



NWSA-Education Sciences
ISSN: 1306-3111/1308-7274
NWSA ID: 2014.9.2.1C0612

Status : Original Study
Received: December 2013
Accepted: April 2014

E-Journal of New World Sciences Academy

Haluk Mergen

İzmir Tepecik Eğt. ve Arş. Hast., haluk.mergen@gmail.com, İzmir-Turkey

Hakan Arslan

Çankırı Karatekin University, hakancbu@gmail.com, Çankırı-Turkey

Berna Erdoğmuş Mergen

İzmir Karabağlar Toplum Sağ. Merkezi, hakancbu@gmail.com, İzmir-Turkey

Ebru Arslan

Çankırı Karatekin Uni., ebru.Yalkinoglu@mynet.com, Çankırı-Turkey

<http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.2.1C0612>

ÖĞRET MEN ADAYLARININ MESLEKLERİNE YÖNELİK TUTUM VE KAYGILARI

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Eğitim Fakültesi öğrencilerinde Öğretmen Kaygı Ölçeği'nin (ÖKÖ) eşzamanlı geçerlilik ve güvenilirliklerini kanıtlamak ve Öğretmenliğe Yönelik Tutum Ölçeğinin (ÖMTÖ) doğrulayıcı faktör analizini yapmaktır. Çalışmaya, rastgele seçilen 249 öğrenci, gönüllü olarak katılmıştır. Üç kaygı türünün (benlik, görev, etkili olma) birinci sınıf öğrencilerinde dördüncü sınıf öğrencilerine göre ve kızlarda erkeklere göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Öğretmen Kaygı Ölçeğinin (ÖKÖ) doğrulayıcı faktör analizinde total varyansın %61,5'ünü açıklayan iki faktör saptanmıştır. ÖKÖ ölçeğinin uyum iyiliği indeksi (GFI) 0,85 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, ÖMTÖ ölçeği için alt ölçeklerin güvenilir ölçümler verdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğretmen Kaygıları, Tutum, Geçerlilik, Güvenilirlik

PRE-SERVICE TEACHERS' ANXIETY AND ATTITUDES TOWARD THEIR PROFESSION

ABSTRACT

The purpose of this study is to prove the concurrent validity and reliability of Teacher Concerns Questionnaire (TCQ) and to do the confirmatory factor analysis of Attitudes towards Teaching Scale (ATS) among the students of faculty of education. Randomly selected 249 students of faculty of education voluntarily participated to the study. The three concerns (self, task, impact) were found higher amongst first year students than the fourth year. The three concerns (self, task, impact) were found higher amongst girls than boys. It was found two factors explaining the 61.5% of total variance in the confirmatory analysis of TCQ. Goodness of fit index (GFI) of TCQ scales was found 0.85. In addition, for ATS scale, it was found that sub-scales gave reliable measurement according to theory.

Keywords: Teacher, Teacher Anxiety, Attitude, Validity, Reliability

1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Bir toplumu bulunduğu konumdan daha ileriye taşıyacak olan, onun sahip olduğu eğitimin düzeyi ve kalitesidir. Sistem yaklaşımı eğitsel süreçlerdeki kalitenin önemli ölçüde girdi ve çıktılarının kalitesine bağlı olduğunu belirtmektedir [1]. Öğretmenler ise hem öğretmen olmadan önce "girdi" (öğrenci) olarak hem de okuldan mezun olduktan sonra "çıktı" (mezun) olarak sistemin en stratejik ögesi olmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilik hayatlarında iyi eğitilmesi, meslek hayatlarında başarılı olmalarının önemli koşulları arasındadır (bu koşul diğer meslekler için de aynı önemi taşımaktadır). Ancak iyi eğitim almanın da, iyi eğitim verebilmenin de, kaygı ve tutum gibi bazı psikolojik faktörlerle yakından ilişkisi bulunmaktadır. Bu makalenin çerçevesi içerisinde düşünülecek olursa mesleki kaygı ve mesleki tutumlar hem öğretmen adayının istenilen kalitede yetişmesini hem de mesleğe atandığında kaliteli eğitim verebilmesini etkileyecek ölçüde önem taşımaktadır. Bu noktada "kaygı" ve "tutum" kavramlarını konuyla ilişkisi ölçüsünde ele almak uygun olacaktır. Kaygı TDK sözlüğünde [2] "Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa", "güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüküdüğü durumlarda beliren tedirgin edici bir duygu" şeklinde tanımlanmaktadır. Kaygı başlı başına olumsuz bir duygu olarak değerlendirilemez. Hiçbir kaygının olmaması motivasyon ve konsantrasyon kaybına neden olarak bireyi başarısızlığa ya da niteliksiz ürünler ortaya koymaya götürebilir. Klausmeier ve Goodwin'in çalışmaları (1971, aktaran [3]) düşük kaygının öğrenmeyi kolaylaştırdığını tespit etmişlerdir. Ancak pek çok araştırma da göstermektedir ki¹ yüksek düzeydeki başarıyı düşürmektedir. Fuller öğretmenlerin deneyim kazanma sürecinde meslekleriyle ilgili kaygısının üç noktada yoğunlaştığını belirtmektedir [4]. Bunlar, "benlik", "görev" ve "etkili olma" (veya öğrenci merkezlilik) kaygıları olarak ifade edilebilir [5]. Mac Donald da [6] öğretmen eğitimi sürecindeki stresi iletişim, rahatlık, inisiyatif kullanma, amaç oluşturma ve rahatlama teknikleri olarak kategorize etmektedir [7].

Fuller'e göre öğretmenler/öğretmen adayları "benlik" kaygısı taşıyabilirler. Bu kaygıların odağında bireyin kendisi bulunmaktadır. Bu kaygıya sahip olan öğretmen mesleğini başarıyla sürdürüp sürdüremeyeceği konusunda endişelidir. Sürekli olarak kendisine şu soruları sorar: Öğretmenlik bana göre bir meslek mi?, Ben bu mesleği her gün nasıl yapacağım? Sınıfımda gürültü olursa okul müdürü ve diğer öğretmenler hakkımda ne düşünecek? [8]. Bu kaygılar öğretmenlerin meslektaşları ve amirleri tarafından olumlu değerlendirilmesiyle giderilir [4].

Görev kaygılarının odağı öğreticilik görevidir. Sınıfta bulunan öğrenci sayısının fazla olması ve öğretim sürecinde kullanılacak araç-gereç yetersizliği bu kaygıyı besler. Öğretmen kendisine şu soruları sorar: Acaba farklı sınıf ortamlarında eğitim öğretim nasıl olmaktadır? Acaba eğitim öğretim sürecinde kullanacağım materyal ve fikirleri nasıl elde edebilirim? Öğretmenlik görevimde başarılı olabilmem için bana en iyi kim yardım edebilir? [8].

Öğretmenler, benlik ve görev kaygılarına ilişkin sorunlarını çözdükleri zaman da verdikleri hizmetin etkisiyle ilgili (rehberlik, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama, zorlukları yenme gibi) kaygılar taşımaya devam edebilirler [9]. Etkili olma kaygıları taşıyan öğretmen

¹ Richardson ve Suinn, Betz, Pretorius ve Norman, Köklü gibi araştırmacıların ders başarısı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalar örnek gösterilebilir [4].

adayı, öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını en iyi nasıl karşılayabileceğine kafa yorar ve bu konuyu araştırmaya yönelir. Sürekli olarak şu soruları sorar: Her öğrencinin kolay ve çabuk öğrenmesi için öğrencilere nasıl yardım edebilirim? Öğrencinin hayat boyu öğrenmeye devam etmesi için onlara nasıl yaklaşmalıyım? Özel öğretime muhtaç ve yüksek potansiyelli öğrencilerin okul dışında da öğrenmeye devam edebilmeleri için onlara nasıl davranmalıyım? [8]. Öğretmen adaylarının öğretim ve öğretimin etkisi konusundaki kaygılarını anlamak önemlidir. Çünkü bu faktör öğretmenin/öğretmen adayının mesleki gelişimini etkiler [10]. Ayrıca öğretmenin kaygıları belli bir bağlama veya duruma da bağlı olabilir [11, 12 ve 13].

Bu araştırmada kullanılan ikinci kavram öğretmenlik mesleğine yönelik olarak ele alınan "tutum"lardır. Maier tutumu bir "danışma çerçevesi" olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşıma göre tutumlar, belirli kanılar oluşturmada etkili olan ön eğilimleri temsil etmektedirler ve bireylerin gerçek olayları algılamalarını etkileyen genel bir duygusal temel oluşturmaktadırlar [14]. Buradan yola çıkarak tutumların, bireyin davranışlarınının asıl belirleyicileri olarak, çoğu zaman gerçekliğin kendisinden daha etkili olduğu sonucuna varılabilir. Aynı zamanda tutumlar bir kere yerleştikten ve kalıplaştıktan sonra onları değiştirmek çok zor olmaktadır [15]. Bu nedenle öğretmenlik mesleğini seçerek eğitim fakültelerine gelen öğrencilerin mesleğe hazırlanma sürecinde, olumlu tutumlar geliştirmeleri önem taşımaktadır. Üstün, Erkan ve Akman [16] öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları konu alan çalışmaların, öğretmenlik mesleğinin adaylarca nasıl algılandığının bir göstergesi olarak değerlendirilebileceğini söylemektedirler. Yazarlar ayrıca bu araştırmaların nitelikli öğretmen yetiştirme ile ilgili eğitim politikalarına yön verebileceğini de belirtmektedirler. Tanrıoğen [17] insanların mesleklerine ilişkin olumlu tutum taşımasının iş doyumunu üzerinde de büyük etkiye sahip olduğunu vurgulamakta ve Chase'in çalışmalarına atıfta bulunarak iş doyumunu yüksek öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere daha fazla önem verdiklerini ve çevreyle daha sağlıklı ilişkiler içinde bulduklarını belirtmektedir. Bu noktalar aynı zamanda çalışmanın önemine ilişkin hususlara da açıklık getirmektedir. Tarama modelinde gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı ve tutumlarını demografik özellikleri bakımından belirlemenin yanı sıra ölçeklere uygulanan istatistikî analizlerle (geçerlilik, güvenilirlik ve doğrulayıcı faktör analizi gibi) ölçeklerin diğer araştırmacılar tarafından da kullanılmasını yaygınlaştırmak amaçlanmıştır.

2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Mesleki tutum ve mesleki kaygı üzerine yapılmış çalışmalarda genellikle konu bir yönüyle (sadece mesleki tutum veya sadece mesleki kaygı) ele alınmış olup² bu araştırmalarda, tercih edilen kavram çerçevesinde çalışmanın önemine dikkat çekilmiş ve gerekli önlemlerin alınması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu çalışma iki kavramı da (tutum ve kaygı) birlikte ele almış ve meslek kaygısı ile mesleğe yönelik tutumun birlikte düşünülmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Çeşitli çalışmalarda da görülebileceği üzere yüksek kaygı başarıyı (hem öğrenme hem de öğretme açısından) güçleştiren bir nitelik taşımaktadır. Yine pek çok sosyal psikolojik araştırmada da tutumların bir kez yerleştikten sonra değiştirilmesinin çok zor olduğu

² Hem tutum hem de kaygı konusunu birlikte ele alıp incelemiş bir çalışma örneği olarak Bkz [18].

belirtilmektedir. Bu iki temel veri bu araştırmada üzerinde durulan kavramların ne derecede büyük önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Buradan yola çıkarak, meslekle ilişkilendirilerek kaygı ve tutum üzerinde yapılacak araştırmaların, bir toplumun geleceğini inşa ettiği düşünölen eğitim sistem ve sürecinin nitelikli bir yapı kazanmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu makalenin de önemi bu konulara bir kez daha dikkat çekmesi ve bu araştırmaların yaygınlaşmasına katkıda bulunmasıdır.

3. YÖNTEM (METHODS)

Bu çalışmada daha önceden Türkçe'ye çevrilmiş olan Öğretmenlik Kaygı Ölçeği (ÖKÖ) ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMTÖ) kullanılmış ve bu ölçekler CBÜ Eğitim Faköltesinin farklı bölüm ve anabilim dallarında 1. ve 4. sınıflarda okuyan 249 öğrenciye Şubat ve Haziran 2009 tarihleri arasında uygulanmıştır. Sadece 1. ve 4. Sınıf öğrencilerinin seçilmesindeki amaç, özellikle bu iki grubun hem kaygı hem de tutum açısından belirgin göstergeler sunabilecekleri beklentisidir. 1. sınıfların ailelerinden ayrılmış olmanın, liseden farklı bir üniversite hayatının, mesleğe ilişkin bir karar vermiş ve bununla ilgili ilk adımı atmış olmanın vs heyecanı içinde bulunacakları varsayılmıştır. Bu yeni durumların kaygı yaratabileceği düşünölmüştür. Aynı zamanda 1. sınıfların üniversite/bölüm tercihi ve dolayısıyla meslek seçimi nedeniyle öğretmenliğe ilişkin olumlu/olumsuz tutumlarının canlı olduğu ve bu tutumların ölçölmesinin önemli olabileceği düşünölmüştür. 4. sınıfların ise, eğitim süreçlerinin sonuna gelmiş olmalarına rağmen ve mesleğe atılmadan önce başarılı olmak zorunda oldukları KPSS gibi sınavlar, mesleğe atanırlarsa yurdun hangi bölgesine gidecekleri, yetersiz özlük hakları, atanamazlarsa ne yapacakları ve diğer özel durumlarıyla ilişkili olarak belirsizlikler yaşayabilecekleri ve bu duruma bağlı olarak kaygı içerisinde buldukları varsayılmıştır. Ayrıca öğretmenlik mesleğini yapmayı hak etmiş olmalarına ramak kala mesleğe yönelik tutumlarını tespit etmenin de önemli olduğu düşünölmüştür. Bu iki sınıf grubunu seçmenin ardında yatan ana fikir budur. Öğrenciler çalışmaya kendi istekleriyle katılmışlardır. Çalışma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır.

- Birincisi, George [19] tarafından geliştirilen Öğretmen Kaygı Ölçeğidir. Likert tipi olarak oluşturulan bu ölçek, Fuller'in 1969 tarihli [4] ve Fuller ve Bowl'un 1975 tarihli [20] çalışmalarını baz almıştır. Ölçek, "endişelenmem", "biraz endişelenirim", "orta düzeyde endişelenirim", "çok endişelenirim" ve "aşırı endişelenirim" şeklinde 5'li derecelelemeye sahiptir.
- Çalışmada kullanılan bir başka veri toplama aracı ise Aşkar ve Erdem tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğidir [21] (ÖMTÖ). Bu ölçek altı pozitif ve dört negatif olmak üzere 10 maddeden oluşmakta olup "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "biraz katılıyorum", "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde beş dereceli likert özelliği göstermektedir.

Veri analizinde ise betimsel istatistik yöntemleri, ki-kare analizi, student-t testi, açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, yapısal eşitlik modelleme yöntemleri kullanılmıştır.

4. BULGULAR (FINDINGS)

Çalışmada elde edilen verileri üç alt başlıkta değerlendirmek daha uygun olacaktır.

4.1. Demografik Bulgular (Demographic Findings)

Ayrıntılı rakamları Tablo 1'de görülebileceği üzere çalışmaya katılan öğrenciler, cinsiyet (kız ve erkek) ve program türü (1. Öğretim ve 2. Öğretim) değişkenleri bakımından birbirine yakın oranlara sahiptir. Ayrıca öğrencilerin yaş ortalaması da 21.3±1.95 (SD)olarak bulunmuş olup ranj aralığı 18-25'tir. Sadece 1 ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanmış olan formlara cevap veren öğrencilerin oranı ise 4. Sınıflar lehine yaklaşık olarak %60'a 40'tır. Çalışmaya dört bölüm/ana bilim dalından öğrenciler katılmış olup Fen Bilgisi Öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin oranı diğer bölümlerde okuyanlara oranla biraz daha fazladır. Çalışmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları lise türüne verilen cevaplar ise genel programlı liseden mezun olanların, öğrencilerin yaklaşık yarısını oluşturduğunu göstermektedir.

Tablo 1. Çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri
(Table 1. The demographic features of the students participated the study)

Değişkenler	Yüzde	Değişkenler	Yüzde
Cinsiyet		Sınıf Düzeyi	
Erkek	48,5	1.sınıf	40,2
Kız	51,5	4.sınıf	59,8
Yaş Grubu		Bölüm/anabilim dalı	
18-19	26,0	Sınıf öğr (S.Ö)	24,5
20-21	20,8	Fen Bil Öğr (FBÖ)	31,2
22-23	42,8	Sosyal Bil Öğr (SBÖ)	22,1
24 ve üstü	10,4	Türkçe Öğr (TÖ)	22,1
Mezun olunan lise türü		Program	
Genel programlı lise	47,7	1. Öğretim	51,4
Süper lise	18,7	2. Öğretim	48,6
Anadolu lisesi	22,1		
Öğretmen lisesi	9,8		
Özel lise	1,7		

4.2. Öğretmen Kaygı Ölçeğine İlişkin Bulgular

(The Findings about Teacher Concerns Questionnaire)

Çalışmaya gönüllü olarak katılan 249 öğrenciden 67'sinin (%26,9) sözkonusu kaygı nedenleri hakkında aşırı derecede endişe taşıdığı saptanmıştır. (Tablo 2). Müfettiş endişesi (madde 3) 22 yaşın üzerindeki öğrenciler için, 22 yaş altındakilerle karşılaştırıldığında en fazla öne çıkan faktör olmuştur (Somer's d= 0.097, p= 0.012).

Çalışmadan elde edilen rakamlar, erkeklerin kızlara oranla daha fazla okul dışı işte çalıştıklarını (t= 3,156, p= 0,002) ve daha fazla gazete okuduklarını (t= 3,198, p= 0,001) göstermektedir.

Kaygı düzeyi yüksek olarak tespit edilen birinci sınıf öğrencilerinin çoğu sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi almaktadırlar ($\chi^2=168,475$, df=6, p=0,000). Aynı zamanda bu öğrencilerin çoğu ikinci öğretime devam etmektedir ($\chi^2= 22,443$, df=3, p=0,000). Ağırlıklı olarak genel (düz) liselerden mezun olmuş olan ($\chi^2= 31,409$, df=12, p=0,002) bu öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi, diğer bölümlerin öğrencilerinininkinden daha düşük çıkmıştır (d= -0,112, p=0,049). Fen bilgisi öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerine göre taşıdığı farklılık ise genellikle okul dışında herhangi bir işte çalışmıyor olmalarıdır (d= -0,141, p= 0,023).

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi arttıkça mezun olunan lisenin kalitesi ve yerleşim yerinin büyüklüğü de artmakta (sırasıyla d=0.178, p=0.002; d=0.144, p=0.008); gelir düzeyi yükselmekte

($d=0.176$, $p=0.003$) ve eve gazete alınma düzeyi de artış göstermektedir ($\chi^2=12.888$, $df=3$, $p=0.005$).

Hane içindeki birey sayısı arttıkça daha düşük düzeydeki lise türlerinden mezuniyet de ($\chi^2=45.492$, $df=16$, $p=0.000$) artmakta ve bunun yanı sıra daha düşük gelir görülmektedir ($\chi^2=15.215$, $df=4$, $p=0.004$).

Benlik kaygısı (3, 7, 9, 13, 15 no'lu maddeler) içinde bulunduğu tespit edilen öğrencilerin, çalışmaya katılan öğrenciler içindeki oranı %24,9 olarak bulunmuştur. Bu kaygı tipi, dördüncü sınıf öğrencilerine nazaran birinci sınıf öğrencilerinde ($t=-4.064$, $p=0.000$); erkeklere oranla kızlarda ($t=3.354$, $p=0.001$); okul dışında çalışan öğrencilere nazaran, çalışmayanlarda ($t=2.464$, $p=0.014$) daha yaygın olarak görülmektedir.

Görev kaygısı (1, 2, 5, 10, 14 no'lu maddeler) saptanan öğrencilerin oranı tüm katılımcıların %15,3'ünü oluşturmaktadır. Görev kaygısı, dördüncü sınıf öğrencilerine oranla birinci sınıf öğrencilerinde ($d=-0.129$, $p=0.011$); erkeklere oranla kızlarda ($t=3.299$, $p=0.001$); annesi eğitim almamış olanlarda ($d=-0.128$, $p=0.012$); okul dışında bir işte çalışmayanlarda ($t=2.861$, $p=0.004$); gazete okumayanlarda ($t=2.253$, $p=0.024$) daha baskındır.

Etkili olma kaygısı (4, 6, 8, 11, 12 no'lu maddeler) saptanan öğrencilerin oranı tüm katılımcıların %24,5'ini oluşturmaktadır. Bu kaygı türü birinci sınıf öğrencilerinde ($d=-0.117$, $p=0.018$); 1. öğretim öğrencilerinde ($t=-2.079$, $p=0.038$); kızlarda ($t=2.534$, $p=0.011$); okul dışında çalışmayanlarda ($t=3.156$, $p=0.002$) baskındır.

Görev kaygısı ortalaması benlik kaygısı ortalamasından daha yüksek bulunurken ($F=61.6$, $p=0.000$), aynı zamanda etkili olma kaygısı da benlik kaygısından yüksek çıkmıştır ($F=114.6$, $p=0.000$). Ayrıca etkili olma kaygısı ve görev kaygısının karşılaştırılması neticesinde ise etkili olma kaygısının görev kaygısından daha yüksek olduğu bulunmuştur ($F=65.3$, $p=0.000$).

Tablo 2. İlgili öğrencilerin dağılımı
(Table 2. Distribution of over concerned students)

	Kaygı içinde bulunan öğrencilerin sayısı	Yüzde
Erkek	26	10.4
Kız	41	16.5
Benlik Kaygısı	62	24.9
Görev Kaygısı	38	15.3
Etkili olma Kaygısı	61	24.5
1. Sınıf Öğrencisi	38	15.3
4. Sınıf Öğrencisi	29	11.6
Fen Bilgisi Öğretmenliği	12	4.8
Sınıf Öğretmenliği	15	6.0
Türkçe Öğretmenliği	21	8.4
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	19	7.6
1. Öğretim	30	12.0
2. Öğretim	37	14.9

Öğretmen Kaygı Ölçeği (ÖKÖ) için iç tutarlılık analizi yapıldığında, benlik kaygısı alt ölçeğinin α -Cronbach değeri 0,856 (%95 güven aralığı: 0,823-0,906); görev kaygısı alt ölçeğinin α -Cronbach değeri 0,624 (%95 güven aralığı: 0,582-0,665); etkili olma kaygısı alt ölçeğinin α -Cronbach değeri ise 0,904 (%95 güven aralığı: 0,862-0,945) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre benlik ve etkili olma kaygılarına ilişkin iç tutarlılık oldukça yüksek görülürken,

görev kaygısına ilişkin iç tutarlılık nispeten düşük çıksa da kabul edilebilir düzeydedir.³ Ortalama madde-toplam skor korelasyon katsayısı 0,663 (%95 güven aralığı: 0,621-0,704; ranj aralığı: 0.152-0.796) bulunmuş (Tablo 3) ve bu oran ölçeğin yapı geçerliliğine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Madde toplam korelasyonları, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Madde toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir [23]. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçümü sonucu 0,940 olarak tespit edilirken⁴ Bartlett Sphericity testi sonucu da anlamlı bulunmuştur. Bu iki testten elde edilen sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Ölçekten elde edilen veriler üzerinde Varimax rotasyonu tekniği ile Kaiser Normalization temel bileşenler analizi uygulanmış ve özdeğerleri (eigenvalue) 1 puanın üzerinde bulunmuştur (8.003, 1.228, 1.029). Toplam varyansın %61.5'ini açıklayan iki faktör belirlenmiştir (Tablo 4). Bu oran, kabul edilebilir değerlerin üzerindedir.⁵

Tablo 3. Madde-toplam puan korelasyon katsayıları ve madde iç-tutarlılık Seviyeleri
(Table 3. Item-total score correlation coefficients and item internal consistency levels)

Madde Numarası	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha Değeri
1. Madde	0.529	0.925
2. Madde	0.516	0.925
3. Madde	0.572	0.924
4. Madde	0.743	0.919
5. Madde	0.734	0.919
6. Madde	0.796	0.917
7. Madde	0.779	0.917
8. Madde	0.744	0.919
9. Madde	0.709	0.920
10. Madde	0.152	0.940
11. Madde	0.733	0.919
12. Madde	0.794	0.918
13. Madde	0.757	0.919
14. Madde	0.665	0.921
15. Madde	0.731	0.919

³ Güvenilirlik katsayısının 0.70'in üzerinde olması güvenilirlik için yeterlidir [22].

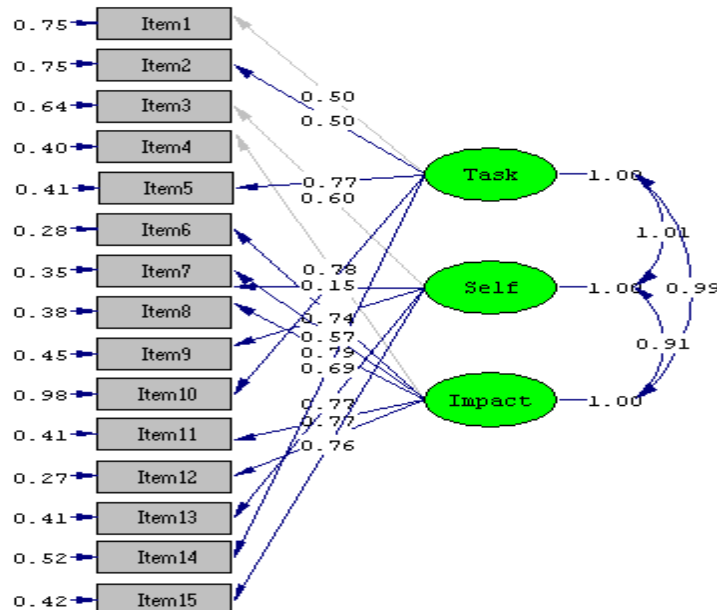
⁴ KMO değeri 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0,50'in altına düştükçe ise kabul edilemez olarak yorumlanmaktadır. Daha detaylı açıklamak gerekirse 0,90'lar mükemmel, 0,80'ler çok iyi, 0,70 ve 0,60'lar vasat ve 0,50'ler kötü olarak değerlendirilmektedir [24].

⁵ Kline [25] faktör analizinde faktör yüklerinin toplam varyansı açıklama yüzdesinin 40'in üzerinde olmasının kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir.

Tablo 4. Öğretmen kaygı ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi (BK: Benlik kaygısı, GK: Görev kaygısı, EK: Etkili Olma kaygısı)
(Table 4. Confirmatory factor analysis of ÖKÖ (TCQ) (BK: Self concern, GK: Task concerns, EK: Impact concerns))

	1	2	Toplam
Toplam varyans yüzdesi	53.352%	8.184%	61.536%
12- Her öğrenciye ihtiyacı olanı verememe (EK)	0.863	0.201	
11- Öğrencileri entellektüel ve duygusal gelişime yöneltememe (EK)	0.798	0.161	
6- Öğrencilerin öğrenmede karşılaştıkları sorunları teşhis edememe (EK)	0.793	0.286	
5- Düzensiz ve adil olmayan notlar verme (GK)	0.773	0.249	
15- Sınıf kontrolünü dengeli bir tavırla sağlayamama (BK)	0.762	0.209	
14- Dersime yeterli zaman ayrılmaması (GK)	0.761	0.129	
7- Bir öğretmen olarak kendini yeterli görmeme (BK)	0.760	0.359	
8- Derse ilgisiz öğrencilerin bu tavrına karşı koyamama (EK)	0.727	0.351	
13- Öğretim tarzının beğenilmemesi (BK)	0.674	0.409	
4- Farklı yapıdaki öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verememe (EK)	0.669	0.446	
9- Deneyimli öğretmenler tarafından saygı ve Kabul görmeme (BK)	0.564	0.506	
2- Alanımla ilgili öğretmenlerden yeterince destek alamama (GK)	0.181	0.809	
1- Hizmet öncesinde yeterli eğitim alamama (GK)	0.218	0.766	
3- Müfettiş huzurunda yeterli performans gösterememe (BK)	0.317	0.719	
10- Çok kalabalık sınıflarda çalışma (GK)	0.083	0.053	

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modeline göre ÖKÖ'nün Uyum iyiliği indeksi (GFI) 0.85, Normlanmış uyum iyiliği indeksi (NFI) =0.95, Normlanmamış uyum iyiliği indeksi (NNFI) =0.96, karşılaştırmalı uyum iyiliği indeksi (CFI) =0.97 olarak bulunmuştur. χ^2/df oranı ise iyi bir model yansıtacak şekilde 3,8 olarak saptanmıştır (Şekil 1).



Şekil 1. ÖKÖ'nün yapısal eşitlik modellemesi
(Figure 1. Structural equation modeling of TCQ)

4.3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular (The Findings about Attitudes towards Teaching Scale)

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ölçeği (ÖMTÖ) verileri analiz edildiğinde, kızların puanları erkeklerden ($t=2.691$, $p=0.007$); sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü (SBÖ) öğrencilerinin puanları ise diğer bölümlerin öğrencilerinden daha yüksek çıkmıştır ($d=0.152$, $p=0.007$). ÖMTÖ için yapılan açıklayıcı faktör analizinde "negatiflik" ve "pozitiflik" olarak isimlendirilebilecek ve toplam varyansın %57,84'ünü açıklayan iki faktör saptanmıştır (Tablo 6). Negatiflik alt ölçek iç tutarlılık α -Cronbach değeri 0,604 (0-95 güven aralığı: 0,517-0,69); pozitiflik alt ölçek iç tutarlılık α -Cronbach değeri ise 0,834 (%95 güven aralığı: 0,747-0,920) bulunmuştur. Ortalama madde-toplam korelasyon katsayısı ölçeğin yapı geçerliliğini kanıtlayarak ortaya koyacak şekilde 0,512 (%95 güven aralığı: 0,425-0,598; ranj aralığı: 0,306-0,672) olarak saptanmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. Madde-toplam puan korelasyon katsayıları ve madde iç tutarlılık değerleri
(Table 5. Item-total score correlation coefficients and item internal consistency levels)

	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha Değeri
1	0.368	0.725
2	0.529	0.712
3	0.543	0.708
4	0.568	0.701
5	0.577	0.704
6	0.509	0.709
7	0.591	0.707
8	0.306	0.856
9	0.672	0.684
10	0.462	0.720

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçümü sonucu 0,859 olarak tespit edilirken Bartlett Sphericity testi de anlamlı bulunmuştur ($p= 0,000$). Faktör analizi toplam varyansın %57,8'ini açıklamaktadır. Bu iki testten elde edilen sonuçlar, ÖMTÖ için de verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. Öğretmenlik mesleğine karşı tutum ölçeği'nin (ÖMTÖ)
doğrulayıcı faktör analizi
(Table 6. Confirmatory factor analysis of attitude towards teaching
scale (ATS))

Rotated Component Matrix ^a	Component		Toplam Varyans
	1	2	
Faktör yükleri	43.846%	13.998%	57.844%
	negatiflik	pozitiflik	
2- Öğretmenlik yapmak istediğim en son iştir	0.826	0.086	
6- Öğretmen olmak istemem	0.786	0.108	
9- Öğretmenlik benim için ideal bir meslektir	0.777	0.332	
5- Bence öğretmenlik zevkli bir meslek değildir	0.633	0.381	
1- Boş zamanlarımda öğretmenlik mesleğiyle ilgili kitaplar okumaktan hoşlanırım	0.506	0.170	
8- Öğretmenlik mesleğini severim	0.378	0.157	
3- Bence öğretmenlik kutsal bir meslektir	0.161	0.875	
7- Bence öğretmenlik onurlu bir meslektir	0.210	0.870	
4- Öğretmenlik saygın mesleklerden biridir	0.213	0.844	
10- Bence öğretmenlik değerli bir meslek değildir	0.358	0.525	
Ekstraksiyon Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi.			
Rotasyon Yöntemi: Kaiser Normalleştirme ile Varimax.			
a. Rotation converged in 3 iterations.			

5. TARTIŞMA (DISCUSSION)

İngiltere'de yapılan bir çalışmada, öğretmen kaygı ölçeğinin (ÖKÖ) mezuniyet öncesi fizik öğretmenlerine uygulanmasının uygun olmadığı saptanmıştır. Hizmet öncesi uyum iyiliği indeksinin ki-kare değeri ($p < 0.001$), bu ölçeğin İngiliz hizmet öncesi öğretmenleri için uygun olmadığını göstermiştir (NFI=0,55, NNFI=0.63, CFI=0,68). Mezuniyet sonrası uyum iyiliği indeksi ($p < 0.001$), NFI=0,64, NNFI=0,73, CFI=0,77 olarak bulunmuştur [26]. Örneklemimizde, bu oranlar daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç ise ÖKÖ'nün Türkiye'deki eğitim fakültesi öğrencilerine uygulanabileceğine ilişkin bir veri olarak düşünülebilmektedir. Aynı zamanda bizim çalışmamızda çıkan uyum iyiliği indeksleri daha yüksek bulunduğundan çalışmamızın daha tatmin edici bir sonuçlar verdiği de iddia edilebilir.

Kültürlerarası diğer çalışmalarla kıyaslandığında bir Belçika çalışmasında ÖKÖ-FE (fizik eğitimcilerine yönelik uygulanan ÖKÖ) çeşitli uyum iyiliği indeksleri elde edilmiştir [27]. Belçikalı mezuniyet öncesi fizik eğitimcilerinde ölçülen uyum iyiliği indeksleri: NNFI=0,68, CFI=0,72 bulunmuşken mezuniyet sonrası fizik eğitimcilerinde ölçülen uyum iyiliği indeksleri: NNFI=0,36, CFI=0,44 ve halen hizmette bulunan öğretmenlerde NNFI=0,86, CFI=0,89 olarak saptanmıştır. Benzer bir çalışmada İngiliz mezuniyet öncesi öğrencilerde NNFI=0,82, CFI=0,85 değerleri elde edilmişken mezuniyet sonrası öğrencilerde NNFI=0,20, CFI=0,31 olarak bulunmuştur. ÖKÖ için beklenen 3 faktör yapısına rağmen mezuniyet sonrası Belçikalı öğretmenlerde gözlenen 5 faktörlü yapı hariç tüm veri kümesinde dört faktörlü yapı gözlenmiştir. En tutarlı bulgu yapılan beş çalışmadan dördünde etkili olma (impact) kaygısını içeren maddelerin (madde 4, 6, 8, 11, 12) seçilmiş olmasıydı. Diğer faktörlerin yorumlanması problem taşımaktadır. Görev ile ilişkili faktör, tüm veri kümesinde en az iki veya mezuniyet sonrası İngiliz çalışmasında üç faktöre ayrılmıştır (F1, F2, F4), Belçikalı mezuniyet sonrası öğretmen çalışmasında (F2→F5) gözlenmiştir. Kültürel kontekst etkinlikleri ÖKÖ'nün daha çok çalışmakta olan Kuzey Amerikalı öğretmenler için uygun olduğu saptanmış, Belçikalı çalışmakta olan öğretmenlerde etkili olma kaygısı

ağır basmaktadır [27]. Bizim 6rneklememizde de 6ç fakt6r saptadık. Buna karşın beklenen fakt6r y6kleri "kendilik", "g6rev" ve "etkili olma" olarak fakt6r 6çl6s6 olarak dağılmamıştır. Ancak bizim 6alışmamızın uyum iyiliği indeksleri Bel6ika 6alışmasından daha y6ksek bulunmuş ve 6K6 doğrulayıcı fakt6r analizi ile ge6erliliği ortaya konmuştur. G6ney Missisipi 6niversitesi'nde 128 hizmet 6ncesi ve 90 6alışan 6đretmenin katıldığı 6alışmada, 6alışmakta olan 6đretmenlerde etkili olma kaygıları g6rev kaygılarına g6re daha y6ksek ($t=7.36$, $p<0.001$)ve etkili olma kaygıları kendilik kaygılarından daha fazla y6ksek ($t=6.25$, $p<0.001$) saptanmıştır. Ek olarak, hizmet 6ncesi 6đretmenlerde etkili olma kaygısı g6rev kaygısından daha y6ksek ve sınıfı kontrol altında tutma ve yetersizlik hissi orta derecede g6zlenmiştir. Hizmet 6ncesi 6đretmenlerde etkili olma kaygısı g6rev kaygısından daha fazla ($t=15.84$, $p<0.001$)ve kendilik kaygısı g6rev kaygısından daha fazla saptanmıştır ($t=8.71$, $p<0.001$). Hizmet 6ncesi 6đretmenlerde, 6alışmakta olan 6đretmenlere g6re daha y6ksek kendilik kaygısı saptanmıştır($p<0.001$). Bu sonu6lar, George'un hizmet 6ncesi ve hizmet anındaki 6đretmenlerde ima ettiği sonu6larla uyum g6stermektedir [9,19]. Deneyimli kişiler genelde daha az kendilik ve g6rev kaygısı taşırlar. Bizim 6alışmamızda da ilk yıl 6đrencilerinin d6rd6nc6 sınıf 6đrencilerine g6re daha y6ksek oranda kendilik ve g6rev kaygısı taşıdığı saptanmıştır.

75 hizmet 6ncesi 6đrenci New Castle 6niversitesi'nde bir 6alışmaya katılmıştır. 6K6 6l6eği 6đretmenliđe başlamadan 6nce ve başladıktan sonra uygulanmıştır. Her 6ç komponent (kendilik, etkili olma ve g6rev) anlamlı bulunmuştur($p<0.001$)[5]. McBride ve ark.'nın 6alışmaları 6K6'n6n kendilik ve etkili olma alt 6l6eğini desteklediği ve g6rev alt 6l6eğinin tutarlı olarak zayıf fakt6r y6k6ne sahip olduğunu ortaya koymuşlardır [28]. Bizim 6alışmamızda da; kendilik, g6rev ve etkili olma kaygılarının tek bir fakt6r 6zerine yoğunlaştığı ortaya konmuştur.

Başka bir 6alışmada, 6l6eğin ANOVA analiziyle $p<0.001$ d6zeyinde istatikselsel olarak anlamlı olduğunu ortaya konmuştur. Tukey post-hoc analizi; etkili olma kaygılarının g6rev kaygılarından daha fazla olduğunu ve g6rev kaygılarının kendilik kaygılarından daha fazla olduğunu saptanmıştır [29]. Bu sonu6lar bizim 6alışmamızdaki sonu6larla uyum g6stermektedir.

Atat6rk 6niversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fak6ltesinde Fizik B6l6m6'nde okuyan 36 son sınıf 6đrencisinde uygulanan 6alışmada, kız 6đrencilerin kaygılarının erkek 6đrencilerden daha fazla olduğu saptanmıştır [18]. Bu sonu6, 6alışmada kendisinden bahsedilen t6m literat6re ve bizim 6alışmamızın sonu6larına uygunluk sağlamaktadır.

327 66nc6 sınıf Yunan fizik b6l6m6 6đrencilerinin (142 erkek ve 185 kız) katıldığı 6alışmada yapılan fakt6r analizi, 6K6'n6n hizmet 6ncesi Yunan fizik 6đretmenlerinin verilerini toplamada zayıf bir uyumluluk g6steren bir 6l6me y6ntemi olduğunu ortaya koymuştur [30]. Sonu6lar hem mezuniyet 6ncesi ve mezuniyet sonrası 6đrencilerinin ilkokul 6đrencilerinin 6đrenme ve gelişim g6stermesiyle yakın derecede ilgi g6sterdiklerini ortaya koymuştur. 6đretmenlik 6đrencilerinin, 6zellikle kız 6đretmenlik 6đrencilerinin kendilik ve g6rev kaygılarının zaman i6inde etkili olma kaygısı arttıka6 azaldığı g6zlenmektedir. Kız 6đrencilerin eğitim 6nce ve sonrası erkeklerden daha fazla anlamlı olarak kaygılandığı g6r6lm6řt6r [31]. 6alışmamızın sonu6ları; 6K6'n6n orijinal 6alışmasındaki fakt6r analizi gibi tam uygunluk g6stermemesi, kız 6đrencilerin erkeklerden daha kaygılı saptanması ve bu kaygıların d6rd6nc6 yıl 6đrencilerinde birinci sınıfta olanlara g6re daha d6ř6k g6zlenmesi a6ısından Yunan 6alışmasına benzemektedir.

Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinde yapılan çalışmada, dördüncü yıl öğrencilerinin ilk yıl ve üçüncü yıl öğrencilerine göre daha fazla kaygılı oldukları Tukey post-hoc analizi ile saptanmıştır ($p<0,05$) [31]. Ayrıca, dördüncü yıl ve üçüncü yıl öğrencilerinin birinci ve ikinci yıl öğrencilerine göre daha fazla kaygı gösterdikleri gözlenmiştir. Dördüncü yıl öğrencilerinin etkili olma kaygılarının birinci ve üçüncü yıl öğrencilerinden daha fazla olduğu saptanmıştır. Yukarıda belirtilen bu çalışmada bayan hakimiyeti vardır ($p<0,05$). Bu çalışmanın sonuçları bizim çalışmamızdaki birinci yıl öğrencilerinin dördüncü yıl öğrencilerine göre daha fazla kendilik, görev ve etkili olma kaygısı taşıdığı sonuçlarına terstir. Aynı şey etkili olma kaygılarında da görülmektedir. Kaygılar hakkında örgün ve gece öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış yani kendilik, görev ve etkili olma kaygıları örgün öğrencilerde gece öğrencilerine göre daha fazla saptanmıştır [31].

ÖKÖ'nün babası sayılan Hizmet Öncesi Öğretmen Kaygıları Kontrol Listesi ile yapılan çalışmada, kız öğrencilerin görev merkezli kaygılarının erkek öğrencilere göre daha fazla bulunduğu ($t=2.349$, $p<0.05$) saptanmıştır. Erkek ve kız öğrencilerin öğrenci yönelimli kaygıları arasında bir fark bulunmamıştır. Kız öğrencilerin kendilik kaygıları erkeklerden daha fazla olduğu bulunmuştur ($t=2.12$, $p<0.05$) [32]. Bu çalışma dışında, bizim çalışmamızda her üç kaygı alanlarının kızlarda erkeklere göre daha fazla olduğu saptanmıştır.

Başka bir çalışmada, görev kaygıları erkeklerde yüksek ama istatistiksel olarak bulunmadan daha fazla gözlenmiştir ($t=1.073$; $p>0.05$). Etkili olma kaygıları da, yüksek ama istatistiksel olarak anlam bulunmadan daha yüksek gözlenmiştir ($t=1.849$; $p>0.05$). Kendilik kaygıları kızlarda erkeklere göre istatistiksel anlam taşımadan daha yüksek bulunmuştur ($t=0.913$; $p>0.05$). Görev kaygıları düşük gelirli grupta yüksek gelirli gruba göre istatistiksel anlamlı olarak daha fazla yüksek bulunmuştur ($t=1.943$, $p<0.05$). Düşük gelirli grubun etkili olma kaygıları yüksek gelirli gruba göre istatistiksel anlamlı olarak daha fazla bulunmuştur ($t=1.789$, $p<0.05$). Düşük gelirli grubun kendilik kaygıları yüksek gelirli gruptan daha fazladır ($t= 1.992$, $p<0.05$). Dördüncü ve beşinci sınıfların etkili olma kaygıları birinci ve ikinci yıl öğrencilerinden farklı değildir. Birinci ve ikinci sınıfların kendilik kaygıları dördüncü ve beşinci sınıfların kaygılarından daha düşük bulunmuştur ($t=1.956$, $p<0.05$) [33].

Bir çalışmada kendilik, görev ve etkili olma kaygıları müzik bölümü öğrencilerinde düşük bulunmuştur [34]. Kendilik kaygıları olan öğrencilerin oranı %12,7'si, görev kaygıları %21,2'si ve etkili olma kaygıları %13,5'inde gözlenmiştir. Bu oranlar bizim çalışmamızdaki görev ile ilgili kaygılardan daha düşük bulunmuştur. Görev kaygısı yüzdesi bizim çalışmamızdaki değerlerden yüksek bulunmuştur. Buna karşın güzel sanatlar alanında daha pek çok araştırmanın yapılması gereklidir.

Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde gerçekleştirilen çalışmada, beşinci yıl öğretmenlik öğrencilerinin ikinci ve üçüncü yıl öğrencilerinden daha az kendilik kaygısı saptanmış, buna karşın görev ve etkili olma kaygısı gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [35]. Mevcut çalışmanın sonuçları, son sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerine göre daha az kendilik kaygısı taşıdığı şeklindeki sonuçlar bizim sonuçlarımıza çok benzemektedir. Ayrıca bu bulgu, görev ve etkili olma kaygıları ile ilgili kaygılarla da ilgili olarak saptanmıştır.

Stres ve kaygıyla baş etmek için, stres nedenleri belirlenmelidir. MacDonald stresi: iletişim, uygunluk, inisiyatif gösterme, amaç belirleme ve gevşeme teknikleri şeklinde kategorize

etmişlerdir [6]. Diğer yazarlar öğretmenlik öğrencilerinin anksiyetenin kendi başına yönetimini geliştirecek kişisel baş etme yetenekleri üzerine odaklanan danışma perspektifi geliştirmişlerdir [36, 37 ve 38].

D'Rozario ve Wong; genel performans, iş yükü, yeni meslektaş, beraber çalışan öğretmen, denetleyici, öğretmenlik, yönetim ve yardımlaşma üzerine kurulmuş olan yedi alt ölçek temeline hizmet eden yedi faktörlü Uygulama Stresleri Anketi (SPS) modelini geliştirmişlerdir [38]. SPS'de: öğretmenlik uygulamasının yüksek beklentileri, genel öğretmenlik iş yükü, bir denetleyici tarafından değerlendirilme, uygulama ve kişisel vaatler (ör. aile) arasında dengeyi yakalamak, zamanı yönetme, sınıfı ve disiplini sağlamak gibi pek çok kaygı belirtilmiştir. Saptanan daha az kaygılar: müdür veya müdür yardımcısı ile ilişkiler, okuldaki diğer öğretmenlerle ilişkileri diğer öğretmenlerle beraber hareket etme ile ilgili öğrencilerle dostça ilişki geliştirme, denetleyicilerle, öğrencilerin yazılı ödevlerine not verme ve bireysel ödevlerin yönetimi gibi kaygılardır. Buna karşın, Avustralya'da yapılan bir çalışmanın verilerinin doğrulayıcı faktör analizi, D'Rozario ve Wong'un (1996) 7 faktörlü yapısını ortaya koymada başarılı olamamıştır [38]. Bu ölçekle ilgili daha çok araştırma yapılmalıdır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER (CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS)

Bir ülkenin uygar toplumlar arasındaki yeri, o ülke insanlarına verilen eğitimin kalitesiyle yakından ilişkilidir. Eğitimin kalitesi ve eğitsel süreçlerdeki başarı pek çok faktörün etkileşimi neticesinde ortaya çıksa da, bu sürecin en stratejik öğeleri arasında kaçınılmaz olarak öğretmen yer almaktadır. Öğretmenin görevini eksiksiz yerine getirmesinin arkasında ise bazı psikolojik kavram ve süreçler bulunur. Bu çalışmada ele alınan "kaygı" ve "tutum", tüm insanlar üzerinde olduğu gibi öğretmenler (ve öğretmen adayları) üzerinde de etkili olmakta ve bu etki öğretmenlerin mesleklerini nitelikli bir şekilde icra etmelerinin (ya da edememelerinin) anahtarı haline gelmektedir. Makale içerisinde de tartışıldığı üzere yüksek düzeyde kaygı mesleğin nitelikli icrasını düşürmektedir. Aynı şekilde icra etmek durumunda olunan mesleğe yönelik olumsuz tutumlar da, kalitenin düşmesi riskini taşımaktadır.

Bu çalışmada Öğretmen Kaygı Ölçeğinin (ÖKÖ) birlikte geçerlilik ve güvenilirliği ortaya koyulmuş ve Öğretmenliğe Yönelik Tutum Ölçeği'nin (ÖMYÖ) doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirmiştir. ÖKÖ açısından, Belçika ve İngiltere çalışmalarından daha yüksek uyum iyiliği indeksleri hesaplanmıştır. Çalışmada kendilik, görev ve etkili olma kaygıları dördüncü sınıflardan ziyade daha çok birinci sınıflarda görülmüştür. Özellikle kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha fazla kaygı saptanmıştır. Ayrıca, etkili olma kaygıları görev kaygısından daha fazla ve görev kaygısı kendilik kaygılarından daha yüksek saptanmıştır. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMTÖ) ile sınıflar arası bir fark bulunmamıştır. Olumsuz tutumlar pozitif tutumlardan daha fazla saptanmıştır.

Öğretmenlik mesleğini seçen gençler üzerinde yapılan bu araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik olarak olumsuz tutumlar taşıdıklarını ve kaygılı öğrenci oranının da kayda değer ölçüde yüksek olduğunu göstermiştir. Öğretmenlik mesleğinin, toplum nezdinde de sürekli değer kaybettiği yönündeki yaygın algı da bu verilere eklenecek olursa, "geleceği kuracak olduğu" iddia edilen ve "kutsal" bir mesleği icra eden öğretmenlerin umut edilen başarılı, nitelikli bir nesli ortaya çıkarabilme olasılığı giderek azalmaktadır.

Bu çalışmanın en önemli özelliği, kaygı ve tutum kavramlarını birlikte ele alarak, öğretmen adayları üzerinde bu tür çalışmaların artmasına katkı sağlamasıdır. Bu tür çalışmaların artmasıyla konunun daha fazla tartışılır hale gelmesi, öğretmen adaylarının, mesleklerine karşı olumsuz tutum geliştirmelerini ve kaygı düzeylerinin yükselmesini önleyecek politikalar geliştirilmesi olasılığını arttıracaktır.

KAYNAKLAR (REFERENCES)

1. Bursalıoğlu, Z., (1994). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara. PegemA Yayıncılık.
2. <http://www.tdk.gov.tr> (Erişim: 5 Mart 2014)
3. Büyüköztürk, Ş., (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. Eğitim Yönetimi, 4, 453-64.
4. Fuller, F.F., (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. American Educational Research Journal, 6(2), 207-226.
5. Mc Cormack, A., (1996). Exploring the Developmental View of the Perceived Concerns of Pre-Service Teachers. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 24(3), 259-268.
6. MacDonald, C., (1993). Coping with stress during the teaching practicum: the student teacher's perspective, The Alberta Journal of Educational Research, 39(4), 407-418.
7. Murray-Harvey, R., Slee, P.T., Lawson, M.J., Silins, H., Banfield, G. and Russell, A., (2000). Under Stress: the concerns and coping strategies of teacher education students. European Journal of Teacher Education, 23(1), 19-35.
8. Taşkın, Ö., (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(2), 679-886.
9. Reeves, C.K. and Kazelkis R., (1985). Concerns of preservice and inservice teachers. Journal of Educational Research, 78(5), 267-271.
10. Guillaume, A. and Rodney, G., (1993). Student Teachers' Growth Towards Independence: An Analysis of Their Changing Concerns. Teaching and Teacher Education 9(1), 65-80.
11. Fuller, F.F. and Bown, O.H., (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), Teacher education. Chicago: University of Chicago Press.
12. O'Connor, J. and Taylor, H.P., (1992). Understanding Preservice and Novice Teachers' Concerns to Improve Teacher Recruitment and Retention. Teacher Education Quarterly, 19, 19-28.
13. Pigge, F.L. and Marso, R.N., (1997). A Seven Year Longitudinal Multi-Factor Assessment of Teaching Concerns Development Through Preparation and Early Years of Teaching. Teaching and Teacher Education 13(2), 225-35.
14. Inceoğlu, M., (2010). Tutum, Algı, İletişim. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
15. Kağıtçıbaşı, Ç., (1988). Günümüzde İnsan ve İnsanlar. İstanbul: Evrim Basım-Yayımları.
16. Üstün, E., Erkan, S. ve Akman, B., (2004). Türkiye'de Okulöncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10, 129-136.
17. Tanrıoğren, A., (1997). Buca eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3, 55-67.

18. Kaya, A. ve Büyükkasap, E., (2005). Fizik Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Profilleri, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Endişeleri: Erzurum Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 367-380.
19. George, A.A., (1978). *Teachers Concerns Questionnaire* (Austin, TX, University of Texas, Research and Development Centre for Teacher Education).
20. Fuller, F.F. and Bowl, O.H., (1975). *Becoming a teacher*, in K.J. Rehage (Ed.), *Teacher Education*, Chicago: University of Chicago Press.
21. Aşkar, P. ve Erdem, M., (1987). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği. *Çağdaş Eğitim*, 121, 8-11.
22. Büyüköztürk, Ş., (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
23. Cabı, E. Ve Yalçınalp, S., (2013) Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği (MKÖ): geçerlik güvenirlik çalışması. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 85-96.
24. Tavşancıl, E., (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*, Ankara: Nobel Yayınları. 3. baskı.
25. Kline, P., (1994). *An easy guide to factor analysis*. UKK Roudledge.
26. Meek, G.A., (1996). The Teacher Concerns Questionnaire With Preservice Physical Educators in Great Britain: Being Concerned With Concerns. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 20-29
27. Meek, G.A. and Behets, D., (1999). Physical education teachers' concerns towards teaching. *Teaching and Teacher Education*, 15:497-505.
28. McBride, R.E., Boggess, T.E., and Griffey, D.C., (1986). Concerns of in-service teachers as compared with Fuller's Concern Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 149-156.
29. Conkle, T., (1996). Inservice Physical Educators' Stages Of Concerns: A Test Of Fuller's Model And The TCQ - PE. *Physical Educator*, 53(3), 122-132.
30. Zounhia, K., Hatziharistos, D., and Emmanouel, K., (2004). Teaching Concerns Of Greek Physical Education Student Teachers. *Studies in Physical Culture & Tourism*, 11(2), 73-89.
31. Yaylı, D. ve Hasırcı, S., (2009). Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmeye Yönelik Endişeleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 521-525.
32. Taşğın, Ö., (2006). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2006, 14(2), 679-686.
33. Ünal, Ü.E. ve Alaz, A., (2008). Coğrafya Öğretmenliğinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 1 -13.
34. Köse, H.S., (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 80-89.
35. Elkerton, C.A., (1984). An Investigation of Stress Experienced by Beginning Teachers During Practice Teaching. *South African Journal of Education*, 4, 97-102.
36. Sumison, J. and Thomas, D., (1995). Stress management for student teachers in the practicum. Paper presented at the annual



-
- conference of the Australian Association for Research in Education, Hobart, Australia, 26-30 November.
37. Capel, S.A., (1997). Changes in Students' Anxieties and Concerns After Their First and Second Teaching Practices. *Educational Research*, 39(2), 211-228.
38. D'Rozario, V. and Wong, A.F.L., (1996). A Study of Practicum-Related Stresses in A Sample of First Year Student Teachers in Singapore. Paper presented at the annual conference of the Singapore Educational Research Association and Australian Association for Research in Education, Singapore, 25-29 November.