OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ KAYGILARININ İNCELENMESİ

Bahar GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mart, 2016

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Bahar

Soyadı : GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ

Bölümü : İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygılarının İncelenmesi

İngilizce Adı : Investigating of the Professional Anxieties of Preschool Teacher Candidates

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Bahar GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ

İmza :……..

JÜRİ ONAY SAYFASI

Bahar GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygılarının İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Ümit DENİZ

Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi .....

Başkan: Prof. Dr. Gülen BARAN

Çocuk Gelişimi, Ankara Üniversitesi .....

Üye: Doç. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR

Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi .....

Tez Savunma Tarihi: 14/03/2016

Bu tezin İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof.Dr. Tahir ATICI .....



Kızım İdil'e

TEŞEKKÜR

Çalışmamın her aşamasında bilgi ve deneyimini benden esirgemeyen, doğru yolu bulabilmem için beni yönlendiren, akademik yönden gelişmem için çaba gösteren, değerli danışmanım Doç. Dr. Ümit DENİZ' e sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmamın ortaya çıkmasında değerli uzman görüşlerini benimle paylaşan sevgili hocalarıma teşekkür ederim.

Çalışmama katkı sağlayan, veri toplama araçlarını içtenlikle yanıtlayan Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarına teşekkür ederim.

Çalışmamın istatistiksel analizlerinde bilgi birikimini benimle paylaşan ve tez yazım süreci boyunca manevi desteğini benden esirgemeyen eşim Doç. Dr. Göksal BİLGİCİ' ye teşekkür ederim. Varlığıyla bana güç veren, beni mutlu eden biricik kızım İdil'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans süreci boyunca varlığı ile bana zaman yaratan, bana daima destek olan ve bugünlere gelebilmem için çabalayan annem Selma GÜMRÜKÇÜ' ye teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Genç yaşta aramızdan ayrılan, hiç tanıyıp vakit geçiremediğim sevgili babam Nevzat GÜMRÜKÇÜ' yü rahmet ve özlemle anmayı bir borç bilirim. Sevgili kardeşlerime çalışmam boyunca beni destekledikleri için teşekkür ederim.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ KAYGILARININ İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans)

Bahar GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mart, 2016

ÖZ

Araştırma, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının incelendiği, ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Çalışma grubunu Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 201 okul öncesi eğitimi öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını belirleyebilmek için geçerlik ve güvenirlik analizi yapılan "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Bunun için Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği aynı bölümde öğrenim görmekte olan toplam 342 okul öncesi eğitimi öğretmen adayına uygulanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek 60 madde ve 9 faktörden oluşmuştur. Bu dokuz faktör sırasıyla "Görev Merkezli", "Çocuk Merkezli", "Meslektaş Merkezli", "Atanma Merkezli", "Kişisel Gelişim Merkezli", "Ebeveyn Merkezli", "Okul Yönetimi Merkezli", "Ekonomik/Sosyal Merkezli" ve "Uyum Merkezli" kaygılar olarak isimlendirilmiştir. Ölçek, araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ile birlikte çalışma grubuna uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, 18 – 19 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının daha büyük yaşlardaki okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarından düşük olduğu belirlenmiştir. Son sınıfta öğrenim gören okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının diğer sınıflarda öğrenim gören okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmen lisesi veya kız meslek lisesi mezunu okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının, diğer liselerden mezun olan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarından daha az olduğu saptanmıştır. Son olarak, kendisini öğretmenlik mesleğine

hazır hissetmeyen okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının, hazır hisseden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bilim Kodu	: 101.6.028
Anahtar Kelimeler	: Aday Öğretmenler, Mesleki Kaygı, Kaygı, Okul Öncesi Öğretmenliği
Sayfa Adedi	: 131
Danışman	: Doç.Dr. Ümit DENİZ

INVESTIGATING OF THE OCCUPATIONAL ANXIETIES OF PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES

(M.S. Thesis)

Bahar GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

March, 2016

ABSTRACT

This is a descriptive research in which relational model is used to investigate occupational anxieties of preschool teacher candidates. Research sample is constituted by 201 preschool teacher candidates who are studying in Kastamonu University, Education Faculty, Department of Primary Education, Division of Preschool Teaching. By applying to another group of 342 preschool teacher candidates, after the content and construct validities "Professional Concern Scale for the Preschool Teacher Candidates" has been developed. Exploratory factor analysis has been performed and finally the scale consists of 60 items and 9 factors. These factors have been named as "Task", "Pupil", "Colleague", "Appointment", "Personal Evolution", "Parents", "School Administration", "Economic/Social" and "Adaptation" anxieties. The scale has been completed by the preschool teacher candidates with a "Personal Information Form" which has been made by the researcher to collect data. According to the data, it has been determined that occupational anxieties of the preschool teacher candidates who are 18 – 19 years old are lesser than occupational anxieties of candidates at younger ages and the candidates in fourth grade have more occupational anxieties more than others. Also, the candidates who graduated from teacher high school and vocational school for girls have less occupational anxieties than the candidates who graduated from the other high school. Finally, our research show that the occupational anxieties of the candidates who feel ready to be a teacher are much more than the occupational anxieties of the candidates who feel not ready.

Science Code : 101.6.028
Key Words : Candidate Teachers, Occupational Anxieties, Anxieties, Preschool Teaching
Page Number : 131
Supervisor : Assoc.Prof.Dr. Ümit DENİZ

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

ÖZ ..... **vi**

ABSTRACT ..... **viii**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**

BÖLÜM 1 ..... **1**

GİRİŞ **1**

Problem Durumu **1**

Araştırmanın Amacı **2**

Araştırmanın Önemi **3**

Varsayımlar **3**

Araştırmanın Sınırlılıkları **4**

Tanımlar **4**

BÖLÜM 2 ..... **5**

KAVRAMSAL TEMELLER **5**

Kaygı **5**

Kaygının Tanımı **5**

Kaygı Türleri **6**

Durumluk Kaygı **7**

Sürekli Kaygı **7**

Kaygı ve Korku **8**

Kaygının Nedenleri **10**

Kaygının Belirtileri **12**

Kaygı Düzeyinin Ölçülmesi **13**

Kaygının Sonuçları **14**

Kaygı İle Başa Çıkma Yolları **14**

Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları **16**

Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Türleri **19**

Ben – Merkezli Kaygılar **19**

Görev – Merkezli Kaygılar **19**

Öğrenci – Merkezli Kaygılar **19**

Öğretmen Adaylarının Eğitimleri **20**

Öğretmenlik **21**

Öğretmenlik Mesleği **22**

Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri **23**

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeni **24**

Okul Öncesi Öğretmeninin Özellikleri **25**

BÖLÜM 3 ..... **27**

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **27**

BÖLÜM 4 ..... **41**

YÖNTEM **41**

Araştırmanın Modeli **41**

Çalışma Grubu **41**

Verilerin Toplanması **43**

Veri Toplama Araçları **43**

Kişisel Bilgi Formu **43**

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği **44**

Kapsam Geçerliği **46**

Yapı Geçerliği **46**

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları **47**

Madde Toplam Korelasyonları **50**

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeğinin Güvenirliği **53**

Verilerin Analizi **54**

BÖLÜM 5 ..... **57**

BULGULAR ve YORUM **57**

Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular **58**

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları, Demografik Özelliklerine Göre Değişmekte midir? **58**

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları, Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre Değişmekte midir? **73**

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları, Ailelerinin Çeşitli Özelliklerine Göre Değişmekte midir? **90**

BÖLÜM 6 ..... **95**

SONUÇLAR ve ÖNERİLER **95**

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine Göre Kaygı Durumlarına İlişkin Sonuçlar **96**

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bazı Özelliklerine Göre Kaygı Durumlarına Dair Sonuçlar **98**

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Bazı Özelliklerine Göre Kaygı Durumlarına İlişkin Sonuçlar **101**

Öneriler **102**

KAYNAKLAR **105**

EKLER **113**

Ek 1. İzin Yazısı **114**

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu 115

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 42
Tablo 2 47
Tablo 3 48
Tablo 4 49
Tablo 5 51
Tablo 6 53
Tablo 7 54
Tablo 8 58
Tablo 9 61
Tablo 10 64
Tablo 11 68
Tablo 12 72
Tablo 13 74
Tablo 14 78
Tablo 15 82
Tablo 16 85
Tablo 17 88
Tablo 18 90
Tablo 19 92

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Problem Durumu

Öğretmen, araştırmalar sonucu geliştirilen devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile devletin eğitim politikasını etkileyen, eğitimde uzmanlık çalışmalarından ve araştırmalardan yararlanabilen, ancak aynı zamanda bu çalışmalara problem sağlayabilen kişidir (Sünbül, 2001, s.225). Öğretmen nitelikleri, alan hakimiyeti, öğrenme-öğretme sürecini yönetebilme, öğrenci kişilik hizmetleri, kişisel ve mesleki özelliklerinden oluşmaktadır. Çağdaş bir öğretmenin sahip olduğu ve göstermesi gereken nitelikler kişisel ve mesleki niteliklerdir. (Demirel, 2007, s.198-199).

Öğretmenlik toplumumuzda en garanti meslekler arasında görülmektedir, ancak son yıllarda öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri ve yüksekokulların sayısının hızla artması yığılmaların yaşanmasına neden olmaktadır. Bunun üzerine öğretmenlerin atamalarında olmazsa olmazlardan olan; Kamu Personeli Seçme Sınavı da getirilince bu okullardan mezun olmak öğretmenlik mesleğini yapmak için yeterli olmamaktadır. Bu da öğretmen adaylarında bir kaygı ortaya koymaktadır (Bozdam, 2008).

Üniversite son sınıf öğrencileri yaşamlarının en önemli dönemlerinden birini yaşamaktadırlar. Mezun olmaları demek, iş hayatının ya da işsizlik hayatının başlangıcı demektir. İş seçimi, gerçek hayatta rolünü almasına ilişkin yaptığı planlar, yaşadığı arkadaşlıklar ve değişik sorumluluklar kişide kaygı yaratıcı etmenlerden bazıları olarak görülebilmektedir (Tümerdem, 2007).

Çocuklarla yoğun iletişimi ve dikkat göstermeyi gerektiren okul öncesi eğitiminde çalışan öğretmenler de sorunlar yaşayabilmektedir. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, işlerinin

doğası gereği, sınıflarındaki çocukların aileleriyle iletişimlerinin fazla olması, sınıflarındaki çocukların bedensel, zihinsel, sosyal gelişimiyle ve eğitimleriyle ilgileniyor olmaları, sınıflarında aralıksız eğitim sürdürmeleri ve sınıflarındaki çocuk sayılarının fazla olması gibi nedenlerle yoğun bir iş temposu yaşadıkları bilinmektedir (Deniz Kan, 2008, s.433). Bu yoğunluk ve olumsuz nedenlere bağlı olarak okul öncesi eğitimi öğretmenleri kaygı durumu yaşayabilmektedir.

Bozdam (2008), Selçuk Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesi ve Beden Eğitimi Spor Yüksekokuluna devam eden 400 öğretmen adayı üzerinde, öğretmen adaylarının mesleki kaygı durumlarını incelemişlerdir. Öğretmen adaylarının, genel olarak kaygı düzeylerinin orta seviyede olduğu, buna karşılık mesleki kaygı düzeylerinin yaş ve eğitim alanlarında önemli derecede arttığı sonucuna varılmıştır.

Ülkemizde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarını ölçen birçok çalışma bulunmaktadır; fakat bu çalışmalardan çok azı okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygılarını ölçmek için yapılmıştır. Alisinanoğlu, Kesicioğlu ve Ünal (2010), üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 686 okul öncesi eğitimi öğretmen adayının mesleki kaygı düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının öğretim süreci ve kaygı düzeyleri arasında öğrenim gördükleri sınıf bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu araştırmalar göz önüne alındığında okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının hayatlarında kaygı önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarını araştırmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını incelemek amacı ile planlanan araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır,

1. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygıları, demografik özelliklerine göre değişmekte midir?

2. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygıları, öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre değişmekte midir?

3. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygıları, ailelerinin çeşitli özelliklerine göre değişmekte midir?

Araştırmanın Önemi

Meslek, bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan bir iş bölümü, insanın ve toplumun temel gereksinimlerini karşılamak için yaptığı uğraşıdır (Alkan, 2000, s.253). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenliğin bir "ihtisas mesleği" olduğuna, öğretmen adaylarında aranacak niteliklerin genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyondan oluştuğuna, bu alanlara ait niteliklerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından saptanabileceği hükümlerine yer verilmektedir (Mahiroğlu, 2007, s.399).

Göreve yeni başlayan stajyer öğretmen okula gelir ve öğretmenlik görevini ilk kez üstlenir. Bir paket gibi olabildiğince kuramsal bilgi, uygulama yeteneği ve belirli bir oranda deneyimle sarılmıştır. Öğretmen adaylarının çoğu, günlük öğretme işini nasıl gerçekleştirecekleri ve öğrencileri etkilemede başarılı olup olamayacakları hususunda kaygılıdırlar (Sünbül, 2001).

Zaman zaman herkes kaygı hisseder. Endişe verici bazı durumlar veya bir şeylerin yolunda gitmediği hissi olmaksızın bir haftayı bitiren çok az insan vardır (Rector vd., 2011). Kaygının artması kişinin geleceği hakkında ne yapacağını bilememesine, karar verememesine yol açmaktadır. Kaygının artması ayrıca kişinin yersiz korkulara sahip olmasına neden olmaktadır. Ülkemizde üniversiteye gelen öğrenciler zorlu bir yarıştan geçtikten sonra üniversiteli olmaktadır. Öğrencilerin üniversiteye gelmeleriyle kaygıları bitmemekte daha sonra da öğrenimlerini tamamlama ve gelecek kaygısını yaşamaktadırlar (Çakmak ve Hevedanlı, 2005).

Bu araştırmanın, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını etkileyen etmenlerin ortaya konulması, bu etmenlere çözüm önerileri getirilebilmesi ile ilgili alandaki araştırma boşluğunu doldurabilmesi ve daha sonra yapılacak çalışmalara ışık tutabilmesi için yapılması önemli görülmektedir.

Varsayımlar

- " Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği" nin, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programına devam eden öğrencilerin mesleki kaygılarını belirleyebileceği varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sıralanmıştır:

- Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygıları, mesleki kaygı ölçeğinden alınan puanlarla sınırlıdır.
- Çalışmadan elde edilen sonuçlar sadece Kastamonu Üniversitesinde okul öncesi eğitimine devam eden öğretmen adayları ile sınırlıdır, diğer öğretmen adaylarına genellenemez.

Tanımlar

Kaygı: Ortada görünür bir neden yokken, bilinçdışının etkisiyle iç sıkıntısı, tedirginlik, gelecek korkusu biçiminde beliren evrensel bir duygudur (Bakırcıoğlu, 2005, s.124).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL TEMELLER

Kaygı

Kaygının Tanımı

Kaygı kavramı ruhbilim alanına 1900'lü yılların ilk yarısında girmiş, bu alanda araştırma ve çalışmalar 1940'lı yılların sonunda yapılmıştır. Kaygı sözcüğünün kökü eski yunanca "anxietas" olup endişe, korku, merak anlamına gelir (Köknel, 2014, s.17-24). Tehlike altında hissedilen zamanlarda, ne yapacağını bilememe ya da bir şey yapamama durumunda karşılaşılan duygu kaygıdır (Blair, 2014, s.63).

Türk Dil Kurumu kaygıyı "üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa", "bireylerin, toplumsal kümelerin herhangi bir güçlü istek ya da güdülerinin gerçekleşememesi olasılığı karşısında duydukları tedirginlik", "güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüktüğü durumlarda beliren tedirgin edici bir duygu" olarak tanımlamıştır (Türk Dil Kurumu, 2016).

Birey iç ya da dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike ihtimali ya da kişi tarafından tehlike olarak algılanıp yorumlanan durumlar karşısında kaygı duygusunu yaşar (Kurt, 2006, s. 1). Çünkü kaygı, insanda var olan, tehdit edici koşullar altında ortaya çıkan temel bir duygu, heyecansal bir olgudur (Grath ve Major'dan aktaran Bozdam, 2008). Kaygı genel anlamda psikolojik ve çevresel olaylara karşı gösterilen duygusal bir reaksiyon olarak tanımlanmaktadır. Belirli sınırlar içinde kalmak koşuluyla evrensel ve normal bir duygu olarak kabul edilir (Kuzucu, 2013).

Millar ve Walsh' a (2000) göre, fiziksel belirtilerle birlikte kendini gösteren normal dışı ve nedensiz ortaya çıkan aşırı korku hali kaygıdır. Başka bir anlatımla korku verici durumun ortaya çıkma ihtimaline karşı tepkidir (Seven, 2013, s.106). Tallis' de (2003), kaygının bir

sonuca tepki olduğunu belirterek insanların, işlerinin pekiyi sonuçlanmayacaklarını anladıklarında kaygılandıklarını ve kaygının içsel bir alarm sistemi olduğunu belirtmektedir (Aktaran Sürücü, 2012).

Ortada görünür bir neden yokken, bilinçdışının etkisiyle iç sıkıntısı, tedirginlik, gelecek korkusu biçiminde kendini hissettiren evrensel duygu kaygıdır. Sağlıklı kişi, kaygıyı sıklıkla ve şiddetli bir biçimde yaşamamaktadır. Bu duygunun sık ve şiddetli bir biçimde ortaya çıkması, kişinin, geçmişinde önemli engellenme ve çatışmaları yaşadığını göstermektedir (Bakırcıoğlu, 2005, s.124).

Kaygı, bireyin tehlikeli ya da tehdit edici olarak algıladığı, etkilerinin hoş olmadığını umduğu çevresel kaynaklı bir uyarıcıya bağlı olarak, yaşadığı bir ruh halidir (Öner, 1977). Herkes tarafından zaman zaman yaşanan, insanı birden nefessiz kalmışçasına derin soluk alma ihtiyacına götüren şey farklı bir duygu ya da duygular kümesi olan kaygıdır (Burkovik, 2013).

Kaygı Türleri

Sigmund Freud (1856-1939), kaygının içgüdü ve dürtülerden kaynaklanan gücün bastırılması sonucu ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Ruhsal çözümleme öğretileri kaygıyı dört başlık altında toplar:

1. Üst benlik Kaygısı: Katı, sert, baskıcı, denetleyici, engelleyici, erteleyici üst benliğin yol açtığı kaygı olup günahkarlık, suçluluk duygularıyla ve düşünceleriyle birlikte bulunur.

2. İğdişlik Kaygısı: Oedipus karmaşası döneminden kaynaklanan kaygıdır. Başarısızlık, ruhsal ve bedensel örselenme, yaralanma, zarar görme duygu ve düşüncelerini içerir. Cinsel korkularla birlikte bulunur.

3. Ayrılma Kaygısı: İlgi duyulan, sevilen, sayılan bir insanı yitirmek ya da ondan uzak kalmak korkusuyla birlikte bulunan kaygıdır.

4. Alt benlik Kaygısı: Kaygıyla birlikte benlik denetiminin gücünün azalması sonucu alt benlikte bulunan içgüdü ve dürtülere bağlı davranışların ve eylemlerin su üstüne çıkacağından korkmaktır (Köknel, 2014, s.18).

Literatüre bakıldığında kaygının beş boyutundan söz edilmektedir. Bunlar;

1. Gerçekçi ya da patolojik kaygı durumu,

2. Özgül ya da genel kaygı durumu,

3. Farkında olunan ya da olunmayan kaygı durumu,

4. Geçici ya da sürekli kaygı durumu,

5. Olumlu ya da olumsuz kaygı durumu olarak belirtilmiştir (Coleman ve Broen'den aktaran Sürücü, 2012).

1972 yılında Spielberger, kaygı kavramının aşağıdaki özelliklerini tanımlamıştır:

- Kaygı, geleceğe yönelik endişe durumudur.
- Hoş olmayan duygulanım durumudur.
- Bu duygulanım durumunun duyumsanması elem verir.
- Sinir sisteminde gerginlik yaratır (Köknel, 2014, s.24).

Spielberger durumluk kaygı ve sürekli kaygı olmak üzere iki tip kaygı tanımı yapmıştır (Köknel, 2014, s.25).

Durumluk Kaygı

Spielberger' e göre durumluk kaygı, insanın içinde bulunduğu durumun tehdit eden, tehlike yaratan koşullardan oluşmasından ya da böyle algılanmasından, anlaşılmasından ve yorumlanmasından kaynaklanır. Durumluk kaygı elem veren, hoş olmayan duygulanım durumu yaratır. Bu duygulanım durumu algılanır, anlaşılır, duyumsanır. Bu süreç içinde bilinç açık, haberdar ve uyanıktır. Bitkisel sinir sistemi işlevlerinde değişmeler olduğunu gösteren belirtiler ortaya çıkar (Köknel, 2014, s.25).

Durumluk kaygı sadece belirli durumlarda yaşanır. Kaygı uyandırıcı durumlar ortadan kalktığında kaygıda kaybolur. Örneğin sınav kaygısı durumluk bir kaygıdır ve günümüzde sınavlardan geçmek zorunda olan öğrenciler arasında sık görülür. Başta başarısızlık olmak üzere pek çok soruna yol açar. Durumluk kaygı tepkileri sınav uyaranlarının yapısına ve kişinin geçmiş yaşantıları yorumlamasına bağlı olarak değişir (Kuzucu, 2013, s.103).

Sürekli Kaygı

Spielberger, sürekli kaygının durumluk kaygıya oranla durağan ve sürekli olduğunu belirtmiştir. Şiddetli kişilik yapısına, kişiliği oluşturan katmanların işlevlerine göre değişir.

Kişilik yapısının kaygıya yatkın olması sürekli kaygı düzeyini etkiler. İnsanların sürekli kaygı düzeylerinin birbirinden farklı olması, tehdit eden tehlike durumunun algılanmasını, anlaşılmasını yorumunu, değerlendirmesini değiştirir. Sürekli kaygı düzeyindeki bu değişiklik, durumluk kaygı düzeyini de değiştirir. Günlük yaşantıda kişilik yapısı ve kişiliği oluşturan katmanların işlevi sonucu ortaya çıkan yüksek sürekli kaygı düzeyi, engel aşma sorun çözme durumlarında durumluk kaygı düzeyinin aşırı, şiddetli sürekli biçimde yükselmesine yol açar (Köknel, 2014, s.26).

Kişinin öz değerinin tehdit edildiğini sanması ya da içinde bulunduğu durumu stresli olarak algılaması kaygıya yol açmaktadır. Bazı kimseler karşılaştıkları her durum ve ortamda kaygılanma eğilimindedirler. Bu kişiler için birisiyle karşılaşmak veya tanışmak, okula veya iş yerine gitmek, bir toplantıya katılmak veya alışveriş yapmak kaygı vericidir. Yaşanan bu sürekli kaygı durumunun kişiye verdiği rahatsızlık, olayın kişi için taşıdığı anlamdan kaynaklanmaktadır (Kuzucu, 2013, s.102-103).

Kaygı ve Korku

Korku; Latince "phobos" kelimesinden türemiştir. Gerçek bir tehlikenin veya bir tehlike düşüncesinin uyardığı endişe duygusudur. Korkular ve kaygılar günlük yaşamda sıklıkla gösterdiğimiz tepkilerdir (Burkovik ve Tan, 2006).

Korku, herkes tarafından yaşanabilen temel bir duygudur. Hemen ortaya çıkıverecekmiş gibi gelen bir tehlikeye karşı gösterilen bir tepkidir. Bu tehlike, gerçek ya da kişinin algıladığı bir tehlikedir. Söz konusu bu tehlike, kişide, "savaş ya da savuş" tepkisini ortaya çıkartır. Çünkü kişiler bir tepki duyduklarında, bütün içsel kaynaklarını kullanarak ya bu tehlikeye karşı kendilerini korumaya çalışırlar ya da söz konusu bu tehlikeden kaçıp kurtulmaya, ondan uzaklaşmaya çalışırlar (Köroğlu, 2013, s.3).

Korku, bir durum karşısında durumla ilgili algılanan tehlike düşüncesi sonucunda gösterilen tepkidir. Korku, tehlikelere karşı bir uyarı mekanizmasıdır. Korku ile tehlikenin atlatılmasını sağlayacak önlemler alınması gerektiği hissedilir. Bu önlemler kaçmak, saklanmak veya mücadele etmek şeklinde olabilir. Korku hissi gerilim, hızlı kalp atışları, kas gerginliği gibi belirtilerle kendini gösterebilir (Seven, 2013).

Günlük hayatta kaygı ya da anksiyete terimi çoğu zaman korku, endişe ve huzursuzluk gibi kavramlarla ifade edilen bir durumu tanımlamaktadır. Hatta çaresizlik ve tedirginlik gibi

bazı duyguları da beraberinde taşır. Kaygı korkuya benzer bir durum olmakla birlikte sorunun ya da kaynağın belirsizliği, şiddeti ve süresi bakımından korkudan farklılaşır (Kuzucu, 2013, s.102).

Korku ve kaygı günlük dilimizde çoğu kez eş anlamlı kullanılır. Ancak, eş anlamlı değildirler. Örneğin, ayılardan kaygılanmayız, korkarız. Bilgi sınavlarından ya da iş görüşmelerinden korkmayız, kaygılanırız. Korku ve kaygıyı ayırt etmeye yardımcı olabilecek ipuçlarından bir tanesi, olayların nitelikleri ve bunlara dayalı olarak doğurabilecekleri çeşitli olası sonuçlar hakkında yapılacak değerlendirmelerdir (Özer, 2011, s.8-10).

Kaygı duygusu, korku duygusu ile yakından ilişkilidir, ancak kaygı ve korku arasında önemli ayrımlar vardır. Kaygı, daha çok, gelecek yönelimlidir. Oysa korku, hemen ortaya çıkıverecekmiş gibi gelen bir tehlikeye karşı gösterilen bir tepkidir. Söz gelimi bir köpeğin saldırısına uğramaktan korkulabilir. Kaygı, gelecekte ortaya çıkabilecek bir tür tehlikeye karşı ortaya çıkar. Söz gelimi sınava girecek olmayla ilgili olarak büyük bir kaygı duyulabilir. Korkuyla karşılaştırıldığında, kaygı, daha yaygın, tanımlanması daha zor, daha yavaş ortaya çıkan ve daha uzun süren bir duygudur. Kaygılı olduğumuzda, korku duyduğumuzda ortaya çıkan, bunaltı, baş dönmesi, sersemlik duygusu gibi bedensel birtakım belirtiler görülür; ancak kaygı duygusunun diğer ortak özellikleri arasında kas gerginliği, uykusuzluk ve gelecekte ortaya çıkabilecek birtakım olaylar için tasalanma vardır (Köroğlu, 2013, s.4).

“Korku mu kaygıyı doğurur, kaygı mı korkuyu?” diye düşündüğümüzde ikisinin de birbiriyle yakın ilişkili olduğunu görmekteyiz. Nasıl bir ekmeği yaparken una ihtiyaç varsa, un kullanmadan ekmek yapılamazsa ve unun niteliği de ekmeğin kalitesini belirleyecekse kaygı ve korku arasındaki ilişki de aynı bunun gibidir. Kaygı su, korku da un gibidir (Burkovik, 2013).

Bilindiği gibi, kaygı ve korku kavramları kesin sınırlarla birbirinden ayrılamaz. Kimine göre kaygı temel duygulanım durumudur. Korku ise bunun üstünde gelişir (Köknel, 2014, s.36).

Özetleyecek olursak, olaylar karşısında duygularımızın niteliğini ve yoğunluğunu asıl belirleyen, olayların kendilerinden çok, kişinin onlara yüklediği anlamlardır. Kişi olaya, fiziksel bir risk ya da tehdit anlamı yüklüyorsa, kendisini korkutuyor; kişiliğine bir risk ya da tehdit anlamı yakıştırıyorsa kendini kaygılandırıyor olacaktır. Korku ve kaygıyı asıl ayırt

ettiren ölçüt olaydan çok, olaya verilen anlamların niteliğine bağlı olduğuna göre, kişi bir olay karşısında kendini hem korkutup hem de kaygılandırabilir (Özer, 2011, s.11-12).

Kaygının Nedenleri

İnsanlar, belirli bir durumda ne olabileceğine ilişkin, neyi yapıp, neyi yapamayacaklarına ilişkin ve başkalarının onların hakkında ne düşündüğüne ilişkin doğru olmayan öngörülerde bulundukları zaman kaygılı düşüncelere kapılırlar ve bu düşüncelerden kurtulamazlar (Köroğlu, 2013, s.200).

Her insan aynı durum karsısında eşit derecede kaygı duymayabilir. İnsandan insana kaygıyı tetikleyen durumlar değişebilir. Bu yüzden kaygıyı daha iyi anlamak için kaygının kaynağını ve kaygının ortaya çıkmasında etkili olan nedenleri bilmek gerekir (Sürücü, 2012).

Kaygı bozukluklarının temel nedenleri biyolojik faktörler, fiziksel hastalıklar ve öğrenilmiş davranışlardır. Kalıtım yoluyla bir takım mizaç özelliklerinin çocuğa aktarılması, sinir sistemindeki bozukluklar kaygının biyolojik nedenleridir. Diyabet, epilepsi, uyuşturucu bağımlılığı gibi fiziksel hastalıklar ile çocuğun yaşadığı çevrede korku öğelerinin vurgulanması ve korkulu durumların ve nesnelerin pekiştirilmesi de kaygıya yol açabilir (Seven, 2013, s.108-109).

Kaygı bebeklikten itibaren var olduğundan, yetişkindeki etkisi çocuklukta yaşanan stres, yoksunluk, travma ve çatışmaya bağlı olabilir. Freud, çocukların kaygılarının içsel anlamlarıyla ilişkili olan bir dizi tehlikeli durum yaşadıklarına dikkat çeker. Bunlar, objenin kaybı korkusundan başlar (anne tarafından terk edilmek), objenin sevgisini kaybetme korkusuyla devam eder (anne veya baba tarafından duygusal ret). Daha sonra bedensel hasar korkusu gelir (genellikle bir ebeveyn rakibi tarafından) ve son olarak süper ego tarafından onaylanmamak korkusu ortaya çıkar (vicdan azabı). Normal gelişim gösteren bir çocuk, ebeveynin yardımıyla bu kaygı formlarının her biriyle mücadele eder (Burkovik, 2013, s. 81).

Kaygının nedeni, korkutucu bir uyarıcıya karşı bilinçsiz olarak bastırılmış bir bilinçaltı anı olabileceği gibi, uyarıcıların genellemesinden kaynaklı da olabilir (Morgan, 2004).

Kaygı hissinin arkasındaki muhtemel etkenler:

- Aşırı Bilgi Yükü: Her türlü bilgiye anında ulaşabiliyoruz ve bunun sonucunda derhal cevap almaya da alışıyoruz. Bu bilgilerin pek çoğunun gerektiği gibi tahlil edilmemiş olduğunu göz ardı ediyoruz. Gerçek şu ki, her an kullanımımıza hazır fakat sınıflandırılmamış, değerlendirilmemiş ve ilişkilendirilmemiş olan bu muazzam büyüklükteki bilgi depoları zaman zaman kaygı nedeni oluyor.
- Hızlı Bilimsel Gelişmeler: Yeni gelişmelerden, bize sunacağı yararlara ya da neden olacağı zararlara hiç değinilmeden haberdar ediliyoruz. Bir yandan bilim ve teknolojinin, öte yandan ahlak ve etiğin birbiriyle iletişim halinde olmadığını gösteren bu durumsa, özellikle 'ölüm' ve 'yaşam' kavramlarının deforme edildiği biyoloji bilimlerinde meydana geldiğinde kaygı ve memnuniyetsizlik duyguları artıyor.
- Seyahat Kolaylığı: Eğer işiniz sık sık taşınmanızı gerektiriyorsa, yaşadığınız yerde topluluk hissi geliştirme ihtimalide azalıyor. Yakında taşınacağınızı biliyorsanız, büyük ihtimalle yan komşunuzla yakın ilişki kurmak pek anlamlı gelmeyecektir. Sizi destekleyen sosyal çevrenin eksikliğinde kaygı nöbetlerine karşı savunmasız kalırsınız.
- Yalnız Yaşama Furyası: Yalnız olmanın sonuçlarından biri, orantı hissini kaybetmektir. Düşüncelerimizi tekrar gözden geçirmemizi ya da konuşup rahatlamamızı sağlayacak biri yoksa küçük endişeler daha büyük ve olduklarından daha önemli görünmeye başlar. Böyle bir kafa yapısı kaygıyı besler.
- Düşünce Akışına Aşırı Müdahaleler: Yaşadığımız çevre giderek artan gürültü ve düşünce akışımızı sürekli sekteye uğratan etmenlerle dolu. Bütün kişisel elektronik cihazları kapatsak bile, her yerde çalınan ucuz şarkılardan, sabit telefonlardan ve yine her yerde karşımıza çıkan reklamlardan kaçamıyoruz. Sürekli yinelenen ve ne zaman rastlanacağı belli olmayan etmenlerin konsantrasyonu bozduğu zaten biliniyor, öte yandan aynı etmenler, kaygı sorunlarında da önemli bir rol oynuyor.
- Medyanın Gücü: Medya tarafından bize sunulan bilgilerle ilgili en büyük sıkıntı, bu bilgilerin gerçeklerden saptırılıyor olmasıdır. Medyada daha çok rastlanan ve daha az dikkat çekici olaylar nadiren sunulurken, tuhaf ve ürkütücü (bu yüzden de etkileyici olan) olaylar tüm detaylarıyla anlatılır. Örneğin, 2001 yılında Doğu Aglia'da iki kız çocuğunun kaçırılıp öldürülmesinden sonra İngiltere'deki tüm ebeveynler kendi çocuklarının başına da aynı şeyin gelme ihtimalinden korkmaya ve kaygılanmaya başladılar.

- İstek ve İhtiyaç Duygularının Karışması: İhtiyacımız olmayan ve gücümüzün yetmeyeceği eşyaları almamız gerektiğine dair aşılanan fikirler kaygıya neden olmaktadır.
- Yaşlanma Korkusu: Sonsuza dek genç kalma zorunluluğu hissi yaratan baskılar kaygıya neden olmaktadır.
- Giderek Kısalan Oyun Zamanı: Yaratıcı oyunlara zaman olmaması, problemlere karşı yenilikçi çözümlerin iyice seyrekleşmesi anlamına geliyor. Bu durum da kaygıya neden olmaktadır (Blair, 2014, s.10-21).

Kaygının Belirtileri

Kaygılanma sürecinin ödettiği en önemli bedellerden birisi de, bunun fizyolojik/fiziksel altyapımıza yerleştirdiği gerginlik tepkisidir. Bunun izlerini, kaygı duygusunun yaşandığı bir durumda, kaslarımızın gerginliğinde, kalp atışlarımızın hızlanmasında, nefes alıp verişimizin sıklaşmasında, avuçlarımızın terlemesinde, kan basıncımızdaki değişimlerde, midemize fazla miktarda salgıladığımız asitte görmek mümkündür (Özer, 2011, s.119).

Kaygı bozukluğunun belirtileri:

- Kaygılı mizaç: Endişeler, kötü bir şey olacağı beklentisi, korkulu bekleyiş.
- Gerilim: Gerilim duyguları, bitkinlik, irkilme tepkileri, kolayca ağlamaya başlama, ürperme, yerinde duramama, gevşeyememe.
- Korkular: Karanlıktan, yabancılardan, yalnız bırakılmaktan, hayvanlardan, trafikten ve kalabalıktan korkmak.
- Uykusuzluk: Uykuya dalmada güçlük, bölünmüş uyku, uyanıldığında bitkinlik, düşler, karabasanlar, gece korkuları.
- Entelekt: Konsantrasyon güçlüğü, bellek zayıflığı.
- Depresif mizaç: İlgi yönetimi, hobilerden zevk almama, depresyon, erken uyanma, gün içinde dalgalanmalar.
- Bedensel durum: Ağrılar, seğirmeler,kas gerginliği, diş gıcırdatma, titrek konuşma, kulak çınlaması, görme bulanıklığı, sıcak ve soğuk basmalar.
- Kalp-damar belirtileri: Taşikardi, çarpıntı, göğüste ağrı, damarların titreşmesi, baygınlık duygusu, ekstrasistollar (ek atım).

- Solunum belirtileri: Göğüste baskı ve sıkışma, boğulma duygusu, iç çekme, dispne (solunum güçlüğü).
- Mide-bağırsak belirtileri: Yutma güçlüğü, bağırsaklarda gaz oluşumu, karın ağrısı, ishal, kilo kaybı, karında dolgunluk hissi.
- Boşaltım sistemi belirtileri: Sık idrara çıkma, erken boşalma, libido kaybı, empotans (iktidarsızlık).
- Sinir sistemi belirtileri: Ağız kuruluğu, yüz kızarması, solgunluk, terleme, baş dönmesi, gerilim, baş ağrısı, saçların diken diken olması.
- Davranış belirtileri: Yerinde duramama, huzursuzluk ya da gezinme, gerginlik, iç çekme, yüz solgunluğu, yutkunma, geğirme (Köknel, 2014, s.299).

Kaygı Düzeyinin Ölçülmesi

Durumluk ve sürekli kaygının sözcüklerle anlatımını ve bu anlatıma dayanarak kaygı düzeyini ölçmek için bulunan dereceli ölçeklerin en önemlisi ve günümüzde de kullanılanı, Spielberger ve arkadaşlarının 1970'te geliştirdikleri Durumluk Kaygı Ölçeği ve Sürekli Kaygı Ölçeğidir.

Spielberger ve arkadaşları 1970 yılında durumluk ve sürekli kaygı düzeyini ölçmek, ayrı ayrı saptamak amacıyla, kendi kendini değerlendirmeye yarayan iki dereceli ölçek geliştirmişlerdir. Bu dereceli ölçekler durumluk ve sürekli kaygıyı belirtmeye yarayan yirmişer sorudan oluşur (Köknel, 2014, s.33). Durumluk Kaygı Ölçeği bireyin, belirli bir anda ve belirli koşullarda kendini nasıl hissettiğini göz önüne alarak yanıtladığı bir ölçektir. Sürekli Kaygı Ölçeği ise bireyin genellikle nasıl hissettiği dikkate alınarak doldurulur. Türkçe' ye uyarlanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanmıştır (Öner ve Le Compte, 1983; aktaran Öztürk ve Uluşahin, 2008, s.454).

Hamilton Anksiyete Değerlendirme Ölçeği (Hamilton Anxiety Ratingscale) (Hamilton, 1959: Öztürk ve Uluşahin, 2008, s.454), son 72 saatteki kaygı düzeyini belirtmek için kullanılan bir ölçektir. 0-4 arasında değerlendirilen ölçek toplam 14 sorudan oluşur. Türkçe çevirisi ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır (Yazıcı vd.'den aktaran Öztürk ve Uluşahin, 2008, s.454).

Kaygının Sonuçları

Her duygu gibi kaygı da kişinin, hayatını sürdürebilmesi ve yaşamdan doyum alabilmesi için gereklidir (Burkovik, 2013, s.32). Sonunu kestiremediğimiz durumlara ilişkin kaygı duymak normal bir tepkidir. Diğer bir ifadeyle, kaygı yaşamın normal ve çoğu kez olumlu bir parçasıdır (Kuzucu, 2013, s.391). Franz Alexander, organizmanın yaşamını sürekli bir barış ve savaş durumuna benzetmiştir. Barış organizmanın denge ve düzenini, savaş tehlike karşısındaki durumunu anlatır. Sağlıklı bir benlik, barış zamanında organizmayı savaş ya da başka bir tehlikeye karşı korur ve savunur. Barış, denge ve düzenin sürdürülmesini sağlar. Organizmayı tehlikeye hazırlar. Tehlike karşısında savaş durumu ilan eder (Köknel, 2014, s.20). Öyleyse amaç, kaygıyı tümüyle ortadan kaldırmak değil, kaygıya yenik düşmemek ve hissedilen kaygıyı belli bir düzeyde tutarak kendi yararımız için kullanmaktır. Normal düzeydeki bir kaygı kişiye, istek duyma, karar alma, alınan kararlar doğrultusunda enerji üretme ve bu enerjiyi kullanarak performansını yükseltme açısından yardımcı olur. Hiç kaygı yaşamadığımız durumlarda ise, içimizde yapılacak olan işi elden geldiğince iyi yapmak için bir istek oluşmadığından sonuç genellikle olumsuz olur (Burkovik, 2013, s.32).

Bilindiği gibi gerçek, nesnel ortamın algılanması, kişilik yapısının özelliklerine, amaç, beklenti, duygu ve düşünceye göre değişir. Böylece gerçek nesnel ortamın algılanması, öznel algı ortamına göre olur. Gerçek nesnel algı ortamıyla öznel algı ortamı arasında bağlantı kurulamaması ya da açıklık bulunması kaygı düzeyini yükseltir (Köknel, 2013, s.29). Özellikle kaygı ergenlik döneminde artar. Ancak kaygının çok artması, çocuğun akademik ve sosyal gelişiminde sorunlara yol açarak yaşamı olumsuz etkiler. Eğer kaygı ergenin akranlarıyla bağlarının güçlenmesini, uyanan cinselliğin keşfini ve aileden bağımsızlığının artması gibi gelişimsel olarak uygun hedefleri izlemesini engelliyorsa sorun boyutuna geldiği düşünülür. Benzer şekilde kaygı eğer çocuğun okuldaki sorumluluklarını yerine getirmesini engelliyorsa, insanların arasına katılmasını güçleştiriyorsa gereğinden fazla demektir (Kuzucu, 2013, s.391).

Kaygı İle Başa Çıkma Yolları

Her insan olayları farklı şekilde görür, düşünür ve değerlendirir. Kişisel farklılıklar, yetiştirilme koşulları, içinde bulunulan çevre, alınan eğitim bu tarzı belirler. Kaygıda da, her türlü sıkıntıda da çözümler aslında ortadadır. Ancak çoğu zaman biyolojik bir bozulma

nedeniyle ya da aşırı kaygının yarattığı korku nedeniyle çözümü göremeyiz. Bu nedenle zihnimizi doğru şekilde çalıştıramayız (Burkovik, 2013, s.168).

İnsanlar kaygı ile başa çıkabilmek için çeşitli yollar kullanırlar. Kullanılan bu yollar bilinçli olarak uygulanan teknikler ve farkında olmadan uygulanan tekniklerdir. Farkında olmadan uygulanan tekniklere savunma mekanizması denmektedir (Cüceloğlu, 2004). Kullanılan savunma mekanizmalarının bir bölümü olumlu, başarılı savunma mekanizmaları olup, kişiliğin gelişmesinde ve ruh sağlığının sürdürülmesinde önemli rol oynar. Diğerleri, kaygıya karşı kişilik gelişmesini olumsuz olarak etkileyen ya da ruh sağlığını bozucu nitelikte savunma mekanizmalarıdır (Köknel, 2014, s.69). Savunma mekanizmasını kullanan birey kaygı ve gerginliği azaltmak için herhangi bir teknik kullandığının farkında değildir. Bilinçli olarak kullanılan teknikler öğrenme sonunda elde edilen davranışları içerir (Cüceloğlu, 2004).

Kaygılı düşüncelerle savaşmak için kullanılan önde gelen bilişsel (düşünsel) yöntemler aşağıda özetlenmiştir.

- Kanıtları Soruşturma: Kanıtları soruşturma, kendinize özgü kaygılı düşüncelerinizin gerçek olup olmadığıyla ilgili olarak gerçekçi bir sonuca ulaşmak üzere var olan bütün bilgileri göz önünde bulundurmayı kapsar.
- Yıkımsal Düşüncelere Karşı Koyma: Yıkımsal düşüncelere karşı koyma, ortaya çıkmasından korkulan bir olay olacak gibi olduğunda, bunun etkileri üzerinde gerçekçi bir biçimde durmayı, bunları incelemek için kendi kendine birtakım sorular sormayı kapsar. Bu yaklaşım, olabileceği düşünülen kötü şeyleri gözünde büyütmenin (sözgelimi "bir kalp krizi geçireceğim") değil, olumsuz sonuçların etkilerini gözünde büyütmenin (sözgelimi " iş yerinde bir panik atağı geçirmek katlanılabilir bir şey değil") önüne geçmek için tasarlanır.
- Davranışsal Deneyler: Davranışsal deneyler, kaygılı düşüncelerinizin doğru olup olmadığını açığa çıkarmak için bir bilim adamı rolünü oynamayı kapsar. İlk adım, kaygılı düşünceleriniz gibi, bunlara bir seçenek olabilecek kaygılı olmayan düşüncelerinizi de tanımayı kapsar. Sonraki adım, hangi görüşün ya da yerleşik düşüncenin gerçek olduğuna karar vermeye yarayacak bir deneyi uygulamaktır (Köroğlu, 2013, s.58-62).

Kaygının kimliği sadece zihinsel olaylardan ibaret değildir. Bir de fizyolojik gerginlik tepkilerimiz söz konusudur. Bu kazanılmış gerginlik tepkilerine karşıt olarak gevşeme

tepkisi ve yeteneğini de kazanabilmemiz için çeşitli yöntem ve teknikleri öğrenmemiz gerekir. Öncelikle kaygı duygusuyla baş edebilmek için, fizyolojik yapımızın bu gerginlik tepkisinden arındırılması gerekecektir. Fizyolojik altyapımıza, alternatif bir tepki öğretebildiğimiz takdirde, onu kaygıya neden olan uyarıcılar karşısında gerginlik tepkisine bir alternatif olarak kullanabiliriz. Bu alternatif tepki, gevşeme tepkisidir. Güçlü bir gevşeme tepkisi ile donandığımızda, herhangi bir kaygı uyarıcısı karşısında gerginlik yerine gevşeme tepkisi gösterebiliriz. Gevşeme tepkisi, doğal ve uygun nefes alıp verme tekniklerini (nefes alıp vermekle ilgili duyarlılığı artırma, doğal nefes alıp vermenin ne olduğunu anlama) öğrenmekle gerçekleşir (Özer, 2011, s.64-120).

Kaygıyla başa çıkabilmek için yapabilecek bir başka yol ise doktora gitmektir. Doktora gitmek, tiroit ya da hormon dengesizliği gibi kaygı semptomlarını destekleyen fiziksel sıkıntıların olup olmadığını öğrenmek için önemlidir (Blair, 2014, s.71).

Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları

Öğrenciler büyük ve zorlu bir yarıştan sonra üniversiteli olmaktadırlar. Bunun ötesinde üniversiteli olmakla kaygıları bitmemekte, öğrenim süreçleri boyunca geleceğe yönelik farklı kaygıları belirebilmektedir. Üniversite son sınıf öğrencilerinin yaşamlarının en önemli dönemlerinden birinde oldukları ve bu dönemin iş hayatının ya da işsizlik hayatının başlangıcı demek olduğu yadsınamaz. Bu dönemde iş seçimi, gerçek hayatta rolünü almasına ilişkin düşünceler, yaşadığı arkadaşlıklar, iş bulamama korkusu ve değişik sorumluluklar kişide kaygı yaratıcı etmenlerden bazıları olarak görülebilmektedir (Tümerdem, 2007).

Öğretmen adaylarının çoğu, günlük öğretme işini nasıl gerçekleştirecekleri ve öğrencileri etkilemede başarılı olup olamayacakları hususunda endişelidirler. Bazı öğretmen adayları ve yeni öğretmenler bu durumun tam tersine kendilerinden oldukça emindirler ve hata yapsalar bile kendilerini profesyonel görürler (Sünbül, 2001, s.250).

Öğretmen adaylarına ileride meslekleriyle ilgili en çok nelerden korktukları sorulduğunda aşağıdaki yanıtlar alınmıştır (Hurt vd.'den aktaran Sünbül, 2001, s.245):

- Öğrencilerle iletişim kurmaya başlayamama.
- Konuyu tekrar etmede başarılı olamama.
- Okuldaki olağan dışı olaylara gerekli çözümü bulamama.
- Öğrencilerin yeterliklerini tarafsız ve adil bir şekilde değerlendirememe.

- Kendilerinin üniversitede öğrendiği yenilikleri okulun kabul etmemesi.
- Diğer meslektaşları tarafından saygı görememe.
- Öğrenciler ve velilerden saygı görememe.
- Öğrencilerin dersi dikkatli izlemelerini sağlayamama.
- Öğrencilere öğretim hedeflerini kazandıramama.
- Öğrencilerin konuyu anlayamaması ve öğrenmemesi.
- Öğretmenin hatasının öğrenciler tarafından anında fark edilmesi.
- Öğrencileri disiplin altına alamama.

Öğretmen adaylarının meslekle ilgili kaygıları belirli zaman aralıklarında bazı noktalarda yoğunlaşır. Özellikle bu kaygılar mezuniyet aşamasında, atanma, Kamu Personeli Seçme Sınavı veya iş bulma kaygılarıyla doruk noktasına ulaşır (Atmaca, 2013, s.69).

Kamu Personeli Seçme Sınavına girecek olmak öğretmen adaylarında sınav kaygısının yaşanmasına neden olabilmektedir. Sınav kaygısı bir değerlendirme durumunda olası düşük performans veya başarısızlık durumuna ilişkin bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkiler olarak adlandırılmaktadır (Kuzucu, 2013, s.102).

Sınav kaygısı, genellikle sınavlara karşı duyulan özel bir korku ve sınavlarda istenenin altında performans gösterileceği ve hatta başarısız olunacağına dair hissedilen yoğun endişe halidir. Bu durum yetenekleri küçümsemenin ya da en mükemmeli yakalamak istemenin bir sonucu olarak ortaya çıkabilir. Sınav kaygısının en önemli sebeplerinden biri her şeyin kötü gideceğine ve sonucun bir felaket olacağına ilişkin yaratılan düşünce, inanç ve senaryolardır (Semerci, 2007, s.201). Sınav kaygısının diğer sebepleri kabul görmeme endişesi, sorumluluğu taşıyamama endişesi, rekabette geri kalma ve kontrol kaybı korkusudur (Yeşilyurt, 2007, s.54-56).

Sınav kaygısının fizyolojik belirtileri;

- Kişinin kan dolaşımı ve nabız hızının artması, solunumunun hızlanması,
- Renginin soluklaşması,
- Göz bebeklerinin büyümesi,
- Ter bezlerinin çalışmasının hızlanması,
- Kas geriliminin artması,
- Önemli sınavlardan önce mide bulantısı ve karın ağrısı gibi bedensel tepkilerin verilmesi,
- İştahsızlık yaşaması,

- Uyumada güçlük yaşamasıdır (Kuzucu, 2013, s.109).

Sınav kaygısının psikolojik belirtileri;

- Tahammülün azalması,
- Kendine güvende düşme,
- Gün içinde değişken ruh hali,
- Duygusallaşmadır.

Sınav kaygısının zihinsel belirtileri;

- Unutkanlık
- Karar verme ve konsantrasyon güçlüğüdür (Yeşilyurt, 2007, s.13-16).

Sınav kaygısıyla başa çıkmak için yapılması gerekenler:

- Çalışma programı yapılarak bu programlara titizlikle uyulması.
- Çalışma saatlerinin önemsiz işlere harcanmaması.
- Bir-iki saatlik çalışma dönemlerinden sonra dinlenme aralarını verilmesi.
- Kaygı düzeyini itici güç olarak kullanmak alışkanlık ve eğitim sorunudur. Bu alışkanlığı elde etmek için, önce çalışmayı öğrenmeyi, sınavı, yaşamın gerekli vazgeçilmez bir bölümü, parçası olarak kabul etmek gereklidir.
- Sınav, öğrenim çağındaki bütün çocuklar, gençler için önemli bir olaydır. Sınava giren her insanda belirli düzeyde endişe, kaygı, korku, gerilim ve bunlara bağlı değişiklikler söz konusudur. Bu nedenle sınav bu anlayış içinde görülmeli.
- Sınav "ölüm kalım" sorunu yapılmamalı.
- Sınavın bir yarışma olduğu unutulmamalı. Her yarışmada başarılı olan ya da olmayan söz konusudur (Köknel, 2014, s.316-318).
- Sınavdan önce iyi beslenerek öğün atlanmamalı.
- Sınavdan önce genel bir tekrar yapılmalı.
- Sınav sabahı her zamankinden biraz erken kalkılmalı.
- Sınav sabahı mutlaka kahvaltı yapılmalı.
- Sınav esnasında sadece sınava odaklanılmalı.
- Sınav esnasında sınav salonunda yapılan uyarılar dikkatle dinlenilmeli (Kuzucu, 2013, s.117-118).

Kaygı başarılı olmayı etkileyen özelliklerdendir. Yapılacak eylemin hiç umursanmaması, sonucunun önemsenmemesi, kaygı duyulmaması sorununu yaratır. Oysa başarılı olabilmek, hazırlanmak, daha iyisine ulaşmak için kişiyi çalışmaya yöneltecek oranda ve kontrollü kaygı gerekli olabilir (Yeşilyaprak, 2008, s.202-203).

Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Türleri

Fuller' e (1969) göre, öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin kaygılarını (1) ben-merkezli kaygılar, (2) görev-merkezli kaygılar, (3) öğrenci-merkezli kaygılar olmak üzere üç grupta toplamak mümkündür (Fuller'den aktaran Taşğın, 2006, s.679).

Ben – Merkezli Kaygılar

Ben-merkezli kaygıların odak noktasını, bireyin kendisi oluşturur. Ben-merkezli kaygıları taşıyan öğretmen adayı, öğretmenlik mesleğini başarı ile sürdürüp sürdüremeyeceği endişesini taşır ve bu nedenle de sürekli olarak yoğun bir stres altındadır. Böyle bir birey, kendisine şu gibi soruları sürekli olarak yöneltir: (1) Acaba öğretmenlik bana göre bir meslek mi? (2) Acaba öğretmenlik mesleğini her gün nasıl yapacağım (3) Acaba sınıfımda gürültü olduğunda okul müdürü ve okuldaki diğer öğretmenler hakkımda ne düşünecek?

Görev – Merkezli Kaygılar

Görev-merkezli kaygıların odak noktasını, bireyin öğreticilik görevi oluşturur. Görev-merkezli kaygıları taşıyan bir öğretmen adayı, iyi bir öğretici kaygısı olabilme içindedir ve bu nedenle de alanında kullanabileceği yeni öğretim yöntemlerini, materyallerini ve araç-gereçlerini araştırmaya başlar. Böyle bir birey, kendisine şu gibi soruları sürekli olarak yöneltir: (1) Acaba farklı sınıf ortamlarında eğitim ve öğretim nasıl olmaktadır? (2) Acaba öğretim konusunda alanımdaki yeni materyalleri, teknikleri ve fikirleri nasıl elde edebilirim? (3) Acaba öğretmenlik görevimde başarılı olabilmem için bana en iyi kim yardım edebilir?

Öğrenci – Merkezli Kaygılar

Öğrenci-merkezli kaygıların odak noktasını ise, öğrenciler oluşturur. Öğrenci-merkezli kaygıları taşıyan bir öğretmen adayı, öğretim ile ilgili düşüncelerinde ve tasarımlarında daha

çok öğrenci merkezlidir; yani, her öğrencinin zihinsel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını en iyi nasıl karşılayabileceğini merak etmeye ve araştırmaya başlar. Böyle bir birey kendisine şu gibi soruları sürekli olarak yöneltir: (1) Acaba her bir öğrenciye nasıl yardım edebilirim ki onun için öğrenmek mümkün, kolay ve çabuk olsun? (2) Acaba her bir öğrenciye nasıl yardım edebilirim ki onun için hayat-boyu öğrenmek önemli ve vazgeçilmez olsun? (3) Acaba özel eğitime muhtaç veya yüksek düzeyde potansiyelli öğrencilere nasıl yardım edebilirim ki bu çocuklar öğrenmelerini okul dışında da başarı ile sürdürebilsinler? (Taşğın, 2006, s.680).

Öğretmen Adaylarının Eğitimleri

Türkiye'de öğretmen yetiştiren ilk kurumlar 1848 yılında kuruldu. Cumhuriyet dönemi başta olmak üzere, günümüze kadar öğretmen yetiştirme sistemimizde önemli değişiklikler yapıldı. Yapılan sık değişikliklere karşın, öğretmen yetiştirme modelimiz üzerindeki tartışmalar günümüzde de devam etmektedir. Bu tartışmalar, mesleğin seçimi, meslekte öğrenim görme, ise yerleşme ve meslekte ilerleme gibi boyutlara dayalı olarak sürdürülmektedir. Genel olarak bakıldığında öğretmenlik mesleğini seçenlerin alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür alanlarında yeterlik kazanmaları hedeflenir (YÖK'ten aktaran Yazıcı, 2009, s.34).

Öğretmen adayları genel kültür eğitimi, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon eğitimi almalıdır (Bircan ve Sefunç, 2000, s.219).

Son olarak 2006-2007 akademik yılından itibaren uygulamaya giren öğretmen yetiştirme programlarına getirilen başlıca yenilikler şunlardır:

- Programlar genellikle, %50 alan bilgisi ve becerileri, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, %20 genel kültür derslerini içermektedir. Bu oranlar ve ders saatleri öğretmenlik dallarına göre farklılık göstermektedir.
- Yeni programlarda, ihtiyacın ortadan kalkması nedeniyle (iki fakültedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği dışında), yan alan uygulamasına son verilmiştir. Böylece yeni uygulama ile öğretmen adayının kendi alanında daha derinlemesine eğitim görerek yetişmesi mümkün olabilecektir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında çakılı ders uygulaması esnetilerek; bir programdaki toplam kredinin yaklaşık %25'ine varan oranlarda, fakültelere dersleri belirleme yetkisi

verilmiş ve seçmeli ders sayısı artırılmıştır. Bazı programlarda çekirdek derslerinin fazla olması nedeniyle, seçmeli ders sayısı daha az tutulmuştur.

- Öğretmen adaylarına; okul deneyimi ve/veya öğretmenlik uygulaması sırasında, birleştirilmiş sınıflarda, köylerde ve Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında uygulama yapabilme fırsatı da verilmektedir.
- Yeni programların en önemli özelliklerinden biri de genel kültür derslerinin oranlarının artırılmasıdır. Bu değişikliğin amacı, üniversite düzeyinde yetiştirilen öğretmen adayına aydın bir kişide bulunması gereken entelektüel donanımı kazandırmaktır.
- Öğretmen yetiştirme programlarına, "Topluma Hizmet Uygulamaları" adlı yeni bir ders konulmuştur. Tüm programlar için zorunlu olan bir yarıyıllık bu derste, öğrenciler, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlaması amaçlanmıştır. Ayrıca, bu ders kapsamında; öğrencilerin, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılması planlanmıştır (YÖK, 2006, s.2).

Öğretmen adaylarının yukarıda bahsedilen eğitimleri aldıktan sonra, Kamu Personeli Seçme Sınavında başarılı olmaları gerekmektedir. Kamu Personeli Seçme Sınavı genel yetenek, genel kültür ve eğitim bilimleri alanlarına ait sorulardan oluşmaktadır. Türkiye'de kamu personeli olarak atanmada ön koşul olan ve 1999 (ilk olarak 1999 yılında DMS adıyla yapılan sınav, 1999 ve 2000 yıllarında DMS, 2001 yılında KMS ve 2002 yılından itibaren de KPSS adıyla düzenlenmiştir) yılından beri uygulamaya konulan KPSS sonuçları, çeşitli sınırlılıklarına karşın, her kademedeki eğitim kurumlarının çıktılarının (mezunlarının niteliğinin) değerlendirilmesinde temel bir kriter olma özelliği taşımaktadır (Tıpta Uzmanlık Sınavı "TUS" ile değerlendirilen Tıp Fakülteleri hariç). Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen istihdamında da bu sınavın sonuçları temel alınmaktadır (YÖK, 2007, s.79).

Öğretmenlik

Öğretmenlik bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel, teknolojik boyutlu profesyonel statüde bir eğitim mesleğidir (Alkan, 2000, s.257). Öğretmenlik, Devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle yükümlüdürler (Bircan ve Sefunç, 2000, s.218).

Öğretmenlik Mesleği

Meslek, bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan bir iş bölümü, insanın ve toplumun temel gereksinimlerini karşılama uğraşısıdır. Meslek, genelde birey, toplum, ekonomi, bilim, teknoloji, eğitim gibi çok boyutlu bir yapılaşma içindedir (Alkan, 2000, s.248). Bir uğraşın meslek özelliği taşıması için, yasal düzenlemesi, belli bir eğitimi, statüsü, kuralları (normları) ve kullandığı belli araç-gereçleri olmalıdır (Bakırcıoğlu, 2005, s.69).

Öğretmenlik mesleği, bireylerin ve toplumun yaşam ve gelişim biçimini şekillendiren önemli bir meslektir. Bu nedenle de öğretmenlik mesleği eğitim sektörü ile ilgili;

- Sosyal-kültürel-bilimsel-sanatsal-ekonomik-teknolojik boyutlara ve sağlıklı kişilik özelliklerine sahip
- Alanında özel uzmanlık, bilgi ve becerisini temel alan
- Akademik çalışma ve mesleki performansı gerektiren profesyonel statüde bir meslektir (Alkan, 2000, s.257-258).

Mesleki gelişim süreci, çocuklukta bir meslek fikrinin oluşmaya başlamasından itibaren, yetişkinlikte bir meslek sahibi oluncaya kadar geçen gelişim evrelerini kapsar. Artık günümüzde, bireyin bir meslek seçmesinin bir anda verilen bir karar olmadığı, mesleki gelişim süreci içinde biçimlenip ortaya çıktığı kabul edilen bir anlayıştır (Yeşilyaprak, 2008, s.193). Mesleki gelişim süreci beş aşamada yaşanır (Isaacson'dan aktaran Yeşilyaprak, 2008, s.194-195):

1. Uyanış ve Farkında Olma (Awareness): Bu dönem çocukta meslek bilincinin oluşmaya başladığı dönemdir. Okul öncesi dönemden başlayarak ilkokul dönemini kapsar (5-12 yaş arası). Çocuk bu dönemde, çevresindeki insanların farklı uğraşları olduğunu, çeşitli mesleklerin varlığını görmeye ve anlamaya başlar.

2. Mesleki Keşfetme ve Araştırma (Exploration): Bu dönem ortaokul yılları olan 12-15 yaşlarını kapsar. Çocuk bu dönemde kişilerin ve mesleklerin ortak olan yönlerini ve farklı nitelikleri üzerinde daha çok bilgi sahibi olmaya, yeni yönleri keşfetmeye ve anlamaya başlar.

3. Karar Verme (Decision Making): Gencin lise yıllarını, 15-18 yaşları kapsayan bu dönemde birey artık kendisi ve meslekler hakkında oluşturduğu algılara dayanarak, bilgileri değerlendirerek eşleştirmeye, birbirine uydurmaya ve geleceğine ilişkin idealler oluşturmaya başlar.

4. Hazırlık (Pereparation): 18-23 yaşları arasını kapsayan bu dönemde birey, seçtiği alan, okul veya yaptığı etkinliklerle mesleğe hazırlanmaya başlar.

5. İşe Yerleştirme (Employment): Bireyin iş dünyasında yerini alarak çalışmaya başladığı dönemdir. Bu dönemde birey kazandığı bilgi ve becerileri uygulama alanına koyar.

Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri

Öğretmen, evrensel toplumun uyanık, ulusal toplumun aydın, mesleğin ise yetenekli bir üyesidir. Bu üye, eğitimi bir bütün olarak görebilmek, belirli bir öğretim alanında uzmanlaşmak, mesleki bilgi ve becerilerini etkili olarak uygulamak durumundadır. Öğretmen, mesleğinde inanç ve bağlılık duygusuna sahip olmalı, mesleğin değerler sistemine uygun davranmalı, mesleğin hukuki ve ahlaki yönlerini iyi tanımalı, toplumdaki yerini ve önemini tam olarak bilmelidir (Alkan, 2000, s.258).

Çağdaş bir öğretmenin sahip olduğu ve göstermesi gereken nitelikleri temelde iki ana grupta toplamak olası görülmektedir. Bunlar, kişisel ve mesleki niteliklerdir (Arends'den aktaran Demirel, 2007, s.194).

Öğretmenlerin kişisel nitelikleri:

1. Güdüleyicilik: Bir öğretmenin coşkulu, içten, esprili ve güvenilir olması onun güdüleyici bir kişilik yapısına sahip olduğunu ortaya koyar.

2. Başarıya Odaklanmışlık: Öğretmenlerin öğrencilerinden yüksek başarı beklentisi içinde olmaları ve öğrencilerini desteklemeleri öğrencilerinin başarısını artırır.

3. Profesyonellik: Etkili bir öğretmenin profesyonel olabilmesi için işbirliği, esneklik ve bilgililik özelliklerini birlikte kullanması gerekir.

Öğretmenlerin mesleki nitelikleri:

1. Öğretim Etkinliklerini Planlama: Eğitimde planlama, öğretim etkinliklerinin en rasyonel ve düzenli bir şekilde nasıl öğretileceğinin ortaya konulmasıdır.

2. Öğretim Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanma: Sınıf içindeki öğretme-öğrenme sürecinin etkili olabilmesi uygun yöntem ve tekniklerin seçimi ile olasıdır.

3. Etkili İletişim Kurma: İyi iletişim kurabilmek için açık ve kolay anlaşılabilir bir dil kullanmak önemlidir.

4. Sınıf Yönetimi: Öğretmen, öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamı sağlamalıdır.

5. Zamanı Etkili Kullanma: Zamanı etkili kullanmanın en önemli koşulu planlı olmaktır.

6. Öğrenmeleri Değerlendirme: Her öğrenmenin sonunda bir kontrol görevinin yerine getirilmesi ve bu kontrol sonucunun değerlendirilmesi gerekir.

7. Rehberlik Yapma: Etkili bir öğretmen, sınıf içinde öğrencileriyle iyi bir ilişki kurmalıdır (Demirel, 2007, s.194-198).

Kamuoyunda ve öğrencilerde, öğretmen ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili yanlış düşünceler de vardır. Bu düşüncelerden bazıları şunlardır:

- İyi bir öğretmen her zaman sakindir ve duygularını göstermez.
- İyi öğretmen gerçek duygularını denetler ve öğrencileriyle onları paylaşmaz.
- İyi öğretmen çok düzenlidir ve bu düzeni sürekli kendisine göre sağlar.
- İyi öğretmen her şeyden önce tutarlıdır. Değişmez, unutmaz, çok neşeli ve çok asık suratlı değildir.
- İyi öğretmen kesinlikle hata yapmaz.
- İyi öğretmen her sorunun yanıtını bilir. Öğrenciden daha akıllıdır.
- İyi öğretmenler birbirine destek olur. Kendi duyguları, değer yargıları ve inançlarından etkilenmeden öğrencilere karşı bileşik cephe oluşturur (Sünbül, 2001, s.248).

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeni

Okul öncesi eğitim; çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen sıfır-altı yaş arasındaki dönemi kapsayan bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, bu doğrultuda kişiliğin şekillendiği "Erken Çocukluk Çağı" diye de adlandırılan gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2001, s.15).

Okul öncesi eğitimin amacı, çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, ilköğretime hazırlanmalarını, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelenler için ortak bir yetiştirme ortamı yaratılmasını, Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2006, s.12).

Okul öncesi dönemde öğretmenin çocuğa yakın ilgi ve sevgi göstermesi, iyi model olması, fazla koruyucu davranmaması, aile ile sıkı bir ilişki ve işbirliği içinde olması gerekir.

Öğretmen iyi bir gözlemci olarak çocuğun gelişimini izler, ilgili kayıtları tutar, yolunda gitmeyen durumlarda gerekli önlemleri alır ve sorunlara çözüm arar (Yeşilyaprak, 2008, s.42).

Okul Öncesi Öğretmeninin Özellikleri

Öğretmenin kişisel özellikleri (hoşgörülü, otoriter, mükemmeliyetçi gibi) çocuklara karşı tutumları ve çocukların sınıf içi davranışları arasında sıkı bir bağ vardır. Sevecen, yumuşak ve ilgili bir öğretmenin sınıfındaki çocuklara yönelik davranışları ile katı, soğuk ve mesafeli bir öğretmenin çocuklara karşı davranışları birbirinden farklıdır. Eleştirici ve yargılayıcı bir tutum sergileyen öğretmen istenmeyen davranışların ortadan kalkmasını sağlayamayacağı gibi, çocuklarda başka olumsuz davranışların oluşmasına da neden olabilir (Önder-Külahoğlu'ndan aktaran Yurtal ve Yaşar, 2008, s.76).

Her öğretmen bilinçli olarak çocukların belli davranış kalıplarını kazanmaları ve sınıf içerinde belli şekilde davranmalarını sağlamak için çaba harcar. Bu istendik davranışlar öğretmenin disiplin anlayışını ortaya koyar. Öğretmenler arasında disiplin anlayışı konusunda farklılıklar olabilir. Çocukların aktif katılımına değer veren bir öğretmen daha fazla soru sormaları ve kendi aralarında daha fazla etkileşim içine girmeleri konusunda cesaretlendiricidir. Fakat böyle bir ortamda her öğretmen kendisini rahat hissetmeyebilir ve sınıf yönetimi konusunda sıkıntılar yaşayabilir (Yurtal ve Yaşar, 2008, s.77).

Okul öncesi eğitimi öğretmeninin eğitimci olarak özellikleri aşağıda sıralanmıştır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2001, s.45-46).

- Mesleğini bilinçli olarak seçmiştir,
- Mesleki bilgiye sahiptir,
- Sabırlı, şefkatli, canlı, hareketli, güler yüzlü, sevecen ve ilgilidir,
- Çocukları, insanları sevmeli, ruh ve beden sağlığı yerindedir,
- Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını, yaş ve gelişim özelliklerini bilir,
- Genel kültür bilgisine sahiptir,
- Yeniliğe ve değişikliğe açıktır,
- Diğer okullardaki öğretmenlerle iletişim içindedir,
- Özel eğitime muhtaç çocukları belirleyebilir ve eğitimleri için ilgililerle işbirliği yapabilir,

- Türkçeyi doğru ve güzel konuşur,
- İnsan ilişkilerinde başarılıdır,
- Çocukları, gelecekte yaratıcı, araştırıcı, çalışmayı seven bireyler olması için destekler,
- Çocukların gelişim düzeylerine uygun program hazırlar, uygular ve programın sonuçlarına göre uygun gelişimsel değerlendirmeleri yapar,
- Düzenli ve tertiplidir,
- Yaratıcıdır,
- Ailelerle işbirliği içindedir,
- Alanı ile ilgili yayınları takip eder, seminer ve kurslara katılır,
- Çocukları tanıma tekniklerini iyi bilir, gerekli dosyaları tutar ve sonuçlandırır,
- Çocukta güven duygusunu geliştirebilir, çocuğun olumlu benlik geliştirmesini destekleyebilir.

BÖLÜM 3

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Adıgüzelli (2015), çalışma grubunu Ankara'da dört farklı üniversitede öğrenim gören 650 öğretmen adayının oluşturduğu çalışmasında Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen 45 madde ve 8 alt boyuttan oluşan öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeğini kullanmıştır. Ölçeğe uyguladıkları doğrulayıcı faktör analizinden sonra yaptıkları analizler sonucunda öğretmen adaylarının en yüksek kaygı düzeylerinin atanma merkezli ve okul yönetimi merkezli kaygılar olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca kadın adayların erkek adaylardan, Türkçe Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer bölümlerdekilerden ve ekonomik seviyesi düşük olan adayların orta veya yüksek olan adaylardan daha fazla kaygı düzeyine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Farklı sınıflarda bulunan adayların mesleki kaygı düzeyleri arasında ilişki bulunmadığını belirtmişlerdir.

Varol, Erbaş ve Ünlü (2014), beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin beden eğitimi öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordama gücünü tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarında Cabı ve Yalçınalp'in (2013) geliştirdiği öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeğini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin düşük, cinsiyete göre erkek adayların öğrenci/iletişim merkezli, kişisel gelişim merkezli, atanma merkezli ve uyum merkezli kaygılarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Uludağ, Taşdöven ve Dönmez (2014), polis adaylarının mesleki kaygı düzeylerini etkileyen değişkenleri tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarında, Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen mesleki kaygı ölçeğini kullanmışlardır. Cabu ve Yalçınalp'in 45 madde ve 8 alt boyutundan oluşan ölçeğini polislik mesleğine uyarlayarak 3 alt boyut ve 20 madde haline getirdikleri ölçeği 199 polis adayına uygulamışlardır. Araştırma sonucunda polis adaylarının mesleki kaygılarının 2. sınıf adaylarda daha yüksek olduğunu ve polis akraba olmasına göre

değişmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca yine mesleki kaygıların mesleği seçim nedenine göre değiştiği ve bu değişimin kendi isteği ile giren adaylarla maddi şartlar nedeniyle giren adaylardan kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

Akgün ve Özgür (2014), Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 152 öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleğe yönelik kaygı düzeylerini Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeğini kullanarak araştırmışlardır. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu ve orta seviyenin üstünde, mesleki kaygı düzeylerinin ise orta seviyenin biraz daha altında olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğini asıl tercih etme nedenleri arasında anlamlı bir fark bulunurken, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile cinsiyet, sınıf ve ailede öğretmenlik mesleğine sahip birinin olup olmaması ile ilgili anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öte yandan, öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuş iken, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf, öğretmenlik mesleğini asıl tercih etme nedeni ve ailede öğretmenlik mesleğine sahip birinin olup olmaması değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çalışmada ayrıca, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Türkdoğan (2014), Eğitim Fakültesi' nde öğrenim gören 457 (% 65,43 kız, % 34,57 erkek) öğretmen adayının mesleki kaygı düzeylerinin, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenliğin yıllar içerisinde daha fazla ekonomik güvence gerekçesiyle tercih edilen bir meslek haline gelmiş olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğrencilerinin, öğretmenliği ideallerine en uzak bulan öğretmen adayı grubu olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli mesleki kaygıları, öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesinde etkili olan bilinç, güvence, ideal ve etkilenme faktörlerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermemiştir. Mesleki kaygı boyutunda ise, öğretmen adaylarının en yüksek puan ortalamasına henüz olgunlaşmamış bir kaygı olarak adlandırılan görev merkezli kaygılar boyutunda ulaştığı belirlenmiştir.

Alpan, Özer, Erdamar ve Subaşı (2014), çalışmalarında Ankara'da bulunan toplam 611 öğretmen adayıyla çalışarak öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının kaygı

durumuna etkisini araştırmışlardır. 611 öğretmen adayından toplanan verilerle 23'er maddeli toplam 2 faktör bulunan bir kaygı ölçeği geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri bu kaygı ölçeği öğretmenlik uygulaması süreciyle sınırlı tutulmuştur. Geliştirdikleri ölçek sonucunda öğretmen adaylarının kaygılarının "sınıf yönetimi merkezli" ve "uygulama merkezli" kaygılar olmak üzere iki faktör altında toplandığını belirlemişlerdir.

Atmaca (2013), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Almanca Öğretmenliği, Fransızca Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde öğrenimlerine devam eden dördüncü sınıfa devam eden 130 öğretmen adayının mesleki kaygılarını çeşitli değişkenler (cinsiyet, bölüm ve yaş) açısından araştırmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının görev merkezli kaygı düzeylerinin ben merkezli ve öğrenci merkezli kaygı düzeylerinden çok daha yüksek olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan, İngilizce öğretmenliği adaylarının görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygıları ile Almanca ve Fransızca öğretmenliği adaylarının görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygıları arasında önemli derecede fark olduğu görülmüştür. Buna göre İngilizce Öğretmenliği Bölümünde bulunan öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Aydın ve Tekneci (2013), zihin engelliler öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. İlişkiyi belirlemek amacıyla Anadolu Üniversitesi (114 kişi), Gazi Üniversitesi (79 kişi), Marmara Üniversitesi (75 kişi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi (73 kişi) ve Selçuk Üniversitesi (69 kişi) özel eğitim bölümünde zihin engelliler öğretmenliği okumakta olan toplam 410 birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda; dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, birinci sınıfta okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan zihinsel engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin kaygı düzeylerinin ise öğrencilerin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, zihin engelliler öğretmenliği adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının; cinsiyet ve alanda çalışıp çalışmama değişkenlerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Kaygı düzeylerinin ise cinsiyet değişkenine göre farklılaşırken, alanda çalışıp çalışmama değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Sürücü (2012), matematik öğretmenliği öğrencilerinin gelecek kaygılarını Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören 163 öğretmen adayının çeşitli değişkenlerine göre araştırmıştır. Araştırma sonucunda; kız

öğrencilerin erkek öğrencilere göre ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bölümde okumaktan memnun olan öğrencilerin, memnun olmayan öğrencilere göre, öğrenci merkezli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, kendisini akademik bakımdan başarısız hisseden öğretmen adaylarının başarılı hisseden öğretmen adaylarına göre görev merkezli kaygılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Son olarak, bölümü tercih sırası öncelikli olan adayların ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır.

Dursun ve Karagün (2012), Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu 4.sınıf öğrencilerinin mesleki kaygı düzeylerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sosyo demografik özellikleri açısından ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygı düzeyleri arasında bir farklılık bulunmazken, ben merkezli puanlarının yaş değişkeni bakımından anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna göre 21 – 25 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının ben merkezli kaygı düzeyleri, 26 – 30 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının ben merkezli kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çubukçu ve Dönmez (2011), öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinin 1. ve 2. sınıflarında öğrenim gören toplam 310 öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda; kız öğretmen adaylarının ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygı düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. 2. sınıfa devam etmekte olan öğretmen adaylarının ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygı düzeylerinin 1. sınıfa devam eden öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin diğer ilköğretim bölümlerine ve ortaöğretim bölümlerine devam eden öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu, ortaöğretim bölümlerine devam eden öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin ise sınıf öğretmenliği haricindeki ilköğretim bölümlerine devam eden öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yıldırım (2011), İstanbul ili içerisinde yer alan, İlköğretim Bölümü ve Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı bulunan, iki devlet üniversitesindeki tüm sınıf düzeylerinde öğrenimine devam eden toplam 532 sınıf öğretmeni adayının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve farklı demografik özelliklere sahip gruplarda ilişki durumunu araştırmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının oldukça yüksek düzeyde, mesleki kaygı düzeylerinin ise düşük düzeyde

olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarında ve mesleki kaygı düzeylerinde demografik özelliklerden sadece sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algı düzeylerinin ve mesleki kaygı düzeylerinin paralel olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasında ise ters yönlü yüksek derecede anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Farklı demografik özelliklere sahip gruplarda, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasında da zıt yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Temiz (2011), Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü son sınıfta öğrenim gören Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü müzik öğretmenliği programında 23, resim-iş öğretmenliği programında ise 24 olmak üzere toplam 47 öğretmen adayına ulaşmıştır. Bu öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını cinsiyet ve alan değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda; Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının cinsiyet ve alan değişkenine göre farklılık göstermediğini belirtmiştir.

Alisinanoğlu, Kesicioğlu ve Ünal (2010), 5 üniversitenin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören toplam 686 okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının öğretim süreci ile ilgili kaygı düzeyleri arasında öğrenim gördükleri sınıf bakımından anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Daha üst sınıfta öğrenim görmekte olan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının öğretim süreci ile ilgili kaygı düzeylerinin yükseldiği saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili kaygı düzeylerinin, mezun oldukları lise türüne göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Dilmaç (2010), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi Resim- iş Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören görsel sanatlar öğretmeni adaylarının mesleki kaygılarını çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, ailelerin gelir düzeyleri ve mezun oldukları lise türü) araştırmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyetin "görev, ben ve öğrenci merkezli kaygılarda" anlamlı farklılığa yol açacak bağımsız bir değişken olmadığı, ailelerin gelir düzeyinin yüksek olmasının "görev, ben ve öğrenci merkezli kaygıları" anlamlı ölçüde azaltan bir bağımsız değişken olduğu saptanmıştır. Ayrıca görsel sanatlar öğretmeni adaylarının düşük düzeyde mesleki kaygılarının olduğu belirlenmiştir.

Alver, Sancak ve Kesicioğlu (2010), öğretmen adaylarının mesleki hazır oluş düzeyleri ve geleceğe ilişkin kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Eğitim Fakültesi'nde 63' ü Okul Öncesi Öğretmenliği, 58' i Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 121 dördüncü sınıf öğrencisiyle çalışmışlardır. Araştırma sonucunda; her iki guruptaki öğretmen adaylarının, mesleklerinin kendilerine saygınlık kazandıracağına inandıkları saptanmıştır. Okul Öncesi Öğretmenliğinde ve Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının gelecekte sahip olacakları meslek alanlarıyla ilgili olarak yaş gruplarından ve ekonomik nedenlerden endişelendikleri belirlenmiştir.

Kafkas, Mahmut, Çoban ve Karademir (2010), beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı durumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla beden eğitimi spor öğretmenliği bölümlerinde okuyan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 130'u kadın, 217'si erkek toplam 347 beden eğitimi öğretmen adayıyla çalışmışlardır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öz-yeterlik durumunun cinsiyet, lisanslı spor yapma ve lise türü değişkenine göre anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca öz-yeterlik ve mesleki kaygı durumları arasında orta düzeyde korelasyon olduğu da saptanmıştır.

Kurtuldu ve Ayaydın (2010), öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla 2009 – 2010 öğretim yılı güz yarıyılında Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 383 (234 Resim-iş öğretmenliği + 149 Müzik öğretmenliği) öğretmen adayıyla çalışmışlardır. Araştırmada öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının sınıf ve bölüm bakımından farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Araştırma sonucunda mesleki kaygı düzeyinin sınıf düzeyi arttıkça yükseldiği saptanmıştır.

Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz (2009), Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 106 son sınıf öğrencisinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerini, kaygılarını ve akademik güdülenme düzeylerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda; ailesinde öğretmen bulunan öğrencilerin, ailesinde öğretmen bulunmayan öğrencilere göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Okumakta olduğu bölümü öncelikli seçen öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır.

Doğan ve Çoban (2009), Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma

sonucunda; öğrencilerin tutumlarının olumlu, kaygı düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Tutum ile kaygı arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bayan öğrencilerden mesleğini yakınlarına önerenlerin, mesleğini sevenlerin ve iş bulma konusunda iyimser olanların daha olumlu bir tutuma sahip oldukları saptanmıştır. İş bulma konusunda karamsar olan öğrencilerin daha fazla kaygılı oldukları tespit edilmiştir.

Çağır ve Gürgan (2008), Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programında birinci ve dördüncü sınıfa devam eden sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı alanlarına ilişkin kaygı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının düşük düzeyde mesleki kaygı taşıdıkları, mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ve mesleki kaygı düzeylerinin sadece 'ben merkezli kaygı' alt başlığında sınıf ve cinsiyet seviyelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Ünaldı ve Alaz (2008), Coğrafya öğretmeni adaylarının mesleki kaygılarını, Coğrafya Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 59 öğretmen adayından oluşan bir araştırma ile incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ailelerinin sahip olduğu gelir düzeyi açısından düşük gelir düzeyine sahip ailelerin görev merkezli, öğrenci merkezli ve ben merkezli kaygılarına dair ortalama puanlarının; yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin kaygılarından anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin görev merkezli ve ben merkezli kaygılarının, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin görev merkezli ve ben merkezli kaygılarından anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır.

Genç (2008), Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 120 öğretmen adayının kaygı düzeylerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda; akademik başarısı iyi olan öğrencilerin sürekli kaygısının, akademik başarısı orta ve akademik başarısı düşük olan öğrencilere göre daha az olduğu belirlenmiştir. Akademik başarısı iyi olan öğrencilerin benlik saygısının, akademik başarısı orta ve akademik başarısı düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bozdam (2008), öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini bazı değişkenlere göre araştırmıştır. Araştırmasında Eğitim Fakültesinin sayısal, sözel ve yabancı dil puan türü ile öğrenci alan bölümlerinin son sınıf öğrencileri ile özel yetenek ile öğrenci alan BESYO Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencilerinden 400 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Öğretmen adaylarının kaygı ölçeğinin üç boyutundan da (ben merkezli kaygı,

görev merkezli kaygı, öğrenci merkezli kaygı) elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyet ve yetiştikleri yer değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygı düzeylerine ait puan ortalamalarının ailelerinde öğretmen olup olmaması değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; ben merkezli kaygı düzeylerine göre ise anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının, genel olarak kaygı düzeylerinin orta seviyede olduğu, mesleki kaygının cinsiyet ve yetiştiği yer bakımından etkilenmediği belirlenmiştir. Mesleki kaygının ise yaş ve eğitim alanlarında önemli olduğu saptanmıştır.

Boz (2008), araştırmasında matematik bölümünde okuyan 339 öğretmen adayıyla çalışmıştır. Matematik bölümünde okuyan öğretmen adaylarına Borich tarafından 1992 yılında geliştirilen öğretmen kaygı kontrol listesini uyarlayıp faktör analizi ve geçerlik çalışması gerçekleştirdikten sonra uygulamıştır. Matematik öğretmeni adaylarının göreve ilişkin kaygılarının, kişisel merkezli ve öğrenci merkezli kaygılarından daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Fuller'in aksine çalışmasının öğretmen adaylarının kaygılarının bir dizi şeklinde gelişmediğini, tersine benzer ilişkiler gösterdiğini söylemiştir.

Akgün, Gönen ve Aydın (2007), İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenliği programına devam eden 186 öğrencinin kaygı düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda; kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, başarı durumları iyi olan öğrencilerin başarı düzeyi "orta" ve "düşük" olan öğrencilere göre daha az kaygılı oldukları belirlenmiştir. Arkadaşlık düzeyleri "çok iyi" ve "iyi" olan öğrencilerin kaygı düzeyleri arasında bir fark bulunmazken, arkadaşlık edinmede yetersiz kalan öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, otoriter ailelerden gelen öğrencilerin kaygı düzeyleri ile demokratik ailelerden gelen öğrencilerin kaygı düzeyleri arasında otoriter tutuma sahip aileler lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

Taşğın (2006), öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu son sınıfa devam eden 90 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda; bayan öğretmen adaylarının görev merkezli kaygıları ve ben merkezli kaygıları erkek öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde taşımakta oldukları ve beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyet ve yapmış oldukları spor branşlarına göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Köse (2006), müzik öğretmeni öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını incelediği araştırmasında, 6 üniversitenin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 190 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda; müzik öğretmeni adaylarının ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygılarının düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Çakmak ve Hevedanlı (2005), Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalına ve Fen-Edebiyat Fakültesi Biyoloji Bölümü' ne devam eden öğrencilerin kaygı düzeylerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda; biyoloji öğrencilerinin kaygı düzeyinin sınıf, cinsiyet, okuldaki arkadaşlık ilişkileri ve anne-baba tutumu değişkenlerine göre değiştiği; fakülte, okuldaki başarı, çalışmak istediği meslek ve ekonomik durum değişkenlerine göre değişmediği belirlenmiştir.

Saban, Korkmaz ve Akbaşlı (2004), öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını belirlemek amacıyla Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde 4 Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 212 birinci sınıf ve 204 dördüncü sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 416 öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Araştırmalarında öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının cinsiyet, öğrenim gördükleri anabilim dalı ve sınıf düzeyi bakımından farklılık gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; birinci sınıf öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının daha çok "öğrenciler" üzerinde yoğunlaştığı, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının mesleki kaygılarınınsa daha çok "öğretmenlik görevi" üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Swennen, Jörg ve Korthagen (2004), 37 Hollandalı öğretmen adayı ile toplam 28 hafta süren bir çalışma yapmışlardır. Çalışmalarında veri toplamak için üç teknik kullanmışlardır. Bu teknikler; (1) Kart sıralama tekniği, (2) Öğretmen adayları tarafından yapılan çizimler tekniği ve (3) Görüşme tekniğidir. Kart sıralama tekniği bir veri toplama aracı olmamasına karşın öğretmen adaylarının kaygılarını yansıtabileceği düşüncesiyle araştırmacılar tarafından tercih edilmiştir. Fuller ve Borich tarafında 1988 yılında geliştirilen 50 maddelik öğretmen kaygı kontrol listesini uyarlamışlardır. Uyarlama yaptıktan sonra kontrol listesinde 16 madde kalmıştır. Bu 16 madde kartlara transfer edilmiştir ve her öğrenci için bir kart kümesi oluşturulmuştur. Daha sonra öğretmen adaylarından kartları kendilerini en fazla kaygılandıran karttan, en az kaygılandıran karta doğru sıralamaları istenmiştir. Uygulanan bu üç yöntem sonunda, öğretmen adaylarının ortalama bir kaygı seviyesi gösterdikleri, ilk

yılsonunda öğretmen adaylarının kaygılarının çok fazla değişim göstermediği sonuçlarına varılmıştır.

Capel (2001), 240 öğretmen adayı ile yaptığı 1 yıl süren araştırmada öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin değişim gösterip göstermediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Fuller'in kaygı teorisine dayalı olarak George (1978) tarafından geliştirilen öğretmen kaygı anketini ayrı ayrı zamanlarda üç defa uygulamıştır. Anketi her uygulamada yeniden faktör analizi yapmıştır. İkinci ve üçüncü uygulamada anketin faktör sayısı dört olmuştur. Sonuç olarak, anketin ilk uygulanmasında Fuller' in iddia ettiği gibi kişisel kaygılar yüksek bulunmuştur. İkinci ve üçüncü uygulanmasında ise öğretim kaygısının yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma sonunda Capel, öğretmen adaylarının kaygılarının bir dizi şeklinde değişmediğini belirtmiştir.

Ghaith ve Shaaban (1999), toplam 292 Lübnan' lı öğretmen ile çalışmışlardır. Öğretmenlerin kaygı düzeyleri ile çeşitli değişkenleri karşılaştırmışlardır. Araştırmada Ghaith ve Yaghi tarafından 1997 yılında geliştirilen bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerde deneyimin mesleki kaygıyı azalttığı ve cinsiyetin mesleki kaygı için anlamlı bir değişken olmadığı belirtilmiştir.

Hynes – Dusel (1999), fizik öğretmen adaylarının kaygı düzeylerini tespit etmek için iki farklı üniversitedeki sırasıyla 14 ve 11 fizik öğretmen adayı ile çalışmıştır. Çalışmasında McBride tarafından 1993 yılında geliştirilen fizik eğitimde öğretmen kaygı anketini kullanmıştır. Kullanılan anketin George'un (1978) öğretmen kaygı anketinden uyarlanmış olduğunu vurgulamıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının kişisel ve öğretim merkezli kaygılarının zaman içerisinde azalırken görev merkezli kaygılarının arttığını belirtmiştir.

Pigge ve Marso (1997), 60 öğretmen adayı ile yedi yıl süren bir araştırma yapmışlardır. Bu öğretmen adaylarını beş yıllık tecrübe sahibi olana kadar gözlemlemişlerdir. Araştırma boyunca George tarafından 1978 yılında geliştirilen öğretmen kaygı anketini kullanmışlardır. Bu ölçek kişisel merkezli kaygı, görev merkezli kaygı ve etki kaygısı olmak üzere toplam 45 maddeden oluşmaktadır. Pigge ve Marso, öğretmen adaylarına öğretmen kaygı anketini kariyer gelişimi boyunca toplam dört defa uygulamışlardır. Uygulama sonucunda görev kaygısının en yüksek, öğrenci kaygısının ise en düşük skorları aldığını gözlemlemişlerdir. Yıllar içerisinde öğretmenlerde sadece kişisel kaygı anlamlı bir fark oluşturacak biçimde azalarak değişiklik göstermiştir.

Morton vd. (1997), Kanada'da yaklaşık 1000 öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Yürüttükleri çalışmada Hart (1987) tarafından İngiltere'ye yönelik geliştirilen öğretmen adayı kaygı ölçeğini Kanada için uyarlayarak kullanmışlardır. Faktör analizi sonucu ortaya çıkan faktörleri (1) Değerlendirme kaygısı, (2) Pedogojik kaygı, (3) Sınıf yönetimi merkezli kaygı ve (4) Personel ilişkileri kaygısı olarak isimlendirmişlerdir. Uygulama sonucunda Kanadalı öğretmen adayları ile İngiliz öğretmen adayları arasında benzer kaygı düzeyleri bulunduğunu, kadın öğretmen adaylarının geleceğe yönelik kaygılarının erkek öğretmen adaylarından daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Değerlendirme kaygılarının öğretmen adayları için en yüksek kaygı türü olduğunu ve bilişsel hatalar tarafından kategorize edilen öğretmen adaylarının yüksek sınıf yönetimi kaygılarının bulunduğunu belirtmişlerdir.

Capel (1997), fizik öğretmen adaylarının birinci ve ikinci uygulama deneyimleri sonrasında ortaya çıkan kaygılarını incelemiştir. Çalışma grubunu 124 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada George tarafından 1978'de geliştirilen öğretmen kaygı kontrol listesi ve Hart (1987) tarafından geliştirilen öğretmen kaygı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise öğretmen adaylarının orta seviyede kaygı gösterdikleri belirtilmiştir. Öğretmenlik uygulaması deneyimleri sırasında, öğretmen adaylarını kaygılandıran en önemli durumun danışmanları tarafından gözlenmek ve değerlendirilmek olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Reeves – Kazelskis ve King (1994), iki farklı öğretim uygulanan öğretmen adayı grubunun kaygılarını belirlemeyi ve kıyaslamayı amaçlamışlardır. Bu amaçla 43 öğretmen adayının bulunduğu birinci grupta geleneksel öğretim metodu (anlatım ve gösterim), 53 öğretmen adayının bulunduğu ikinci grupta ise alan deneyimi metodu (ders anlatımı ve sonra okul da uygulama) uygulanmıştır. Çalışmada George (1978) tarafında geliştirilen öğretmen kaygı anketi kullanılmıştır. Dönem başında iki grubun kaygı seviyesinin benzer olduğu belirlenmiştir. Dönem sonunda saha çalışmasına iştirak eden ikinci grup öğretmen adaylarının disiplin konusundaki kaygı düzeyleri artış gösterirken, geleneksel öğretim gören birinci gruptaki öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri ise azalmıştır. Ayrıca ikinci grup öğretmen adaylarının iyi öğretmen olma ve ebeveynlerle problem yaşama konusundaki kaygı seviyeleri dönem başına göre düşüş göstermiştir. Genel olarak ise her iki grubunda kaygı seviyelerinde azalma gözlendiği belirtilmiştir.

Smith ve Sanche (1993), 228 stajyer öğretmen ile çalışmışlardır. Çalışmalarında Fuller ve Borich'in geliştirdiği ve kendilerinin 1992 yılında uyarladığı 39 maddeli öğretmen kaygı kontrol listesini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda Fuller'in sonuçları ile örtüşen ve

çelişen bazı sonuçlara ulaşmışlardır. Örtüşen sonuçlar stajyer öğretmenlerin kaygılarının zamanla değişmesidir. Çelişen sonuçlar ise kişisel kaygılardan (survival) başlayıp, görev kaygıları ile devam edip (task), öğrenci kaygıları (pupil) ile son bulan Fuller'in modelinin aksine bazı kaygıların sabit kalması olmuştur.

Guillaume ve Rudney (1993), bir yıl (üç akademik dönem) süren araştırma yapmışlardır. Öğretmen adaylarının kaygılarını belirlemeyi ve zaman içerisinde bu kaygıların değişimini tespit etmeyi amaçlamışlardır. 19 İlkokul öğretmen adayı ile çalışmalarını yürütmüşlerdir. Öğretmen adaylarının kaygılarını 6 kategoriye ayırmışlardır; (1) Ders planı ve uygulaması, (2) Disiplin, (3) Öğrencilerle çalışma, (4) Uygulama öğretmenleri ile ilişkiler ve sınıflarına intibak, (5) Mesleklerinde meslektaşları haricinde diğer gruplar (örneğin ebeveynler) ile çalışmak ve (6) Öğrencilikten profesyonel öğretmenliğe geçiş. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının sorgulamaya cesaretlendirilmesinin öğrenmelerini ve mesleki gelişimlerini artırabileceğini belirtmişlerdir.

O'Connor ve Taylor (1992), 171 öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Çalışmalarında Fuller ve Borich tarafından 1974 yılında verilen, Borich vd. (1992) tarafından yeniden uyarlanan öğretmen kaygı kontrol listesini kullanmışlardır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda endişe taşıdıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarına tecrübeler gibi önemli bilgilerin aktarılmasının kaygılarının üstesinden gelebilmeleri için yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Ek olarak, öğretmen adaylarının öğrencileri motive etmenin ne kadar önemli olduğunu öğrenmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Butler ve Smith (1989), mesleklerinin ilk beş yılındaki toplam 42 öğretmen ile çalışmışlardır. Çalışmalarında Hall, George ve Rutherford tarafından 1977 yılında geliştirilen 56 maddeli kaygı ölçeğini kullanmışlardır. Yürüttükleri üç yıllık araştırmaları sonucunda Fuller'in iddialarını destekleyen sonuçlara ulaşmışlardır. Yaz döneminde öğretmenlerin kişisel kaygılarının, kış döneminde yönetim kaygılarının ve bahar döneminde ise öğrenci kaygılarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Hart (1987), tarafından toplam 151 öğretmen adayından alınan veriler ile geliştirilen öğretmen adayları kaygı ölçeği toplam 26 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır. Faktörler (1) Değerlendirme (evaluation) kaygısı, (2) Öğrenci ve Mesleki kaygıları, (3) Sınıf yönetimi kaygısı ve (4) Öğretim uygulaması gereksinimleri kaygısı şeklindedir. Araştırma sonunda öğrenci bozulmasının (disruption) en fazla pozitif korelasyon gösterdiği kaygı türünün değerlendirme kaygısının olduğu ve bu değişkeni sınıf yönetimi kaygısının takip ettiği

belirtilmiştir. Ayrıca öğrenci bozulması ile diğer iki kaygı türü arasında bir korelasyon bulunanamamıştır.

Adams (1982), toplam 447 öğretmen adayıyla çalışmıştır. Çalışmaya bir yıllık 192 öğretmen, üç yıllık 103 öğretmen ve beş yıllık 152 öğretmen katılmıştır. Çalışmada Fuller'in geliştirdiği öğretmen kaygı kontrol listesi kullanmasına rağmen bazı bulguları Fuller'in bulgularını kısmen desteklemektedir. Fuller'in teorisinde olduğu gibi ben merkezli ve görev merkezli kaygılar zamanla değişirken öğrenci merkezli kaygılar değişmemektedir. Öğretmenler tecrübe kazandıkça ben merkezli kaygı düzeyleri azalmaktadır. Adams, Fuller'in aksine öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli kaygılarının tecrübeye bağlı olarak farklılaşmadığını söylemektedir.

Fuller (1969), öğretmenlerin mesleki kaygılarının öğretmenin meslek hayatında belirli bir gelişim süreci gösterdiğini belirtmiştir. Araştırmasında öğretmenlerin kaygılarını öğretmen adayı oldukları süreç için "öğretmenlik öncesi kaygılar", mesleğinin başındaki öğretmenler için "erken kaygılar" ve tecrübeli öğretmenler için "geç kaygılar" olarak üçe bölmüştür. Ayrıca Fuller, öğretmenlerin kaygılarını da üçe ayırmıştır. Bunlar; "ben merkezli", "görev merkezli" ve "öğrenci merkezli" kaygılar. Ayrıca erken kaygıların ben merkezli kaygılar ve geç kaygıların ise öğrenci merkezli kaygılar olduğunu söylemiştir. Fuller, öğretmen adaylarının öğretmen kaygıları ile mesleğin başındaki öğretmenlerin öğretmen kaygıları arasında çok az bir fark bulunduğunu iddia etmiştir.

BÖLÜM 4

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini incelemek amacı ile yürütülen bu araştırma betimsel tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2015).

Çalışma Grubu

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını incelemek amacı ile planlanan çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. Çalışmanın birinci aşamasında "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği" ni geliştirmek için Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 342 okul öncesi eğitimi öğretmen adayı ile çalışılmıştır. 342 okul öncesi eğitimi öğretmen adayı araştırmanın birinci çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu adaylar, 1., 2., 3. ve 4. sınıfın B ve C şubelerine devam eden öğrencilerdir.

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini incelemeyi amaçlayan araştırmanın ikinci çalışma grubu, 2014 – 2015 eğitim öğretim yılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 201 okul öncesi eğitimi öğretmen adayından oluşmuştur. Bu adaylar, 1., 2., 3. ve 4. sınıfın A şubelerine devam eden öğrencilerdir.

Böylelikle birinci aşamada, "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği" geliştirilmiş, ikinci aşamada ise okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygıları incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci çalışma grubunu oluşturan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 1

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kadın	181	90,0
	Erkek	20	10,0
Sınıf	1. Sınıf	55	27,4
	2. Sınıf	42	20,9
	3. Sınıf	54	26,9
	4. Sınıf	50	24,9
Öğretim Türü	Normal Öğretim	93	46,3
	İkinci Öğretim	108	53,7
Yaş	18 – 19	88	43,8
	20 – 21	91	45,3
	22 ve üstü	22	10,9
Mezun olunan lise	Öğretmen Lisesi	29	14,4
	Kız Meslek Lisesi	94	46,8
	Diğer	78	38,8
Tercih sırası	İlk 1-5	121	60,2
	İlk 6-10	40	19,9
	İlk 11-15	24	11,9
	16 ve üstü	16	8,0
Okul Öncesi Öğretmenliğini seçim nedeni	Kendi isteği	142	70,6
	Ailenin isteği	15	7,5
	Teşvik ile	10	5,0
	Açıkta kalmamak için	26	12,9
	Diğer	8	4,0
Branş memnuniyet durumu	Memnun	180	89,6
	Değil	21	10,4
Mesleğe hazır hissetme durumu	Evet	140	69,7
	Hayır	61	30,3
Ailesinde öğretmen bulunma durumu	Var	90	44,8
	Yok	111	55,2
Ailesinin algılanan ekonomik durumu	Kötü	4	2,0
	Orta	124	61,7
	İyi	71	35,3
	Çok iyi	2	1,0
Mezuniyet sonrası çalışmak istenilen kurum	Kreş	7	3,5
	Anaokulu	83	41,3
	Ana sınıfı	105	52,2
	Diğer	6	3,0

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunun %90'nını kız öğrencilerin oluşturduğu, sınıflardaki adayların sayılarının ve öğretim türlerinin birbirine yakın olduğu, %45,3'ünün 20 – 21 yaş aralığında, %46,8'inin Kız Meslek Lisesi mezunu ve %60,2'lik bir çoğunluğunun okul öncesi öğretmenliği tercihinin ilk beş tercih içinde olduğu görülmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının %89,6 ile büyük bir çoğunluğu bu branşı seçtiği için memnun olduğunu, %69,7'si kendisini öğretmenlik mesleğine hazır hissettiğini ve %52,2'si ise mezuniyet sonrası anasınıflarında görev almak istediklerini belirtmişlerdir. Adayların %55,2'sinin ailesinde öğretmen bulunurken %61,7'si ailesinin ekonomik durumunu orta olarak nitelendirmektedir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanabilmesi için Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığından gerekli yasal izinler alınmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ve Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği temel alınarak geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalına devam eden 1., 2., 3. ve 4. sınıf okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarından veriler toplanmıştır. Öncelikle, öğrencilere araştırmanın amaçları ve ölçme aracı hakkında bilgi verilerek, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Formlar, araştırmacı rehberliğinde sınıflarda gruplar halinde okul öncesi eğitimi öğretmen adayları tarafından doldurulmuştur.

Veri Toplama Araçları

"Kişisel Bilgi Formu" ve "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği" araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıdır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmen adaylarının özelliklerini belirleyebilmek için toplam 12 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Okul

öncesi eğitimi öğretmen adaylarının özelliklerini belirleyebilmek için Kişisel Bilgi Formunda; adayın cinsiyeti, yaşı, sınıfı, mezun olduğu lise türü, devam ettiği program türü ve bu programı tercih sırası, okul öncesi eğitimi öğretmenliğini seçim nedeni ve memnuniyet durumu, kendisini mesleğe hazır hissetme durumu, ailesindeki öğretmen sayısı, ailesinin ekonomik durumu ve mezuniyet sonrası çalışmayı düşündüğü kuruma yönelik sorular bulunmaktadır.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği

"Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği" nin geliştirilmesinde konu ile ilgili literatürden yararlanılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek için madde havuzu oluşturulurken Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği" temel alınmakla birlikte çeşitli kaynaklardan yararlanılmıştır (Şaban, Korkmaz ve Akbaşlı, 2004; Borich, 1996; Göle ve Temel, 2014; Fuller, 1969; Köknel, 2014; Cüceloğlu, 2004¸ Hart,1987; Reeves-Kazelskis ve King, 1994; Demirel, 2007).

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği 60 maddeden ve 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir madde 5'li likert tipi ile derecelendirilmiştir. "Çok kaygılanıyorum" 5 puan, "Oldukça kaygılanıyorum" 4 puan, "Kısmen kaygılanıyorum" 3 puan, "Çok az kaygılanıyorum" 2 puan ve "Kaygılanmıyorum" 1 puan şeklinde derecelendirilmiştir. Puan yükseldikçe kaygı durumu artmaktadır.

Dokuz alt boyut sırasıyla Görev Merkezli Kaygı, Çocuk ve İletişim Merkezli Kaygı, Meslektaş Merkezli Kaygı, Atanma Merkezli Kaygı, Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı, Ebeveyn Merkezli Kaygı, Okul Yönetimi Merkezli Kaygı, Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı ve Uyum Merkezli Kaygıdır. Bu alt boyutlar kapsamı aşağıda özetlenmiştir.

Görev Merkezli Kaygı;

- Eğitim hedeflerine ulaşması için öğretmenin etkili eğitim yöntemlerini kullanması,
- Öğretmenin sınıf yönetimini sağlaması,
- Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanmasını değerlendirmektedir.

Görev Merkezli Kaygı alt boyutu 14 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınabilecek minimum puan 14, maksimum puan 70' dir.

Çocuk/İletişim Merkezli Kaygı;

- Öğretmenin çocuklarla etkili iletişim kurabilmek için saygı, sevgi, ve empati ilişkisini kurması,
- Öğretmen ve çocuk ilişkisi,
- Öğretmenin çocukların sorunlarına yaklaşımını değerlendirmektedir.

Çocuk/İletişim Merkezli Kaygı alt boyutu 11 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınabilecek minimum puan 11, maksimum puan 55' dir.

Meslektaş Merkezli Kaygı;

- Öğretmen ve meslektaş ilişkisi,
- Öğretmen ve meslektaş iletişimi,
- Meslektaşlarının öğretmene bakış açısını değerlendirmektedir.

Meslektaş Merkezli Kaygı alt boyutu 7 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınabilecek minimum puan 7, maksimum puan 35' dir.

Atanma Merkezli Kaygı;

- Atama sınavının öğretmen adayında yarattığı duygu durumunu değerlendirmektedir.

Atanma Merkezli Kaygı alt boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınabilecek minimum puan 4, maksimum puan 20' dir.

Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı;

- Öğretmenin kendini geliştirmesi,
- Öğretmenin beklentileri karşılama durumunu değerlendirmektedir.

Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı alt boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınabilecek minimum puan 6, maksimum puan 30' dur.

Ebeveyn Merkezli Kaygı;

- Öğretmen ve ebeveyn ilişkisi,
- Öğretmen ve ebeveyn iletişimi,
- Ebeveynlerin öğretmene bakış açısını değerlendirmektedir.

Ebeveyn Merkezli Kaygı alt boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınabilecek minimum puan 5, maksimum puan 25' dir.

Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı;

- Öğretmenlik mesleğine toplumun bakış açısı,
- Öğretmenin ekonomik gelirinin ihtiyaçlarını karşılama durumunu değerlendirmektedir.

Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı alt boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Alınabilecek minimum puan 5, maksimum puan 25' dir.

Okul Yönetimi Merkezli Kaygı;

- Okul yönetiminin verimli çalışma ortamını sağlaması,
- Öğretmenin okul yönetimiyle problem yaşama durumunu değerlendirmektedir.

Okul Yönetimi Merkezli Kaygı alt boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Alınabilecek minimum puan 5, maksimum puan 25' dir.

Uyum Merkezli Kaygı;

- Öğretmenin görev yapacağı çevreye ve okula uyum sağlamasını değerlendirmektedir.

Uyum Merkezli Kaygı alt boyutu 3 maddeden oluşmaktadır. Alınabilecek minimum puan 3, maksimum puan 15' dir.

Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliği ölçme aracı içindeki maddelerin ölçmenin amaçlandığı konuları dengeli bir biçimde temsil etme derecesidir (Tavşançıl, 2014). Araştırmada okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini inceleyebilmek için Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği ilk aşamada 64 madde olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliği için okul öncesi eğitimi alanında en az doktora derecesine sahip 7 uzman kişinin görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğe 4 yeni madde daha eklenmiştir. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği uzman görüşlerine göre toplam 68 madde ve 9 alt boyuttan oluşmuştur.

Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği, ölçme aracının soyut bir olguyu ne derece doğru ölçebildiğini göstermektedir (Tavşançıl, 2014). Uzman görüşleri sonucunda 68 maddeden oluşan Okul Öncesi Öğretmen

Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeğinin, yapı geçerliğini araştırmak için ölçek Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalının B ve C şubelerinde öğrenim görmekte olan toplam 342 okul öncesi öğretmen adayına uygulanmıştır. Uygulama yapılan grubun özellikleri aşağıdadır.

Tablo 2

Açımlayıcı Faktör Analizi Gruplarının Cinsiyet, Sınıf ve Öğretim Türü Dağılımı

		Sayı	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	308	90,1
	Erkek	34	9,9
Sınıf	1. Sınıf	72	21,1
	2. Sınıf	95	27,8
	3. Sınıf	118	34,5
	4. Sınıf	57	16,7
Öğretim Türü	Normal Öğretim	188	55
	İkinci Öğretim	154	45

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Yapı geçerliğini belirleyebilmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meier-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Spherecity testi ile incelenmiştir. KMO, 0,90'ın üzerinde ise veri seti faktör analizi için mükemmel kabul edilmektedir (Kalaycı, 2006). Ölçeğin KMO değeri 0,95 elde edilmiştir. KMO değerinin yüksek çıkması "ölçekteki her bir değişkenin diğer değişkenler tarafından mükemmel olarak tahmin edilebileceği" anlamına gelir (Şencan, 2005, s.384). Ayrıca Bartlett testi veri kümesi normal dağılıma yakın bulunmuştur ($X^2_{342} = 17859{,}141, p < 0{,}01$). Buna göre korelasyon matrisinden faktör çıkarılabilir (Şencan, 2005, s.384). Bu veriler ışığında veri setinin faktör analizine uygun olduğu kabul edilebilir.

Araştırmanın ön faktör analizinde Kaiser Yöntemi kullanılarak öz değeri 1'den büyük olan faktör sonuçları incelenmiştir. Bu yöntem veriyi 13 faktöre ayırmaktadır. Kapsam geçerliği için başvurulan 7 uzmanın görüşü doğrultusunda, kuramsal yapıyla uyum için faktör yapısının toplam 9 faktörlü olmasına karar verilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeğinin faktör desenini belirleyebilmek için faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi ve döndürme

yöntemi olarak ise eğik döndürme yöntemi olan Promax seçilmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2012) göre faktörler arasında ilişki olduğu düşünülüyorsa eğik döndürme yöntemine başvurulmalıdır.

Döndürülmüş temel bileşenler analizi sonucunda 1. ve 2. maddeler beklenmedik bir biçimde ayrı bir faktör ve 41. madde ise hatalı bir faktöre yerleşmiştir. Her faktöre en az beş madde yüklenmesi en iyi durumdur fakat aksi halde en az üç madde yüklenmesi arzu edilmektedir (O'Rouke ve Hatcher, 2013, s.53). Bu sebeplerle bu üç maddenin elenmesi yoluna gidilmiş ve analiz tekrarlanmıştır.

Tablo 3

Faktör Özellikleri

Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	22,974	38,291	38,291
2	5,068	8,447	46,737
3	2,439	4,066	50,803
4	2,037	3,396	54,198
5	1,880	3,133	57,331
6	1,596	2,660	59,991
7	1,373	2,288	62,280
8	1,325	2,208	64,488
9	1,258	2,096	66,584

Tüm faktörlerin toplam varyansı açıklama yüzdesi 66,584 bulunmuştur. Stevens'a göre bu oranın %52 olması kabul edilebilirdir (aktaran Sönmez ve Alacapınar, 2014). Tavşançıl (2014), sosyal bilimlerdeki araştırmalarda toplam varyansın açıklanma yüzdesinin %40 - %60 aralığında olmasının yeterli olduğunu belirtmiştir.

Sönmez ve Alacapınar (2014), faktör yüklerinin 0,30'un altında olmaması gerektiğini ve bir madde birden fazla faktör altında bulunuyorsa, faktör yükleri arasındaki farkın en az 0,10 olması (binişik madde) gerektiğini belirtmektedirler. Bu araştırmada alt kesme noktası 0,43 kabul edilmiştir ve faktör yükü 0,43'ten az olan maddelerin elenmesi yoluna gidilmiştir. Buna göre sırasıyla 25, 18, 19, 17 ve 63. maddeler ölçekten çıkarılıp tekrar faktör analizi uygulandığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 4

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonuçları)

Madde	Ortak Faktör Varyansı	Faktör Yük Değerleri								
		Fak.1	Fak.2	Fak.3	Fak.4	Fak.5	Fak.6	Fak.7	Fak.8	Fak.9
m3	0,469	0,570								
m4	0,583	0,607								
m5	0,613	0,806								
m6	0,570	0,774								
m7	0,541	0,739								
m8	0,491	0,759								
m9	0,612	0,683								
m10	0,595	0,680								
m11	0,502	0,485								
m12	0,549	0,654								
m13	0,673	0,742								
m14	0,747	0,736								
m15	0,754	0,733								
m16	0,622	0,654								
m26	0,619		0,496							
m27	0,629		0,664							
m28	0,694		0,702							
m29	0,664		0,735							
m30	0,675		0,719							
m31	0,581		0,813							
m32	0,670		0,778							
m33	0,769		0,839							
m34	0,756		0,848							
m35	0,619		0,698							
m36	0,620		0,608							
m37	0,497			0,510						
m38	0,482			0,743						
m39	0,488			0,594						
m40	0,586			0,523						
m42	0,730			0,694						
m43	0,583			0,609						
m44	0,691			0,656						
m56	0,844				0,956					
m57	0,834				0,839					
m58	0,713				0,820					
m59	0,700				0,743					
m50	0,625					0,668				
m51	0,712					0,738				
m52	0,786					0,741				
m53	0,771					0,697				
m54	0,687					0,543				
m55	0,667					0,491				
m45	0,765						0,685			
m46	0,763						0,651			
m47	0,821						0,791			
m48	0,778						0,841			
m49	0,729						0,793			
m20	0,759							0,882		
m21	0,734							0,847		
m22	0,603							0,601		
m23	0,648							0,706		
m24	0,526							0,441		
m64	0,654								0,544	
m65	0,606								0,693	
m66	0,659								0,468	
m67	0,725								0,770	
m68	0,704								0,745	
m60	0,843									0,934
m61	0,800									0,744
m62	0,819									0,846

Faktörlerde toplanan maddelerin anlamlarına göre birinci faktör "*Görev Merkezli Kaygı*" (GMK), ikinci faktör "*Çocuk ve İletişim Merkezli Kaygı*" (ÇMK), üçüncü faktör "*Meslektaş Merkezli Kaygı*" (MMK), dördüncü faktör "*Atanma Merkezli Kaygı*" (AMK), beşinci faktör

"*Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı*" (KGMK), altıncı faktör "*Ebeveyn Merkezli Kaygı*" (EMK), yedinci faktör "*Okul Yönetimi Merkezli Kaygı*" (OYMK), sekizinci faktör "*Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı*" (ESMK) ve dokuzuncu faktör ise "*Uyum Merkezli Kaygı*" (UMK) olarak adlandırılmıştır.

Madde Toplam Korelasyonları

Madde puanları ile toplam puan arasındaki korelasyon analizi maddelerin güvenirliklerini belirlemek için uygulanır. Nokta – iki serili korelasyon analizinde sonuç 0 ile ,20 arasında ise bu maddelerin ayırt ediciliği düşüktür. Korelasyon katsayısı ,20 - ,40 arasında olan maddeler ayırt edicilik açısından iyi, ,40'ın üzerinde olanlar ise ayırt ediciliği çok iyi olan maddelerdir (Şencan, 2005).

Faktör analizi sonunda çıkarılan maddelerden sonra maddeler yeniden numaralandırılmış ve Tablo 5'te verilen faktör alanlarına göre yerleştirilmiştir. Faktörlere maddelerin içerikleri dikkate alınarak isim verilmeye çalışılmıştır. Her bir faktörde bulunan maddeler ve faktörlere verilen isimler, madde toplam korelasyonları ve toplam puana göre oluşturulan %27 alt ve %27 üst grupların ortalama puanlarının *t*-testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 5

Maddelerin Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonları ve t - Değerleri

No	Madde ve Faktör	Ort.	SS.	Düzl. Madde Toplam Kor*	t (Alt%27-Üst%27)**	*p*
Faktör 1 (Görev Merkezli Kaygı)						
3	Bilgilerimi çocuklara aktaramamaktan	2,07	1,11	0,48	34,95	0,00
4	Çocukların mesleki bilgimden olumsuz etkilenmelerinden	1,93	1,07	0,55	28,03	0,00
5	Çocukların etkinliklere ilgisini çekememekten	2,00	1,00	0,59	29,15	0,00
6	Çocukların sordukları soruya uygun yanıt verememekten	2,14	1,01	0,58	34,57	0,00
7	Etkinliklere yeterince hazırlık yapamamaktan	1,81	0,90	0,52	24,01	0,00
8	Etkinlik yapmadan önce huzursuzluk yaşamaktan	1,84	0,90	0,48	25,51	0,00
9	Yaptığım etkinliklerde çocuklara yararlı olamamakta	1,98	1,01	0,58	26,70	0,00
10	Çocuklara etkin değerlendirme yöntemleri uygulayamamaktan	2,01	0,91	0,59	35,30	0,00
11	Çocukların bireysel farklılıklarını göz önüne alamamaktan	1,91	0,97	0,51	27,50	0,00
12	Etkinliklerde öğretim yöntem ve tekniklerini yerinde kullanamamaktan	1,95	0,92	0,59	24,64	0,00
13	Sınıfta eğitimi organize edememekten	1,85	0,93	0,64	26,77	0,00
14	Sınıfta otorite sağlayamamaktan	1,82	1,01	0,56	25,69	0,00
15	Sınıf yönetimini sağlayamamaktan	1,81	0,99	0,58	22,26	0,00
16	Çocuklarda öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirememekten	1,89	0,98	0,65	22,23	0,00
Faktör 2 (Çocuk ve İletişim Merkezli Kaygı)						
26	Çocuklarla saygı çerçevesinde bir iletişim kuramamaktan	4,20	1,07	0,68	21,10	0,00
27	Çocuklarla ilgili sorunların farkına varamamaktan	3,61	1,01	0,63	48,40	0,00
28	Çocuklarla empati kuramamaktan	4,11	0,98	0,66	26,10	0,00
29	Çocuklara karşı objektif olamamaktan	4,15	1,01	0,62	26,52	0,00
30	Çocuklarla sevgi temelli ilişki oluşturamamaktan	4,41	1,01	0,60	18,50	0,00
31	Davranış problemi olan çocuklar ile başa çıkamamaktan	3,38	1,16	0,57	55,66	0,00
32	Çocuklarda kendine güven duygusunu geliştirememekten	3,94	1,06	0,66	32,23	0,00
33	Çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının farkına varamamaktan	3,92	1,04	0,71	32,88	0,00
34	Çocukların davranışlarını etkileyecek psikolojik farklılıkları anlayamamaktan	3,76	1,02	0,70	47,00	0,00
35	Çocukların davranışlarını etkileyecek kültürel farklılıkları anlayamamaktan	3,85	0,96	0,64	36,72	0,00
36	Sınıfımdaki çocukların tüm gelişim alanlarına rehberlik edememekten	3,84	1,01	0,65	33,79	0,00
Faktör 3 (Meslektaş Merkezli Kaygı)						
37	Meslektaşlarım ile etkili iletişim kuramamaktan	4,34	0,94	0,53	20,50	0,00
38	Okulda meslektaşlarım tarafından her türlü şiddete maruz kalmaktan	4,52	0,91	0,45	18,10	0,00
39	Sınıfta etkinlik yaparken kontrol amaçlı (okul müdürü, müfettiş vs. tarafından) izleniyor olmaktan	4,10	1,04	0,56	29,70	0,00
40	Meslektaşlarımın alan bilgimi yetersiz bulmasından	4,06	1,10	0,65	29,13	0,00

42	Okuldaki meslektaşlarımdan yeterli destek görememekten	4,00	1,04	0,71	30,19	0,00
43	Sınıfımda herhangi bir meslektaşım tarafından gözleniyorken etkili sınıf yönetimi yapamamaktan	4,02	1,11	0,64	30,11	0,00
44	Okuldaki meslektaşlarımdan saygı görememekten	4,20	1,03	0,67	22,26	0,00
Faktör 4 (Atanma Merkezli Kaygı)						
56	Atama sınavından düşük not almaktan	2,51	1,36	0,46	52,46	0,00
57	Atama sınavı sonucu herhangi bir yere atanamamaktan	2,35	1,35	0,47	43,99	0,00
58	Atama sınavı sonucu çevremdekiler tarafından eleştirilmekten	3,09	1,50	0,45	86,58	0,00
59	Atama sınavı sonucu kendime olan güven duygusunu kaybetmekten	3,39	1,44	0,49	71,74	0,00
Faktör 5 (Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı)						
50	Öğrendiğim bilgi ve becerilerin bana yeterli olacağını düşünerek kendimi yenileyememekten	3,95	1,10	0,63	30,84	0,00
51	Sıkıcı bir öğretmen olmaktan	4,01	1,26	0,65	32,55	0,00
52	Çocuklara iyi bir model olamamaktan	4,16	1,19	0,69	22,56	0,00
53	Okulda benden beklenen mesleğimin gerektirdiği özellikleri taşıyamamaktan	4,10	1,04	0,73	29,11	0,00
54	Öğretmenliğim hakkında yapılan teftişlerden olumlu değerlendirmeler elde edememekten	3,93	1,02	0,72	33,91	0,00
55	Etkili bir sınıf yönetimi için yeterli bilgi ve beceriye sahip olamamaktan	3,99	1,05	0,71	27,75	0,00
Faktör 6 (Ebeveyn Merkezli Kaygı)						
45	Ebeveynler ile etkili iletişim kuramamaktan	3,90	1,12	0,73	33,95	0,00
46	Ebeveynlerden saygı görememekten	3,82	1,17	0,71	33,63	0,00
47	Ebeveynler ile çocukların eğitimi konusunda işbirliği yapamamaktan	3,65	1,10	0,74	41,41	0,00
48	Ebeveynlere etkili bir eğitim verememekten	3,72	1,05	0,69	40,58	0,00
49	Ebeveynleri etkinliklere dahil edememekten	3,63	1,11	0,65	42,41	0,00
Faktör 8 (Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı)						
20	Mesleğimden elde edeceğim gelir ile normal bir yaşantıya sahip olamamaktan	3,87	1,28	0,41	34,85	0,00
21	Mesleğimden elde edeceğim gelir ile ailemin ihtiyaçlarını karşılayamamaktan	3,83	1,32	0,45	33,71	0,00
22	Toplumda mesleğime yönelik saygının azalmasından	3,13	1,46	0,48	71,74	0,00
23	Mesleğimde kendimi geliştireceğim olanakları bulamamaktan	3,34	1,25	0,50	62,87	0,00
24	Mesleğimi yaptığım yerde sosyal ve kültürel faaliyetlerin kısıtlı olmasından	2,94	1,25	0,44	129,86	0,00
Faktör 7 (Okul Yönetimi Merkezli Kaygı)						
64	Okul yönetiminin bana adil davranmamasından	3,46	1,25	0,60	52,09	0,00
65	Okulda sınıf materyallerin yetersiz olmasından	2,98	1,26	0,47	128,86	0,00
66	Okul müdürünün beni sınıf yönetiminde yetersiz bulmasından	3,75	1,15	0,60	34,87	0,00
67	Okul yönetiminin alan bilgisinin olmamasından	3,24	1,28	0,54	84,51	0,00
68	Okul müdürünün beni etkinlikler ile ilgili zorlamasından.	3,53	1,28	0,57	37,75	0,00
Faktör 9 (Uyum Merkezli Kaygı)						
60	Görev yaptığım çevreye uyum sağlayamamaktan	3,41	1,28	0,54	73,85	0,00
61	Görev yaptığım çevre tarafından sevilmemekten	3,70	1,22	0,66	36,66	0,00
62	Görev yaptığım okula uyum sağlayamamaktan	3,58	1,22	0,62	44,60	0,00
* N=342	** n1=n2=93		p<0,001			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde tüm maddelerin ayırt ediciliklerinin çok iyi olduğu görülmektedir. Tavşançıl'ın (2014) verdiği *t* dağılımı tablosunda iki yönlü test için serbestlik derecesi 120'den büyük olan ölçümlerde *t* değerinin manidarlık düzeyinin 2,576 olduğu görülmektedir. Buna göre tüm maddelerin *t* değerlerinin 0,001 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ölçeğin iç tutarlılığı yüksek bulunmuştur.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeğinin Güvenirliği

Çalışma için ölçek belirlenirken ölçeğin güvenilir olması önemlidir. Ölçeğin iç tutarlılığı için en fazla kullanılan gösterge Cronbach Alfa katsayısıdır. Bu katsayı ,70'in üzerinde olmalıdır (Pallant, 2005).

Bir ölçeğin iki yarıya bölünmesi yöntemi ile elde edilen güvenirlik katsayısı, "eşdeğer iki yarı güvenirliği" olarak adlandırır. Ölçeğin alt boyutları varsa her alt boyut kendi içinde bir bütün olarak kabul edilip, alt boyutlar için de yapılabilir ve ölçek güvenirliğini saptama yöntemleri içinde en çok kullanılanıdır (Tavşancıl, 2014: 27).

Tablo 6

Alfa ve Spearman Brown İki Yarı Test Güvenliği

Faktör	Alfa	İki Yarı Test Korelasyonu
Görev Merkezli Kaygı	0,930	0,880
Çocuk ve İletişim Merkezli Kaygı	0,940	0,906
Meslektaş Merkezli Kaygı	0,892	0,888
Atanma Merkezli Kaygı	0,893	0,832
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	0,916	0,870
Ebeveyn Merkezli Kaygı	0,923	0,880
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	0,843	0,780
Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı	0,868	0,870
Uyum Merkezli Kaygı	0,910	0,914
Toplam Kaygı Puanı	0,970	0,841

Yukarıdaki tabloya göre Cronbach Alfa katsayıları ve Spearman Brown iki yarı test korelasyonu incelendiğinde değerler Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeğinin güvenirliği yeterli görülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS 20.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın alt amaçlarına yönelik analizler aşağıda özetlenmiştir:

- Çalışma Grubunun demografik özelliklerini incelemek için frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların adayın cinsiyeti, öğretim türü, öğrenim gördüğü branştan memnuniyet durumu, öğretmenlik mesleğine kendisini hazır hissetme durumu ve ailesinde öğretmen bulunma durumuna göre değişiklik gösterip göstermediğine Mann – Whitney U testi kullanılarak bakılmıştır.
- Adayların ölçekten aldıkları puanların adayın yaşı, sınıfı, mezun olduğu lise türü, bölümü tercih sırası, okul öncesi öğretmenliğini seçim nedeni ve mezun olduktan sonra çalışmak istediği kurum türüne göre değişiklik gösterip göstermediği Kruskal Wallis – H testi ile incelenmiştir. Anlamlı farklılık bulunan durumlarda, bu farkın hangi gruplar arasında olduğuna ise Mann – Whitney U testi aracılığı ile bakılmıştır.

Ayrıca, örneklem büyüklüğünün 50 kişiden fazla olduğu durumlarda normallik testi için Kolmogorov-Smirnov testi en iyi sonuç veren testtir (Sarstedt and Mooi, 2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği puanları normallik testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 7

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Ölçeği Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	S.D.	*p*
Görev Merkezli	0,92	201	0,000
Çocuk Merkezli	0,150	201	0,000
Meslektaş Merkezli	0,119	201	0,000
Atanma Merkezli	0,110	201	0,000
Kişisel Gelişim Merkezli	0,113	201	0,000
Ebeveyn Merkezli	0,141	201	0,000
Okul Yönetimi Merkezli	0,088	201	0,001
Ekonomik/Sosyal Merkezli	0,078	201	0,005
Uyum Merkezli	0,131	201	0,000
Toplam Kaygı Puanı	0,085	201	0,001

Kolmogorov-Smirnov testi için *p* değerinin ,05'ten büyük olması halinde puanların dağılımı normal dağılım sergilemektedir. Tablo 7'ye göre Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği puanlarının normal dağılım göstermediği söylenebilir. Bu nedenle verilerin analizlerinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

BÖLÜM 5

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular tablolarda sunulmuş ve literatür ışığında tartışılmıştır. Bulguları sunulan ve tartışılan alt amaçlar sırası ile aşağıda belirtilmiştir.

- Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları, Demografik Özelliklerine Göre Değişmekte midir?
- Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları, Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre Değişmekte midir?
- Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları, Ailelerinin Çeşitli Özelliklerine Göre Değişmekte midir?

Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları, Demografik Özelliklerine Göre Değişmekte midir?

Bu bölümde, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarının cinsiyet, yaş, sınıf, mezun olunan lise türü, devam edilen öğretim türü değişkenlerine göre dağılımı incelenerek tablolar ile sunulmuş ve tartışılmıştır.

Tablo 8

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Puanlarının Cinsiyete Göre Mann – Whitney U Testi Sonuçları

Kaygı Boyutları Cinsiyet	*n*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*p*
Görev Merkezli Kaygı					
Kadın	181	97,96	17730,00	1259,00	0,026*
Erkek	20	128,55	2571,00		
Toplam	201				
Çocuk ve İletişim Merkezli Kaygı					
Kadın	181	99,27	17967,50	1496,50	0,204
Erkek	20	116,68	2333,50		
Toplam	201				
Meslektaş Merkezli Kaygı					
Kadın	181	101,65	18398,00	1693,00	0,635
Erkek	20	95,15	1903,00		
Toplam	201				
Atanma Merkezli Kaygı					
Kadın	181	104,90	18986,00	1105,00	0,004**
Erkek	20	65,75	1315,00		
Toplam	201				
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı					
Kadın	181	100,03	18106,00	1635,00	0,477
Erkek	20	109,75	2195,00		
Toplam	201				
Ebeveyn Merkezli Kaygı					
Kadın	181	99,51	18011,50	1540,50	0,274
Erkek	20	114,48	2289,50		
Toplam	201				
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı					
Kadın	181	99,79	18062,50	1591,50	0,375
Erkek	20	111,93	2238,50		
Toplam	201				
Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı					
Kadın	181	103,19	18677,50	1413,50	0,107
Erkek	20	81,18	1623,50		
Toplam	201				
Uyum Merkezli Kaygı					
Kadın	181	102,20	18497,50	1593,50	0,377
Erkek	20	90,18	1803,50		
Toplam	201				
Toplam Mesleki Kaygı Puanı					
Kadın	181	100,23	18141,50	1670,50	0,572
Erkek	20	107,98	2159,50		
Toplam	201				

(* $p < ,05$; ** $p < ,01$)

Tablo 8'de okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre mesleki kaygı puanlarına ait Mann – Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde kadın ve erkek öğretmen adaylarının toplam kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemektedir (p >,05). Erkek öğretmen adaylarının Görev Merkezli Kaygı puanlarının sıra ortalaması 128,55 iken kadın öğretmen adaylarının Görev Merkezli Kaygı puanlarının sıra ortalaması 97,96 bulunmuştur. Puanlar arasındaki fark istatiksel olarak anlamlıdır (U = 1259,00; p < ,05). Kadın öğrencilerin Atanma Merkezli Kaygı puanlarının sıra ortalaması 104,90 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması ise 65,75 tir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (U = 1105,00; p < ,01). Dolayısıyla erkek okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının görev merkezli kaygı düzeylerinin kadın okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu, atanma konusunda ise erkek okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kadın okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarından daha az kaygı duydukları söylenebilir.

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarının görev merkezli ve atanma merkezli kaygı dışında diğer alt boyutlarda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı saptanmıştır. Bu sonuçlar okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyetinin görev ve atanma merkezli kaygı puanlarında etkili olduğu, çocuk, meslektaş, kişisel gelişim, ebeveyn, okul yönetimi, ekonomik/sosyal ve uyum merkezli kaygılarda etkili olmadığını göstermektedir.

Adıgüzelli (2015), Varol, Erbaş ve Ünlü (2014), Akgün ve Özgür (2014), Aydın ve Tekneci (2013), Sürücü (2012), Çubukçu ve Dönmez (2011), Akgün, Gönen ve Aydın (2007), Taşğın (2006), Çakmak ve Hevedanlı (2005) öğretmen adaylarının kaygı düzeyi için cinsiyetin anlamlı bir değişken olduğunu belirtmişlerdir. Temiz (2011), Dilmaç (2010), Çağır ve Gürgan (2008), Bozdam (2008) ise öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Bu araştırmada da cinsiyet değişkeninin okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının genel mesleki kaygı düzeyleri için anlamlı bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Sürücü (2012), Çubukçu ve Dönmez (2011), Taşğın'ın (2006) araştırmaları sonucunda kadın öğretmen adaylarının görev merkezli kaygı düzeyleri yüksek iken bu araştırma da erkek öğretmen adaylarının görev merkezli kaygı düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Kadın okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının atanma merkezli kaygılarının yüksek olmasının sebebinin üniversite eğitimleri süresince derslerde daha aktif olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Cinsiyet değişkeninin okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının

genel mesleki kaygı düzeyleri için anlamlı bir değişken olmaması kadın ve erkek olmanın öğretmenlik mesleği için kaygı düzeyinde önemli bir faktör olmadığını düşündürmektedir.

Erkek okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının görev merkezli kaygılarının yüksek olmasının nedeninin okul öncesi eğitimi öğretmenliğinin toplum tarafından daha çok kadınlara atfedilen bir meslek olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Toplumun çocukların öz bakım, şefkat, sabır, ilgi gibi ihtiyaçlarının erkek okul öncesi öğretmenleri tarafından karşılanması bakış açısının olumsuz olması erkek okul öncesi öğretmen adaylarının görev merkezli kaygılarını artırdığı düşünülebilir.

Tablo 9

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları

Kaygı Boyutları	*n*	Sıra Ortalaması	χ^2	S.D.	*p*	*Mann- Whitney U*	
Yaş						Gruplar	*p*
Görev Merkezli Kaygı							
I) 18 – 19 yaş	88	96,96					
II) 20 – 21 yaş	91	104,98	0,852	2	0,653		
III) 22 ve üstü	22	100,70					
Toplam	201						
Çocuk ve İletişim Merkezli Kaygı							
I) 18 – 19 yaş	88	89,91					
II) 20 – 21 yaş	91	108,33	5,942	2	0,051		
III) 22 ve üstü	22	115,05					
Toplam	201						
Meslektaş Merkezli Kaygı							
I) 18 – 19 yaş	88	85,34					
II) 20 – 21 yaş	91	112,00	11,603	2	0,003**	I-II	0,002**
III) 22 ve üstü	22	118,16				I-III	0,020*
Toplam	201						
Atanma Merkezli Kaygı							
I) 18 – 19 yaş	88	91,72					
II) 20 – 21 yaş	91	105,86	4,817	2	0,090		
III) 22 ve üstü	22	118,02					
Toplam	201						
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı							
I) 18 – 19 yaş	88	94,35					
II) 20 – 21 yaş	91	106,80	2,111	2	0,348		
III) 22 ve üstü	22	103,61					
Toplam	201						
Ebeveyn Merkezli Kaygı							
I) 18 – 19 yaş	88	88,98					
II) 20 – 21 yaş	91	106,80	8,003	2	0,018*	I-II	0,033*
III) 22 ve üstü	22	103,61				I-III	0,016*
Toplam	201						
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı							
I) 18 – 19 yaş	88	95,35					
II) 20 – 21 yaş	91	104,40	1,626	2	0,444		
III) 22 ve üstü	22	109,57					
Toplam	201						
Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı							
I) 18 – 19 yaş	88	88,92					
II) 20 – 21 yaş	91	109,29	6,953	2	0,031*	I-II	0,020*
III) 22 ve üstü	22	115,05					
Toplam	201						
Uyum Merkezli Kaygı							
I) 18 – 19 yaş	88	90,32					
II) 20 – 21 yaş	91	109,88	5,399	2	0,067		
III) 22 ve üstü	22	115,05					
Toplam	201						
Toplam Mesleki Kaygı Puanı							
I) 18 – 19 yaş	88	87,57					
II) 20 – 21 yaş	91	109,94	8,658	2	0,013*	I-II	0,010*
III) 22 ve üstü	22	117,73				I-III	0,032*
Toplam	201						

(* $p < ,05$; ** $p < ,01$)

Tablo 9 incelendiğinde okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaşı ile toplam kaygı puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 8,658$; $p < ,05$). Bu ilişkinin kaynağını tespit etmek için yapılan Mann – Whitney U testine göre 18 – 19 yaş grubundaki

adayların kaygı puanlarının (87,57) 20 – 21 yaş grubu (109,94) ve 22 ve üstü yaştaki adayların (117,73) kaygı puanlarından anlamlı olarak daha fazla olduğu saptanmıştır. Buna göre 18 – 19 yaş aralığındaki okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri diğer yaş gruplarının kaygı düzeyinden daha düşüktür.

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaşa göre meslektaş merkezli kaygı düzeylerine bakıldığında, 18 – 19 yaş aralığındaki adayların 85,34 ile diğer yaş grubundakilerden daha düşük puana sahip oldukları tespit edilmiştir. Kruskal – Wallis H testine göre de bu fark anlamlıdır ($\chi^2 = 11{,}603$; $p < {,}01$). Farkın kaynağını belirlemede kullanılan Mann – Whitney U testi sonuçlarına göre 18 – 19 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının meslektaş merkezli kaygı puanları ile 20 – 21 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının ve 22 ve üstü yaş grubundaki öğretmen adaylarının meslektaş merkezli kaygı puanları arasındaki fark anlamlıdır ($p < {,}05$). Buna göre 18 – 19 yaş aralığındaki okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının meslektaş merkezli kaygı düzeyleri diğer iki gruba göre daha az bulunmuştur.

Ebeveyn merkezli kaygı puanları diğer alt boyutların çoğunluğunda olduğu gibi, 18 – 20 yaş grubunda en düşük (88,98), 22 ve üstü yaş grubunda ise en yüksek düzeydedir (103,61). Kruskal – Wallis H testine göre puanlar arasındaki fark anlamlıdır ($\chi^2 = 8{,}003$; $p < {,}05$). Mann – Whitney U testine göre, 18 – 19 yaş grubunun farklılığı yarattığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre yaş ile öğretmen adaylarının ebeveyn merkezli kaygıları arasında ilişki olduğu ve yaşı küçük olanların daha düşük kaygı düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Ekonomik/sosyal merkezli kaygı puanları incelendiğinde en düşük kaygı düzeyi 18 – 19 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının (88,92) iken en yüksek kaygı düzeyi 22 ve üstü yaş grubundaki okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının (115,05) olduğu görülmektedir. Kruskal – Wallis H testine göre aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($\chi^2 = 6{,}953$; $p < {,}05$). Mann – Whitney U testine göre 18 – 19 yaş grubundaki okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının Ekonomik/sosyal merkezli kaygı puanları ile 20 – 21 yaş grubundaki okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($p < {,}05$). Buna göre yaş ile okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının ekonomik/sosyal merkezli kaygıları arasında ilişki vardır ve yaşı büyük olan daha fazla kaygı düzeyine sahiptir.

Bu sonuçlara göre okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının görev merkezli, çocuk merkezli, atanma merkezli, kişisel gelişim merkezli, okul yönetimi merkezli ve uyum merkezli kaygıları ile yaşları arasında ilişki olmadığı söylenebilir. Diğer taraftan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının meslektaş merkezli, ebeveyn merkezli, ekonomik/sosyal merkezli ve

toplam kaygı puanları ile yaş arasında ilişki olduğu dikkat çekmektedir. Yaş ile ilişkili olan tüm bu alt boyutlarda farkı yaratan düşük kaygı düzeyi ile 18 – 19 yaş grubunda yer alan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarıdır. Ayrıca tüm alt boyutlarda ve toplamda yaş arttıkça kaygı düzeyi de artmaktadır.

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaşları arttıkça bilgi birikimlerini aktarmaya, yani öğretmenliğe yaklaşmaları, okul öncesi öğretmenliğini meslek olarak yapmaya yaklaşmaları ve hayata dair planlamalar yapmalarının gerekliliğini hissetmelerinin kaygı düzeylerini artırdığı düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının, son sınıfa doğru, yaşları ilerledikçe, meslektaş merkezli kaygılarının artması, okul öncesi eğitimi öğretmenliğini meslek olarak yapma zamanına yaklaşmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Yaş ilerledikçe meslektaş ile bilgi birikimini paylaşmaya yaklaşılmasının, meslektaş merkezli kaygıyı artırdığı düşünülebilir.

Üniversiteden mezuniyete yaklaşılması ile ebeveyn merkezli kaygının artması, öğretmen adaylarının ebeveynlerinin kendilerine tüm eğitim öğretim yaşamı boyunca sağladıkları imkânların, emeklerin karşılığının verilmesi gerektiğini düşünmelerinden kaynaklanabilir.

Ekonomik/Sosyal merkezli kaygının yaş ilerledikçe artması, mezuniyet ile birlikte aileden gelen ekonomik desteğin azalması ve hemen öğretmenlik mesleğine atanamama düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir. Yaş ilerledikçe ekonomik/sosyal yönden emeğin karşılığını alma isteği de kaygıya neden olabilir.

Tablo 10

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Puanlarının Devam Ettikleri Sınıfa Göre Yapılan Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları

Kaygı Boyutları	*n*	Sıra Ortalaması	χ^2	S.D.	*p*	*Mann Whitney U*	
Sınıf						*Gruplar*	*p*
Görev Merkezli Kaygı							
I) 1. Sınıf	55	97,41					
II) 2. Sınıf	42	92,86					
III) 3. Sınıf	54	103,34	2,131	3	0,546		
IV) 4. Sınıf	50	109,26					
Toplam	201						
Çocuk ve İletişim Merkezli Kaygı							
I) 1. Sınıf	55	90,08					
II) 2. Sınıf	42	89,99				I-IV	0,013*
III) 3. Sınıf	54	104,07	8,371	3	0,039*	II-IV	0,015*
IV) 4. Sınıf	50	118,94					
Toplam	201						
Meslektaş Merkezli Kaygı							
I) 1. Sınıf	55	85,53					
II) 2. Sınıf	42	90,20				I-III	0,008**
III) 3. Sınıf	54	113,75	10,222	3	0,017*	I-IV	0,022*
IV) 4. Sınıf	50	113,32				II-III	0,042*
Toplam	201						
Atanma Merkezli Kaygı							
I) 1. Sınıf	55	88,09					
II) 2. Sınıf	42	98,55					
III) 3. Sınıf	54	100,25	7,180	3	0,066		
IV) 4. Sınıf	50	118,07					
Toplam	201						
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı							
I) 1. Sınıf	55	94,95					
II) 2. Sınıf	42	95,75					
III) 3. Sınıf	54	102,77	2,238	3	0,525		
IV) 4. Sınıf	50	110,16					
Toplam	201						
Ebeveyn Merkezli Kaygı							
I) 1. Sınıf	55	98,45					
II) 2. Sınıf	42	80,65				I-IV	0,010*
III) 3. Sınıf	54	98,75	12,758	3	0,005**	II-IV	0,004**
IV) 4. Sınıf	50	123,32				III-IV	0,022*
Toplam	201						
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı							
I) 1. Sınıf	55	90,00					
II) 2. Sınıf	42	95,93					
III) 3. Sınıf	54	102,94	5,375	3	0,146		
IV) 4. Sınıf	50	115,26					
Toplam	201						
Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı							
I) 1. Sınıf	55	88,31					
II) 2. Sınıf	42	91,06					
III) 3. Sınıf	54	114,45	7,660	3	0,054		
IV) 4. Sınıf	50	108,78					
Toplam	201						
Uyum Merkezli Kaygı							
I) 1. Sınıf	55	83,41					
II) 2. Sınıf	42	98,74				I-III	0,018*
III) 3. Sınıf	54	107,89	8,802	3	0,032*	I-IV	0,006**
IV) 4. Sınıf	50	114,81					
Toplam	201						
Toplam Mesleki Kaygı Puanı							
I) 1. Sınıf	55	87,71					
II) 2. Sınıf	42	88,52				I-IV	0,002*
III) 3. Sınıf	54	104,45	11,744	3	0,008**	II-IV	0,014*
IV) 4. Sınıf	50	122,37					
Toplam	201						

(* p < ,05; ** p < ,01)

Tablo 10 incelendiğinde toplam mesleki kaygı puanı en düşük olan okul öncesi eğitimi öğretmen adayı grubu birinci sınıf (87,71) iken en yüksek olan grup ise dördüncü sınıftır (122,37). Kruskal – Wallis H testine göre kaygı puanları arasındaki fark anlamlıdır (χ^2 = 11,744; p < ,001). Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını görmek için yapılan Mann – Whitney U testine göre; dördüncü sınıfa devam eden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının toplam mesleki kaygı puanları, birinci ve ikinci sınıfa devam eden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının toplam mesleki kaygı puanlarından daha fazladır (p < ,05). Bu sonuçlara göre dördüncü sınıfta bulunan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı seviyelerinin diğer sınıftaki okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocuk ve iletişim merkezli kaygı puanlarına bakıldığında da sınıfın anlamlı bir değişken olduğu görülmektedir (χ^2 = 8,371; p < ,05). İstatistiksel olarak anlamlılığı yaratan sınıfı belirlemek amacıyla yapılan teste göre dördüncü sınıfta öğrenim gören okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çocuk ve iletişim merkezli kaygı puanları ile birinci ve ikinci sınıflarda öğrenim gören okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (p < ,05). Buna göre son sınıfta bulunan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çocuk ve iletişim merkezli kaygı seviyelerinin birinci ve ikinci sınıfta bulunanlara göre daha yüksektir.

Meslektaş merkezli kaygı puanları incelendiğinde, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının puanları ile sınıf değişkeni arasında ilişki bulunmaktadır. Kruskal – Wallis H testine göre bu fark anlamlıdır (χ^2 = 10,222; p < ,05). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit edebilmek için teste göre, üçüncü sınıftaki okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının meslektaş merkezli kaygıları, birinci ve ikinci sınıftaki adaylardan, dördüncü sınıftakilerin ise birinci sınıftakilerden daha fazladır. Buna göre okul öncesi eğitimi öğretmen adayının bulunduğu sınıf arttıkça meslektaş merkezli kaygıları da artmaktadır.

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının ebeveyn merkezli kaygıları incelendiğinde, dördüncü sınıfa devam edenlerin puanları (123,32) diğer sınıftakilerden daha yüksek ve puanı en düşük olan grubun ise ikinci sınıf (80,65) olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak da gruplar arasında anlamlı bir fark vardır (χ^2 = 12,758; p < ,01). Farkın kaynağının Mann – Whitney U testine göre son sınıfta öğrenim gören okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının olduğu görülmektedir. Buna göre son sınıfta bulunan okul öncesi eğitimi öğretmen

adaylarının ebeveyn merkezli kaygıları, diğer sınıflarda bulunan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarına göre daha fazladır.

Uyum merkezli kaygı puanı en yüksek olan sınıf dördüncü sınıftır (122,37) ve sınıf arttıkça puanın arttığı görülmektedir. Kruskal – Wallis H testine göre okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının uyum merkezli kaygı puanları sınıf değişkenine göre farklılık göstermektedir (χ^2 = 8,802; p < ,05). Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Mann – Whitney U testine göre birinci sınıftaki öğretmen adaylarının puanları, üçüncü (p < ,05) ve dördüncü (p < ,01) sınıftakilerden daha azdır.

Bu sonuçlara göre okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının görev merkezli, atanma merkezli, kişisel gelişim merkezli, okul yönetimi merkezli ve ekonomik/sosyal merkezli kaygıları ile öğrenim gördükleri sınıfları arasında ilişki olmadığı söylenebilir. Öte yandan, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çocuk merkezli, meslektaş merkezli, ebeveyn merkezli, uyum merkezli ve toplam kaygı puanları ile bulundukları sınıf arasında ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca görev merkezli, çocuk merkezli ve ebeveyn merkezli kaygı alt boyutu dışındaki diğer alt boyutlar ile toplamda öğrenim görülen sınıf arttıkça kaygı düzeyi de artmaktadır.

Adıgüzelli (2015), Akgün ve Özgür (2014), Aydın ve Tekneci (2013) öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri ile sınıf değişkeninin ilişkili olmadığını belirtmişlerdir. Yıldırım (2011), Alisinanoğlu, Kesicioğlu ve Ünal (2010), Kurtuldu ve Ayaydın (2010), Ünaldı ve Alaz (2008), Çakmak ve Hevedanlı (2005) ise üst sınıflardaki öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin alt sınıflara göre daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Bu araştırmada alt sınıflarda öğrenim gören okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alt sınıflarda öğrenim gören okul öncesi eğitimi öğretmen adayları uzun ve yorucu bir çalışma sonrası üniversiteye başladıkları için ilk dönemlerini dinlenerek, başarılarının mutluluğunu yaşayarak geçirdikleri için mesleki kaygılarının düşük olduğu düşünülebilir.

Dördüncü sınıfa devam eden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çocuklarla birebir iletişim kurup, öğrendikleri bilgi ve birikimleri aktarmaya yaklaşmaları bu konuda yetersiz olma duygusu ile kaygıya zemin hazırlayabilir.

Üçüncü ve 4. sınıfa devam eden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının meslektaş merkezli, ebeveyn merkezli ve uyum merkezli kaygılarının fazla olmasının temel nedeni

olarak okul bitiminde yaşamak istedikleri hayatı planlarken, planlanan ve yaşanacak hayat arasındaki oluşabilecek farklı algılar olabilir. Meslektaşlarının okul öncesi eğitimi öğretmen adayını öğretmen olarak kabul edip etmeyeceği, okul öncesi eğitimi öğretmen adayının görev yapacağı çevreye, kültüre, toplumsal yapıya uyum sağlayıp sağlayamayacağı ve ebeveynlerinin beklentilerini karşılayıp karşılayamayacakları kaygı oluşturabilir.

Tablo 11

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları

Kaygı Boyutları	*n*	Sıra Ortalaması	χ^2	S.D.	*p*	*Mann- Whitney U*	
Lise Türü						Gruplar	*p*
Görev Merkezli Kaygı							
I) Öğretmen Lisesi	29	110,36					
II) Kız Meslek Lisesi	94	87,12	10,167	2	0,006**		
III) Diğer	78	114,25				II-III	0,002**
Toplam	201						
Çocuk ve İletişim Merkezli Kaygı							
I) Öğretmen Lisesi	29	96,98					
II) Kız Meslek Lisesi	94	95,74	2,328	2	0,312		
III) Diğer	78	108,83					
Toplam	201						
Meslektaş Merkezli Kaygı							
I) Öğretmen Lisesi	29	76,59					
II) Kız Meslek Lisesi	94	102,22	6,512	2	0,039*	I-II	0,036*
III) Diğer	78	108,60				I-III	0,012*
Toplam	201						
Atanma Merkezli Kaygı							
I) Öğretmen Lisesi	29	104,45					
II) Kız Meslek Lisesi	94	99,59	0,163	2	0,922		
III) Diğer	78	101,42					
Toplam	201						
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı							
I) Öğretmen Lisesi	29	86,86					
II) Kız Meslek Lisesi	94	94,71	6,643	2	0,036*		
III) Diğer	78	113,84				II-III	0,030*
Toplam	201						
Ebeveyn Merkezli Kaygı							
I) Öğretmen Lisesi	29	82,33					
II) Kız Meslek Lisesi	94	92,82	10,596	2	0,005**	I-III	0,003**
III) Diğer	78	117,07				II-III	0,010*
Toplam	201						
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı							
I) Öğretmen Lisesi	29	92,67					
II) Kız Meslek Lisesi	94	92,82	6,351	2	0,042*		
III) Diğer	78	113,96				II-III	0,018*
Toplam	201						
Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı							
I) Öğretmen Lisesi	29	76,60					
II) Kız Meslek Lisesi	94	100,67	7,201	2	0,027*	I-III	0,008**
III) Diğer	78	110,47					
Toplam	201						
Uyum Merkezli Kaygı							
I) Öğretmen Lisesi	29	71,81					
II) Kız Meslek Lisesi	94	99,82	10,981	2	0,004**	I-II	0,020*
III) Diğer	78	113,28				I-III	0,001**
Toplam	201						
Toplam Mesleki Kaygı Puanı							
I) Öğretmen Lisesi	29	86,91					
II) Kız Meslek Lisesi	94	92,66	9,023	2	0,011**	I-III	0,020*
III) Diğer	78	116,29				II-III	0,008**
Toplam	201						

(* $p < ,05$; ** $p < ,01$)

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmen lisesi mezunu okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının toplam mesleki kaygı puanı ortalamasının 86,91, kız meslek lisesinden mezun olanların ortalamasının 92,66 ve diğer liselerden mezun öğretmen adaylarının ortalamasının ise 116,29 olduğu görülmektedir. Kruskal – Wallis H testine göre sıra ortalamaları arasındaki bu farklar anlamlıdır (χ^2 = 9,023; p < ,05). Farkın kaynağı Mann – Whitney U testine göre diğer liselerden mezun olan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarıdır. Buna göre diğer liselerden mezun olan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaygı düzeyinin, öğretmen lisesi ve kız meslek lisesi mezunlarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının görev merkezli kaygı puanları incelendiğinde, puanı en yüksek olan grubun diğer lise mezunları (114,25) ve en düşük olan grubun kız meslek lisesi mezunları (87,12) olduğu görülmektedir. Kruskal – Wallis H testine göre kaygı puanları ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (χ^2 = 10,167; p < ,05). Bu farkın kaynağını tespit için uygulanan *Mann – Whitney U* testine göre diğer lise mezunlarının görev merkezli kaygı puanları kız meslek lisesi mezunlarından anlamlı olarak daha fazladır. Buna göre kız meslek lisesi mezunu okul öncesi eğitimi öğretmen adayları diğer lise mezunlarından daha az kaygı duymaktadırlar (p < ,01).

Meslektaş merkezli kaygı puan ortalaması en düşük olan grup öğretmen lisesi mezunu okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarıdır (76,59). İstatistiksel olarak da okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının meslektaş merkezli kaygı puanları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir şekilde değişiklik göstermektedir (χ^2 = 6,512; p < ,05). *Mann – Whitney U* testine göre bu farkın kaynağı öğretmen lisesi mezunu okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarıdır. Öğretmen lisesi mezunlarının meslektaş merkezli kaygı puanları kız meslek lisesi mezunlarından (p < ,05) ve diğer lise mezunlarından (p < ,01) daha azdır. Dolayısıyla öğretmen lisesi mezunlarının meslektaş merkezli kaygılarının diğer tüm farklı lise mezunlarından daha az olduğu söylenebilir.

Kruskal-Wallis H testine göre kişisel gelişim merkezli kaygı puanları incelendiğinde mezun olunan lise türünün anlamlı bir değişken olduğu görülmektedir (χ^2 = 6,443; p < ,05). Anlamlı ilişkiyi yaratan diğer lise mezunlarının kişisel gelişim merkezli kaygı düzeyinin kız meslek lisesi mezunlarından daha fazla olmasıdır.

Ebeveyn merkezli kaygı puanı en yüksek olan grup diğer liselerden mezun okul öncesi eğitimi öğretmen adayları (117,07) iken en düşük olan grup ise öğretmen lisesi mezunlarıdır (82,33). Kruskall-Wallis H testi sonuçları incelendiğinde ebeveyn merkezli kaygı puanları

ile mezun olunan lise türü arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır (χ^2 = 10,596; p < ,01). Farkın kaynağı diğer lise mezunu öğretmen adaylarıdır. Bu gruptaki okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının ebeveyn merkezli kaygı puanları, öğretmen lisesi (p < ,01) ve kız meslek lisesi mezunlarından (p < ,05) daha fazladır. Bu nedenle diğer liselerden mezun olan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının ebeveyn merkezli kaygı düzeyleri, öğretmen lisesi ve kız meslek lisesi mezunlarından daha yüksektir.

Okul yönetimi merkezli kaygı puanları incelendiğinde, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının puanları ile mezun olunan lise değişkeni arasında ilişki bulunmaktadır. Kruskal – Wallis H testine göre bu fark anlamlıdır (χ^2 = 6,351; p < ,05). Mann – Whitney U testine göre diğer lise mezunu okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının okul yönetimi merkezli kaygıları, kız meslek lisesi mezunlarından daha fazladır.

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının ekonomik/sosyal merkezli kaygıları incelendiğinde, diğer lise mezunlarının puanlarının (110,47), öğretmen lisesi ve kız meslek lisesi mezunu okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Kruskal – Wallis H testine göre gruplar arasında anlamlı bir fark vardır (χ^2 = 7,201; p < ,01). Fark öğretmen lisesi mezunları ile diğer lise mezunları arasındadır (p < ,01). Buna göre diğer liselerden mezun okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının ekonomik/sosyal merkezli kaygıları, öğretmen lisesi mezunlarına göre daha fazladır.

Kruskal-Wallis H testine göre Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının uyum merkezli kaygı puanları ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (χ^2 = 10,981; p < ,01). Tese göre öğretmen lisesi mezunu okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının uyum merkezli kaygı puanları kız meslek lisesi ve diğer liselerden mezun olanlardan daha düşüktür. Dolayısıyla öğretmen lisesi mezunu okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının uyum merkezli kaygı düzeylerinin diğer adaylardan daha düşük olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki sonuçlar incelendiğinde, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mezun oldukları lise ile çocuk merkezli ve atanma merkezli kaygıları arasında ilişki olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının görev merkezli, meslektaş merkezli, kişisel gelişim merkezli, ebeveyn merkezli, okul yönetimi merkezli, ekonomik/sosyal merkezli, uyum merkezli ve toplam kaygı puanları ile mezun oldukları lise arasında ilişki olduğu görülmektedir. Diğer liselerden mezun olan okul öncesi eğitimi öğretmen adayları tüm kaygı alt boyutlarında öğretmen lisesi ve kız meslek lisesi mezunlarından daha fazla kaygı düzeyine sahiptirler.

Alisinanoğlu vd. (2010), öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili kaygı düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da öğretmen lisesi ve kız meslek lisesi mezunu okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının diğer liselerden mezun olan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarından daha düşük mesleki kaygı düzeyine sahip oldukları gözlenmiştir.

Öğretmen lisesi ve kız meslek lisesi mezunu olan öğretmen adayları, lise öğrenimi süresince çocuk gelişimi, okul öncesi eğitimi dönem ve eğitimine yönelik olarak dersler almaktadır. Aldıkları bu dersler, üniversite yıllarında gördükleri eğitimin alt yapısını oluşturarak kolaylık sağlamış olabilir. Edindikleri bu bilgi ve beceriler, öğretmenlik mesleğine yönelik olarak daha az kaygı duymalarına ve bu konuda kendilerini daha rahat hissetmiş olmalarına neden olabilir.

Öğretmen lisesi ve kız meslek lisesi dışındaki liselerden mezun olan adayların görev merkezli, meslektaş merkezli, kişisel gelişim merkezli, ebeveyn merkezli, okul yönetimi merkezli, ekonomik/sosyal merkezli, uyum merkezli ve toplam kaygılarının yüksek olması okul öncesi eğitimi öğretmenliği ile ilgili bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığını düşünmelerinden kaynaklanabilir.

Tablo 12

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Puanlarının Öğretim Türüne Göre Mann – Whitney U Testi Sonuçları

Kaygı Boyutları / Öğretim Türü	*n*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*p*
Görev Merkezli Kaygı					
Normal Öğretim	93	103,80	9653,00		
İkinci Öğretim	108	98,59	10648,00	4762,00	0,527
Toplam	201				
Çocuk ve İletişim Merkezli Kaygı					
Normal Öğretim	93	97,85	9100,50		
İkinci Öğretim	108	103,71	11200,50	4729,50	0,476
Toplam	201				
Meslektaş Merkezli Kaygı					
Normal Öğretim	93	95,39	8871,00		
İkinci Öğretim	108	105,83	11430,00	4500,00	0,203
Toplam	201				
Atanma Merkezli Kaygı					
Normal Öğretim	93	98,32	9144,00		
İkinci Öğretim	108	103,31	11157,00	4773,00	0,543
Toplam	201				
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı					
Normal Öğretim	93	97,78	9093,50		
İkinci Öğretim	108	103,77	11207,50	4722,50	0,465
Toplam	201				
Ebeveyn Merkezli Kaygı					
Normal Öğretim	93	97,05	9026,00		
İkinci Öğretim	108	104,40	11275,00	4655,00	0,371
Toplam	201				
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı					
Normal Öğretim	93	91,19	8481,00		
İkinci Öğretim	108	109,44	11820,00	4110,00	0,026*
Toplam	201				
Ekonomik / Sosyal Merkezli Kaygı					
Normal Öğretim	93	96,48	8972,50		
İkinci Öğretim	108	104,89	11328,50	4601,50	0,305
Toplam	201				
Uyum Merkezli Kaygı					
Normal Öğretim	93	91,43	8503,00		
İkinci Öğretim	108	109,24	11798,00	4132,00	0,029*
Toplam	201				
Toplam Mesleki Kaygı Puanı					
Normal Öğretim	93	95,20	8854,00		
İkinci Öğretim	108	105,99	11447,00	4483,00	0,190
Toplam	201				

(* $p < ,05$)

Tablo 12 incelendiğinde, normal öğretim ile ikinci öğretim okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının okul yönetimi merkezli kaygı puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. (U = 4132; p < ,05). Buna göre ikinci öğretim okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının okul yönetimi merkezli kaygı düzeyleri birinci öğretim okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarından daha yüksektir.

İkinci öğretim okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının uyum merkezli kaygılarının ortalaması 109,24 iken normal öğretim okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının 91,43'tür. Mann-Whitney U testine göre bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (U = 4132; p < ,05). Dolayısıyla, ikinci öğretim okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının uyum merkezli kaygı düzeylerinin birinci öğretim okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Birinci ve ikinci öğretim okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının görev, çocuk, meslektaş, atanma, kişisel gelişim, ebeveyn, ekonomik/sosyal merkezli ve toplam kaygı puanları arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Diğer taraftan, okul yönetimi merkezli ve uyum merkezli kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. İkinci öğretim okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının görev merkezli kaygı haricindeki tüm kaygı düzeyleri birinci öğretim okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarından daha yüksektir.

İkinci öğretimde öğrenim gören okul öncesi eğitimi öğretmen adayları birinci öğretimde öğrenim gören okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ile aynı şartlarda, aynı hocalarla, aynı dersleri gördükleri için kaygı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı düşünülebilir. Ancak, ikinci öğretimde okuyan öğrencilerin okul yönetimi ve uyum merkezli kaygı puanlarının anlamlı olacak kadar yüksek olması bu alt boyutlarda öğretim türünün etkili bir değişken olduğunu ve bunun nedenlerinin araştırılması gerektiğini düşündürmektedir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları, Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre Değişmekte midir?

Bu bölümde okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı durumlarının bölümü tercih sırası, bölümü seçme nedeni, bölümden memnuniyet durumu, kendisini mesleğe hazır hissetme durumu ve mezuniyet sonrası çalışılmak istenilen kurum değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Tablo 13

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Puanlarının Bölümü Tercih Sırasına Göre Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları

Kaygı Boyutları / Bölümü Tercih Sırası	*n*	Sıra Ortalaması	χ^2	S. D.	*P*	*Mann Whitney U* Gruplar	*p*
Görev Merkezli Kaygı							
I) İlk 1 – 5	121	93,79					
II) 6 –10	40	109,31					
III) 11 – 15	24	100,40	8,357	3	0,039*	I-IV	0,008**
IV) 16 ve üstü	16	135,63				III-IV	0,047*
Toplam	201						
Çocuk ve İletişim Merkezli Kaygı							
I) İlk 1 – 5	121	98,58					
II) 6 –10	40	105,00					
III) 11 – 15	24	88,35	5,065	3	0,167		
IV) 16 ve üstü	16	128,28					
Toplam	201						
Meslektaş Merkezli Kaygı							
I) İlk 1 – 5	121	98,96					
II) 6 –10	40	98,26					
III) 11 – 15	24	94,31	5,507	3	0,138		
IV) 16 ve üstü	16	133,28					
Toplam	201						
Atanma Merkezli Kaygı							
I) İlk 1 – 5	121	98,36					
II) 6 –10	40	97,21					
III) 11 – 15	24	111,56	2,103	3	0,551		
IV) 16 ve üstü	16	114,56					
Toplam	201						
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı							
I) İlk 1 – 5	121	95,06					
II) 6 –10	40	99,80					
III) 11 – 15	24	107,25	8,614	3	0,035*	I-IV	0,004**
IV) 16 ve üstü	16	139,53				II-IV	0,018*
Toplam	201						
Ebeveyn Merkezli Kaygı							
I) İlk 1 – 5	121	98,55					
II) 6 –10	40	100,96					
III) 11 – 15	24	101,63	1,713	3	0,634		
IV) 16 ve üstü	16	118,72					
Toplam	201						
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı							
I) İlk 1 – 5	121	93,81					
II) 6 –10	40	98,58					
III) 11 – 15	24	119,19	9,493	3	0,023*	I-IV	0,011*
IV) 16 ve üstü	16	134,13				II-IV	0,018*
Toplam	201						
Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı							
I) İlk 1 – 5	121	97,98					
II) 6 –10	40	89,01					
III) 11 – 15	24	111,56	9,318	3	0,025*	I-IV	0,013*
IV) 16 ve üstü	16	137,97				II-IV	0,003**
Toplam	201						
Uyum Merkezli Kaygı							
I) İlk 1 – 5	121	99,29					
II) 6 –10	40	90,48					
III) 11 – 15	24	103,85	7,366	3	0,061		
IV) 16 ve üstü	16	135,97					
Toplam	201						
Toplam Mesleki Kaygı Puanı							
I) İlk 1 – 5	121	95,70					
II) 6 –10	40	100,23				I-IV	0,003**
III) 11 – 15	24	101,96	8,799	3	0,032*	II-IV	0,025*
IV) 16 ve üstü	16	141,56				III-IV	0,026*
Toplam	201						

(* p < ,05; ** p < ,01)

Tablo 13 incelendiğinde okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının bölümü tercih sırasının toplam kaygı puanı için anlamlı bir değişken olduğu görülmektedir. Kruskal-Wallis H testine göre aradaki ilişki anlamlıdır ($\chi^2 = 8,79$; $p < ,05$). Mann-Whitney U testine göre farkı yaratan grup, okul öncesi eğitimi öğretmenliğini 16 ve üstü sırada tercih edenlerdir. Buna göre bölümü 16 ve üstü sırada tercih eden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının toplam kaygı puanları, ilk beş sırada tercih edenlerden ($p < ,01$), 6-10 ve 11-15 sırada tercih edenlerden ($p < ,05$) daha fazladır. Dolayısıyla bölümü ilk sıralarda tercih eden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir.

Görev merkezli kaygı puanları incelendiğinde, Kruskal-Wallis H testine göre okul öncesi eğitimi öğretmen adayları için bölümü tercih sırasının anlamlı bir değişken olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 8,357$; $p < ,05$). Mann-Whitney U testine göre bölümü 16 ve üstü sırada tercih eden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının görev merkezli kaygı puanları (135,63), bölümü ilk 5 sırada (93,79) ve 11 – 15 sırada tercih edenlerden (100,40) daha fazladır. Buna göre okul öncesi eğitimi öğretmenliğini 16 ve üstü sırada tercih eden okul öncesi eğitimi öğretmen adayların görev merkezli kaygı düzeyleri diğer adaylardan daha yüksektir.

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının bölümü tercih sırasına göre kişisel gelişim merkezli kaygı düzeylerine bakıldığında, bölümü 16 ve üstü sırada tercih eden adayların 139,53 ile diğer adaylardan daha yüksek puana sahip oldukları tespit edilmiştir. Kruskal – Wallis H testine göre bu fark anlamlıdır ($\chi^2 = 8,614$; $p < ,05$). Test sonuçlarına göre; bölümü 16 ve üstü sırada tercih eden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kişisel gelişim merkezli kaygı puanları (139,53) ile 6 – 10 sırada (99,80) ve 11 – 15 sırada tercih eden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının (107,25) kişisel gelişim merkezli kaygı puanları arasındaki fark anlamlıdır. Buna göre 16 ve üstü sırada bölümü tercih eden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kişisel gelişim merkezli kaygı düzeyleri diğer iki gruba kıyasla daha fazla bulunmuştur.

Okul yönetimi merkezli kaygı puanları diğer alt boyutların çoğunluğunda olduğu gibi, bölümü ilk 5 sırada tercih eden adaylar için en düşük (93,81), 16 ve üstü sırada tercih edenlerde ise en yüksek düzeydedir (134,13). Kruskal – Wallis H testine göre puanlar arasındaki fark anlamlıdır ($\chi^2 = 9,493$; $p < ,05$). Kaynağı belirlemek için yapılan teste göre, 16 ve üstü sırada tercih eden adayların puanları (134,13) ile ilk 5 sırada tercih edenlerin (93,81) ve 6-10 sırada tercih edenlerin puanları (98,58) arasındaki fark anlamlıdır. Buna göre

bölümü 16 ve üstü sırada tercih eden adayların okul yönetimi merkezli kaygı düzeyleri ilk 5 sırada ve 11-15 sırada tercih edenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ekonomik/sosyal merkezli kaygı puanları incelendiğinde en düşük kaygı düzeyinin bölümü 6-10 sırada tercih eden öğretmen adaylarının (89,01) iken en yüksek kaygı düzeyinin 16 ve üstü sırada tercih eden adayların (135,97) olduğu görülmektedir. Kruskal – Wallis H testine göre aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır (χ^2 = 9,318; p < ,05). Bölümü 16 ve üstü sırada tercih eden adayların ekonomik/sosyal merkezli kaygı puanları (137,97) ile ilk 5 sırada tercih eden adayların puanları arasında (97,98) ve 6 – 10 sırada tercih eden adayların puanları (89,01) arasında ki fark anlamlı bulunmuştur. Buna göre bölümü tercih sırası ile okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının ekonomik/sosyal merkezli kaygıları arasında ilişki vardır ve bölümü 16 ve üstü sırada tercih edenler daha fazla kaygı düzeyine sahiptir.

Tüm bu sonuçlara göre okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çocuk merkezli, meslektaş merkezli, atanma merkezli, ebeveyn merkezli ve uyum merkezli kaygıları ile adayların bölümü tercih sırası arasında ilişki olmadığı söylenebilir. Öte yandan, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının görev merkezli, kişisel gelişim merkezli, okul yönetimi merkezli, ekonomik/sosyal merkezli ve toplam kaygı puanları ile adayların bölümü tercih sırası arasında ilişki olduğu görülmektedir. Tüm bu alt boyutlarda farkı yaratan grubun bölümü 16 ve üstü sırada tercih eden okul öncesi eğitimi öğretmen adayları olduğu görülmektedir. Alt boyutlar ve toplamda en yüksek kaygı düzeyine sahip olan grup bölümü 16 ve üstü sırada tercih eden adaylardır. Ayrıca meslektaş merkezli, atanma merkezli, ekonomik/sosyal merkezli ve uyum merkezli kaygı alt boyutlarda bölümü 6-10 sırada tercih edenler, diğer alt boyutlarda ise bölümü ilk 5 sırada tercih edenlerin kaygı düzeyleri en düşüktür.

Sürücü (2012), Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz (2009), araştırmalarında bölümü tercih sırası öncelikli olan adayların mesleki kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da bölümü öncelikli tercih eden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitimi öğretmenliğini yapmaya istekli okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının bölümü ilk sıralarda tercih etmesi kaygı puanlarının düşük olmasının sebebi olarak düşünülebilir. İlk sıralarda bölümü tercih etmeleri bölümde okumaya istekli olduklarını göstermektedir. İstekli olmaları da kaygı puanlarının düşük çıkma sebebi olarak düşünülebilir.

On altı ve daha üst sıralarda okul öncesi eğitimi öğretmenliğini tercih eden adayların görev merkezli, kişisel gelişim, okul yönetimi, ekonomik/sosyal merkezli kaygılarının ilk sıralarda bölümü tercih eden adaylardan yüksek olmasını, çok istekli olmadan, zorunluluktan ve bölümü bitirdikten sonra kolay iş bulabileceğini düşünerek okul öncesi öğretmenliği bölümüne gelmiş olmaktan kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 14

Okul Öncesi Öğretmen Adayların Mesleki Kaygı Puanlarının Okul Öncesi Öğretmenliğini Seçim Nedenine Göre Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları

Kaygı Boyutları	*n*	Sıra Ortalaması	χ^2	S. D.	*p*	*Mann Whitney U*	
Bölümün Seçim Nedeni						*Gruplar*	*p*
Görev Merkezli Kaygı							
I) Kendi isteği	142	92,37	14,234	4	0,007**	I – IV	0,001**
II) Aile isteği	15	102,47					
III) Teşvik	10	110,15					
IV) Açıkta kalmamak	26	135,19					
V) Diğer	8	128,94					
Toplam	201						
Çocuk ve İletişim Merkezli Kaygı							
I) Kendi isteği	142	95,36	6,577	4	0,160		
II) Aile isteği	15	116,17					
III) Teşvik	10	95,05					
IV) Açıkta kalmamak	26	115,27					
V) Diğer	8	133,75					
Toplam	201						
Meslektaş Merkezli Kaygı							
I) Kendi isteği	142	94,26	12,342	4	0,015*	I – IV	0,002**
II) Aile isteği	15	122,20				IV – V	0,040*
III) Teşvik	10	94,95					
IV) Açıkta kalmamak	26	132,67					
V) Diğer	8	85,44					
Toplam	201						
Atanma Merkezli Kaygı							
I) Kendi isteği	142	99,46	10,829	4	0,029*	I – IV	0,009**
II) Aile isteği	15	88,30				II – IV	0,046*
III) Teşvik	10	94,95				III – IV	0,039*
IV) Açıkta kalmamak	26	132,67				IV – V	0,014*
V) Diğer	8	85,44					
Toplam	201						
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı							
I) Kendi isteği	142	94,37	6,980	4	0,046*	I – IV	0,006**
II) Aile isteği	15	100,57					
III) Teşvik	10	101,15					
IV) Açıkta kalmamak	26	129,46					
V) Diğer	8	126,75					
Toplam	201						
Ebeveyn Merkezli Kaygı							
I) Kendi isteği	142	94,15	9,742	4	0,045*	I – IV	0,006**
II) Aile isteği	15	108,73					
III) Teşvik	10	94,90					
IV) Açıkta kalmamak	26	128,69					
V) Diğer	8	125,75					
Toplam	201						
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı							
I) Kendi isteği	142	93,11	12,867	4	0,045*	I – III	0,029*
II) Aile isteği	15	100,07				I – IV	0,002**
III) Teşvik	10	134,40					
IV) Açıkta kalmamak	26	130,92					
V) Diğer	8	103,75					
Toplam	201						
Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı							
I) Kendi isteği	142	99,25	1,928	4	0,749		
II) Aile isteği	15	96,17					
III) Teşvik	10	107,75					
IV) Açıkta kalmamak	26	113,98					
V) Diğer	8	90,56					
Toplam	201						

Uyum Merkezli Kaygı							
I) Kendi isteği	142	97,47	3,659	4	0,454		
II) Aile isteği	15	92,40					
III) Teşvik	10	114,55					
IV) Açıkta kalmamak	26	114,00					
V) Diğer	8	120,63					
Toplam	201						
Toplam Mesleki Kaygı Puanı							
I) Kendi isteği	142	92,33	13,860	4	0,008**	I – IV	0,000**
II) Aile isteği	15	108,57					
III) Teşvik	10	106,55					
IV) Açıkta kalmamak	26	136,33					
V) Diğer	8	119,00					
Toplam	201						

(* $p < ,05$; ** $p < ,01$)

Tablo 14 incelendiğinde okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeğinden aldıkları toplam mesleki kaygı puanları ile bölümü tercih nedenleri arasında Kruskal-Wallis H testine göre anlamlı bir ilişki görülmektedir ($\chi^2 = 13,860$; $p < ,01$). Bu ilişkinin kaynağını belirlemek için yapılan Mann – Whitney U testine göre bölümü açıkta kalmamak için tercih eden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının toplam kaygı puanları ile kendi isteği ile bölümü tercih eden adayların toplam kaygı puanları arasındaki fark anlamlıdır ($p < ,01$). Buna göre açıkta kalmamak için okul öncesi öğretmenliği bölümünü tercih eden adayların kaygı düzeyleri kendi isteği ile okul öncesi öğretmenliği bölümünü tercih eden adaylardan daha yüksektir.

Görev merkezli kaygı puanları göz önüne alındığında, en yüksek puanı alan grubun 135,19 ile bölümü açıkta kalmamak için tercih eden öğretmen adaylarının olduğu ve en düşük puanı alan grubun ise 92,37 ile kendi isteğiyle bölümü tercih eden öğretmen adaylarının olduğu görülmektedir. Kruskal-Wallis H testine göre okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının görev merkezli kaygıları ile bölümü seçim nedenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\chi^2 = 14,234$; $p < ,01$). İlişkinin kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U testine göre açıkta kalmamak için okul öncesi öğretmenliğini seçen adaylar ile kendi isteğiyle bölümü seçenler arasındaki fark anlamlıdır ($p < ,01$). Dolayısıyla kendi isteği ile okul öncesi öğretmenliğini seçen adayların görev merkezli kaygı düzeyleri, açıkta kalmamak için okul öncesi öğretmenliğini seçenlere göre daha düşüktür.

Meslektaş merkezli kaygı puanı en yüksek olan grup 132,67 sıra ortalaması ile okul öncesi öğretmenliğini açıkta kalmamak için tercih eden okul öncesi eğitimi öğretmen adayları olmuştur. Kruskal-Wallis H testine göre adayların meslektaş merkezli kaygı puanları ile bölümü seçim nedenleri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($\chi^2 = 12,342$; $p < ,05$). Bu ilişki

okulöncesi öğretmenliğini açıkta kalmamak için tercih eden adaylar ile kendi isteği ile tercih eden adaylar (p < ,01) ve diğer nedenlerle bölümü tercih eden adayların (p<,05) meslektaş merkezli kaygıları arasındadır. Dolayısıyla açıkta kalmamak için tercih yapan adayların meslektaş merkezli kaygı düzeyi kendi isteği ile okul öncesi öğretmenliği bölümünü tercih eden ve diğer nedenlerle okul öncesi öğretmenliği bölümünü tercih eden adaylardan daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının atanma merkezli kaygı puanları incelendiğinde de en yüksek puanı olan grubun 132,67 ile açıkta kalmamak için öğretmenliği tercih eden adayların olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak da atanma merkezli kaygı puanları ile bölümü seçim nedenleri arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır (χ^2 = 10,829; p < ,05). Farkı yaratan grubun açıkta kalmamak için okul öncesi öğretmenliğini tercih eden adayların olduğu görülmektedir. Bu gruptaki adayların atanma merkezli kaygı puanları kendi isteği ile bölümü tercih eden adaylardan (99,46), aile isteği, teşvik ve diğer nedenlerle bölümü tercih eden adaylardan (85,44) daha yüksektir. Buna göre açıkta kalmamak için okul öncesi öğretmenliğini tercih eden adayların atanma merkezli kaygı düzeyleri diğer adaylardan daha yüksek denilebilir.

Kişisel gelişim merkezli kaygı puanları incelendiğinde Kruskal-Wallis H testine göre öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenliğini seçim nedenlerinin anlamlı bir değişken olduğu görülmektedir (χ^2 = 6,980; p < ,05). Mann-Whitney U testine göre de bu ilişkinin kaynağı kendi isteği ile bölümü seçen adaylar ile açıkta kalmamak için bölümü seçen adaylardır (p < ,01). Açıkta kalmamak için okul öncesi öğretmenliği mesleğini seçen öğretmen adaylarının kişisel gelişim merkezli kaygı düzeylerinin kendi isteği ile seçenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kruskal-Wallis H testine göre okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının ebeveyn merkezli kaygı puanları ile bölümü seçim nedenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (χ^2 = 9,742; p < ,05). Yapılan Mann-Whitney U testine göre açıkta kalmamak için okul öncesi öğretmenliği bölümünü tercih eden adayların puanları kendi isteği ile bu bölümü tercih eden adaylardan daha fazladır (p < ,01). Buradan kendi isteği ile bu bölümü tercih eden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının ebeveyn merkezli kaygı düzeylerinin açıkta kalmamak için bölümü tercih eden adaylardan daha düşük olduğu söylenebilir.

Okul yönetimi merkezli kaygı puanları incelendiğinde sıra ortalaması en düşük olan grubun kendi isteği ile okul öncesi öğretmenliğini seçenler (93,11) olduğu görülmektedir. Kruskall-

Wallis H testine göre bölümü seçim nedeni ile okul yönetimi merkezli kaygı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (χ^2 = 12,867; p < ,05). Yapılan Mann-Whitney U testine göre kendi isteği ile okul öncesi öğretmenliği bölümünü seçen adayların puanları (93,11) ile açıkta kalmamak için (130,92) ve teşvik ile bölümü seçenlerin (134,40) puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Dolayısıyla kendi isteği ile okul öncesi öğretmenliğini seçen adayların okul yönetimi merkezli kaygı düzeyleri teşvik ile seçen ve açıkta kalmamak için seçen adaylardan daha düşüktür.

Bu sonuçlara göre okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının bölümü tercih nedenleri ile çocuk merkezli, ekonomik/sosyal merkezli ve uyum merkezli kaygıları arasında anlamlı ilişki yokken görev merkezli, meslektaş merkezli, atanma merkezli, kişisel gelişim merkezli, ebeveyn merkezli, okul yönetimi merkezli ve toplam kaygıları arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkilerin temelini okul öncesi öğretmenliğini açıkta kalmamak için seçtiğini belirten öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çocuk merkezli ve uyum merkezli kaygı alt boyutları hariç tüm alt boyutlarda en yüksek kaygı düzeyinin sahibi açıkta kalmamak için bölümü seçtiğini belirten okul öncesi eğitimi öğretmen adayları olmuştur.

Uludağ, Taşdöven ve Dönmez (2014), Sürücü (2012) öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin mesleği seçim nedenine göre değiştiğini ve kendi isteği ile mesleği seçen öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin diğer adaylardan daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada da kendi isteği ile bölümü tercih eden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının diğer adaylardan daha düşük mesleki kaygı seviyesine sahip oldukları belirlenmiştir. Akgün ve Özgür (2014) ise öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğini asıl seçim nedeni arasında ilişki olmadığını söylemiştir.

Okul öncesi öğretmenliğini kendi isteğiyle seçen okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaygı puanlarının düşük olması, bölümde eğitim-öğretim görmeye istekli adayların karşılaşacakları durumları daha önceden tahmin ettiklerini düşündürmektedir. Daha önceden okul öncesi öğretmenliği bölümü için istekli olmalarının kaygı düzeyini düşürdüğü düşünülmektedir. Ayrıca açıkta kalmamak için mesleği tercih eden öğretmen adaylarının kaygı puanlarının yüksek olması, okul öncesi eğitiminin geneline ya da alt boyutlarına yönelik yaşadıkları endişeden çok bu mesleğe karşı isteksiz, ilgisiz olmalarından ve bu mesleği yapmak istememelerinden kaynaklanabileceğini akla getirmektedir.

Tablo 15

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygılarının Branştan Memnuniyet Durumuna göre Mann – Whitney U Testi Sonuçları

Kaygı Boyutları / Memnuniyet Durumu	*n*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*p*
Görev Merkezli Kaygı					
Memnun	180	98,51	17732,00		
Memnun değil	21	122,33	2569,00	1442,00	0,076
Toplam	201				
Çocuk ve İletişim Merkezli Kaygı					
Memnun	180	97,97	17634,00		
Memnun değil	21	127,00	2667,00	1344,00	0,030*
Toplam	201				
Meslektaş Merkezli Kaygı					
Memnun	180	100,86	18155,00		
Memnun değil	21	102,19	2146,00	1865,00	0,921
Toplam	201				
Atanma Merkezli Kaygı					
Memnun	180	101,57	18282,00		
Memnun değil	21	96,14	2019,00	1788,00	0,684
Toplam	201				
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı					
Memnun	180	98,08	17654,50		
Memnun değil	21	126,02	2646,50	1364,50	0,037*
Toplam	201				
Ebeveyn Merkezli Kaygı					
Memnun	180	99,76	17956,50		
Memnun değil	21	111,64	2344,50	1666,50	0,374
Toplam	201				
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı					
Memnun	180	98,64	17755,50		
Memnun değil	21	121,21	2545,50	1465,50	0,092
Toplam	201				
Ekonomik / Sosyal Merkezli Kaygı					
Memnun	180	100,43	18076,50		
Memnun değil	21	105,93	2224,50	1786,50	0,681
Toplam	201				
Uyum Merkezli Kaygı					
Memnun	180	98,53	17736,00		
Memnun değil	21	122,14	2565,00	1446,00	0,076
Toplam	201				
Toplam Kaygı Puanları					
Memnun	180	98,41	17713,50		
Memnun değil	21	123,21	2587,50	1423,50	0,064
Toplam	201				

($p < ,05$)

Tablo 15 incelendiğinde Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının toplam kaygı puanları ile bölümü seçmiş olmalarından memnun olma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir ($p > ,05$).

Çocuk ve iletişim merkezli kaygı puanları incelendiğinde Mann-Whitney U testine göre bölümü seçtiği için memnun olan adaylar ile memnun olmayan adayların puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($U = 1344,00$; $p < ,05$). Buna göre bölümü seçtiği için memnun olmayan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çocuk ve iletişim merkezli kaygı düzeyleri (127,00), bölümü seçtiği için memnun olan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarına göre (97,97) daha yüksektir.

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kişisel gelişim merkezli kaygı puanları ile bölüm seçiminden memnun olma durumu arasında Mann-Whitney U testine göre anlamlı bir fark göze çarpmaktadır ($U = 1364,50$; $p < ,05$). Bölümü seçtiği için memnun olan adayların kişisel gelişim merkezli kaygı düzeyleri memnun olmayanlara göre daha düşüktür.

Yukarıdaki sonuçların ışığı altında bölüm seçiminden memnun olma durumu ile görev merkezli, meslektaş merkezli, atanma merkezli, ebeveyn merkezli, okul yönetimi merkezli, ekonomik/sosyal merkezli, uyum merkezli ve toplam kaygılar arasında ilişki bulunmamaktadır. Diğer taraftan bölüm seçiminden memnun olma durumu ile çocuk merkezli ve kişisel gelişim merkezli kaygılar arasında ilişki vardır. Atanma merkezli kaygı haricindeki diğer tüm alt boyutlar ve toplamda okul öncesi öğretmenliğini seçtiği için memnun olan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin memnun olmayan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Sürücü (2012), araştırmasında bölümü okumaktan memnun olan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli kaygı düzeylerinin memnun olmayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu fakat görev merkezli ve ben merkezli kaygı düzeyleri ile bölümden memnun olma durumları arasında ilişki olmadığını belirtmiştir. Bu araştırmada da okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenliği bölümünü okumaktan memnuniyet durumları ile sadece çocuk merkezli ve kişisel gelişim merkezli kaygı düzeyleri arasında ilişki bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenliği bölümünü seçtiği için memnun olan adayların çocuk merkezli ve kişisel gelişim merkezli kaygılarının memnun olmayan adaylardan yüksek olmasının sebebinin okul öncesi öğretmenliğinin gerekliliklerini yerine getirecek olma hususunu ve kendilerini bu gerekliliklere göre yenileme konusunu önemsediklerini düşündürmektedir.

Okul öncesi eğitimi öğretmenliğinde eğitim görmekten memnun olan adayların, kendilerini kişisel yönden geliştirmeye önem verdiği söylenebilir. Sevdiği mesleğe ait gereklilikleri öğrenen okul öncesi eğitimi öğretmen adayının çocuk ve iletişim merkezli kaygılarının düşük olması, öğrendiği bilgi ve becerilerini çocuğa aktarmada kendine güvendiğini düşündürmektedir.

Branşta okumaktan memnun olmayan adayların çocuk ve iletişim merkezli, kişisel gelişim merkezli kaygılarının yüksek olması memnun olmadığı bir meslek için kendini geliştirmeye, çocuklara yaklaşım, çocukların seviyesine inebilme, çocuklara faydalı olabilme gibi konularda kendisinin yetersiz olabileceğini düşünmesinden kaynaklanabilir.

Tablo 16

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygılarının Kendilerini Öğretmenliğe Hazır Hissetme Durumuna göre Mann – Whitney U Testi Sonuçları

Kaygı Boyutları / Hazır Hissetme	*n*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*p*
Görev Merkezli Kaygı					
Hazır hisseden	140	90,19	12626,50		
Hazır hissetmeyen	61	125,81	7674,50	2756,50	0,000**
Toplam	201				
Çocuk ve iletişim Merkezli Kaygı					
Hazır hisseden	140	92,17	12904,00		
Hazır hissetmeyen	61	121,26	7397,00	3034,00	0,001**
Toplam	201				
Meslektaş Merkezli Kaygı					
Hazır hisseden	140	97,79	13690,00		
Hazır hissetmeyen	61	108,38	6611,00	3820,00	0,234
Toplam	201				
Atanma Merkezli Kaygı					
Hazır hisseden	140	104,33	14606,00		
Hazır hissetmeyen	61	93,36	5695,00	3804,00	0,216
Toplam	201				
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı					
Hazır hisseden	140	92,55	12957,00		
Hazır hissetmeyen	61	120,39	7344,00	3087,00	0,002**
Toplam	201				
Ebeveyn Merkezli Kaygı					
Hazır hisseden	140	98,42	13778,50		
Hazır hissetmeyen	61	106,93	6522,50	3908,50	0,339
Toplam	201				
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı					
Hazır hisseden	140	95,11	13316,00		
Hazır hissetmeyen	61	114,51	6985,00	3446,00	0,029*
Toplam	201				
Ekonomik / Sosyal Merkezli Kaygı					
Hazır hisseden	140	98,43	13780,00		
Hazır hissetmeyen	61	106,90	6521,00	3910,00	0,341
Toplam	201				
Uyum Merkezli Kaygı					
Hazır hisseden	140	92,66	12972,50		
Hazır hissetmeyen	61	120,14	7328,50	3102,50	0,002**
Toplam	201				
Toplam Mesleki Kaygı Puanı					
Hazır hisseden	140	92,21	12909,50		
Hazır hissetmeyen	61	121,17	7391,50	3039,50	0,001**
Toplam	201				

(* $p < ,05$; ** $p < ,01$)

Tablo 16'ya göre kendisini okul öncesi öğretmenliğine hazır hisseden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının toplam kaygı puanlarının ortalaması 92,21 iken hazır hissetmeyen okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının ortalaması 121,17'dir. Mann-Whitney U testine göre bu fark anlamlıdır (U = 3039,50; p < ,01). Buna göre kendisini mesleğe hazır hissetmeyen okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının görev merkezli kaygı puanları incelendiğinde, Mann-Whitney U testine göre kendisini mesleğe hazır hissetme durumunun anlamlı bir değişken olduğu görülmektedir (U = 2756,50; p < ,01). Dolayısıyla kendisini öğretmenlik mesleğine hazır hisseden adayların görev merkezli kaygı düzeyleri, hazır hissetmeyen adaylara göre daha düşüktür.

Çocuk ve iletişim merkezli kaygı puanları ile kendisini mesleğe hazır hissetme durumu arasında Mann-Whitney U testine göre anlamlı bir fark göze çarpmaktadır (U = 3034,00; p < ,01). Buna göre kendisini okul öncesi öğretmenliğine hazır hissetmeyen okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çocuk ve iletişim merkezli kaygı düzeyleri, hazır hisseden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarına göre daha yüksektir.

Kişisel gelişim merkezli kaygı düzeyleri göz önüne alındığında Mann-Whitney U testine göre kendini öğretmenliğe hazır hissetme durumu anlamlı bir değişkendir (U = 3087,00; p < ,01). Dolayısıyla kendisini mesleğe hazır hissetmeyen öğretmen adaylarının kişisel gelişim merkezli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kendisini mesleğe hazır hisseden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının okul yönetimi merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması 95,11 iken hazır hissetmeyenlerin ise 114,51 bulunmuştur. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (U = 3446,00; p < ,05). Kendisini hazır hissetmeyen okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının okul yönetimi merkezli kaygı düzeyleri daha yüksektir.

Uyum merkezli kaygı puanları göz önüne alındığında kendisini mesleğe hazır hissetmeyen okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının sıra ortalaması 120,14 iken hazır hissedenlerin 92,66 olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki bu fark Mann-Whitney U testine göre anlamlıdır (U = 3102,50; p < ,01). Bu sonuca göre kendisini mesleğe hazır hisseden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının uyum merkezli kaygı düzeyleri, hazır hissetmeyen okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarına göre daha düşüktür.

Tüm bu sonuçlar göz önüne alındığında kendisini mesleğe hazır hissetme durumu ile meslektaş merkezli, atanma merkezli, ebeveyn merkezli ve ekonomik/sosyal merkezli kaygı alt boyutları arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Diğer taraftan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kendilerini mesleğe hazır hissetme durumu ile görev merkezli, çocuk merkezli, kişisel gelişim merkezli, okul yönetimi merkezli, uyum merkezli ve toplam mesleki kaygıları arasında ilişki bulunmuştur. Atanma merkezli kaygı dışındaki tüm alt boyutlar ve toplamda kendisini okul öncesi öğretmenliğine hazır hissetmeyen okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kendini okul öncesi öğretmenliğini yapmaya hazır hissetmeyen adayların toplam mesleki kaygı puanlarının hazır hisseden adaylardan daha yüksek olması, göreve başlamaya ve çocuklarla öğretmen olarak karşılaşmaya hazır olmadıklarını düşündürmektedir.

Kendini öğretmenliğe hazır hissetmeyen okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının görev merkezli, çocuk ve iletişim merkezli, kişisel gelişim merkezli, okul yönetimi merkezli ve uyum merkezli kaygılarının hazır hisseden adaylardan daha yüksek olması, aldıkları eğitim içeriğini yetersiz bulduklarını ya da aldıkları eğitimden gerektiği şekilde yararlanamadıklarını düşündürmektedir. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kendini hazır hissetmeme sebepleri araştırılarak bu sebepleri ortadan kaldırma yoluna gidilirse kaygılarının azalmasında önemli bir girişim sağlanmış olabilir.

Tablo 17

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Puanlarının Mezuniyet Sonrası Çalışmayı Düşündükleri Kurumlara Göre Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları

Kaygı Boyutları / Ailenin Ekonomik Durumu	*n*	Sıra Ortalaması	χ^2	S.D.	*p*	*Mann Whitney U* Gruplar	*p*
Görev Merkezli Kaygı							
I) Kreş	7	111,93					
II) Anaokulu	83	98,76					
III) Ana sınıfı	105	102,34	0,474	3	0,925		
IV) Diğer	6	95,83					
Toplam	201						
Çocuk ve İletişim Merkezli Kaygı							
I) Kreş	7	123,50					
II) Anaokulu	83	99,45					
III) Ana sınıfı	105	100,48	1,151	3	0,765		
IV) Diğer	6	105,33					
Toplam	201						
Meslektaş Merkezli Kaygı							
I) Kreş	7	123,64					
II) Anaokulu	83	95,54					
III) Ana sınıfı	105	104,71	2,681	3	0,443		
IV) Diğer	6	85,08					
Toplam	201						
Atanma Merkezli Kaygı							
I) Kreş	7	124,14					
II) Anaokulu	83	102,28				I-IV	0,010*
III) Ana sınıfı	105	102,29	9,326	3	0,025*	II-IV	0,005**
IV) Diğer	6	33,75				III-IV	0,005**
Toplam	201						
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı							
I) Kreş	7	119,00					
II) Anaokulu	83	96,11					
III) Ana sınıfı	105	104,27	1,794	3	0,616		
IV) Diğer	6	90,42					
Toplam	201						
Ebeveyn Merkezli Kaygı							
I) Kreş	7	88,29					
II) Anaokulu	83	97,34					
III) Ana sınıfı	105	105,23	1,358	3	0,715		
IV) Diğer	6	92,42					
Toplam	201						
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı							
I) Kreş	7	122,43					
II) Anaokulu	83	99,43					
III) Ana sınıfı	105	99,91	1,489	3	0,685		
IV) Diğer	6	116,67					
Toplam	201						
Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı							
I) Kreş	7	144,14					
II) Anaokulu	83	94,92					
III) Ana sınıfı	105	104,05	5,749	3	0,124		
IV) Diğer	6	81,42					
I) Kreş	7						
Uyum Merkezli Kaygı							
I) Kreş	7	123,07					
II) Anaokulu	83	105,22					
III) Ana sınıfı	105	97,73	3,109	3	0,375		
IV) Diğer	6	74,08					
Toplam	201						
Toplam Mesleki Kaygı Puanı							
I) Kreş	7	129,29					
II) Anaokulu	83	98,18					
III) Ana sınıfı	105	102,20	2,289	3	0,515		
IV) Diğer	6	86,08					
Toplam	201						

(* $p < ,05$; ** $p < ,01$)

Tablo 17'de görüldüğü gibi, Kruskal-wallis H testine göre okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının toplam kaygı puanları ile mezuniyet sonrası çalışmak istedikleri kurum arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır ($p > ,05$).

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının atanma merkezli kaygı puanları incelendiğinde en düşük kaygı puanına sahip olan grubun 33,73 ile diğer kurumlarda çalışmak isteyen okul öncesi eğitimi öğretmen adayları olduğu görülmektedir. Kruskall-Wallis H testine göre çalışmak istenilen kurum ile atanma merkezli kaygı puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır ($\chi^2 = 9,326$; $p < ,05$). İlişkinin kaynağı Mann-Whitney U testine göre diğer kurumlarda çalışmak isteyen okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarıdır (33,75). Bu okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının atanma merkezli kaygı puanları mezuniyet sonrası kreşte çalışmak isteyen (124,14), anaokulu (102,28) ve anasınıflarında çalışmak isteyen (102,29) okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarından daha azdır. Bu sonuç diğer kurumlarda çalışmak isteyen okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının atanma merkezli kaygı düzeylerinin anlamlı derecede kreş, anaokulu ve anasınıfında çalışmak isteyen okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarından daha düşük olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası çalışmayı düşündükleri kurum türleri ile görev merkezli, çocuk merkezli, meslektaş merkezli, kişisel gelişim merkezli, ebeveyn merkezli, okul yönetimi merkezli, ekonomik/sosyal merkezli, uyum merkezli ve toplam kaygıları arasında anlamlı ilişki bulunmazken sadece atanma merkezli kaygıları arasında bir ilişki bulunmaktadır.

Çakmak ve Hevedanlı (2005), araştırmalarında öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin çalışmak istediği kuruma göre değişmediğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin mezuniyet sonrası çalışmayı düşündükleri kuruma göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mezuniyet sonrası çalışmak istediği kurumu diğer olarak işaretleyen 6 okul öncesi eğitimi öğretmen adayının tamamı açıklama olarak mezuniyet sonrası "üniversitede" çalışmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu yüzden atanma merkezli kaygılarının geri kalan gruplardan daha düşük olduğu söylenebilir. Bu durum okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının donanım ve mesleği yapmaya istekli olma durumlarının çalışacakları kurum türüne göre değişmeyeceğini düşündürmektedir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları, Ailelerinin Çeşitli Özelliklerine Göre Değişmekte midir?

Bu bölümde okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin ailelerinde öğretmen bulunması ve ailelerinin algılanan ekonomik durumu ile ilişkisi incelenmiştir.

Tablo 18

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Puanlarının Ailelerinde Öğretmen Bulunma Durumuna Göre Mann – Whitney U Testi Sonuçları

Kaygı Boyutları Ailede Öğretmen Bulunma Durumu	*n*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*p*
Görev Merkezli Kaygı					
Var	90	104,93	9443,50		
Yok	111	97,82	10857,50	4641,00	0,388
Toplam	201				
Çocuk ve İletişim Merkezli Kaygı					
Var	90	106,37	9573,00		
Yok	111	96,65	10728,00	4512,00	0,238
Toplam	201				
Meslektaş Merkezli Kaygı					
Var	90	96,87	8718,50		
Yok	111	104,35	11582,50	4623,50	0,364
Toplam	201				
Atanma Merkezli Kaygı					
Var	90	98,77	8889,50		
Yok	111	102,81	11411,50	4794,50	0,623
Toplam	201				
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı					
Var	90	99,71	8973,50		
Yok	111	102,05	11327,50	4878,50	0,776
Toplam	201				
Ebeveyn Merkezli Kaygı					
Var	90	98,51	8866,00		
Yok	111	103,02	11435,00	4771,00	0,584
Toplam	201				
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı					
Var	90	100,04	9004,00		
Yok	111	101,77	11297,00	4909,00	0,834
Toplam	201				
Ekonomik / Sosyal Merkezli Kaygı					
Var	90	100,06	9005,50		
Yok	111	101,76	11295,50	4910,50	0,836
Toplam	201				
Uyum Merkezli Kaygı					
Var	90	100,49	9044,00		
Yok	111	101,41	11257,00	4949,00	0,910
Toplam	201				
Toplam Kaygı Puanları					
Var	90	101,97	9177,00		
Yok	111	100,22	11124,00	4908,00	0,832
Toplam	201				

Tablo 18 incelendiğinde okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının ailelerinde öğretmen bulunma durumu ile görev, çocuk, meslektaş, atanma, kişisel gelişim, ebeveyn, okul yönetimi, ekonomik/sosyal ve uyum merkezli ve de toplam kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ailesinde öğretmen bulunan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının görev merkezli, çocuk merkezli ve toplam kaygı puanları daha yüksekken diğer kaygı alt boyutlarında ailesinde öğretmen bulunmayan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının puanları yüksek bulunmuştur.

Akgün ve Özgür (2014), Bozdam (2008) öğretmen adaylarının mesleki kaygı durumlarının ailelerinde öğretmen olma durumuna göre değişmediğini belirtmişlerdir. Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz (2009) ise ailesinde öğretmen bulunan adayların öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin ailelerinde öğretmen bulunması durumuna göre değişmediği belirlenmiştir.

Kaygı düzeyinin ailede öğretmen olma durumuna göre değişmemesi okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının birey olarak eğitimcinin bilgi ve becerilerinin yeterli olmasının daha önemli olduğunu bildiğini düşündürmektedir.

Tablo 19

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Puanlarının Ailelerinin Algılanan Ekonomik Durumuna Göre Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları

Kaygı Boyutları / Ailenin Ekonomik Durumu	*n*	Sıra Ortalaması	χ^2	S.D.	*p*	*Mann Whitney U* Gruplar	*p*
Görev Merkezli Kaygı							
I) Kötü	4	57,88					
II) Orta	124	108,91				II-III	0,049*
III) İyi	71	92,08	10,703	3	0,013*	II-IV	0,031*
IV) Çok İyi	2	13,50				III-IV	0,035*
Toplam	201						
Çocuk ve İletişim Merkezli Kaygı							
I) Kötü	4	107,38					
II) Orta	124	103,14					
III) İyi	71	97,26	0,603	3	0,896		
IV) Çok İyi	2	88,50					
Toplam	201						
Meslektaş Merkezli Kaygı							
I) Kötü	4	109,88					
II) Orta	124	105,30					
III) İyi	71	93,17	2,090	3	0,554		
IV) Çok İyi	2	94,75					
Toplam	201						
Atanma Merkezli Kaygı							
I) Kötü	4	73,63					
II) Orta	124	103,27					
III) İyi	71	99,01	1,311	3	0,727		
IV) Çok İyi	2	85,75					
Toplam	201						
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı							
I) Kötü	4	50,50					
II) Orta	124	102,09					
III) İyi	71	103,73	5,624	3	0,131		
IV) Çok İyi	2	37,50					
Toplam	201						
Ebeveyn Merkezli Kaygı							
I) Kötü	4	78,88					
II) Orta	124	105,90					
III) İyi	71	94,24	2,657	3	0,448		
IV) Çok İyi	2	81,50					
Toplam	201						
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı							
I) Kötü	4	114,00					
II) Orta	124	105,55					
III) İyi	71	93,78	3,650	3	0,302		
IV) Çok İyi	2	49,25					
Toplam	201						
Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı							
I) Kötü	4	79,50					
II) Orta	124	105,40					
III) İyi	71	95,08	2,226	3	0,527		
IV) Çok İyi	2	81,50					
Toplam	201						
Uyum Merkezli Kaygı							
I) Kötü	4	113,88					
II) Orta	124	104,20					
III) İyi	71	95,91	2,254	3	0,521		
IV) Çok İyi	2	57,75					
Toplam	201						
Toplam Mesleki Kaygı Puanı							
I) Kötü	4	77,63					
II) Orta	124	105,99					
III) İyi	71	94,87	3,543	3	0,315		
IV) Çok İyi	2	56,00					
Toplam	201						

(* $p < ,05$)

Tablo 19 incelendiğinde okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının görev merkezli kaygı puanları ile ailelerinin ekonomik durumları arasında bir ilişki görülmektedir. Kruskal-Wallis H testine göre bu ilişki anlamlıdır (χ^2 = 10,703; p < ,05). Mann-Whitney U testine göre ailelerinin algılanan ekonomik durumu çok iyi olan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının puanı orta ve iyi olanlardan, orta olanlar ise iyi olanlardan daha fazladır (p < ,05).

İstatistiksel sonuçlara göre okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının ailelerinin ekonomik durumları ile çocuk merkezli, meslektaş merkezli, atanma merkezli, kişisel gelişim merkezli, ebeveyn merkezli, okul yönetimi merkezli, ekonomik/sosyal merkezli, uyum merkezli ve toplam kaygı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Öte yandan ailesinin ekonomik durumu çok iyi olan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının görev merkezli kaygıları, ailesinin ekonomik durumu iyi veya orta olan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarından daha düşüktür.

Adıgüzelli (2015), Ünaldı ve Alaz (2008), ekonomik seviyesi düşük olan öğretmen adaylarının daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Dilmaç da (2010), ailelerin gelir düzeyinin yüksek olmasının mesleki kaygı düzeylerini düşüren bir etken olduğunu ifade etmiştir. Çakmak ve Hevedanlı (2005), ekonomik durum değişkenine göre öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin değişmediğini belirtmiştir. Bu çalışmada da ailelerinin algılanan ekonomik durumunun okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaygı düzeylerini değiştirmediği, kaygı alt boyutlarında ise sadece görev merkezli kaygı düzeyinde anlamlı bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının ailelerinin algılanan ekonomik durumunun toplamda ve çoğu alt boyutta kaygı düzeylerini değiştirmemesi adayların okul öncesi öğretmenliğini sadece maddi gerekçelerle yapmak istemediğini düşündürmektedir. Algıladıkları aile ekonomisi durumunu orta ve iyi olarak belirten adayların görev merkezli kaygılarının daha fazla olması, mesleği ailelerine ekonomik katkı sağlayabilmek için değil eğitim hedeflerine ulaşmak ve çocukların ilgi ihtiyaçlarını karşılamak için yapmak istediğini düşündürebilir.

BÖLÜM 6

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının incelemesi amacı ile Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda uygulanan çalışmanın sonuçlarına bu bölümde yer verilmiştir.

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmaya Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 201 okul öncesi eğitimi öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin toplanması amacı ile "Kişisel Bilgi Formu" ve okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını tespit etmek için "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği" öğretmen adaylarına sunulmuştur. Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının %90,0'ı kadın adaylardan oluşmaktadır.
- Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının %26,9'u üçüncü sınıfta öğrenim görmektedir.
- Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının %53,7'si ikinci öğretimde öğrenim görmektedir.
- 20 – 21 yaş aralığındaki okul öncesi eğitimi öğretmen adayları çalışma grubunun %45,3'ünü oluşturmaktadır.
- Kız Meslek Liselerinden mezun olan okul öncesi eğitimi öğretmen adayları çalışma grubunun %46,8'ini oluşturmaktadır
- Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının %60,2'si okul öncesi öğretmenliğini 1 – 5 sırada tercih ederek bölümü kazanmışlardır.
- Çalışma grubundaki okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının %70,6'sı kendi isteği ile bölümü tercih etmiştir.
- Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının %89,6'sı okuduğu bölümden memnundur.

- Kendisini mesleğe hazır hisseden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının oranı %69,7'dir.
- Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının %55,2'sinin ailesinde öğretmen yoktur.
- Çalışma grubundaki okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının %61,7'si ailesinin ekonomik düzeyini "orta" olarak nitelendirmektedir.
- Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının %52,2'si mezuniyet sonrası anaokullarında çalışmak istediğini belirtmiştir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine Göre Kaygı Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre görev merkezli kaygı puanları arasındaki fark istatistiksel olarak önemlidir (p<,05). Erkek okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının görev merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması 128,55 iken kadın okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının 97,96'dır. Erkek okul öncesi eğitimi öğretmen adayların atanma merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması 65,75 iken kadın okul öncesi öğretmen adaylarının ise 104,90'dır (p<,05). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre çocuk, meslektaş, kişisel gelişim, ebeveyn, okul yönetimi, ekonomik/sosyal, uyum merkezli ve toplam mesleki kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

18-19 yaş aralığındaki okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının toplam kaygı puanlarının sıra ortalaması 87,57 iken 20-21 yaş aralığındakilerin 109,94 ve 22 ve üstü yaş aralığındakilerin ise 117,73 bulunmuştur (p<,05). Meslektaş merkezli kaygı boyutunda, 18-19 yaş grubundaki okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının puanları ile 20-21 yaş, 22 ve üstü yaş grubundakiler arasındaki farklar istatistiksel olarak önemlidir (p < ,01). 18-19 yaş aralığındaki okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının meslektaş merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması 85,34 iken 20-21 yaş aralığındakilerin 112,00 ve 22 ve üstü yaş grubundakilerin 118,16'dır. 18-19 yaş grubundaki okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının ebeveyn merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması 88,98 iken 20-21 yaş grubundakilerin 106,80 ve 22 ve üstü yaş grubundakilerin 103,61'dir (p<,05). Ekonomik/sosyal kaygı boyutunda 18-19 yaş grubundaki okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaygı puanları ile 20-21 yaş grubundakilerin kaygı puanları arasındaki fark istatistiksel olarak önemlidir (p

< ,05). 18-19 yaş grubundakilerin ekonomik/sosyal kaygı puanlarının sıra ortalaması 88,92 ve 20-21 yaş grubundakilerin 109,29'dur.

Dördüncü sınıfta bulunan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının toplam kaygı puanı ile birinci (p < ,01) ve ikinci sınıftakilerin toplam kaygı puanları (p < ,05) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Birinci sınıftaki öğretmen adaylarının toplam kaygı puanlarının sıra ortalaması 87,71, ikinci sınıftakilerin 88,52 ve dördüncü sınıftakilerin ise 122,37'dir. Dördüncü sınıfta öğrenim gören okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çocuk ve iletişim merkezli kaygı puanları ile birinci ve ikinci sınıfta öğrenim görenlerin puanları arasındaki fark istatistiksel olarak önemlidir (p < ,01). Dördüncü sınıftaki okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çocuk ve iletişim merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması 118,94 iken birinci sınıftakilerin 90,08 ve ikinci sınıftakilerin 89,99'dur. Birinci sınıftaki okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının meslektaş merkezli kaygı puanları ile üçüncü (p < ,01) ve dördüncü sınıftaki adayların puanları (p < ,05) ve ikinci sınıftaki adayların meslektaş merkezli kaygı puanları ile üçüncü sınıftakilerin puanları arasındaki fark (p < ,05) istatistiksel olarak anlamlıdır. Birinci sınıfa devam eden adayların meslektaş merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması 85,53, ikinci sınıftakilerin 90,20, üçüncü sınıftakilerin 113,75 ve dördüncü sınıftakilerin ise 113,32'dir.

Dördüncü sınıftaki adayların ebeveyn merkezli kaygı puanları ile birinci (p < ,05), ikinci (p < ,01) ve üçüncü (p < ,05) sıradaki adayların puanları arasındaki farklar istatistiksel olarak önemlidir. Dördüncü sınıftaki okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının ebeveyn merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması 123,32 iken birinci sınıftakilerin 98,45, ikinci sınıftakilerin 80,65 ve üçüncü sınıftakilerin 98,75'dir. Birinci sınıfa devam eden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının uyum merkezli kaygı puanları ile üçüncü (p < ,05) ve dördüncü sınıfa (p < ,01) devam eden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Birinci sınıftaki okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının uyum merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması 83,41 iken üçüncü sınıftakilerin 107,89 ve dördüncü sınıftakilerin 114,81'dir.

Öğretmen lisesi mezunu okul öncesi eğitimi öğretmen adayların toplam kaygı puanlarının sıra ortalaması 86,91, kız meslek lisesi mezunu adayların 92,66 ve diğer liselerden mezun olanların 116,29'dur. Bu fark istatistiksel olarak da anlamlıdır. Diğer liselerden mezun okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının görev merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması 114,25 ve kız meslek lisesi mezunu adayların 87,12'dir Fark istatistiksel olarak anlamlıdır (p<,01).

Öğretmen lisesi mezunu okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının meslektaş merkezli kaygı puanları ile kız meslek lisesi ve diğer liselerden mezun adayların puanları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlıdır (p < ,05). Öğretmen lisesi mezunu okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının meslektaş merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması (76,59), kız meslek lisesi (102,22) ve diğer lise mezunu adaylardan (108,60) daha düşüktür. Kız meslek lisesi mezunu adayların kişisel gelişim merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması (94,71) diğer liselerden mezun olan adaylardan (113,84) daha düşüktür (p<,05).

Diğer liselerden mezun adayların ebeveyn merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması 117,07, öğretmen liselerinden mezun adayların 82,33 ve kız meslek liselerinden mezun olanların ise 92,82'dir (p<,01). Diğer liselerden mezun okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının puanlarının sıra ortalaması (113,96), kız meslek lisesi mezunu adaylardan (92,82) daha yüksektir (p<,05). Öğretmen lisesi mezunu okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının puanlarının sıra ortalaması (76,60), diğer lise mezunu adaylardan (110,47) daha düşüktür (p<,01). Öğretmen lisesi mezunu adayların puanlarının sıra ortalaması 71,81, kız meslek lisesi mezunu adayların 99,82 ve diğer lise mezunu adayların 113,28'dir. Bu farklar istatistiksel olarak da önemlidir. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre çocuk ve atanma merkezli kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Normal öğretimde öğrenim gören okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının puanlarının sıra ortalaması (91,19), ikinci öğretimdekilere göre (109,44) daha düşüktür (p <,05). Normal ve İkinci öğretimde öğrenim gören adayların uyum merkezli kaygı puanları arasındaki fark da istatistiksel olarak önemlidir (p < ,05). İkinci öğretimdeki adayların puanlarının sıra ortalaması 109,24, normal öğretimdekilerin ise 91,43'tür. Normal ve ikinci öğretimde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görev, çocuk, meslektaş, atanma, kişisel gelişim, ebeveyn, ekonomik/sosyal merkezli ve toplam kaygı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bazı Özelliklerine Göre Kaygı Durumlarına Dair Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenliği bölümünü 16 ve üstü sırada tercih eden adayları ile 1-5 (p < ,01), 6-10 (p < ,05)ve 11-15 (p < ,05) sırada tercih eden adayların toplam mesleki kaygı puanları arasında farklar istatistiksel olarak önemlidir. Bölümü 16 ve üstü sırada tercih eden okul

öncesi öğretmen adaylarının toplam mesleki kaygı puanlarının sıra ortalaması (141,56), 1-5 sırada (95,70), 6-10 sırada (100,23) ve 11-15 sırada (101,96) tercih eden adaylardan daha yüksektir. Bölümü 16 ve üstü sırada tercih eden okul öncesi öğretmen adaylarının görev merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması 135,63, 1-5 sırada tercih edenlerin 93,79 ve 11-15 sırada tercih eden adayların ise 100,40'tır. Aradaki farklar istatistiksel olarak önemlidir.

Bölümü 16 ve üstü sırada tercih eden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının puanlarının sıra ortalaması (139,53), 1-5 sırada (95,06) ve 6-10 sırada (99,80) tercih edenlerden daha yüksektir. Bölümü 16 ve üstü sırada tercih eden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının okul yönetimi merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması (134,13), 1-5 sırada tercih eden (93,81) ve 6-10 sırada (98,58) tercih edenlerden daha yüksektir (p <,05). Bölümü 16 ve üstü sırada tercih eden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının ekonomik/sosyal merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması (1374,97), 1-5 sırada tercih eden (97,98) ve 6-10 sırada (89,01) tercih edenlerden daha yüksektir. Fark istatistiksel olarak da anlamlıdır. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının bölümü tercih sırasına göre çocuk, meslektaş, atanma, ebeveyn ve uyum merkezli kaygı puanları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Bölümü kendi isteği ile tercih eden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının toplam kaygı puanlarının sıra ortalaması 92,33 ve açıkta kalmamak için tercih edenlerin ise 136,33'tür (p<,001). Mesleği kendi isteği ile tercih eden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının görev merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması 92,37 ve açıkta kalmamak için tercih edenlerin ise 135,19'dur (p<,01). Açıkta kalmamak için mesleği seçen adayların meslektaş merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması 132,67, kendi isteği ile tercih edenlerin 94,26 ve diğer nedenlerle tercih edenlerin ise 85,44'tür. Bölümü açıkta kalmamak için tercih eden adayların atanma merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması 132,67 iken kendi isteği ile tercih edenlerin 99,46, aile isteği nedeniyle tercih edenlerin 88,30, teşvik ile tercih edenlerin 94,95 ve diğer nedenlerle tercih edenlerin 85,44'tür. İstatistiksel olarak da fark anlamlı bulunmuştur. Bölümü kendi isteği ile tercih eden adaylar ile açıkta kalmamak için tercih eden adayların kişisel gelişim merkezli kaygı puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır (p < ,01). Kendi isteği ile tercih eden adayların kişisel gelişim merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması 94,37 ve açıkta kalmamak için tercih eden adayların 129,46'dır. Kendi isteği ile tercih eden adayların ebeveyn merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması 94,15 ve açıkta kalmamak için tercih eden adayların 128,69'dur (p<,01). Bölümü kendi isteği ile tercih eden adaylar ile bölümü teşvik (p < ,05) ve açıkta kalmamak için (p < ,01)

tercih eden adayların okul yönetimi merkezli kaygı puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Mesleği kendi isteği ile tercih eden adayların okul yönetimi merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması 93,11 iken teşvik ile tercih edenlerin 134,40 ve açıkta kalmamak için tercih eden adayların 130,92'dir. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleği tercih etme nedenlerine göre çocuk, ekonomik/sosyal ve uyum merkezli kaygı puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Mesleği seçtiği için memnun olan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çocuk ve iletişim merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması (97,97), memnun olmayanlara göre (127,00) düşüktür (p<,05). Mesleği seçtiği için memnun olan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kişisel gelişim merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması (98,08), memnun olmayanlara göre (126,02) düşüktür (p<,05). Okul öncesi öğretmenliğini seçtiği için memnun olan ve memnun olmayan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının görev, meslektaş, atanma, ebeveyn, okul yönetimi, ekonomik/sosyal, uyum merkezli ve toplam kaygı puanları arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır.

Kendisini mesleğine hazır hissetmeyen adayların toplam mesleki kaygı puanlarının sıra ortalaması (121,17) hazır hissedenlere göre (92,21) daha yüksektir (p<,05). Mesleğe kendisini hazır hisseden ve hissetmeyen öğretmen adaylarının görev merkezli kaygı puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır (p < ,001). Kendisini hazır hissetmeyen adayların görev merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması (125,81), hazır hissedenlerden (90,19) daha yüksektir. Kendisini hazır hissetmeyen adayların görev merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması (121,26), hazır hissedenlerden (92,17) daha yüksektir (p<,001). Kendisini mesleğine hazır hissetmeyen adayların kişisel gelişim merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması (120,39), hazır hissedenlerden (92,55) daha yüksektir (p<,01).

Kendisini mesleğine hazır hissetmeyen adayların okul yönetimi merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması (114,51), hazır hissedenlerden (95,11) daha yüksektir (p<,05). Kendisini mesleğe hazır hissetmeyen adayların uyum merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması (120,14), hazır hissedenlerden (92,66) daha yüksektir (p<,01). Okul öncesi öğretmenliği mesleğine kendisini hazır hisseden ve hissetmeyen okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının meslektaş, atanma, ebeveyn ve ekonomik/sosyal merkezli kaygı puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Mezuniyet sonrası diğer kurumlarda çalışmayı düşünen okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının atanma merkezli kaygı puanları ile mezuniyet sonrası kreş (p < ,05), anaokulu

ve anasınıfında (p < ,01) çalışmayı düşünenlerin atanma merkezli kaygı puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Mezun olduktan sonra diğer kurumlarda çalışmayı düşündüklerini belirten öğretmen adaylarının atanma merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması 33,75, kreşte çalışmayı düşünenlerin 124,14, anaokulunda çalışmayı düşünenlerin 102,28 ve anasınıfında çalışmayı düşünenlerin ise 102,29'dur. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası çalışmayı istedikleri kurumlara göre görev, çocuk, meslektaş, kişisel gelişim, ebeveyn, okul yönetimi, ekonomik/sosyal, uyum merkezli ve toplam kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Bazı Özelliklerine Göre Kaygı Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının ailelerinde öğretmen bulunup bulunmamasına göre görev, çocuk, meslektaş, atanma, kişisel gelişim, ebeveyn, okul yönetimi, ekonomik/sosyal, uyum merkezli ve toplam kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı saptanmıştır.

Ailesinin durumunu orta olarak nitelendiren okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ile iyi ve çok iyi olarak nitelendiren okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının görev merkezli kaygı puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır (p < ,05). Ayrıca ailesinin durumunu iyi olarak nitelendiren okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ile çok iyi olarak nitelendiren okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının görev merkezli kaygı puanları arasındaki fark istatistiksel olarak önemlidir (p < ,05). Ailesinin durumunu orta olarak nitelendiren okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının görev merkezli kaygı puanlarının sıra ortalaması 108,91, iyi olarak nitelendirenlerin 92,08 ve çok iyi olarak nitelendirenlerin 13,50'dir. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının ailelerinin algılanan ekonomik durumuna göre çocuk, meslektaş, atanma, kişisel gelişim, ebeveyn, okul yönetimi, ekonomik/sosyal, uyum merkezli ve toplam kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı saptanmıştır.

Öneriler

Çalışmada açıkta kalmamak için okul öncesi eğitimi öğretmenliğini seçen okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Mesleki kaygının azaltılabilmesi için okul öncesi öğretmenliği hakkında bilgi sahibi olan ve okul öncesi öğretmenliğini meslek olarak yapmak isteyen bireylerin okul öncesi öğretmenliği bölümüne yönlendirilmelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bireylerin okul öncesi öğretmenliğini tercih etmeden önce meslek hakkındaki bilgilerini artırmak için üniversitelerde tanıtım günleri düzenlenebilir. Meslek tanıtım günlerinde okul öncesi öğretmeni kimdir? Okul öncesi öğretmenliği mesleği hakkındaki genel bilgiler nelerdir? Okul öncesi öğretmenliğinin üniversitedeki eğitim-öğretim süresi ne kadardır? Okul öncesi öğretmenliği bölümünde hangi dersler, hangi ders içerikleriyle okutulmaktadır? Okul öncesi öğretmenliği bölümünü bitiren okul öncesi öğretmenleri hangi kurumlarda görev yapar? Okul öncesi öğretmenleri göreve başlamak için ne yapmalıdır? gibi bilgilere yer verilmelidir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenliği hakkındaki genel bilgiler reklam panolarında sergilenerek bireylerin okul öncesi öğretmenliği hakkındaki farkındalıkları artırılabilir.

Okul öncesi öğretmenliğini tercih etmek isteyen adaylar için çocuk, aile, okul öncesi öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği sonrasında görev yapılacak kurumların ayrıntılı bilgi ve resimlerin bulunduğu internet sitesi kurularak bilgilere anında ulaşım sağlanabilir.

Gençlerin meslek tercihleri ile ilgili cinsiyet farkını azaltan etkinlikler yapılabilir. Erkek bireylerin okul öncesi öğretmenliğini yapabilecek insani, mesleki yeterliliklere sahip olduğu, çocukların kadın öğretmen modeline ihtiyaç duyduğu kadar erkek öğretmen modeline de ihtiyaç duyduğu, erkek okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara sınıf ortamında sevgi ve şefkat gösterdikleri konularında aileler bilgilendirilmelidir. Ailelerin bilgilendirilmesini sağlamak için kamu spotları yapılabilir. Çocuğu 72 ayın altında olan bireyler için sempozyum, panel ya da bilgilendirme toplantıları yapılabilir. Bu toplantılarda çocuğunu erkek okul öncesi öğretmeninin sınıfına göndermiş aileler deneyimlerini ve yaşadıklarını paylaşabilir.

Çalışmada Kız Meslek Lisesi ve Öğretmen Lisesi okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının diğer lise mezunu okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarından daha az mesleki kaygı taşıdıkları belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını

azaltabilmek için okul öncesi öğretmeni olmak isteyen bireyler Kız Meslek Lisesi ve Öğretmen Lisesine yönlendirilebilirler.

Çalışmada son sınıfta öğrenim gören okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının daha fazla mesleki kaygı taşıdığı belirlenmiştir. Bu mesleki kaygının azaltılabilmesi için eğitim fakültelerince yapılan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleğe geçiş sürecindeki sınav kaygılarının azaltılmasına yönelik uygulamalar yararlı olabilir.

Okul öncesi öğretmenliğini yapmak için kendini hazır hissetmeyen okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu okul öncesi eğitimi öğretmen adayların kendini hazır hissetmeme sebepleri araştırılmalı ve bu sebeplere uygun çözüm yolları kullanılarak okul öncesi eğitimi öğretmen adayı mesleğe hazır hale getirilmelidir.

Son olarak, yapılan bu çalışma Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmen Adayları ile sınırlı kalmıştır. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği, farklı üniversitelerde eğitim fakültesi okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanabilir.

KAYNAKLAR

Adams, R. D. (1982). Teacher Development: A Look at Changes In Teacher Perceptions and Behavior Across Time. *Journal of Teacher Education*, *33*(4), 40 – 43.

Adıgüzelli, Y. (2015). Examination of occupational concern of pre-service teachers based on various variables in Turkey. *Educational Research and Reviews*, *10*(4), 397-402.

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

Akgün, F., & Özgür, H. (2014). Examination of the anxiety levels and attitudes of the information technology pre-service teachers towards the teaching profession/Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki kaygılarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *10*(5), 1206-1223.

Alisinanoğlu, F., Kesicioğlu, A.S., & Ünal, E. (2010, Mayıs). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi.* Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları II Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri.

Alkan, C. (2000). Meslek ve öğretmenlik mesleği. Veysel Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (s. 243 – 294). Ankara: Anı.

Alpan, G. B., Özer, A., Erdamar, G. K., & Subaşı, G. (2014). The Development of a Student Teacher Concerns Scale. *Eurasıan Journal of Educatıonal Research. 54,* 151–170.

Alver, M., Sancak, Ş., & Kesicioğlu O.S. (2010, Mayıs). *Öğretmen adaylarının mesleki hazır oluş düzeyleri ve geleceğe ilişkin kaygıları*. II. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara.

Aral, N., Kandır, A., & Yaşar, M. (2001). *Okulöncesi eğitim*. İstanbul: YA-PA.

Atmaca, H. (2013). Almanca, Fransızca ve İngilizce Öğretmenliği Bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Turkish Studies International Periodical Fort he Languages, Literature and History of Turkish and Turkic, 8*(10), 67 – 76.

Aydın, A., & Tekneci, E. (2013). Zihin engelliler öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3*(2), 01-12.

Bakırcıoğlu, R. (2005). *İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma.* Ankara: Anı.

Bircan, İ., & Sefunç, M. (2000). Eğitimin yönetsel temelleri. Veysel Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (s. 209 – 241). Ankara: Anı.

Blair, L. (2014). *Huzur: uyku bozukluğu, olumsuz düşünce, kaygı ve stresle baş etme yolları* (C.Aral, Çev.). Ankara: Akılçelen.

Boz, Y. (2008) Turkish student teachers' concerns about teaching. *European Journal of Teacher Education, 31*(4), 367 – 377.

Bozdam, A. (2008). *Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Burkovik, H. Y. (2013). *Kaygılanacak ne var!*. İstanbul: Timaş.

Burkovik, Y. & Tan, O. (2006). *Korkacak ne var! Korkunun psikolojisi.* İstanbul: Timaş.

Butler, E.D., & Smith, D.L. (1989, Mart). *A study of factors associated with fifth-year teacher ınterns' concerns, problems, and stress*. The American Educational Research Association'ın yıllık toplantısında sunulmuş bildiri.

Cabı, E., & Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği (MKÖ): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*, 85 – 96.

Capel, S. (2001). Secondary students' development as teachers over the course of a PGCE year. *Educational Research. 43* (3), 247 – 261.

Capel, S.A. (1997). Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices, *Educational Research*. *39*(2), 211 – 228.

Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve davranış* (*Psikolojinin temel kavramları*). İstanbul: Remzi.

Çağır, G.,& Gürgan, U. (2008, Eylül). *Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri.

Çakmak, Ö., & Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(14), 115 – 127.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. Baskı). Pegem.

Çubukçu, Z., & Dönmez, A. (2011). The examination of the professional anxiety levels of teacher candidates. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 7*(1), 3 – 25.

Demirel, Ö. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretmen sanatı*. Ankara: Pegem.

Dilmaç, O. (2010). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, 24*, 49-65.

Doğan, T, & Çoban, A.E. (2009). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 34*(153), 157 – 168.

Dursun, S., & Karagün, E. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi: Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24*, 93 – 112.

Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: a development conceptualization. *American Educational Research Journal*. *6*(2), 207 – 226.

Genç, H. (2008). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin kaygı düzeyleri üzerine bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ghaith, G., & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education, 15*(5), 487 – 496.

Göle, M.O. (2014). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programında Bulunması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Guillaume, A.M., & Rudney, L.R. (1993). Student teachers' growth toward independence: An analysis of their changing concerns. *Teaching & Teacher Education*. *9*(1), 65 – 80.

Hart, N.I. (1987). Student teacher's anxieties: four measured factors and their relationships to pupil disruption in class. *Educational Research*. *29*(1), 12 – 18.

Hynes – Dusel, J.M. (1999). Physical education student teacher concerns. *Physical Educator*. *56*(1), 33 – 48.

Kafkas, M. E., Mahmut, A. Ç., Çoban, B., & Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2).

Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (2. Baskı). Asil.

Deniz Kan, Ü. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16*(2), 431 – 438.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (28. Baskı). Nobel.

Köknel, Ö. (2014). *Kaygıdan korkuya.* İstanbul: Remzi.

Köroğlu, E. (2013). *Kaygılarımız, korkularımız nedir? Nasıl baş edilir?.* Ankara: HYB.

Köse, H.S. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleki kaygıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 80 – 89.

Kurtuldu, M.K., & Ayaydın, A. (2010). Güzel sanatlar bölümü öğrencilerinin mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *28*, 111 – 118.

Kuzucu, Y. (2013). *Küçükler için büyüklere çocuk ve ergen ruh sağlığı.* Ankara: Pegem.

Mahiroğlu, A. (2007). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede gelişmeler ve yenilikler. Özcan Demirel, & Zeki Kaya (Eds.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 371 – 417). Ankara: Pegem.

MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36 – 72 aylık çocuklar için) öğretmen kılavuz kitabı.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Morgan, C.T. (2004). *Psikolojiye giriş* (H. Arıcı ve diğ. Çev.). Ankara: Meteksan.

Morton, L.L., Vesco, R., Williams, N.H., & Awender, M.A. (1997). Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation, and staff relations. *British Journal of Educational Psychology*. *67*, 69 – 89.

O'Rourke, N., & Hatcher, L (2013). A step by step approach to using SAS for factor analysis and structural equation modelling (2nd edition). *SAS Institute Inc.*, North Carolina.

O'Connor, J., & Taylor, H. P. (1992). Understanding preservice and novice teachers' concerns to improve teacher recruitment and retention. *Teacher Education Quarterly. 19*(3), 19-28.

Özer, K. (2011). *Kaygı: sınanma duygusuyla baş edebilme.* İstanbul: Sistem.

Öztürk, M.O., & Uluşahin, A. (2008). *Ruh sağlığı ve bozuklukları I*. Ankara: Nobel Tıp.

Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual*. McGraw-Hill Education (UK).

Pigge, L.P., & Marso, R.N. (1997). A seven year longitudinal multi – factor assessment of teaching concerns development through preparation and early years of teaching. *Teaching and Teacher Education*. *13*(2), 225 – 235.

Rector, N.A., Bourdeau, D., Kitchen, K., & Joseph-Massiah, L. (2011). *Anxiety disorders, an information guide*. Canada: Centre of Addiction and Mental Healths.

Reeves – Kazelskis, C., & King, D.A. (Kasım, 1994). *Teaching Concerns of Preservice Teachers*. 23. Mid-South Educational Research Association Konferansında sunulmuş bildiri.

Saban, A., Korkmaz, İ., & Akbaşlı, S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 17,* 198-209.

Saracoğlu, A.S., Kumral, O., & Kanmaz, A. (2009). Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 38 – 54.

Sarstedt, M, &Mooi, E. (2014). *A Concise Guide to Market Research. The Process, Data, and Methods Using IBM SPSS Statistics*. Berlin: Springer.

Semerci, Z. B. (2007). *Ergen ruh sağlığı: Aileler ve ergenler için*. İstanbul: Alfa.

Seven, S.(2013). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Pegem.

Smith, D. J., & Sanche, R. P. (1993). Interns' personally expressed concerns: A need to extend the Fuller model?. *Action in Teacher Education, 15*(1), 36-41.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2014) *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı.

Sünbül, A.M. (2001). Bir meslek olarak öğretmenlik. Özcan Demirel, & Zeki Kaya (Eds.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (s. 223 – 254). Ankara: Pegem.

Sürücü, F. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının gelecek kaygıları.* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Swennen, A., Jörg, T. & Korthagen, F. (2004) Studying student teachers' concerns, combining image-based and more traditional research techniques, *European Journal of Teacher Education, 27*(3), 265 – 283.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin.

Taşğın, Ö. (2006). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14*(2), 679 – 686.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.

Temiz, E. (2011). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyet ve alan değişkenleri açısından incelenmesi. *NWSA: Fine Arts, 6*(2), 303-310.

Tümerdem, R. (2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen – Edebiyat Fakültesi Kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 20,* 36 – 45.

Türk Dil Kurumu (2016). Büyük Türkçe sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.56d85150b61c54.45980196 sayfasından erişilmiştir.

Türkdoğan, S.C. (2014). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlere göre mesleki kaygıları*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Uludağ, G., Taşdöven, H., & Dönmez, M. (2014). Polis Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*(2), 75 – 94.

Ünaldı, Ü.E., & Alaz, A. (2008). Coğrafya öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi. 26,* 1 – 13.

Varol, Y. K., Erbaş, M. K., & Ünlü, H. (2014). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Yordama Gücü. *Atatürk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (12) 2, 113-123.

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

Yeşilyaprak, B. (2008). *Eğitimde rehberlik hizmetleri: gelişimsel yaklaşım*. İstanbul: Nobel.

Yeşilyurt, F. (2007). *ÖSS – OKS'de sınav kaygısı ve baş etme yolları*. İstanbul: Remzi.

Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslekî öz-yeterlik algıları ile meslekî kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

YÖK (2006). Egitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama. https://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/aciklama_programlar/aa7bd091-9328-4df7-aafa-2b99edb6872f sayfasından erişilmiştir.

YÖK (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982 – 2007). http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_ogretmen_kitabi/054a8c72-174b-4b00-a675-837874006db5 sayfasından erişilmiştir.

Yurtal, F., & Yaşar, M. (2008). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. Yaşare Aktaş Arnas ve Fatma Sadık (Eds.). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde (s. 61- 83). Ankara: Kök.

EKLER

Ek 1. İzin Yazısı

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 96053312.044/ 639
Konu : Tez Çalışması

06 -03- 2015

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 23.02.2015 tarihli ve 727 sayılı yazınız.

İlgi yazıda belirttiğiniz tez çalışması için Enstitünüz İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Bahar GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ'nin, Doç. Dr. Ümit DENİZ danışmanlığında, 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarı Yılında Fakültemiz İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerine ölçek uygulaması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize saygılarımla arz/rica ederim.

Prof. Dr. B. Ünal İBRET
Dekan

Aktekke Mah.Yalçın Caddesi 37200-Merkez/KASTAMONU
Tel(0366) 2142312-2142041 Faks: (0366) 2123353
Web:http://www.kastamonu.edu.tr

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz: [1] Kadın [2] Erkek

2. Yaşınız: [1] 15-17 [2] 18-19 [3] 20-21 [4] 22 ve üstü

3. Sınıfınız: [1] [2] [3] [4]

4. Mezun olduğunuz lise türü:

[1] Öğretmen Lisesi [2] Kız Meslek Lisesi [3] Diğer

5. Öğretim türünüz: [1] Normal öğretim [2] İkinci öğretim

6. Okumakta olduğunuz bölümü tercih sıranız:

[1] ilk 1 – 5 [2] ilk 6 – 10 [3] 11 – 15 [4] 16 ve üstü

7. Okul öncesi öğretmenliğini neden seçtiniz:

[1] Kendi isteğim ile [2] Ailemin isteği ile [3] Teşvik ile

[4] Açıkta kalmamak için [5] Diğer

8. Okumakta olduğunuz branştan memnun musunuz: [1] Evet [2] Hayır

9. Öğretmenlik mesleğini yapmak için kendinizi hazır hissediyor musunuz:

[1] Evet [2] Hayır

10. Ailenizde öğretmen olan var mı: [1] Evet [2] Hayır

11. Ailenizin ekonomik durumunu nasıl ifade edersiniz:

[1] Kötü [2] Orta [3] İyi [4] Çok iyi

12. Üniversitede başarılı olduğunuzu düşünüyor musunuz: [1] Evet [2] Hayır

13. Mezun olduktan sonra hangi kurumda öğretmenlik yapmayı düşünüyorsunuz:

[1] Kreş [2] Anaokulu [3] Ana sınıfı

[4] Diğer (……)