



T.C.

İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ATANAMAMA
KAYGILARININ UMUTSUZLUK DÜZEYLERİ VE BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şehmus SÜNER

165101128

Danışman: Dr. Menekşe ESKİCİ

İstanbul, 2019



T.C.
İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ATANAMAMA
KAYGILARININ UMUTSUZLUK DÜZEYLERİ VE BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tezi Hazırlayan: **Şehmus SÜNER**

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmen Adaylarının Atanamama Kaygılarının Umutsuzluk Düzeyleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmanın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Ağustos 2019

Şehmus SÜNER



ONAY

Tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Ağustos 2019

Şehmus SÜNER



ÖNSÖZ

Tez yazım sürecimde bana çok büyük desteği olan, yapabileceğime inanan ve bana da inandıran tez danışmanım sevgili hocam Dr. Öğr. Üyesi Menekşe Eskici'ye, eğitim hayatım boyunca benden katkılarını esirgemeyen tüm hocalarıma, Yüksek Lisans eğitiminin bana kazandırdığı ablam Nilüfer SAATCİOĞLU TINKİR'a, hayatım boyunca benden hiçbir şeyini esirgemeyen, ne istediysem olur oğlum diyen, Yüksek Lisans başında bizimle olup sonrasında aramızdan ayrılrsa da her zaman yanımda olduğunu hissettiğim canım babam Muhsin SÜNER'e, bana olan sınırsız sevgisiyle her zaman yanımda olduğunu hissettiren canım annem Azize SÜNER'e, varlıklarıyla yalnız olmadığımı bildiğim abilerim Canip SÜNER, Hikmet SÜNER, Mehmet SÜNER'e, ablalarım Sevim SÜNER ve Selma MISIRCI'ya, hayatın bana kazandırdığı dostlarım Resul DURAN ve Yunus TUĞRUL'a, psikoloji alanını sevmemde, istememde ve bu alanda Yüksek Lisans yapmamda katkısı olan arkadaşım Klinik Psikolog Esra KARACADAĞ' a ve araştırmama katılım sağlayan tüm öğretmen adaylarına teşekkürlerimi sunarım.

Ağustos 2019

şehmus SÜNER

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ATANAMAMA KAYGILARININ UMUTSUZLUK DÜZEYLERİ VE BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Şehmus Süner

Yüksek Lisans Tezi, Psikoloji Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Menekşe ESKİCİ

Ağustos, 2019 100 sayfa

Bu araştırma, öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının umutsuzluk düzeyi, cinsiyet, yaş, gelir durumu, okul türü, bölüm ve sınıf değişkenleri açısından incelenmesini kapsayan tarama modelli ve nicel desenli bir araştırmadır. Ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılan bu araştırmanın katılımcılarını İstanbul ilinde bulunan 3 vakıf 1 devlet üniversitelerinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğretmen adayları (1381 kadın ve 423 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği”, “Beck Umutsuzluk Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmıştır. İstatistik paket programı ile nicel veriler analiz edilmiştir. Analiz sürecinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve ANOVA (tek yönlü varyans analizi) teknikleri uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, kadın öğretmen adaylarının atanamama korkularının erkek öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha fazla olduğu bulunmuştur. 27+ yaş grubundaki öğretmen adaylarının atanamama korkuları, kişisel algıları ve atanamama kaygıları diğer yaş gruplarındaki öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca düşük gelire sahip olan öğretmen adaylarının da atanamama korkuları, kişisel algıları ve atanamama kaygıları diğer öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek olarak bulunmuştur. Devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının atanamama korkuları ve atanamama kaygıları vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek iken, vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kişisel algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe

öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının atanamama korkuları, atanamama kaygıları ve kişisel algıları diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Psikolojik Danışmalık ve Rehberlik bölümü ile İngilizce öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının atanamama korkuları, atanamama kaygıları ve kişisel algıları diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının atanamama korkuları, atanamama kaygıları ve kişisel algıları diğer sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek iken, 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının atanamama korkuları, atanamama kaygıları ve kişisel algıları diğer sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha düşük olarak sonuçlanmıştır. Ayrıca şiddetli umutsuzluk düzeyine sahip olan öğretmen adaylarının atanamama korkularının, atanamama kaygılarının ve kişisel algılarının da anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayları, Kaygı, Umutsuzluk

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE ANXIETY OF PRE-SERVICE TEACHERS' NOT TO BE APPOINTED TO TEACHERSHIP IN TERMS OF LEVEL OF HOPELESSNESS AND SOME VARIABLES

Şehmus Süner

Master Thesis, Department of Psychology

Advisor: Faculty Member Menekşe ESKİCİ

August, 2019, 100 pages

This research is a quantitative study with a descriptive model that includes the analysis of the anxiety of pre-service teachers' not to be appointed to teachership in terms of level of hopelessness, gender, age, income, school type, department and grade variables. The participants of this research, which is accessible by sampling method, are the pre-service teachers (1381 females and 423 males) studying in 3 foundation and 1 state universities in İstanbul in the 2018-2019 academic year. The data of the research were collected through "Anxiety Of Pre-Service Teachers' Not To Be Appointed To Teachership Scale", "Beck Hopelessness Scale" and "Personal Information Form ". Quantitative data were analyzed with statistical package program. In the analysis process, arithmetic mean, standard deviation, t-test and ANOVA (one-way analysis of variance) techniques were applied.

In the research, it was found that the fear of not to be appointed to teachership of female pre-service teachers was significantly higher than male pre-service teachers. It was concluded that the 27+ age group have significantly higher score than the other age groups all sub dimensions of the scale and all of the scale. The low-income pre-service teachers have significantly higher score than the other age groups all sub dimensions of the scale and all of the scale. It was concluded that the pre-service teachers studying at state university have higher score fears of not to be appointed to teachership and anxiety of pre-service teachers not to be appointed to teachership than the pre-service teachers studying at the foundation university, while the personal perceptions of pre-service teachers studying at the foundation were higher. It was

concluded that pre-service teachers studying at Turkish Language Teaching Department have significantly higher score than the other groups all sub dimensions of the scale and all of the scale. Pre-service teachers studying at Psychological Counseling and Guidance Department and English Language Teaching Department have significantly lower score than the other groups all sub dimensions of the scale and all of the scale. Pre-service teachers studying at 4th grade have significantly higher score than the other groups all sub dimensions of the scale and all of the scale while Pre-service teachers studying at 1th grade have significantly lower score than the other groups all sub dimensions of the scale and all of the scale In addition, it was found that the pre-service teachers who have severe hopelessness level have significantly higher score than the other groups all sub dimensions of the scale and all of the scale while.

Key Words: Teacher Candidates, Anxiety, Hopelessness

KISALTMALAR

BUÖ	:Beck Umutsuzluk Ölçeği
DSM	:Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
Ed.	:Editör
F	:Anova İstatistik Değeri
KPSS	:Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
N	:Örneklem Sayısı
ÖAAKÖ	:Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği
ÖABT	:Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı
ÖYGM	:Öğrenci Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
p	:Anlamlılık Düzeyi
PDR	:Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
SS	:Standart Sapma
t	:t Değeri
YÖK	:Yüksek Öğretim Kurulu
\bar{x}	:Aritmetik Ortalama

İÇİNDEKİLER

SAYFA NO

ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
KISALTMALAR	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
EKLER LİSTESİ	xiii

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Problem Cümlesi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlıkları	5
1.5. Tanımlar	5

2. BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

2.1. Eğitim Öğretim Süreci ve Öğretmenlik	6
2.2. Öğretmenlerde Bulunması Gereken Özellikler	6
2.3. Öğretmen Yetiştirme Süreci.....	11
2.4. Öğretmenlerin İstihdam Süreci	11
2.5. Öğretmenlerin İstihdam Sürecini Etkileyen Faktörler	15
2.6. Öğretmen Yetiştirme Tarihi	18
2.7. Kaygı	18
2.8. Kaygının Nedenleri	19
2.9. Kaygı Düzeyleri	20
2.10. Umutsuzluk	21
2.11. Umutsuzluğun nedenleri	22

2.12. Umutsuzluk Belirtileri.....	23
2.13. Umutsuzluk Yaklaşımları	24
2.13.1. Bilişsel Yaklaşım Kuramına Göre Umutsuzluk	24
2.13.2. Varoluşçu Kurama Göre Umutsuzluk	24
2.13.3. Psikanalitik Kurama Göre Umutsuzluk	25
2.13.3.1. Beck Modeli	25
2.14. Öğretmen Adaylarında Kaygı ve Umutsuzluk	31
2.14.1. Öğretmen Adayları ve Kaygı	31
2.14.2. Öğretmen Adayları ve Umutsuzluk.....	33

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	35
3.2. Katılımcılar.....	35
3.3. Veri Toplama Tekniği	37
3.4. Veri Toplama Araçları	37
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	38
3.4.2. Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği	38
3.4.3. Beck Umutsuzluk Ölçeği	39
3.5. Verilerin Analizi	ii

4. BÖLÜM

BULGULAR

4.1. “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği” nin Madde Düzeyleri	40
4.2. Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği” nin Alt Düzeylerine ilişkin Bulgular	42
4.3. Öğretmen Adaylarının “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği” nin Demografik Bilgilere Göre Değişimi	43
4.3.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği” Bulguları	43
4.3.2. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği” Bulguları	44
4.3.3. Öğretmen Adaylarının Gelir Durumlarına Göre “Öğretmen Adayları	

Atanamama Kaygısı Ölçeği” Bulguları	45
4.3.4. Öğretmen Adaylarının Okul Türüne Göre “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği” Bulguları	47
4.3.5. Öğretmen Adaylarının Bölüme Göre “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği” Bulguları	48
4.3.6. Öğretmen Adaylarının Sınıfa Göre “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği” Bulguları	51
4.3.7. “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği” nin Umutsuzluk Düzeyine Göre Değişimi	57

4. BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç	55
5.2. Öneriler	62
KAYNAKÇA	63
EKLER	83

TABLolar LİSTESİ

SAYFA

Tablo 3.1. Öğretmen adaylarının kişisel bilgileri	36
Tablo 3.2. Ölçek alt boyutlarının madde sayıları	38
Tablo 4.1. “ÖAAKÖ” nin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	41
Tablo 4.2. Öğretmen adaylarının “ÖAAKÖ” alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	42
Tablo 4.3. Öğretmen adaylarının “ÖAAKÖ” nin cinsiyete göre değişimi	43
Tablo 4.4. Öğretmen adaylarının “ÖAAKÖ” nin yaşa göre değişimi	44
Tablo 4.5. Öğretmen adaylarının “ÖAAKÖ” nin gelir durumuna göre değişimi	45
Tablo 4.6. Öğretmen adaylarının “ÖAAKÖ” nin okul türüne göre değişimi	46
Tablo 4.7. Öğretmen adaylarının “ÖAAKÖ” nin bölüme göre değişimi	46
Tablo 4.8. Öğretmen adaylarının “ÖAAKÖ” nin sınıfa göre değişimi	47
Tablo 4.9. Atanamama kaygısı ölçeğinin umutsuzluk düzeyine göre değişimi	49
Tablo 4.10. Bölüm değişkenine göre LSD bulguları	50
Tablo 4.11. Öğretmen adaylarının “ÖAAKÖ” nin sınıfa göre değişimi	51
Tablo 4.12. Sınıf değişkenine göre LSD bulguları	52
Tablo 4.13. Atanamama kaygısı ölçeğinin umutsuzluk düzeyine göre değişimi	53
Tablo 4.14. Umutsuzluk düzeyi değişkenine göre LSD bulguları	54

EKLER LİSTESİ

	SAYFA
EK-1 Bilgilendirilmiş Onam Formu	83
EK-2 Kişisel Bilgi Formu	84
EK-3 Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği	85
EK-4 Becek Umutsuzluk Ölçeği	86
EK-5 Arel Üniversitesi Etik Kurul Raporu	88
EK-6 Beck Umutsuzluk Ölçeği Kullanım İzni	89
EK-7 Özgeçmiş	90



1.BÖLÜM

GİRİŞ

Ülkelerin sosyal, kültürel, politik ve ekonomik değerlerine bağlı olarak kurulan ve geliştirilen, o toplumun normlarını yansıtan, karşılaşılan sorunların aşılmasında pay sahibi olan eğitim sistemleri vardır (Azar, 2011; Şahin, 2010). Bu sistemlerinde toplumun eğitimden beklentilerini yerine getirmede öğretmene büyük rol düşmektedir (Davran, 2006; Sönmez, 2010; Tatar, 2004; Taşkaya, 2012). Öğretmenler öğrencilerini bilgi, beceri, değer kazanmaya yönlendiren, öğretme sürecinde rehberlik görevi üstlenen eğitim sisteminin neferleridir (Eskici, 2013).

Öğretmenin eğitim sürecinde bir öğretici, otorite sahibi, öğrencilere ve topluma karşı rol model olan kişi olarak kabul edilmesi düşüncesi ve eğitime farklı yaklaşımlarla birlikte değişiklik kazanmıştır (Sünbül, 1996). 2005'ten itibaren Türkiye'de uygulanmakta olan öğretim programlarının benimsediği yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen bilgiyi sadece aktaran değil, öğrenciyi yaparak, yaşatarak öğrenmeye sevk eden olarak görülmektedir. Öğretmenlerin bu bağlamda görevleri daha etkin bir misyon kazanmıştır (Piper, Zuilkowski, Dubeck, Jepkemei ve King, 2018). Eğitim-öğretim hayatında rol alan unsurlara bakıldığında, ülkelerin geleceğine yön veren bireyleri yetiştiren, çağa ayak uydurma yolunda öğrencileri destekleyen ve rehberlik eden misyonu itibari ile paydaşları arasında belki de en büyük öneme sahip olanlar, öğretmenlerdir (Şahin, 2010). Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiye bakıldığında, eğitimde birbiriyle sürekli bağlantıda olan ana kavramlar olarak göze çarpmaktadır (Üstüner, 2004). Sosyal, teknolojik, bilimsel vb. gelişmelerle bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarının farklılaşmasından dolayı öğretmenin sürekli olarak kendini yenilemesi, gelişen dünya düzeninde birey yetiştirme sorumluluğunu taşıyabilmesi gerekmektedir (ÖYGM, 2006; Özkan ve Arslantaş, 2013). Üstüner (2004) tarafından eğitim sürecinin başarılı bir şekilde ilerlemesi için Milli Eğitim Bakanlığının kontrolünde olan eğitim programının, öğretmenin ve öğrencinin ahenk içerisinde olması en önemli nokta olarak belirtilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği öğretmenlerde olması gereken nitelikler Kamu Personeli Seçme Sınavında yeterli düzeyde ölçülememektedir (Yıldırım, Tabak ve Yavuz, 2012). Öğretmen adaylarının atanma sürecinde duyuşsal özelliklerinin az bir kısmı ele alınmakta ve bu özellikler yeterli düzeyde

ölçülememektedir (Yıldırım, Duru ve Yaşar 2017). Öğretmenlerin öğrencilere kaliteli bir eğitim sunmaları için duyuşsal özelliklerinin öneminin çok fazla olduğu bilinmektedir (Şişman, 2014; Taylor ve Mackenney, 2008).

Öğretmen adaylarının atanması için “Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi” tarafından yapılan sınavlarda adaylara ait kişisel özellikler ve mesleğe uygunlukları önemsenmemektedir (Canbulat ve Canbulat, 2015). Gerçekleştirilmiş olan bir araştırmada; Öğretim üyelerinin görüşlerinin incelenmiştir. Yapılan bu araştırmanın elde edilen bulguları neticesinde varılan sonucunda, atanma sürecinin öğretmenlik eğitime uygun olmadığı ve öğretmen adaylarının kişisel özelliklerinin de öğretmenlik eğitiminde ele alınması önemle vurgulanmaktadır (Canbulat, 2014). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada öğretmen adayları da “Kamu Personeli Seçme Sınavı” ile birlikte adayların kişisel özelliklerinin ve diksiyonlarının da değerlendirilmesi gerektiği görüşünü savunmaktadırlar (Özsarı, 2008). Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının kişisel özellikleri ile mesleki kaygıları arasında ilişki bulunmuştur (Çelik, 2007).

Fen bilgisi öğretmen adaylarının KPSS algılarının ölçüldüğü çalışmada; KPSS’ye girecek olan öğretmen adaylarının korku, endişe, kaygı gibi duygulara ve sınavı kazanmanın hayati öneme sahip olduğu, atanmalarının zorunlu olduğu gibi düşüncelere sahip oldukları görülmektedir (Yılmaz, Yalçın, Yalçın ve Kahraman, 2017). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada öğretmen adayları fakülteden KPSS’ye yönelik yeterli destek alamadıklarını ve bu durumun onların kaygı düzeyini arttırdığını göstermektedir (Özsarı, 2008). Beşoluk ve Horzum (2011) tarafından yapılan çalışmada atanma durumunun daha iyi olduğu bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin diğeri bölümlerde öğrenim gören öğrencilere göre pedagojik derslere daha çok önem verdikleri görülmektedir. Öğretmen yetiştirme sürecinde duyuşsal özelliklerin yani öğretmen adaylarının kaygıları, tutumları, öz yeterlik algıları umutsuzlukları gibi özelliklerinin önemli rol oynadığı söylenebilir. Geliştirilen öğretmen yetiştirme programlarında (1998-2006-2018) öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak bilişsel özelliklerine değinildiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının yetişmesinde duyuşsal özelliklere dikkat edilmesi açısından ilgili araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye’de öğretmenlerin atanmaları ile ilgili istatistiki veriler incelendiğinde ataması yapılan öğretmen sayısının mezun olup ta atama bekleyen öğretmen sayısı karşısında çok düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. 2017 yılı verilerine göre Matematik öğretmenliği (Lise) 343 öğretmen ataması yapılırken bu bölümün mezun olup ta atanmayı bekleyen öğretmen sayısının 27488 olduğu, Türk Dili ve Edebiyatı bölümüne 618 öğretmen ataması yapılırken bu bölümün mezun olup ta atanmayı bekleyen öğretmen sayısının 46332 olduğu, Tarih öğretmenliği bölümüne 185 öğretmen ataması yapılırken bu bölümün mezun olup ta atanmayı bekleyen öğretmen sayısının 26898 olduğu (Kamuajans, 2017), “MEB (Milli Eğitim Bakanlığı)” tarafından 2018 yılının Şubat ve Kasım aylarında 20’şer bin olmak üzere toplamda 40 bin kişilik sözleşmeli öğretmen ataması gerçekleştirilmiştir. Bu atamalarda bir kısım branşlara ayrılmış olan kontenjan sayısı fazlayken, bazılarında ayrılan kontenjan sayısı ise sınırlı sayıda kalmıştır (Kamudanhaber, 2018).

En çok atama yapılan öğretmenlikler listesini incelediğimizde, MEB tarafından son üç yıl içinde öğretmenlik branşlarına ayrılmış olunan kontenjanların benzer tutulduğu dikkat çekmektedir. 2016 yılından beri branş bazında en çok atamalarında: “Sınıf Öğretmenliği (6853 kişi), İngilizce Öğretmenliği (4040 kişi), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (3817 kişi), Okul Öncesi Öğretmenliği (3277 kişi), ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği (2854 kişi), ilk beşi oluşturmaktadır”. Nitekim 2018 yılında gerçekleştirilen iki atama içinde de aynı liste ilk beşte yer almıştır (Kamudanhaber, 2018)..

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının belirlenmesi ve öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, gelir durumu, okul türü, bölüm, sınıf ve umutsuzluk düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda tespit edilen sonuçların literatüre önemli katkı sağlayacağı beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Öğretmen adaylarının toplumun eğitimi için çok önemli bir role sahip oldukları, kişisel ve mesleki özelliklerinin eğitimin kalitesine doğrudan etki ettiği tartışılmaz bir gerçektir. Bu araştırmayla; öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının düzeylerinin ortaya konmasına, atanamama kaygılarının cinsiyetleri, yaşları, gelir durumları, okul türleri, bölümleri, sınıfları ve umutsuzluk düzeyleri

değişkenleri açısından ilişkilerinin tespit edilmesi çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçların ve önerilerin öğretmen adayı yetiştirme sürecinde eğitim sistemine katkıda bulunacağı, öğretmen adaylarının eğitim sürecinin büyük bir titizlikle tüm olumsuzluklardan arınarak geçirilmesi, öğrencilerine yaklaşımlarını ve verecekleri eğitimin kalitesini arttıracığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının kaygılarının ve umutsuzluklarının ölçüldüğü bu araştırma adayların duyuşsal özelliklerine dikkat çekmektedir. Öğretmenlik mesleğinin eğitimi için karar veren kurumların öğretmen adaylarındaki duyuşsal özelliklere dikkat çekmesi için bu çalışma bir büyüteç görevi üstlenmektedir. Elde edilen bulgularla beraber kaygı ve umutsuzluk kavramları birlikte incelenerek alan yazında doldurulması gereken bir eksikliği kapatmaktadır.

Yetiştirilen öğretmen adaylarının yapılan istihdamdan fazla olmasının, iş garantisi gibi bir güvencelerinin olmayışının adayları ne yapacakları konusunda bilgisizlik ve çaresizliğe götürdüğü görülmektedir. Bu durum onlarda kaygıya ve umutsuzluğa sebep olduğu düşünülmekte ve bu durum bu çalışma ile ölçülerek gözler önüne serilmek istenmiştir. Ayrıca bu araştırma ile öğretmen adaylarının çeşitli demografik özelliklerinin, duyuşsal özelliklerini etkileme gücünü belirleyerek öğretmen yetiştirme sürecinde demografik özelliklere göre iyileştirmelere gidilmesi konusunda ışık tutacak bulgulara ulaşıldığı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

1. Öğretmen adaylarının atanamama kaygı düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının atanamama kaygı düzeyleri adayların;
 - a) Cinsiyetlerine,
 - b) Yaşlarına,
 - c) Gelir durumlarına,
 - d) Okul türlerine,
 - e) Bölümlerine,
 - f) Sınıflarına,
3. Öğretmen adaylarının atanamama kaygı düzeyleri adayların umutsuzluk düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Sınırlıkları

1- Bu araştırma 2018-2019 eğitim ğretim yılında İstanbul ilinde bulunan üç vakıf ve bir devlet üniversitesinde öğrenim ęren 1804 ğretmen adayı ile sınırlandırılmıştır.

2- Araştırma ğretmen Adaylarına Yönelik Atanamama Kaygısı Ölçeği, Beck Umutsuzluk Ölçeği ve kişisel bilgi formunun ölçtüğü sınırlılıktadır.

1.5. Tanımlar

Öğretmen: Devlet yurttaşlarının eğitim ve öğretiminden sorumlu, alanında donanım sahibi olan bireylerdir (Akyüz, 2007).

Kaygı: Tehlikeli olabileceği düşünölen bir durum karşısında endişe haline girip güçsüz duygu durumuna düşme halidir (Ellis, 1994).

Umutsuzluk: Gelecek ile ilgili beklentinin az olunması, olaylara ve durumlara negatif anlamlar yüklenmesi, sorunların hiçbir zaman çözüme ulaşamayacağı inancına sahip olunması durumudur (Beck, 1963).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma ile ilgili kuramsal bilgilere, araştırmanın konusuna destek sağlayacak daha önce yurt içi ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Eğitim Öğretim Süreci ve Öğretmenlik

Kaliteli, öğrenciyi başarıya götüren eğitimin temelini öğretmenler tarafından atılması bilinen bir gerçek olarak görülmektedir (Arslan ve Özpınar, 2008; Davis ve Simmt, 2006; Erdem ve Soylu, 2013; Joram ve Gabriele, 1998; Şişman, 2014). Öğretmenlik mesleği için adayların seçilmesi, eğitim verilmesi, teorik ve pratik uygulamalarla donanımlı hale gelmesi, adayların izlenip değerlendirilmesi ve sonrasında da atamaların gerçekleştirilmesi planlanmaktadır (Kavcar, 2002; Smith, 2000). Bu plana uyum dahilinde öğretmen adaylarına gereken mesleki derslerin verilmesi, donanım sahibi olmalarının desteklenmesi ve atanmaları sağlanmalıdır (Safran, Kan, Üstündağ, Birbudak ve Yıldırım, 2014). Ülkemizde öğretmen adaylarının atamaları 2002 yılından beridir ÖSYM tarafından KPSS adlı sınav ile yapılmaktadır (Yüksel, 2004)

Shulman (1986)'a göre öğretmenlerin meslekleri ile ilgili kavramlara, kuramlara, bilgilere, yeniliklere hakim olmaları gerekmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenlerde pedagojik alan bilgisi, özel alan bilgisi ve genel kültür gibi nitelikler bulunmaktadır (MEB, 2011). Bu özelliklerin yanı sıra öğretmenlerin duyuşsal özelliklerinin de ele alınması gerektiği ve verilen eğitimde önemli katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır (Ulutaş ve Macun, 2016).

2.2. Öğretmenlerde Bulunması Gereken Özellikler

İyi bir eğitim sisteminin iyi bir öğretmenden geçtiğinin anlaşılmasıyla hükümetler öğretmenlik mesleğinin üzerinde oldukça mesai harcamaktadırlar. (Çelikten, Şanal ve Yeni 2005). Bu bakımdan eğitimde nitelikli öğretmen yetiştirmenin üzerinde durulması gereken konular arasında olduğu bilinmektedir (Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016; Üstüner, 2004). Sosyal ilişkileri kuvvetli olan, öğrencisiyle olumlu bağ kurabilen öğretmenler öğrencilerinin akademik hayatına önemli katkıda bulunmuş olmaktadır (Goldhaber, 2002; Lee ve Burkam,

2003; Wenglinksy, 2002). Mesleki yeterlilikleri yerinde olan öğretmenlerin, öğrencilerin başarısına doğrudan etki ettikleri görülmektedir.

Teknolojiyle özdeşleşen, araştırmayı seven, topluma faydalı olan, öğrenmek için çabalayan, öğrendiklerini öğretebilen, yeni fikirlere açık olan öğretmenlere toplum her zaman ihtiyaç duymaktadır (Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016). Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kapsamında öğretmenlerde mesleki bilgi olarak alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi; mesleki beceri olarak eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme; tutum ve değerler olarak milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim gibi niteliklerin bulunması gerektiğini vurgulamaktadır (ÖYGM, 2006). Ayrıca erken kariyer deneyimine sahip olan öğretmenlerin öğrencileri eğitmede daha çok başarılı oldukları, öğrencilerin öğrenme sürecini hızlandırdıkları görülmektedir (Canales ve Maldonado, 2018).

Çetin (2001) tarafından 100 öğrenci ile yapılan araştırmasının sonucunda ideal öğretmenin öğrencileriyle samimi bir şekilde ortak hedef doğrultusunda çalışması, alanıyla ilgili bilgilere hakim olması, öğrenciyi anlayabilmesi, eğitim ve bilimsel olarak tam bir yetkinliğe sahip olması, değer veren, sevecen, öğrenciler arasındaki kişisel farklılıkları anlayabilmesi, ders materyallerine hakim olabilmesi gerektiğinin altı çizilmektedir Taşkaya (2012) tarafından 70 üniversite öğrencisiyle yapılan çalışmada anlayış sahibi, giyiminde dikkatli, güler yüzlü, tüm öğrencileri karşı eşit, öğrenciye iyi bir rol model, toplumun değerlerine saygılı, gelişime açık, güncel durumlardan haberdar, teknoloji ile bağı kuvvetli, aktiviteleri önemseyen, alan bilgisine hakim, iyi bir genel kültür bilgisine sahip gibi nitelikler öğretmenlerde en çok bulunması gereken niteliklerin başında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Davran'a (2006) göre genel kültür sahibi olmak, alanıyla ilgili bilgi sahibi olmak, öğretim konusunda yetenekli olmak, program üretebiliyor olmak, rehberlik yapabilmek öğretmenin mesleki niteliklerini gösterirken; demokratik, sevecen, sevgi dolu, öğrenmeye istekli, insanların olumsuzluklarıyla uğraşan, temiz ve pak bir görünüme sahip olmak öğretmenin kişisel niteliklerini yansıtmaktadır.

Toplumun öğretmenlerden beklentilerinin çok yüksek olması, değişen ve gelişen dünyanın durumu nitelikli öğretmen yetiştirilmesi gerektiğini ve herkesin öğretmenlik mesleğini yapamayacağını göstermektedir (Taşkaya, 2012). Hizmet

öncesi öğretmen eğitiminde edinilen bilgiler, alan ile ilgili yeterli düzeyde olunması öğretmenin niteliğini ve kalitesini etkilemektedir (Davran, 2006; Temizkan, 2008). Öğretmen eğitimi sürecinde özel alan eğitimi, genel kültür eğitimi ve öğretmenlik meslek eğitimi ile öğretmen mesleğine hazırlık yapılmakta ve öğretmenlik meslek bilgisi kazandırılmaktadır (Sönmez, 2010; Semerci ve Semerci, 2004; Çetin, 2001). Stronge, Tucker ve Hindman (2004), Özel alan eğitimi, genel kültür eğitimi ve öğretmenlik meslek eğitimleri almış olan bireyleri etkili öğretmenlik yetkinliğine sahip olarak görmektedir. Tatar (2004), tarafından ders zamanının kontrolünü iyi sağlaması, öğrenciler ile arasındaki uyumu sağlam olması, öğrenciler tarafından eleştirilere olumlu yaklaşması, motivasyon artırıcı eylemlere baş vurmasını etkili öğretmenin özellikleri olarak kabul edilmektedir.

Özkan ve Arslantaş (2013), tarafından yürütülen öğretmenler ve okul yöneticileri ile etkili öğretmen nitelikleri araştırmasında öğretmen niteliklerinin sıralamasını; öğretmenlerin, öğrenciler tarafından rol model olmaları, büyük oranda sorumluluğa sahip olmaları, mesleki gelişime devamlı açık olmaları, derslerde devamlı yeni teknikler geliştirip ve bunları uygulamaları, eğitim-öğretim konularında iş birliği yapmaları, öğrencilerin derslerdeki durumlarını sürekli kontrol etmeleri, öğrencilerine başarabileceklerine dair inanmaları şeklinde yapmaktadır. Sakız (2014) tarafından Özkan ve Arslantaş'ın (2013) bulgularını destekler nitelikte bir öğretmenin derslerini önemseyen, sorumluluk almasını bilen, çözüm odaklı olma, hoşgörülü ve güler yüzlü olma, duygu ve davranışlarını kontrol edebilen, iletişim becerileri yüksek, iletişimi kuvvetli olma, yöntem ve stratejilerde değişikliklere açık olma, yenilikçi ve gelişime açık olma, lider özelliği taşıma, eğitim ihtiyaçlarını dikkate alma, öğrencileri bilgilendirme, öğrencilerin düşüncelerine önem verme, öğrenciyi aktif tutma, öğrenciye sorumluluk kazandırma, öğrencilerin gayretlerini önemseme, öğrencileri kontrol edebilme, öğrenciyi destekleme, velilerle iletişim kurma, öğrenciler için özverili çalışma niteliklerini taşıması savunulmaktadır.

Bir adayın öğretmen olabilmesi için davranışlarıyla öğretmenlik mesleğine uyumlu kişilik özelliklerine, bilgi ve beceri sahibi olmasına bakılarak öğretmenlik mesleğine olan yatkınlığı etkililiği görülebilmektedir (Canbulat ve Canbulat, 2015). Etkili bir öğretmenin olaylar karşısında soğukkanlı durarak duygularını elinde tutabilmesi, öğrencilerin inanç ve düşüncelerine saygı göstermesi, giyim ve kuşamıyla örnek olması, bilgisiyle yetinmeyip yeniliğe açık olması, öğrencilerine

sorunlarını yansıtmaması, öğrencilerin gelişimlerini desteklemesi, duruşuyla öğrencilerine örnek olması, güler yüzüyle öğrencilere güven vermesi, sorunlara karşı çözüm odaklı olması beklenmektedir (Çelikten, 2005). Sakız (2014) tarafından öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimlerine katkıda bulunan, öğrencilerin derslerde gösterdikleri performansı olumlu yönde etkileyen öğretmenlerin etkili oldukları belirtilmektedir.

Bir ailede anne ve babanın çocuk için üstlendiği toplumsal rolleri okulda da öğretmenler üstlenmektedir. Öğreticilik, temsilcilik, liderlik/başkanlık, arabuluculuk, hakemlik, rehberlik ve yargıç, bilgiç, dedektif öğretmen rolleri öğretmenlerin sahip oldukları rollerdendir (Çelikten vd., 2005; Üstüner, 2004). Eğitim ve öğretimin amaçlarına ulaşmasında önemli rolü olan etkili öğretmen, eğitiminde farklı materyal ve yöntemleri öğrencilere katkı verecek bir şekilde kullanan, eğitim ve öğretim döneminde bu yöntemlere uygun zamanda başvurabilir (Şahin, 2011). Sakız'a (2014) göre de etkili bir öğretmen öğrencilerini düşünmeye sevk edecek yöntem ve teknikleri kullanmalıdır. Canbulat (2014) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmen adaylarının yetenekli, kişisel niteliklerinin öğretmen olabilmeye elverişli, öğrenmeye ve öğretmeye arzulu, görevi doğrultusunda duruş sergileyen bireyler olması gerekirken adayların atanma durumlarının öğretmenlik eğitimi kapsamında uygun olmadığı düşünülmektedir.

Öğretmenler bazı adaylık süreçlerinden geçerek kazandıkları bilgi birikim ile mesleğe başlamalıdır (Gül, Türkmen ve Aksel, 2017). Öğretimde bulunması gereken özellikler çeşitli nitelikler olarak vurgulanmıştır. Öğrenilen ve tecrübe edinilen bu bilgi birikimle beraber öğretmenlik mesleğinde vazgeçilmez olarak öngörülen 3 ana özellik alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür olarak göze çarpmaktadır (Çelikten vd., 2005; Işıktaş, 2015; Şahin, 2011; Şişman ve Acat, 2003).

1- Alan Bilgisi: Öğretmen yetiştirilmesinde adayın belli bir donanıma sahip olarak kendi alanında bilgili olması için belli başlı dersler verilmektedir. Verilen eğitimin amacı öğretmenlerin alanında uzmanlaşmasını sağlamaktır (Çelikten, vd., 2005; Darling, 2006).

2-Öğretmenlik Meslek bilgisi: Sadece bir alanda uzmanlaşmış öğretmen başarılı olarak sayılmamaktadır. İyi bir öğretmen, konulara hakim olan, bildiklerini

öğrencilere aktarabilen, öğretmenlik mesleğine ilişkin beceriye sahip olarak belirtilmektedir (Çelikten vd., 2005; Darling, 2006; Şahin, 2011). Öğretmenin kişisel özellikleri kadar mesleki özellikleri de önemli yer tutmaktadır. Mesleki özellikler aşağıda sıralandığı gibidir;

Öğretim Sürecini Planlama: Öğretmen ile öğrenci arasındaki bağı kuvvetlendiren, öğrencinin öğrenme hazzını geliştiren, gerektiğinde öğretmenin tecrübe ve yeteneğiyle günün şartlarına göre olumlu bir şekilde manipüle edilebilen öğretim planlaması kaliteli olmaktadır (Çelikten vd., 2005; Şahin, 2011).

Çeşitlilik Getirebilme: Okul yönetiminin de desteğiyle öğrencilerin farklı şekillerle ve farklı görüşlerle dersleri daha iyi anlayabilmeleri için çeşitli materyaller kullanmak, konusunda uzman olan kişilerden ders sürecinde destek almak öğretmenin yapmasında yarar olduğu düşünülen davranışlardandır (Çelikten vd., 2005; Darling, 2006; Fidan, Duban, Yüksel, Kasapoğlu ve Yamaç, 2013).

Öğretim Süresini Etkili Kullanma: Öğretmen ders sürelerinde öğrencilerin öğrenimlerinin daha iyi olabilmesi için derslere erkenden gelmeli, kullanılacak materyallere ilişkin hazırlanmış olmalı, zamanı etkili yöneterek verimi üst düzeyde tutmalı, öğrencilerin belirlenmiş olan kurallara uymalarını sağlamalıdır (Çelikten vd., 2005).

Katılımcı Öğrenim Ortamı Düzenleme: Öğrencilerin derslere katılımı ne kadar fazlaysa başarılarının da o derece artmasından dolayı öğretmenin katılımcı öğretim ve teknikler konusunda bilgi sahibi olması, dersi sevdirecek ve öğrenmelerine destek olacak sorular sorması, tecrübesiyle öğrencileri iyi tanıyarak bir şekilde derse katılımını sağlaması gerekmektedir (Çelikten vd., 2005).

Öğrencilerdeki Gelişimi İzleme: Kaliteli öğretmen ders verdiği tüm öğrencileri iyi tanımalı, olumlu ya da olumsuz tüm durumları hakkında bilgi sahibi olmalı, gerekirse öğrencileri hakkında notlar ve kayıtlar oluşturmalı, derslerde diğer öğrencilere göre ders konularında eksiği bulunan öğrencileri saptayıp farklı yöntemlerle tekrar öğrenmeleri için uğraşmalıdır. Tüm bunlar için diğer öğretmenlerden, velilerden ve öğrencinin kendisiyle görüşmelidir (Çelikten vd., 2005; Darling, 2006; Şahin, 2011).

3-Genel Kültür: Öğrencilerin yaşadığı toplumu ve kültürü tanıyabilmeleri ailenin dışında öğretmenin de görevleri arasındadır. Öğretmenin alan bilgisi ve

mesleki bilgi dışında genel kültüre sahip olması gerekmektedir ve bunları da rahatça öğrencilere aktarabilmelidir (Çelikten vd., 2005; Işıktaş, 2015; Şahin, 2011; Şişman ve Acat, 2003). Bunun için lisans eğitimini tamamladıktan sonra kendini geliştireceği seminerlere, konferanslara ve lisansüstü programlara katılmasında fayda görülmektedir (Çelikten vd., 2005).

2.3.Öğretmen Yetiştirme Süreci

Gelişmiş bir toplum inşa etmek için vizyon sahibi bireyler yetiştirmek gerekmektedir. Toplumunu oluşturan bireylerin kalitesi o toplumun öğretmenlerinin kalitesi ile doğru orantılı olmaktadır. Bu kaliteli öğretmenlerin yetiştirilmesi için sürekli gelişen dünyada öğretmen adaylarının geliştirilmesi eğitimlerinin önemszenmesi gerekmektedir. (Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016).

İncik ve Özkan (2018) tarafından Türkiye’de öğretmen yetiştirme sürecinin yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Gökulu (2017) tarafından yapılan çalışmaya göre, öğretmen adaylarına uygulanan aday öğretmenlik eğitiminin öğretmeni ve öğrenciyi tanıma, kişisel ve mesleki gelişim açısından olumlu sonuçlar verdiği, 2010’dan önce mezun olan öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi sürecine 2010 sonrası mezun olan öğretmen adaylarına göre daha olumsuz yaklaştıkları görülmektedir.

2.4.Öğretmen Yetiştirme Tarihi

1839’da Tanzimat Fermanı’nın okunmasından sonra 1846’da padişah Abdülmecid’in desteğiyle ve Mustafa Reşit Paşa’nın sadrazam oluşuyla çağdaşlaşma açısından yenilikler yapılması gerektiği ön plandaydı (Kodaman, 1988). Kız ve erkek öğrencilerin ayrı ayrı dersler gördüğü ve kız çocuklarının eğitimi için kadın öğretmene ihtiyaç duyulmasından dolayı Türk eğitim sistemine muallime hanım figürü katılarak eğitimde çok önemli bir gelişme yaşanmıştır (Ortaylı, 2007). Tanzimat Fermanı’yla sadece İstanbul’a özgü olan mektep kavramının Anadolu’nun her tarafına yayılması amaçlanmıştır (Sakaoğlu, 2003). Tanzimat’la birlikte yeni açılan okullara öğretmen yetiştirilmek amacıyla 1848 yılında batılı tarzda ilk öğretmen okulu olan Darulmuallim’i Rüşdi açıldı (Başaran, 1994; Duman, 1991; Öztürk, 1998).

1868’de Darulmuallimi Sıbyan ve 1874’de Darulmuallimi Kebir ve daha sonra öğretmen yetiştirmek amacıyla birçok okul açılmış ve devletin öğretmen

ihtiyacı karşılanmaya çalışılmıştır (Öztürk, 1998). 1915 yılında Darulmuallimin okullarında ilkokullara öğretmen, ilköğretim müfettişi ve orta ve yüksek dereceli okullara öğretmen yetiştiriliyordu (Akyüz, 2004). Cumhuriyet'in ilanından sonra Atatürk ve arkadaşları tarafından öğretmenlik mesleği çokça önemsenmiş ve 13 Mart 1924 yılında öğretmenlik mesleğinin kamu görevi olduğu konusunda karara varılmıştır (Akyüz, 2004). Cumhuriyet döneminde öğretmenlik mesleği bu kadar önemsenmesine rağmen yine de öğretmen eksikliği yaşanmış ve bunun önlenmesi amacıyla farklı yollardan öğretmen yetiştirilmeye uğraşılmıştır (Arıbaş ve Koçer, 2008).

Cumhuriyetin kuruluş döneminde okuma yazma oranının az olması, ülkede sosyo-ekonomik durumun yeterli seviyede olmaması gibi nedenlerden dolayı okul öncesinde verilen eğitimde ve okul öncesi öğretmeni sayısında ciddi derecede eksiklikler görülmektedir (Öztürk, 1998). Cumhuriyet'in ilk aşamalarında ülkede okuma yazma oranının çok düşük olması, Cumhuriyet'i değerlerinin vatandaşlar tarafından anlaşılabilmesinin şart olması gibi nedenlerden dolayı ilköğretim ve öğretmen eğitimi ciddi anlamda önemsenmiş fakat yetiştirilen öğretmen sayısının eksikliği, köyde çalışmak istemeyen öğretmenlerin bulunmasından dolayı köy ve kasaba öğretmeni yetiştirilmesinin birbirinden ayrılması 1926 yılında kabul edilmiştir (Ilıcak, 2006; Öztürk, 1999). Cumhuriyet'in ilk yılında öğretmenlerin alan bilgisi ve pedagojik temelini yeterli düzeyde olmadığı ve bunun içinde gerekli çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Akyüz, 2004).

1929-1930 öğretim yılıyla birlikte Köy Muallim Mekteplerinde kız öğrencilerde okutulmaya başlanmıştır (Ilıcak, 2006). 1933 yılında öngörülen verim alınamayınca açılan okulların kapatılmasıyla sonuçlanmıştır (Öztürk, 1999). Tek Partili Dönemde kasabada yetişip te köylere öğretmenlik yapmaya gidenler uyumsuzluk yaşadıklarından, köyde yetişmiş kişilerin öğretmen olarak yetişebileceği Köy Eğitim Kursları açılmıştır (Akyüz, 1999). Yine bu dönemde sınırlı sayıda da olsa ortaöğretim kurumları olan ortaokullara ve liselere branş öğretmeni yetiştirmek amacıyla çeşitli kurumlar açıldı (Arıbaş ve Koçer, 2008). 1926 yılında daha önce Konya'da ve sonrasında Ankara'ya taşınan orta öğretime öğretmen yetiştirmek amacıyla Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü açıldı (Akyüz, 1999). Bu kurumda yabancı ve yerli eğitimcilerin ders verdikleri ve tarihi fen, edebiyat, coğrafya, müzik, resim, beden eğitimi gibi alanlarda öğretmen yetiştirildiği

görülmektedir (Kataloğlu, 1997). 1946 yılında bu kurum Eğitim Enstitüsü olarak değişime uğramıştır (Akyüz, 1999).

Daha önce 1926 yılında liselere branş öğretmeni yetiştirmek amacıyla eğitim veren Darulmuali-i Ali kurumunun görevi 1933 yılında İstanbul Üniversitesinin açılmasıyla İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu'na geçerek öğretmen yetiştirme konusunda daha kaliteli bir eğitim verildiği görülmektedir (Kataloğlu, 1997). Önce sınava tabi tutulan ve hak kazanan öğrencilerin yatılı olarak eğitim gördükleri 1959 yılına kadar eğitim veren bu kurumda hem alan eğitimi hem de pedagojik derslerin verildiği, kurumdan mezun olan öğrencilerin ise mecburi hizmete tabi oldukları bilinmektedir (Kataloğlu, 1997; Öztürk, 1999).

Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci Osmanlı geleneklerinden etkilenecek pek çok değişikliğe uğramıştır (Akyüz, 1996). 1926 yılında köy için "Köy Muallim Mektepleri" ve şehir için "İlk Muallim Mektepleri" olarak 2 grup öğretmen yetiştirme programı kapsamında öğretmen okullarının açılmasına dair yasa ile karar verilmiştir (Seferoğlu, 2009). 1930-1940 yıllarında köylere verilen hizmetin kısıtlılığından, halkın daha çok bulaşıcı hastalıklar ile mücadelesinden, zor olsada köylere gönderilen öğretmenlerin beklentiyi karşılayamamasından ve köylünün dilini anlayamamasından dolayı Köy Enstitüsü sistemi kurulmuştur. Köy Enstitüleri köy nüfusunun şehir nüfusuna oranla oldukça fazla olduğu ve okuma yazma oranının çok düşük olduğu yıllarda ülkenin eğitimli insan ihtiyacını karşılamak amacıyla eğitim vermiştir. (Aysal, 2005; Seferoğlu, 2009). Köy enstitüleri Türkiye'nin bir döneminde öğretmen ihtiyacı için önemli bir çözüm olmuştur. Fakat çeşitli nedenlerden dolayı kapatılmıştır (Akyüz, 1996; Seferoğlu,2009;)

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak 1974-1975 yılıyla birlikte ilkokullara gerekli sınıf öğretmenlerinin eğitilmesi için açılan iki yıllık eğitim enstitüleri daha sonra 4 yıllık eğitim kurumlarına dönüştürülmesi amaçlanmaktaydı (Seferoğlu, 2009). 1981'de 2547 sayılı Yükseköğretim yasası gereği öğretmen yetiştirilmesi için çalışan kurumların üniversite çatısı altında olmasına karar verildi (MEB, 2006). Bununla birlikte öğretim sürelerinde, kurumların adlarında, bölüm yapılarında gidilen değişimler şöyle sıralanabilir; orta öğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan ve önceleri öğretim süresi 3 yıldan 4 yıla çıkarılan Yüksek Öğretmen Okulu adındaki kurumlar Eğitim Fakültelerine dönüştürmesi, 1982 yılında iki yıllık Eğitim Enstitülerinin Eğitim Yüksek Okulu olarak değiştirilerek Eğitim

Fakültelerine bağlanması ve olmayan yerlerde de rektörlüklere bağlanması (Seferoğlu, 2009; YÖK, 2007).

1989-1990 öğretim yılından sonra 2 yıldan 4 yıla çıkarılan ilköğretmeni yetiştirme programı olan Eğitim Yüksek Okulları ile birlikte bütün öğretmen adaylarının lisans derecesinde eğitim almalarına karar verilerek Eğitim Fakültesine bağlanan kurumlar “Sınıf Öğretmenliği Bölümü” adı ile işlevlerini yürüttüler (Seferoğlu, 2009). 1992 ve 1996 yılları arasında öğretmen alımlarında herhangi bir sınav şartı olmayıp, koşullara uyup ta başvuran herkes alınmıştır (Çelikten, 2005). 1996 yılından başlanarak öğrencilerde öğretmenlik mesleğine karşı olumlu düşünceler oluşmasına yardımcı olmasında Eğitim fakültelerinde yapılandırılma değişikliğine gidilmesinin büyük katkı sağladığı görülmektedir (Doğan ve Çoban, 2009). 1997 yılında Dünya Bankası ve YÖK tarafından eğitim fakültelerinde yeni bir yapılanmaya girerek “Okul Deneyimi” adında yeni bir ders eklenerek öğretmen adaylarının deneyim sahibi öğretmenleri ve öğrencileri gözleyerek öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi sahibi olmaları düşünülmüştür (Gül vd., 2017). 1998 yılında YÖK tarafından Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının öğretmenlik sınavına girebilmeleri için tezsiz yüksek lisans yapma şartı getirerek öğretmen olabilmelerini zorlaştırırken, çeşitli çevreler tarafından yapılan eleştiriler sonucunda 2001 yılında mevcut hükümet yaklaşık beş bin fen edebiyat mezununun atamasını gerçekleştirmiştir (Çelikten, 2005).

2001’den sonrasında öğretmen adayı, öğretmenlik programı eğitimini sürdüren, kendi alanındaki okulda uygulamalarda bulunan yükseköğrenim öğrencisidir (MEB, 2000). Öğretmen olarak atanmak isteyen öğrenciler, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından belirlenen sınavlara girerek aldıkları puan ile en yüksek puandan başlayarak tercih ettikleri üniversitelere yerleşirler (Canbulat ve Canbulat, 2015). Öğretmenlik mesleğine istihdam sağlanabilmesi için öğretmen adaylarının gerekli donanıma, beceriye, bilgiye sahip olup olmadıklarını ölçmek amacıyla öncelikli olarak KPSS, Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı (ÖABT) ve daha sonrasında sözlü sınav uygulanarak en yetenekli adaylar seçilmektedir (ÖYGM, 2017). Eğitim fakültelerinde öğretmen olmak için eğitim gören öğrenciler standart bir puanı belirlenmemiş KPSS’ye girip aldıkları puan ile öğretmen alımlarındaki mevcut duruma göre atamalarını beklemektedirler (Canbulat ve Canbulat, 2015). Öğretmen yetiştirme sürecinde sıklıkla yeni uygulamalara başvurulmasının

nedeni yetişmiş öğretmen niteliğini arttırmaktan kaynaklanmaktadır. Fakat Azar (2011) tarafından öğretmen yetiştirme politikalarında yapılan değişikliklerin ön çalışma ve planlama yapılmadan uygulanmaya konmasının sorunlar teşkil ettiği belirtilmektedir.

Öğretmenlik mesleğine yeni atılacak öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin bir takım kaygıları olabilir ve bu kaygılar belirli zamanlarda yoğunlaşmalar gösterebilmektedir (Bozdam, 2008). Genellikle lisans eğitimlerinin son sınıfında KPSS'ye hazırlanan öğretmen adayları hem umutsuz hem de kaygılı bir psikolojik duruma sahip iken, mezun olan adaylarda bu durumun daha da arttığı görülmektedir (Sezgin ve Duran, 2011). Gülay ve Altun (2017) tarafından yapılan çalışmaya göre göreve yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültesinden mezun olduktan sonra kendilerini yetersiz gördükleri ve mesleğe hazır olmadıklarını düşündükleri, göreve başladıktan sonra ise mesleki yeterlik algılarının fazlalaştığı görülmektedir. Öğretmen adaylarındaki mesleki kaygıların önceden belirlenmesi toplumda kaliteli ve nitelikli öğretmen yetiştirilmesine öncülük edebilmektedir (Cabi ve Yalçınalp, 2013). Öğretmen yetiştirme sürecinde kaygı önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.5.Öğretmenlerin İstihdam Süreci

Ülkemizde öğretmen yetiştirmeye dair programları başarı ile tamamlayan kişilerin ana istihdam alanları kamuya ait okullar ve diğer öğretim kurumlarıdır. Kamuya ait okulların haricinde özel eğitim kurumları da öğretmenlere istihdam yaratan bir diğer alandır. Türkiye’de 2018 yılı verilerine göre Türkiye eğitim sistemindeki öğretmenlerin %87’si kamu okullarında, %13’ü özel okullarda çalışmaktadır (Gür, Çelik, Bozgeyikli ve Yurdakul, 2018).

Ülkemizde kamuya ait okullarda hizmet veren öğretmenlerin istihdam statüleri, kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlik şeklinde düzenlenmiştir. 2016 yılına değin öğretmenlerin kadrolu memur pozisyonunda atamaları yapılırken, “27 Temmuz 2016 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanan 668 sayılı Kanun Hükmünde Kararname” ile sözleşmeli öğretmenlik kadrosu ihdas edilmiştir. Yasada, sözleşmeli öğretmenlerin “Kamu Personel Seçme Sınavı puan sırasına konulmak kaydıyla alım yapılacak her bir pozisyonun üç katına kadar aday arasından Bakanlık tarafından yapılacak sözlü sınav başarı sırasına göre atanacağı” ifade edilmiştir.

Bu yasaya göre sözleşmeli öğretmenler, kadrolu öğretmenlerle aynı işi yapmalarına karşın kadrolu öğretmenlerle aynı haklara sahip değillerdir. İlk olarak sözleşmeli öğretmenler, yer değişikliği yapabilmek için 4 yıl sözleşmeli olarak çalışmakta ve bu 4 yılın nihayetinde kadroya geçebilmektedir. İki yıl daha bulunduğu şehirde çalışmalarının ardından, yani toplam 6 yılın sonunda şehirlerarası yer değişikliği talebinde bulunabilmektedir. 6 yıl süresince yer değişikliği talebi yapamamasına karşın, idareci ya da müfettiş olamamaları, sözleşmeli çalıştıkları süre zarfında hizmet puanlarının bulunmaması ve özür grubu tayin haklarının olmaması gibi sebeplerle kadrolu öğretmenlere nazaran nispeten dezavantajlı pozisyondadırlar. Bu aşamanın nihayetinde kadroya geçen öğretmenler iş güvenliği yüksek olan devlet memuru kapsamında kadrolu öğretmen olarak görev yapma hakkını elde etmektedir. “Millî Eğitim Bakanlığı”, Ağustos 2018’de almış olduğu bir kararla sözleşmeli öğretmenlere sağlık özüne bağlı olarak yer değiştirme hakkı vermiştir (MEB, 2018a).

Buna ek olarak, “2023 Eğitim Vizyonu’nun” tanıtım toplantısında sözleşmeli öğretmenliğin süresinin “4 yıl sözleşmeli 2 yıl kadrolu uygulamasından 3 yıl sözleşmeli ve 1 yıl kadrolu olacağı ifade edilmiştir” (MEB, 2018b). “Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının 3+1 yıl şeklinde olacağı ifadesi, 2023 Eğitim Vizyonu’nda da yer almıştır” (MEB, 2018c). Diğer taraftan bu açıklamanın yapıldığı ve belgenin yayımlandığı günden bu yana sözleşmeli öğretmenliğe yönelik mevzuatta yeni bir düzenleme yapılmamıştır.

Türkiye’de kamu okullarında öğretmen olarak atanma şartı “Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı” tarafından yayımlanan “Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları” tarafından belirlenmektedir. Buna istinaden, Türkiye’de kamu okullarında öğretmen olarak görev yapabilmek için “gerekli ve yeterli düzeyde genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon almaları esastır” (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2014). “Bu ilkeler çerçevesinde öğretmen adayları Kamu Personeli Seçme Sınavı’nda (KPSS) Genel Kültür (%15), Genel Yetenek (%15) ve Eğitim Bilimleri (%20) alanlarındaki testleri çözerek bilgilerini sınarlar”. Buna ek olarak, 2013 yılından itibaren bazı branşlardan mezun adayların kendi alanlarına özgü olan Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi’ne de (ÖABT-%50) girmeleri zorunluluğu getirilmiştir. ÖSYM tarafından 2019 yılında “Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Matematik (Lise), Fizik, Kimya, Biyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi,

Yabancı Dil (İngilizce), Rehber Öğretmen, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenliği ve Beden Eğitimi Öğretmenliği alanlarında da ÖABT” yapılacaktır (ÖSYM, 2018). Bu alanlar haricinde kalan öğretmenlik alanlarına atama yapılırken, yalnızca Genel Yetenek (%30), Genel Kültür (%30) ve Eğitim Bilimleri (%40) KPSS puanları dikkate alınmaktadır.

Ülkemizde kamu okullarına öğretmen atamaları, 1999 yılından başlayarak merkezi olarak ÖSYM tarafından gerçekleştirilen rekabetçi bir sınav sonrasında yapılmaktadır. 1999 yılında yapılmış olan mevzuat düzenlemesiyle yasada kamuda ilk kez devlet memuru olarak atanmak üzere çalışacak olanların Devlet Memurları Sınavı’na (DMS) girmesi mecburi tutulmuştur (ÖSYM, 2016). 2002 yılında yapılan mevzuat değişikliğiyle sınavın adı DMS’den KPSS’ye dönüşmüştür. Öğretmen ataması, 2013 yılına değin adayların tercihi ve KPSS puan üstünlüğüne göre gerçekleştirilmekteydi. ÖABT yapılmaya başlandıktan sonra öğretmen ataması KPSS ve ÖABT’de elde edilen puan üstünlüğü ve adayların tercihi dikkate alınarak yapılmaya başlandı. 2016 yılında yapılan düzenlemeyle öğretmen atama sürecinde KPSS ve ÖABT’ye ilave olarak sözlü sınav uygulamasına geçilmiştir.

Yukarıda belirtildiği üzere, bu düzenlemeye göre KPSS puan üstünlüğü göz önünde bulundurularak atama yapılacak alandaki kontenjanın üç katı kadar aday sözlü sınava çağrılmaktadır. Sözlü sınavda 60 ve üzeri puan alan adaylar başarılı sayılmakta ve atama için tercihte bulunabilmektedir. Sözlü sınavda başarılı olan adayların atamaları, tercihleri göz önünde bulundurularak sözlü sınav puan üstünlüğüne göre yapılmaktadır (MEB Personel Genel Müdürlüğü, 2018).

Türkiye’de öğretmen atama sürecinde adayların KPSS’den en az 50 puan alma koşulu bulunmaktadır (MEB Personel Genel Müdürlüğü, 2018). Geçmiş yıllarda, öğretmen adaylarının atamaya başvurabilmesi için alanlara göre taban puan belirlendiği de görülmüştür. Yalnız taban puanın 50 olarak saptanmış olması adayların belirli bir seviyenin üstünde bilgiye sahip olması gerektiği manasını taşımamaktadır. Zira KPSS ya da ÖABT sınavları yeterlilik düzeylerini ölçmek üzere yapılandırılmış sınavlar değildir. Bu durum, “KPSS (Genel Yetenek, Genel Kültür, Eğitim Bilimleri), ÖABT ve mülakat yöntemlerinin gerek içerik gerekse biçim açısından öğretmenlik mesleğinde gerekli donanımların (bilgi, beceri, duyuşsal özellikler gibi) ölçülmesi için yeterliliğini tartışılır kılmaktadır”. Bu alanda yapılan

çalışmalar, “KPSS’nin Eğitim Bilimleri ve ÖABT bölümünde yer alan soruların kapsam geçerliliğinin sınırlı olduğunu, düşük düzeyde bilişsel süreçleri ve bilgi alanlarını ölçtüğünü göstermektedir” (Adıgüzel, 2013; Kala ve Çakır, 2016; Korkmaz ve Ünsal, 2016). Mevcutta var olan öğretmen atama sistemi, öğretmenlik mesleği için gerekli bilişsel becerileri ve üst düzey bilgileri sınırlı seviyede ölçebilmekte; 21. yüzyıl becerileri olarak nitelendirilen becerileri (problem çözme, iletişim, üst biliş, vd.) ve duyuşsal özellikleri ölçmede ise içerik ve yapı açısından yeterli olmamaktadır.

Bununla birlikte başvuru sayısının ihtiyacın çok üstünde olması nedeniyle, sınavın amacı, öğretmenlik yeterliliklerini sağlayan nitelikteki bireyleri tespit etmekten öte, adaylar arasında eleme yapan bir sisteme dönmüştür. KPSS puan üstünlüğü ve tercih önceliğine göre yapılan atama sisteminde, bilhassa öğretmen açığı olan bir kısım branşlara çok düşük puanlara sahip olan adayların atanması yapılabilirken, başvuru sayısının ihtiyaçtan çok fazla olduğu branşlarda ise KPSS puanı çok yüksek olsa bile adayların atanamaması durumu bulunmaktadır

2.6.Öğretmenlerin İstihdam Sürecini Etkileyen Faktörler

Ülkemizde var olan öğretmen arzı, mevcutta var olan ve gelecekte hasıl olacak olan öğretmen gereksinimini fazlası ile karşılayacak seviyededir.

Çok sayıda devlette, bir kısım branşlarda öğretmen ihtiyacını karşılayabilmekte zorluklar olmasına rağmen, Türkiye’de atanmayı bekleyen on binlerce öğretmen yer almaktadır.

2015 yılında Eğitim Bilimlerinin değişik alanlarından “KPSS testine 417 bin civarında öğretmen adayı katılmıştır. Türkiye’de öğretmen adayı havuzunda 400 binin üzerinde öğretmen adayı bulunurken, Şubat 2016 verilerine göre kurum bazlı öğretmen ihtiyacı 130 bin civarındadır”. Bu veriden norm fazlası öğretmen sayısı düşüldüğünde, öğretmen ihtiyacının yaklaşık 90 bin dolaylarında olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin İstihdam Sürecini Etkileyen Faktörlere Bakıldığında

- Öğretmenlere ödenen maaşlar,
- Mesleğe nitelikli adayların çekilmesinde ve meslekte kalma niyetleri
- Uygulanan Politikalar

- Öğretmen atamalarındaki branş bazında arz-talep dengesi öğretmenlerin istihdam sürecini etkileyen ana faktörlerdir.

2.7.Kaygı

Eski Yunanca 'ya bakıldığında kaygı sözcüğünün kökeni “anxietas” kelimesinden gelip, korku ve endişe anlamını taşımaktadır (Köknel, 1987). Kaygı, tehlikeli bir durumla karşı karşıya kalındığında sorun ile baş etmeyi sağlayan ve aynı zamanda içerisinde çok yönlü duygu durumunu da barındıran, fizyolojik belirtileri ve davranışları içeren bir savunma mekanizmasıdır (Özusta, 1995). Senemoğlu(2010)'a göre ise kaygı insanın yaşadığı çevrede hayatta kalmasını sağlayan bir zihinsel işleyiştir. Kaygı aynı zamanda anksiyete ile ilişkili bozukluklar olarak ifade edilen duygu durumunda gözlenen sağlık sorunudur. İnsanların kendilerini bazı zamanlarda kaygılı hissetmesi normaldir. Eğer kaygı kişinin kontrolünden çıkarsa işte o zaman olumsuz bir durum olarak değerlendirilir (Çoban ve Kahraman,2013). Kaygı kavramı insan hayatına yeni girmiş bir şey değildir ve çocukluktan itibaren bu olgu ile yaşanılmaktadır. En basit örneği; ilkokul çağlarında başlayan sonu gelmek bilmeyen ödevler ve sınavlardır. Bu döngü ilkokul yıllarında başlayıp gelecekteki iş hayatını da içine alarak devam eder. Bireyin gelecekte gerçekleşebilecek bir olguyu düşünürken o olayın gerçekleşebilme ihtimalinin oluşturduğu kaygıyı şimdiki zamanda yaşaması kaygının gelecek zamanlı olduğunu göstermektedir (Özsarı, 2008).

2.8.Kaygının Nedenleri

Bireylerde oluşan kaygılar birçok farklı sebepten dolayı oluşmaktadır. Klinik alanda kendini gösteriş tarzı sabit değildir. Semptomlar bireyden bireye farklılık gösterir. Kaygı oluşturacak bir durum gerçekleştiğinde sempatik sinir sistemi ortaya çıkar; kalp çarpıntısı, terleme, nefes almada zorluk ve daha da ilerleyen tarzda olduğunda algı bozulmaları, dikkat yoğunlaşmada zorluk, hatırlamada güçlük gibi durumlar ortaya çıkar (Kocabaşoğlu, 2008).

Freud (1962) tarafından ortaya atılan ilk teoriye göre kaygı, bastırılmış libidonun ortaya çıkardığı bir sorun ile kişinin gerçekte var olan bir tehlikeye karşı verdiği tepki olarak göze çarpmaktadır. Daha sonraları ise bu tutumundan vazgeçerek kaygıyı, gerçekte var olan değil kişinin beklentiye girdiği bir tehlikeye verdiği tepki olarak tanımlamakta ve ilk teorisinin zıttı olarak kaygının bastırmaya neden

olduğunu düşünmektedir (Salecl, 2013). Freud kaygıyı, dış dünyanın gerçeklerinin ego tarafından anlamlandırılmasına ve korku dediğimiz duruma neden olan kaygıya gerçekçi kaygı, id ile bağlantılı olup anlaşılması güç olan ve genelde nedeni bilinmeyip gerçeklikle alakası olmayıp fobi ve histeriye neden olan kaygıya nevrotik kaygı, süper ego ile bağlantılı olup yapılmaması gereken durumların vicdani muhasebesinin yapılmasına neden olan ve yapılan hatalardan sonra cezalandırılma korkusuyla karşılaşılabilceğini öngören kaygıya ahlaki kaygı diyerek üç çeşide ayırmaktadır (Snowden, 2012).

Kaygının ortaya çıktığı bir başka durum ise bilgi birikiminin olmadığı, yeterince hazırlık yapılmadığı durumlarda başarısızlığı beraberinde getirir. Bazı durumlar da bu kaygı korkuya dönüşerek bireyin cesaretinin kaybolmasına bile neden olabilir (Bozdam, 2008). Öğrencinin okuldaki arkadaşları ve öğretmenleriyle olan ilişkisi ile bağlantılı olarak kişiliğinin şekillenmesi öğretmenlerin davranışlarına dikkat etmeleri ve rol model olmalarıyla üzerlerine düşen görevi hakkıyla yerine getirmeleri gerekmektedir (İnceoğlu, 2011).

Birey, beklenen problemlere karşı odaklanıp geleceğinde karşısına çıkacak olan bu problemleri tehlike olarak algılama eğilimine girerek kaygılanmakta ve bu kaygı karşısında umutsuzluk, huzursuzluk ve fizyolojik gerginlikler yaşamaktadır. Aslında kaygı gelebilecek sorunları fark etmemizi ve buna dair önlemler almamıza yardımcı olabilen uyum sağlayıcı da olmaktadır. Kaygının nedenleri hala tartışılmakta olsa da genetik, nörobiyolojik, kişilik, bilişsel ve davranışsal olarak bildirilmektedir. Farklı kaygı bozukluklarında cinsiyet ve sosyokültürel faktörlerde değişerek kaygının düzeyinde önemli oynamaktadır (Kring, Johnson, Davidson ve Neale, 2015).

Öncelikle kaygının türü ve şiddeti oldukça önemlidir. Çünkü kaygı bireyde fizyolojik ve psikolojik bir takım değişiklikler bırakabilmektedir. Kaygıları ilk olarak düşüncelerimizde yaşadığımız için zihnimiz kaygı ile kaplanmış bir durumda olur ve yapılması gereken işler yapılmaz yahut gecikmeyle yapılabilmiştir. Kaygı duruma göre hem olumlu pekiştireç hem de olumsuz pekiştireç olabilir (Bozdam,2008). Herhangi bir işin başarılamayacağı düşüncesinin olduğu anlar kaygının en çok görüldüğü anlardan biridir (Akarçeşme, 2004).

Farklı bakış açılarından bakıldığında kaygı hem iyi hem kötü olabilmektedir. Çünkü kaygı dış ve iç tehditlere karşı hayatta kalmamızı sağlayan bir uyarıcı görevini üstlenmiş olur. Tabii bu durumda da kişilerin tepkileri farklılık gösterebilmektedir (Schreiber, 2004). Kaygının tek bir nedeni vardır diyemeyiz. Çünkü birden fazla fizyolojik ve çevresel nedene bağlıdır ve kişiden kişiye değişkenlik gösterir. Bazı insanlar uzun süre kaygı yaşadıkları sonra strese girerlerken, bazıları da geçmişte yaşadıkları stres yaratan olaylar yüzünden geleceğe dair tedirginlik duyarlar (Cüceloğlu, 1996).

Kaygının cinsiyet faktörü ile ilişkisine bakıldığında erkeklerin kadınlardan daha az kaygı yaşadıkları bildirilmektedir. Bunun nedeni olarak erkeklerin toplumda daha çok rol üstlenmeye itilmelerinden dolayı psikolojik olarak daha güçlü olmaları gösterilmektedir (Tolin ve Foa, 2006). Kaygı yaşam koşulları, çevresel faktörler, iş bulma olanakları, stres açısından bakıldığında kültürden kültüre göre değişiklik göstermektedir (Kirmayer, 2001; Lewis- Fernandez, Hinton, Lavia, Patterson, Hofmann, Craske ve Liao, 2010).

2.9. Kaygı Düzeyleri

Kaygının düzeyleri (hafif, orta, şiddetli) belirli bir düzen ile ilerlemekte, hafiften ortaya ve ortadan da şiddetliye doğru bir akış bulunmakta ve bu akış modelinde orta düzeydeki kaygı düzeyi kişiyi motive ederken, şiddetli kaygı düzeyi kişi için en katlanılmaz duygulardan biri olabilmektedir (Beser ve Öz, 2003). Şiddetli kaygı bireyin çaresizlik içerisinde olmasına neden olmaktadır toplumda güç kazanmış, yüksek mevkilerde olup egemenliğe önem veren bireylerde yoğun olarak gözlenen bir duygu olarak bildirilmektedir (Horney, 1999).

2.10. Umutsuzluk

Umut, kişilerin hayata tutunmasında başrolde olan ve daima var olan bir yapıdır (İmamoğlu ve Yavuz, 2011). Umutsuzluk ise insan yaşamında her zaman olabilecek bir durumdur (Kabasakal ve Uz-Baş 2013). 1997 yılında Amerikan Psikoloji Birliği tarafından umutsuzluk, bireyin seçeneklerden yoksun olduğu yada herhangi bir seçeneğe sahip olmadığı ve var olan enerjisini harekete geçiremediği öznel durum olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 2015). Kişinin şimdiki an ile gelecek arasındaki çizgiye dair olumlu düşünmemesi, geçmişte yaşadıklarından

dolayı pişmanlık duyması onun umutsuzluğa kapıldığını göstermektedir (Demirel, Yılmaz ve Üngüren, 2015).

Umutsuzluk kişinin yaşamının ilerleyen zamanlarında olumsuz durumlar açısından tedirginlik yaşaması olarak, umut ise kişinin yaşamındaki olumlu düşünceler olarak açıklanmaktadır (Dilbaz ve Seber, 1993; Öztürk, Yurdağül ve Tatlıbadem, 2016). Umutsuzluk kişinin olumsuz duygular ile kendisini çaresiz hissederek ne yapacağını bilememe durumudur (Derebaşı, 1996). Vidinlioğlu'nun (2010) tanımına göre umutsuzluk, psikolojik olarak olumsuz duygular yaşayan bireyin geleceğe yönelik karamsar bir tavır sergileyerek, olacak olanlara karşı kendisini çaresiz hissetmesidir.

Frankl'a (2007) göre umutsuzluk bir hastalık değil, kişinin hayatında ki anlam arayışını engellemesidir. Abela ve Payne'e (2003) göre ise umutsuzluk motivasyon eksikliği, üzüntü olarak ve intihar düşüncesi, konsantrasyon eksikliği, enerji yoksunluğu olarak iki kategoriye ayrılmaktadır.

Umutsuzluk 3 ana özellik barındırmakta ve bu özellikler şunlardır (Konukbay, 2005):

- a) Kişinin çözümünü sağlamasında etkisiz kalması,
- b) Üzüntüye yol açması,
- c) Bireyin umutsuzlukla beraber verilen tepkileri kendi kontrolünde zannetmesi.

2.11. Umutsuzluğun nedenleri

Umutsuzluğa sebep olan ana neden, insanların umutlarını tamamen yitirmesidir (Tercanlı ve Demir, 2012). Herhangi bir durumda başarısız olan kişinin geleceğe dair doğru düşünememesi, karamsarlığa düşmesi, belirsizlik içinde yaşaması onu umutsuzluğa itmektedir (Horney, 2007). Umutsuzluğa neden olan faktörlerden biri de kişinin yapmak istediği şeyin kısıtlanması ve sonrasında ortaya çıkan yalnızlık, stres ve beden sağlık durumunun kötüye gitmesi iken bir diğer önemli etken belirlenen hedefteki süre uzun bir zamana yayıldığında kişide umutsuzluğun ortaya çıkmasıdır.(Baş, 2010). Üngüren ve Ehtiyar (2009) tarafından yapılan çalışmaya göre vücut dengesinin bozulması, soyut inançta olan değişimler, stres durumu, bireyin özgürlüğü önündeki engeller ve psikolojik, fiziksel, sosyal etkenler umutsuzluk düzeyini etkilemektedir.

İnsanların, özellikle de yaşlıların kendilerini yalnız hissetmeleri, duygu ve düşüncelerini paylaşmak adına yanlarında kimseyi bulamamaları, herhangi bir şekilde hayatta yaşanacaklara odaklanmaya dair motivasyon edilememeleri umutsuzluğa yol açmaktadır (Bayramova ve Karadakovan, 2004). İnsanlara ya da kurumlara duyulan nefret duygusu da umutsuzluğa yol açabilmekte ve bu duygu durumunda ki kişi karamsarlıkla hiçbir şeyin değişmeyeceğine inanmaktadır (Güleç ve Köroğlu, 1997).

Kişinin geçmişinde yaşadığı olumsuz olaylar onun geleceğine daha umutsuz bakmasına ve depresif duygu durumunda olmasına, bununla birlikte aniden hüzünlenmeler, duygulanımda küntlük, karar vermede güçlük yaşamasına neden olmaktadır (Coşkun, 2010:). Kişilerin hayatlarındaki ekonomik ve sosyal sıkıntılar da geleceğe yönelik kaygıyı artırır, ruh halini olumsuz etkiler ve umutsuzluğa neden olur. Öğrencilerinde hayatlarında yaşadıklarına doğru anlam yükleyememeleri onları geleceğe yönelik kaygıya götürmektedir (Kodan, 2013).

Umutsuzluğun sebepleri genel olarak şöyle açıklanmaktadır:

Benlik Yitimi: Umutsuzluk içinde olan kişi anlamsız çatışmalar içine girer. Girdiği bu çatışmalarda doğru ve yanlış ayırt etme güçlüğü çeker. Çatışmalar doğru olanın baskı altına alınması ya da bilinçten uzaklaştırılmasıyla sona erer (Horney, 2007).

Anlam Yitimi: Her insanın birey olma yolunda kendisinin anlamlandırması gereken bir hayatı vardır. Hayatı anlam kazanmamış bireyler nevroz ya da duygu boşluğu, madde bağımlılığı yaşayabilirler (Yalom, 2001).

Beden ve Organ Yitimi: Doğum ile birlikte organ eksikliği olan bireyler, hem kendilerini eksik gördüklerinden hem de dışarıdan insanların olumsuz bakışlarından dolayı karamsarlık içine girip umutsuzluğa kapılabilirler (Adler, 2002).

Üreticilik ve Yaratıcılık Yitimi: İnsanlar yeteneklerini üreticilik ve yaratıcılık aracılığıyla göstererek toplumdaki güçlerini kabul ettirmek, var olduklarını benimsetmek, mutlu olmak isterken bunları yapamayan birey gücünü ve yeteneklerini fark etmeyerek umutsuzluğa girmektedir (Geçtan, 1988).

İnanç Yitimi: Çocukluk döneminde kişinin geleceğe yönelik bakış açısı şekillendiğinden yaşanan olumsuz olaylar, ailelerin katı disiplinli ya da çok ılımlı

davranışları, kişinin yaşamına yönelik inançlarına olumsuz yönde etki edebilmektedir (Adler, 2002).

2.12. Umutsuzluk Belirtileri

Kişinin günlük yaşamında monoton bir halde davranışlar sergilemesi, herhangi bir durumda ki duyarlılığının oldukça az seviyede olması, mantık dışı davranış kararlar vermesi umutsuzluğun belirtileri arasında gösterilmektedir (İmamoğlu ve Yavuz, 2011). Ekonomik olarak yaşanan sıkıntılar, işsizlikten dolayı çalışmaktan yoksun kalma ve yaşam doyumunun istenen seviyede olmaması umutsuzluk belirtileri arasında gösterilmektedir (Kabasakal ve Uz-Baş 2013).

Kişinin duygularını ifade etmesinde küntlük, konuşmasında gözle görülen azalma, melankolik ruh hali, yaşama dair olumsuz konuşması, soyut ve somut ifadelere tepkisiz kalması umutsuzluğun yol açtığı durumlar olarak gösterilirken; iştahta azalma, uyuma vakitlerinde dengesizlik, önemli olan şeylerin önemszenmemesi, kişisel bakıma dikkat edilmemesi en çok görülen umutsuzluk belirtileri olarak görülmektedir (Üngüren ve Ehtiyar, 2009:).

Umutsuzluk düzeyi yüksek olan kişilerde kendi sorunlarının asla geçmeyeceği inancı var olmakta, bunun yanı sıra düşük benlik saygısına, kendileri ile ilgili mantığa uymayan düşüncelere ve sürekli depresif duygu durumuna sahip olmaktadır (Yıldırım, 2015). Kişide bulunan yüksek umutsuzluk kendisindeki üretkenliği düşürmekte ve fiziksel olarak da sağlığı olumsuz yönde etkilemektedir (Doğan, 2012).

Umutsuzluk belirtileri ele alındıktan sonra umutsuzluk yaklaşımlarının da ele alınmasında fayda bulunmaktadır.

2.13.Umutsuzluk Yaklaşımları

Umutsuzluk yaklaşımlarını ele alacağımız bu bölümde sırası ile; Bilişsel Yaklaşım Kuramına Göre Umutsuzluk, Varoluşçu Kurama Göre Umutsuzluk ve Psikanalitik Kurama Göre Umutsuzluk incelenecektir.

2.13.1. Bilişsel Yaklaşım Kuramına Göre Umutsuzluk

Bilişsel yaklaşıma göre stres olunan durumlarda, geleceğe yönelik olumsuz düşüncelerin oluşmasıyla, geçmeyen psikolojik krizlerin gerçekleşmesiyle kişide umutsuzluk görülmektedir (Duruarı, 1994). Olumsuz düşünceler bireylerin bilinç

altında olan işlevsel olmayan düşünceler olmakla birlikte, danışanların birtakım yöntemle işlevsel olmayan düşüncelerinin değiştirilmesi mümkün olabilmektedir (Beck, 2001). Kişinin yaşadığı ana ve geleceğine karşı sürekli negatif yaklaşması, zihinsel alt yapı neticesinde yaşadığı olaylara olumsuz yorumlar katması, geçmişte yaşanılardan dolayı anın ve geleceğin arasında bir bağ oluşturamaması umutsuzluk durumunda görülen belirtilerdir. Beck'in de bilişsel üçlü teorisinde bireyin hem kendisi hem çevresi hem de geleceği hakkında olumlu düşünceler buldurulmaması umutsuzluk ile açıklanmaktadır (Yılmaz ve Dursun, 2014). Şimdi ve gelecek arasında herhangi bir ilişkinin kalmamış olması umutsuzluğu belirtmekten ziyade, yaşanması çok zor olan durumlar için beklentiye girilip karşılığının alınamaması da umutsuzluğa neden olabilmektedir (Fromm, 1995).

2.13.2 Varoluşçu Kurama Göre Umutsuzluk

Sartre varoluşçuluk kuramına göre umutsuzluğu, kişinin kendi elinde olmasına rağmen olayları akışına bırakması ve hiçbir müdahalede bulunmadan kaderini beklemesi olarak nitelendirmektedir ve kişinin kendini böylece mahkûm etmesini sertçe eleştirmektedir (Çelebi, 2010). Ericson umutsuzluk ile ilgili psiko-sosyal kuramında insanlarda umutsuzluğun kişinin geçmişine dair pişmanlıklarıyla başladığını, geçmişte yaşanılanların geri getirilemeyeceğinden dolayı da karamsarlık içinde olduğunu ifade etmektedir (Senemoğlu, 2007). Umutsuz olan kişi için zamanın bir önemi olmamakta, gelecekte de şimdiki gibi bir hayat olacağı düşünülmekte ve yaşam da aktif olmada sıkıntılar yaşandığı düşünülmektedir (Kızılgöçer, 2011).

2.13.3. Psikanalitik Kurama Göre Umutsuzluk

Umudun, inancın ve temel güven duygularının temelini atıldığı oral dönemde annenin karamsar olması çocuğu da karamsar yapmakta, çocuğun özgüvenini zedelemekte, sevgi ihtiyacının karşılanmasını da olumsuz yönde etkilemektedir (Corey, 2007). Bunların aksine çocuğuyla olumlu ve sıcak bir iletişim kuran annelerin çocuklarında yüksek özgüven, geleceğe umutlu bakış, sevgiye doyurulmuşluk söz konusudur (Odağ, 2002).

Vakalarda görülen depresyon hastalarının %80 civarının geleceğe dair karamsar ve negatif düşüncelere sahip olduğu, depresyonun arttıkça umutsuzluğunda arttığı, umutsuzluğun intihar düşüncesi ile ilişkisinin çok kuvvetli olduğu

görülmektedir (Beck, 1967). Umutsuzluğun depresyon üzerinde çok büyük etkisinin olduğu, umutsuzluğun yanı sıra çaresizlik, mutsuzluk, değersizlik, kararsızlık, işleri sürdürememe, eyleme geçememe, ve suçluluk duygularının da etkili olduğu yapılan çalışmalarda ortaya çıkmaktadır (Melges, 1969).

1960'larda depresyonun doğası ve nedenlerine ilişkin psikolojik bağlamda büyük bir ilgi oluştu. Bu kuramsal yaklaşımların açıklanmasında çaresizlik ve umutsuzluk kuramları merkeze konuldu. Bu kuramlardan en etkili olanlardan birisi Beck tarafından geliştirildi (Henkel, Bussfeld ve Möller, 2002). Umutsuzluk, gençlerde işsizliğin en önemli ruhsal sorunlarından biri olarak görülmekte ve geleceğe ilişkin olumsuz beklentilerin varlığı ile karakterize olan motivasyonel/bilişsel bir durum olarak tanımlanmaktadır (Beck, Steer, Kovacs ve Garrison, 1985).

Depresyonda olan birey, deneyimlerini, kendisini ve geleceğini olumsuz olarak değerlendirme eğilimindedir. Kişinin deneyimlerini ve olayları sistematik olarak yanlış yorumlamalarından olumsuz düşünceler doğmaktadır. Kişi, kendisini "kaybeden" olarak algılamakta, önem verdiği "kişiler arası ilişkiler" gibi alanlarda değerinden bir şeyler kaybettiğine ve önemli olarak gördüğü hedeflerine ulaşmakta başarısız olacağına inanmaktadır. Düşüncesinde bütün işlerde başarısız olacağı vardır ve hedeflerine ulaşmada ihtiyaç duyduğu motivasyonu kendisinde bulamaz (Yerlikaya, 2006).

Kişinin bu olumsuz düşüncelerinin yanı sıra üzüntü, hareketsizlik, kendini suçlama, mutsuzluk ve intihar düşünceleri gibi pek çok belirti de görülebilmektedir. Bütün bunların sonucu olarak olumsuz düşünceler, hoş gitmeyen etkiler ve kendini yenik düşüren motivasyon birbirlerini güçlendirici bir etkiye sahip olur. Bu yüzdendir ki danışanın kendisini "kaybeden" değil, "kazanan", yardıma muhtaç değil, gücü elinde barındıran birisi olarak görmesini sağlayacak teknikler, kullanma depresyonu önlemede kullanılan bilişsel yaklaşımın özünü oluşturur (Beck, 1976).

Ceyhan'ın (2004) ve Doğan'ın (2012) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmen adaylarının cinsiyete göre umutsuzluk seviyesinde anlamlı fark olup olmadığına bakıldığında, erkek öğrencilerin umutsuzluk düzeyinin kız öğrencilerin umutsuzluk düzeyinden daha yüksek olduğu, Ceyhan (2004) tarafından yapılan çalışmada lisansüstü programlardan mezun olan öğretmen adaylarının iş bulup

bulamama ile alakalı beklentilerinde de düşüklük olduğu ve adayların iş bulamayacaklarına dair umutsuzluğa kapıldıkları tespit edilmiştir. Çoban ve Karaman (2013) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada ilişkilerle ilgili çarpıtmalar, kaygı düzeyi ve umutsuzluk düzeyi incelendiğinde 21-25 yaşındaki üniversite öğrencilerindeki bilişsel çarpıtma düzeyi, kaygı düzeyi ve umutsuzluk düzeyi diğer yaş gruplarına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Uzun bir süre olumsuz düşüncelerle yaşayan birey umutsuzluğa eğilimli olarak tanımlanır ve umutsuzluğa eğilimli kişilerin bilişsel örüntüleri de geleceğe dair olumlu olasılıklar içermemektedir. Birey geleceğe dair düşünmeye başladığında o ana yapıda olan bilişsel yapı uyarılır ve hoşlanılmayan olayın etkisi ile bireyde motivasyon düşüklüğü olur ve umutsuzluk tespit edilir (Beck ve Rush, 1978). Olumsuz düşünceler ile birlikte hareketsizlik, umutsuzluk ve intihar düşünceleri pek çok semptom ile birlikte görülmektedir (Beck, 1976).

Birbirlerine karşıt terimler olan umutta hedefe ulaşma öngörüsü varken umutsuzlukta başarısızlık yargısı yer almakta ve depresyonun asıl temelinde yatan umutsuzluk, umudun kayboluşudur (Melges, 1969). Tükenmişlik ve umutsuzluk arasındaki korelasyon pozitif yönde anlamlı olup beraberinde depresyon da olma ihtimalini kuvvetlendirmektedir. (Okumuş, Mete, Bakiyev ve Kaçire, 2013). Umutsuzluğu içinde barındıran birden çok patolojik bozukluktan biri olan depresyonu yaşayan birey, umutsuzluk yakınması ile genelde doktora başvurumaktadırlar. (Beck, 1967).

İnsanların yaşamlarında mutlu olabilmeleri için, hayatlarının anlamlarının olabilmesi için yaşam doyumunun temel unsur olduğu öne sürülmektedir (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985). Gençlerin korkularına, kaygılarına ve umutsuzluklarına sebep olan şeylerin belirlenmesi, nitelikli eğitim sağlamak ve umutlu gelecekler yetiştirilmesine yardımcı olacaktır. (Özyurt ve Doğan, 2002).

Öğretmen adaylarında umutsuzluğa neden olabilecek birden fazla sebep vardır. Bunlar; hemen işe başlaması gerektiği inancı, işe başlayamama korkusu, alınan gelirin düşük oluşu, mesleğe ilişkin beklentilerinin karşılanamaması gibi durumlar olarak düşünülmektedir (Ceyhan, 2004). Mezun olan öğretmen adayları ele alındığında; işe girememiş, hayattan beklentisini karşılayamamış kişilerin umutsuzluğa kapılma ihtimalinin yüksek olacağı, bu umutsuzluğun devamında bir

takım patolojik bozukluklara neden olabileceği ve sonunda depresyon belirtilerinin yaşanabileceği düşünülmektedir (APA, 2013).

2.13.3.1. Beck Modeli

Beck'in depresyon modeli 1960'ların ilk dönemlerinde başlamış olan sistematik klinik gözlemlerden ve ampirik uygulamalardan ortaya çıkmıştır. Deneysel ve klinik davranışların müşterek etkileşimi modelin ve modelden ortaya çıkan psikoterapinin süratle gelişim göstermesine imkân vermiştir (Beck, 1976; Beck, 1987).

Beck, depresyonun psikolojik yapısını açıklamak için üç özgül kavram ileri sürmektedir:

- 1) “Bilişsel üçlü (cognitive triad)”
- 2) “Şemalar”
- 3) “Bilişsel hatalar (hatalı bilgi işleme)” (Beck, 1987).

Bilişsel Üçlü Kavramı

Bilişsel üçlü hastanın kendisi, geleceği ve idiosenkratek manada tecrübelerini yansıtan üç temel bilişsel örüntüden meydana gelir. Bu üçlünün birinci kısmı kişinin yani hastanın kendisi hakkındaki negatif bakış açısıdır. Birey kendisini yetersiz, kusurlu yoksun ya da hastalıklı veya yoksun bir birey olarak niteler. Hoşa gitmeyen bütün deneyimlerini kendisinde var olan psikolojik, ahlaki veya fiziksel kusura dayandırma meyillindedirler. Hasta bu noksanlıklarından ötürü istenmeyen ve değersiz bir kişi olduğuna kanaat eder. Bu nedenle kendisini fazlaca eleştirme eğilimindedir. Mutluluğa ve kişisel değerliliğe varabilmek amacıyla lazım olan vasıfların kendisinde bulunmadığını düşünür. “Bilişsel üçlünün ikinci parçası depresif kişinin yaşamakta olduğu deneyimleri olumsuz bir şekilde yorumlama eğiliminden oluşur”. Kişi dünyayı kendi üstüne aşırı derecede istekler olan ve/veya yaşam amaçlarına ulaşmasında önünde üstesinden gelemeyeceği engeller olan bir yer olarak niteler. Cansız ya da canlı çevresiyle ilişkilerini, yanlış olarak bu ilişkiler yenilgiyi veya yoksunluğu temsil ediyorlarmış gibi niteler. Hastanın çevreyi nasıl olumsuz bir şekilde yapılandığı gözlenirse, bu olumsuz yanlış yorumlamaları görmek mümkün olur. Bu olumsuz yorumların alternatif yorumları da bulunmaktadır.

Eğer depresif kişi daha az olumsuz alternatif açıklamalar konusunda ikna edilebilirse, daha önce yapmış olduğu olumsuz yorumlamaların yanlış olduğunu anlayabilir. Bu yolla, olumsuz sonuçlara ulaşmak için gerçekleri nasıl değiştirdiğinin farkına varabilir. Bilişsel üçlünün üçüncü parçası gelecekle ilgili olumsuz bakıştan meydana gelir. Depresif kişi şu anda yaşadığı güçlüklerin veya sıkıntıların sonsuza kadar süreceğini zanneder. Güçlüklerin, engellemelerin ve yoksunlukların ara vermeden süreceğini ya da yakın gelecekte özel bir görev üstlendiğini varsaydığı zaman, bu görevi başaramayacağını düşünür. Beck, “depresif sendromun diğer belirti ve bulguların olumsuz bilişsel örüntünün sonuçları” olarak sayar. Mesela, eğer hasta yanlış bir şekilde reddedileceğini hissederse, buna aynı olumsuz duygulanım ile tepki gösterecek ve bu şekilde gerçekten reddedilecek. Eğer bir kişi hatalı bir şekilde sosyal olarak yalnız kalmış bir insan olduğuna kanaat ederse inanırsa, kendini yalnız hissedecektir.

Güdülenme ile alakalı emareler (mesela, 'istenç felci, kaçma ve kaçma istekleri, vb.) olumsuz bilişlerin sonuçları olarak açıklanabilir. 'İstenç felci' hastanın kötümserliğinden ve ümitsizliğinden meydana gelir. Şayet kişi olumsuz bir sonuç bekliyorsa, hedefe ulaşmak için hiç bir şey yapmaz. İntihar istekleri çözülemeyen bir sorun veya üstesinden gelinemeyen bir ortamdan kaçma isteğinin aşırı anlatımı olarak nitelendirilebilir. “Depresif kişi kendini değersiz bir yük gibi görebilir ve sonuç olarak ölmesinin, kendisi de dâhil, herkes için en iyisi olduğuna inanır”. Bağımlılığın artışı bilişsel terimlerle açıklanabilir. Kişi kendini boş ve yardım alamayacak bir kişi olarak sayar ve normal işlerin zorluğunu abartır. Girişeceği işin sonuçta kötüye gideceğini bekler. Hasta daha yeterli ve yetenekli kabul ettiği kişilerden yardım ve destek arama meyillindedir. “Beck modeli, depresyonun fiziksel bulgularını da açıklayabilmektedir”. Apati ve düşük enerji hastanın bütün uğraşlarında başarısızlığa mahkûm olduğu inancından doğar. Geleceğe yönelik negatif bakış açısı “psikomotor inhibisyon” a neden olabilir. Şemalar Beck'in modelinin ikinci önemli kısmı şemalar kavramından oluşuyor. Şema kavramı, depresif kişinin yaşamında birçok nesnel olumlu etkenin varlığına karşın niçin acı ve kendine zarar verici tutumları sürdürdüğünü açıklamakta yararlanılmaktadır. Herhangi bir ortam birçok uyarımlardan meydana gelmektedir.

Birey özgül uyarımlara seçici olarak dikkat eder, bunları bir örüntü halinde birleştirir ve o ortam kavramsallaştırır. Her ne kadar farklı kişiler aynı ortamı farklı

yollarla kavramlaştırabilirlerse de, belirli bir kişi benzer tipteki olaylara karşı olan tepkilerinde tutarlı olma eğilimindedir. Göreceli olarak durağan bilişsel örüntüler belirli ortamların yorumlamalarında düzenliliğin temelini oluşturur. Şema terimi bu durağan bilişsel örüntüleri kapsar. Bir kişi belirli bir durumla karşılaştığı zaman, o durumla alakalı şema aktive olur. Şema, verilen bilişlere çevirmede temeldir (biliş; sözel ya da resimsel içerikli herhangi bir fikir). “Yani, bir şema, kişinin karşı karşıya kaldığı uyarımları süzmekte, ayrıştırmakta ve kodlamada temeli anlatmaktadır. Kişi şemalar matrisine göre yaşadığı deneyimleri sınıflandırır ve değerlendirir. Kullanılan şemaların çeşitleri bir bireyin farklı deneyimleri nasıl yapılandıracağını belirler”. Bir şema uzun bir süre etkin olmayabilir fakat özgül çevresel girdilerle (mesela, stres verici ortamlar) enerji kazanıp etkin olabilir. Özgül bir ortamda etkin olan şemalar kişinin nasıl tepki vereceğini doğrudan belirler.

Depresyon gibi psikopatolojik durumlarda, hastanın özgül ortamları kavramsallaştırması “prepotent disfonksiyonel şemalara” uyacak biçimde bozulmuştur. Aşırı etkin idiosenkratik şemalar belirli uyarma uygun şemanın düzenli bir şekilde binişmesini engeller. Bu idiosenkratik şemalar daha da etkinleştikçe çok geniş alandaki ilgisiz uyarımları kendilerine çekerler. “Hasta kendi düşünme süreçleri üzerine gönüllü denetimini kaybeder ve daha uygun diğer şemalar kullanamaz” (Hollon, 1984).

Hafif depresyonlarda hasta çoğunlukla negatif düşüncelerini daha nesnel görebilir. Depresyon ileri düzeylere vardıkça, ortam ve kişinin olumsuz yorumlamaları arasında mantıksal bir bağlantı olmamasına karşın, giderek olumsuz düşünme hâkim olur. “Prepotent idiosenkratik şemalar” gerçeklikte bozukluklara neden olduğu ve bunun neticesinde depresif kişinin düşünmesinde sistematik hatalar olduğu için, kişi olumsuz yorumlamalarının hatalı olabileceği fikrini genellikle reddeder. Çok daha ağır depresif durumlarda hastanın düşünmesi tümüyle idiosenkratik şema egemenliğine girer: İnsanın zihni ısrarla ve yeniden yeniden olumsuz düşüncelerle uğraşır ve dışsal uyarımlara (mesela, okumak veya sorulan sorulara cevap vermek) konsantre olmakta ya da istemli zihinsel etkinliklerle (“hesap yapmak, problem çözmek, hatırlamak”) ilgilenmekte büyük zorluğu olur. Bu gibi hallerde, “idiosenkratik bilişsel organizasyonun” otonomi kazanmasından bahsedilir.

Depresif bilişsel organizasyon dış uyarımlardan bağımsız olur ve kişi etrafındaki değişikliklere tepkide bulunmaz. Bilişsel Hatalar (Hatalı Bilgi İşleme)

Depresif kişinin düşünmesindeki sistematik hatalar, karşıt bulguların varlığına karşın, hastanın olumsuz kavramlarının geçerliliğine olan inancını devam ettirmesine neden olmaktadır.

1. **“Mantığa dayanmayan çıkarsama (bir tepki seti):** Karşıt bir bulgu olduğu veya destekleyen bir bulgu olamadığı halde belli bir düşünceye, sonuca varmaktır”.
2. **“Seçici soyutlama (bir uyarım seti):** Bütünün sadece bir ayrıntısına odaklaşıp, o ortamın diğer özelliklerini göz ardı edip, yaşanan bütün deneyimi o ayrıntıya göre kavramsallaştırmaktır”.
3. **“Aşırı genelleştirme (bir tepki seti):** Bir veya birkaç tane raslantısal olayı temel alarak genel kural veya sonuç çıkarına örüntüsü ve bunu ilgili ilgisiz her ortama uygulamaktır”.
4. **Büyütme ve küçültme (bir tepki seti):** Bir olayın büyüklüğünü veya anlamını değerlendirmedeki bozukluk derecesine varan hatalardır”.
5. **“Kişiselleştirme (bir tepki seti):** Kişinin, herhangi bir bağlantı kurmak için hiç bir temel olmaksızın, olayları kendisine bağlaması eğilimidir”.
6. **“Mutlakçı, iki uçlu düşünme (bir tepki seti):** Yaşanılan bütün deneyimleri iki zıt kategoriden birine yerleştirme eğilimidir; mesela, kusursuz veya kusurlu, melek veya şeytan. Kişi kendini tanımlarken en uçtaki olumsuz kategoriye seçiyor”.

Beck ve diğerleri (1985), bireyin kendisine yönelik olumsuz düşüncelerini bilişsel üçgenin önemli bir parçası olarak görmektedirler. Bu kurama göre bilişsel üçgenin depresyonda özel bir rolü vardır. Umutsuzluk ise depresyonun ana değişkenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda umutsuzluk, kişinin belirli çevresel uyarıcılara karşı savunmasızlığına yol açan bir özellik, faktör (trait factor) olarak görülür (Henkel vd., 2002).

Beck ve diğerleri (1985), 50 depresif hasta ile yaptıkları psikoterapi çalışması sonucunda şu bulgulara ulaşmışlardır: Hasta intihardan önce kendi durumunu umutsuz ve savunmasız olarak değerlendirmektedir. Süregiden acıya dayanamayacaklarını ve sorunlarının çözümü için hiçbir yolun olmadığına inanmaktadırlar. Bu nedenle intihar eden kişiler genellikle çaresiz ve umutsuz hallerinin tek çözümü olarak intiharı düşünmektedirler.

2.14. Öğretmen Adaylarında Kaygı ve Umutsuzluk

Bu bölümde öğretmen adaylarında görülen kaygı ve umutsuzluk iki ayrı başlık altında ele alınacaktır.

2.14.1. Öğretmen Adayları ve Kaygı

Kaygı bedensel, fizyolojik, belirtiler ve yakınmalara yol açar. Bunların yanında bilinç, dikkat, algı, bellek, düşünce gibi bilişsel alanı ilgilendiren belirti ve yakınmalara da yol açar. Genel olarak insanlar kaygıyı gelecekte kötü bir şey olacaktı gibi duyumsarlar (Köknel, 1992: 16).

Kaygı ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin cinsiyet (Taşgın, 2006; Akgün, Gönen ve Aydın, 2007), sınıf, başarı, okuldaki arkadaşlık ilişkileri, ana-baba tutumları ve barınma yeri (Çakmak ve Hevedanlı, 2005) gibi değişkenlerden etkilediği saptanmıştır. Tümerdem (2007) Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kaygı düzeylerinin Fen Edebiyat Fakültesinde okuyan öğrencilere göre daha düşük olduğunu bulmuştur. Baloğlu, Koçak ve Zelhart (2007) da üniversite öğrencilerinin istatistiğe karşı tutumları ile istatistik kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemişler ve bu derse yönelik olumsuz tutuma sahip olanların kaygılarının yüksek olduğunu saptamışlardır.

Saban, Korkmaz ve Akbaşlı (2004)'nın geliştirdikleri ölçeğe göre öğretmen adaylarındaki mesleki kaygılar üç grup altında toplanmaktadır; ben-merkezli kaygılar, görev-merkezli kaygılar ve son olarak ta öğrenci-merkezli kaygılar. Ben merkezli kaygılar adından da anlaşıldığı üzere bireyin kendisini hedef alır. Ben merkezli kaygıya sahip bir öğretmen adayını düşündüğümüzde mesleğini yapıp yapamayacağına dair bir takım kaygılar yaşayıp yoğun stres altına girmektedir. Görev merkezli kaygıda ise öğretmen adayları sorumlulukları, görevleriyle alakalı bir takım kaygılar yaşar, bu kaygılar öğretmen adaylarının öğretme kaygılarını içinde barındırır ve iyi bir öğretici olmak isteyen öğretmen adayları farklı öğretme metotları ve araçlarını araştırmaya başlar. Öğrenci merkezli kaygılar da öğretmen adayının odak noktası öğrencilerdir. Çünkü buradaki hedef öğrenciye zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan gerekli olan her türlü donanımı karşılamaktan geçer (Cabi ve Yalçınalp, 2013).

Öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin kaygıları incelendiğinde çevresel etkenlerin öncülük ettiğini görülebilmektedir; yaş grupları, kardeş sayısı, öğrenim

gördükleri bölüm ve mezun oldukları okul bakımından öğretmen adaylarının kaygı seviyeleri farklılık gösterirken, cinsiyet ve yetiştiği yer açısından herhangi bir fark saptanmamıştır (Bozdam, 2008). Dursun ve Karagül'ün (2012) yapmış olduğu araştırmaya bakıldığında; öğretmen adaylarının mezun oldukları okulların ve cinsiyetlerinin, bireylerin kaygı düzeyleri üzerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarınca mezun olunan bölümün öğrenim şeklinin kaygı seviyesine etki etmediği, örgün öğretim ile ikinci öğretim karşılaştırıldığında örgün öğretim öğrencilerinin kaygı seviyesinin daha yüksek olduğu, bunun nedeninin ise ikinci öğretimde okuyan öğrencilerin büyük bir kısmının öğrenim süresi zarfında iş hayatında bulunmuş olmaları yapılan çalışmada tespit edilmektedir (Tektaş, 2014). Eskici (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarındaki atanama kaygısı bölümlere göre incelendiğinde bölümler arasında herhangi bir farkın olmadığı anlaşılmakta, fakat “Almanca öğretmenliği” öğrencilerindeki atanamama kaygısının özel sektörde kolayca iş bulunabilmesi nedeniyle diğerlerinden daha az olduğu sonucuna varılmaktadır. Bozdam (2008) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğretmen adaylarının ben merkezli, öğrenci merkezli ve görev merkezli kaygılarının cinsiyete göre değişmediği, fakat yaşları ilerleyen ve tecrübe sahibi adaylarda kaygı seviyesinde azalma olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın Dursun ve Karagül'ün (2012) çalışmasında yaş değişkeni kaygı alt türlerine göre değerlendirildiğinde; görev merkezli ve öğrenci merkezli alt alanlarda yaş değişkeni açısından anlamlı fark olmadığı saptanmış fakat ben merkezli alt alana bakıldığında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

İş hayatına atılmaya hazırlanan mezunların psikososyal özelliklerinin iyi bilinmesi eğitim sistemine yönelik politikalar geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir (Tektaş, 2014). Kaygının öğrenme üzerindeki etkisine bakıldığında; öğrenmeyi zorlaştırıcı bir etken olduğu, zihni meşgul ettiği ve rahatlmasına engel olduğu için başarısızlığı da beraberinde getirdiği görülmektedir (Bozdam, 2008). Öğretmen adayları, öğretmen olabilmeleri için eğitimlerinin son senesine doğru KPSS'ye girerlerken atama kontenjanları ve öğretmen sayısı arasındaki dengesiz dağılım, sınav kaygısı ile başlayan atanıp atanamayacağına dair belirsizlik, KPSS'de ki soruların içeriklerinin öğretmen adaylarının önceden aldıkları eğitimle uyumsuzluğu, KPSS'nin adayı ölçmede yetersiz kalmasından dolayı kaygılandırmakta

ve bu sınava hazırlanan bireylerin öğretmen olarak iş hayatına atılmadığı süre zarfında ekonomik açıdan ilerleme gösteremeyecek olması aynı zamanda öğrencilik hayatının uzaması ve başarısız olması bireyi psikolojik açıdan yıpratmaktadır (Özsarı, 2008). Aynı zamanda öğretmen adayları uzmanlık eğitimleri aldıkları dönemde, teori ve uygulamayı içeren branş derslerinin yanı sıra öğrenci ile nasıl iletişim kuracaklarına dair bilgi sunan formasyon derslerini alırlarken kendi duygudurumlarına dair rehberlik eğitimi almadıklarından dolayı, gelecekteki mesleklerine dair kaygıya kapılmaktadır.(Dursun ve Karagün, 2012).

Öğretmen adaylarında kaygı ve umutsuzluğun ele alındığı bu bölümde öğretmen adaylarındaki kaygı incelendikten sonra öğretmen adaylarındaki umutsuzluğun ele alınmasında fayda bulunmaktadır.

2.14.2. Öğretmen Adayları ve Umutsuzluk

Umutsuzluk, kişilerin ileriye yönelik negatif istekleridir. Diğer bir ifadeyle umutsuzluk, kişilerin geleceğe dair iyimser olmayan hisleridir (O'Connor, Connery ve Cheyne, 2000). Kişinin hayat tecrübelerinden genellemede bulunarak geleceğe yönelik yorum yapma hali olarakta nitelendirilen umutsuzluk, kişinin problemlerine çözüm üretmesi ve bunun neticesinde kişinin depresyon tablosuna doğru yol aldığı bir durumdur (Collins ve Cutcliffe 2003; Akt, Üngören ve Ehtiyar, 2009) ve kişilerin en istemediği duygu durumlarından birisi olarak nitelendirilebilir.

Umutsuzluk, kişilerin özel ve mesleki yaşamları üstünde negatif tesir gösteren önemli değişkenlerden biridir. Bu negatif durum toplumun tasarlayıcısı olan öğretmenlerin davranışlarına etki ederek, eğitim ve öğretimin niteliğinin düşmesine neden olan bir özelliğe sahiptir (Doğan ve Akçöltekin, 2012). Olumsuzluk ihtiva eden “stres, umutsuzluk ve depresyon” duygularıyla mücadele eden öğretmen, kendisinden istenilen işlevleri açısından çok boyutlu işlerin yapılması arzulanan birey olarak görülmektedir. Yaratılan bu algı, öğretmenlerin mesleklerini yapamayacaklarına yönelik inanç geliştirmelerine neden olup, kaldıracabileceklerinden çok daha fazla bir strese sebep olarak kendini göstermektedir. Öğretmenlerin yüksek stres altında çalışıyor olmaları, tükenmişlik hali ve umutsuzluk içinde olmaları, onların birey olarak hem kendisini hem de aile yaşamını olumsuz yönde etkilediğinin yanı sıra kaçınılmaz olarak öğretim çevresinde bulunan bütün paydaşları (öğrenci, veli, okul) da etki etmektedir (Guglielmi ve Tatrow, 1998).

Yaşanan bu durum, bize öğretmenlerin içerisinde buldukları umutsuzluk gibi arzu edilmeyen durumların “eğitimin bütün paydaşlarını ailelerin, yöneticilerin, öğrencilerin ve velilerin yani tüm toplumun üzerinde önemli tesirlere sahip olup doğrudan veya dolaylı olarak tüm toplumu etkilemektedir” (Friedman ve Farber, 1992).

Aday öğretmenlerin umutsuzluğa kapılmalarını engellemek ve öğretmenlerden nitelikli eğitim-öğretim hizmeti alınmak için, onlara nitelikli eğitimin gereği olarak mutlu ve kaliteli çalışma ortamları ve imkânları sunulmalıdır. Öğretmenlerin beden ve ruh sağlıkları açısından kendilerini iyi hissetmelerini, maddi ve sosyal yönden toplum nezdinde nitelik sahibi kişiler olarak görünmelerini ve bunu hissetmelerine yarayacak uygulamalar büyük önem arz etmektedir. Bahse konu bu hususlarda sıkıntı içerisinde olan ve bu sıkıntılarla uğraşan öğretmenlerden nitelikli bir eğitim çalışması yapmasını beklemek çözümsüzlük meydana getirebilir (Taner, 2008).

Bu bakımdan, eğitim ve öğretimde istenilen sonuçların elde edilmesinde öğretmenlerin umut düzeyleri ve beklentilerinin karşılanma durumu önemli görülmektedir.

Günümüzde sosyal, kültürel ve ekonomik koşulların hızlı değişim göstermesi öğretmenlik mesleğinin de değişim göstermesine neden olmaktadır. Meydana gelen sosyal ve ekonomik problemlerin, öğretmenlerin ileride bu alanlardaki korkularını umutsuzluk duygusuna dönüştürme potansiyeline sahip oldukları ifade edilebilir. Bundan dolayı da öğretmenlerde varsa korkuya, kaygıya ve umutsuzluk hissine neden olan sebeplerin saptanması ve çözüme kavuşturulması önemlidir. Daha kalifiye bir eğitim sağlamak, umutlu ve verimli öğretmenler yetiştirmek adına çalışma koşullarının iyileştirilmesi, öğrencilere ve toplumun her kesimine karşı olumlu katkıları sağlaması açısından yararlı olabilir (Doğan, 2012).

Çalışmanın kavramsal çerçevesinin incelendiği ikinci bölümden sonra çalışmanın yöntem bölümüne geçilecektir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma ile ilgili başlıklar bulunmaktadır. Başlıklar, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz sürecine ait bilgilerden oluşmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Yapılan bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden “Tarama modeli”nde yürütülmüştür. Tarama modeli geçmişte ve yaşanan zaman diliminde var olanı olduğu gibi betimlemeyi amaç edinen bir araştırma biçimidir (Karasar, 2005). Bu araştırmada öğretmen adaylarının atanamama kaygıları ve umutsuzluk düzeylerinin tespiti yapılmış, var olan ilişkiye yönelik çıkarımlarda bulunulmuş ve öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, okul, bölüm, sınıf, gelir durumu değişkenlerine göre atanamama kaygılarının ne derecede değişime uğradığı saptanmaya çalışılmıştır.

3.2. Örneklem

Bu araştırmada ulaşılabilir örnekleme yöntemi uygulanmıştır (Shaughnessy, Zechmeister ve Zechmeister, 2016). Araştırmanın katılımcılarını İstanbul ilinde bulunan 3 vakıf 1 devlet üniversitelerinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğretmen adayları (1381 kadın ve 423 erkek) oluşturmaktadır. Katılımcılara ait demografik bilgilerin dağılımı frekans analizi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 3.1.’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmen adaylarının kişisel bilgileri

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	1381	76.6
	Erkek	423	23.4
Yaş	18-20	921	51.1
	21-23	737	40.9
	24-26	79	4.4
	27 +	67	3.7
Öğretmenlik Bölümleri	PDR	361	20.0
	İlköğretim Matematik	221	12.3
	İngilizce	202	11.2
	Okul Öncesi	229	12.7
	Özel Eğitim	211	11.7
	Fransızca	53	2.9
	Türkçe	161	8.9
	Sınıf	183	10.1
	Fen Bilgisi	183	10.1
Sınıf	1. Sınıf	494	27.4
	2. Sınıf	482	26.7
	3. Sınıf	527	29.2
	4. Sınıf	301	16.7
Gelir Durumu	Düşük	154	8.5
	Orta	1578	87.5
	Yüksek	72	4.0
Üniversite Durumu	Vakıf	482	26.7
	Devlet	1322	73.3
Toplam		1804	100

Tablo 3.1. incelendiğinde katılımcıların % 26,7'si vakıf, % 73,3'ü devlet üniversitesinde öğrenim görmektedir. Cinsiyete göre dağılım incelendiğinde; katılımcıların %76,6'sı kadın, % 23,4'ü ise erkektir. Yaş gruplarına göre dağılım

incelendiğinde; 18-20 yaş grubu kişilerin oranı % 51,1, 21-23 yaş grubu kişilerin oranı % 40,9, 24-26 yaş grubu kişilerin oranı % 4,4 olup 27+ yaş grubu kişilerin oranı % 3,7'dir. Bölümlere göre dağılım incelendiğinde; PDR öğrencileri oranı % 20, ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencileri oranı % 12,3, İngilizce öğretmenliği öğrencileri oranı % 11,2, okul öncesi % 12,7, özel eğitim % 11,7, Fransızca öğretmenliği oranı % 2,9 olup Türkçe öğretmenliği oranı %8,9, Sınıf öğretmenliği oranı %10,1, Fen bilgisi öğretmenliği oranı ise % 10,1'dir. Sınıflara göre dağılım incelendiğinde; birinci sınıfların oranı % 27,4, ikinci sınıfların oranı % 26,7, üçüncü sınıfların oranı % 29,2 olup dördüncü sınıfların oranı % 16,7'dir. Gelir durumuna göre dağılım incelendiğinde; düşük gelirli olanların oranı % 8,5, orta düzey geliri olanların oranı % 87,5 olup yüksek düzey geliri olanların oranı % 4'tür.

3.3. Veri Toplama Tekniği

Araştırma, İstanbul ilinde bulunan bir devlet üç vakıf üniversitelerinden gerekli izinler alınarak başlanmıştır. Katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu okunmuş ve daha sonrasında hem bilgilendirilmiş onam formu hem de anket formları elden dağıtılmıştır. EK-1'de bilgilendirilmiş onam formu bulunmaktadır. Araştırma verileri 1 Ekim 2018–25 Mart 2019 arasında toplanmıştır. Bu tarihler arasında 1821 kişi anket çalışmasına katılmıştır. Araştırmaya katılma koşulları şu şekildedir.

- Araştırmaya gönüllü olarak katılmak,
- Öğretmen adayı olmak,
- Onam formunu kabul etmiş olmak,
- İstanbul ilinde öğrenim görüyor olmak.

Katılımcıların doldurduğu 1804 anketin içerikleri incelenmiş ve gerekli ölçümler yapılmış, anketleri eksik ve yanlış dolduran adaylardan 17 kişi araştırma dışı kalmıştır. Analiz için toplamda 1804 kişi araştırmaya kabul edilmiştir. İstanbul Arel Üniversitesi Etik Kurulu gerekli onayı vermiştir. Onay Formu EK-5'dedir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların demografik bilgilerini öğrenmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu form E2-3'de bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının atanamama kaygı düzeylerinin belirlemek amacıyla “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek EK-3'de bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerini ölçmek amacıyla da “Beck Umutsuzluk Ölçeği”

kullanılmıştır. Bu ölçekte EK-4’de bulunmaktadır. “BUÖ” için elektronik ortamda alınan gerekli izin EK-6’ da belirtilmektedir.

3.4.1 Kişisel Bilgi Formu

Bu formda öğretmen adaylarının cinsiyeti, yaşı, gelir durumu, okul türü (vakıf veya devlet üniversitesinde öğrenim görme), bölümü ve sınıfının öğrenildiği demografik bilgilerden oluşan 6 madde bulunmaktadır.

3.4.2. Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği

Tablo 3.2. Ölçek alt boyutlarının madde sayıları

Boyutlar	Ölçek Madde Sayısı
Atanamama Korkusu	1,2,5,7,8,9,10,11,12,13
Kişisel Algı	3,4,6
Atanamama Kaygısı	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13

Eskici (2016) tarafından geliştirilen ve 13 maddeden, 2 alt boyuttan oluşan “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği” uygulanmıştır. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 197 öğretmen adayı ile ölçeğin geliştirilmesi aşamasında çalışılmıştır. Bir ölçeğin güvenirlik katsayısının 0.70 ve üstünde olması o ölçeğin kullanımı için yeterli olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2010). Ölçek için güvenirlik analizi yapılmış ve Cronbach Alpha değeri 0.96 olarak yüksek bir değer bulunmuştur. Bu durum ölçeğin tereddüt etmeden kullanılabileceğini gösteriyor. 10 maddeden oluşan ve en düşük 10, en yüksek 50 puan alınabilen “atanamama korkusu” alt boyutunda öğretmenlerin atanamama durumunda korkularını ölçen maddeler bulunmaktadır. Bu maddelere örnek olarak “öğretmen olarak atanamayıp hayatımı düzene sokamamaktan korkuyorum” maddesi gösterilebilir. 3 maddeden oluşan ve en yüksek 15 en düşük 3 puan alınabilen “kişisel algı” alt boyutunda ise öğretmen adaylarının kişisel olarak kendilerini algılama durumlarını ölçen maddeler bulunmaktadır. Bu maddelere örnek olarak “öğretmen olarak atanamayıp depresyona girmekten korkuyorum” maddesi gösterilebilir. 13 maddeden ve 5’li likert tipinden (kesinlikle katılmıyorum 1, katılmıyorum 2, kararsızım 3, katılıyorum 4, kesinlikle katılıyorum) oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan ise 65’tir. Açıklayıcı faktör analizi neticesinde 2 faktörlü yapının doğruluğunun

kanıtlanması için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model uygunluğu için elde edilen değerlerin uyum indislerinin $X^2/df = 4.88$, $TLI = .92$, $CFI = .94$ ve $RMSEA = .091$ olduğu bulunmuştur.

3.4.3. Beck Umutsuzluk Ölçeği

“Beck Umutsuzluk Ölçeği” Beck, Weissman, Lester, & Trexler, (1974) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye Durak ve Palabıyıkoglu (1993) tarafından uyarlanan ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.85 olarak hesaplanmış ve hem psikiyatrik hem de kronik- fiziksel hastalara uygulanabilecek bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçekte sorulara verilen cevaba göre 0 veya 1 olarak puanlaması olan, “evet” ve “hayır” olarak cevaplanan 20 maddeden oluşmaktadır. En fazla 20 puan alınabilen ölçekte 2, 4, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 18 ve 20’nci sorulara “evet” yanıtı verilirse, 1, 3, 5, 6, 8, 10, 13, 15 ve 19’uncu sorulara ise “hayır” yanıtı verilirse her bir soruya 1 puan verilmektedir. Tam aksinin yapılması durumunda cevaplanan sorulara 0 puan verilmektedir. Bu ölçekten alınan puana “umutsuzluk puanı” denmekte ve alınan puan yükseldikçe umutsuzlukta artmaktadır. Umutsuzluk düzeyleri; minimal (0-3 puan), hafif (4-8 puan), orta (9-14 puan) ve şiddetli (15+ puan) şeklindedir. Aktağ ve Alpay (2015); Canbulat, Küçükkaragöz, Erdoğan ve Yeşiloğlu (2015); Ceyhan, (2004); Ceyhan, (2005); Doğan, (2012); Gençay, (2009); Yenilmez (2010) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda da “Beck Umutsuzluk Ölçeği” kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verileri analizi sürecinde ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov- Smirnov testi yapılmıştır. Analizler sonucunda verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Skewness ve Kurtosis değerlerinin $-1/+1$ (Skewness: $-0,47$ ve Kurtosis: $-0,23$) arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik analiz teslerinden yararlanılmıştır. Ortalama, standart sapma, t-testi ve ANOVA (tek yönlü varyans analizi) teknikleri kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde, belirlenen veri toplama araçları ile yapılan araştırma sonucunda önceden belirlenen alt problemlere ilişkin bulgular, tablolar ve açıklamaları ile sunulmuştur.

4.1. “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği” nin Madde Düzeyleri

Öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan ölçeğin her bir maddesinden alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1.’ de sunulmaktadır.

Tablo 4.1. “ÖAAKÖ”nin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	N	\bar{x}	ss
1. Öğretmen olarak atanamama düşüncesiyle gelecek kaygısı yaşıyorum.	1804	3,7	1,9
2. Mezun olunca öğretmen olarak atanamayıp boşluğa düşmekten endişeleniyorum.	1804	3,5	1,3
3. Öğretmen olarak atanamama düşüncesiyle kendimi işe yaramaz hissediyorum.	1804	2,3	1,3
4. Öğretmen atamalarındaki sorunlar uykularımı kaçırıyor.	1804	2,3	1,3
5. Dört yıl emek verdikten sonra öğretmen olarak atanamamak beni endişelendiriyor.	1804	3,6	1,3
6. Öğretmen olarak atanamayıp depresyona girmekten korkuyorum.	1804	2,7	1,4
7. Öğretmen olarak atanamama düşüncesi beni huzursuz ediyor.	1804	3,5	1,3
8. Öğretmen olarak atanamayıp emeklerimin karşılığını alamamak beni endişelendiriyor.	1804	3,6	1,3
9. Öğretmen atamalarındaki sorunlar nedeni ile kendimi stres altında hissediyorum.	1804	3,3	1,3
10. Öğretmen olarak atanamayıp hayatımı düzene sokamamaktan korkuyorum.	1804	3,2	1,3
11. Öğretmen olarak atanıp atanamama belirsizliğinin beni gerdiğini hissediyorum.	1804	3,4	1,3
12. Öğretmen olarak uzun süre atanamamak düşüncesi beni kaygılandırıyor.	1804	3,5	1,3
13. Öğretmen olarak atanamayıp manevi olarak olumsuz etkilenmekten kaygılanıyorum.	1804	3,3	1,3

Tablo 4.1. incelendiğinde öğretmen adaylarının atanamama konusunda sırasıyla “öğretmen olarak atanamama düşüncesiyle gelecek kaygısı yaşıyorum” (madde 1) (\bar{x} =3.7), “ dört yıl emek verdikten sonra öğretmen olarak atanamamak beni endişelendiriyor” (madde 5) (\bar{x} =3.6), “öğretmen olarak atanamayıp emeklerimin karşılığını alamamak beni endişelendiriyor” (madde 8) (\bar{x} =3.6), “mezun olunca öğretmen olarak atanamayıp boşluğa düşmekten endişeleniyorum” (madde 2) (\bar{x} =3.5), “öğretmen olarak atanamama düşüncesi beni huzursuz ediyor” (madde 7) (\bar{x} =3.5) maddelerinde kaygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmekte iken, öğretmen adaylarının atanamama konusunda kaygı düzeylerinin düşük olduğu maddelerinin ise “öğretmen olarak atanamama düşüncesiyle kendimi işe yaramaz hissediyorum” (madde 3) (\bar{x} =2.3), “öğretmen atamalarındaki sorunlar uykularımı kaçırıyor” (madde 4) (\bar{x} =2.3), “öğretmen olarak atanamayıp depresyona girmekten korkuyorum” (madde 6) (\bar{x} =2.7) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının atanamama kaygı düzeylerinin ölçülmesi amacıyla kullanılan ölçeğin maddelerinin aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında 2.3. ve 3.7 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerin aldıkları değerler (1) “kesinlikle katılmıyorum” ve (5) “kesinlikle katılıyorum” arasında olduklarından ölçek maddelerinde çıkan sonuca göre ortalama değerlerinin çok yüksek olmadığı, dolayısıyla da öğretmen adaylarının atanamama kaygısı düzeylerinin çok yüksek olmadığı söylenebilir.

4.2. “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği” nin Alt Düzeylerine ilişkin Bulgular

“ÖAAKÖ” tümünde ve alt boyutlarda ne durumda olduğunu belirlemek amacıyla ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ile ilgili bulgular Tablo 4.2’de sunulmaktadır.

Tablo 4.2. Öğretmen adaylarının “ÖAAKÖ” alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.

Alt Boyutlar	Boyut Maddelerinin				
	Madde Sayısı	N	\bar{x}	ss	Ortalaması (\bar{x} /MaddeSayısı)
Atanamama Korkusu	10	1804	34.56	11.49	3.45
Kişisel Algı	3	1804	7.38	3.44	2.46
Atanamama Kaygısı	13	1804	41.95	14.24	3.22

Tablo 4.2. incelendiğinde “ÖAAKÖ” alt boyutlarının madde sayılarının farklılığından dolayı ölçeğin iki alt boyutunun maddelerinin aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve “atanamama korkusu” madde ortalaması (\bar{x} / Madde sayısı = 4.29) “kişisel algı” madde ortalamasından (\bar{x} / Madde sayısı=2.46) yüksek iken tüm maddelerden oluşan “atanamama kaygısı ölçeği” geneli (\bar{x} / Madde sayısı = 3.22) madde ortalamasının en yüksek sonucu aldığı görülmektedir.

4.3. Öğretmen Adaylarının “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği” nin Demografik Bilgilere Göre Değişimi

Aşağıda 1804 öğretmen adayı ile yapılan araştırmada kullanılan “ÖAAKÖ” geneli ile alt boyutlarının cinsiyet, yaş, gelir durumu, okul türü, bölüm, sınıf ve umutsuzluk düzeyi değişkenlerine göre ortalamalar ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi ve tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

4.3.1.Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği” Bulguları

“Atanamama kaygısı ölçeği” geneli ile alt boyutlarının cinsiyete göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları Tablo 4.3.’de verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmen adaylarının “ÖAAKÖ” nin cinsiyete göre değişimi

	Cinsiyet	N	Ortalama	ss	t	p
Atanamama korkusu	Kadın	1379	35,0	11,2	2,606	0,009*
	Erkek	423	33,2	12,2		
Kişisel algı	Kadın	1381	7,3	3,4	-0,82	0,412
	Erkek	423	7,5	3,7		
Atanamama kaygısı	Kadın	1379	42,3	13,9	1,897	0,058
	Erkek	423	40,7	15,2		

*p<0,05

Tablo 4.3. incelendiğinde bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre; “atanamama korkusu” cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken (p<0,05), “kişisel algı” alt boyutu ve “atanamama kaygısı ölçeği” geneli cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir (p>0,05). Kadınların “atanamama korkusu” nun (35,0±11,2) erkeklerden (33,2±12,2) anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (p<0,05).

4.3.2. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği” Bulguları

“Atanamama kaygısı ölçeği” geneli ile alt boyutlarının yaşa göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmen adaylarının “ÖAAKÖ” nin yaşa göre değişimi

	Yaş	N	Ortalama	ss	F	p
Atanamama korkusu	18-20	921	34,0	11,1	6,195	0,000*
	21-23	736	34,7	11,8		
	24-26	78	35,5	12,4		
	27+	67	40,1	11,0		
	Total	1802	34,6	11,5		
Kişisel algı	18-20	921	7,1	3,3	16,926	0,000*
	21-23	737	7,4	3,5		
	24-26	79	8,2	3,9		
	27+	67	10,0	3,7		
	Total	1804	7,4	3,4		
Atanamama kaygısı	18-20	921	41,1	13,7	9,004	0,000*
	21-23	736	42,1	14,5		
	24-26	78	43,7	15,6		
	27+	67	50,1	14,3		
	Total	1802	42,0	14,2		

*p<0,05

Tablo 4.4. incelendiğinde tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; “atanamama kaygısı ölçeği” geneli ile alt boyutları yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0,05$). “Atanamama korkusu” alt boyutu için 27+ yaş grubunun ortalamasının ($40,1 \pm 11,0$) diğer yaş gruplarının hepsinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$). “Kişisel algı” alt boyutu için 27+ yaş grubunun ortalamasının ($10,0 \pm 3,7$) diğer yaş gruplarının hepsinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu ve ek olarak 24-26 yaş grubunun ortalamasının ($8,2 \pm 3,2$), 18-20 ($7,1 \pm 3,3$) ve 21-23 yaş grubundan ($7,4 \pm 3,5$) anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna varılmaktadır ($p<0,05$). “Atanamama kaygısı ölçeği” geneli için; 27+ yaş grubunun ortalamasının ($50,1 \pm 14,3$) diğer yaş gruplarının hepsinden anlamlı derecede daha büyük olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 4.5. Yaş değişkenine göre LSD bulguları

Ölçek Boyutları	(I)Yaş	(J)Yaş	Ortalamalar Farkı(I-J)
Atanamama Korkusu	27+	18-20	6.11(*)
		21-23	5.44(*)
		24-26	4.63(*)
Kişisel Algı	27+	18-20	2.91(*)
		21-23	2.61(*)
		24-26	1.82(*)
Atanamama Kaygısı	27+	18-20	9.02(*)
		21-23	8.05(*)
		24-26	6.39(*)

(*) $p<0.05$.

Tablo 4.5. incelendiğinde farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre; “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği” geneli ve alt boyutlarında 27 yaş üzeri öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının 18-20, 21-23 ve 24-26 yaş aralığındaki öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$). “Atanamama Korkusu”, “kişisel algı” alt boyutlarında ve “atanamama kaygısı ölçeği” genelinde 27 yaş üzeri öğretmen adaylarının atanamama korkularının, kişisel algılarının ve atanamama kaygılarının 18-20, 21-23 ve 24-26 yaş arasındaki öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$).

4.3.3. Öğretmen Adaylarının Gelir Durumlarına Göre “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği” Bulguları

“Atanamama kaygısı ölçeği” geneli ile alt boyutlarının gelir durumuna göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmen adaylarının “ÖAAKÖ” nin gelir durumuna göre değişimi

		N	Ortalama	ss	F	p
Atanamama korkusu	Düşük	154	37,9	11,8	13,788	0,000*
	Orta	1576	34,5	11,3		
	Yüksek	72	29,5	12,7		
	Total	1802	34,6	11,5		
Kişisel algı	Düşük	154	8,7	3,9	13,923	0,000*
	Orta	1578	7,3	3,4		
	Yüksek	72	6,7	3,5		
	Total	1804	7,4	3,4		
Atanamama kaygısı	Düşük	154	46,7	15,1	14,565	0,000*
	Orta	1576	41,8	14,0		
	Yüksek	72	36,3	15,4		
	Total	1802	42,0	14,2		

*p<0,05

Tablo 4.6. incelendiğinde tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; “atanamama kaygısı ölçeği” geneli ile alt boyutları gelir gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir (p<0,05). Düşük gelir düzeyinde bulunan öğretmen adaylarının “atanamama kaygısı (37,9 ± 11,8) ” ve “atanamama korkusu (46,7 ± 15,1)” gelir düzeyi orta (34,5 ± 11,3; 41,8 ± 14) olan öğretmen adaylarından, gelir düzeyi orta olan öğretmen adaylarının “atanamama kaygısı” ve “atanamama korkusu” ise gelir düzeyi yüksek olan (29,5 ±12,7; 36,3 ± 15,4) öğretmen adaylarından anlamlı derecede daha yüksek olarak sonuçlanmıştır (p<0,05). “Kişisel algı” alt boyutu için ise düşük geliri olan öğretmen adaylarının (8,7±3,9) ortalaması orta (7,3±3,4) ve yüksek (6,7±3,5) gelir düzeyindeki öğretmen adaylarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (p<0,05).

Tablo 4.7. Gelir durumu değişkenine göre LSD bulguları

Ölçek Boyutları	(I)Gelir Durumu	(J)Gelir Durumu	Ortalamalar Farkı(I-J)
Atanamama Korkusu	Düşük	Orta	3.46(*)
		Yüksek	8.40(*)
Kişisel Algı	Düşük	Orta	1.44(*)
		Yüksek	2.00(*)
Atanamama Kaygısı	Düşük	Orta	4.90(*)
		Yüksek	10.41(*)

(*) $p<0.05$.

Tablo 4.7 incelendiğinde farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre; “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği” geneli ve alt boyutlarında düşük gelir durumuna sahip olan öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının orta ve yüksek gelir durumuna sahip olan öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$). “Atanamama Korkusu”, “kişisel algı” alt boyutlarında ve “atanamama kaygısı ölçeği” genelinde düşük gelir durumunda olan öğretmen adaylarının atanamama korkularının, kişisel algılarının ve atanamama kaygılarının orta ve yüksek gelirli öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$).

4.3.4. Öğretmen Adaylarının Okul Türüne Göre “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği” Bulguları

“Atanamama kaygısı ölçeği” geneli ile alt boyutlarının okul türüne göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmen adaylarının “ÖAAKÖ” nin okul türüne göre değişimi

		N	Ortalama	ss	t	p
Atanamama korkusu	Vakıf	482	33,40	11,96	-2,531	0,000*
	Devlet	1320	34,99	11,29		
Kişisel algı	Vakıf	482	7,41	3,73	0,200	0,000*
	Devlet	1322	7,37	3,34		
Atanamama kaygısı	Vakıf	482	40,82	14,99	-1,983	0,000*
	Devlet	1320	42,37	13,94		

* $p<0,05$

Tablo 4.8. incelendiğinde bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre; “atanamama kaygısı ölçeği” geneli ile “atanamama korkusu ve “kişisel algı” alt boyutları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Devlet üniversitesi öğrencilerinin “atanamama kaygısı” geneli ($42,37\pm 13,94$) ile “atanamama korkusu” düzeyi ($34,99\pm 11,99$) vakıf üniversitesi öğrencilerinden (sırasıyla $40,82 \pm 14,99$ ve $33,40 \pm 11,96$) anlamlı derecede daha yüksek iken ($p<0,05$) vakıf üniversitesi öğrencilerinin “kişisel algı” düzeyi ($7,41 \pm 3,73$) devlet okulu öğrencilerinden ($7,37 \pm 3,34$) anlamlı derecede daha yüksek olarak sonuçlanmıştır ($p<0,05$).

4.3.5. Öğretmen Adaylarının Bölüme Göre “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği” Bulguları

“Atanamama kaygısı ölçeği” geneli ile alt boyutlarının bölüme göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmen adaylarının “ÖAAKÖ” nin bölüme göre değişimi

		N	Ortalama	ss	F	p
Atanamama korkusu	PDR	361	31,3	11,1	15,670	0,000*
	İlköğretim matematik	221	36,2	11,3		
	İngilizce	200	29,5	12,2		
	Okul öncesi	229	34,7	10,3		
	Özel eğitim	211	36,2	12,1		
	Fransızca	53	35,6	11,8		
	Türkçe	161	39,9	8,8		
	Sınıf	183	36,0	11,0		
	Fen bilgisi	183	36,2	11,4		
	Total	1802	34,6	11,5		
Kişisel algı	PDR	361	6,5	3,0	11,446	0,000*
	İlköğretim matematik	221	7,5	3,4		
	İngilizce	202	6,2	2,9		
	Okul öncesi	229	7,6	3,3		
	Özel eğitim	211	8,5	4,2		
	Fransızca	53	7,9	3,6		
	Türkçe	161	8,3	3,3		
	Sınıf	183	7,5	3,3		
	Fen Bilgisi	183	7,8	3,6		
	Total	1804	7,4	3,4		

	PDR	361	37,8	13,5		
	İlköğretim matematik	221	43,6	13,8		
	İngilizce	200	35,7	14,7		
	Okul öncesi	229	42,2	12,8		
Atanamama kaygısı	Özel eğitim	211	44,7	15,6	15,634	0,000*
	Fransızca	53	43,5	14,9		
	Türkçe	161	48,2	11,5		
	Sınıf	183	43,5	13,6		
	Fen Bilgisi	183	44,0	14,4		
	Total	1802	42,0	14,2		

*p<0,05

Tablo 4.9. incelendiğinde tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; “atanamama kaygısı ölçeği” genellikle alt boyutları bölüme gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0,05$). “Atanamama korkusu” için; Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin “atanamama korkusu” düzeyi ($39,9 \pm 8,8$) diğer bölüm öğrencilerinin hepsinden anlamlı derecede daha yüksek olarak bulunmuştur ($p<0,05$). Ek olarak; PDR ($31,3 \pm 1,1$) ve İngilizce bölümü öğrencilerinin “atanamama korkusu” ($29,5 \pm 12,2$) ilköğretim matematik öğretmenliği ($36,2 \pm 11,4$), okul öncesi öğretmenliği ($34,7 \pm 10,3$), özel eğitim öğretmenliği ($36,2 \pm 12,1$), Fransızca öğretmenliği ($35,6 \pm 11,8$), sınıf öğretmenliği (36 ± 11), fen bilgisi öğretmenliği bölümü ($36,2 \pm 11,4$) öğrencilerinden anlamlı derecede daha düşük olarak sonuçlanmıştır ($p<0,05$). “Kişisel algı” için, PDR ($6,5 \pm 3,0$) ve İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ortalaması ($6,2 \pm 2,9$), diğer bölümlerin ortalamasından anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur ($p<0,05$). Ek olarak İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü ortalaması ($7,5 \pm 3,4$), Özel eğitim öğretmenliği bölümü ($8,5 \pm 4,2$), Türkçe öğretmenliği öğrencileri ($8,3 \pm 3,3$) ortalamasından anlamlı derecede daha düşük olarak sonuçlanmıştır ($p<0,05$). “Atanamama kaygısı ölçeği” geneli için; Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin “atanamama kaygısı” düzeyi ($48,2 \pm 11,5$) diğer bölüm öğrencilerinin hepsinden anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Ek olarak; PDR ($37,8 \pm 13,5$) ve İngilizce bölümü öğrencilerinin “atanamama korkusu” ($35,7 \pm 14,7$) ilköğretim matematik ($43,6 \pm 13,8$), okul öncesi öğretmenliği ($42,2 \pm 12,8$), özel eğitim ($44,7 \pm 15,6$), Fransızca öğretmenliği ($43,5 \pm 14,9$), sınıf öğretmenliği ($43,5 \pm 13,6$), fen bilgisi öğretmenliği bölümü ($44 \pm 14,4$) öğrencilerinden anlamlı derecede daha düşük olarak sonuçlanmıştır ($p<0,05$).

Tablo 4.10. Bölüm değişkenine göre LSD bulguları

Ölçek Boyutları	(I)Bölüm	(J)Bölüm	Ortalamalar Farkı(I-J)
Atanamama Korkusu	PDR	İlköğretim Matematik	-4.86(*)
		İngilizce	1.82
		Okul Öncesi	-3.35(*)
		Özel Eğitim	-4.83(*)
		Fransızca	-4.23(*)
		Türkçe	-8.59(*)
		Sınıf	-4.62(*)
	Fen Bilgisi	-4.83(*)	
	İngilizce	PDR	-1.82(*)
		İlköğretim Matematik	-6.69(*)
		Okul Öncesi	-5.18(*)
		Özel Eğitim	-6.66(*)
		Fransızca	-6.06(*)
		Türkçe	-10.42(*)
		Sınıf	-6.45(*)
	Fen Bilgisi	-6.65(*)	
	Türkçe	PDR	8.59(*)
		İlköğretim Matematik	3.73(*)
		İngilizce	10.42(*)
		Okul Öncesi	5.24(*)
		Özel Eğitim	3.75(*)
Fransızca		4.35(*)	
Sınıf		3.97(*)	
Fen Bilgisi	3.76(*)		

(*) $p < .05$.

Tablo 4.10 incelendiğinde farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre; “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği” geneli ve alt boyutlarında PDR ve İngilizce bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının atanamama korkuları, kişisel algıları ve atanamama kaygıları ilköğretim matematik, okul öncesi, özel eğitim, Fransızca, Türkçe, sınıf ve fen bilgisi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarınınkinden anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur ($p < 0,05$). Türkçe bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının atanamama korkuları ve atanamama kaygıları PDR, İngilizce, ilköğretim matematik, okul öncesi, özel eğitim, Fransızca, sınıf ve fen bilgisi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarınınkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Özel eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının kişisel algıları PDR, İngilizce, ilköğretim matematik, okul öncesi, Fransızca, sınıf ve fen bilgisi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarınınkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0,05$).

4.3.6. Öğretmen Adaylarının Sınıfa Göre “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği” Bulguları

“Atanamama kaygısı ölçeği” geneli ile alt boyutlarının sınıfa göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmen adaylarının “ÖAAKÖ” nin sınıfa göre değişimi

		N	Ortalama	ss	F	p
Atanamama korkusu	1	494	33,1	11,3	4,754	0,003*
	2	482	34,9	10,9		
	3	527	34,8	11,7		
	4	299	36,0	12,0		
	Total	1802	34,6	11,5		
Kişisel algı	1	494	6,9	3,3	5,254	0,001*
	2	482	7,4	3,3		
	3	527	7,5	3,6		
	4	301	7,9	3,5		
	Total	1804	7,4	3,4		
Atanamama Kaygısı	1	494	40,0	14,0	5,370	0,001*
	2	482	42,3	13,6		
	3	527	42,3	14,6		
	4	299	44,0	14,7		
	Total	1802	42,0	14,2		

*p<0,05

Tablo 4.11. incelendiğinde tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; “atanamama kaygısı ölçeği” geneli ile alt boyutları sınıfa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir (p<0,05). “Atanamama korkusu” alt boyutu için; 2 (34,9 ± 10,9), 3 (34,8 ± 11,7) ve 4 (36 ± 12,0). Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının “atanamama korkusu” düzeyi 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından (33,1±11,3) anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur (p<0,05). “Kişisel algı” alt boyutu için; 2 (7,4 ± 3,3), 3 (7,5 ± 3,6) ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının (7,9 ± 3,5) kişisel algı düzeyi 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından (6,9±3,3) anlamlı derecede daha yüksek olarak sonuçlanmıştır (p<0,05). Ek olarak 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının “kişisel algı” düzeyi (7,9 ± 3,5) 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından (7,4 ± 3,3) anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (p<0,05). “Atanamama kaygısı ölçeği” geneli için; 2 (42,3 ± 13,6), 3 (42,3 ± 14,6) ve 4. sınıfta öğrenim gören

öğretmen adaylarının “atanamama kaygısı” düzeyi ($44 \pm 14,7$) 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından ($40,0 \pm 14$) anlamlı derecede daha yüksek olarak sonuçlanmıştır ($p<0,05$).

Tablo 4.12. Sınıf değişkenine göre LSD bulguları

Ölçek Boyutları	(I)Sınıf	(J)Sınıf	Ortalamalar Farkı(I-J)
Atanamama Korkusu	1	2	-1.88(*)
		3	-1.76(*)
		4	-2.97(*)
Kişisel Algı	1	2	-.46(*)
		3	-.51(*)
		4	-.97(*)
Atanamama Kaygısı	1	2	-2.35(*)
		3	-2.28(*)
		4	-3.97(*)

(*) $p<.05$.

Tablo 4.12 incelendiğinde farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre; “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği” geneli ve alt boyutlarında 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının 2. sınıf, 3. sınıf, ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir ($p<0,05$). “Atanamama Korkusu”, “kişisel algı” alt boyutlarında ve “atanamama kaygısı ölçeği” genelinde 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının atanamama korkularının, kişisel algılarının ve atanamama kaygılarının 2. sınıf, 3. sınıf, ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$).

4.3.7. “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği” nin Umutsuzluk Düzeyine Göre Değişimi

“Atanamama kaygısı ölçeği” geneli ile alt boyutlarının umutsuzluk düzeyine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.13. Atanamama kaygısı ölçeğinin umutsuzluk düzeyine göre değişimi

		N	Ortalama	ss	F	p
Atanamama korkusu	Minimal	786	30,9	11,1	71,985	0,000*
	Hafif	584	35,3	10,9		
	Orta	310	39,3	10,5		
	Şiddetli	122	42,6	10,0		
	Total	1802	34,6	11,5		
Kişisel algı	Minimal	788	6,1	2,8	109,869	0,000*
	Hafif	584	7,5	3,3		
	Orta	310	9,2	3,6		
	Şiddetli	122	10,3	3,7		
	Total	1804	7,4	3,4		
Atanamama kaygısı	Minimal	786	37,0	13,1	88,750	0,000*
	Hafif	584	42,8	13,5		
	Orta	310	48,5	13,5		
	Şiddetli	122	52,9	13,0		
	Total	1802	42,0	14,2		

***p<0,05**

Tablo 4.13. incelendiğinde tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; “atanamama kaygısı ölçeği” geneli ile alt boyutları gelir gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Umutsuzluk düzeyi arttıkça “atanamama kaygısı geneli” ile “atanamama korkusu” ve “kişisel algı” alt boyutları düzeylerinin anlamlı derecede arttığı görülmektedir ($p<0,05$). “Atanamama korkusu”, “kişisel algı” alt boyutları ve “atanamama kaygısı ölçeği” geneli için; şiddetli umutsuzluk düzeyinde olan öğrencilerin “atanamama korkusu”, “kişisel algı” ve “atanamama kaygısı” anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p<0,05$).

Tablo 4.14. Umutsuzluk düzeyi değişkenine göre LSD bulguları

Ölçek Boyutları	(I)Umutsuzluk Düzeyi	(J)Umutsuzluk Düzeyi	Ortalamalar Farkı(I-J)
Atanamama Korkusu	Şiddetli	Minimal	11.68(*)
		Hafif	7.27(*)
		Orta	3.34(*)
Kişisel Algı	Şiddetli	Minimal	4.13(*)
		Hafif	2.73(*)
		Orta	1.04(*)
Atanamama Kaygısı	Şiddetli	Minimal	15.81(*)
		Hafif	10.00(*)
		Orta	4.39(*)

(*) $p<.05$.

Tablo 4.14 incelendiğinde farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre; “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği” geneli ve alt boyutlarında şiddetli umutsuzluk düzeyine sahip olan öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının minimal, hafif ve orta düzeyde umutsuzluğa sahip olan öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$). “Atanamama Korkusu”, “kişisel algı” alt boyutlarında ve “atanamama kaygısı ölçeği” genelinde şiddetli umutsuzluk düzeyi görülen öğretmen adaylarının atanamama korkularının, kişisel algılarının ve atanamama kaygılarının minimal, hafif ve orta düzeyde umutsuzluk görülen öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$).

BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma öğretmen adaylarının atanamama kaygıları cinsiyet, yaş, gelir durumu, okul türü, bölüm, sınıf ve umutsuzluk düzeyine göre nicel verileri kapsamaktadır. Araştırmaya vakıf ve devlet üniversitelerinde öğrenim görmekte olan 1804 kişi katılmıştır. Öğretmen adaylarının %26,7'si vakıf üniversitesinde, %73,3'ü ise devlet üniversitesindedir.

“Atanamama kaygısı ölçeği” geneli sonuçlarına göre öğretmen adaylarının aldıkları puan (3,22) 3-4 puan aralığında olduğundan orta düzeyin üzerinde kaygıya sahip oldukları görülmüştür. Eskici (2016)'nin öğretmen adaylarıyla aynı ölçek ile yaptığı araştırmada alınan puan da (3,65) orta düzeyin üzerinde çıkarak bu çalışmayı desteklemektedir.

Öğretmen adaylarının “atanamama korkusu” alt boyutundan aldıkları puan (3,45) 3-4 puan aralığında sonuçlanarak öğretmen adaylarında orta düzeyin üzerinde kaygı olduğu bulunmuştur. Eskici (2016) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmada da alınan puan (3,97) adaylarda orta düzeyin üzerinde atanamama korkusu olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının “kişisel algı” alt boyutundan aldıkları puan (2,46) 2-3 puan aralığında sonuçlanmıştır. Bu durumda öğretmen adaylarında atanamama kaygısı ve atanamama korkusu görüldüğü fakat “kişisel algı” alt boyutunda bulunan sorulara katılma düzeyinin düşüklüğü öğretmen adaylarının kendilerini değersiz hissetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Eskici (2016) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmada “kişisel algı” alt boyutundan alınan sonuç (2,60) bu çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının “ÖAAKÖ” nden aldıkları puanların cinsiyete göre değişimi incelendiğinde; kadınların “atanamama korkusu” nun erkeklerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu, “kişisel algı” alt boyutu ve “atanamama kaygısı ölçeği” genelinin ise kadın ve erkeklerde aynı düzeyde olduğu görülmüştür. İnce ve Yılmaz (2018)' in fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmada kadın ve erkek adayların aynı kaygı düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Baştürk (2007),

Aküzüm, Demirkol, Ekici ve Talu (2015) tarafından öğretmen adaylarının KPSS'ye yönelik kaygılarını cinsiyet değişkenine göre nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla yapılan araştırmalarda erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek kaygıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akgün, Gönen ve Aydın (2007) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre ise kadın öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca alan yazında kadın öğretmen adaylarının çeşitli özelliklere göre kaygı düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu gösteren araştırmalara rastlanmıştır (Çakmak ve Hevedanlı, 2005; Mergen, Arslan, Erdoğmuş, Mergen ve Arslan, 2014; Saban vd., 2004; Taşgın, 2006). Çetin (2013) tarafından yapılan araştırmada da erkek öğretmen adaylarının KPSS'ye yönelik, geleceğe yönelik ve genel kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Günümüzde ataerkil toplum etkilerinin giderek azalması, kadınların iş hayatına atılma oranlarının yükselmesi ve ekonomik özgürlüklerini eline almaları kadın ve erkeğin atanma konusunda aynı oranda kaygıya ve kendilerini algılayış biçimlerine sahip olmasına doğrudan etki edebilmektedir. Erkeklerin kadınlara oranla daha fazla iş bulabilme durumundan dolayı kadınların erkeklerden daha fazla atanamama korkusu yaşamaları olağan bir hal olarak düşünülebilir. Şimdi böyle olması ilerideki zamanlarda böyle olacağı anlamına gelmeyebilir. Kadınların herhangi bir işte çalışma oranları gün geçtikçe artabilir. Yapılan araştırmada kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha fazla olması bunun en büyük göstergesidir.

Öğretmen adaylarının “ÖAAKÖ” nden aldıkları puanların yaş değişkenine göre değişimi incelendiğinde; “atanamama kaygısı ölçeği geneli” ile alt boyutları yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. “Atanamama korkusu” alt boyutu için 27+ yaş grubunun ortalaması diğer yaş gruplarının hepsinden anlamlı derecede daha büyüktür. “Kişisel algı” alt boyutu için 27+ yaş grubunun ortalaması diğer yaş gruplarının hepsinden anlamlı derecede daha büyüktür. Ek olarak 24-26 yaş grubunun ortalaması 18-20 ve 21-23 yaş gruplarından anlamlı derecede daha yüksektir. “Atanamama kaygısı ölçeği” geneli için; 27+ yaş grubunun ortalaması diğer yaş gruplarının hepsinden anlamlı derecede daha büyüktür. Öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Eskici (2016) tarafından yapılan araştırmada

bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak yaş arttıkça öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının ve atanamama korkularının düştüğü görülmektedir. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelendiği araştırmada 23-25 aralığındaki öğretmen adaylarının kaygı düzeyi 17-19 yaş aralığındakine göre daha yüksek bulunmuştur (Başduvar ve Üredi, 2017). 2016 yılında okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin mesleki kaygılarının incelendiği araştırmada öğrencilerin yaşı arttıkça mesleki kaygılarının da arttığı görülmektedir (Bilgici ve Deniz, 2016). Bahsedilen araştırmaların sonuçları bu araştırma ile paralellik göstermektedir. Yaş yükseldikçe maddi açıdan mesleğe olan ihtiyacın artması, aile ve toplum baskısının fazlalığı, hayata dair bir şeyler yapma konusunda geç kalınmışlık hissi öğretmen adaylarının atanamama korkusu ve atanamama kaygısını arttırabilmektedir.

Öğretmen adaylarının “ÖAAKÖ” nden aldıkları puanların gelir durumu değişkenine göre değişimi incelendiğinde; atanamama kaygısının gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Düşük gelir düzeyinde bulunan öğrencilerin atanamama kaygısı ve atanamama korkusu gelir düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilerden, gelir düzeyi orta olan öğrencilerin atanamama kaygısı ve atanamama korkusu ise gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksektir. Kişisel algı alt boyutu için ise düşük gelir olan öğrencilerin ortalaması orta ve yüksek gelir düzeyindeki öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksektir. Bu durumun en büyük nedeni olarak, geçim ve gelecek konusundaki belirsizlikten doğan endişe olduğunu söylemek mümkündür. Düşük gelire sahip öğretmen adaylarının atanmaya diğer adaylardan daha fazla ihtiyaç duymaları atanamama kaygılarının fazla olmasının nedeni olabilir. Deniz ve Tican, (2017) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumu düştükçe atanma kaygılarının da düşmesi bu çalışma ile farklı sonuçları göstermektedir. Yapılan birçok araştırmada gelir durumunun atanma kaygısını etkilediği ve gelir durumu düştükçe atanma kaygısının fazlalaştığı görülmektedir (Deveci, Çalmaz ve Açık 2012;Gül, Akmaz ve Ceyhan 2009). Öğretmen adayının maddi durumunun düşük olması, geçim korkusu ve endişesi atanamama korkusunu, kişisel algısını ve atanamama kaygısını arttırabilmektedir. Maddi durumu yüksek olan öğretmen adayının öğretmenlik mesleğini yapmasa da geçim konusunda bir sorununun olmaması, başka bir sektörde iş kurabilme potansiyelinin fazla olması

atanamama korkusu, kişisel algısı ve atanamama kaygısının düşük olmasına neden olabilmektedir.

Öğretmen adaylarının “ÖAAKÖ”nden aldıkları puanların okul türü değişkenine göre değişimi incelendiğinde; “atanamama kaygısı ölçeği” geneli ile “atanamama korkusu” ve “kişisel algı” alt boyutları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Devlet üniversitesi öğrencilerinin “atanamama kaygısı geneli” ile “atanamama korkusu” düzeyi, vakıf üniversitesi öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Eskici ve Tınkır (2019)’ın devlet ve vakıf üniversitelerini karşılaştırdıkları araştırmalarında da devlet üniversitesinde okuyanların daha fazla duygusal şiddete maruz kaldığını bildirilmektedir. Vakıf üniversitesi öğrencilerinin “kişisel algı” düzeyleri ise devlet okulu öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülürken alan yazında bu bulguyu destekleyen yada desteklemeyen bir çalışmaya rastlanmadığından özgün bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının maddi durumunun vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha az olması atanamama konusunda devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının daha fazla kaygı ve korku yaşamaları normal bir durum olarak algılanmaktadır. Vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının maddi durumlarından dolayı öğretmenlik mesleği olmasa da başka iş yapabilme potansiyeli oldukça fazladır. Bu da onların atanamama durumunda daha az kaygı ve korkuya sahip olmalarını etkileyebilmektedir. Vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kişisel algılarının yüksek olması, sınavlara hazırlanma konusunda her türlü imkana sahip olmalarına rağmen, atanamadıklarında özgüvenlerinin olumsuz yönde etkilenmesi, suç ve pişmanlık gibi duyguların hissedilmesi olarak gösterilebilir.

Öğretmen adaylarının “ÖAAKÖ”nden aldıkları puanların bölüm değişkenine göre değişimi incelendiğinde; genel olarak Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin “atanamama korkusu” ve “atanamama kaygısı” diğer bölüm öğrencilerinin hepsinden anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. PDR ve İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin “kişisel algı” sı “atanamama korkusu” ve “atanamama kaygısı” diğer bölüm öğrencilerinin hepsinden anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur. Özel eğitim öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının “kişisel algı” düzeyleri diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olarak sonuçlanmıştır. Akgün ve diğerleri (2007) tarafından yapılan araştırmada fen ve

matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kaygıları arasında bir fark bulunamamıştır. Fen ve matematik öğretmenliği ile ilgili sonuçlar bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. 2016 yılında Eskici tarafından “ÖAAKÖ” kullanılarak yapılan araştırmada en yüksek atanamama kaygısına sahip grubun “resim öğretmenliği” en az atanamama kaygısına sahip grubun “Almanca öğretmenliği” olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen iki bölüm de bu araştırmada yer almamaktadır. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sürekli kaygı durumlarının incelendiği araştırmada öğrencilerde en çok atanma ve iş bulamama konularında kaygı yaşandığı görülmektedir (Pamuk, Hamurcu ve Armağan, 2014). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin atanmak için girecekleri sınava yönelik kaygılarının ölçüldüğü araştırmada da öğrencilerde yüksek kaygı bulunmuştur (Sadioğlu ve Sezer, 2016). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin mesleki kaygılarının incelendiği araştırmada üniversite giriş sınavından sonra bölümü ilk sırada tercih edenlerin mesleki kaygıları diğer öğrencilerden daha düşük bulunmuştur (Bilgici ve Deniz, 2016). Özdayı (2000) tarafından eğitim fakültesi öğrencileriyle yapılan araştırmada bölümler arasında mezun olduktan sonra ne yapılacağını bilememe kaygısının fazla olduğu belirtilmektedir. Kimya bölümü öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmada öğretmen adayları mesleklerini sevmekte fakat atanma durumunun zorluğundan ve KPSS’ ye yönelik kaygılarından yakınmaktadır (Kutucu ve Ekiz, 2011). Özel eğitim öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının kişisel algılarının yüksek olması atanamamaktan korkmadıklarını, fakat atanamadıklarında kendilerini kötü hissedeceklerini ve atanması daha kolay olan bir bölümde atanamadıklarında kendilerini suçlu hissedeceklerini göstermektedir. Türkçe öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının atanma konusunda kaygı ve korku yaşamalarının sebebi atanma durumunda açıklanan kontenjanların diğer bölümlerden daha az olması olarak gösterilebilir. PDR ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinin atanamama konusunda daha az kaygı ve korku yaşamalarının nedeni atanma durumunda açıklanan kontenjanın diğer bölümlerden fazla olması ve özel sektörde iş bulma olanaklarının daha yüksek olması olabilir.

Öğretmen adaylarının “ÖAAKÖ” nden aldıkları puanların sınıf değişkenine göre değişimi incelendiğinde; “atanamama korkusu” ve “kişisel algı” alt boyutu sonuçlarına göre 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin “atanamama korkusu” ve “kişisel algı” düzeyi 1. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Ek

olarak 4. sınıf öğrencilerinin “kişisel algı” düzeyi 2. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede daha büyüktür. “Atanamama kaygısı geneli” için; 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin “atanamama kaygısı” düzeyi 1. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksektir. Güzel sanatlar bölümü öğrencileri ile yapılan bir araştırmada sınıf düzeyi arttıkça kaygısında arttığı görülmektedir (Kurtuldu ve Ayaydın, 2009). Özdayı (2000) tarafından eğitim fakültesi öğrencileriyle yapılan araştırmada, Başduvar ve Üredi (2017) tarafından ise sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelendiği araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerinden daha kaygılı oldukları sonucuna varılmıştır. Taşgın, Tekin ve Altınok (2007) tarafından beden eğitimi öğretmenleriyle yapılan araştırmada da eski mezunların yeni mezunlardan daha kaygılı oldukları bulunmuştur. Daha önce bahsedilen araştırmalar bu araştırmanın bulgularını desteklerken Tekerek ve Polat, (2011); Açışlı ve Kolomuç, (2012); Pehlivan, (2008) tarafından yapılan araştırmalarda sınıf değişkeninin kaygı düzeyini belirlemede anlamlı bir değişken olmadığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Gülsoy, (2010); Tanel, Şengören ve Tanel,(2007);Çapa ve Çil, (2000); Sağlam, (2008) tarafından yapılan araştırmalar da benzerlik göstermektedir. 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının atanma sürecine kadar vakitlerinin bol olması atanamama korkularının, kişisel algılarının ve atanamama kaygılarının düşük olmasına neden olmaktadır. Atanma süreci yaklaştıkça atanabilmek için gerekli çalışmaların yapılması gerekmektedir. Çalışmaların yapılmaması geç kalınmışlık hissini doğuracak ve hem atanamama korkusu hem de atanamama kaygısının oluşmasını sağlayacaktır. Sınıf arttıkça yaşın da artmasından kaynaklı olarak sınıf ve yaş değişkenlerinin atanamama kaygısı üzerindeki etkileri paralellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının “ÖAAKÖ”nden aldıkları puanların umutsuzluk düzeyi değişkenine göre değişimi incelendiğinde; umutsuzluk düzeyi arttıkça “atanamama kaygısı geneli” ile “atanamama korkusu” ve “kişisel algı” alt boyutları düzeylerinin arttığı görülmektedir. Şiddetli umutsuzluk düzeyine sahip öğrencilerin, yüksek “atanamama korkusu”, “kişisel algı” ve “atanamama kaygısı” na sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Arı ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının KPSS’den dolayı atanamama kaygısı yaşadıkları ve ileriye dönük umutlarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. On Bir farklı bölümden öğretmen adaylarının KPSS’ye yönelik tutumlarının incelendiği araştırmada da öğretmen

adaylarının KPSS'den dolayı kaygılandıkları ve derslerde bu sınava yönelik destek istedikleri sonucuna varılmıştır (Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008). Doğan ve Çoban (2009) tarafından eğitim fakültesi öğrencileriyle yapılan araştırmada gelecekte iş bulabilme ile ilgili kötümser düşünceye sahip olan öğrencilerin iyimser olanlara göre daha çok kaygılı oldukları bulunmuştur. Eğitim fakültesi öğrencileri ile yapılan bir başka araştırmada ise öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra atanamama durumu ile ilgili yüksek kaygıya sahip oldukları, meslek ile ilgili beklentilerinin karşılanması konusunda ise umutsuz oldukları bulunmuştur (Özsarı, 2008). Buradan hareketle öğretmen adaylarının gelecekte iş bulma konusunda karamsar oldukları ve atanamama kaygısı yaşadıkları görülmektedir. İlköğretim matematik öğretmenliği son sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmada mesleki algıları olumlu olan, gelecekle ilgili olumlu düşüncelere sahip olan öğrencilerde düşük umutsuzluk görülmüştür (Dinçer, 2013). Yapılan başka bir araştırmada ise atama bekleyen öğretmen adaylarının yaşam doyumu düşük, umutsuzlukları yüksek bulunmuştur (Şar, Işıklar ve Aydoğan 2012). Arı ve Yılmaz (2015) ile Ersoy ve Küçükkaragöz (2010) tarafından yapılmış olan araştırmalarda öğretmen adaylarının umutsuzluk puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Ceyhan (2005) ve Baş (2010) tarafından yapılan araştırmalarda erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre umutsuzluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar bu iki araştırmayı desteklemektedir (Ağır, 2007; Ceyhan, 2004; Şahin, 2009). Atanamama korkusu, Kişisel algı ve atanamama kaygısının yükselmesi ile umutsuzluk düzeyinin yükselmesi paralellik göstermektedir. Kaygı, korku ve umutsuzluk birbirlerinin tetikleyen unsurlardır. Birinin yükselmesi diğerinin de yükselmesine neden olabilmektedir.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının atanamamaya yönelik önemli derecede yüksek kaygıya sahip oldukları sonucuna ulaşıldığını söylemek mümkündür.

5.2. Öneriler

- Öğretmen adaylarının atanamamaları durumunda farklı sektörlerde istihdam olmaları sağlayacak şekilde lisans eğitimleri süresince çağın gerekleri ile donanmaları için eğitim fakültelerinde teorik ve pratik altyapı sağlanmalıdır.
- Öğretmen yetiştiren eğitim programları öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerini önemseyecek şekilde yeniden programlanmalıdır.
- Öğrencilerde oluşacak kaygıların azaltılması adına gerek okulda gerek sosyal hayatta onları rahatlatacak çalışmalar ve faaliyetlerde bulunulmalıdır.
- Öğretmen adaylarının mesleğe atanamama durumuyla baş etmeleri konusunda bilinçlendirmesi gerekmektedir.
- Öğretmenlerin duyuşsal özelliklerine doğrudan olumlu etki yapabilecek öğrenme ortamlarının eğitim fakültelerinde yer alması gerekmektedir.
- Eğitim sürecinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik duyuşsal özelliklerinin olumsuz yönde olmaması için adaylara fakülteler bünyesinde çeşitli aktiviteler yapılabilir. Bu sayede gelecek nesilleri yetiştirmede etkili olan öğretmenler mesleki açıdan daha yeterli olacaklardır.
- Genel bir öneride bulunacak olunursa sınav kaygısı en alt düzeye düşürülmeli, öğretmen adaylarının üzerindeki kaygı faktörünü azaltacak faaliyetlerde bulunulmalı, öğretmenlik mesleğine gerekli önem ve saygı verilmeli. Tüm bu durumlar için gerekli olan her bürokratik, ekonomik ve sosyal adımlar atılmalıdır.
- Araştırmada elde edilen bulguların nedenlerini araştıran araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmen adaylarının atanamama kaygılarına etki edebilecek durumlar derinlemesine araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O.C. (2013). Teacher Recruitment İn Turkey: Analysis Of Teacher Selection Exams İn Comparison With Revised Bloom's Taxonomy Of Educational Objectives. *Educational Research and Reviews*, 8.21, 2136-2146.
- Abazoğlu, İ. Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6, 143-160.
- Abela, J. R. Z. ve Payne, A. V. L. (2003). A Test of The İntegration of The Hopelessness And Self-Esteem Theories of Depression İn Schoolchildren. *Cognitive Therapy and Research*. 27, 519 - 535.
- Açışlı, S. ve Kolomuç, A. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1.2, 266-271.
- Adler, A. (2002). *İnsanı Tanıma Sanatı*. K. Şipal, (çev.), İstanbul: Say Yayınları.
- Ağır, M. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Çarpıtma Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akarçeşme, C. (2004). Voleybolda Müsabaka Öncesi Durumluk Kaygı İle Performans Ölçütleri Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Akgün, A. Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 6.20, 283-299.(16 Eylül 2019).
- Aktağ, I., & Alpay, D. D. (2015). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15.1, 15-24.

- Aküzüm, C. , Demirkol, M., Ekici, Ö., ve Talu, M. (2015). Öğretmen Adaylarının Kpss Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavına İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*. 6.18, 331-344.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999'a)*. İstanbul: Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Akyüz, Y. (2004). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S 2004*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akyüz, Y. (2007). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- APA (Amerikan Psikiyatri Birliği), (2013). *DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı*. E. Köroğlu (çev.), Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Arıbaş, S. ve Koçer, M. (2008). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Lisans Yayınları
- Arı, E. ve Yılmaz, V. (2015). KPSS Hazırlık Kursuna Devam Eden Öğretmen Adaylarının Umutsuzluk Düzeyleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*. 14.4, 905-931.
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 2.1, 38-63.
- Austin, V. L. ve Sciarra, D. T. (2012). *Çocuk ve Ergenlerde Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar*. M. Özekes (çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Aysal, N. (2005). Anadolu da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*. 9.35, 267-282.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: *Nitelik mi, Nicelik mi*. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 1.1, 36-38.
- Baloğlu, M., Koçak, R. ve Zelhart, P. F. (2007). İstatistik Kaygısı ve İstatistiğe Yönelik Tutumlar Arasındaki İlişki. Ankara Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4.02, 23-39.
- Baltacı, Ö. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı, Sosyal Destek ve Problem Çözme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.

Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi.* Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başduvar, L. ve Üredi, L. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education.* 2.1, 57-71.
- Baş, L. (2010). Öğretmen Adaylarının Saldırganlık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baştürk, R. (2007). Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 17.2, 163-176.
- Bayramova, N. ve Karadakovan, A. (2004). Kronik Hastalığı Olan Bireylerin Umutsuzluk Durumlarının İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi.* 7.2, 39-47.
- Beck, A. T. (1963). Thinking and Depression: I. Idiosyncratic Content and Cognitive Distortions. *Archives of General Psychiatry.* 9.4, 324-333.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive Therapy and The Emotional Disorders.* New York: Penguin Inc.
- Beck, A. T., Kovacs, M. ve Weissman, A. (1979). Assesment of Suicidal İntention: The Scale For Suicide İdeation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology.* 47.2, 343-352.
- Beck, A. T. ve Lester, D. (1973). Component of Depression İn Attempted Suicide. *The Beck, A.T. Rush A.J. Shaw B.F. ve Emery, G. (1987). Cognitive Therapy Of Depression.* The Guilford Press, New York.
- Beck, A.T. (1976). Cognitive Therapy And The Emotional Disorders. *International Universities Press, New York. Journal of Psychology.* 85.2, 257-260.
- Beck, A. T., Steer, R. A., Kovacs, M. ve Garrison, B. (1985). Hopelessness And Eventual Suicide: A 10 Year Prospective Study of Patients Hospitalized With Suicidal İdeation. *American Journal of Psychiatry.* 1.142, 559 - 563.

- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, Experimental and Theoretical Aspects*. New York: Harper and Row.
- Beck, A. T. ve Rush, A. J. (1978). *Cognitive Approaches to Depression And Suicide*. G. Serban (Ed.). Cognitive Defects In The Development of Mental Illness. New York: Brunner Mazel.
- Beck, A. T., Weissman, A., Lester, D. ve Trexler, L. (1974). The Measurement of Pessimism: The Hopelessness Scale. *Journal of Consulting And Clinical Psychology*. 42.6, 861-865.
- Beck, J. S. (2001). *Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Ötesi*. N. H. Şahin (çev.), Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Beşer, N. ve ÖZ, F. (2003). Kemoterapi Alan Lenfomalı Hastaların Hastane Anksiyete Depresyon Düzeyi ve Yaşam Kalitesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 7.1, 47-56.
- Beşoluk, Ş. ve Horzum, M. B. (2011). Öğretmen Adaylarının Meslek Bilgisi, Alan Bilgisi Dersleri ve Öğretmen Olma İsteğine İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 44.1, 17-50.
- Bilgici, B. G. ve Deniz, Ü. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygılarının Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*. 5.1, 53-70.
- Bozdam, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cabı, E. ve Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 44.44, 85-96.
- Cameron, O. G. ve Thyer, B. A., Nesse, R. M., & Curtis, G. C. (1986). Symptom Profiles of Patients With DSM-III Anxiety Disorders. *The American journal of psychiatry*. 143, 1132-1137.

- Canales, A. ve Maldonado, L. (2018). Teacher Quality And Student Achievement In Chile: Linking Teachers Contribution And Observable Characteristics. *International Journal of Educational Development*. 60, 33-50.
- Canbulat, A. N. K. (2014). Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğretmen Yeterlikleri ve Öğretmen Adayı Belirleme Sürecine İlişkin Bir Değerlendirme. *Cumhuriyet International Journal of Education*. 3.3, 1-11.
- Canbulat, T., Küçükkaragöz, H., Erdoğan, F. ve Yeşiloğlu, A. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarında Empatik Eğilim Düzeyi ve Geleceğe Dönük Beklenti*/The Level of Hopelessness and Empathic Tendency of a Group of Class Teacher Candidates. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 651.
- Canbulat, M. ve Canbulat, A. N. K. (2015). Avusturya ve Türkiye’de Öğretmen Adayı Belirleme Süreci. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 5.1, 113-132.
- Ceyhan, A. A. (2004). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1, 91-102.
- Ceyhan, A. A. (2005). Öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30 (167), 63-137.
- Corey, G. (2007). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*, (T. Ergene, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Coşkun, F. (2010). Üniversite giriş sınavına hazırlanan adaylarda umutsuzluk ve öğrenilmiş güçlülük. *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (1996). 4 (6. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, Ö. ve Heyecanlı, M. (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14): 115-127.
- Çakmak, Ö. ve Heyecanlı, M. (2004). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Kaygılarını Etkileyen Etmenler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Malatya.

- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler açısından İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Çelebi, E. (2010). JP Sartre'da Özgürlüğün Ontolojik Temelleri Üzerine. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30.30, 93-104.
- Çelik, M. (2007). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kişilik Özellikleri Ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili Ve Edebiyatı Anabilim Dalı. Nevşehir.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (19), 207-237.
- Çetin, Ş. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kamu personeli seçme sınavına (KPSS) yönelik kaygılarının incelenmesi. *National Education*. 197, 158-167.
- Çetin, Ş. (2001). *İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma*. Milli Eğitim. (149).
- Çoban, A. E. ve Karaman, N. G. (2013). Üniversite öğrencilerinin umutsuzluk, kaygı ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmaları*, 2.2, 78-88.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Davis, B. ve Simmt, E. (2006). Mathematics-for-teaching: An ongoing investigation of the mathematics that teachers (need to) know. *Educational Studies in Mathematics*, 61, 293-319.
- Davran, E. (2006). İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliklerini kazanmaları üzerindeki etkisi (Van ili örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Demirel, O. N., Yılmaz, Y. ve Üngüren, E. (2015). Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeylerinin Beck Umutsuzluk Ölçeğiyle Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 280-290.

- Deniz, S. ve Tican, C. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygılarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1838-1859.
- Derebaşı, I. (1996). Beck Umutsuzluk Ölçeğinin Ege Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Geliştirilmesi. İzmir: Ege Üniversitesi SBE.
- Deveci, S. E., Çalmaz, A. ve Açık, Y. (2012). Doğu Anadolu'da yeni açılan bir üniversitenin öğrencilerinde kaygı düzeylerinin sağlık, sosyal ve demografik faktörler ile ilişkisi. *Dicle Tıp Dergisi*, 39(2), 189-196.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. ve Griffin, S. (1985). The satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Dilbaz, N. ve Seber, G. (1993). Umutsuzluk kavramı: depresyon ve intiharda önemi. *Kriz Dergisi*, 1 (3), 134-138
- Dinçer, B. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutum, algı ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153).
- Doğan, P. (2012). Resim Öğretmeni Adaylarının Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı: 36, 115-127.
- Doğan, S. ve Akçöltekin, A. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Umutsuzluk Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Ardahan, İli Örneği. *International Journal Of Social Science*. 5(7), 49-59.
- Duman, T. (1991). *Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme*. İstanbul: Milli Eğitim Basım Evi.
- Durak, A., & Palabıyıkoglu, R. (1994). Beck Umutsuzluk Ölçeği Geçerlilik Çalışması. *Kriz Dergisi*, 2(2), 311-319.
- Dursun, S. ve Karagün, E. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi: Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Son

Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 93-112.

Durna, H. (2018). *Kim Korkar Sosyal Fobiden*. Ankara: Pegem Akademi

Durna, H. (2016). *Kim Korkar Panik Ataktan*. Ankara: Pegem Akademi

Duruarı, S. (1994). İşkencenin Bazı Psikolojik Boyutları Üzerine Bir Araştırma. Ankara Üniversitesi SBE.

Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. *Oxford: Oxford University Press*, 1994.

Erdem, E.,& Soylu, Y. (2013). Öğretmen adaylarının KPSS ve alan sınavına ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 223-236.

Ersoy, E., & Küçükkaragöz, H. (2010). Öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre belirlenmesi. *e-Journal of New World Science Academy*, 5(4), 1535-1542.

Eskici, M. (2016). Öğretmen Adaylarının Atanamama Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19).

Eskici, M. (2013). İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Özyeterlik Algıları İle Tutumları. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eskici, M.ve Tinkir, N. S. (2019). Exposure to Emotional Violence: Relationship between University Students according to their Demographic Characteristics. *Pedagogical Research*, 4(1), 26.

Fidan, N., Duban, N., Yüksel, A., Kasapoğlu, K, ve Yamaç, A. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının gözüyle öğretmen eğitimcilerinin özellikleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6, 136-159.

Frankl, E.V. (2007). *İnsanın anlam arayışı* (S. Budak, Çev.). Ankara: Öteki Yayınevi. (Orijinal baskı, 1946).

Friedman, I.A. ve Farber, B.A. (1992). Professeonal self- concept as a predictor of teacher burnout. *Journal Of Educational Research*, 84(1), 28-35.

- Freud, S. (1962). On The Grounds For Detaching A Particular Syndrome From Neurasthenia Under The Description 'Anxiety Neurosis'. In The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume III (1893-1899): *Early Psycho-Analytic Publications*, 85-115.
- Fromm E. (1995). Umut devrimi. (Ş. Yeğin, Çev.). İstanbul: Payel Yayınları. (Orijinal baskı, 1968).
- Geçtan, E. (1988). *Çağdaş Yaşam Ve Normal dışı Davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gençay, S. (2009). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Umutsuzluk Ve Yaşam Doyumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8.(27), 380-388.
- Goldhaber, D. D. (2002). *The mystery of good teaching*. Education Next, 2(1), 50-55.
- Gökulu, A. (2017). Aday Öğretmenlerin Türkiye'deki Aday Öğretmenlik Eğitim Süreci İle İlgili Görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 111-123.
- Guglielmi, R.S. ve Tatrow, K. (1998). Occupational Stres, Burnout And Health İn Teachers: A Methodological And Theoretical Analysis. *Review Of Educational Research*. 68 (1), 61-99.
- Gül Akmaz, M. ve Ceyhan, N. (2009). Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili Ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri Ve Kaygı Nedenleri (Tokat örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 131-147.
- Güleç, C. ve Köroğlu, E. (1997). Psikiyatri temel kitabı. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Gül, İ., Türkmen, F. ve Aksel, N. (2017). Aday Öğretmen Görüşlerine Göre Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10(1), 365-388.
- Gülay, A. ve Altun, T. (2017). Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Yeterlik Algılarının ve Karşılaştıkları Sorunların Belirlenmesi. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (31).

- Gülsoy, F. (2010). Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündoğdu, K., Çimen, N., & Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43.
- Gür, B.S., Çelik, Z., Bozgeyikli, H. ve Yurdakul, S. (2018). *Eğitime Bakış 2018: İzleme ve Değerlendirme Raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Henkel, V., Bussfeld, P., Möller, H. J. ve Hegerl, U. (2002). Cognitive-behavioural theories of helplessness / hopelessness: Valid models of depression?. *Eur Arch Psychiatr Clin Neurosci*. 252, 240 - 249.
- Horney, K. (1999). *Çağımızın Nevrotik Kişiliği*, Çev. Selçuk Budak. Ankara: Öteki Matbaası, 4. Basım.
- Horney, K. (2007). *Ruhsal çatışmalarımız* (S. Budak, Çev.). Ankara: Öteki Yayınevi. (Orijinal baskı, 1992).
- Ilıcak, G. G. (2006). Köy Enstitüleri. *İlk öğretmen Eğitimci Dergisi*. Sayı 6.
- Işıktaş, S. (2015). Öğretmen adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30(4), 119-131.
- İmamoğlu, A. ve Yavuz, A. (2011). Üniversite Gençliğinde Dini İnanç Ve Umutsuzluk İlişkisi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 13 (23), 205-244.
- İnce-Aka, E. ve Yılmaz, M. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının incelenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi (JRES)*, 5 (1), 105-123.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum-Algı İletişim*. İstanbul: Siyasal Kitabevi.
- İncik, E. Y. ve Özkan, C. (2018). Teacher training system: According to the views of academicians and teacher candidates. *Turkish Journal of Education*, 7(1), 18-33.

- Joram, E. ve Gabriele, A. J. (1998). Preservice Teachers' Prior Beliefs: Transforming Obstacles Into Opportunities. *Teaching and teacher education*, 14(2), 175-191.
- Kabasakal, Z., & Uz-Baş, A. (2013). Öğretmen Adaylarında Yaşam Doyumunun Yordayıcısı Olarak Problem Çözme Becerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 27-35.
- Kala, A. ve Çakır, M. (2016). 2013 Kamu Personeli Seçme Sınavı Biyoloji Alan Bilgisi Sorularının Biyoloji Öğretmenliği Alan Bilgisi Yeterliklerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *International Journal of Human Sciences*. 13(1), 243-260.
- Kamuajans, (2017). Alan Bazında Atama Bekleyen Öğretmen Sayısı. <http://www.kamuajans.com/atanamayan-ogretmenler/alan-bazinda-atama-bekleyen-ogretmen-sayisi-h507801.html>, (16Eylül 2019)
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel yayın dağıtım, 81-83.
- Katoğlu, M. (1997). Cumhuriyet Türkiye'sinde eğitim, kültür, sanat. Bulunduğu Eser: S. Akşın (Ed). Türkiye tarihi, İstanbul Cem Yayınevi. S. 393-469.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kızılgöçer, M. (2011). Yalnızlık Umutsuzluk ve Dindarlık İlişkisi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi SBE.
- Kirmayer, L. J. (2001). Cultural Variations In The Clinical Presentation Of Depression And Anxiety: Implications For Diagnosis And Treatment. *Journal Of Clinical Psychiatry*, 62, 22-30.
- Kocabaşoğlu, N. (2008). Anksiyete Bozukluklarına Genel Bir Bakış. *İÜ Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi*, 175-184.
- Kodaman, B. (1980). Abdülhamid devri eğitim sistemi. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

- Kodan, S. (2013). Üniversite öğrencilerinde umutsuzluk ve akılcı olmayan inanışlar arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(2), 175-190.
- Konukbay, D. (2005). Engelli çocuk ebeveynlerinin umutsuzluk düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Gülhane Askeri Tıp Akademisi.
- Korkmaz, F. ve Ünsal, S. (2016). Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine Göre Bir Sınav Analizi. *Turkish Journal of Education*, 5(3), 170-183.
- Köknel, E. (1987). *Zorlanan İnsan*. Ankara: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (1992). *Korkular Takıntılar Saplantılar*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kring, A. M., Johnson, S. L., Davidson, G., ve Neale, J. (2015). *Kaygı Bozuklukları*. M. Şahin (Ed.). Anormal Psikoloji İçinde. 12. Basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kulaksızoğlu, I., B., Tükel, R., Üçok, A., Yargıç, İ. ve Yazıcı, O. (2009). *Psikiyatri*. İstanbul: Galenos Yayınevi.
- Kurtuldu, M. K., ve Ayaydın, A. (2009). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (28).
- Kutucu, E. S. ve Ekiz, B. (2011). Kimya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve kaygıları. *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 6 (1), 736-743. Retrieved February 27, 2013.
- Lee, V. E. ve Burkam, D. (2003). Dropping Out Of High School: The Role Of School Organization And Structure. *American Educational Research Journal*, 40, 353-393.
- Lewis-Fernández, R., Hinton, D. E., Laria, A. J., Patterson, E. H., Hofmann, S. G., Craske, M. G. ve Liao, B. (2010). Culture And The Anxiety Disorders: Recommendations For DSM-V. *Focus*, 9(3), 351-368.

- MEB, (2000). *Öğretmen Adaylarının, Milli eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge*, MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. s.1–3
- MEB (2011). *Öğretmen Yeterlikleri “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Özel Alan Yeterlikleri”*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. <http://otmg.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2018a). Sözleşmeli Öğretmenlere Sağlık Özrüne Bağlı Yer Değiştirme Hakkı Verildi. <http://www.meb.gov.tr/sozlesmeli-ogretmenlere-saglik-ozrunu-bagli-yer-degistirme-hakki-verildi/haber/16916/tr>. (13 Eylül 2019).
- MEB. (2018b). 2023 Eğitim Vizyonu Açıklandı. <http://www.meb.gov.tr/2023egitim-vizyonu-aciklandi/haber/17298/tr> (13 Eylül 2019).
- MEB. (2018c). 2023 Eğitim Vizyonu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>. (13 Eylül 2019).
- MEB. Personel Genel Müdürlüğü. (2018). Sözleşmeli öğretmenliğe başvuru ve atama duyurusu. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/19171735_SOZLES_MELI_OGRETMENLIK_DUYURU_2018_MART.pdf. (13 Eylül 2019).
- Melges, F. T. ve Bowlby, J. (1969). Types of hopelessness in psychopathological process. *Archives of General Psychiatry*, 20(6), 690-699.
- Mergen, H., Arslan, H., Erdoğan, B. ve Arslan, E. (2014). Öğretmen Adaylarının Mesleklerine Yönelik Tutum Ve Kaygıları. *NWSA-Education Sciences*; 9(2): 162-177.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemine İlişkin Bilgiler*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. [Çevrim-İçi: http://oyegm.meb.gov.tr/ogr_yet/ogretmen_yetistirme_sistemi.htm, Erişim tarihi: 3 Eylül 2018.]
- Ö.Y.G.M. (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. *Electronic Journal*. [Online]: <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/index.htm>.

- O'Connor, R. C., Connery, H. ve Cheyne, W. M. (2000). Hopelessness: The Role Of Depression, Future Directed Thinking And Cognitive Vulnerability. *Psychology, Health & Medicine*, 5(2), 155-161.
- Odağ, C. (2002). İntihar (Özkıyım): Tanım-kuram-sağaltım. İzmir: İzmir Psikiyatri Derneği Yayınları.
- Okumuş, F., Mete, M., Bakiyev, E., ve Kaçire, İ. (2013). Umutsuzluk, tükenmişlik ve iş memnuniyeti kavramları arasındaki ilişkinin analizi: Eğitim sektöründe bir uygulama. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 191-202.
- Ortaylı, İ. (2006). *Son İmparatorluk Osmanlı: Osmanlı'yı Yeniden Keşfetmek. 2.* İstanbul: Timaş Yayınları.
- Özkan, M. ve Arslantaş, H.İ. (2013). Etkili Öğretmen Özellikleri Üzerine Sıralama Yöntemiyle Bir Ölçekleme Çalışması. *Trakya University Journal of Social Science*, 15(1).
- Özdayı, N. (2000). Eğitim Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Mesleki Kaygılarının Toplam Kalite Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(12), 233-248.
- Özsarı, İ. (2008). Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin KPSS Merkezi Sınavı Odaklı Gelecek Kaygıları Ve Mesleki Beklentileri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Öztürk, A. A. (1999). Türkiye’de modern eğitimin gelişimi ve Aydın ili. TC Aydın Valiliği İl Kültür Müdürlüğü Cumhuriyetin 75. Yılı Kültür Eserleri Dizisi. Aydın: Başkar Ofset.
- Öztürk, C. (1998). *Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları
- Öztürk, M., Yurdagül, G. ve Tatlıbadem, B. (2016). Yaşlı Bakım Teknikeri Öğrencilerinin Bölüme Yönelik Düşüncelerinin Umutsuzluk Düzeylerine Etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. 5 (2), 1-9.
- Özusta, Ş. (1995). Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri Uyarlama Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 32-44.

- Özyurt, S. ve Doğan, S. (2002). *Gençlik problemleri açısından üniversite gençliği üzerine sosyolojik bir araştırma*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Pamuk, Y., Hamurcu, H., ve Armağan, B. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Durumluk Ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi (İzmir-Buca Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(2), 293-316
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-kültürel Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(2) ss. 151-168.
- Piper, B., Zuilkowski, S. S., Dubeck, M., Jepkemei, E. ve King, S. J. (2018). Identifying the essential ingredients to literacy and numeracy improvement: Teacher professional development and coaching, student textbooks, and structured teachers' guides. *World Development*, 106, 324-336.
- Saban, A., Korkmaz İ. ve Akbaşı S. (2004). Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17, 198-209.
- Sadioğlu, Ö. ve Sezer, G. O. KPSS'ye Girecek Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınav Kaygıları İle Öz Duyarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Cinsiyet ve KPSS'ye Hazırlanma Durumlarına Göre İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2016(22), 223-244.
- Safran, M., Kan, A., Üstündağ, M. T., Birbudak, T. S. ve Yıldırım, O. (2014). 2013 KPSS sonuçlarının öğretmen adaylarının mezun oldukları alanlara göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(171), 13-25.
- Sağlam, A.Ç. (2008). Müzik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(1) ss. 59-69
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Sakız, G. (2016). Etkili Öğretmenlik Ve Öğretmen Niteliğinin Geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(2), 214-244.
- Salecl, R. (2013). *Kaygı Üzerine*, Barış Engin Aksoy, (çev.) İstanbul: Metis Yayınları.

- Schreiber, D. S. (2004). *Stres, Kaygı ve Depresyondan Kurtuluş*. İstanbul: Elips Kitap Yayınevi.
- Seferoğlu, S. S. (2009). *Öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler: Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim çalışmaları*. S. Erkan (Ed.). Eğitim bilimine giriş, (VII. Bölüm, ss. 249-274). İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) Öğretmen Adaylarının Akademik ve Sosyal Yaşantılarına Yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 153(153).
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de Öğretmenlik Tutumları. *Journal of Social Science*. 137.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, B. E. ve Zechmeister, S. J. (2016). *Psikolojide Araştırma Yöntemleri*. İ. Göz (Ed). 10. Basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Smith, M. (2000). Redefining Success In Mathematics Teaching And Learning. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 5(6), 378-389.
- Snowden, R. (2012). *Freud: Kilit Fikirler*. Melis İnan (Çev.). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Sönmez, Ö. F. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine Yönelik Görüşlerinin Kazanım Boyutunda Değerlendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 53-71.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Rollerini. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4), 597-608.
- Stronge, J. H., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2004). Handbook For Qualities Of Effective Teachers. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Şahin, A. (2011). Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(1), 239-259.
- Şahin, E. Ş. (2010). *Eğitim Bilimine Giriş*. 7. Baskı. Sönmez, V.(Ed.) Anı Yayıncılık. Ankara.
- Şar, A.H., Işıklar, A. ve Aydoğan, İ. (2012). Atama Bekleyen Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumunu Yordayıcı Değişkenlerin İncelenmesi. *MAKÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23: 257 - 271
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13(1), 235-250.
- Şişman, M. (2014). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tanel, R., Şengören, S. K. Ve Tanel, Z. (2007). Fizik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22.
- Taşgın, Ö. (2006). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 679-686.
- Taner, D. (2008). Öğretmenlerin Umutsuzluk Düzeyi İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Tarhan, N. (2006). *Ruhsal hastalıklar*. Ankara: MN Medikal & Nobel Tıp Kitapları.
- Taşgın, Ö. (2006). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2). 679-686.
- Taşgın, Ö., Tekin, M. ve Altınok, E. (2007). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi (Batman İl Örneği). *Atatürk Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 9 (4), 12-20.
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özelliklerin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 283-298.

- Tatar, M. (2004). Etkili Öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Taylor, G.R.ve Mac Kenney, L. (2008). Improving Human Learning In The Classroom: Theories And Teaching Practices. *New York: Rowman&Littlefield Publishers*.
- Tekerek, M. ve Polat, S. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *5th International Computer&Instructional Technologies Symposium*, Elazığ.
- Tektaş, N. (2014). Üniversite Mezunlarının Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 243-253.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(3), 461-486.
- Tercanlı, N. ve Demir, V. (2012). Beck Umutsuzluk Ölçeğinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. 1(1), 29-40.
- Tolin, D.F. ve Edna B.F. (2006). Sex Differences In Trauma And Posttraumatic Stress Disorder: A Quantitative Review Of 25 Years Of Research. *Psychological Bulletin* 132,6. 959.
- Tümerdem, R. (2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi Kimya Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,
- Ulutaş, İ. ve Macun, B. (2016). Okul Öncesi Çocuklarının Duygusal Zekâsını Desteklemede Öğretmenin Rolü /Teacher's Role in Supporting the Emotional Intelligence of Preschool Children, *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, (Prof. Dr. Kamil Veli Nerimanoğlu Armağanı) 11.(14), 951-964.
- Üngören, E. ve Ehtiyar, R. (2009). Türk ve Alman Öğrencilerin Umutsuzluk Düzeylerinin Karşılaştırılması ve Umutsuzluk Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Turizm Eğitimi Alan Öğrenciler Üzerinde Bir Araştırma. *Journal Of Yaşar University*. 4(14), 2093-2127.

- Üngüren, E. ve Ehtiyar, R. (2009). Türk ve Alman Öğrencilerin Umutsuzluk Düzeylerinin Karşılaştırılması ve Umutsuzluk Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, 4 (14), 2093-2127.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (7).
- Vidinlioğlu, S.Ö. (2010). Orta Öğretim Öğrencilerinin Benlik Algısı ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Sakarya Üniversitesi SBE*.
- Wenglinksy, H. (2002). How Schools Matter. The Link Between Teacher Classroom Practices And Student Academic Performance. *Education Policy Analysis Archives*. 10(12).
- Yalom, I. (2001). Varoluşçu Psikoterapi. İ. Babayiğit, (Çev.) İstanbul: Kabalcı Yayınevi. (Orijinal baskı, 1999).
- Yerlikaya, İ. (2006). Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım Ve Hobi Terapiye Dayalı Umut Eğitimi Programlarının İlköğretim Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeyine Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yenilmez, K. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Umutsuzluk Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 307-317.
- Yıldırım, B. (2015). Öğretmenlerin Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Okan Üniversitesi SBE*.
- Yıldırım, K., Duru, M. ve Yaşar, Ö. (2017). Duyuşsal Alan Özelliklerinin Öğretmenlerin Seçilme Ve Atanma Sürecinde Değerlendirmeye Alınma Düzeyi. Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7.1 20-40
- Yıldırım, K., Tabak, H.ve Yavuz, B. (2012). MEB Öğretmen Yeterliklerinin Kamu Personeli Seçme Sınavı Eğitim Bilimleri Testinde Dikkate Alınma Düzeyi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 751-777.

- Yılmaz, İ. A., ve Dursun, B. (2014). Gen Bireylerin Umutsuzluk Düzeylerinin Sosyo Demografik Özellikleri ile İlişkisi: Kırklareli Üniversitesi Pınarhisar MYO Örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 48-79
- Yılmaz, Z. A., Yalçın, S. A., Yalçın, S., ve Kahraman, S. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının KPSS Algıları ve Bu Algıların Öğrenme Yaşantılarına Etkisinin Araştırılması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 113-121.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (2007). Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Fakülteleri, 1982-2007 Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi. (Yayına hazırlayanlar: Yüksel KAVAK, Ayhan AYDIN, Sadegül AKBABA ALTUN). Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Yüksel, S. (2004). Öğretmen Atamalarında Merkezi Sınav Uygulamasının (KPSS) Değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, Malatya.

EK-1

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu araştırma, İstanbul ilinde bulunan üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının ve umutsuzluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Kırklareli Üniversitesi öğretim üyesi Dr. Menekşe Eskici ve İstanbul Arel Üniversitesi Genel Psikoloji Yüksek Lisans öğrencisi Şehmus Süner tarafından yürütülmektedir.

Araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esaslıdır. Soruları yanıtlamak istemiyorsanız formu bırakabilir yada istediğiniz aşamada vazgeçebilirsiniz. Fakat formları sonuna kadar eksiksiz doldurmanız araştırmanın sağlamlığı açısından oldukça önemlidir. Çalışmadan elde edilecek olan sizinle ilgili kayıtlar, yasaların ön gördüğü şekilde gizli tutulacaktır. Bütün veriler araştırmacı tarafından saklanacaktır. Araştırmanın sonucu bilimsel amaçlı yayınlanabilir ve kongrelerde sunulabilir. Verdiğiniz bilgiler bireysel olarak değerlendirilmeyeceğinden, isminizi yazmanıza gerek yoktur. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

EK-2

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

2. Yaşınız:

3. Okuduğunuz Bölüm:

4. Sınıfınız: () 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3.Sınıf () 4.Sınıf

5. Aşağıdaki ifadelerden hangisi gelir durumunuzu belirtmektedir?

A) Düşük B) Orta C) Yüksek

EK-3

ÖĞRETMEN ADAYLARINA YÖNELİK ATANAMAMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

Değerli öğretmen adayı,

Bu çalışmanın amacı, sizlerin atanamama kaygınızı belirlemektir. Lütfen aşağıdaki her maddeyi okuduktan sonra maddelerde yer alan önermelere katılma derecenizi (5)'ten "Tamamen Katılıyorum" (1)'e "Tamamen Katılmıyorum" doğru belirtiniz. Vereceğiniz içten cevaplar ve araştırmaya yapmış olduğunuz katkı için teşekkür ederim.

MADDELER		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Öğretmen olarak atanamama düşüncesiyle gelecek kaygısı yaşıyorum.	5	4	3	2	1
2.	Mezun olunca öğretmen olarak atanamayıp boşluğa düşmekten endişeleniyorum.	5	4	3	2	1
3.	Öğretmen olarak atanamama düşüncesiyle kendimi işe yaramaz hissediyorum.	5	4	3	2	1
4.	Öğretmen atamalarındaki sorunlar uykularımı kaçırıyor.	5	4	3	2	1
5.	Dört yıl emek verdikten sonra öğretmen olarak atanamamak beni endişelendiriyor.	5	4	3	2	1
6.	Öğretmen olarak atanamayıp depresyona girmekten korkuyorum	5	4	3	2	1
7.	Öğretmen olarak atanamama düşüncesi beni huzursuz ediyor.	5	4	3	2	1
8.	Öğretmen olarak atanamayıp emeklerimin karşılığını alamamak beni endişelendiriyor.	5	4	3	2	1
9.	Öğretmen atamalarındaki sorunlar nedeni ile kendimi stres altında hissediyorum.	5	4	3	2	1
10.	Öğretmen olarak atanamayıp hayatımı düzene sokamamaktan korkuyorum.	5	4	3	2	1
11.	Öğretmen olarak atanıp atanamama belirsizliğinin beni gerdiğini hissediyorum.	5	4	3	2	1
12.	Öğretmen olarak uzun süre atanamamak düşüncesi beni kaygılandırıyor.	5	4	3	2	1
13.	Öğretmen olarak atanamayıp manevi olarak olumsuz etkilenmekten kaygılanıyorum.	5	4	3	2	1

EK-4

BECK UMUTSUZLUK ÖLÇEĞİ

Aşağıda geleceğe ait düşünceleri ifade eden bazı cümleler verilmiştir.n Lütfen her bir ifadeyi okuyarak, bunların size ne kadar uygun olduğuna karar veriniz. Örneğin, okuduğunuz ilk ifade size uygun ise “Evet” , uygun değil ise “Hayır” ifadesinin yanındaki kutucuğu işaretletiniz.

1. Geleceğe umut ve coşku ile bakıyorum. Evet Hayır
2. Kendim ile ilgili şeyleri düzeltemediğime göre çabalamayı bıraksam iyi olur Evet Hayır
3. İşler kötüye giderken bile herşeyin böyle kalmayacağını bilmek beni rahatlatıyor. Evet Hayır
4. Gelecek on yıl içinde hayatımın nasıl olacağını hayal bile edemiyorum. Evet Hayır
5. Yapmayı en çok sevdiğim şeyleri gerçekleştirmek için yeterli zamanım var. Evet Hayır
6. Benim için önemli konularda ilerde başarılı olacağımı umuyorum. Evet Hayır
7. Geleceğimi karanlık görüyorum. Evet Hayır
8. Dünya nimetlerinden sıradan bir insandan daha çok yararlanacağımı umuyorum. Evet Hayır
9. İyi fırsatlar yakalayamıyorum. Evet Hayır
- Gelecekte yakalayacağıma inanmam için de hiçbir neden yok Evet Hayır
10. Geçmiş deneyimlerim beni geleceğe iyi hazırladı. Evet Hayır
11. Gelecek benim için hoş şeylerden çok tatsızlıklarla dolu gibi gözüküyor. Evet Hayır
12. Gerçekten özlediğim şeylere kavuşabileceğimi ummuyorum. Evet Hayır
13. Geleceğe baktığımda şimdikine oranla daha mutlu olacağımı umuyorum. Evet Hayır
14. İşler bir türlü benim istediğim gibi gitmiyor. Evet Hayır
15. Geleceğe büyük inancım var. Evet Hayır
16. Arzu ettiğim şeyleri elde edemediğime göre birşeyler istemek aptallık olur. Evet Hayır
17. Gelecekte gerçek doyuma ulaşmam imkansız gibi. Evet Hayır
18. Gelecek bana bulanık ve belirsiz gözüküyor. Evet Hayır

19. **Kötü günlerden çok iyi günler bekliyorum**

Evet Hayır

20. **İstedğim herşeyi elde etmek için çaba göstermenin gerçekten yararı yok,**

nasıl olsa onu elde edemeyeceğim

Evet Hayır





T.C.
İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : 69396709-300
Konu : Etik Kurul Kararı

Sayın Şehmus SÜNER

Üniversitemiz Etik Kurulu'nun 15/08/2018 tarih ve 2018/11 sayılı toplantısında alınan karar aşağıda sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. İsa EŞME
Rektör V.

15/08/2018 tarih ve 2018/11 Sayılı Etik Kurulu kararı:

KARAR NO-2: Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Yüksek Lisans öğrencisi Şehmus SÜNER'in "*Öğretmen Adaylarının Atanamama Kaygıları ve Umutsuzluk Düzeyleri*" isimli çalışması görüşüldü. Yapılan görüşmeler sonucunda; öğrenci Şehmus SÜNER'in çalışmasıyla ilgili Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Ömer Faruk ŞİMŞEK'in de görüşü doğrultusunda söz konusu projenin uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Türkoba Mahallesi Erguvan Sokak No:26 / K 34537 Tepeköy - Beşiktaş/İSTANBUL (www.arel.edu.tr)

Ayınur EKEN (Yaz İşleri Memuru) ayinureken@arel.edu.tr

Tel: +90 850 8502735 Fax: +90 212 860 04 81

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://e-belge.arel.edu.tr> adresinden 0b7c3092-268b-4a38-8d18-9f4a067c2277 kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'nun uygun olarak Güvencili Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



Şehmus Süner <sehmussuner@gmail.com>

Beck Umutsuzluk Ölçeği kullanım izni

2 İleti

Şehmus Süner <sehmussuner@gmail.com>
Alıcı: ayseguldurak@yahoo.com

29 Mayıs 2018 03:53

Sayın Hocam,
Arel Üniversitesi Psikoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisiyim. Daha önce uyarlamış olduğunuz Beck Umutsuzluk Ölçeği'ni tezimde kullanmak ve gerekli iznin verilebilmesi için size talepte bulunmak istiyorum. Değerli vaktinizi ayırıp cevap vererseniz çok sevinirim.
Saygılar sunuyorum.
İyi çalışmalar dilerim.
Şehmus Süner

aysegul durak <ayseguldurak@yahoo.com>
Alıcı: Şehmus Süner <sehmussuner@gmail.com>

29 Mayıs 2018 11:20

Sayın Süner,
Söz konusu ölçeği bilimsel çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar...
Prof. Dr. Ayşegül Durak Batıgün

EK-7

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

ADI VE SOYADI: ŞEHMUS SÜNER

DOĞUM YERİ VE TARİHİ: ERZURUM/25.04.1993

E-MAIL: sehmissuner@gmail.com

EĞİTİM DURUMU

2016-2019: İstanbul Arel Üniversitesi Psikoloji Lisans Üstü Programı

2012-2016: İstanbul Üniversitesi Felsefe Lisans Programı

2007-2011: İMKB Lisesi

1999-2007: Anafartalar İlköğretim Okulu

EĞİTİM DURUMU

Bilişsel Davranışçı Terapi.....(45 Saat)

Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi.....(15 Saat)

Gerçeklik Terapisi.....(21 Saat)