şekillenmesinde hem öğretmenlere önemli görevler verilmiş hem de onun toplum içindeki statüsü tanımlanmıştır (Semerci, Demiralp, Kara ve Kerimgil, 2009). Öğretmenlik mesleğinin tanımı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun

43. maddesinde şöyle yapılmış: “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” şeklinde tanımlanmıştır (Mevzuat.gov.tr / Mevzuat Metin / 1.5.1739.pdf).

Öğretmen öğrencileri ile etkili iletişimde bulunan, üstlendiği sorumluluklar ile öğrencilere model olan, istenen kazanımları öğrencilere kazandırmak için öğretim programlarını uygulayan, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için uygun yöntem ve teknikleri kullanan, öğrencilerin aktif katılımını sağlamak için eğitim materyalleri hazırlayan, yaptığı öğretim uygulamalarını gözlemleyen ve değerlendiren kişidir (Yaşar, 2008:181).

Öğretmen öğreten, değerlendiren, sınıf yönetimini sağlayan, orta sınıf ahlakının savunucusu ve vekilidir. Öğretmen örnek olan kişi, veli yarısı, öğrenci rehberi, meslektaş ve toplumsal katılımcıdır (Balci, 1991: akt, Çelikten, Şanal, Yeni,2005).

Öğretmenler toplumların şekillendirilmesinde ve toplum için gerekli olan her meslekten insan gücünün yetiştirilmesinde sorumluluk sahibi olan önemli karakterlerdir (Aktürk, 2012).

Öğretmen; öğrencilerini hayata hazırlayan, toplumda yer bulmalarını sağlayan, okul içindeki yada dışındaki gelişimlerini yönlendiren en etkin kişidir (Ataunal, 2003:58). Öğretmen, planlı, programlı, eğitim veren kurumlarda öğretimin başındaki kişidir. Toplumdaki birçok kişi öğreten konumundadır ama öğretmen değildir. Çünkü öğretmen olmak için formal eğitim vermek gerekir. Öğretenin verdiği bilgiler gelişigüze, düzenli değildir. Öğretmen ise belli bir öğretim programı doğrultusunda öğrenme etkinliklerini planlayarak istendik davranış değişikliğini meydana getirir (Erden, 2005: 22-23).

Bütün toplumların eğitim sistemlerinde, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim gibi eğitim kademeleri bulunur. Öğretim basamağının ilk basamağını oluşturan ilköğretim; bireylerin topluma uyum sağlama ve millet olma bilincinin kazanıldığı önemli bir eğitim evresidir. İnsan hayatı için gerekli temel bilgi ve becerilerin kazandırılması, vatandaşlık bilincinin oluşması, mevcut hak ve sorumlulukların verilmesi, demokrasinin ilkeleri ile bütünleştirilerek davranışa

dönüştürülmesi ve topluma yansıtılması temel eğitimin görevleri arasında yer almaktadır (Genç, 2004).

Bireyin eğitim hayatının ilk basamağını temel eğitim kademesi oluşturur. Temel eğitimin hedefi, çocuğun yaşadığı topluma uyum sağlaması ve hayatını daha iyi bir şekilde sürdürmesine yardımcı olacak bilgi ve becerileri kazandırmaktır (Şahin, 2019).

Pehlivan (2008)' e göre temel eğitimde edinilen bilgiler bireyin tüm hayatını etkilemektedir. Bu nedenle temel eğitim, hitap ettiği kitle ve gelişimin kaynağını oluşturması nedeniyle büyük önem taşımaktadır. Bir binanın temelini sağlam atılması binanın geleceği için ne kadar önemli ise, bir bireyin eğitim hayatının ilk basamağı da o kadar önemlidir (Tekşen, 2013:1). Bu kademedede daha çok okuma, yazma, okuduğunu anlama ve dört işlem becerisi gibi temel bilgi ve beceriler öğrencilere kazandırılmaya çalışılır (Saribaş ve Babadağ, 2015). İnsan hayatı için bu kadar önemli olan temel eğitimin şekillendirilmesinde en büyük sorumluluk sınıf öğretmenlerinin üzerindedir.

İlköğretimin birinci kademesinde, her çocuğun iyi bir yurttaş olma yolunda kazanması gereken davranışları sergilemesi, akranlarıyla ilişkilerini geliştirebilmesi, belirlenen kazanımlar doğrultusunda bilgi ve beceri birikimini kazanması, gelişim sürecine uyum sağlaması, kendisinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirebilmesi, yeniliklere kolay bir şekilde adapte olması, ahlak kurallarını ve değerlerini öğrenmesi, toplum içinde her alanda olum tutum geliştirmesi sınıf öğretmenlerinin öncülüğünde şekillenmektedir (Başaran, 1988:akt. Özpınar, 2008:13). İlköğretim çağında öğrenim gören çocukların en önemli çabası, öğretmenin gözünde yer edinme ve ondan sevgi görme hevesidir. Bu nedenle ilköğretimin birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorumlulukları diğer öğretim kademelerindeki öğretmenlerin sorumluluklarından daha zor ve önemlidir (Gürkan ve Gökçe, 1999). Aynı çocukla uzun süre bir arada olması, onların gelişimlerini yakından ve sürekli olarak gözlemlene şansına sahip olması nedeniyle, eğitim yolunda başarısız olma riski en az olan kişi, sınıf öğretmenleridir (Ataünal, 2003).

İlkokulla başlayan eğitim hayatının en önemli ayağını hiç şüphesiz sınıf öğretmenleri oluşturur. Sınıf öğretmenleri çocukların okul hayatındaki ilk bilgileri veren kişilerdir. Çocukların ilkokul yıllarında edindikleri bilgi ve beceriler onların gelecek yaşantısının temelini oluşturur (Gürkan, 1993: 3'den akt. Aydın, Şahin ve Topal, 2008). Sınıf öğretmenleri aile çevresinden ilk defa uzaklaşmış çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimini desteklemede, sosyalleşmelerini sağlamakta ve dış dünyaya hazırlanmasın da rol sahibi kişilerdir. Bu yüzden sınıf öğretmenleri çocukların eğitimlerini her yönden destekleyebilecek nitelikleri üzerinde taşımalıdır. Bunun içinde sınıf öğretmenlerinin gerekli eğitimleri alarak alanlarında uzmanlaşmaları gerekmektedir (Senemoğlu, 1992: 143' den akt. Aydın vd. 2008).

Sınıf öğretmenleri ilkokula başlayan çocukları karşılayan ilk öğretmen olması sebebiyle öğretimde etkisi fazladır. Çocuğun, bütünsel anlamda gelişiminde, ileriki eğitim hayatının şekillendirilmesinde ve toplumsal hayatının biçimlendirilmesinde en etkin kişilerden biri sınıf öğretmenidir. Sınıf öğretmeni bireylere rol ve model olarak gelecek kuşakların yönlendirilmesinde etkin bir şekilde görev almaktadır. Sınıf öğretmeni, bireyin bilişsel, psikomotor ve sosyal gelişiminde kritik öneme sahip bir dönemde çocuklara model olarak gelecek kuşakların gelişim evrelerini şekillendiren; bireyin kendine, yaşadığı topluma ve başkalarının dünyasına karşı ilgi ve tutumlarının çerçevesini çizen ve şekillendirmeye başlayan; gelecek nesillerin hayata bakışını büyük ölçüde etkileyen eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı ve analitik düşünme becerilerinin gelişimini hızlandıran kişidir (Senemoğlu, 2003). Sınıf öğretmenleri öğrencilerin geleceğinin şekillendirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Eğitim hayatındaki ilk bilgileri, becerileri ve alışkanlıkları kazandırmak onların işidir. Bu kadar önemli bir mesleği yerine getirebilmek için iyi yetiştirilmiş ve bu alanda eğitim almış kişilerin sınıf öğretmeni olması gerekmektedir (Dervişoğlu ve Kalkan, 2012:2).

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini zor şartlar altında yürütmeye çalıştığı bir gerçektir. Göreve başlayan sınıf öğretmenleri, idari işlerin nasıl yürütüleceği konusunda, birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenlik yapmakta, okula ve okulun bulunduğu çevreye uyum sağlamada, öğretim etkinliklerini planlamada, bazı derslerin öğretiminde, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmada, araç gereç ve materyal temininin sağlanmasında, sınıf yönetiminde, öğrenci ve veli iletişimi konusunda, öğretmenlik mesleğine uyum sağlama gibi birçok konuda sorunlar

yaşayabilmektedir (Bilir, 2008; Gömleksiz ve diğerleri, 2004; akt. Sarı ve Altun, 2015; Korkmaz ve diğerleri, 2004).

Öğretmenlik mesleğine başlayan yada başlayacak olan öğretmenlerin hemen hemen hepsi öğrenme sürecini nasıl gerçekleştirecekleri ve öğrencileri bu süreçte katmada başarılı olup olmayacakları konusunda kaygı yaşamaktadır. Öğretmen adayları ileride meslekleriyle ilgili en çok nelerden korktukları sorulduğunda şu yanıtlar alınmıştır (Hurt, Scott ve Mc Croskey'den ; akt. Demirel ve Kaya, 2005: 267):

“Öğrencilerle iletişim kurmaya başlayamama,
Konuyu tekrar etmede başarılı olamama,
Okuldaki olağan dışı olaylara gerekli çözümü bulamama,
Öğrencilerin yeterliliklerini tarafsız ve adil bir şekilde değerlendirememe,
Kendilerinin üniversitede öğrendikleri yenilikleri okulun kabul etmemesi,
Diğer meslektaşları tarafından saygı görmeme,
Öğrencilerin dersi dikkatle izlemelerini sağlayamama,
Öğrencilere öğretim hedeflerini kazandıraramama,
Öğrencilerin konuyu anlayamaması ve öğrenememesi,
Öğretmen hatasının öğrenciler tarafından anında fark edilmesi ve öğrencileri disiplin altına alamamadır”.

Öğretmenlik mesleğinde, öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu ya da olumsuz tutumlarının yanı sıra mesleğe yönelik kaygısı da önemli görülmektedir (Koray Serin, Melih Güneş ve Değirmenci, 2015). Kaygı endişe verici bir durum karşısında insan tarafından hissedilen huzursuzluk ve korku durumu olarak tanımlanmaktadır (Işık, 1996:31).

TDK (2016)'ya göre kaygı, genellikle istenmeyen durum ya da olayın olacakmış düşüncesiyle bireyde meydana gelen ve nedeni tam olarak tespit edilemeyen tedirginlik ve huzursuzluk hali olarak tanımlanmıştır. Kaygı, kişi tarafından hissedilen ve duyulan bir tehlikenin yaklaşmasıdır. Kaygının ortaya çıkmasında kişiliğin içinden gelen bir endişe, huzursuzluk ve tehlike sinyali önemli işaretlerdir (Çakmak ve Hevedanlı, 2005). Kaygı, insanların kendilerini güvende hissetmediği

ortamlarda yaşadığı tedirginlik duygusu olarak ifade edilebilir (Güngör, 2019:2). Cüceloğlu (2011:277) Bireyin huzurlu ve güvenli olduğu durumlarda korku ya da kaygının olmayacağını söylemektedir.

Kaygı, bireyin yaşanan değişim ve gelişmeler karşısında kendini yetersiz görmesinden kaynaklanmaktadır (Sarasan, 1977 ; akt. Güngör, 2019:2). Kaygı, bireyleri başarısızlığa iten faktörlerin başında gelmektedir. Yeterince araştırma yapmayan, bilgisi, becerisi ve deneyimi yetersiz olan bireyler daha çok kaygı duymaktadırlar (Bozdam, 2008:2). Kaygının fazla olması, bireylerin gelecekle ilgili ümitsizliğini ve karamsarlığını artıracaktır (Çakma ve Hevedanlı, 2005) Kaygı düzeyinin yüksek olması bireyin davranışlarını olumsuz etkilemekte, endişeli olmasına ve aşırı memnuniyetçi tutum sergilemesine neden olmaktadır. Kaygı bireyde korku, endişe, huzursuzluk, tedirginlik gibi olumsuz durumlara sebep olmasına rağmen kaygının organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özellikleri de vardır. Kaygı düzeyi iyi ayarlanması, bireyin çalışmalarının başarılı olması için daha fazla araştırma yapmasına, yaşamını tehdit edici durumlara karşı önceden tedbir almasına yardımcı olmaktadır (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007).

Öğretmenler meslek hayatı boyunca bir takım mesleki kaygılarla karşı karşıya kalmakta ve öğretmenlik mesleğinden soğuyabilmektedir. Bu duruma birçok neden gösterilebilir. Bu nedenler arasında kişinin kendisi, ders içi ders dışı faaliyetler, sınıf yönetimi, veli, öğrenci, eğitim ortamı, ders araç – gereçleri, okul nöbetleri, okul müdürünün beklentileri, meslektaşlarıyla iletişim sorunları bunlar arasında sayılabilir (Öztürk, 2016; Tümkiye ve Çavuşoğlu, 2010; Dadandı, Kalyon ve Yazıcı, 2016; Şişman, 2009; Güngör, 2019). Öğretmenlerin meslek hayatlarında başarılı olabilmeleri için en alt seviyede kaygı yaşaması gerekmektedir. Kaygıyı yüksek düzeyde yaşayan bir öğretmen, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sorumlulukları yeterince yerine getirip getirmediği konusunda sürekli bir endişe yaşayacaktır. (Saracoğlu, Kumral ve Konmaz, 2009) Öğretmenlerin, kendilerinden beklenen rol ve görevleri başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri, mesleklerinde kariyer sahibi olmaları için psikolojik olarak kendilerini iyi düzeyde hissetmeleri gerekir (Sarıtaz, 2019; Taşkın, 2006).

Bilinmelidir ki belli bir düzeyin altında yada üstünde olan kaygı bireyleri olumsuz etkileyebilmektedir. Kaygının hiç olmaması da istenilen bir durum değildir. Bütün meslek alanlarında kaygı az yada çok o meslek alanındaki iş verimliliğini etkilemektedir. Ülkelerin geleceklerine yön veren sınıf öğretmenlerinin de kaygı ile mücadele etmesi gerekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları kaygılara neden olan faktörler tespit edilip, bu kaygıların engellenmesi gerekmektedir (Kuru, 2018). Bu yönüyle bakıldığında bu araştırmanın sınıf öğretmenlerinin duydukları kaygıların belirlenmesi açısından ilgili alana katkı sağlayacağı söylenebilir.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu araştırmada, “Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları mesleki kaygılar nelerdir?” sorusu problem cümlesi olarak belirlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

- 1) Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeyleri nedir?
- 2) Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygıları cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 3) Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygıları okuttukları sınıf türüne göre anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 4) Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygıları daha önce birleştirilmiş sınıf okutma durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 5) Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygıları görev yaptıkları yere göre anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 6) Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygıları mesleki kıdeme göre anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 7) Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygıları şu anda okuttukları sınıflara göre anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygılarını incelemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek ve sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin cinsiyete, mesleki kıdeme, görev yaptıkları yere, şu anda okuttukları sınıfa, okuttukları sınıf türüne, daha önce birleştirilmiş sınıf okutma durumuna göre kaygılarını saptamak amaçlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

İnsan hayatının vazgeçilmez ihtiyaçlarından olan eğitim ve öğretim faaliyetleri, geçmişten günümüze kadar önemini korumuştur. Daha önce ilköğretim olan, günümüzde ise ilkokul olarak ifade edilen formal-örgün eğitim kurumları, bireyleri ileriki eğitim basamağına hazırlamada vazgeçilmez bir araçtır. İlkokulun her kademesinde eğitsel önderlik rolünü sınıf öğretmenleri yerine getirmektedir (Dilci, 2012).

Öğretmenlik mesleği, her yönüyle çok önemli ve hayati bir meslektir. Eğitim sürecinin ileriye dönük bir adımı olan sınıf öğretmeni; sadece bir grup öğrenciyi birinci sınıftan alıp bir üst eğitim kademesine getirmekle kalmaz, onlara yurttaşlık bilincini, milli birlik ve beraberliği, paylaşmayı, dayanışmayı, hoşgörüyü, hayatı, bilimi ve teknolojiyi tanıtan, öğreten bir rol üstlenerek, kendisinden beklenen görevini en iyi şekilde yerine getirir (Sazak, 2007:70).

Öğretmenlik mesleğinin kendine göre birtakım zorlukları ve sıkıntıları bulunmaktadır. Bu zorluk ve sıkıntılar öğretmenlerde kaygı, endişe, huzursuzluk, gerginlik, tedirginlik, tükenmişlik, stres gibi istenmeyen duygu durumları meydana getirebilir (Tetik, 2021, s. 37).

Öğretmenlerin üstlendikleri görev ve sorumlulukları yerine getirebilmesi, istekleri karşılayabilmesi, mesleğinde kariyer sahibi olması mesleki kaygılarından kurtulmasına bağlıdır (Taşgın, 2006).

Araştırmacının öğretmenlik mesleğinin içinden gelmesi ve yaşadığı mesleki kaygılar bu çalışmanın yürütülmesinde etkili olmuştur. Bu araştırmanın sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygılarının belirlenmesi yönelik çözüm önerileri

sağlayacağı, sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinin ilgili programlarına katkı sağlayacağı ve alan yazındaki mevcut eksikliği kapatma yönünde önemli derecede katkıları olacağı öngörülmektedir.

1.6. Varsayımlar

Bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, kendilerine verilen “Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kaygı Ölçeği” formunu gerçek durumlarını yansıtacak şekilde, içten ve objektif olarak değerlendirdikleri varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2020 – 2021 eğitim öğretim yılında Ağrı İlinde Görev yapan sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Öğretmen, hakimi, mimarı, mühendisi, hemşireyi, polisi, askeri, doktoru, çiftçiyi kısacası ülkenin her kesiminde çalışan insan gücünü toplumun hizmetine sunan kişidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Sınıf öğretmeni; görevlendirildiği sınıfa yönelik eğitim öğretim faaliyetlerini planlayan, bu faaliyetleri uygulayıp değerlendiren ve her öğrencinin sıkıntılarını yakından takip eden öğretmen olarak tanımlanmaktadır (Tekşen, 2013:1).

Kaygı, bireyin tehlikeli yada rahatsız edici olarak hissettiği, etkilerinin beklenmeyen sonuçlarının olacağını umduğu dış faktörlerden kaynaklı uyarıcılara bağlı olarak bireyde görülen bir ruh hali olarak ifade edilmiştir (Öner, 1998:akt. Yıldırım,2011;4).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim

Toplumsal bir varlık olan insan çevresiyle yaşadığı etkileşim sonucunda bazı bilgi ve becerileri öğrenir ve bu öğrendiklerini toplum içindeki diğer bireylere aktarır. Geçmişten günümüze kadar bu döngüsel süreç benzer şekilde devam etmektedir. Bu döngüsel süreç değerlendirildiğinde öğrenme durumunun gerçekleştiği her aşamada, eğitim sürecinin gerçekleştiğini ifade etmemiz söz konusudur (Şenel, 2008).

Eğitim, toplumsallaşmanın anahtarı, yani bireylerin kültürlerini, ortak değerlerini, gelenek ve göreneklerini, kurallarını kabullenmeyi öğrendikleri toplumlarıyla birleştikleri bir süreçtir. Bu sürecin en önemli özelliği bireyin hayatı boyunca devam etmesi ve her durumda gerçekleşebilmesidir. Sosyal bir varlık olan insanın yaşadığı dünyaya uyum sağlayabilmesi için sürekli eğitim alması gerekmektedir (Güven, 2018:2). İnsan eğitimsiz yaşayamaz. Eğitim insan için ekmek, su gibi önemli bir temel ihtiyaçtır. İnsan kendisi için gerekli olan her davranışı öğrenmek zorundadır. Bu davranışların çoğunu insanlar arası etkileşim sonucu öğrenirken, bazılarını ise kendi kendine öğrenir. İnsanların davranış öğrenme süreci ömür boyu devam eder. Bu sebeple insan hayat boyu eğitim sürecinin içinde bulunur (Ataüenal, 2000:1).

Literatüre bakıldığında, pek çok düşünürün eğitim ile ilgili farklı şekillerde birçok tanım yaptığı görülmektedir. Bu tanımlardan bazıları şöyledir:

Eğitim, bireyin davranışlarında bilgi, beceri, tutum, alışkanlık ve değer yönünden istendik değişimler sağlayarak olumlu davranışlar kazandırmak ve onu bilgi ve beceriler ile donatarak topluma kazandırmaktır (Türkoğlu, 2005).

Kişinin bilişsel, bedensel, duygusal, sosyal becerilerinin, davranışlarının istendik şekilde geliştirilmesi, ona belli amaçlar doğrultusunda yeni beceriler, davranışlar, bilgiler kazandırılması sürecindeki çalışmaların tümüdür. Eğitim insanoğlunun doğumu ile başlar ölümüne kadar; planlı yada tesadüfî olarak devam eder (Akyüz, 2020:2).

Eğitim, mevcut toplumsal ve ulusal değerlerin gelecek nesillere aktarıldığı bir süreç, bilişsel gelişim, kişilik özelliklerini geliştirme, mesleki yetiştirme, bireyleri bilimsel ve teknolojik bilgi, beceri ile donatma ve toplumsal ve kültürel yaşamı sürdürme çabası olarak tanımlanabilir (Özden, 2004:7).

Eğitim, bireyin yaşantısına bağlı olarak ve kendisinde bulunan içsel potansiyeli dışı vurarak, bilgi, beceri, anlayış ve alışkanlıklar kazanması yada var olan bilgi, beceri, anlayış ve alışkanlıkları değiştirmesi süreci olarak ifade edilebilir (Arslan, 2010).

Eğitim, “en geniş anlamıyla bireyde kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme süreci” olarak tanımlanabilir. Bu tanıma göre eğitimin süreç, davranış değişikliği ve bireyin yaşantıları olmak üzere üç temel özelliği olduğu söylenebilir (Erden, 2005:11).

Eğitimin kapsamlı ve kabul görmüş tanımı Ertürk (1974) tarafından literatüre kazandırılmıştır. Ertürk (1974:12) eğitimi “ bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlanmıştır (Akt. Arslan, 2010:10).

Eğitim ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde eğitimin hedefinin, bireylere olumlu davranışlar kazandırmak ve toplumun gereksinimine uygun bireyler yetiştirmek olduğunu söyleyebiliriz. Eski çağlardan günümüze kadar her dönemde bireylere eğitim verilerek bir takım temel bilgi ve beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır (Yılmaz, 2015:10).

Eğitim toplumların geleceğini kurtaran, gelişmelerini ve değişmelerini olumlu yönde etkileyen vazgeçilmez bir değişim sürecidir. Bilgi toplumuna erişilmek isteniyorsa, eğitim sisteminin temellerinin iyi atılması gerekmektedir. Çünkü donanımlı bireyler, sistemin işleyişini ve kalıcılığını olumlu yönde etkileyeceklerdir. Eğitim alanında yapılacak olan değişim veya yeniliklerde, yaşanan çağın gereklerine uygun nitelikli bireyler yetiştirmenin ön şart olması gerekmektedir (Güven ve Özerbaş, 2018:3)

2.2. Öğretmen

Eğitim etkinliklerinin başladığı ilk yer ailedir. Aile ile başlayan eğitim süreci çocuğun yakın çevresi ile devam eder. Bu süreçte çocuk planlı programlı bir eğitim

almadığı için istendik davranışların yanında istenmedik davranışlarda öğrenilir. Bu yüzden istenilen yaş seviyesine gelmiş bireyler planlı programlı bir eğitim almaları için formel eğitim kurumlarına yönlendirilir. Bu bireylerin öğrenme öğretme sürecinde görev alan kişi ise öğretmendir (Yılmaz, 2015:13). Öğretim etkinliklerini belli bir program doğrultusunda planlayarak öğrencilerde olumlu yönde davranış değişikliği meydana getiren uzman kişilere öğretmen adı verilir. Yukarıda belirtildiği gibi bireyin öğretim sürecinde ailesinde ve yakın çevresinde bulunan kişiler deneyim ve tecrübeleri sonucu edindikleri bilgilerini informal bir biçimde bireylere aktarırlar. Bireye bu şekilde bilgi aktaran kişiler öğretmen değil, öğreten konumundadır. Çünkü öğretmen olmak bir uzmanlık gerektirir. Öğretmen, formal eğitim kurumlarında eğitim öğretim faaliyetlerine devam eden uzman kişidir (Özden, 2004:8; Erden, 2005:22).

Öğretmen, eğitim öğretim sürecinin ve öğrenme ortamındaki etkinliklerin planlayıcısı ve sorumlusudur (Sarpkaya, 2008:197). Aydın, Şahin ve Topal (2008) ise öğretmenin davranış değiştirme mühendisi olduğunu ifade etmişlerdir. Yine öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme ortamını hazırlayan, öğrenme sürecinde yaşanabilecek aksaklıklara karşı önlem almaya çabalayan bir kişi olarak ifade edilebilir (Taşgın, 2010:6).

Öğretmen insanlara hayatı öğreten, insanlara her türlü bilgiyi, beceriyi öğretme sorumluluğunu üstlenen, çağın gerekleri doğrultusunda kendisini geliştirerek mesleğini en iyi şekilde yapma yetkisini kazanmış olan kimsedir (Baştürk ve Ayas, 2012:272).

Öğretmen bireylere bilgi aktaran kişi değildir. Öğretmen bireylere rol ve model olan kişidir. Bu yüzden öğretmenler toplumun en önünde olan, toplumun şekillendirilmesine önderlik eden kişilerdir. Öğretmenin toplumun eğitim ihtiyacına cevap verebilecek, topluma rehber olabilecek ve bilgi toplumu çağına ayak uydurabilecek bireyleri yetiştirebilecek, niteliklere sahip olması gerekmektedir (Dursun, 2008:13; Güngör, 2019:44; Çalık ve Sezgin, 2005).

Öğretmenin, toplumun gereksinim duyduğu bilgi ihtiyacını giderme, toplumun her alanına yetecek bireyleri yetiştirme ve ülkenin geleceğini şekillendirme gibi önemli bir vazifesi vardır (Kuran, 2002:253) Öğretmenlerin toplumların eğitim ihtiyacını

gidermenin yanı sıra bulundukları toplumların kültürel değerlerini de kuşaktan kuşağa aktarma görevi vardır. Bu açıdan öğretmenlik adeta ince bir sanata benzer. Öğretmenler usta bir zanaatçı gibi öğrencileri ilmek ilmek işleyerek topluma yararlı olacak bireyler olarak yetiştirmeye özen gösterirler (Baştürk ve Ayas, 2012:272).

Günümüzde öğretmenin herkes tarafından kabul gören en temel fonksiyonu, öğrencilere liderlik ederek ve onları her yerde etkin kılarak, istendik yönde davranış değişikliği meydana getirebilmelerini sağlamaktır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenin bilgi toplumunun gereklerine cevap verebilecek nitelikte çok fonksiyonlu ve yaşadığı çağın teknolojisini yakından takip ederek yetişmesi gerekmektedir (Y. Kıncal,1999:24).

2.3. Öğretmenlik Mesleği

“Okullarda öğretim vazifesinin güvenilir ellere teslimini, memleket evladının, bu vazifeyi kendine hem bir meslek, hem bir ideal sayacak üstün ve saygı değer öğretmenler tarafından yetiştirilmesini sağlamak için öğretmenlik; diğer serbest ve yüksek meslekler gibi derece ilerlemeye ve her halde refah sağlamaya uygun bir meslek haline getirilmelidir. Dünyanın her tarafında öğretmenler insan toplumunun en fedakar ve saygıdeğer unsurlarıdır.”

K. ATATÜRK

Atatürk’ün de yukarıdaki sözünde ifade etmiş olduğu öğretmenlik mesleği, toplumların gelişip kalkınması ve toplumdaki bireylerin yetiştirilmesinde büyük bir öneme sahiptir.

Öğretmenlik mesleği, formal eğitim kurumlarının değişik kademelerinde eğitim öğretim sürecini gerçekleştiren, alanında üst düzey bilgilere sahip olmanın yanında, genel kültür ve mesleki bilgi yönünden de ileri seviyede donanım sahibi kişilerin yerine getirebileceği bir meslek olarak tanımlanabilir (Ünal ve Ada,2004:29). Öğretmen olmak, toplumdaki bireylerin eğitimi için öğretme işinin sorumluluğunu kabul etmek demektir (Sünbül,2005:245).

Öğretmenlik, tüm toplumların çağdaşlaşmasında, toplumdaki bireylerin biçimlendirilmesinde ve medeni bir dünya düzeninin temellerinin atılmasında en büyük öneme sahip meslek olmuştur (Arabacı ve Polat,2012).Öğretmenlik mesleğinin toplumsal önemi ve eğitim sistemindeki yeri dikkate alındığında,

öğretmenlik herkesin yerine getirebileceği bir meslek değildir (Şimşek,2005). Öğretmenler hızla değişen ve gelişen dünya düzenine ayak uydurabilecek bireyleri yetiştirmede önemli rol ve göreve sahiptir (Abazaoğlu,2014). Bu nedenle öğretmen dünyadaki bilimsel, teknolojik ve kültürel gelişmeleri yakında takip ederek, bu doğrultuda bireylere bilgi ve beceri aktarma yönünde kendini sürekli olarak yenilemelidir (Altunkeser,2014:2).

Herhangi bir meslek sahibi bireyin mesleğinde başarılı olmak için gerekli bilgi ve beceriyi üst düzeyde kazanması yeterlidir. Ama öğretmenin bilgisi, becerisi yanında davranışları, tutumu, karakteri, tavrı mesleki başarısını doğrudan etkilemektedir. Çünkü öğretmen bütün bu nitelikleriyle yetişmesine kılavuzluk ettiği öğrencilerine ve topluma örnek bir kişidir. Bu nedenle öğretmen, öğrencisinden beklediği istendik davranışları önce kendisi gözle görünür bir şekilde sergilemeli ve öğrencilerine karşı eşsiz bir model olmalıdır. Bu anlamda öğretmenlik yeri doldurulması mümkün olmayan bir meslektir (Ataünal, 2003:17-18).

Her mesleğin alan bilgisi ve genel kültür bilgisi vardır. Öğretmenlik mesleğinde ise bu iki kategorinin yanına bir üçüncü kategori olarak öğretmenlik meslek bilgisinin eklenmesi gerekir. Öğretmenlik mesleğini yapacak olan kişilerin sağlam bir öğretmenlik meslek bilgisine sahip olması gerekir. Aksi takdirde öğretmenlik meslek bilgisinin gereklerine sahip olmadan eğitim veren kişilerin sebep olacağı olumsuzluklar toplumun geleceğinde büyük sorunlar meydana getirecektir (KüçükAhmet, 2002:6).

Özet olarak, öğretmenlik mesleği bir mesleğin yerine getirilebilmesi için yeterli olan uzmanlık bilgi ve becerileri yönünden değerlendirildiğinde, öğretmenlik mesleğinin 155 yıllık bir meslek olma süreci içerisinde bulunduğu görülmektedir. İlk öğretmen okulu olan Darülmualimin'den günümüze kadar, ülkenin; bilimsel, teknolojik, ekonomik ve kültürel alanlarda yaşanan gelişmeler doğrultusunda öğretmen adaylarına genel kültür ve alan bilgisinin yanında öğretmenlik meslek bilgisi de kazandırılmaktadır (Çeliköz, 2003:333).

2.4. Sınıf Öğretmenliği

İlkokul yıllarında verilen eğitimin niteliği gelecek eğitim hayatını, gelecekteki başarıları, okula yönelik, öğrenmeye yönelik, derse yönelik, ilgi ve tutumları önemli derecede etkilemektedir (Senemoğlu, 1994).

İlköğretimin birinci kademesi bireylerin yaşamına yön vermesi, topluma uyum sağlayabilmesi, görev bilincinin oluşması ile bireylere önemli sorumluluk ve roller yüklemesi bakımından önem ifade etmektedir. Bu kadar önemli rolleri üstlenen ilköğretimin birinci kademesinin yaşanılan çağa göre kendini yenilemesi kaçınılmazdır. Kendini çağın gereklerine göre yenilemiş güçlü ve gelişmiş eğitim kurumlarına sahip toplumlar son derece gelişmişlik gösterir (Şahin, 2006). Dolayısıyla ilköğretim kurumlarının birinci kademesinde öğretmenlik mesleğini yerine getiren sınıf öğretmenleri, gelişen ve gelişmekte olan toplumun ileriye götürülmesinde önemli bir görev üstlenmektedir. (Özpınar, 2008:12). Bireyin eğitim hayatının ilk basmağı olan ilkokul döneminde, sınıf öğretmenin görev ve sorumlulukları yadsınamaz. Sınıf öğretmenleri çocuğun bilişsel, bedensel, devinimsel, sosyal ve dil gelişimlerini destekleyen, temel bilgi ve becerileri öğretme, eğitim hayatının temellerini atan kişilerdir. Dolayısıyla “ sınıf öğretmenliğini insan davranışını değiştirme ve toplumu şekillendirme mesleği bakış açısıyla insan davranış mühendisi olarak” tanımlamak doğru olacaktır (Turan vd., 2014). Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin çocukların eğitim hayatını biçimlendirmede, istendik yönde davranış değişikliği kazanmalarında büyük payı olduğunu söylemek mümkündür (Senemoğlu, 1994).

Sınıf öğretmeni, ilkokul öğretim programlarında yer alan öğrenme alanlarına ait bilgi ve becerileri çocuklara öğretme ve onları keşfetmeye, yaratıcılığa, sorgulamaya yönelten belli bir amaç doğrultusunda olumlu tutum ve davranış geliştirmelerini sağlayan kişidir (Tok ve Bozkurt, 2010).

Sınıf öğretmenliği, yurdumuzun dört bir tarafında eğitim öğretim sorumluluğunu üstlenmekle birlikte, ilkokul 1. 2. 3. ve 4.sınıf kademelerinde önemli görevler üstlenmektedir. İlkokul eğitimi sürecinde öğrenilen bilgi, beceri ve değerler, bireylerin gelecek yaşantılarını, başarılarını önemli derecede etkilemektedir (Pehlivan, 2008). İlkokul düzeyinde bireye kazandırılacak istenmeyen davranış ve

tutumlar, bireyde düzeltilmesi mümkün olmayan kalıcı etkilere neden olur. Bu nedenle sınıf öğretmenleri, ilkokul kademesindeki öğrencilerin geleceğini yönlendirmede ve sağlıklı kişilik özellikleri kazanmalarında önemli bir etkiye sahiptir (Genç, 2005).

Günümüzde toplum, sadece okuma, okuduğunu anlama, yazma, dört işlem becerileri ve temel hayat becerilerini öğretmesinin yanı sıra bilgi çağının gereklerine uygun dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında değişen öğretmen niteliklerini ortaya koyan sınıf öğretmeni beklentisi içerisindedir (Başaran, 2005).

Öğretmen nitelikleri içerisinde sınıf öğretmenlerinin taşıması gereken nitelikler ayrı bir önem ifade etmektedir. Bundan dolayı sınıf öğretmeni, eğitim sisteminde yaşanan değişme ve gelişmeler karşısında kendini sürekli olarak yenilemek zorundadır. Bunu sağlamak için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan hizmet içi yetiştirme kurslarına katılmaları gerekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kaliteli eğitim verebilmeleri, alanında uzmanlaşabilmeleri, eğitim sisteminde yaşanan gelişmeleri takip edebilmeleri, yeni yöntem, teknik ve materyalleri eğitim sistemine entegre edebilmeleri, çağdaş eğitim yaklaşımları doğrultusunda eğitim verebilmeleri ve öğrencilerin bilgi ve becerilere kendi çabalarıyla ulaşabilmelerinin yolunu göstererek öğretim yapabilmeleri amacıyla yaşam boyu eğitime gereksinimleri vardır (Yıldız, 2015:28-30).

2.5. Sınıf Öğretmeni Yetiştirme

Ülkelerin geleceğine yön veren öğretmenlerin yetiştirilmesi, bir devlet için üzerinde durulması gereken en önemli konulardan biridir. Devletlerin bu konu üzerindeki görüşleri, gelecek kuşaklarını doğrudan etkileyecektir. Öğretmenlerini çağın gerekleri doğrultusunda yetiştiren devletler bunun karşılığını er ya da geç göreceklerdir. Öğretmen ülkelerin geleceklerini doğrudan etkileyen, bireylere rehberlik eden üretken bir kişidir. Öylesine üretkendir ki, bütün toplumlar öğretmeni yansıtır denilse abartılı bir söyleyiş olmaz (Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz ve Pilten,1998:1).

Öğretmen yetiştirme, eğitim sisteminin önemli uygulamalarından biridir ve bireylerin topluma kazandırılmasının kaynağı olarak görülmektedir. Öğretmenlerin

uzmanlık bilgi ve becerilerine sahip olmaları, bireylere verilen eğitimin kalitesinin artmasını ve topluma nitelikli bireylerin kazandırılmasını sağlamaktadır. Bu nedenle öğretmenler kendilerini dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda sürekli yenileyerek yetiştirmelidirler (Aşkın,2011:23)

2.5.1. Osmanlı Dönemi

Osmanlı döneminde okullarda verilen eğitime toplumun büyük kesimi ulaşamamıştır. Köylerde ve kasabalardaki çocukların yanı sıra dönemin büyük şehirlerinde yaşayan çocuklarda örgün eğitimin dışında kalmıştır. Bunun en büyük sebebi de eğitimin dinin etkisi altında şekillenmesidir. 19. Yüzyıldan sonra laik eğitim kurumlarının yaygınlaşması ile birlikte, devletin çöküş dönemine girmesi sonucu bu eğitim kurumları yeterince yaygınlaştırılamamıştır.

Osmanlı devleti çok uluslu bir yapıya sahip olduğu için örgün eğitim sisteminde farklılaşmalar göstermektedir. Ancak Müslüman çocukların eğitim aldığı sıbyan okulları ve medreseler olmak üzere iki çeşit okul bulunmaktadır. (Erden,2005:142).

Osmanlılarda medrese eğitimi dışında yaygın olarak sıbyan mektepleri faaliyet göstermektedir. Sıbyan mekteplerinde din içerikli eğitim verilmektedir. Bu eğitim kurumları mahalle mektebi olarak da adlandırılmaktadır. Bu mektepler dönemin zengin kişileri tarafından camilerin yakın kısımlarına yaptırılmaktadır. Sıbyan mekteplerinin giderleri, zengin kişiler, dönemin yardım kuruluşları ve halk tarafından karşılanırdı. Bu mekteplere 5-6 yaşını bitirmiş kız erkek çocukları giderdi. Mektebin eğitim süresi tam bilinmemekle beraber, genellikle 3-4 yıl sürmektedir. Bu okullarda daha çok ezberci bir eğitim anlayışı hakimdi (Arslan,2004:109).

Sıbyan mekteplerinin öğretmenleri, medreselerin ilk kademelerinde temel düzeyde okuma yazma, gramer ve dini bilgileri edinmiş, genellikle bir caminin imamlığını yada müezzinliğini yapan kişiler olurdu (KüçükAhmet,2002:28).

Fatih Sultan Mehmet, Eyüp ve Ayasofya medreselerinde sıbyan mektebi öğretmeni yetiştirmek üzere bir programın uygulamasını başlatmıştır. Fatih, sıbyan mekteplerinde öğretmenlik yapacak kişilerde aşağıdaki yeterliliklerin bulunmasını istemiştir:

“Öğretmen çok iyi bir kişiliğe sahip olacak, Tanrı’yı hoşnut etmek amacıyla davranacak, çocukları eğitmek için gayret gösterecek, görevini ağır bulup sevmemezlik etmeyecek, çocuklara bilmedikleri konuları güzellikle ve yumuşaklıkla anlatacak, öğretmenin yardımcısı da, onun çocuklara öğrettiklerini tekrar ve müzakere ettirecek...”

Yukarıdaki ifadede görüldüğü gibi, Fatih, ilkokul öğretmenin temel yeterliliklerini ve öğretim sırasında eğitimcilerin tutum ve davranışlarını, öğretmenlik meleğinin gereklerini son derece doğru ve çağdaş eğitim yaklaşımlarının gereksinimlerine uygun biçimde ifade etmiştir. Ancak, Fatihten sonra onun ilkokul öğretmeni yetiştirmek için hazırladığı program durdurulmuş, sıbyan mekteplerinde Fatih’in planladığı ilkokul tipi uygulanamamış, geleneksel öğretmen yetiştirme sistemi varlığını devam ettirmiştir (Akyüz,2020:93).

Sonuç olarak Osmanlılar dönemindeki Sıbyan mektepleri günümüzdeki ilkokullara ve bu mekteplerde eğitim veren muallimlerde günümüzdeki sınıf öğretmenleri olarak düşünülmektedir (Yılmaz,2015:37).

2.5.2. Tanzimat Sonrası Dönem

Tanzimat Fermanının ilanı ile birlikte eğitim sisteminde reformlar yapılmış ve ilk çağdaş örgün eğitim kurumları açılmaya başlanmıştır. Tanzimatçılara göre eğitimin geliştirilmesi, devletin içinde bulunduğu kötü durumdan çıkaracak bir yol olarak görülmeye başlanmıştır. Tanzimat döneminde öncelikle ilkokul kademesinde eğitim veren sıbyan mekteplerinin sayısı artırıldı ve eğitim süresi dört yıl olup öğretim programı yenilendi (Kına,2006:3). Tanzimat döneminde eğitim öğretim alanında yaşanan gelişmelerin yanında öğretmen yetiştirme konusunda da bazı adımlar atılmıştır. Öğretmen yetiştirmek amacıyla 16 Mart 1848’de Darülmuallimin adıyla İstanbul’da ilk öğretmen okulu açılmıştır (KüçükAhmet, 2002:28). Darülmuallimin açılmasından yirmi yıl sonra sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla 15 Kasım 1868’de ilköğretmen okullarının başlangıcı sayılan Darülmuallimin-i Sıbyan öğretime açılmıştır(Gelişli,2003:57).

Tanzimat döneminde çıkarılan 1869 tarihli Maarifi Umumiye Nizamnamesi ile öğretmen yetiştirecek okullarla ilgili kapsamlı düzenleme getirmiştir. Nizamnamede

dönemin öğretmen yetiştirme okulları olan Sıbyan (İki yıllık), Rüştîye, İdadiye, Sultaniye(Üçer yıllık) kademelerinden oluşan büyük bir Darülmuallimn kurulacaktır, hükmü bulunmaktadır (Ataüinal,2000:55). Nizamnamenin 68. maddesinde kız sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek için Darülmuallimat adıyla kız öğretmen okulu açılması istenmiştir. Bu nedenle 1870 yılında kız sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek için İstanbul’da Darülmullimat isimli okul açılmıştır (Gelişli,2003:58).

Osmanlı devleti döneminde öğretmen yetiştirmek için ülkenin çeşitli bölgelerinde öğretmen okulları açılmıştır. Öğretmen ihtiyacını karşılamak için açılan bu okullar yeterli olmamıştır. Öğretmen yetiştirme konusunda yaşanan sorunlar cumhuriyet dönemine geçilirken de devam etmiştir. Cumhuriyet ilan edildiği dönemde Darülmuallimin ve Darülmuallimat isimli iki tip öğretmen yetiştiren kurum bulunmaktaydı (Dursunoğlu,2003)

2.5.3. Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyet döneminde ilk öğretmen okulu olan Darülmulliminin adı Mullalim Mektebi ve öğretmen okulu olarak değiştirilmiştir. Yine bu dönemde öğretimi yeterli olmayan ilk öğretmen okullarının sayısı düşürülerek öğretimin niteliği artırılmaya çalışılmıştır. İlköğretmen okulları ile ihtiyaç duyulan yeterli öğretmeni yetiştirmek mümkün olmamıştır (Üstüner,2004). 1926 yılında yürürlüğe giren Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile ilkokul öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla “İlk Muallim Mektepleri” ve “Köy Muallim Mekteplerinin” açılması öngörülmüştür (Ataüinal,2000:59).

Köy Muallim Mekteplerinin kapatılmasıyla beraber eğitim ihtiyacının karşılanması için Milli Eğitim Bakanı Saffet ARIKAN ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail HAKKI TONGUÇ rehberliğinde bir atılım başlatılmıştır. Bu atılımlardan biriside köy eğitim kurslarıdır (YÖK,2007:29). Köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla askerliğini yapmış, ilkokul mezunu, tarım işlerinden anlayan, çalışkan, becerikli erkekler ile okuma yazma bilen kadınlar açılan öğretim kurslarına katılarak başarılı olanlara eğitimlik görevi verilmiştir. Kurslarda başarılı olanlar öğretmen ihtiyacı bulunan köylerde görevlendirilmiştir (Ataüinal,2000:60). Köy eğitim kursu ilk defa Eskişehir’in Mahmudiye köyünde açılmıştır. Pilot uygulama olarak

başlatılan ilk eğitim kursu başarılı olunca eğitim kursları farklı bölgelerde de açılmaya başlamıştır (Tonguç,1947: akt. Arı,2015:5).

1940 yılında 3803 sayılı kanunun yürürlüğe girmesiyle eğitim yetiştiren köy öğretmen okullarının yerini köy enstitüleri almıştır (KüçükAhmet,2002:30). 1948 yılına kadar ülkemizde 21 köy enstitüsü eğitim öğretim faaliyetlerine başlamıştır. Köy enstitülerine öğretmen, idareci ve müfettiş yetiştirmek ve köylerde incelemelerde bulunmak üzere Hasanoğlu Köy Enstitüsü bünyesinde öğretim süresi üç yıl olan Yüksek Köy Enstitüsü kurulmuştur (Ataüenal, 2000:60). Ancak Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü 1947 yılında kapatılmıştır (YÖK, 2007:31).

1953 yılında köy enstitülerinin eğitim süresi altı yıla çıkarıldı, öğretim programları da Şehir öğretmen Okulu öğretim programıyla denkleştirildi ve bu öğretim programına Köy Enstitüleri ve Öğretmen okulu öğretim programı ismi verildi. Bu uygulama ile öğretmen okulları ile köy enstitüleri arasında hiçbir ayrım kalmadı (Özkan,2008:216). Köy enstitüleri ve öğretmen okulları 1954 yılında çıkarılan kanunla birleştirilerek ilk öğretmen okulu adını almıştır (Ünal ve Ada,2004:49).

İlkokulların öğretmen ihtiyacı 1970 – 1971 eğitim öğretim yılına kadar ilk öğretmen okulları tarafından karşılanmıştır (Akyüz,2020:383). Ayrıca ülkemizde ilkokul öğretmeni açığını kapatmak amacıyla yedek subay öğretmen ve mektupla öğretmen yetiştirme gibi uygulamalara başvurulmuştur (Ataüenal,2003:166-167).

1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun esasları gereği öğretmen adaylarının 2 yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu olmaları istenmiştir. Bu nedenle dönemin öğretmen ihtiyacını karşılayan ilk öğretmen okulları eğitim enstitülerine ve öğretmen liselerine dönüştürülmüştür (KüçükAhmet, 2002:30).

1982 yılına gelindiğinde sınıf öğretmeni yetiştirme görevi öğretim süresi 2 yıl olan Eğitim Yüksek Okullarına verilmiş daha sonraki süreçte ise bu okulların öğrenim süresi 4 yıla çıkarılmıştır. 1992 – 1993 eğitim öğretim yılına gelindiğinde ise ilkokul öğretmenleri, Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği bölümünde yetiştirilmeye başlanmıştır (Başkan, Aydın ve Madden, 2006).

Özetle günümüz ilkokul öğretmenlerinin temelleri Osmanlı Döneminde öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan Darülmualimin Mektebi ile atılmıştır. Daha sonra öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla Köy Enstitüleri ve İlk öğretmen okulları açılmıştır. Yakın geçmişte ise sınıf öğretmenleri eğitim enstitüleri ve eğitim yüksekokulları bünyesinde yetiştirilmeye başlanmıştır. 1992 yılına gelindiğinde ise YÖK sınıf öğretmenlerinin, eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümünde yetiştirilmesi kararını almıştır (Pul, 2019:27).

Geçmişten günümüze kadar sınıf öğretmeni yetiştirmek amacıyla birtakım kurum ve kuruluşlar kurulmuştur. Bu zorlu süreçte öğretmenlerde kaygı ve stres gibi istenmeyen duygu durumları ortaya çıkmış olabilir. Sınıf öğretmenlerinin kaygılarının azaltılması için geçmişten günümüze kadar ilgili kurumların işbirliği içinde çalıştığı söylenebilir.

2.6. Kaygı

Türkçede bunaltı, iç sıkıntısı gibi kelimelerle ifade edilemeye çalışılan kaygı özetle, insan yaşamını tehdit eden yada tehdit boyutuna gelen, hoş olmayan bir endişe ve korku duygusudur. İçrel (intrapsişik) yada dış dünyadaki uyarıların neden olduğu bir tehlike, tehlike olasılığı yada kişinin tehlike olarak kabul ettiği bir durum karşısında hissedilen duygu halidir (Işık, 1996:31). Kaygı bireyin sebebini bilmediği bir sorunla karşı karşıya kalması sonucunda hissettiği korkudur (Morgan, 2011). Korku, sıkıntı, endişe, üzüntü, huzursuzluk, acizlik ve başarısızlık hissi gibi heyecan verici duygusal ifadelerin birini veya birçoğunu içeren duygu durumu kaygı olarak ifade edilmektedir (Cüceloğlu, 2011:276).

Kaygı tehdit edici herhangi bir şeye karşı savunma yapılmasını sağlayan ve aynı zamanda birden fazla duygu hissi veren, fiziksel etkileri olan ve davranış biçimleri içeren bir savunma mekanizmasıdır (Özusta, 1995). Kurtuldu, 2009 göre kaygı, bireylerin olumsuz baktığı, hoş gitmeyen, istenmeyen duruma göre artan yada azalan duygu hali olarak ifade edilmektedir. Yine kaygı, aşırı veya çok azda olsa bireyin herhangi bir durumda tehlike ile karşı karşıya geleceği düşüncesi, hissi, inancı ve korkusu olarak tanımlanmaktadır (Bekdemir, 2007).

Kaygı, tehlikeli bir durumun hissedilmesi karşısında etkili bir davranış göstermeme ve herhangi bir tepkide bulunamama sonucunda bilinçsizce gelişen duygu hali olarak tanımlanmıştır. Birey tehdit edici bir olay hissettiği anda kaygı tepkisi gösterirse hayatı boyunca karşı karşıya kalacağı tehlikelerin farkına varır. Kaygı, bir tehlike alarmıdır, yaklaşan tehlikenin habercisidir. Kaygının, nasıl meydana geldiği, sebepleri ve çıkış noktası bireyler tarafından bilinmez ancak kaygı birey tarafından hissedilen ve hoş karşılanmayan bir duygudur (Freud, 1927, 1936, 1939: akt. Karagüven, 1999:204). Birey kaygıyı yakın veya uzak zamanda istenmeyen bir olay olacakmış gibi algılar ve bu doğrultuda hareket eder. Anlaşılmayan ve tanımlanamayan bir tehlikeyi beklemek huzursuzluk ve tedirginlik meydana getirir (Kaya ve Varol, 2004).

Kaygı, nedeni bilinmeyen bir korku ile yüzleşme durumudur. Kaygılı birey varlığını bilmediği tehlikeli bir olayla karşılaşacağını düşünüp kendini üzüntü, endişe, korku, sıkıntı gibi hoş olmayan duygusal yaşantının içine sokar. Ayrıca bireyin beklentilerinin çeşitli nedenlerle karşılanamaması durumu da kaygıyı doğurur (Sazak ve Ece, 2004).

Kaygı elemle ilişkili olarak meydana gelen bir duygu durumudur. İnsanlar kaygıyı gelecekte olumsuz bir durum ortaya çıkacakmış gibi algırlar. Bu algılama durumu çeşitli davranış biçimi ve yakınmalarla ifade edilir. Örneğin bireyin yaşadığı olay karşısında ne yapacağını bilememesi, kararsız kalması, başına bir şey gelmesinden korkması, sağlığının bozulacağından endişe etmesi gibi yakınmaları dile getirir. Kaygıyla ifade edilen bütün davranış biçimleri ve eylemler içeriğinde sıkıntı, bunaltı, endişe, korku, tedirginlik, çaresizlik, karamsarlık, umutsuzluk gibi duyguları taşır (Köknel, 2014: 23-24). Bütün bu duygusal heyecanların yanında, kas kasılması, hızlı nefes alma, benzin sararması ve kalp atışının hızlanması gibi fizyolojik olarak rahatsızlık edici durumların meydana gelmesini de tetiklemektedir (Peurifoy, 1995: 2-3: akt. Gönüldaş, 2017:22). Kaygı insan içinde öyle ağır bir baskı oluşturur ki insan ne yapacağını, nereye gideceğini bilemez. Sanki yüreğinin üstüne oturmuş ağır bir kütle vardır, ne olduğunu tanımlayamaz ve ne yapılırsa yapılsın içinden bir türlü uzaklaştıramaz. Bu duygu öylesine bunaltıcıdır ki insan kedisini tükenmiş hisseder ve olacak olan herhangi bir şeye karşı çaresiz kalır engel olamaz. Aslında kaygı

yoğun bir duygu hissidir bunu tam olarak ifade edemezsiniz. Ama bir kez olsun başından geçen kaygının ne demek olduğunu ifade edebilir (Burkovik, 2009:19).

Tallis (2003), bir durumun kaygı mı kaygı değil mi olduğunun anlaşılmasının çok zor olmadığını ifade etmiştir. Örneğin herhangi bir sağlık problemi olmayan çocuğun hasta olmasından tedirgin olan annenin yaşadığı duygu hali kaygıdır. İnsanlar işlerin kötüye gittiği veya içinde bulundukları bir durumun istedikleri gibi sonuçlanmadığını gördüklerinde kaygı duyarlar.

Genel anlamıyla kaygı, insanın tehdit edici bir durumla karşılaşması sonucu ortaya çıkan huzursuzluk yada bilinç dışı korku durumu olarak ifade edilebilir. Kaygının eş anlamlısı olarak düşünülen yada en çok benzetildiği kavram korkudur. Oysaki korku ve kaygı kavramları aynı anlama gelmemektedir (Budak, 2000). Korku ve kaygı kaynak, şiddet ve süre yönünden birbirinden ayrılır (Cüceloğlu, 2011:277). Korkunun nerden çıktığı belliyken kaygının nereden çıktığı belli değildir. Korku kaygıya göre daha şiddetli ve süresi kısadır. Kaygının ise uzun süre etkisi devam eder. Bireylerin karşı karşıya kaldığı herhangi bir durum yada olayı tehlike olarak hissetmesi kaygıyı ortaya çıkarır. Birey, olay yada duruma kısa süreli geçici fizyolojik tehdit olarak anlam yüklerse korku; fizyolojik durumların ötesinde uzun süreli olumsuz düşünceler üretirse kaygı yaşar (Cüceloğlu, 2011:277; Özer, 2008).

Kaygı, korku, endişe, tedirginlik, huzursuzluk, çaresizlik gibi istenmeyen duygulara sebep olmasına karşın, insanlar arası etkileşim sonucu, uyarıcı, güdüleyici, yönlendirici etkilerinin de olduğu görülmektedir. Yani kaygı, bazı durumlarda kişiyi yapıcı ve yaratıcı eylemlere yöneltirken, bazı durumlarda da bu tür eylemleri olumsuz etkilemektedir. Olumsuz etkilerine rağmen kaygı kişiyi korur, güdüler ve motive eder (Yenilmez, Özabacı, 2003). Kişinin tehlikeli bir durum karşısında uyarılması, önlem alması, deneyim kazanması, karakter ve kişilik özelliklerinin şekillenmesi kaygının bireyi olumlu etkileyen yönleridir (Ersevim, 2005).

İnsan hayatındaki inişler çıkışlar, değişimler, geçişler kaygının ortaya çıkışını tetiklemiştir (Karaseyfioglu, 2012:3). İnsanların bazı durumlarda kaygı duygusunu hissetmesi normal karşılanmalıdır. (Çoban ve Kahraman 2013). Yüksek düzeyde görülmediği sürece, kaygı duymanın bireyin motivasyonunu olumlu etkilediği

söylenmektedir. Önemli olan kaygının bireyi olumsuz etkileyecek kadar aşırı büyümesine fırsat vermemektir (Develi, 2006:20). Kaygı insanların dikkatlerini artırabilir, uyum sağlamalarını kolaylaştırabilir. Aksi durumda ise uyum bozucu ve dikkat azaltıcı etkisi de olabilir. Kaygılı insan kendisini belirleyebilir, denetleyebilir, yönlendirebilir (Karaseyfoğlu, 2012:3-6).

1972 yılında Spielberger, kaygı kavramının özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kaygı, geleceğe yönelik endişe duyulması, hoş gitmeyen duygulanım durumudur. Bu duygulanım durumunun algılanması elem içerir. Sinir sisteminde gerginliğe neden olur” (Akt. Köknel, 2014:24).

Spielberger durumluk ve sürekli kaygı olmak üzere iki farklı kaygı tipini tanımlamıştır (Köknel, 2014:24)

Durumluk Kaygı

Kişi tarafından var olan yada var olacakmış gibi algılanan tehlike durumu şeklinde ve de akut olarak meydana gelen bir duygu halidir (Işık, 1996:50). İnsanın içine girdiği ortamın, olayın tehlikeli ve tehdit edici boyutta olduğunun anlaşılması ve yorumlanmasıdır. Durumluk kaygı bireyde eleme sebep olan, hoş gitmeyen, endişe, sıkıntı, üzüntü ve korku ortaya çıkaran duygulanım durumudur. Bu duygulanım durumu hissedilir, anlaşılır, algılanır ve duyumsanır (Köknel, 2014:25). Durumluk kaygı sırasında, sararma, terleme, titreme gibi fizyolojik belirtiler ortaya çıkar. Bireyin tehlikeyi yoğun olarak hissettiği zamanda bu duygu durumunun seviyesinde artma, tehlike hissedilmezse azalma olur (Eraslan, 2009:15).

Sürekli Kaygı

Bu kaygı durumunda kişinin; kişilik yapısı, algılama, anlama ve yorumlama şekli kaygıyı ortaya çıkarmada yatkınlık gösterir. Bundan dolayı kaygı durumu sürekli olarak yaşanır (Işık, 1996:50).

Sürekli kaygı düzeyi insandan insana değişiklik gösterir. Bu kaygı durumunun fazla görüldüğü bireyler, az görülenlere göre stres meydana getiren ortamları çok daha fazla tehlikeli algırlar yada bu ortamları çok daha fazla tehdit edici olarak yorumlarlar ve çok fazla durumluk kaygı davranış biçiminde bulunurlar (Özgüven, 2000).

Bireylerin sürekli kaygı düzeylerinin değişiklik göstermesi, tehlikeli olarak görülen durumun yada ortamın algılanmasını, yorumlanmasını, çözümlenmesini değiştirir. Sürekli kaygı düzeyinde görülen değişiklik sonucu, durumluk kaygı düzeyi de etkilenir. Günlük hayatta kişilik yapısı ve kişiliği meydana getiren tabakaların yatkınlığı sonucu oluşan sürekli kaygı düzeyi, tehlikeyi önleme, sıkıntıları giderme durumlarında durumluk kaygı düzeyinin aşırı derecede sürekli olarak artmasına neden olur (Köknel, 2014:25-26).

Kaygının yüksek ya da düşük seviyede görülmesi bireyin verdiği kararları olumsuz etkilemektedir. Yüksek kaygı duyan bireyler etrafındaki tehlikeler karşısında aşırı endişe, heyecan, telaş, tedirginlik gibi duygu halleri yaşadıkları için sağlıklı karar vermeleri beklenemez. Düşük kaygı düzeyine sahip birey iç ve dış uyaranlara karşı herhangi bir reaksiyon göstermez. Kaygı orta düzeyde ise bireyin sağlıklı karar almasını kolaylaştırır. Kaygı düzeyinin yüksek yada düşük olması istenen bir durum değilken orta düzeyde olması ise uyarıcı etki oluşturmaları bakımından istenen bir durumdur. En sağlıklı olarak ifade edilende orta düzey kaygıdır (Sarıtış, 2019:12).

2.6.1. Kaygının Nedenleri

Kaygı, bireylerin karşı karşıya kaldığı herhangi bir soruna tepki olarak ortaya çıkar. Kaygının nasıl meydana geldiği, sebepleri ve kaynakları birey tarafından bilinmez, fakat kaygı birey tarafından hissedilen ve hoş karşılanmayan bir duygu durumudur (Davarcıoğlu, 2008).

Günümüz dünyasında yaşanan gelişmeler ve değişimler karşısında yaşanan uyum sorunları ve insanların yaşadığı zorluklarla baş edememesi sonucu kaygı ortaya çıkmıştır. Bilimin ve teknolojinin hızla gelişmesi, aşırı nüfuz artışı, siyasi, sosyal ve ekonomik problemler gibi stresi meydana getiren çevresel etkenler insanların kaygı düzeylerini de artırmaktadır (Çakmak ve Hevedanlı, 2004).

İnsan doğası gereği ait olduğu topluma uygun şekilde yaşamak zorundadır. Toplum içinde var olabilmesi bazı sorumlulukları yerine getirmesine bağlıdır. Birey bu sorumlulukların üstesinden gelme konusunda kendisinin başarısız olacağını düşünürse kaygı ortaya çıkar (Varol, 1990). Sargın (1990) ise kaygının uzantılarının

bireyin çocukluk dönemlerine dek vardığını belirtmiştir. Çocukluk dönemlerinde bireyin yaşadığı istenmeyen davranış ve tutumlar; ergenlik çaığında bireyin karşılaştığı küçük düşürücü tavır ve tutumlar; çocuğun toplumsallaşma sürecinde yaşadığı alay edici ve küçük düşürücü tavırlar bireyde kaygı duygusunun ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Sargın'dan aktaran Çevik, 2006, s.21).

Köknel (1982, s. 164) ise kaygının ortaya çıkmasının sebeplerini alışılmamış bir uyarıcı ile karşılaşma; korkuya neden olan bazı durum ve davranışlarla karşılaşma; takıntılı bazı düşünceler olarak ifade etmiştir.

Kaygının meydana gelmesinde birtakım kritik durumsal etkenler bulunmaktadır. Bunlar; desteğin çekilmesi olarak ifade edebileceğimiz alışılmış yaşantıların yada çevrenin ortadan kaybolduğu durumlarda, istenmeyen bir durumun meydana gelmesini beklemede, iç çelişki olarak ifade edilen emin olduğumuz ve değer verdiğimiz bir düşünceyle yaptığımız davranış arasında bir ikilem ortaya çıktığı durumlarda, geleceğe ilişkin belirsizlik durumlarında kaygı olgusu ortaya çıkabilmektedir (Cüceloğlu, 2011).

2.6.2. Kaygının Belirtileri

Kaygı görülen bireylerde fiziksek ve ruhsal birtakım istenmeyen yakınmalar görülebilir. Ruhsal yakınmalar olarak endişe, elem, sıkıntı, huzursuzluk, korku, telaş, sinirlilik, güvensizlik, gerginlik, tedirginlik sayılabilir. Fizyolojik yakınmalar olarak ise hızlı nefes alıp verme, benzin sararması, kan basıncındaki değişimler, vücudun terlemesi, yorgunluk, kalp atışlarının değişmesi, titreme, çarpıntı, baş ağrısı, mide ağrısı, iştahsızlık, uykusuzluk sayılabilir (Kaya ve Varol, 2004, s.299).

Kaygı bozukluğunun belirtileri olarak ise; kaygılı karaktere sahip olma, sürekli gerginlik hissi, istenmeyen korku durumları, uykusuzluk hali, dikkat eksikliği, sinirli bir mizaca sahip olma, bedensel yakınmalar, kalp damar sıkıntıları, solunum sıkıntıları, mide-bağırsak sıkıntıları, boşaltım sistemi sıkıntıları, sinir sistemi sıkıntıları, davranış bozuklukları sayılabilir (Köknel, 2014, s.299).

2.6.3. Kaygı ile Başa Çıkma Yolları

Kaygı zihinsel öğrenme sürecini olumsuz etkiler. Kaygı bilişsel bir etkileşimin ürünüdür. Bundan dolayı zihnin rahatlatılması gerekmektedir. Zihnin

rahatlaması vücuttaki bütün organların rahatlamasını ve gevşemesini kolaylaştıracaktır. Kaygının ortaya çıkmasıyla olumsuz etkilenen vücudumuzdaki birçok organımız yapılacak gevşeme ve dinlenme egzersizleri ile rahatlama durumuna geçeceğinden fiziksel ve zihinsel çalışma şeklimizde büyük ölçüde rahatlayacaktır.

Alan uzmanları, kaygı ile başa çıkma yöntemlerinden birinin vücudu ve zihni rahatlatarak gereksiz meşguliyetlerden arındırmak olduğunu ifade etmişlerdir. Vücudumuzu ve zihnimizi rahatlatmanın önemli yöntemlerinden biri olarak, Fiziksel egzersizler kullanılmaktadır. Fiziksel egzersizlerde aşırıya kaçmak yerine yorulmadan yapılacak gevşeme egzersizleri kaygıyla başa çıkmada daha faydalı olacaktır (Bozdam, 2008).

İnsanlar kaygı durumuyla karşı karşıya geldiklerinde bu durumla başa çıkabilmek için çeşitli yollara başvururlar. Başvurulan bu yollar farkında olarak uygulanan teknikler ve bilinçli olmadan uygulanan tekniklerdir. Bilinçli olmadan uygulanan tekniklere savunma mekanizması denmektedir (Cüceloğlu, 2011, s. 301). Kaygıyla baş edebilmek için kullanılan savunma mekanizmalarının bir kısmı faydalı, olumlu savunma mekanizmaları olup, beden ve ruh sağlığının devam ettirilmesinde önemli rol oynar. Bir takım savunma mekanizmaları da beden ve ruh sağlığının sürdürülmesin de bozucu etki yapar (Köknel, 2014, s. 69).

Kaygıyla mücadele edebilmek için kullanılan başka bir yol ise doktorlara gitmektir. Doktora gitmek beden ve ruh sağlığında yaşanan sıkıntıların tespit edilmesinde önemli rol oynar (Blair, 2014, s. 71).

2.7. Öğretmenlik ve Mesleki Kaygı

Öğretmenlik, ülkelerin gelecek kuşaklarının şekillendirilmesinde ve toplumun ihtiyacı olan nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde en önemli sorumluluğu üstlenen mesleklerden birisidir. Öğretmenlerin uzmanlık bilgisi kadar kişilik yapısı ve psikolojik durumu da öğrenme ortamındaki davranışlarını şekillendirmesi bakımından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin öğrenme ortamı içerisinde sergilediği tutum ve davranışlar öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yada olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenlerde korku, endişe, sıkıntı, stres, huzursuzluk, tedirginlik ve kaygı gibi hoş olmayan duyguların görülmesi öğrenme ortamındaki

performanslarının olumsuz etkilemesinin yanı sıra öğrencileri üzerinde de beklenmeyen duygu durumları yaratabilmektedir (Gerçek, 2018).

Öğretmenlik, görev süresi boyunca etrafındaki bireylerle çok fazla iletişim kurmak zorunda olunan bir meslektir. Öğretmenlerin, yöneticiler, veliler, öğrenciler ve görev arkadaşları ile yaşadıkları hoş olmayan durumlar kaygı, korku, stres, huzursuzluk, rahatsızlık, tedirginlik ve güvensizlik gibi duygusal heyecanların meydana gelmesine neden olur. Öğretmenlerin kaygı duymalarında MEB'in öğretmenden talepleri, istekleri, beklentileri, öğretmenin mesleğini başarılı bir şekilde devam ettirip ettiremeyeceğine dair yaşadığı sıkıntılar ve toplumun beklentilerine cevap verememe düşüncesi etkili olmaktadır (Sarıtış, 2019:14).

Öğretmenlik, beklentilerin ve görevlerin üst düzeyde olduğu meslek gruplarının en başında gelmektedir. Öğretmenler öğrenme öğretme sürecinde aktif görev alarak çeşitli roller üstlenmektedir. Her şeyden önce, öğretmen eğitim sistemindeki değişimleri ve gelişmeleri yakından takip ederek kendisini sürekli yenilemek zorundadır. Öğrenci performansı, akademik başarısızlık, materyal yetersizliği, araç gereç eksikliği, imkânların kısıtlı olması, mevcudu fazla sınıflar, idarenin beklentileri, resmi işlerin yoğunluğu, veli ilgisizliği gibi istenmeyen durumlara ek olarak toplumun beklentileri ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği roller ve görevler öğretmenlerde kaygı durumunun görülmesine sebep olabilmektedir (Güngör, 2019:31).

Öğretmenlerin kaygı durumlarının nedenleri arasında sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, öğrencileri tarafından sevilme, öğretmenliğin gereklerini yerine getirebilme ve eğitim öğretim sürecini planlayabilme gibi etkenler bulunmaktadır (Gabriel, 1957, Ahlering, 1963, Thompson, 1963, Fuller, 1969, Campell ve Williamson, 1974: akt. Gerçek, 2018). Öğretmenlerin mesleğinde başarılı olabilmeleri için bu ve benzer etkenlere karşı en alt düzeyde kaygı duyması ve en önemlisi de psikolojik açıdan kendini iyi hissetmesi gerekmektedir. Yani endişeli, kararsız, tedirgin, kaygılı ve sıkıntılı bir öğretmen, öğrencilerini ruhsal olarak istenmeyen bir durumla karşı karşıya getirmekte iken güler yüzlü, mutlu, sabırlı ve anlayışlı ve yönlendirici öğretmen, olumlu etki bırakmaktadır (Saracaoğlu, Kumral ve Kanmaz, 2009; Girgin, 2010). Öğretmenlik mesleğinde, öğretmenin yaşadığı

kaygıyı öğrencilerine hissettirmesi eğitim öğretim sürecini olumsuz etkiler. Öğretmen eğitim ortamından kaygıyı uzaklaştırabilirse akademik başarının artmasına katkı sağlayacaktır (Eraslan, 2009:22).

Öğretmen bilgisiyle, becerisiyle, iletişimiyle, eylemleriyle, davranışlarıyla ve karakteriyle öğrencilerinin gözünde örnek alınacak bir model etkisi yaratır. Öğretmenin eğitim öğretim süreci içerisinde yerine getirdiği bilişsel fonksiyonların yanında duyuşsal tepkileri de önemli görülmektedir. Bu duyuşsal reaksiyonların içinde öğretmenlerin kaygıları da bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmen ilk başta mesleğinin beklentilerine karşı istedik tutumlar ortaya koyması ve mesleğinin yeterliliklerini başarılı bir şekilde yerine getirebilme kaygısını hissetmesi gerekir (Semerci ve Semerci, 2004).

Öğretmenler mesleğe başlamadan önce öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarına geldiklerinde tecrübe gerektiren bu meslekle ilgili bazı kaygılar geliştirmeye başlarlar. Öğretmenlik mesleğine ilişkin öğretmen adaylarının kaygıları daha çok öğrenciden kaynaklı, görev merkezli ve ben merkezli kaygılar olarak gruplandırılabilir. Öğrenciden kaynaklı kaygı taşıyan öğretmen eğitim öğretim faaliyetlerini öğrenciyi merkeze alarak düzenler; yani öğrencinin ihtiyaçlarını merak etmeye ve keşfetmeye başlar. Ben merkezli kaygıya sahip öğretmen öğretmenlik mesleğini başarılı şekilde yerine getirip getirmeyeceğinin huzursuzluğunu taşır. Görev merkezli kaygının odak noktasını eğitim öğretim faaliyetlerinde başarılı olma oluşturur. Bu kaygıya sahip öğretmen başarılı bir eğitimci olabilmek için sürekli yeni yöntem ve teknikleri, eğitim materyallerini araştırmaya başlar (Fuller, 1969; akt. Can Türkdoğan, 2014).

Öğretmenlerin yaşadıkları kaygıların engellenmesi için öğretmenlik mesleğini yerine getirebileceklerine dair inancı kendilerinde hissetmeleri ve öğretmenlik mesleğine sıkı bir şekilde bağlanmaları gerekmektedir (Taşgın, 2006).

2.8. İlgili Araştırmalar

Ghaith ve Shaaban (1999) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmaya 292 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, deneyimin mesleki

kaygı için anlamlı olduğu ve cinsiyet değişkeninin mesleki kaygı için anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Capel (2001) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının kaygı düzeylerindeki değişim tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya 240 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında öğretmen kaygı anketi kullanılmıştır. Sonuç olarak, anketin ilk uygulanmasında kişisel kaygı düzeyleri yüksek bulunmuştur. İkinci ve üçüncü uygulamalarda ise öğretim kaygı düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı, öğretmen adaylarının kaygılarının bir dizi şeklinde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Taşğın (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda öğrenimleri devam eden 90 son sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre bayan öğretmen adaylarının görev merkezli ve ben merkezli kaygılarının erkek öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bozdam (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakóltesinde öğrenimleri devam eden 400 son sınıf öğrencisi katılmıştır. Verilerin toplanmasında “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmen adaylarının kaygılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Doğan ve Çoban (2009) tarafından yapılan araştırmada Eğitim Fakóltesinde öğrenimleri devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleği ile ilgili tutumları ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya Eğitim Fakóltesinde öğrenimleri devam eden 321 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” ve “Beck Kaygı Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin tutumlarının olumlu, kaygı seviyelerinin ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tutum ile kaygı arasında düşük seviyede bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin mesleğini yakınlarına tavsiye edenlerin, mesleğini severek yapanların ve iş bulma konusunda

iyimser düşünenlerin olumlu tutum taşıdıkları belirlenmiştir. İş bulma konusunda olumlu düşünmeyenlerin fazla kaygı duydukları tespit edilmiştir.

Kurtuldu ve Ayaydın (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde öğrenimleri devam eden 383 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda mesleki kaygı durumunun sınıf düzeyi ile aynı yönde arttığı tespit edilmiştir.

Çubukçu ve Dönmez (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmaya Eskişehir Osman Gazi Üniversitesinde öğrenimleri devam eden 310 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların görevden kaynaklı kaygılarının fazla, ben merkezli kaygılarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Goh and Matthews (2011) tarafından yapılan araştırmada Fizik, Kimya ve Biyoloji alanlarında öğrenimleri devam eden öğretmen adaylarının staj anındaki kaygı durumları incelenmeye çalışmıştır. Araştırmaya 14 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmacılar tarafından 18 kaygı durumu belirlenmiş ve katılımcıların belirlenen kaygı durumlarına göre kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adayları için en kaygı verici durumun sınıf yönetimi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleğe geçişle ilgili kaygılarının olduğu belirlenmiştir.

Yıldırım (2011) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki özyeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, İstanbul İlindeki iki devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 532 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada “Aday Öğretmen Kendine İlişkin Yeterlik İnancı Ölçeği”, “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” ve kişisel bilgi formu kullanılarak veriler

toplanmaya çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki özyeterlik algılarının yüksek, mesleki kaygı seviyelerinin ise düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının mesleki özyeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasında ters yönlü yüksek bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Dursun ve Karagün (2012) tarafından yapılan araştırma son sınıfta öğrenimleri devam eden beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce mesleki kaygı duyup duymadıkları, mesleki kaygı duyuyorlar ise çeşitli değişkenlere göre değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda son sınıfta öğrenimleri devam eden 68 beden eğitimi öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın verileri “Öğretmenlik Adayı Kaygı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sosyodemografik özellikleri açısından, mesleki kaygı türleri yönünden, çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık tespit edilemezken; yalnızca ben merkezli kaygı puanlarının yaşa göre anlamlı olduğu belirtilmiştir.

Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Eğitim Fakültesinin farklı programlarında öğrenimleri devam eden 283 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda 45 maddelik sekiz faktörlü bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Türkdoğan (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmen adaylarının yaşadıkları mesleki kaygıların öğretmenlik mesleğini tercih etmede etkili olan faktörlere göre değişip değişmediğini incelemektir. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimleri devam eden 457 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın verileri “ Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri Ölçeği”, “ Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının mesleki kaygı boyutunda en yüksek puan ortalamasını görev merkezli kaygılar boyutundan elde etmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları bilinç, güvence, ideal ve etkileme unsurlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Serin, Güneş ve Değirmenci (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya Kastamonu üniversitesi ve Gazi Üniversitesinde öğrenimleri devam eden 763 sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kaygılarının orta düzeyde olduğu, tutumlarının ise katılıyorum boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri arasında negatif yönde, orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Dadandı, Kalyon ve Yazıcı (2016) tarafından yapılan çalışmada Eğitim Fakültesi 4.sınıf öğrencileriyle, pedagojik formasyon eğitimi alanların mesleki öz-yeterlik inançları, mesleki kaygı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki değişiklikleri incelemek amaçlanmıştır. Araştırma 677 öğretmen adayının katılımıyla yürütülmüştür. Araştırma 677 öğretmen adayının katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının kaygıları, öz-yeterlik inançları ve tutumları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Eğitim Fakültesinde öğrenimlerini sürdüren öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Gümrükçü Bilgici (2016) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya öğrenimleri devam eden 201 öğretmen aday katılmıştır. Araştırmaya öğrenimleri devam eden 201 öğretmen aday katılmıştır. Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda 342 öğretmen adayına uygulanan 60 madde ve 9 boyuttan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Yaşı küçük olan öğretmen adaylarının yaşı büyük olan öğretmen adaylarına göre mesleki kaygılarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Son sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha fazla mesleki kaygı duydukları

belirtilmiştir. Ayrıca mesleğe hazır olan öğretmen adaylarının mesleğe hazır olmayanlara göre daha az mesleki kaygı duydukları saptanmıştır.

Köklükaya ve Güven Yıldırım (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarını tespit edebilmek için bir ölçek geliştirmek ve fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili kaygılarını tespit edebilmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda 35 maddelik “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği” geliştirilmiştir. Ayrıca Fen Bilgisi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının orta düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Uygun, Avaroğulları ve Oran (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını tespit edebilmektir. Araştırma Uşak Üniversitesi ve Muğla Üniversitesinde öğrenimlerini sürdüren Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında “Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği” ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre yüksek düzeyde kaygı duydukları tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkeni dışındaki bazı değişkenlerin mesleki kaygı üzerinde sınırlı düzeyde etkili olduğu ifade edilmiştir.

Deniz ve Tican (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve mesleki kaygılarının farklı değişkenlere göre incelenmesini ve öğretmen öz-yeterlik inançları ile kaygı durumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde öğrenimleri devam eden 589 öğretmen adayı katılmıştır. Verileri toplama aracı olarak “Mesleki Kaygı Ölçeği” ve “Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” den yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öz-yeterlik inanç ve kaygı durumları arasında pozitif yönde düşük bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Donmuş, Akpınar ve Eroğlu (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmaya Fırat Üniversitesinde 4.sınıfta öğrenim gören 281 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Öz-Yeterlik Ölçeği” ve

“Mesleki Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliliklerinin orta düzeyde, mesleki kaygılarının ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliliklerinin, erkek öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu belirtilmiştir. Erkek öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının kadın öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gözler, Bozgeyikli ve Avcı (2017) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının bazı değişkenlere göre başarı yönelimleri ve mesleki kaygılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Erciyes ve Cumhuriyet Üniversitelerinde öğrenimleri devam eden 321 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmanın verileri “Başarı Yönelimleri Ölçeği” ve “Mesleki Kaygı Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre başarı yönelimi ve mesleki kaygı düzeyi açısından cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre çeşitli faktörlerde anlamlı bir farkın ortaya çıktığı görülmüştür.

Gerçek (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının mesleki kaygılar ve kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya öğrenimleri devam eden 354 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri “Mesleki Kaygı Ölçeği” ve “Kariyer Geleceği Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygıları ile kariyer uyumluluğu arasında ters yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Kuru (2018) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenimleri devam eden sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duydukları kaygıların çeşitli değişkenler açısından değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Kahramanmaraş sütçü İmam Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 235 sınıf öğretmenliği öğrencisi katılmıştır. Verilerin toplanmasında “öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının genellikle orta yada üst düzeyde kaygı duydukları belirlenmiştir.

Öztürk (2018) tarafından yapılan araştırmada Fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenimleri devam eden öğretmen adaylarının mesleğe yönelik

kaygılarının çeşitli değişkenler doğrultusunda incelenmesi ve bu iki alanın öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Araştırmada yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Akdeniz Üniversitesinde öğrenim gören Fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisi 351 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında kişisel bilgi formu ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kaygılarının sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ise mesleki kaygı düzeylerinin düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenimleri devam eden öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının değişkenler açısından da farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Güngör (2019) tarafından yapılan araştırma Eğitim Fakültesinde öğrenimleri devam eden öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimleri devam eden 1068 öğretmen adayı katılmıştır. Verileri toplama aracı olarak “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Eğitim Fakülteleri öğrencilerinin öz yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasında negatif yönde yüksek derecede bir ilişki tespit edilmiştir.

İpek(2019) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin göreve başladıkları birinci yılda yaşadıkları kaygıların sebepleri incelenmiş ve tespit edilen sebepler doğrultusunda çözüm önerilerinde bulunulmuştur. Araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada devlet ve özel okullarında çalışan 10 sınıf öğretmenin katılımı ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin heyecan, faydalı olabilme, deneyim eksikliği, sınıf yönetimi, öğrencilere bilgi aktaramama, öğretememe gibi konularda kaygı duydukları belirtilmiştir. Devlet okullarında görev yapan öğretmenler velilerin ilgisizliğini belirtirken özel okullarda çalışan öğretmenler ise tam aksini ifade etmiştir. Kaygı ile baş edebilmek için öğrencilere uyum sağlamak, onları tanımak, zamana bırakmak, okumak, araştırmak, tecrübe etmek gibi yöntemler belirtilmiştir.

Öztürk, Şahin, Demir ve Arcagök (2019) tarafından yapılan araştırmada Eğitim Fakültesinin Temel Eğitim Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili kaygılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 741 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın verileri “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Sarıtaş (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenimleri devam eden öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş halleri, mesleki kaygı düzeyleri ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkileri belirleyebilmektedir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa ve Marmara Üniversitelerinde bulunan sınıf öğretmenliği bölümü ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 209 öğrenci katılmıştır. Araştırmada “Psikolojik İyi Olma Ölçekleri” “Mesleki Kaygı Ölçeği” ve “Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, psikolojik iyi oluş düzeyleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasında negatif yönlü ve zayıf ile orta güçlük derecesi arasında farklılaşan anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeyleri arttıkça, öz yeterlik inancı düzeyleri de artış göstermiştir.

Tanışır Özkan (2019) tarafından yapılan araştırmada 4. Sınıfta öğrenimleri devam eden sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı seviyelerini incelemeyi ve bu konu ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya uygun olarak karma yöntem tercih edilmiştir. Bu araştırmaya ülkenizin çeşitli bölgelerindeki 13 üniversite de öğrenimleri devam eden 818 sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencisi katılmıştır. Ayrıca 74 öğrencinin de görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanmasında “ İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili kaygı hissi taşıdıkları tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel özellikleri, araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiki teknikler ele alınıp açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygılarını incelemek amacıyla yürütülen bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması kullanılmıştır. Bir grubun belirli özelliklerini tespit edebilmek için verilerin elde edilmesini amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denir. Tarama araştırmasının fazla sayıda bireyden oluşan gruplardan toplanan birçok bilgiyi bize sunması önemli avantajlarından biridir (Büyükoztürk vd. 2018, 15).

Tarama araştırmasında araştırmacı üzerinde çalıştığı olgu ve olaylara müdahale etmez. Onların akışını engellemez. Olgu ve olayların değişmesine neden olabilecek bir değişken kullanamaz. Onları olduğu gibi, nasıl işliyorsa öyle tanımlayıp inceler (Sönmez, Alacapınar, 2018, 48).

3.2. Çalışma Grubu

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygılarını incelemek amacı ile yürütülen çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. Çalışmanın birinci aşamasında sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygılarını belirlemeye yönelik kaygı ölçeği geliştirmek için 2019 – 2020 yılında Ağrı il merkezi ve merkeze bağlı köy okullarında görev yapan 451 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygılarını incelemeyi amaçlayan çalışmanın ikinci aşamasında, 2021 – 2022 eğitim öğretim yılında Ağrı il merkezi, merkez köyleri, ilçeleri ve ilçe merkezine yakın köy ilkokullarında görev yapan 724 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasında “Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kaygı Ölçeği” geliştirilmiş, ikinci aşamasında ise sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygıları incelenmiştir.

3.2.1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlere Yönelik Frekans ve Yüzdeler

Çalışma grubuna ait 724 sınıf öğretmenin demografik özellikleri tablolar şeklinde bu bölümde verilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin betimsel veriler tablo1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Çalışma grubundaki öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	462	63,8
Erkek	262	36,2
Toplam	724	100,0

Tablo1’e bakıldığında araştırmaya katılan 724 öğretmenin 462’sinin (%63,8) kadın, 262’sinin (36,2) erkek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların görev yaptıkları yerlere ilişkin betimsel veriler tablo2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Çalışma grubundaki öğretmenlerin görev yaptıkları yerlere ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımı

Görev Yaptığı Yer	N	%
İl	288	39,8
İlçe	229	31,6
Köy	207	28,6
Toplam	724	100,0

Tablo2'ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 288'inin (%39,8) ilde, 229 'unun (%31,6) ilçede, 207'sinin (%28,6) köyde görev yaptığı görülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların mesleki kıdemlerine ilişkin betimsel veriler tablo3'de sunulmuştur.

Tablo 3: Çalışma grubundaki öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımı

Mesleki Kıdem	N	%
1-5 yıl	486	67,1
6-10 yıl	138	19,1
11-15 yıl	48	6,6
16 ve üzeri	52	7,2
Toplam	724	100,0

Tablo3'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 488'sinin (%67,1) 1-5 yıl, 138'inin (%19,1) 6-10 yıl, 48'inin (%6,6) 11-15 yıl, 52'sinin (%7,2) 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların şu anda okuttukları sınıflara ilişkin betimsel veriler tablo4'de sunulmuştur.

Tablo 4: Çalışma grubundaki öğretmenlerin şu anda okuttukları sınıflara ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımı

Şu Anda Okutulan Sınıf	N	%
1.sınıf	174	24,0
2.sınıf	146	20,2
3.sınıf	162	22,4
4.sınıf	162	22,4
Birleştirilmiş sınıf	80	11,0
Total	724	100,0

Tablo4'e bakıldığında 174'ünün (%24,0) 1.sınıf, 146'sının (%20,2) 2.sınıf, 162'sinin (%22,4) 3.sınıf, 162'sinin (%22,4) 4.sınıf, 80'inin (%11,0) birleştirilmiş sınıf okuttukları görülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların okuttukları sınıf türüne ilişkin betimsel veriler tablo5’de sunulmuştur.

Tablo 5: Çalışma grubundaki öğretmenlerin okuttukları sınıf türüne ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımı

Okuttuğunuz Sınıf Türü	N	%
Müstakil sınıf	644	89,0
Birleştirilmiş sınıf	80	11,0
Total	724	100,0

Tablo5’e bakıldığında 644’ünün (%89) müstakil sınıf, 80’inin (%11,0) birleştirilmiş sınıf okuttukları görülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların daha önce birleştirilmiş sınıf okutma durumuna ilişkin betimsel veriler tablo6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Çalışma grubundaki öğretmenlerin daha önce birleştirilmiş sınıf okutma durumuna ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımı

Daha önce birleştirilmiş sınıf okutma	N	%
Evet	243	33,6
Hayır	481	66,4
Total	724	100,0

Tablo6’ya bakıldığında 243’ünün (%33,6) birleştirilmiş sınıf okuttukları, 481’inin ise (%66,4) birleştirilmiş sınıf okutmadıkları görülmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Çalışmanın verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır.

Ağrı il merkezi, merkez köyleri, ilçeleri ve ilçe merkezine yakın köy ilkokullarında çalışan sınıf öğretmenlerinden veriler toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanabilmesi için ilgili kurumlardan gerekli yasal izinler alınmıştır. Katılımcılara çalışma hakkında gerekli bilgiler verilerek, çalışmaya gönüllü olan sınıf öğretmenleri araştırmacı tarafından hazırlanan formları doldurmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplamaya yönelik hazırlanan formun birinci bölümünde kişisel bilgiler kısmı, ikinci bölümünde ise “Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kaygı Ölçeği” bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin özelliklerinin belirlenmesinde içerisinde 6 soru bulunan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formunda, öğretmenlerin cinsiyeti, görev yaptığı yer, mesleki deneyimi, şu anda okuttuğu sınıf, şu anda okuttuğu sınıf türü ve daha önce birleştirilmiş sınıf okutma durumu olmak üzere toplam altı değişken yer almaktadır.

İkinci bölümde ise sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen kaygı ölçeği bulunmaktadır.

Çalışmada kullanılan sınıf öğretmenliği mesleki kaygı ölçeğinin geliştirilmesinde konu ile ilgili literatür incelenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun oluşturulmasında literatürde yer alan öğretmenlere yönelik kaygı ölçekleri temel alınmıştır (Cabı, Yalçınalp, 2013; Şaban, Korkmaz ve Akbaşlı, 2004; Kahraman, Polat, 2017; Kınay, Özkan, 2014; Suroğlu Sofi, 2012; Gümrük Bilgici, 2016; Köklükaya, Yıldırım, 2016).

“Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kaygı Ölçeği” 18 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 4 alt boyut sırasıyla: Derse Yönelik Kaygı, Özden Kaynaklı Kaygı, Ders Dışı Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Kaygı, Eğitim Ortamına Yönelik Kaygıdır. Araştırmacı tarafında geliştirilen “Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kaygı Ölçeği” 5’li dereceli likert türü bir ölçek olup puanları 1 ile 5 arasında yapılmaktadır. Kesinlikle Katılıyorum 5 puan, Katılıyorum 4 puan, Karasızım 3 puan, Katılmıyorum 2 puan ve Kesinlikle Katılmıyorum 1 puan şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten en az 18 en fazla 90 puan alınabilir.

3.5. Kapsam Geçerliliği

Ölçme aracını oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen hedef konuları yeterli bir biçimde temsil etme göstergesi kapsam geçerliliğidir. Bir ölçme aracının kapsam geçerliliğinin tespit edilmesinde uzman görüşlerinden yararlanılmaktadır. Uzman

beklenen, ölçme aracının taslak formunda bulunan maddeleri kapsam geçerliliği açısından değerlendirmesidir (Büyüköztürk, 2017:179-180). Çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerini inceleyebilmek için Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kaygı Ölçeği ilk aşamada 75 madde olarak geliştirilmiştir. Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kaygı Ölçeği taslak formunda yer alan maddeler kapsam geçerliliği için sınıf öğretmenliği eğitimi alanında çalışan 6 uzman ve deneyimli 4 sınıf öğretmenin değerlendirilmesine sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda aday ölçeğin kapsam geçerlilik oranları lawshe tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Lawshe tekniğinde, en az 5 en fazla ise 40 uzman değerlendirilmesine ihtiyaç vardır. Ölçekteki her bir madde uzman görüşleri “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” yada “madde hedeflenen yapıyı ölçmez” şeklinde derecelendirilmektedir. Buna göre uzmanların her bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak kapsam geçerlik oranları elde edilir (Lawshe, 1975: akt. Yurdugül, 2005). Kapsam geçerlik ölçütlerine ilişkin değerler aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Veneziano ve Hooper, 1997; akt. Yurdugül, 2005).

Tablo 7: Kapsam Geçerlik Oranlarına İlişkin Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değerler	Uzman Sayısı	Minimum Değerler
5	0,99	13	0,54
6	0,99	14	0,51
7	0,99	15	0,49
8	0,78	20	0,42
9	0,75	25	0,37
10	0,62	30	0,33
11	0,59	35	0,31
12	0,56	40+	0,29

Aday ölçek formunun kapsam geçerlilik oranı tablo7’deki değerlere göre değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda aday ölçek formunun kapsam geçerlik oranı 0,62 olarak belirlenmiştir. Belirlenen oranın üzerinde değer alan maddeler taslak ölçek formuna alınmış olup belirlenen oranın altında kalan maddeler ölçek formundan çıkarılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda 33 madde ölçekten çıkarılmış, bazı maddelerde düzeltme yapılarak 42 maddelik taslak bir ölçek hazırlanmıştır.

3.6. Yapı Geçerliliği

Yapı geçerliliği, ölçme aracının ölçülmek istenen konular bağlamında soyut bir olguyu yada faktörü doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir. Ölçme aracında bulunan maddelerin istenen özellikleri ne derecede doğru ölçüp ölçmediği yapı geçerliliğiyle ilgilidir (Büyüköztürk, 2017:180). Hazırlanan taslak ölçek formu Ağrı İl merkezi ve merkeze bağlı köy okullarında çalışan 42 maddelik ölçek 449 sınıf öğretmeni üzerinde sınanmıştır.

Yapılan güvenirlik analizinde Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ,935 olarak tespit edilmiştir. Madde- toplam madde korelasyon katsayıları incelenmiş; maddelerin korelasyon katsayılarının ,311 (2. Madde) ile ,663 (16. Madde) arasında değiştiği görülmüştür. Korelasyon katsayısı ,3 ün altında herhangi bir madde bulunmadığı için ölçme aracından çıkarılmamıştır.

Verilerin, faktör analizi yapmak için yeterli olup olmadığı KMO değeri ve Barlett's testinin anlamlı çıkması ile incelenebilir. Faktörleştirilebilirlik için KMO değerinin 0,60'ın üzerinde çıkması beklenir. Büyüköztürk (2017, s. 136). Ölçme aracının yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapmaya uygun olup olmadığını ortaya koymak amacıyla KMO ve Bartlett's testleri yapılmıştır. Yapılan testlerde Bartlett's testi anlamlı ($p<,05$) bulunmuş olup değişkenler arasında ilişki olduğunu ortaya koymuş, KMO ,914 olarak tespit edilmiş olup elde edilen sonuç veri setinin örneklem sayısının açımlayıcı faktör analizi yapmaya yeterli olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 6, 13, 15, 19, 20, 21, 26, 27, 28, 29, 30, 32 ve 38. maddeler birden fazla faktöre yüklendikleri ve yük değerleri arasında 0,1'den daha az fark olduğu için ölçme aracından çıkarılmıştır. Büyüköztürk (2017, s. 125), iki maddenin faktör yük değerlerinin binişik olmaması için aralarındaki farkın en az 0,10 olması gerektiğini ve binişik olan maddelerin ölçekten çıkartılmasının düşünülebileceğini belirtmektedir. Sönmez ve Alacaapınar (2014, s. 160), madde faktör yük değerlerinin 0,30'un altına düşmemesi gerektiğini ve bir madde birden fazla faktörle ilişki kuruyorsa, faktör yük değerleri arasındaki farkın en az 0,10 olması gerektiğini önermektedir. Buna göre 18. madde birden fazla faktöre yüklendiği ve yük değerleri arasında 0,1 den daha az fark olduğu için aynı zamanda

da faktör yükleri 0,30'ün altında kaldığı için ölçme aracından çıkarılmıştır. Ayrıca 4, 5 ve 16, 17. maddeler iki maddeden oluşan boyutlar oluşturdukları için ölçme aracından çıkarılmıştır. Ölçekte yer alan her bir boyutun en az 5 maddeden oluşması en iyi durumdur fakat aksi durumda en az 3 maddeden oluşması arzu edilmektedir (O' Rouke ve Hatcher, 2013, s.53). Bahsedilen 18 madde atıldıktan sonra ölçme aracının Bartlett's testi anlamlı olup KMO değeri ,877 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 8: SÖMKÖ'nün Faktör Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	6,497	27,070	27,070
2	2,675	11,147	38,217
3	1,905	7,937	46,154
4	1,726	7,191	53,345
5	1,136	4,734	58,079

Yapılan açımlayıcı faktör analizine göre 5 faktörde toplam varyansın %58 'i açıklanmaktadır. Ayrıca 24 madde ile son hali verilen ölçme aracına yapılan güvenirlik analizinde Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,879 olarak tespit edilmiştir. Madde- toplam madde korelasyon katsayıları incelendiğinde ise maddelerin korelasyon katsayılarının 0,324 (3. Madde) ile 0,667 (40. Madde) arasında değiştiği görülmüştür.

Tablo 9: SÖMKÖ' nün Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
Madde24	,827				
Madde25	,806				
Madde31	,688				
Madde22	,631				
Madde41	,624				
Madde14	,544				
Madde23	,500				
Madde11		,779			
Madde10		,725			
Madde7		,688			
Madde8		,682			
Madde9		,628			
Madde12		,597			
Madde36			,732		
Madde35			,715		
Madde34			,709		
Madde33			,705		

Madde37	,573	
Madde2		,868
Madde1		,809
Madde3		,735
Madde39		,761
Madde42		,707
Madde40		,649

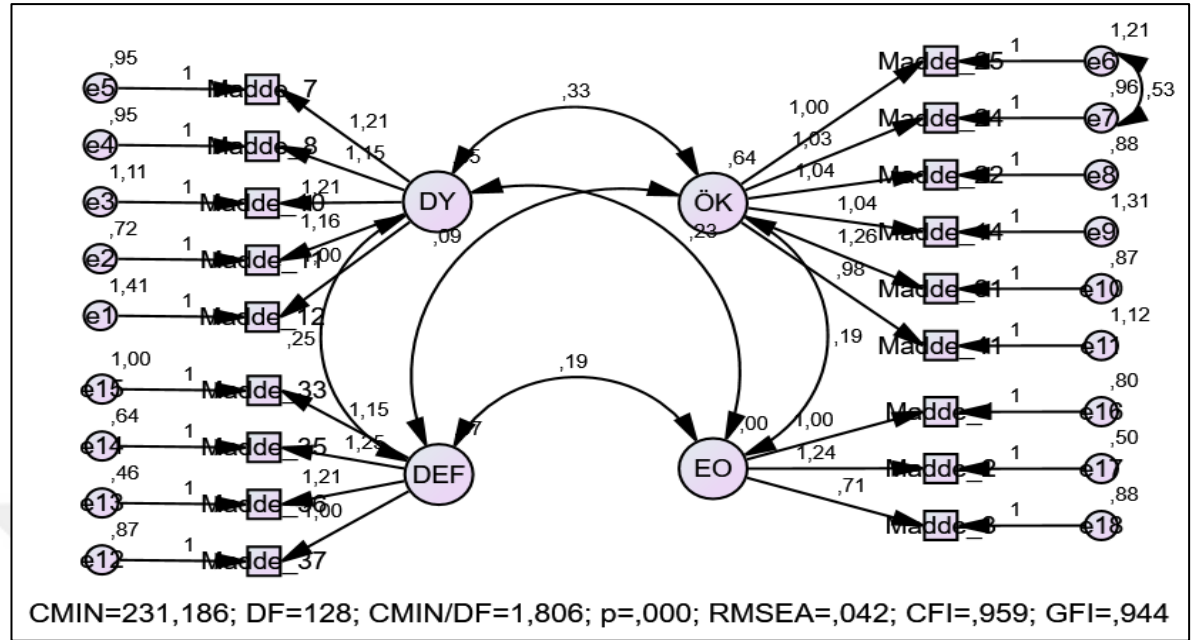
5 faktör 24 madde ile son hali verilen ölçme aracının 1. faktörünü 7 madde (14, 22, 23, 24, 25, 31, 41) 2. faktörünü 6 madde (7, 8, 9, 10, 11, 12) 3. faktörünü 5 madde (33, 34, 35, 36, 37) 4. faktörünü 3 madde (1, 2, 3) ve 5. faktörünü 3 madde (39, 40, 42) oluşturmaktadır.

Açımlayıcı faktör analizi neticesinde 5 faktör 24 maddeden oluşan ölçme aracına doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

3.7. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Sınıf öğretmenliği mesleki kaygı ölçeği için toplam 5 faktörlü bir yapı incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model uyum kriterleri incelenmiş ve $CMIN = 711,641$, $DF=242$, $CMIN/DF=2,941$, $p<0,001$, $RMSEA=0,066$, $CFI=0,874$, $GFI=0,878$ olarak elde edilmiştir. Elde edilen model uyum kriterleri istenilen sınırlarda olmadığı için modifikasyon indekslerine bakılmıştır. İnceleme neticesinde 24 ve 25 maddeler arasında kovaryans bağlantısı kurulurken, 9, 23, 34 ve 39. maddelerin kendi bulundukları faktörler dışında diğer faktörlerle de kovaryans bağlantısına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu tespit neticesinde ilgili maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ancak bu işlem sonucunda 5. faktörün 2 maddeye düştüğü görülmüş ve kalan 40 ve 42. maddeler de ölçekten çıkarılarak 4 boyut 18 madde olarak ölçeğe son hali verilmiştir.

Önerilen modifikasyon sonucu SÖMKÖ ait DFA Şekil1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: SÖMKÖ’nün Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Yapısal Eşitlik Diyagramı

Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum iyiliği ve kabul edilebilir uyum değerleri aşağıdaki tablo10’da belirtilmiştir (Doll, Xia ve Torkzadeh, 1994:456; Mishra ve Datta, 2011:40; akt. Çakıroğlu ve Öztürk, 2020).

Tablo 10: Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum Değer Aralıkları

Ölçütler	Uyum İyiliği	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 5$
GFI	$,90 \leq GFI \leq 1$	$,80 \leq GFI \leq 1$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq ,05$	$0 \leq RMSEA \leq ,08$
CFI	$,97 \leq CFI \leq 1$	$,90 \leq CFI \leq 1$
AGFI	$,90 \leq AGFI \leq 1$	$,80 < AGFI \leq 1$

Sınıf öğretmenliği mesleki kaygı ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo10’daki uyum iyiliği değer aralıklarına göre değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmenliği mesleki kaygı ölçeğinde 4 faktörlü 18 maddeden oluşan yapı incelendiğinde CMIN= 231,186, DF=128, CMIN/DF=1,806, $p < 0,001$, RMSEA=0,042, CFI=0,959, GFI=0,944 olarak belirtilen sınırlar içerisinde bulunmuştur. El edilen bu değerler model uyumunun mükemmel olduğu anlamını taşımaktadır. Doğrulayıcı faktör analizinde uyum indekslerinden hangisinin değerlendirileceğine yönelik kesinlik yoktur. Genel olarak ki-kare, CMIN/DF, CFI, GFI, RMSEA değerleri belirtilmektedir (Karagöz, 2019: 1044).

18 madde 4 faktör olarak nihai hali verilen ölçek için faktörlere ortak özellikler dikkate alınarak adlandırma yapılmıştır. Faktörler; derse yönelik kaygı, özden kaynaklı kaygı, ders dışı eğitim faaliyetlerine yönelik kaygı, eğitim ortamına yönelik kaygı olarak adlandırılmıştır. Tablo11’de faktörlerin hangi maddelerden oluştuğu verilmiştir.

Tablo 11: Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kaygı Ölçeği Faktör Adları ve Maddeleri

Faktör Adı	Madd e No	Maddeler
Derse Yönelik	M1	Sınıfımda otoritemin sarsılacağını düşündüğümde tedirgin olurum.
	M4	Konuya ayırdığım sürenin yetmemesinden endişe duyarım.
	M3	Öğrencilerimin beni sevmemesinden endişe duyarım.
	M2	Ders zamanını verimli kullanamayacak olmam beni endişelendirir.
	M6	Derste sürekli zamanı kontrol etmekten huzursuz olurum.
Özden Kaynaklı	M5	Ders anlatırken heyecanlanmak beni korkutur.
	M8	Birinci sınıf öğrencilerine karşı sabırlı olacağım konusunda endişeliyim.
	M11	Birinci sınıf öğrencilerine okuma yazma öğretecek olmam beni kaygılandırır.
	M7	Okul müdürümün dersimi izleyecek olması beni tedirgin eder.
	M10	Toplantılarda görüşlerimin eleştirilecek olması beni kaygılandırır.
Ders Dışı Eğitim Faaliyetleri	M9	Atandığım okuldaki meslektaşlarımın tecrübeli olmalarından çekinirim.
	M12	Yapacağım veli toplantılarına katılımın olmaması beni huzursuz eder.
	M14	Velilerin her şeyi öğretmenden beklemesi beni huzursuz eder.
	M13	Öğrenci devamsızlıklarının ders başarılarını düşürecek olması beni tedirgin eder.
	M15	Nöbetlerimde öğrencilerin başına bir şey gelecek olmasından kaygılarım.
Eğitim Ortamı	M17	Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenlik yapmak beni endişelendirir.
	M18	Köy okullarında tek öğretmen olmak beni huzursuz eder.
	M16	Atandığım okulunun fiziksel donanımının yetersiz olması beni endişelendirir.

18 madde 4 faktörden oluşan SÖMKÖ 724 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda SÖMKÖ’ nün Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayıları incelenmiş ve tablo12’de sunulmuştur.

Tablo 12: Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kaygı Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Testi Sonuçları

Ölçek	İfade Sayısı	Cronbach’s Alpha
SÖMKÖ	18	,865
Derse Yönelik Kaygı	5	,763

Özden Kaynaklı Kaygı	6	,795
Ders Dışı Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Kaygı	4	,764
Eğitim Ortamına Yönelik Kaygı	3	,745

Tablo12 incelendiğinde SÖMKÖ için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .865'tir. Alt boyutlar bağlamında incelendiğinde ise Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısının derse yönelik kaygı boyutu için .763, özden kaynaklı kaygı boyutu için .795, ders dışı eğitim faaliyetlerine yönelik kaygı boyutu için .764 ve eğitim ortamına yönelik kaygı boyutu için ise .745 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu değerler SÖKÖ'nün güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Alan yazında bir testin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısının en az 0,70 olması güvenirlik için gereklidir (Sönmez ve Alacapınar, 2018:132).

Yapılan uygulama sonrasında elde edilen verilerle SÖMKÖ'nün yapı geçerliliği tekrar test edilmiştir. Öncelikle veri setinin açımlayıcı faktör analizi yapmaya uygun olup olmadığını belirlemek için KMO ve Barlett's testi yapılmış ve sonuçlar tablo13'de verilmiştir.

Tablo 13: KMO ve Barlett's testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği	,866
Bartlett's Test of Sphericity	4429,778
Serbestlik Derecesi	153
Anlamlılık Düzeyi	,000

Tablo13 incelendiğinde Bartlett's testinin anlamlı olduğu ($p<0,05$) ve KMO örneklem yeterliliğinin ise .866 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değerler veri setinin açımlayıcı faktör analizi yapmaya uygun olduğunu ortaya koymaktadır.

KMO ve Barlett's testlerinin veri setinin açımlayıcı faktör analizi yapmaya uygun olduğu sonucunu ortaya koyması üzerine açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve sonuçlar tablo14'de verilmiştir.

Tablo 14: Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	5,534	30,745	30,745
2	2,146	11,921	42,666
3	1,589	8,826	51,493
4	1,118	6,209	57,702

Tablo14 incelendiğinde SÖMKÖ'nün 4 faktörde toplam varyansın % 57,7'sini açıkladığı görülmektedir. Hangi faktörlerde hangi maddelerin bulunduğu ve faktör yüklerinin neler olduğunu görmek için Varimax döndürme yöntemi kullanılmış ve sonuçlar tablo15'de verilmiştir.

Tablo 15: SÖMKÖ'nün Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Madde	Faktör Adaları			
	ÖK	DY	DEF	EO
M10	,766			
M9	,763			
M11	,709			
M8	,609			
M5	,595			
M7	,573			
M2		,783		
M3		,779		
M4		,717		
M1		,615		
M6		,409		
M13			,842	
M12			,754	
M14			,736	
M15			,551	
M16				,456
M17				,857
M18				,846

Tablo15 incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin bağlı bulundukları faktörlere sadık kaldıkları görülmektedir. Özden kaynaklı kaygı boyutunu 6 madde oluşturmakta ve faktör yükleri .573 (7. madde) ile .766 (10. madde) arasında değişmektedir. Derse yönelik kaygı boyutunu 5 madde oluşturmakta ve faktör yükleri .409 (6. madde) ile .783 (2. madde) arasında değişmektedir. Ders dışı eğitim faaliyetlerine yönelik kaygı boyutunu 4 madde oluşturmakta ve faktör yükleri .551 (15. madde) ile .842 (13. madde) arasında değişmektedir. Eğitim ortamına yönelik

kaygı boyutunu 3 madde oluşturmakta ve faktör yükleri .456 (16. madde) ile .846 (18. madde) arasında değişmektedir. Elde edilen sonuçlar SÖMKÖ'nün yapı geçerliliğini koruduğunu ortaya koymaktadır.

3.8. Verilerin Analizi

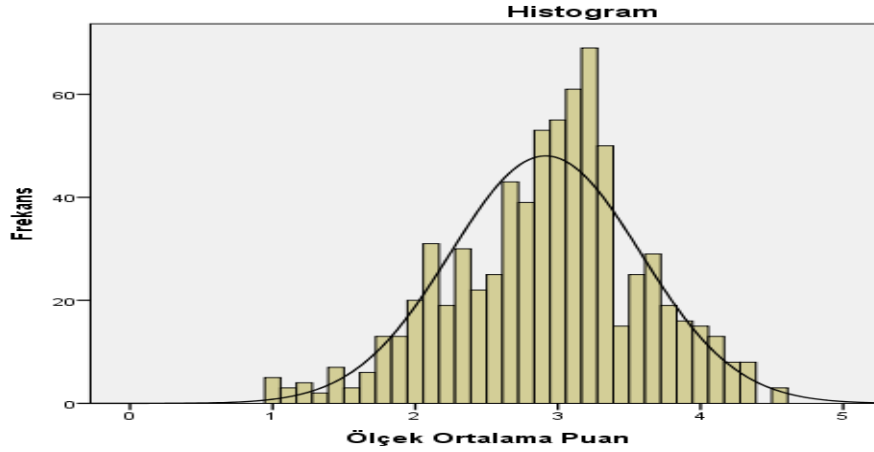
Çalışmada elde edilen verilere parametrik mi yoksa non parametrik mi testlerin yapılacağına karar verebilmek için öncelikle veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını ortaya koyabilmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Veri setine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri tablo16' da sunulmuştur.

Tablo 16: Verilerin Normallik Varsayımını Karşılama Durumu

	N	$\bar{X}$	Medyan	Mod	S.S.	Çarpıklık	Basıklık
SÖMKÖ	724	2,91	3	3	,668	-,316	,067
Derse Yönelik Kaygı	724	3,03	3,20	3	,938	-,317	-,651
Özden Kaynaklı Kaygı	724	2,03	2	2	,760	,718	,200
Ders Dışı Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Kaygı	724	3,82	4	4	,894	-1,211	1,397
Eğitim Ortamına Yönelik Kaygı	724	3,26	3,33	4	1,087	-,355	-,769

Tablo16 incelendiğinde SÖMKÖ'nün çarpıklık değerinin -,316, basıklık değerinin ,067 olduğu görülmektedir. Ayrıca derse yönelik kaygı boyutunun çarpıklık değerinin -,317, basıklık değerinin -,651, özden kaynaklı kaygı boyutunun çarpıklık değerinin ,718, basıklık değerinin ,200, ders dışı eğitim faaliyetlerine yönelik kaygı boyutunun çarpıklık değerinin -1,211, basıklık değerinin 1,397, eğitim ortamına yönelik kaygı boyutunun çarpıklık değerinin -,355, basıklık değerinin -,769 olduğu görülmektedir. Alanyazında çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 sınırları içinde kaldığı durumlarda puanların normal dağıldığı kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2003; akt. Köklükaya ve Güven Yıldırım, 2016). Ayrıca Morgan vd. (2004:49) genel geçer kural olarak, çarpıklık katsayısının +1 ve -1 değerleri arasında olduğu durumlarda dağılımın normal dağılım olarak

gerçekleştğini önermektedirler. Araştırmada puanların normal dağılım özelliği gösterip göstermediği dağılımın histogram grafiği incelenerek, grafiğin simetrik bir çan eğrisi şekline ne derece benzediğine bakılarak da değerlendirilebilir (Can, 2019:82). Puanların normal dağılımını gösteren histogram grafiği şekil2’de sunulmuştur.



Şekil 2: Ortalama Puanların Normal Dağılımına İlişkin Histogram Grafiği

Şekil2’de sunulan histogram grafiği ve Tablo16’da sunulan basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde elde edilen bu sonuçlar verilerin normallik varsayımını karşıladığını ortaya koymuş ve parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testlerin yapılmasına karar verilmiştir.

Ölçeğin aralık genişliğinin ve düzeylerinin “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” (Tekin, 2002) formülü ile hesaplanması sonucunda; araştırma sonuçlarının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; 1.00-1.80; “Kesinlikle katılmıyorum”, 1.81-2.60; “Katılmıyorum”, 2.61-3.40; “Kararsızım”, 3.41- 4.20; “Katılıyorum” ve 4.21-5.00; “Kesinlikle katılıyorum” şeklindedir. Kaygı düzeylerinin aritmetik ortalama aralıkları ise; 1.00-1.80; “Çok düşük”, 1.81-2.60; “Düşük”, 2.61-3.40; “Orta”, 3.41- 4.20; “Yüksek” ve 4.21-5.00; “Çok yüksek” şeklindedir

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın alt problemlerine ilişkin yapılan analizler ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeyleri nedir? şeklinde ifade edilen birinci alt problem kapsamında; sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeyleri tablo17’de verilmiştir.

Tablo 17: Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerinin genel ortalaması

Ölçek	N	$\bar{X}$	Ss	Düzeyi
SÖMKÖ	724	2,91	,668	Orta

Tablo17 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerinin 5 üzerinden 2,91 aritmetik ortalamayla “Kararsızım” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuca göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerinin orta seviyede olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar tablo18’de verilmiştir.

Tablo 18: Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı puanlarının cinsiyete göre t-Testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Derse Yönelik Kaygı	Kadın	462	3,05	,87	467,448	,571	,568
	Erkek	262	3,01	1,04			
Özden Kaynaklı Kaygı	Kadın	462	2,08	,74	722	2,075	,038
	Erkek	262	1,96	,79			
Ders Dışı Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Kaygı	Kadın	462	3,80	,89	722	-,792	,429
	Erkek	262	3,85	,89			
Eğitim Ortamına Yönelik Kaygı	Kadın	462	3,33	1,07	722	2,137	,033
	Erkek	262	3,15	1,11			
SÖMKÖ	Kadın	462	2,94	,64	722	1,363	,173
	Erkek	262	2,87	,71			

Tablo18 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin, derse yönelik kaygı düzeylerinin ortalamasının kadınlarda 3,05, erkeklerde ise 3,01 ve ders dışı eğitim faaliyetlerine yönelik kaygı düzeyi ortalamalarının kadınlarda 3,80, erkeklerde ise 3,85 olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiki analiz neticesinde her iki boyutta da cinsiyete ilişkin farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular sınıf öğretmenlerinin derse yönelik ve ders dışı eğitim faaliyetlerine yönelik kaygılarının cinsiyetten kaynaklanmadığını ortaya koymaktadır.

Ancak sınıf öğretmenlerinin özden kaynaklı kaygı düzeylerinin ortalamasının kadınlarda 2,08, erkeklerde ise 1,96 ve eğitim ortamına yönelik kaygı düzeyi ortalamalarının kadınlarda 3,33, erkeklerde ise 3,15 olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiki analiz neticesinde her iki boyutta da cinsiyete ilişkin farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Her iki boyutta da kadınların kaygı düzeylerinin yüksek olması istatistiki açıdan da anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu kadınların erkeklere göre özden kaynaklı kaygı düzeylerinin ve eğitim ortamına yönelik kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenleri mesleki kaygı ölçeğinin geneli değerlendirildiğinde ise kadınların kaygı düzeyi ortalamalarının 2,94, erkeklerin ise 2,87 olduğu görülmektedir. Ancak her ne kadar kadınların kaygı düzeyi ortalamaları erkeklere göre daha yüksek olsa da bu durum istatistiki açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerindeki farkın cinsiyetten kaynaklanmadığı söylenebilir.

4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerinin okuttukları sınıf türüne göre değişip değişmediğini belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar tablo19’da verilmiştir.

Tablo 19: Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı puanlarının okuttukları sınıf türüne göre t-Testi sonuçları

Boyutlar	Sınıf Türü	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Derse Yönelik Kaygı	Müstakil	644	3,02	,948	105,071	-	,128
	Birleştirilmiş	80	3,17	,849		1,536	
Özden Kaynaklı	Müstakil	644	2,02	,759	722	-	,095

Kaygı	Birleştirilmiş	80	2,17	,753		1,672	
Ders Dışı Eğitim	Müstakil	644	3,80	,912	112,710	-	,084
Faaliyetlerine	Birleştirilmiş	80	3,96	,723		1,743	
Yönelik Kaygı							
Eğitim Ortamına	Müstakil	644	3,27	1,090	722	,540	,589
Yönelik Kaygı	Birleştirilmiş	80	3,20	1,069			
SÖMKÖ	Müstakil	644	2,90	,675	722	-	,142
	Birleştirilmiş	80	3,02	,603		1,470	

Tablo19 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin, derse yönelik kaygı düzeylerinin ortalamasının müstakil sınıf okutanolarda 3,02, birleştirilmiş sınıf okutanolarda ise 3,17, özden kaynaklı kaygı düzeylerinin ortalamasının müstakil sınıf okutanolarda 2,02, birleştirilmiş sınıf okutanolarda ise 2,17, ders dışı eğitim faaliyetlerine yönelik kaygı düzeyi ortalamalarının müstakil sınıf okutanolarda 3,80, birleştirilmiş sınıf okutanolarda ise 3,96, eğitim ortamına yönelik kaygı düzeyi ortalamalarının müstakil sınıf okutanolarda 3,27, birleştirilmiş sınıf okutanolarda ise 3,20 olduğu ve sınıf öğretmenleri mesleki kaygı ölçeğinin geneli değerlendirildiğinde ise müstakil sınıf okutanların kaygı düzeyi ortalamalarının 2,90, birleştirilmiş sınıf okutanların ise 3,02 olduğu görölmektedir. Ancak yapılan istatistiki analizler neticesinde gerek boyutlar bazında gerekse ölçek genelinde öğretmenlerin okuttukları sınıf türü değişkenine ilişkin fark anlamlı bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgular sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerinin okuttukları sınıf türünden kaynaklanmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerinin daha önceden birleştirilmiş sınıf okutma durumlarına göre değişip değişmediğini belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar tablo20’de verilmiştir.

Tablo 20: Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı puanlarının daha önce birleştirilmiş sınıf okutma durumuna göre t-Testi sonuçları

Boyutlar	DÖBSOD	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Derse Yönelik Kaygı	Evet	243	3,03	1,037	424,441	-,068	,943
	Hayır	481	3,03	,886			
Özden Kaynaklı Kaygı	Evet	243	2,01	,756	722	-,553	,581
	Hayır	481	2,05	,762			
Ders Dışı Eğitim	Evet	243	3,84	,882	722	,547	,584

Faaliyetlerine Yönelik Kaygı	Hayır	481	3,81	,900			
Eğitim Ortamına Yönelik Kaygı	Evet	243	3,15	1,084	722	-1,909	,057
	Hayır	481	3,32	1,086			
SÖMKÖ	Evet	243	2,89	,675	722	-,592	,554
	Hayır	481	2,92	,665			

Tablo20 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin, derse yönelik kaygı düzeylerinin ortalamasının daha önceden birleştirilmiş sınıf okutanolarda 3,03, daha önceden birleştirilmiş sınıf okutmayanlarda ise 3,03, özden kaynaklı kaygı düzeylerinin ortalamasının daha önceden birleştirilmiş sınıf okutanolarda 2,01, daha önceden birleştirilmiş sınıf okutmayanlarda ise 2,05, ders dışı eğitim faaliyetlerine yönelik kaygı düzeyi ortalamalarının daha önceden birleştirilmiş sınıf okutanolarda 3,84, daha önceden birleştirilmiş sınıf okutmayanlarda ise 3,81, eğitim ortamına yönelik kaygı düzeyi ortalamalarının daha önceden birleştirilmiş sınıf okutanolarda 3,15, daha önceden birleştirilmiş sınıf okutmayanlarda ise 3,32 olduğu ve sınıf öğretmenleri mesleki kaygı ölçeğinin geneli değerlendirildiğinde ise daha önceden birleştirilmiş sınıf okutanların kaygı düzeyi ortalamalarının 2,89, daha önceden birleştirilmiş sınıf okutmayanların ise 2,92 olduğu görölmektedir. Ancak yapılan istatistiki analizler neticesinde gerek boyutlar bazında gerekse ölçek genelinde öğretmenlerin daha önceden birleştirilmiş sınıf okutma durumu değişkenine ilişkin fark anlamlı bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgular sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerinin daha önceden birleştirilmiş sınıf okutma durumlarına göre farklılaşmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

4.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerinin görev yaptıkları yerleşim türü değişkenine ilişkin betimsel bulgular tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim türüne ait mesleki kaygı puanlarına ilişkin betimsel bulgular

Boyutlar	Yerleşim	N	$\bar{X}$	Ss
Derse Yönelik Kaygı	İl	288	2,95	0,99
	İlçe	229	3,00	0,94
	Köy	207	3,19	0,84
	Toplam	724	3,03	0,94

Özden Kaynaklı Kaygı	İl	288	1,95	0,77
	İlçe	229	2,02	0,77
	Köy	207	2,17	0,72
	Toplam	724	2,03	0,76
Ders Dışı Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Kaygı	İl	288	3,69	0,97
	İlçe	229	3,86	0,86
	Köy	207	3,96	0,79
	Toplam	724	3,82	0,89
Eğitim Ortamına Yönelik Kaygı	İl	288	3,15	1,15
	İlçe	229	3,23	1,05
	Köy	207	3,45	1,01
	Toplam	724	3,26	1,09
SÖMKÖ	İl	288	2,82	0,72
	İlçe	229	2,90	0,65
	Köy	207	3,06	0,58
	Toplam	724	2,91	0,67

Tablo21 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeyi ortalamalarının 2,91 olduğu ve öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerlerine göre 2,82 (il) ile 3,06 (köy) arasında değiştiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kaygı düzeyleri alt boyutlar bakımından incelendiğinde ise; derse yönelik kaygı boyutu ortalamasının 3,03 olduğu ve 2,95 (il) ile 3,19 (köy) arasında değiştiği, özden kaynaklı kaygı boyutu ortalamasının 2,03 olduğu ve 1,95 (il) ile 2,17 (köy) arasında değiştiği, ders dışı eğitim faaliyetlerine yönelik kaygı boyutu ortalamasının 3,82 olduğu ve 3,69 (il) ile 3,96 (köy) arasında değiştiği ve eğitim ortamına yönelik kaygı boyutu ortalamasının 3,26 olduğu ve 3,15 (il) ile 3,45 (köy) arasında değiştiği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerinin görev yaptıkları yerleşim türüne göre değişip değişmediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmış ve sonuçlar tablo22’de verilmiştir.

Tablo 22: Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı puanlarının görev yaptıkları yerleşim türüne göre ANOVA sonuçları

Boyutlar		KT	Sd	KO	F	p	Fark (Scheffe)
Derse Yönelik Kaygı	Yerleşim	7,066	2	3,533	4,045	,018	İl - köy
	Hata	629,738	721	,873			
	TOPLAM	636,804	723				

Özden	KT	Sd	KO	F	p	
Kaynaklı	Yerleşim	5,623	2	2,812	4,926	,008 İl - köy
Kaygı	Hata	411,546	721	,571		
	TOPLAM	417,169	723			
Ders Dışı	KT	Sd	KO	F	p	
Eğitim	Yerleşim	8,897	2	4,449	5,641	,004 İl - köy
Faaliyetlerine	Hata	568,650	721	,789		
Yönelik	TOPLAM	577,547	723			
Kaygı	KT	Sd	KO	F	p	
Eğitim	Yerleşim	11,383	2	5,692	4,866	,008 İl - köy
Ortamına	Hata	843,263	721	1,170		
Yönelik	TOPLAM	854,646	723			
Kaygı	KT	Sd	KO	F	p	
SÖMKÖ	Yerleşim	7,334	2	3,667	8,389	,000 İl – köy
	Hata	315,191	721	,437		İlçe - köy
	TOPLAM	322,525	723			

Tablo22 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerinde görev yaptıkları yerleşim yeri türüne göre hem alt boyutlarda hem de ölçek genelinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F_{DY} (2-723)=4,045$, $p<.05$), ($F_{ÖK} (2-723)=4,926$, $p<.05$), ($F_{DEF} (2-723)=5,641$, $p<.05$), ($F_{EO} (2-723)=4,866$, $p<.05$), ($F_{SÖMKÖ}(2-723)=8,389$, $p<.05$). Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yeri türüne göre derse yönelik kaygı boyutunda oluşan mesleki kaygı düzeyleri arasındaki farklılığın ilde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 2,95$) ile köyde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,19$) arasında, köyde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları lehine olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre köyde görev yapan öğretmenlerin derse yönelik kaygı düzeyleri il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yeri türüne göre özden kaynaklı kaygı boyutunda oluşan mesleki kaygı düzeyleri arasındaki farklılığın ilde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 1,95$) ile köyde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 1,17$) arasında, köyde görev yapan

öğretmenlerin puan ortalamaları lehine olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre köyde görev yapan öğretmenlerin özden kaynaklı kaygı düzeyleri il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yeri türüne göre ders dışı eğitim faaliyetlerine yönelik kaygı boyutunda oluşan mesleki kaygı düzeyleri arasındaki farklılığın ilde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,69$) ile köyde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,96$) arasında, köyde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları lehine olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre köyde görev yapan öğretmenlerin ders dışı eğitim faaliyetlerine yönelik kaygı düzeyleri il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yeri türüne göre eğitim ortamına yönelik kaygı boyutunda oluşan mesleki kaygı düzeyleri arasındaki farklılığın ilde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,15$) ile köyde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,45$) arasında, köyde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları lehine olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre köyde görev yapan öğretmenlerin eğitim ortamına yönelik kaygı düzeyleri il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ayrıca ölçeğin geneli değerlendirildiğinde ise sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yeri türüne göre mesleki kaygı düzeyleri arasındaki farklılığın ilde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 2,82$) ve ilçede görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 2,90$) ile köyde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,06$) arasında, köyde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları lehine olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre köyde görev yapan öğretmenlerin mesleki kaygı düzeyleri il merkezinde ve ilçede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine ilişkin betimsel bulgular tablo23’de verilmiştir.

Tablo 23: Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine ait mesleki kaygı puanlarına ilişkin betimsel bulgular

Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss
Derse Yönelik Kaygı	1-5 yıl	486	3,07	0,88
	6-10 yıl	138	3,17	0,95
	11-15 yıl	48	2,76	1,03
	16 ve üzeri	52	2,57	1,14
	Toplam	724	3,03	0,94
Özden Kaynaklı Kaygı	1-5 yıl	486	2,08	0,74
	6-10 yıl	138	1,98	0,78
	11-15 yıl	48	1,85	0,73
	16 ve üzeri	52	1,94	0,85
	Toplam	724	2,03	0,76
Ders Dışı Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Kaygı	1-5 yıl	486	3,89	0,84
	6-10 yıl	138	3,80	0,93
	11-15 yıl	48	3,67	0,87
	16 ve üzeri	52	3,35	1,14
	Toplam	724	3,82	0,89
Eğitim Ortamına Yönelik Kaygı	1-5 yıl	486	3,31	1,06
	6-10 yıl	138	3,21	1,10
	11-15 yıl	48	3,03	1,13
	16 ve üzeri	52	3,15	1,28
	Toplam	724	3,26	1,09
SÖMKÖ	1-5 yıl	486	2,96	0,63
	6-10 yıl	138	2,92	0,68
	11-15 yıl	48	2,70	0,68
	16 ve üzeri	52	2,63	0,85
	Toplam	724	2,91	0,67

Tablo23 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeyi ortalamalarının 2,91 olduğu ve öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 2,63 (16 ve üzeri) ile 2,96 (1-5 yıl) arasında değiştiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kaygı düzeyleri alt boyutlar bakımından incelendiğinde ise; derse yönelik kaygı boyutu ortalamasının 3,03 olduğu ve 2,57 (16 ve üzeri) ile 3,17 (6-10 yıl) arasında değiştiği, özden kaynaklı kaygı boyutu ortalamasının 2,03 olduğu ve 1,85 (11-15 yıl) ile 2,08 (1-5 yıl) arasında değiştiği, ders dışı eğitim faaliyetlerine yönelik kaygı boyutu

ortalamasının 3,82 olduğu ve 3,35 (16 ve üzeri) ile 3,89 (1-5 yıl) arasında değiştiği ve eğitim ortamına yönelik kaygı boyutu ortalamasının 3,26 olduğu ve 3,03 (11-15 yıl) ile 3,31 (1-5 yıl) arasında değiştiği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre değişip değişmediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmış ve sonuçlar tablo24’de verilmiştir.

Tablo 24: Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları

Boyutlar		KT	Sd	KO	F	p	Fark (Scheffe)
Derse Yönelik Kaygı	Kıdem	18,370	3	6,123	7,129	,000	1- 5 yıl – 16 üzeri
	Hata	618,435	720	,859			6-10 yıl – 16 üzeri
	TOPLAM	636,804	723				
Özden Kaynaklı Kaygı	Kıdem	3,376	3	1,125	1,958	,119	
	Hata	413,793	720	,575			
	TOPLAM	417,169	723				
Ders Dışı Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Kaygı	Kıdem	15,187	3	5,062	6,481	,000	1- 5 yıl – 16 üzeri
	Hata	562,360	720	,781			6-10 yıl – 16 üzeri
	TOPLAM	577,547	723				
Eğitim Ortamına Yönelik Kaygı	Kıdem	4,787	3	1,596	1,352	,256	
	Hata	849,859	720	1,180			
	TOPLAM	854,646	723				
SÖMKÖ	Kıdem	7,512	3	2,504	5,724	,001	1- 5 yıl – 16 üzeri
	Hata	315,013	720	,438			
	TOPLAM	322,525	723				

Tablo24 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerinde mesleki kıdemlerine göre özden kaynaklı kaygı ve eğitim ortamına yönelik kaygı boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($F_{ÖK} (3-723)=1,958, p>.05$), ($F_{EO} (3-723)=1,352, p>.05$). Elde edilen bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin özden kaynaklı kaygı düzeyleri ve eğitim ortamına yönelik kaygı düzeyleri öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmamaktadır.

Ancak sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerinde mesleki kıdemlerine göre derse yönelik kaygı ve ders dışı eğitim faaliyetlerine yönelik kaygı boyutları ile sınıf öğretmenliği mesleki kaygı ölçeğinin genelinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F_{DY} (3-723)=7,129, p<.05$), ($F_{DEF} (3-723)=6,481, p<.05$), ($F_{SÖMKÖ}(3-723)=5,724, p<.05$). Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi yapılmıştır.

Yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre derse yönelik kaygı boyutunda oluşan mesleki kaygı düzeyleri arasındaki farklılığın 1-5 yıl kıdem süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,07$) ve 6-10 yıl kıdem süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,17$) ile 16 yıl ve üzeri kıdem süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 2,57$) arasında, 16 yıl ve üzeri kıdem süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamaları aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre 16 yıl ve üzeri kıdem süresine sahip öğretmenlerin derse yönelik kaygı düzeylerinin 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdem süresine sahip olan öğretmenlere göre daha az olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre ders dışı eğitim faaliyetlerine yönelik kaygı boyutunda oluşan mesleki kaygı düzeyleri arasındaki farklılığın 1-5 yıl kıdem süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,89$) ve 6-10 yıl kıdem süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,80$) ile 16 yıl ve üzeri kıdem süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,35$) arasında, 16 yıl ve üzeri kıdem süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamaları aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre 16 yıl ve üzeri kıdem süresine sahip öğretmenlerin ders dışı eğitim faaliyetlerine yönelik kaygı düzeylerinin 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdem süresine sahip olan öğretmenlere göre daha az olduğu söylenebilir.

Ölçeğin geneli değerlendirildiğinde ise sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre mesleki kaygı düzeyleri arasındaki farklılığın 1-5 yıl kıdem süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 2,96$) ile 16 yıl ve üzeri kıdem süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 2,63$) arasında, 16 yıl ve üzeri kıdem süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamaları aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre 16 yıl ve üzeri kıdem süresine sahip öğretmenlerin mesleki kaygı

düzeylerinin 1-5 yıl kıdem süresine sahip olan öğretmenlere göre daha az olduğu söylenebilir.

4.7. Yedinci alt probleme ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerinin şu anda okuttukları sınıf değişkenine ilişkin betimsel bulgular tablo25’de verilmiştir.

Tablo 25: Sınıf öğretmenlerinin şu anda okuttukları sınıf değişkenine ait mesleki kaygı puanlarına ilişkin betimsel bulgular

Boyutlar	Okutulan Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss
Derse Yönelik Kaygı	1. Sınıf	174	3,06	0,94
	2. Sınıf	146	3,03	0,98
	3. Sınıf	162	3,00	0,92
	4. Sınıf	162	2,97	0,97
	Birleştirilmiş Sınıf	80	3,17	0,85
	Toplam	724	3,03	0,94
Özden Kaynaklı Kaygı	1. Sınıf	174	2,02	0,76
	2. Sınıf	146	1,96	0,75
	3. Sınıf	162	2,02	0,79
	4. Sınıf	162	2,07	0,74
	Birleştirilmiş Sınıf	80	2,17	0,75
	Toplam	724	2,03	0,76
Ders Dışı Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Kaygı	1. Sınıf	174	3,86	0,80
	2. Sınıf	146	3,77	0,96
	3. Sınıf	162	3,81	0,98
	4. Sınıf	162	3,76	0,91
	Birleştirilmiş Sınıf	80	3,96	0,72
	Toplam	724	3,82	0,89
Eğitim Ortamına Yönelik Kaygı	1. Sınıf	174	3,26	1,11
	2. Sınıf	146	3,25	1,07
	3. Sınıf	162	3,23	1,10
	4. Sınıf	162	3,34	1,09
	Birleştirilmiş Sınıf	80	3,20	1,07
	Toplam	724	3,26	1,09
SÖMKÖ	1. Sınıf	174	2,92	0,65
	2. Sınıf	146	2,87	0,71
	3. Sınıf	162	2,89	0,69
	4. Sınıf	162	2,91	0,66
	Birleştirilmiş Sınıf	80	3,02	0,60
	Toplam	724	2,91	0,67

Tablo25 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeyi ortalamalarının 2,91 olduğu ve öğretmenlerin okuttukları sınıflara göre 2,87 (2. sınıf) ile 3,02 (birleştirilmiş sınıf) arasında değiştiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kaygı düzeyleri alt boyutlar bakımından incelendiğinde ise; derse yönelik kaygı boyutu ortalamasının 3,03 olduğu ve 2,97 (4. sınıf) ile 3,17 (birleştirilmiş sınıf) arasında değiştiği, özden kaynaklı kaygı boyutu ortalamasının 2,03 olduğu ve 1,96 (2. sınıf) ile 2,17 (birleştirilmiş sınıf) arasında değiştiği, ders dışı eğitim faaliyetlerine yönelik kaygı boyutu ortalamasının 3,82 olduğu ve 3,76 (4. sınıf) ile 3,96 (birleştirilmiş sınıf) arasında değiştiği ve eğitim ortamına yönelik kaygı boyutu ortalamasının 3,26 olduğu ve 3,20 (birleştirilmiş sınıf) ile 3,34 (4. sınıf) arasında değiştiği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerinin şu anda okuttukları sınıflara göre değişip değişmediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmış ve sonuçlar tablo26’da verilmiştir.

Tablo 26: Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı puanlarının şu anda okuttukları sınıf değişkenine göre ANOVA sonuçları

Boyutlar		KT	Sd	KO	F	p
Derse Yönelik Kaygı	O. Sınıf	2,632	4	,658	,746	,561
	Hata	634,173	719	,882		
	TOPLAM	636,804	723			
Özden Kaynaklı Kaygı	O. Sınıf	2,598	4	,650	1,127	,343
	Hata	414,571	719	,577		
	TOPLAM	417,169	723			
Ders Dışı Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Kaygı	O. Sınıf	2,626	4	,656	,821	,512
	Hata	574,921	719	,800		
	TOPLAM	577,547	723			
Eğitim Ortamına Yönelik Kaygı	O. Sınıf	1,543	4	,386	,325	,861
	Hata	853,103	719	1,187		
	TOPLAM	854,646	723			
SÖMKÖ	O. Sınıf	1,182	4	,295	,661	,619
	Hata	321,344	719	,447		

Tablo26 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin şu anda okuttukları sınıflara göre gerek alt boyutlar bağlamında gerekse ölçek genelinde mesleki kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir edilmiştir ($F_{DY} (4-723)=,746$, $p>.05$), ($F_{ÖK} (4-723)=1,127$, $p>.05$), ($F_{DEF} (4-723)=,821$, $p>.05$), ($F_{EO} (4-723)=,325$, $p>.05$), ($F_{SÖMKÖ}(4-723)=,661$, $p>.05$). Elde edilen bu bulgulara göre öğretmenlerin mesleki kaygı düzeylerinin hem genel anlamda hem de alt boyutlar bağlamında öğretmenlerin şu anda okuttukları sınıflara göre farklılaşmadığı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygılarının çeşitli sosyodemografik değişkenler (cinsiyet, görev yeri, mesleki kıdem, şu anda okutukları sınıf, okuttukları sınıf türü, daha önce birleştirilmiş sınıf okutma) açısından incelenmesi amacı ile Ağrı il merkezi, merkez köyleri, ilçeleri ve ilçe merkezine yakın köy ilkokullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin katılımıyla yürütülen araştırmanın sonuçlarına ilişkin bulgular bu bölümde sunulmuştur.

Araştırmaya 724 sınıf öğretmeni katılmıştır. Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu” ve “Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygılarının bazı değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür.

5.1. Sonuç

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki kaygıları birçok araştırmada incelenmiş ve çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerine ilişkin çalışmaların mevcut olduğu; öğretmenlerin mesleki kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların ise yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu nedenle araştırmadan elde edilen bulgular tartışılırken öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular ilişkilendirilerek değerlendirmelerde bulunulmuştur. Görev yeri, mesleki kıdem, şu anda okutulan sınıf, okutulan sınıf türü, daha önce birleştirilmiş sınıf okutma durumu gibi değişkenlerin öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmalarda olmaması nedeniyle bu değişkenlerden elde edilen sonuçların farklı çalışmalarla ilişkilendirilmesine imkan bulunamamıştır. Bu durum araştırmanın özgün bir çalışma olduğunu ortaya koymaktadır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin sonuç

Sınıf öğretmenlerinin ölçeğin geneline yönelik kaygı puan ortalamasına göre kaygı düzeylerinin orta seviyede ($\bar{X}=2,91$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Serin, Güneş ve Değirmenci (2015), Tanışır Özkan (2019), Bozdam (2008), Köklükaya ve Güven Yıldırım (2016), Taşdemir ve Geçer (2020), Güngör ve Gül’ün

(2019) öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerine yönelik yaptıkları araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalardan elde edilen bulgularda da öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin orta seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun sebebi olarak, sınıf öğretmenlerinin mesleklerine yönelik olumlu tutum göstermeleri, mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutuma istenilen seviyede sahip olduklarına yönelik inançları gösterilebilir (Öztürk, Şahin, Demir ve Arcagök, 2019)

Alanyazında öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerine ilişkin gerçekleştirilen çalışmaların (Öztürk, Şahin, Demir ve Arcagök, 2019; Dilmaç, 2010; Altın Selek, 2020; Güngör ve Gül, 2021; Sarıtaş, 2019; Tümerdem, 2007; Doğan ve Çoban, 2009; Çelen ve Bulut, 2015; Yıldırım, 2011) bulguları incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermemektedir.

5.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından derse yönelik kaygı ve ders dışı eğitim faaliyetlerine yönelik kaygı alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılaşma olmadığı ancak özden kaynaklı kaygı ve eğitim ortamına yönelik kaygı alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Kadın sınıf öğretmenlerinin özden kaynaklı kaygı düzeylerinin ve eğitim ortamına yönelik kaygı düzeylerinin erkek sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenliği mesleki kaygı ölçeğinin geneli değerlendirildiğinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Bunun sebebi olarak, kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin çocuklarla iyi iletişim kuruyor olmaları, yapacakları işin detaylarını iyi öğrenmiş olmaları, mesleklerini severek ve isteyerek sürdürmeleri gösterilebilir. Literatürdeki cinsiyet değişkeninin öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerine etkisini inceleyen araştırmaların (Dursun ve Karagün, 2012; Gümrükçü Bilgici, 2016; Bozdam, 2008; Tanışır Özkan, 2019; Doğan ve Çoban, 2009; Abalı Öztürk, Şahin, Demir ve Arçagök, 2019; Dilmaç, 2010; Atmaca, 2013; Korucu ve Biçer, 2017; Altın Selek, 2020; Güngör ve Gül, 2019; Fidan, 2020; Sarıtaş, 2019; Yıldırım, 2011; Üredi ve Başduvar, 2017; Doğan, 2018; Çelen ve

Bulut, 2015; Doğan ve Çoban, 2009; Kafkas, Açak, Çoban ve Karademir, 2010; Üldaş, 2005; Yavuz ve Özkaya, 2021) sonuçları incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmadığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Yıldırım (2013), Tümerdem (2007), Güngör (2019), Taşgın (2006), Öztürk (2018), Taşdemir ve Geçer (2020), Uygun, Avaroğulları ve Oran'ın (2016) öğretmen ve öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmaların sonucunda ise mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermemektedir.

5.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni açısından özden kaynaklı kaygı ve eğitim ortamına yönelik kaygı boyutlarında anlamlı biçimde farklılaşmadığı ancak derse yönelik kaygı ve ders dışı eğitim faaliyetlerine yönelik kaygı boyutları ile sınıf öğretmenliği mesleki kaygı ölçeğinin genelinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre 16 yıl ve üzeri kıdem süresine sahip sınıf öğretmenlerinin derse yönelik kaygı düzeylerinin ve ders dışı eğitim faaliyetlerine yönelik kaygı düzeylerinin 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdem süresine sahip olan sınıf öğretmenlerine göre daha az olduğu söylenebilir. Ölçeğin geneli değerlendirildiğinde 16 yıl ve üzeri kıdem süresine sahip sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerinin 1-5 yıl kıdem süresine sahip olan sınıf öğretmenlerine göre daha az olduğu söylenebilir. Bunun giderilmesi için deneyimli öğretmenlerin ve okul yönetiminin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere destek olması gerekmektedir.

Literatürde mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin mesleki kaygıları üzerindeki etkisini tespit edebilmek için yapılan çeşitli araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Yıldırım (2013) sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından matematik kaygı puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin toplam kaygı puanları incelendiğinde deneyimli sınıf öğretmenlerinin, deneyimleri daha az olan sınıf öğretmenlerine göre görev süresi yönünden daha az matematik kaygısı taşıdığı söylenebilir. İpek (2019) mesleğe yeni

başlayan sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmasında mesleğin ilk yıllarında yaşanan kaygıların deneyim eksikliğinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Yavuz ve Özkaya (2021) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile matematik kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin artmasıyla matematik kaygı puanlarının da düşük seviyede arttığı söylenebilir. Üldaş (2005) yaptığı araştırmada matematik kaygı düzeylerinin yaş/kıdem değişkenleri açısından anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Doğan (2018) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin kıdem değişkeni açısından matematik kaygısının anlamlı biçimde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu bulgu araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermemektedir.

5.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeyleri şu anda okuttukları sınıf değişkeni açısından ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yavuz ve Özkaya (2021) sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin matematik kaygı düzeylerinin şu anda okuttukları sınıf değişkeni açısından ölçeğin genelinde ve çevresel kaygı alt boyutunda 4.sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin 3.sınıfı okutan sınıf öğretmenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermemektedir.

5.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yer değişkeni açısından mesleki kaygı düzeylerinin ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ölçeğin tüm alt boyutlarında köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerinin il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin geneli incelendiğinde köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeyleri il merkezinde ve ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun giderilmesi için köy okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları kaygılara yönelik çözüm önerileri getirilmelidir. Köylerde görev yapan öğretmenler her yönden ilgili kurumlarca desteklenmeli, iyileştirme çalışmaları yapılmalı,

öğretmenlerin gönüllü olarak köyde görev yapmaları teşvik edilmelidir. İpek (2019) mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin kaygılarını incelediği çalışmasında köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin daha kaygılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun köylerde yaşayan halkın şehirlilere göre daha az ilgili olmalarından kaynaklandığını ifade etmiştir. Ayrıca köy okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin iş yükünün fazla olduğunu belirtmiştir.

5.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerinin daha önce birleştirilmiş sınıf okutma durumu değişkeni açısından ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerinin daha önce birleştirilmiş sınıf okutma durumlarına göre farklılaşmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

5.2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerinin okuttukları sınıf türü değişkenine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeyinin okuttukları sınıf türünden kaynaklanmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

5.2. Öneriler

Araştırma sadece Ağrı ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubuna daha farklı illerde görev yapan sınıf öğretmenleri seçilerek araştırma genişletilebilir.

İlgili kaynaklar incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmaların yeterli sayıda olmadığı görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki kaygılarının tespiti ve giderilmesine yönelik nitel ve nicel çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenlerin mesleki kaygı düzeylerini tespit etmek için yeni ölçek geliştirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin katılımıyla yapılabilir.

Öğretmenlerin mesleki kaygı düzeyleri farklı değişkenler açısından karşılaştırılabilir.

Öğretmenlerin mesleki kaygı düzeyleri çok düşük yada çok yüksek ise bunların sebepleri araştırılıp çözüm odaklı çalışmalar yapılmalıdır.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetleri yardımıyla yaşayabilecekleri mesleki kaygılar ve çözüm önerileri hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanabilir. Aynı şekilde öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri öğretmenlerin yaşadığı mesleki kaygılar ile ilgili okutulan derslerin ve ders yöntemlerinin güncellenmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.



KAYNAKÇA

- Abalı Öztürk, Y., Şahin, Ç., Demir, M.K. & Arcagök, S., “Temel Eğitim Bölümünde Öğrenimlerini Sürdüren Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi”, *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (Özel Sayı), 2019, 107-122.
- Abazaoğlu, İ., “Dünyadaki Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları”, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 9 (5), 2014, 1-46.
- Akgün, A., Gönen, S. & Aydın, M. “İlköğretim Fen ve Matematik Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 2007, (283-299).
- Aktürk, A.O., “Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerine ve Akademik Başarılarına Göre İncelenmesi”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 2012, 283-297.
- Akyüz, Y., *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem Akademi, Ankara 2020.
- Altunkeser, F., *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Yordanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde 2014.
- Altın Selek, H., *Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Kaygı Düzeyleri (Denizli İli Merkezefendi İlçe Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli 2020.
- Arabacı, İ. & Polat, M., “Türkiye’de Eğitim Fakültelerine Öğrenci Alım Ölçütlerini Yeniden Düşünmek: Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 2012, 2146-9199.
- Arı, S., *Sınıf Öğretmenliği Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavının Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde 2015.

- Arslan, M., *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara 2010
- Aşkın, İ., *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2011.
- Ataüenal, A., *Öğretmenlik Mesleğine Giriş veya Nasıl Bir İnsan?* 20 Mayıs Eğitim, Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayını:3, Ankara 2000.
- Ataüenal, A., *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen*, Milli Eğitim Vakfı Yayını, No:4 Ankara 2003.
- Atmaca, H., “Almanca, Fransızca ve İngilizce Öğretmenliği Bölümlerinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları”, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(10), 2013, 67-76.
- Ayaş, A., “Eğitimle İlgili Temel Kavramlar”, H. Özmen, (Editör) ve D. Ekiz, (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş İçinde* (S. 2-12), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara 2013.
- Aydın, İ., *Eğitim ve Öğretimde Etik*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2003.
- Aydın, R., Şahin, H. & Topal, T., “Türkiye’de İlköğretime Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Nitelik Arayışları”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 2008, 119-142.
- Aydın, M., *Eğitim Yönetimi*, Gazi Kitapevi, Ankara 2014.
- Başaran, İ.E., *Eğitim Psikolojisi*, Gül Yayınevi, Ankara 1991.
- Başaran, M., “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgi Okuryazarlıklarının Değerlendirilmesi”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 2005, 163-177.
- Başkan, G.A., Aydın, A. & Madden, T., “Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 2006, 35-42.
- Baştürk, S. ve Ayas, C., *Öğretmenlik Mesleği*. K. Kiroğlu ve C. Elma içinde, *Eğitim Bilimine Giriş*, Pegem Akademi, Ankara 2012.

- Baykara Pehlivan, K., “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-Kültürel Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleği Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 2008, 151-168.
- Bekdemir, M., “İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarındaki Matematik Kaygısının Nedenleri ve Azaltılması İçin Öneriler (Erzincan Eğitim Fakültesi Örneği)”, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 2007.
- Bilir, A., “Birleştirilmiş Sınıflı Köy İlköğretim Okullarında Öğretmen ve Öğretim Gerçeği”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (2), 2008, 1-22.
- Blair, L., Huzur: Uyku Bozukluğu, Olumsuz Düşünce, Kaygı ve Stresle Baş Etme Yolları (C. Aral, Çev.). Akılçelen, Ankara 2014.
- Bozdam, A., *Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya 2008.
- Budak, S., *Psikoloji Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara 2000.
- Burkovik, Y., *Kaygılanacak Ne Var! Kaygılar ve Çözümleri*, Timaş Yayınları, İstanbul 2009.
- Büyükkaragöz, S., Muştı, M.C., Yılmaz, H. & Pilten, Ö., *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Eğitimin Temelleri)*, Mikro Yayın Dağıtım, Konya 1998.
- Büyüköztürk, Ş., *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (23. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara 2017.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (24. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara 2018.
- Cabı, E. ve Yalçınalp, S., “Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 2013, 85-96.
- Can, N., “Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları” *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (16), 2004, 130-119.

- Can Türkdoğan, S., *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörlere Göre Mesleki Kaygıları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli 2014.
- Can, A., *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (7. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara 2019.
- Cüceloğlu, D., *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitapevi, İstanbul 2011.
- Çalık, T. ve Sezgin, F., “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 2005, 55-66.
- Çakıroğlu, K.I. ve Öztürk, A., “Mağaza Kişiliği Ölçeğinin Türkçe Uyarlamasının Geçerlilik ve Güvenirliği”, *Business and Management Studies: An International Journal*, 8(5), 2020, 4273-4299.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M., “Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültelerinin Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 2005, 115-127.
- Çelen, A. ve Bulut, D., “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Kaygılarının Belirlenmesi (AİBÜ Örneği)”, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (18), 2015, 247-261.
- Çeliköz, N., “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Etiği”, M. Ç. Özdemir (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (331-388), Asil Yayın Dağıtım, Ankara 2003.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y., “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 2005, 207-237.
- Çevik, V., *Eğitim Yöneticileri İle Yönetici Adaylarının Kaygı Düzeyleri İle Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat, 2006.
- Çoban, A.E. ve Karaman, N.G., “Üniversite Öğrencilerinin Umutsuzluk, Kaygı ve İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmaları” *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 2, 2013, 78-88.

- Çubukçu, Z. ve Dönmez, A., “The Examination of The Professional Anxiety Levels of Teacher Candidates”, *Journal of Theory and Practice in Education*, 7(1), 2011, 3-25.
- Dadandı, İ., Kalyon, A. & Yazıcı, H., “Eğitim Fakültelerinde Öğrenim Gören ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları, Kaygı Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları”, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 2016, 253-269.
- Davarcıoğlu, P., *Orta Öğretim Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Matematik Korkusu*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın 2008.
- Deniz, S. ve Tican, C., “Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ile Mesleki Kaygılarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2017, 1838-1859.
- Dervişoğlu, Kalkan, G., *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kendi Sınıf Öğretmenlerinin Yeterliliklerini Değerlendirmesi* (Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas 2012.
- Develi, E., *Konya’da İlköğretim Okullarında görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sürekli Kaygı Durumlarının İncelenmesi* (Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Konya 2006.
- Dilci, T., “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlik Algıları”, *Milli eğitim Dergisi*, (194), 2012.
- Dilmaç, O., “Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (24), 2010, 49-65.
- Doğan, T. ve Çoban, A.E., “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 2009.

- Doğan, H. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin matematik kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Donmuş, V., Akpınar, B. & Eroğlu, M., “Öğretmen Adaylarının Akademik Öz yeterlikleri ve Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 2017, 1-13.
- Dursun, C., *Sınıf Öğretmenliği Aday Öğretmenlerinin Profili (Ankara örneği)* (Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2008.
- Dursun, S. ve Karagün, E., ”Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi: Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Son Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma”, *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (24), 2012, 93-112.
- Dursunoğlu, H., “Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Tarihi Gelişimi”, *MEB. Dergisi*, 160, 2003.
- Eraslan, M., *Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sürekli Kaygı Durumlarının Araştırılması (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur 2009.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Epilson Yayıncılık, İstanbul 2005.
- Ersevrim, İ., *Freud ve Psikanaliz Temel İlkeleri*. (3. Baskı), Assos Yayınları, İstanbul 2005.
- Fidan, Y., *Mesleki müzik Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya 2020.
- Gelişli, Y., “Eğitimin Tarihi Temelleri”, M. Ç. Özdemir (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (27-65), Asil Yayın Dağıtım, Ankara 2003.
- Genç, S., “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(5), 2004, 32-41.

- Genç, S.Z., “Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Meselemiz”, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 2005, 87-99.
- Gerçek, M., “Mesleki Kaygı ve Kariyer Uyumluluğu Arasındaki İlişkiler: Öğretmen Adayları Açısından Bir İnceleme”, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 2018, 297-312.
- Girgin, G., “Öğretmenlerde Tükenmişliğe Etki Eden Faktörlerin Araştırılması”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 2010, 032-048.
- Girgin, U.İ. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gönüldaş, H., *Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ile Kaygı ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir 2017.
- Gözler, A., Bozgeyikli, H. & Avcı, A., ”Sınıf Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimleri ile Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi” *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 2017, 189-211
- Gümrükçü Bilgici, B., *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygılarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2016.
- Güngör, Ç., *Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları İle Mesleki Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun 2019.
- Güngör, C. ve Gül, İ., “Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Giresun ili örneği)”, *Asya Öğretim Dergisi*, 7(2), 2019, 74-89.
- Güngör, C. ve Gül, İ., “Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algıları İle Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki”, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (25), 2021, 774-881.

- Gürkan, T. ve Gökçe, E., *Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim*, Siyasal Kitabevi, Ankara 1999.
- Güven,İ., *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem Akdemi, Ankara 2018.
- Işık, E., *Nevrozlar*, Kent Matbası, Ankara 1996.
- İpek, S., *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğin Birinci Yılında Yaşadıkları Kaygılar: Nedenler ve Çözüm Önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2019.
- Kafkas, M.E., Açak, M., Çoban, B. & Karademir, T., “Investigation of the Relationship between Preservice Physical Education Teachers Sense of Self –Efficacy and Professional Concers”, *Inonu University Journal of Faculty of Education*, 11(2), 2010, 93-111.
- Kahraman, M. ve Polat, D., “Fen Bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar ve öğretim sürecine ilişkin kaygı ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 2017, 757-780.
- Karagöz, Y., *SPSS-AMOS-META Uygulamalı İstatistiksel Analizler* (2. Basım), Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara 2019.
- Karagüven, Ü. ve Hülya, M., “Açık Kaygı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği ile İlgili Bir Çalışma”, *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 1999, 203-218.
- Karaseyfoğlu, S., *Kaygı*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2012.
- Kaya, M. ve Varol, K., “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluk - Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Kaygı Nedenleri (Samsun Örneği)”, *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 2004, 31-63.
- Kına, M., *Tanzimat Döneminde Eğitimde Çağdaşlaşma Hamlesi ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir 2006.
- Kınay, İ. ve Özkan, E., “Öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ölçeği (ÖAKKÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *International Periodical*

For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9(5), 2014, 1747-1760.

Korkmaz, A., “Son Öğretmen Yetiştirme Modeli”. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirimleri, Cilt I, 2004, S: 467-486.

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

Köklükaya, A.N. ve Güven Yıldırım, E., “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 2016, 1307-9581.

Köknal, Ö., *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*, Altın Kitaplar, İstanbul 1982.

Köknal, Ö., *Kaygıdan Korkuya*, Remzi Kitabevi, İstanbul 2014.

Kuran, K., “Öğretmenlik Mesleği Niteliği ve Özellikleri”, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (Editör: A. Türkoğlu), Mikro Yayınları, ss. 253-278, Ankara 2002.

Kurtuldu, M.K., "Müzik öğretmenliği bölümü piyano öğrencilerinin sınav kaygısına yönelik tutumları," *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 2009, 107-126.

Kurtuldu, M.K. ve Ayaydın, A., “Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 2010.

Kuru, O., “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleğe İlişkin Kaygılarının İncelenmesi”, *Ekev Akademi Dergisi*, (74), 2018.

Küçükahmet, L., *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İçinde (s. 2-24), Nobel Yayıncılık, Ankara 2002.

Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973). Öğretmenlik Mesleği. [http:// www. mevzuat. gov. tr / MezuatMetin/ 1.5.1739.pdf](http://www.mevzuat.gov.tr/MezuatMetin/1.5.1739.pdf).

- Morgan, G.A., Leech, N.L., Gloeckner, G.W. & Barret, K.C., *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation*. (Second Edition), Lawrence Erlbaum Associates, London 2004.
- Morgan, C.T., *Psikolojiye Giriş*. (S. Karataş ve R. Eski, Çev.), Eğitim Kitapevi Yayınları, Konya 2011.
- O'Rourke, N. ve Hatcher, L., *Astep by step approach to using SAS for factor analysis and structural equation modelling* (2nd edition). SAS Institute Inc., North Carolina 2013.
- Özer, K., *Kaygı: Sinanma Duyusuyla Baş Edebilme*, (4.Baskı), Sistem Yayıncılık, İstanbul 2008.
- Özden, Y., *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara 2004.
- Özgüven, İ.E., *Psikolojik Testler*, PDREM Yayınları, Ankara 2000.
- Özkan, S., *Türk Eğitim Tarihi*, Nobel Yayıncılık, Ankara 2008.
- Özpınar, M., Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları (Aydın İli Örneği), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın 2008.
- Öztürk, İ., *Eğitim Fakültelerindeki Coğrafya Öğretmenliği Ana Bilim Dallarının Nitelikli Coğrafya Öğretmeni Yetiştirmedeki Yeterlilikleri Konusunda Öğretmen Adaylarının Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2004.
- Öztürk, M., "Köy ve Kasabalarda Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleğin İlk yılında Yaşadıkları Güçlükler" *İlköğretim Online*, 15(2), 2016, 378-390.
- Öztürk, C., *Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya 2018.
- Özusta, Ş., "Çocuklar İçin Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri Uyarlama Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Türk Psikoloji Dergisi*, 10 (34), 1995, 32-44.

- Pul, H.H., *Sınıf Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnançları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun 2019.
- Saban, A., Korkmaz, İ. & Akbaşlı, S., “Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları”, *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 2004, 198-209.
- Şahin, Ç., “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Programlarında Esnek Program ve Uygulaması”, *Milli Eğitim Dergisi*, (171), 2006, 167-176.
- Saracaoğlu, A.S., Kumral, O. ve Kanmaz, A., “Orta Öğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlilikleri, Kaygıları ve Akademik güdülenme Düzeyleri”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 2009, 38-54.
- Sarı, M.H. ve Altun, Y., “Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 30 (1), 2015, 213-226.
- Sarıbaş, S. ve Babadağ, G., “Temel Eğitimin Temel Sorunları”, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretimi Dergisi*, 3(1), 2015, 18-34.
- Sarıtaş, S., *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Psikolojik İyi Oluş Halleri, Mesleki Kaygı Düzeyleri ve Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2019.
- Sarpkaya, R., (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Anı Yayıncılık, Ankara 2008.
- Sazak, N. ve Ece, S., “Bolu Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin ÖSS ve Özel Yetenek Sınavlarına Yönelik Kaygıları. Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu”, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta 2004.
- Sazak, N., “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Ses Sağlığı ve Korunmasına İlişkin Görüşleri”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 2007, (13). 69-86.

- Senemoğlu, N. (1994). “Sınıf Öğretmeni Bilgiyi Aktaran Kişi Değil Bilgiye Ulaşma Yollarını Öğreten Kişilerdir”, Erşim Tarihi: 23 Ocak 2021, [http:// www.senemoğlu. com//](http://www.senemoğlu.com//)
- Senemoğlu, N., “Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları, Sorunlar, Öneriler”, Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(5), 2003, 154-193.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç., “Türkiye’de Öğretmenlik Tutumları”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 2004, 137-146.
- Semerci, N., Demiralp, D., Koç, S. & Kerimgil, S., “Geçmişte (1942) ve Günümüzde (2003) Göreve Başlamış Sınıf Öğretmenlerine Göre Öğretmenlik”, *Sosyal Bilimler Dergisi / Journal of Social Sciences*, 33(1), 2009.
- Serin, M.K., Güneş, A.M. ve Değirmenci, H., “Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Mesleğe Yönelik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki”, *Cumhuriyet Intenational Journal Of Education*, 4(1), 2015, 21-37.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G., *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (6.Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara 2018.
- Suroğlu Sofi, M., *Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya 2012.
- Sünbül, A.M. (2005). “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik”, (Ed. Ö. Demirel ve Z. Kaya), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (6. Baskı) İçinde (s. 245 – 276), Pegem A Yayıncılık, Ankara 2005.
- Şahin, A., *2008 – 2018 Yılları Arasında Sınıf Öğretmenliği Alanında Yapılan Çalışmaların İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon 2019.
- Şen, H.S., Erişen, Y., “Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri”, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(11), 2002, 99-116.

- Şenel, A., *Eğitimin Temel Kavramları*. M. Gültekin (Ed.), Eğitim Bilimlerine Giriş (s. 3-15), Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir 2008.
- Şimşek, H., “Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları”, *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 2005, 1-26.
- Şişman, M., “Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı / 10(3), 2009, 63-82.
- Tallis, F., *Kaygıları Aşmak*, Sistem Yayıncılık, İstanbul 2003.
- Tanışır Özkan, S.N., *Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi İle İlgili Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı 2019.
- Taşdemir, C. ve Geçer, K., “Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin Belirlenmesi”, *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(3), 2020, 66-78.
- Taşgın, Ö., “Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulundan Okuyan Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 2006, 679-686.
- Taşgın, A., *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Öğretmen ve Öğrenme Süreci Yeterlilikleri – Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yeterlilikleri)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2010.
- Tekin, H., *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Yargı Yayıncılık, Ankara 2002.
- Tekşen, Z.C., *Sınıf Öğretmenliğinden Branş Öğretmenliğine Geçen Öğretmenlerin Alan Değiştirme Nedenleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2013.

- Tetik, A., Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları İle Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt 2021.
- Tok, H. ve Bozkurt, A., “Sınıf Öğretmenlerinin 1. 2. 3. Sınıflar İçin Ayrı Yetiştirilmeleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(2), 2010, 759-778.
- Turan, M., Ayyıldız, A., Geçim, E., Güneş, M., Tekgül, E., Sağlayan, M., Alpatun, K., Turan, N. & Doğan, B., “Toplum Gözüyle Sınıf Öğretmenliği”, 13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS) Sözlü Bildiri, (Mayıs, 2014), Kütahya.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Güncel Türkçe Sözlük*. / sözlük.gov.tr adresinden erişilmiştir.
- Türkoğlu, A., *109 Soruda Öğretmenlik Meslek Bilgisine Giriş*, Kare Yayınları, İstanbul 2005.
- Tümerdem, R., “Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 2007, 32-45.
- Tümkiye, S. ve Çavuşoğlu, İ., “Sınıf Öğretmenliği Son sınıf Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”, Çukurova Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 2010, 468-481.
- Uygun, K., Avaroğulları, M. ve Oran, M., “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi”, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(21), 2016, 417-436.
- Ültaş, İ., *Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği (MKÖ-Ö)’nin Geliştirilmesi ve Matematik Kaygısına İlişkin Bir Değerlendirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2005.

- Ünal, S. ve Ada, S., *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Marmara Üniversitesi Yayın No: 684, Teknik Eğitim Fakültesi Yayın No:20, İstanbul 2004.
- Üredi, L. ve Başduvar, L., “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi”, *Turkish Journal of Primary Education*, (2), 2017, 57-71.
- Üstüner, M., “Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 2004, 1-16.
- Varol, Ş., *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun 1990.
- Yaşar, Ş., *Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri. Eğitim Bilimine Giriş İçinde*. M. Gültekin (Ed.), Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1825, Eskişehir 2008.
- Yavuz, S. ve Özkaya, A., “Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin Matematik Kaygı Puanları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 2021, 392-416.
- Yenilmez, K. ve Özabacı, N., “Yatılı Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Matematik ile İlgili Tutumları ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 2003, 132-146.
- Yıldırım, A., *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algıları İle Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2011.
- Yıldırım, K., *Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman 2013.
- Yıldız, A.Z., *Birden Fazla Sınıf Öğretmeni Değişen İlkokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri* (Yayımlanmamış

Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ 2015.

Yılmaz, İ., *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur 2015.

YÖK, (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). Ankara: Temmuz.

Y. Kıncal, R., *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Erzurum 1999.

Yurdugül, H., *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28-30 Eylül 2005 Denizli, yunus.hacettepe.edu.tr/yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf.

EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin kaygılarını belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Çalışmanın geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşması vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır. **Aşağıdaki soruları görev yaptığınız okullara göre değil de genel anlamda bir sınıf öğretmenin yaşayacağı kaygılara göre değerlendiriniz.** Lütfen hiçbir soruyu atlamadan tüm soruları yanıtlayınız. Her bir soru için bir seçeneği işaretleyiniz. Bu çalışmaya vermiş olduğunuz bilgiler herhangi bir kişiyle paylaşılmayacak sadece bilimsel araştırmalar için kullanılacaktır.

Ölçekte belirtilen maddeleri **Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kısmen (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle Katılmıyorum (1)** ifadelerden size uygun olanı **(x)** işareti koyarak belirtiniz.

Destekleriniz için teşekkür ederim.

Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

Danışman

Serkan ÇİL

Yüksek Lisans Öğrencisi

1.Cinsiyetiniz:

() Kız () Erkek

2. Görev yaptığınız yer:

() İl () İlçe () Köy

3. Mesleki deneyiminiz:

() 1 – 5 yıl () 6 – 10 yıl () 11 – 15 yıl () 16 ve üzeri

4. Şu anda okuttuğunuz sınıf:

() 1.sınıf () 2.sınıf () 3.sınıf () 4.sınıf () Birleştirilmiş sınıf

5. Şu anda okuttuğunuz sınıf türü:

() Müstakil sınıf () Birleştirilmiş sınıf

6. Daha önce birleştirilmiş sınıf okuttunuz mu?

() Evet () Hayır

EK-2. Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kaygı Ölçeği (SÖMKÖ)

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.)Sınıfta otoritemin sarsılacağını düşündüğümde tedirgin olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.)Ders zamanını verimli kullanamayacak olmam beni endişelendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.)Öğrencilerimin beni sevmemesinden endişe duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.)Konuya ayırdığım sürenin yetmemesinden endişe duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.)Ders anlatırken heyecanlanmak beni korkutur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.)Derste sürekli zamanı kontrol etmekten huzursuz olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.)Okul müdürümün dersimi izleyecek olması beni tedirgin eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.)Birinci sınıf öğrencilerine karşı sabırlı olacağım konusunda endişeliyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.)Atandığım okuldaki meslektaşlarımdan tecrübeli olmalarından çekinirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.)Toplantılarda görüşlerimin eleştirilecek olması beni kaygılandırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.)Birinci sınıf öğrencilerine okuma yazma öğretecek olmam beni kaygılandırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.)Yapacağım veli toplantılarına katılımın olmaması beni huzursuz eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.)Öğrenci devamsızlıklarının ders başarılarını düşürecek olması beni tedirgin eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.)Velilerin her şeyi öğretmenden beklemesi beni huzursuz eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.)Nöbetlerimde öğrencilerin başına bir şey gelecek olmasından kaygılarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.)Atandığım okulun fiziksel donanımının yetersiz olması beni endişelendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.)Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenlik yapmak beni endişelendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.)Köy okullarında tek öğretmen olmak beni huzursuz eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-3 İzin Yazısı

	T.C. AĞRI VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı : E-68513552-730.01-22282445 Konu : Araştırma İzin Talebi (Serkan ÇİL)	12/03/2021
VALİLİK MAKAMINA	
İlgi : 10.03.2021 tarih ve E-28814003-730.0803-4592 sayılı Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının Yazısı.	
İlgide kayıtlı yazıya istinaden; Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Rektörlüğü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Serkan ÇİL'in ilimiz dahilinde "Sınıf Öğretmenlerinin Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu çalışma ile ilgili anket yapması, Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür. Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.	
Mehmet Faruk TEKİN Millî Eğitim Müdürü	
OLUR Ahmet Vezir BAYCAR Vali a. Vali Yardımcısı	
Ek: 1 Adet Yazı ve Fkleri	
Ba belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.	
Adres :	Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meh-ehys
Telefon No : 0 (472) 280 94 37	Bilgi xan: Temel Eğitim Hizmetleri Bölümü
E-Posta :	Unvan : Memur
Kep Adresi : mebi@is01.kep.tr	İnternet Adresi: Faks:
Ba evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 534e-d1b8-3aa4-8143-db88 koda ile teyit edilebilir.	

Canlı ve aktif durumda