

**T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**Psikoloji Anabilim Dalı
Klinik Psikoloji Bilim Dalı**

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KAYGI
DÜZEYLERİNİN CİNSİYETE GÖRE İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Muhammet Faruk CESUR

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Esra SAVAŞ**

İstanbul - 2023

TEZ TANITIM FORMU

Yazar Adı : Muhammet Faruk CESUR
Soyadı

Tezin Dili : Türkçe

Tezin Adı : Öğretmenlerin Mesleki Kaygı Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Enstitü : İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Psikoloji

Tezin Türü : Yüksek Lisans

Tezin Tarihi : 20.12.2023

Sayfa Sayısı : 90

Tez : Dr. Öğr. Üyesi Esra Savaş
Danışmanları

Dizin Terimleri : Öğretmenlik mesleği, kaygı, mesleki kaygı

Türkçe Özet : Öğretmenlerin mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma nicel verilere dayalı genel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Şanlıurfa ili Haliliye ilçesinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan toplam 412 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma örnekleme gönüllülük esasına dayalı basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Borich (1996) tarafından geliştirmiş ve Saban, Korkmaz ve Akbaşı, (2004) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği 45 maddelik bir ölçektir. Ölçekte 3 boyutlu olup her boyut 15 madde ile ölçülmüştür. Bu boyutlar ben-merkezli

kaygılar, görev-merkezli kaygılar ve öğrenci-merkezli kaygılardır. Veriler online anket aracılığı ile toplanmıştır. Veriler SPSS 29 programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Kolmogorov Smirnov, Mann Whitney U, Kruskall Wallis H ve Beferroni Düzeltmeli Dunn Çoklu karşılaştırmalar testleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Ben Merkezli Kaygılar, Görev Merkezli Kaygılar, Öğrenci Merkezli Kaygılar alt boyutlarında ve Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği toplam skor düzeylerinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeylere sahip olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin kaygı kaynaklarının neler olduğu üzerinde yoğunlaşılmalı ve bu kaygılarını azaltıcı önlemler geliştirilmelidir.

Dağıtım Listesi : 1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne
2. YÖK Ulusal Tez Merkezine

İmzası

Muhammet Faruk CESUR

**T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**Psikoloji Anabilim Dalı
Klinik Psikoloji Bilim Dalı**

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KAYGI
DÜZEYLERİNİN CİNSİYETE GÖRE İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Muhammet Faruk CESUR

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Esra SAVAŞ**

İstanbul - 2023

BEYAN

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğu, kullanılan verilerde herhangi tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez olarak sunulmadığını beyan ederim.

Muhammet Faruk CESUR

.../.../2023



İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Muhammet Faruk CESUR 'un Öğretmenlerin Mesleki Kaygı Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi adlı tez çalışması, jürimiz tarafından Psikoloji anabilim dalı, Klinik Psikoloji bilim dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan

Dr. Öğr. Üyesi Esra SAVAŞ
(Danışman)

İmza

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Gülşen FİLAZOĞLU ÇOKLUK

İmza

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Fatih BAL

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 2023

İmzası

Prof. Dr. İzzet GÜMÜŞ

Enstitü Müdürü

ÖZET

Öğretmenlerin mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma nicel verilere dayalı genel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Şanlıurfa ili Haliliye ilçesinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan toplam 412 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma örneklemini gönüllülük esasına dayalı basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Borich (1996) tarafından geliştirilmiş ve Saban, Korkmaz ve Akbaşlı, (2004) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği 45 maddelik bir ölçektir. Ölçekte 3 boyutlu olup her boyut 15 madde ile ölçülmüştür. Bu boyutlar ben-merkezli kaygılar, görev-merkezli kaygılar ve öğrenci-merkezli kaygılardır. Veriler online anket aracılığı ile toplanmıştır. Veriler SPSS 29 programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Kolmogorov Smirnov, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H ve Beferroni Düzeltmeli Dunn Çoklu karşılaştırmalar testleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Ben Merkezli Kaygılar, Görev Merkezli Kaygılar, Öğrenci Merkezli Kaygılar alt boyutlarında ve Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği toplam skor düzeylerinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeylere sahip olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin kaygı kaynaklarının neler olduğu üzerinde yoğunlaşılmalı ve bu kaygılarını azaltıcı önlemler geliştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik mesleği, kaygı, mesleki kaygı.

SUMMARY

This study, which aims to examine teachers' professional anxiety levels by gender, was carried out with a general screening model based on quantitative data. The population of the research consisted of a total of 412 teachers working in schools affiliated with the Ministry of Education in the Haliliye district of Şanlıurfa province. The research sample was determined by simple random sampling method on a voluntary basis. Teaching Profession Anxiety Scale was used to collect research data. The scale was developed by Borich (1996) and adapted into Turkish by Saban, Korkmaz and Akbaşı (2004). Teaching Profession Anxiety Scale is a 45-item scale. The scale has 3 dimensions and each dimension is measured with 15 items. These dimensions are Self-centered concerns; Task-centered concerns; and student-centered concerns. Data was collected via online survey. The data were analyzed via SPSS 29 program. Kolmogorov Smirnov, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H and Beferroni Corrected Dunn Multiple comparisons tests were used to analyze the data. As a result of the analysis, it was determined that female teachers had higher levels than male teachers in the sub-dimensions of Self-Centered Concerns, Task-Centered Concerns, Student-Centered Concerns and Teaching Profession Anxiety Scale Total Score levels. It should be focused on the sources of anxiety of female teachers and measures should be developed to reduce these concerns.

Keywords: Teaching Profession, Anxiety, Professional Anxiety.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
SUMMARY	ii
İÇİNDEKİLER	iii
KISALTMALAR	v
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
ÖNSÖZ.....	viii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ HAKKINDA GENEL BİLGİ

1.1.Meslek Seçimi ve Önemi.....	7
1.2. Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı.....	11
1.3.Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri	13
1.4.Öğretmenliği Tercih Etmede Etkili Olan Faktörler	16

İKİNCİ BÖLÜM

MESLEKİ KAYGI

2.1.Kaygı Kavramı.....	19
2.2.Kaygının Nedenleri.....	21
2.3.Kaygının Çeşitleri	22
2.4.Kaygıyla Mücadele	23
2.5.Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları	26

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Yöntemi	29
3.2.Araştırmanın Evren Örneklemi.....	29
3.3. Araştırmanın Varsayımları	30
3.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	30
3.5. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları	30
3.6. Veri Toplama Tekniği.....	31
3.7.Veri Analizi.....	31
3.8.Araştırma Soruları ve Hipotezleri.....	32
3.8.1.Araştırma Soruları	32
3.8.2.Araştırma Hipotezleri	32
3.9.Bulgular	33

3.9.1.Demografik Değişkenlere ve Ölçeklere İlişkin Temel Analizler	33
3.9.2.Araştırma Hipotezlerine İlişkin Bulgular	36
TARTIŞMA	55
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	57
KAYNAKÇA	61
EKLER.....	72



KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Vb.	: Ve Benzeri
Vd.	: Ve Diğerleri
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.	$\alpha = 0.05$ İçin Örneklem Büyüklükleri	30
Tablo 2.	Tüm Örneklem İçin Demografik Değişkenlerin Dağılımı	33
Tablo 3.	Cinsiyete Göre Demografik Değişkenlerin Dağılımı.....	34
Tablo 4.	“Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenilirlik Analizi	35
Tablo 5.	“Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” ve Alt Boyutlarına İlişkin Normal Dağılım Sınaması	36
Tablo 6.	“Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” ve Alt Boyutlarında Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Tespit etmek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi.	36
Tablo 7.	“Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” ve Alt Boyutlarında Yaşa Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Tespit etmek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi.	37
Tablo 8.	Kadın ve Erkek Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” ve Alt Boyutlarında Medeni Duruma Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Tespit etmek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi.	40
Tablo 9.	Kadın ve Erkek Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” ve Alt Boyutlarında Branşa Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Tespit etmek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi.....	43
Tablo 10.	Kadın ve Erkek Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” ve Alt Boyutlarında Mesleki Kıdeme Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Tespit etmek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi.....	45
Tablo 11.	Kadın ve Erkek Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” ve Alt Boyutlarında Bulunduğu Okuldaki Görev Süresine Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Tespit etmek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi... ..	49
Tablo 12.	Kadın ve Erkek Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” ve Alt Boyutlarında Çekirdek Ailede Öğretmen Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Tespit etmek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi.	51
Tablo 13.	Kadın ve Erkek Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” ve Alt Boyutlarında Mesleği İsteyerek Seçme Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Tespit etmek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi.....	53

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler	8
--	---



ÖNSÖZ

Bu çalışma, "Öğretmenlerin Mesleki Kaygı Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi" başlıklı klinik psikoloji yüksek lisans tezi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu tez, psikoloji ve eğitim alanlarındaki önemli bir konuya odaklanarak, öğretmenlerin mesleki kaygı düzeylerini cinsiyete göre detaylı bir şekilde araştırmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın oluşumunda, birçok kişinin katkıları ve desteği bulunmaktadır. İlk olarak, tez sürecim boyunca rehberlikleri, önerileri ve değerli yönlendirmeleriyle beni destekleyen danışmanımın, sayın Esra Savaş'ın önemli katkılarından dolayı teşekkür etmek isterim.

Ayrıca, bu çalışmada veri toplama aşamasında katkı sağlayan ve araştırma sürecinde bana destek olan öğretmenler ve katılımcılar için içten teşekkürlerimi sunmak isterim. Onların katılımı ve yardımı, bu çalışmanın başarılı bir şekilde tamamlanmasında büyük bir rol oynamıştır.

Bu tez aşamasında desteklerini esirgemeyen aileme ve değerli arkadaşım Gülbin Çoban'a teşekkürü bir borç bilirim. Onların sürekli teşvikleri ve destekleri, bu süreçteki en büyük motivasyon kaynağım oldu.

Son olarak, bu çalışmanın tamamlanmasında emeği geçen herkese içten teşekkürlerimi sunarım. Umuyorum ki, bu tez, öğretmenlerin mesleki kaygı düzeylerini anlamak ve gelecekteki çalışmalara rehberlik etmek adına katkı sağlayacak bir kaynak olabilir.

GİRİŞ

Eğitim geçmişten günümüze kadar kümülatif bir şekilde önemini korumaktadır. İnsanlık devamını sağlamak adına eğitimin önemi giderek artmış ve ön planda tutmuştur. İlk insanla başlayan ve günümüze kadar devam eden bu süreç, zaman içinde evrilerek günümüze kadar gelmiştir. Eğitimin geçirdiği değişim sürecinde yeri gelmiş farklı sahalara ışık tutarak gelişimini beslemiş, yeri gelmiş farklı sahaların bilgileri doğrultusunda kendini revize etmiştir. Bu sarmal eğitimin bir sürekliliği haline gelmiştir (Ayaş, 2013:2).

Gelişim ve değişim temelli olan bilgi, çağımıza da ismini vererek bilgi çağı olarak döneme damgasını vurmuştur. Bilgi toplumu çağının hızla artan katılımcıları içerisinde yer alabilmek için, günümüzde eğitimin en kutsal haklardan biri olduğu kabul edilmektedir. Eğitime olan ihtiyaç her geçen toplumlarca daha çok hissedilir olmuştur. Çünkü eğitim toplumu şekillendirir. Dolayısı ile eğitimin güncel kalması ve kendini revize etmesi sebebiyle, toplumun dikkatini çekmektedir (Ataüenal, 2000).

İlk çağlardan günümüze kadar eğitimde yaşanan değişimler olsa da temelde hedeflenen nokta daima davranışta oluşturulmak istenen değişimdir (Ünal ve Ada, 2004: 11).

Eğitimde mihenk taşı öğretmen ve onun bilgisi, becerileridir. Sistem öğretmen ile devinim kazanır ve işleyişini gerçekleştirir. Etkili öğretmenin tanımı, sahalarında yeterli bilgi ve yeteneği olmakla birlikte öğretmenin sahip olması gereken meslek bilgisi ve yeteneğine hâkim olmaktır. Öğretmenin öğretim ortamında istenen eylemler için kullanılacak olan yöntem, materyal ile kazanımın öğrenciye aktarım şeklini belirlemesi mühimdir (Şen ve Erişen, 2002).

Bir toplumun varlığının nitelikli bir şekilde devamının sağlanması, vasıflı, sağlıklı ve kaliteli bir neslin oluşumunda ki etkisinden dolayı öğretmen önemlidir. Ülkeyi yöneten liderler dahil öğretmenlerin ellerinden çıkmıştır. Dolayısı ile öğretmenin ülkede gerçekleştirecek gelişim ve idarede rolleri hassasiyet taşır. Öğrencinin ülke içinde alacağı görev ve yerlerinin şekillenmesinin eğitimciler tarafından olması, onları yine önemli bir noktaya taşımaktadır (Bozdam, 2008:9).

Öğretim programlarında kullanılan öğretim materyalleri, öğretim strateji yöntem ve teknikleri, eğitim araç gereçleri, eğitim öğretim çalışmaları elbette ki çok önemlidir

ama öğretmen faktörü devreden çıkarıldığında beklenen ürün alınamaz. Dolayısı ile eğitim-öğretimin başarısı eğitimcinin elinden geçmektedir (Ünal ve Ada, 2004:15).

Öğretmen olası tüm tehlikeleri fark ederek bu yönde önlemlere başvurmalıdır. Okula yeni başlayan ve ilkokul sürecinde olan çocuğun öğretim çarkına sokulması sabır gerektiren meşakkatli bir süreçtir. Dolayısı ile eğitimcinin işi zor olmakla birlikte öğrencilerine karşı daima tahammülü yüksek ve güleç olmalıdır. Zamanımız açısından bakıldığında öğretmen öğretici konumundan ziyade istenilen bilgi ve davranışların elde edilmesine ışık tutan, yol gösteren yetkili, öğreten olmalıdır (Yıldız, 2015:2). Öğretmenlerin en temel görevi, eğitim vermiş olduğu bireylerde ulusal hedef ve amaçlara uygun olan davranışları oluşturmak aynı zamanda bireylerin kendilerine ve topluma faydalı olacak şekilde yetiştirmektir (Başaran, 1991).

Öğretmen, talebelerinin yaşam içinde yer kazanmalarını sağlayan, sosyal statü rol edinmesine kapı açan, okulda veya değil her türlü değişimlerinde yol gösterici olandır (Ataünal, 2003:58). Yaşanılan tüm bölge ve topluluklarda öğretici olan kişi olsa da öğretmen olmak başka bir şeydir. Öğretmenin formal eğitimi vardır dolayısı ile öğretici olanlar öğretmen olarak adlandırılmazlar. Öğretici kişinin verdiği bilgi düzensiz ve rastgele iken öğretmen bir program dahilinde aktiviteleri takip ederek davranım değişikliğini oluşturur (Erden, 2005: 22-23).

İlköğretime ilk defa adım atan öğrenciyi ilk karşılayan sınıf öğretmenidir. Dolayısı ile öğretim noktasında etkinliği yüksektir. Sınıf öğretmeni, çocuğun bütüncül açıdan değişim ve dönüşümünde önemlidir. Yaşamına yön verilmesi ve sosyal yaşamının biçimlenmesinde yetkinliği çoktur. Sınıf öğretmeni, rol modelidir. Bu misyonu ile yeni neslin yönlendirilmesinde rolü önemlidir. Kişinin 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 sınırlarını çizen, şekillendirmeye başlayan; gelecek nesillerin hayata bakışını büyük oranda etkileyen eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı ve analitik düşünme becerilerinin gelişimini hızlandıran kişidir (Senemoğlu, 2003).

Sınıf öğretmenin, öğrencilerinin ileriki yaşamlarının biçimlenmesinde çok önemli bir yeri vardır. Eğitim yaşamlarına ait bilgi, yetenek, alışkanlıkların ilkleri sınıf

öğretmeninin eşliğinde olur. Dolayısı ile önem derecesi bu kadar yüksek bir rol için sınıf öğretmeninin alanında iyi eğitilmiş olması önemlidir (Dervişoğlu Kalkan, 2012:2).

Sınıf öğretmenleri, görevlerini yerine getirirken çeşitli sıkıntılar yaşamaktadırlar. Göreve başlayan sınıf öğretmenlerinin sorunları şu şekildedir:

1. İdari işler hakkında bilgi eksikliği,
2. Birleştirilmiş sınıflı okullarda eğitim yapmak,
3. Okula ve okulun bulunduğu çevreye uyum sağlamada,
4. Öğretim etkinliklerini planlamada,
5. Bazı derslerin öğretiminde,
6. Öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmada,
7. Araç gereç ve materyal temininin sağlanmasında,
8. Sınıf yönetiminde,
9. Öğrenci ve veli iletişimi konusunda,
10. Öğretmenlik mesleğine uyum sağlama (Korkmaz, 2004).

Öğretmenliğe yeni adım atacak adaylar, genel olarak çoğu öğretim sürecini nasıl idare edecekleri ve talebeleri de buna nasıl dahil edecekleri noktasında endişe duymaktadırlar. Öğretmen adaylarının mesleki yaşamları adına çekindikleri konuların ne olduğuna dair sorulan sorulara cevapları aşağıdaki gibi olmuştur:

1. Öğrenci ile iletişim kuramama,
2. Konuyu tekrar etmede başarısızlık yaşama,
3. Olabilecek sıra dışı sorunlar karşısında gerekeni yapamamak,
4. Öğrencilerin yeterliliklerini adil bir şekilde değerlendirememesi,
5. Kendilerinin üniversitelerde öğrendikleri yeniliklerin okul tarafından kabul edilmemesi,
6. Diğer meslektaşlarından saygı görmeme,
7. Öğrencilerin dersi dikkatli bir şekilde takip etmelerini sağlayamama,
8. Öğrencilere öğretimin hedeflerini kazandırma,
9. Öğrencilerin konuları anlayamamaları ve öğrenememeleri,
10. Öğretmen hatasının öğrencilerce fark edilmesi ve öğrencileri disiplin altına alamamadır.

Öğretmenlerin mesleklerine olan pozitif ya da negatif yargılarının yanında kaygıları da önemlidir. Kaygı telaş yaratan olayların kişide yarattığı korku ve tedirginliktir (Işık, 1996:31).

Kişinin çevresinde gözlemlediği değişimin üstesinden gelemeyip, gelişmeler karşısında kendini vasıfsız ve eksik olduğunu düşünmesinden dolayı kaygı oluşur (Güngör, 2019:2). İnsanların başarısız olmalarına sebep olan ana etmenlerdendir. Sahip olması gereken bilgi düzeyi, yeteneğine sahip olmayan insanların kaygı derecesinin daha çok olduğu bilinir (Bozdam, 2008:2). Kaygı derecesi ne kadar çok ise insanlarda ileriki hayata dair o oranda buhran ve umutsuzluk olmaktadır (Çakmak ve Hevedanlı, 2005).

Kaygı seviyesinin yüksek olması, kişinin tavırlarına negatif tesir vermektedir. Dolayısı ile birey endişeli ve gergin davranışlar göstermektedir. Kişide her ne kadar olumsuz duygu ve düşünceye sebebiyet verse de canlıyı tetikte tutan, koruyan, güdüleyen olumlu bir yanı da vardır. Kaygı seviyesinin kararında olması onu amaca doğru harekete geçirecek ve kişiyi herhangi bir tehlike karşısında önlem almaya yönleltecektir (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007).

Öğretmenlerin mesleki süreçlerinde yaşadıkları kaygılar, onların öğretmenlikten soğuma ve uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Sebeplerine örnekler şu şekildedir:

1. Bireyin kendisi,
2. Ders anında ya da dışında ki aktiviteler,
3. Sınıf yönetimi,
4. Veli ve öğrenci,
5. Eğitim ortamı,
6. Ders materyalleri,
7. Nöbetler,
8. İdari yapının istekleri,
9. Meslektaşlar arasında olan iletişim problemleri (Güngör, 2019).

Bir öğretmen mesleğinde istediği başarıya, yaşayacağı minimal kaygı seviyesi ile ulaşabilir. Kaygı derecesi fazla olan eğitimci, mesleğini icra konusunda sürekli içsel sorgulama ve stres içinde olacaktır. (Saracoğlu, Kumral ve Konmaz, 2009) Öğretmen üstlendiği görev, misyonunu gerektiği şekilde yaparken kariyerine hizmet etmek için psikolojilerinin iyi seviyede olmasına ihtiyaç vardır.

Kaygı seviyesi olması gerekenin altında ya da üstünde ise bunun kişiye zarar verdiği bilinmektedir. Sıfır kaygı arzulanan ve beklenen bir seviye değildir. Tüm iş alanlarında, kaygı seviyesinin azlığı veya çokluğu sahanın iş kalitesini belirlemektedir. Dolayısı ile geleceği yetiştirdikleri nesil ile şekillendiren öğretmenlerin, kaygılarına neden olan unsurlar belirlenerek çözüme gidilmesi önemlidir (Kuru, 2018). Bu perspektifle çalışmanın, öğretmenlerin sahip oldukları kaygıların tespiti noktasında faydası olacağı söylenebilir.

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

Bu çalışmada hedeflenen, öğretmenlerde bulunan mesleki kaygıların ne olduğunun tespitinin yanında, bu kaygının cinsiyet değişkeni ve farklı değişkenler açısından incelenmesidir.

Eğitim çalışmaları bireyin yaşamında olmazsa olmazlardandır. Dolayısı ile evvel ezelden hep varlığını ve gerekliliğini hissettirmiştir. İlkokul formal-örgün eğitim kurumudur. Kişileri ileri yaşamlarına hazırlayan çok önemli bir basamak olmanın yanında, bu eğitim kurumunun her aşamasında etkin rol oynayan kişi de sınıf öğretmenidir (Dilci, 2012).

İlkokul da başrolde olan sınıf öğretmenleri; belli bir sayıda öğrenciyle 1.sınıfla başlayıp onları üst kuruma geçirene kadar devam eder. Fakat tek misyonu bu değildir. Bunun dışında öğrenciye yurttaşlık bilincini, milli birlik ve beraberliği, paylaşmayı, dayanışmayı, hayatı, hoşgörüyü, bilim ve teknolojiyi anlatır ve öğretir (Sazak, 2007:70).

Öğretmenler meslekleri noktasında bazı sorun ve zorluklar yaşamaktadırlar. Bu problemlerde onlara kaygı, endişe, huzursuzluk, gerginlik, tedirginlik, tükenmişlik, stres gibi olumsuz duyguları yaşatır (Tetik, 2021: 37). Bir öğretmen sahip olduğu mesleki sorumluluklarını yapabilmek, kendini geliştirerek kariyerinde ilerlemek için mesleği noktasındaki kaygılarından kurtulmalıdır (Taşgın, 2006).

Araştırmacının öğretmenlik mesleğinin içinden gelmesi ve yaşadığı mesleki kaygılar bu çalışmanın yürütülmesinde etkili olmuştur. Bu araştırmanın öğretmenlerin mesleki kaygılarının belirlenmesi yönelik çözüm önerileri sağlayacağı, öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin ilgili programlarına katkı sağlayacağı ve alan yazındaki mevcut eksikliği kapatma yönünde önemli derecede katkıları olacağı öngörülmektedir.

Yapılan olan bu araştırmada, katılımcıların kendilerine yöneltilen sorulara samimi ve doğru cevaplar verecekleri, örneklemenin evreni temsil ettiği, araştırmada kullanılan lme araçlarının istenilen tutum ve davranışı lme yeteneğine sahip olduğu, örneklemden elde edilen sonuçların genellenebileceği temel varsayımları arasındadır.



BİRİNCİ BÖLÜM

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ HAKKINDA GENEL BİLGİ

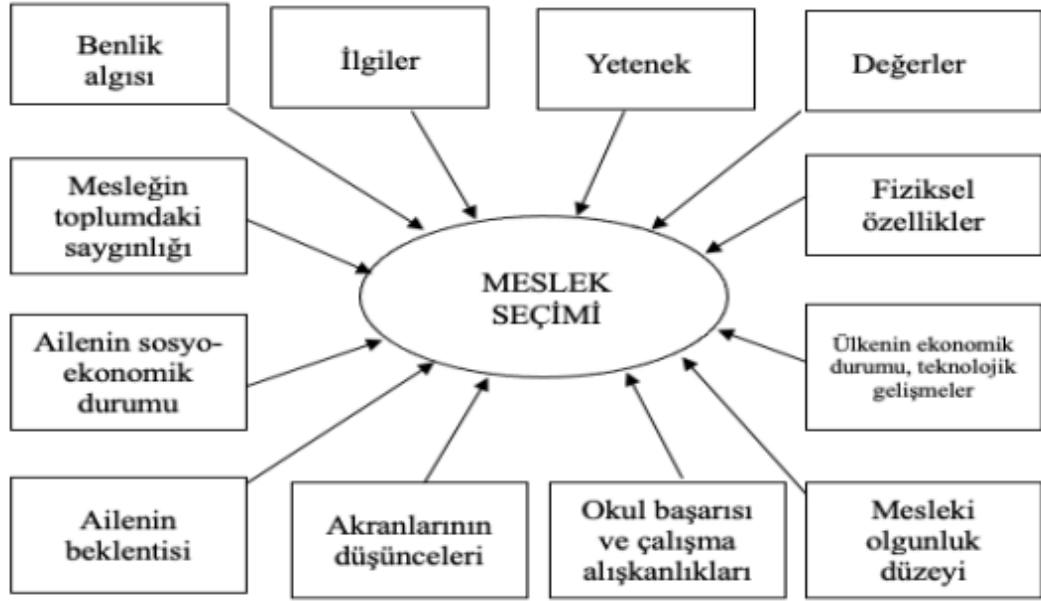
1.1.Meslek Seçimi ve Önemi

Meslek seçimi, bireylerin tercih ettikleri ve sahip olmak istedikleri meslekler arasından birisine yönelmeleri ve bu mesleğe ulaşmak için çaba göstermeleridir (Kuzgun, 2006). Meslek seçimi bireylerin gelişimleri ve değişimleri ile beraber çevreleriyle bulundukları etkileşimler neticesinde meydana gelmektedir (Çingöl vd., 2020). Meslek sahibi olabilmek yıllar süren eğitim programlarından geçmeyi ve uzmanlaşmayı gerektirmektedir. Bu da meslek seçimi sürecini zorlaştırmaktadır (Yanikkerem vd., 2004). Bireyler seçtikleri mesleklerle gelecek hayatlarında nelerle karşılaşacaklarını kimlerle iletişim içerisinde olup yakınlık kuracaklarını, çalışma ortamlarının nasıl olabileceğini ve hangi etkinliklerde bulunacaklarını belirlemiş olacaktır (Güler vd., 2005). Meslek seçimiyle verilen kararlar, bireylerin ileride iş sahibi olup olamayacaklarını, iş hayatlarında mutlu ve başarılı olup olamayacaklarını belirler. Aynı zamanda bu karar bireylerin dünya görüşlerini, değer yargılarını, günlük yaşam tarzlarını, başkalarıyla ilişkilerini ve alışkanlıklarını yönlendiren bir güç özelliğine sahiptir (Eryetiş, 2016).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre bir mesleğe sahibi olma; beslenme, barınma, sağlık gibi temel ihtiyaçlardandır (Çoban, 2021). Bireyler yaşamının büyük bir bölümünü iş yerlerinde geçirdiklerinden başarılı olabilecekleri, ilgilerine isteklerine ve becerilerine uygun ortamlarda olmaları ruh sağlıklarını da pozitif yönde etkilemektedir. Ancak ülkemizde gelecek kaygısı nedeniyle öğrenciler geleceğe umut içerisinde bakamamakta ve meslek seçimlerini ilgi, istek ve becerilerine uygun doğrultuda yapamamaktadır. Bu şekilde yapılan seçim sonucu okullarını memnuniyetsiz şekilde okuyan öğrencilerin mezun olduktan sonra da bu memnuniyetsizliklerinin devam ettiği çalışmalarla desteklenmektedir (Tezel ve Aslan, 2002; Yanikkerem vd., 2004; Bölükbaş, 2018; Kuzu vd., 2003).

Bireyin hayatı boyunca sürmekte olan meslek gelişimi birçok faktörden etkilenmektedir. Her birey kendine özgü farklı dönemlerden geçmektedir. Dolayısıyla bu dönemlerde farklı faktörlerden etkilenmektedirler. Bu çalışmada kişilik özellikleri, yetenek, ilgi, aile, meslek değerleri, sosyoekonomik düzey ve cinsiyet faktörleri alt

başlıklar olarak incelenecektir. Bu faktörlere ek olarak, politik ve ekonomik faktörlerde bulunmaktadır (Şekil 1).



Şekil 1. Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler

Kaynak: Çınar Ç, (2010 s.4)

Yetenek: Bireyin sahip olduğu yetenek, meslek seçimine etkisi olan etmenlerden en önemlisidir. Kuzgun (2017:15) yeteneği: Herhangi bir davranışı (bilgi veya beceriyi) öğrenebilmek için doğuştan sahip olunan gizil gücün (kapasitenin) çevreyle etkileşim sonucu geliştirilmiş ve yeni öğrenmeler için hazır hale getirilmiş kısmı olarak tanımlamaktadır. Böylelikle, yeteneğin her ne kadar doğuştan getirilen güçlü bir yanı olsa da çevresel şartların etkisini de barındırmaktadır (Pişkin, 2020: 47). Bireylerin birçok alanda yetenekleri vardır. Rotunda (2006), yetenekleri dört temel kategori altında incelemiştir. Bu kategoriler; zihinsel yetenekler, psiko-motor yetenekler, duyuşal ve algısal yetenekler ve fiziksel yeteneklerdir. Bu kategorilere göre, Rotunda (2006) kariyer konusuyla bağlantısı olan yetenek türünün zihinsel yetenek olduğunu savunmaktadır (Akt. Pişkin, 2020: 49).

Yetenek ve meslek seçimiyle ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Çalışmaların çıkış noktasını ABD'nin 1920'lerin sonunda girdiği ekonomik krizle birlikte iş istihdam alanında iş gücünü verimli kullanabilmek amacıyla insanların kendilerine uygun alanlara istihdam edilmesi olarak ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak, Minnesota Üniversitesinde görevli olan meslek psikologları tarafından Mesleki Yetenek

Örüntüsü Araştırması yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı meslekleri, kişilerin yeteneklerine göre gruplandırmaktır. Meslek psikologları böylelikle 9 yetenek alanını ölçmek için 12 farklı test hazırlamışlardır (Kuzgun, 2017: 28-29).

İlgi: İlgi, kariyer rehberliği ve danışmanlığı alanında üzerinde çalışmalar yapılan önemli kavramlardan biridir. İlgi: Bir faaliyet, görev veya bir nesneye karşı duyulan sevmeye ya da sevmeme durumudur. “Yetenekler bir mesleki etkinlikte sağlanan başarı düzeyi, ilgilerse o faaliyetlerden zevk alma düzeyi ile ilişkilidir” (Pişkin, 2020: 55). İlgilerin doğuştan gelen gizil güçler olduğu ve çevreden aldığı destekle ile gelişeceği düşünüldüğünde yapılan çalışmalar sonucunda ilgilerin gelişim dönemlerine göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır (Kuzgun, 2017: 57). İlgi envanterini ilk oluşturan Strong, ilgiyi bir nesneye karşı olan olumlu veya olumsuz tepki olarak belirtmiştir (Kuzgun, 2017: 45).

Kişilik Özellikleri: Kişilik: Kişinin yaşantı ve eylemlerinin tutarlı örüntülerini açıklayan özellikleridir (Cervone ve Lawrence, 2016: 32). Her insana ait farklı özellikler olması insanı biricik yapan bir durumdur. Buna bağlı olarak kişilik özelliklerin kişinin kariyer gelişimini de etkilemektedir (Pişkin, 2020: 58). Kişilik ve meslek seçimi konusunda birçok çalışma bulunmaktadır. Bunlardan en kapsamlısı, Holland’ın tipoloji kuramıdır. Holland’ın kuramı kişi ve çevre uyumunun meslek seçiminde önemli olduğunu belirtmektedir (Patton ve McMahon, 2014: 39). Holland meslek seçimi için altı kişilik tipi ve altı iş çevresi belirlemiştir. Bunlar; gerçekçi, araştırmacı, sosyal, sanatçı, gelenekçi ve girişimci kişiliklerdir (Bacanlı ve Sürücü, 2011).

Meslek Değerleri: Değerler, bireyin yaşamı ile ilgili karar vereceği zaman bireye öncülük eden ilke ya da inançlardır (Çınar 2010: 7). Kuzgun (2017:69) meslek değerlerini kişilerin karar verme sürecinde seçeneklerden hangisini öncelik olarak alacağını ve böylelikle önceliklerini tanımladığı bir bütünü olarak tanımlamaktadır. Mesleki değer, kişinin ulaşmak istediği hedeflere ve ideallere atfettiği önemdir (Kuzgun, 2017: 69). Meslek değerleri, Super (1950) tarafından yetenek, ilgi ve kişilik özelliklerine ek olarak yeni bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Akt: Pişkin, 2020:62). Mesleki değerlerle ilgili ilk çalışma Super tarafından yapılmıştır. Türkiye’de ise Kuzgun (1998) tarafından Kendini Değerlendirme Envanteri geliştirilmiştir. Bu envantere göre, “yeteneğini kullanma, yarışma, yaratıcılık, iş birliği, düzenli yaşam,

değişiklik, liderlik, kazanç ve ün sahibi olma” dokuz mesleki değer tanımlanmıştır (Akt: Pişkin, 2020: 63).

Aile: Meslek seçimini etkileyen faktörlerden bir diğeri kişinin ailesidir. Bu çalışmada üzerinde durulan meslek seçiminde aile etkisi kişinin kariyer yolculuğunda yadsınamayacak bir faktördür. Bireyin kariyer gelişim sürecinde anne ve babadan getirilen biyolojik faktörlerin yanı sıra çevresel faktörlerden de etkilenmektedirler. Çevresel faktörlerde en büyük payı olan yapı kişilerin aileleridir (Pişkin, 2020: 65). Kişiler gelişim evrelerinde ailelerinden ve hayatlarında önemli yere sahip kişilerden etkilenmektedirler. Türkiye’de yapılan birçok çalışma da kişilerin meslek seçiminde ailelerinden etkilendiğini göstermektedir (Sarıkaya, 1998; Şengün ve Pişkin, 2011, Akt. Pişkin, 2020: 65). Meslek seçimi kuramları da meslek seçimini etkileyen faktörlerin içinde ailenin önemine değinmişlerdir.

Roe’nun yaklaşımına göre, kişiler doğuştan birtakım güçlü ve zayıf özelliklerle dünyaya gelmektedirler. Bu özellikler ailenin çocuk yetiştirme tarzı, kişilerin fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması ile etkileşime girip kişinin ileri dönemlerinde belli meslek gruplarına yönelmesine sebep olmaktadır (Kaygın ve Zengin, 2019: 51; Güneri, 2020: 157).

Adler’in yaklaşımına göre, kişilerin çocukluk döneminde büyüdüğü aile ve ortam kişinin meslek seçimine etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Buna ek olarak anne, baba ve çocuk ilişkisi, kardeşler arasındaki ilişki, doğum sırası, sosyal ilgi, yaşam tarzı faktörleri de ileri dönemlerde verilen meslek seçimi kararına etkisi bulunmaktadır (Kaygın ve Zengin, 2019: 51; Güneri, 2020: 142).

Kişilerin meslek seçiminde ailelerin etkisi sadece olumlu olarak değildir. Bunun yanı sıra, olumsuz tutumları da bulunmaktadır. Türkiye toplulukçu (kolektivist) yapıya hâkim olan bir ülkedir. Böylelikle her türlü desteği sağlamaya çalışırken çocuklarının meslek seçimi kararlarına müdahale edebilmektedirler. Bu müdahale sonucunda, kişiler istemedikleri bir mesleği seçtiklerinde mutlu olmadıkları gözlenebilmektedir (Pişkin, 2020: 66).

Sosyoekonomik düzey ailenin içinde bulunduğu sosyoekonomik durumda kişinin kariyer gelişimini etkilemektedir. Kişinin eğitim hayatında ilerlemesi ilk olarak yeteneklerine bağlıdır. Fakat yetenekler sosyal çevrenin desteği ile gelişmekte olup kişinin gelecek eğitim hedeflerinin belirginleşmesinde ailenin ya da bulunduğu

çevrenin sosyoekonomik yapısı çok önemli bir faktördür. Kişinin ailesinin sosyoekonomik durumu eğitim düzeyini ve seçeceği mesleği belirlemektedir (Kuzgun, 2017: 101). Aytekin (2005: 186-188) tarafından yapılan araştırmada lise son sınıfta okuyan öğrencilerin meslek seçimlerine etki eden nedenlerin başında ailenin sosyoekonomik ve eğitim düzeyi faktörleri olduğu bulunmuştur. Blau ve Duncan (1967) kişinin mesleki gelişiminde iki faktörün önemini vurgulamışlardır. Bunlar, olanak ve süreçtir. Olanaklar anne babanın sağladığı ekonomik durum ile ilgilidir. Süreç ise aile tarafından sağlanan eğitim olanakları ve sağladıkları mesleki bilgilendirme desteğidir (Akt. Kuzgun, 2017: 102). Özetle, ailelerin meslek seçimine etkisi sosyoekonomik faktörler ve eğitim düzeyi açısından önemli bir yere sahiptir.

Cinsiyet Dünyada ülkeler arasında farklılıklar olmasına rağmen icra edilen mesleklerde kadın ve erkek sayısının eşit dağılmadığı gözlemlenmiştir (Kuzgun, 2017: 110; Pişkin, 2020: 68). Kadınların meslek yaşamına katılmaları erkeklere göre yeni bir durumdur (Kuzgun, 2017: 110). Kişinin cinsiyeti kariyer hayatıyla ilgili tutum ve davranışları etkileyebilmektedir. Ek olarak, kişinin içinde yaşadığı toplum yapısı da önemli bir faktördür (Pişkin, 2020: 72).

1.2. Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı

Topluma fayda sağlayacak olan kişinin eğitiminin iyi olması önemlidir. Aile ile başlayan eğitim, sosyalleşme ile devamını sürdürür. Toplum içinde elbette ki çeşitli kurumlar vardır ama çocuğun eğitim sürecinde en önemli yol göstereni okuldur. Kurum içinde ise bu görevin verildiği kişi öğretmendir (Oktay, 1991).

Öğretmenlik, formal eğitim kurumlarının farklı bölümlerinde eğitim öğretimi yapan, öğretmenlik bilgisin yanında hem mesleki alt yapı hem de genel kültür noktasında üst düzey bir bilgi ağı olan bireylerin icra ettiği meslektir (Ünal ve Ada, 2004:29). Öğretmen, kişilerin eğitim aşamalarındaki öğretme eyleminin tüm gereklerini sahiplenmiş bireydir (Sünbül, 2005:245).

Ülke toplumlarının modernleşmesi ve kişilerin şekillendirilmesi noktasında önemli bir yere sahip olan meslek öğretmenliktir (Arabacı ve Polat, 2012). Bu meslek toplum açısından önemli bir yere sahiptir. Aynı zaman da eğitim sürecinde ki vazgeçilmezliği düşünüldüğünde, öğretmenlik mesleği herkesin içinde olabileceği bir alan olamaz (Şimşek, 2005). Dünyada olan hızlı değişim ve dönüşümlere ayak uydurabilecek nesli inşa edecek kişiler öğretmenlerdir (Abazaoğlu, 2014). Dolayısı ile

öğretmen, dünyada genelinde olan bilimsel, teknolojik ve kültürel değişimlerin takibinde olmalıdır. Elde ettiği verileri, yetenekleri ve perspektifleri ise öğrencilerine verebilme noktasında kendini geliştirmelidir (Altunkeser, 2014:2).

Mesleğini olabilecek en iyi şekilde icra etmenin yolu, kendini alanında geliştirmekten geçmektedir. Fakat öğretmenlik alanında ise bilgi ve yeteneklerinin yanında rol model olma özelliği nedeni ile davranışları, tutumu, karakteri, tavrı da önemlidir. Dolayısı ile öğretmenin hedeflediği davranış değişikliğinin önce kendisinde mevcut olması ve görülebilmesi önemlidir. Buradan çıkan sonuç ise öğretmenlik mesleğinin yerinin doldurulamayacağıdır (Ataüinal, 2003:17-18).

Meslekler kendi içinde alan ve genel kültür bilgisini bulundurmakla yükümlü iken öğretmenlerde olması gereken 3. bir unsur ise öğretmenlik meslek bilgisidir. Bunun olmasının zorunluluğunun nedeni ise, yetersiz bilgi seviyesi toplumun geleceğinin şekillenmesinde ciddi problemler yaratacaktır (Küçükahmet, 2002:6).

Özetle, öğretmenlik mesleği bir mesleğin yerine getirilebilmesi için gerekli olan uzmanlık bilgi ve beceriler açısından değerlendirildiği zaman, 155 yıllık bir süreçtir. Ülkemizdeki ilköğretmen okulu Darülmualimin'den günümüze kadar, ülkenin; teknolojik, bilimsel, kültürel ve ekonomik alanlarda yaşanan gelişmeler doğrultusunda öğretmen adaylarına genel kültür ve alan bilgisi yanında öğretmenlik meslek bilgisi de kazandırılmaktadır (Çeliköz, 2003:333).

Eğitim sürecinin başında, öğretmenlik herkesin yapabileceği olan bir meslek olarak yorumlanmıştır. Zamanla dünya ve teknolojide gerçekleşen değişim ve dönüşüm ile dünyanın öğretmenliğe bakış açısı değişmiş ve zamanımıza gelindiğinde öğretmenlik mesleki bilimsellik, uzmanlık ve akademik alanlarda birikimi içinde barındıran bir meslek olmuştur (Yaşar, 2008).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde öğretmenlik: Devletin eğitim-öğretim görevini üstlenen ve bu sürecin yönetiminden sorumlu olan özel bir meslek grubu olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlik için gerekli olan genel kültür bilgisi, öğretmenlik alan bilgisi ve pedagojik formasyon üzerinde durulmuştur (MEB, 1973:5109).

Öğretmenler yeni nesillerin şekillenmesinde bir sanatkâr, toplumun şekillendirilmesine ve kalkınmasında da bir mimarlık görevi yapmaktadırlar. Ülkelerin

kalkınmalarını ve nitelikli insan gücünü pozitif yönde etkilediklerinden öğretmenlik mesleği, eski çağlardan beri saygın ve kutsal bir meslek olarak görülmüştür.

1.3.Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri

Öğretmenlik kendi içinde birçok özellik barındırır. Genel olarak aşağıdaki maddeler çerçevesinde değerlendirebiliriz (Gültekin, 2010):

1. Öğretmen dış dünya ile devamlı olarak iletişim içinde olmakla birlikte hem öğrenir hem de öğretir. Öğretmenler, mesleğinin getirisi olan öğrenmeyi ve bu bilgileri öğrencilerine aktarmayı severler. Dolayısı ile öğretmenlik; insanlarla iletişimi seven, gelişime yatırım yapan, bilgi aktarımını seven kişilere göredir.
2. 2016-2017 eğitim-öğretim dönemi istatistiği Türkiye’de devlet okullarının tüm kademelerinde toplamda 1.102.031 öğretmen bulunduğu bilgisini vermektedir (MEB, 2017: 11).
3. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlik eğitim merkezleri ve okullarda çalışan öğretmenlerin ağırlıklı olarak devlet bünyesinde bulunduğu bilgisine ulaşılmıştır. Buradan elde edilecek çıkarım ise, öğretmenliğe giriş denetimi devlete aittir.
4. Dünya geneline bakıldığında, yaş aralığı altı ile on sekiz arası olan kişilerin eğitiminin, belli bir program dahilinde öğretmenin liderliğinde olmasına özen gösterilmektedir. Öğretmenlik yaşadığımız gezegenin en çok tercih edilen mesleğidir. “Eğitime Bakış Raporu” sonuçlarına göre, genç nüfus ne kadar çok ise öğretmen ve eğitim kurumu sayısı da o paralelde seyreder (OECD, 2016).
5. Kadını mesleği seçime yönelten nedenler şunlardır: Yıl içinde tatil hakkının fazla olması, sabah öğlen kavramının olduğu kurumlarda yarım gün hakkı bulunması.
6. Ekonomik açıdan orta ve altında bulunan aileden gelen kişilerin tercih ettiği bir meslektir (Akbayır, 2002).
7. Öğretmen olarak çalışan fazlalığı düşünüldüğünde, ortalama yıllık gelir düzeyi en düşük meslek grubu içindedir (OECD, 2016).
8. Topluma göre öğretmenliği elde etmek kolaydır. Fakat yetersiz öğretmen adedi ile gelir düzeyinde ki azlık bu mesleğin statüsünü aşağı çekmektedir.
9. Öğretmenin mesleki gelişimi için belirlenen ekonomik pay kısıtlıdır. Bu kaynak genellikle hizmet içi eğitimde kullanılır. Bu kadar kısıtlı olan mesleki gelişim kaynağı nedeni ile, yüksek lisans ya da doktora gibi eğitimlerde kendi

bütçelerini kullanırlar. Bunun yanında çalıştıkları okulun bulunduğu coğrafi ve gelişmişlik şartları “ulaşım, konaklama, ders yoğunluğu, maddi kaynakların sınırlılığı” nedeni ile, bu eğitimlerin alınma oranını düşürmektedir.

10. Öğretmenliğin gelir düzeyinin azlığının yanında sosyal statüsünün de düşüklüğü, başka alanlarda çalışmaya sevk etmektedir. Bu bilgidен hareketle, iş değiştirme potansiyelinin yüksek olduğu bir kitledir.

Eğitimde istenilen verim ve kalitenin yükselmesi için öğretmen verimliliğinin ve niteliğinin artırılması gerekmektedir. Bunun içinde öğretmende olması gereken bazı farklılıklara ihtiyaç vardır. Sakız (2016),

- Okuduğunu anlama ve anlatabilme,
- Anladığını aktarabilme,
- Pedagojik eğitim,
- Öğretmenlik bilgisi,
- Mesleki bilgi,
- Mesleki deneyim,
- Öğretmenlik mesleğini uygunluğunu belgeleyen sertifikanın bu meslek için olması gereken ilk şartlar olduğunu belirtmiştir.

Bu maddelenmiş olan ön şartların öğretmen kimliğinde olabilmesi için, hizmet öncesi ve hizmetçi eğitim yapılmalıdır (MEB, 2006).

Saha ve öğretmenliğin gelişimi için yapılan birçok araştırma vardır. İlk araştırmaları yapan Yükseköğretim Kurulu, öğretmen yeterliliğini 4 maddede toplamıştır (YÖK, 1998):

1. Konu alanı ve alan eğitimi bilgilerine ilişkin yeterlilikler
2. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yeterlilikler
 - Planlama becerilerine ilişkin öğretmen yeterlilikleri
 - Öğretim sürecini etkili kullanabilme durumlarına ilişkin öğretmen yeterlilikleri
 - Sınıf yönetimi yeterlilikleri
 - İletişim kurma becerilerine ilişkin öğretmen yeterlilikleri

3. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinin izlenme, değerlendirilme ve kaydının tutulmasına ilişkin yeterlilikler
4. Mesleğini ilgilendiren diğer konulara ilişkin yeterlilikler şeklindedir.

Yükseköğretim Kurulunun çalışmasından sonra Millî Eğitim Bakanlığı tarafından da öğretmen yeterlilikleri kapsamında yapılan çalışma sonucunda, 6 maddeye ulaşılmıştır. Öğretmen (MEB, 2006):

1. Hem bireysel hem de mesleki ilerlemesine özen gösterir. Öz eleştirmeye yatkındır. Hem bireysel hem de kurum bazında gelişimi sağlar. Çocukların devamlı gelişiminde etkindir. Öğrencileri değerli ve bireydir.
2. Çocukları aile, çevre, kültürel ve ekonomik yapıları çerçevesinde ele alır.
3. Eğitimi planlaması ona aittir. Bu planı yönetip ve uygularken, çocukları aktif olarak süreç içine sokar.
4. Sonucu değil süreci ve öğrenmeyi temeline alır. Öğrenme sürecini yorumlar ve ölçümlerken kendini, diğer öğrencileri değerlendirme sürecine dahil eder. Tüm bunların sonunda etkin bir öğretim adına sonuçlarını öğrenciler, veliler, okul yönetimi ve diğer meslektaşları ile paylaşır.
5. Bulunduğu bölgenin toplumsal yapısı ile iş birliği sağlar.
6. Türk Eğitim Sistemi'nin temel ilkelerini, eğitim sistemimizin yapısını, genel ve özel amaçlarını bilir ve uygular.

Tüm öğretmenlerden beklenen, bulundukları mertebenin ne olduğu önemsenmeden bu belirtilen maddelerin özelliklerine sahip olmalarıdır.

Öğretmen ile öğrenci iletişimi ve teması, öğrenme koşullarının daha etkin olması için önemlidir. Bu iletişimde en önemli unsur öğretmenin kişilik yapısıdır. Öğretmen kişiliğinin öğrenci üzerinde ki etkileri üzerine çalışmalar yapılmıştır. Kişilik yapısı olumsuz bir öğretmenin, öğrenci üzerinde ki etkisine dair çıkan sonuçlar şunlardır: Akademik başarıda azalma, ders katılımına isteksizlik veya okula gelmek istememe. Olumlu kişilik yapısına sahip öğretmenin öğrenci üzerinde ki etkisine dair çıkan sonuç, psikolojik ve akademik alanda pozitif tesirler oluşturmaktadır (Şimşek ve Tuzluca, 2015).

Öğrenmede olması istenen etkinliği, öğretmenin sahip olması gereken olumlu bazı kişilik özellikleri belirlemektedir. Karakelle (2005), demokratik bir sınıf havası ve öğrenci yapısının, değişik fikirlere karşı hoşgörülü, tahammülü yüksek, açık

görüşlü öğretmen ile mümkün olur demektir. Öğretmen öğrencisi ile kaliteli zaman geçirip, eğlenceli bir iletişim kurduğunda öğrencinin okula istekli olması, dersi sevmesi gibi pozitif yönelim ve davranışlar kazanmaları mümkündür. Öğrenme isteği, motivasyonu yüksek olacaktır.

Eğitim-öğretimin kalitesi öğretmen kişilik yapısına bağlı olduğu kadar, sahip olmaları beklenen mesleki niteliklerle de bağlantılıdır. İstenen bu nitelikler, öğretmenlere verilen eğitimlerle oluşturulur. Yaşar (2008) olması beklenen öğretmen niteliklerini şu şekilde sıralamıştır: Çalışmaları planlı olmalı, öğretim programının kapsamında olan yöntemleri bilmeli, sınıf içinde etkin bir etkileşim sağlamalı, öğrenme sürecinde öğrencilerine lider olmalıdır.

1.4.Öğretmenliği Tercih Etmede Etkili Olan Faktörler

Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine hazırlama sürecinin yüksek öğrenimde öğretmen eğitimi programları ile başladığı varsayılmaktadır. Fakat, öğretmen adayları yüksek öğretime başlamadan önce de okul yılları süresince birçok deneyim yaşarlar ve farklı öğretmenlerle tanışırlar (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010). 1950, 1970 ve 1990'da ABD'deki öğretmen eğitiminde dikkat edilmesi gereken dikkat edilmesi gereken bir konu; statüye bağlı ücret, olarak baskın hale geldiği ve artan vurgu ile öğretmen arzı sorunlarıyla ilişkilendirilmiştir (Cunningham, 1992).

TALIS 2018'de öğretmenlere, öğretmenlik mesleğini seçmelerinde belirlenen konuların ne kadar önem derecesine sahip olduğu sorulmuştur. Öğretmenlere sunulmuş olan cevap seçenekleri “çok önemli”, “orta derecede önemli”, “az önemli” ve “hiç önemli değil” şeklindedir. Türkiye’de ankete katılan öğretmenlerin neredeyse %50’si öğretmenlik mesleğini seçmelerinde mesai saatlerinin özel hayatlarındaki sorumluluklara daha fazla vakit ayırmayı sağlamasının çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu oran OECD, “PISA En İyi Avrupa” ve “PISA En İyi Asya” gruplarında sırası ile %32, %28 ve %24 şeklindedir. Ülkemizdeki öğretmenlerin %85’i öğretmenlik mesleğini seçmede öğretmenliğin topluma faydalı olmayı sağlamasının çok önemli olduğunu belirtirken bu oran “PISA En İyi Avrupa” grubunda %52 ve “PISA En İyi Asya” grubunda %37’dir. Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin seçiminde çalışma saatleri çoğu öğretmen tarafından önemli bir neden olarak gösterilse de öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesinde mesleğin topluma yararlı bir meslek olarak görülmesinin de önemli olduğu görülmektedir (Ceylan, Özdoğan Özbal, Sever &

Boyacı, 2020). Hırvatistan, Slovak Cumhuriyeti, Fransa, İsveç ve İspanya'daki tüm öğretmenlerin ortalama olarak 1/3'ünden daha azı öğretmenlik mesleğinin toplum nazarında değer gören bir meslek olduğuna inanmakta öğretmenlerin %10'undan daha azının öğretmenliğin toplum nazarında değer gören bir meslek olduğuna inandığı; buna karşılık Singapur, Kore, Malezya ve Birleşik Arap Emirlikleri'ndeysen öğretmenlerin 2/3'ünden fazlasının öğretmenlik mesleğinin toplum nazarında değer gören bir meslek olduğu görüşüne sahip olduğu tespit edilmiştir (Özdemir & Orhan, 2019).

Ülkemizde öğretmenler, meslekleriyle ilgili farklı rollere sahip olmuşlardır. Mesela, bakış açısı idealist olan öğretmenler icra ettikleri mesleğin kutsal olduğunu ifade etmişler ve maddi kazancından çok manevi kazancının önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Buna ilaveten öğretmenlik mesleğine ideolojik yönden yaklaşılmış ve öğretmenlerin birer emekçi olduğuna vurgu yapılmıştır. Bunun yanında öğretmenlik mesleği manevi doyumun yanında maddi doyum bakımından da değerlendirilmiş ve öğretmenlerin maddi açıdan yaptıkları işin karşılıklarını alamadıkları ifade edilmiştir. Bundan dolayı kimi zamanlarda diğer mesleklere nazaran maddi açıdan geride kalan öğretmenlik tercih edilmeyen bir mesleğe dönüşmüş ve mesleğin hakkını vererek yerine getiremeyecek kişilerin öğretmenlik mesleğine girmelerinin önü açılmıştır (Doğan, 2018). Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin statüsünün zaman içerisinde düştüğü ve bu konuyla ilgili çalışmaların yapılmasının gerektiği hem sivil toplum kuruluşları tarafından hem de Milli Eğitim Bakanlığı şuralarında ifade edilmiştir. Mesela; XX. Milli Eğitim şurasında “öğretmenleri istihdamı ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi”, XIX. Milli Eğitim şurasında “öğretmenlik mesleğinin toplumsal itibarının arttırılmasına”, XVIII. Milli Eğitim şurasında “öğretmenlerin gelir düzeylerinin ve statülerinin yükseltilmesine”, XVI. Milli eğitim Şurasında “öğretmenlere görev, yetki ve sorumluluklarına uygun sosyal ve ekonomik bir statü kazandırılmasına” ilişkin tavsiye kararları alınmıştır (MEB, 2021).

İçinde bulunduğumuz dönemde birçok öğretmen adayı farklı nedenler ile öğretmenliği meslek olarak seçmektedir (Ubuz & Sarı, 2008). Bu konudaki ilgili literatür incelendiğinde araştırmaların genelinin dışsal sebeplerden daha çok içsel ve/veya ulvi sebepler dolayısıyla öğretmenliği tercih ettikleri görülmüştür. (Serow vd., 1992; Thom, 1992; Young, 1995, Akt. Kocaağa, 2022). İlgili literatürde bunun yanı

sıra bazı araştırmalarda ise dışsal sebeplerden ötürü öğretmenlik mesleğini tercih eden bireylerin sayısı çoğunluk göstermektedir (Chuene vd., 1999; Yong, 1995, Akt. Kocaağa, 2022).

Öğretmen adayları ile sürdürülen bazı araştırmalarda, ulvi diğer bir deyişle içsel sebepler kategorisindeki iki önemli görüş “gençlerle ve çocuklarla çalışmayı istemek” (Fox, 1961; Chandler vd., 1971; Joseph ve Green, 1986; Serow vd., 1992; Brown, 1992; Thom, 1992; Young, 1995, Akt. Kocaağa, 2022) ve “devletlerin ve toplulukların hizmetine katkı sağlamak” (Chandler vd., 1971; Brown, 1992; Goodlad, 1984; Joseph ve Green, 1986; Richardson, 1988; Freidus, 1992; Toppin ve Levine, 1992, Akt. Kocaağa, 2022) olduğu görülmüştür. İçsel sebepler ile ilgili diğer önemli görüşler ise “ihtiyacı olan muhtaçlara yardım sağlamak” (Sharp ve Hirshfield, 1975, Akt. Kocaağa, 2022), “öğrencilerine özgüven ve kendini ifade gücü sağlamak” (Book ve Freeman, 1986, Akt. Kocaağa, 2022) ve “bilgiyi paylaşmak ve yaygınlaştırmak” (Fox, 1961; Thom, 1992, Akt. Kocaağa, 2022) olarak bulunmuştur. Thom’a (1992, Akt. Kocaağa, 2022) göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercihindeki en önemli ulvi neden; “öğretmen olmaktan şeref duymak”tır. Dışsal sebepler, içsel ve ulvi nedenler kadar olmasa da öğretmenlik mesleğinin seçiminde önem arz etmektedir. Temel olarak dışsal nedenler iş güvencesiyle ve maaş ile ilişkilendirilmiştir. Yong’a (1995, Akt. Kocaağa, 2022) göre, en önemli iki dışsal neden: “başka seçme şansının olmaması” ve “diğer insanların arzusu”. Zimbabwe’de (Chivore, 1988, Akt. Kocaağa, 2022) ve Kamerun’da (Abangma, 1981, Akt. Kocaağa, 2022) öğretmenlik mesleğini seçmede mesleği cazip kılan en önemli dışsal sebep “maaş” olarak belirtilmiştir. Gençlerin çoğunlukla öğretmenlik mesleğini seçme dürtüsünün dışsal ve ulvi sebeplerden kaynaklanıyor olduğu söylenmektedir (Tudhope, 1944, Akt. Kocaağa, 2022).

Dışsal nedenlerden en belirgin iki neden ise “garanti bir meslek olmasının çekiciliği” ve “çocuklara sağlanan düşkünlük” olduğunu ilgili alan yazında belirtilmiştir (Tudhope, 1944, Akt. Kocaağa, 2022). Kohl (1984, Akt. Kocaağa, 2022), “bütün öğretmenlerin içsel nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçmediği ve bazı insanların diğer insanlara hâkim olmayı istemelerinden veya hayatlarını kolay kazanmalarını tercih edişlerinden dolayı bu mesleği seçtikleri vurgulanmıştır”. Lortie (1975, Akt. Kocaağa, 2022), insanların öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinin beş farklı sebebi olduğunu ortaya koymuştur. Bunlar: “kişisel, devamlılık, görev, maddi çıkarlar, zaman uyumudur.

İKİNCİ BÖLÜM

MESLEKİ KAYGI

2.1.Kaygı Kavramı

Kişilerin gündelik hayatlarının bir parçasıdır kaygı. İş, okul, sağlık, para, çocuk, aile vb. konulardan kaynaklı problemlerin varlığı gibi hayatın içinde kaygının varlığı normaldir (Gana, Martin, & Canouet, 2001). Kaygının belli bir seviyeye kadar olması olumludur. Tehlike varlığı karşısında organizmayı hazırlanması için uyarıcıdır. Hissedilen kaygı düzeyi normal düzeyde ise nefeste ve kalp atışının hızlanmasıyla kaslara daha çok oksijen gönderilir (Gu, Gu, Lei, & Li, 2020).

Kaygının ortaya çıkardığı fizyolojik dürtü, kişilerin tehlikeli durumlar karşısında hazır olmalarını sağlar. Gündelik problemlerin çözümünde aldıkları kararlar hızlıdır (Dean, 2016). Eğer ki kaygı, kişilerin karşılaştıkları sorunlar karşısında hızlı reaksiyon vermesinin yanında kritik anlarda konunun üstesinden gelmesini sağlıyor ise yapıcıdır (Paulus & Yu, 2012).

Anksiyete, göğüste hissedilen baskı, çarpıntı, ter, baş ağrısı, sık tuvalet gereksinimi gibi durumların da oluşabildiği korku ve rahatsızlıktır. (Gitlow, Janney, Lemery, McDonald, & McGinley, 2019). Freud kaygı tanımını, kişinin fizyolojik ve toplumsal alanda karşılaşabileceği tehlikelerde uyaran, ihtiyaç duyulan adaptasyonun sağlanmasına, yaşam fonksiyonlarının devamına katkı veren olarak tanımlamıştır (Barnaby, 2015). Kaygı, normalin dışına çıkması sonucunda gerçekliği kaybetmesiyle görevini terk etmiş olur. Normal olmayan eylemler ortaya çıkmaya başlar. Freud'a göre kaygının niteliği nevrotik kaygı ile farkı ortaya koyar. Günlük hayatta herkesin ara sıra yaşadığı kaygı, “Gerçeklik kaygısı”, gündelik yaşam içinde zaman zaman yaşanan kaygıdır. Dış yaşamın gerçek objelerinin yarattığı korku ile aynıdır. Bu kaygı anlaşılabilir ve gerçeklik çerçevesindedir. Dolayısı ile nevrotik kaygıdan farklıdır. Gerçeklik kaygısı, olası bir dış tehlikeye verilen reaksiyondur. Kaçmaya yönelten bu reaksiyon, kişinin yaşamda olma, kendini koruma güdüsünü harekete geçirir (Gillett, 1994).

Korku ve kaygı terimleri genelde karışır. Korku bilinen, açıkça tanımlanabilen ve kökleri iç çatışmaya dayanmayan bir dış tehdide verilen tepkidir (Aue & Okon-Singer, 2015). Kaygı, nedeni belli olmayan ve iç dünyanın çatışmasından kaynaklı tehlikeye verilen reaksiyondur. Korkuda bilinçdışı bir uyarınının, dış dünyadaki başka bir nesneyle yer değiştirmesinden kaynaklanabileceği içi aralarında ayırım yapmak genellikle zordur (Grupe & Nitschke, 2013).

Kortikal ve subkortikal nöral yapılar nedeni ile kaygının biyolojik tarafı bulunur. Bu durum duygusal tecrübelerde önem oluşturur. Beyin 3 bölümden oluşur: Arka beyin, orta, ön. Bu bölümlerin ihtiyacı olan bazı kimyasallardır. Bölgelerin etkinlik ve verimliliğini artırır (Steimer, 2002). Bu kimyasallar nörotransmitterler ve hormonlar içerir. Hormonların üretimi, endokrin sisteminin görevidir. Nörotransmitterler ile endokrin sisteminin birlikteliği hassasiyet içerir. Bir sürü etken bu birlikteliğin dengesini yok edebilir. Biyokimyasal dengesizlikler, genetik anomaliler ve beyin fonksiyon bozukluğu, biyolojik yaklaşımların genellikle odaklandığı anormalliklerin sebepleridir ve bu üç faktör birbirlerini etkileyebilir. Bu etkileşim ise psikolojik bozukluklara yol açabilir (Aldao, NolenHoeksema, & Schweizer, 2010).

Amigdala ve medial prefrontal korteksin anksiyete üzerinde ciddi bir etkisi olduğu bilgisi, araştırmalarca elde edilmiştir (Davidson, 2002). Korkuya verilen reaksiyon olan YAB'da amigdala aktivasyonunda artış gözlenmiştir (McClure, ve diğerleri, 2007). Nitschke vd. (2009), bununla birlikte yaygın anksiyete bozukluğunda amigdalada artan miktarda beklenti aktivasyonu bulmuştur. Çalışmalara göre birçok anksiyete bozukluğu üzerinde yapılan çalışmalarda çıkan sonuçlara paraleldir Shin ve Liberzon (2010) bilgisini aktarmıştır. Ayrıca, mevcut hipokampal fonksiyon modelleri, bilişsel fonksiyonlardaki önemli rolünü vurgulamaktadır. HF ayrıca duygunun sinirsel bir aracısı olarak belirtilmiştir. Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar, aynı zamanda, hipokampusun kaygıya verilen uyumsuz tepkilerdeki önemine de işaret etmiştir (Engin & Treit, 2007).

Kaygıda başta 5-HT olmak üzere monoamin nörotransmitterler önemli bir rol oynamaktadır. Bunun yanında aminoasit nörotransmitterler kaygı gelişiminde rol almaktadır. Benzodiazepin reseptör bağlamasının kaygı durumunda sol temporal lobda azalması buna örnektir (Sevinçok, 2007). Pek çok psikiyatrik bozukluk incelendiğinde kaygının bir geçiş belirtisi, ara bir belirti ya da görece şiddetli bir belirti olarak ortaya çıkabileceği ve her türlü kaygının ortaya çıkması bilgisi mevcuttur. Kaygının

gelişmesinde rol oynayan nöral mekanizmalar ve nörobiyolojik dönüşümler görülebilmektedir (Dunsmoor & Paz, 2015).

2.2.Kaygının Nedenleri

Kaygıyı ortaya çıkan sebepler şu şekildedir:

1. Prestij ve toplumsal değişim,
2. Başarısızlık ya da başarı,
3. Sosyal yaşamda kabul görmeme,
4. Servet kaybı, ekonomik sorunlar,
5. Ahlaki bozulma,
6. Ölüm, boşanma, ayrılık, duygusal kayıplar,
7. Yaşlanma etkileri, motor kayıplar,
8. Kültürel baskılar,
9. Taşınma, göç, geçici ya da kalıcı ayrılık,
10. Saldırı ya da tecavüze uğrama,
11. Hastalık, hastaneye yatış,
12. Kariyer değişiklikleri, emeklilik, emniyet tehlikesi, çevresel kirlilik,
13. İşsizlik, yeni iş, terfi,
14. Cinsel gelişim, hamilelik, anne baba olma
15. Akran ilişkilerinde değişiklik, (Öz, 2004).

Bilim dünyası kaygının ortaya çıkmasına etken olan olayların çeşitli olduğunu ifade eder (Yiğitoğlu, 2009). Değer verilen ve inanılan düşüncelerin tam tersi eylemler ortaya ikilem çıkarır. Dolayısı ile bu durum bilişsel çelişkiyi ve gerginliği yaratır. Bu çelişkinin ortadan kaldırılması ihtiyaç duyulan motivasyon için değerlidir. Sonuca ulaşana kadar da kaygı varlığını devam ettirir (Cüceloğlu, 2011: 277).

Kişinin benliğinde, tehlike yaratan olay kaygıya neden olur. Bunlar; kişi için değerli olan gerçek ya da olmayan reddedilme, sonuçlanmayan beklentiler, istediği saygı ve değere ulaşamama (Yiğitoğlu, 2009). İçinde yaşadığı, güven duyduğu dış dünyada olabilecek değişim, kaygıya neden olur (Cüceloğlu, 2011: 277). Yaşadığı çevreyi değiştiren etkenler: Deprem, sel vs., nüfus yoğunluğu, ulaşım, iletişim, teknoloji alanı gelişmeleri, şehirleşme (Yiğitoğlu, 2009). İleri yaşama dair belirsizlik kişi de temel kaygı nedenlerindendir (Cüceloğlu, 2011:277).

Çalışma hayatında ekonomik mesuliyetin fazla olması, ekonomik problemler, siyasi tutarsızlık kaygıyı yükseltir. Fizyolojik gereksinim, sevgi, ait olma, güvenlik, benlik saygısı, seksüel doyum ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının eksikliğinden ötürü kaygı ortaya çıkar. Gelişimsel krizler, ergenlik gibi fiziksel ve psikososyal değişimlerin yaşandığı dönemlerde kaygı görülebilir. Durumsal krizler, beklenmeyen olaylardır. Bireyin yaşamının tehdit edildiği hallerde yaşanır. Her tür hastalık veya sakatlıklar, sağlık hizmetlerine ulaşmada güçlükler, tıbbi tedavi görme gibi sağlığın tehdit edilmesi veya sağlık durumlarındaki değişiklikler kaygıya neden olur (Yiğitoğlu, 2009).

2.3.Kaygının Çeşitleri

Kaygı ile ilgili genel kanı, birey yaşamının her noktasında tesiri bulunduğudur. Olumlu ya da olumsuz olan bu tesirde, şiddet düzeyi ve süresi belirleyicidir. Genelde bilgiyi kazanma ve düşünme eylemlerinde hissedilen kaygının çokluğu, kişide negatif bir etki yaratır (Horwitz, 2001). Kaygı 2 türdür: Kısa süreli ve uzun süreli (Dorney, 2005).

Uzun süreli kaygısı olan kişilerin yaygın tavrı, kaygıyı içselleştirmiş oldukları için bu hisse yönelim içinde çeşitli sebepler bulur. Bir başka adlandırma da kişilik temelli kaygıdır ve bireyin bir olay yaşadığında huzursuzluk hissiyatını yaşama yüzdesi çok yüksektir. Bu kaygıya sahip bireylerin gündelik hayatlarının genelinde endişe, huzursuzluk bulunur (Spielberger, 1983).

Kısa süreli kaygı ise geçici gerginlik, sinirlilik, endişe ve belirli durumlarda otonom sinir sisteminin aktivasyonu deneyimlerini ifade eder (Spielberger, 1972). Bireyin güvenlik hali ya da mevcut hedeflerine ulaşma sürecini tehdit eden bir olay, nesneyi ortadan kaldırmak ve değiştirmek isteğiyle net bir davranış modelinin başlatılmadığı bir gerginlik hali, örnek olarak tanımlanabilir (Dalglish & Power, 2015). Başka bir deyişle, durumluk kaygı bilişsel etkileri olan geçici bir duygusal deneyimdir (Horwitz, 2001). Örneğin, öğrenciler sınava girmeden önce kaygılanırlar. Sınav öncesi kaygı, sürekli kaygı ve durumluk kaygı arasında bir ayırım yapmak için sıklıkla kullanılan bir örnektir (Spielberger, 1972; 1983).

Kısa süreli kaygı, tehditkâr istek ve durumlarda rahatsızlık veren bir duygusal uyarımadır. Fakat uyarım bilgisi gelmeden önce yapılan bir bilişsel değerlendirme vardır (Lazarus, 1991). Bunun yanında uzun süreli kaygı, istikrarlı kişisel ayrımların ve gerginliğin varlığını göstermektedir.

Reiss (1997) uzun süreli kaygı derecesi fazla olan insanların, ego savunmalarında da sorun vardır. Dolayısı ile derecesi bireysel ve durumsal etkenler tarafından belirlenen kısa süreli kaygı, yüksektir (Spielberger, 1972). Bireyin durumluk kaygısında bir artış yaşaması için kaygı ve stresin sürekli olması gerekir. Bu açıdan, süreklilik ve durumluk kaygı arasındaki fark, kinetik ve potansiyel enerji arasındaki farka benzer (Endler & Kocovski, 2001).

Anksiyeteyi yaratan, yaşanan aşırı huzursuz ve keyifsiz tecrübelerdir. Bunlara eklenebilecek diğer faktörler ise şunlardır: Anlamsız korkular, obsesyonlar, ölüm ve delirme korkusu, vücutta yabancılaşma, çarpıntı, soluk ten rengi, yüzde kızarma. Farklı belirtiler arasında nefes almada zorluk, yutma güçlüğü, hiperventilasyon, bulantı, karın ağrısı, ishal, kusma, sık idrara çıkma, sertleşme ve boşalma bozuklukları, terleme, soğukluk, titreme, baş dönmesi, kas gerginliği, bayılma, huzursuzluk, yorgunluk, ağrılar, uykusuzluk, uykuya dalmada güçlük, boğazda yumru hissi, boğulma hissi, ellerde aşırı titreme gibi çeşitlendirilebilir (Gitlow, Janney, Lemery, McDonald, & McGinley, 2019; Lahdepuro, ve diğerleri, 2019; Ströhle, Gensichen, & Domschke, 2018; O'Rourke, Bray, & Anastopoulos, 2017).

Belirtiler ya birden başlar ya da gittikçe şiddetlenir. Ortaya çıkan bu belirtilere kişilerin yaklaşımı öncelikli olarak fizyolojik bir sorun çerçevesinden olur. Mevcut bilgilere göre, bu sorunu çözme ve anlama eğilimindedirler (Sizoo & Kuiper, 2017). Fakat mevcut bilginin yetersizliği ve ortaya çıkan çözümsüzlük nedeni ile belirtiler ortadan kalkmaz. Yaşamı olumsuz etkilemeye ve sıkıntı yaratmaya başlar. Böyle durumlarda uzmana gidilmesi gereklidir (Sharma, Mao, & Sudhir, 2012).

2.4.Kaygıyla Mücadele

Mücadele, bireyin tehditkâr ve gergin olaylar karşısında verdiği savaşı, bu sorunları çözme eylemidir. Bilişsel ve fizyolojik açıdan sağlık için bireyin başa çıkma yollarına hâkim olması önemlidir (Lazarus ve Folkman, 1984). Başa çıkma modeli şu şekildedir: Bireyler tehditkâr olayları kendi yaşamsal deneyimlerine göre değerlendirirler. Birincil ve ikincil değerlendirmeler olarak ele alırlar. Bu

değerlendirmelerden sonra başa çıkma aşaması devreye girer. Değerlendirmelere kaynak olan ise bireyin deneyimleri ve hayat seviyesidir (Craciun, 2013; Lewis vd., 2012).

Birincil değerlendirme ile birey, olayın ona ne ifade ettiğini tartar. İkincilde ise birey sorun çözümü için elinde bulunan kaynakları gözden geçirir (Lazarus ve Folkman, 1984). Tüm bu değerlendirmelerin bitiminde sahneye başa çıkma yolları girer. Başa çıkma türleri şunlardır:

1. Problem odaklı: Birey probleminin üstesinden geleceğini düşünür. Dolayısı ile stres yaratan durum karşısında mantıklıdır.
2. Duygu odaklı başa çıkma. Birey, kaygının neden olduğu stresin üzerinden gelemeyeceği düşüncesine sahip olduğunda kullanır. Bu türün çözüm yaklaşımları şunlardır: Yaşanan olumsuzlukları kabul etme, olumlu açıdan bakmaya çalışma. Bunun yanında birey problem çözümü için dış dünyaya baş vurduğunda, bu yöntemin tohumları atılmış olur (Folkman ve Lazarus, 1980).

Literatürde, duygu odaklı başa çıkma, problem odaklı başa çıkmaya oranla stres ve bozukluklar ile daha çok ilişkilendirilir. Sorunları görmezden gelerek çözüm çabası zihinsel bozukluk göstergesidir (Arslan, 2017). Dolaylı başa çıkmayla ilişkili olarak, kişinin çevre ile etkin teması arttıkça, kendisini daha olumlu algıladığı, kendisine güveni ve geleceğe karşı umudunun arttığı, kişilerarası etkileşimdeki artış ile ilişkili olarak sosyal becerilerinin iyileştiği görülmektedir (Aydın, 2010).

Psikolojik boyutta yaşanan olumsuzluklar, ruh sağlığında başa çıkma stratejilerinde belirleyici ve aracı rol görevindedir (Arslan, 2017). Kişilik özellikleri, başa çıkma yöntemlerinin kullanımında etkindir. Kimi çalışmalar, bu yöntemlerin kişilik özelliği açısından değerlendirilmesi gereğini ifade eder.

Başa çıkma yeteneğinde kadın ile erkek açısından bakıldığında kadınların kullandığı yöntemler: Psikolojik sağlamlık, iyimserlik ve sosyal yardım arama ve çaresizlik. Erkeklerin kullandığı yöntemler: Psikolojik sağlamlık, sosyal yardım arama, problem çözme becerileri, kadenci (Yalım, 2007). Kadınlar genelde sağlığın ve ailevi durumlarda, erkeklerle, maddi ve mesleki konularda stres etkisine girmektedir. Kadınların yöntemleri duygusal ve kaçınmacı iken erkekler, mantıksal ve uzaklaşmayı tercih ederler (Matud, 2004).

Yapılan başka bir çalışmaya göre, cinsiyet açısından başa çıkma yöntemlerinde fark yoktur (Soderstrom vd., 2000). Başa çıkma yöntemlerinin ergenlik ve yetişkinlik süreçlerinde değerlendirilmesinde, ergenliğin bitimi ile yetişkinlik aşaması sırasında problem odaklı yöntemlere eğilimde artış bulunmuştur. Kaygı bozukluğuna sahip insanların ağırlıklı olarak kullandıkları yöntem, duygu odaklıdır. Madde kullanımına ağırlıklı ergenlik döneminde rastlanmıştır. Duygu odaklı baş etmeyle bağlantılıdır (Wingo, Baldessarini ve Windle, 2015).

Bazı çalışmalar baş etme yöntemleri açısından fiziksel ve bilişsel rahatsızlıkların bağlantısı üzerinedir. Kalp ile ilgili sağlık sorunu olan çocuklu ailelerde, bu sorunun aileyi tümünden etkisine aldığı görülür. Sağlıklı olan 10 çocuk ile 10 kalp hastası çocuğun annelerin katılımıyla bir araştırma yapılmıştır. Rahatsızlığı olan çocuk annelerinde, inkâr yöntemine ağırlıklı olarak başvurulduğu gözlenmiştir (Ljubica vd., 2013). Kronik rahatsızlıklar ve başa çıkma yöntemleri arasında ki ilişki üzerine yapılan farklı bir çalışma sonuçlarına göre, duygusal başa çıkmayı tercih edenlerde, olumsuz duygu alt yapısı ve düşük benlik algısı olduğu bulgulanmıştır. Olumlu duygu temellilerde ise, bilişsel yöntemlerin devreye girdiği görülmüştür. Bu hastalar rahatsızlığına dair veri toplarlar (Felton ve Revenson, 1984).

Gerçeklik algısı düşük olan hastaların başa çıkma sürecinde, öz benlik algısının yüksek olduğu durumlarda problem odaklı; iradenin yok olduğu ve keyif alamama durumlarında da duygu odaklı başa çıkma tekniklerine başvurulduğu bulgulanmıştır. Şizoaffectif bozukluğu olan bireyler duygu odaklı, öz benlik algısı yüksek olan şizofren vakaları problem odaklı yöntemlere başvurumaktadırlar (Mingrone, 2016).

Madde kullanımı sorunu olanların, başa çıkma yöntemlerinden kaçındıkları görülmüştür. Sosyal destek arayışı, bilişsel yeniden yapılandırma ve baş etmeye yönelik kapasitenin farkında olması açısından eş tanının bulunması durumunda daha da zorlandıkları görülmektedir (Adan vd., 2017). Alkol, madde kullanımı olan insanlarda başvurulacak teknik duygu odaklı baş etmedir. Madde bağımlılığı olanlar sorumluluk üstlenme, sorun çözme ve oto kontrole başvurular. Alkol bağımlılığında sorumluluk üstlenme, sorun çözme, kaçınma, oto kontrol, sosyal destek başvurulacak yollardır (Sudraba vd., 2015).

2.5.Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları

İnsanlar eğitim süreçlerinde yaşamlarını idame ettirme ve severek yapma çerçevesinden hareketle mesleklerinin seçimlerini yaparlar. Kişi severek yapacağı mesleğe sahip olsa bile hem mesleğin hem de iş ortamının getirisi olan beklentiler, kişide kaygı, stres, sıkıntı, tükenmişlik yaratabilir.

Öğretmenlik mesleği dış dünya ile iletişim kurma oranı en yüksek mesleklerdendir. Öğretmende kaygı; stres, sıkıntı, tükenmişlik, güvensizlik duygularını okul içinde meslek arkadaşları, yöneticiler, öğrenci ya da veli temellidir. Öğretmenin işi ile ilgili strese neden olan etkenlerden biri de Millî Eğitim Bakanlığı'nın istekleridir. Öğretmenin işini gerektiği gibi yapamamakla ilgili şüpheye sahip olması ve sosyal yapının istekleri içinde kalması bu kaygıyı tetikler.

Taşkın (2006), mesleki kaygının olmaması ya da minimal düzeyi, mesleğini yapma noktasında öğretmende oluşacak olan güvenle mesleğe olan sevgi ve sahiplenme artacaktır demiştir. Fuller (1969), ben merkezli, görev merkezli, öğrenci merkezli kaygılar olarak 3 başlık altında mesleki kaygı gruplaması yapmıştır.

Ben Merkezli Kaygılar: Bu kaygıya sahip öğretmen adayı, bu mesleği yapabilirliği noktasında stres sahibidir. Bu stres kişi temellidir. Ben merkezli kaygı sahibi öğretmen adayının kendine yönelttiği sorular şöyledir: “Öğretmenlik mesleği bana uygun bir meslek mi?”, “Sınıf kontrolünü sağlayamadığımda öğretmen arkadaşlarım ve müdür benim hakkımda ne düşünecek?”, “Öğretmenlik mesleğini her gün nasıl yapacağım?”.

Görev Merkezli Kaygılar: Bu kaygıyı ortaya çıkaran ise kişinin öğreticilik görevidir. Bu kaygıya sahip öğretmen adayı yeni araç gereç, teknik bulmak için harekete geçer. Görev merkezli kaygı yaşıyan adayın kendine yönelttiği sorular şunlardır: “Daha iyi bir eğitim-öğretim için farklı sınıf ortamlarında eğitim ve öğretim nasıl olmalıdır?”, “Mesleğimi en iyi şekilde yapabilmem için en iyi yardımı kimden/kimlerden alabilirim?”, “Alanımla ilgili yeni bilgi ve materyallere nasıl ulaşabilirim?”.

Öğrenci Merkezli Kaygılar: Bu kaygıyı oluşturan öge temeli, öğrencidir. Bu kaygıya sahip olan öğretmen adayı öğrenci gelişiminde gereksinim duyulanları en iyi şekilde yapmak için uğraşır. Öğrenci merkezli kaygı yaşıyan adayın endisine yönelttiği sorular şunlardır: “Her öğrencinin öğrenme düzeyine göre öğrenmesini kolaylaştıracak

neler yapabilirim?”, “Özel eğitim öğrencileri için okul dışında da ihtiyaçları olan eğitimi nasıl verebilirim?”, “Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme isteğini canlı tutabilmek için neler yapabilirim?”.

Öğretmenlik Mesleği ve Kaygı: Öğretimin mihenk taşı öğretmendir. Dolayısı ile çağdaş bir nesil beklentisinin yetiştirilmesi beklentisi ile karşı karşıyadırlar. Öğretmen, eğitim öğretim programı içinde öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilmeli, kişiye özel farklarını göz önünde bulundurmalı ve eğitim öğretim yapılandırmasını bu doğrultuda yapmalıdır. Çocukların toplumsal bağlarını kurarken iletişimi etkinleştirmesine ön ayak olmalıdır. Bireysel yanında grupla olan faaliyetlere yönlendirerek grup içi faaliyetlerde ki etkinliklerini sağlayabilmedir. Doğayı ve dış dünyayı tanımasında liderlik yapmalı ve çocuğun merkezde olduğu planlama oluşturmalıdır. Özel eğitim gereksinimi olanlar için yeterli donanımı olmalıdır. Öğretim planlamasını yaparken gereken teknikler, materyaller dahil edilmeli ve bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlar göz önünde bulundurulmalıdır. Doğru eylem ve tutumlar sergilemeleri için özendirmeli ve başka disiplinlerle de temas içinde olmalıdır. Bilgiyi elde etme ve bilişsel alanda kavrama yeteneklerini kazandırmada, zekâ türlerine göre onlara yol açmada destek olmalıdır. Mesleki yönelimlerinde aydınlatıcı yönlendirmeler yapmalıdır. Eleştirel ve bilimsel düşünme yeteneklerine hâkim, alan ve mesleki bilgi de yeterli, öğrenme sürecinde güdüleme becerisine sahip olmalıdır (Bennet, 1982; Erdl vd., 1985; Phelan vd., 1992; Erden, 1998; Aksu, 2005; Montalvo vd., 2007; Helterbran, 2008; Grieve, 2010).

Beklentinin bu kadar yoğun olduğu bu meslek grubunda, mesleki kaygının olması muhtemeldir. Çalışmalara göre öğretmen adaylarının öğretmenliğe dair tutumların anlaşılabilmesinde ölçekler (Aşkar ve Erden, 1987; Demirci 2002, Doğan 2002; Çetin, 2006; Üstüner, 2006) bulunmaktadır. Çeliköz ve Çetin (2004) eğer öğretmen adayları, görevlerine dair pozitif tavra sahip olurlar ise,

1. Öğretmenliğe başladıklarında mesleklerini tam olarak yapacaklarını,
2. Araştıran, yaratıcı düşünceye yön vereceklerini,
3. Öğrencileri güdülemede başarılı olacaklarını,
4. Sözel olan ya da olmayan mesajları öğrencilere aktaracaklarını,
5. Zamanı etkili kullanacaklarını
6. Değişim ve gelişimi takip etmelidir demişlerdir (Scovel 1991; Işık, 1996).

Tutumdan başka kaygı yönelimi de mühimdir. Kaygı, hoşnutsuzluk yaratan bir olaya dair kişide oluşan huzursuzluktur (Scovel 1991; Işık, 1996).

Kaygı düzeyi kişide ne kadar yüksek ise o oranda sert tavırlara, endişeye sahip olurken, karsındakileri de mutlu etme çabasına düşer. Ayrıca orta seviyede olan kaygı canlıyı uyarıcı, koruyıcı, güdüleyendir. Orta düzey kaygı kişide başarıyı, tehlikeye karşı savunmayı sağlar (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007). Dolayısıyla kaygı oranının anlaşılması önemlidir. Öğrenmeyi güçleştiren ve başarının yolunu tıkayan yüksek kaygı ile başarıda kolaylık sağlayan normal kaygı düzeyi ayırt edildiğinde, kaygının korkulacak bir durum olmadığı görülebilir (Allwright ve Bailey, 1991).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Yöntemi

Tarama modelleri, araştırmacının araştırmaya konu olan olay, nesne veya birey ile ilgili herhangi bir manipülasyon veya müdahalede bulunmadan olduğu gibi ortaya koymaya ve var olan mevcut durumu betimlemeye çalıştığı araştırma modelleridir. Tarama modellerinde araştırmacının amacı mevcut durumu ortaya koymaktır (Kıncal, 2014). Genel tarama modelleri ise, bir evrenle ilgili genel bir yargıya varmak için evrenden alınan bir örnekleme yapılan tarama çalışmalarıdır (Kıncal, 2014).

Öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesini ve cinsiyete göre anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacı ile yapılan bu çalışma, örneklemden hareketle evren hakkında genellemeler varmak amacıyla nicel verilere dayanan genel tarama modelinde tasarlanmıştır.

3.2.Araştırmanın Evren Örnekleme

Yapılan olan bu araştırmada Şanlıurfa ili Haliliye ilçesinde MEB bağlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Örnekleme, evren yer alan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 412 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada örnekleme yöntemi olarak Basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Örnekleme hacmine karar verebilmek için aşağıda yer alan örneklem hesap tablosu kullanılmıştır.

Tablo 1. $\alpha=0.05$ İçin rneklem Büyüklükleri

Evren Büyüklüğü	± 0.03 rnekleme hatası (d)			± 0.05 örnekleme hatası (d)			± 0.10 örnekleme hatası (d)		
	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q=0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q=0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q=0.2	p=0.3 q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100 milyon	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

Kaynak: Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s.50

3.3. Araştırmanın Varsayımları

Yapılan olan bu araştırmada, katılımcıların kendilerine yöneltilen sorulara samimi ve doğru cevaplar verdikleri, örneklemenin evreni temsil ettiği, araştırmada kullanılan lme araçlarının istenilen tutum ve davranışı lme yeteneğine sahip olduğu, örneklemden elde edilen sonuçların genellenebileceği temel varsayımları arasındadır.

3.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.

Araştırmanın sadece Şanlıurfa ili Haliliye ilçesinde ve öğretmenler ile sınırlı tutulmuş olması ve çalışmada öğretmenlerin mesleki kaygı düzeylerinin ölçülmesi ile sonlandırılması ve araştırma sonuçlarının sadece akademik amaçlı kullanılması başlıca sınırlılıklardır.

3.5. Araştırmada Kullanılan lme Araçları

Yapılan bu araştırmada anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcı bireylerin demografik özelliklerinin tespiti için yazar tarafından araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış 8 adet çoktan seçmeli soru yer almaktadır.

İkinci bölümde ise, “ğretmenlik Mesleği Kaygı lği” kullanılmıştır. Ölçek Borich (1996) tarafından geliştirmiş ve Saban, Korkmaz ve Akbaşlı, (2004) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. “ğretmenlik Mesleği Kaygı lği” 45 maddelik bir ölçektir. Ölçekte 3 boyutlu olup her boyut 15 madde ile ölçülmüştür. Bu boyutlar ben-merkezli kaygılar; görev-merkezli kaygılar; ve ğrenci-merkezli kaygılardır. Mesleki kaygı lği alt boyutlarının her birinden en fazla alınabilecek puan değeri 75'tir.

Öğretmenin bölümden aldığı puan ne kadar yüksek olursa, o öğretmen o bölümün temsil ettiği mesleki kaygıları o derece yüksek düzeyde taşıyor anlamına gelmektedir. Ölçek beşli likert tipinde olup düzey seçenekleri; 1= Çok az, 2= Az, 3= Orta, 4= Çok, 5= Pek çok şeklinde puanlamayla derecelendirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında “Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” birinci bölümü (“Ben Merkezli Kaygılar”) için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .94, ikinci bölümü (“Görev Merkezli Kaygılar”) için .92 ve üçüncü bölüm için (Öğrenci-Merkezli Kaygılar) .97 olarak bulunmuştur”. (Cabı ve Yalçınalp, 2013, s.87). Yapılan bu araştırmada ise “Ben Merkezli Kaygılar” alt boyutu için $\alpha = 0.935$ (n=15), “Görev Merkezli Kaygılar” alt boyutu için $\alpha = 0.947$ (n=15), “Öğrenci Merkezli Kaygılar” alt boyutu için $\alpha = 0.952$ (n=15) ve “Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” Tamamı için $\alpha = 0.98$ (n=45) olarak tespit edilmiştir.

3.6. Veri Toplama Tekniği

Yapılan olan bu araştırmada katılımcı bireylerden nicel veriler online anket aracılığı ile toplanmıştır. Oluşturulacak olan online anket öğretmen gruplarında ve birebir görüşmelerde öğretmenlerden katılmaları istenerek mail adreslerine ya da Telefonlarına mesaj yoluyla anket linkinin atılması ile katılımlarda bulunmaları sağlanmıştır.

3.7. Veri Analizi

Katılımcı öğretmenlerden ölçme araçları ile elde edilen veri setinde araştırma amacı doğrultusunda oluşturulan araştırma soruları SPSS 29 programı kullanılarak test edilmiştir. Verilerin normal dağılımı Kolmogorov Smirnov ile test edilmiştir. İki grup arası karşılaştırmalarda normal dağılım olmadığı için Mann Whitney U testi ile yapılmıştır. Üç ve daha fazla Grup karşılaştırmalarında ise değişkenlerimizin normal dağılım sergilememesi nedeniyle Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. İkili karşılaştırmalar için Beferroni Düzeltmeli Dunn Çoklu karşılaştırmalar testi kullanılmıştır. Tüm analizler %95 güven düzeyinde test edilmiştir.

3.8.Araştırma Soruları ve Hipotezleri

3.8.1.Araştırma Soruları

Yapılan bu araştırmada kadın ve erkek katılımcı gruplarında aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Medeni duruma göre mesleki kaygı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
2. Branşa göre mesleki kaygı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
3. Mesleki kıdem göre mesleki kaygı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
4. Bulunduğu okuldaki görev süresine göre mesleki kaygı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
5. Çekirdek ailede öğretmen varlığına göre mesleki kaygı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumuna göre mesleki kaygı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
7. Yaş gruplarına göre mesleki kaygı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Ayrıca kadın ve erkek katılımcılar arasında

8. Cinsiyete göre mesleki kaygı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Araştırma sorusu oluşturulmuştur.

3.8.2.Araştırma Hipotezleri

Araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulan araştırma sorularına ilişkin olarak aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur. Hipotezler kadın ve erkekler için ayrı ayrı test edilecektir.

H₁: Medeni duruma göre mesleki kaygı düzeyleri farklılaşmaktadır.

H₂: Branşa göre mesleki kaygı düzeyleri farklılaşmaktadır.

H₃: Mesleki kıdem göre mesleki kaygı düzeyleri farklılaşmaktadır.

H₄: Bulunduğu okuldaki görev süresine göre mesleki kaygı düzeyleri farklılaşmaktadır.

H₅: Çekirdek ailede öğretmen varlığına göre mesleki kaygı düzeyleri farklılaşmaktadır.

H₆: Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumuna göre mesleki kaygı düzeyleri farklılaşmaktadır.

H₇: Yaş gruplarına göre mesleki kaygı düzeyleri farklılaşmaktadır.

Ayrıca kadın ve erkek katılımcılar arasında

H₈: Cinsiyete göre mesleki kaygı düzeyleri farklılaşmaktadır.

3.9.Bulgular

Bu başlık altında veri setinden hareketle araştırmaya katılan bireylerin demografik özellikleri, mesleklerine ilişkin temel bazı bilgiler ve araştırma hipotezlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

3.9.1.Demografik Değişkenlere ve Ölçeklere İlişkin Temel Analizler

Tablo 2. Tüm Örneklem İçin Demografik Değişkenlerin Dağılımı

		n	%
Cinsiyetiniz	Erkek	190	46,12
	Kadın	222	53,88
	Evli	249	60,44
Medeni Durumunuz	Bekar	127	30,83
	İlişkisi Var	36	8,74
Ne öğretmenisiniz?	Sınıf Öğretmeni	153	37,14
	Branş Öğretmeni	259	62,86
	1 yıldan az	66	16,02
Kaç yıldır öğretmensiniz?	1-5 yıl arasında	182	44,17
	6-10 yıl arasında	113	27,43
	11-15 yıl arasında	36	8,74
	16 yıl ve yukarısı	15	3,64
Kaç yıldır şu an bulunduğunuz okulda görev almaktasınız?	1 yıldan az	134	32,52
	1-5 yıl arasında	233	56,55
	6-10 yıl arasında	45	10,92
Çekirdek ailenizde öğretmen var mı?	Evet	165	40,05
	Hayır	247	59,95
Öğretmenlik mesleğini isteyerek mi seçtiniz?	Evet	331	80,34
	Hayır	81	19,66
Yaş	Ort.±Std. Sapma	32,25±6,60	
	Medyan(Min-Maks.)	31(23-55)	

Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde, %46,12'sinin erkek olduğu, %60,44'nün evli olduğu, %62,86'sının branş öğretmeni olduğu, %44,17'sinin 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olduğu, %56,55'inin bulunduğu kurumda 1-5 yıl arasında süredir çalıştığını belirttiği, %59,95'inin çekirdek ailesinde öğrenen

olmadığını belirttiği ve %80,34'ünün öğretmenlik mesleğini kendisinin seçtiğini belirttiği tespit edilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Demografik Değişkenlerin Dağılımı

		Cinsiyetiniz			
		Erkek		Kadın	
		n	%	n	%
Yaş	23-30 Yaş	65	34,21	123	55,41
	31-40 Yaş	92	48,42	78	35,14
	41 Yaş ve Üzeri	33	17,37	21	9,46
Medeni Durumunuz	Evli	138	72,63	111	50,00
	Bekar	28	14,74	99	44,59
	İlişkisi Var	24	12,63	12	5,41
Ne öğretmenisiniz?	Sınıf Öğretmeni	78	41,05	75	33,78
	Branş Öğretmeni	112	58,95	147	66,22
Kaç yıldır öğretmensiniz?	1 yıldan az	15	7,89	51	22,97
	1-5 yıl arasında	80	42,11	102	45,95
	6-10 yıl arasında	65	34,21	48	21,62
	11-15 yıl arasında	21	11,05	15	6,76
	16 yıl ve yukarısı	9	4,74	6	2,70
Kaç yıldır şu an bulunduğunuz okulda görev almaktasınız?	1 yıldan az	59	31,05	75	33,78
	1-5 yıl arasında	107	56,32	126	56,76
	6-10 yıl arasında	24	12,63	21	9,46
	11-15 yıl arasında	0	,00	0	,00
Çekirdek ailenizde öğretmen var mı?	16 yıl ve yukarısı	0	,00	0	,00
	Evet	81	42,63	84	37,84
	Hayır	109	57,37	138	62,16
Öğretmenlik mesleğini isteyerek mi seçtiniz?	Evet	145	76,32	186	83,78
	Hayır	45	23,68	36	16,22

Erkek öğretmenlerin %48,42'sinin 31-40 yaş aralığında, %72,63'ünün evli olduğu, %58,95'inin branş öğretmeni olduğu, %42,11'inin 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olduğu ve %42,11'inin 1-5 yıldır şu an çalışmış olduğu okulda çalıştığı, %57,37'inin çekirdek ailesinde öğretmen olmadığı ve %76,32'inin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçtiği tespit edilmiştir.

Kadın öğretmenlerin %55,41'inin 23-30 yaş aralığında olduğu, %50,00'sinin evli olduğu, %66,22'sinin branş öğretmeni olduğu, %45,95'inin 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olduğu, %56,76'inin 1-5 yıldır şu anda çalışmış olduğu okulda

çalıştığı, %62,16'sının çekirdek ailesinde öğretmen olmadığı ve %83,78'inin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçtiği tespit edilmiştir.

Tablo 4. “Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenilirlik Analizi

	Cronbach Alfa			
	Tüm Örneklem İçin	Erkekler	Kadınlar	N of Items
“Ben Merkezli Kaygılar”	0.935	0.926	0.941	15
“Görev Merkezli Kaygılar”	0.947	0.935	0.950	15
“Öğrenci Merkezli Kaygılar”	0.952	0.927	0.958	15
“Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” Toplam Skor	0.980	0.974	0.981	45

Öğretmen Mesleği Kaygı Ölçeği vasıtası ile toplanan veri setinin iç tutarlılığı incelendiğinde Cronbach Alfa katsayılarının, tüm örneklem için “Ben Merkezli Kaygılar” alt boyutu için $\alpha = 0.935$ (n=15), “Görev Merkezli Kaygılar” alt boyutu için $\alpha = 0.947$ (n=15), “Öğrenci Merkezli Kaygılar” alt boyutu için $\alpha = 0.952$ (n=15) ve “Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” tamamı için $\alpha = 0.98$ (n=45) olarak tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin veri setinde ise “Ben Merkezli Kaygılar” alt boyutu için $\alpha = 0.926$ (n=15), “Görev Merkezli Kaygılar” alt boyutu için $\alpha = 0.935$ (n=15), “Öğrenci Merkezli Kaygılar” alt boyutu için $\alpha = 0.927$ (n=15), ve “Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” toplam skor alt boyutu için $\alpha = 0.974$ (n=45) olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerden elde edilen veri setinde ise, “Ben Merkezli Kaygılar” alt boyutu için $\alpha = 0.941$ (n=15), “Görev Merkezli Kaygılar” alt boyutu için $\alpha = 0.95$ (n=15), “Öğrenci Merkezli Kaygılar” alt boyutu için $\alpha = 0.958$ (n=15), ve “Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” toplam skor alt boyutu için $\alpha = 0.981$ (n=45) olduğu tespit edilmiştir.

Cronbach alfa katsayısına göre ölçeğin güvenilirlik sınırları aşağıdadır. (Alpar, 2016, ss:563)

$0.00 \leq \alpha < 0.39$ ise güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.59$ ise düşük güvenirliliktir.

$0.60 \leq \alpha < 0.79$ ise oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Yukarıdaki aralıklara göre değerlendirme yapıldığında ölçek alt boyutlarının ve ölçek genelinin yüksek derecede güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. “Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” ve Alt Boyutlarına İlişkin Normal Dağılım Sınaması

	Tüm Örneklem İçin		Erkekler		Kadınlar	
	Statistic	P	Statistic	p	Statistic	p
“Ben Merkezli Kaygılar”	.128	<.001	0.136	<.0001	0.146	<.0001
“Görev Merkezli Kaygılar”	.123	<.001	0.142	<.0001	0.160	<.0001
“Öğrenci Merkezli Kaygılar”	.117	<.001	0.110	<.0001	0.118	<.0001
“Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” Toplam Skor	.109	<.001	0.157	<.0001	0.125	<.0001

Kolmogorov Smirnov Test Sonuçları

Tüm Örneklem İçin S.d.: 412, Kadınlar için S.d.:222, Erkekler İçin S.d.:190

Kolmogorov Smirnov Testi sonucunda, Tüm örneklem, erkek ve kadın örnekleminde “Ben Merkezli Kaygılar” ($p<.001$), “Görev Merkezli Kaygılar” ($p<.001$), “Öğrenci Merkezli Kaygılar” ($p<.001$) ve “Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” toplam skor ($p<.001$) değişkenlerinin normal dağılım sergilemediği tespit edilmiştir.

3.9.2.Araştırma Hipotezlerine İlişkin Bulgular

Tablo 6. “Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” ve Alt Boyutlarında Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Değerlendirilmesi için Yapılan Mann Whitney U Testi.

		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S.s.</i>	χ^2	<i>s.d.</i>	<i>p</i>
“Ben Merkezli Kaygılar”	Erkek	190	31.7	12.03	18442.5	-2.199	0.028
	Kadın	222	35.41	14.52			
“Görev Merkezli Kaygılar”	Erkek	190	30.98	12.46	15391.5	-4.734	<.001
	Kadın	222	38.04	15.28			
“Öğrenci Merkezli Kaygılar”	Erkek	190	30.49	10.31	14986.5	-5.071	<.001
	Kadın	222	37.95	14.86			
“Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” Toplam Skor	Erkek	190	93.17	33.76	15864	-4.339	<.001
	Kadın	222	111.39	43.19			

H_0 : Katılımcı öğretmenlerin mesleki kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermez.

H_1 : Katılımcı öğretmenlerin mesleki kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterir.

Hipotezini test edebilmek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda,

“Ben Merkezli Kaygılar” ($p=0.028$), “Görev Merkezli Kaygılar” ($p<.001$) ve “Öğrenci Merkezli Kaygılar” ($p<.001$) alt boyutlarında ve “Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” toplam skor ($p<.001$) düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde, “Ben Merkezli Kaygılar”, “Görev Merkezli Kaygılar”, “Öğrenci Merkezli Kaygılar” alt boyutlarında ve “Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” Toplam Skor düzeylerinde Kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeylere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. “Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” ve Alt Boyutlarında Yaşa Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Değerlendirilmesi için Yapılan Mann Whitney U Testi.

			<i>n</i>	$\overline{X}$	<i>S.s.</i>	χ^2	<i>S.d.</i>	<i>p</i>
Erkek	“Ben Merkezli Kaygılar”	23-30 Yaş	65	38.55	13.58	20.63	2	<0.0001
		31-40 Yaş	92	27.37	7.51			
		41 Yaş ve Üzeri	33	30.27	13.21			
	“Görev Merkezli Kaygılar”	23-30 Yaş	65	36.72	14.57	15.20	2	<0.0001
		31-40 Yaş	92	27.89	8.55			
		41 Yaş ve Üzeri	33	28.27	13.50			
	Öğrenci Merkezli Kaygılar”	23-30 Yaş	65	35.86	10.67	23.65	2	<0.0001
		31-40 Yaş	92	27.79	8.13			
		41 Yaş ve Üzeri	33	27.45	11.08			
	“Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” Toplam Skor	23-30 Yaş	65	111.14	38.06	22.72	2	<0.0001
		31-40 Yaş	92	83.05	22.80			
		41 Yaş ve Üzeri	33	86.00	36.76			
Kadın	“Ben Merkezli Kaygılar”	23-30 Yaş	123	39.15	15.03	18.33	2	<0.0001
		31-40 Yaş	78	31.62	12.42			
		41 Yaş ve Üzeri	21	27.57	12.31			
	“Görev Merkezli Kaygılar”	23-30 Yaş	123	42.61	15.52	27.44	2	<0.0001
		31-40 Yaş	78	33.88	12.71			
		41 Yaş ve Üzeri	21	26.71	12.64			
	Öğrenci Merkezli Kaygılar”	23-30 Yaş	123	41.39	15.93	18.84	2	<0.0001
		31-40 Yaş	78	35.27	10.98			
		41 Yaş ve Üzeri	21	27.71	14.67			
	“Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” Toplam Skor	23-30 Yaş	123	123.15	44.78	22.72	2	<0.0001
		31-40 Yaş	78	100.77	34.71			
		41 Yaş ve Üzeri	21	82.00	39.29			

H₀: Katılımcı Kadın ve Erkek öğretmenlerin mesleki kaygı düzeyleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermez.

H₂: Katılımcı Kadın ve Erkek öğretmenlerin mesleki kaygı düzeyleri yaşa göre anlamlı farklılık gösterir.

Hipotezini test edebilmek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda,

Erkek Öğretmenlerde,

Ben Merkezli Kaygılar ($p<0.0001$), Görev Merkezli Kaygılar ($p<0.0001$), Öğrenci Merkezli Kaygılar ($p<0.0001$) ve Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor ($p<0.0001$) düzeylerinde yaşa göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anlamlı farklılıkların kaynağını tespit edebilmek amacıyla Benferroni düzeltilmeli Dunn çoklu karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, erkek öğretmenlerde,

Ben Merkezli Kaygılar alt boyutunda,

23-30 Yaş ile 31-40 Yaş ($p<0.0001$) ve 41 Yaş ve Üzeri ($p=0.036$) arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde, 23-30 yaş grubunun ben merkezli kaygılar alt boyutunda daha yüksek bir düzeye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Görev Merkezli Kaygılar alt boyutunda,

23-30 Yaş ile 31-40 Yaş ($p=0.004$) ve 41 Yaş ve Üzeri ($p=0.002$) arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde, 23-30 yaş grubunun görev merkezli kaygılar alt boyutunda daha yüksek bir düzeye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci Merkezli Kaygılar alt boyutunda,

23-30 yaş grubunda olan öğretmenler ile 41 yaş ve üzeri ($p<0.0001$) ve 31-40 yaş ($p<0.0001$) arası olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde 23-30 yaş arası olan öğretmenlerin öğrenci merkezli kaygılar alt boyutunda 31-40 yaş ve 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek bir düzeye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor düzeylerinde,

23-30 yaş grubunda olan öğretmenler ile 41 yaş ve üzeri ($p=0.006$) ve 31-40 yaş ($p<0.0001$) arası olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde 23-30 yaş arası olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği kaygı ölçeği toplam skor düzeylerinin 31-40 yaş ve 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Kadın öğretmenlerde,

Ben Merkezli Kaygılar ($p<0.0001$), Görev Merkezli Kaygılar ($p<0.0001$), Öğrenci Merkezli Kaygılar ($p<0.0001$) ve Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor ($p<0.0001$) düzeylerinde yaşla göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anlamlı farklılıkların kaynağını tespit edebilmek amacıyla Benferroni düzeltmeli Dunn çoklu karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, kadın öğretmenlerde,

Ben Merkezli Kaygılar alt boyutunda,

23-30 Yaş ile 31-40 Yaş ($p=0.002$) ve 41 Yaş ve Üzeri ($p=0.003$) arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde, 23-30 yaş grubunun ben merkezli kaygılar alt boyutunda daha yüksek bir düzeye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Görev Merkezli Kaygılar alt boyutunda,

23-30 yaş ile 31-40 yaş ($p=0.002$) ve 41 yaş ve üzeri ($p<0.0001$) arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde, 23-30 yaş grubunun görev merkezli kaygılar alt boyutunda daha yüksek bir düzeye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci Merkezli Kaygılar alt boyutunda,

41 yaş ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenler ile 31-40 yaş ($p=0.044$) ve 23-30 yaş ($p=<0.0001$) arası olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde 41 yaş ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin öğrenci merkezli kaygılar alt boyutunda 31-40 yaş ve 23-30 yaş aralığında olan öğretmenlere göre daha düşük bir düzeye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor düzeylerinde,

23-30 yaş grubunda olan öğretmenler ile 41 yaş ve üzeri ($p<0.0001$) ve 31-40 yaş ($p=0.002$) arası olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde 23-30 yaş arası olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği kaygı ölçeği toplam skor düzeylerinin 31-40 yaş ve 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” ve Alt Boyutlarında Medeni Duruma Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Tespit etmek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi.

			<i>n</i>	$\overline{X}$	<i>S.s.</i>	χ^2	<i>S.d.</i>	<i>p</i>
Erkek	“Ben Merkezli Kaygılar”	Evli	138	28.57	10.73	40.72	2	<0.0001
		Bekar	28	34.14	8.32			
		İlişkisi Var	24	46.88	10.80			
	“Görev Merkezli Kaygılar”	Evli	138	27.74	11.35	42.80	2	<0.0001
		Bekar	28	34.61	7.80			
		İlişkisi Var	24	45.38	11.88			
	Öğrenci Merkezli Kaygılar”	Evli	138	27.54	9.88	48.48	2	<0.0001
		Bekar	28	35.93	5.87			
		İlişkisi Var	24	41.13	6.73			
“Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” Toplam Skor	Evli	138	83.85	30.84	49.00	2	<0.0001	
	Bekar	28	104.68	20.54				
	İlişkisi Var	24	133.38	28.87				
Kadın	“Ben Merkezli Kaygılar”	Evli	111	32.89	14.81	16.82	2	<0.0001
		Bekar	99	35.91	11.41			
		İlişkisi Var	12	54.50	20.49			
	“Görev Merkezli Kaygılar”	Evli	111	34.35	15.21	21.69	2	<0.0001
		Bekar	99	39.85	12.46			
		İlişkisi Var	12	57.25	20.67			
	Öğrenci Merkezli Kaygılar”	Evli	111	35.11	14.66	15.65	2	<0.0001
		Bekar	99	38.85	12.42			
		İlişkisi Var	12	56.75	20.96			
“Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” Toplam Skor	Evli	111	102.35	43.57	19.17	2	<0.0001	
	Bekar	99	114.61	33.79				
	İlişkisi Var	12	168.50	61.99				

H_0 : Katılımcı Kadın ve Erkek öğretmenlerin mesleki kaygı düzeyleri medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermez.

H_3 : Katılımcı Kadın ve Erkek öğretmenlerin mesleki kaygı düzeyleri medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterir.

Hipotezini test edebilmek amacıyla Kruskal Wallis H testi Yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda,

Erkek Öğretmenlerde,

Ben Merkezli Kaygılar ($p<0.0001$), Görev Merkezli Kaygılar ($p<0.0001$), Öğrenci Merkezli Kaygılar ($p<0.0001$) ve Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor ($p<0.0001$) düzeylerinde medeni duruma göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anlamlı farklılıkların kaynağını tespit edebilmek amacıyla Benferroni düzeltilmeli Dunn çoklu karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, erkek öğretmenlerde,

Ben Merkezli Kaygılar alt boyutunda,

Evli ile bekar ($p=0.011$) olan öğretmenler arasında, evli ile ilişkisi var ($p<0.0001$) olan öğretmenler arasında ve bekar ile ilişkisi var ($p=0.024$) olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde, evli olan öğretmenlerin bekar ve ilişkisi var olan öğretmenlere göre daha düşük bir ben merkezli kaygılar ortalamasına sahip olduğu, bekar olanlarında ilişkisi var olanlara göre daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Görev Merkezli Kaygılar alt boyutunda,

Evli olan öğretmenler ile bekar ($p=0.001$) ve ilişkisi var ($p<0.0001$) olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde, evli olan öğretmenlerin bekar ve ilişkisi var olan öğretmenlere göre görev merkezli kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci Merkezli Kaygılar alt boyutunda,

Evli olan öğretmenler ile bekar ($p<0.0001$) ve ilişkisi var ($p<0.0001$) olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde, evli olan öğretmenlerin bekar ve ilişkisi var olan öğretmenlere göre öğrenci merkezli kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor düzeylerinde,

Evli olan öğretmenler ile bekar ($p<0.0001$) olan ve ilişkisi var ($p<0.0001$) olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar

incelendiğinde, evli olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği kaygı ölçeği toplam skorlarının bekar ve ilişkisi var olanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Kadın öğretmenlerde,

Ben Merkezli Kaygılar ($p<0.0001$), Görev Merkezli Kaygılar ($p<0.0001$), Öğrenci Merkezli Kaygılar ($p<0.0001$) ve Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor ($p<0.0001$) düzeylerinde medeni duruma göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anlamlı farklılıkların kaynağını tespit edebilmek amacıyla Benferroni düzeltilmeli Dunn çoklu karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, kadın öğretmenlerde,

Ben Merkezli Kaygılar alt boyutunda,

Evli ile bekar ($p=0.037$) olan öğretmenler arasında, evli ile ilişkisi var ($p=0.001$) olan öğretmenler arasında ve bekar ile ilişkisi var ($p=0.032$) olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde, evli olan öğretmenlerin bekar ve ilişkisi var olan öğretmenlere göre daha düşük bir ben merkezli kaygılar ortalamasına sahip olduğu, bekar olanlarında ilişkisi var olanlara göre daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Görev Merkezli Kaygılar alt boyutunda,

Evli olan öğretmenler ile bekar ($p=0.004$) ve ilişkisi var ($p<0.0001$) olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde, evli olan öğretmenlerin bekar ve ilişkisi var olan öğretmenlere göre görev merkezli kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci Merkezli Kaygılar alt boyutunda,

İlişkisi var olan öğretmenler ile evli ($p=0.001$) olan ve bekar ($p=0.025$) olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. İlişkisi var olan öğretmenlerin öğrenci merkezli kaygı düzeylerinin evli olan ve bekar olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor düzeylerinde,

Evli ile bekar ($p=0.011$) olan öğretmenler arasında, evli ile ilişkisi var ($p<0.0001$) olan öğretmenler arasında, ve bekar ile ilişkisi var ($p=0.037$) olan

öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde, evli olan öğretmenlerin bekar ve ilişkisi var olan öğretmenlere göre daha düşük bir öğretmenlik mesleği kaygı ölçeği toplam skor ortalamasına sahip olduğu, bekar olanlarında ilişkisi var olanlara göre daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” ve Alt Boyutlarında Branşa Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Tespit etmek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi.

			<i>n</i>	$\overline{X}$	<i>S.s.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Erkek	“Ben Merkezli Kaygılar”	Sınıf Öğretmeni	78	27.81	11.29	2973.00	-3.75	<0.0001
		Branş Öğretmeni	112	34.41	11.83			
	“Görev Merkezli Kaygılar”	Sınıf Öğretmeni	78	25.58	10.22	2347.50	-5.43	<0.0001
		Branş Öğretmeni	112	34.74	12.53			
	“Öğrenci Merkezli Kaygılar”	Sınıf Öğretmeni	78	26.85	10.51	2793.00	-4.23	<0.0001
		Branş Öğretmeni	112	33.04	9.40			
	“Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği”	Sınıf Öğretmeni	78	80.23	31.41	2565.00	-4.84	<0.0001
		Branş Öğretmeni	112	102.19	32.50			
	Toplam Skor							
	Kadın	“Ben Merkezli Kaygılar”	Sınıf Öğretmeni	75	38.28	16.01	4698.00	-1.80
Branş Öğretmeni			147	33.94	13.53			
“Görev Merkezli Kaygılar”		Sınıf Öğretmeni	75	39.44	17.15	5026.50	-1.07	0.283
		Branş Öğretmeni	147	37.33	14.25			
“Öğrenci Merkezli Kaygılar”		Sınıf Öğretmeni	75	40.64	17.03	4828.50	-1.51	0.130
		Branş Öğretmeni	147	36.57	13.47			
“Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği”		Sınıf Öğretmeni	75	118.36	49.57	4819.50	-1.53	0.126
		Branş Öğretmeni	147	107.84	39.24			
Toplam Skor								

H_0 : Katılımcı kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki kaygı düzeyleri branşa göre anlamlı farklılık göstermez.

H_4 : Katılımcı kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki kaygı düzeyleri branşa göre anlamlı farklılık gösterir.

Hipotezini test edebilmek amacıyla Mann Whitney U testi Yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda,

Erkek öğretmenlerde,

Ben Merkezli Kaygılar ($p<0.0001$), Görev Merkezli Kaygılar ($p<0.0001$), Öğrenci Merkezli Kaygılar ($p<0.0001$) ve Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor ($p<0.0001$) düzeylerinde yaşa göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde branş öğretmenlerinin tüm alt boyutlarda ve genel mesleki kaygı düzeylerinde sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek oldukları tespit edilmiştir.

Kadın öğretmenlerde,

Ben Merkezli Kaygılar ($p=0.072$), Görev Merkezli Kaygılar ($p=0.283$), Öğrenci Merkezli Kaygılar ($p=0.13$) ve Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor ($p=0.126$) düzeylerinde branşa göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin tüm alt boyutlarda ve genel mesleki kaygı düzeylerinde birbirine benzer düzeylere sahiptirler.

Tablo 10. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” ve Alt Boyutlarında Mesleki Kıdeme Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Tespit etmek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi.

			<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S.s.</i>	χ^2	<i>S.d.</i>	<i>p</i>
Erkek	“Ben Merkezli Kaygılar”	1 yıldan az	15	44.40	9.92	20.49	4	0.001
		1-5 yıl arasında	80	31.44	11.39			
		6-10 yıl arasında	65	30.71	12.91			
		11-15 yıl arasında	21	28.57	7.99			
		16 yıl ve yukarısı	9	27.33	10.83			
	“Görev Merkezli Kaygılar”	1 yıldan az	15	45.20	13.18	20.00	4	0.001
		1-5 yıl arasında	80	30.74	11.36			
		6-10 yıl arasında	65	28.22	11.76			
		11-15 yıl arasında	21	31.57	12.11			
		16 yıl ve yukarısı	9	28.00	12.76			
	“Öğrenci Merkezli Kaygılar”	1 yıldan az	15	41.80	5.76	23.50	4	0.001
		1-5 yıl arasında	80	30.26	8.75			
		6-10 yıl arasında	65	28.08	10.12			
		11-15 yıl arasında	21	32.57	12.56			
		16 yıl ve yukarısı	9	26.33	12.77			
	“Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” Toplam Skor	1 yıldan az	15	131.40	27.80	21.76	4	0.001
		1-5 yıl arasında	80	92.44	30.77			
		6-10 yıl arasında	65	87.00	34.31			
		11-15 yıl arasında	21	92.71	30.27			
		16 yıl ve yukarısı	9	81.67	36.10			
Kadın	“Ben Merkezli Kaygılar”	1 yıldan az	51	34.24	9.57	54.43	4	0.001
		1-5 yıl arasında	102	41.97	15.36			
		6-10 yıl arasında	48	24.88	9.82			
		11-15 yıl arasında	15	34.20	13.08			
		16 yıl ve yukarısı	6	21.00	6.57			
	“Görev Merkezli Kaygılar”	1 yıldan az	51	39.88	10.41	54.65	4	0.001
		1-5 yıl arasında	102	44.26	16.42			
		6-10 yıl arasında	48	25.56	7.93			
		11-15 yıl arasında	15	36.20	13.13			
		16 yıl ve yukarısı	6	21.00	6.57			
	“Öğrenci Merkezli Kaygılar”	1 yıldan az	51	35.47	11.61	46.02	4	0.001
		1-5 yıl arasında	102	44.50	15.01			
		6-10 yıl arasında	48	28.25	10.17			
		11-15 yıl arasında	15	39.40	15.38			
		16 yıl ve yukarısı	6	21.50	7.12			
	“Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” Toplam Skor	1 yıldan az	51	109.59	29.04	52.26	4	0.001
		1-5 yıl arasında	102	130.74	45.53			
		6-10 yıl arasında	48	78.69	25.74			
		11-15 yıl arasında	15	109.80	41.44			
		16 yıl ve yukarısı	6	63.50	20.27			

H₀: Katılımcı kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki kaygı düzeyleri mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermez.

H₅: Katılımcı kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki kaygı düzeyleri mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterir.

Hipotezini test edebilmek amacıyla Mann Kruskal Wallis H yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda,

Erkek Öğretmenlerde,

Ben Merkezli Kaygılar(P=0.001), Görev Merkezli Kaygılar(P=0.001), Öğrenci Merkezli Kaygılar (P=0.001), Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor (P=0.001), düzeylerinde mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık olduğu tespit edildi.

Anlamlı farklılıkların kaynağını tespit edebilmek amacıyla Benferroni düzeltilmeli Dunn çoklu karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, erkek öğretmenlerde,

Ben Merkezli Kaygılar alt boyutunda,

Mesleki kıdemi 1 yıldan az olan öğretmenler ile 1-5 yıl arasında ($p<0.0001$), 6-10 yıl arasında ($p<0.0001$), 11-15 yıl arasında ($p=0.004$) ve 16 yıl ve yukarısı ($p=0.009$) arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde mesleki kıdemi 1 yıldan az olan öğretmenlerin ben merkezli mesleki kaygı düzeylerinin 1-5 yıl arasında, 6-10 yıl arasında, 11-15 yıl arasında ve 16 yıl ve yukarısı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edildi.

Görev Merkezli Kaygılar alt boyutunda,

Mesleki kıdemi 1 yıldan az olan öğretmenler ile 1-5 yıl arasında ($p=0.002$), 6-10 yıl arasında ($p<0.0001$), 11-15 yıl arasında ($p=0.024$) ve 16 yıl ve yukarısı ($p=0.011$) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde mesleki kıdemi 1 yıldan az olan öğretmenlerin tüm alt boyutlarda ve toplam mesleki kıdem düzeylerinde daha yüksek bir düzeye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğrenci Merkezli Kaygılar alt boyutunda,

Mesleki kıdemi 1 yıldan az olan öğretmenler ile 1-5 yıl arasında ($p=0.001$), 6-10 yıl arasında ($p<0.0001$), 11-15 yıl arasında ($p=0.035$) ve 16 yıl ve yukarısı ($p=0.001$) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi 1 yıldan az olan öğretmenlerin öğrenci merkezli kaygı

düzeylerinin 1-5 yıl arasında, 6-10 yıl arasında, 11-15 yıl arasında ve 16 yıl ve yukarısı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek bir düzeye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor düzeylerinde,

Mesleki kıdemi 1 yıldan az olan öğretmenler ile 1-5 yıl arasında ($p=0.001$), 6-10 yıl arasında ($p<0.0001$), 11-15 yıl arasında ($p=0.023$) ve 16 yıl ve yukarısı ($p=0.002$) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi 1 yıldan az olan öğretmenlerin öğrenci merkezli kaygı düzeylerinin 1-5 yıl arasında, 6-10 yıl arasında, 11-15 yıl arasında ve 16 yıl ve yukarısı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre öğretmenlik mesleği kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kadın öğretmenlerde,

Ben Merkezli Kaygılar ($P=0.001$), Görev Merkezli Kaygılar ($P=0.001$), Öğrenci Merkezli Kaygılar ($P=0.001$), Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor ($P=0.001$) düzeylerinde mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık olduğu tespit edildi.

Anlamlı farklılıkların kaynağını tespit edebilmek amacıyla Benferroni düzeltilmeli Dunn çoklu karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, kadın öğretmenlerde,

Ben Merkezli Kaygılar alt boyutunda,

1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olanlar ile 16 yıl ve yukarısı- ($p=0.004$) ve 6-10 yıl arasında ($p=<0.0001$) mesleki kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olanların ben merkezli kaygı düzeylerinin 16-10 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

6-10 yıl arasında-1 yıldan az ($p<0.0001$) arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalara incelendiğinde 1 yıldan az meslek kıdeme sahip olanların ben merkezli kaygı düzeylerinin 6-10 yıla göre daha az olduğu tespit edilmiştir.

Görev Merkezli Kaygılar alt boyutunda,

1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olanlar ile 16 yıl ve yukarısı ($p=0.001$) ve 6-10 yıl arasında ($p<0.0001$) mesleki kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin görev merkezli kaygı düzeylerinin 6-10 yıl ve 16 yıl ve yukarısı kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

1 yıldan az mesleki kıdeme sahip olanlar ile 6-10 yıl arasında ($p<0.0001$) ve 16 yıl ve yukarısı ($p=0.01$) mesleki kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. 1 yıldan az kıdeme sahip olan öğretmenlerin görev merkezli kaygı düzeylerinin 6-10 yıl ve 16 yıl ve yukarısı kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci Merkezli Kaygılar alt boyutunda,

1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler 1 yıldan az ($p=0.015$), 6-10 yıl arasında ($p<0.0001$) ve 16 yıl ve yukarısı ($p=0.001$) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrenci merkezli kaygı düzeylerinin 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor düzeylerinde,

1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl arasında ($p=0.001$) ve 16 yıl ve yukarısı ($p=0.025$) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arası anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. 1 yıldan az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrenci merkezli kaygı düzeylerinin 6-10 yıl arasında, ve 16 yıl ve yukarısı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre öğretmenlik mesleği kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 6-10 yıl arasında- ($p<0.0001$) ve 16 yıl ve yukarısı ($p=0.001$) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arası anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrenci merkezli kaygı düzeylerinin 6-10 yıl arasında, ve 16 yıl ve

yukarısı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre öğretmenlik mesleği kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” ve Alt Boyutlarında Bulunduğu Okuldaki Görev Süresine Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Tespit etmek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi.

			<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S.s.</i>	χ^2	<i>S.d.</i>	<i>p</i>
Erkek	“Ben Merkezli Kaygılar”	1 yıldan az	59	34.75	12.44	9.57	2	0.008
		1-5 yıl arasında	107	29.62	11.53			
		6-10 yıl arasında	24	33.50	11.81			
	“Görev Merkezli Kaygılar”	1 yıldan az	59	33.47	13.07	6.32	2	0.042
		1-5 yıl arasında	107	29.21	12.17			
		6-10 yıl arasında	24	32.75	11.33			
	“Öğrenci Merkezli Kaygılar”	1 yıldan az	59	33.73	9.91	10.93	2	0.004
		1-5 yıl arasında	107	28.77	10.43			
		6-10 yıl arasında	24	30.25	9.10			
	“Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” Toplam Skor	1 yıldan az	59	101.95	34.62	5.83	2	0.054
		1-5 yıl arasında	107	87.59	32.98			
		6-10 yıl arasında	24	96.50	31.21			
Kadın	“Ben Merkezli Kaygılar”	1 yıldan az	75	36.56	11.44	3.92	2	0.141
		1-5 yıl arasında	126	35.33	16.39			
		6-10 yıl arasında	21	31.71	12.19			
	“Görev Merkezli Kaygılar”	1 yıldan az	75	40.56	12.85	6.07	2	0.048
		1-5 yıl arasında	126	37.69	16.89			
		6-10 yıl arasında	21	31.14	10.60			
	“Öğrenci Merkezli Kaygılar”	1 yıldan az	75	37.80	14.21	1.15	2	0.563
		1-5 yıl arasında	126	38.64	15.61			
		6-10 yıl arasında	21	34.29	12.32			
	“Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” Toplam Skor	1 yıldan az	75	114.92	36.83	2.99	2	0.224
		1-5 yıl arasında	126	111.67	47.62			
		6-10 yıl arasında	21	97.14	33.98			

H₀: Katılımcı kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki kaygı düzeyleri bulunduğu okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılık göstermez.

H₆: Katılımcı kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki kaygı düzeyleri bulunduğu okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılık gösterir.

Hipotezini test edebilmek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda,

Erkek Öğretmenlerde,

Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor ($P=0.054$) düzeylerinde şu an çalışılan kurumdaki çalışma süresine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Ben Merkezli Kaygılar ($P=0.008$), Görev Merkezli Kaygılar ($P=0.042$), Öğrenci Merkezli Kaygılar ($P=0.004$), düzeylerinde şu an çalışılan kurumdaki çalışma süresine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anlamlı farklılıkların kaynağını tespit edebilmek amacıyla Benferroni düzeltmeli Dunn çoklu karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, erkek öğretmenlerde,

Ben Merkezli Kaygılar alt boyutunda,

Şu an çalışılan kurumdaki çalışma süresi 1 yıldan az olan öğretmenler ile 1-5 yıldır çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p=0.009$). 1 yıldan az çalışma süresi olan öğretmenlerin ben merkezli kaygı düzeylerinin 1-5 yıldır aynı kurumda çalışma süresi olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Görev Merkezli Kaygılar alt boyutunda,

Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda herhangi iki grup arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Öğrenci Merkezli Kaygılar alt boyutunda,

Şu an çalışılan kurumdaki çalışma süresi 1 yıldan az olan öğretmenler ile 1-5 yıldır çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p=0.003$). 1 yıldan az çalışma süresi olan öğretmenlerin öğrenci merkezli kaygı düzeylerinin 1-5 yıldır aynı kurumda çalışma süresi olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kadın öğretmenlerde,

Ben Merkezli Kaygılar($P=0.141$), Öğrenci Merkezli Kaygılar($P=0.563$), Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor($P=0.224$) düzeylerinde şu an çalışılan kurumdaki çalışma süresine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Görev Merkezli Kaygılar ($P=0.048$), düzeylerinde şu an çalışılan kurumdaki çalışma süresine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anlamli farklılıkların kaynağını tespit edebilmek amacıyla Benferroni düzeltmeli Dunn çoklu karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, kadın öğretmenlerde,

Görev Merkezli Kaygılar alt boyutunda,

Şu an çalışılan kurumdaki çalışma süresi 1 yıldan az olan öğretmenler ile 6-10 yıldır çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p=0.049$). 1 yıldan az çalışma süresi olan öğretmenlerin görev merkezli kaygı düzeylerinin 6-10 yıldır aynı kurumda çalışma süresi olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” ve Alt Boyutlarında Çekirdek Ailede Öğretmen Olma Durumuna Göre Anlamli Farklılık Olup Olmadığını Tespit etmek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi.

			<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S.s.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Erkek	“Ben Merkezli Kaygılar”	Evet	81	27.63	7.31	3034.50	-3.69	0.0002
		Hayır	109	34.72	13.86			
	“Görev Merkezli Kaygılar”	Evet	81	27.74	8.88	3606.00	-2.16	0.031
		Hayır	109	33.39	14.13			
	“Öğrenci Merkezli Kaygılar”	Evet	81	28.78	9.28	3610.50	-2.15	0.032
		Hayır	109	31.77	10.88			
Kadın	“Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” Toplam	Evet	81	84.15	24.17	3237.00	-3.14	0.002
	Skor	Hayır	109	99.88	38.14			
	“Ben Merkezli Kaygılar”	Evet	84	35.75	13.92	5530.50	-0.57	0.567
		Hayır	138	35.20	14.93			
	“Görev Merkezli Kaygılar”	Evet	84	37.32	13.97	5791.50	-0.01	0.992
		Hayır	138	38.48	16.06			
	“Öğrenci Merkezli Kaygılar”	Evet	84	37.43	13.81	5629.50	-0.36	0.720
		Hayır	138	38.26	15.50			
	“Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” Toplam	Evet	84	110.50	40.36	5706.00	-0.19	0.846
	Skor	Hayır	138	111.93	44.96			

H_0 : Katılımcı kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki kaygı düzeyleri çekirdek ailede öğretmen olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermez.

H_7 : Katılımcı kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki kaygı düzeyleri çekirdek ailede öğretmen olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterir.

Hipotezini test edebilmek amacıyla Mann Whitney U testi Yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda,

Erkek Öğretmenlerde,

Ben Merkezli Kaygılar ($p=0.0002$), Görev Merkezli Kaygılar ($p=0.031$), Öğrenci Merkezli Kaygılar ($p=0.032$), Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor ($p=0.002$) düzeylerinde çekirdek ailede öğretmen olma durumuna göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde çekirdek ailesinde öğretmen olmayan öğretmenlerin Ben Merkezli Kaygılar alt boyutunda, Görev Merkezli Kaygılar alt boyutunda, Öğrenci Merkezli Kaygılar alt boyutunda ve Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor düzeylerinde daha yüksek bir düzeye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Kadın öğretmenlerde,

Ben Merkezli Kaygılar ($p=0.567$), Görev Merkezli Kaygılar ($p=0.992$), Öğrenci Merkezli Kaygılar ($p=0.72$) ve Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor ($p=0.846$) düzeylerinde çekirdek ailede öğretmen olma durumuna göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle kadın öğretmenlerin çekirdek ailesinde öğretmen olan ve olmayanların Ben Merkezli Kaygılar alt boyutunda, Görev Merkezli Kaygılar alt boyutunda, Öğrenci Merkezli Kaygılar alt boyutunda ve Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor düzeylerinde birbirine benzer düzeylere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 13. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” ve Alt Boyutlarında Mesleği İsteyerek Seçme Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Tespit etmek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi.

			n	$\bar{X}$	S.s.	U	z	p
Erkek	“Ben Merkezli Kaygılar”	Evet	145	28.54	8.40	1600.50	-5.17	0.001
		Hayır	45	41.87	15.89			
	“Görev Merkezli Kaygılar”	Evet	145	27.29	8.92	1264.50	-6.22	0.001
		Hayır	45	42.87	14.72			
	“Öğrenci Merkezli Kaygılar”	Evet	145	28.60	8.90	1971.00	-4.02	0.001
		Hayır	45	36.60	12.13			
	“Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” Toplam Skor	Evet	145	84.43	25.07	1551.00	-5.32	0.001
		Hayır	45	121.33	42.14			
	“Ben Merkezli Kaygılar”	Evet	186	32.50	12.35	1242.00	-5.98	0.001
		Hayır	36	50.42	15.76			
Kadın	“Görev Merkezli Kaygılar”	Evet	186	34.87	13.31	1183.50	-6.14	0.001
		Hayır	36	54.42	14.48			
	“Öğrenci Merkezli Kaygılar”	Evet	186	35.69	13.02	1930.50	-4.02	0.001
		Hayır	36	49.58	18.22			
	“Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” Toplam Skor	Evet	186	103.06	37.19	1386.00	-5.56	0.001
		Hayır	36	154.42	46.83			

H₀: Katılımcı kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki kaygı düzeyleri mesleği isteyerek seçme durumuna göre anlamlı farklılık göstermez.

H₈: Katılımcı kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki kaygı düzeyleri mesleği isteyerek seçme durumuna göre anlamlı farklılık gösterir.

Hipotezini test edebilmek amacıyla Mann Whitney U testi Yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda,

Erkek Öğretmenlerde,

Ben Merkezli Kaygılar (p=0.001), Görev Merkezli Kaygılar (p=0.001), Öğrenci Merkezli Kaygılar (p=0.001) ve Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor (p=0.001) öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumuna göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerde mesleği isteyerek seçen katılımcıların Ben Merkezli Kaygılar alt boyutunda, Görev Merkezli Kaygılar alt boyutunda, Öğrenci Merkezli Kaygılar alt boyutunda ve Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor düzeylerinde daha düşük bir düzeye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Kadın Öğretmenlerde,

Ben Merkezli Kaygılar ($p=0.001$), Görev Merkezli Kaygılar ($p=0.001$), Öğrenci Merkezli Kaygılar ($p=0.001$) ve Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor ($p=0.001$) öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumuna göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerde mesleği isteyerek seçen katılımcıların Ben Merkezli Kaygılar alt boyutunda, Görev Merkezli Kaygılar alt boyutunda, Öğrenci Merkezli Kaygılar alt boyutunda ve Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor düzeylerinde daha düşük bir düzeye sahip oldukları tespit edilmiştir.



TARTIŞMA

Öğretmenlik mesleğine başlayan ya da 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 (Sünbül, 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 vd., 2015).

Öğretmenlerin 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.

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki kaygıları cinsiyet değişkeni açısından incelenmiştir. Araştırmada kadın öğretmenlerin mesleki kaygı düzeylerinin erkek öğretmenlerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çubukçu ve Dönmez (2011), Türkdogan (2014), Çelik (2017), Polat (2018), Harmandar Demirel vd. (2018), Aycan ve Üzüm (2019), Coşkuner ve Uğurlu (2020), Koçin (2022) çalışmalarında mesleki kaygı ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılıkların olduğunu tespit etmişlerdir.

Çakmak ve Hevedanlı (2005), Çubukçu ve Dönmez (2011), Türkdogan (2014), Polat (2018), Harmandar Demirel vd. (2018), Aycan ve Üzüm (2019), Coşkuner ve Uğurlu (2020), Koçin (2022), çalışmalarında kadınların mesleki kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Saban vd., (2004) ve Akgün vd. (2007) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarda tüm alt boyutlarda kadınların mesleki kaygı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmaların sonucu ile yapmış olduğumuz çalışma benzerlik göstermektedir.

Uygun vd. (2016) ve Çelik'in (2017) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, erkek bireylerin mesleki kaygı düzeylerinin kadın bireylere oranla daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bozdam (2008), Yıldırım (2011), Öztürk (2018), Gümrükçü-Bilgici (2016), Altun (2015), Atmaca (2013) ve Şen'in (2016) araştırma sonuçlarındaysa, cinsiyet değişkenine göre mesleki kaygı düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir. Yıldırım'ın (2011) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Kadınlar toplumda bir anne, bir eş, bir çalışan olarak erkeklerden daha fazla görevleri olan bireyler olarak görülmektedirler. Dolayısıyla kadınların rolleri erkeklere göre daha fazladır. Bu nedenle kadınlar ailelerinin hayatlarını daha kaliteli ve iyi geçirmesi için mesleki açıdan sürekli gelişmeli ve değişebilmelidir. Bu nedenle de mesleki kaygılarının yüksek olabileceği sonucu çıkartılabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin mesleki kaygılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi amacı ile Şanlıurfa ili Haliliye ilçesinde MEB'e bağlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin katılımıyla yürütülen araştırmanın sonuçlarına ilişkin bulgular bu bölümde sunulmuştur. Araştırmaya 412 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin “Ben Merkezli Kaygılar”, “Görev Merkezli Kaygılar”, “Öğrenci Merkezli Kaygılar” alt boyutlarında ve “Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” Toplam Skor düzeylerinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeylere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yaşa Göre Erkek Öğretmenlerde, Ben Merkezli Kaygılar, Görev Merkezli Kaygılar, Öğrenci Merkezli Kaygılar alt boyutlarında ve Öğretmenlik Mesleği Kaygı ölçeği toplam skor düzeylerinin, 23-30 yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre daha yüksek bir düzeye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yaşa Göre Kadın Öğretmenlerde, Ben Merkezli Kaygılar ve Görev Merkezli Kaygılar alt boyutlarında, 23-30 yaş grubunun daha yüksek bir düzeye sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci Merkezli Kaygılar alt boyutunda, 41 yaş ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin 31-40 yaş ve 23-30 yaş aralığında olan öğretmenlere göre daha düşük bir düzeye sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor düzeylerinde, 23-30 yaş arası olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği kaygı ölçeği toplam skor düzeylerinin 31-40 yaş ve 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Medeni Duruma Göre Erkek Öğretmenlerde, Ben Merkezli Kaygılar, Görev Merkezli Kaygılar, Öğrenci Merkezli Kaygılar alt boyutunda, evli olan öğretmenlerin bekar ve ilişkisi var olan öğretmenlere göre daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor düzeylerinde, evli olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği kaygı ölçeği toplam skorlarının bekar ve ilişkisi var olanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Medeni Duruma Göre Kadın Öğretmenlerde, Ben Merkezli Kaygılar ve Görev Merkezli Kaygılar alt boyutlarında, evli olan öğretmenlerin bekar ve ilişkisi var olan öğretmenlere göre daha düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci

Merkezli Kaygılar alt boyutunda ise ilişkisi var olan öğretmenlerin evli olan ve bekar olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor düzeylerinde, evli olan öğretmenlerin bekar ve ilişkisi var olan öğretmenlere göre daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu, bekar olanların da ilişkisi var olanlara göre daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Branşa Göre Erkek Öğretmenlerde, branş öğretmenlerinin tüm alt boyutlarda ve genel mesleki kaygı düzeylerinde sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek oldukları tespit edilmiştir.

Branşa Göre Kadın Öğretmenlerde, sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin tüm alt boyutlarda ve genel mesleki kaygı düzeylerinde birbirine benzer düzeylere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Mesleki Kıdeme Göre Erkek Öğretmenlerde, Ben Merkezli Kaygılar alt boyutunda, 1-5 yıl arasında, 6-10 yıl arasında, 11-15 yıl arasında ve 16 yıl ve yukarısı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, Görev Merkezli Kaygılar alt boyutunda, 1 yıldan az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin tüm alt boyutlarda ve toplam mesleki kıdem düzeylerinde daha yüksek bir düzeye sahip oldukları edilmiştir. Öğrenci Merkezli Kaygılar alt boyutunda, 1 yıldan az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrenci merkezli kaygı düzeylerinin 1-5 yıl arasında, 6-10 yıl arasında, 11-15 yıl arasında ve 16 yıl ve yukarısı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek bir düzeye sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor düzeylerinde, 1 yıldan az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrenci merkezli kaygı düzeylerinin 1-5 yıl arasında, 6-10 yıl arasında, 11-15 yıl arasında ve 16 yıl ve yukarısı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre öğretmenlik mesleği kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Mesleki Kıdeme Göre Kadın Öğretmenlerde, Ben Merkezli Kaygılar, Görev Merkezli Kaygılar ve Öğrenci Merkezli Kaygılar alt boyutlarında, 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olanların kaygı düzeylerinin 16-10 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor düzeylerinde, 1 yıldan az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği kaygı düzeylerinin 6-10 yıl arasında, ve 16 yıl ve

yukarısı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre öğretmenlik mesleği kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma Süresine Göre Erkek Öğretmenlerde, Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ben Merkezli Kaygılar ve Öğrenci Merkezli Kaygılar alt boyutlarında, 1 yıldan az çalışma süresi olan öğretmenlerin kaygı düzeylerinin 1-5 yıldır aynı kurumda çalışma süresi olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Görev Merkezli Kaygılar alt boyutunda, herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Çalışma Süresine Göre Kadın öğretmenlerde, Görev Merkezli Kaygılar alt boyutunda, 1 yıldan az çalışma süresi olan öğretmenlerin kaygı düzeylerinin 6-10 yıldır aynı kurumda çalışma süresi olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Cekirdek Ailede Öğretmen Olma Durumuna Göre Erkek Öğretmenlerde, Ben Merkezli Kaygılar alt boyutunda, Görev Merkezli Kaygılar alt boyutunda, Öğrenci Merkezli Kaygılar alt boyutunda ve Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor düzeylerinde daha yüksek bir düzeye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Cekirdek Ailede Öğretmen Olma Durumuna Göre Kadın Öğretmenlerde, Ben Merkezli Kaygılar alt boyutunda, Görev Merkezli Kaygılar alt boyutunda, Öğrenci Merkezli Kaygılar alt boyutunda ve Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor düzeylerinde birbirine benzer düzeylere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Mesleği İsteyerek Seçme Durumuna Göre Erkek Öğretmenlerde, Ben Merkezli Kaygılar alt boyutunda, Görev Merkezli Kaygılar alt boyutunda, Öğrenci Merkezli Kaygılar alt boyutunda ve Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor düzeylerinde daha düşük bir düzeye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Mesleği İsteyerek Seçme Durumuna Göre Kadın Öğretmenlerde, Ben Merkezli Kaygılar alt boyutunda, Görev Merkezli Kaygılar alt boyutunda, Öğrenci Merkezli Kaygılar alt boyutunda ve Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği Toplam Skor düzeylerinde daha düşük bir düzeye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Çalışma sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- Araştırma daha farklı örneklem grubu ile tekrarlanabilir.
- Öğretmenlerin cinsiyet dışındaki farklı demografik özellikleri ile çalışmanın yapılması düşünülebilir.
- Farklı meslek gruplarında çalışan kişilerin mesleki kaygı düzeylerinin karşılaştırılması yapılabilir.
- Araştırma eğitim yöneticilerinin mesleki kaygı düzeyleri ile ilgili olarak yapılabilir.
- Benzer çalışmalar sözleşmeli öğretmenler arasında da tekrarlanabilir.



KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ., (2014). “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), 1-46.
- Adan, A., Antúnez, J. M. ve Navarro, J. F. (2017). Coping strategies related to treatment in substance use disorder patients with and without comorbid depression. [Depresyon eşlik eden ve etmeyen madde kullanım bozukluğu hastalarında tedaviye ilişkin başa çıkma stratejileri]. *Psychiatry Research*, 251, 325-332.
- Akbayır, K. (2002). Öğretmenlik mesleğine yönelmede ailenin ve branş seçiminde cinsiyetin rolü. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Dergisi*, 2, 1183-1188.
- Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Aksu, M. (2005). “Eğitim fakültelerinin değişen rolleri ve Avrupa boyutu”, *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, 22 - 23 - 24 Eylül, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. [Psikopatolojide duygu düzenleme stratejileri: Bir meta-analitik inceleme]. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237.
- Allwright, D. & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. [Dil Sınıfına Odaklanmak: Dil Öğretmenleri için Sınıf Araştırmasına Giriş]. Cambridge University Press, Cambridge.
- Altun, T. (2015). *Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Altunkeser, F., (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından yordanması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Arabacı, İ. ve Polat, M., (2012). “Türkiye’de eğitim fakültelerine öğrenci alım ölçütlerini yeniden düşünmek: Karşılaştırmalı bir yaklaşım”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 2146-9199.
- Arslan, G. (2017). Psychological maltreatment, coping strategies, and mental health problems: a brief and effective measure of psychological maltreatment in adolescents. [Psikolojik kötü muamele, başa çıkma stratejileri ve zihinsel sağlık sorunları: Ergenlerde psikolojik kötü muamelenin kısa ve etkili bir ölçüsü]. *Child Abuse & Neglect*, 68, 96-106.

- Aşkar, P. ve Erden, M. (1987). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 121, 8-11.
- Ataünal, A., (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş veya nasıl bir insan?* 20 Mayıs Eğitim, Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayını:3, Ankara.
- Ataünal, A., (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen*, Milli Eğitim Vakfı Yayını, No:4 Ankara.
- Atmaca, H. (2013). Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 67-76.
- Aue, T., & Okon-Singer, H. (2015). Expectancy biases in fear and anxiety and their link to biases in attention. [Korku ve kaygıdaki beklenti önyargıları ve bunların dikkatteki önyargılarla bağlantısı]. *Clinical Psychology Review*, 42, 83-95.
- Ayaş, A., (2013). “Eğitimle ilgili temel kavramlar”, H. Özmen, (Editör) ve D. Ekiz, (Ed.) *Eğitim bilimine giriş* içinde (S. 2-12), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aycan, A. ve Üzüm, H. (2019). Occupational anxiety of physical education teacher candidates. [Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygıları]. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Education Faculty*, 19(3), 745-753.
- Aydın, K. B. (2010). Strategies for coping with stress as predictors of mental health. [Ruh sağlığının yordayıcısı olarak stresle başa çıkma stratejileri]. *Journal of Human Sciences*, 7(1), 534-548.
- Aytekin, A. (2005). *Meslek seçimini etkileyen sosyo-ekonomik ve kültürel faktörler (Isparta örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimleri ile ebeveyne bağlanmaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4) , 679-700.
- Barnaby, A. (2015). After the event: Freud's uncanny and the anxiety of origins. [Olaydan sonra: Freud'un tekinsizliği ve köken kaygısı]. *The Psychoanalytic Quarterly*, 84(4), 975-1006.
- Başaran, İ.E., (1991). *Eğitim psikolojisi*, Ankara: Gül Yayınevi.
- Bennett, S. K. (1982). Student perceptions of and expectations for male and female instructors: Evidence relating to the question of gender bias in teaching evaluation. [Erkek ve kadın eğitmenlere ilişkin öğrenci algıları ve beklentileri: Öğretim değerlendirmesinde cinsiyet yanlılığı sorununa ilişkin kanıtlar]. *Journal of Educational Psychology*, 74, 170–9.
- Bozdam, A., (2008). *Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bölükbaş N. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin meslek seçimi ve etkileyen faktörler. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*. 1(1):10-17.
- Cervone, D. ve Pervin, L. A. (2016). *Kişilik psikolojisi: Kuram ve araştırma*. (12. baskı). (M. Baloglu, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Ceylan, E., Özdoğan Özbal, E., Sever, M., & Boyacı, A. (2020). *Türkiye'deki öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, öğretim koşulları: TALIS 2018 öğretmen ve okul yöneticileri yanıtları analizi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Coşkun, Z. ve Uğurlu, M.F.(2020). Occupational anxiety of prospective physical education and sports teachers in Turkey. [Türkiye'deki beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının mesleki kaygıları]. *Asian Journal Of Education And Training*, 6 (3) , 520-526.
- Crăciun, B. (2013). Coping strategies, self-criticism and gender factor in relation to quality of life. [Yaşam kalitesine ilişkin başa çıkma stratejileri, öz-eleştiri ve cinsiyet faktörü]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 466-470.
- Cunningham, P. (1992). Teachers' professional image and the press, 1950-1990. [Öğretmenlerin profesyonel imajı ve basın, 1950-1990]. *History of Education*, 21(1), 37-56.
- Cüceloğlu, D. (2011). *İnsan ve davranışı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M., (2005). "Eğitim ve fen edebiyat fakültelerinin biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127.
- Çelik, M. (2017). *Türkçe öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Çeliköz, N., (2003). "Bir meslek olarak öğretmenlik ve etiği", M. Ç. Özdemir (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde, (331-388), Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Çeliköz, N., ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 136- 145.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (Geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Çınar, Ç. (2010). *Lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçimi kararlarında benlik algısının önemi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi.
- Çingöl N, Zengin S, Çelebi E, Karakaş M. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hemşirelik Dergisi*. 2(1):17-26.
- Çoban G.S. (2021). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kendini gerçekleştirme basamağında gizil yetenekler. *European Journal of Educational and Social Sciences*. 6(1):111-118.
- Çubukçu, Z. ve Dönmez, A. (2011). The examination of the professional anxiety levels of teacher candidates. [Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi]. *Journal Of Theory and Practice in Education*, 7(1), 3-25.
- Dalgleish, T., ve Power, M. (2015). *Cognition and emotion: From order to disorder. [Biliş ve duygu: Düzensizlikten düzensizliğe]*. New York/London: Psychology Press.

- Davidson, R. (2002). Anxiety and affective style: role of prefrontal cortex and amygdala. [Kaygı ve duygulanım tarzı: prefrontal korteks ve amigdalanın rolü]. *Biological Psychiatry*, 51(1), 68-80.
- Dean, E. (2016). Anxiety, nursing standard. [Anksiyete, hemşirelik standardı]. *Royal College of Nursing Great Britain*, 30(46), 15.
- Demirci, C.. (2002). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği. *XI. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 23-26 Ekim, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Dervişoğlu Kalkan, G., (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının kendi sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerini değerlendirmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Dilci, T., (2012). “Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algıları”, *Milli eğitim Dergisi*, (194).
- Doğan, C.. (2002). Uludağ üniversitesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve düşünceleri. *XI. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 23-26 Ekim, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Doğan, Ö. (2018). *Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin imajı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner Individual differences in second language acquisition. [Dil öğrenen kişinin psikolojisi İkinci dil ediniminde bireysel farklılıklar]*. The psychology of the language learner Individual differences in second language acquisition: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dunsmoor, J., ve Paz, R. (2015). Fear generalization and anxiety: Behavioral and neural mechanisms. [Korku genellemesi ve kaygı: Davranışsal ve sinirsel mekanizmalar]. *Biological Psychiatry*, 78(5), 336-343.
- Endler, N., ve Kocovski, N. (2001). State and trait anxiety revisited. [Durumluk ve sürekli kaygı yeniden ele alındı]. *Journal of Anxiety Disorders*, 15(3), 231-245.
- Engin, E., ve Treit, D. (2007). Neuropsychopharmacology: Official publication of the American college of neuropsychopharmacology. [Nöropsikofarmakoloji: Amerikan nöropsikofarmakoloji koleji'nin resmi yayını]. *Behavioural Pharmacology*, 18(5-6), 365-374.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Ankara: Alkım Yayınları.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine Giriş*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erdle, S., Murray, H. G. & Rushton, J. P. (1985). Personality, classroom behavior, and student ratings of college teaching effectiveness: A path analysis. [Üniversite öğretiminin etkililiğine ilişkin kişilik, sınıf davranışı ve öğrenci derecelendirmeleri: Bir yol analizi]. *Journal of Educational Psychology*, 77, 394-407.
- Eryetiş M.V. (2016). Meslek seçimi ve mesleki rehberlik. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*. (44):1-17.
- Felton, B. J. ve Revenson, T. A. (1984). Coping with chronic illness: A study of illness controllability and the influence of coping strategies on psychological adjustment. [Kronik hastalıklarla başa çıkma: Hastalığın kontrol edilebilirliği]

- ve başa çıkma stratejilerinin psikolojik uyum üzerindeki etkisi üzerine bir çalışma]. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52 (3), 343-353.
- Folkman, S. ve Lazarus, R.S. (1980) An analysis of coping in a middle-aged community sample. [Orta yaşlı bir topluluk örneğinde başa çıkma analizi]. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. [Öğretmenlerin kaygıları: gelişimsel bir kavramsallaştırma]. *American Educational Research Association*(6), 207-226.
- Gana, K., Martin, B., & Canouet, M. (2001). Worry and anxiety: is there a causal relationship? [Endişe ve kaygı: nedensel bir ilişki var mı?]. *Psychopathology*, 34(5), 221-229.
- Gillett, E. (1994). The secret of successful defense. [Başarılı savunmanın sırrı]. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 42(1), 103-141.
- Gitlow, L., Janney, B., Lemery, C., McDonald, J., & McGinley, B. (2019). How university students diagnosed with anxiety disorders and/or depression use everyday technology. [Anksiyete bozukluğu ve/veya depresyon tanısı alan üniversite öğrencileri gündelik teknolojiyi nasıl kullanıyor?]. *Disability Rehabilitation and Assistance Technologies*, 14(8), 809-816.
- Grieve, A. M. (2010). Exploring the characteristics of “teachers for excellence”: Teachers’ own perceptions. [“Mükemmellik için öğretmenlerin” özelliklerini araştırmak: Öğretmenlerin kendi algıları]. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 265–277.
- Grupe, D., ve Nitschke, J. (2013). Uncertainty and anticipation in anxiety: an integrated neurobiological and psychological perspective. [Kaygıda belirsizlik ve beklenti: Bütünleşik bir nörobiyolojik ve psikolojik bakış açısı]. *Neuroscience*, 14(7), 488-501.
- Gu, Y., Gu, S., Lei, Y., & Li, H. (2020). From uncertainty to anxiety: How uncertainty fuels anxiety in a process mediated by intolerance of uncertainty. [Belirsizlikten kaygıya: Belirsizliğe tahammülsüzlüğün aracılık ettiği bir süreçte belirsizlik kaygıyı nasıl artırır?]. *Neural Plasticity*, 1, 8.
- Güler A, Eren A, Karabacak K. (2005). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara.
- Gültekin, M. (2010). Sınıf öğretmenliği programı öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliğine yönelik algıları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 2178-2197.
- Güneri-Yerin, O. (2020). Psikodinamik yaklaşımlar. Yeşilyaprak, B. (Ed.). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya içinde* (138-171). Ankara: Pegem.
- Gümrükçü-Bilgici, B. (2016). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, Ç., (2019). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyi arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Harmandar Demirel, D. D., Serdar, E. ve Demirel, M. (2018). Determination of occupational anxiety levels of teacher candidates studying in different departments. [Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin belirlenmesi]. *International Journal of Human Sciences*, 15(4), 2458-9489.
- Helterbran, V. R. (2008). The ideal professor: Student perceptions of effective instructor practices, attitudes, and skills. [İdeal profesör: Etkili eğitmen uygulamaları, tutumları ve becerilerine ilişkin öğrenci algıları]. *Education*, 129(1), 125-138.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. [Dil kaygısı ve başarı]. *Annual review of applied linguistics*, 21(1), 112.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, A. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Işık, E., (1996). *Nevrozlar*, Ankara: Kent Matbaası.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30(135), 1-10.
- Kaygın, E. ve Zengin, Y. (Ed.). (2019). *Kariyer, temel kavramlar, yönetimi, güncel konular*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kocaağa, G. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Koçin, B. (2022). *Okul öncesi öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koray Serin, M., Güneş, A. M. ve Değirmenci, H. (2015). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleğe yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(1), 21-34. <https://doi.org/10.30703/cije.321360>
- Korkmaz, A., (2004). “Son öğretmen yetiştirme modeli”. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirimleri, Cilt I, S: 467-486.
- Kuru, O., (2018). “Sınıf öğretmeni adaylarının mesleğe ilişkin kaygılarının incelenmesi”, *Ekev Akademi Dergisi*, (74).
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek gelişimi ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2017). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*. (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzu N., Bayramova N., Korkmaz G. ve Taşdemir G. (2003). Sağlık yüksekokulu hemşirelik ve sağlık memurluğu öğrencilerinin eğitimlerine ve geleceklerine ilişkin düşünceleri. *Hemşirelik Forumu*. 6(5):40-44.
- Küçükahmet, L., (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, İçinde (s. 2-24), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lahdepuro, A., Savolainen, K., Lahti-Pulkkinen, M., Eriksson, J. G., Lahti, J., Tuovinen, S., ... Räikkönen, K. (2019). The impact of early life stress on

- anxiety symptoms in late adulthood. [Erken yaşam stresinin geç yetişkinlik dönemindeki anksiyete belirtileri üzerindeki etkisi]. *Scientific Reports*, 9(1), 4395-4408.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. [Bilişsel-motivasyonel-ilişkisel duygu teorisinde ilerleme]. *American Psychologist*, 46(8), 819.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. [Stres, değerlendirme ve başa çıkma]. New York: Springer.
- Lewis, K. M., Byrd, D. A. ve Ollendick, T. H. (2012). Anxiety symptoms in African American and caucasian youth: Relations to negative life events, social support, and coping. [Afrikalı Amerikalı ve Kafkasyalı gençlerde kaygı belirtileri: Olumsuz yaşam olaylarıyla ilişkiler, sosyal destek ve başa çıkma]. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(1), 32-39.
- Ljubica, N., Ilija, D., Frosina, R., Saiti S., Paunovska, S.T. ve Mitrev, Z. (2013). Qualitative and quantitative analysis of the parenting styles, coping strategies and perceived stress in mothers of children who have undergone cardiac interventions. [Kalp ameliyatı geçiren çocukların annelerinde ebeveynlik stilleri, başa çıkma stratejileri ve algılanan stresin niteliksel ve niceliksel analizi]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 1809 – 1814.
- Matud, M. P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. [Stres ve başa çıkma tarzlarında cinsiyet farklılıkları]. *Personality and Individual Differences*, 37, 1401-1415.
- McClure, E., Monk, C., Nelson, E., Parrish, J., Adler, A., ve Blair, R. (2007). Abnormal attention modulation of fear circuit function in pediatric generalized anxiety disorder. [Pediatrik yaygın anksiyete bozukluğunda korku devresi fonksiyonunun anormal dikkat modülasyonu]. *Arch Gen Psychiatry*, 64, 97-106.
- MEB. (2021). *Geçmişten günümüze milli eğitim şuraları*. 13.04.2023 tarihinde 20144118_Yuzyuze_Egitime_Donuste_180_Gun-sayfalar-104-113_1.pdf (meb.gov.tr) adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. 12 Nisan 2023 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_ogretmenlik_Meslegi_Genel_yeterlilikleri_onaylanan.pdf, adresinden alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2016/2017 yılı*. 25 Mart 2023 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017.pdf adresinden alındı.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973). Öğretmenlik mesleği. 25 Mart 2023 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, adresinden alındı.
- Mingrone, C., Montemagni, C., Sandei, L., Bava, I., Mancini, I., Cardillo, S. ve Rocca, P. (2016). Coping strategies in schizoaffective disorder and schizophrenia: Differences and similarities. [Şizoaftaktif bozukluk ve şizofrenide baş etme stratejileri: Farklılıklar ve benzerlikler]. *Psychiatry Research*, 244, 317-323.

- Montalvo G. P., Eric, A. M. & Raymond, B. M. (2007). Liking or disliking the teacher: Student motivation, engagement and achievement. [Öğretmeni sevmek ya da sevmemek: Öğrenci motivasyonu, katılımı ve başarısı]. *Evaluation & Research in Education*, 20, (3), 144-158.
- Nitschke, J., Sarinopoulos, I., Oathes, D., Johnstone, T., Whalen, P., Davidson, R., & Kalin, N. (2009). Anticipatory activation in the amygdala and anterior cingulate in generalized anxiety disorder and prediction of treatment response. [Yaygın anksiyete bozukluğunda amigdala ve anterior singulattaki öngörücü aktivasyon ve tedaviye yanıtın öngörülmesi]. *American Journal of Psychiatry*, 166(3), 302-310.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 187-193.
- Organisation for Economic Co-operation and development. (2016). *Education at a glance 2016*. [Bir bakışta eğitim 2016]. 01 Nisan 2023 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>, adresinden alındı.
- O'Rourke, S. R., Bray, A. C., & Anastopoulos, A. D. (2017). Anxiety symptoms and disorders in university students with ADHD. [DEHB'li üniversite öğrencilerinde kaygı belirtileri ve bozuklukları]. *Journal of Attention Disorders*, 54, 21-34.
- Öz, F. (2004). *Sağlık alanında temel kavramlar*. Ankara: İmaj İç ve Dış Ticaret A.Ş.
- Özdemir, T. Y. ve Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğinin imajı” hakkındaki görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 824-846.
- Öztürk, C. (2018). *Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Patton, W. ve McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory; connecting theory and practice*. [Kariyer gelişimi ve sistem teorisi; teori ve pratiği birbirine bağlamak]. (3rd ed.). Rotterdam: Sense Publishers.
- Paulus, M., ve Yu, A. (2012). Emotion and decision-making: affect-driven belief systems in anxiety and depression. [Duygu ve karar verme: kaygı ve depresyonda duygulanım odaklı inanç sistemleri]. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(9), 476-483.
- Phelan, P., Davidson, A. & Thanh Cao, H. (1992) Speaking up: Students perspectives on school. [Açıkça konuşmak: Öğrencilerin okula bakış açıları]. *Phi Delta Kappa*, 73, 695-704.
- Pişkin, M. (2020). Kariyer gelişimi sürecini etkileyen faktörler. Yeşilyaprak, B. (Ed.). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya içinde* (s.45-80). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Polat, O. (2018). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri ve mesleki kaygı düzeylerinin farklı değişkenlerle incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Reiss, S. (1997). Trait anxiety: It's not what you think it is. [Sürekli kaygı: Düşündüğünüz gibi değil]. *Journal of Anxiety Disorders*, 11(2), 201-214.

- Saban, A., Korkmaz, İ. ve Akbaşı, S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 198-209.
- Sakız, G. (2016). Etkili öğretmenlik ve öğretmen niteliğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9(2), 214-244.
- Sazak, N., (2007). “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ses sağlığı ve korunmasına ilişkin görüşleri”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, (13), 69-86.
- Scovel, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research in E.K. [Duygulanımın yabancı dil öğrenimine etkisi: E.K.'deki kaygı araştırmasının gözden geçirilmesi].
- Senemoğlu, N., (2003). “Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları, sorunlar, öneriler”, *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5), 154-193.
- Sevinçok, L. (2007). Yaygın anksiyete bozukluğunun nörobiyolojisi. *Klinik Psikiyatri*, 10(5), 3-12.
- Sharma, M., Mao, A., & Sudhir, P. (2012). Mindfulness-based cognitive behavior therapy in patients with anxiety disorders: a case series. [Anksiyete bozukluğu olan hastalarda farkındalık temelli bilişsel davranış terapisi: bir vaka serisi]. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 34(3), 263-269.
- Shin, L., ve Liberzon, I. (2010). The neurocircuitry of fear, stress, and anxiety disorders. [Korku, stres ve anksiyete bozukluklarının sinir devreleri]. *Neuropsychopharmacology: Official publication of the American College of Neuropsychopharmacology*, 35(1), 169-191.
- Sizoo, B. B., & Kuiper, E. (2017). Cognitive behavioural therapy and mindfulnessbased stress reduction may be equally effective in reducing anxiety and depression in adults with autism spectrum disorders. [Bilişsel davranışçı terapi ve farkındalık temelli stres azaltma, otizm spektrum bozukluğu olan yetişkinlerde kaygı ve depresyonun azaltılmasında eşit derecede etkili olabilir]. *Research in Developmental Disabilities*, 64, 47-55.
- Spielberger, C. (1972). *Anxiety: Current trend in theory and research*. [Kaygı: Teori ve araştırmada güncel eğilim]. New York: Academic Press.
- Spielberger, C. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. [Durumluk-sürekli kaygı envanteri el kitabı]. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Steimer, T. (2002). The biology of fear-and anxiety-related behaviors. [Korku ve kaygıyla ilişkili davranışların biyolojisi]. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 4(3), 231.
- Ströhle, A., Gensichen, J., & Domschke, K. (2018). The diagnosis and treatment of anxiety disorders. [Anksiyete bozukluklarının tanı ve tedavisi]. *Deutsches Arzteblatt International*, 155(37), 611- 620.
- Sudraba, V., Millere, A., Deklava, L., Millere, E., Zumente, Z., Circenis, K. ve Millere, I. (2015). Stress coping strategies of drug and alcohol addicted patients in Latvia. [Letonya'daki uyuşturucu ve alkol bağımlısı hastaların stresle başa çıkma stratejileri]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 632-636.

- Sünbül, A.M. (2005). “Bir meslek olarak öğretmenlik”, (Ed. Ö. Demirel ve Z. Kaya), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (6. Baskı) İçinde (s. 245 – 276), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şen, H. S., Erişen, Y., (2002). “Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri”, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(11), 99-116.
- Şen, S. N. (2016). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, empati kurma becerileri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Çanakkale.
- Şimşek, C., ve Tuzluca, S. (2015). Yetişkinlerin düşünce hayatında olumlu iz bırakan öğretmenlerin ortak kişilik ve davranış özellikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 131-141.
- Şimşek, H., (2005). “Orta öğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1- 26.
- Taşgım, Ö., (2006). “Beden eğitimi ve spor yüksek okulundan okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 679-686.
- Tetik, A., (2021). *Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Tezel A. ve Arslan S. (2002). Erzurum sağlık yüksekokulu 1. sınıf öğrencilerinin mesleklerini seçmeye ve mesleğe ilişkin görüşleri. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*. 5(2):1-7.
- Türkdoğan, S.C. (2014). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlere göre mesleki kaygıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ubuz, B., ve Sarı, S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 113-119.
- Uygun, K., Avaroğulları, M. ve Oran, M. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 417-436.
- Ünal, S. ve Ada, S., (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Marmara Üniversitesi yayın No: 684, Teknik Eğitim Fakültesi Yayın No:20, İstanbul.
- Wingo, A. P., Baldessarini, R. J. ve Windle, M. (2015). Coping styles: Longitudinal development from ages 17 to 33 and associations with psychiatric disorders. [Başa çıkma tarzları: 17'den 33'e kadar boylamsal gelişim ve psikiyatrik bozukluklarla ilişkiler]. *Psychiatry Research*, 225(3), 299-304.
- Yalım, D., (2007). *First year college adjustment: The role of coping, ego-resiliency, optimism and gender*. [İlk yıl üniversiteye uyum: Başa çıkmanın, ego dayanıklılığının, iyimserliğin ve cinsiyetin rolü]. (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Yanikkerem E, Altıparmak S, Karadeniz G. (2004). Gençlerin meslek seçimini etkileyen faktörler ve benlik saygıları: Manisa Sağlık Yüksekokulu örneği. *Hemşirelik Forumu Dergisi*. 7(2):60-67.
- Yaşar, Ş. (2008). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. M. Gültekin (Ed.). *Eğitim Bilimlerine Giriş* (1. b., s. 179-196). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Yıldız, A.Z., (2015). *Birden fazla sınıf öğretmeni değişen ilkökul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin eğitimcilerin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yiğitoğlu, S. (2009). *Adolesan gebe ve eşlerinin antenatal ve postnatal kaygı düzeyleri ile evlilikte uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, İzmir.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (1998). *Fakülte-okul işbirliği*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

EKLER

No.	<u>Aşağıdaki maddelerde size uygun seçenekleri dikkatle okuyunuz ve “X” ile işaretleyiniz.</u>	Kaygılanmıyorum	Çok Az	Kaygılanıyorum	Kısmen	Kaygılanıyorum	Oldukça	Kaygılanıyorum	Çok	Kaygılanıyorum
1.	Acaba büro ve öğrenci işleri (örneğin, fotokopi) ile ilgili okul yönetiminden yeterli yardım alabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)				
2.	Acaba sınıftaki öğrencilerin bana olan saygılarını kazanabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)				
3.	Acaba öğretimle ilgili çok fazla iş veya sorumlulukla baş edebilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)				
4.	Acaba sınıfta yöneticiler tarafından gözleniyorken başarılı olabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)				
5.	Acaba öğrencilerimde öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirebilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)				
6.	Acaba hem öğretime hazırlık yapmak hem de dinlenmek için yeterli zaman bulabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)				
7.	Acaba okuldaki branş öğretmenlerinden veya diğer uzmanlardan yeterli yardım alabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)				
8.	Acaba sınıfta öğretim için sahip olduğum zamanı etkin olarak kullanabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)				
9.	Acaba okuldaki meslektaşlarımdan bana olan saygılarını kazanabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)				
10.	Acaba öğrencilerimi objektif olarak değerlendirebilmek için yeterli zaman bulabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)				
11.	Acaba öğretim programının değişmezliği ile başa	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)				

	çıkabilecek miyim?					
12.	Acaba öğretmenlerden beklenen çok sayıda standartları karşılayabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

13.	Acaba kaliteli ders planları hazırlamak için yeterli bilgi ve beceriye sahip olacak mıyım?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Acaba okuldaki diğer öğretmenler yetersiz olduğum alanların farkına varacaklar mı?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Acaba öğrencilerimde kendine güven ve başarı duygularını geliştirebilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Acaba okuldaki öğretim programının dışına çıkabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Acaba sınıfımda öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerimin problemlerini teşhis edebilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Acaba sınıfımda çok gürültü olduğunda, okul müdürü hakkımda ne düşünecek?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Acaba sınıfımdaki her öğrenciye kendi potansiyelini keşfetmesi ve geliştirmesi için yardım edebilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Acaba öğretmenliğim hakkında yapılan teftişlerden olumlu değerlendirmeler elde edebilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	Acaba sınıfım çok kalabalık olursa, öğrencilerle baş edebilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.	Acaba sınıfımdaki öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının farkına varabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.	Acaba sınıfımdaki motivasyonu düşük olan öğrencileri öğrenmek için cesaretlendirip, onların çabalarını destekleyebilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

24.	Acaba sınıfımdaki öğrencilerin beni sevmelerini sağlayabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.	Acaba sınıfımda tasarladığım farklı etkinlikleri gerçekleştirebilmek için gerekli olacak harcamalar konusunda okul yönetiminden maddi destek bulabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26.	Acaba etkin bir sınıf yönetimi için yeterli bilgi ve beceriye sahip olacak mıyım?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

27.	Acaba etkili ve verimli ders planları hazırlamak için gerekli olan zamanı bulabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28.	Acaba öğrencilerimin sınıftaki kurallar doğrultusunda davranmalarını sağlayabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29.	Acaba sınıfımdaki bazı öğrencilerin neden yavaş öğrendiklerini anlayabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30.	Acaba sınıfımda benim sorumlu tutulacağım utanç verici bir olayla karşı karşıya gelecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31.	Acaba sınıfımda sürekli sorun çıkaran öğrencilerle başa çıkabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32.	Acaba okuldaki meslektaşlarım öğretmenliğim bakımından benim yetersiz olduğumu düşünecekler mi?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33.	Acaba sınıfımın huzurunu bozan öğrencilerle birlikte çalışmak için gerekli bilgi, beceri ve anlayışa sahip olacak mıyım?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34.	Acaba öğrencilerimin beslenme ve sağlık problemlerinin öğrenmelerini nasıl etkilediğini anlayabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35.	Acaba veliler öğretmenliğim bakımından beni yeterli görecekler mi?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

36.	Acaba sınıfımdaki öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37.	Acaba sınıfımdaki öğrencilerin konuyu etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için alternatif öğretim tekniklerini uygulayabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38.	Acaba öğrencilerimin davranışlarını etkileyebilecek psikolojik ve kültürel farklılıkları anlayabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39.	Acaba farklı yollarda öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarına kendimi adapte edebilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

40.	Acaba sahip olduğum öğretim anlayışı ve sınıfta kullandığım öğretim metotlarıyla ilgili idari engellemelerle karşılaşırısam, onlarla başa çıkabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41.	Acaba sınıfımdaki her öğrencinin zihinsel ve duygusal gelişimine rehberlik edebilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42.	Acaba her gün çok sayıda öğrenciyle uğraşabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43.	Acaba öğrencilerimin okulda öğrendikleri bilgileri okul dışında da uygulamaya koymalarını sağlayabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44.	Acaba sınıfımda herhangi bir meslektaşım tarafından gözleniyorken etkili ders işleyebilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45.	Acaba öğrencilerimi öğrenmeye motive edebilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)