



T.C.

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK KAYGILARININ
BELİRLENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Saygın KIRKOĞLU

Danışman

Prof. Dr. Ali MEYDAN

NEVŞEHİR - 2021

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Tezi Hazırlayan

Saygın KIRKOĞLU

TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygılarının Belirlenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Saygın KIRKOĞLU

Danışman
Prof. Dr. Ali MEYDAN

Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Ali MEYDAN

KABUL VE ONAY SAYFASI

Prof. Dr. Ali MEYDAN danışmanlığında Saygın KIRKOĞLU tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygılarının Belirlenmesi” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

..... /..... /

JÜRİ

İMZA

Danışman

.....

.....

Üye

.....

.....

Üye

.....

.....

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun /..... / tarih vesayılı Kararı ile onaylanmıştır.

..... /..... /

Doç. Dr. Lokman TANRIKULU

Enstitü Müdürü

TEŐEKKÜR

Babama. Tezi yazarken desteğini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Ali MEYDAN'a ve ablam Banu KIRKOğLU'na teőekkür ederim.

Saygın KIRKOğLU



**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK KAYGILARININ BELİRLENMESİ**

Saygın KIRKOĞLU

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler
Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans, Ocak 2022**

Danışman: Prof. Dr. Ali MEYDAN

ÖZET

Toplumsal gelişimin ve kalkınmanın temelini oluşturan eğitim, bireysel bir dönüşüm, değişim ve şekillenmedir. Birey doğumdan ölüme kadar sürekli bir değişim içerisinde. Bu değişimin dikey yönüne baktığımızda nitelik bakımından eğitimin önemi yadsınamaz. Bu doğrultuda belirlenen amaçlar çerçevesinde eğitimi veren meslek grubu ise öğretmenlerdir. Öğretmenlik, insanlık tarihinin erken dönemlerinden itibaren var olduğu düşünülen ve bu varlığını kesintisiz devam ettiren bir meslektir. Öğretmenlik mesleği eğitime devam eden adayların öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum kazanmaları gelecekte içinde bulunacakları bu mesleği ne şekilde icra edeceklerinin izlerini taşır. Günümüzde mesleğin güçlü bir stres kaynağı olduğu noktasında genel bir uzlaşma vardır. Genel anlamda düşünüldüğünde de günümüz dünyası ve modern yaşam çok sayıda stres kaynağı barındırır. Ancak meslek başlığı belki de stres kaynakları söz konusu olduğunda en kalabalık başlık haline gelmektedir.

Eğitimin ve dolayısıyla toplumun kalitesini yükseltmek ancak sorunların doğru tespiti ve doğru çözümlenmesi ile mümkündür. Bu bağlamda öğretmen adaylarının stres, kaygı ve endişe kaynaklarının tespiti oldukça önem arz eder. Bu çalışmada 295 sosyal bilgiler öğretmen adayından alınan verilerle özellikle bu alanda yetişen öğrencilerin kaygıları tespit edilmeye çalışılmıştır. SPSS paket programının kullanıldığı çalışmada aday öğretmenlerin özellikle atanma konusunda kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Öğretmen Adayları, Kaygı, Meslek, Endişe

DETERMINING THE CONCERNS OF SOCIAL STUDY TEACHERS FOR THE TEACHING PROFESSION

Saygın KIRKOĞLU

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences

Social Study Education Department, M.A., January, 2022

Supervisor: Prof. Dr. Ali MEYDAN

ABSTRACT

Education, which forms the basis of social development and development, is an individual transformation, change and shaping. The individual is in a constant change from birth to death. When we look at the vertical aspect of this change, the importance of education in terms of quality is undeniable. The professional group that provides education within the framework of the objectives determined in this direction is the teachers. Teaching is a profession that is thought to have existed since the early periods of human history and that continues its existence uninterrupted. The positive attitude towards the teaching profession of the candidates who continue their education in the teaching profession bears the traces of how they will practice this profession in the future. There is general agreement today that the profession is a powerful source of stress. In general terms, today's world and modern life contain many sources of stress. However, the title of profession is perhaps the most crowded title when it comes to sources of stress.

Increasing the quality of education and therefore the society is only possible with the correct identification and resolution of the problems. In this context, it is very important to determine the stress, anxiety and anxiety sources of teacher candidates. In this study, with the data obtained from 295 social studies teacher candidates, it was tried to determine the anxieties of students who grew up in this field. In the study, in which the SPSS package program was used, it was determined that the novice teachers were especially worried about being appointed.

Keywords: Social Studies, Teacher Candidates, Anxiety, Occupation, Worries

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ	1
-------------	---

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. Problemin Durumu	8
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Sayıltılar	11
1.5. Sınırlılıklar	11

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Meslek	12
2.2. Kaygı	13
2.2.1. Fuller'ın Kaygı Teorisi	15
2.2.2. Kaygının Etkileri	18
2.3. Sosyal Bilgiler Kavramı	20
2.4. Öğretmen Gelişimine Dair Teoriler	20
2.5. Kaygı ve Stres Bağlamında Öğretmenlik Mesleği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	22
2.6. İlgili Araştırmalar	26

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	40
3.2. Evren ve Örneklem	41
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	42
3.3.1. Mesleki Kaygı Ölçeği	43
3.4. Verilerin Toplanması	44
3.5. Verilerin Çözümlemesi	44

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR	45
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	72
KAYNAKÇA	74
EKLER	84

TABLolar LİSTESİ

- Tablo 1. A ve B tipi kişilik yapıları.
- Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı.
- Tablo 3. Katılımcıların ailelerinin aylık gelir durumuna göre dağılımı.
- Tablo 4. Katılımcıların yaşamının çoğunu geçirdiği yere göre dağılımı.
- Tablo 5. Katılımcıların Mesleki Kaygı Ölçeğinden Aldığı Puanlar
- Tablo 6. Cinsiyete Bağlı Farklılıkları Gösteren Kruskal Wallis Testi
- Tablo 7. Madde 1 ile İlgili Kruskal Wallis Testi
- Tablo 8. Madde 1 ile İlgili Mann Whitney-U Testi
- Tablo 9. Madde 2 ile İlgili Kruskal Wallis Testi
- Tablo 10. Madde 2 ile İlgili Mann Whitney-U Testi
- Tablo 11. Madde 3 ile İlgili Kruskal Wallis Testi
- Tablo 12. Madde 3 ile İlgili Mann Whitney-U Testi
- Tablo 13. Madde 12 ile İlgili Kruskal Wallis Testi
- Tablo 14. Madde 12 ile İlgili Mann Whitney-U Testi
- Tablo 15. Madde 19 ile İlgili Kruskal Wallis Testi
- Tablo 16. Madde 19 ile İlgili Mann Whitney-U Testi
- Tablo 17. Madde 21 ile İlgili Kruskal Wallis Testi
- Tablo 18. Madde 21 ile İlgili Mann Whitney-U Testi
- Tablo 19. Madde 24 ile İlgili Kruskal Wallis Testi
- Tablo 20. Madde 24 ile İlgili Mann Whitney-U Testi
- Tablo 21. Madde 27 ile İlgili Kruskal Wallis Testi
- Tablo 22. Madde 27 ile İlgili Mann Whitney-U Testi
- Tablo 23. Madde 28 ile İlgili Kruskal Wallis Testi
- Tablo 24. Madde 28 ile İlgili Mann Whitney-U Testi
- Tablo 25. Madde 4 ile İlgili Kruskal Wallis Testi
- Tablo 26. Madde 4 ile İlgili Mann Whitney-U Testi
- Tablo 27. Madde 28 ile İlgili Kruskal Wallis Testi

Tablo 28. Madde 28 ile İlgili Mann Whitney-U Testi

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Stres ve performans arasındaki ilişki

Şekil 2. A ve b tipi kişilik özellikleri



SİMGE VE KISALTMALAR

FAK: Fakülte

YÖK: Yükseköğretim Kurulu



GİRİŞ

BİRİNCİ BÖLÜM

Toplumsal gelişimin ve kalkınmanın temelini oluşturan eğitim, bireysel bir dönüşüm, değişim ve şekillenmedir. Birey doğumdan ölüme kadar sürekli bir değişim içerisinde. Bu değişimin dikey yönüne baktığımızda nitelik bakımından eğitimin önemi yadsınamaz. Bununla beraber eğitimin ne olduğu konusunda tek ve kesin bir yargıda bulunmak da zordur. Genel olarak eğitim, kişinin belli bir amaç doğrultusunda duygusal, bedensel, zihinsel olarak gelişmesidir. Dolayısıyla herhangi bir konuda bizi olduğumuzdan daha ileriye götüren her süreç eğitim olarak adlandırılabilir. Bu doğrultuda belirlenen amaçlar çerçevesinde eğitimi veren meslek grubu ise öğretmenlerdir.

Öğretmenlik, insanlık tarihinin erken dönemlerinden itibaren var olduğu düşünülen ve bu varlığını kesintisiz devam ettiren bir meslektir. Modern dönem öncesinde din adamlarının öğretmen olduğu kabul edilmekteydi. Öğretmen yetiştirmenin usta çırak ilişkisine dayandığı bu dönemlerde resmi eğitim kurumları yoktu. Formel yani resmi eğitim Avrupa'da 17. yüzyıldan itibaren ortaya çıkmış ve bu dönemde öğretmen yetiştirmenin gerekliliğine inanılmıştır. Bu yüzyılda öğretmenlik meslek olarak kabul edilmiştir. Bu düşünceler neticesinde öğretmen okulları gündeme gelmiş ve 1684-1685'te Fransa'da ilk öğretmen okulu açılmıştır. Fransa'da açılan okulun ardından kısa süre sonra Avrupa'nın diğer ülkelerinde akabinde ise Dünya'da öğretmen okulları açılmaya başlanmıştır (Tural, 2018).

Eğitim sistemi bir milletin iskeletini oluşturur, nasıl ki bir insan vücudunda iskelet olmadan diğer sistemler tutunamaz, iyi bir eğitimi olmayan bir milletinde üzerine inşa edilen hiçbir sistem sağlam temeller üzerine oturtulamaz. Bu sistemin en temel ögesi hiç şüphesiz öğretmendir. Öğretmenlik mesleği seçimindeki mesleğe olan sevgi, beraberinde başarıyı da getirmektedir. Eğitim mesleğini icra edenlerin hemfikir olduğu ortak düşünce kişinin başarıya ulaşmasının tutum ve kaygılarıyla

ilişkili olduğudur (Zaman ve Coşkun, 2007). Kişinin tercih ettiği meslek onun yaşamını şekillendirir. Birey kendine uygun meslek seçerse mesleğe karşı olumlu tutum sergilemesini sağlar. Bu olumlu tutum sayesinde hem hitap ettiği kesim bundan olumlu yönde faydalanır, hem de toplumun kalkınmasında önemli bir rol oynamış olur (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007).

Nitelikli öğretmen yetiştirmede en önemli adım öğretmenlik mesleğini icra edecek adayların öğretmenlik mesleğini seven ve bu mesleğe karşı istek duyan öğrencilerin seçilmesidir (Özder, Konedralı ve Zeki, 2010). Öğretmenler tutumlarıyla öğrencileri üzerinde bir etki bırakırlar. Bu sebeple tutum birey üzerinde büyük bir önem arz eder (Tufan ve Güdek, 2008). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve davranışları; öğretmenlik mesleğine karşı ilgileri, mesleği sevmeleri, mesleğe karşı bağlılıkları, mesleğe karşı görev ve sorumluluk bilincine sahip olmaları ve mesleklerinde kendini geliştirmesi geliştirmeleri ile ilgilidir. Öğretmen adayların mesleki davranışlarını yönlendirmede mesleğe karşı olumlu ve olumsuz tutumları oldukça önemlidir (Özkan, 2012). Öğretmen adaylarının araştırmacı kimliğe sahip olmaları ve yeniliğe uyum sağlamaları için öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum sergilemeleri gerekir (Kaplan ve İpek, 2002). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun olumlu gelişebilmesi için, mesleğe karşı ilgi ve sevgi duyması gerekmektedir (Tunceli, 2013).

Öğretmenlik mesleği eğitime devam eden adayların öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum kazanmaları gelecekte içinde bulunacakları bu mesleği ne şekilde icra edeceklerinin izlerini taşır. Birey mesleğe karşı ne kadar olumlu bir tavır sergilerse bu işi yapma isteği ve azmi de o denli fazla olacaktır (Recepoğlu, 2013).

Öğretmenlik 19. yüzyıldan itibaren sofistike bir meslek haline gelmiş ve uzmanlık gerektiren bir meslek olarak görülmeye başlamıştır. Devlet, kendi denetiminde olacak şekilde eğitim ile yurttaşlara gerekli temel bilgileri vererek onları beşeri güce çevirmiştir. Devletler tarafından verilen eğitimin yaygınlaşması ve önemli hale gelmesi neticesinde öğretmenlere duyulan ihtiyaç da oldukça artmıştır (Karaduman ve Ceviz, 2018). Tabii bir noktada eğitimin ve öğretmenlik mesleğinin de kendi içerisinde bölünmeye ve bu alanlarda uzmanlaşmaya gittiğini görürüz. Bu noktada yaşanan süreç bilimin gelişimi ile aynıdır. Modern öncesi dönemde tek bir çatı altına

toplanmış sosyal bilimlerde uzmanlaşma arttıkça bugün müstakil bir halde olan anabilim dalları ortaya çıkmıştır. Bu noktada ilk ayrımın öğrencilerin yaşlarına ve gelişim evrelerine göre olduğu söylenebilir. Eğitim de birikimli ilerlediğinden çocuklukta okula başlayan bireyin aldığı bilgi boyutu giderek artarken zorluk bakımından da değişim gösterir. Bu nedenle öğrencinin yaşına göre ayrıma gidilmiş ve sınıf mantığı oluşmuştur. Burada da eğitim temelden başlayacak şekilde düzenlenmiş ve eğitimin ilk yıllarında öğrencinin en temel bilgileri edinmesi amaçlanmıştır.

Artan seviye ile spesifikleşen dersler görülmeye başlanır ki bunlardan biri de sosyal bilgiler dersidir. Sosyal Bilgiler, insan üzerine bir çalışmadır. Söz konusu insan, hem aile ve arkadaşlar gibi hemen yanı başımızdaki hem de en uzak ülkelerde yaşayan hiç görmediğimiz kişileri kapsamaktadır. Yine söz konusu insanlar; günümüzde yaşayan, uzun zaman önce yaşamış olan ve gelecekte yaşayacak olan insanları içerisine almaktadır (Zarillo, 2016). Ayrıca sosyal bilgiler, toplumsal gerçeklerle kurulan bağ ve bununla elde edilen canlı bilgiler olarak tanımlanabilir (Sönmez, 1997). Savage ve Armstrong'dan (1996) Uygur ve Yanpar'ın (2010) aktardığına göre Sosyal Bilgiler, vatandaşlık yeteneklerini geliştirmek için beşeri ve sosyal bilimlerden oluşmuş özgün bir alanıdır.

Sosyal bilgilerin herkes tarafından kabul edilebilir bir tanımını yapmak zordur. Çünkü sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin içindeki farklı alanlardan kaynaklanan tanımlamalara sahip birçok disiplinden oluşur. Sosyal bilgileri oluşturan bilim alanları arasında; tarih, coğrafya, ekonomi, hukuk, vatandaşlık, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, arkeoloji gibi bilimler yer alır. Bütün bu bilimlerin oluşturduğu bilgi birikiminin tamamına sosyal bilimler denilebilir.

Sosyal bilgiler ile sosyal bilimler arasındaki ilişki oldukça sıkıdır. Sosyal bilgiler, müfredatını oluşturmada sosyal bilimlerden yararlanırken; sosyal bilimler de öğrenciye sosyal bilgiler dersi aracılığı ile kazandırılır (Safran, 2008). Sosyal bilgiler dersi insan, toplum ve bunların birbiri ile ilişkisi bağlamında çevreyi konu alanı olarak kabul eder. Bireyin insan-toplum ilişkileri bağlamında kendini geliştirmesine olanak sağladığı gibi, kendisini ve değerlerini keşfişinin ortamını hazırlayan bir

derstir (Kabapınar, 2014). Yüzyıldan fazladır dünya eğitim sistemini etkileyen sosyal bilgiler, felsefi bir açıklamaya sahip ve belli gelenekleri olan bir derstir (Kaymakçı ve Ata, 2012).

MEB'e (2005) göre; Sosyal Bilgiler dersi, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesini sağlamak için; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji ve felsefe gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını aktaran; öğrenme alanlarının bir çatı birleşmesini içeren; bireyin sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin ele alındığı toplu öğretim anlayışıyla teşkil edilmiş bir ilköğretim dersidir.

Sosyal bilgiler bir ders adı olmakla beraber müfredatta bulunan programdır ve sosyal bilgiler alanında çalışma yapanlar sosyal bilgiler eğitimcisi olarak tanınırlar. (Tay, 2010). Wesley; Sosyal Bilgileri "sosyal bilimlerin pedagojik amaçlarla basitleştirilmiş şekli" (Hertzberg, 1981, aktaran: Doğanay ve Sarı, 2004) şeklinde tanımlamıştır. Daha sonra Sosyal Bilgiler, etkili vatandaşlık eğitiminin daha sıkı ele alındığı bir yaklaşımla işlenen bir program halini almıştır. Sosyal bilimler, insan ilişkilerini incelerken, sosyal bilgiler, bir okul eğitim programı kabul edilebilir. Sosyal bilgiler demokratik düzen içinde vatandaşlık eğitimi programının bir bölümü olarak insan ilişkilerini göz önünde tutarak, insanların toplumsal ve fiziksel çevreleriyle olan ilişkilerini inceler (Meydan, 2010).

Amerika'da bulunan sosyal bilgiler ulusal konseyi yaptığı tanımda Sosyal Bilgilerin alanını genişleterek, sosyal bilimlere sanat, edebiyat, halk bilim ve fen bilimlerinin insan eksenli konularını da içine almıştır (Doğanay ve Sarı, 2004). Sosyal bilgiler bireyin eğitimini inşa etmek için insan ilişkileriyle ilgili bilgi ve deneyimlerin birlikteliğidir (Barr, Barth ve Shermis, 1977). Sosyal Bilgiler demokratik vatandaşlık bağlamında eşgüdüm süreci olarak görülebilir (Engle ve Ochoa, 1998).

Sözer (2008)'e göre, bir toplumdaki bireyin yaşantıları, ilişkileri, ortak kültür, toplumun diğer var olan toplumlar içindeki yeri ile ilgili en temel ve genel bilgilerin öğretildiği yeri sosyal bilgiler oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler, müfredatında yer alan değer ve kazanımları kültürel değerlerle uygun yöntemi seçip yoğurarak bilgileri

içinde bütünleştirir. Yapılan tanımlardan anlaşıldığı üzere Sosyal Bilgiler dersinin sosyal bilimlerin çalışma alanını içerdiği ortadadır (Yaşar ve Bayır, 2010).

Sosyal bilgiler ile öğrenciye kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri, değer ve kazanımlara ilişkin amaçlar incelendiğinde bunların çoğunun kültürle ilişkili olduğu görülebilir. Bu minvalde, bireye kazandırılmaya çalışılan özelliklere, sosyo-kültürel öğelere dokunabilmek için bu derste kültür mirasından yararlanılmalıdır. Bu derste kazandırılması planlananlardan biri de değerlerdir. Bu dersin öğretim planı-programı detaylı olarak incelendiğinde değerler ifadesinin iki farklı noktada yer aldığı görülebilir (MEB, 2018).

Sosyal Bilgiler ile ilgili yapılan tanımların sosyal bilgiler alanının ve dersinin özelliklerini yansıtmaya eğilimi içinde olduğu söylenebilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler tanımlarında geçen ana ifade ve kavramları Tay (2010) şu şekilde listelemiştir;

- Etkili vatandaş yetiştirme,
- Kültürleme,
- Çocuğa,
- Bilgi temeli,
- Yöntem,
- Zaman (geçmiş, bugün, gelecek),
- Alan ve ders boyutu

Sosyal bilgiler eğitimini öğrenciye tam anlamıyla verebilmek adına yetiştirilen eğitimcilere de sosyal bilgiler eğitimcisi ya da öğretmeni denir. Ülkemizde tüm öğretmenlik branşlarının olduğu gibi sosyal bilgiler öğretmenliği de eğitim fakültelerinde yer alır. Türkiye üniversitelerinin çoğunda bulunan bu fakülteler her yıl binlerce mezun vermekte ve binlerce yeni öğretmen adayı kabul etmektedir. Bu noktada herhangi bir araştırma yapmadan da bu öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce ya da öğretmen olup göreve başladıktan sonra belirli kaygılar edindiği bilinen bir gerçektir. İleriki bölümde verilecek olan meslek tanımına da bakılırsa her mesleğin kendine özgü kaygı verici noktaları olduğu görülebilir.

Öğretmenlik inançlarda dahi yeri olan kutsal bir meslektir. Öyle ki ilk öğretmenler olarak peygamberler kabul edilir. Tabii bu kadar eski bir mesleğin zaman içerisinde yaşadığı bir dönüşüm de söz konusu olmuştur. Her şeyden önce bilgi geometrik şekilde artmış ve kontrolü zorlaşmıştır. Bu noktada gidilen ayrımlar günümüzdeki bilim dallarını oluşturmuş bu doğrultuda öğretmenlikler de branşlara ayrılmıştır.

Başka önemli bir nokta öğretmenlik mesleğinin ve öğrencilik mefhumunun standardizasyona tabi oluşudur. Bu şekilde öğretmenlerde belirli bir kalitenin yakalanması amaçlanmış, kitlesel temel eğitimin de kolaylaştırılması sağlanmıştır. Tüm bunlara ek olarak dünya da birçok bakımdan sürekli değişmektedir. Teknoloji, toplum, siyaset ve ekonomi gibi alanlar her geçen gün dönüşmekte, dolayısıyla eğitimi, öğretmeni ve öğrenciyi de etkilemektedir.

Buradan yola çıkarak öğretmenlik mesleğini ve öğretmen adaylarını daha yakından incelemenin gerektiği söylenebilir. Her durumda olduğu gibi eğitim konusunda da sorunları çözmek, kaliteyi yükseltmek ve verimi arttırmak amacıyla olan çalışmalar öncelikle sorunu iyi tanımlamalıdır. Bu bağlamda eğitimin asli 2 oyuncusundan biri olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik veya mesleklerinden kaynaklanan problemleri oldukça önemlidir. Bu problemlerden en büyüğü modern dünyada her noktada karşımıza çıkmakta olan kaygı ve strestir.

Psikoloji bilimlerinde kaygı, bir korku ya da korkuya ilişkin olarak baskın bir psikolojik endişe, sinirlilik ya da huzursuzluk hali anlamına gelmektedir. Anksiyete aynı zamanda tehdit edici bir durumla karşı karşıya olan bir kişi tarafından hissedilen huzursuzluk, belirsizlik, korku, endişe, sıkıntı ve kontrol kaybının duygusal durumu olarak ve nesnesi olmayan belirsiz bir korku olarak da tanımlanır. Buradaki “tehdit edici” kavramını doğru yorumlamak önemlidir. Birey her zaman maddi bir tehdit altında olmayabilir, meslek veya gelir kaybı ihtimali ya da statü kaybı ihtimali gibi örnekler de maddi olmayan tehditlerin var olabileceğine örneklerdendir. Kişinin temel ihtiyaçlarını karşılama güdülerinde çatışma olması, kaygı ve hayal kırıklığı duygularının gelişmesine neden olabilir. Kişi, kaygıyı azaltmak ve çatışmalarla baş edebilmek için, unutma, güdülerini çarpıtma, başkalarını suçlama, mazeret uydurma, biriyle çıkma, fantezi geliştirme, özdeşleşme, çocuksuluk ve yüceltme gibi

davranışlar geliştirebilir. Anksiyetenin şiddeti, hafif bir huzursuzluk ve rahatsızlık halinden, şiddetli bir paniğe kadar değişebilir ve kişiliğin bütünlüğünü tehdit eden her durumda ortaya çıkar. Kişinin kaygıyla başa çıkmak için kullandığı stratejiler etkili değilse, kaygı psikonevroz bozukluklarına neden olabilir.

Fuller (1969) öğretmenlik mesleği kaygısının üç grubunu tanımlar: benmerkezci kaygı, iş odaklı kaygı ve öğrenci odaklı kaygı. Öğretmen adayları, öğretmenliğin kendilerine uygun bir meslek olup olmadığını sorgulayarak benmerkezci kaygının merkezinde yer almaktadır. İşe yönelik kaygı, bir öğretmen adayının eğitim sürecini başarıyla sürdürüp sürdüremeyeceğine ilişkin kaygısını temsil ederken, öğrenciye yönelik kaygı, öğretmen adayının yanıt veren kalıcı bir öğretim etkinliğini başarılı bir şekilde planlayıp planlayamayacağına ilişkin kaygılarını yansıtmaktadır. Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları belirli bir süre içerisinde belirli noktalara odaklanmaktadır. Özellikle öğretmen adaylarının mesleğe atanabilmeleri için hükümet tarafından merkezi olarak düzenlenen Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) zamanı geldiğinde bu kaygılar doruğa çıkmaktadır. Bu hususta birçok çalışmanın varlığı buna kanıt niteliğindedir. Ayrıca yapılan araştırmalar öğretmen adaylarının etkili iletişim, okul ve okul ortamına uyum, ihmal edilme, destek görmeme ve okul yönetimi ile iyi geçinme konusunda ekonomik ve sosyal kaygı ve kaygılarının olduğunu göstermiştir (Gordon, 2016; Cabı ve Yalçınalp, 2013). Aday beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi derslerinde olası kırıklar (kol, bacak, parmak ve burun), kanamalar, morluklar ve ezilmeler ile ilgili güvenlik kaygılarının daha fazla olduğu; adayların bir prosedürün nasıl takip edileceği, ekipman ve malzeme eksikliği, hava koşulları, öğrencilerin soyunma odası faaliyetleri ve hırsızlık konularında endişe duydukları da bildirilmiştir (Gordon, 2016). Öğretmenlik mesleğinin geleceğine yönelik yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının vasıfsız öğretmen, atama ve istihdam, sınıfların kalabalık olması, meslekte başarılı olamama, okul donanımlarının olmaması, fiziki eğitime yönelik ihmaller nedeniyle mesleğin belirsiz ve istikrarsız geleceğine ilişkin kaygılarını dile getirdiklerini ortaya koymuştur. Eğitim dersleri, yetersiz öğretim saatleri, kariyer fırsatlarının olmaması ve yetersiz maaş ve yan haklar (Ateş ve Altun, 2008; Boyacı vd, 2016). Mesleki kaygı da öğretmenlerin işten ayrılma nedenlerinden biridir. Gray ve Taie (2015) 2007-2012 yılları arasında

yürüttükleri boylamsal bir çalışmada, öğretmenlerin %17'sinin ilk 5 yıl içinde işi bıraktığını bildirdi.

Kaygı, öğrencilerin akademik performansını da etkilemektedir. Yerkes-Dodson Yasasına göre, düşük ve orta düzeyde kaygı olumlu performansa neden olurken yüksek düzeyde kaygı yıkıcı olabilir. Öyleyse, şiddetli kaygı, olumsuz motivasyona ve nihai olarak da öğretmen adayının görevini yerine getirememesine sebep olabilir. Bu bağlamda, kaygı düzeyi kişinin kendisine olan inancını etkileyebilir. Spielberger'e (2010) göre, Kaygı düzeyi düşük olan bireyler daha başarılıdır.

Sonuç olarak öğretmenlerin ve şu anda öğrenci olan öğretmen adaylarının kaygılarının derinlemesine ele alınması önemlidir. Bu konuyu çalışarak çözümlenmek hem sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşadığı stresi anlamaya ve belki ileride azaltmaya yarayacak, hem de toptan bir yaklaşımla Türkiye'de eğitimin kalitesinin yükseltilmesine bir parça da olsa katkıda bulunacaktır. Bu minvalde bu çalışmanın da hem teorik hem de pratik açıdan önemli olacağı düşünülmektedir.

1.1.Problemin durumu

Günümüzde mesleğin güçlü bir stres kaynağı olduğu noktasında genel bir uzlaşma vardır. Genel anlamda düşünüldüğünde de günümüz dünyası ve modern yaşam çok sayıda stress kaynağı barındırır. Ancak meslek başlığı belki de stres kaynakları söz konusu olduğunda en kalabalık başlık haline gelmektedir. Literatürdeki çalışmalar bu mesleklerin her birini ayrı ayrı ele alarak sorunun kaynağını ve bu sorunun ortaya çıkardığı sonuçları netleştirmeye çalışır. Giriş bölümünde bahsedilen ve literatür kısmında verilecek olan çalışmaların ışığında, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kaygılarının hala geniş bir araştırma alanı olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği adayları özelinde mesleki kaygılarının kişilik özellikleri, aile yaşantısı, genetik faktörler gibi birçok değişkene bağlı olabileceği de göz önünde bulundurulduğunda bunun tüm mesleklerde dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşırız. Sonuç olarak, öğretmen kaygıları farklı açılardan ele alınabilir. Literatürde kaygıları deneyime dayalı olarak ele alan çalışmalar bulunmaktadır (Steffy, Wolfe, Pasch ve Enz, 2000). Diğerleri, yaşın kaygılar üzerindeki etkilerine odaklanmıştır (Peterson, 1978; Ryan ve Kokol, 1990).

Buna ek olarak, Fuller (1969) ise öğrenci-öğretmenlerin gelişim aşamaları boyunca ilerlemesine odaklanmıştır. Özetle, şimdiye kadar yapılan tüm çalışmaların öğretmen kaygılarının farklı yönlerini ele aldığı görülmektedir. Ancak Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme literatüründe bir boşluk olarak öğretmen adaylarının kaygılarını daha iyi anlama konusu değerlendirilebilir. Bu nedenle Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencileri ile gerçekleştirilen bu çalışmanın değerli olacağını ve alanda çeşitli çıkarımlar olacağını varsayabiliriz.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini belirlemek ve kaygı nedenlerini kavrayarak bu ikisi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Şüphesiz çoğu katılımcının belirli bir mesleki kaygısı çıkacaktır. Burada önemli olan yaygın kaygı kaynağını bulmak ve varsa burada bir problemin çözülmesine ön ayak olmaktır. Bu amaçla, ana araştırmanın ana sorusu “Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları mesleki kaygı yaşamakta mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Bu ana araştırma sorusundan sonra ise yine bu amaç çerçevesinde aşağıda ifade edilen alt problemler oluşturulmuştur:

1. Katılımcıların mesleki kaygıları ne düzeydedir?
2. Katılımcıların mesleki kaygı düzeyleri hangi alanlarda cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır?
3. Katılımcıların mesleki kaygı düzeyleri hangi alanlarda gelir seviyesi değişkenine göre farklılaşmaktadır?
4. Katılımcıların mesleki kaygı düzeyleri hangi alanlarda yaşamının çoğunu geçirdiği yer değişkenine göre farklılaşmaktadır?

Son olarak ise şu nokta belirtilmelidir. Türkiye eğitim sisteminin ileri gitmesi ancak mevcut problemlerin aşılması ile mümkündür. Bir probleme ilişkin çözüm yollarının araştırılması için de ilk ve en önemli adım o problemin doğru şekilde tespit

edilmesidir. Bu kapsamda bu çalışma da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaygı ile ilgili sorunlarını kavrayabilmek amacını taşımaktadır.

1.3.Araştırmanın Önemi

Öğretmen adaylarının meslekleri dolayısıyla yaşadıkları kaygı ile ilgili çalışmalar genel olarak aday öğretmenlerin kalitesini, yani mesleklerindeki başarılarını yükseltmek için yapılan çalışmalar başlığı altında toplanabilir. Günümüzde özellikle Türkiye’de öğretmenler kaygı veren birçok durumla karşı karşıya kalırlar. Bunlar farklı başlıklar altında toplanabilecek kadar da sayıca çoklardır. Kendilerinden kaynaklanan kaygılar, sistemden kaynaklanan kaygılar ve öğrenciden yana olan kaygılar bunlara örnek olabilir. Bununla beraber yanında deneyimsiz öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre kaygılarının daha fazla olduğu da saptanmıştır (Wagner, 2008). Cabı ve Yalçınalp (2009), yine kaygı alanında yaptıkları nitel bir araştırmada öğretmen adaylarında öğrenci ile iletişim, iş bulma, okul yaşantısı, ekonomik yaşantı, mesleki kabul ve çevre ile ilgili kaygıların yaygın olduğunu ortaya koymuşlardır.

Sosyal Bilimler Adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların yaygınlaşması sonucu elde edilen bilimsel verilerle öğretmenlik mesleğine atılacak olan adayların mesleki kaygılarının giderilmesi ile birlikte hem öğretmenlerin mesleki ve yaşam doyumlarının artacağı, hem yapılan işin verimliliğinin ve kalitesinin artacağı beklendiğinden bu çalışma önem arz etmektedir.

Ek olarak, geçtiğimiz 2 yılda olağanüstü bir durum olarak ortaya çıkan pandemiden en fazla etkilenen alanlardan biri eğitim sektörüdür. Uzaktan eğitim altyapısının ve tecrübesinin olmaması, bu sebeple oluşan belirsizlik ve karmaşa hali eğitimin aksamasına sebep olmuştur. Pandemi dönemi ülkemiz de dâhil olmak üzere çoğu ülkenin ekonomik durumunu olumsuz anlamda etkilemiştir. Pandemi sürecinde ülkemizde artan genç işsizliği, düşük ücretlerle çalıştırılma gibi durumlar öğretmen

adaylarının var olan kaygı seviyesini arttırmış olabileceği düşünüldüğünden bu çalışmanın yapılmasının önem arz ettiği düşünülmektedir.

1.4.Sayıtlılar

Bu araştırmanın temellendirildiği varsayımlar şunlardır:

- Araştırmacı verilerin toplanması ve değerlendirilmesi sürecinde yansız davranmıştır.
- Araştırmacının uyguladığı ankette ve yaptığı görüşmelerde görüşmelerin/cevapların kayıt altına alınması öğretmen adaylarını etkilememiş ve çalışma doğal akışında devam etmiştir.
- Araştırmanın katılımcıları olan sosyal bilgiler öğretmen ve öğretmen adayları görüşme formundaki ve “Mesleki Kaygı Ölçeği”ndeki sorulara samimiyetle cevap vermişlerdir

1.5. Sınırlılıklar

Yapılan bu tez çalışmasında araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde belirlenmiştir; Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sosyal Bilgiler Eğitimi programı 1. 2. 3. 4. Sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Yöntem olarak anket ve görüşme yöntemlerinin öne çıktığı çalışmada veriler “Mesleki Kaygı Ölçeği”nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Meslek

Bir kişinin hayatını kazanmak amacıyla, kuralları toplum tarafından belirlenen, belirli bir eğitimle kazanabilen, bilgi, becerilere dayalı etkinlikler bütününe meslek adı verilir (Kuzgun, 1994). Fakat kişiler yalnızca para kazanmak amacıyla bir meslek sahibi olmak istemez, bunun yanında sosyal ve psikolojik açıdan da insanın ihtiyaçlarını karşılamaktadır (Eryetiş, 2016). Özellikle günümüzde teknolojik aletlerin kullanımının artması ve komşuluk ilişkilerinin zayıflaması, toplumun bireyselleşme yolunda değişime girmesi ile birlikte sosyal açıdan yalnızlaşan insan bir meslek sahibi olarak iş hayatında sosyalliği yakalayabilmektedir. İnsanın doğuştan sahip olduğu yetenekleri, potansiyelleri, güçlü olduğu yönleri vardır ve bunları ortaya koyabilmek, yararlanabilmek, geliştirebilmek için bir ortama sahip olma isteği vardır (Eryetiş, 2016). Tüm bunları gerçekleştirebileceği alan ise iş hayatıdır (Eryetiş, 2016). Meslek, toplumda yer edinmeyi ve sosyalleşmeyi sağlayan, saygınlık kazandıran, Maslow'un hiyerarşisinde son basamak olan kendini gerçekleştirme yolunda yarar sağlayan, çok yönlü bir kavramdır (Eryetiş, 2016). Meslek seçimi ise kişinin kendisi için uygun olan, beklenti ve isteklerini karşılayan meslekler arasından artılarını ve eksilerini değerlendirerek kendine en uygun olanı seçmesidir (Kuzgun, 2000). İş hayatının insanın günlük yaşamının çok büyük bir kısmını oluşturuyor olması meslek seçiminin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu seçim kişinin yaşam doyumu, iş hayatındaki başarıları, mesleki doyumun özel hayatına yansımaları gibi birçok farklı alanı da etkilemektedir. Daha geniş çerçeveden bakıldığında bireyin mesleki doyumu ile birlikte ruhsal açıdan iyi hissetmesi toplum ruh sağlığı açısından da önemlidir. Ayrıca kişisel başarılar toplumsal açıdan o mesleğe yönelik alanlardaki gelişimi de hızlandırabilir. Meslek seçimlerini doğru bir şekilde gerçekleştiren bireyin

sorumluluklarından sonra ise bu meslek elemanının hangi alanda çalıştırılacağı, nasıl geliştirilebileceği, en yüksek verimin nasıl alınabileceği konusu kamuda devlet, özelde şirketler tarafından doğru bir şekilde değerlendirilmelidir.

Tüm bunlar birlikte düşünüldüğünde meslek seçimi konusunda okullarda rehber öğretmenlerin etkin ve verimli çalışmalarının önemi büyüktür. Özellikle ülkemizde üniversite tercih döneminin çoğunluğunun 18-20 yaş aralığında olduğu varsayılırsa ergenlik döneminin etkileri hala devam ediyorken hayatı ile ilgili önemli bir karar alabilmek için yetişkinliğe de adım olarak görülebilecek bu karar dönemi gençler açısından kafa karışıklığı ile dolu olabilmekte ve bu durum yanlış tercihler yapılmasına yol açabilmektedir.

Günümüzde artan genç işsizliği sebebiyle öğrenciler meslek tercihleri yaparken ilgi alanlarını ön plana çıkarmaktan çok iş bulma zorluğu yaşamayacağı, yüksek maaşlar alabileceği, ataması yüksek olan bölümler seçme eğilimindedirler. Bu durum kişinin yaptığı işten doyum alamamasına, mutlu olamamasına ve doğal olarak iş hayatında verimliliğin düşük olmasına sebep olacaktır.

Aslında meslek seçimi yalnızca bir unvan tercihidir. Meslekler bir sosyal sınıf belirleyicisi olarak da karşımıza çıkmaktadır. Meslek sosyolojisi Türkiye’de yeni gelişen bir araştırma alanı olarak karşımıza çıksa da yabancı literatürler uzun yıllardır bu konudan bahsetmektedir (Koytak, 2020).

2.2. Kaygı

Spilberger (1972) kaygıyı “stres yaratan durumların oluşturduğu üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilir tepkiler” olarak tanımlamaktadır. Freud'un egonun tehlikeden kaçış yolu olarak tanımladığı kaygının ilk örneğinin doğumda görüldüğünü savunan Rank, insanın yaşadığı kaygıyı dölyatağından kopup dünya ile karşılaşması anında yaşadığı kaygının tekrarı olarak görmektedir (Çifter, 1985; Geçtan, 1995).

“EndiŒe” veya “kaygı” terimi, çeŒitli alıŒmalarda birçok farklı Œekilde tanımlanmıŒtır. Sözlükte “endiŒe, panik haline sokan Œey” olarak tanımlanmıŒtır. Sözlük tanımının yanı sıra literatürde çeŒitli tanımlara rastlanmıŒtır. Dunn ve Rakes (2010), öğretmenlerin davranıŒları birçok deđiŒkenden etkilenebileceğinden, hem biliŒsel hem de duyuŒsal faktörlerin öğretmen davranıŒlarını etkilediğine inanmaktadır. Bu nedenle kaygılar öğretmen eğitiminde duyuŒsal faktörler olarak görülebilir. Hall ve Hord (1987), “endiŒeler, öğrenen merkezli pedagoji gibi, yeniliğin gelecekteki uygulamasını teŒvik eden veya bundan caydıran bir öğretim yeniliğine yönelik duygusal, duygusal tepkilerdir” demiŒtir (Dunn ve Rakes, 2010, s. .517). Ek olarak, kaygı temelli teori, Frances Fuller'ın 1960'larda öğretmen adaylarıyla yaptığı araŒtırmayla ortaya ıkmıŒtır. Fuller öğretmenlerin bir deđiŒime veya yeniliğe yönelik duygularının endiŒeler olarak ele alınabileceğini öne sürmüŒtür (Fuller, 1969).

BaŒka bir alıŒmada, Fuller & Parson & Watkins, (1973), öğretimle ilgili endiŒelerin, muhtemelen ilgili Öğrenme için motivasyona hissedilen ihtiyacın ifadeleri olduğunu savunmuŒtur. Picard ve Rosalind (2000) alıŒmalarında kaygı yerine “stres” terimini kullanmıŒlardır ve stresin, öğrencilerin öğretmenlik uygulamasıyla ilgili talepleri ve baŒa çıkma kaynaklarını kapsadığı anlaŒılmıŒtır. “Kaygı”, “Stres” ve “EndiŒe” terimi bazı alıŒmalarda birbirinin yerine ve kendini küçümseyen düŒünceler veya görevle ilgili olmayan düŒünceler gibi biliŒsel tepkileri ifade etmek için kullanılmaktadır.

Benzer Œekilde Kyriacou (1997), öğretmenlerin stresinin sınıflandırılabilceğini belirtmekte ve bu sınıflandırmanın daha düŒük düzeyde stres, zaman kısıtlamaları, aŒırı iŒ yükü, malzeme eksikliği, alıŒma koŒullarına bağlı dezavantajları içerebileceğini eklemektedir. Ek olarak, Rogers (1992) stresli koŒulların kaygı ve sıkıntı duygusuna yol açabileceğine de odaklanmaktadır. Dolayısıyla ilgili literatürün gözden geçirilmesi stres, kaygı ve endiŒe kavramlarının birbirinin yerine kullanılabilceğini göstermektedir. Benzer Œekilde, mevcut alıŒmada bu terimler birbirinin yerine kullanılacaktır. Yine de, önerilen tanımları ve teorileri gözden geçirmek, bu alıŒmada söz konusu konunun açıklığa kavuŒturulmasına yardımcı olabilir.

2.2.1. Fuller'ın Kaygı Teorisi

Öğretmen eğitimi literatüründe Fuller (1969) bu alanda yaptığı çalışmalarla önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen kaygılarının analizine dayanarak, öğretmenlerle birlikte öğretmen gelişiminde bir dizi ayrı aşama önermiştir, bunlar; kendine, öğretim görevlerine ve durumlara, sonra öğrencilere ve son olarak da öğrenme üzerine odaklanmadır (Hagger ve Malmberg, 2010). Fuller, endişelerin belirlenen gelişimine dayalı olarak Endişenin Aşamaları Anketini geliştirdi. Bu anket, benlik, görev ve etki kaygıları olmak üzere üç kategoriye giren yedi endişe aşamasını ölçer. Kişisel kaygılar ilk üç aşamayı içerir: Farkındalık, Bilgilendirme ve Kişisel. Aşama 0'da (Farkındalık), bireyin endişeleri yeni inovasyonla (yeni fikirler veya yöntemler) ilgisiz olabilir. Birey yeniliğin farkında olmayabilir veya öğretmen yeniliğin farkında olabilir ancak yeniliğe ilgisiz olabilir. Aşama 1'de (Bilgilendirici), birey yeniliğe olan ilginin genel farkındalığını ifade eder. Aşama 2'de (Kişisel), birey yeniliğin kendisini nasıl etkileyeceği konusundaki endişelerini ifade eder ve kişisel yetenek, yeterlilik, talepler ve rol ile ilgili endişelerini ortaya koyar.

Lin (1997), Fuller'ın (1969) teorik çerçevesini daha açık bir şekilde şu şekilde özetlemiştir:

1. Öğretme Öncesi Aşama: İlgisiz: Bu aşamada, öğrencilerin öğretme konusunda neredeyse hiçbir endişeleri yoktur ve öğretime katılımları düşüktür. Öğretmenlik uygulamasından önce, öğretmen adayları öğretimle ilgili endişelerini nadiren bildirmektedir. Öğrenciler olarak kendi deneyimlerine göre öğretmeyi düşünürler.
2. Erken Öğretme Aşaması: Kendi Kendine Kaygılar. Ön-öğretme aşamasından sonra öğrenciler, öğretip öğretemeyecekleri ve başkalarının onlar hakkında ne düşüneceği gibi kendi kaygılarına odaklanmaya geçerler. Gizli endişeler ve açık endişeler olarak sınıflandırılırlar. Gizli kaygılar kişinin okuldaki rolüyle ilgilidir (ben neredeyim?). Açık endişeler sınıfla başa çıkma, içerik bilgisi ve süpervizör değerlendirmesi ile ilgilidir (ne kadar yeterliyim?).
3. Geç Kaygılar: Öğrencilerle İlgili Kaygılar: Bu aşamadaki öğretmenler öğrencilerle daha çok ilgilenir. Bu kaygılar, öğrencinin öğrenmesi ve öz değerlendirmesine

odaklanır. Bu evre, evrelerin en olgunu olarak görülürken, ilk ikisi olgunlaşmamış evreler olarak düşünülür (Fuller, 1969; 1974). Fuller, erken endişeler çözülmedikçe, daha sonra daha olgun endişelerin ortaya çıkmayacağını ima eder. Fuller (1969) erken kaygıları “öğretmen adaylarının veya hizmete yeni başlayan öğretmenlerin algılanan sorunları” olarak tanımlamıştır; geç kaygıları da “deneyimli öğretmenlerin algıladıkları problemler veya endişeler” olarak tanımlamıştır.

Bu aşamalarla ilgili olarak Fuller (1969), öğretmenlerin öncelikli olarak bir endişe aşamasına odaklanmazlarsa, sıradaki endişe aşamasına geçemeyeceklerini ima etmiştir. Bir sonrakine geçmek için bir aşamadan geçmeleri gerekir. Başka bir çalışmada, Jong (2000) öğretmen adayları için aynı sınıflandırmayı kullanmış ve aşamaları şu şekilde açıklamıştır: Sıfırıncı aşama, öğretim öncesi kaygılar: öğrenci kaygıları Bu aşamada öğretmen adayları öğretimin gerçeklerini henüz yaşamamışlardır; bu nedenle öğrencilerle daha çok ilgilenirler, aslında hala öğrencilerle özdeşleşirler.

Endişelerin ilk aşaması: kişisel endişeler

Bu aşama, benlik imajı ve sınıfta hayatta kalma yolları gibi konularla ilgili endişeleri içerir. Öğretmen adaylarının yeni başlayan öğretmenlere göre bu tür kaygıları daha fazladır.

Endişelerin ikinci aşaması: görevle ilgili endişeler

Bu aşama öğretmenlere odaklanmaktadır. Öğretim performansları ve içerik bilgisinin yeterliliği gibi konularla ilgili endişeleri içerir. Yeni başlayan öğretmenlerin bu tür kaygıları, öğretmen adaylarına göre daha fazladır.

Endişelerin üçüncü aşaması: öğrenci endişeleri

Bu aşamada odak noktası öğrenenlerdir. Öğrencileri ve öğrenme süreçlerini anlama gibi konularla ilgili endişeleri içerir. Bu tür kaygılar hem öğretmen adayları hem de yeni başlayan öğretmenler tarafından dile getirilse de, öğretmen adayları kendilerini bu kaygılar konusunda daha fazla harekete geçemeyeceklerini hissederler.

Veenman (1984), farklı disiplinlerden yeni öğretmenler tarafından belirtilen en yaygın sorunları şu şekilde tanımlamıştır: sınıf yönetimi ile ilgili kaygılar, öğrencileri motive etme, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklarla ilgilenme, öğrencilerin

çalışmalarını değerlendirme, öğrencilerle ilişkiler, veliler, sınıf çalışmalarının organizasyonu, yetersiz malzeme ve gereçler ve bireysel öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenme. Bu liste dikkate alındığında, belirli bir problemi Fuller & Bown modelinin belirli bir aşamasıyla ilişkilendirmenin o kadar kolay olmadığı söylenebilir. Ortaya çıkan bazı kaygılar birden fazla aşamaya konulabilir. Örneğin, öğrencileri motive etmek, kısmen öz kaygıya, kısmen de görev kaygısına ait olabilir.

Fuller ve Parsons (1972), öğretmenlerin erken dönem endişelerini ölçmek için "Öğretmen Endişeleri Ölçeği"ni geliştirdi. Daha sonra öğretmen adaylarının ve hizmet içi öğretmenlerin kaygılarını incelediler. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının daha çok kendilerine yönelik faydalar ile ilgilendiklerini, hizmet içi öğretmenlerin ise öğrencilerine yarar ile daha fazla ilgilendiklerini göstermektedir.

1974'teki bu çalışmayı takiben, Parsons ve Fuller (1974), ölçme aracının etkililiğini artırmak için Öğretmen Endişeleri Kontrol Listesini tasarladı. Araştırmacılar bu iki aracı kullanarak öğretmenlerin dört tür kaygıyla etkileşim halinde oldukları sonucuna vardılar: kendi kendine hayatta kalma, öğretme, öğrenciler üzerindeki etki ve öğretim durumu. Fuller, öğretmenlerin bir endişe aşamasını tamamlamadığı sürece, öğretmenlerin deneyim kazandığında ortaya çıkacağına inanılan başka bir endişe aşamasına odaklanamayacaklarını ileri sürmüştür. Fuller'in bu kaygı aşamalarının öğretmen gelişimi alanında yapılan birçok çalışmanın temel taşlarından biri olduğu söylenebilir. Yukarıdaki çalışmaların tümüne bakıldığında bazı ortak noktaların olduğu görülmektedir. İlk olarak, tüm çalışmalarda katılımcı öğretmenler bazı gelişim aşamalarından geçmektedir. Daha sonra, öğretmenler önce kendileri için endişelenirler, sonra öğrencileri için endişelenirler. Literatür incelendiğinde, Fuller'in teorisi dışında öğretmen gelişimi ile ilgili farklı teorilerin olduğu görülmektedir. Bunların kısa bir özeti çalışmaya katkıda bulunabilir.

Yukarıda bahsedilen endişe teorileri dışında, Çelik (2008) endişeleri daha spesifik olarak incelemiş ve uygulama ile ilgili endişeleri araştırmıştır. Sonuçta Çelik kaygıları altı kategoriye ayırdı: kişisel kaygılar, iletişim merkezli kaygılar, değerlendirmeye dayalı kaygılar, dış kaygılar, ders kaygıları, hazırlık ve öğretimle ilgili kaygılar. Dışsal kaygılar, akranlar tarafından gözlemlenmek ve aday öğretmenin mevcut

yetkinliğinin ötesinde görevler gerçekleştirmesini beklemek gibi öğeleri içerir. Ders Hazırlığı ile ilgili endişeler, ayrıntılı ders planları yazma ve öğrencilerin yazılı çalışmalarını işaretleme gibi öğeleri içerir. Son olarak, Öğretimle İlgili Endişeler, duygusal/davranışsal sorunları olan öğrencilere yardım etme, dersi öğrenciler için ilgi çekici ve motive edici hale getirme gibi maddelerden oluşmaktadır.

Buraya kadar kaygının içeriğine ve ona tabi olan araçlara göre gruplara ve alt gruplarına ayrıldığını gördük. Bu kaygıların sonuçlarının, doğasını anlamak için düzgün bir şekilde sınıflandırılması ve bu sonuçların olumlu ya da olumsuz olup olmadığını anlamak için ampirik araştırmalarla analiz edilmesi bakımından büyük önem taşıdığı açıktır.

2.2.2. Kaygının Etkileri

Uygulama, öğretmen eğitiminin önemli bir bölümünü oluşturduğundan, son zamanlarda önemli bir araştırma ilgisi kazanmıştır. Öğretmen adaylarının yaşadığı kaygı ve stresin kaynakları ve etkileri birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir (Capel, 1997; Paese ve Zinkgraf (1991). Aday öğretmen stresinin kaynaklarının belirlenmesinin önemi, stresin öğretmen davranışlarını etkilediğine dair düşüncenin altında yatmaktadır ve bu öğrenci başarısının düşmesi ve öğrenci kaygısının artmasıyla ilişkili olarak, sınıfın etkililiğini azaltır. Capel (1997) araştırmasında bunu destekler ve öğrencilerin öğretim uygulaması konusunda kaygılı ve stresli olduklarını belirtir.

Öğretmenlik ile ilgili kaygılar Elkerton'ın (1984) dikkatini çekmiştir ve Elkerton öğretmen eğitimcilerini uygulamayla ilgili stresleri belirlemeye ve öğrencilerin bu stresleri etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olmaya ikna etmeye çalışmıştır. Bu konuyla ilgili olarak, Morton, Vesco, Williams & Awender (1997), değerlendirilme ile ilgili öğrenci stresini azaltmak için öğretmen ve üniversite müfettişlerinin rolünün doğasını direktiften daha işbirlikçi bir role değiştirme ihtiyacına işaret etmiştir. Başarılı staj deneyiminin bir etkisinin daha sonraki stajlarda stresin azalması olmasını beklemek mantıklı olabilir. Morton, Vesco, Williams & Awender (1997)

hem ğretim hazırlığının hem de ğretim deneyiminin öğrencilerin kaygılarını zamanla azaltabileceğini bulmuştur.

Benzer şekilde, Sumison & Thomas'daki (1995) ğrenciler, ikinci stajlarında önemli ölçüde daha az stres rapor ederler, bunu kısmen bir stres yönetimi programına katılmalarına ve kısmen de ilk uygulamada kazandıkları bilgi ve deneyime bağlarlar. Çelik (2008) stresin ğretmen davranışlarını ve dolayısıyla öğrencilerin başarısını etkileyebileceğini tartışmaktadır. Ek olarak, Payne ve Manning (1990), ğretmen kaygısının ğrenci performansına müdahale edebileceğini desteklemektedir. Preece (1979), ğretmen adaylarının kaygılarının ders işledikleri sınıflardaki disiplin sorunlarının bir nedeni olabileceğini ve bunun da öğretmenlerin yaşadığı stresin bir başka nedeni olabileceğini açıklamaktadır. Ayrıca aday öğretmenden (başlangıç) ğretmene geçiş sürecini anlamak için kursiyerlerin endişelerinin faydalı olabileceği açıklanmıştır. Bu endişeleri incelemek için başka bir neden olabilir. Bunu destekleyen Guillaume ve Rudney (1993), aday öğretmenlerin algılarını ve endişelerini incelemenin, öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve en değerli buldukları bilgiler hakkında fikir verebileceğini öne sürüyorlar. Örneğin, Fuller (1969), ğretmen adaylarının ğrenci ğretim döneminin başında ve boyunca kendileriyle ilgilendiklerini ve ancak sonuna doğru öğrenciler için ne yapabilecekleriyle daha fazla ilgilendiklerini ortaya çıkarmıştır.

Yukarıda bahsedilen araştırmalara dayanarak, ğretmen adayı öğrencilerin stresini incelemenin, onların gelecekteki ğretim hayatlarında daha özgüvenli olmalarına yardımcı olacak yollar bulmada faydalı olabileceğini söyleyebiliriz. Ayrıca, aday öğretmenler uygulama aracılığıyla çalışma ortamına entegre olabildikleri ve gerçek ğretim ortamlarında gerçekte ne olduğunu görebildikleri için, stresleri tanımlandığında ve minimum seviyeye indirildiğinde, ğretmen adayları uygulamanın faydalarından en iyi şekilde yararlanabilirler.

Ayrıca belirtmek gerekir ki, uygulama aşamasında ğretmen adayları eğitimleri boyunca öğrendikleri teorik bilgileri pratiğe dökmektedir; bu nedenle, bu aşamada yaşadıkları endişeleri araştırmak hem eğitimciler hem de aday öğretmenler için

faydalı olabilir. Bu noktaya kadar eğitim kaygısına yönelik çalışmaların geniş anlamda araştırıldığı sonucuna varabiliriz.

2.3. Sosyal Bilgiler Kavramı

Eğitim kurumlarının en önde gelen amaçlarından biri, öğrencilerin hayatını sürdürdüğü topluma faydalı, iyi, sorumluluk sahibi vatandaşlar olacak şekilde yetiştirilmesidir. Öğrencilerin bu amaca ulaştırılmasında ve ilk temel bilgileri kazanmaları amacıyla, ilköğretim programına öncelikle Hayat Bilgisi dersi; sonrasında da Sosyal Bilgiler dersi eklenmiştir. Bu dersler ile öğrencilere, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı; laik, demokratik, çağdaş değerleri içselleştiren ve koruyan kişiler olmaları amacıyla ilk temel bilgiler aktarılır. Bu nedenle programdaki konular çeşitli Sosyal Bilim disiplinleriyle bağlantılı olacak şekilde, farklı yönleriyle bir bütünlük içinde ilerler (Sözer, 1998). Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilere içinde buldukları yurt ve dünyayı, toplumları, insanları tanıtarak, toplumsal görüşlerinin gelişmesini sağlar.

Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilimlerin verilerini bir araya getirip öğrenci seviyesine uygun hale getiren, öğrencilere topluma uyum sağlama ve sosyal sorunlara çözüm üretebilmek için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerleri edindirmeyi amaçlayan vatandaşlık eğitim programı olarak ifade edilebilir (Öztürk ve Otlulu, 2005).

2.4. Öğretmen Gelişimine Dair Teoriler

Öğretmen gelişimi birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir ve bazıları araştırmalarına dayalı olarak farklı teoriler belirlemiştir. Bu çalışmalardan biri Katz (1972) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada Katz okul öncesi öğretmenleri ile çalışmış ve onların kaygılarını araştırmıştır. Bulgular, okul öncesi öğretmeni gelişiminin dört aşamasını ortaya koymaktadır. İlk aşama, öğretmenlerin öğretme yetenekleriyle ilgilendikleri hayatta kalma aşamasıdır. Bu aşamada, odakları kendileri ve kendi ihtiyaçlarıdır. İkinci aşama konsolidasyon aşamasıdır. Bu aşamada öğretmenin soruları öğrencinin öğrenmesi ile ilgilidir ve kendi öğretme deneyiminden öğrendiklerini pekiştirmeye çalışır. Yenileme aşamasında, adından da anlaşılacağı gibi öğretmen, yöntem ve stratejilerini yenilemek ister. Olgunluk aşamasında,

öğretmenler tüm eğitim bağlamını görmek için geniş bir perspektif kullanmaya çalışırlar.

Bazı araştırmacılar öğretmen gelişimi için dört aşamadan bahseder. Bunlardan biri de Gregorc (1973)'dur. Çalışmasında bu kategorileri oluş, büyüme, olgunlaşma ve tam olarak işleyen profesyonel aşamalar olarak sınıflandırmıştır. Piland (1992) da dört aşamayı şu şekilde tanımlar: korku/belirsizlik, sosyalleşme, özerklik ve olumlama. Gibson (1976) da alana katkı sağlamış ve öğretmen adaylarıyla çalışmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, endişelerin dört gelişim aşaması olduğunu ortaya koymaktadır:

- (a) öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde öğrendiklerini uyguladıkları hizmet aşaması;
- (b) başkaları tarafından kabul edilmeye odaklanan güvenlik ve hayatta kalma aşaması;
- (c) öğretmenlerin öğretmede ustalaştıkça kendilerine daha fazla güvendikleri bağımsız aşama.

Burden (1980) öğretmen gelişimini üç kategoride sınıflandırır. Bunlar;

- a) Öğretmenlerin özgüvenlerinin eksik olduğu, sınırlı bilgiye sahip olduğu ve konu merkezli olduğu hayatta kalma aşaması;
- b) Öğretmenlerin öğrenci merkezli olduğu uyum aşaması ve daha güvende hissetmek;
- c) Öğretmenlerin daha öğrenci merkezli olduğu ve mesleki algı kazandıkları olgunluk dönemi.

Bu araştırmaların sonuçlarına göre, öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında öğretmenler daha çok bilgileriyle, öğretme yetenekleriyle daha çok ilgilenmekte, daha sonra öğretecekleri görevle ilgilenmeye, son aşamada ise öğrencilerinin öğrenmesi hakkında kaygı duymaya başlamaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin ilk yıllarda üniversitede öğrendikleri teori ile gerçek hayat arasında bir boşluk hissetmeleri ile açıklanabilir. Danielson'ın (1996) belirttiği gibi “yeni başlayan

öğretmenler gerçek sınıf ortamında öğretmeye başladıklarında zorluklar yaşayabilirler”.

2.5. Kaygı ve Stres Bağlamında Öğretmenlik Mesleği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Orta Tedrisat Muallimleri Kanununda (1924) öğretmenlik mesleği “devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir” olarak tanımlanmaktadır (Akyüz, 2006). Temel Eğitim Kanunu (1973) ise öğretmenliği “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlamaktadır (Akyüz, 2006). Ülkemizde öğretmenlik mesleği kutsal olarak kabul edilen, fedakârlık isteyen bir meslek olarak görülmektedir. Öğretmenlik mesleği yalnızca bilgi aktarmaktan ibaret olmayan, çocukların gelişimsel düzeylerini, kapasitelerini, aile içi ya da dışı çatışmaları, aile içi şiddeti, istismarı, çocuğun zihinsel gelişimlerini, psikolojik/fiziksel rahatsızlıklarını gözlemleyebilecek şekilde yetişmesi gereken ve bunun için gerekli pedagojik bilgiye sahip olması gereken bir meslek grubudur. Pandemi döneminde yaşanan toplumsal izolasyon ve çocukların sosyal ortamdan özellikle okul ortamından uzaklaşmış olması sonucu aile içi ve çocuğa yönelik şiddetin arttığına dair veriler bulunmaktadır. Covid-19’un ilk görüldüğü yer olan Çin’de kapanmalar başladıktan sonra aile içi şiddetin üç kat arttığı (Wanqing, 2020) görülmüştür. Aynı şekilde aile içi şiddetle alakalı acil yardım çağrısında bulunan kişi sayılarının İngiltere %25, İspanya’da %20, Kolombiya’da %91, Avustralya’da %40, Meksika’da %60, Kıbrıs’ta %30 ve Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) %20 artış gösterdiği tespit edilmiştir (Birleşmiş Milletler Raportörü ONU, 2020a, 2020b). Bu bize artan şiddet olaylarına çocuklar açısından bakıldığına okulların ve okulların en temel meslek elemanı olan öğretmenlerin çocuğa yönelik şiddeti engelleme, tespit etme konusunda ne kadar caydırıcı bir rolü olduğunu da göstermiş bulunmaktadır.

Ülkemizde öğrenciler için stresli olaylardan olan Üniversite sınavında belli bir başarı seviyesine ulaşabildikten sonra Sosyal Bilgiler Öğretmenliği kazanan öğrencileri mezuniyet sonrası da bazı stresli yaşam koşulları beklemektedir. Cabı ve Yalçınalp (2009), öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini ölçmek amacı ile yaptığı bir

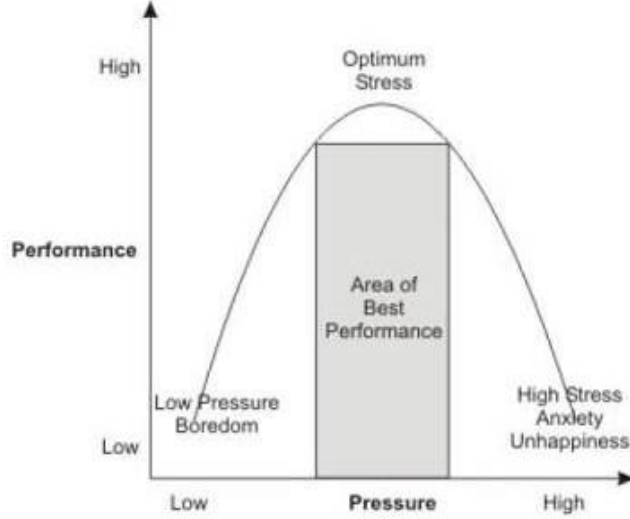
nitel araştırmada öğrencilerin iş bulma, okul yaşantısı, ekonomik yaşantı, öğrencilerle iletişim, mesleki kabul ve çevreyle ilgili kaygılar yaşadıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) öğrencilerin üzerinde bir baskı oluşturarak kaygı, depresyon gibi duygu durumlarını olumsuz anlamda etkileyen, bazen bir bozukluğa kadar ulaşabilecek ruhsal sorunlara yol açabilmektedir. Ailelerin ve toplumun beklentilerini karşılayamama, kendini yetersiz hissetme duygularla baş etmek zorunda kalmaktadırlar. Özellikle toplumumuzda üniversiteden mezun olan gençlere iş bulma durumlarının sürekli sorulması, evliliğe adım atmadan önce mutlaka atılması gereken bir adım olarak görülmesi gençleri ayrıca stres altına sokmaktadır. Bu aşamayı geçememiş olma ya da geçememe ihtimalinin bulunması bile kaygı düzeyini arttırmaktadır. Özel sektörde emeklerinin karşılığını alamama, yasal olmayan şekilde çalıştırılma, mobbinge uğrama, değersizleştirilme gibi tutumlarla karşılaşma ihtimali de bir devlet kurumuna atanma konusunda gençler üzerinde bir baskı oluşturmaktadır. Tüm bunlar birlikte düşünüldüğü zaman öğretmen adaylarının bu kaygıları yaşamaları olası görünmektedir.

Son bir buçuk yılda ise hayatımızı birçok alanda etkileyen pandemi döneminin ve bu dönemde özellikle iş hayatına atılacak olan son sınıf öğrencilerinin yaşadıkları mesleki kaygının önceki yıllarda mezun olanlara göre daha fazla olabileceği düşünülmektedir.

Türk Dil Kurumu “kaygı”yı “üzüntü, endişe duyulan düşünce, gam, tasa” olarak tanımlamıştır. Kaygının bozukluk boyutunda olmayan hali her insan tarafından günlük yaşamda deneyimlenen bir duygudur. Lazarus (1966) kaygıyı gelecekteki olumsuz sonuçlara ilişkin algılar olarak tanımlamıştır. Sağlıklı olan kaygı durumunda tehdit oluşturan ya da oluşturma ihtimali bulunan bir durum söz konusuysen, sağlıklı olmayan kaygı türünde herhangi bir tehdit unsuru bulunmaksızın kişinin tehlike altında hissetmesi hali mevcuttur. Kaygıya yönelik verilen tepkiler kişiden kişiye değişir bazı insanlarda kaygı anında bedensel tepkiler de görülmektedir. Kaygıya verilen tepkiler kişiden kişiye değişmekle birlikte kaygıya yatkınlık da kişiye göre değişmektedir. Bazı insanlar ailesinden görerek öğrenme ve taklit yoluyla

kaygıyı öğrenirken, diğerk bir kişi genetik olarak bu özelliğe sahip olabilir. Diğerk bir ihtimal ise yaşantıdır. Kişilerin travmatik yaşantıları kaygı seviyelerinin artmasına hatta hayatlarına yerleşmesine sebep olabilmektedir.

Çok yüksek seviyede kaygı ile performans ve bireyin karar verme mekanizmaları arasındaki negatif korelasyon olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının yüksek düzeyde kaygı yaşaması durumu iş hayatına atıldıklarında verimliliklerinin düşmesine de sebep olabilmektedir. Ayrıca yüksek seviyede kaygı beraberinde katı davranışları ve karşısındakini memnun etmeye yüksek seviyede önem vermeyi de getirmektedir (Erbaş, Varol ve Ünlü, 2014). Kaygının yüksek seviyelerde olmasının getirdiği olumsuzlukların yanında işlevsel olan yönleri de bulunmaktadır. Hiç kaygının bulunmaması durumunda kişi bulunduğu şartları daha iyiye taşımak için bir motivasyona da sahip olmayacaktır. Dolayısıyla kaygının verimli olarak kullanılabilmesi kişinin farkındalığının artması ve kaygının olumsuz etkilerini kontrol altına alarak işlevsel hale getirmesiyle mümkün olacaktır. Bu sayede öğretmen adayı gençler kaygıyla, stresle baş etme mekanizmalarını geliştireceklerdir. Öğretmen adayı gençlerin kaygının bulaşıcı olması ve buldukları yaş grubunun da etkisi ile birbirini etkileme olasılığı da yüksektir. Mesleklerine ve geleceğe yönelik olumsuz tutumlara sahip olan gençlerin bu tutumlarının olumluya çevrilmesi ise motive edici, cesaretlendirici, harekete geçirici olacaktır. şekil-1’de kişinin hissettiği baskı ile performans arasındaki ilişki daha net bir şekilde görölmektedir.



Şekil 1. Stres ve performans arasındaki ilişki

Kaygı ile çok benzer olan bir diğer kavram ise strestir. Stres kelimesine 14. yüzyılda dahi rastlamak mümkündür ve o dönemde “felaket, musibet, bela” anlamlarında kullanılmıştır (Er ve Kaya, 2014). 17. yy’da ise Hooke “güç, baskı, gerilme” anlamlarında kullanmıştır (Er ve Kaya, 2014). Zamanla stres kelimesi ruhsal ve bedensel rahatsızlıklarla ilişkili olarak kullanılmaya başlanmıştır. Hans Selye 1930’lu yıllarda stresi “*Bireyin herhangi bir fiziksel veya psikolojik uyarıcı karşısında gerekli uyumu sağlayabilmek için ruhsal ve bedensel harekete geçmesi, tepki göstermesi*” olarak tanımlamıştır. Ayrıca Hans Selye literatüre “eustres” yani iyi stres kavramını kazandırmıştır. Bu tanıma göre stres her zaman olumsuzluklarla karşılaşıldığı zaman ortaya çıkmaz. Bazen yaşamdaki olumlu olaylar (Örneğin; işe başlanan ilk gün, tatile çıkmak, trafiğe ilk çıkılan gün vb.) da stres kaynağı olabilmektedir.

Strese yatkınlığı belirleyen bir diğer faktör ise kişiliktir. Bazı kişilerin strese daha yatkın olduğunu gözlemleyen iki kardiyolog Friedman ve Rosenman A ve B tipi davranış şekilleri belirlemişlerdir. A tipi davranış biçimine sahip bireyler aşırı rekabetçi, kendisini işine adanmış, zamana karşı duyarlı, agresif, sabırsız, yaptığı işe fazla güdülenmiş, mümkün olduğu kadar kısa sürede ve mümkün olduğu kadar fazla başarılı olmak istemektedir (Moorhead ve Griffin, 1992). Bu özelliklerinden dolayı

aceleci davranır ve yavaş hareket eden insanlardan hoşlanmazlar. Hatta bu davranışları sebebi ile iş hayatında çalışma arkadaşlarının da kendisi gibi davranmasını bekler. A tipi kişilik sahibi insanlar iş yaşamlarında, hızlı, başarı odaklı, birden fazla işi aynı anda yapabilme gibi özellikleri sebebiyle bu davranışları pekiştirilmektedir (Durna, 2005). A tipi kişilik özellikleri taşıyan kişilerde ülser, yüksek tansiyon ve kalp hastalıkları görülme ihtimalinin de yüksek olduğu görülmüştür. B tipi kişilik özelliklerin sahip olanlar ise daha rahat, uysal, az rekabetçi ve daha az saldırgan, zamanla daha az yarışan, boş zaman etkinliklerine daha çok zaman ayıran kişilerdir ve bu özelliklerinden dolayı yaptıkları işten zevk alırlar, sakin ve düzenli çalışırlar (Durna, 2005). Tabi ki insan karmaşık bir varlıktır ve belli başlı tanımlarla kişilik yapısı sınırlamak doğru değildir. Şekil-2’de de görüldüğü üzere bir kişi tamamen A ya da B tipi kişilik özellikleri göstermeyebilir, yalnızca daha baskın olduğu bir taraf vardır (Durna, 2005).



Şekil 2. A ve B tipi kişilik özellikleri

Luthans'ın (1995) A ve B tipi kişiliklerle ilgili oluşturmuş olduğu tablo kişilikleri karşılaştırmalı olarak görme açısından fayda sağlayacaktır.

Tablo 1 A ve B tipi kişilik yapıları

A Tipi Kişilik Yapısı	B Tipi Kişilik Yapısı
Daima eylem halindedirler	Zamanla pek ilgileri yoktur
Hızlı yürürler	Sabırlıdırlar
Hızlı yerler	Övünmekten hoşlanmazlar
Hızlı konuşurlar	Oyunları ve sporları kazanmak için değil
Sabırsızdırlar	eğlenmek için yaparlar
Bir anda iki şey yaparlar	İçleri rahat bir şekilde dinlenirler
Boş zamanları pek yoktur	İşi hemen bitirme baskısı altında
Sayılarla karşı saplantılıdırlar	değillerdir
Sayılarla başarıyı ölçme eğilimdedirler	Yumuşak başlıdırlar
Agresiftirler	Asla acele etmezler
Rekabetçidirler	
Sürekli zaman baskısı altındadırlar	

Tüm bu bilgiler ışığında yüksek düzeydeki kaygı ve stresin insanın beden ve ruh sağlığına zararlarının yanında hiç kaygı ve stresin bulunmaması durumunda da kişiyi harekete geçirecek bir motivasyonun olmayacağı anlaşılmaktadır. Optimal düzeyde kaygı ve stres verimliliği arttırmaktadır. Kişiler genetik olarak kaygı ve strese yatkın olabilirler, sahip oldukları kişilik yapısı, çocukluğunda bakım veren kişinin psikolojik dayanıklılığı, stresle baş etme yöntemleri çocukken taklit yoluyla öğrenilmektedir. Bu durumda kaygı ve stresi doğru yönetebilme becerisi kazandırmak çocukluktan itibaren büyük önem taşımaktadır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Eğitim çalışmacıları, öğretmen verimliliğinde önemli bir faktör olarak öğretmen kaygılarının önemini sık sık vurgulamışlardır. Bu husus önemli olduğundan mesleki

gelişim çalıştayları ve çeşitli öğretmen konferanslarının tümü, öğretmenlerin endişelerini giderme ihtiyacını desteklemektedir. Bu kaygılar öğretmenlerin kişisel yaşamlarını ve mesleki yaşamlarını etkileyebilir (Griffin-Jeansome & Caliste 2001).

Eğitim fakültelerinde yer alan öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarının mesleklerinde karşılaştıkları endişelerle başa çıkmalarına yardımcı olmada yararlı ve büyük bir role sahiptir. Aday öğretmenler, birden fazla bağlamda çeşitli kaygılarla karşılaşabilir. Bu kaygılar programlara dahil edilerek öğretmen adaylarına metodoloji dersleri ve alan deneyimi ile rehberlik edilebilir. Öğretmen adaylarının endişelerini anlamak öğretmen adaylarını eğiten eğitimciler için çok önemlidir, bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olmada gerekli tüm deneyim türlerini sağlamalıdır. Öğretmen kaygıları ilk olarak gelişimsel öğretim kaygılarının ilerlemesinde öncü olan Fuller (1969) tarafından incelenmiştir. Fuller (1969) araştırmasında öğretmen adaylarının kaygılarının neyle ilgili olduğunu ve kaygılarının nasıl kavramsallaştırılabileceğini bulmak için öğretmen adayları incelemiştir.

Fuller'in bu araştırması iki araştırmadan oluşur. İlk kısımda, kaygılarını konuşmak ve tartışmak için aday öğretmenlerle haftada iki saat grup görüşmesi yapılmıştır. Kaygı içeren ifadelerin frekansları, kaygının konu alanına göre hesaplanmıştır. Çalışmanın ilk haftalarında en çok dile getirilen endişeler bağlama ve disiplin sorunlarına alışmakla ilgiliydi. Çalışmanın bitimine yakın ise, öğretmen adaylarının daha çok öğrenci öğrenmesine ilişkin kaygılarına yöneldiği görülmüştür. 29 Öğretmen adayının kaygıları hakkında yazılı açıklamalar yapmaları istendiğinde verilen cevaplar kendileriyle ilgili endişeler, çeşitli öğretim görevleriyle ilgili endişeler ve öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki algılanan etkileriyle ilgili endişeler olarak 3 başlığa ayrıldı. Sonuçlar, aday öğretmenlerin ağırlıklı olarak yeterlilik ve disiplin kaygıları taşıdığını ve bunlar söz konusu olduğunda öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili kaygıların onları daha az endişelendirdiğini göstermiştir. Fuller, endişelerin aşağıdakiler de dâhil olmak üzere üç aşamada kavramsallaştırılabileceğini öne sürerek çalışmasını sonlandırmıştır:

- (1) Ön öğretim: kaygı duymama – öğretim, önceki inançlar açısından düşünülür
- (2) Erken öğretim: öz kaygı – okul durumlarıyla başa çıkma, sınıf kontrolü, öz yeterlilik ve yöneticilerden ve akranlardan gelen değerlendirmelerle ilgili kaygılar
- (3) Geç endişeler: öğrencilerle ilgili endişeler – öğretmen, öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkileri konusunda endişelidir

Fuller'in (1969) aşamaları, Fuller ve Bown (1975) tarafından daha sonraki çalışmasında revize edilmiştir. Bu çalışmada öğretim öncesi ve öğretime başlama aşamalarındaki kaygıları betimlemeye çalışmışlardır. Bu çalışmaya dayanarak, öğretmen gelişiminin ilk aşaması hayatta kalma aşaması olarak tanımlanmıştır. Bu aşamanın özellikleri, kişinin kendi iyiliğine odaklanan endişelerini içermesidir ve bu aşama “öz” endişeler olarak adlandırılır. İkinci aşamadaki endişeler “görev” endişeleri olarak adlandırılır. Öğretmenler sınıfın rutinleri konusunda kendinden emin hissedebilir ve içeriğe hâkim olduklarını hissetmeye başlayabilirler. Son aşama “etki” aşaması olarak tanımlanır. Bu aşamadaki öğretmenler etkiyle ilgilenirler.

Öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları karşılamanın en iyi yolu hakkında endişe duymanın yanı sıra, öğrencilere öğrettiklerinin Fuller & Bown'un (1975) modelindeki son aşama Borich (1996) tarafından “etki” aşaması olarak tanımlanmaktadır. Bu aşamadaki öğretmenler, öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları karşılamanın en iyi yolu hakkında endişe duymanın yanı sıra öğretimlerinin öğrenciler üzerindeki etkisiyle de ilgilenirler.

Fuller (1969), tüm öğretmenlerin bu aşamalardan birbirilerinden farklı hızlarda geçtiğini savunur. Ayrıca Fuller, öğretmen eğitim programlarının, öğretmen adaylarının mevcut kaygı düzeyini belirleyerek ve bunları belirleme fırsatları sağlayarak daha üst düzey kaygılara yönelik mesleki gelişimlerini kolaylaştırabileceğini iddia etmektedir. Benzer şekilde, Borich (1996), ön öğretim ve öğrenci öğretim deneyimleri sırasında bilgi veya destek eksikliğinin, kaygıları etkilemek için benlikten göreve daha yavaş bir geçişle sonuçlanabileceğini iddia eder. Öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarına sağladığı bilgi ve deneyim türü, endişelerin bir aşamasından diğerine geçişi daha etkili hale getirmeye yardımcı olabilir. Bu geçiş de kaygının sağlıklı hale getirilebildiği bir yol olarak özetlenebilir.

Jong (2000) çalışmasında, öğretmen adaylarının akademik bilgilerini öğretim faaliyetlerine dönüştürme konusundaki endişelerini araştırdı. Çalışma, Schulman'ın (1987) sınıflamasına dayanmaktadır: genel pedagojik bilgi, alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi. Araştırmaya 14 kimya öğretmeni adayı katılmıştır. Katılımcılardan ilk iki dersi hazırlamaları istenmiştir. Ders planları hazırlandıktan sonra katılımcılardan ders planlarını açıklamaları istenmiştir. Ayrıca bazı açık soruları yanıtlamaları istenmiştir. Bu sorular, temel olarak öğrencilerin kavramsal zorluklarının beklentilerine ve ayrıca konuyu öğretmedeki kendi zorluklarına odaklanmıştır. Çalışma, öğretmen adaylarının pedagojik içerik kaygılarının Fuller & Bown'un kaygı modeliyle ilgili olarak daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır ve öğretmen adaylarının kaygılarının öz-kaygı, görev-kaygısı ve öğrenci-kaygısı kategorilerinde sınıflandırılabileceğini gösterdi.

Alana katkıda bulunan bir diğer çalışma ise Dunn & Rakes (2010) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma, öğretmen adaylarının kaygıları ile öğrenci merkezli inançları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmaktadır. İlişkisel bir tasarımla, çalışma öğretmen adaylarının sonuç kaygıları ile öğrenci merkezli inançları arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Bulgular, öğrenci merkezli eğitimin öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin endişeler gibi, bu örnekte öğrenen merkezliliğin arttığını göstermektedir. Ayrıca, öğrenci merkezli öğretmenlerin öğrencilere ve öğrenci sonuçlarına daha fazla ilgi gösterdiğini göstermektedir. Çalışmanın sonuçları hizmet öncesi öğretmen eğitimi açısından önemlidir ve öğretmen eğitimi programlarının öğrencilerde öğrenci merkezliliği teşvik edecek şekilde düzenlenebileceğine işaret etmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğrenci çıktılarıyla ilgili kaygılar gibi öğrenci merkezli eğitimle ilgili daha yüksek düzeyde kaygılara ulaşmaları durumunda, gelecekte öğrenci merkezli uygulamalara katılma olasılıklarının daha yüksek olduğunu desteklemektedirler. Dunn ve Rakes (2010) ayrıca öğretmen eğitimi programlarının, öğrenci merkezli yeniliklerin kullanımını teşvik eden daha üst düzey kaygıların geliştirilmesini teşvik etmek için tasarlanabileceğini de tavsiye etmektedir.

Dunn ve Rakes (2011) ayrıca öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerinin ve endişelerinin öğrenci merkezli inançları üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Bu

çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının yeterlik ve kaygılarının öğrenci merkezli inançları önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca, Hagger ve Malmberg (2010) öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının içeriğinin ne ile ilgili olduğunu ve kaygıların bireysel özelliklerle nasıl ilişkili olduğunu araştırmaktadır. Çalışmanın özel bağlamı, Oxford Üniversitesi'nde ortaokul öğretmeni yetiştiren bir yıllık Eğitimde Lisansüstü Sertifika (PGCE) kursuydu. Üniversite eğitmenleri ve danışmanların, aday öğretmenlere sunacak farklı bilgi türlerine sahip olması ve her birinin öğrenme ve öğretme hakkındaki fikirlerin değerini değerlendirmede bir dizi kritere dayanması bakımından birbirini tamamlaması ilkesine dayalıdır. Bu öğretmen yetiştirme programının öğretmen eğitiminin teorik ve pratik yönlerini bütünleştirmeye çalıştığı söylenebilir. Yöntem olarak ise bir ölçek benimsediler, “umutlar ve korkular anketi”. Bu araç, öğretmen adaylarının mesleki hedeflerine ve geleceğe yönelik endişelerine odaklanmak için değiştirildi. Ek olarak, iki standart ölçek (öz saygı ve depresyon) kullanılarak durumlarını bildirdiler. Katılımcılardan bir öğretmen olarak kendileriyle ilgili hedeflerini ve endişelerini bildirmeleri istendi. Hedefler ve endişeler, hem umutlar hem de endişeler için ortak olan 13 kategoriye ve yalnızca endişeler için iki ek kategoriye ayrı ayrı kategorize edildi ve toplam 15 endişe kategorisi belirlendi.

Bohning, Hale & Chowning (1999) tarafından yapılan bir başka çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının çocuklara fen öğretimi ile ilgili endişelerini belirlemek ve incelemek amaçlanmıştır. Güney Florida'daki özel bir üniversitede lisansüstü düzeyde kariyer değişikliği yapan ilköğretim öğretmen adaylarıyla çalışıldı. Katılımcılardan şu soruya verdikleri ücretsiz yanıtları listelemeleri istendi: Yarın fen öğretmeye başlarsanız, en büyük endişelerinizden üçü nedir?

Kaygılar, 1) fen içeriği kaygıları, 2) öğretim kaygıları, 3) öğretmenin kendisiyle ilgili kaygıları, 4) öğrenci merkezli kaygılar olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır. Çalışmanın sonuçları, kaygıların değişmesinin katılımcıların öğretmen olarak gelişimini tanımladığını göstermektedir. Fuller'ın (1969) modelinin değişiklikleri anlamlandırmada yardımcı olduğu bu çalışmada görülmüştür. Fuller, öğretmenlerin kaygılarının tahmin edilebilir bir sırayla geliştiğini varsaymaktadır. Bu çalışmadaki

katılımcılar, Fuller'ın modelinin öğretim öncesi aşamasında endişeleri belirlemedi. Çeşitli yaşam deneyimleri olan olgun yetişkinler olarak ve zaten daha önceden öğretmen olup alan değiştirdiklerinden, ilk aşamada zaten gelişmiş görünüyorlardı. Katılımcılar, Fuller'ın 2. Aşamasında (içeriğe hâkimiyet) ve 3. Aşamada (öğretme performansı) hemen endişe duydular. Bulgular ayrıca öğretmenlerin kaygılarının öğretim öncesi kaygılardan çok içerik ve öğretim performansı ile ilgili olduğunu göstermektedir.

Fuller'a göre, aday öğretmenlerin ilk kaygıları, akranları veya denetçileri tarafından yapılan bir değerlendirmede yetersizlik duyguları ve diğer öğretmenler tarafından kabul edilme gibi benlikle ilgili endişeleri yansıtmaktadır. Bu öze dönük endişeler çözüldüğünde, öğretmenler çok fazla öğrenciden sorumlu olma ve öğretim materyallerinin eksikliği ile ilgili endişeleri içeren öğretim göreviyle daha fazla ilgilenmeye başlarlar. Öğretmenler, yalnızca hem kendileriyle hem de görevleriyle ilgili endişeler çözüldüğünde öğretimlerinin etkisi konusunda endişelenirler (Reeves ve Kazelkis, 2001).

Mok (2005), öğretmenlerin erkenden orta ve sonraki aşamalara kadar sergiledikleri kaygı türlerini ve aşamalar arasındaki ve öğretmen grupları arasındaki kaygılardaki farklılıkları incelemeyi amaçlamıştır. Üç bölümden oluşan bir anket geliştirilmiştir. Katılımcılardan anketteki bilgileri doldurmaları istenmiştir. Çalışma Hong Kong'daki on altı ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi doğrultusunda anket alt kategorilere ayrılmıştır. Bunlar; öğrenci disiplini ve öğrencilerle olan ilişkiler, öğrencilerin öğrenmesi ve performansı, çatışmadan kaçınma, öğretim verimliliği, kişisel öğretim stili, öğretme yeteneği, değerlendirme ve eleştiri, eğitimde istek ve iş beklentileridir. Bulgular, 'iş beklentileri' endişe faktörü dışında, öğretmenlerin üç aşama boyunca orta ila yüksek düzeyde tüm faktörlerle ilgilendiğini göstermiştir. Öğretmenler sadece öğretimlerinin öğrenciler üzerindeki etkisi ile değil, aynı zamanda kendi öğretim performansları, kişisel öğretim stilleri, öğretim verimliliği ve ayrıca meslektaşları ile çatışmaları ve ilişkileri ile de ilgilenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kaygılarının öğretimin sonraki aşamalarında derinleştiği ima edilmektedir.

Aday öğretmenlerin endişeleri Poulou (2007) tarafından da araştırılmıştır. Çalışması, öğretmen adaylarının kaygılarını onların öğretim deneyimlerini takip ederek keşfetmeyi amaçlar. Elli dokuz aday öğrenciden veri toplamak için günlükler kullanılmıştır. Çalışma, Yunanistan'da öğretmen yetiştirme programlarının son dönemi olan öğretmenlik uygulamasının sekizinci döneminin sonunda gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden, beş haftalık öğretmenlik uygulamaları boyunca kendilerini meşgul eden kişisel düşüncelerini, endişelerini, duygularını ve endişelerini bir günlükte ifade etmeleri istenmiştir. Öğrenciler günlükleri ilk kez kullandıklarından, başvuru olarak kullanmaları için aşağıdaki genel temalar verilmiştir:

- A. Öğretim süreciyle ilgili endişeler,
- B. Öğretmenlik mesleği ile ilgili endişeler
- C. Öğretim süreci ile ilgili duygular

Sonuçlar, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına ilişkin algılarının, öğretmen eğitimcilerinin öğretmen yetiştirme programlarının organizasyonu ve değerlendirilmesi konusundaki düşüncelerini desteklediğine işaret etmektedir.

Capel (1997), beden eğitimi öğrencilerinin öğretmenlik uygulamasına yönelik kaygı düzeylerini ve nedenlerini bulmaya çalışmıştır. Sonuçlar, bu öğrencilerin orta düzeyde kaygılı olduklarını ve öğretmenlik uygulamaları konusunda endişeli olduklarını göstermiştir.

Benzer şekilde Kyriacou ve Stephens (1999) da öğretmenlik uygulaması sırasında öğretmenlerin kaygılarını araştırmaya çalışmıştır. Bir yıllık Eğitimde Lisansüstü Sertifika kursu alan bir grup öğretmen adayının endişelerini araştırılmıştır. Bu çalışmada aday öğretmenler tarafından dile getirilen kaygılar, genel olarak diğer araştırmalar tarafından bildirilenlerle uyumludur.

Pigge ve Marso (2001) konuya farklı bir perspektiften bakmışlardır. Öğretmen eğitimi sırasında öğrencilerin öğretmen olma konusundaki kaygı, tutum ve kaygıları ile güvenlerindeki değişiklikleri ve bu değişikliklerin seçilen öğrenci özellikleriyle

ilişkili olup olmadığını araştırmışlardır. Sonuçlar, öğretimle ilgili kaygı, tutum, endişe ve güvende önemli değişiklikler göstermektedir.

Lotter (2004), fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretimle ilgili kaygılarının nasıl değiştiğine dair bir resim geliştirmeye çalışmıştır. Sonuçlar öğretmenler hakkında bazı güçlü yönler göstermiştir. Öğrencilerin ilgisini ve özünü dikkate alan dersler geliştirmenin öğrenci anlayışını artırdığını ortaya koymuştur.

Öte yandan Melnik ve Meister (2008) bu temayı hem yeni başlayan öğretmenler hem de deneyimli öğretmenler açısından daha geniş bir açıdan ele almıştır. Çalışmada yeni başlayan ve deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetimi, zaman kısıtlamaları, iş yükü, veli etkileşimleri ve akademik hazırlık ile ilgili endişelerini araştırılmıştır. Sınıf yönetimi ve veli etkileşimleri açısından anlamlı farklılıklar bulunurken, akademik hazırlık ve zaman yönetimi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Benzer şekilde, Reeves ve Kazalskis (2001) hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlerin endişelerini araştırmıştır. 128 hizmet öncesi ve 90 deneyimli öğretmenden veri toplamak için Fuller tarafından hazırlanan Öğretmen Kaygı Anketi (TCQ) kullanılmıştır. Öğretmen adayları, Güneydoğu'da bir üniversitede öğretmen eğitimi programına kayıtlı olan ve hizmet öncesi öğretmenlik deneyimlerine katılmamış olan ortaokul öğrencileridir. TCQ, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlere aynı anda uygulanmıştır. Anket, öğretmenlerin kaygılarını üç alanda incelemek için tasarlanmıştır: benlik, görev ve etki. Sonuçlar, her iki öğretmen grubu için de etki endişelerinin çok yüksek olduğunu göstermiştir. Hem deneyimli hem de öğretmen adayları arasında görev ve benlik açısından bir fark bulunmamıştır. Hizmet içi öğretmenler sadece orta düzeyde kendi kendine ve göreve yönelik kaygılar dile getirdiler ve bu kaygıların düzeyleri arasında çok az önemli fark vardı. Görev kaygılarıyla ilgili olarak, tüm öğretmenlerin aynı anda endişe aşamasından geçmelerinin beklenemeyeceği de eklenmiştir.

Joseph (2010) konuya sadece deneyimli öğretmenlerin bakış açısından yaklaşmıştır. Bu çalışmada Joseph, özel eğitimcilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumlarını, kaygılarını ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını ortaya çıkarmayı

amaçlamıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarının kendileri ve öğrenciler üzerindeki etkisinin yanı sıra, görevleri yönetme konusunda endişe duyduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenin öğretme hakkındaki bilgisi, öğretme ve öğrenmeyle ilgili en eski okul deneyimleriyle başlar. Bir öğrenci, öğretmenlerin davranışlarını yansıtmaya veya analiz etme becerisine sahip olmadan önce bile, bir öğretmenin ne olduğu, nasıl konuştuğu ve nasıl davrandığı ve bir öğretmenin çalışmalarının sorumluluklarının ve rutinlerinin neler olduğu hakkında zihninde resimler depolar. Araştırma literatürüne göre, bir öğretmenin kendi okul yıllarında bu gözlem çıkraklığı, bir kişinin ne tür bir öğretmen olmak istediği üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Schempp, Sparkes & Templin, 1998). Dolayısıyla okul deneyiminin aday öğretmenler üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu ve öğretmenlik ile ilgili kaygılarının araştırılmasının aday öğretmenlere yardımcı olmak için yararlı olabileceği söylenebilir. Ayrıca öğretmen eğitiminde kilometre taşlarından biri olan uygulama aşaması, araştırmaların bir başka odak noktası olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin kaygıları son zamanlarda Türkiye'de oldukça ilgi görmüş ve birçok araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Bu çalışmalardan biri Besoluk ve Horzum (2011) tarafından yapılmıştır. Çalışmalarında Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin alan bilgisi, pedagojik bilgi ve uygulama öğretmenliği dersleri ile öğretmenlik yapma istekleri hakkındaki görüşlerini betimlemeyi ve tartışmayı amaçlamışlardır. Sakarya Üniversitesi Eğitim ve Teknik Eğitim Fakültesi. Veriler, demografik sorulardan oluşan bir anket ve araştırmacılar tarafından geliştirilen üç açık uçlu soru aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin pedagojik formasyon derslerini Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinden daha önemli ve gerekli gördüklerini göstermektedir. Bölümlerini isteyerek seçen öğrencilerin, bölümlerini isteyerek seçmeyen öğrencilere göre bu dersleri daha önemli ve gerekli gördüklerini bulmuşlardır.

Benzer şekilde Gökçe ve Demirhan (2005) II. Sınıf Öğretmenlik Uygulaması dersini alan öğretmen adaylarının görüşlerini araştırmışlardır. Öğretmen yetiştiren fakültelerin İlköğretim Düzeyi 4. sınıf dönemi, İlköğretim Okullarında görev yapan mentorların bu kapsamda öğretmen adaylarının uygulama faaliyetlerini yürütürken hangi görev ve sorumlulukları üstlenmeleri gerektiği hakkında ders ve ayrıca

öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma 80 müfettiş öğretmen ve 341 öğretmen adayına uygulanmıştır. Sonuçlar öğretmen adayı, mentor ve öğretim elemanları arasındaki işbirliğinin yeterli düzeyde olmadığını, mentorların ders planı ve materyal geliştirme sürecinde öğretmen adaylarını desteklemediğini ve öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir.

Ayrıca Şişman ve Acat (2003) öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Katılımcılar, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi'ndeki dördüncü sınıf öğrencileri ve uygulama okullarındaki mentorlarıdır. Deneysel bir çalışmadır. Bu nedenle veri toplama için katılımcılara ön ve son test uygulanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin algılarının olumlu yönde değiştiğini göstermiştir, bu nedenle öğretmenlik uygulamasının öğrencilerin algıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin konumu, alan bilgisi yeterliliği ve metodoloji derslerine ilişkin algılarının olumlu yönde etkilendiği de eklenmiştir.

Oral ve Dağlı (1999), öğretmenlerin Okul Deneyimi algılarıyla da ilgilenmişlerdir. Ancak, algıları okul deneyimi yoluyla kazanılan mesleki nitelikler ve uygulama okullarının sağladığı olanaklar olmak üzere iki faktörle sınırlandırdılar. Sonuçlar, aday öğretmenlerin Okul Deneyimi dersi ile ilgili algılarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir.

Öğretmen eğitimi de öğretmenlerin düşünceleri açısından ele alınmıştır. Bu anlamda Özdemir ve Çanakçı (2005) "Okul Deneyimi 1" dersinin matematik öğretmeni adaylarının öğretim ve öğrenme kavramlarını anlamalarına etkisini vurgulamayı amaçlayan araştırmalarıyla alana katkı sağlamıştır. Öğretmenlerin Okul Deneyimi dersini almadan önce ve sonra öğrenme ve öğretim kavramlarını anlamalarına odaklandılar. Bulgular, Okul Deneyiminin, öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretim anlayışlarını geleneksel bir perspektiften daha modern bir perspektife taşıması açısından büyük etkisi olduğunu göstermiştir.

Saracaloğlu & Dinçer (2009) de alana katkıda bulunmuştur. Araştırmalarında ortaöğretim sosyal alan öğretmenliği anabilim dalının tezsiz yüksek lisans programı ile öğrencilerin mesleki yeterliliklerini, öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarını ve akademik motivasyon düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemişlerdir. Bu çalışmada üç farklı araç kullanılmıştır. Bunlardan biri de Öğretim Yeterlik Anketi; diğeri Öğretmen Adayları İçin Mesleki Kaygı Ölçeği, üçüncüsü ise Akademik Motivasyon Ölçeği'dir. Fen-Edebiyat Fakültesi'nin farklı bölümlerinden 106 öğretmen adayının anketi doldurmaları istenmiştir. Sonuçlar bölümlerine isteyerek devam eden öğrencilerin düşük mesleki kaygı ve yüksek akademik motivasyona sahip olduklarını ve kız öğrencilerin öz yeterlilik algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarının mesleki kaygılarını ve akademik motivasyon düzeylerini değiştirdiği tespit edilmiştir.

Buna ek olarak, Sarıçoban (2009) yükseköğretim düzeyinde İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinin kaygılarını araştırmıştır. Bu çalışma için, 19 öğretmen adayı, uygulama yaptıkları okullarda sınıf öğretmenleri ve üniversite müfettişleri tarafından gözlemlenmiştir. Her gözlemden, müfettiş ve sınıf öğretmenlerinden dört bölümden oluşan bir anket doldurmaları istenmiştir: alan bilgisi ve öğretme/öğrenme süreci, değerlendirme ve kayıt tutma ve diğeri mesleki beceriler. Çalışma, öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamlarında alan dersleri, genel eğitim dersleri, mikro öğretim oturumları ve diğeri ilgili dersler üzerindeki uygulama çalışmaları sırasında etkili yabancı dil öğretim davranışlarının önemini ortaya çıkarmaya yardımcı olmuştur. Sonuçlar, öğretmenlik davranışları açısından erkek ve kız öğrenci-öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Ancak bulgular genel olarak öğretmen adaylarının sözlü ve beden dilini etkili kullanma gibi aruz özellikleri konusunda iyi eğitilmiş olmaları gerektiğini göstermektedir. Ayrıca sınıflarında güncel teknolojiden faydalanmalıdırlar. Ayrıca sınıfta meydana gelebilecek kesintilere karşı önlem almaktan, öğrencileri motive etmekten ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmaktan yoksun görünmektedirler.

Çelik (2008), İngilizce öğretmenliği adaylarının stajları sırasında yaşadıkları endişeleri ve stres düzeylerini araştırmıştır. Katılımcılar 133 İngilizce öğretmen adaydır.

Öğretmen adaylarına kaygıları ve stresli deneyimleri ele alan 40 ifadeden oluşan bir anket uygulanmıştır. Potansiyel stres alanları altı kategori altında analiz edilmiştir: kişisel, iletişim merkezli, değerlendirmeye dayalı, dışsal, derse hazırlık ve öğretimle ilgili. Sonuçlar, bu stres alanlarının neredeyse yarısının orta düzeyde olduğunu, kişisel kaygıların en yüksek düzeyde stres oluşturduğunu ve değerlendirmeye dayalı kaygıların en düşük stres düzeyine yol açtığını göstermektedir. Altı kategori söz konusu olduğunda, kişisel kaygılar en yüksek stres düzeyini oluşturmaktadır. Bunun olası bir argümanı, herkesin bu endişeleri farklı koşullar ve zamanlarda geliştirebileceği ve bu tür endişelerin bir kişinin hayatının vazgeçilmez bir parçası olduğudur. Öte yandan, değerlendirmeye dayalı kaygılar en düşük düzeyde kaygıyı beraberinde getirdi. Bunun nedeni muhtemelen öğretmen adaylarının uygulama sürecinde bir dereceye kadar ilerlemiş ve biri değerlendirilmekte olan uygulama ile ilgili uygulamalara uyum sağlamış olmalarıdır. Sonuç olarak, değerlendirmeyi stajın rutin bir uygulaması olarak görebilirler ve bu nedenle kendilerini stresli hissetmeyebilirler. En yüksek düzeyde endişeyle sonuçlanan deneyimlerin başında “pratik ve kişisel taahhütler (örneğin aile) arasında bir denge kurmak” gelir. Bu, stajyerlik veya kişisel taahhütlerin kursiyerlere büyük miktarda sorumluluk yüklediğini veya her ikisinin de aynı seviyede, kursiyerleri baskı altında hissetmeye yetecek düzeyde olduğunu düşündürebilir.

Şar, Işıklar ve Aydoğan (2012) çalışmalarında 710 atanamamış öğretmen adayını araştırma kapsamına almıştır. İlişkisel tarama modeline dayalı olarak yapılan çalışma sonuçlarına göre, umutsuzluk ve belirsizliğe tahammülsüzlük atama bekleyen öğretmen adaylarının yaşam doyumunu önemli derecede yordarken, öğrenilmiş çaresizliğin yaşam doyumunu önemli derecede yordamadığı bulunmuştur. Ören ve Türkoğlu (2006) yaptıkları çalışmada öğrencilerin tükenmişlik durumunu incelemiş ve bu kapsamda öğretmen adaylarını da çalışmaya katmışlardır. Akpınar (2013)'in çalışmasında öğretmen adaylarının stres düzeyleri bazı demografik değişkenler çerçevesinde incelenmiştir. Toplam 1587 öğretmen adayının katıldığı araştırmada, Akın ve Çetin (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan “Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, t-testi, varyans analizi ve scheffe test teknikleri kullanılmıştır. Analiz sonuçları; öğretmen adaylarının

stres düzeylerinin 'genelde stresli' durumda olduğu ve bu stres düzeylerinin cinsiyet, aile, sigara ve alkol kullanma, barınma ve öğrenim görme durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Ancak öğretmen adaylarının stres düzeylerinin, atanma kaygısı, bölümü tercih şekli, öğretim elemanlarının dersteki tavırları ve gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Farklı bir bakış olarak ele alınabilecek bir çalışma da Yazıcı (2009)'nın çalışmasıdır. Bu çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon kaynakları incelenmiştir. Öğretmenlik mesleği, meslek seçimi, kariyer gelişimi ve bazı piko-sosyal değişkenlerle ilişkilidir. Öğretmenlik mesleği üzerinde motivasyon kaynaklarının da etkisi vardır. Bu kaynaklar içsel ve dışsaldır. İçsel motivasyon kaynakları dışsal kaynaklardan daha etkilidir. Öğretmenlerin motivasyonları, değer ve inançlarıyla da ilişkilidir. Çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmenlik mesleğinin etkili şekilde sürdürülmesi için öz-farkındalık, içtenlik, tutarlılık, empati gibi tutumların geliştirilmesi gerekir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu çalışma, nicel yöntem araştırmasıdır. Corbin'in ve Strauss'un (2014) belirttiği gibi, hem nitel hem de nicel araştırmanın kuram oluşturmada oynayacağı roller vardır. Dörnyei (2007), "nicel araştırmacılar genel stratejide bir anlamı takip ederken, nitel araştırmacılar özellikle anlamın derinlemesine anlaşılmasına odaklanır" ifadesiyle bu fikri desteklemektedir. Yukarıda bahsedilen tartışmaları dikkate alarak, bu çalışmanın temel amacı, öğretmen adayının kaygılarının genel bir resmini çizmektir. Ayrıca, doğal çevre sınırları içinde öğretmenlik uygulamasının neden olduğu olası değişikliklere odaklanmak ve okuyuculara bu kaygıların genel bir resmini bu özel ortamda sunmak amaçlanmaktadır. Araştırmada, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin mesleğe yönelik kaygıları bir ölçek aracılığıyla araştırılmıştır. Benzer şekilde, yeni ve son sınıf öğrenci-öğretmenlerin kaygıları aynı ölçek aracılığıyla belirlenmiştir. Daha sonra ikinci, üçüncü ve son sınıf öğrencilerinin kaygıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için tek yönlü Anova yapılmıştır. İkinci, üçüncü ve son sınıf öğrencilerinin kaygılarının genel bir portresini çizdikten sonra, çalışma, demografik etkenlerin öğrencilerin kaygıları üzerindeki olası etkilerini daha da araştırmıştır. Bu amaçla küçük bir öğrenci grubu ile görüşme yapılmıştır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler Öğretmenliği adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarının ölçülmesi amaçlandığından nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Nicel araştırma; olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan bir araştırma türüdür. Genellikle doğa bilimleri alanlarında sıkça kullanılan nicel çalışmalar ağırlıkla ölçmeye dayanırlar. Yöntemin tekrarlanabildiği ve tarafsız olduğu araştırmaya nicel araştırma denir.

Nicel yöntemde araştırılan konudaki evreni temsil edecek sayıda ve yapıda örneklemeden birtakım sayısal yöntemlerle sonuçlar elde edilmektedir. Nicel araştırmada örneklemin konu hakkındaki fikrinin yönü sorgulanır. Nicel araştırmada temsil önemli olduğundan araştırma evrenini en iyi şekilde temsil edecek sayıda ve yapıda örneklemin olabildiğince doğru tespiti ve bunlara doğru soruların yöneltilmesi önemlidir. Nicel araştırmada kullanılan yöntemlerin en güçlü yanları objektifliktir.

Nicel araştırma Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen “Mesleki Kaygı Ölçeği” ile yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış olup 45 maddeden oluşan ölçeğin sekiz faktörlü bir yapıdan oluştuğu görülmüş ve madde-toplam puan korelasyonlarının 0.23 ile 0.73 arasında olduğu, Cronbach Alfa katsayılarının ise 0.94 ile 0.67 arasında değiştiği görülmüştür. T-testi sonuçlarına bakıldığı zaman, üst %27 ile alt %27 grupların madde ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğu görülmüştür. Böylece geçerlik güvenirlik açısından bu çalışmada ölçeğin kullanılmasına karar verilmiştir.

3.2 Evren ve Örneklem

Evren; araştırma sonucunda ortaya çıkan verinin genellenmek istendiği elemanlar bütünü ifade edilebilir. Evren çok büyük, ulaşılması zor soyut bir kavram iken çalışma evreni ulaşılabilen evreni temsil eder. Bu nedenle çalışma evreni evrenle kıyaslandığında daha küçültülmüş ve daha somuttur. Araştırmanın evreni sosyal bilgiler öğretmen adaylarıdır. Evrenin tamamına erişebilmek mümkün olmadığı için çalışma grubu olarak 2021-2022 yılında öğrenim görüyor olan sosyal bilgiler öğretmen adayları belirlenmiştir. Bu gruptan ulaşılabilenler çalışmada değerlendirilmiştir. Verilere ulaşılabilirlik, ekonomiklik, ölçek kontrolünün sağlıklı bir şekilde sağlanabilmesi ve zaman kazanımı açısından çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmaya 295 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı katılmıştır ve bunların %44,07’si kadın, %55,93’ü erkektir.

Tablo 2 Katılımcıların Cinsiyete, Ailenin Aylık Geliri ve Yaşamının Çoğunu Geçirdiği Yere Göre Dağılımı

		F	%
Cinsiyet	Kadın	130	44,07
	Erkek	165	55,93
	Toplam	295	100
Ailenin Aylık Geliri	0-2800	40	13,56
	2801-4000	156	52,88
	4001-6000	80	27,12
	6001+	19	6,44
	Toplam	295	100
Yaşamının çoğunu geçirdiği yer	Köy\kasaba	52	17,63
	İlçe	150	50,85
	Şehir	61	20,68
	Büyükşehir	32	10,85
	Toplam	295	100

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunların ilkinin araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demografik yapılarını belirlemeyi ve onları tanımayı amaçlayan ve buna yönelik maddelerin yer aldığı “Kişisel Bilgi Formu” oluşturmaktadır. İkinci araç ise Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği”dir. Ölçeğin kullanımı için araştırmacılarından izin alınmıştır.

3.3.1 Mesleki Kaygı Ölçeği

Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce kaygı yaşamaları öngörülebilir bir durumdur. Öğrencilik rolünden sıyrılıp öğretmenlik rolüne geçiş aşamasında sınıf otoritesini sağlamak, iş bulma kaygısı, toplum baskısı, maaş durumu, okul yaşantısı, meslektaşları arasında kabul görme, öğrencilerle iletişim gibi birçok stresörden bahsedilebilir. Bu kaygılar ben-merkezli, görev-merkezli ve öğrenci-merkezli kaygılar olmak üzere üç başlık altında toplanabilir (Fuller, 1969; Smith, 2000; Taşğın, 2006). Ben-merkezli kaygılar kişinin kendisine yönelik içsel kaygılarını oluşturur. Kendini yeterli hissetmeme, başarı temelli kaygılardır ve kişiye yoğun stres altında bırakır. Görev-merkezli kaygılar ise kişinin öğretici olma rolüyle ilgili kaygı yaşamaları durumudur. Bu kaygıyla baş edebilmek için de eğitimde kullanabileceği, materyalleri, yol ve yöntemleri araştırma çabası içerisine girer. Son olarak, öğrenci-merkezli kaygı, kişiyi öğrencinin zihinsel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilme konusunda güdüler. Öğretmen adaylarının kaygılarının ölçülmesi için farklı ölçekler geliştirilmiş ve genellikle Fuller (1969) ile Fuller ve Bown (1975)'un çalışmaları baz alınmıştır.

Bir diğer araç olan "Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği" Cabı ve Yalçınalp tarafından 2013 yılında öğretmen adaylarının mesleki kaygısını ölçmeye yönelik geliştirilmiş olup, bu ölçeğin mesleki kaygıyı ölçebileceği ve yeterli düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. 8 alt boyut ve 45 maddeden oluşur bunlar şu şekilde özetlenebilir;

Görev merkezli kaygı (14) : Öğretmenlik mesleğini seçmemde kararsızlık yaşamaktan

Ekonomik/sosyal merkezli kaygı (7) : Toplumda mesleğime yönelik saygının azalmasından

Öğrenci / iletişim merkezli kaygı (6) : Öğrencilerimle iletişim kuramamaktan

Meslektaş ve veli merkezli kaygı (5) : Meslektaşlarımdan alan bilgimi yetersiz bulmasından

Kişisel gelişim merkezli kaygı (4) : Sıkıcı bir öğretmen olmaktan

Atama merkezli kaygı (3) : Atama sınavı sonucu herhangi bir yere atanamamaktan

Uyum merkezli kaygı (3) : İstemediğim bir bölgede/şehirde görev yapmaktan

Okul yönetimi merkezli kaygı (3) : Okul yönetiminin bana adil davranmamasından.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışma Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileri üzerinde yapılmış ve yukarıda bahsedilen ölçme araçları ile veriler toplanmıştır. Bu veriler toplanırken devam etmekte olan Covid-19 pandemisi nedeniyle süreç aksamış hatta uzamıştır. Tez önerisinde daha hızlı yürütülmesi planlanan veri toplama süreci 2 katına çıkmıştır. 2021-2022 eğitim yılının yüzyüze başlaması nedeniyle de veriler bazen sınıf ortamında dersin hocasından izin alınarak toplanabiliyorsa de bunun dışında ölçme aracı dijital ortama taşınmış ve öğrencilerin iletişim gruplarına bu araçlar atılmıştır. Böylece 295 kişilik azımsanmayacak bir gruba ulaşılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Veriler toplandıktan sonra sayısallaştırılması tamamlanmış ve excel ortamına aktarılmıştır. Bu noktadan sonra gerekli analizlerin yapılabilmesi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Çıkan sonuçlar istatistiki bilgiye dayanılarak araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu kısım araştırma kapsamında uygulanan ölçeğe verilen cevapların analiz edildiği kısımdır. Ölçekteki ifadeler bazı değişkenlere göre karşılaştırılacak ve yorumlanacaktır. Her ne kadar analiz sonuçları verilecek de olsa bu kısımda derin bir yorumlamaya girilmeyecektir. Bulgular kısmındaki sonuçlar tartışma kısmında bütüncül bir bakış açısıyla ele alınacaktır. Çalışma kapsamında uygulanan ölçek 5'li Likert tipi ölçek olup verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Veriler, cinsiyet, ailenin aylık gelir seviyesi ve yetiştikleri yere göre analiz edildi. Çizelge 1'de katılımcıların cinsiyetleri açısından frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Araştırmaya katılan 295 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı katılımcının %44,07'si kadın, %55,93'ü erkektir. Sosyal bilgiler eğitimi öğrencilerinin cinsiyet dağılımına bakıldığında kadın ve erkek öğrenci sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumuna göre dağılımını gösteren çizelge aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan 295 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı katılımcının %52,88'i 2800-4000 TL, %27,12'si 4001-6000 TL, %13,56'sı 0-2800 TL ve %6,44'ü 6001 TL üzeri aylık gelire sahiptir. Bu veriler değerlendirildiğinde öğrencilerin ailelerinin çok büyük bir kısmının düşük-orta gelire sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşamlarının çoğunu geçirdiği yere göre dağılımını gösteren çizelge aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan 295 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı katılımcının %50,85'i yaşamının büyük çoğunluğunu ilçede, %20,68'i şehirde, %17,63'ü köy\kasabada ve %10,85'i büyükşehirde geçirmiştir. Bu veriler değerlendirildiğinde öğrencilerin çok büyük bir kısmının ekonomik düzeyleri ile de paralel olarak yaşamının büyük çoğunluğunu ilçede geçirdiği görülmüştür.

Araştırmamızın 1. alt problemi “Katılımcıların mesleki kaygıları ne düzeydedir?” olarak belirlenmişti. Bu doğrultuda kullanılan Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ)’nden alınan toplam puan ve alt ölçeklerinden alınan puanlar ile ilgili veri analizi yapılmış, Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 3 Katılımcıların Mesleki Kaygı Ölçeğinden Aldığı Puanlar

Alt Faktörler	N	M	SD
Görev Merkezli Kaygı		32.32	7.745
Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı		54.32	10.403
Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı		21.26	3.987
Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı		12.18	3.521
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	295	11.14	2.907
Atanma Merkezli Kaygı		40.12	8.859
Uyum Merkezli Kaygı		38.54	8.001
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı		19.58	3.407
Mesleki Kaygı Toplamı		229.46	48.83

Tablo 5’e göre öğrencilerin Mesleki Kaygı Ölçeğinin sekiz faktörü arasında en fazla kaygı yaşadıkları alan “Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı”dır. Bunu takip eden “Atanma Merkezli Kaygı”dır. En düşük çıkarsa “Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı” ve “Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı”dır.

Araştırmamızın 2. alt problemi “Katılımcıların mesleki kaygı düzeyleri hangi alanlarda cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşma gösteren maddeler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 4 Cinsiyete Bağlı Farklılıkları Gösteren Kruskal Wallis Testi

Madd e No	Madde	Değişken	N	Sıra Ortalaması	sd	X2	p	
1	Öğretmenlik seçmemde yaşamaktan	Mesleğini	Erkek	165	170,50	1,39	5,58	,017
		kararsızlık	Kadın	130	123,01			
2	Atama sınavından düşük not almaktan		Erkek	165	167,74	1,36	15,01	,000
			Kadın	130	131,99			
3	Atama sınavı sonucu herhangi bir yere atanamamaktan		Erkek	165	168,05	1,35	10,51	,001
			Kadın	130	131,09			
4	Atama sınavı sonucu istediğim bir yere atanamamaktan		Erkek	165	170,88	1,42	5,90	,015
			Kadın	130	124,91			
5	Öğrencilerimle kuramamaktan	iletişim	Erkek	165	188,58	1,23	20,53	,000
			Kadın	130	110,03			
6	Öğrencilerimden görememekten	saygı	Erkek	165	168,05	1,28	5,11	,000
			Kadın	130	126,97			
7	Öğrencilerimin sorunlarının varamamaktan	farkına	Erkek	165	124,80	1,26	13,63	,000
			Kadın	130	171,03			
8	Öğrencilerimle kuramamaktan	empati	Erkek	165	180,30	1,23	17,86	,000
			Kadın	130	115,01			
9	Öğrencilerimin sevmemesinden	beni	Erkek	165	171,74	1,28	6,04	,001
			Kadın	130	124,05			
10	Problemlili öğrenciler ile başta çıkamamaktan		Erkek	165	99,27	1,28	38,49	,000
			Kadın	130	190,51			
11	Bilgilerimi	öğrenciye	Erkek	165	179,31	1,32	15,06	,000

	aktaramamaktan		Kadın	130	116,33			
12	Öğrencilerimin mesleki bilgilerini bulmalarından	yetersiz	Erkek	165	190,59	1,33	21,07	,000
			Kadın	130	100,01			
13	Öğrencilerimin ilgisini çekememekten	derse	Erkek	165	188,21	1,90	20,31	,000
			Kadın	130	110,10			
14	Öğrencilerimin bilemeyeceğim bir soruyu sorduklarında yaşamaktan	panik	Erkek	165	211,21	1,26	40,57	,000
			Kadın	130	78,99			
15	Hazırlıksız derse girmekten		Erkek	165	177,07	1,23	7,79	,000
			Kadın	130	117,91			
16	Derste bilgi ve becerilerimi öğrencilerime aktaramamaktan		Erkek	165	189,32	1,23	21,53	,000
			Kadın	130	108,22			
17	Öğrencilerime değerlendirme yöntemleri uygulayamamaktan	etkin	Erkek	165	168,03	1,12	4,61	,000
			Kadın	130	126,98			
18	Bireysel farklılıkları önüne alarak işleyememekten	göz ders	Erkek	165	167,32	1,17	3,27	,002
			Kadın	130	128,70			
19	Derslerimde yöntem ve yerinde kullanamamaktan	öğretim tekniklerini	Erkek	165	170,55	1,08	6,02	,045
			Kadın	130	124,36			
20	Sınıfta öğretimi edememekten	organize	Erkek	165	122,11	1,12	15,63	,000
			Kadın	130	172,67			
21	Sınıfta sağlayamamaktan	otorite	Erkek	165	130,07	1,27	10,32	,000
			Kadın	130	165,37			
22	Etkin bir sınıf yönetimi için		Erkek	165	133,97	1,18	3,31	,000

	yeterli		Kadın	130	166,02			
	olamamaktan							
23	Okul yönetiminin bana adil davranmamasından	Erkek		165	130,01	1,28	10,61	,031
		Kadın		130	165,98			
24	Okulda öğrenci veya meslektaşlarım tarafından şiddete maruz kalmaktan	Erkek		165	70,68	1,17	41,09	,000
		Kadın		130	224,21			
25	Sınıfta ders anlatırken kontrol amaçlı (okul müdürü, müfettiş, vs. tarafından) izleniyor olmaktan	Erkek		165	181,30	1,24	18,59	,000
		Kadın		130	116,03			
26	Meslektaşlarımın alan bilgimi yetersiz bulmalarından	Erkek		165	175,66	1,26	12,69	,000
		Kadın		130	119,35			
27	Velilerin beni yetersiz bulmalarından	Erkek		165	169,15	1,24	5,11	,018
		Kadın		130	125,36			
28	Görev yaptığım çevreye uyum sağlayamamaktan	Erkek		165	174,03	1,36	13,17	,013
		Kadın		130	121,77			
29	Mesleğimde kendimi geliştireceğim olanakları bulamamaktan	Erkek		165	127,94	1,26	3,95	,026
		Kadın		130	167,12			
30	Sıkıcı bir öğretmen olmaktan	Erkek		165	166,51	1,46	2,86	,000
		Kadın		130	129,32			
31	Öğrenciye iyi bir model olamamaktan	Erkek		165	169,31	1,42	9,14	,001
		Kadın		130	125,76			
32	Okulda benden mesleğimin gerektirdiği özellikleri taşıyamamaktan	Erkek		165	167,89	1,35	4,54	,002
		Kadın		130	128,10			

Tablo 4'e bakıldığında cinsiyet değişkenine göre;

- “Öğretmenlik Mesleğini seçmemde kararsızlık yaşamaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2(1) = 5,58$; $p < 0.05$]. Tablo 4'de verilen sıra ortalamaları erkeklerin kadınlardan daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.
- “Atama sınavından düşük not almaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2(1) = 15,01$; $p < 0.05$]. Tablo 4'de verilen sıra ortalamaları erkeklerin kadınlardan daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir. Bunun bir sebebi erkeklerden toplumsal anlamda beklenen ekonomik kazanç beklentisi olabilir.
- “Atama sınavı sonucu herhangi bir yere atanamamaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2(1) = 10,51$; $p < 0.05$]. Tablo 4'de verilen sıra ortalamaları erkeklerin kadınlardan daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.
- “Atama sınavı sonucu istediğim bir yere atanamamaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2(1) = 5,90$; $p < 0.05$]. Tablo 4'de verilen sıra ortalamaları erkeklerin kadınlardan daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.
- “Öğrencilerimle iletişim kuramamaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2(1) = 20,53$; $p < 0.05$]. Tablo 4'de verilen sıra ortalamaları erkeklerin kadınlardan daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.
- “Öğrencilerimden saygı görememekten” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2(1) = 5,11$; $p < 0.05$]. Tablo 1'de verilen sıra ortalamaları erkeklerin kadınlardan daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.
- “Öğrencilerimin sorunlarının farkına varamamaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2(1) = 13,63$;

$p < 0.05$]. Tablo 4’de verilen sıra ortalamaları kadınların erkeklerden daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.

- “Öğrencilerimle empati kuramamaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2 (1) = 17,86; p < 0.05$]. Tablo 4’de verilen sıra ortalamaları erkeklerin kadınlardan daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.
- “Öğrencilerimin beni sevmemesinden” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2 (1) = 6,04; p < 0.05$]. Tablo 4’de verilen sıra ortalamaları erkeklerin kadınlardan daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.
- “Problemlili öğrenciler ile başa çıkamamaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2 (1) = 38,49; p < 0.05$]. Tablo 4’de verilen sıra ortalamaları kadınların erkeklerden daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.
- “Bilgilerimi öğrenciye aktaramamaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2 (1) = 15,06; p < 0.05$]. Tablo 4’de verilen sıra ortalamaları erkeklerin kadınlardan daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.
- “Öğrencilerimin mesleki bilgilerimi yetersiz bulmalarından” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2 (1) = 21,07; p < 0.05$]. Tablo 4’de verilen sıra ortalamaları erkeklerin kadınlardan daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.
- “Öğrencilerimin derse ilgisini çekememekten” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2 (1) = 20,31; p < 0.05$]. Tablo 4’de verilen sıra ortalamaları erkeklerin kadınlardan daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.
- “Öğrencilerimin bilemeyeceğim bir soruyu sorduklarında panik yaşamaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2 (1) = 40,507 p < 0.05$]. Tablo 4’de verilen sıra ortalamaları erkeklerin kadınlardan daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.

- “Hazırlıksız derse girmekten” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2(1) = 7,79; p < 0.05$]. Tablo 4’de verilen sıra ortalamaları erkeklerin kadınlardan daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.
- “Derste bilgi ve becerilerimi öğrencilerime aktaramamaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2(1) = 21,53; p < 0.05$]. Tablo 4’de verilen sıra ortalamaları erkeklerin kadınlardan daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.
- “Öğrencilerime etkin değerlendirme yöntemleri uygulayamamaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2(1) = 4,61; p < 0.05$]. Tablo 4’de verilen sıra ortalamaları erkeklerin kadınlardan daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.
- “Bireysel farklılıkları göz önüne alarak ders işleyememekten” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2(1) = 3,27; p < 0.05$]. Tablo 4’de verilen sıra ortalamaları erkeklerin kadınlardan daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.
- “Derslerimde öğretim yöntem ve tekniklerini yerinde kullanamamaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2(1) = 6,02; p < 0.05$]. Tablo 4’de verilen sıra ortalamaları erkeklerin kadınlardan daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.
- “Sınıfta öğretimi organize edememekten” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2(1) = 15,63; p < 0.05$]. Tablo 4’de verilen sıra ortalamaları kadınların erkeklerden daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.
- “Sınıfta otorite sağlayamamaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2(1) = 10,32; p < 0.05$]. Tablo 4’de verilen sıra ortalamaları kadınların erkeklerden daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.

- “Etkin bir sınıf yönetimi için yeterli olamamaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2 (1) = 3,31; p < 0.05$]. Tablo 4’de verilen sıra ortalamaları kadınların erkeklerden daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.
- “Okul yönetiminin bana adil davranmamasından” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2 (1) = 10,61; p < 0.05$]. Tablo 4’de verilen sıra ortalamaları kadınların erkeklerden daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.
- “Okulda öğrenci veya meslektaşlarım tarafından şiddete maruz kalmaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2 (1) = 41,09; p < 0.05$]. Tablo 4’de verilen sıra ortalamaları kadınların erkeklerden daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.
- “Sınıfta ders anlatırken kontrol amaçlı (okul müdürü, müfettiş, vs. tarafından) izleniyor olmaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2 (1) = 18,59; p < 0.05$]. Tablo 4’de verilen sıra ortalamaları erkeklerin kadınlardan daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.
- “Meslektaşlarımın alan bilgimi yetersiz bulmalarından” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2 (1) = 12,69; p < 0.05$]. Tablo 4’de verilen sıra ortalamaları erkeklerin kadınlardan daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.
- “Velilerin beni yetersiz bulmalarından” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2 (1) = 5,11; p < 0.05$]. Tablo 4’de verilen sıra ortalamaları erkeklerin kadınlardan daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.
- “Görev yaptığım çevreye uyum sağlayamamaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2 (1) = 13,17; p < 0.05$]. Tablo 4’de verilen sıra ortalamaları erkeklerin kadınlardan daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.

- “Mesleğimde kendimi geliştireceğim olanakları bulamamaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2(1) = 3,95; p < 0.05$]. Tablo 4’de verilen sıra ortalamaları kadınların erkeklerden daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.
- “Sıkıcı bir öğretmen olmaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2(1) = 2,86; p < 0.05$]. Tablo 4’de verilen sıra ortalamaları erkeklerin kadınlardan daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.
- “Öğrenciye iyi bir model olamamaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2(1) = 9,14; p < 0.05$]. Tablo 4’de verilen sıra ortalamaları erkeklerin kadınlardan daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir.
- “Okulda benden mesleğimin gerektirdiği özellikleri taşıyamamaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2(1) = 4,54; p < 0.05$]. Tablo 4’de verilen sıra ortalamaları erkeklerin kadınlardan daha fazla kaygı duyduğunu göstermektedir. Mesleki Kaygı Ölçeği incelendiğinde faktörde toplanan maddelerin ifade ettiği anlamlara bakılarak sekiz faktör başlığı altında toplanmıştır. Bu başlıklar;
- Faktör-1: Görev Merkezli Kaygı (1, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23’üncü maddeleri içermektedir)
- Faktör-2: Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı (32, 33, 34, 38, 39, 40, 41’inci maddeleri içermektedir)
- Faktör-3: Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı (5, 6, 7, 8, 9, 10’uncu maddeleri içermektedir)
- Faktör-4: Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı (26, 28, 29, 30, 31’inci maddeleri içermektedir)
- Faktör-5: Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı (42, 43, 44, 45’inci maddeleri içermektedir)

- Faktör-6: Atanma Merkezli Kaygı (2, 3, 4'üncü maddeleri içermektedir)
- Faktör-7: Uyum Merkezli Kaygı (35, 36, 37'nci maddeleri içermektedir)
- Faktör-8: Okul Yönetimi Merkezli Kaygı (24, 25, 27'nci maddeleri içermektedir)

Maddelerden alınan ve Tablo-1'de verilen puanlar incelendiği zaman tüm faktörlerde erkeklerin kadınlardan daha fazla kaygı yaşadığı görülmektedir. Kadınların aldığı puanlar incelendiği zaman faktörler arasında en fazla görev merkezli kaygı yaşadıkları görülmektedir.

Ailelerin Aylık Gelir Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmamızın 3. alt problemi "Katılımcıların mesleki kaygı düzeyleri hangi alanlarda gelir seviyesi değişkenine göre farklılaşmaktadır?" olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda gelir seviyesi değişkenine bağlı olarak farklılaşma gösteren maddeler aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Tablo-7'den itibaren kullanılan Kruskal Wallis Testi One-Way ANOVA'nın non-parametrik karşılığıdır. Verilerin normal dağılım göstermemesi sebebi ile Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 5 Madde 1 ile İlgili Kruskal Wallis Testi

		Değişken	N	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p
		0-2800	40	170,31	1,22	9,32	,031
Öğretmenlik seçmemde yaşamaktan	mesleğini	2801-4000	156	131,51			
	kararsızlık	4001-6000	80	124,90			
		6001+	19	99,27			

Öğrencilerin gelir seviyesine göre incelendiğinde "Öğretmenlik mesleğini seçmemde kararsızlık yaşamaktan " ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2=9,32$; $p<0.05$]. Anlamlı farklılığın hangi

değişkenler arasında bulunduğunu anlamak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 6 Madde 1 ile İlgili Mann Whitney-U Testi

Gelir seviyesi	N	Sıra ortalaması	M-W-u	p
0-2800	40	50,02	1302	,018
6001+	19	12,5		
2801-4000	156	164,03	305,500	,022
6001+	19	18,32		
0-2800	40	50	502,500	,033
4001-6000	80	75		

Tablo 6'ya göre;

- Gelir seviyesi 0-2800 TL arası olan öğrenciler (SO=50,02), gelir seviyesi 6001 TL ve üzeri olan öğrencilerden (SO=12,5) daha fazla [U= 1302; p<0.05],
- Gelir seviyesi 2801-4000 TL olan öğrenciler (SO=164,03) gelir seviyesi 6001 TL ve üzeri olan öğrencilerden (SO=18,32) daha fazla [U=305,5; p<0.05],
- Gelir seviyesi 0-2800 TL arası olan öğrenciler (SO=40) gelir seviyesi 4001-6000 olan öğrencilerden (SO=80) daha fazla [U= 502,5; p<0.05] kaygı duymaktadırlar. Gelir seviyesi daha düşük olan öğrencilerin daha fazla kaygı yaşadığı görülmektedir.

Tablo 7 Madde 2 ile İlgili Kruskal Wallis Testi

	Değişken	N	Sıra ortalaması	Sd	X2	p
Atama sınavından düşük not almak	0-2800	40	198,25	1,23	5,27	,027
	2801-4000	156	152,33			
	4001-6000	80	16,32			
	6001+	19	102,87			

Öğrencilerin gelir seviyesine göre incelendiğinde “Atama sınavından düşük not almak” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$\chi^2=5,27$; $p<0.05$]. Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasında bulunduğunu anlamak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 8 Madde 2 ile ilgili Mann Whitney-U Testi

Gelir seviyesi	N	Sıra ortalaması	M-W-u	p
0-2800	40	68,02	1602,500	,016
6001+	19	29,35		
2801-4000	156	175,31	480,500	,022
6001+	19	32,25		
0-2800	40	56,57	202,500	,033
4001-6000	80	54,36		
0-2800	40	120,38	206	,045
2801-4000	156	115,32		

Tablo 8'e göre;

- Gelir seviyesi 0-2800 TL arası olan öğrenciler (SO=68,02), gelir seviyesi 6001 TL ve üzeri olan öğrencilerden (SO=29,35) daha fazla [$U=1602,5$; $p<0.05$],
- Gelir seviyesi 2801-4000 TL olan öğrenciler (SO=175,31) gelir seviyesi 6001 TL ve üzeri olan öğrencilerden (SO=32,25) daha fazla [$U=480,5$; $p<0.05$],
- Gelir seviyesi 0-2800 TL arası olan öğrenciler (SO=56,57) gelir seviyesi 4001-6000 olan öğrencilerden (SO=54,36) daha fazla [$U=202,5$; $p<0.05$],
- Gelir seviyesi 0-2800 TL arası olan öğrenciler (SO=120,38) gelir seviyesi 2801-4000 TL arası olan öğrencilerden (SO=115,32) daha fazla [$U=206$; $p<0,05$] kaygı duymaktadırlar. Gelir seviyesi daha düşük olan öğrencilerin daha fazla kaygı yaşadığı görülmektedir.

Tablo 9 Madde 3 ile İlgili Kruskal Wallis Testi

	Değişken	N	Sıra ortalaması	Sd	X2	p
Atama sınavı sonucu herhangi bir yere atanamamak	0-2800	40	188,21	1,41	13,53	,022
	2801-4000	156	169,58			
	4001-6000	80	99,31			
	6001+	19	86,47			

Öğrencilerin gelir seviyesine göre incelendiğinde “Atama sınavı sonucu herhangi bir yere atanamamak” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2=13,53$; $p<0.05$]. Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasında bulunduğunu anlamak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 10 Madde 3 ile İlgili Mann Whitney-U Testi

Gelir seviyesi	N	Sıra ortalaması	M-W-u	p
0-2800	40	73,07	912,500	,017
6001+	19	22,35		
2801-4000	156	195,49	703	,016
6001+	19	42,45		
0-2800	40	69,80	401,500	,049
4001-6000	80	67,37		
0-2800	40	128,48	302,500	,047
2801-4000	156	122,02		
4001-6000	80	39,69	105	,049
6001+	19	41,03		

Tablo 10'a göre;

- Gelir seviyesi 0-2800 TL arası olan öğrenciler (SO=73,03), gelir seviyesi 6001 TL ve üzeri olan öğrencilerden (SO=22,35) daha fazla [U=912,5; p<0.05],
- Gelir seviyesi 2801-4000 TL olan öğrenciler (SO=195,49) gelir seviyesi 6001 TL ve üzeri olan öğrencilerden (SO=42,45) daha fazla [U=703; p<0.05],
- Gelir seviyesi 0-2800 TL arası olan öğrenciler (SO=69,80) gelir seviyesi 4001-6000 olan öğrencilerden (SO=67,37) daha fazla [U=401,5; p<0.05],
- Gelir seviyesi 0-2800 TL arası olan öğrenciler (SO=128,48) gelir seviyesi 2801-4000 TL arası olan öğrencilerden (SO=122,02) daha fazla [U=302,5; p<0,05],
- Gelir seviyesi 4001-6000 TL arası olan öğrenciler (SO=39,69) gelir seviyesi 6001 TL ve üzeri olan öğrencilerden (SO=41,03) daha fazla [U=105; p<0,05] kaygı yaşadığı görülmektedir.

Tablo 11 Madde 12 ile ilgili Kruskal Wallis Testi

	Değişken	N	Sıra ortalaması	Sd	X2	p
	0-2800	40	58,23	1,44	5,03	,048
Öğrencilerimin mesleki bilgilerimi yetersiz bulmaları	2801-4000	156	154,03			
	4001-6000	80	74,31			
	6001+	19	25,50			

Öğrencilerin gelir seviyesine göre incelendiğinde “Öğrencilerimin mesleki bilgilerimi yetersiz bulmaları” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [X2=5,03; p<0.05]. Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasında bulunduğunu anlamak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 12 Madde 12 ile İlgili Mann Whitney-U Testi

Gelir seviyesi	N	Sıra ortalaması	M-W-u	p
4001-6000	80	75,03	101	,049
6001+	19	27,80		

Tablo 12'ye göre;

- Gelir seviyesi 4001-6000 TL arası olan öğrenciler (SO=75,03) gelir seviyesi 6001 TL ve üzeri olan öğrencilerden (SO=27,80) daha fazla [U=101; p<0,05] kaygı yaşadığı görülmektedir.

Tablo 13 Madde 19 ile İlgili Kruskal Wallis Testi

	Değişken	N	Sıra ortalaması	Sd	X2	p
Derslerimde öğretim yöntem ve tekniklerini yerinde kullanamamak	0-2800	40	32,21	1,28	8,17	,019
	2801-4000	156	155,43			
	4001-6000	80	90,95			
	6001+	19	17,52			

Öğrencilerin gelir seviyesine göre incelendiğinde “Derslerimde öğretim yöntem ve tekniklerini yerinde kullanamamaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [X2=8,17; p<0.05]. Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasında bulunduğunu anlamak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 14 Madde 19 ile İlgili Mann Whitney-U Testi

Gelir seviyesi	N	Sıra ortalaması	M-W-u	p
0-2800	40	30,03	109,500	,011
6001+	19	28,55		
2801-4000	156	59,62	403	,020
4001-6000	19	113,59		
0-2800	40	30,25	301,5	,036
4001-6000	80	90,88		

Tablo 14'e göre;

- Gelir seviyesi 0-2800 TL arası olan öğrencilerin (SO=30,03), gelir seviyesi 6001 TL ve üzeri olan öğrencilerden (SO=28,55) daha fazla [U=109,5; p<0.05],
- Gelir seviyesi 4001-6000 TL arası olan öğrencilerin (SO=113,59) gelir seviyesi 2801-4000 TL olan öğrencilerden (SO=59,62) daha fazla [U=403; p<0.05],
- Gelir seviyesi 4001-6000 TL arası olan öğrencilerin (SO=90,88) gelir seviyesi 0-2800 TL arası olan öğrencilerden (SO=30,25) daha fazla [U=301,5; p<0.05] kaygı yaşadığı görülmektedir.

Tablo 15 Madde 21 ile İlgili Kruskal Wallis Testi

	Değişken	N	Sıra ortalaması	Sd	X2	p
Sınıfta otorite sağlayamamak	0-2800	40	38,57	1,28	7,26	,021
	2801-4000	156	200,99			
	4001-6000	80	40,02			
	6001+	19	21,23			

Öğrencilerin gelir seviyesine göre incelendiğinde “Sınıfta otorite sağlayamamak” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [X²=7,26; p<0.05]. Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasında bulunduğunu anlamak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 16 Madde 21 ile İlgili Mann Whitney-U Testi

Gelir seviyesi	N	Sıra ortalaması	M-W-u	p
2801-4000	156	195,11	405,5	,044
0-2800	40	30,28		
2801-4000	156	205,77	201	,041
4001-6000	80	21,53		
2801-4000	156	192,33	320,5	,039
6001+	19	28,54		
0-2800	40	63,55	570	,039
4001-6000	80	55,98		

Tablo 16'ya göre;

- Gelir seviyesi 2801-4000 TL arası olan öğrencilerin (SO=195,11), gelir seviyesi 0-2800 TL olan öğrencilerden (SO=30,28) daha fazla [U=405,5; p<0.05],
- Gelir seviyesi 2801-4000 TL arası olan öğrencilerin (SO=205,77) gelir seviyesi 4001-6000 TL olan öğrencilerden (SO=21,53) daha fazla [U=201; p<0.05],
- Gelir seviyesi 2801-4000 TL arası olan öğrencilerin (SO=192,33) gelir seviyesi 6001 TL ve üzeri olan öğrencilerden (SO=28,54) daha fazla [U=320,5; p<0.05],

- Gelir seviyesi 0-2800 TL arası olan öğrencilerin (SO=63,55) gelir seviyesi 4001-6000 TL olan öğrencilerden (SO=55,98) daha fazla [U=570; p<0.05] kaygı yaşadığı görülmektedir.

Tablo 17 Madde 24 ile İlgili Kruskal Wallis Testi

	Değişken	N	Sıra ortalaması	Sd	X2	p
Okulda öğrenci veya meslektaşlarım tarafından şiddete maruz kalmaktan	0-2800	40	152,11	1,13	13,17	,032
	2801-4000	156	130,03			
	4001-6000	80	32,77			
	6001+	19	29,19			

Öğrencilerin gelir seviyesine göre incelendiğinde “Okulda öğrenci veya meslektaşlarım tarafından şiddete maruz kalmaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [X2=13,17; p<0.05]. Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasında bulunduğunu anlamak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 18 Madde 24 ile İlgili Mann Whitney-U Testi

Gelir seviyesi	N	Sıra ortalaması	M-W-u	p
0-2800	40	98,02	624	,026
6001+	19	57,44		
2801-4000	156	187,88	205	,028
6001+	19	47,66		

Tablo 18’e göre;

- Gelir seviyesi 0-2800 TL arası olan öğrencilerin (SO=98,02), gelir seviyesi 6001 TL ve üzeri olan öğrencilerden (SO=57,44) daha fazla [U=624; p<0.05],
- Gelir seviyesi 2801-4000 TL arası olan öğrencilerin (SO=187,88) gelir seviyesi 6001 TL ve üzeri olan öğrencilerden (SO=47,66) daha fazla [U=205; p<0.05] kaygı yaşadığı görülmektedir.

Tablo 19 Madde 27 ile İlgili Kruskal Wallis Testi

	Değişken	N	Sıra ortalaması	Sd	X2	p
Velilerin beni yetersiz bulmalarından	0-2800	40	27,99	1,71	12,97	,033
	2801-4000	156	134,79			
	4001-6000	80	47,03			
	6001+	19	39,21			

Öğrencilerin gelir seviyesine göre incelendiğinde “Velilerin beni yetersiz bulmalarından” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [X2=12,97; p<0.05]. Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasında bulunduğunu anlamak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 20 Madde 27 ile İlgili Mann Whitney-U Testi

Gelir seviyesi	N	Sıra ortalaması	M-W-u	p
2801-4000	156	129,91	102	,049
4001-6000	80	107,18		
2801-4000	156	58,22	540,5	,021
6001+	19	127,33		
0-2800	40	23,67	423,5	,015
4001-6000	80	100,66		

Tablo 20'ye göre;

- Gelir seviyesi 2801-4000 TL arası olan öğrencilerin (SO=129,91) gelir seviyesi 4001-6000 TL olan öğrencilerden (SO=107,18) daha fazla [U=102; p<0.05],
- Gelir seviyesi 6001 TL ve üzeri olan öğrencilerin (SO=127,33) gelir seviyesi 2801-4000 TL arası olan öğrencilerden (SO=58,22) daha fazla [U=540,5; p<0.05],
- Gelir seviyesi 4001-6000 TL arası olan öğrencilerin (SO=23,67) gelir seviyesi 0-2800 TL olan öğrencilerden (SO=100,66) daha fazla [U=423,5; p<0.05] kaygı yaşadığı görülmektedir.

Tablo 21 Madde 28 ile İlgili Kruskal Wallis Testi

	Değişken	N	Sıra ortalaması	Sd	X2	p
Görev yaptığım çevreye uyum sağlayamamaktan	0-2800	40	52,54	1,54	10,67	,025
	2801-4000	156	102,41			
	4001-6000	80	160,77			
	6001+	19	67,83			

Öğrencilerin gelir seviyesine göre incelendiğinde “Görev yaptığım çevreye uyum sağlayamamaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [X²=10,67; p<0.05]. Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasında bulunduğunu anlamak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 22 Madde 28 ile İlgili Mann Whitney-U Testi

Gelir seviyesi	N	Sıra ortalaması	M-W-u	p
2801-4000	156	98,02	266,5	,036
4001-6000	80	107,18		
2801-4000	156	78,24	440,5	,023
6001+	19	119,97		

Tablo 22'ye göre;

- Gelir seviyesi 4001-6000 TL arası olan öğrencilerin (SO=107,18) gelir seviyesi 2801-4000 TL olan öğrencilerden (SO=98,02) daha fazla [U=266,5; p<0.05],
- Gelir seviyesi 6001 TL ve üzeri olan öğrencilerin (SO=119,97) gelir seviyesi 2801-4000 TL arası olan öğrencilerden (SO=78,24) daha fazla [U=440,5; p<0.05] kaygı yaşadığı görülmektedir.

Yaşamının çoğunu geçirdiği yer Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmamızın 4. alt problemi “Katılımcıların mesleki kaygı düzeyleri hangi alanlarda yaşamının çoğunu geçirdiği yer değişkenine göre farklılaşmaktadır?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda yaşamının çoğunu geçirdiği yer değişkenine bağlı olarak farklılaşma gösteren maddeler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 23 Madde 4 ile İlgili Kruskal Wallis Testi

	Değişken	N	Sıra ortalaması	Sd	X2	p
	Kasaba\ Köy	52	19,88	1,42	7,87	,037
Atama sınavı sonucu istediğin bir yere atanamamaktan	İlçe	150	78,44			
	Şehir	61	190,71			
	Büyükşehir	32	165,53			

Öğrenciler yaşamının çoğunu geçirdiği yere göre incelendiğinde “Atama sınavı sonucu istediğin bir yere atanamamaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [X2=7,87; p<0.05]. Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasında bulunduğunu anlamak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 24 Madde 4 ile İlgili Mann Whitney-U Testi

Yaşamının çoğunu geçirdiği yer	N	Sıra ortalaması	M-W-u	p
Kasaba\ Köy	52	28,72	280,5	,037
Şehir	61	99,71		
Kasaba\ Köy	52	19,14	360,5	,021
Büyükşehir	32	84,99		
İlçe	150	129,62	407	,041
Büyükşehir	32	167,41		

Tablo 24'e göre;

- Yaşamının çoğunu geçirdiği yer Şehir olan öğrencilerin (SO=99,71), Kasaba\ Köy olan öğrencilerden (SO=28,72) daha fazla [U=280,5; p<0.05],
- Yaşamının çoğunu geçirdiği yer Büyükşehir olan öğrencilerin (SO=84,99), Kasaba\ Köy olan öğrencilerden (SO=19,14) daha fazla [U=360,5; p<0.05],
- Yaşamının çoğunu geçirdiği yer Büyükşehir olan öğrencilerin (SO=167,41), İlçe olan öğrencilerden (SO=129,62) daha fazla [U=407; p<0.05] kaygı yaşadığı görülmektedir.

Tablo 25 Madde 28 ile İlgili Kruskal Wallis Testi

Değişken	N	Sıra ortalaması	Sd	X2	p
Kasaba\ Köy	52	170,21	1,31	11,37	,040
Görev yaptığım çevreye uyum sağlayamamaktan	İlçe	150	52,99		
	Şehir	61	72,85		
	Büyükşehir	32	101,74		

Öğrenciler yaşamının çoğunu geçirdiği yere göre incelendiğinde “Görev yaptığım çevreye uyum sağlayamamaktan” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [$X^2=11,37$; $p<0.05$]. Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasında bulunduğunu anlamak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 26 Madde 28 ile İlgili Mann Whitney-U Testi

Yaşamının çoğunu geçirdiği yer	N	Sıra ortalaması	M-W-u	p
Kasaba\ Köy	52	110,52	372,5	,040
Şehir	61	62,56		
İlçe	150	98,91	308,5	,039
Büyükşehir	32	138,51		

Tablo 26’ya göre;

- Yaşamının çoğunu geçirdiği yer Kasaba\ Köy olan öğrencilerin (SO=110,52), Şehir olan öğrencilerden (SO=62,56) daha fazla [$U=372,5$; $p<0.05$],
- Yaşamının çoğunu geçirdiği yer Büyükşehir olan öğrencilerin (SO=138,51), İlçe olan öğrencilerden (SO=98,91) daha fazla [$U=308,5$; $p<0.05$] kaygı yaşadığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal Bilgiler Eğitimi öğrencileri ve her biri birer öğretmen adayı olan toplamda 295 kişiye, Cabi ve Yalçınalp (2013)'in geliştirmiş oldukları “Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ)” uygulanmıştır. Bu çalışma Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bazı değişkenlere göre tespit etmeye çalıştığımız bulgular şu şekildedir:

Cinsiyet değişkeninden bağımsız olarak, araştırmanın 1. alt problemine ilişkin olarak bulunan sonuçta, genel olarak faktörler arasında en fazla kaygı duyulan üç konuya baktığımız zaman birinci sırada “Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı” olduğu görülmektedir. Bu durum yine olumsuz çalışma şartları ve az olan devlet atamaları ile açıklanabilir. İkinci sırada ise birinci faktörle alakalı olan “Atanma Merkezli Kaygılar” bulunmaktadır. Üçüncü sırada ise “Uyum Merkezli Kaygı” olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının atanma merkezli kaygılarının yüksek olmasının nedenleri arasında atanmayı bekleyen binlerce öğretmen adayının olması da yadsınamaz bir gerçektir. Bu durumun önüne geçilebilmesi içinde arz talep ilişkisini dengeli bir şekilde düzenlemek gerekmektedir. Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümlerine gerektiği kadar ve ihtiyaç doğrultusunda öğrenci almak en doğru karar olacaktır. Bölümde öğrenim gören öğrencileri de nitelikli birer öğretmen olarak yetiştirmek, günümüz ve gelecek kuşak öğretmen adaylarına fayda sağlayarak mesleğe yönelik tutum ve kaygı düzeylerini olumlu yönde etkileyecektir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre, araştırmanın 2. alt problemi olan cinsiyet değişkenine

göre yapılan analizde, tüm maddeler için kadın ve erkek adaylar arasındaki fark istatistik olarak anlamlıdır. Ölçek maddelerine bakıldığında genel olarak erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha kaygılı oldukları görülmüştür. Bunun sebebi olarak toplumsal cinsiyet rolleri gösterilebilir. Erkekler toplum tarafından yüklenen evi geçindirme, iş bulma, para kazanma rolleri, başarı ve sorumluluk anlamında beklentileri daha yüksek olduğundan kaygı düzeylerinin de daha yüksek çıkmış olma ihtimali vardır. Buna ek olarak öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığının azalması, öğretmenlik atamalarının azalması ve özel sektörde düşük maaşla çalıştırılma gibi sebeplerden dolayı da kaygı düzeyleri yüksek çıkmış olabilir.

Araştırmamızın 3. alt problemi olan öğretmen adaylarının gelir düzeyine göre yaşadıkları kaygıya ilişkin edindiğimiz verilere göre büyük oranda maddi geliri görece diğerine göre düşük olan katılımcıların yüksek olan katılımcıdan daha fazla kaygı yaşadığı tespit edilmiştir. Ailelerinin gelir düzeylerinin öğretmen adaylarının kaygıları üzerinde etkisi olduğu açıkça görülmektedir.

Araştırmamızın 4. alt problemi olan öğretmen adaylarının yaşamlarının çoğunu geçirdiği yere göre yaşadıkları kaygıya ilişkin edindiğimiz verilere bakıldığında çok fazla farklılık çıkmadığı yalnızca iki maddede farklılaşma olduğu görülmektedir. Adayların yaşadıkları yerden bağımsız şekilde yaklaşık olarak eşit kaygı yaşıyor olmaları, katılımcıların yaşadıkları yerlerin sosyo-kültürel ya da ekonomik olarak birbirinden çok farklı olmadığını düşündürmektedir.

Fuller (1969)'in çalışmasının temelinde yer alan öğretmen kaygılarının dönemselliği düşünüldüğünde bu çalışma "erken dönem kaygıları" kategorisinde yer almaktadır. Ancak burada özel bir ayırım bu çalışmanın öğretmenlerin mesleğe başlamadan önceki kaygılarına odaklanmasından ortaya çıkar. Bu noktada Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin içinde yer aldığı bağlam önemlidir. Ülkemizde öğretmenlik mesleğine yönelik kaygıların ağırlığı yapılan tüm çalışmaların da gösterdiği gibi öğretmenlik mesleğine atanmak ve meslek sırasında baskı görmemek ile alakalıdır.

Bu çalışmada da varsayımların çoğunun doğru olduğu saptanmıştır. Meslek öncesi kaygıları yüksek olan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri farklı açılardan incelendiğinde mesleki kaygı alt boyutlarından öğrenci/iletişim merkezli kaygı, kişisel gelişim merkezli kaygı, atanma merkezli kaygı ve uyum merkezli kaygı alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Bu çalışmanın sonuçları ışığında denilebilir ki öğretmen adaylarının kaygılarını kontrol altında tutmak ve akademik özyeterliklerini hizmet öncesi eğitimlerle artırmak mümkündür. Bu nedenle Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin ve akademik özyeterlik algılarının incelenmesi onların anlama, açıklama, çözme ve tutumlarını geliştirmelerine olanak sağlayabilir. Ayrıca, bu çalışmanın sonucu öğretmenlerin eğitim programlarının iyileştirilmesine, eğitim sürecindeki çabalarının yoğunlaştırılmasına, zorlukların üstesinden gelme becerilerinin geliştirilmesine ve akademik motivasyon ve başarılarının artırılmasına da katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak, tespit edilen kaygıların Sosyal Bilgiler eğitimi sırasında, aday öğretmenlerin öğrencilik hayatı devam ederken giderilmesi, kaygıyla başetme becerilerinin öğretilmesi, sorun çözme becerilerinin artırılması, kriz yönetimi ve kişisel gelişim yetilerinin kazandırılması öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin ülkemizdeki kalitesini arttıracığından bu öğretmenlerin yetiştireceği nesillerin de akademik ve pratik becerilerinde hali hazırda var olan seviyelerinden ileriye gitmesini sağlayacaktır. Bu durum toplumsal değişimi ve gelişimi de destekleyecektir ve bu şekilde eğitim ve öğretim hedefleri beklenen düzeye ulaşmış olacaktır.

ÖNERİLER

- Kamu hizmetleri alanında öğretmenlere yapılacak pozitif hizmetler öğretmen adaylarının ekonomik/sosyal kaygılarını azaltılmasında etkili olabilir
- Eğitim fakültelerine öğrenci alma sayılarını azaltıp, atama sayılarının artırılması kaygıyı azaltmada etkili olacağı düşünülmektedir.

- Öğretmen adaylarına eğitimler verilirken bilgi çağının gerektirdiği nitelikli öğretmen yetiştirilmesinin önemi vurgulanarak mesleğe karşı olumlu tutum arttırılabilir.
- Hizmet öncesi ve sonrası çeşitli seminerler verilerek öğretmenliği önemini anlatan eğitimler verilmesi adayların bu konuda bilinçlenmesi sağlanabilir.
- Adayların kaygıyla baş etme, sorunları çözebilme, kriz yönetimi gibi becerilerin geliştirilmesi için eğitimler verilebilir.



KAYNAKÇA

- Akın, A., & Çetin, B. (2007). Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26(1).
- Akpınar, B. (2013). Öğretmen Adaylarının Stres Nedenleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2).
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmüallimîn’in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, (20).
- Ateş, A., & Altun, E. (2008). Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 28(3).
- Barr, R. D., Barth, J. L. & Shermis, S. S. (1977). *Defining The Social Studies*. Arlington, VA: National Council for the Social Studies.
- Besoluk, Ş. & Horzum, M. B. (2011). Prospective Teachers’ Views Regarding Pedagogical Courses, Field Knowledge Courses and Willingness to Serve as a Teacher. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(1).
- BM Raportörü [ONU]. (2020a). Relatora da ONU: Estados devem combater violência doméstica na quarentena por COVID-19. Retrievent From (03.07.2020): ONU Brasil website: <https://nacoesunidas.org/relatorada-onu-estados-devem-combater-violencia-domestica-na-quarentena-por-covid-19/>
- BM Raportörü [ONU]. (2020b). Violencia machista durante el confinamiento ha tenido un repunte “horroroso”. Retrievent From (03.07.2020): <https://www.france24.com/es/20200406-repunte-violencia-machistacuarentena-coronavirus-mujeres-victimas>
- Bohning, G., Hale, L., & Chowning, F. (1999). Change-of-carrier Preservice Elementary Teachers: Their concerns about teaching science. *Education*, 120(1).

- Boyacı, Ş. D. B., Küçükylmaz, E. A., & Genç-Ersoy, B. (2016). Future Of Classroom Teaching According To The Pre Service Classroom Teachers. *Journal of Education and Future*, (9), 1-30.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D., & Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları..Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 83-97.
- Borich, G. D. (1996). *Effective Teaching Methods*. (3rd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Burden, P. R. (1979). Teachers' perceptions Of The Characteristics And Influences On Their Personal And Professional Development. The Ohio State University.
- Bradbury-Jones, C., & Isham, L. (2020). The Pandemic Paradox: The Consequences Of Covid-19 On Domestic Violence. *Journal of Clinical Nursing*. (29).
- Cabı, E., & Yalcinalp, S. (2009). Öğretmen adaylarının mesleki ve eğitim teknolojilerini kullanma kaygı düzeylerine yönelik görüşleri. In 9th. International Educational Technology Conference (pp. 579-584).[^]
- Capel, S.A. (1997). Changes and students' anxieties and concerns after their first and second practices. *Educational Research*, 39(2).
- Ceviz, H. (2018). *Toplumdaki Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı İle Öğretmenin Mesleki Motivasyonu Arasındaki İlişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Düzce: Düzce Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics Of Qualitative Research: Techniques And Procedures For Developing Grounded Theory*. Sage publications.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications.
- Çelik, H. (2008). Pre-service efl teachers' reported concerns and stress for practicum in Turkey. *Education and Science*, 33(150), 97-108.
- Çifter, İ. (1985). *Psikiyatri I*. Gata Eğitim Yayınları: Ankara.

- Danielson, C. (1996). *Enhancing Professional Practice: A Framework For Teaching*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Doğanay, A., ve Sari, M. (2004). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılma Düzeyi Ve Bu Değerlerin Kazandırılması Surecinde Açık Ve Örtük Programın Etkilerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(3), 356-383.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods İn Applied Linguistics*. Oxford university press.
- Dunn, K. E., & Rakes, G. C. (2010). Producing Caring Qualified Teachers: An Exploration Of The İnfluence Of Pre-Service Teacher Concerns On Learnercenteredness. *Teaching and Teacher Education*, (26).
- Durna, U. (2005). A Tipi Ve B Tipi Kişilik Yapıları Ve Bu Kişilik Yapılarını Etkileyen Faktörlerle İlgili Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(1), 275-290.
- Elkerton, C.A. (1984). An investigation of stress experienced by beginning teachers During practice teaching. *South African Journal of Education*, 4, 97-102.
- Engle, S.H. & Ochoa, A.S. (1988). *Education for Democratic Citizenship: Decision Making in the Social Studies*. New York. Teacher College Press.
- Erbaş, M. K., Varol, Y. K., & Ünlü, H. (2014). Beden eğitimi öğretim yeterliliği ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 16-27.
- Eryetiş, M. V. (2016). Meslek Seçimi ve Mesleki Rehberlik. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, (44).
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American educational research journal*, 6(2), 207-226.
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Teacher education: The 74th yearbook of the national society for the study of education (Part II). *Chicago: The University of Chicago*.

- Fuller, F., Parsons, J.S., & Watkins, J.E. (1973). *Concerns of teachers: research and Reconceptualization*. The research and development centre of teacher Education, University of Texas at Austin.
- Geçtan, E. (1995). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Disi Davranislar*. Istanbul: *On ikinci yayınevi*
- Gibson, M. A. (1976). Approaches To Multicultural Education In The United States: Some Concepts And Assumptions. *Anthropology & Education Quarterly*, 7(4), 7-18.
- Gordon, E. J. (2016). Concerns Of The Novice Physical Education Teacher. *The Physical Educator*, 73(4).
- Gökçe, E. & Demirhan, C. (2005). Teacher Candidates and Supervising Teachers' Opinions about Activities of Teaching Practice in Elementary Schools. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 38, (1): 43-71.
- Gray, L., & Taie, S. (2015). Public School Teacher Attrition and Mobility in the First Five Years: Results from the First through Fifth Waves of the 2007-08 Beginning Teacher Longitudinal Study. First Look. NCES 2015-337. *National center for education statistics*.
- Gregorc, A. F., & Hendrix, D. F. (1973). Are Turned-off Teachers Turning Off Your Schools?. *School Management*, 17(3), 8-33.
- Griffin-Jeansome, C. & Caliste, E. R. (2001). Pupil Perceptions Of Teachers As A Function Of Teacher Concerns. *Education*, 104(3), 250-257.
- Gudykunst, W. B., & Nishida, T. (2001). Anxiety, Uncertainty, And Perceived Effectiveness Of Communication Across Relationships And Cultures. *International journal of intercultural relations*, 25(1), 55-71.
- Guillaume, A. M., & Rudney, G. L. (1993). Student teachers' growth toward independence: An analysis of their changing concerns. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 65-80.
- Hagger, H., & Malmberg, L. (2010). Pre-service teachers' goals and future-time extension concerns, and well-being, *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-11.

- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in Schools: Facilitating The Process*. Suny Press.
- Harun, E. R., & KAYA, M. F. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Stres Kaynaklarının Belirlenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(2), 1-15.
- Jong, O., D. (2000). The teacher trainer as researcher: exploring the initial pedagogical Content concerns of prospective science teachers, *European Journal of Teacher Education*, 23(2), 127-132. <http://dx.doi.org/10.1080/713667273>
- Joseph, D.C. (2010). *Changing junior high resource teachers' concerns towards inclusion through professional development*. Unpublished Doctoral Dissertation. Arizona State University.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kurmadan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi Genişletilmiş 4. Baskı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaplan, A., & İpek, A.S. (2002). Matematik Öğretmenliği Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 27(125), 69-73
- Karaduman, G. B., & Ceviz, A. E. (2018). Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Eğitim Sürecinde ve Öğrenci Yönlendirilmesinde Yaşadıkları Sorunlar. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 1(1), 1-17.
- Katz, L.G. (1972). Developmental Stages Of Preschool Teachers. *Elementary School Journal*, 73,50-54.
- Kaymakçı, S., & Ata, B. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgilerin Doğasıyla İlgili Görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 35-64.
- Koytak, E. (2020). Meslek Sosyolojisinde Teorik Yaklaşımlar. *Journal of Economy Culture and Society*, 61(1).
- Kuzgun, Y. (1994). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kyriacou,C. (1997). *Effective teaching in schools: Theory and practice*. Nelson

- Thorner Ltd. Retrieved 12 March 2012 from:
<http://www.waterstones.com/waterstonesweb/products/chris+kyriacou/effective+teaching+in+schools/5276855/>
- Kyriacou,C.& Stephens, P.(1999). Student-teachers' concerns during teaching practice, *Evaluation and Research in Education*, 13(1), 18-31.
- Lazarus, R. S. (1966). Psychological stress and the coping process.
- Luthans, Fred (1995), *Organizational Behavior*, 7. B., Literatür Yay., İstanbul.
- Lin, Kuo-Jui.(1997). *Inservice needs, teaching concerns, and predictions Variables of high school physical education teachers in Taiwan*. Unpublished doctoral dissertation, University of Northern, Colorado.
- Lotter,C. (2004).Pre-service science teachers' concerns through classroom observations and student teaching: special focus on inquiry teaching. *Science Educator*,13(1), 29-38.
- Melnick, S.A. & Meister,D.G. (2008). A Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns, *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39-56.
- Meydan, A. (2010). Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Dördüncü Sınıf "Yaşadığımız Yer" Ünitesini Öğrenmelerine Ve Kalıcılığa Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 149-157.
- Mok, Y. F (2005). Teacher Concerns and teacher life stages. *Research in Education*,73,53-72.
- Moorhead, G., & Griffin, R. W. (1992). Organization behavior. *Princeton: Houghton, Mifflin*.
- Morton, L.L., Vesco, R., Williams, N.H., & Awender, M. A. (1997). Student-teacher Anxieties related to class management, pedagogy, evaluation, and staff Relations. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 69–89.
- Oral, B. and Dağlı, A. (1999). Öğretmen adaylarının okul deneyimine ilişkin algıları. *Çağdaş Eğitim*, 254, 18-24.
- ÖREN, N., & TÜRKOĞLU, H. (2006). Öğretmen Adaylarında Tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16).

Özdemir, A. Ş. & Çanakçı, O. (2005). "Okul deneyimi ı" dersinin öğretmen adaylarının

Öğretim-öğrenme kavramlarına ve öğretmen-öğrenci rollerine bakış açıları
Üzerindeki etkileri. *İlköğretim-Online* 4(1), 73-80.

Özder, H., Konedralı, G., & Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(2), 253-275.

Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDU Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 29-48.

Öztürk, C., & Otluoğlu, R. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler. *Sürat Yayınları, İstanbul*.

Paese, P.C. & Zinkgraf, S.(1991). The Effect Of Student-Teaching On Teacher Efficacy And Teacher Stress. *Journal of Teaching Physical Education*, 10(3), 307-315.

Payne, B. D., & Manning, B.H. (1990). The Effect Of Cognitive Self-Instructions On Preservice Teachers' Anxiety About Teaching. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 261-267.

Peterson, P. L., & Clark, C. M. (1978). Teachers' reports of their cognitive processes during teaching. *American educational research journal*, 15(4), 555-565.

Picard, R. W., & Rosalind, W. (2000). Toward agents that recognize emotion. *VIVEK-BOMBAY*, 13(1), 3-13.

Pigge, F. L., & Marso, R.N. (1987). Relationship between student characteristics and Changes in attitudes, concerns, anxieties and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of Educational Research*, 81(2), 109-115.

Piland, D. E. (1992). *Developmental stages of elementary student-teachers: A descriptive study*. Unpublished Doctoral Dissertation, the University of Akron, Akron, USA.

Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91-110.

- Reeves, C. K. & Kazalskis, R. (1985). Concerns of preservice and inservice teachers. *The Journal of Educational Research*, 78(5), 267-271.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(1), 311-326.
- Rogers, W.A. (1992). *Managing teacher stress*. Great Britain: Pitman Publishing.
- Ryan, K., & Kokol, M. (1988). The aging teacher: A developmental perspective. *Peabody Journal of Education*, 65(3), 59-73.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*, 1-19.
- Saracaloğlu, A.S. and Dinçer, B.(2009). A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 1, 320-325.
- Sarıcoban, A. (2009). Pre-service teachers' concerns about student teaching through classroom observations, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 703-707.
- Schempp, P. Sparkes, A. & Templin, T. (1998). Identity and induction: Establishing the self in the first years of teaching. In R. Lipka (Ed.), *Role of the self in teacher development* (pp.142 – 164). New York: State University of New York Press.
- Schulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Smith, B. P. (2000). Emerging themes in problems experienced by student teachers: A framework for analysis. *College Student Journal*, 34(4), 633-633.
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilgiler öğretiminde ilke, strateji, yöntem ve teknikler. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. 4(2).
- Spielberger, C.D. (1972). *Anxiety: Current Trend in Theory and Research*. New York: Akademik Press.

- Spielberger, C. D. (2010). State-Trait anxiety inventory. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1-1.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sözer, E. (2008). Sosyal Bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Ş. Yaşar, (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (41-55). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sumison, J. & Thomas, D. (1995). *Stress management for student-teachers in the practicum. Paper presented at the annual conference of the Australian Association, for Research in Education*. Hobart, Australia, 26±30 November.
- Şar, A., Işıklar, A., & Aydoğan, İ. (2012). Atama Bekleyen Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumunu Yordayıcı Değişkenlerin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 257-271.
- Şişman, M. and Acat, M. B. (2003). A Study of school experiences practices and its effect on the perception of teaching profession. *Fırat University Journal of Social Science* 13(1), 235-250.
- Taşğın, Ö. (2006). Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğretmen Adaylarının Meslekî Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 679-686.
- Steffy, B. E., Wolfe, M. P., Pasch, S. H., & Enz, B. J. (Eds.). (2000). *Life cycle of the career teacher*. Corwin Press.
- Tay, B. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretiminin Dünü, Bugünü ve Yarını. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri içinde* (5-24). Ankara: Maya Akademi.
- Tufan, E., & Güdek, B. (2008). Müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 6(1), 25-40.
- Tunçeli, H. İ. (2013). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58.

- Tural, A. (2018). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre okul deneyimi dersinin öğretmenlik mesleğine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya: Amasya Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Uygur, M., & Yelken Yanpar, T. (2010). Sosyal Bilgiler Dersinde Grup Çalışmasıyla Gazete Küpürlerinden Poster Oluşturma Tekniğinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. *Milli Eğitim*, 39(185), 314-327.
- Varol, Y., Erbaş, M. K., & Ünlü, H. (2014). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Yordama Gücü. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 113-123.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Wagner, L. A. (2008). Occupational Stress And Coping Resources Of K--12 Probationary Teachers, Doctoral Thesis / Dissertation
- Wanqing, Z. (2020). Domestic violence cases surge during COVID-19 epidemic. *Sixth Tone*, 2.
- Yaşar, Ş., & Bayır, Ö. G. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Sosyal Bilgiler. *Education Sciences*, 5(3), 1213-1225.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları Ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Zaman, S., & Coşkun, O. (2007). Orta Öğretim Öğrencilerinin Coğrafya Derslerine Karşı Tutumları Üzerine Bir Araştırma: Erzurum Örneği. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 12(17), 17-32.
- Zarillo, J. J. (2016). *Sosyal bilgiler öğretimi: İlkeler ve Uygulamalar*. B. Tay ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

EKLER

MESLEKİ KAYGI ÖLÇEĞİ

		(1) Çok Kaygılanıyorum	(2) Orduka Kaygılanıyorum	(3) Kısmen Kaygılanıyorum	(4) Çok Az Kaygılanıyorum	(5) Kaygılanmıyorum
1	Öğretmenlik mesleğini seçmemde kararsızlık yaşamaktan					
2	Atama sınavından düşük not almaktan					
3	Atama sınavı sonucu herhangi bir yere atanamamaktan					
4	Atama sınavı sonucu istediğim bir yere atanamamaktan					
5	Öğrencilerimle iletişim kuramamaktan					
6	Öğrencilerimden saygı görememekten					
7	Öğrencilerimin sorunlarının farkına varamamaktan					
8	Öğrencilerimle empati kuramamaktan					
9	Öğrencilerimin beni sevmemesinden					
10	Problemlı öğrenciler ile başa çıkamamaktan					
11	Bilgilerimi öğrenciye aktaramamaktan					
12	Öğrencilerimin mesleki bilgimi yetersiz bulmalarından					
13	Öğrencilerimin derse ilgisini çekememekten					
14	Öğrencilerimin bilemeyeceğim bir soruyu sorduklarında panik yaşamaktan					
15	Hazırlıksız derse girmekten					
16	Ders öncesi derse gireceğim için huzursuzluk yaşamak					
17	Derste bilgi ve becerilerimi öğrencilerime aktaramamaktan					
18	Öğrencilerime etkin değerlendirme yöntemleri uygulayamamaktan					
19	Bireysel farklılıkları göz önüne alarak ders işleyememekten					
20	Derslerimde öğretim yöntem ve tekniklerini yerinde kullanamamaktan					
21	Sınıfta öğretimi organize edememekten					
22	Sınıfta otorite sağlayamamaktan					
23	Etkin bir sınıf yönetimi için yeterli olamamaktan					
24	Okul yönetimi ile problem yaşamaktan					
25	Okul yönetiminin bana adil davranmamasından					
26	Meslektaşlarım ile iletişim kuramamaktan					
27	Okulda ders araç gereçlerinin yetersiz olmasından					
28	Okulda öğrenci veya meslektaşlarım tarafından şiddete maruz					

	kalmaktan					
		(1) Çok Kaygılanıyorum	(2) Orduka Kaygılanıyorum	(3) Kısmen Kaygılanıyorum	(4) Çok Az Kaygılanıyorum	(5) Kaygılanmıyorum
29	Sınıfta ders anlatırken kontrol amaçlı (okul müdürü, müfettiş vs. tarafından) izleniyor olmaktan					
30	Meslektaşlarımlın alan bilgimi yetersiz bulmasından					
31	Velilerin beni yetersiz bulmasından					
32	Mesleğimden elde edeceğim gelir ile normal bir yaşantıya sahip olamayacağımdan					
33	Mesleğimden elde edeceğim gelir ile ailemin ihtiyaçlarını karşılayamamaktan					
34	Toplumda mesleğime yönelik saygının azalmasından					
35	Öğretmenlik mesleğini seçtiğimden dolayı pişman olmaktan					
36	İstemediğim bir bölgede/şehirdede görev yapmaktan					
37	Görev yaptığım çevreye uyum sağlayamamaktan					
38	Mesleğimde kendimi geliştireceğim olanakları bulamamaktan					
39	Mesleğimi yaptığım yerde sosyal ve kültürel faaliyetlerin kısıtlı olmasından					
40	Çalışma (sınıf) ortamının mesleğimi yapmaya uygun olmamasından					
41	Gelirim yetersiz olmasından dolayı sosyal ve kültürel faaliyetlerimin kısıtlanmasından					
42	Öğrendiğim bilgi ve becerilerin bana yeterli olacağını düşünerek kendimi yenileyememekten					
43	Sıkıcı bir öğretmen olmaktan					
44	Öğrenciye iyi bir model olamamaktan					
45	Okulda benden beklenen mesleğimin gerektirdiği özellikleri taşıyamamaktan					

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

No	Madde ve Faktörler	Ort.	SS.	Düzeltilen Madde Toplam Korela. ¹	t (Alt%27-Üst%27) ²
Faktör 1 (Görev Merkezli Kaygı)					
1	Öğretmenlik mesleğini seçmemde kararsızlık yaşamaktan	3.604	1.241	0.48	-9.07
11	Bilgilerimi öğrenciye aktaramamaktan	3.861	1.074	0.63	-10.53
12	Öğrencilerimin mesleki bilgimi yetersiz bulmalarından	3.800	1.092	0.67	-13.61
13	Öğrencilerimin derse ilgisini çekememekten	3.656	1.051	0.70	-13.66
14	Öğrencilerimin bilemeyeceğim bir soruyu sorduklarında panik yaşamaktan	3.635	1.079	0.61	-10.41
15	Hazırlıksız derse girmekten	3.625	1.148	0.52	-9.69
16	Ders öncesi derse gireceğim için huzursuzluk yaşamak	3.815	1.022	0.60	-13.04
17	Derste bilgi ve becerilerimi öğrencilerime aktaramamaktan	3.793	1.047	0.67	-13.61
18	Öğrencilerime etkin değerlendirme yöntemleri uygulayamamaktan	3.687	1.029	0.71	-13.58
19	Bireysel farklılıkları göz önüne alarak ders işleyememekten	3.570	1.110	0.63	-12.29
20	Derslerimde öğretim yöntem ve tekniklerini yerinde kullanamamaktan	3.612	1.077	0.69	-13.07
21	Sınıfta öğretimi organize edememekten	3.687	1.018	0.70	-14.40
22	Sınıfta otorite sağlayamamaktan	3.547	1.195	0.68	-15.66
23	Etkin bir sınıf yönetimi için yeterli olamamaktan	3.562	1.160	0.73	-18.65
Faktör 2 (Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı)					
32	Mesleğimden elde edeceğim gelir ile normal bir yaşantıya sahip olamayacağımdan	2.938	1.272	0.46	-7.78
33	Mesleğimden elde edeceğim gelir ile ailemin ihtiyaçlarını karşılayamamaktan	2.931	1.299	0.44	-7.73
34	Toplumda mesleğime yönelik saygının azalmasından	2.935	1.308	0.46	-8.24
38	Mesleğimde kendimi geliştireceğim olanakları bulamamaktan	3.011	1.215	0.60	-10.21
39	Mesleğimi yaptığım yerde sosyal ve kültürel faaliyetlerin kısıtlı olmasından	2.862	1.212	0.45	-8.47
40	Çalışma (sınıf) ortamının mesleğimi yapmaya uygun olmamasından	2.848	1.193	0.45	-7.73
41	Gelirim yetersiz olmasından dolayı sosyal ve kültürel faaliyetlerimin kısıtlanmasından	2.935	1.243	0.44	-7.55
Faktör 3 (Öğrenci / İletişim Merkezli Kaygı)					
5	Öğrencilerimle iletişim kuramamaktan	3.677	1.239	0.65	-13.97
6	Öğrencilerimden saygı görememekten	3.534	1.236	0.66	-16.03
7	Öğrencilerimin sorunlarının farkına varamamaktan	3.457	1.141	0.54	-8.92
8	Öğrencilerimle empati kuramamaktan	3.740	1.118	0.63	-11.50
9	Öğrencilerimin beni sevmemesinden	3.750	1.152	0.66	-12.88
10	Problemlili öğrenciler ile başa çıkamamaktan	3.325	1.217	0.67	-15.44
Faktör 4 (Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı)					
26	Meslektaşlarım ile iletişim kuramamaktan	3.704	1.095	0.61	-11.73
28	Okulda öğrenci veya meslektaşlarım tarafından şiddete maruz kalmaktan	3.728	1.161	0.47	-8.56
29	Sınıfta ders anlatırken kontrol amaçlı (okul müdürü, müfettiş vs. tarafından) izleniyor olmaktan	3.507	1.127	0.48	-7.71
30	Meslektaşlarımla alan bilgimi yetersiz bulmasından	3.851	1.018	0.63	-12.65
31	Velilerin beni yetersiz bulmasından	3.865	1.084	0.62	-11.86
Faktör 5 (Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı)					
42	Öğrendiğim bilgi ve becerilerin bana yeterli olacağını düşünerek kendimi yenileyememekten	3.527	1.125	0.56	-10.15
43	Sıkıcı bir öğretmen olmaktan	3.476	1.219	0.61	-12.15
44	Öğrenciye iyi bir model olamamaktan	3.730	1.174	0.66	-14.05
45	Okulda benden beklenen mesleğimin gerektirdiği özellikleri taşıyamamaktan	3.703	1.128	0.66	-12.79
Faktör 6 (Atama Merkezli Kaygı)					
2	Atama sınavından düşük not almaktan	2.544	1.253	0.34	-7.36
3	Atama sınavı sonucu <u>herhangi</u> bir yere atanamamaktan	2.441	1.247	0.23	-4.93
4	Atama sınavı sonucu <u>istediğim</u> bir yere atanamamaktan	2.630	1.346	0.23	-4.93

Faktör 7 (Uyum Merkezli Kaygı)					
35	Öğretmenlik mesleğini seçtiğimden dolayı pişman olmaktan	3.592	1.274	0.48	-9.43
36	İstemediğim bir bölgede/şehirde görev yapmaktan	3.073	1.288	0.51	-10.16
37	Görev yaptığım çevreye uyum sağlayamamaktan	3.167	1.268	0.60	-13.19
Faktör 8 (Okul Yönetimi Merkezli Kaygı)					
24	Okul yönetimi ile problem yaşamaktan	3.358	1.169	0.51	-8.84
25	Okul yönetiminin bana adil davranmamasından	3.131	1.179	0.50	-8.26
27	Okulda ders araç gereçlerinin yetersiz olmasından	2.743	1.138	0.25	-2.84
		¹ N=283	² n ₁ =n ₂ =76	P<.001	



