



**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ KAYGILARININ
MESLEĞE YÖNELİK TUTUM VE MESLEKİ ADANMIŞLIK
İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

Hazırlayan

Muhittin KAPAĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Berna ÜRÜN KARAHAN

KARS-2025



T. C.

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ
KAYGILARININ MESLEĞE YÖNELİK TUTUM VE
MESLEKİ ADANMIŞLIK İLE İLİŞKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Hazırlayan

Muhittin KAPAĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman ve Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Berna ÜRÜN KARAHAN

Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY

Doç. Dr. Onur ER

Kars-2025

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Muhittin KAPAĞAN tarafından hazırlanan “**Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Kaygılarının Mesleğe Yönelik Tutum ve Mesleki Adanmışlık ile İlişkisinin İncelenmesi**” başlıklı bu çalışma, **15/01/2025** tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler** Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ (Unvanı, Adı ve Soyadı)

Başkan	: Prof. Dr. Tazegül Demir ATALAY	İmza:
Üye	: Prof. Dr. Berna ÜRÜN KARAHAN	İmza:
Üye	: Doc. Dr. Onur ER	İmza:

ONAY

Bu tezin kabulü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Yaşar KOP

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım *“Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Kaygılarının Mesleğe Yönelik Tutum ve Mesleki Adanmışlık ile İlişkisinin İncelenmesi”* adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

SCIENTIFIC ETHIC STATEMENT

I declare that I complied with the rules of academic and scientific ethics from the proposal stage to the process of completion of the study titled **"Investigation of the Relationship Between Turkish Language Teachers' Professional Anxiety, Attitudes Towards the Profession, and Dedication to the Profession"** as a Master Thesis I prepared, that I obtained all information in term Project with the framework of scientific ethics and traditions, that I showed sources to the each quotation I made directly or indirectly in this study I prepared as a term Project in accordance with the writing rules and works which I used have been shown in the bibliography.

15 / 01/ 2025

Muhittin KAPAĞAN

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	vii
KISALTMALAR	viii
TABLO LİSTESİ	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	4
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	4
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri.....	4
1.4. Araştırmanın Amacı	5
1.5. Araştırmanın Önemi	6
1.6. Sayıtlar	7
1.7. Sınırlılıklar	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kaygı	8
2.1.1. Kaygının Ortaya Çıkma Nedenleri.....	9
2.1.2. Kaygının Belirtileri	9
2.1.3. Kaygı Türleri.....	10
2.2. Mesleki Kaygı.....	12
2.2.1. Ben Merkezli Kaygı	15
2.2.2. Görev Merkezli Kaygı.....	16
2.2.3. Öğrenci Merkezli Kaygı	16
2.3. Tutum	17
2.3.1. Tutumun Öğeleri	19
2.3.1.1. Zihinsel Öge.....	19
2.3.1.2. Duyuşsal Öge	20
2.3.1.3. Davranışsal Öge	21
2.4. Mesleki Tutum	22

2.5. Öğretmen Tutumları	25
2.5.1. Otoriter Tutum	26
2.5.2. Demokratik Tutum	27
2.5.3. İlgisiz Tutum	28
2.6. Mesleki Adanmışlık	29
2.7. Öğretmenlik Mesleği	34
2.8. Öğretmenin Rollerı	37
2.9. İyi Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özellikler	39
2.10. Öğretmenin Görevleri	40
2.11. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri	43
2.12. Öğretmen Yeterlilikleri	43
2.12.1 Alan Bilgisi	46
2.12.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi	46
2.12.3. Genel Kültür Bilgisi	47
2.13. Türkçe Öğretmenlerinin Yeterlilikleri	47
2.14. İlgili Araştırmalar	48

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	55
3.2. Çalışma Grubu	55
3.3. Veri Toplama Araçları	55
3.4. Verilerin Analizi	58

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Katılımcılara Ait Betimsel Bulgular	61
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	61
4.2.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	62
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	62
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	63
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	64
4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	65

4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	66
4.2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	67
4.2.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	69
4.2.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	70
4.2.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	72
4.2.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	73
4.2.12. On ikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	75
4.2.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	76
4.2.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	77
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	80
5.1. Sonuç ve Tartışma	80
5.2. Öneriler.....	87
KAYNAKÇA.....	89
EKLER.....	100

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ KAYGILARININ MESLEĞE
YÖNELİK TUTUM VE MESLEKİ ADANMIŞLIK İLE İLİŞKİSİNİN
İNCELENMESİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
HAZIRLAYAN
Muhittin KAPAĞAN
TEZ YÖNETİCİSİ
Prof. Dr. Berna ÜRÜN KARAHAN
2025 – X + 113

ÖZET

Bir toplumun gelişmişlik düzeyi, o toplumun eğitime verdiği önem ve eğitimin kalitesi ile paralellik göstermektedir. Toplumun beklentilerine cevap verebilecek bireylerin yetiştirilmesinde eğitim sisteminin paydaşlarından biri olan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin kendilerine yüklenen görevleri başarılı şekilde yerine getirebilmeleri, sahip oldukları bilişsel ve duyuşsal özellikleri ile ilişkilidir. Öğretmenlerin sahip olduğu bilişsel ve duyuşsal beceriler, birbirini destekleyen alanlar olduğu için öğretmenlerin bilişsel becerilerinin yanında duyuşsal becerilerinin de iyi düzeyde olması gerekmektedir. Çünkü duyuşsal alandaki bir olumsuzluk bilişsel alanı da olumsuz etkileyebilmektedir.

Öğretmenlerin yaşadığı mesleki kaygılar, mesleğe yönelik tutum ve mesleki adanmışlıklarının üzerinde etkili olabilmektedir. Mesleki kaygı yaşayan öğretmenler mesleğe karşı olumsuz tutum oluşturabilmektedir. Mesleğine karşı olumsuz tutum oluşturan öğretmenler bunu eğitim ortamındaki eylemlerine de yansıtabilmektedirler. Bu durum öğretmenlerin eğitimdeki etkinliğini azaltabilmektedir.

Türkçe eğitiminin diğer alanların öğretimine zemin hazırlayan bir branş olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin Türkçe öğretimindeki eksikliklerinin diğer öğrenme alanlarını olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu durum Türkçe öğretmenlerine önemli görevler yüklemektedir.

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygılarının, mesleğe yönelik tutum ve mesleki adanmışlıkları üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir. Kars ilinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan 262 Türkçe öğretmenine ulaşılarak daha

önceden hazırlanmış mesleki kaygı, mesleki tutum ve mesleki adanmışlık ölçekleri uygulanarak öğretmenlerin mesleğe yönelik kaygılarının mesleki tutum ve mesleki adanmışlıkları ile olan ilişkisi ortaya konulmak istenmiştir.

Veri toplama aracı olarak, öğretmenlerin mesleki kaygılarını belirlemek için Borich'in (1996) geliştirmiş olduğu ve Saban, Korkmaz ve Akbaşlı, (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan 45 maddelik Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Çetin (2006) tarafından hazırlanan 35 maddelik Likert Tipi Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık durumunu belirlemek için Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak hazırlanan 20 maddelik Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği kullanılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygılarının, mesleğe yönelik tutumlarının ve mesleki adanmışlıklarının “cinsiyete” göre anlamlı bir ilişki gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar T Testi uygulanmıştır. Anlamlı farklılığın olduğu durumlarda bu farklılığın ne düzeyde olduğunu belirlemek için Cohen d etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak mesleki kaygı, mesleki tutum ve mesleki adanmışlıklarının anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Anlamlı farkın bulunduğu durumunda hangi gruplar arasında bu farklılığın olduğunu tespit etmek için Post Hoc Tukey testi yapılmıştır. Bu farklılığın düzeyini belirlemek için ise Eta Kare etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Mesleki kaygı, mesleki tutum ve mesleki adanmışlığın birbiri ile olan ilişkisini, bu ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek için korelasyon kat sayıları hesaplanmıştır. Değişkenlerin birbirini yordama durumlarını tespit etmek için Basit Doğrusal Regresyon ve Çoklu Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır.

Verilerin sonuçlarından T Testi sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin mesleğe yönelik kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı, mesleki tutumlarının ve mesleki adanmışlıklarının anlamlı bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Bu farklılıkların mesleki tutumda erkeklerin lehine, mesleki adanmışlıkta ise kadınların lehine olduğu görülmüştür.

Anova sonuçlarına bakıldığında mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin mesleki kaygıları, mesleki tutumları ve mesleki adanmışlıkları üzerine anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür.

Korelasyon katsayıları sonuçlarına bakıldığında kaygı ile tutum arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki, kaygı ile adanmışlık arasında negatif yönde zayıf bir ilişki ve tutum ile adanmışlık arasında ise negatif yönde orta düzey bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında mesleki kaygının mesleki tutum ve mesleki adanmışlığı anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kaygı, Tutum, Mesleki Adanmışlık, Öğretmen, Meslek

Kafkas University
Institute of Social Sciences
Investigation of the Relationship Between Turkish Teachers' Professional
Concerns and Professional Attitudes Towards the Profession and Professional
Dedication
Master's Thesis
Author
Muhittin KAPAĞAN
Supervisor
Prof. Dr. Berna ÜRÜN KARAHAN
2025 – X + 113

ABSTRACT

The level of development of a society is parallel to the importance that society attaches to education and the quality of education. Teachers, who are one of the stakeholders of the education system, have important duties in raising individuals who can meet the expectations of the society. Teachers' ability to successfully perform the tasks assigned to them is related to their cognitive and affective characteristics. Since the cognitive and affective skills of teachers are mutually supportive areas, teachers' affective skills should be at a good level as well as their cognitive skills. Because a negativity in the affective area can also negatively affect the cognitive area.

Teachers' professional concerns can have an impact on their attitudes towards the profession and their professional dedication. Teachers experiencing professional anxiety may develop negative attitudes towards their profession. Teachers who develop negative attitudes towards their profession may also reflect this in their actions in the educational environment. This situation can reduce the effectiveness of teachers in education.

Considering that Turkish education is a branch that prepares the ground for the teaching of other fields, it is thought that students' deficiencies in teaching Turkish may adversely affect other learning areas. This situation imposes important duties on Turkish teachers.

In this study, it was aimed to examine the relationship between Turkish teachers' professional concerns and their attitudes towards the profession and their professional commitment. It was aimed to reveal the relationship between teachers'

concerns about the profession and their professional attitudes and professional dedication by reaching 262 Turkish teachers working within the Ministry of National Education in Kars province and applying the previously prepared professional anxiety, professional attitude and professional dedication scales.

As a data collection tool, the 45-item Teaching Profession Anxiety Scale developed by Borich (1996) and adapted to Turkish by Saban, Korkmaz and Akbaşlı (2004) was used to determine the professional concerns of teachers. In order to measure teachers' attitudes towards the teaching profession, the 35-item Likert Type attitude scale prepared by Çetin (2006) was used. In order to determine the dedication status of teachers to the profession, a 20-item dedication scale to the teaching profession prepared by Kozikoğlu and Senemoğlu (2018) by conducting a validity and reliability study was used.

Independent groups t-test was applied to determine whether there was a significant difference in Turkish teachers' professional concerns, attitudes towards the profession and professional dedication according to gender. In cases where there is a significant difference, Cohen d effect size was calculated to determine the level of this difference. One-way analysis of variance (ANOVA) was applied to determine whether teachers' professional anxiety, professional attitudes and professional dedication made a significant difference depending on their professional seniority. In case of significant difference, Post Hoc Tukey test was performed to determine which groups had this difference. In order to determine the level of this difference, the Eta square effect size was calculated. Correlation coefficients were calculated to determine the relationship between professional anxiety, professional attitude and professional dedication, and the direction and level of this relationship. Simple linear regression and multiple linear regression analysis were performed to determine the prediction of the variables.

According to the results of the t-test, it was determined that the concerns of Turkish teachers towards the profession did not make a significant difference according to the gender variable, and their professional attitudes and professional dedication made a significant difference. These differences were found to be in favor of men in occupational attitudes and in favor of women in professional dedication.

When the results of Anova were examined, it was seen that the variable of professional seniority made a significant difference on teachers' professional concerns, professional attitudes and professional dedication.

When the results of the correlation coefficients were examined, it was determined that there was a weak positive relationship between anxiety and attitude, a weak negative relationship between anxiety and dedication, and a moderate negative relationship between attitude and dedication.

When the results of the regression analysis were examined, it was seen that occupational anxiety significantly predicted professional attitude and professional dedication.

Keywords: Anxiety, Attitude, Professional Dedication, Teacher, Profession

ÖNSÖZ

Eğitim sisteminin önemli ögelerinden biri olan öğretmenlerin sahip oldukları özellikler, eğitimin çıktılarını önemli şekilde etkilemektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları bu nitelikler arasında duyuşsal özellikler önemli yer tutmaktadır. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygılarının mesleğe yönelik tutum ve mesleki adanmışlıkları ile ilişkisi incelenmiştir.

Bu çalışmaya başladığım ilk günden bitirdiğim son güne kadar değerli bilgileriyle bana yol gösterici olan, çalışmamın tamamlanmasında büyük katkısı olan, yardıma ihtiyaç duyduğumda bana vakit ayıran ve tez ile ilgili her sorunumda çat kapı odasına gidip soru sorma rahatlığı sunarak bana yardımcı olan çok değerli hocam Prof. Dr. Berna ÜRÜN KARAHAN' a teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışma süresince çok vakit ayıramadığım ancak bana desteğini hiç esirgemeyen sevgili eşim Melek KAPAĞAN ve canım oğlum Umut Emir KAPAĞAN' a şükranlarımı sunarım.

KARS,2025

Muhittin KAPAĞAN

KISALTMALAR

Akt	: Aktaran
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ÖMK	: Öğretmenlik Meslek Kanunu
SPSS	: Statiscial Package fort he Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
vd.	: ve diğerleri



TABLO LİSTESİ

Tablo 2.12. Öğretmenlerin Genel Yeterlilikleri	45
Tablo 3.4.1. Kaygı, Tutum ve Adanmışlık Ölçekleri İle Alt Boyutlarının Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Analizi Sonuçları	59
Tablo 4.1. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlere ait betimsel bulgular	61
Tablo 4.2.1. Öğretmenlik mesleği kaygı ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ortalamalar	62
Tablo 4.2.2. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ortalamalar	63
Tablo 4.2.3. Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ortalamalar	63
Tablo 4.2.4. Öğretmenlik mesleği kaygı ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları	64
Tablo 4.2.5. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları	65
Tablo 4.2.6. Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları	66
Tablo 4.2.7. Öğretmenlik mesleği kaygı ölçeği ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre Anova testi sonuçları	67
Tablo 4.2.8. Öğretmenlik mesleği adanmışlık ölçeği ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre Anova testi sonuçları	69
Tablo 4.2.9. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre Anova testi sonuçları	71
Tablo 4.2.10. Öğretmenlerin mesleki kaygı, mesleki tutum ve mesleki adanmışlıklarının birbirleri ile olan ilişkisine yönelik Pearson korelasyon katsayıları tablosu	72
Tablo 4.2.11. Mesleki Kaygı Ölçeği, Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeği ve Mesleki Adanmışlık Ölçeği Alt Boyutlarının Birbirleri ile Olan İlişkilerine Yönelik Pearson Korelasyon Katsayıları Tablosu	73
Tablo 4.2.12. Mesleki kaygının mesleki tutumu ve mesleki adanmışlığı yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları	75

Tablo 4.2.13. Mesleki kaygı alt boyutları, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerinin mesleki tutum alt boyutlarını yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları 76

Tablo 4.2.14. Mesleki kaygı alt boyutları, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerinin mesleki adanmışlık alt boyutlarını yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları 78



BÖLÜM I

GİRİŞ

Meslek, kişinin istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için icra ettiği, kendine has kuralları olan ve belli bir eğitim sonucu kazanılan bilgi ve beceriye dayalı etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilmektedir (Kuzgun, 2004). Duygu, “Çevresel uyarılara ilişkin algı ve tepkilerimizi yöneten, bilişsel, psikolojik ve davranışsal boyutlar içeren, olumlu ve olumsuz çizgide değişen his ve fizyolojik tepki örüntüleridir.” (Özgüngör, 2023: 153).

“Kaygı, endişe bireyin bir işi yaparken kendisi ve yapacağı işle ilgili duyduğu korkuları ve o işle ilgili eksiklerini hissederek kendinden emin olamamasıdır.” (Ürün Karahan, 2017: 3066). Adanmışlık, bireyin enerjisini severek ve isteyerek belli bir doğrultuda harcayarak bu doğrultuda özverili şekilde çalışması olarak tanımlanabilir (Malak Akdağ, 2020). Bireyin yaşantı sonucu edindiği izlenimlerle davranışlarını şekillendiren bazen de yargılara dönüşen durumlar tutum olarak tanımlanmaktadır (Ürün Karahan, 2018).

Öğretmenlerin duyuşsal özelliklerinden olan mesleki kaygı, mesleki tutum ve mesleki adanmışlıklarının düzeyi eğitimde istenen başarının elde edilmesinde önemli etkenlerden biridir. Duyuşsal özellikleri iyi düzeyde olan öğretmenlerin daha özverili çalıştığı söylenebilmektedir.

Öğretmenlik, bir ülkenin geleceğini şekillendirecek olan kuşakların her anlamıyla donanımlı olmasını sağlayan önemli meslek gruplarından biridir. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin yanında bilişsel yönü kadar psikolojik durumu ve kişilik yapısının yani duyuşsal yönünün de iyi olması gerekmektedir. Çünkü öğretmenin sahip olduğu bu özellikler onun sınıf içindeki davranışlarını etkilemektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde yaşadığı stres, gerginlik, kaygı gibi duyuşsal tepkiler öğretmenlerin verimini düşürmekte ve öğrenciler üzerinde istenmeyen etkilerin oluşmasına neden olmaktadır (Gerçek, 2018). Bu durum öğretmenlerin mesleklerine yönelik sahip oldukları duyuşsal özelliklerin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Eğitim sisteminin önemli ögelerinden biri öğretmenlerdir. Eğitim sisteminde hedefler ve öğretimin niteliği yaşama dönük olacak şekilde ortaya konsa bile bu plan ve programları yürütecek olan öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri iyi düzeyde olmadığı takdirde beklenen sonuçların elde edilmesi zor olacaktır (Sümbül, 2001 Akt: Üstüner, 2006). Eğitimde istenen sonuçların elde edilebilmesi için öğretmenlerin mesleki bilgi konusunda kendilerini yeterli görmeleri, duyuşsal olarak da mesleklerine karşı olumlu duygular beslemeleri gerekir.

İçinde bulunduğumuz çağda nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Bu ihtiyaç ancak nitelikli eğitimle ve eğitim kurumlarıyla sağlanabilir. Toplumu ileriye taşıyarak istenilen hedeflere ulaşma noktasında önemli görevler üstlenen öğretmenler, toplumsal değişimi sağlayan önemli unsurlarından biridir. Toplumun her alanında çok hızlı bir değişimin yaşandığı günümüzde mevcut değişimlere bireylerin ayak uydurabilmesi için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Kılbaş Köktaş, 2003). “Bir toplumun kalkınabilmesi her şeyden önce nitelikli insan gücünün olmasına bağlıdır. Nitelikli insan gücü ancak nitelikli bir eğitimle, nitelikli bir eğitim ise nitelikli öğretmenlerle mümkündür.” (Kozikoğlu, 2016:1).

Günümüzdeki değişimlere öğretmenlerin ayak uydurabilmesi için öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğine duyuşsal olarak olumlu bir tutum sergilemeyen öğretmenlerin değişimlere uyum sağlayabilmesi zor olacaktır. Eğitimde amaçlanan hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin öncelikle mesleklerine karşı olumlu duygular beslemesi gerekmektedir.

Öğretmen sahip olduğu özellikleri ile öğrencilerine rol model olup onların olumlu ya da olumsuz davranış kazanmalarını etkiler. Eğitim süreci içerisinde öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler arasında genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu yeterliliklerinin yanında sahip oldukları duyuşsal özellikler de öğrencilerin nasıl bir eğitim alacaklarını belirlemektedir. Çünkü öğretmenin sahip olduğu duyuşsal özellikler onun sınıf içindeki rolünü etkilemektedir (Semerci ve Semerci, 2004). Öğretmenlerin sahip oldukları duyuşsal tepkiler öğretmenlerin ilgilerini, tutumlarını, kaygılarını, değerlerini ve eğilimlerini kapsamaktadır (İnceoğlu, 2011).

Öğretmenlik mesleğini severek yapan, kendisini mesleki açıdan geliştirmeye çalışan, öğrencilerinin başarısı için çaba sarf eden, meslekteki zorluklarla baş eden öğretmenler, mesleklerinin gereklerini yerine getirme noktasında belli bir oranda kaygı yaşamaktadırlar. Cüceloğlu (2006) yapılan işte belli bir düzeyde kaygı yaşamamanın, başarıyı arttırdığını vurgulamaktadır. Buradan yola çıkarak belli düzeyde kaygı yaşayan öğretmenler mesleklerine yönelik olumlu tutumlar oluşturarak kendilerini mesleklerine adanmaktadır. Ancak kendilerini mesleki yeterlilik konusunda eksik görerek yoğun kaygı yaşayan öğretmenler, mesleklerine karşı olumsuz tutumlar besleyebilmekte ve mesleki adanmışlık noktasında eksik kalabilmektedirler.

Öğretmenlik, sadece bilgi verme işinden ibaret değildir. Öğretmenlik misyonu sadece bu olsaydı günümüzde gelişmiş toplumlar bu işi teknolojik araçlarla sağlardı. Böylece öğretmene ihtiyaç olmayacaktı. Oysa uzmanlar öğrencilerin öğretmenlerinin tutum ve davranışlarından etkilendiğini savunmaktadır. Öğretmenlerin tutumları, davranışları, duygusal tepkileri öğrencileri etkilemektedir (Varış, 1996).

Öğretmenin sahip olduğu duyuşsal tepkiler öğrencilerin edinimlerini olumlu ve olumsuz etkileyeceği için öğretmenlik yapacak bireyin öncelikle mesleki ilgiye sahip olması, öğretmenlik mesleğini karşısındakilere fayda sağlayacak şekilde gerçekleştirmek için belirli düzeyde bir kaygı hissetmesi, mesleğine yönelik olumlu bir tutuma sahip olması ve kendine olan inancının tam olması gerekmektedir. Tüm bunların hepsini göz önüne aldığımızda eğitim sürecinde bir öğretmenin faydalı olması için öncelikle öğretmenlik mesleğine karşı olumlu bir tutuma sahip olması gerekmektedir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008).

Bütün öğrenmelerin temelini dil oluşturduğu için Türkçe öğretiminin diğer alanlara kaynaklık ettiği gerçeği ortaya çıkmaktadır. Bu noktada öğretmenlik branşlarında Türkçe öğretmenliğinin ayrı bir önemi bulunmaktadır (Temizyürek ve Aksoy, 2016). Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinin duyuşsal özelliklerinin düzeyi önem arz etmektedir. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygılarının mesleğe yönelik tutum ve mesleki adanmışlıkları ile ilişkisi incelenmek istenmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitimde önemli paydaşlardan biri olan öğretmenlerin, mesleklerini icra ederken başarılı olabilmeleri birçok etkene bağlıdır. Bu etkenlerden birisi öğretmenlerin mesleklerine yönelik sahip oldukları duyuşsal motivasyonlarının düzeyidir. Bütün alanlara kaynaklık eden Türkçe eğitimi gibi bir alanın öğretimini yapan Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeyleri, mesleğe yönelik tutumları ve mesleki adanmışlıklarının iyi düzeyde olması ayrı bir önem arz etmektedir. Türkçe öğretmenlerinin yaşamış olduğu mesleki kaygının düzeyi ve mesleki kaygının mesleğe yönelik tutum ve mesleki adanmışlıkları ile ilişkisinin nasıl olduğunu tespit edip buna yönelik çalışmaların yapılmasının eğitimde verimliliği arttıracakđ düşünölmektedir. Literatür taraması yapıldığında Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygı, mesleğe yönelik tutum ve mesleki adanmışlıklarının incelendiğı ayrıca bu üç duyuşsal özelliğın birbiri ile olan ilişkisini inceleyen çalışmalar konusunda önemli bir eksikliğın olduğu görölmüşür. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygılarının mesleğe yönelik tutum ve mesleki adanmışlıkları ile ilişkisi incelenmek istenmiştir.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu araştırmada “Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygılarının mesleğe yönelik tutum ve mesleki adanmışlıkla ilişkisi nedir?” sorusu problem cümlesi olarak belirlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

- 1) Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygıları ne düzeydedir?
- 2) Türkçe öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları ne düzeydedir?
- 3) Türkçe öğretmenlerinin mesleki adanmışlıkları ne düzeydedir?
- 4) Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygıları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 5) Türkçe öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 6) Türkçe öğretmenlerinin mesleki adanmışlıkları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

- 7) Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygıları mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 8) Türkçe öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 9) Türkçe öğretmenlerinin mesleki adanmışlıkları mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 10) Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygıları ile mesleğe yönelik tutum ve mesleki adanmışlık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 11) Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygı ölçeği alt boyutları (ben merkezli kaygı, görev merkezli kaygı, öğrenci merkezli kaygı), mesleğe yönelik tutum ölçeği alt boyutları (sevgi değer, uyum) ve mesleki adanmışlık ölçeği alt boyutları (mesleğe bağlılık, özveriyle çalışma, öğrencilere adanma) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 12) Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygıları mesleğe yönelik tutumu ve mesleki adanmışlığı yordamakta mıdır?
- 13) Araştırmadaki mesleki kaygı ölçeği alt boyutları, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri mesleki tutum ölçeğinin alt boyutlarını yordamakta mıdır?
- 14) Araştırmadaki mesleki kaygı ölçeği alt boyutları, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri mesleki adanmışlık ölçeğinin alt boyutlarını yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Eğitim, bireylere istendik davranışların kazandırılma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bütün toplumlar kendileri için gelişmeyi sağlayacak en iyi eğitim sistemini oluşturmaya çalışmaktadırlar. Bu noktada eğitim konusunda gelişmiş toplumlar diğer toplumlar tarafından örnek alınmaktadır. Çünkü toplumların gelişebilmesi nitelikli çalışanların olmasına ve kaliteli bir eğitim sistemiyle mümkün olabilmektedir. Eğitimde hedeflenen başarıya ulaşabilmek ise öğretmenlerin sahip oldukları niteliklerle ilişkilidir. Eğitim sisteminin iyi işleyebilmesi için bu sistemi yürüten öğretmenlerin bilişsel becerilerinin yanında duyuşsal becerilerinin de iyi düzeyde olması gerekmektedir. Duyuşsal olarak mesleki kaygı yaşayan öğretmenlerin bilişsel becerilerinin de olumsuz etkilendiği ve mesleğe karşı olumsuz tutum sergileyip

mesleki adanmışlık noktasında eksik kalınabileceği ön görülmektedir. Bu çalışmayla öğretmenlerin mesleki kaygı yaşayıp yaşamadıkları, mesleki kaygı düzeylerini etkileyen unsurların ne olduğu ve bu kaygıyı yaşayan öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları ile mesleki adanmışlıkları arasındaki ilişki tespit edilmek istenmektedir. Çünkü mesleki kaygı yaşayan, mesleğe karşı olumsuz tutum geliştiren ve mesleki adanmışlık noktasında kendisini mesleğine adayamayan öğretmenlerin akademik ve sosyal açıdan eğitimde verimli olması beklenemez. Yapılacak çalışmayla bu durumun ciddiyeti ortaya konularak tespit edilen sorunlara yönelik çözüm önerilerinde yol gösterici olmak istenmektedir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Eğitim, bireylere toplumun kültürel değerlerini aktaran, toplumdaki iş gücüne yönelik ihtiyacı karşılayan, nitelikli eleman yetiştirmeyi sağlayan bir süreçtir. Bu sürecin en önemli ayağı öğretmenlerdir. Eğitimde beklenen sonuçların elde edilebilmesi; oluşturulan program, kullanılan araç gereçler, teknolojik alt yapı gibi birçok unsur ile ilişkilidir. Ancak tüm bunların kontrolünü yapacak olan öğretmenlerin sahip oldukları özellikler çok fazla öneme sahiptir. Öğretmenlerin sahip olduğu bilişsel özellikler yani mesleki ve alan bilgisinin yanında öğretmenlik mesleğine karşı duyuşsal özellikleri de önem arz etmektedir. Çünkü mesleğinin gerektirdiği niteliklere sahip olduğu için kaygı duymayan, aksine kendini daha fazla nasıl geliştirebilirim diye kaygı duyan, mesleğini severek yapan, kendisini mesleğine adayan bir öğretmenin başarılı olması beklenmektedir.

Ortaokul gibi öğrencilerin birçok alışkanlığı kazandığı ve birçok bilginin temelini atıldığı kademedede öğretmenler öğrencilere hem yol gösterici hem de rol model olmaktadır.

Literatür taraması yapıldığında genellikle aday öğretmenlerin mesleki kaygıları incelenmeye çalışıldığı görülmüştür. Aynı zamanda yapılan çalışmalarda öğretmenlerin mesleki kaygı, mesleki tutum ve mesleki adanmışlıklarının genellikle bir boyutu ele alınarak incelendiği görülmüştür. Ayrıca Türkçe öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler üzerinde bu şekilde bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür.

Öğretmenlik mesleğinde öğretmenin mesleğine yönelik tutumunun yanında mesleğine yönelik kaygısı da önemli yer tutar (Serin vd., 2015). Kalemoglu vd. (2014) yaptıkları çalışmada kaygı ve tutum arasındaki ilişki incelendiğinde tutumun şekil almasındaki en önemli unsurlardan birisinin kaygı olduğu görülmektedir.

Mesleki kaygı, mesleki tutum ve mesleki adanmışlığın birbiri ile ilişkili olduğu ve birbirini etkilediği gerçeğinden yola çıkarak bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygılarının mesleğe yönelik tutum ve mesleki adanmışlıkları ile olan ilişkisi incelenmek istenmektedir.

1.6. Sayıtlar

Bu araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin kendilerine verilen “Mesleki Kaygı Ölçeği”, “Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Mesleki Adanmışlık Ölçeği” formlarındaki sorulara kendi durumlarını yansıtacak şekilde cevaplandırıdıkları varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kars ilinde görev yapan 262 Türkçe öğretmeni ve Türkçe öğretmenlerinin; kaygı, tutum ve adanmışlık ölçeklerine verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kaygı

Kaygı kavramı, psikolojide insanın yaşadığı duyuşsal bir durumu anlamak için Freud tarafından tanımlanmıştır. Freud'un psikolojik çalışmalarından önce biyoloji biliminde kullanılan bir kavram olan kaygı, Freud'la birlikte psikoloji biliminde kişinin yaşadığı birçok durumu açıklamak için kullanılan bir olgu haline gelmiştir (Manav, 2011). Elfitli (2021) kaygıyı normal dışı, nedeni belli olmayan bir tedirginlik ve korku hali olarak tanımlamıştır. Kaygının nasıl geliştiği ve birey üzerindeki etkileri araştırıldıkça kaygının tanımı da çeşitlenmiştir.

Atmaca (2013) kaygıyı, üzüntü ve endişeye sebep olan düşünce veya tasalanan durum olarak tanımlamıştır. Cüceloğlu (2006) ise kaygıyı, kişinin kendisinde değişik tepkiler oluşturmaya neden olan endişe, korku, başarısızlık, huzursuzluk, üzüntü, acizlik, yargılanma gibi duygulardan birisi veya birçoğuna sahip olması olarak tanımlanmıştır.

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak kaygıyı, psikolojik faktörlere bağlı olarak kişide hem fiziksel hem de ruhsal tepkilere neden olan bir huzursuzluk hali olarak tanımlayabiliriz. Aynı zamanda kaygı sonucunda bireyde birçok fiziksel ve psikolojik tepki ortaya çıkmakla birlikte kaygının, kişide daha çok psikolojik tepkiler olarak kendisini gösterdiği görülmektedir.

Kaygı, herhangi bir düzeyde kendisini gösterse bile bireyin istemediği bir durumla karşı karşıya gelme düşüncesi, korkusu ve inancı olarak tanımlanır (Bekdemir, 2007). Özusta (1995) kaygıyı, bir savunma mekanizması olarak görmektedir. Ona göre kaygı, kişinin kendisini rahatsız eden bir duruma karşı kendisini korumak amacıyla kullandığı bir savunma mekanizması olup değişik fiziksel etkileri olan ve kişide farklı duygu ve davranış biçimlerini ortaya çıkaran bir durum olarak tanımlamaktadır.

Günlük hayatta kişinin yaşamış olduğu veya yaşaması muhtemel olan bazı durumlar ve düşüncelerden dolayı kişi kaygı güderek el ayak titremesi, kalp çarpıntısı, terleme ve yüzde kızarma gibi fiziksel reaksiyonlar gösterebilir. Bunun yanında endişe,

üzüntü, telaşlanma ve huzursuzluk gibi psikolojik tepkiler de gösterebilir. Tüm bu tepkilerin en önemli nedeni kişinin kendisini kaygı üreten duruma karşı koruma altına alma çabası olarak açıklanabilir.

Köknel (2004:142) kaygının özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- Hoşnut olunmayan duyguların durumu
- Gelecek ile ilgili bilinmezlik durumu
- Mevcut durumların şahsileştirilmesi
- Fiziksel kasılma
- Psikolojik endişe

2.1.1. Kaygının Ortaya Çıkma Nedenleri

Cüceloğlu (2006:277) kaygının ortaya çıkma nedenlerini şu şekilde sıralamaktadır:

- 1) Desteğin çekilmesi: Tanıdık bir çevredeki yardımın ortadan kalkması sonucu kaygı ortaya çıkar.
- 2) Olumsuz bir sonucu beklemek: İstenmeyen neticelerin ortaya çıkacağı zamanlarda kişi kaygı duyar.
- 3) İç çelişki: Kişinin eylemleri ile benimsediği değerleri arasında bir çatışma çıktığı an kişi endişe duymaya başlar.
- 4) Belirsizlik: Kişinin kendi geleceği hakkında bilgi sahibi olmaması onu geleceğine yönelik kaygı duymaya sevk eder.

2.1.2. Kaygının Belirtileri

Cüceloğlu'na (2006:440) göre kaygı, bireylerde değişik davranış bozukluklarına neden olmaktadır. Yüksek kaygı yaşayan kişilerde birçok bedensel ve psikolojik belirtiler ortaya çıkmaktadır. Bu belirtiler şu şekilde sıralanabilir:

- 1) Kasların çok gergin olması: Kişi genellikle rahatlayamaz ve bu durum kasların titremesine sebep olur.
- 2) Özerk sinir sisteminin fazla aktif olması: Vücudun terlemesi, kalp çarpıntısı, denge bozulması gibi belirtiler ortaya çıkar.
- 3) Tedirgin bekleyiş hali: Üzülme, kendine ve başkalarına olabilecek kötü şeyleri düşünmekten kendisini alıkoyamaması durumudur.

- 4) Dikkati toplamada zorluk: Bir iş üzerine dikkatini toplayamamak, çabuk sinirlenmek gibi durumlar görülür.

2.1.3. Kaygı Türleri

Köknel (2004:144) kaygıları dört başlık altında toplamaktadır.

- 1) *Üstbenlik kaygısı*: Bu kaygı; denetleyen, engelleyen, cezalandıran katı bir üstbenliğin yarattığı suçluluk duygusu sonucu oluşur.
- 2) *İd kaygısı*: Bu kaygı benliğin denetim gücünün azalması ya da id dürtülerinin aşırı güçlenmesi sonucu üst benliğin cezalandırma tehdidinin ve gerçeklere ters düşme tehlikesinin birlikte yaşanması sonucu ortaya çıkan kaygıdır.
- 3) *İğdişlik kaygısı*: Bu kaygı kişinin herhangi bir durum için rezil olma, yetersizlik, engelli olma gibi beklentilerden dolayı ortaya çıkar.
- 4) *Ayrılma kaygısı*: Bu kaygı kişinin sevdiği bir kişiyi kaybetmek, ondan uzak kalmak, çaresizlik, yalnızlık gibi beklentiler sonucu oluşur.

Kaygıyı kişilik özelliklerinden ve yapısından kaynaklanan sürekli kaygı ve iç ve dış ortamdaki kaynaklanan durumluk kaygı olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür (Spilnberger,1966; Akt: Köknel, 2004:142).

- 1) *Durumluk kaygısı*: Durumluk kaygı, kişinin herhangi bir konu hakkında onu rahatsız edecek bir durumun oluşacağına yönelik duyduğu endişeden dolayı ortaya çıkar (Kapkıran, 2002).

Durumluk kaygı, kişinin içinde bulunduğu durumu, ortamı tehdit eden, tehlike yaratan şekilde algılayıp yorumlamasından dolayı ortaya çıkar. Bu kaygı sonucunda kişide rahatsızlık veren, huzursuzluk yaratan, tedirginlik veren bir duygunun oluşmasına neden olur. Kişinin yaşadığı bu duygular bilinç düzeyindedir. Kişi bu kaygıyı yaşadığı süre içinde zihinsel faaliyetlerini yerine getirir (Köknel, 2004). Bu kaygı türünde kişi anlık olarak kaygıyı yaşamaktadır. Kişinin kaygı yaşamasına neden olan durum ortadan kalktığı an kişinin yaşadığı kaygı da ortadan kalkmaktadır.

Durumluk kaygı, bireye sıkıntı ve stres yaratan bir durumda kişiden kişiye değişik şekilde kendisini gösteren kaygı türüdür. Kişinin yaşadığı stres ne kadar yoğun olursa kaygının şiddeti de o kadar yüksek olmaktadır. Stres yaratan durum azaldıkça

kaygının şiddetinde de azalma meydana gelir. Bu kaygıyı yaşayan kişide terleme, kızarma, sararma ve titreme gibi kendisini dışa vuran belirtiler ortaya çıkar (Eraslan, 2009). Kaygının kişilerde ortaya çıkardığı fiziksel ve psikolojik tepkiler farklı olduğu için bu kaygıyı yaşayan kişilerde de hem fiziksel hem de psikolojik birçok farklı tepki ortaya çıkabilmektedir.

Durumluk kaygı, kişinin anlık yaşadığı korku, heyecan ve stres olarak tanımlanır. Kişi kaygı yaşamasına neden olan olay veya durum karşısında fizyolojik tepkiler verir. Bu tepkilerin bazıları terleme, kızarma, titreme ve sararmadır (Şen, 2016). Durumluk kaygı, içinde bulunulan durumdan dolayı yaşanan strese bağlı olarak kişinin vermiş olduğu duygusal ve fizyolojik tepkilerdir (Özgül,2003). Durumluk kaygı yaşayan kişiler fiziksel ve duygusal olarak aynı anda birden çok tepki gösterebileceği gibi sadece fiziksel ya da sadece duygusal bir tepki de gösterebilmektedir.

Durumluk kaygısı kişilerin herhangi bir durum karşısında kendisini rahatsız eden, kendisi için tehdit olarak gördüğü bir durum karşısında vermiş olduğu duygusal tepkiler olarak tanımlamaktadır. Durumluk kaygısının şiddeti kişinin algıladığı tehdidin miktarı ve yorumladığı tehdidin kalıcılığıyla paralellik gösterir (Spielberger 1966; Akt: Özusta, 1995).

2) *Sürekli kaygı*: Yaşanılan bu kaygının şiddetini ve süresini bireyin kişilik yapısı belirler. Kişilik yapısının kaygıya yatkınlığı sürekli kaygı düzeyini belirler. Genel olarak durumluk kaygı sürekli kaygının etkisiyle değişir (Köknel, 2004). Sürekli kaygı, bireyin kişilik özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkan kaygıdır (Kapkıran, 2002). Kişinin psikolojik ve kişisel özellikleri sürekli kaygı yaşamasına neden olabilmektedir. Sağlam bir psikolojiye ve kişilik özelliklerine sahip olmayan kişiler her durumda ve her düşüncede kaygı yaşayabilmektedirler.

Kişinin herhangi bir olay veya durumda kaygı duymasından çok içinde bulunduğu her durum ve olayda kaygı duyması “sürekli kaygı” olarak isimlendirilmektedir. Bu kaygı tipi daha çok mükemmeliyetçi insanlarda görüldüğü söylenebilir. Çünkü bu tür kaygıyı yaşayan insanlar her türlü eleştiri karşısında hemen alınırlar, en ufak başarısızlıkta karamsarlık yaşarlar (Şen, 2016). Sosyal bir varlık olan insan, toplumda sağlıklı bir iletişim kurabilmek için kişisel özelliklerinin ve ruhsal

durumunun farkında olmalı ve bu özelliklerini iyi şekilde yönetebilmelidir. Aksi halde her türlü durum ve olayda duygularını yönetemeyip kaygı yaşayabilmektedir.

Sürekli kaygı bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığı olarak tanımlamaktadır. Bu kaygıyı yaşayan birey, içinde bulunduğu her durumu kendisine kaygı yaratacak şekilde algılayıp yorumlama eğilimindedir. Yani herkes için normal olan bir durumu kendisi için tehdit edici olarak algıladığı için bu kaygıyı sürekli yaşamaktadır (Spielberger 1966; Akt: Özusta, 1995).

Sürekli kaygı, kişinin içinde bulunduğu durumdan bağımsız olarak kendi kişilik özellikleri ve psikolojik durumundan kaynaklı huzursuzluk yaşama, endişe duyma, aşırı duyarlılık gösterme sonucu vermiş olduğu duygusal tepkilerdir (Özgül, 2003). İnsanların herhangi bir olay veya durum karşısında bazen kaygı yaşaması uzmanlar tarafından normal olarak kabul edilmektedir. Ancak kişinin her olay veya her durumda kaygı yaşaması normal kabul edilebilecek bir durum değildir. Bu durum kişinin hem bireysel yönünü hem de toplumsal yönünü olumsuz etkileyebilmektedir.

2.2. Mesleki Kaygı

Meslek, toplumda insanlara ürün ve hizmet üretmek için belli bir süre planlaması içerisinde alınan eğitim ve tecrübe sonucu her türlü sistematığı içerisinde barındıran ve yapılan etkinlik sonucu belli bir gelir elde edilen her türlü iş ve uğraş olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2007).

Mesleki kaygı, herhangi bir mesleği icra eden kişinin planlarını etkileyen ve çeşitli fiziksel, psikolojik ve davranışsal sonuçlara neden olan bir kaygı kaynağı olarak tanımlanmaktadır (Kyriacou, 1987; Akt: Özbay, 2022). Mesleki kaygı kişinin mesleğindeki başarısını etkileyen bir durumdur. Uzmanlar kişinin mesleğinde başarılı olabilmesi için belli düzeyde kaygı yaşamanın normal olduğunu ancak yüksek kaygı düzeyinin mesleki açıdan olumsuzluk yaratabileceğini belirtmektedirler.

Öğretmenlikte mesleki kaygı, öğretmenin eğitim öğretimdeki öğretme etkinliği, kendi mesleki yeterliliği, öğrenci veli, idare ve meslektaşları ile iletişimde yaşadığı kaygı türüdür (Gerçek, 2018). Öğretmenlerin mesleklerini yerine getirme noktasında mesleki yetenekleri hakkında olumsuz düşüncelerini mesleki kaygı olarak isimlendirebiliriz (Ünlü ve Erbaş, 2018). Öğretmenlerin mesleki kaygı yaşamasına

neden olan birçok etken vardır. Bu durum öğretmenlerin mesleki kaygı yaşamamak için birçok faktörle baş etmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

İnsanlar, eğitim hayatlarının sonunda ihtiyaçlarını gidermek için bir mesleğe sahip olurlar. Sahip oldukları bu mesleğin gerekleri, toplumun beklentileri gibi faktörler bazen kişinin üzerinde kaygı, stres, tükenmişlik ve sıkıntı gibi olumsuzlukların oluşmasına neden olur. Öğretmenlik mesleğinde birey çevresindeki insanlarla çok fazla iletişim kurmaktadır. Öğretmenlerin, velilerle, öğrencilerle, idarecilerle ve meslektaşları ile sürekli iletişim halinde olması gerekir. Öğretmenin bu iletişim ağında yaşadığı olumsuzluklar, MEB'in öğretmenlerden beklentileri ve öğretmenin kendi mesleki yetkinliği ile alakalı yaşadığı olumsuzluklar öğretmende kaygının oluşmasına neden olmaktadır (Sarıtış, 2019).

Öğretmenlerin mesleki kaygı yaşamasına neden olan birçok durum söz konusudur. Günümüzde öğretmenler; velilerin, öğrencilerin, okul idarelerinin, zümrelerinin ve okuldaki diğer öğretmenlerin onlar hakkındaki düşünceleri ile kendi mesleki yetkinlikleri konusundaki düşüncelerinden dolayı kaygı yaşayabilmektedirler. Literatür taramasında genellikle meslekte yeni olan öğretmenlerin bu kaygıyı daha fazla yaşadığı söylenebilmektedir. Öğretmenlikte mesleki kıdem ilerledikçe öğretmenlerin mesleki kaygı ile baş etme noktasında daha başarılı oldukları söylenebilmektedir.

Öğretmenlik, bir ülkenin geleceğini şekillendirecek olan kuşakların her anlamıyla donanımlı olmasını sağlayan en önemli meslek gruplarından biridir. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin yanında yani bilişsel yönü kadar psikolojik durumu ve kişilik yapısının yani duyuşsal yönünün de iyi olması gerekmektedir. Çünkü öğretmenin sahip olduğu bu özellikler onun sınıf içindeki davranışlarını etkilemektedir. Öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları öğrencileri olumlu ve olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde yaşadıkları stres, gerginlik, kaygı gibi duyuşsal tepkiler öğretmenlerin verimini düşürmekte ve öğrenciler üzerinde istenmeyen etkilerin oluşmasına neden olmaktadır (Gerçek, 2018).

Kaygı, çoğu kez başarıyı ve başarısızlığı etkileyen faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Herhangi bir meslekte bilgi bakımından yetersiz olan, yapacağı işle ilgili hazırlık yapmayan kişilerin yapacağı işe yönelik daha fazla kaygı yaşadıkları söylenebilmektedir (Bozdam ve Taşgın, 2011). Öğretmenlik mesleğinde

öğretmenlerin yapacağı iş ile ilgili belli bir düzeyde kaygı duymaları onları mesleğin gereklerini yerine getirme noktasında olumlu olarak etkileyebilmektedir. Ancak mesleğin gereklerini yerine getirecek düzeyde olmayan kişiler, mesleklerinde başarısızlığı getirecek olan mesleki kaygıyı yoğun şekilde yaşayabilmektedir.

Öğretmenlik, meslek hayatı boyunca içinde bulunduğu sosyal çevre ile en çok iletişimde bulunan meslek gruplarından biridir. Öğretmenlerin yöneticilerle, velilerle, öğrencilerle ve mesai arkadaşları ile yaşadıkları olumsuz durumlar sonucunda öğretmeni olumsuz etkileyen kaygı durumu ortaya çıkabilmektedir (Sarıtış, 2019).

Öğretmenler, eğitim sisteminin en önemli paydaşlarından birisidir. Öğretmenler toplumsal değişmeye paralel olarak eğitim sisteminde yaşanan değişimlere ayak uydurmak zorundadır. Kendilerini sürekli güncellemeleri gerekmektedir. Bu değişimlerin getirmiş olduğu yeniliklere ayak uydurmanın yanında öğrencilerin motivasyonunu yüksek tutma, materyal eksikliği, kalabalık sınıfların yönetimi, evrak işlerinin yoğunluğu gibi olumsuzluklar ile toplumun beklentileri ve öğretmenlik mesleğinin sorumlulukları öğretmenlerde mesleki kaygıya neden olabilmektedir (Güngör, 2019).

Her meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de çağın getirmiş olduğu yeniliklere ve gelişmelere ayak uydurmak gerekmektedir. Eğitim sistemindeki değişimlere ayak uydurabilmek için öğretmenlerin kendilerini eğitim sisteminin revizelerine göre geliştirip güncellemeleri gerekmektedir. Aksi takdirde öğretmenler yenilenen sorumluluklar karşısında mesleki kaygı yaşayabilmektedirler.

Öğretmenleri olumsuz etkileyecek ve eğitimde verimliliği düşürecek mesleki kaygıların olmaması için öğretmenlerin kendilerini mesleki ve alan bilgisi konusunda yeterli görmeleri ve buna bağlı olarak özgüvenlerinin tam olması gerekmektedir (Mergen vd., 2014). Bu özgüveni kazanabilmeleri için ise kendilerini her anlamda geliştirmeleri gerekmektedir.

Meslek hayatlarında yeni olan öğretmenler; sınıf yönetimi, kendi alanlarına ait yeterlilikleri, öğretim için yaptıkları etkinlikler, kendisinin değerlendirilmesi ve kendisinin yapmış olduğu değerlendirmeler konusunda kaygı duymaktadır (Fuller, 1969; Akt: Deniz ve Tican, 2017). Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça kaygı ile baş etme noktasında daha başarılı oldukları söylenebilmektedir.

Fuller (1969) öğretmenlerin çalışma hayatlarında meslekleriyle ilgili kaygısının üç noktada yoğunlaştığını belirtmektedir (Fuller,1969; Akt: Mergen vd., 2014).

Öğretmenlerin mesleki kaygıları çeşitli dönemlerde farklı etkenlere bağlı olarak ortaya çıkar. Bu kaygılar ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygılar olarak üç başlık altında ele alınabilmektedir. (Saban vd., 2004).

Öğretmenlerin mesleki kaygıları üç durumda kendisini gösterebilmektedir. Bunların ilki ben merkezli kaygılar, ikincisi görev merkezli kaygılar üçüncüsü ise öğrenci merkezli kaygılardır. Mevcut kaygılar her öğretmende aynı düzeyde görünmeyebilir, çünkü her öğretmenin kaygı karşısındaki tepkileri aynı olmayabilir (Fuller, 1969; Akt: Atmaca, 2013).

2.2.1. Ben Merkezli Kaygı

Meslek hayatlarının başında olan öğretmenler ilk aşamada daha çok kendileri ile ilgili kaygı duyarlar. Öğretim, sınıf yönetimi, konu bilgisi gibi alanlarda kendisine yönelik kaygılar taşımaktadır. Bu kaygıyı taşıyan öğretmenler kendilerine genellikle şu soruları sormaktadırlar: Öğrenciler beni sevecek mi? Öğretmenlik mesleğini icra edebilir miyim? Sınıfta düzeni sağlayabilir miyim? Velilerin ve diğer öğretmenlerin bana yönelik düşünceleri nasıl olacak? (Boz, 2008).

Ben merkezli kaygı, öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin genel olarak yaşamış olduğu bir kaygı türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmen, öğretmenlik mesleği ile ilgili önemli bir tecrübesi olmadığı için öğrencilerin, velilerin, okul idaresinin ve diğer öğretmenlerin onun hakkındaki düşünceleri öğretmenin bu kaygıyı yaşamasına neden olmaktadır. Bu kaygıyı yaşayan öğretmenler, kendilerini mesleki yetkinlik konusunda kabul ettirebilmek için sürekli çaba sarf etmektedirler.

Fuller' e göre ben merkezli kaygı yaşayan öğretmen/ öğretmen adaylarının odak noktaları kendileridir. Bu kaygıyı yaşayan öğretmenler mesleklerini başarılı bir şekilde devam ettirip ettiremeyeceğine yönelik kaygı yaşarlar (Fuller,1969; Akt: Mergen vd., 2014).

Ben-merkezli kaygılar öğretmenin kendisine yönelik taşıdığı düşünceler sonucu oluşmaktadır. Ben-merkezli kaygıları taşıyan bir öğretmen mesleğini başarılı şekilde

icra edecek miyim, meslekte başarıyı yakalayabilecek miyim gibi endişeler yaşar. Bundan dolayı kendini sürekli bir baskı altında hisseder. (Fuller 1969; Akt: Taşğın, 2006). Mesleğinin ilk yıllarında bu kaygıyı yaşayan öğretmenler genellikle eğitim öğretim süreci boyunca huzursuzluk hissederler. Kendilerini; öğrenci, veli, okul idaresi ve diğer öğretmenlere karşı ispatlama çabası içinde olmaktadır.

Ben merkezli kaygılar genellikle öğretmenin amirleri ve meslektaşları tarafından olumlu şekilde değerlendirildiğinde bu kaygının üstesinden gelir (Fuller,1969; Akt: Mergen vd., 2014).

2.2.2. Görev Merkezli Kaygı

Görev merkezli kaygı en çok aday öğretmenlerde ve göreve yeni başlayan öğretmenlerde görülür. Öğretmen kendisine yönelik kaygılardan sıyrılıp öğreticilik görevi ile ilgili kaygı duymaya başlar (Hall vd., 1977).

Görev merkezli kaygıları taşıyan bir öğretmen, alanıyla ilgili bilgileri daha etkili şekilde nasıl anlatabilirim endişesi yaşar. Bunun için derste kullanabileceği yeni yöntemler, araç gereçler ve materyaller üzerinde çalışır. Bu kaygıyı yaşayan öğretmenler kendilerine şu gibi soruları sürekli sorarlar: Başarılı olabilmek için öğretim programının dışına çıkabilecek miyim? Öğretim etkinliklerinde ne tür farklılıklar yapabilirim? Meslektaşlarımdan yardım alabilecek miyim? (Fuller 1969; Akt: Taşğın, 2006).

Görev merkezli kaygı yaşayan öğretmenler, genellikle kendi yetkinlikleri hakkındaki kaygı durumunu atlatmış, artık mesleklerini icra etme noktasında görevlerini en iyi şekilde nasıl yapabilirim düşüncesiyle mesleki kaygı yaşamaktadırlar. Bu kaygıyı yaşayan öğretmenler sınıf içinde farklı yöntem ve teknikler kullanırlar, eğitim ortamına farklı materyaller getirmeye başlarlar, kendilerini sürekli güncellemeye çalışırlar.

2.2.3. Öğrenci Merkezli Kaygı

Öğrenci merkezli kaygı, genellikle meslek hayatının vermiş olduğu bilgi, birikim ve tecrübeyle artık kendilerine ve görevlerine yönelik kaygıdan ziyade öğrenciler üzerinde bıraktıkları izler ve öğrencilerinin geleceklerine yönelik kaygı taşıyan öğretmenlerdir. Bu kaygı tecrübeli ve meslekte başarılı olan öğretmenlerin

özelliğidir. Bu kaygı öğrencilerin öğrenmelerine ve mesleki gelişmeye yöneliktir. Öğretmenler genellikle şu soruları kendilerine sorarlar: Öğrencilerimin eğitim ortamındaki ihtiyaçlarına karşılık verebiliyor muyum? Bireysel farklılığı olan öğrencilere yönelik nasıl çalışmalar yapabilirim (Boz, 2008).

Öğretmenler ben merkezli ve görev merkezli kaygılarına yönelik sorunları çözdükleri zaman mesleklerindeki tecrübeyle birlikte öğrencilerinin eğitsel ve sosyal becerileri için kaygı duymaya başlamaktadırlar (Reeves ve Kazelkis, 1985; Akt: Mergen vd., 2014).

Öğrencileri ile alakalı kaygı taşıyan öğretmen, kendisi ve görevi ile alakalı kaygılarından ziyade öğrencinin öğretim sürecine daha fazla nasıl katkı sağlayabilirim düşüncesi ile kaygı duymaktadır. Bu düşünceyle birlikte öğrencinin sosyal, akademik ve psikolojik ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak çalışmalar yapar. Bu kaygıyı yaşayan öğretmenler kendilerine şu soruları sorarlar: Öğrencileri öğrenme konusunda nasıl güdüleyebilirim? Sınıftaki öğrencilerin öğrenme eksiklerini nedenleri ile birlikte tespit edip bu eksiklikleri giderebilir miyim? Özel öğretime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitim ortamı haricinde de kendilerini geliştirebilmeleri için ne yapılabilir? (Taşgın, 2006).

Öğretmenler, mesleklerinin ilk yıllarında kendi yetkinliklerine yönelik kaygıları tecrübe kazandıkça aşmaktadırlar. Mesleki kıdem ilerledikçe ve tecrübe kazandıkça kendisine yönelik kaygıdan sıyrılan öğretmenler mesleklerini daha iyi şekilde nasıl yapabilirim düşüncesiyle öğreticilik yönlerine yönelik kaygı duymaya başlarlar. Kendi yetkinlikleri ve öğreticilik özellikleri ilgili kaygıların üstesinden gelen öğretmenler son olarak öğrencilerinin edinimleri üzerine kaygı duymaya başlamaktadırlar. Öğrenci merkezli kaygıyı yaşayan öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerinin merkezine öğrencileri koyarak öğrencilerinin en üst seviyede fayda elde etmeleri için çaba sarf etmektedirler.

2.3.Tutum

Tutum kişinin kendisine veya çevresindeki herhangi bir şeye karşı tecrübelerine, bilgilerine ve duygularına bağlı olarak oluşturduğu zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki hazırlığıdır (İnceoğlu, 2011).

Tutum, kişinin hem yaşantısından yola çıkarak hem de doğuştan getirdiği özelliklerinden dolayı belirli bir amaç için çalışma eğilimi ve düşüncesidir (Pickens, 2005; Akt: Serin vd, 2015). Tutum, kişiye yüklenilen ve kişinin bir durumla alakalı düşüncelerinin, duygularının ve davranışlarının yönünü belirleyen onları harekete dönüştüren bir zihinsel tavidir (Kağıtçıbaşı, 1999).

Tutum, bireyin psikolojik olarak herhangi bir duruma karşı tutumu oluşturan öğeleri şekillendirerek tutumun olduğu durumun ya yanında olma ya da karşısında olma durumudur (Semerci ve Semerci, 2004). Tutum, kişinin herhangi bir şeye karşı oluşturmuş olduğu olumlu veya olumsuz tavidir. Kişinin oluşturmuş olduğu bu tavır kendisini davranış ve düşüncelerle göstermektedir.

Bireyin, yaşantıları sonucu olaylara karşı duygu ve düşünceleri şekillenir. Bireyin herhangi bir olaya karşı oluşturduğu inanç ve yaklaşımlarına tutum adı verilir (Yenilmez ve Özabacı, 2003). “Tutum, bireyin herhangi bir konuyla ilgili geçmişten bugüne edindiği davranış şeklidir.” (Ürün Karahan, 2015:39). Tutumların oluşmasında bireylerin yaşantıları önemli yer tutmaktadır. Çünkü kişi tutuma konu olan durum hakkında edindiği tecrübelerle o duruma karşı belli bir duygu durumu oluşturur.

Kişinin herhangi bir şeye karşı oluşturduğu tutumun yönünü o şeye duyduğu ilgi ve değer belirler. Değerli bulduğu şeye karşı kabul edici bir tavır takınırken değersiz bulduğu şeye karşı reddedici tavır takınır. Kişi ilgi duyguyu şeylere karşı da olumlu tutum geliştirir (Çetin, 2006). Tutumlar kendilerini çoğu zaman duyuşsal ve davranışsal tepkilerle gösterir. Bireyin göstereceği tepkilerin yönünü ve şiddetini tutumun niteliği belirlemektedir.

Duyuşsal alana ait davranışların büyük bir kısmını tutumlar şekillendirmektedir. Tutumlar, bir objeye, kişiye, düşünceye karşı oluşan beğenme veya beğenmeme ve buna bağlı olarak oluşan davranışları içermektedir. Tutuları doğrudan doğruya gözlemleyemeyiz. Tutumları kişilerin söz ve davranışlarından yola çıkarak anlayabiliriz (Pıçakçı, 2019).

Kağıtçıbaşı (1999:102) tutumun özelliklerini şu şekilde sılamaktadır:

- 1) Tutumlar kişiye yüklenilen yönelimlerdir.

- 2) Tutumların gözle görülebilir bir yanı olmadığını sadece bireyin gözlenebilen davranışlarından yola çıkarak yapılan sentez sonucu bireye atfedilen bir eğilimdir.
- 3) Tutumlar eylemin kendisi değil eylemin yönünü belirleyen bir tavidir.
- 4) Tutumlar psikolojik bir objeye yöneliktir.
- 5) Tutumlar düşünce, duygu ve davranış eğilimi bütünleşmesidir.

2.3.1. Tutumun Öğeleri

Zihinsel bir yönelim olan tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç yönü bulunmaktadır. Bilişsel öge; tutumun olduğu nesne veya durum hakkında sahip olunan bilgileri, duyuşsal ögesi; tutumun olduğu nesne veya duruma karşı duyulan duyguları, davranışsal ögesi ise; tutumun olduğu nesne veya duruma yönelik göstermiş olduğu tüm dışsal tepkileri kapsamaktadır (Köksalan, 1999; Akt: Bozca, 2015).

Tutumun zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi bulunmaktadır. Bu öğeler kendi aralarında örgütlenme ve bir iç tutarlılığa sahip oldukları düşünülmektedir. Bu üç ögenin işlevi ise; bireyin bir konu ile alakalı tecrübeleri zihinsel ögeyi, o konuya duygusal yönelimini belirleyen öge duyuşsal ögeyi, o konuya yönelik nasıl bir tepkide bulunacağını ise davranışsal öge oluşturmaktadır (İnceoğlu, 2011).

Bireyin herhangi bir konu hakkında olumlu veya olumsuz tutum oluşturma, konu hakkında bildiklerini oluşturan zihinsel bileşen, o konu hakkında nasıl bir duygu ile yükleneceğini duyuşsal bileşen, o konu hakkında nasıl bir eylem ortaya konulacağını belirleyen ise davranışsal bileşendir. Konu hakkında olumlu veya olumsuz tutumun oluşmasında bu bileşenlerin ortaya koydukları kararlar etkili olmaktadır. Bundan dolayı tutumun bu üç bileşeninin birbiri ile uyumlu etkileşimi önem arz etmektedir (Dursun, 2019).

2.3.1.1. Zihinsel Öge

Tutumun zihinsel ögesi, tutum objesi ile alakalı edindiğimiz bilgilerdir (Kağıtçıbaşı, 1999). Tutuma konu olan kişi, durum, olay, nesne vb. tutum olgularına ait her türlü

bilgi, tecrübe, inanç ve düşünceyi barındıran tutum ögesi zihinsel ögedir (İnceoğlu, 2011).

Tutum, sahip olunan bilgiler ve tecrübeler üzerinden oluşur. Kendisi hakkında herhangi bir bilgiye sahip olunmayan bir duruma yönelik tutum oluşturulamaz. Tutumun meydana gelebilmesi için tutumun olduğu nesne hakkında kişinin bilgi sahibi olması önemlidir. Bu bilgiler her türlü kaynaktan edinilebilmektedir. Tutumun yönü ve devamlılığı bilgilerin niteliğiyle ilişkilidir. Tutuma kaynaklık eden bilginin niteliğinde değişme meydana gelirse tutumun yönünde de farklılaşma meydana gelir (Baysal, 1981).

Herhangi bir durum hakkında tutum oluşturabilmemizin ilk şartı o durumla ilgili bir tecrübemizin olmasıdır. Tutuma konu olan şey hakkında çeşitli yollardan ede ettiğimiz bilgiler o şeye karşı oluşturacağımız tutumun yönünü belirlemektedir. Elde edilen bilgiler neticesinde tutumun yönü belirlenir ve buna bağlı olarak tutumun duyuşsal yönü ve davranışsal yönü şekillenir.

2.3.1.2. Duyuşsal Öge

Tutumun duyuşsal ögesi, tutumun olduğu duruma yönelik geliştirilen içsel tepkileri (nabızın yükselmesi, vücudun sıcaklaması, ten renginde değişme vb.) içermektedir (Kağıtçıbaşı, 1999).

Tutumun duygusal unsuru, bireyin herhangi bir tutumun olduğu nesneye karşı oluşturduğu duygulardan ibarettir. Duyuşsal ögenin oluşmasını sağlayan tutumun ögesi zihinsel ögedir. Çünkü zihinsel ögenin sahip olduğu bilgiler kişide nasıl bir duygu durumunun oluşacağını belirleyen en önemli unsurdur. Kişinin bir tutum durumunda olumlu veya olumsuz bir duygu yüklenmesi kişinin daha önceki yaşantılarından biriktirdiği bilgi ve tecrübelerle şekillenmektedir (Demir Sarier, 2020).

Duygusal öge diğer ögelere bağlı olarak şekillenir. Yani tek başına ortaya çıkması mümkün değildir. Bireyin tecrübeleri, sahip olduğu bilgiler yani zihinsel ögenin ortaya koydukları tutumun duygusal ögesini şekillendirmektedir (Ünişen ve Demirel, 2018).

Duygusal unsur bireyin değerler sisteminden de önemli ölçüde etkilenir. Birey herhangi bir olguyla iletişim kurarken, kişinin değerler sistemi etkileşim halinde olduğu bu olgulara belli bir yönelim için zemin hazırlar. Yani olumlu veya olumsuz tutumlardan oluşan duyguların oluşmasının önünü açar (İnceoğlu, 2011).

Tutumun duyuşsal ögesi, zihinsel ögeye bağlı olarak şekillenen, kişinin davranışlarına yön veren ögesidir. Duyuşsal ögenin tepkileri genellikle psikolojik olmakla birlikte kendisini fiziksel olarak da gösterebilmektedir.

2.3.1.3. Davranışsal Öge

Tutumun davranışsal ögesi, bilişsel ve duyuşsal ögelerin şekillendirdiği tutum objesine karşı gözlenen tüm davranışları içermektedir (Kağıtçıbaşı, 1999). Davranışsal öge bireyin tutuma konu olan şeye karşı göstermiş olduğu davranış eğilimleridir. Bu davranış eğilimlerini kişinin söz ve hareketlerinden gözlemleyebiliriz (İnceoğlu, 2011).

Tutumun eyleme dökülen unsuru, tutum objesine yönelik nasıl davranacağını belirleyen ögedir. Bu davranışlar zihinsel ve duyuşsal ögelerine bağlı olarak oluşmaktadırlar. Yani kişinin nesne hakkındaki bilgi, düşünce ve duyguları davranışlarını belirlemektedir (Üstündağ, 2001). Tutumu oluşturan ögeler sıralandığında en son aşamayı davranışsal öge oluşturmaktadır. Bilişsel ve duygusal ögelerin sentezi olarak davranışsal öge ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı bireyin bilgi ve düşünceleri bireyin duygularını belirlerken duygular da davranışın yönünü belirlemektedir (Dursun,2019).

Tutumun davranışsal ögesini şekillendiren unsurlar duygu ve düşüncelerdir. İnsanlar her ne kadar bazen duygularının gerektirdiği davranışları göstermeseler de bireyin davranışları genel olarak duyguları tarafından şekillenmektedir. Bu noktada genel olarak bireyin tutumlarından yola çıkarak eylemlerini tahmin edebilmekteyiz (Morgan, 1998; Akt: Bozca,2015).

Tutumun zihinsel ve duyuşsal ögelerinin yansıması olan davranışsal öge, tutuma konu olan şeye karşı somut adımın atıldığı ögedir. Kişi tutuma konu olan şeye karşı bilgi sahibi oldukça ona yönelik bir duygu durumu oluşturmaktadır. Bu duygu durumunun yönü kişinin tecrübelerine göre şekillenir ve davranışa dönüşür.

2.4.Mesleki Tutum

Bireyin meslek seçiminde doğru tercih yapması mesleğe karşı olumlu tutum sergilemesini sağlayıp yaşamında mutlu ve başarılı olmasını sağlayacaktır. Ayrıca mesleğini severek yapacağından dolayı o meslekte başarılı olup toplumun kalkınmasına da katkı sunacaktır (Bozdoğan vd., 2007).

İnsanların çalışma hayatlarında başarılı olmaları meslek seçimlerini doğru yapmalarına bağlıdır. Meslek seçimini severek yapan kişiler mesleklerine karşı olumlu tutum oluşturup başarılı olurken, meslek seçimini severek yapmayan kişiler ise mesleklerine karşı olumsuz tutum oluşturarak mesleklerinde başarılı olamazlar. Bu durum öğretmenlik mesleği için de önem arz etmektedir. Mesleğine karşı olumlu tutum oluşturan öğretmenler meslek hayatlarında daha başarılı ve mutlu olurlar (Dursun, 2019).

Bir toplumun geleceğini şekillendiren öğretmenlerin yaptığı işe yönelik olumlu tutuma sahip olması, yetiştirdiği öğrencilerin topluma faydalı bireyler olmasındaki en büyük etkenlerden biridir.

Günümüz yenilikçi eğitim sistemlerinde bireylerin meslek seçiminde ilgi ve isteklerini göz önünde bulundurarak tercihte bulunmaları gerektiğini ancak bu şekilde mesleğe karşı olumlu tutum geliştirilebileceği vurgulanmaktadır (Bozdoğan vd., 2007). Öğrencilerin gelecekte yapacakları mesleklerde mutlu olmaları ve mesleklerine karşı olumlu tutum sergilemeleri için öğretmenlere mesleki rehberlik konusunda önemli görevler düşmektedir.

Eğitim sisteminin en önemli yapı taşı öğretmendir. Öğretmen kişiliğiyle, bilgisi ve becerisiyle, mesleğini icra etme arzusuyla öğrencilere istendik davranışların kazandırılmasında önemli rol oynar. Öğretmenin bu süreçte sahip olması gereken alan bilgisi, genel kültür bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi bulunmaktadır. Ancak öğrencilerde olumlu bir etki bırakmak için öğretmenlerin duyuşsal tepkilerinden olan mesleğe karşı tutumu da önem arz etmektedir. Günümüzde öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumlarını belirleyen unsurlar arasında; öğretmenleri iş, sağlık ve sosyal güvencelerinin olmaması, maddi gelirinin ve toplumsal saygınlıklarının yeterli düzeyde olmaması olarak görülebilir (Semerci ve Semerci, 2004).

Öğretmenler, mesleklerini en iyi şekilde yapmaya kendilerini odaklayabilmeleri için her anlamda iyi durumda olmaları gerekmektedir. Bir öğretmenin sahip olduğu problemler, eğitim öğretim faaliyetlerinin önüne geçiyorsa o öğretmenin mesleğine karşı olumlu tutum geliştirmesi ve başarılı olması beklenemez.

Öğretmenlik mesleğinin özüne uygun şekilde yerine getirilmesi öğretmenlerin mesleğe karşı tutumuna bağlıdır (Durmuşoğlu, vd., 2009).

Öğretmenlerin eğitimde başarıyı yakalayabilmeleri için öncelikle mesleklerine karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri gerekmektedir. Mesleklerine karşı olumlu bir tutum içinde olmayan öğretmenler meslek hayatlarında mutlu olmamaktadırlar. Mutlu olmayan öğretmenler öğretim konusunda isteksiz olmaktadır. Bunun sonucunda da kaliteli bir eğitim gerçekleşmemektedir (Erçek, 2018).

Bir sınıftaki öğretmenin sınıf içindeki davranışları analiz edildiğinde öğretmenin davranışlarını şekillendiren en önemli unsurlardan birisinin o öğretmenin mesleğine karşı oluşturduğu tutumun özelliği ile alakalı olduğu görülmektedir (Üstüner, 2006).

Mesleğine karşı olumlu tutuma sahip öğretmenler, derslerine hazırlıklı gelirler, eğitim öğretimi zenginleştirmek için farklı yollar denerler, sınıf içinde güler yüzlü ve heyecanlı olurlar. Aynı zamanda öğrencilerine karşı sevecen bir tutuma sahip olurlar.

Öğretmenlik mesleğine olumsuz tutumun olduğu bir sistemde öğretmenlerin başarısı düşüktür. Olumsuz tutuma sahip öğretmenler, öğrencileri sevmezler, kendilerini geliştirme gereksinimi duymazlar, eğitime yönelik heyecan ve istekleri yoktur. Öğretmenlik mesleğine olumlu tutum geliştiren öğretmenler, öğrencileri severler, kendilerini geliştirirler, eğitsel başarı için çaba harcarlar, heyecanlı ve istekli olmaktadır. Bunun sonucunda da eğitimde başarı artmaktadır (Semerci ve Semerci, 2004).

Mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştiren öğretmenler; görevlerini gerektiği gibi yerine getirirler, araştırmacı olurlar, yaratıcı düşünürler, yeniliklere açık olurlar, öğrencileri daha iyi motive ederler, kurallarda esnek olurlar, davranışlarında daha samimi olurlar, zamanlarını etkili kullanırlar. Yani mesleklerini tam anlamıyla severek ve zevk alarak yapmaya çalışırlar (Çeliköz ve Çetin, 2004).

Günümüzde bir toplumun gelişebilmesi, toplumun her üyesinin sahip olduğu işi en iyi şekilde yapmasına bağlıdır. İşini severek yapan meslek sahiplerinin çıktıkları da

kaliteli olmaktadır. Bir toplumun geleceğini şekillendiren en önemli mesleklerden biri olan öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerin yetiştirdikleri öğrencilere faydalı olabilmeleri için mesleklerini severek yapmaları gerekmektedir.

Öğretmenlik sürekli değişim içeren bir meslektir. Öğretmenler kendilerini yetiştiren kurumların öğrettikleri ile meslek hayatları boyunca aynı şekilde devam edemeyeceklerini bilmeleri gerekmektedir. Kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Bu gelişimi sağlamanın ilk koşulu ise mesleklerine karşı olumlu tutum sergilemeleri gerekmektedir (Yılmaz, 2002).

Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanıp geliştirmeleri mesleğe karşı oluşturdukları tutumlara bağlıdır. Bir öğretmen kendi alanında ve öğretmenlik mesleğinde ne kadar iyi olursa olsun mesleki tutumu düşük ise sahip olduklarını öğretim becerilerine ve sınıf içi davranışlarına yansıtamayacaktır (Pıçakçı, 2019).

İşini severek yapan kişiler, işimi en iyi şekilde nasıl yapabilirim düşüncesiyle hareket etmektedirler. Kendilerini sürekli geliştirmeye çalışırlar. Öğretmenlerin de mesleklerinde başarılı olabilmeleri için değişen koşullar karşısında kendilerini sürekli yenileyip geliştirmeleri gerekmektedir. Bu değişim ve gelişmeyi de ancak mesleklerine karşı olumlu tutuma sahip öğretmenler gerçekleştirmektedirler.

Öğretmenlerin öğrencileri ile olan ilişkilerine ve öğretime verdikleri önemi tutumların şekillendirdiği ortaya konulmuştur. Mesleki tutumu yüksek olan öğretmenler kendi mesleklerine ve öğrencilerine karşı kendilerini sorumlu olarak görürler, öğrencilerine ve mesleklerine saygı duyarlar. Kendilerini sürekli geliştirmek için çaba sarf ederler. Ancak mesleki tutumları düşük olan öğretmenler, öğretmenliği sadece bir meslek olarak görüp kendilerini geliştirme ihtiyacı duymayıp sabit bir özellikle mesleklerini icra ederler (Pıçakçı, 2019).

Tanrıögen (1997) mesleğine karşı olumlu tutum geliştiren öğretmenlerin bu durumu onların mesleki doyumları üzerinde de olumlu etki yarattığını belirtmiştir. Mesleğine karşı olumlu tutum geliştiren öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere önem verdikleri, sosyal olarak da daha sağlıklı ilişkiler kurdukları gözlenmektedir.

Bir kişinin meslek anlayışı yani mesleki tutumu o kişinin meslekteki davranışlarının belirleyicisidir. Öğretmenin mesleki tutumu sınıf içinde öğrenciler üzerinde büyük etkiye sahiptir. Çünkü öğrenciler çoğu zaman öğretmenin anlattığı konulardan çok

mesleki tutumundan dolayı konuyu nasıl anlattığından veya nasıl yorumladığından etkilenmektedirler. Bundan dolayı öğretmenin mesleki tutumu, düşünsel yapısı ve kişiliği öğrenciyi etkilemektedir (Varış, 1996).

Öğrencilerin gözündeki en önemli rol modellerden birisi öğretmenleridir. Öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumu, öğrencilerin gelecekte seçeceği meslek üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Öğretmenin tecrübesi, öğrencilerinin akademik durumu, görev yaptığı yer, refah seviyesi, mesleki doyumu gibi etkenler öğretmenlerin mesleki tutumunu etkilemektedir (Ünişen ve Demirel 2018).

Öğretmenlerin mesleki tutumları öğrenciler üzerinde etkili olan bir faktördür. Çünkü öğretmenlerin eğitim sistemindeki tutumları öğrencilerin öğrenme isteklerini ve kişilik yapılarını önemli düzeyde etkilemektedir (Küçükahmet, 2001).

Toplumda hangi meslek olursa olsun o mesleği icra eden kişiler işlerini severek yapmazlar ise kişinin o meslekte başarılı ve mutlu olması beklenemez. Meslek hayatları boyunca binlerce öğrencinin hayatına dokunan öğretmenlerin işini severek yapmaları, hayatlarına dokundukları her öğrencinin geleceğini olumlu yönde şekillendirmektedir. Öğretmenin sadece ders aktarıcısı olmadığı aynı zamanda toplumun kültür aktarıcısı olduğu gerçeği öğretmenlik mesleğinin ne kadar önemli bir konuma sahip olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bundan dolayı gelecek kuşakların topluma faydalı olmaları öncelikle öğretmenlerin mesleki tutumlarının olumlu olmasına bağlıdır.

2.5. Öğretmen Tutumları

Öğretmenlik mesleği, 2022 tarihli 31750 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununda şu şekilde tanımlanmıştır: “Öğretmenlik, eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini, Türk Millî Eğitiminin amaçları ve temel ilkeleri ile öğretmenlik mesleği etik ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdür.” (ÖMK, 2022:1).

Öğrencilerin yetiştirilmesi noktasında öğretmenlerin sahip oldukları akademik bilgi kadar öğretmenlerin tutum ve davranışları da çok önemli yer tutmaktadır (Ünişen ve Demirel, 2018).

Öğrenciler, öğretmenlerin kişilik özelliklerinden etkilenmektedir. Özellikle öğretmenlerin tutumları öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Öğretmenin öğrencilere ve okuldaki faaliyetlere karşı oluşturduğu tutum öğrencilerin hem öğrenmeleri hem de kişilikleri üzerinde etkilidir. Öğretmenlerin bu tutumları sınıf içindeki öğretmen- öğrenci ilişkilerinin yönünü de belirlemektedir. Öğretmenlerin mesleklerine karşı oluşturdukları tutumları öğrenciler üzerinde büyük etkilere neden olmasından dolayı eğitimin verimli olabilmesi için öğretmen tutumlarının olumlu olması gerektiği fikrini zorunlu kılmaktadır. Çünkü mesleğine karşı olumsuz tutuma sahip bir öğretmenin öğrencileri, sınıf içinde kendilerini rahat ifade edemezler, öğrenmeye karşı ilgisiz olurlar, yeteneklerinin farkına varamayıp yeteneklerini geliştiremezler (Şen, 2006).

2.5.1.Otoriter Tutum

Sınıfta otoriter bir tutum sergileyen öğretmen, öğrenciye yaklaşımında güç, baskı ve eleştirel davranışlar sergilemektedir. Bu tutuma sahip öğretmen, öğrenciler hata yaptıklarında eleştiri ve bastırma yolunu seçerek öğrencilerin düşüncelerini önemsemez. Sınıfta özgür bir düşünce ortamı yaratmaz, sınıfta baskıcı bir tutum oluşturur. İlişkilerinde sürekli olarak sert olup öğrenci değerlendirmelerinde tarafsız davranmamaktadır. Öğrencilerine eleştiri yaptırmaz ve öğrencilerden koşulsuz itaat etmelerini ister. Dersi yürütebilmek için ceza ve düşük not verme tehdidinde bulunur. Bu tutumu sergileyen öğretmenlerin sınıfta bir düşmanlık ortamının oluşmasına, öğrenciler üzerinde güçsüzlük, rekabet, yüksek bağlılık ve konulara yabancılaşma duygusu yarattığı ortaya konulmuştur (Kılbaş Köktaş, 2003).

Otoriter tutuma sahip öğretmenler sınıf içindeki tek yetkili kişidir. İlişkilerinde katıdır. Öğrencilerin düşünce ve görüşlerine hiç önem vermezler. Dersin tek yürütücüsü ve sorumlusudur. Kendisine kayıtsız itaat edilmesini ister. Sınıftaki üstünlüğünü korumak için sık sık düşük not verme, sınıfta bırakma ve dayak atma gibi tehditlerde bulunur (Tezcan, 2018).

Otoriter öğretmenler öğrencilerine güvenmezler, öğrencilerin fikirleri onlar için önem arz etmez, kendilerinin eleştirilmesini istemezler, sınıf içinde daima titiz ve sert bir tavır sergilerler. Öğrencileri değerlendirmede tarafsız davranamazlar (Oğuzkan, 1985; Akt: Şen, 2006).

Çağdaş bir eğitim sisteminde otoriter öğretmen tutumu tercih edilen bir durum değildir. Öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmeleri adına sınıf içinde demokratik bir ortamın olması gerekmektedir. Öğrenciler; kendilerini rahat ifade edebilmeleri, farklı görüşler ortaya koyabilmeleri ve eleştiri yapabilmeleri için karşılarında onların fikirlerine saygı duyan, onları anlayan bir öğretmene ihtiyaç duyarlar.

Tezcan (2018: 436) otokratik öğretmenin öğrenciler üzerindeki etkilerini şu şekilde sıralar:

- Öğrenci düşündüğü gibi davranamaz.
- Öğrencide sorumluluk duygusu gelişmez.
- Dersteki zorlama kalkınca öğrenci kendisini bir disiplinsizlik içinde bulur.
- Öğrencide bilgiyi kendi çabasıyla elde edebilme yeteneği gelişmez.
- Öğrencide bireysellik ön planda olur.
- Derste edinilen bilgilerin kalıcılığı olmaz.
- Öğrenci derse karşı ilgisiz olur. Ders süresince dersten verim alamaz.

2.5.2. Demokratik Tutum

Sınıf içinde demokratik tutum sergileyen öğretmenler, öğrencilere sorumluluk vererek öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlar. Bu tutuma sahip öğretmenler eleştirmek ve aşağılamaktan kaçınırlar. Bu öğretmenlerin sınıflarında iletişim; açık, dostça ve özgürce gerçekleşir. Demokratik tutumun olduğu sınıflarda performansın ve öğrenci başarısının yüksek olduğu görülmektedir. Dersin hazırlayıcısı ve yürütücüsü öğrencilerdir. Öğretmen öğretim sürecinde rehberlik eder (Kılbaş Köktaş, 2003).

Demokratik bir öğretmen tutumunun olduğu sınıfta, öğrenciler hem öğretmenlerine hem de derslerine karşı olumlu bir tavır sergilemektedirler. Böyle bir sınıf ortamında sınıf içi etkileşim yüksek olduğu için öğrenme daha kalıcı olabilmektedir. Ayrıca sınıftaki çekingen öğrencilerin derse katılımı daha kolay olabilmektedir.

Demokratik tutuma sahip öğretmen, öğrencileri arasında herhangi bir ayrım yapmayan, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını bilen ve ona göre davranan,

öğrencilerine sorumluluk veren, öğrencilerini tarafsız olarak değerlendiren, zamanını verimli kullanan, notla tehdit etmeyen davranışlar sergiler (Küçükahmet, 1999).

Demokratik tutuma sahip öğretmen, öğrencilerinin görüşlerine önem verir. Sınıf içinde eleştirilere önem vererek bu davranışların devamlı olması için öğrencileri teşvik eder. Değerlendirmelerinde objektif davranır. Dersin yürütülmesinde öğrenciye sorumluluk verir (Tezcan, 2018).

Demokratik tutuma sahip öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin gereklerini bilen, kendini mesleğine adanmış, öğrencilerine önem veren bir özelliğe sahiptir.

Tezcan (2018: 435) demokratik öğretmenin öğrenciler üzerindeki etkilerini şu şekilde sıralar:

- Öğrenci kendi başına araştırma ve karar verme alışkanlığına sahip olur.
- Konuları anlayarak öğrendikleri için kalıcı öğrenme gerçekleşir.
- Okul kuralları öğrenci tarafından özümseir.
- Öğrenciler birbirlerine karşı olumlu duygular geliştirirler.
- Görev bilinci gelişir.
- Öğretmenlerine karşı olumlu duygular oluştururlar.
- Öğrencinin duygu ve davranışları birbirini tamamlamaktadır.

2.5.3. İlgisiz Tutum

Sınıf içinde ilgisiz bir tutum sergileyen öğretmenlerin sınıflarında düzensizlik ve kaos oluşur. Bu tutuma sahip öğretmenler öğrenciyi tamamen kendi başına bırakır, herhangi bir yönlendirmede bulunmaz. Öğrenciler kaygı ve kaybetme korkusu yaşarlar. Öğrenciler öğretmenlerinin değerlendirme noktasında tutarsız davranmalarından dolayı huzursuzluk ve kararsızlık yaşarlar (Kılbaş Köktaş, 2003).

İlgisiz bir tutuma sahip öğretmenler, öğrencilerinin sorunları ile yeterince ilgilenmezler, yeterince rehberlik yapmazlar, sınıf içi iletişimleri zayıftır, çalışmalarında genellikle plansız olurlar. Ayrıca değerlendirmelerinde tarafsız davranmadıkları için öğrencilerde güvensizlik yaratırlar (Oğuzkan, 1985; Akt: Şen, 2006).

Sınıf içinde öğretmenlerin tutum ve davranışları öğrencileri olumlu ve olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Öğretmenleri tarafından ilgi gösterilmeyen, iletişim

kurulmayan, sorunları ile ilgilenilmeyen, sevinçleri ve üzüntülerine ortak olunmayan öğrenciler kendilerini değersiz hissedebilmektedirler. Bu durum öğrencilerin öğretmene ve derse karşı ilgisiz kalarak başarısızlık yaşamalarına neden olabilmektedir.

İlgisiz tutuma sahip öğretmenler sınıf yönetimi, yönlendirme, öğrenme süreçlerinin planlanması gibi noktalarda iyi bir performans sergileyememektedirler (Tezcan, 2018).

Genel olarak otoriter öğretmen özelliklerinin tersini gösteren ilgisiz öğretmen tutumu çağdaş eğitim sisteminde istenilen bir öğretmen tutumu değildir. Bu tutuma sahip öğretmenler genel olarak işini sevmeyen, öğretmenliğin gereklerini önemsemeyen, öğretmenliği sadece bir iş olarak gören bir anlayışa sahiptirler.

Tezcan (2018: 436) ilgisiz öğretmenin öğrenciler üzerindeki etkilerini şu şekilde sıralar:

- Öğrenci sınıfta kuralsız davranır.
- Öğrenci derste kuralsız davrandığı için hayatının diğer dönemlerinde de bu davranışlarını sürdürür.
- Etkin bir eğitim öğretim ortamı oluşmaz.
- Öğrenciler sınıfta kuralsız davrandıkları için öğrenciler arasında çatışma ortaya çıkar.

2.6. Mesleki Adanmışlık

Adanmışlık, kişinin tüm gücünü belli bir hedef doğrultusunda harcayıp o amaç doğrultusunda isteyerek çalışması olarak ifade edilebilir (Malak Akdağ, 2020).

Adanmışlık durumu, bireyin bir şeyi yapmak için kararlı olması, yapacağı iş için olumlu duygular beslemesi, o işe olan inancının olması ve o işi yapmak için istekli şekilde zaman harcaması durumudur. Bir kişinin herhangi bir şeye karşı hissettiği adanmışlık duygusu o kişinin o şeye karşı tutumunu da etkilemektedir (Ergun, 1975; Akt: Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020). Mesleğe adanmışlık, kişinin mesleğini yaparken isteyerek mesleği için çaba göstermesi, işine konsantre olması, işine odaklanması durumudur (Turhan, vd., 2012).

Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen ve bu mesleğin onun için doğru bir tercih olduğuna inanan öğretmenler hem mesleklerine karşı olumlu tutum oluştururlar hem de mesleklerini icra ederken en yüksek motivasyonla çalışırlar.

Eğitimde kalitenin artması birçok etkene bağlıdır. Bunlardan biri de öğretmenlerin nitelikli bir öğretim hizmeti sunmalarındır. Bu durumun gerçekleşmesi için önemli koşullardan birisi ise öğretmenlerin mesleğe adanmışlık duygusuna sahip olmalarıdır (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020).

Mesleğe adanmışlık duygusuna sahip olmayan öğretmenler, öğretmenlik mesleğini ihtiyaçlarını karşılamak için yaptıkları bir iş olarak görebilmektedirler. Ancak kendilerini mesleklerine adayan öğretmenler için öğretmenlik mesleği bir tutku olmaktadır. Mesleklerini en iyi şekilde yapmak için çaba sarf etmektedirler, yaptıkları işten mutlu olmaktadır, kendilerini mesleki olarak sürekli geliştirmeye çalışmaktadırlar.

Eğitim sisteminde öğretmenler önemli bir yer tutmaktadır. Etkili bir öğretimin en önemli koşulu öğretmenlerin kendilerini mesleklerine adanmış olmalarıdır (Hoy ve Miskel, 2010; Akt: Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Kendilerini mesleklerine adayan öğretmenler; işlerini severek yaparlar, meslektaşları ile olumlu ilişkiler geliştirirler ve eğitim sürecini başarılı şekilde yürütürler (Karahan, 2018).

Eğitimde başarıyı yakalamak için öğretmenin, öğretmenlik mesleğinin tüm unsurlarını önemli görerek özverili çalışması gerekir. Yani öğretmenin öğretmenlik mesleğinin doğasına, gerekliliklerine, kurallarına uyması gerekir. Mesleğine adanmış öğretmenler çağdaş eğitim sisteminde öğrenci merkezli bir anlayışa sahiptirler. Öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundururlar. Her öğrencinin bireysel farklılığının olduğunu bilerek ona göre planlama yapmaktadırlar. Mesleğe adanmış bir öğretmen öğrencinin ve okulun başarısı için çaba sarf eder. Kendisini sürekli yenileyerek geliştirmeye çalışır. Okulun ve öğrencinin başarısı ile gururlanan ve bu başarıların devamı için her fırsatı değerlendirmeye çalışır (Butucha, 2013; Akt: Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020).

Kendisini mesleğine adayan bir öğretmen, eğitim sistemini ve öğrenciyi bir bütün olarak görür. Bu bütünlüğü bozmamak adına mesleğinin gereksinimlerine cevap verebilmek için yoğun bir çaba sarf etmektedir.

Öğretimde başarının gerçekleşmesi için öncelikle öğretmenlerin bu mesleği severek yapmaları gerekmektedir. Bu mesleği yaparken zevk almaları, tutkuyla yapmaları, herhangi bir olumsuz kaygı yaşamamaları gerekir ki öğrencilerine katkı sağlayabilsinler. Yani öğretmenlerin mesleğine adanmış olmaları gerekmektedir (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020).

Kavgacı'ya (2014) göre, öğretmenin mesleğine adanmış olması demek işini yaparken kendini rahat ve huzurlu hissetmesi, amaçlarını gerçekleştireceğine olan inancının olması, işinde verimli olması, mesleğini sevmesi, yani her yönüyle mesleği ile bütünleşmiş olması anlamına gelir.

Mesleğe adanmışlık, kişinin mesleğine karşı göstermiş olduğu tutumu ve mesleğinin gereklerine göre davranış gösterme beklentisidir. Mesleğine adanmış kişi mesleğini en iyi şekilde yapmaya çalışır. Bu şekilde davranan kişi mesleğinde başarıyı yakalamaktadır. Öğretmenlik mesleğinde de mesleğe adanmış bir öğretmen hem kendi başarısı için hem de öğrencilerin başarısı için çaba sarf etmektedir. Mesleğe adanmışlık hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin başarılı olmasında önemli bir yer tutmaktadır (Turhan, vd., 2012). Kendisini mesleğine adayan öğretmen, öğrencilerinin başarısından mutlu olduğu için daha fazla çalışma motivasyonu kazanır.

Okulda öğrenci üzerinde en önemli etkiyi öğretmenler bırakmaktadır. Öğretmenlerin bu etkileme gücü öğrencilerin okulu sevmesi, öğrenmeye yönelik olumlu tutum göstermesi gibi olumlu sonuçlar doğuracağı gibi öğretmenin olumsuz davranış kalıpları öğrencinin sosyal ve akademik yönünü olumsuz etkileyebilmektedir. Bu noktada öğretmenin mesleğine karşı beslediği duygular belirleyici olmaktadır (Celep ve Bülbül, 2003).

Mesleğine adanmış bir öğretmen tarafından öğrencilere verilen kavramlar daha kalıcı olmaktadır. Mesleğe adanmış bir öğretmenin dersi öğrenciler tarafından daha ilgi çekici olur ve öğrencilerin zihinlerine daha kalıcı şekilde yer edinir (Bozdaş,2013).

Mesleğine adanmış öğretmenler, öğrencilerine ve mesleklerine değer verirler. Öğrencilerine değer veren öğretmenler öğrencileri için en iyisini yapmaya çalışırlar. Kendilerini değerli hisseden öğrenciler çalışma konusunda daha fazla istekli olurlar. Bu durum da eğitimde başarıyı getirmektedir.

Mesleğine adanmış öğretmenlerin en temel özelliklerini Bozdaş (2013:58) şöyle sıralamaktadır:

- 1) Öğrencilerle çalışmaya isteklidir ve çocukların bilgilerini, düşüncelerini önemser.
- 2) Öğrencilerinin eğitim eksikliğinden dolayı öğretim hevesi kırılmaz.
- 3) Öğrencileriyle ilgilenir.
- 4) Güncel problemlerle ve sınıftaki mevcut olaylarla ilgilenir ve okulda buna yönelik etkinlikler yapar.
- 5) Ciddidir ama aynı zamanda mizahi yönü de kuvvetlidir.
- 6) Öğrencilerinin anlamsız davranışlarını hoşgörü ile karşılar ancak aynı zamanda öğrencilerinin istedik davranışları konusunda eleştirel ve titizdir.
- 7) Karşılıklı saygı kültürü oluşturmaya çalışır ve öğrencilerin fikirlerine saygı duyup önem verir.
- 8) Risk almayı sever. Yaptığı hatalardan ders çıkarır.
- 9) Öğrencilerin hatalarından ders çıkarmaları için çalışmalar yapar.
- 10) Görevini ciddiye alır, düşündüklerinde açık fikirlidir.

Mesleğe adanmış bir öğretmenin öğretmenlik mesleğinin gereklerini en iyi şekilde yerine getireceği, sınıf içinde öğrencileri ile iletişiminin kuvvetli olacağı böylece istenilen hedeflere ulaşma noktasında olumlu bir iklimin oluşacağı ön görülmektedir (Çelik, 2008).

Öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları ile öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmeleri ve kendilerine uygun bir meslek olduğunu düşünmeleriyle doğru orantılıdır. Öğretmenlik mesleğinin kendisi için doğru meslek olduğunu düşünen öğretmenler mesleklerinin en ideal meslek olduğu ve bu meslekte kendilerini geliştirmeleri gerektiği inancı doğar (Çağrı Engin, 2020).

Mesleğine adanmış öğretmenler okulu, öğrencileri severler. Öğretmenlik onlar için bir meslekten çok yaşam tarzı haline gelir. Öğretimin etkililiği için farklı öğretim teknikleri kullanırlar, öğretim için daha fazla zaman ayırırlar. Ancak mesleğine adanmamış öğretmenler için öğretmenlik sadece bir meslektir. Öğretimin ne kadar etkili olduğunu pek düşünmezler, farklı öğretim yollarını denemezler, öğretimde

öğretmen merkezli olurlar, görevlerini yerine getirecekleri zamanı minimum şekilde kullanırlar (Bozdaş, 2013).

Mesleğine adanmış bir öğretmenin meslek bazlı, öğrenci bazlı ve toplum bazlı etkinliğini Hussen vd. (2016) dan aktaran Çağrı Engin'e (2020:16) göre şu şekilde sıralayabiliriz:

Mesleki açıdan:

- Öğretim üzerinde etkisi vardır.
- Doğru çalışmalar ve etkinliklerle amaçlara ulaşır.
- Aile ile etkileşim halindedir.
- Çağdaş bir toplum yapısına uyum sağlar.
- Uzmanlığını geliştirir.
- Uzmanlık ortaya çıkar.
- İçerik bilgisi ve mesleki alan bilgisine yönlendirir.
- Eğitimsel kazanımların edinilmesini sağlar.
- Eğitim sürecini doğru yönetir.

Öğrenciler açısından:

Öğrencilerle etkileşim kurmaktır.

- Öğrenme için bir kültür oluşturur.
- Öğrencilerin öğrenmesini sağlar.
- Eğitimde devamlılığı sağlar.
- Esneklik ve sorumluluğu geliştirir.
- Öğrencilerin bilgi birikimini zenginleştirir.
- Olumlu bir iletişim ortamını oluşturur.
- Öğrenci davranışlarını iyi yönetir.

Toplum açısından:

- Öğrenme alışkanlığı oluşturur.
- Okul ile toplum arasında sembolik ilişki kurulmasını sağlar.
- Toplumsal düzeyde öğrenmenin yaşam boyu sürdürülmesi gerektiği bilincinin edinilmesini sağlar.
- Temel değerlerin özümsemesini sağlar.

- Kültürel mirasın yeni kuşaklara aktarılmasını kontrol eder.

Mesleki adanmışlık herhangi bir mesleği icra eden kişinin o mesleğe yönelik aidiyet duygusudur. Öğretmenlik mesleğinde adanmış bir  ğretmen mesleğini severek yapar.  ğrencilerinin akademik gelişimi için çaba sarf eder (Shukla, 2014).

Mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan öğretmenler meslek ideallerini gerçekleştirmek için yoğun çaba sarf etmektedirler. Eğitimde en iyi ve en etkili  ğretim yöntemi için kendilerini sürekli geliştirirler. Öğrencileri için her türlü fedakarlığı yapmaktadırlar.

2.7. Öğretmenlik Mesleği

Meslek; toplumsal kurumların gerektirdiği iş bölümü sonucunda insanın ve toplumun gereksinimlerini karşılamak için bireyin ilgi ve yetenekleri çerçevesinde etkinlikte bulunduğu faaliyetler bütünüdür (Hacıoğlu ve Alkan, 1997).

Öğretmenlik meslek kanununda öğretmenliğin tanımı “ ğretmenlik, eğitim ve  ğretim ile bununla ilgili yönetim görevleri üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” şeklinde yapılmıştır ( MK, 2022:1).

Günümüzde genellikle davranış değiştirme süreci olarak tanımlanan eğitimin üç temel ögesi vardır. Bunları  ğrenen, öğretilen ve öğreten olarak belirleyebiliriz. Eğitim süreci genel olarak bu üç  ge arasındaki etkileşimden oluşmaktadır. Bu üç ögeden öğreten olarak  ğretmen ve öğretmenlik mesleği geçmişten beri her toplumda diğer meslekler içinde en kutsal olarak algılanmış ve öğretmenlik ana meslek olarak sayılmıştır (Kılbaş Köktaş, 2003).

Öğretmenlik, yetkin olunan alanda sahip olunan bilgilerin daha çok eğitim ortamında etkileşim kurarak karşısındakilere aktaran bir meslek grubudur.  ğretmenliği sadece okul içindeki bilgi aktaran görevi ile düşünmek yanlış olur. Çünkü  ğretmen okul dışında öğrencinin yaşam alanında da  ğreticilik görevini sürdürmektedir. Ayrıca  ğretmen, öğrenciler için sadece belli bilgileri aktaran bir kişi olarak görülmez. Öğretmenler  ğrencilerin yaşamları boyunca ortaya koyacakları davranışları için örnek olmaktadır. Bundan dolayı öğretmenler bir ülkenin gelişmesi ve gelecek nesillerin her anlamda birikimli olmasında büyük bir görev üstlenmektedirler (Güngör, 2019).

Öğretmenlerin görev tanımlarına baktığımızda, öğretmenler toplumda hem akademik bir role sahipler hem de birer karakter eğitimcisidirler. Akademik uzmanlık rolü öğretmenlerin geleneksel rolü olarak görülmektedir. Ancak günümüzdeki hızlı değişimlere paralel olarak eğitime olan beklentiler değiştiği için bu rolden beklentiler de giderek artmıştır (Kıncal, 2004).

Öğretmenlik mesleği geçmişi eskilere dayanan kendine özgü özellikleri ve yeterlilikleri olan ve toplumun tüm kesimleri tarafından değer gören önemli mesleklerden biridir (Dursun, 2019).

Öğretmen bir ulusun en önemli özelliklerine şekil veren üretici bir insandır. Toplumu oluşturan tüm bireyler öğretmenin izlerini taşır. Bundan dolayı bütün toplum öğretmenlerin eseridir (Büyükkaragöz vd., 1998).

Öğretmenin yetiştirdiği öğrencilerin niteliği ne kadar iyi olursa toplumun gelişimi o kadar kolay olur. Öğrencilerin sahip olduğu nitelikler toplumun iş gücü ihtiyacının karşılanması ile doğrudan ilişkilidir. Bundan dolayı toplumsal yapının en önemli yapı taşı öğretmenler olarak görülmektedir (Bozca, 2015).

Öğretmenlik mesleği sadece bilgiyi aktaran ve ölçen bir meslek olmaktan öte toplumda çok önemli görevleri olan bir meslektir. Bundan dolayı insanlık tarihinin her döneminde var olmuştur. Geçmişten günümüze kadar çoğu düşünür öğretmenlik mesleğinin önemini ortaya koyan düşünceler belirtmişlerdir. Eflatun, yeryüzündeki barışı sağlayacak kişilerin öğretmenler olduğunu, Diyojen, öğretmenlikten daha şerefli bir meslek tanımadığını, Farabi erdemli toplumların oluşmasındaki yolu eğitimin açacağını, İbni Sina, eğitim ve öğretimin bir uzmanlık alanı olduğunu bundan dolayı herkesin öğretmen olamayacağını söyleyerek öğretmenlik mesleğinin önemini ortaya koymuşlardır (MEB, 2017).

Eğitimde kalite, öğretmenin niteliği ile paralellik gösterir. Kaliteli bir eğitim sistemi için eğitimin en önemli ayağı olan öğretmenlerin hem mesleğe başlamadan önce hem de mesleğini yerine getirdiği dönemde iyi şekilde yetiştirilmesi gerekir. Çünkü öğretmenlik uzmanlık ve beceri isteyen bir meslektir. Toplumda önemli bir yere sahip olan öğretmenlik mesleği geçmişten beri her toplumda önemli görülmüş ve kutsal bir meslek olarak görülmüştür. Bu kadar önemli bir mesleği icra edecek kişilerin mesleğini yerine getirecek yeterliliğe sahip olması gerekir. Ancak ülkemizde

azımsanmayacak sayıda kişi alan dışından atanarak öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmadan eğitim sistemi içerisinde yer almaktadır (Celep, 2005).

Öğretmenlik mesleği genellikle çocukları ve ğretimi seven kişilerin tercih ettiği bir meslektir. Bu seçim mesleğin etkili şekilde yapılmasında önemli bir faktördür. Öğretmen sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları ile topluma ve özellikle çocuklara örnek olan çocukların örnek bir insan olarak yetişmesini sağlayan kişidir. Bundan dolayı öğretmenlik sadece bilgi aktaran, sınıf denetimini yapan bir konumda olmaktan ziyade ğretim sürecinde eğitimin tüm paydaşları ile yoğun bir etkileşim içindedir (Kılbaş Köktaş, 2003).

Öğretmenlik mesleği geçmişten günümüze kadar tüm toplumlarda en önemli görevleri yerine getiren, önemi herkes tarafından dile getirilen, belli bir prestiji olan, toplumun her kesiminden değer gören bir meslektir. Bu mesleği icra eden öğretmenler toplumda yol gösterici bir unsur olarak görülmektedir. Toplumun geleceğini şekillendirme gibi önemli bir görevi üstlenen öğretmenler bu görevi yerine getirirken herkes tarafından değer görmektedirler.

İnsanlara bilgi aktaran, onlara yol gösteren, toplumsal değerleri kazanılmasını sağlayan öğretmenlik mesleği insanlık tarihi boyunca daima en önemli mesleklerden sayılmıştır (Kayışoğlu, 2022).

Celep'e (2005:24) göre ğretmenliğin Türkiye'de meslek olarak kabul edilmesinin başlıca koşulları şunlardır:

- Tanımlanmış bir çalışma alanının olması.
- Yetiştirdiği kişiye, ailesine, topluma ve devlete karşı sorumlu olması.
- Görevini yerine getirecek belli bir bilgi, uzmanlık ve beceri gerektirmesi.
- Örgün eğitimden geçerek mesleksel bir eğitim alması.
- Belli bir meslek kültürüne sahip olması.
- Mesleğe girmek için belli bir sınavdan geçmesi.
- Toplum ve devlet tarafından meslek olarak nitelendirilmek.
- Mesleğin gerektirdiği etik normları taşıma.
- Meslek yapıları şeklinde teşkilatlanma.
- Yasal bir statü ve güvenceye sahip olma.

2.8.Öğretmenin Rollerı

Rol, kişinin toplumda sahip olduğu unvan ve bulunduğu statüye uygun olarak davranış göstermesidir. Rolünü iyi bir şekilde yerine getirebilmek için rolün gerektirdiğı özelliklere sahip olmak gerekmektedir. Öğretmenlik toplumda birçok rolü üstlenen bir meslektir. Bundan dolayı öğretmenler okulda aynı anda birden fazla değişik rolleri yerine getirmek zorundadır (Celep, 2005).

Tezcan (2018:397) öğretmenin rolünü, okuldaki rolü ve çevredeki rolü olarak ikiye ayırır. Okuldaki rolünü kendi içinde öğrenciler bakımından ve okul yönetimi bakımından ikiye ayırır. Çevresel rolünü de sekiz başlık altında toplar.

1) Öğretmenin Okuldaki Rolü

a) Öğrenciler Yönünden Öğretmenin Rollerı

- **Bilgi Yayıcılık:** Öğretmenin mevcut rollerinde en etkin olanı bilgi yayıcılığı ve öğrenmenin aracısı olmasıdır.
- **Disiplincilik:** Öğretmen bu rolü ile öğretime uygun bir ortam hazırlar.
- **Yargıcılık:** Öğretmen bu rolü ile sınıfta adil değerlendirmeyi yapar. Haklıyı ve haksızı birbirinden ayırır. Öğretim sonucunda gerekli değerlendirmeyi yapar.
- **Sırdaşlık:** Öğretmen bu rolü ile öğrencinin en yakın arkadaşı olmaktadır.
- **Ana- babalık Rolü:** Özellikle ilkokul öğretmenleri öğrencilerinin yaşı nedeniyle öğrencilerinin giyim, yeme ve içmelerine yardım ederek onlara birer anne ve baba sevgisi gösterir.
- **Toplumsallaştırma:** Öğretmen öğrencinin okul içinde sosyalleşmesini sağlar.
- **Metodolist Olarak Öğretmen:** Öğretmenin öğretim bakımından uzmanlığını ortaya koyduğu rolüdür. Öğretmenin sınıf içindeki uzmanlığını ortaya koyduğu rolüdür.
- **Önderlik:** Öğretmen bu rolü ile öğrencinin davranışlarını denetleyen bir önderdir.
- **Nasihatçılık:** Öğretmen öğrencilerine nasihat eden, öğrencilerinin itimadını kazanan kimsedir.

b) Öğretmenin İdareciler Bakımından Roller

- Okul ikliminde işler, diğer bürokratik kuruluşlarda olduğu gibi hiyerarşik bir sistemle işler. Yani okul müdürü öğretmenin hiyerarşik amiridir.
- Yönetici genellikle tavsiyede bulunan ve direktif veren kişidir; öğretmen ise direktiflerin ve tavsiyelerin muhatabıdır. Bundan dolayı öğretmen müdürün öğretim ile ilgili beklentilerine cevap vermeye çalışandır.
- Okul yöneticisi ayrı bir uzmanlık alanı olmadığı için ikisi de meslektaşdır.

2) Öğretmenin Çevresel Roller

- Çevre kalkınmasına katılma: Öğretmenin bu rolü onun çevre kalkınmasına katkısı düşünsel yönden ve önderlik yönündendir.
- Öğretmen çevrede önderdir: Öğretmenin bu rolü onun çevrede grup ilişkileri içinde bulunmasını gerektirir. Çevrede bulunan her türlü ekonomik, sosyal ve kültürel sorunlarda önderlik yapmasının beklenildiği roldür.
- Toplumsal yabancılık: Bu rol öğretmenin topluluktaki oyların kökenlerine bulaşmaması, karışmaması, tarafsız olması yani başkalarından farklı olmasını gerektirir.
- Orta sınıf ahlakı savunuculuğu: Öğretmenin bu rolü toplumdaki orta sınıf ahlakının savunuculuğunu yapmasını sağlar. Çünkü genellikle kendileri de orta sınıftan geldikleri için bu sınıfın değerlerini benimsemişlerdir.
- Kültürlü kişi olarak öğretmen: Öğretmen toplumdaki sıradan bir kişiye göre daha kültürlü olması beklenilir.
- Yeni düşünceler önderidir: Öğretmen yaşadığı çağı aşan, sürekli kendini geliştiren, toplumun sorunları ile ilgilenen ve toplumun gelişmesi için çaba sarf eden kişidir.
- Öğretmen çocuk eğitimi uzmanıdır: Toplumda öğretmene çocuk yetiştirme tekniklerini en iyi bilen, çocuğun gelişim dönemlerinin özelliklerini bilen bir uzman gözü ile bakılmaktadır.
- İdealist olarak öğretmen: Bu rolde öğretmene gerçeklikten anlamayan ancak kuramlardan anlayan göz ile bakılır.

Özdemir vd. (2023: 88) öğretmenin rollerini okul siteminde bulunma ve okul çevresinde olma olarak iki ana başlık altında toplamaktadır. Okul siteminde bulunma rolü için üç görev belirlenmektedir.

- Öğretmenin okuldaki işleyiş hakkında bilgi sahibi olması, yönetim işleyişini belirlemesi, bu işleyiştten hem faydalanıp hem de katkı sunması gerektiğini, okuldaki idarecilerin hangi işlere baktığını, zümre öğretmenler kurulunun kimlerden oluştuğu gibi konularda bilgi edinmesi gerekmektedir.
- Öğretmenin kendi okulunun kurallarını, politikasını bilmesi gerekir. Çünkü mevzuat tüm okullarda aynı olsa da her okulun kendine has bir kültürü vardır.
- Kendi okulundaki öğretmenlerle iyi ilişkiler içinde olması gerekir. Özellikle tecrübeli öğretmenlerden mesleki tecrübe konusunda bilgi edinmeleri gerekir.

Öğretmenin okul çevresinde olma rolü için iki görev belirlenmektedir.

- Öğretmenin okul- çevre gruplarına katılması beklenmektedir. Bazı okullar ailelerden ve öğretmenlerden oluşan destek grupları oluşturduğunu, bunlardan en azından birine katılarak okul kültürüne sahip olunması gerekmektedir.
- Öğretmenin yerel iş adamları ile iyi ilişkiler kurması beklenmektedir. Bu sayede iş adamlarının okullara yardımcı olmasını sağlayabilir, öğrencilerin iş adamlarının iş yerlerini ziyaret etmelerini sağlayabilir, öğrencilerin öğrendiklerini iş yerlerinde uygulama fırsatı bulmalarına yardımcı olabilmektedir.

2.9. İyi Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özellikler

İyi bir öğretmen nasıl olmalıdır konusunda, öğretmenin mesleki ve kişisel özelliklerini ön plana çıkaran birçok özellik bulunmaktadır. Ancak herkesin uzlaştığı standart özellikler bulunmamaktadır (Celep, 2005).

Şişman (2002: 11) iyi bir öğretmenin hangi özelliklere sahip olması gerektiği konusunda herkesin ortak bir noktada buluşmasının mümkün olamayacağını

belirtmektedir. Genel itibariyle iyi bir öğretmenin şu özelliklere sahip olması beklenir:

- Öğrencileri takdir eden, öven, yüreklendiren, motive eden,
- Öğrencilerini merkeze alarak görevini yapan,
- Sahip olduğu kültürün değerlerini tanıyan,
- Eğitim bilimlerinin temel kavramlarını bilen,
- Öğrencilerin toplumsal ve aile çevresini tanıyan,
- Çocukların fizyolojik, sosyal ve duygusal özelliklerini tanıyan,
- Öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıran,
- Değişime ve yenileşmeye açık olan,
- Değişim ve yenileşmelerden haberdar olan,
- Toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme,
- Bilgi kaynakları ile sürekli etkileşim içinde olma,
- Dünya ve toplum sorunlarına duyarlı olan,
- Yaşadığı toplumu ve çağı anlayıp yorumlayabilme,
- Çok kültürlü ortamlarda hizmet verebilen,
- Yeni değerlerin gelişmesine öncülük eden biri olma.

Erden' e (2005) göre öğretmenlerin sahip olduğu kişisel özellikler öğrenciler üzerinde önemli etkilere sahiptir. İyi bir öğretmende bulunması gereken özellikleri genel olarak şu şekilde sıralamaktadır: Güler yüzlü olma, farklılıkları hoş karşılama, sabırlı olma, demokratik bir tutuma sahip olma, sevecen, anlayışlı ve başarı için çaba sarf eden.

2.10.Öğretmenin Görevleri

Eğitim ve öğretimde istenilen başarının elde edilebilmesi için bazı koşulların sağlanması gerekmektedir. Bunlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir; eğitim sisteminin işlevsel hale getirilmesi, eğitim öğretim için gerekli araç ve gereçlerin temin edilmesi, öğrencilerin daha iyi bir eğitim alabilmesi için fiziki şartların iyileştirilmesi, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının makul düzeyde tutulması gibi. Ancak tüm şartlar yerine getirilse bile istenilen başarı elde edilemeyebilir. Çünkü tüm bu bileşenleri işlevsel hale getirecek olan öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlilikleri ve istekleri eksik olursa başarısızlık kaçınılmaz olacaktır. Bundan dolayı

öğretmenlerin belli başlı görevleri vardır. Bu görevlerin tam anlamıyla yerine getirilmesi eğitimde istenilen başarının artmasını sağlayacaktır.

a) Öğretme Görevi

Öğretmen, öğrencilere öğretim etkinliklerinde yol gösterici olmaktadır. Öğretmen bu görevi yerine getirirken ilk olarak öğrencileri hedeflerden haberdar edecektir (Büyükkaraköz vd., 1998).

Öğretmenin görevi bilgileri aktarmak, öğrencinin işi de aktarılan bilgileri almaktır. Öğretmen öğretimin iyi şekilde gerçekleşmesi için planlamalar yapar, öğretim sürecini gerçekleştirir ve değerlendirmede bulunur. Öğretim süreci sonunda varsa eksiklikleri gidermek için çalışma yapar. Öğreticilik görevinde öğretmen bir yönlendiricidir. Öğrencilerin öğrenmeleri için rehberlik eder (Özdemir vd., 2023).

Öğretmen bir sınıftaki grup üyesi ve birey olarak öğrencilerinin öğretmenidir. Öğretmen öğrencilerin öğrenmesine rehberlik eden bir kılavuzdur. Öğretmenin öğretme görevi hedefleri belirlemekle başlar (Özyurt, 2000).

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle elektronik öğretim materyalleri çeşitlense de hiçbir elektronik materyal öğretmenin yerini alamamaktadır. Çünkü öğretim sadece bilgi aktarımı değildir. Aynı zamanda duygusal bir etkileşim sürecidir. Bundan dolayı öğretmenlik geçmişten günümüze kadar hep önemli bir yere sahiptir.

b) İdare ve Yönetim Görevi

Öğretmenin buradaki sorumluluğu mevcut programları ortaya koyup öğrencilere göre düzenleyip güncelleştirmektir. Bunun yanında okulun fiziki imkanlarından yararlanma, kullanılan araç gereçleri planlama, düzenleme ve koruma gibi görevleri de bulunmaktadır (Büyükkaraköz vd., 1998).

Öğretmen okulda aynı zamanda bir yöneticidir. Okulun eğitim öğretim etkinliklerini diğer öğretmenler ve idareciler ile birlikte planlamasını yaparak yürütülmesini sağlar (Özdemir vd., 2023).

Eğitim sisteminde öğretim etkinlikleri bir ekip işidir. Öğretmen yeri geldiğinde planlayan yeri geldiğinde uygulayan yeri geldiğinde de değerlendiren bir konuma sahiptir.

c) Konu Alanı Uzmanlık Görevi

Öğretmenin kendi alanıyla ilgili bilgi ve becerilere sahip olması gerekir. Gelişen dünyada kendisini sürekli güncellemesi, yeniliklere ayak uyduracak şekilde yeni bilgi ve becerilerle kendisini donatması gerekir (Büyükkaraköz vd., 1998).

Öğretmen anlatacağı konuya hâkim olmak zorundadır. Alanına hâkim olmayan öğretmen eğitim öğretimde başarılı olamaz. Öğretmenlerin konu alanında güncelliklerini korumaları için alanlarındaki değişimleri takip etmeleri, yapılan hizmet içi eğitimlere katılıp sahip oldukları bilgileri meslektaşları ile paylaşmaları gerekmektedir (Özdemir vd., 2023).

Öğretmenin kendisini alanında güncel tutarak gelişmelere ayak uydurabilmesi için sürekli araştıran, hizmet içi eğitimlere katılan, meslektaşlarından faydalanan bir özelliğe sahip olması gerekir.

Öğretmenin eğitim verdiği alanla ilgili her türlü bilgi ve beceriye sahip olması gerekir. Meslek hayatı boyunca konu alanındaki bilgi ve becerilerini güncelleştirmelidir (Özyurt, 2000).

d) Öğrenci Danışmanlık Görevi

Öğretmenin öğrencilerle iletişimi sadece eğitim konuları ile sınırlı olmamalıdır. Öğrencilerin kişisel problemleri ile de ilgilenmelidir. Öğrencilere kendi problemlerini anlatacak şekilde sıcak ve dostane tavırlar göstermelidir (Büyükkaraköz vd., 1998).

Etkili bir öğretmen gerektiği zaman öğrencilerle arkadaşlık kurabilen ve bazı durumlarda da ailenin yerini alabilir. Öğretmen meslek ile ilgili endişeleri olan öğrencilere rehberlik etmeye hazırlıklı olması gerekmektedir (Özyurt, 2000).

Öğretmenler eğitim süreci içinde öğrencilerin öğretim dışındaki sorunları ile de karşılaşmaktadırlar. Bundan dolayı öğrencilere rehberlik etme konusunda hazırlıklı olmak zorundadırlar. Kişisel sorunları olan öğrencilerle ilgilenip sorunları çözmek için yardımcı olmaları gerekmektedir. Öğrencileri ile iletişimi iyi olan ve başarılı olan öğretmenlerin bazı özellikleri şu şekilde belirtilebilir:

- Öğrencileri ile olan ilişkilerinde samimi olur.
- Öğrencilerinin kişisel problemleri ile de ilgilenir.

- Öğrencilerin ilgi ve görüşlerini öğrenir.
- Öğrencilere karşı güler yüzlü olur.
- Etkin dinleme becerisine sahiptir.
- Öğrencilerin kendisine güveneceği bir ortam oluşturur.
- Öğrencilerin kendi problemleri ile başa çıkmaları konusunda destekler (Özdemir vd., 2023:84).

2.11. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri

- Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de en yaygın mesleklerden birisi öğretmenliktir.
- Öğretmenlik, kadınların daha fazla tercih ettiği bir meslektir.
- Öğretmenlik mesleği, genelde toplumun dar gelirli alt ve orta gelirli kesimlerin tercih ettiği bir meslektir.
- Öğretmenlik, mesleki ilerlemenin ve mesleki kariyer yapma imkanının az olduğu bir meslektir.
- Öğretmenlik mesleğinin maddi geliri düşüktür.
- Toplumsal statüsü yeterince yüksek değildir.
- Öğretmenlik mesleğinden ayrılan kişilerin sayısı yüksektir. Bu meslekte yükselme, gelir düzeyinin düşük olması, toplumda düşük statüye sahip olma gibi durumlar bunun en büyük nedenidir (Kılbaş Köktaş, 2003: 72).

2.12. Öğretmen Yeterlilikleri

Yeterlilik, kişinin herhangi bir eylemde bulunabilmesi için sahip olması gereken özellikleri edinmesidir. Öğretmenlik mesleğinde yeterlilik ise öğretmenlik mesleğini icra edecek kişinin mesleğin gereklerine uygun her türlü bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri edinme olarak belirtilebilir. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumların öğretilmelerde bulunması gerekliliği öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenleri genel kültür bilgisi, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi konusunda donanımlı şekilde yetiştirmesini zorunlu kılar (Celep, 2005).

Öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirebilecek özelliklere sahip olmayı ifade etmektedir. Eğitimde arzulanan sonuçlara varabilmek

için öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin önemi büyüktür. Öğrencilerin başarılı olması ğretmenlerinin sahip oldukları temel yeterlilikleri ile doğrudan ilgilidir (MEB, 2017).

Öğretmenler mesleğē başladığında kendilerini yeterli olarak görüp mesleki kaygı yaşamamak için yüksek ğretim süreci boyunca ve mesleğē başladıktan sonra kendilerini mesleğın gerekleri konusunda geliştirmeleri gerekmektedir.

MEB’de ğretmen yeterlilikleri ile ilgili ilk planlamalar 1999 yılında olmuştur. MEB ve bazı üniversitelerin akademisyenlerinden oluşan Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu kurulmuştur. Bu komisyon yurt dışı da olmak üzere çeşitli üniversitelerden, öğretmenlerden, bazı kurum ve kuruluşlardan elde ettiğı verilerle ğretmen yeterlilik belgesini oluşturmuştur. Bu belge 2002 yılında resmi onay ile yrrlğē girmiştir. Öğretmen yeterlilikleri ile ilgili ikinci alışma Temel Eğitime Destek Programı kapsamında yapılmıştır. Bu program kapsamında ğretmen eğitimi ile ilgili alışmaları Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü stlenmiştir. Bu kapsamda 2004 yılında ğretmen yeterlilikleri ile ilgili bir alıştay düzenlenmiş. Öğretmenlik mesleğı yeterlilik çalışmalarında son güncelleme 2017 yılında olmuştur. Bu güncelleme ile özel alan yeterliliğı programdan çıkarılarak öğretmenlerin genel yeterliliklerine alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi dahil edilmiştir. Bu kapsamda güncellenen Öğretmenlik Mesleğı Genel Yeterlilikleri, mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değler olmak üzere 3 yeterlilik alanı ile bunların altında bulunan 11 yeterlik ve yeterliliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2017).

Tablo 2.12. Öğretmenlerin Genel Yeterlilikleri

A	Mesleki Bilgi	B	Mesleki Beceri	C	Tutum ve Değerler
A1.	Alan Bilgisi	B1.	Eğitim Öğretimi Planlama	C1.	Millî, Manevi ve Evrensel Değerler
	Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.		Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.		Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2.	Alan Eğitimi Bilgisi	B2.	Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2.	Öğrenciye Yaklaşım
	Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.		Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.		Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3.	Mevzuat Bilgisi	B3.	Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3.	İletişim ve İş Birliği
	Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.		Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.		Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
		B4.	Ölçme ve Değerlendirme	C4.	Kişisel ve Mesleki Gelişim
			Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.		Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Kaynak: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Ankara -2017

Öğretmen yetiştiren kurumların programında genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi konularının olması gerekmektedir (Küçükahmet, 1999).

Millî Eğitim Bakanlığı, bünyesinde görevlendireceği öğretmenlerden genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisi bakımından donanımlı olmasını ister (ÖMK, 2022).

Ülkemizde yapılan çalışmalardan yola çıkarak öğretmenlerin sahip olması gereken bilgiler konusunda, alan bilgisi, genel kültür bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi olarak üç yeterlilik alanı belirlenmiştir (Nakiboğlu ve Karakoç, 2005).

2.12.1 Alan Bilgisi

Öğretmenin öğretimini yaptığı derse ait bilgi ve beceriye sahip olmasıdır. Bir Türkçe öğretmenini matematik öğretmeninden ayıran özellik onun sahip olduğu alan bilgisidir (Celep, 2005). Alan bilgisi, öğretmenin uzmanlık alanı ile ilgili her türlü tecrübe ve bilgiyi kapsar.

Öğretmenin öğreteceği alana ait temel kavramları, araştırmaları, yapıları, özellikleri bilmesi ve alanın özelliklerini öğrencilere aktarılmasını sağlayan bilgilerdir (Yetim ve Göktaş, 2004).

Büyükkaraköz vd. (1998: 20) öğretmenin alan bilgisi özelliklerini şu şekilde sıralar:

- Alanına ilişkin temel bilgileri ve bu bilgileri işleyebilme
- Gerekli oldukça alanındaki bilgileri arttırma
- Branşı ile ilgili öğretim programlarına hâkim olma

2.12.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi

Öğretmenlik mesleği özel bir mesleki bilgi yeterliliği gerektirir. Bir öğretmenin kendi alanıyla ilgili bilgileri veya konuları çok iyi bilmesi öncelikle öğretim için şarttır ancak başarılı bir öğretim için yeterli olmamaktadır. Bir konuyu çok iyi bilebilirsiniz ancak o konuyu nasıl öğreteceğinizi bilemediğinizde bildiklerinizin çok önemi kalmaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin mesleklerini başarılı bir şekilde yürütebilmeleri için öğretmenlik meslek bilgisini de öğrenmeleri gerekmektedir (Celep, 2005).

Alanına hâkim olan bir öğretmen, öğrencilerine faydalı olacak şekilde öğretimi gerçekleştiremezse istenilen sonuçların alınması zor olacaktır. Bu yüzden bilgilerin etkili şekilde transfer edilmesi için öğretmenlik meslek bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini, öğrencilerin gelişim düzeylerine göre öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini, daha iyi bir öğrenme ortamının nasıl olacağını, öğretimin kolaylaştırılması için neler yapılması gerektiğini, bireysel farklılıkların öğrenmeyi nasıl etkilediğini ve bu farklılıklara uygun öğretimin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğini öğretmene sunan bilgi öğretmenlik meslek bilgisidir (Yetim ve Göktaş, 2004).

2.12.3. Genel Kültür Bilgisi

Öğretmenlerin sadece kendi uzmanlık alanları ile ilgili bilgilere sahip olması beklenmez. Öğretmenden beklenen, her türlü konu ve sorunları bilmesi, görmesi ve bunlara yönelik fikirlerinin olmasıdır. Çünkü öğretmenlerin öğrenciye toplumdaki değişmelere uyum sağlayabilecek özellikte yeterlilikler kazandırması gerekmektedir. Bundan dolayı öğretmenin toplumun yapısını, kültürel değerleri, toplumdaki değişimleri bilmesi gerekmektedir (Celep, 2005).

Genel kültür bilgisi, öğretmenin mesleğini icra ederken yaşadığı bir problemde alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisine katkı sağlayıp problemi geniş bir yelpazeden görüp çözüm üretmeye çalışan bilgi ve becerileri kapsar. Öğretmene disiplinler arası geçiş imkânı tanıyarak öğretimin verimliliğini arttıran bilgi ve becerilerdir (Yetim ve Gökteş, 2004).

Öğretmenin temel işlevi öğrencilerinin topluma adapte olmasını sağlayarak kültürel değerlerin öğrenciler tarafından benimsenmesini sağlamaktır. Bunu gerçekleştirebilmesi için öncelikle öğretmenin yaşadığı toplumun özelliklerini ve değerlerini biliyor olması gerekir (Özyurt, 2000).

2.13. Türkçe Öğretmenlerinin Yeterlilikleri

Öğretmenlerde bulunması gereken yeterlilikler eğitim sisteminde önem arz etmektedir. Öğretmenler sahip olması gereken yeterliliklerle donanmışsa eğitimde amaçlanan hedeflere daha kolay ulaşılmaktadır. Şüphesiz bu durum her ders ve öğretmen için aynı önemi arz etmektedir ancak Türkçe dersi için daha fazla öneme sahip olduğu söylenebilir. Çünkü bütün öğrenmelerin temelinde dil ve anlama bulunmaktadır. Bu yönüyle Türkçe dersi diğer derslerin öğrenilmesine öncülük etmektedir. Türkçe dersinin taşıdığı önem Türkçe öğretmenlerinin daha fazla sorumluluk almasını gerektirmektedir. Bu sorumlulukları yerine getirebilmek için Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerine sahip olmasını zorunlu kılmaktadır (Temizyürek ve Aksoy, 2016).

2008 yılında yürürlüğe giren öğretmenlik genel ve özel alan yeterlilik yönergesine göre Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri 5 yeterlik alanı, 25 alt yeterlik ve 162 performans göstergesinden oluşmaktadır. Performans göstergeleri A1, A2 ve A3

olarak başlıklandırılmıştır. Türkçe öğretmenliği özel alan yeterliliği yönergesine göre belirlenen yeterlilik alanları şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2008: 46):

- Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme
- Dil becerilerini geliştirme
- Dil gelişimini izleme ve değerlendirme.
- Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma
- Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama

2.14. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki kaygı, mesleğe yönelik tutum ve mesleki adanmışlıkları üzerine yapılmış araştırmalar ele alınacaktır. Yapılan literatür taramasında öğretmenlerin mesleki kaygılarının ve mesleğe yönelik tutumlarının incelenmesi üzerine birçok araştırmanın yapıldığı, öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları konusunda sınırlı sayıda araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kaygılarının incelenmesi konusunda genel olarak aday öğretmenler üzerine çalışmalar yapıldığı ve bu çalışmaların çoğunun Fuller' in 1969 yılında yapmış olduğu çalışmaya atıfta bulunduğu görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygıları ve mesleğe yönelik tutumları üzerine yapılmış çok sınırlı sayıda araştırmanın olduğu bu araştırmaların da aday öğretmenler üzerine yapılmış olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin mesleki adanmışlıkları üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca ne Türkçe öğretmenlerinin ne de herhangi bir branştaki öğretmenlerin mesleki kaygı, mesleğe yönelik tutum ve mesleki adanmışlıklarının birbiri ile olan ilişkilerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bundan dolayı yapmış olduğumuz çalışmanın özgünlüğü önem arz etmektedir.

- **Öğretmenlerin mesleki kaygı ve mesleki tutumları üzerine yapılmış araştırmalar**

Mergen, vd. (2014) yaptıkları çalışmayla öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum ve kaygıları incelenmek istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygıların dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarına göre birinci sınıftaki öğretmen adaylarında daha yüksek düzeyde olduğu

saptanmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla kaygı yaşadıkları saptanmıştır. Ayrıca, öğrenci merkezli kaygıların görev merkezli kaygılardan, görev merkezli kaygıların ise ben merkezli kaygılardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı araştırmada öğretmen adaylarının mesleki tutumları sınıflar arasında farklılık göstermemekle birlikte olumsuz tutumların pozitif tutumlardan daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının mesleğe karşı olumsuz tutuma sahip oldukları ve mesleki kaygı yaşadıkları saptanmıştır.

Doğan ve Çoban (2009) yaptıkları çalışmayla eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ile kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemek istenmiştir. Sonuçlara bakıldığında öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşük, tutumlarının ise olumlu olduğu görülmüştür. Tutum ile kaygı arasında düşük seviyede negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu saptamışlar.

Aydın ve Tekneci (2013) yaptıkları çalışmayla zihin engelliler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mesleğe yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri incelenmek istenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı, dördüncü sınıftaki öğrencilerin tutum puanları birinci sınıftaki öğrencilerin tutum puanlarından daha yüksek olduğu görülmüş. Öğrencilerin mesleki kaygıları sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiş. Öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının cinsiyet ve alandaki çalışma durumlarına göre farklılaştığı, kadın öğretmen adaylarının mesleki tutum puanlarının erkek öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki kaygı durumlarının cinsiyete bağlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Kalemoğlu Varol vd. (2014) beden eğitimi öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri cinsiyete göre farklılaştığı, kaygı toplam puanlarına bakıldığında kadınların kaygı puanlarının erkeklerden yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Mesleki kaygı alt boyutlarının mesleğe yönelik tutum üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu, mesleki kaygının azaltılması mesleğe yönelik tutumun gelişmesini sağladığı tespit edilmiştir.

- **Öğretmenlerin mesleki kaygıları üzerine yapılmış araştırmalar**

Çelik'in (2017) Türkçe öğretmen adayları üzerine yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının kaygı ölçeğinin sekiz alt boyutunda puan ortalamalarına göre normal dağılım gösterdiği görülmüş. Öğretmen adaylarının kaygılarının cinsiyete göre farklılaşma durumuna bakıldığında kaygı ölçeğinin yedi alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının kaygı düzeyi kadın öğretmen adayından yüksek iken sadece bir alt boyutta kadın öğretmen adaylarının kaygı düzeyi erkek öğretmen adaylarının kaygı düzeyinden yüksek olduğu görülmüş. Ayrıca kaygının yaş değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür.

Boz (2008) "Türk öğretmen adaylarının öğretime ilişkin kaygıları" adlı çalışmasında öğretmen adaylarında görev merkezli kaygılarının yüksek çıktığı, kendilerine yönelik kaygılarının ise düşük düzeyde çıktığını saptamıştır. Kaygının mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Dilmaç'ın (2010) görsel sanatlar öğretmenleri adayları üzerine yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarından olan ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygıları düşük düzeyde yaşadıkları tespit edilmiş. Bu araştırmada cinsiyet değişkeninin üç kaygı türünde de anlamlı bir farklılık yaratmadığı da tespit edilmiştir.

Bozdam ve Taşğın'ın (2011) yaptıkları çalışmayla öğretmen adaylarının ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygı düzeylerinin orta seviyede olduğunu görmüştür. Cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının mesleki kaygıları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Altın Selek'in (2020) "Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Kaygı Düzeyleri" adlı çalışmasında elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygı durumlarına bakıldığında genel itibariyle mesleğe yönelik kaygı taşımadıkları görülmüş. Cinsiyetin herhangi bir farklılık yaratmadığı görülmüş.

Taşğın'ın (2006) beden eğitimi öğretmen adayları üzerine yaptığı çalışmada kadın öğretmen adaylarının görev merkezli ve ben merkezli kaygı düzeylerinin erkek öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çil'in (2021) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygılarının orta düzeyde olduğu, sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Cinsiyet, öğretmenin okuttuğu sınıf, öğretmenin okuttuğu sınıf türü gibi değişkenlerin kaygı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Uygun vd. (2016) yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki kaygıları üzerinde cinsiyetin önemli bir farklılık yarattığı, erkek öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin kadın öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Atmaca'nın (2013), öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının görev merkezli kaygıyı ben merkezli ve öğrenci merkezli kaygıdan daha fazla yaşadıkları saptanmıştır. Ayrıca cinsiyetin anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Saban vd. (2004) öğretmen adayları üzerine yaptığı çalışmalarında elde edilen bulgulara göre birinci sınıftaki öğretmen adaylarının öğrenci merkezli kaygılarının yüksek olduğu, dördüncü sınıf öğrencilerin ise görev merkezli kaygılarının yüksek olduğu görülmüştür. Birinci sınıftaki öğretmen adaylarının mesleki kaygıları cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterirken, dördüncü sınıftakilerde cinsiyet bir farklılık yaratmamaktadır. Kadın öğretmen adaylarının üç kaygıda da erkek öğretmenlerden daha yüksek kaygıya sahip olduğu tespit edilmiştir.

- **Öğretmenlerin mesleki tutumları üzerine yapılmış araştırmalar**

Akkaya'nın (2009) Türkçe öğretmeni adayları üzerine yapmış olduğu çalışmasında elde edilen bulgulara göre cinsiyet değişkeni Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki tutumları üzerinde farklılık yarattığı görülmüştür. Kadın öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yeğre ve Özdemir'in (2020) "Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Tarzları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmalarında elde edilen bulgulara göre cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine bağlı anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmüştür. Mesleğe ilgi duyma alt boyutunda bu farklılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Kıdem değişkeninde mesleğe ilgi duyma alt boyutunda 1-5 yıl ile 11-20 kıdeme sahip

öğretmenler arasında, mesleğe bağlılık alt boyutunda ise 1-5 yıl ile 6-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Çetinkaya'nın (2007) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarından kadın öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çetinkaya'nın (2009) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmada cinsiyet değişkeninin farklılık yarattığı, bu farklılığın kadınların lehine olduğu görülmüştür.

Temizkan'ın (2008) Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine yaptığı çalışmasında Türkçe öğretmen adaylarının genel olarak öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Arslan'ın (2013) Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine yaptığı çalışmasından çıkan sonuçlara göre Türkçe öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları yüksek düzeyde olumluyken, Türkçe öğretmenlerinin mesleki tutumları orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Çapri ve Çelikkaleli'nin (2008) öğretmen adayları üzerine yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarında cinsiyetin farklılaşma yarattığı, kadın öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Semerci ve Semerci'nin (2004) “Türkiye’de Öğretmenlik Tutumları” adlı çalışmasında elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının cinsiyete ve üniversite değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının genel itibariyle öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum besledikleri saptanmıştır.

Tanrıögen' in (1997) “Buca Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” adlı çalışmasında elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının cinsiyet ve üniversite tercih sırası değişkenine göre mesleki tutumları ile aralarında anlamlı bir ilişki bulunurken, öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf bakımından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Demir Sarier'in (2020) öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine tutumları ile iş yaşam dengesi ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğretmenlerin

mesleklerine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları, yaş, cinsiyet, mesleki kıdem gibi değişkenlerin mesleğe yönelik tutum üzerinde anlamlı bir farklılaşma yarattığı görülmüştür. Kadın öğretmenlerin mesleki tutumları erkek öğretmenlerin mesleki tutumlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiş. Öğretmenlik mesleğinde kıdem olarak 1-5 yıl aralığında olanların mesleki kıdem olarak 6-10, 11-15, 16-20 yıl aralığında olanlardan mesleki tutum puanı olarak daha yüksek puana sahip olduğu, 21 yıl ve üzeri çalışma kademine sahip olan öğretmenlerin de 11-15 yıl arasında çalışma kademine sahip öğretmenlere göre mesleki tutum puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bozdoğan vd. (2007) “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine ilişkin Tutumları” adlı çalışmalarındaki bulgulara göre öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının cinsiyet ve tercih ettikleri bölümü etkileyen etmene göre anlamlı şekilde farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Çalışmada kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre mesleki tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

- **Öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları üzerine yapılmış araştırmalar**

Canlı'nın (2020) “Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleri” adlı çalışmasında elde edilen bulgulara göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin madde bazında yüksek ve çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin; cinsiyete, yaşa, kıdeme, aldıkları ödül sayısına ve hizmet puanına göre mesleğe adanmışlık durumları incelendiğinde ölçeğin genelinden alınan puanlar ve alt boyutlarından (mesleğe bağlılık, öğrencilere adanma) alınan puanlara bakıldığında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Gül'ün (2021) okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri üzerine yapmış olduğu çalışmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki adanmışlıklarını genel olarak yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiş. Mesleğe adanmışlık düzeyleri alt boyutlar bazında incelendiğinde mesleğe bağlılık ve öğrencilere adanma alt boyutunda yüksek düzeyde, özverili çalışma alt boyutunda ise iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri, mesleki kıdem değişkenine göre bir farklılık yaratmadığı görülmüş.

Abay'ın (2021) beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyleri üzerine yapmış olduğu çalışmasında elde edilen verilere göre beden eğitimi öğretmenlerini mesleki adanmış düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiş. Mesleğe adanmışlık ölçeğinin tüm alt boyutları (mesleğe bağlılık, öğrencilere adanma, özverili çalışma) ve ölçeğin tamamından elde edilen bulgulara göre cinsiyet, görev yapılan okul türü, eğitim seviyesi ve mesleki kıdem gibi değişkenler anlamlı herhangi bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Güner'in (2006) "Öğretmenlerin Adanmışlık Sorunu: İstanbul İli Örneğinde Bir Çalışma" adlı çalışmasından elde edilen bazı bulgulara göre bayan ve erkek öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumları aynı olmakla birlikte, bayan öğretmenlerin öğretmenliğe adanmışlık düzeyleri erkek öğretmenlerden daha yüksektir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin tutumları değişmezken, yaş arttıkça öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri atış göstermektedir. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumları kıdem değişkenine göre farklılık oluşturmaktadır. Kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumları, kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerden daha olumludur.

Bozdaş'ın (2013) öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri üzerine yapmış olduğu çalışmasından elde edilen bazı bulgulara göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlıklarının düşük olduğu, cinsiyet ve yaş değişkenine göre bir farklılığın olmadığı, mesleki kıdeme göre bir farklılığın olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeylerinin düşük olduğu, cinsiyet, mesleki kıdem ve branşlara göre bir farklılık olmadığı, yaş değişkenine göre ise bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür.

Kozikoğlu ve Özcanlı'nın (2020) "Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ile Mesleğe Adanmışlıkları Arasındaki İlişki" adlı çalışmasından elde edilen veriler neticesinde öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre cinsiyetin anlamlı bir farklılık yarattığı bu farklılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Çalışma süresi 1-5 yıl ve 16 yıl üzeri olan öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Kars merkez ve merkeze bağlı köylerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygılarının mesleğe yönelik tutum ve mesleki adanmışlıkları ile olan ilişkisini incelemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modeli, geçmişte var olan ya da şimdiki durumda da varlığını devam ettiren bir durumu olduğu gibi betimlemeye çalışan bir araştırma modelidir. Bu araştırma modelinde araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne kendi koşulları içinde ve herhangi bir müdahale olmadan olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012: 77). Tarama araştırmaları, “Geniş grupları kapsayan, evrenden seçilmiş bir örneklem grup üzerinde yapılmış çalışmalardır.” (Bal, 2009: 60).

“İlişkisel Tarama Modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.” (Karasar, 2012:81).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kars ilinde görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen sayısı 262’dir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Öğretmenlik mesleği kaygı ölçeği, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği, öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği ve kişisel bilgi form olmak üzere dört tane veri toplama aracı kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu öğretmenlerin cinsiyeti ve mesleki kıdemini öğrenmek için iki sorudan oluşmaktadır.

Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği:

Öğretmenlerin mesleki kaygılarını belirlemek için Borich’in (1996) geliştirmiş olduğu ve Saban, Korkmaz ve Akbaşlı, (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan

“Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; ben-merkezli kaygılar, görev-merkezli kaygılar ve öğrenci-merkezli kaygılar olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her alt boyut 15 madde ile ölçülmüştür. Mesleki Kaygı Ölçeği alt boyutlarının her birinden alınabilecek en yüksek puan 75, en düşük puan ise 15’tir.

Öğretmenin her bölümden aldığı puan ne kadar yüksek olursa, o bölümdeki kaygıyı o derece yüksek düzeyde yaşıyor demektir. Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, ölçeğin birinci alt boyutu (ben-merkezli kaygılar) için 0.76, ikinci alt boyutu (görev-merkezli kaygılar) için 0.73 ve üçüncü alt boyutu (öğrenci-merkezli kaygılar) için de 0.76 olarak hesaplanmıştır (Saban vd., 2004: 200).

Hesaplanan güvenirlilik katsayıları 0.00- 0.40 arasında ölçeğin güvenilir olmadığı, 0.40 dahil olmakla birlikte 0.40-0,60 arasında ölçeğin düşük güvenirlilikte olduğu, 0.60 dahil olmakla birlikte 0.60-0.80 arasında ölçeğin oldukça güvenilir olduğu, 0.80 dahil olmakla birlikte 0.80-1.00 arasında ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilmektedir (Özdamar, 1997: 500). İç tutarlılık kat sayıları 0.70 ve üzeri değerlere sahip olması durumunda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilmektedir (Büyüköztürk, 2005: 171).

Bu çalışma için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları; ben merkezli kaygı alt boyutu için 0.93, görev merkezli kaygı alt boyutu için 0.90, öğrenci merkezli kaygı alt boyutu için 0.95 ve ölçeğin geneli için 0.97 olarak bulunmuştur. Literatürdeki değer aralıklarına bakıldığında ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği:

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Çetin (2006) tarafından hazırlanan 35 maddelik “ Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte 20 olumlu, 15 olumsuz ifade bulunmaktadır. Olumsuz ifadeler verilerin analizinde ters olarak kodlanmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği sevgi, değer ve uyum alt boyutlarından oluşmaktadır. Sevgi alt boyutu 22 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan değeri 110, en düşük puan değeri 22’dir. Değer alt boyutu 8 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan 8’dir. Uyum alt boyutu 5

maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan 5'tir.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, ölçeğin birinci alt boyutu (sevgi) için 0.95, ikinci alt boyut (değer) için 0.81, üçüncü alt boyut (uyum) için 0.76 ve ölçeğin geneli için 0.95 olarak hesaplanmıştır (Çetin, 2006: 35).

Hesaplanan güvenirlik katsayıları 0.00- 0.40 arasında ölçeğin güvenilir olmadığı, 0.40 dahil olmakla birlikte 0.40-0,60 arasında ölçeğin düşük güvenirlikte olduğu, 0.60 dahil olmakla birlikte 0.60-0.80 arasında ölçeğin oldukça güvenilir olduğu, 0.80 dahil olmakla birlikte 0.80-1.00 arasında ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilmektedir (Özdamar, 1997: 500). İç tutarlılık kat sayıları 0.70 ve üzeri değerlere sahip olması durumunda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilmektedir (Büyüköztürk, 2005: 171).

Bu çalışma için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise ölçeğin birinci alt boyutu (sevgi) için 0.91, ikinci alt boyut (değer) için 0.77, üçüncü alt boyut (uyum) için 0.72 ve ölçeğin geneli için 0.93 olarak bulunmuştur. Literatürdeki değer aralıklarına bakıldığında ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği:

Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık durumunu ölçek için Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak hazırlanan “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek 20 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Mesleğe bağlılık alt boyutu 8 maddeden, özverili çalışma alt boyutu 4 maddeden ve öğrencilere adanma alt boyutu 8 maddeden oluşmaktadır. Mesleğe bağlılık alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan değeri 40, en düşük puan değeri 8'dir. Özverili çalışma alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan değeri 20, en düşük puan değeri 4'tür. Öğrencilere adanma alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan değeri 40, en düşük puan değeri 4'tür.

Ölçeğin geçerlilik ve güvenirliğini belirlemek için yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda, ölçeğin üç alt boyuttan oluştuğu ve toplam varyansın %58.278'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha değerleri; mesleğe bağlılık alt boyutu için 0.92,

öğrencilere adanma alt boyutu için 0.86, özverili çalışma alt boyutu için 0.70, ölçeğin geneli için ise 0.90 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkarak ölçeğin, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarını belirleme noktasında geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018: 2614).

Hesaplanan güvenirlik katsayıları 0.00- 0.40 arasında ölçeğin güvenilir olmadığı, 0.40 dahil olmakla birlikte 0.40-0,60 arasında ölçeğin düşük güvenirlikte, 0.60 dahil olmakla birlikte 0.60-0.80 arasında ölçeğin oldukça güvenli olduğu, 0.80 dahil olmakla birlikte 0.80-1.00 arasında ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilmektedir (Özdamar, 1997: 500). Cronbach Alpha değerinin 0.70 ve üzeri olması ölçeğin güvenirliği için yeterli kabul edilmektedir. Ancak soru sayısının az olduğu durumlarda 0.60 ve üzeri değerler de ölçeğin güvenirliği için yeterli kabul edilmektedir (Sipahi vd., 2006: 89).

Bu çalışma için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise ölçeğin mesleğe bağlılık alt boyutu için 0.91, öğrencilere adanma alt boyutu için 0.87, özverili çalışma alt boyutu için 0.61, ölçeğin geneli için 0.91 olarak hesaplanmıştır. Literatürdeki değer aralıklarına bakıldığında ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygılarının mesleğe yönelik tutum ve mesleki adanmışlıkları ile ilişkisini incelemek için kullanılan mesleki kaygı, mesleki tutum ve mesleki adanmışlık ölçeklerinden elde edilen veriler SPSS 25.0 paket programı kullanılarak analizler yapılmıştır.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kurtosis (basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerlerine bakılmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen veriler Tablo 3.4.1' de verilmiştir.

Analizlerden elde edilen Kurtosis (basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerleri +1 ile -1 arasında yer alıyorsa verilerin normal dağıldığı söylenebilmektedir (Büyüköztürk vd., 2015: 48).

Tablo 3.4.1. Kaygı, Tutum ve Adanmışlık Ölçekleri İle Alt Boyutlarının Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Analizi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Kurtosis (Basıklık) Değeri	Skewness (Çarpıklık) Değeri
Ben Merkezli Kaygı (Alt Boyut)	.022	.789
Görev Merkezli Kaygı (Alt Boyut)	-.540	.473
Öğrenci Merkezli Kaygı (Alt Boyut)	-.959	.278
Kaygı Ölçeği (Genel)	-.553	.456
Sevgi (Alt Boyut)	-.690	.093
Değer (Alt Boyut)	.698	1.003
Uyum (Alt Boyut)	.309	.411
Tutum Ölçeği (Genel)	-.788	.009
Mesleğe Bağlılık (Alt Boyut)	-.369	-.426
Özverili Çalışma (Alt Boyut)	.302	-.518
Öğrencilere Adanma (Alt Boyut)	.360	.150
Mesleki Adanmışlık Ölçeği (Genel)	.135	-.446

Tablo 3.4.1. incelendiğinde mesleki kaygı ölçeği ve alt boyutları, mesleğe yönelik tutum ölçeği ve alt boyutları ile mesleki adanmışlık ölçeği ve alt boyutlarının +1 ile -1 arasında değer aldıkları görülmektedir. Bu doğrultuda ölçek verilerinin normal dağılım gösterdiği varsayılarak parametrik testler yapılmıştır.

Ölçeklerden elde edilen veriler ile katılımcılara ait demografik bilgiler tablolastırılarak yüzde (%) ve frekans (f) olarak verilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygılarının, mesleğe yönelik tutumlarının ve mesleki adanmışlıklarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar T Testi uygulanmıştır. Anlamlı farklılığın olduğu durumlarda bu farklılığın ne düzeyde olduğunu belirlemek için Cohen d etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak mesleki kaygı, mesleki tutum ve mesleki adanmışlıklarının anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Nnalizi (ANOVA) uygulanmıştır. Anlamlı farkın bulunduğu durumunda hangi guruplar arasında bu farklılığın olduğunu tespit etmek için Post Hoc Tukey testi yapılmıştır. Bu farklılığın düzeyini belirlemek için ise Eta Kare etki

büyüküğü hesaplanmıştır. Mesleki kaygı, mesleki tutum ve mesleki adanmışlığın birbiri ile olan ilişkisini, bu ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek için Korelasyon kat sayıları hesaplanmıştır. Değişkenlerin birbirini yordama durumlarını tespit etmek için Basit Doğrusal Regresyon ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın amacına yönelik Türkçe öğretmenlerine uygulanan mesleki kaygı, mesleğe yönelik tutum ve mesleki adanmışlık ölçekleri ile kişisel bilgi formundan elde edilen bulguların analiz verilerine ve bu verilen yorumlanmasına yer verilmiştir.

4.1. Katılımcılara Ait Betimsel Bulgular

Araştırmaya katılarak anket sorularına cevap veren 262 katılımcıya ait bulgular aşağıda Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlere ait betimsel bulgular

Demografik		Frekans(f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	138	52,7
	Erkek	124	47,3
	Toplam	262	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	86	32,8
	6-10 Yıl	92	35,1
	11-15 Yıl	46	17,6
	16-20 Yıl	24	9,2
	20 ve Üzeri	14	5,3
	Toplam	262	100,0

Yapılan çalışmanın örneklemini 2023- 2024 eğitim öğretim yılında Kars ilinde görev yapan 262 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemini oluşturan öğretmenlerin 138'ini kadın, 124'ünü ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdem olarak sayılarına bakıldığında 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip 86 öğretmen, 6-10 yıl kıdeme sahip 92 öğretmen, 11-15 yıl kıdeme sahip 46 öğretmen, 16-20 yıl kıdeme sahip 24 öğretmen, 20 ve üzeri yıl kıdeme sahip 14 öğretmen olduğu görülmektedir.

4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin yapılan analizler ve bu analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

4.2.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeyleri nedir? Alt problemine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4.2.1’ de verilmiştir.

Tablo 4.2.1. Öğretmenlik mesleği kaygı ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ortalamalar

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
Ben Merkezli Kaygı	262	27,90	10,94
Görev Merkezli Kaygı	262	30,78	10,70
Öğrenci Merkezli Kaygı	262	31,77	12,11
Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği	262	90,45	31,43

Tablo 4.2.1. incelendiğinde öğretmenlik mesleği kaygı ölçeğinin alt boyutlarından ben merkezli kaygı alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 75, en düşük puan ise 15’tir. Ortalamalara bakıldığında öğretmenlerin bu alt boyut için ben merkezli kaygıyı az yaşadıkları söylenebilir. Görev merkezli kaygı alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 75, en düşük puan ise 15’tir. Ortalamalara bakıldığında öğretmenlerin görev merkezli kaygılarının az olduğu söylenebilir. Öğrenci merkezli kaygı alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 75, en düşük puan ise 15’tir. Ortalamalara bakıldığında öğretmenlerin öğrenci merkezli kaygılarının az olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki kaygı ölçeğinin genelinden alabilecekleri en yüksek puan 225, en düşük puan ise 45’tir. Ortalamalara bakıldığında öğretmenlerin mesleki kaygı düzeylerinin az olduğu söylenebilir.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin mesleki tutum düzeyleri nedir? Alt problemine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4.2.2’ de verilmiştir.

Tablo 4.2.2. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ortalamalar

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
Sevgi	262	46,62	14,59
Değer	262	12,14	3,76
Uyum	262	11,53	3,95
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	262	70,31	19,86

Tablo 4.2.2. incelendiğinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından sevgi alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 110, en düşük puan ise 22'dir. Ortalamalara bakıldığında öğretmenlerin sevgi alt boyutunda mesleki tutumlarının az olduğu söylenebilir. Değer alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan ise 8'dir. Ortalamalara bakıldığında bu alt boyutta öğretmenlerin mesleki tutumlarının çok az olduğu söylenebilir. Uyum alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan ise 5'tir. Ortalamalara bakıldığında öğretmenlerin bu alt boyut için mesleki tutumlarının az olduğu söylenebilir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin genelinden alınabilecek en yüksek puan 175, en düşük puan ise 35'tir. Ortalamalara bakıldığında öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının az olduğu söylenebilmektedir.

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyleri nedir? Alt problemine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4.2.3' te verilmiştir.

Tablo 4.2.3. Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ortalamalar

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
Mesleğe Bağlılık	262	32,92	5,55
Özverili Çalışma	262	16,03	2,22
Öğrencilere Adanma	262	33,67	4,36
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği	262	82,63	10,02

Tablo 4.2.3. incelendiğinde öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği alt boyutlarından mesleğe bağlılık alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 40, en

düşük puan ise 8'dir. Ortalamalara bakıldığında bu alt boyut için öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir. Özverili çalışma alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük ise 4'tür. Ortalamalara bakıldığında bu alt boyut için öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir. Öğrencilere adanma alt boyutunda alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan ise 8'dir. Ortalamalara bakıldığında bu alt boyut için öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarının çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin genelinden alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20'dir. Ortalamalara bakıldığında öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygıları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? Alt problemine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4.2.4' te verilmiştir.

Tablo 4.2.4. Öğretmenlik mesleği kaygı ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Ben Merkezli Kaygı	Kadın	138	27,63	11,51	260	-,424	,672
	Erkek	124	28,20	10,31			
Görev Merkezli Kaygı	Kadın	138	31,39	11,27	260	,965	,336
	Erkek	124	30,11	10,04			
Öğrenci Merkezli Kaygı	Kadın	138	32,19	11,71	260	,598	,550
	Erkek	124	31,29	12,57			
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı(Genel)	Kadın	138	91,21	32,01	260	,412	,681
	Erkek	124	89,61	30,87			

p<0,05

Tablo 4.2.4. incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin mesleğe yönelik kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Aynı

şekilde ölçeğin üç alt boyutunda da cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? Alt problemine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4.2.5’ te verilmiştir.

Tablo 4.2.5. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Etki Cohen d
Sevgi	Kadın	138	44,68	15,61	260	-2,299	,022	,289
	Erkek	124	48,79	13,08				
Değer	Kadın	138	11,94	3,80	260	-,938	,349	
	Erkek	124	12,37	3,71				
Uyum	Kadın	138	10,73	3,91	260	-3,505	,001	,433
	Erkek	124	12,41	3,83				
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum (Genel)	Kadın	138	67,36	21,43	260	-2,563	,011	,379
	Erkek	124	73,59	17,47				

p<0,05

Tablo 4.2.5. incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin mesleki tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

Cohen d değerinin 0.20 ile 0.50 arasında küçük düzeyde, 0.50 ile 0.80 arasında orta düzeyde, 0.80 ve üzeri değerde ise büyük düzeyde etki yaptığı söylenebilir (Cohen, 1988: 24).

Cohen d testi sonuçlarına göre ($d_{\text{Cohen}} = ,379$) cinsiyetin mesleki tutum üzerinde küçük düzeyde etki yaptığı görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında erkek öğretmenlerin mesleki tutumlarının kadın öğretmenlerin mesleki tutumlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında sevgi ve uyum alt

boyutlarında cinsiyetin anlamlı bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Cohen d testi sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni sevgi ($d_{\text{Cohen}} = ,289$) ve uyum ($d_{\text{Cohen}} = ,433$) alt boyutları üzerinde küçük düzey bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin sevgi ve uyum alt boyutlarında ortalama puanlarının kadın öğretmenlerin ortalama puanlarına oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Değer alt boyutunda ise cinsiyetin herhangi bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.

4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin mesleki adanmışlıkları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? Alt problemine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4.2.6' da verilmiştir.

Tablo 4.2.6. Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Etki Cohen d
Mesleğe Bağlılık	Kadın	138	33,61	5,89	260	2,150	,032	,263
	Erkek	124	32,16	5,05				
Özverili Çalışma	Kadın	138	16,15	2,26	260	,873	,384	
	Erkek	124	15,91	2,19				
Öğrencilere Adanma	Kadın	138	34,10	4,48	260	1,714	,088	
	Erkek	124	33,18	4,20				
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık (Genel)	Kadın	138	83,87	10,39	260	2,126	,034	,263
	Erkek	124	81,25	9,44				

$p < 0,05$

Tablo 4.2.6. incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin mesleki adanmışlıkları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür.

Cohen d değerinin 0.20 ile 0.50 arasında küçük düzeyde, 0.50 ile 0.80 arasında orta düzeyde, 0.80 ve üzeri değerlerde ise büyük düzeyde etki yaptığı söylenebilir (Cohen, 1988: 24).

Cohen d testine sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni öğretmenlerin mesleki adanmışlığı üzerinde küçük düzey ($d_{\text{Cohen}} = ,263$) bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında kadın öğretmenlerinin erkek öğretmenlere göre mesleki adanmışlıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında mesleğe bağlılık alt boyutunda cinsiyete bağlı bir farklılığın olduğu bu farklılığın küçük düzeyde ($d_{\text{Cohen}} = ,263$) ve bu farklılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür.

4.2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygıları mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? Alt problemine ilişkin bulgular aşağıda tablo 4.2.7’de verilmiştir.

Tablo 4.2.7. Öğretmenlik mesleği kaygı ölçeği ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre Anova testi sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	X	S	F	P	Fark	Etki η^2
Ben Merkezli Kaygı	1-5 Yıl	86	29,8	11,95	3,537	,008	1-5 yıl-21 ve üzeri yıl	,052
	6-10 Yıl	92	29,17	10,33				
	11-15 Yıl	46	25,60	10,45				
	16-20 Yıl	24	24,33	7,45				
	21 ve üzeri	14	21,28	11,00				
Görev Merkezli Kaygı	1-5 Yıl	86	33,06	10,90	7,716	,000	1-5 yıl- 16-20 yıl, 1-5 yıl- 21 ve üzeri, 6-10 yıl- 16-20 yıl, 6-10 yıl- 21 ve üzeri,	,088
	6-10 Yıl	92	32,45	10,99				
	11-15 Yıl	46	28,2	9,54				
	16-20 Yıl	24	26,41	6,89				
	21 ve üzeri	14	21,71	8,83				
Öğrenci Merkezli Kaygı	1-5 Yıl	86	32,41	12,87	2,979	,020	1-5 yıl- 21 ve üzeri yıl, 6-10 yıl- 21 ve üzeri, 11-15 yıl- 21 ve üzeri	,044
	6-10 Yıl	92	32,78	1,42				
	11-15 Yıl	46	32,43	12,86				
	16-20 Yıl	24	30,33	8,97				
	21 ve üzeri	14	21,42	10,13				
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı(Genel)	1-5 Yıl	86	95,32	33,19	4,217	,003	1-5 yıl, 21 ve üzeri, 6-10 yıl- 21 ve üzeri	,062
	6-10 Yıl	92	94,41	30,25				
	11-15 Yıl	46	86,26	30,73				
	16-20 Yıl	24	81,08	21,83				
	21 ve üzeri	14	64,42	29,78				

$p < 0,05$

Not: Görev merkezli kaygı alt boyutunda varyanslar homojen dağılmadığı için welch testinin sonuçlarına göre analiz yapılmıştır.

Tablo 4.2.7. incelendiğinde ölçeğin geneli ve üç alt boyutunda da öğretmenlerin mesleğe yönelik kaygılarının mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür.

Eta Kare değeri 0.01 ile 0.06 değerleri arasında küçük düzeyde, 0.06 ile 0.14 arasında orta düzeyde, 0.14 ve üzeri değerlerde ise büyük düzeyde etki yapmaktadır (Büyüköztürk vd., 2015: 189).

Mesleki kıdem değişkeni öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı üzerinde orta düzeyde ($\eta^2=,062$), ben merkezli kaygı alt boyutu üzerinde küçük düzeyde ($\eta^2=,052$), görev merkezli kaygı alt boyutu üzerinde orta düzeyde ($\eta^2=,088$), öğrenci merkezli kaygı alt boyutu üzerinde küçük düzeyde ($\eta^2=,044$) etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin genel bulgularına bakıldığında 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre; 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleki kaygılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ölçeğin ben merkezli kaygı alt boyutunda 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleki kaygılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ölçeğin görev merkezli kaygı alt boyutunda 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 16-20 yıl ile 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre; 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise 16-20 yıl ile 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleki kaygılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ölçeğin öğrenci merkezli kaygı alt boyutunda 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler 21 yıl ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre; 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre; 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleki kaygılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin mesleğe adanmışlıkları mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? Alt problemine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4.2.8’ de verilmiştir.

Tablo 4.2.8. Öğretmenlik mesleği adanmışlık ölçeği ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre Anova testi sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark	Etki Eta Kare
Mesleğe Bağlılık	1-5 Yıl	86	32,01	5,03	5,279	,000	16-20 yıl-1-5,6-10,11-15 yıl, 21 ve üzeri yıl- 1-5 yıl, 21 ve üzeri yıl-11-15 yıl	,076
	6-10 Yıl	92	32,89	6,04				
	11-15 Yıl	46	31,78	5,58				
	16-20 Yıl	24	36,45	3,96				
	21 ve üzeri	14	36,50	3,79				
Özverili Çalışma	1-5 Yıl	86	15,61	2,27	1,385	,239	Yok	
	6-10 Yıl	92	16,31	2,11				
	11-15 Yıl	46	15,97	2,36				
	16-20 Yıl	24	16,37	1,86				
	21 ve üzeri	14	16,42	2,68				
Öğrencilere Adanma	1-5 Yıl	86	32,87	3,95	1,681	,165	Yok	
	6-10 Yıl	92	34,01	4,80				
	11-15 Yıl	46	33,89	4,78				
	16-20 Yıl	24	34,12	3,76				
	21 ve üzeri	14	34,85	2,79				
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık (Genel)	1-5 Yıl	86	80,50	9,81	3,318	,011	16-20 yıl- 1-5 yıl,	,049
	6-10 Yıl	92	83,21	10,18				
	11-15 Yıl	46	81,65	10,96				
	16-20 Yıl	24	86,95	6,76				
	21 ve üzeri	14	87,78	8,02				

p<0,05

Not: Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin öğrencilere adanma alt boyutunda varyanslar homojen dağılmadığı için welch testi sonuçlarına göre analiz yapılmıştır.

Tablo 4.2.8. incelendiğinde ölçeğin genelinden ve mesleğe bağlılık alt boyutundan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlik mesleğine adanmışlığın mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

Eta Kare değeri 0.01 ile 0.06 değerleri arasında küçük düzeyde, 0.06 ile 0.14 arasında orta düzeyde, 0.14 ve üzeri değerlerde ise büyük düzeyde etki yapmaktadır (Büyüköztürk vd., 2015: 189).

Mesleki kıdem değişkeni öğretmenlik mesleğine adanmışlığı küçük düzeyde ($\eta^2=,049$), mesleğe bağlılık alt boyutunu orta düzeyde ($\eta^2=,076$), etkilediği tespit edilmiştir. Ölçeğin özverili çalışma ve öğrencilere adanma alt boyutlarında ise öğretmenlik mesleğine adanmışlığın mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ölçeğin genelinden elde edilen bulgulara göre 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleğe adanmışlıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ölçeğin alt boyutlarından mesleğe bağlılık alt boyutunda 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl ve 11- 15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleğe adanmışlıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı alt boyutta 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler 1-5, 6-10, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleğe adanmışlıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin mesleki tutumları mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? Alt problemine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4.2.9’ da verilmiştir.

Tablo 4.2.9. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre Anova testi sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark	Etki Eta Kare
Sevi	1-5 Yıl	86	47,86	12,67	2,733	,030	11-15 yıl-16-20 yıl,	,041
	6-10 Yıl	92	45,94	14,84				
	11-15 Yıl	46	50,63	16,16				
	16-20 Yıl	24	40,45	15,10				
	21 ve üzeri	14	41,00	14,07				
Değer	1-5 Yıl	86	12,82	3,52	10,059	,000	1-5 yıl-16-20 yıl, 1-5 yıl-21 ve üzeri, 6-10 yıl- 21 ve üzeri, 11-15 yıl- 21 ve üzeri	,064
	6-10 Yıl	92	12,10	4,11				
	11-15 Yıl	46	12,73	3,53				
	16-20 Yıl	24	10,33	3,39				
	21 ve üzeri	14	9,42	1,74				
Uyum	1-5 Yıl	86	11,98	3,57	1,988	,107	Yok	
	6-10 Yıl	92	11,79	4,49				
	11-15 Yıl	46	10,80	3,09				
	16-20 Yıl	24	11,20	4,85				
	21 ve üzeri	14	10,00	2,82				
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum (Genel)	1-5 Yıl	86	72,67	17,72	2,738	,029	1-5 yıl- 16-20 yıl, 1-5 yıl-21ve üzeri, 11-15 yıl- 16-20 yıl, 11-15 yıl- 21 ve üzeri	,041
	6-10 Yıl	92	69,84	20,39				
	11-15 Yıl	46	74,17	21,14				
	16-20 Yıl	24	62,00	21,54				
	21 ve üzeri	14	60,42	16,35				

p<0,05

Not: Değer ve uyum alt boyutlarında varyanslar homojen dağılmadığı için welch testi sonuçlarına göre analiz yapılmıştır.

Tablo 4.2.9. incelendiğinde ölçeğin genelinden ve değer ile sevgi alt boyutlarından elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Ölçeğin uyum alt boyutunda ise mesleğe yönelik tutumun mesleki kідeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Eta Kare değeri 0.01 ile 0.06 değerleri arasında küçük düzeyde, 0.06 ile 0.14 arasında orta düzeyde, 0.14 ve üzeri değerlerde ise büyük düzeyde etki yapmaktadır (Büyüköztürk vd., 2015: 189).

Mesleki kıdem değişkeni öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu küçük düzeyde ($\eta^2=,041$), sevgi alt boyutunu küçük düzeyde ($\eta^2=,041$), değer alt boyutunu ise orta ($\eta^2=,064$) düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin genel bulgularına göre 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler 16-20 yıl ile 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre; 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ise 16-20 yıl ile 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleğe yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ölçeğin sevgi alt boyutunda 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleğe yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ölçeğin değer alt boyutunda 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler 16-20 yıl ile 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre; 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre; 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleğe yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada Türkçe Öğretmenlerinin mesleki kaygıları ile mesleğe yönelik tutum ve mesleki adanmışlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Alt problemine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4.2.10’ da verilmiştir.

Tablo 4.2.10. Öğretmenlerin mesleki kaygı, mesleki tutum ve mesleki adanmışlıklarının birbirleri ile olan ilişkisine yönelik Pearson korelasyon katsayıları tablosu

	Kaygı	Tutum	Adanmışlık
Kaygı	1		
Tutum	,174**	1	
Adanmışlık	-,236**	-,661**	1

**p<.01, *p<.05

Korelasyon katsayısının 0.00-0.30 arasında olması zayıf düzeyde bir ilişki, 0.30-0.70 arasında olması orta düzeyde bir ilişki, 0.70-1.00 arasında olması güçlü düzeyde bir ilişki olarak tanımlanır (Büyüköztürk, 2005: 32).

Tablo 4.2.10. incelendiğinde kaygı ile tutum arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki ($r=,174^{**}$), Kaygı ile adanmışlık arasında negatif yönde zayıf bir ilişki ($r=-,236^*$), tutum ile adanmışlık arasında ise negatif yönde orta düzeyde bir ilişki ($-,661^{**}$) olduğu tespit edilmiştir.

4.2.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada Türkçe Öğretmenlerinin mesleki kaygı alt boyutları, mesleğe yönelik tutum alt boyutları ve mesleki adanmışlık ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Alt problemine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4.2.11’ de verilmiştir.

Tablo 4.2.11. Mesleki Kaygı Ölçeği, Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeği ve Mesleki Adanmışlık Ölçeği Alt Boyutlarının Birbirleri ile Olan İlişkilerine Yönelik Pearson Korelasyon Katsayıları Tablosu

	Ben Merkezli Kaygı	Görev Merkezli Kaygı	Öğrenci Merkezli Kaygı	Sevgi	Değer	Uyum	Mesleğe Bağlılık	Özverili Çalışma	Öğrencilere Adanma
Ben Merkezli Kaygı	1								
Görev Merkezli Kaygı	,818**	1							
Öğrenci Merkezli Kaygı	,768**	,815**	1						
Sevgi	,150*	0,084	,208**	1					
Değer	,206**	,122*	,239**	,584**	1				
Uyum	0,092	0,068	0,079	,636**	,485**	1			
Mesleğe bağlılık	-0,067	-0,046	-,173**	-,656**	-,375**	-,391**	1		
Özverili Çalışma	-,132*	-0,095	-,170**	-,424**	-,287**	-,357**	,504**	1	
Öğrencilere Adanma	-,308**	-,266**	-,352**	-,455**	-,441**	-,383**	,470**	,532**	1

**p<.01, *p<.05

Korelasyon katsayısının 0.00-0.30 arasında olması zayıf düzeyde bir ilişki, 0.30-0.70 arasında olması orta düzeyde bir ilişki, 0.70-1.00 arasında olması güçlü düzeyde bir ilişki olarak tanımlanır (Büyüköztürk, 2005: 32).

Tablo 4.2.11. incelendiğinde mesleki kaygı ölçeğinin alt boyutu olan ben merkezli kaygı ile tutum ölçeğinin sevgi alt boyutu arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki ($r=,150^*$), tutum ölçeğinin değer alt boyutu ile pozitif yönde zayıf bir ilişki ($r=,206^{**}$), adanmışlık ölçeğinin özverili çalışma alt boyutu arasında negatif yönde zayıf bir ilişki ($r=-,132^*$), adanmışlık ölçeğinin öğrencilere adanma alt boyutu arasında negatif yönde orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür.

Mesleki kaygı ölçeğinin görev merkezli kaygı alt boyutu ile tutum ölçeğinin değer alt boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki ($r=,122^*$), adanmışlık ölçeği alt boyutu olan öğrencilere adanma ile ise negatif yönde zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür.

Mesleki kaygı ölçeğinin öğrenci merkezli kaygı alt boyutu ile tutum ölçeğinin sevgi alt boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki ($r=,208^{**}$), tutum ölçeğinin değer alt boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki ($r=,239^{**}$), adanmışlık ölçeği alt boyutu olan mesleğe bağlılık arasında negatif yönde zayıf ilişki ($r=-,173^{**}$), adanmışlık ölçeği alt boyutu olan özverili çalışma arasında negatif yönde zayıf ilişki ($r=-,170^{**}$), adanmışlık ölçeği alt boyutu olan öğrencilere adanma arasında negatif yönde orta düzey ilişki olduğu görülmüştür.

Mesleki tutum ölçeği alt boyutlarından sevgi alt boyutu ile adanmışlık ölçeği alt boyutu olan mesleğe bağlılık arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki ($r=-,656^{**}$), adanmışlık ölçeği alt boyutu olan özverili çalışma arasında negatif yönde orta düzey bir ilişki ($r=-,424^{**}$), adanmışlık ölçeği alt boyutu olan öğrencilere adanma arasında negatif yönde orta düzey bir ilişki ($r=-,455^{**}$) olduğu görülmüştür.

Mesleki tutum ölçeği alt boyutlarından değer alt boyutu ile adanmışlık ölçeği alt boyutu olan mesleğe bağlılık arasında negatif yönde orta düzey ilişki ($r=-,375^{**}$), adanmışlık ölçeği alt boyutu olan özverili çalışma arasında negatif yönde zayıf ilişki ($r=-,287^{**}$), adanmışlık ölçeği alt boyutu olan öğrencilere adanma arasında negatif yönde orta düzey ilişki ($r=-,441^{**}$) olduğu görülmüştür.

Mesleki tutum ölçeği alt boyutlarından uyum alt boyutu ile adanmışlık ölçeği alt boyutu olan mesleğe bağlılık arasında negatif yönde orta düzey ilişki ($r=-,391^{**}$),

adanmışlık ölçeği alt boyutu olan özverili çalışma arasında negatif yönde orta düzey ilişki ($r=-,357^{**}$), adanmışlık ölçeği alt boyutu olan öğrencilere adanma arasında negatif yönde orta düzey ilişki ($r=-,383^{**}$) olduğu görülmüştür.

4.2.12. On ikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada Türkçe Öğretmenlerinin mesleki kaygıları mesleğe yönelik tutumu ve mesleki adanmışlığı yordamakta mıdır? Alt problemine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4.2.12’ de verilmiştir.

Tablo 4.2.12. Mesleki kaygının mesleki tutumu ve mesleki adanmışlığı yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	β	t	F	R	R^2	P
Mesleki Kaygı	Mesleki Tutum	,110	,174	2,854	8,145	,174	,030	,005
	Mesleki Adanmışlık	-,075	-,236	-3,912	15,304	,236	,056	,000

* $p<.05$

Tablo 4.2.12. incelendiğinde mesleki kaygı ve mesleki tutum basit doğrusal regresyon verileri incelendiğinde 8,145 olan F değeri ve anlamlılık düzeyi $p<.05$ olduğu için regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Tablodaki p değerine bakıldığında bağımsız değişken olan mesleki kaygının bağımlı değişken olan mesleki tutumu anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. R^2 değerine bakıldığında mesleki kaygının mesleki tutumunun %3’lük kısmını ($R^2=,030$) yordadığı görülmektedir.

Mesleki kaygı ve mesleki adanmışlık basit doğrusal regresyon verileri incelendiğinde 15,304 olan F değeri ve anlamlılık düzeyi $p<.05$ olduğu için regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Tablodaki p değerine bakıldığında bağımsız değişken olan mesleki kaygının bağımlı değişken olan mesleki adanmışlığı anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. R^2 değerine bakıldığında mesleki kaygının mesleki tutumdaki %5,6’lık ($R^2= ,056$) değişimi yordadığı görülmektedir.

4.2.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmadaki mesleki kaygı ölçeği alt boyutları, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri Türkçe öğretmenlerinin mesleki tutum ölçeğinin alt boyutlarını yordamakta mıdır? Alt problemine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4.2.13’ te verilmiştir.

Tablo 4.2.13. Mesleki kaygı alt boyutları, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerinin mesleki tutum alt boyutlarını yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Değişkenler	B	β	t	p	F	R	R ²	P
Sevgi	Cinsiyet	3,729	,128	2,129	,034				
	Mesleki Kıdem	-1,488	-,117	-1,869	,063				
	Ben Merkezli Kaygı	,122	,092	,839	,403	5,681	,316	,100	,000
	Görev Merkezli Kaygı	-,478	-,351	-2,834	,005				
	Öğrenci Merkezli Kaygı	,495	,411	3,787	,000				
Değer	Cinsiyet	,244	,032	,550	,583				
	Mesleki Kıdem	-,735	-,224	-3,648	,000				
	Ben Merkezli Kaygı	,067	,194	1,815	,071	7,918	,366	,134	,000
	Görev Merkezli Kaygı	-,153	-,434	-3,576	,000				
	Öğrenci Merkezli Kaygı	,128	,412	3,872	,000				
Uyum	Cinsiyet	1,630	,206	3,367	,001				
	Mesleki Kıdem	-,389	-,113	-1,769	,078				
	Ben Merkezli Kaygı	,016	,044	,394	,694	3,563	,255	,065	,004
	Görev Merkezli Kaygı	-,019	-,051	-,408	,684				
	Öğrenci Merkezli Kaygı	,026	,078	,709	,479				

p<.05

Tablo 4.2.13. incelendiğinde mesleki tutum ölçeğinin alt boyutlarında sevgi alt boyutu için 5,681 olan F değeri ve $p < ,05$ değeri için regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Tablodaki p değerlerine bakıldığında zaman cinsiyet, görev merkezli kaygı ve öğrenci merkezli kaygının sevgi alt boyutunu anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. R^2 değerine bakıldığında sevgi alt boyutunun %10'luk ($R^2 = ,100$) kısmının bu değişkenler tarafından yordandığı görülmektedir. Değer alt boyutunda 7,918 F değeri ve $p < ,05$ değeri için regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Tablodaki p değerlerine bakıldığında mesleki kıdem, görev merkezli kaygı ve öğrenci merkezli kaygının değer alt boyutunu anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. R^2 değerine bakıldığında değer alt boyutunun %13,4'lük ($R^2 = ,134$) kısmını bu değişkenlerin yordadığı görülmektedir. Uyum alt boyutu için 3,563 F değeri ve $p < ,05$ değeri için regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Tablodaki p değerlerine bakıldığında zaman cinsiyetin uyum alt boyutundaki %6,5'lik, ($R^2 = ,065$) kısmı yordadığı görülmektedir.

4.2.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmadaki mesleki kaygı ölçeği alt boyutları, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri Türkçe öğretmenlerinin mesleki adanmışlık ölçeğinin alt boyutlarını yordamakta mıdır? Alt problemine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4.2.14' te verilmiştir.

Tablo 4.2.14. Mesleki kaygı alt boyutları, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerinin mesleki adanmışlık alt boyutlarını yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Değişkenler	B	β	t	p	F	R	R^2	P
Mesleğe Bağlılık	Cinsiyet	-1,326	-,119	-2,023	,044				
	Mesleki Kıdem	1,194	,247	4,009	,000				
	Ben Merkezli Kaygı	,040	,080	,743	,458	7,632	,360	,130	,000
	Görev Merkezli Kaygı	,180	,347	2,847	,005				
	Öğrenci Merkezli Kaygı	-,222	-,485	-4,543	,000				
Özverili Çalışma	Cinsiyet	-,200	-,045	-,728	,467				
	Mesleki Kıdem	,197	,101	1,573	,117				
	Ben Merkezli Kaygı	-,015	-,704	-,655	,513	2,607	,220	,048	0,25
	Görev Merkezli Kaygı	,045	,216	1,694	,092				
	Öğrenci Merkezli Kaygı	-,051	-,276	-2,468	,014				
Öğrencilere Adanma	Cinsiyet	-,900	-,103	-1,765	,079				
	Mesleki Kıdem	,274	,072	1,183	,238				
	Ben Merkezli Kaygı	-,054	-,136	-1,284	,200	8,967	,386	,149	,000
	Görev Merkezli Kaygı	,067	,164	1,361	,175				
	Öğrenci Merkezli Kaygı	-,135	-,374	-3,541	,000				

p<.05

Tablo 4.2.14. incelendiğinde mesleki adanmışlık ölçeğinin alt boyutlarında mesleğe bağlılık alt boyutu için 7,632 olan F değeri ve p<.05 değeri için regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Tablodaki p değerlerine bakıldığında cinsiyet, mesleki kıdem, görev merkezli kaygı ve öğrenci merkezli kaygının mesleğe bağlılık

alt boyutunu anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. R^2 değerine bakıldığında mesleğe bağlılık alt boyutunun %13'lük ($R^2 = ,130$) kısmının bu değişkenler tarafından yordandığı görülmektedir. Özverili çalışma alt boyutunda 2,607 F değeri ve $p < ,05$ değeri için regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Tablodaki p değerlerine bakıldığında öğrenci merkezli kaygının özverili çalışma alt boyutunu anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. R^2 değerine bakıldığında özverili çalışma alt boyutunun %4,8'lik ($R^2 = ,048$) kısmının bu değişken tarafından yordandığı görülmektedir. Öğrencilere adanma alt boyutu için 8,967 F değeri ve $p < ,05$ değeri için regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Tablodaki p değerlerine bakıldığı zaman öğrenci merkezli kaygının öğrencilere adanma alt boyutundaki %14,9'luk ($R^2 = ,149$) kısmı yordadığı görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygılarının mesleğe yönelik tutum ve adanmışlıkları incelenmiştir. Öncelikle Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygı, mesleğe yönelik tutum ve mesleki adanmışlıklarının düzeylerine bakılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kaygıları; ben merkezli kaygı alt boyutu, görev merkezli kaygı alt boyutu, öğrenci merkezli alt boyu ve ölçeğin geneli için algılarının az düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları; sevgi alt boyutu, uyum alt boyutu ve ölçeğin geneli için algılarının az olduğu, değer alt boyutu için ise mesleki tutumlarının çok az olduğu söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları; mesleğe bağlılık alt boyutu, özverili çalışma alt boyutu ve ölçeğin geneli için adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğu, öğrencilere adanma alt boyutunda ise çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygılarının az olduğu söylenebilmektedir. Literatür taramasında MEB bünyesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygılarını araştıran bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bundan dolayı öğretmen adaylarının mesleki kaygıları üzerinde yapılan çalışmalarla karşılaştırılma yapılmıştır. Bu karşılaştırmada araştırmada elde ettiğimiz bulguları destekleyip öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının az ve düşük olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Dilmaç'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada görsel sanatlar öğretmenleri adaylarının mesleki kaygı ölçeğinin alt boyutlarından ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygıları düşük düzeyde yaşadıklarını tespit etmiştir. Altın Selek'in (2020) lisede çalışan öğretmenlerin mesleki kaygıları üzerine yapmış olduğu çalışmada ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygı durumlarına bakıldığında genel itibariyle mesleğe yönelik kaygı taşımadıkları görülmüş.

Çalışmamızda ulaşılan sonuçların aksini ortaya koyup öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının orta ve yüksek düzeyde olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Bozdam ve Taşgın'ın (2011) yapmış oldukları çalışmanın sonucunda öğretmen

adaylarının; ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygı düzeylerinin orta olduğu tespit edilmiştir. Çil' in (2021) sınıf öğretmenlerinin mesleki kaygıları üzerine yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin mesleki kaygılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Mergen vd., (2014) yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının mesleki kaygı yaşadıkları ortaya konulmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir. Literatür aramasında genellikle araştırma sonuçlarımızın aksini ortaya koyan çalışmaların (Temizkan,2008; Semerci ve Semerci, 2004; Demir Sarier, 2020; Bozca, 2015; Çetin, 2003) olduğu görülmektedir. Arslan'ın, (2013) çalışmasında ise Türkçe öğretmen adaylarının mesleki tutumları yüksek çıkarken, Türkçe öğretmenlerinin mesleki tutumları orta düzeyde çıkmıştır. Mergen vd. (2014) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumsuz tutuma sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Araştırma sonucumuzun aksini ortaya koyan çalışmaların büyük çoğunluğunun öğretmen adayları üzerinde yapılmış olması bu sonucun doğmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmenlerinin mesleğe adanmışlıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yapılan literatür taramasında araştırma sonucumuzu destekleyen çalışmaların olduğu görülmüştür.

Canlı' nın (2020) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki adanmışlıklarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kozikoğlu ve Özcanlı' nın (2020) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Gül'ün (2021) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının hem genel olarak hem de mesleğe bağlılık, özverili çalışma ve öğrencilere adanma alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Abay'ın (2021) beden eğitimi öğretmenleri üzerine yapmış olduğu çalışma öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu ve mesleki adanmışlık ölçeği alt boyutlarında da (mesleğe bağlılık, özverili çalışma, öğrencilere adanma) mesleki adanmışlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bozdaş'ın (2013) çalışmasında ise öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyetin mesleki kaygı üzerinde herhangi bir farklılık yaratıp yaratmadığına yönelik araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygı ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Yapılan literatür taramasında araştırma sonucumuzu destekleyen çalışmaların (Dilmaç, 2010; Bozdam ve Taşgın, 2011; Altın Selek, 2020; Çil, 2021; Bozdam, 2008; Atmaca, 2013) olduğu görülmüştür. Cinsiyetin mesleki kaygı üzerinde anlamlı farklılık yarattığını ortaya koyan çalışmalar da (Uygun vd., 2016; Saban vd., 2004) bulunmaktadır.

Cinsiyetin mesleğe yönelik tutum üzerinde herhangi bir farklılık yaratıp yaratmadığına yönelik araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre mesleki tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatür taramasında cinsiyetin mesleki tutum üzerinde anlamlı farklılık yarattığı birçok çalışmaya (Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Demir Sarıer, 2020; Bozca, 2015; Bozdoğan, 2007; Çetin, 2003; Aydın ve Tekneci, 2013) rastlanılmaktadır. Literatür taramasında genellikle kadınların mesleki tutumlarının erkeklerden daha yüksek olduğu da görülmüştür. Cinsiyetin mesleki tutum üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığını ortaya koyan çalışmalar da (Semerci ve Semerci, 2004; Dursun, 2019) bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında cinsiyet değişkeninin sevgi ve uyum alt boyutunda anlamlı farklılık yarattığı ve bu farklılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğu, değer alt boyutunda ise herhangi bir anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür. Çetin'in (2003) yapmış olduğu çalışmada da sevgi ve uyum alt boyutlarında kadınların ortalama puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Cinsiyetin mesleki adanmışlık üzerinde herhangi bir farklılık yaratıp yaratmadığına yönelik araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmenlerinin mesleğe adanmışlıklarının cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı bir farklılık oluşturduğu bu farklılığın kadınların lehine olduğu görülmüştür. Literatür taramasında araştırma sonucumuzu destekleyen çalışmalar (Güner, 2006; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020) olmakla birlikte cinsiyetin mesleki adanmışlık üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmadığını ortaya koyan çalışmalar da (Canlı, 2020; Abay,2021; Bozdaş,2013)

bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ise sadece mesleğe bağlılık alt boyutunda cinsiyetin anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür.

Mesleki kıdemin mesleki kaygı üzerinde herhangi bir farklılık yaratıp yaratmadığına yönelik araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygılarının ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine bağlı anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Literatür taramasında kaygı üzerinde yapılan çalışmalarda genellikle aday öğretmenler üzerinde yapıldığı için verilerin karşılaştırılacağı çok fazla araştırma bulunmamaktadır. Boz'un (2008) yaptığı çalışmada mesleki kıdemin mesleki kaygı üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığını ortaya koymuştur. Özbay'ın (2022) yaptığı çalışmada ise mesleki kıdemin mesleki kaygı üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur. Ölçeğin genel bulgularına bakıldığında 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre; 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleki kaygılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki kıdem arttıkça mesleki kaygının azaldığı görülmektedir.

Ölçeğin ben merkezli kaygı alt boyutunda 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleki kaygılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ölçeğin görev merkezli kaygı alt boyutunda 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre; 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleki kaygılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ölçeğin öğrenci merkezli kaygı alt boyutunda 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre; 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre; 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleki kaygılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Mesleki kıdemin mesleğe yönelik tutum üzerinde herhangi bir farklılık yaratıp yaratmadığına yönelik araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak

anlamalı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Bu farklılık 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler; 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 ve 21 yıl ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler 16-20 ve 21 üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler de 16-20 ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleki tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatür taramasında sonuçlarımızı destekleyen çalışmaların (Demir Sarier, 2020; Dursun, 2019) olduğu görülmüştür. Bozca' nın (2015) yaptığı çalışmada ise mesleki kıdemin mesleğe yönelik tutum üzerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı ortaya konulmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında sevgi ve değer alt boyutlarında da mesleki kıdemin anlamalı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Sevgi alt boyutunda 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleğe yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Değer alt boyutunda 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler 16-20 yıl ile 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre; 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre; 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleğe yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Mesleki kıdemin mesleki adanmışlık üzerinde herhangi bir farklılık yaratıp yaratmadığına yönelik araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmenlerinin mesleki adanmışlıkları mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamalı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Bu farklılık 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleki adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kozikoğlu ve Özcanlı' nın (2020) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları mesleki kıdeme göre anlamalı farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 16 yıl üzeri olan öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bozdaş' ın (2013) yapmış olduğu çalışmada

öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Canlı 'nın (2020) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki adanmışlıkları mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı görülmüştür. Gül'ün (2021) yapmış olduğu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemi mesleki adanmışlık üzerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Abay' ın (2021) yapmış olduğu çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri; mesleki adanmışlıkları ve ölçeğin alt boyutlarında (mesleğe bağlılık, özverili çalışma ve öğrencilere adanma) herhangi bir farklılaşma yaratmadığı görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında mesleki kıdemin özverili çalışma ve öğrencilere adanma alt boyutlarında bir farklılık yaratmadığı, mesleğe bağlılık alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Bu alt boyutta 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl ve 11- 15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleğe adanmışlıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı alt boyutta 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler 1-5, 6-10, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleğe adanmışlıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygıları, mesleğe yönelik tutumları ve mesleki adanmışlıkları arasında bir ilişkinin olup olmadığına yönelik elde edilen sonuçlara göre mesleki kaygı ile mesleğe yönelik tutum arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. Literatür taramasında ulaşılan çalışmalarda (Doğan ve Çoban, 2009; Serin vd., 2015; Kalemoglu Varol vd., 2014) genellikle kaygı ile tutum arasında negatif bir ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur. Mesleki kaygı ile mesleki adanmışlık arasında negatif yönde zayıf bir ilişki ve mesleki tutum ile mesleki adanmışlık arasında ise negatif yönde orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür. Literatür taramasında benzer çalışmalara rastlanılmadığı için bu değişkenlerde karşılaştırma yapılamamıştır. Sonuç olarak mesleki kaygı arttıkça mesleğe yönelik tutum da artmakta, mesleki kaygı arttıkça mesleki adanmışlık azalmakta ve mesleki tutum arttıkça mesleki adanmışlık azalmakta diyebilmekteyiz.

Kaygı, tutum ve adanmışlık ölçeklerinin alt boyutlarının birbiri ile olan ilişkilerine bakıldığında, mesleki kaygı ölçeğinin görev merkezli kaygı alt boyutu ile tutum ölçeğinin değer alt boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki, adanmışlık ölçeği alt boyutu olan öğrencilere adanma ile ise negatif yönde zayıf bir ilişki olduğu tespit

edilmiştir. Mesleki kaygı ölçeğinin öğrenci merkezli kaygı alt boyutu ile tutum ölçeğinin sevgi alt boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki, tutum ölçeğinin değer alt boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki, adanmışlık ölçeği alt boyutu olan mesleğe bağlılık arasında negatif yönde zayıf ilişki, adanmışlık ölçeği alt boyutu olan özverili çalışma arasında negatif yönde zayıf ilişki, adanmışlık ölçeği alt boyutu olan öğrencilere adanma arasında negatif yönde orta düzey ilişki tespit edilmiştir.

Mesleki tutum ölçeği alt boyutlarından sevgi alt boyutu ile adanmışlık ölçeği alt boyutu olan mesleğe bağlılık arasında negatif yönde orta bir ilişki, adanmışlık ölçeği alt boyutu olan özverili çalışma arasında negatif yönde orta düzey bir ilişki, adanmışlık ölçeği alt boyutu olan mesleğe bağlılık arasında negatif yönde orta düzey ilişki, adanmışlık ölçeği alt boyutu olan öğrencilere adanma arasında negatif yönde orta düzey ilişki tespit edilmiştir.

Mesleki tutum ölçeği alt boyutlarından değer alt boyutu ile adanmışlık ölçeği alt boyutu olan mesleğe bağlılık arasında negatif yönde orta düzey ilişki, adanmışlık ölçeği alt boyutu olan özverili çalışma arasında negatif yönde zayıf ilişki, adanmışlık ölçeği alt boyutu olan öğrencilere adanma arasında negatif yönde orta düzey ilişki tespit edilmiştir.

Mesleki tutum ölçeği alt boyutlarından uyum alt boyutu ile adanmışlık ölçeği alt boyutu olan mesleğe bağlılık arasında negatif yönde orta düzey ilişki, adanmışlık ölçeği alt boyutu olan özverili çalışma arasında negatif yönde orta düzey ilişki, adanmışlık ölçeği alt boyutu olan öğrencilere adanma arasında negatif yönde orta düzey ilişki tespit edilmiştir.

Çalışmada son olarak değişkenlerin birbirini yordayıp yordamadığına bakılmıştır. İlk olarak mesleki kaygının mesleğe yönelik tutum ve mesleki adanmışlığı yordayıp yordamadığına bakıldığında mesleki kaygının mesleğe yönelik tutumun %3'lük kısmını, mesleki adanmışlığın da %5,6 'lık kısmını anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.

Tutum ölçeğinin alt boyutları üzerinde değişkenlerin yordama yapıp yapmadığına bakıldığında; sevgi alt boyutunun %10'luk kısmını cinsiyet, görev merkezli kaygı ve öğrenci merkezli kaygı değişkenlerinin anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Değer alt boyutunun %13,4'lük kısmını mesleki kıdem, görev merkezli kaygı ve öğrenci

merkezli kaygı değişkenlerinin yordadığı görülmüştür. Uyum alt boyutunun %6,5'lik kısmını cinsiyetin yordadığı görülmüştür.

Adanmışlık ölçeğinin alt boyutları üzerinde değişkenlerin yordama yapıp yapmadığına bakıldığında; mesleğe bağlılık alt boyutunun %13'lük kısmını cinsiyet, mesleki kıdem, görev merkezli kaygı ve öğrenci merkezli kaygı değişkenlerinin anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Özverili çalışma alt boyutunun %4,8'lik kısmını öğrenci merkezli kaygı değişkeninin anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Öğrencilere adanma alt boyutunun %14,9'luk kısmını öğrenci merkezli kaygı değişkeninin anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Literatür taramasında benzer çalışmalar olmadığı için veriler karşılaştırılamamıştır.

5.2. Öneriler

- Mesleğini icra eden öğretmenlerin mesleki kaygılarının azaltılması için MEB tarafından hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir. Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin ise mesleğe başladığında aynı kaygıları yaşamamaları için öğretmen adaylarına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin mesleki kaygıları, farklı değişkenlerle ve farklı branş öğretmenleri de dahil edilerek incelenebilir.
- Mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere göre daha fazla kaygı yaşamasından dolayı mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik oryantasyon çalışmaları yapılabilir.
- Öğretmenlerin mesleki tutumlarının az olması eğitimin en önemli ayağı olan öğretmenlerin verimliliğini olumsuz etkileyeceğinden dolayı farklı değişkenler ve diğer branş öğretmenleri de dahil edilerek mesleki tutumun az olma nedenleri araştırılabilir.
- Öğretmenlerin mesleki tutumlarını yükseltmek için öğretmenlik mesleğinin önemini yükseltecek ekonomik, sosyal, güvenlik gibi şartların iyileştirilmesi için çalışmalar yapılabilir.
- Mesleklerine karşı olumlu bir tutuma sahip kişiler mesleklerini severek yapan kişilerdir. Bundan dolayı meslek seçiminde öğrencilere yönelik ciddi rehberlik programları geliştirilerek öğrencilere sağlıklı tercihler yapmaları için yardımcı olunabilir.

- Genel olarak yapılan araştırmalara bakıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki tutumlarının yüksek olduğu görölmüştür. Ancak Kars ilinde görev yapan Türkçe öğretmenleri üzerine yapılan bu araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre mesleki tutumlarının daha yüksek olduğu görölmüştür. Bu durumun nedenleri daha detaylı araştırılabilir.
- Yapılan araştırmada mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere göre mesleki tutumlarının daha yüksek olduğu görölmüştür. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin mesleki tutumlarının düşük olmasının sebebi araştırılabilir.
- Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin mesleki kıdemi az olan öğretmenlere göre genel olarak mesleğe adanmışlıkları daha yüksek olduğu görölmüş. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının düşük olma nedenleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abay, M. (2021). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Profesyonellik ve Mesleğe Adanmışlık Düzeylerinin İncelenmesi*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Akkaya, N. (2009). “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25): 35-42.
- Altın Selek, H. (2020). *Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Kaygı Düzeyleri (Denizli İli Merkezefendi İlçe Örneği)*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Denizli.
- Arslan, A. (2013). “Türkçe Öğretmenleri ile Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Karşılaştırmalı Bir Çalışma”. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (36): 71-80.
- Atmaca, H. (2013). “Almanca, Fransızca ve İngilizce Öğretmenliği Bölümlerinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları”. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(10): 67-76.
- Aydın, A. ve Tekneci, E. (2013). “Zihin Engelliler Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri”. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2): 1-12.
- Bal, H. (2009). *Sosyal Bilimlerde Nicel Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*. İstanbul: Yalkın Ofset Yayıncılık.
- Bekdemir, M. (2007). “İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarındaki Matematik Kaygısının Nedenleri ve Azaltılması İçin Öneriler (Erzincan Eğitim Fakültesi Örneği)”. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2): 131-144.
- Boz, (2008), “Turkish Student Teachers' Concerns About Teaching”. *European Journal of Teacher Education* 31(4): 367-377.

- Bozca, S. (2015). *Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki*. On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
- Bozdam, A. ve Taşgın, Ö. (2011). “Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1): 44-53.
- Bozdaş, Ş. (2013). *Öğretmenlerin Mesleklerine Adanmışlık Düzeyleri İle Değerler Eğitimi Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D., ve Yıldırım, K. (2007). “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97.
- Büyükkaragöz, S., Muşta, S., Yılmaz, H., Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Konya: Mikro Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, O. ve Köklü, N. (2015). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Canlı, M. (2020). *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleri*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Denizli.
- Celep C. (2005) “Öğretmenliğe Giriş”. Cevat Celep (Ed.). Meslek olarak öğretmenlik (8-50). Ankara: Anı yayıncılık.
- Celep, C. ve Bülbül, T. (2003). “Öğretmenlerin Okul Dışına Kendini Adama Odakları”. *Eğitim ve Bilim*, (28) :37-44.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd Edition, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale:284-287.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Çağrı E. M. (2020). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Adanmışlıkları İle Öğretim Tekniklerini Seçme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). “Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program Ve Fakültelerine Göre İncelenmesi”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15): 33-53.
- Çelik, M. (2017). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kişilik Özellikleri ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir.
- Çelik, S. (2008). *İlköğretim Okullarındaki Eğitim Yöneticilerinin Yönetim Modelleri İle Öğretmenlerin Mesleki Adanmışlığının İlişkisi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). “Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler”. *Milli Eğitim Dergisi*, 162(1): 139-157.
- Çetin, Ş. (2003). *Anadolu Öğretmen Lisesi ve Düz Lise Çıkışlı Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Çetin. Ş. (2006). “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği”. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18): 28-37.
- Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlilik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Çetinkaya, Z. (2009). “Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi”. *İlköğretim Online*, 8(2): 298-305.

- Çil, S. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ağrı.
- Demir Sarier, M. (2020). *Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle İş Yaşam Dengesi ve Motivasyonları Arasındaki İlişki*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Deniz, S., Tican, C. (2017). “Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları İle Mesleki Kaygılarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4): 1838-1859.
- Dilmaç, O. (2010). “Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 24: 49-65.
- Doğan, T. ve Çoban, A. (2009). “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Eğitim ve Bilim*, 34(153): 157-168.
- Durmuşoğlu, M. C., Yanık, C., ve Akkoyunlu, B. (2009). “Türk ve Azeri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36): 76-86.
- Dursun, Y. (2019). *Ortaokul ve Liselerde Çalışan Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Mesleki Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Elfitli, E. (2021). “Çocuk ve Ergenlerde Gelişimsel ve Davranışsal Bozukluklar”. Selahattin Avşaroğlu (Ed.). *Psikolojiye giriş* (151-171). Ankara: Vize Akademi.
- Eraslan, M. (2009). *Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sürekli Kaygı Durumlarının Araştırılması*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur.

- Erçek, M. K. (2018). *Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Güvenliğine İlişkin Algılarının Örgütsel Güven ve Mesleki Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi (Diyarbakır İli Örneği)*. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Diyarbakır.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Gerçek, M. (2018). “Mesleki Kaygı ve Kariyer Uyumluluğu Arasındaki İlişkiler: Öğretmen Adayları Açısından Bir İnceleme”. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2): 297-312.
- Gül, C. (2021). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleri İle Uyguladıkları Aile Katılım Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun.
- Güner, H. (2006). *Öğretmenlerin Adanmışlık Sorunu: İstanbul İli Örneğinde Bir Çalışma*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Güngör, Ç. (2019). *Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları İle Mesleki Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki*. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Hall, Gene E., George, Archie A. ve Rutherford, William L. (1977), “Measuring Stages of Concern about the Innovation: A Manual for the Use of the SoC Questionnaire.”, The University of Texas, Austin, Texas.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, Algı, İletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kalemoğlu, V. Y., Erbaş, M. K. ve Ünlü, H. (2014). “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Yordama Gücü”. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2):113-123. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000259

- Kapıkıran, Ş. (2002). “Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısının Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlerle İlişkisi Üzerine Bir İnceleme”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11):34-43.
- Karahan, B. (2018). “Examining the Relationship Between the Achievement Goals and Teacher Engagement of Turkish Teachers”. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3):101-107. doi:<http://dx.doi.org/10.11114/jets.v6i3.2919>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kavgacı, H. (2014). *İlköğretim Kurumu Öğretmenlerinin İşle Bütünleşme Düzeylerinin Bireysel ve Örgütsel Değişkenlerle İlişkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kayısoğlu, Y. (2022). *Öğretmenlik Meslek Kaygıları: Doküman İncelemesi*. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.
- Kılbaş Köktaş, Ş. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Kıncal, R.Y. (2004). *Öğretmenlik mesleğine Giriş*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretimin İlk Yılı: Mesleğin İlk Yılındaki Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler, Hizmet Öncesi Eğitim Yeterlikleri ve Mesleğe Adanmışlıkları*. Yüzüncü Yıl üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Van.
- Kozikoğlu, İ. ve Özcanlı, N. (2020). “Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri İle Mesleğe Adanmışlıkları Arasındaki İlişki”. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1): 270-290.
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması”. *Journal of Human Sciences*, 15(4): 2614-2625. doi:10.14687/jhs.v15i4.5389
- Köknel, Ö. (2004). *Korkular*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kuzgun, Y. (2004). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Malak Akdağ, Z. (2020). *Örgütsel Güven ve İşe Adanmışlık İlişkisi*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- Manav, F. (2011). “Kaygı Kavramı”. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5(9), 201-211.
- MEB (2008) *Öğretmenlik yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2017) Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf
- Mergen, H., Arslan, H., Mergen, B. E. ve Arslan, E. (2014). “Öğretmen Adaylarının Mesleklerine Yönelik Tutum Ve Kaygıları”. *Education Sciences*, 9(2): 162-177.
- Nakiboğlu, C. ve Karakoç, Ö. (2005). “Öğretmenin Sahip Olması Gereken Dördüncü Bilgi: Alan Bilgisi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5, 181-186.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.7354.pdf>
- Özbay, D. (2022). *Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Dijital Yeterlilikleri İle Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Özdamar, K. (1997). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Fen Fakültesi Yayınları.
- Özdemir, S., Yalın, H.i., Sezgin, F. (2023). *Eğitime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özgül F., (2003). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Öğrencilerinde Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri*. Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas.

- Özgüngör, S. (2023). “Psikolojiye Giriş”. Şerife Işık (Ed.). *Duygular*. (s. 152-179).Ankara: Pegem A Akademi.
- Özusta, H. Ş. (1995). “Çocuklar İçin Durumluk – Sürekli Kaygı Envanteri Uyarlama, Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması”. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34): 32-34.
- Özyurt, S. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Pıçakçı, S. (2019) *2013-2018 Yılları Arasında Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Temalı Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Saban, A., Korkmaz, i., Akbaşlı, S. (2004). “Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları”. *Eğitim Araştırmaları*, 5(17): 198 –209.
- Sarıtaş, S. (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Psikolojik İyi Oluş Halleri, Mesleki Kaygı Düzeyleri ve Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). “Türkiye’de Öğretmenlik Tutumları”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1): 137-146.
- Serin, M. K., Güneş, A. M. ve Değirmenci, H. (2015). “Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Mesleğe Yönelik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki”. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(1): 21-34. <https://doi.org/10.30703/cije.321360>
- Shukla, S. (2014). Teaching competency, professional commitment and job satisfaction-a study of primary school teachers. *Journal of Research & Method in Education*, 44-64.
- Sipahi, B., Serra Yurtkuru, E. ve Çinko M. (2006). *Sosyal Bilimlerde SPSS’ le Veri Analizi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Şen, B. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Tutumları İle Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Şen, S. N. (2016). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Empati Kurma Becerileri ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki*

İlişkinin İncelenmesi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.

Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tanrıöğen, A. (1997). “Buca Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3):55-67.

Taşgın, Ö. (2006). “Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğretmen Adaylarının Meslekî Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2): 679-686.

Temizkan, M. (2008). “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3): 461-486.

Temizyürek F. ve Aksoy, T. (2016). “Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri Üzerine Bir İnceleme”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38): 103- 117.

Tezcan, M. (2018). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Turhan, M., Demirli, C. ve Nazik, G. (2012). “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Adanmışlıklarına Etki Eden Faktörler: Elâzığ Örneği”. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21): 179-192.

Uygun, K., Avaroğulları, M. ve Oran, M. (2016). “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi”. *Journal of Turkish Studies*, 11(21): 417-436.

Ünişen, A. ve Demirel, N. (2018). “Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 997-1013. <https://doi.org/10.17755/esosder.336954>

Ünlü, H. ve Erbaş, M. K. (2018). “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlikleri ve Mesleki Kaygıları”. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1): 15-25.

- Ürün Karahan, B. (2015). “Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Eğitimine Yönelik Tutumları (Kars İli Örneği)”. *E-Kafkas Üniversitesi Araştırma Dergisi*, 2(1): 38-45.
- Ürün Karahan, B. (2017). “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Kaygıları İle Yazma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki”. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5): 3065-3075.
<https://doi.org/10.15869/itobiad.345539>
- Ürün Karahan, B. (2018). “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme Çalışması”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1): 67-73.
doi:10.24106/kefdergi.375179
- Üstündağ, N. (2001). *Müfredat Laboratuvar Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgisayar Tutumları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Üstüner, M. (2006). “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45): 109-127.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme, Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım kitapçılık Yayıncılık.
- Yeğen, Ü. ve Özdemir, M. (2020). “Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Tarzları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(2): 1329-1347
- Yenilmez, K. ve Özabacı, N. (2003). “Yatılı Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Matematik İle İlgili Tutumları Ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14):132-146.
- Yetim, A.A ve Göktaş, Z. (2004). “Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2): 541-550.
- Yılmaz, E. (2007). "Bir Meslek Olarak Öğretmenlik". Emin Karip (Ed.). Eğitim bilimine giriş (317- 336). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yılmaz, H. (2002). *Eğitim Ölçme ve Değerlendirme*. Konya: Çizgi kitabevi Yayınları.



EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmen Arkadaşlarım;

Bu anketler Kafkas üniversitesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümünde yapmakta olduğum yüksek lisans tezimde kullanmak için veri toplamak için hazırlanmıştır. Bu çalışma ile Kars'ta göre yapan Türkçe öğretmenlerinin mesleki kaygılarının mesleğe yönelik tutum ve mesleki adanmışlıkları ile olan ilişkisi incelenmek istenmektedir. Çalışmanın amacına hizmet edebilmesi sizlerin vereceği samimi cevaplara bağlıdır. Vereceğiniz yanıtlar sadece bilimsel çalışmada kullanılacaktır. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Muhittin KAPAĞAN

Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Mesleki Kıdeminiz: 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl ()
21 ve üzeri ()

Ek 2: Etik Kurul İzni



EK 3: Ölçeklerin Uygulanması İçin Kars Valiliğinden Alınan İzin



EK 4: Mesleki Kaygı Ölçeği

	<u>Aşağıdaki maddelerde size uygun seçenekleri dikkatle okuyunuz ve “X” ile işaretleyiniz.</u>	Kaygılanmıyorum	Çok Az Kaygılanıyorum	Kısmen Kaygılanıyorum	Oldukça Kaygılanıyorum	Çok Kaygılanıyorum
1.	Acaba büro ve öğrenci işleri (örneğin, fotokopi) ile ilgili okul yönetiminden yeterli yardım alabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Acaba sınıftaki öğrencilerin bana olan saygılarını kazanabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Acaba öğretimle ilgili çok fazla iş veya sorumlulukla baş edebilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Acaba sınıfta yöneticiler tarafından gözleniyorken başarılı olabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Acaba öğrencilerimde öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirebilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Acaba hem öğretime hazırlık yapmak hem de dinlenmek için yeterli zaman bulabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Acaba okuldaki branş öğretmenlerinden veya diğer uzmanlardan yeterli yardım alabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Acaba sınıfta öğretim için sahip olduğum zamanı etkin olarak kullanabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Acaba okuldaki meslektaşlarımdan bana olan saygılarını kazanabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Acaba öğrencilerimi objektif olarak değerlendirebilmek için yeterli zaman bulabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Acaba öğretim programının değişmezliği ile başa çıkabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Acaba öğretmenlerden beklenen çok sayıda standartları karşılayabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

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

27.	Acaba etkili ve verimli ders planları hazırlamak için gerekli olan zamanı bulabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28.	Acaba öğrencilerimin sınıftaki kurallar doğrultusunda davranmalarını sağlayabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29.	Acaba sınıftaki bazı öğrencilerin neden yavaş öğrendiklerini anlayabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30.	Acaba sınıfta benim sorumlu tutulacağım utanç verici bir olayla karşı karşıya gelecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31.	Acaba sınıfta sürekli sorun çıkaran öğrencilerle başa çıkabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32.	Acaba okuldaki meslektaşlarım öğretmenliğim bakımından benim yetersiz olduğumu düşünecekler mi?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33.	Acaba sınıfımın huzurunu bozan öğrencilerle birlikte çalışmak için gerekli bilgi, beceri ve anlayışa sahip olacak mıyım?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34.	Acaba öğrencilerimin beslenme ve sağlık problemlerinin öğrenmelerini nasıl etkilediğini anlayabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35.	Acaba veliler öğretmenliğim bakımından beni yeterli görecekler mi?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36.	Acaba sınıftaki öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37.	Acaba sınıftaki öğrencilerin konuyu etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için alternatif öğretim tekniklerini uygulayabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38.	Acaba öğrencilerimin davranışlarını etkileyebilecek psikolojik ve kültürel farklılıkları anlayabilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39.	Acaba farklı yollarda öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarına kendimi adapte edebilecek miyim?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

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

EK 4: Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeği

	ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ					
	Tutum İfadeleri:	Kuvvetle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Asla katılmıyorum
1	Benim için en ideal meslek öğretmenliktir	5	4	3	2	1
2	Bir ömür boyu öğretmenlik yapabilirim	5	4	3	2	1
3	Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor	5	4	3	2	1
4	Öğretmenlik benim için bir tutkudur	5	4	3	2	1
5	Öğretmenliğin bence hiçbir cazip yanı yoktur	5	4	3	2	1
6	Öğretmenlik mesleğindeki tecrübem arttıkça bu mesleğe daha çok bağlanacağıma inanıyorum	5	4	3	2	1
7	Bu mesleğin bana çok şey kazandıracağını düşünmüyorum	5	4	3	2	1
8	Öğretmenlikten aldığım manevi doyum hiçbir şeye değişmem	5	4	3	2	1
9	Bu mesleği yapmaktan kimse beni alıkoyamaz	5	4	3	2	1
10	Öğretmenliğin kişiliğime uygun bir meslek olduğunu düşünmüyorum	5	4	3	2	1
11	Bu mesleği bilerek ve isteyerek seçtim	5	4	3	2	1
12	Öğretmenlikten aldığım haz bana bu mesleğin tüm zorluklarını unutturuyor	5	4	3	2	1
13	Öğretmenlik mesleğini sevmiyorum	5	4	3	2	1
14	İnsanlara bir şeyler öğretmeyi sevdiğim için bu mesleği seçtim	5	4	3	2	1
15	Benden yeni bir meslek seçmem istense hiç tereddütsüz yine öğretmenlik mesleğini seçerdim	5	4	3	2	1
16	Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanı duyacağımı zannetmiyorum	5	4	3	2	1
17	Bu meslekte başarılı olabilmek için çok gayret ediyorum	5	4	3	2	1
18	Öğretmenlik mesleği beni ne maddi ne de manevi açıdan tatmin etmiyor	5	4	3	2	1
19	Öğretmenlik mesleğini layıkıyla yaptığıma inanıyorum	5	4	3	2	1
20	Ashnda derslerden ve öğrencilerden bıktığım için öğretmenlik benim için yapacağım mesleklerin en sonuncusudur	5	4	3	2	1
21	Öğretmenlik bilginin yanı sıra yetenek gerektiren bir meslektir	5	4	3	2	1
22	Öğretmenlik paylaşımın en yoğun yaşandığı bir meslektir	5	4	3	2	1
23	Zor durumda kaldığım için bu mesleği yapmayı düşündüm	5	4	3	2	1
24	Uzun yıllar öğretmenlik yapacağımı düşündükçe mutsuz oluyorum	5	4	3	2	1

25	Bu mesleği yaptıkça ciddiyetini daha iyi anlıyorum	5	4	3	2	1
26	Daha iyi bir meslek bulursam bir an bile öğretmenlik yapmayı düşünmem	5	4	3	2	1
27	Öğretmenlik özveri isteyen bir meslektir	5	4	3	2	1
28	Öğretmenlik onurlu bir meslektir	5	4	3	2	1
29	Öğretmenlik gibi çileli bir mesleği uzun yıllar sürdürmekten çekiniyorum	5	4	3	2	1
30	Öğretmenlik mesleği hasta toplumları kurtaracak bir ilaç gibidir	5	4	3	2	1
31	Sürekli kendini yenileme düşüncesi bu mesleğe devam etme konusunda beni düşündürüyor	5	4	3	2	1
32	Öğretmenlik mesleği bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslektir	5	4	3	2	1
33	Öğretmenlik vicdani boyutu önemli olan mesleklerin başında gelmektedir	5	4	3	2	1
34	Sürekli bir sınıfta hapsolmek beni sinirlendiriyor	5	4	3	2	1
35	Öğretmenlik çok sabır isteyen bir meslektir	5	4	3	2	1

EK 5: Mesleki Adanmışlık Ölçeği

Açıklama: Aşağıda öğretmenlik mesleğine adanmışlık durumlarını açıklayan bazı davranış ifadelerine yer verilmiştir. Aşağıda belirtilen ifadelere ne düzeyde katıldığınızı sizin durumunuzu yansıtan dereceyi gösteren rakamı daire içine alarak belirtiniz. <u>Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.</u>		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Öğretmenlik mesleğini severek yapıyorum.	1	2	3	4	5
2	Öğretmen olarak öğrencilerle çalışmaktan zevk alıyorum.	1	2	3	4	5
3	Öğretmen olmaktan gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
4	Kendimi bu mesleğe ait hissediyorum.	1	2	3	4	5
5	Mesleğimle aramda duygusal bir bağ olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
6	Eğer bir kez daha tercih şansım olsaydı, yine öğretmenliği seçerdim.	1	2	3	4	5
7	Benim için öğretmenlik yaşamımın önemli bir parçasıdır.	1	2	3	4	5
8	Hayatımın geri kalanını da öğretmen olarak geçirmek istiyorum.	1	2	3	4	5
9	Mesleğimi nitelikli olarak devam ettirmek için çok çaba harcıyorum.	1	2	3	4	5
10	Bir öğretmen olarak mesleğimin statüsünü yükseltmek için çok çaba harcıyorum.	1	2	3	4	5
11	Mesleki gelişimim için yaşamımın başka alanlarında birçok şeyden feragat ediyorum.	1	2	3	4	5
12	Kendi alanımdaki gelişmeleri takip etmek benim yaşamımda önceliklidir.	1	2	3	4	5
13	Öğrencilerimin potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmak benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
14	Ders dışı zamanlarda öğrencilerimle vakit geçirerek onlara yardımcı olmak benim için büyük bir zevktir.	1	2	3	4	5
15	Her öğrencimin başarılı olabilmesi için elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum.	1	2	3	4	5
16	Bireysel problemleri olan öğrencilere okul/ders dışında da yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
17	Öğrencilere faydalı olabilmek için farklı kaynaklara başvururum.	1	2	3	4	5
18	Öğrencilerim ne zaman ne konuda yardıma ihtiyaç duyarlarsa onların yanında olurum.	1	2	3	4	5
19	Öğrencilerimin etkili öğrenmeleri için zaman ve mekân gözetmeksizin öğrencilerimle birlikte çalışırım.	1	2	3	4	5
20	Öğrencilerimin geleceği için elimden gelen bütün imkânları kullanırım.	1	2	3	4	5

EK 6: Mesleki Kaygı Ölçeği Kullanım İzni



EK 7: Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni



EK 8: Mesleki Adanmışlık Ölçeği Kullanım İzni

