





Examination of the Occupational Anxiety Levels of Elementary Education Preservice Teachers

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	04.24.2022	01.27.2023	02.29.2024

Kader Karadeniz Akdoğan ¹
Ankara University

Emel Durmaz ²
Ankara University

İlayda Kimzan ³
Muğla Sıtkı Koçman University

Asiye Parlak Rakap ⁴
Bartın University

Abstract

This study aims to examine the occupational anxiety of elementary education preservice teachers with regards to different factors. It was carried out with a descriptive survey model, a type of survey models. The study was carried out with the first and last year students of Preschool and Primary Teacher Education Bachelor's Programs. Data was collected via 'Occupational Anxiety Survey for Preservice Teachers' developed by Cabı and Yalçınalp (2013). Preservice teachers' level of occupational anxiety was examined according to the variables including the type of high school the preservice teachers graduated from, the state of choosing their programs voluntarily or not, the state of satisfaction with their current programs, grade level, gender, previous job experience, the place they lived in for the longest time, economical state. When the findings are briefly summarized, it was seen that there isn't any difference in the anxiety levels of the elementary education preservice teachers in terms of their program, the type of high school they graduated from, and the economic status of their families. However, it has been observed that there are differences in various sub-dimensions of general anxiety and anxiety in terms of the state of choosing their programs voluntarily or not, the state of satisfaction with their current programs, the place they lived in for the longest time, gender, grade, previous job experience.

Keywords: Occupational anxiety, preservice teachers, elementary education, Preschool education, primary education, early childhood.

Citation: Karadeniz-Akdoğan, K., Durmaz, E., Kimzan, İ., Parlak-Rakap, A. (2024). Examination of the Occupational Anxiety Levels of Elementary Education Preservice Teachers. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, Volume(Issue), 1-59. <https://doi.org/10.30964/auwebfd.1120906>

¹*Corresponding Author:* Res. Assist., Faculty of Educational Sciences, Department of Early Childhood Education, E-mail: kkaradeniz@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6194-5591>

²Res. Assist., Faculty of Educational Sciences, Department of Early Childhood Education, E-mail: drmzemel@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3152-626X>

³Dr., Faculty of Education, Department of Early Childhood Education, E-mail: ilaydakimzan@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0743-3162>

⁴Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Early Childhood Education, E-mail: arakap@bartin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8315-8628>

One of the most important components of school as a social system that shoulders the role of educating people in order to improve as a society is the occupation of teaching. Being a teacher in the multidimensional structure made up of administration, colleagues, students and parents, that is, the school system requires a variety of responsibilities to be taken. Improving teaching skills by following recent developments to ensure an efficient education process can be included within the responsibilities of the teaching profession. Due to the multidimensional nature of the teaching profession, teachers must communicate with different people. Therefore, it is expected that teachers also have high communication skills. Responsibilities like teaching, administration and management, expertise in the area of teaching, student counseling, lesson planning and teaching, maintaining attention, procuring critical thinking, using tools, effective guidance and managing, revising, assessing, creating positive relationships with students are among the many tasks assigned to the teachers (Gökçe & Erdem, 2015). It is an inevitable situation that the teachers who are expected to have some personal and professional skills such as getting to know the students and assessing them, tracking progress, planning in-class learning and teaching processes, starting and ensuring the school-family-society relationship, having subject knowledge (Turkish Education Foundation [TED], 2009) have certain worries before starting or right after starting to procure the teaching profession.

Although many studies on anxiety have defined it in different ways, the common point has been that it has been handled as a negative emotion. Furthermore, even though some researchers see anxiety as a one-dimensional experience, according to Different Emotions Theory, anxiety is seen as an emotional pattern that includes at least two of the fear, sadness, anger, shame, guilt and concern, sometimes more (Izard & Buechler 1980). Anxiety is not reactionary and comes out at times of desperation (Mandler, 1980). Recent studies point to anxiety being an emotional state due to which socioemotional, such as feeling nervous and worrying, and physical factors, such as rising blood pressure, appear, often confused with fear (American Psychological Association (APA), 2022). To define anxiety within the scopes of the study at hand, it is the concern and expectation of the person related to bad events themselves or their loved ones might experience (Scott, 1980; Shiota & Kalat, 2012).

In the literature, different studies that focus on the situations that cause teachers and preservice teachers to feel anxiety, the levels of anxiety and the link between different factors and anxiety felt by teachers can be found (Cabı & Yalçınalp, 2013; Erdaş et al., 2017; Fırat-Durdukoca & Demir-Atalay, 2019; Gümrükçü-Bilgici & Deniz, 2016a; Gümrükçü-Bilgici & Deniz, 2016b; Kafkas et al., 2010; Pehlevan et al., 2017; Serin et al., 2015; Sharma et al., 2006; Teke & Koc, 2017;). Fuller (1969) categorized teachers' anxiety under three headings of self-centred anxiety stemming from individual's oneself, job-oriented anxiety stemming from the teaching occupation, and student-oriented anxiety stemming from students. Situations like discipline related topics, student motivation, individual differences, teaching competences, difficulties in administrating the curriculum and responsibilities outside

of the program, class size, lack of materials are a part of the job-related anxieties affecting teachers (Behets, 1990; McCormack, 1996; Meek & Behets, 1999). In addition to these, the anxieties experienced by teachers might show change depending on the level of education to which they assigned. There is a difference in the anxieties of the teachers working with students of different developmental qualities and needs. Teachers working at the level covering both Preschool and classroom education might experience different anxieties from teachers responsible for other subjects due to working at the first level of education and dealing with a very young group of children. It will be helpful for the pre-service teachers that have not started the education process to detect these anxieties and lower or dispose of them at the undergraduate level. Preservice teachers who gain awareness thanks to the studies of the universities where they study on anxiety management can have a more efficient education process when they start their teaching profession. Although different studies on job-related anxiety for different subjects exist within the literature, it can be seen that there is a limited number of studies in the area of elementary education level.

Early childhood education covers the age group between 0-8 (National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 2009) and in Turkey, this period falls under the elementary education level including the 3-10 age group. In this education level, while the purpose is, with Preschool education, to support children's physical, mental, social and emotional and language development, help them gain self-care skills and therefore basic skill and habits, it is also aimed with primary education to teach contemporary and recent knowledge, skills and habits like literacy skills, arithmetics, citizenship, reading habits, high level thinking skills. Knowledge, skills and habits gained at early stages are immensely important for children to become eager about learning and get a positive outlook towards learning, along with being a part of a healthy growth and development period (Ministry of National Education [MoNE], 2013).

Pre-service training programs are important in increasing the information and awareness about teaching and creating a perspective on teaching (Suarez & McGrath, 2022; Tutkun & Aksoyalp, 2010). Undergraduate teacher education programs were readjusted by Higher Education Council (YÖK) in 2018 and some changes were made in the curricula. In the Preschool Teacher Education Bachelor's Program curriculum, with the adjustments, the number of theoretical classes went up while the practical classes were decreased. Where 'learning by doing and living' is concerned, it has been shown that practical classes have an essential role in lowering anxiety (Van der Sandt & O'Brien, 2017). Also, some mandatory classes in the previous curriculum (Parent Education, Creativity and Development, etc.) were changed to elective classes in the new undergraduate curriculum. These kind of classes are thought to improve the pre-service teachers in several areas and different perspectives on communication with children's parents, communication with colleagues and coming up with different solutions to problems they might face. This improvement can have a positive effect in preventing possible anxiety in pre-service teachers. A similar situation can be seen

in the undergraduate curriculum of the Primary Teacher Education Bachelor's Program; with the changes, the number of mandatory classes were decreased and elective classes went up in number. Some classes that include basic skills for primary education teachers (Teaching Literacy and so on) were placed in terms before the terms with the classes that could be their prerequisites. It can be thought that the classes taken within the Teacher Training Program and following 'learning by living and doing' through the process of the program (Atanur-Baskan et al., 2006) is influential in preventing job-related anxiety. When this way is considered, the amount of occupational anxiety felt in first year and last year might vary in size.

Following this direction, this study aims to examine the occupational anxiety of elementary education preservice teachers with regards to different factors. The questions to be answered following the aim of the study can be seen as follows:

1. What is the level of occupational anxiety of preservice teachers studying in the Elementary Education Department?
2. What is the level of occupational anxiety of preservice teachers studying in the Primary Teacher Education Bachelor's Program?
3. What is the level of occupational anxiety of preservice teachers studying in the Preschool Teacher Education Bachelor's Program?
4. Does the level of occupational anxiety felt by preservice teachers in the Elementary Education Department vary depending on different factors (the type of high school the preservice teachers graduated from, the state of choosing their programs voluntarily or not, the state of satisfaction with their current programs, grade level, gender, previous job experience, the place they lived in for the longest time, economical state)?

Method

This title includes research model, study group, data collection tools, data analysis, and ethics sub-titles.

Research Model

This study was carried out with a descriptive survey model, a type of survey models. In a survey model, the situations happening at the moment or in the past are described exactly in the way they exist within their own conditions (Karasar, 2014). Studies using a descriptive survey model are ones in which the opinions and behaviors of the participants of the group being researched are collected, and facts and events are described (Karakaya, 2012). Descriptive studies are studies that try to define things just as they are (Erkuş, 2021).

Study Group

The information on the distribution of programs and the current year of study of the participants of the study group being researched can be found in Table 1.

Table 1
The Distribution of Programs and Current Year of Study of Participants of the Research Study

Department	Grade		Total
	1st Grade	4th Grade	
Preschool Education	83	113	196
Primary Education	102	68	170
Total	185	181	366

The study was carried out with the voluntary participation of first and last year students of Preschool and Primary Teacher Education Bachelor’s Programs in one university from Central Anatolia Region and one from Eastern Anatolia Region in 2018-2019 school year (n=366). To be able to compare the results following the research questions, first and last year students among the Preschool and Primary Teacher Education Bachelor’s Programs were chosen and for the sampling method, a type of purposive sampling, convenience sampling was used. Convenience sampling is a sampling method chosen in situations where the researcher can reach participants relatively easily, along with its speed, practicality and low cost (Yıldırım & Şimşek, 2006). Of the participants of the study, 210 of the preservice teachers (57,4%) were studying at the university in Central Anatolia Region, while 156 (42,6%) studied at the university in Eastern Anatolia Revangion; out of 366 participants, 196 of them (53,6%) were in the Preschool Teacher Education Bachelor’s Program, 170 were in Primary Teacher Education Bachelor’s Program; additionally, 185 of the participants (50,5%) were in their first year and the remaining 181 (49,5%) were in their last year.

Data Collection Tools

In this study, the ‘Demographic Information Form’ developed by the researchers and the ‘Occupational Anxiety Survey for Preservice Teachers’ developed by Cabı and Yalçınalp (2013) was used after getting permission from Cabı. Before participating in the study, the preservice teachers were asked to fill in the Voluntary Participation Form to indicate their voluntary partaking in the research.

‘Occupational Anxiety Survey for Preservice Teachers’ is made up of forty-five items and a framework of eight factors. The construct validity of the developed scale was examined with factor analysis and the KMO value was found out to be .92. Principal components analysis was completed and following the fact that factor numbers covered two-thirds of the entire variation and the line graphics of the core values, 8 sub-factors were determined. The percentage of all factors explaining total variance was found to be 65.724. The items’ common factor variances were found to be close to 1.00 or above 0.66. The factors: job-oriented anxiety (JOA) (14), economic/social-oriented anxiety (ESOA) (7), interaction with student-oriented anxiety (ISOA) (6), colleague and students’ parents-oriented anxiety (CPOA) (5),

individual self-development-oriented anxiety (SDOA) (4), appointment (occupational exam)-oriented anxiety (ApOA) (3), adaptation-oriented anxiety (AdOA) (3) and school administration-oriented anxiety (SAOA) (3). The adjusted item-total point correlations of the factors change between 0.23 and 0.73, while the Cronbach Alpha coefficient of them changes between 0.94 and 0.67.

When the responses were evaluated, the distances were presumed to be equal and the score range was calculated. According to the calculations, the score range for the arithmetic mean was found to be 0.80 (Score range = (The highest value - the lowest value)/5 = (5-4)/5 = 4/5 = 0,80). At the end of these calculations, the evaluation intervals are as follows: 1.00-1.80 interval is the highest, 1.81-2.60 interval is high, 2.61-3.40 interval is middle, 3.41-4.20 interval is low and 4.21-5.00 interval is the lowest level (Cabı & Yalçınalp, 2013).

As a result of the reliability analysis completed, the Cronbach Alpha coefficient of the Factor 7 (AdOA) was .632 and below .7. For this reason, the correlations between items were checked to confirm the reliability. According to Briggs and Cheek's recommendation (1986), scale can be confirmed to be reliable if the correlation between items is between .2 and .4. The correlation of Factor 7 with other items holds up with this condition (.290; .312; .530). When all of this is considered, the scale was considered to be reliable within the context of this study's data.

Some expressions used in the scale were renamed with the permission from Cabı. These changes were carried out due to reasons like the difference of language used in Preschool level with other levels, the structure of the program and the age group in question. This situation did not cause any problems with evaluating, and the only focus was to make the preservice teachers understand questions more easily. Among the expressions that were changed were; for Preschool level, rather than 'lesson', 'activity/class', in place of 'student', 'child', instead of 'problematic students', 'students who show undesirable behavior' and instead of 'teaching', 'activity process'. The items that were changed were consulted with Cabı and the final version was completed with the confirmation of their opinion.

For construct validity, confirmatory factor analysis (CFA) was completed and the adaptive values were examined. Throughout the process of CFA, maximum likelihood estimation (MLE) was used. The t values extracted from CFA were seen to vary between 6.45 and 19.54, and these values were found to be significant at 0.01 level (Çokluk et al., 2014). As a result of the analyses, $\chi^2=3123.47$, $sd=917$ was found. χ^2 value's ratio to the degree of freedom was found to be $3123.47/917= 3.40$. The value of χ^2/sd being under 3 shows great, under 5 shows middle level of harmony (Kline, 2005; Tabachnick & Fidell, 2015). The result of 3.40 shows a middle level of harmony. As a result of the examination of fit indexes, RMSEA=0.08, S-RMR=0.06 values were found. RMSEA and S-RMR values show a great concordance if they are .05 or under, and show a good concordance if under .08 (Brown, 2006; Jöreskog &

Sörbom, 1993; Tabachnick & Fidell, 2015). For other fit indexes, the values of NFI=0.94, NNFI=0.96, CFI=0.96 and IFI=0.96 were found. For these values, above .95 means great, above .90 means good concordance (Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2015). During the examinations made to test the reliability of the scale, the Cronbach Alpha coefficient acquired from sub-factors were found to be varying between .63 and .94 and the total value was .95.

Ethical Committee Approval

The data acquired in the study was not collected as a part of a class. There is no conflict of interest between the participants and the researchers. The participation is completely voluntary. There was no data collected that could identify the participants; the names of the universities where data was collected was also not given due to similar reasons. The data collection tools was used after getting permission to use and adapt, along with confirmation of the changes, from the developers of the scale. For the planning and administration of the study, following the order from Van Yüzüncü Yıl University Rectorate Social and Humanities Ethics Committee dated 16.05.2019, numbered 85157263-604.01.02-E.37706, there are not any unethical practices.

Data Analysis

When the data was examined before the analysis, the data showing extreme values were extracted from the data set and an average value assignment was done for the missing data. For normal distribution, the skewness and the kurtosis levels must be between +2 and -2 (George & Mallery, 2019). In the acquired data, overall score (skewness=-.431, kurtosis=-.035) and sub-factors of the scale; JOA (skewness=-.903, kurtosis=.418), ESOA (skewness=-.144, kurtosis=-.820), ISOA (skewness=-.791, kurtosis=.017), CPOA (skewness=-.977, kurtosis=.645), SDOA (skewness=-.746, kurtosis=-.538), ApOA (skewness=-.379, kurtosis=.728), AdOA (skewness=-.739, kurtosis=-.051), SAOA (skewness=-.448, kurtosis=-.427) meet the need of the normal distribution. The normality examination of each category of the independent variables has shown that the data has normal distribution for each variable. As the assumption of normality was satisfied and the model was confirmed, independent samples that are parametric were examined with t-test and one-way analysis of variance (ANOVA). For the data analysis, the packed programme of LISREL and SPSS were used.

Results

In this study where elementary education preservice teachers' occupational anxiety levels are examined with regards to different variables, the first research question is about finding the level of occupational anxiety level of elementary education preservice teachers. The descriptive statistics regarding the occupational anxiety of elementary education preservice teachers can be found in Table 2.

Table 2

The Descriptive Statistics Regarding the Level of Occupational Anxiety of Elementary Education Preservice Teachers

Elementary Education	N	Min	Max	\bar{x}	SD
JOA	366	1.00	5.00	3.89	0.86
ESOA	366	1.00	5.00	3.24	0.96
ISOA	366	1.00	5.00	3.72	1.00
CPOA	366	1.00	5.00	3.99	0.86
SDOA	366	1.00	5.00	3.70	1.19
ApOA	366	1.00	5.00	2.72	1.18
AdOA	366	1.00	5.00	3.63	0.98
SAOA	366	1.00	5.00	3.33	1.03
OAS Total	366	1.02	4.94	3.53	0.71

As a result of the descriptive statistics of elementary education preservice teachers' occupational anxiety, it was found that the preservice teachers have middle level anxiety with regards to ESOA ($\bar{x}=3.24$), ApOA($\bar{x}=2.72$) and SAOA ($\bar{x}=3.33$), along with low level of anxiety when it comes to other sub-factors and overall anxiety level. When the three sub-factors in which preservice teachers have middle level of anxiety were examined, it can be said that ESOA ($\bar{x}=3.24$) and SAOA ($\bar{x}=3.33$) values are higher than ApOA ($\bar{x}=2.72$) value. On the other hand, the lowest anxiety level was found in the sub-factor of CPOA ($\bar{x}=3.99$).

The descriptive statistics related to the occupational anxiety level of Primary Teacher Education preservice teachers, which was the second aim of the study, can be seen in Table 3.

Table 3

The Descriptive Statistics Regarding the Occupational Anxiety of Preservice Teachers in Primary Teacher Education Bachelor's Program

Primary Teacher Education	N	Min	Max	\bar{x}	SD
JOA	170	1.00	5.00	3.82	0.89
ESOA	170	1.00	5.00	3.19	0.99
ISOA	170	1.00	5.00	3.71	1.05
CPOA	170	1.00	5.00	3.93	0.94
SDOA	170	1.00	5.00	3.60	1.22
ApOA	170	1.00	5.00	2.66	1.11
AdOA	170	1.00	5.00	3.58	1.02
SAOA	170	1.00	5.00	3.34	1.00
OAS Total	170	1.08	4.94	3.48	0.74

Per Table 3, it can be understood that Primary Teacher Education preservice teachers have a middle level anxiety in ESOA ($\bar{x}=3.19$), ApOA ($\bar{x}=2.66$) ve SAOA ($\bar{x}=3.34$), while their anxiety levels in other sub-factors and overall anxiety level was low ($\bar{x}=3.48$).

The descriptive information on the third aim of the study, namely, the occupational anxiety levels of Preschool Teacher Education preservice teachers can be seen in Table 4.

Table 4
The Descriptive Statistics Regarding the Level of Occupational Anxiety of Preschool Teacher Education Bachelor’s Program Preservice Teachers

Preschool Teacher Education	N	Min	Max	\bar{X}	SD
JOA	196	1.00	5.00	3.94	0.83
ESOA	196	1.14	5.00	3.26	0.93
ISOA	196	1.00	5.00	3.72	0.96
CPOA	196	1.00	5.00	4.03	0.79
SDOA	196	1.00	5.00	3.78	1.16
ApOA	196	1.00	5.00	2.77	1.23
AdOA	196	1.00	5.00	3.66	0.94
SAOA	196	1.00	5.00	3.31	1.05
OAS Total	196	1.02	5.00	3.56	0.69

According to table 4, ESOA ($\bar{x}=3.26$), ApOA ($\bar{x}=2.77$) ve SAOA ($\bar{x}=3.31$) levels of the preservice teachers in Preschool Teacher Education Bachelor’s Program are middle level, and other sub-factors, along with the overall anxiety level, was found to be low.

The results of the T-test done to see the differences between the occupational anxiety level of the preservice teachers in the Department of Elementary Education (Preschool and Primary Teacher Education Bachelor’s Program) are given in Table 5.

Table 5

The T-Test Results Concerning the Occupational Anxiety Levels in Accordance with the Programs of the Preservice Teachers

Group	N	\bar{X}	SD	df	t	p
JOA						
Preschool T.Ed.	196	3.94	0.83			
Primary T.Ed	170	3.82	0.89	364	1.351	.177
ESOA						
Preschool T.Ed.	196	3.27	0.93			
Primary T.Ed	170	3.20	0.99	364	0.694	.488
ISOA						
Preschool T.Ed	196	3.72	0.96			
Primary T.Ed	170	3.71	1.05	364	0.133	.894
CPOA						
Preschool T.Ed	196	4.03	0.79			
Primary T.Ed	170	3.94	0.94	364	0.990	.323
SDOA						
Preschool T.Ed	196	3.78	1.16			
Primary T.Ed	170	3.60	1.22	364	1.454	.147
APOA						
Preschool T.Ed	196	2.78	1.23			
Primary T.Ed	170	2.67	1.11	364	0.895	.371
ADOA						
Preschool T.Ed	196	3.67	0.94			
Primary T.Ed	170	3.58	1.02	364	0.804	.422
SAOA						
Preschool T.Ed	196	3.31	1.05			
Primary T.Ed	170	3.34	1.00	364	-0.246	.806
Genel Kaygı						
Preschool T.Ed	196	3.56	0.69			
Primary T.Ed	170	3.48	0.74	364	1.073	.284

$p < .05$

After looking at Table 5, there is not a significant difference between the occupational anxiety levels according to the departments of preservice teachers.

In this study, in order to investigate how occupational anxiety levels of preservice teachers studying in Elementary Education Departments change with regards to different variables, analyses were done in respect of the type of graduated high school, the state of choosing the program voluntarily or not, the state of satisfaction with the current program, the grade level (first year and fourth year), gender, previous job experience, the place they lived in the longest and economical status. The results on the occupational anxiety of the preservice teachers in both undergraduate programs with respect to the type of high school they graduated from can be found in Table 6.

Table 6
The T-Test Results Related to the Occupational Anxiety Levels of Preservice Teachers According to the Type of High School from Which They Graduated

Group	n	\bar{x}	SD	df	t	P
JOA						
Anatolian Teacher HS/ Vocational HS	175	3.85	0.92	361	-0.747	.456
Other	188	3.92	0.80			
ESOA						
Anatolian Teacher HS/ Vocational HS	175	3.20	0.96	361	-0.834	.405
Other	188	3.28	0.97			
ISOA						
Anatolian Teacher HS/ Vocational HS	175	3.64	1.09	361	-1.446	.149
Other	188	3.79	0.91			
CPOA						
Anatolian Teacher HS/ Vocational HS	175	3.93	0.87	361	-1.247	.213
Other	188	4.04	0.85			
SDOA						
Anatolian Teacher HS/ Vocational HS	175	3.63	1.25	361	-1.056	.291
Other	188	3.76	1.13			
APOA						
Anatolian Teacher HS/ Vocational HS	175	2.68	1.24	361	-0.794	.428
Other	188	2.78	1.12			
ADOA						
Anatolian Teacher HS/ Vocational HS	175	3.58	1.02	361	-0.834	.405
Other	188	3.67	0.95			
SAOA						
Anatolian Teacher HS/ Vocational HS	175	3.29	1.04	361	-0.617	.537
Other	188	3.35	1.02			
General Anxiety						
Anatolian Teacher HS/ Vocational HS	175	3.47	0.75	361	-1.329	.185
Other	188	3.57	0.68			

p < .05

The examination of all sub-factors and overall anxiety levels in table 6 show that there is no significant difference between preservice teachers' occupational anxiety levels and the different types of high school in which they studied.

The results related to the occupational anxiety levels of preservice teachers in Elementary Education Departments and whether they chose their programs voluntarily or not can be found in Table 7.

Table 7

The T-Test Results Related to the Occupational Anxiety Levels of Preservice Teachers According to Whether They Chose Their Programs Voluntarily or Not

Group	n	\bar{X}	SD	df	t	P
JOA						
Voluntarily	276	3.97	0.81			
Involuntarily	89	3.62	0.94	363	3.111	.002*
ESOA						
Voluntarily	276	3.33	0.91			
Involuntarily	89	2.91	1.04	363	3.644	.000*
ISOA						
Voluntarily	276	3.77	0.97			
Involuntarily	89	3.54	1.09	363	1.765	.080
CPOA						
Voluntarily	276	4.03	0.82			
Involuntarily	89	3.84	0.97	363	1.744	.082
SDOA						
Voluntarily	276	3.79	1.15			
Involuntarily	89	3.38	1.24	363	2.876	.004*
APOA						
Voluntarily	276	2.80	1.15			
Involuntarily	89	2.47	1.21	363	2.323	.021*
ADOA						
Voluntarily	276	3.79	0.88			
Involuntarily	89	3.13	1.10	363	5.090	.000*
SAOA						
Voluntarily	276	3.35	1.00			
Involuntarily	89	3.25	1.09	363	.793	.428
Genel Kaygı						
Voluntarily	276	3.60	0.67			
Involuntarily	89	3.27	0.77	363	3.917	.000*

*: $p < .05$

When the occupational anxiety levels of preservice teachers according to whether they chose their programs voluntarily or not is examined, along with JOA, ESOA, SDOA, ApOA ve AdOA sub-factors, the overall anxiety level of preservice teachers who did not choose their program voluntarily were found to be higher ($t(363) = 3.111$ JOA, 3.644 ESOA, 2.876 SDOA, 2.323 ApOA, 5.090 AdOA, 3.917 GK, $p < .05$).

The findings related to the occupational anxiety levels of preservice teachers in both undergraduate programs and whether they are satisfied with their programs or not can be found in Table 8.

Table 8
The T-Test Results Related to the Occupational Anxiety Levels of Preservice Teachers According to Their State of Satisfaction with Their Programs

Group	n	\bar{X}	SD	df	t	P
JOA						
Satisfied	315	3.92	0.82	363	1.543	.128
Unsatisfied	50	3.68	1.06			
ESOA						
Satisfied	315	3.29	0.92	363	2.245	.028*
Unsatisfied	50	2.90	1.14			
ISOA						
Satisfied	315	3.72	0.99	363	0.050	.960
Unsatisfied	50	3.71	1.09			
CPOA						
Satisfied	315	4.01	0.82	363	1.186	.236
Unsatisfied	50	3.86	1.05			
SDOA						
Satisfied	315	3.73	1.17	363	1.149	.251
Unsatisfied	50	3.52	1.33			
APOA						
Satisfied	315	2.79	1.19	363	2.351	.019*
Unsatisfied	50	2.36	1.08			
ADOA						
Satisfied	315	3.75	0.90	363	5.116	.000*
Unsatisfied	50	2.90	1.11			
SAOA						
Satisfied	315	3.36	1.01	363	1.593	.112
Unsatisfied	50	3.11	1.10			
General Anxiety						
Satisfied	315	3.57	0.68	363	2.910	.004*
Unsatisfied	50	3.26	0.84			

*: $p < .05$

It is possible to see after examining table 8 that, according to the state of satisfaction of preservice teachers with their programs, ESOA, ApOA and AdOA sub-factors, as well as overall anxiety levels of preservice teachers who are unhappy with their programs are higher ($t(363) = 2.245$ ESOA, 2.351 ApOA, 5.116 AdOA, 2.910 GA, $p < .05$).

The findings related to the occupational anxiety levels of preservice teachers in both undergraduate programs and their grade levels can be found in Table 9.

Table 9
The T-Test Results Related to the Occupational Anxiety Levels of Preservice Teachers According to Their Grade Levels in Their Current Programs

Group	n	\bar{X}	SD	df	t	P
JOA						
1st Grade	185	3.73	0.87			
4th Grade	181	4.05	0.82	364	-3.654	.000*
ESOA						
1st Grade	185	3.10	1.00			
4th Grade	181	3.38	0.99	364	-2.789	.006*
ISOA						
1st Grade	185	3.55	0.97			
4th Grade	181	3.88	1.01	364	-3.158	.002*
CPOA						
1st Grade	185	3.89	0.89			
4th Grade	181	4.09	0.82	364	-2.177	.030*
SDOA						
1st Grade	185	3.55	1.23			
4th Grade	181	3.85	1.12	364	-2.455	.015*
APOA						
1st Grade	185	2.69	1.11			
4th Grade	181	2.76	1.25	364	-0.541	.589
ADOA						
1st Grade	185	3.61	0.99			
4th Grade	181	3.64	0.98	364	-0.284	.776
SAOA						
1st Grade	185	3.16	1.01			
4th Grade	181	3.50	1.01	364	-3.165	.002*
General Anxiety						
1st Grade	185	3.41	0.68			
4th Grade	181	3.64	0.73	364	-3.141	.002*

$p < .0564$

Following the examination of table 9, it can be said that along with JOA, ESOA, ISOA, CPOA, SDOA ve SAOA sub-factors, the overall anxiety level of first year students are higher ($t(364) = -3.654$ JOA, -2.789 ESOA, -3.158 ISOA, -2.177 CPOA, -2.455 SDOA, -3.165 SAOA, -3.141 GA, $p < .05$).

The findings related to the occupational anxiety levels of preservice teachers in both undergraduate programs and their gender can be found in Table 10.

Table 10
The T-Test Results Related to the Occupational Anxiety Levels of Preservice Teachers According to Their Gender

Group	n	\bar{X}	SD	df	t	P
JOA						
Female	271	3.86	0.83			
Male	92	3.96	0.95	361	-0.880	.379
ESOA						
Female	271	3.24	0.93			
Male	92	3.26	1.04	361	-0.180	.857
ISOA						
Female	271	3.64	1.00			
Male	92	3.92	0.99	361	-2.272	.024*
CPOA						
Female	271	3.96	0.84			
Male	92	4.09	0.88	361	-1.207	.228
SDOA						
Female	271	3.64	1.21			
Male	92	3.85	1.12	361	-1.498	.136
APOA						
Female	271	2.62	1.11			
Male	92	3.03	1.33	361	-2.671	.008*
ADOA						
Female	271	3.55	1.02			
Male	92	3.88	0.82	361	-3.140	.002*
SAOA						
Female	271	3.34	0.99			
Male	92	3.34	1.12	361	-0.028	.978
General Anxiety						
Female	271	3.48	0.69			
Male	92	3.67	0.76	361	-2.130	.034*

p < .05

Due to three participants not wanted to give information on their gender, the analysis on whether gender has an effect on occupational anxiety levels was done on 363 participants. Following the examination of Table 10, it can be seen through the investigation according to the participants' gender that female students have a higher level of anxiety both in terms of ISOA, ApOA and AdOA sub-factors and overall anxiety levels ($t(361) = -2.272$ ISOA, -2.671 ApOA, -3.140 AdOA, -2.130 GA, $p < .05$).

The findings related to the occupational anxiety levels of preservice teachers in both undergraduate programs and whether they have previous job experience or not can be found in Table 11.

Table 11

The T-Test Results Related to the Occupational Anxiety Levels of Preservice Teachers Depending on Having Previous Job Experience or Not

Group	n	\bar{X}	SD	df	t	P
JOA						
Experienced	136	4.07	0.73	363	3.463	.001*
Unexperienced	229	3.77	0.91			
ESOA						
Experienced	136	3.29	1.04	363	0.794	.427
Unexperienced	229	3.20	0.91			
ISOA						
Experienced	136	3.91	0.92	363	3.021	.003*
Unexperienced	229	3.60	1.03			
CPOA						
Experienced	136	4.07	0.81	363	1.479	.140
Unexperienced	229	3.93	0.88			
SDOA						
Experienced	136	3.89	1.02	363	2.626	.009*
Unexperienced	229	3.57	1.26			
APOA						
Experienced	136	2.91	1.25	363	2.156	.032*
Unexperienced	229	2.62	1.12			
AdOA						
Experienced	136	3.78	0.90	363	2.230	.026*
Unexperienced	229	3.54	1.02			
SAOA						
Experienced	136	3.40	1.01	363	1.104	.270
Unexperienced	229	3.28	1.03			
General Anxiety						
Experienced	136	3.67	0.67	363	2.919	.004*
Unexperienced	229	3.44	0.73			

$p < .05$

Table 11 shows that students who have no previous job experience have higher overall anxiety levels, as well as higher levels in JOA, ISOA, SDOA, ApOA and AdOA sub-factors ($t(363) = 3.463$ JOA, 3.021 ISOA, 2.626 SDOA, 2.156 ApOA, 2.230 AdOA, 2.919 GA, $p < .05$).

The findings related to the occupational anxiety levels of preservice teachers in both undergraduate programs and the place they lived for the longest time can be found in Table 12.

Table 12
The ANOVA Results Relating the Occupational Anxiety Levels of Preservice Teachers and The Place in Which they Lived for the Longest

Sorce of variance	SS	df	MS	F	p	Difference
JOA						
Between-group	7.796	2	3.898			
In-group	263.446	363	.726	5.371	.005	Village/town/borough <Province
Total	271.242	365				
ESOA						
Between-group	2.301	2	1.151			
In-group	338.251	363	.932	1.235	.292	-
Total	340.552	365				
ISOA						
Between-group	3.034	2	1.517			
In-group	366.888	363	1.011	1.501	.224	-
Total	369.922	365				
CPOA						
Between-group	4.812	2	2.406			
In-group	267.977	363	.738	3.259	.040	-
Total	272.789	365				
SDOA						
Between-group	1.768	2	.884			
In-group	518.406	363	1.428	.619	.539	-
Total	520.174	365				
APOA						
Between-group	7.098	2	3.549			
In-group	504.750	363	1.390	2.552	.079	-
Total	511.849	365				
ADOA						
Between-group	.164	2	.082	.084	.919	
In-group	353.775	363	.975			
Total	353.939	365				
SAOA						
Between-group	2.372	2	1.186			
In-group	385.281	363	1.061	1.117	.328	-
Total	387.654	365				
Gen. Anxiety						
Between-group	2.728	2	1.364			
In-group	185.570	363	.511	2.668	.071	-
Total	188.298	365				

p < .05 ** Appendix a: The table concerning the descriptive statistics on the variable of the longest lived place (Table A1) can be found in appendices

For the ANOVA analyses, in order to avoid Type I errors, Bonferroni correction was implemented. The new significance level was specified as $p=0.016$. As mentioned in table 12, only significant difference was found among occupational anxiety sub-factors was in JOA sub-factor [$F(2,363) = 5.371$; $p<.016$]. For the sub-factor of JOA, post hoc tests were performed. At the end of these tests, the equality of variance was not achieved, and the sampling groups were not equal; therefore, a stricter test, Tamhane follow-up test was carried out and a significant difference between preservice teachers who lived the longest in a city and in a village/town/borough. The average of city ($X=4.01$) and village/town/borough ($X=3.66$) showed that preservice teachers from village/town/borough have a higher JOA. However, when the effect size was calculated, $\eta^2=.029$ was found. This result shows a low effect size. Therefore, the place in which preservice teachers lived the most has been noted to have a very low amount of influence on their occupational anxiety. This situation can be explained through the fact that the longest lived place variable can explain JOA points at a very low level.

The findings related to the occupational anxiety levels of preservice teachers in both undergraduate programs and their economical status can be found in Table 13.

Table 13

The T-Test Results Relating the Occupational Anxiety Levels of Preservice Teachers and Their Economical Status

Group	N	\bar{X}	SD	df	T	p
JOA						
Low income	51	3.80	0.97			
Middle-high income	315	3.90	0.84	364	-.814	.416
ESOA						
Low income	51	3.16	1.04			
Middle-high income	315	3.24	0.95	364	-.604	.546
ISOA						
Low income	51	3.68	1.11			
Middle-high income	315	3.72	0.98	364	-.217	.828
CPOA						
Low income	51	4.00	1.00			
Middle-high income	315	3.98	0.84	364	.137	.891
SDOA						
Low income	51	3.63	1.32			
Middle-high income	315	3.70	1.17	364	-.431	.666
APOA						
Low income	51	2.51	1.05			
Middle-high income	315	2.75	1.20	364	-1.363	.174
ADOA						
Low income	51	3.73	1.03			
Middle-high income	315	3.61	0.97	364	.774	.441

(continued)

Table 13 (continue)

SAOA						
Low income	51	3.40	1.04	364	.584	.559
Middle-high income	315	3.31	1.02			
General Anxiety						
Low income	51	3.49	0.80	364	-.367	.714
Middle-high income	315	3.53	0.70			

p < .05

It can be seen in table 13 that there is not a significant difference between the occupational anxiety levels of preservice teachers in respect to their economic status.

Discussion, Conclusion and Suggestions

When the results of the study carried out with the voluntary participants of first year and last year Preschool and Primary Teacher Education Bachelor’s Program preservice teachers from one university in Central Anatolia Region and one university in Eastern Anatolia Region and limited to the sub-factors and anxieties related to the teaching occupation that are in the ‘Occupational Anxiety Scale for Preservice Teachers’ is shortly summarized, the occupational anxiety levels of Elementary Education Department preservice teachers showed no difference in terms of their current program, the type of high school they graduated from and their economical status. However, motivational tools like their satisfaction levels with their program, their voluntariness in the choice of their program and personal qualities, such as the place they lived in for the longest time, their gender, grade and previous job experience, showed differences in overall anxiety levels and different sub-factors like economic/social and occupational exam.

When the findings obtained from this study are compared to the literature, the results show an interesting image. The source of motivation for preservice teachers in choosing the teaching profession has been shown to be the economical/social dimensions of being a teacher, being a respected occupation, the high rates of appointments for teachers and a high adoration for children (Deliveli, 2021; Özcan & Eranil, 2018; Yurdakal, 2019). When they start pre-service training on teacher education, once again, they experience the same amount of anxiety (ESOA, SAOA and ApOA). This situation brings about this question: What factors play a part in turning decisive motivators in the choice of profession (Yurdakal, 2019) into pre-service anxiety? This question might have many explanations. One of such explanations is that the anxiety might be connected to the reference to the social-societal dimension (Boiger & Mesquita, 2012), with the situations teachers face in elementary education level. In the society, the situations Preschool teachers and primary school teachers as two important stakeholders of elementary education level face is directly proportional primarily to the economic outcomes and perception towards the teaching profession (Özdemir & Orhan, 2019; Ünsal, 2018). The last aim

among the three that are mentioned in the five-year Teacher Strategy Document created by the Ministry of National Education and published in 2017 is that the perception of teachers should be improved, and the status of teachers should be reinforced. For this purpose, it is intended that not only in the society, but also inside the education system and among one of the biggest groups in the Republic of Türkiye, namely teachers, the perception of the occupation be improved, and its status be strengthened (Teacher Strategy Document, 2017). Although the teaching occupation is considered to be among the occupations that require expertise, teachers believe that their occupation has lost its value in society (Yüksel & Denктаş, 2021). Along with that, Preschool teachers voice out their discomfort in the point of view that they are seen as a ‘babysitter’ in society (Can & Kılıç, 2019). Similarly, mothers from different job areas have also relayed that Preschool teachers are seen as babysitters (Türkoğlu, 2018). In reality, in society, Preschool teachers want to be accepted as a teacher, which is an occupation that requires expertise (Ertürk, 2012). Additionally, it has been underlined that Preschool teachers are under stress due to their desire to reflect the education they received from their superiors during their undergraduate education (Mahmood & Sak, 2019). For the preservice teachers to go through a process in their undergraduate education that is in line with scientific developments, in both pedagogical and developmental areas, also touching upon the importance of the participation of parents, helps them to become aware of their role as a teacher (Ertürk et al., 2014). The occupation-related difficulties faced by another stakeholder of elementary education, primary school teachers since the last couple of years of 20th century (Ünsal & Aktaş, 1999) until now (Alicı & Yalçınkaya, 2019; Aslan & Ağroğlu-Bakır, 2018; Kozan et al., 2021) can be listed as relations with students, work conditions, relations with parents and relations with colleagues. Similarly, in different countries, teachers working in primary, secondary or high school levels also mentioned communications with administration, students’ individual difficulties, teacher perceptions and the authority of the government as the source of their occupational anxiety (Haydon et al., 2018; Kim et al., 2022; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

For the study at hand, the reason for middle level anxiety in terms of economic status can be due to the salary difference between teachers in public schools and private schools. Some studies underline the fact that primary school teachers working in private schools go through more occupational anxiety than the ones working in public schools (Kozan et al., 2021), while other studies show an exact opposite result (Güneş, 2021). These differences can be attributed to the prestige as a teacher, perceived workload, relations with families and colleagues, relations with the school administration, as well as economical reasons (Deliveli, 2021; Koşar, 2018). The middle level anxiety for economical concerns can also be connected to the middle level anxiety about appointment-related anxiety. The fact that elementary education preservice teachers have a higher anxiety related to being appointed as a teacher can be interpreted as them planning to work at a public school. Even though appointment rate to public schools for elementary school level is higher than other subjects, some

certain situations like the increasing number of graduates, the appointment opportunities of people from different subjects can create anxieties over not being able to get the required points from Public Personnel Selection Examination (Kamu Personeli Seçme Sınavı, KPSS) to get appointed as a teacher at a public school (Deliveli, 2021; Ünsal, 2018; Yılmaz, 2019). When the area of Preschool teachers is tackled, following The Principles of Teaching Fields, Appointment and Lecturing order of the Board of Education and Discipline dated 20.02.2014 and numbered 9, it is seen that the graduates from Preschool Teacher Education or Child Development and Education Bachelor's Programs can be appointed as Preschool teachers provided that they get a high enough score from KPSS. The Child Development Open Education undergraduate program that was launched under Istanbul University Open and Distance Education Faculty (AUZEF) in 2018 allows for the opportunity of second university without any exams. The preservice teachers who graduated from Preschool Teacher Education Bachelor Programs might be thinking that they might face problems due to the addition of the candidates graduating from the open education program with a quota of 1500 students (YÖK, 2022) to the appointment process and these thoughts might cause them to feel more anxiety with regards to being appointed as a teacher.

When the results from the data analysis were examined, there was no difference found between the occupational anxiety of preservice teachers and their programs, the type of high school they graduated from or the economic status of their families. While this result is in line with some of the literature (Korucu & Biçer, 2017), it shows differences with the studies of Gümrükçü-Bilgici and Deniz (2016a), and Gümrükçü-Bilgici and Deniz (2016b). While this difference can be a result of the fact that the participants of the study at hand being the students in Elementary Education Departments (first and last year) while the participants in other studies were a part of Preschool Teacher Education Bachelor's Program (first and third year), it can also be attributed to the difference between the demographic differences between the sample groups (the type of high school graduated). The teaching practicum class that is carried out in the last year might have lowered the influence of the type of high school they graduated on their occupational anxiety of preservice teachers. Having a direct experience with children allows preservice teachers to put the information they learned during their education to practice and gives them opportunities of observing children, noticing their own restrictions and limits as a teacher as well as changing to fix their deficits.

Another finding shows that preservice teachers who did not choose their own programs willingly have a higher level of JOA, ESOA, SDOA, ApOA and AdOA, along with overall occupational anxiety level than preservice teachers who voluntarily chose their programs. Also, the JOA, ApOA, AdOA, as well as the overall anxiety levels of the preservice teachers who are not satisfied with their current programs are higher than others who are satisfied with their programs. Related literature also shows similar results (Akalin, 2016; Gümrükçü-Bilgici & Deniz, 2016b). This finding points

towards the necessity of doing career planning regarding the teaching profession with a focus on the interest and skills of the individual before any applications related to a job or career (Gerçek, 2018; Özcan & Eranıl, 2018; Pişkin & Parlar, 2021; Yurdakal, 2019).

When results are considered at the grade level, preservice teachers studying in their first year feel more anxiety in terms of JOA, ESOA, ISOA, CPOA, SDOA and SAOA, along with overall occupational anxiety than preservice teachers in their last year. There was no significant difference in terms of ApOA and AdOA. These results are similar to some literature (Yılmaz, 2019) while opposing some studies (Gümrükçü-Bilgici & Deniz, 2016b). This difference might be attributed to different reasons. The reason for no difference in appointment-oriented anxiety for either grade can be attributed to the fact that all graduates from both programs face similar concerns about being appointed as a teacher in public schools. This situation can stem from the fact that, the difference between the number of appointments to public schools and the number of graduates will gradually increase in the period when first-year teachers will graduate. On the other hand, the fact that pre-service teachers in their final year are aware of the limitations of employment opportunities in the private sector or the limitations of different career options may also be explanatory for this finding.

When results are investigated in terms of gender, compared to male preservice teachers, female preservice teachers have a higher level of anxiety in terms of ISOA, ApOA and AdOA, along with the overall anxiety level. When these results are compared to the literature, both similar and opposing studies can be found. In general anxiety results, some differences can be found in terms of seeing no significant differences between genders (Gümrükçü-Bilgici & Deniz, 2016a; Gümrükçü-Bilgici & Deniz, 2016b; Özcan et al., 2018; Yılmaz, 2019) and male preservice teachers having a higher level of anxiety (Tican, 2020); on the other hand, there are similarities with some studies in terms of female preservice teachers having higher levels of anxiety (Adıgüzelli, 2015; Akgün & Özgür, 2014; Çubukçu & Dönmez, 2011; García-Martínez et al., 2021; Kwok & Ng, 2016; Pierceall & Keim, 2007; Shaw et al., 2017; Varol et al., 2014). When the topic is considered on a societal basis, elementary education level teaching can be said to fit women more (Öngören, 2019; Şeker and Çapri, 2020; Yalçın et al., 2017) or it can be said that the increasing societal gender role has a hand in this situation. In a culture where women are expected to adapt (Aslan, 2015; García-Martínez et al., 2021) and aggressiveness is tolerable for men (Aslan, 2015), it takes time for the gender perception to change within the society (Esen et al., 2017; Pekel, 2019). When studies in Türkiye on the topic of gender are investigated, even though the changes in the perception of gender roles, especially for women, can be seen (Esen et al., 2017; Ünal et al., 2017; Pekel, 2019), it is thought that female preservice teachers internalize gender related responsibilities more and force themselves to be successful in both their work and private lives (Aslan, 2015; Esen et al., 2017), which might cause further anxiety for them (Pekel, 2019.)

It has been found out that preservice teachers with no job experience have a higher level of anxiety in terms of JOA, ISOA, SDOA, ApOA and AdOA, along with the overall occupational anxiety levels, than preservice teachers with previous job experience. These findings go hand in hand with the literature (An et al., 2021; Ma & Cavanagh, 2018) and put forth the importance of having experience in any occupation. The use of an online practicum platform in a study to develop experience with the help of online tools has shown a positive influence in lowering anxiety in preservice teachers (Theelen et al., 2020). Another experience development study is an action research including preservice teachers (Kennedy-Clark et al., 2018) and the process of writing diaries as a part of the action research and keeping them was found to lower anxiety in preservice teachers.

Anxiety is a strong emotional dynamic that intensifies stress (Prilleltensky et al., 2016) and per the results of this study, it does not only stem from personal reasons. Specifically, occupational anxiety has societal factors as well as individual ones, along with social and emotional sides. Individual factors can be changed with societal strengthening, while emotional factors can be changed with social support. When it is considered that elementary education teachers are the first professionals in an individual's life that communicate with them on a systemic and regular basis that support their learning process and guide them, as well as the consideration that 'the new generation is their creation' (Secretariat of Atatürk Research Centre [ATAM], 2022), as mentioned by Mustafa Kemal Atatürk to the members of Teachers Union Congress on August 26, 1924, some steps in line with global improvements and scientific developments to lower the occupational anxiety felt even before the beginning of their duty should be taken. These steps can be in different directions like individual-societal dimension, exhibiting current state and finding effective methods to fix it with the help of scientific research and career studies.

It can be suggested that teacher education also includes non-academic skills and self-improvement (Holzberger et al., 2021). The first suggestion relating to this step is about the improvement of observation skills in teacher education programs. For preservice teachers in their first year, along with not receiving any courses related to their major, having no practical experience and not having an extensive knowledge of their program may cause anxiety. In this process, it might be good for the new students to have an extensive orientation program about the 4-year undergraduate program, along with an observation opportunity for them to learn about their area from the first year. While it is possible to use face-to-face environments to develop such experience, online tools like augmented reality, virtual reality or artificial intelligence can also be used. Also, it might be possible to create small groups with preservice teachers and organize workshops that cover all sub-dimensions of the area to allow them to recognize the situations that create anxiety for them, discuss and come up with solutions. Having previous job experience is connected to the idea of 'I can do it' in the preservice teachers' mind and improves their self-confidence. For preservice

teachers, some part-time job opportunities, especially related to the areas they are studying under, can be created.

Another step is creating a social support environment (Beehr & McGrath, 1992). This step should move forward in a way that starts from career choice and includes pre-service training. It is suggested for career choice that career guidance practices start from early ages. Deciding on studying in education departments depending on the points received from the university entrance exam rather than on a voluntary basis might cause dissatisfaction with their own program, create hardships throughout undergraduate life and anxiety about occupation choices. In this context, career guidance practices regarding occupation introduction and choices can be suggested to start from middle school level. The social support within the pre-service training can include a “Preservice Teacher Portfolio” that is a prerequisite for graduation and covers the four years of undergraduate education including the titles of teaching skills, self-improvement and so on, which might be helpful for preservice teachers to grow more equipped professionally. The preservice teachers can present their portfolios to their classmates and professors in their department. A suggestion of “Preservice Teacher Portfolio” can be put forward for the Council of Higher Education as a mandatory part of undergraduate programs.

It can also be suggested that preservice teachers do interdisciplinary and broadscale research studies that focus on occupational anxieties. Some studies that use qualitative research methods can be planned to openly exhibit the reasons affecting preservice teachers' anxiety levels. Along with that, some experimental studies can be carried out with the training sessions with first years on career planning and emotion management. Further down the line, the longitudinal effect can be presented. The teaching profession is a job that includes countless subjects under it. Along with elementary education level, a multidimensional comparison regarding occupational anxiety can be made between other preservice teachers in other departments. After the examination of the results, some changes in terms of creativity, communication, personal and social development, academic climate and cultural sensitivity, inclusivity can be made to the undergraduate programs following the results. Apart from those, preservice teachers can be guided to actively participate in scientific research processes.

Creating a stable base in this area by doing systematic career planning from early childhood. In the early childhood period, with the support of social-emotional development along with academic skills, individuals can grow up to be skilled in emotional management, problem solving, emotional resilience and flexible thinking. Along with these suggestions, workshops on how to deal with stress and anxiety can be given. This way, individuals who learn how to handle their body and thoughts in terms of anxiety will have the opportunity to use their potential and skills more efficiently in the university years in which they receive occupational education.



Temel Eğitim Bölümü Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Erken Görünüm Tarihi
Araştırma Makalesi	24.02.2022	27.01.2023	29.02.2024

Kader Karadeniz Akdoğan ¹
Ankara Üniversitesi

Emel Durmaz ²
Ankara Üniversitesi

İlayda Kimzan ³
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Asiye Parlak Rakap ⁴
Bartın Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel araştırma yaklaşımı kapsamında tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunda 1. ve 4. sınıfa devam eden Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören öğretmen adayları yer almaktadır. Veriler Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ)” aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri öğrenim görülen program, mezun olunan lise türü, programı isteyerek seçme durumu, programdan memnun olma durumu, sınıf düzeyi (1. Sınıf ve 4. Sınıf), cinsiyet, daha önce bir işte çalışmış olma durumu, en uzun süre yaşanan yer ve ekonomik durum değişkenlerine göre incelenmiştir. Bulgular özetlendiğinde, Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinde öğrenim gördükleri program, mezun oldukları lise türü, ve ailelerinin ekonomik durumu değişkenleri açısından bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Ancak, programı isteyerek seçme, programdan memnun olma gibi motivasyonu belirleyen araçlar ve en uzun süre yaşadıkları yer, cinsiyet, sınıf, daha önce bir işte çalışmış olma durumu gibi kişisel özellikler açısından genel kaygı düzeylerinde ve kaygının ekonomik/ sosyal, atanma gibi çeşitli alt boyutlarında farklılıklar olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Mesleki kaygı, öğretmen adayı, temel eğitim, okul öncesi eğitim, sınıf eğitimi, erken çocukluk

¹Sorumlu Yazar: Arş. Gör., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: kkaradeniz@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6194-5591>

²Arş. Gör., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: dnmzemel@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3152-626X>

³Dr., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: ilaydakimzan@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0743-3162>

⁴Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: arakap@bartin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8315-8628>

Öğretmenlik mesleği; toplumsal gelişmeyi sağlamak için insan yetiştirme işlevini üstlenen ve sosyal bir sistem olan okulun en önemli öğelerinden biridir. Okul yönetimi, meslektaşlar, öğrenciler ve ebeveynler gibi farklı bileşenleri içeren okul sistemi içinde öğretmen olmak, çeşitli sorumlulukları da beraberinde getirmektedir. Nitelikli bir eğitim öğretim süreci geçirmek için güncel gelişmeleri izleyerek öğretmenlik becerilerini geliştirmek, öğretmenlik mesleğinin sorumlulukları arasında ele alınabilir. Öğretmenlik mesleğinin çok boyutlu yapısından dolayı, öğretmenler farklı kişilerle iletişim kurmak zorundadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin aynı zamanda iletişim becerileri yüksek bireyler olmaları beklenmektedir. Öğretme, sınıf yönetimi, konu alanı uzmanlığı, öğrenci danışmanlığı, derslerin planlanması/öğretilmesi, ilgi çekme, düşünmeyi sağlama, araç-gereç kullanma, etkili yönetme ve rehberlik etme, pekiştirme, değerlendirme, öğrenci ile olumlu ilişki kurma gibi birçok farklı sorumluluk da öğretmenlere atfedilen görevler arasında yer almaktadır (Gökçe ve Erdem, 2015). Öğrenciyi tanıma ve değerlendirme, gelişimini izleme, sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerini planlama, okul-aile-toplum ilişkilerini sağlama ve yürütme, program bilgisine sahip olarak ilgili içerikleri planlama gibi kişisel/mesleki değerler açısından çeşitli yeterliklere sahip olması beklenen öğretmenlerin (Türk Eğitim Derneği [TED], 2009) henüz öğretmenlik mesleğini yapmaya başlamadan önce ya da başladıklarında çeşitli kaygılara sahip olmaları kaçınılmaz bir durumdur.

Kaygıyla ilgili yapılan pek çok çalışma kaygıyı farklı şekillerde tanımlamışsa da ortak nokta olumsuz bir duygu olarak ele alınmasıdır. Bununla beraber, her ne kadar bazı araştırmacılar tarafından tek boyutlu bir deneyim olarak görülse de Farklı Duygular Kuramına (Differential Emotions Theory) göre korku, üzüntü, öfke, utanç/utangaçlık, suçluluk ve ilgi duygularından en az ikisini; bazı durumlarda daha fazlasını içeren bir duygu örüntüsü olarak kabul görmektedir (Izard ve Buechler, 1980). Kaygı tepkisel değildir ve çaresizlik durumlarında ortaya çıkmaktadır (Mandler, 1980). Son çalışmalar ise kaygının zaman zaman korkuyla karıştırılan; gerginlik hissetme, endişe duyma gibi sosyal-duygusal veya kan basıncının yükselmesi gibi fiziksel etkilerin ortaya çıktığı duygusal bir durum olduğuna işaret etmektedirler (American Psychological Association [APA], 2022). Bu çalışma bağlamında kısaca tanımlanacak olursa kaygı, kişinin kendisi ya da sevdiklerinin yaşama ihtimali olan kötü olaylara ilişkin endişesidir (Scott, 1980; Shiota ve Kalat, 2012).

Alanyazında, öğretmenler ve öğretmen adaylarının kaygı yaşamasına neden olan durumları, kaygı düzeylerini ve kaygı duymalarının farklı değişkenler ile ilişkisini ele alan çeşitli çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Cabı ve Yalçınalp, 2013; Erdaş ve diğ., 2017; Fırat-Durdukoca ve Demir-Atalay, 2019; Gümrükçü-Bilgici ve Deniz, 2016a; Gümrükçü-Bilgici ve Deniz, 2016b; Kafkas ve diğ., 2010; Pehlevan ve diğ., 2017; Serin ve diğ., 2015; Sharma ve diğ., 2006; Teke ve Koc, 2017;). Fuller (1969), öğretmenlerin kaygılarını bireyin kendisinden kaynaklanan ben-merkezli kaygılar, öğreticilik görevinden kaynaklanan görev-odaklı kaygılar ve öğrencilerden kaynaklanan öğrenci-odaklı kaygılar olmak üzere üç başlıkta toplamıştır. Disiplin ile

ilişkili konular, öğrenci güdülenmesi (motivasyonu), bireysel farklar, öğrenme sorunları, öğretmen yeterlikleri, programı uygulamakta çekilen güçlükler ve program dışı sorumluluklar, sınıf mevcudu, materyal yetersizliği gibi durumlar öğretmenlerin yaşadıkları mesleki kaygılar arasında yer almaktadır (Behets, 1990; McCormack, 1996; Meek ve Behets, 1999). Bu kaygılara ek olarak öğretmenlerin eğitim-öğretim yaptıkları sınıf düzeyine göre deneyimledikleri kaygılar değişkenlik gösterebilir. Farklı gelişim özellikleri ve gereksinimleri olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin yaşadıkları kaygılar da çeşitlilik göstermektedir. Okul öncesi eğitimi ve sınıf eğitimi kapsayan temel eğitimdeki öğretmenler eğitimin ilk kademesinde ve daha küçük yaş grubundaki çocuklarla çalışmaktadırlar ve bu durum diğer branşlarda çalışan öğretmenlerden farklı kaygılar yaşayamalarına sebep olabilir. Lisans eğitimi sürecinde bu kaygıların saptanması ve kaygıları gidermeye ya da azaltmaya yönelik çalışmaların yapılması henüz eğitim-öğretime başlamamış öğretmen adayları için rahatlatıcı olacaktır. Öğrenim gördükleri üniversitelerin kaygı yönetimine yönelik çalışmaları ile farkındalık kazanan öğretmen adayları mesleğe başladıklarında daha verimli eğitim-öğretim süreci geçirebilirler. Alanyazında farklı branşlara yönelik mesleki kaygı durumlarını ele alan çalışmalar olsa da temel eğitimdeki branşlar için sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir.

Erken çocukluk eğitimi, 0-8 yaş dönemini kapsamakta (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009) ve bu dönem Türkiye’de 3-10 yaş arası kapsayan temel eğitim kademesine denk düşmektedir. Erken çocukluk eğitimi kademesinde, okul öncesi eğitimle birlikte çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimleriyle birlikte özbakım becerilerinin de desteklenmesi, yani temel beceri ve alışkanlıkların kazandırılması amaçlanırken; sınıf eğitimiyle okuma-yazma, aritmetik, yurttaşlık, okuma alışkanlığı, okuryazarlık, üst düzey düşünme becerileri gibi çağdaş ve güncel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırılması hedeflenmektedir. Çocukların sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi ve gelişebilmesi için; erken dönemlerde kazandıkları deneyim, edindikleri bilgi ve beceriler oldukça önemlidir. Bu deneyimler aynı zamanda çocukların öğrenmeye karşı olumlu (pozitif) tutumlar geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları, öğretmenliğe ilişkin bakış açısı geliştirme, öğretmenlikle ilgili bilgi ve farkındalığın artırılması açısından önemlidir (Suarez ve McGrath, 2022; Tutkun ve Aksoyalp, 2010). Öğretmen yetiştirme lisans programları 2018 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yeniden düzenlenmiş ve programlarda çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında yapılan değişikliklerle birlikte kuramsal (teorik) ders saatlerinde artış olurken derslerdeki uygulama saatleri azaltılmıştır. Yaparak yaşayarak öğrenme temelinde ele alındığında uygulamalı derslerin kaygıyı azaltmada önemli rol oynadığı görülmektedir (Van der Sandt ve O'Brien, 2017). Ayrıca, eski programda zorunlu dersler arasında yer alan bazı dersler de (Anne-Baba Eğitimi, Yaratıcılık ve Geliştirilmesi vb.) yeni lisans programında seçimlik ders olarak yer

almıştır. Bu tür derslerin çocuğun velisiyle iletişim, kendi meslektaşıyla iletişim, karşılaştığı sorunlara çeşitli çözümler üretebilme gibi pek çok açıdan ve çok yönlü olarak öğretmen adayını geliştireceği düşünülebilir. Bu gelişimin olası kaygıyı önlemede olumlu bir etkisinin olacağı söylenebilir. Benzer durum, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'nda da görülmektedir; yapılan düzenlemelerle birlikte zorunlu ders sayıları azaltılmış ve seçimsiz ders sayıları artırılmıştır. Sınıf öğretmenleri için temel becerileri içeren bazı dersler (İlk Okuma Yazma dersi vb.) ise ön koşul olabilecek derslerden daha önceki dönemlere yerleştirilmiştir. Öğretmen Yetiştirme Programında alınan derslerin ve programda izlenen süreçte “yaparak yaşayarak öğrenme” ilkesinin göz önünde bulundurulmasının (Atanur-Baskan ve diğ., 2006), mesleğe ilişkin kaygıyı önlemede etkisinin olacağı düşünülebilir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde birinci sınıfta hissedilen mesleki kaygıyla sonraki sınıflarda hissedilen kaygı, boyut bakımından farklılaşabilir.

Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda yanıt aranan sorular aşağıda yer almaktadır:

1. Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ne düzeydedir?
2. Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kaygısı ne düzeydedir?
3. Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kaygısı ne düzeydedir?
4. Temel Eğitim Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri farklı değişkenlere (öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü, programı isteyerek seçme durumları, programdan memnun olma durumları, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, daha önce bir işte çalışmış olma durumları, en uzun süre yaşadıkları yer, ekonomik durum) göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu başlık altında araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi, etik konularında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modellerinden birisi olan betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modelinde şimdiki ya da geçmiş durumlar kendi koşulları içinde, var olduğu şekliyle tanımlanmaktadır (Karasar, 2014). Betimsel tarama modeli araştırmanın yürütüldüğü grupta yer alan bireylerin bir durumla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlendiği çalışmalardır (Karakaya, 2012).

Betimsel çalışmalar olanı olduğu gibi tanımlamaya çalışan çalışmalardır (Erkuş, 2021).

Çalışma Grubu

Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubunda yer alan katılımcıların programlara ve sınıf düzeylerine göre dağılımının yer aldığı bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Programlara ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Program	Sınıf		Toplam
	1. sınıf	4. sınıf	
Okul Öncesi Öğretmenliği	83	113	196
Sınıf Öğretmenliği	102	68	170
Toplam	185	181	366

Araştırma, 2018-2019 öğretim yılında İç Anadolu ve Doğu Anadolu Bölgesi’nde bulunan birer üniversitenin Okul Öncesi (OÖÖ) ve Sınıf Öğretmenliği (SÖ) Lisans Programlarına devam eden gönüllü 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür (n=366). Araştırma soruları doğrultusunda karşılaştırma yapabilmek için amaçlı olarak Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programları’ndaki öğretmen adaylarının 1. ve 4. sınıf öğrencileri seçilmiş ve örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme çeşitlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme, hızlı, pratik ve daha az maliyetli olması yanında araştırmacıların kişilere ulaşmasının görece olarak daha kolay olduğu durumlarda tercih edilen bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 210’u (%57,4) İç Anadolu’da yer alan üniversitede, 156’sı (%42,6) ise Doğu Anadolu’da yer alan üniversitede öğrenim görürken; bunların 196’sı (%53,6) Okul Öncesi Öğretmenliği, 170’i Sınıf Öğretmenliği programlarına devam etmekte; ek olarak sınıflara göre öğrencilerin 185’i (%50,5) birinci sınıfta ve 181’i (%49,5) son sınıfta bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan “Demografik Bilgi Formu” ve Cabı ve Yalçınalp’in (2013) geliştirdiği “Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ)” Cabı’dan izin alınarak kullanılmıştır. Çalışmaya katılmadan önce öğretmen adaylarından gönüllü olarak katıldıklarını belirttikleri Gönüllü Katılım Formunu doldurmaları istenmiştir.

Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ), 45 maddeden ve sekiz faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiş, KMO değeri .92 olarak belirlenmiştir. Temel bileşenler analizi kullanılmış ve faktör sayılarının toplam varyansın 2/3 ünü kapsaması ile öz değerlerin çizgi grafiğine dayanarak 8 alt faktör saptanmıştır. Tüm faktörlerin toplam varyansı

açıklama yüzdesi 65.724 bulunmuştur. Maddelerin ortak faktör varyanslarının 1.00'a yakın ya da 0.66'nın üstünde olduğu görülmüştür. Faktörler: Görev merkezli kaygı (GMK) (14), ekonomik/ sosyal merkezli kaygı (ESMK) (7), öğrenci/ iletişim merkezli kaygı (ÖİMK) (6), meslektaş ve veli merkezli kaygı (MVMK) (5), kişisel gelişim merkezli kaygı (KGMK) (4), atanma merkezli kaygı (AMK) (3), uyum merkezli kaygı (UMK) (3) ve okul yönetimi merkezli kaygı (OYMK) (3) dır. Faktörlerin düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları 0.23 ile 0.73 arasında, Cronbach alfa katsayıları ise 0.94 ile 0.67 arasında değişmektedir.

Verilen cevaplar değerlendirildiğinde aralıkların eşit olduğu varsayılmış ve puan aralığı hesaplanmıştır. Hesaplamalara göre aritmetik ortalamalar için puan aralığının 0.80 olduğu görülmüştür (Puan Aralığı = (En Yüksek Değer – En Düşük Değer)/5 = (5 – 4)/5 = 4/5 = 0,80). Bu hesaplama sonucunda aritmetik ortalamaların değerlendirme aralıkları: 1.00-1.80 aralığı en yüksek, 1.81-2.60 aralığı yüksek, 2.61-3.40 aralığı orta, 3.41-4.20 aralığı düşük ve 4.21-5.00 aralığı çok düşük düzey şeklindedir (Cabı ve Yalçınalp, 2013).

Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Faktör 7 (UMK) için Cronbach alfa değeri .632'dir ve .7'den düşüktür. Bu nedenle, güvenilirliği teyit etmek adına maddeler arası korelasyonlara bakılmıştır. Briggs ve Cheek'in (1986) önerdiği üzere maddeler arasındaki korelasyon .2 ile .4 arasında değiştiği sürece ölçek güvenilir kabul edilmektedir. Faktör 7'nin sahip olduğu maddeler arası korelasyon bu şartı sağlamaktadır (.290; .312; .530). Bütün bunlar göz önüne alındığında ölçeğin bu çalışmanın verileri bağlamında güvenilir olduğu görülmüştür.

Ölçekte yer alan bazı ifadeler, Cabı'dan alınan izin doğrultusunda değiştirilmiştir. Bu değişiklikler okul öncesi kademesinde kullanılan dilin diğer kademelere göre farklı olması, program yapısı ve hitap ettiği yaş grubu gibi sebeplerden dolayı yapılmıştır. Bu durum ölçme ile ilgili bir sorun yaratmayıp sadece öğretmen adaylarının soruları anlamlandırmasını kolaylaştırmak amacıyla yapılmıştır. Değiştirilen ifadeler; okul öncesinde “ders” yerine “etkinlik/sınıf”, “öğrenci” yerine “çocuk”, “problemlili öğrenciler” yerine “istenmeyen davranış gösteren çocuklar”, “öğretim” yerine “etkinlik süreci” yazılması gibi ifadelerdir. Ölçekte değiştirilen maddeler Cabı'nın görüşüne sunulmuş ve kendisinden alınan onayla birlikte son şekli verilmiştir.

Yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak uyum değerleri incelenmiştir. DFA sürecinde maksimum olabilirlik kestirimi (maximum likelihood estimation-MLE) kullanılmıştır. DFA analizlerinden elde edilen t değerlerinin 6.45-19.54 arasında değiştiği görülmüş ve bu değerler 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Çokluk ve diğ., 2014). Analizler sonucunda $\chi^2=3123.47$, $sd=917$ bulunmuştur. χ^2 değerinin serbestlik derecesine oranının $3123.47/917= 3.40$ olduğu belirlenmiştir. χ^2/sd değerinin 3'ün altında olması mükemmel, 5'in altında olması orta düzeyde uyum olduğunu göstermektedir (Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2015). Elde

edilen 3.40 değeri orta düzeyde uyum olduğunu göstermektedir. Uyum indeksleri incelemesi sonucunda RMSEA=0.08, S-RMR=0.06 olduğu görülmüştür. RMSEA ve S-RMR değerlerinin .05 ve altında olması mükemmel, .08'in altında olması ise iyi uyum olduğunu göstermektedir (Brown, 2006; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Tabachnick ve Fidell, 2015). Diğer uyum indeksleri için ise NFI=0.94, NNFI=0.96, CFI=0.96 ve IFI=0.96 değerleri elde edilmiştir. Bu değerlerin .95'in üzerinde olması mükemmel, .90'ın üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2015). Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amaçlı yapılan incelemelerde ölçeğin alt boyutlarından elde edilen Cronbach Alfa katsayılarının .63 ile .94 arasında değiştiği ve toplam değer .95 olduğu görülmüştür.

Etik Kurul Kararı

Çalışmada elde edilen veriler herhangi bir ders kapsamında toplanmamıştır. Katılımcıların araştırmacılarla herhangi bir açıdan çıkar ilişkisi bulunmamaktadır. Çalışmaya katılım tamamen gönüllüdür. Kimliklerini belli edecek herhangi bir veri katılımcılardan elde edilmemiş; verilerin toplandığı üniversitelerin adları da benzer sebeplerle verilmemiştir. Veri toplama aracı, ölçeği geliştirenlerden kullanım ve uyarlama izni ve uyarlama onayı alındıktan sonra kullanılmıştır. Çalışmanın planlanması ve uygulanmasında, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 16.05.2019 tarihli ve 85157263-604.01.02-E.37706 sayılı kararına istinaden herhangi bir etik dışı uygulama yoktur.

Verilerin Analizi

Analizler öncesinde veriler incelenmiş, uç değerlerdeki veriler veri setinden çıkarılmış ve kayıp veriler için ortalama değer ataması yapılmıştır. Normal dağılım için çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ve -2 arasında olması gerekmektedir (George ve Mallery, 2019). Elde edilen verilerde toplam puan (çarpıklık=-.431, basıklık=-.035) ve ölçeğin alt boyutları; GMK, (çarpıklık=-.903, basıklık=.418), ESMK (çarpıklık= -.144, basıklık=-.820), ÖİMK (çarpıklık=-.791, basıklık=-.017), MVMK (çarpıklık=-.977, basıklık=.645), KGMK (çarpıklık=-.746, basıklık=-.538), AMK (çarpıklık=.379, basıklık=-.728), UMK (çarpıklık=-.739, basıklık= -.051), OYMK (çarpıklık=-.448, basıklık=-.427) normallik varsayımlarını karşılamaktadır. Bağımsız değişkenlerin her bir kategorisi için yapılan normallik incelemelerinde verilerin her bir değişken için normal dağıldığı görülmüştür. Normallik varsayımı karşılandığından ve model doğrulandığından veriler parametrik testler olan bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA yoluyla incelenmiştir. Veri analizi sürecinde LISREL ve SPSS paket programları kullanılmıştır.

Bulgular

Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada ilk araştırma sorusu Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesidir. Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerine ilişkin yapılan betimsel istatistiklere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Temel Eğitim Bölümü Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Temel Eğitim	N	Min	Max	\bar{X}	Ss
GMK	366	1.00	5.00	3.89	0.86
ESMK	366	1.00	5.00	3.24	0.96
ÖİMK	366	1.00	5.00	3.72	1.00
MVMK	366	1.00	5.00	3.99	0.86
KGMK	366	1.00	5.00	3.70	1.19
AMK	366	1.00	5.00	2.72	1.18
UMK	366	1.00	5.00	3.63	0.98
OYMK	366	1.00	5.00	3.33	1.03
MKÖ Toplam	366	1.02	4.94	3.53	0.71

Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerine ilişkin yapılan betimsel istatistikler sonucunda öğretmen adaylarının ESMK ($\bar{x}=3.24$), AMK($\bar{x}=2.72$) ve OYMK ($\bar{x}=3.33$) açısından orta düzeyde kaygıya sahip oldukları görülürken diğer alt faktörler ile toplam kaygı bakımından düşük düzeyde kaygıların olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının orta düzeyde kaygı sahibi oldukları üç alt faktör incelendiğinde ESMK ($\bar{x}=3.24$) ve OYMK ($\bar{x}=3.33$) göre AMK ($\bar{x}=2.72$) düzeylerinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Diğer taraftan en az kaygı düzeyinin ise MVMK ($\bar{x}=3.99$) alt boyutunda olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan SÖ Lisans Programına devam eden öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

SÖ Lisans Programı Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

SÖ	N	Min	Max	\bar{X}	Ss
GMK	170	1.00	5.00	3.82	0.89
ESMK	170	1.00	5.00	3.19	0.99
ÖİMK	170	1.00	5.00	3.71	1.05
MVMK	170	1.00	5.00	3.93	0.94
KGMK	170	1.00	5.00	3.60	1.22

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

AMK	170	1.00	5.00	2.66	1.11
UMK	170	1.00	5.00	3.58	1.02
OYMK	170	1.00	5.00	3.34	1.00
MKÖ Toplam	170	1.08	4.94	3.48	0.74

Tablo 3'e göre SÖ Lisans Programına devam eden öğretmen adaylarının ESMK ($x=3.19$), AMK ($x=2.66$) ve OYMK ($x=3.34$) düzeylerinin orta düzeyde olduğu, diğer alt faktörler ve toplam kaygı düzeyi ($x=3.48$) açısından düşük düzeyde kaygıların olduğu görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan OÖÖ Lisans Programına devam eden öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4*OÖÖ Lisans Programı Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

OÖÖ	N	Min	Max	\bar{x}	Ss
GMK	196	1.00	5.00	3.94	0.83
ESMK	196	1.14	5.00	3.26	0.93
ÖİMK	196	1.00	5.00	3.72	0.96
MVMK	196	1.00	5.00	4.03	0.79
KGMK	196	1.00	5.00	3.78	1.16
AMK	196	1.00	5.00	2.77	1.23
UMK	196	1.00	5.00	3.66	0.94
OYMK	196	1.00	5.00	3.31	1.05
MKÖ Toplam	196	1.02	5.00	3.56	0.69

Tablo 4'e göre OÖÖ Lisans Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ESMK ($x=3.26$), AMK ($x=2.77$) ve OYMK ($x=3.31$) düzeylerinin orta düzeyde olduğu, diğer alt faktörler ve toplam kaygı düzeyi açısından düşük düzeyde kaygıların olduğu görülmüştür.

Temel Eğitim Bölümüne (OÖÖ ve SÖ) devam eden öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri arasındaki farklılaşmayı görmek için yapılan t testi sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Programlarına Göre Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
GMK						
OÖÖ	196	3.94	0.83			
SÖ	170	3.82	0.89	364	1.351	.177
ESMK						
OÖÖ	196	3.27	0.93			
SÖ	170	3.20	0.99	364	0.694	.488
ÖİMK						
OÖÖ	196	3.72	0.96			
SÖ	170	3.71	1.05	364	0.133	.894
MVMK						
OÖÖ	196	4.03	0.79			
SÖ	170	3.94	0.94	364	0.990	.323
KGMK						
OÖÖ	196	3.78	1.16			
SÖ	170	3.60	1.22	364	1.454	.147
AMK						
OÖÖ	196	2.78	1.23			
SÖ	170	2.67	1.11	364	0.895	.371
UMK						
OÖÖ	196	3.67	0.94			
SÖ	170	3.58	1.02	364	0.804	.422
OYMK						
OÖÖ	196	3.31	1.05			
SÖ	170	3.34	1.00	364	-0.246	.806
Genel Kaygı						
OÖÖ	196	3.56	0.69			
SÖ	170	3.48	0.74	364	1.073	.284

$p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa göre mesleki kaygı düzeyleri açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Araştırmada Temel Eğitim Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin farklı değişkenlere göre nasıl değiştiğini incelemek için mezun olunan lise türü, programı isteyerek seçme durumu, programdan memnun olma durumu, sınıf düzeyi (1. Sınıf ve 4. Sınıf), cinsiyet, daha önce bir işte çalışmış olma durumu, en uzun süre yaşanan yer ve ekonomik durum değişkenlerine göre analizler yapılmıştır. Her iki lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre mesleki kaygı düzeylerine ilişkin bulgulara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
GMK						
AÖL/ ML	175	3.85	0.92			
Diğer	188	3.92	0.80	361	-0.747	.456
ESMK						
AÖL/ ML	175	3.20	0.96			
Diğer	188	3.28	0.97	361	-0.834	.405
ÖİMK						
AÖL/ ML	175	3.64	1.09			
Diğer	188	3.79	0.91	361	-1.446	.149
MVMK						
AÖL/ ML	175	3.93	0.87			
Diğer	188	4.04	0.85	361	-1.247	.213
KGMK						
AÖL/ ML	175	3.63	1.25			
Diğer	188	3.76	1.13	361	-1.056	.291
AMK						
AÖL/ ML	175	2.68	1.24			
Diğer	188	2.78	1.12	361	-0.794	.428
UMK						
AÖL/ ML	175	3.58	1.02			
Diğer	188	3.67	0.95	361	-0.834	.405
OYMK						
AÖL/ ML	175	3.29	1.04			
Diğer	188	3.35	1.02	361	-0.617	.537
Genel Kaygı						
AÖL/ ML	175	3.47	0.75			
Diğer	188	3.57	0.68	361	-1.329	.185

$p < .05$

Tablo 6'da yer alan tüm alt boyutlar ve genel kaygı düzeyine ilişkin incelemelerde öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre mesleki kaygı düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Temel Eğitim Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının programlarını isteyerek seçme durumların göre mesleki kaygı düzeylerine ilişkin bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının Programlarını İsteyerek Seçme Durumlarına Göre Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
GMK						
İsteyerek seçenler	276	3.97	0.81			
İsteyerek seçmeyenler	89	3.62	0.94	363	3.111	.002*
ESMK						
İsteyerek seçenler	276	3.33	0.91			
İsteyerek seçmeyenler	89	2.91	1.04	363	3.644	.000*
ÖİMK						
İsteyerek seçenler	276	3.77	0.97			
İsteyerek seçmeyenler	89	3.54	1.09	363	1.765	.080
MVMK						
İsteyerek seçenler	276	4.03	0.82			
İsteyerek seçmeyenler	89	3.84	0.97	363	1.744	.082
KGMK						
İsteyerek seçenler	276	3.79	1.15			
İsteyerek seçmeyenler	89	3.38	1.24	363	2.876	.004*
AMK						
İsteyerek seçenler	276	2.80	1.15			
İsteyerek seçmeyenler	89	2.47	1.21	363	2.323	.021*
UMK						
İsteyerek seçenler	276	3.79	0.88			
İsteyerek seçmeyenler	89	3.13	1.10	363	5.090	.000*
OYMK						
İsteyerek seçenler	276	3.35	1.00			
İsteyerek seçmeyenler	89	3.25	1.09	363	.793	.428
Genel Kaygı						
İsteyerek seçenler	276	3.60	0.67			
İsteyerek seçmeyenler	89	3.27	0.77	363	3.917	.000*

*: $p < .05$

Tablo 7’de yer alan, öğretmen adaylarının programlarını isteyerek seçme durumlarına göre mesleki kaygı düzeyleri incelendiğinde GMK, ESMK, KGMK, AMK ve UMK alt boyutlarıyla birlikte toplam kaygı düzeylerinin öğrenim gördükleri programı isteyerek seçmeyen öğretmen adaylarında daha yüksek olduğu görülmüştür ($t(363)= 3.111$ GMK, 3.644 ESMK, 2.876 KGMK, 2.323 AMK, 5.090 UMK, 3.917 GK, $p < .05$).

Her iki lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının programlarından memnun olma durumların göre mesleki kaygı düzeylerine ilişkin bulgulara Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının Programlarından Memnun Olma Durumlarına Göre Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
GMK						
Mem. olanlar	315	3.92	0.82			
Mem. olmayanlar	50	3.68	1.06	363	1.543	.128
ESMK						
Mem. olanlar	315	3.29	0.92			
Mem. olmayanlar	50	2.90	1.14	363	2.245	.028*
ÖİMK						
Mem. olanlar	315	3.72	0.99			
Mem. olmayanlar	50	3.71	1.09	363	0.050	.960
MVMK						
Mem. olanlar	315	4.01	0.82			
Mem. olmayanlar	50	3.86	1.05	363	1.186	.236
KGMK						
Mem. olanlar	315	3.73	1.17			
Mem. olmayanlar	50	3.52	1.33	363	1.149	.251
AMK						
Mem. olanlar	315	2.79	1.19			
Mem. olmayanlar	50	2.36	1.08	363	2.351	.019*
UMK						
Mem. olanlar	315	3.75	0.90			
Mem. olmayanlar	50	2.90	1.11	363	5.116	.000*
OYMK						
Mem. olanlar	315	3.36	1.01			
Mem. olmayanlar	50	3.11	1.10	363	1.593	.112
Genel Kaygı						
Mem. olanlar	315	3.57	0.68			
Mem. olmayanlar	50	3.26	0.84	363	2.910	.004*

*: $p < .05$

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının programlarından memnun olma durumlarına göre ESMK, AMK ve UMK alt boyutlarıyla birlikte toplam kaygı düzeylerinin programından memnun olmayan öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmüştür ($t(363) = 2.245$ ESMK, 2.351 AMK, 5.116 UMK, 2.910 GK, $p < .05$).

Her iki lisans programına devam eden öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre mesleki kaygı düzeylerine ilişkin bulgulara Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
GMK						
1.sınıf	185	3.73	0.87			
4.sınıf	181	4.05	0.82	364	-3.654	.000*
ESMK						
1.sınıf	185	3.10	1.00			
4.sınıf	181	3.38	0.99	364	-2.789	.006*
ÖİMK						
1.sınıf	185	3.55	0.97			
4.sınıf	181	3.88	1.01	364	-3.158	.002*
MVMK						
1.sınıf	185	3.89	0.89			
4.sınıf	181	4.09	0.82	364	-2.177	.030*
KGMK						
1.sınıf	185	3.55	1.23			
4.sınıf	181	3.85	1.12	364	-2.455	.015*
AMK						
1.sınıf	185	2.69	1.11			
4.sınıf	181	2.76	1.25	364	-0.541	.589
UMK						
1.sınıf	185	3.61	0.99			
4.sınıf	181	3.64	0.98	364	-0.284	.776
OYMK						
1.sınıf	185	3.16	1.01			
4.sınıf	181	3.50	1.01	364	-3.165	.002*
Genel Kaygı						
1.sınıf	185	3.41	0.68			
4.sınıf	181	3.64	0.73	364	-3.141	.002*

$p < .0564$

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıflarına göre mesleki kaygı düzeylerinin GMK, ESMK, ÖİMK, MVMK, KGMK ve OYMK alt boyutlarıyla birlikte toplam kaygı düzeylerinin birinci sınıfa devam eden öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmüştür ($t(364) = -3.654$ GMK, -2.789 ESMK, -3.158 ÖİMK, -2.177 MVMK, -2.455 KGMK, -3.165 OYMK, -3.141 GK, $p < .05$).

Her iki lisans programına devam eden öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre mesleki kaygı düzeylerine ilişkin bulgulara Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
GMK						
Kadın	271	3.86	0.83			
Erkek	92	3.96	0.95	361	-0.880	.379
ESMK						
Kadın	271	3.24	0.93			
Erkek	92	3.26	1.04	361	-0.180	.857
ÖİMK						
Kadın	271	3.64	1.00			
Erkek	92	3.92	0.99	361	-2.272	.024*
MVMK						
Kadın	271	3.96	0.84			
Erkek	92	4.09	0.88	361	-1.207	.228
KGMK						
Kadın	271	3.64	1.21			
Erkek	92	3.85	1.12	361	-1.498	.136
AMK						
Kadın	271	2.62	1.11			
Erkek	92	3.03	1.33	361	-2.671	.008*
UMK						
Kadın	271	3.55	1.02			
Erkek	92	3.88	0.82	361	-3.140	.002*
OYMK						
Kadın	271	3.34	0.99			
Erkek	92	3.34	1.12	361	-0.028	.978
Genel Kaygı						
Kadın	271	3.48	0.69			
Erkek	92	3.67	0.76	361	-2.130	.034*

$p < .05$

Çalışma grubunda yer alan 3 katılımcının cinsiyete ilişkin bilgi vermek istememesinden kaynaklı olarak cinsiyete göre mesleki kaygı düzeyinde farklılık olup olmadığına ilişkin analizler 363 kişi üzerinden yapılmıştır. Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre ÖİMK, AMK ve UMK alt boyutlarıyla birlikte toplam kaygı düzeyleri açısından kadın öğrencilerin daha kaygılı olduğu görülmüştür ($t(361) = -2.272$ ÖİMK, -2.671 AMK, -3.140 UMK, -2.130 GK, $p < .05$)

Her iki lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının daha önce bir işte çalışmış olma durumlarına göre mesleki kaygı düzeylerine ilişkin bulgulara Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmen Adaylarının Daha Önce Bir İşte Çalışmış Olma Durumlarına Göre Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
GMK						
İşte çalışmış olma	136	4.07	0.73	363	3.463	.001*
Deneyimsiz	229	3.77	0.91			
ESMK						
İşte çalışmış olma	136	3.29	1.04	363	0.794	.427
Deneyimsiz	229	3.20	0.91			
ÖİMK						
İşte çalışmış olma	136	3.91	0.92	363	3.021	.003*
Deneyimsiz	229	3.60	1.03			
MVMK						
İşte çalışmış olma	136	4.07	0.81	363	1.479	.140
Deneyimsiz	229	3.93	0.88			
KGMK						
İşte çalışmış olma	136	3.89	1.02	363	2.626	.009*
Deneyimsiz	229	3.57	1.26			
AMK						
İşte çalışmış olma	136	2.91	1.25	363	2.156	.032*
Deneyimsiz	229	2.62	1.12			
UMK						
İşte çalışmış olma	136	3.78	0.90	363	2.230	.026*
Deneyimsiz	229	3.54	1.02			
OYMK						
İşte çalışmış olma	136	3.40	1.01	363	1.104	.270
Deneyimsiz	229	3.28	1.03			
Genel Kaygı						
İşte çalışmış olma	136	3.67	0.67	363	2.919	.004*
Deneyimsiz	229	3.44	0.73			

$p < .05$

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen adaylarının GMK, ÖİMK, KGMK, AMK, UMK ve OYMK alt boyutlarıyla birlikte toplam kaygı düzeylerinin daha önce herhangi bir işte çalışmayan öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmüştür ($t(363) = 3.463$ GMK, 3.021 ÖİMK, 2.626 KGMK, 2.156 AMK, 2.230 UMK, 2.919 GK, $p < .05$).

Her iki lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının en uzun süreli yaşadıkları yere göre mesleki kaygı düzeylerine ilişkin bulgulara Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmen Adaylarının En Uzun Süreli Yaşadıkları Yere Göre Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
GMK						
Gruplararası	7.796	2	3.898			
Gruplarıçi	263.446	363	.726	5.371	.005	Köy/belde/kasaba<İL
Toplam	271.242	365				
ESMK						
Gruplararası	2.301	2	1.151			
Gruplarıçi	338.251	363	.932	1.235	.292	-
Toplam	340.552	365				
ÖİMK						
Gruplararası	3.034	2	1.517			
Gruplarıçi	366.888	363	1.011	1.501	.224	-
Toplam	369.922	365				
MVMK						
Gruplararası	4.812	2	2.406			
Gruplarıçi	267.977	363	.738	3.259	.040	-
Toplam	272.789	365				
KGMK						
Gruplararası	1.768	2	.884			
Gruplarıçi	518.406	363	1.428	.619	.539	-
Toplam	520.174	365				
AMK						
Gruplararası	7.098	2	3.549			
Gruplarıçi	504.750	363	1.390	2.552	.079	-
Toplam	511.849	365				
UMK						
Gruplararası	.164	2	.082	.084	.919	
Gruplarıçi	353.775	363	.975			
Toplam	353.939	365				
OYMK						
Gruplararası	2.372	2	1.186			
Gruplarıçi	385.281	363	1.061	1.117	.328	-
Toplam	387.654	365				
Genel Kaygı						
Gruplararası	2.728	2	1.364			
Gruplarıçi	185.570	363	.511	2.668	.071	-
Toplam	188.298	365				

$p < .05$ **Ek A: En uzun süreli yaşanan yer değişkenine ilişkin betimsel istatistiklerin yer aldığı tablo (Tablo A1) ek olarak verilmiştir.

Yapılan ANOVA analizleri için Tip I hatanın önüne geçmek adına Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Yeni anlamlılık düzeyi $p=0.016$ olarak belirlenmiştir. Tablo 12’de belirtildiği üzere mesleki kaygı alt boyutlarından sadece GMK alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F(2,363) = 5.371; p<.016$]. GMK alt boyutu için post hoc testleri yürütülmüştür. Sonuç olarak varyans eşleşliği sağlanamadığı ve örneklem grupları eşit olmadığı için daha tutucu bir test olan Tamhane izleme testi yapılmış ve öğretmen adaylarından en uzun süre ile ilde yaşayanlar ile köy/belde/kasabada yaşayanların ortalamaları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. İl ($X=4.01$) ve köy/belde/kasaba ($X=3.66$) ortalamaları köy/belde/kasabada yaşayan öğretmen adaylarının GMK’larının daha yüksek olduğu göstermektedir. Fakat etki büyüklüğü hesaplandığında $\eta^2=.029$ elde edilmiştir. Elde edilen bu değer düşük etki gücünü ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının en uzun süreli yaşadıkları yerin görev merkezli kaygıları üzerindeki etkisinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Bu durum en uzun süre yaşanan yer değişkeninin GMK puanlarını düşük bir düzeyde açıklayabildiği şeklinde yorumlanabilir.

Her iki lisans programına devam eden öğretmen adaylarının ekonomik durumlarına göre mesleki kaygı düzeylerini gösteren bulgulara Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmen Adaylarının Ekonomik Durumlarına Göre Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
GMK						
Düşük Gelir	51	3.80	0.97			
Orta-yüksek Gelir	315	3.90	0.84	364	-.814	.416
ESMK						
Düşük Gelir	51	3.16	1.04			
Orta-yüksek Gelir	315	3.24	0.95	364	-.604	.546
ÖİMK						
Düşük Gelir	51	3.68	1.11			
Orta-yüksek Gelir	315	3.72	0.98	364	-.217	.828
MVMK						
Düşük Gelir	51	4.00	1.00			
Orta-yüksek Gelir	315	3.98	0.84	364	.137	.891
KGMK						
Düşük Gelir	51	3.63	1.32			
Orta-yüksek Gelir	315	3.70	1.17	364	-.431	.666
AMK						
Düşük Gelir	51	2.51	1.05			
Orta-yüksek Gelir	315	2.75	1.20	364	-1.363	.174
UMK						

(devam ediyor)

Tablo 13 (devam)

Düşük Gelir	51	3.73	1.03	364	.774	.441
Orta-yüksek Gelir	315	3.61	0.97			
OYMK						
Düşük Gelir	51	3.40	1.04	364	.584	.559
Orta-yüksek Gelir	315	3.31	1.02			
Genel Kaygı						
Düşük Gelir	51	3.49	0.80	364	-.367	.714
Orta-yüksek Gelir	315	3.53	0.70			

$p < .05$

Tablo 13 incelendiğinde öğretmen adaylarının ekonomik durumlarına göre mesleki kaygı düzeyleri açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İç Anadolu ve Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki birer üniversitenin OÖÖ ve SÖ Programlarına devam eden gönüllü 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarıyla ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği'nde (MKÖ) yer alan alt boyutlar aracılığıyla incelenen öğretmen adaylarının kaygı düzeylerine ilişkin bulgular özetlendiğinde, Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinde öğrenim gördükleri program, mezun oldukları lise türü, ve ailelerinin ekonomik durumu açısından bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak, programı isteyerek seçme, programdan memnun olma gibi motivasyonel durumlar ve en uzun süre yaşadıkları yer, cinsiyet, sınıf, daha önce çalışmış olma gibi kişisel özellikler açısından genel kaygı ve kaygının ekonomik/ sosyal, atanma gibi çeşitli alt boyutlarda farklılıklara sahip oldukları görülmüştür.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular ilgili alanyazınla birlikte değerlendirildiğinde, ilginç bir tablo ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmeden önce bu mesleği seçmedeki motivasyon kaynaklarının öğretmenliğin ekonomik/sosyal boyutları, saygın bir meslek olması, atanma oranının yüksek olması ve adayların çocukları sevmeleri olduğu görülmüştür (Deliveli, 2021; Özcan ve Eramıl, 2018; Yurdakal, 2019). Öğretmenlik mesleğiyle ilgili hizmet öncesi eğitime başladıktan sonra ise yine aynı boyutlarda (ESMK, OYMK ve AMK) kaygı yaşamaktadırlar. Bu durum şu soruyu da beraberinde getirmektedir: Meslek seçiminde belirleyici motivasyon öğelerinin (Yurdakal, 2019) hizmet öncesi eğitimde kaygıya dönüşmesinde hangi faktörler rol oynamaktadır? Bu sorunun çeşitli açıklamaları olabilir. Bu açıklamalardan biri, kaygının sosyal-toplumsal boyutuna yapılacak göndermeyle (Boiger ve Mesquita, 2012), toplumda temel eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları durumlarla ilişkili olabileceğidir. Toplumda temel eğitimin önemli iki paydaşı olan okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları durumlar, öncelikle ekonomik kazanımlar ve öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile doğru orantılıdır (Özdemir ve

Orhan, 2019; Ünsal, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak 2017 yılında yayımlanan beş yıllık Öğretmen Strateji Belgesinde yer alan üç amaçtan sonuncusu, öğretmenliğe yönelik algının iyileştirilmesi ve statüsünün güçlendirilmesi gerektiğidir. Bu amaçla sadece toplumda değil, aynı zamanda eğitim sisteminin kendisi içerisinde ve Türkiye Cumhuriyeti'nin en büyük topluluklarından biri olan öğretmenler arasında da mesleki algının iyileştirilmesi ve statüsünün güçlendirilmesi hedeflenmektedir (Öğretmen Strateji Belgesi, 2017). Öğretmenlik mesleği her ne kadar uzmanlık gerektiren meslekler statüsünde yer alsa da öğretmenler toplumun gözünde mesleklerinin değerini kaybettiğini düşünmektedirler (Yüksel ve Denктаş, 2021). Bununla beraber, okul öncesi öğretmenleri toplumda “bakıcı” gözüyle görüldüklerini dile getirerek bu bakış açısından rahatsızlıklarını vurgulamaktadırlar (Can ve Kılıç, 2019). Benzer şekilde, farklı meslek gruplarından anneler de okul öncesi öğretmenlerinin toplumda bakıcı gözüyle görüldüklerini aktarmışlardır (Türkoğlu, 2018). Oysa okul öncesi öğretmenleri, toplumda uzmanlık mesleklerinden biri olan öğretmen olarak kabul görmek istemektedirler (Ertürk, 2012). Buna ek olarak, okul öncesi öğretmenlerinin lisans programlarında alan uzmanlarından aldıkları eğitimi sınıflarına yansıtmak istemelerinden kaynaklı stres yaşadıkları da belirtilmektedir (Mahmood ve Sak, 2019). Lisans eğitimlerinde hem pedagojik hem gelişimsel hem ebeveyn katılımının önemine değinen hem de bilimsel gelişmelere uygun bir süreci yaşamaları, öğretmen olarak rollerinin farkında olmalarını sağlamaktadır (Ertürk ve diğ., 2014). Temel eğitimin önemli diğer paydaşı olan sınıf öğretmenlerinin ise 20.yüzyılın son yıllarından (Ünsal ve Aktaş, 1999) günümüze değin (Alıcı ve Yalçinkaya, 2019; Aslan ve Ağiroğlu-Bakır, 2018; Kozan ve diğ., 2021) mesleki olarak yaşadıkları zorluklar, öğrencilerle olan ilişkiler, iş koşulları, iş yükü, veliler ile olan ilişkiler ve diğer öğretmenler ile olan ilişkiler olarak sıralanmaktadır. Benzer şekilde farklı ülkelerde ilkokul, ortaokul veya liselerde görev yapan öğretmenler, mesleki stres kaynakları olarak yönetim ile iletişim- etkileşim, öğrencilerin bireysel zorlukları, öğretmen algıları ve devlet yetkilerini belirtmişlerdir (Haydon ve diğ., 2018; Kim ve diğ., 2022; Skaalvik ve Skaalvik, 2015).

Bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının ekonomik kazanımlar açısından kaygılarının orta düzeyde bulunmasının sebeplerinden biri, özel okullar ile kamu okulları arasındaki öğretmen maaş farklılığı olabilir. Bazı çalışmalar özel okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin kamu okullarında çalışan öğretmenlere oranla daha çok mesleki stres yaşadıklarını vurgularken (Kozan ve diğ., 2021) bazıları da tam tersi bir sonuç ortaya koymaktadır (Güneş, 2021). Bu farklılıklar, ekonomik sebeplere ek olarak, öğretmen saygınlığı, algılanan iş yükü, aileler ve meslektaşlarla ilişkiler, okul yönetimi ile ilişkilerle açıklanabilmektedir (Deliveli, 2021; Koşar, 2018). Ekonomik kaygının orta düzeyde olması ile atanma kaygısının orta düzeyde bulunması da ilişkili olabilir. Temel Eğitim Bölümü adaylarının atanma merkezli kaygılarının yüksek olması, bir kamu okulunda görev yapmayı planladıkları şeklinde yorumlanabilir. Her ne kadar temel eğitim düzeyinde kamu okullarına atanma, branş öğretmenlerine oranla daha yüksekse de gittikçe artan mezun sayısı, farklı disiplinlerden atama yapılması gibi bazı durumların kamu okullarında görev yapabilmek için gerekli Kamu

Personeli Seçme Sınav (KPSS) puanını alamama endişesi oluşturduğu düşünülebilir (Deliveli, 2021; Ünsal, 2018; Yılmaz, 2019). Okul Öncesi Öğretmenliği açısından ele alındığında, Talim ve Terbiye Kurulunun 20.02.2014 tarih ve 9 sayılı Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları kararında belirtildiği üzere, Okul Öncesi Öğretmenliği ya da Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanından mezun olanların, Kamu Personeli Seçme Sınavından (KPSS) yeterli puanı almaları durumunda okul öncesi öğretmeni olarak atanabildikleri görülmektedir. 2018 yılında İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi (AUZEF) bünyesinde açılan Çocuk Gelişimi Açıköğretim Lisans Programı, sınavsız geçişle ikinci üniversite imkânı sağlamaktadır. Okul Öncesi Öğretmenliği Programından mezun olan öğretmen adayları, 1500 kişilik öğrenci kontenjanı olan açıköğretim programından (YÖK, 2022) mezun olacak olan adayların da atanma sürecine dahil olmasıyla atanma sürecinde çeşitli sorunlar yaşayacaklarını düşünebilirler ve bu düşünceleri atanmayla ilgili kaygı hissetmelerine sebep olabilir.

Araştırmanın veri analizinden elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde mesleki kaygı düzeylerinin öğretmen adaylarının programları, mezun oldukları lise türü ve ailelerinin ekonomik durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu bulgu, alanyazınla uyumlu bulunurken (Korucu ve Biçer, 2017), Gümrükçü-Bilgici ve Deniz (2016a) ve Gümrükçü-Bilgici ve Deniz'in (2016b) çalışmalarının sonuçlarıyla farklılıklar göstermektedir. Bu farklılık, bu çalışmadaki katılımcıların Temel Eğitim Bölümü öğrencisi (1. ve 4. sınıf), diğer çalışmalardaki katılımcıların ise Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencisi (1. ve 3. sınıf) olmasından kaynaklanabileceği gibi, katılımcıların demografik bilgilerindeki (mezun olunan lise türü) farklılıktan da kaynaklanmış olabilir. Son sınıfta yürütülen Öğretmenlik Uygulaması dersi, öğretmen adaylarının mesleki kaygılarında mezun olunan lise türünün etkisini azaltmış olabilir. Çocuklarla etkileşilen bir deneyime sahip olma, eğitimleri süresince derslerde öğrendiklerini deneyimleme fırsatı sunmakta, çocukları gözlemleme, öğretmen olarak kendi sınırlarını ve sınırlıklarını fark ederek eksiklerini giderme şansı tanımaktadır.

Diğer bir bulgu, öğrenim gördükleri programları isteyerek seçmeyen öğretmen adaylarının GMK, ESMK, KGMK, AMK ve UMK düzeyleri ile birlikte toplam mesleki kaygı düzeylerinin öğrenim gördükleri programları isteyerek seçen öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrenim gördükleri programdan memnun olmayan öğretmen adaylarının GMK, AMK, UMK ile birlikte toplam mesleki kaygı düzeyleri, memnun olan öğretmen adaylarından daha yüksektir. İlgili alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Akalın, 2006; Gümrükçü-Bilgici ve Deniz, 2016b). Bu bulgu ise, öğretmenlik mesleğiyle ilgili kariyer planlamasının henüz bir meslek ya da kariyer başvurusu yapmadan önce, bireyin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yapılması gerekliliğine işaret etmektedir (Gerçek, 2018; Özcan ve Eranıl, 2018; Pişkin ve Parlar, 2021; Yurdakal, 2019).

Bulgular sınıf düzeyine göre değerlendirildiğinde, 1. sınıfa devam eden öğretmen adayları GMK, ESMK, ÖİMK, MVMK, KGMK, OYMK ve toplam

mesleki kaygı düzeyi açısından 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarından daha fazla kaygı duymaktadırlar. AMK ve UMK açısından ise sınıf bazında herhangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bu bulgu, çalışılan konuyla ilgili alanyazında yer alan diğer çalışmalarla benzerlik gösterdiği gibi (Yılmaz, 2019) farklılık da (Gümrükçü-Bilgici ve Deniz, 2016b) göstermektedir. Görülen farklılığın çeşitli sebepleri olabilir. Atanma merkezli kaygıda sınıf düzeyine göre farklılaşma olmaması, her iki lisans programından mezun olanların atanmayla ilgili benzer kaygılara sahip olmasıyla açıklanabilir. Bu durum, birinci sınıfların mezun olacağı dönemde kamuya bağlı okullara yapılacak atama sayısı ile mezun sayısı arasındaki farkın gittikçe artacak olmasından kaynaklanıyor olabilir. Diğer taraftan, son sınıfa gelen öğretmen adaylarının özel sektörde istihdam olanaklarının ya da farklı kariyer seçeneklerindeki sınırlılıkların farkında olmaları da bu bulgu için açıklayıcı olabilir.

Bulgular cinsiyet bağlamında ele alındığında ise kadın öğretmen adaylarının ÖİMK, AMK, UMK ve toplam mesleki kaygı düzeyleri açısından erkek öğretmen adaylarına oranla daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgular alanyazındaki bazı çalışmalarla birlikte değerlendirildiğinde önceki çalışmalarda elde edilen bulgularla benzerlikler olduğu gibi, farklılaşan sonuçlar da elde edildiği görülmüştür. Genel kaygı bulgularında cinsiyet açısından bir farklılaşma olmaması (Gümrükçü-Bilgici ve Deniz, 2016a; Gümrükçü-Bilgici ve Deniz, 2016b; Özcan ve diğ., 2018; Yılmaz, 2019) ya da erkek öğretmen adayları lehine yüksek çıkması (Tican, 2020) açılarından farklılık görülmekteyken; kadınlar lehine yüksek çıkması açısından bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Adıgüzelli, 2015; Akgün ve Özgür, 2014; Çubukçu ve Dönmez, 2011; Garcia-Martínez ve diğ., 2021; Kwok ve Ng, 2016; Pierceall ve Keim, 2007; Shaw ve diğ., 2017; Varol ve diğ., 2014). Bu durum, toplumsal cinsiyet açısından bakıldığında, temel eğitim düzeyi öğretmenlik alanlarının kadınlara uygun olduğu düşüncesi (Öngören, 2019; Şeker ve Çapri, 2020; Yalçın ve diğ., 2017) ile açıklanabilir. Uyumlu olmanın kadından beklendiği (Aslan, 2015; Garcia-Martínez ve diğ., 2021), saldırganlığın ise erkekler açısından tolere edilebilir görüldüğü toplumsal kültürde (Aslan, 2015) toplumsal cinsiyet algısının değişmesi zaman almaktadır (Esen ve diğ., 2017; Pekel, 2019). Toplumsal cinsiyetle ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, özellikle kadınların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılarının değişmeye başladığı görülmekteyse de (Esen ve diğ., 2017; Ünal ve diğ., 2017; Pekel, 2019) toplumsal cinsiyetle ilişkili sorumlulukları kadın öğretmen adaylarının daha çok içselleştirdikleri ve kendilerini hem mesleklerinde hem de özel hayatlarında başarılı olmak zorunda hissettikleri (Aslan, 2015; Esen ve diğ., 2017) ortaya çıkmakta; bu durumun ise kaygıya sebep olabileceği düşünülmektedir (Pekel, 2019).

Daha önce herhangi bir işte çalışmamış olan öğretmen adayları GMK, ÖİMK, KGMK, AMK, UMK ve toplam mesleki kaygı düzeyi açısından daha önce herhangi bir işte çalışmış olan adaylardan daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, ilgili alanyazınla uyumludur (An ve diğ., 2021; Ma ve Cavanagh, 2018) ve herhangi bir işte deneyime sahip olmanın önemini ortaya

koymaktadır. Deneyim geliştirmek için çevrimiçi araçlardan yararlanan bir çalışmada geliştirilen sanal staj platformunun öğretmen adaylarında görülen kaygının azalmasında olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur (Theelen ve diğ., 2020). Diğer bir deneyim geliştirme çalışması ise öğretmen adaylarının dahil olduğu eylem araştırmasıdır (Kennedy-Clark ve diğ., 2018) ve eylem araştırması sürecinde tutulan günlüklerin deneyimi yazıya aktarıp saklanması öğretmen adaylarında kaygıyı azalttığı bulunmuştur.

Kaygı, stresi şiddetlendiren güçlü duygusal dinamiklerden biridir (Prilleltensky ve diğ., 2016) ve çalışmanın bulgularının da gösterdiği üzere sadece kişiye özgü sebeplerden kaynaklanmamaktadır. Özellikle mesleki kaygının bireysel olduğu kadar toplumsal etkenleri; duygusal açıdan güçlendirmeye; duygusal boyutu da vardır. Bireysel etkenler, toplumsal açıdan güçlendirmeye; duygusal boyutu da sosyal destek sağlanarak dönüştürülebilir. Temel eğitim öğretmenlerinin, bir bireyin yaşamında, onunla sistemli ve düzenli iletişimde bulunan, onlara yol gösteren, öğrenmelerinde destek sağlayıp güçlendiren ilk profesyoneller oldukları, hatta 26 Ağustos 1924'te Muallimler Birliği Kongresi üyelerine Mustafa Kemal Atatürk'ün söylediği gibi “*yeni neslin onların eseri olacağı*” (Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı [ATAM], 2022) düşünüldüğünde, daha mesleğe başlamadan yaşadıkları mesleki kaygının azaltılmasında anlamlı, evrensel ilerlemeler ve bilimsel gelişmelerle uyumlu adımlar atılmalıdır. Bu adımlar, kişisel-sosyal boyut, bilimsel araştırmalarla var olan durumun ortaya konulması ve iyileştirilebilmesinde etkili yöntemlerin belirlenmesi ve kariyer çalışmaları gibi çeşitli olabilir.

Öğretmen eğitiminde akademik olmayan becerilere ve kişisel gelişime yer verilmesi önerilebilir (Holzberger ve diğ., 2021). Bu adıma yönelik ilk öneri, öğretmen eğitimi programlarında gözlem becerisinin geliştirilmesiyle ilişkilidir. 1. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının henüz anadal dersleri almamakla birlikte herhangi bir uygulama deneyimi yaşamamaları ve bölümlerinin kapsamıyla ilgili tam bilgi sahibi olmamaları kaygı yaşamalarına neden olabilir. Bu süreçte bölüme yeni başlayan öğrenciler için 4 yıllık lisans programına ilişkin bilgileri de içeren kapsamlı bir uyum programı ile ilk yıldan alanı görmeleri için okullarda gözlem yapmalarına fırsat verilebilir. Bu deneyimleri artırmak için yüz yüze ortamlar oluşturulabileceği gibi çevrimiçi, artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ya da yapay zekâ gibi günümüz teknoloji araçlarından yararlanılabilir. Ayrıca öğretmen adaylarıyla küçük gruplar oluşturularak, mesleki kaygıyı bütün alt boyutlarıyla kapsayan çalıştaylar düzenlenerek kendilerinde kaygı yaratan durumları fark etmeleri, tartışmaları ve çözüm önerileri sunabilmeleri sağlanabilir. Daha önce bir işte çalışmış olma durumu öğretmen adayının kendine güvenmesine ve «yapabiliyorum» duygusunu hissetmesini sağlamasıyla ilişkilidir. Öğretmen adayları için özellikle öğrenim gördükleri programlar ile ilişkili, yarı zamanlı çalışabilecekleri iş alanları oluşturulabilir.

Diğer bir adım, sosyal destek ortamının oluşturulmasıdır (Beehr ve McGrath, 1992). Bu adım, kariyer tercihiyle başlayarak hizmet öncesi eğitimi de kapsayacak şekilde ilerlemelidir. Kariyer tercihiyle ilgili olarak kariyer rehberliği çalışmalarının erken yaşlardan itibaren başlaması önerilir. Öğretmen adaylarının lisans eğitimi için program seçimi yaparken gerçekten öğrenim görmek istedikleri alanları seçmek yerine sınavdan aldıkları puanlar doğrultusunda tercih yaparak eğitim fakültelerini tercih etmeleri; öğrenim gördükleri programdan memnun olmamalarına neden olabilir. Bu durum, lisans eğitimi boyunca zorlanmalarını ve mezuniyet sonrası profesyonel olarak sürdürecekleri meslek konusunda kaygı yaşamalarını beraberinde getiriyor olabilir. Bu bağlamda meslek tanıtımı ve seçimine ilişkin kariyer rehberliği çalışmalarının ortaokul düzeyinden itibaren yapılması önerilebilir. Hizmet öncesinde sunulabilecek sosyal destek ise lisans eğitimi sürecinde 4 yılı kapsayan öğretmenlik becerileri, kişisel gelişim vb. başlıklarını içeren; mezun olmak için koşul olabilecek, mesleki açıdan daha donanımlı olmalarına yardımcı olacak «Öğretmen Adayı Portfolyosu» hazırlanması olabilir. Öğretmen adayları arkadaşlarına ve bölümdeki öğretim üyelerine portfolyolarının sunumunu yapabilirler. Yüksek Öğretim Kurumuna «Öğretmen Adayı Portfolyosu»nun bir zorunluluk olarak lisans programlarına eklenmesi önerilebilir.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını inceleyen disiplinlerarası ve kapsayıcı çeşitli bilimsel araştırmalar ve bilimsel çalışmalar yapılması önerilebilir. Öğretmen adaylarının kaygı düzeylerini etkileyen etmenlerin nedenlerinin derinlemesine ortaya konulabilmesi için nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılan çalışmalar planlanabilir. Bunun yanında öğretmen adaylarına 1. sınıfta verilecek kariyer planlama ve duygu düzenleme eğitimleri ile deneysel çalışmalar yürütülebilir. Çalışmanın devamında ise boylamsal etkisi ortaya konulabilir. Öğretmenlik mesleği, içinde çok sayıda branşı barındıran bir meslektir. Temel eğitim kademesiyle birlikte farklı branşlara yönelik öğretmenlik eğitimi alan öğretmen adaylarıyla mesleki kaygı konusunda çalışılarak çok boyutlu bir karşılaştırma yapılabilir. Elde edilen sonuçlar değerlendirilerek bu değerlendirmeler doğrultusunda lisans programlarında yaratıcılık, iletişim, kişisel ve sosyal gelişim, akademik iklim ve kültüre duyarlılık, kapsayıcılık gibi çeşitli düzenlemeler yapılabilir. Bunların yanında, öğretmen adaylarının bilimsel çalışma süreçlerinde aktif rol alması sağlanabilir.

Erken çocukluk döneminden itibaren sistematik biçimde mesleki kariyer planlaması yapılarak bu alana ilişkin temelin oluşturulması hedeflenmelidir. Erken çocukluk sürecinde akademik beceriler kadar sosyal duygusal gelişimin desteklenmesi sayesinde duygu kontrolü sağlama, problem çözmede yetkinlik, duygusal yılmazlık, esnek düşünme becerilerini etkin kullanan bireyler yetişecektir. Bunun yanında stres ve kaygı ile nasıl baş edebileceğine yönelik eğitimlerin verilmesi de önerilebilir. Böylece erken yıllardan itibaren kaygıya ilişkin bedenini ve düşüncelerini kontrol etme becerisi elde eden birey mesleki eğitim aldığı üniversite yıllarında potansiyelini ve becerilerini daha etkili kullanma fırsatı elde edebilecektir.

References

- Adıgüzelli, Y. (2015). Examination of occupational concern of pre-service teachers based on various variables in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 10(4), 397-402. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2075>
- Akalın, Ö. (2006). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki algıları ile geleceğe yönelik umut düzeylerinin karşılaştırılması [The Comparison of professional perception of preschool teachers and their hope levels oriented towards future]* (Tez No. 191749) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Akgün, F. ve Özgür, H. (2014). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki kaygılarının incelenmesi [Examination of the anxiety levels and attitudes of the information technology pre-service teachers towards the teaching profession]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(5), 1206-1223. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/63441>
- Alıcı, B. ve Yalçınkaya, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki doyum ve örgütsel bağlılık düzeylerinin iş stresi düzeylerine göre incelenmesi [Investigation of the teachers' job satisfaction, organizational commitment according to stress levels]. *Folklor/Edebiyat*, 25(97-1), 239-255. <https://doi.org/10.22559/folklor.939>
- American Psychological Association. (2022). Anxiety. <https://www.apa.org/topics/anxiety> adresinden erişilmiştir.
- An, M., Zhang, X. & Ching, F. N. Y. (2021). Pre-service teachers' career values as determinants of career choice satisfaction: A hierarchical regression analysis. *Asia-Pacific Education Researcher*, 30, 431-442. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00529-7>
- Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme [A metaphoric analysis regarding gender perceptions of preservice teachers]. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 363-384. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.2930>
- Aslan, M. ve Ağiroğlu-Bakır, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları örgütsel stres kaynakları [Organizational Stress Sources of Classroom Teachers]. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(4), 349-365. <https://doi.org/10.30703/cije.430748>
- Atanur Başkan, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış [A comparative perspective on the teacher training system in Turkey]. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50255>

- Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı (2022). Muallimler birliği kongresi üyelerine [To the members of the teachers union congress] <https://www.atam.gov.tr/ataturkun-soylev-ve-demecleri/muallimler-birligi-kongresi-uyelerine-adresinden-erisilmistir>.
- Beehr, T. A. & McGrath, J. E. (1992). Social support, occupational stress and anxiety, *Anxiety, Stress & Coping*, 5(1), 7-19. <https://doi.org/10.1080/10615809208250484>
- Behets, D. (1990). Concerns of preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(1), 66-75. <https://doi.org/10.1123/jtpe.10.1.66>
- Boiger, M. & Mesquita, B. (2012). The construction of emotion in interactions, relationships, and cultures. *Emotion Review*, 4(3), 221–229. <https://doi.org/10.1177/1754073912439765>
- Briggs, S. R., & Cheek, J. M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality*, 54(1), 106–148. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1986.tb00391.x>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- Cabı, E. ve Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Occupational anxiety scale for prospective teachers: A study on validity and reliability]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 85-96. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/252-published.pdf>
- Can, E. ve Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri [Pre-school education: Basic problems and solution suggestions]. *Millî Eğitim*, 48(1), 483-519. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/929132>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu G., ve Büyüköztürk Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları [Multivariate statistics for social sciences SPSS and LISREL applications]* (3. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. ve Dönmez, A. (2011). The examination of the professional anxiety levels of teacher candidates. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 7(1), 3 – 25. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63220>
- Deliveli, K. (2021). Sınıf öğretmenleri adaylarının öğretmenlik mesleği konusundaki görüşleri ve geleceğe yönelik beklentileri [Primary school preservice teachers' views on teaching profession and their expectations for the future]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 393-427. <https://doi.org/10.9779/pauefd.774418>

- Erdaş, E., Aşıkuzun, E. ve Recepoğlu, E. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi [Analyzing variables affecting the prospective preschool teachers' anxiety levels]. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 333-356. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9163>
- Erkuş, A. (2021). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırmacı süreci [Scientific researcher process for behavioral sciences]* (7. Baskı). Seçkin Yayınları.
- Ertürk, M. (2012). *Özel ve devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin demografik değişkenlere bağlı olarak mesleki tükenmişlik ve anksiyete düzeylerinin karşılaştırılması [The comparison of occupational burnout and anxiety levels of kindergarden teachers working in private and government schools depending on demographic variables]* (Tez No. 314090) [Yüksek lisans tezi , Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ertürk, G., Özen-Altınkaynak, Ş., Veziroğlu, M. ve Erkan, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerin üniversite deneyimlerinin mesleki yaşantılarına etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [A study on the views of preschool teachers on the effects of their university experiences on their professional lives]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 897-908. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209895>
- Esen, E., Soylu, Y., Siyez, D., M. ve Demirgürz, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet algısının toplumsal cinsiyet rolü ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi [Examination of gender perception of university students according to sex and sex roles]. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 46-63. <http://www.e-ijer.com/en/download/article-file/310185>
- Fırat-Durdukoca, S. ve Demir-Atalay, T. (2019). Occupational anxiety and self-efficacy levels among prospective teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(1), 173-180. DOI: 10.11591/ijere.v8.i1.pp173-180
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A development conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226. <https://doi.org/10.3102/00028312006002207>
- García-Martínez, I., Pérez-Navío, E., Pérez-Ferra, M., & Quijano-López, R. (2021). Relationship between emotional intelligence, educational achievement and academic stress of pre-service teachers. *Behavioral Sciences*, 11(7), 1-14. <https://doi.org/10.3390/bs11070095>
- Gerçek, M. (2018). Mesleki kaygı ve kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkiler: Öğretmen adayları açısından bir inceleme [The relationships between occupational anxiety and career adaptability: A study on pre-service teachers].

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(2), 297-312.
<https://doi.org/10.26468/trakyasobed.401010>

- George, D. & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gökçe, E. ve Erdem, A. (2015). *Etkili öğretmenlik [Effective teaching]*. Desen Yayıncılık.
- Gümrükçü Bilgici, B. ve Deniz, Ü. (2016a). Okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygılarının incelenmesi [Investigation of the future anxieties of pre-school teacher candidates]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2353-2372. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/27735/317867>
- Gümrükçü Bilgici, B. ve Deniz, Ü. (2016b). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının bazı demografik özelliklere göre incelenmesi [Investigation of occupational anxieties of preschool teacher candidates in terms of some demographic features]. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(1), 53-70. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/download/article-file/314280>
- Güneş, A. M. (2021). Özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki [The relationship between burnout levels and classroom management skills of teachers working in private and public schools]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 290-311. DOI: 10.21764/maeuefd.752974
- Haydon, T., Leko, M. M., & Stevens, D. (2018). Teacher stress: Sources, effects, and protective factors. *Journal of Special Education Leadership*, 31(2), 99-107. https://www.researchgate.net/profile/Todd-Haydon/publication/327703860_Teacher_Stress_Sources_Effects_and_Protective_Factors/links/5b9ff5c292851ca9ed11ae5e/Teacher-Stress-Sources-Effects-and-Protective-Factors.pdf
- Holzberger, D., Maurer, C., Kunina-Habenicht, O. & Kunter, M. (2021). Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational-affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on occupational well-being, *Teaching and Teacher Education*, 100, 103285. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103285>
- Izard, C. E. & Buechler, S. (1980). Aspects of consciousness and personality in terms of Differential Emotions Theory. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research, and experience, Volume 1: Theories of emotion* (pp. 165-188). Academic Press.
- İstanbul Üniversitesi Uzaktan Eğitim Fakültesi, (2018). Çocuk gelişimi açık öğretim lisans programı. <https://auzefcocukgelisimilisans.istanbul.edu.tr/tr/content/program-hakkinda/program-hakkinda> adresinden erişilmiştir.

- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Kafkas, M. E., Aak, M., oban, B. ve Karademir, T. (2010). Investigation of the relationship between preservice physical education teachers' sense of self-efficacy and professional concerns. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 11(2), 93-111. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/pdfViewer/index.xhtml?uId=30288&ioM=Paper&preview=true&isViewer=true#pagemode=bookmarks>
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* içinde (ss. 57-83). (4. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (26. Baskı). Nobel Yayınları.
- Kennedy-Clark, S., Eddles-Hirsch, K., Francis, T., Cummins, G., Ferantino, L., Tichelaar, M., & Ruz, L. (2018). Developing preservice teacher professional capabilities through action research. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(9). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n9.3>
- Kim, L. E., Oxley, L. & Asbury, K. (2022). "My brain feels like a browser with 100 tabs open": A longitudinal study of teachers' mental health and well-being during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Psychology*, 92(1), 299-318. <https://doi.org/10.1111/bjep.12450>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practise of structural equation modeling* (2. Baskı). Guilford Publications.
- Korucu, A., T. ve Bier, H. (2017). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı durumları ve teknoloji kabul ve kullanım durumlarının incelenmesi [Investigation of Teacher Candidates' Occupational Anxiety Status and Technology Acceptance and Condition of Use]. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(3), 111-124. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/391358>
- Koşar, D. (2018). The examination of the professional anxiety levels of teacher candidates. *Türk Bilim Araştırma Vakfı (TÜBAV)*, 11(1), 87-99. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/448404>
- Kozan, D., Şahin-Zeteroğlu, E., ve Emeksever, A. (2021). The relationship between creativity and burnout levels of preschool and primary school teachers working in private and public schools. *Manisa Celal Bayar University Journal of the Faculty of Education*, 9(2), 27-42. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.946712>
- Kwok, J. M. Y., & Ng, D. K. S. (2016). A study of the perceived stress level of university students in Hong Kong. *International Journal of Psychological Studies*, 8(4), 91-106. <http://dx.doi.org/10.5539/ijps.v8n4p91>

- Ma, K., & Cavanagh, M. S. (2018). Classroom ready? pre-service teachers' self-efficacy for their first professional experience placement. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.8>
- Mahmood, S. M. R. & Sak, R. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examination of Relationship between Preschool Teachers' Job Burnout Level and Organizational Cynicism Attitudes]. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2243-2259. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3451>
- Mandler, G. (1980). The generation of emotion: A psychological theory. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research, and experience, Volume 1: Theories of emotion* (pp. 219-243). Academic Press.
- McCormack, A. (1996). Exploring the developmental view of the perceived concerns of preservice teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 24(3), 259-268. <https://doi.org/10.1080/1359866960240304>
- Meek, A.,G. & Behets, D. (1999). Physical education teachers' concerns towards teaching. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 497-505. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00061-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00061-4)
- Milli Eğitim Bakanlığı (MONE). (2013). *Okul öncesi eğitim programı [Preschool education program]*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden erişilmiştir.
- National Association for the Education of Young Children (2009). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age 8. Position Statement. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Öğretmen Strateji Belgesi: 2017 – 2023 [Teacher strategy document: 2017-2023] (2017).https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf adresinden erişilmiştir.
- Öngören, S. (2019). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına göre okul öncesi öğretmenliğine ilişkin görüşleri [Teacher candidates' views on preschool teaching according to social gender perceptions]. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1773-1796. <https://doi.org/10.26466/opus.516102>
- Özcan, M. ve Eranıl, A. K. (2018). Meslek seçimi kapsamında: Anne baba tutumu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum [Within profession choice: Parental attitude and attitudes towards teaching profession]. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1291-1304. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/503713>

- Özcan, M., Özbilen, F. M. ve Eranıl, A., K. (2018). An investigation of professional anxiety levels of candidate teachers. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(31), 495-508. https://www.researchgate.net/profile/Anil-Eranil/publication/326016850_An_Investigation_of_Professional_Anxiety_Levels_of_Candidate_Teachers/links/5b33a9214585150d23d6b365/An-Investigation-of-Professional-Anxiety-Levels-of-Candidate-Teachers.pdf
- Özdemir, T. Y. ve Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğinin imajı” hakkındaki görüşleri [The opinions of the teachers on “the image of the teaching profession”]. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 824-846. <https://doi.org/10.24315/tred.532641>
- Pehlevan, Z., Mustu, E. ve Çepikkurt, F. (2017). Examination of occupational anxiety levels and academic self-efficacy of physical education teacher candidates. *Universal Journal of Educational Research*, 5(11), 1926-1939. DOI: 10.13189/ujer.2017.051109
- Pekel, E. (2019). Toplumsal cinsiyet rolleri ve kadının çalışma hayatındaki konumu [Social Gender Roles And Women's Position In Working Life]. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 30-39. http://ibaness.org/bnejss/2019_05_01/03_Pekel.pdf
- Pierceall, E., A., & Keim, M. C. (2007). Stress and coping strategies among community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(9), 703-712. <https://doi.org/10.1080/10668920600866579>
- Pişkin, Z. ve Parlar, H. (2021). Toplumsal statü ve algı açısından öğretmenlik mesleğinin incelenmesi [Investigation of teaching profession in terms of social status and perception]. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 4(1), 01-28. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1200626>
- Prilleltensky, I., Neff, M. & Bessell, A. (2016). Teacher stress: What it is, why it's important, how it can be alleviated, *Theory Into Practice*, 55(2), 104-111. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148986>
- Scott, J. P. (1980). The function of emotions in behavioral systems: A Systems Theory analysis. In R. Plutchik & H. Kellerman (Ed.), *Emotion: Theory, research, and experience, Volume 1: Theories of emotion* (pp. 35-56). Academic Press.
- Serin, M. K., Güneş, A. M., ve Değirmenci, H. (2015). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleğe yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki [The relationship between the attitudes towards teaching profession and the anxiety level of prospective primary school teachers]. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 4(1), 21-34. <https://doi.org/10.30703/cije.321360>
- Sharma, U., C. Forlin, T. Loreman & C. Earle (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international

- comparison of the novice pre- service teacher. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80–93. <https://eric.ed.gov/?id=EJ843609>
- Shaw, M. P., Peart, D. J., & Fairhead, O. J. W. (2017). Perceived stress in university students studying in a further education college. *Research in Post-Compulsory Education*, 22(3), 442-452. <https://doi.org/10.1080/13596748.2017.1362534>
- Shiota, M. N. & Kalat, J. W. (2012). *Emotion* (2. Baskı). Wadsworth Pr.
- Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession—What do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181- 192. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Suarez, V. & McGrath, J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*. OECD Education Working Paper No. 267. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b19f5af7-en.pdf?expires=1666919485&id=id&accname=guest&checksum=5426D3BDBD3296DCCF07686F57DA46DD>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar [Structural Equation Modeling: Basic Concepts and Applications]. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şeker, G. ve Çapri, B. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin meslek seçiminde etkili olan faktörler [Factors Affecting Choice of Vocation Among Faculty of Education Students]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 651-663. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.746789>
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı [Using multivariate statistics]*. (M. Baloğlu, Çev.). Nobel Yayınları. (Orjinal eserin basım yılı 2013, 6. Baskı).
- Teke, A. ve Koc, H. (2017). The investigation of teachers candidates' occupational anxiety levels and their views on occupational anxiety. *Journal of Education and Practice*, 8(30), 165-171. <https://eric.ed.gov/?id=ED577238>
- Theelen, H., Willems, M. C., van den Beemt, A., Conijn, R. & den Brok, P. (2020). Virtual internships in blended environments to prepare preservice teachers for the professional teaching context. *British Journal of Educational Technology*, 51(1), 194-210. <https://doi.org/10.1111/bjet.12760>
- Tican, C . (2020). Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile kariyer streslerine yönelik görüşleri [Pre-service teachers' entrepreneurship characteristics and views of career stress]. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 2768-2795. <https://doi.org/10.15869/itobiad.777304>
- Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları [Dimensions of teacher training curricula in the 21st

- century]. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361-370. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1724609>
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri özet rapor [Summary report on teacher competencies]*. Türk Eğitim Derneği. https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2019/04/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf
- Türkoğlu, B. (2018). Farklı meslek çalışanı ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerine ilişkin görüşlerine nitel bir bakış [A qualitative perspective on the opinions of parents from different professions on preschool teachers]. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(5), 100-124. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.428888>
- Ünal, F., Tarhan, S. ve Çürükvelioğlu-Köksal, E. (2017). Toplumsal cinsiyet algısını yordamada cinsiyet, sınıf, bölüm ve toplumsal cinsiyet oluşumunun rolü [The role of gender, grade, department and socialization of gender norms in predicting perception of gender]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 227-236. <https://doi.org/10.14686/buefad.287496>
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi [A pareto analysis of status of teaching profession in Turkey]. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130. <https://doi.org/10.19126/suje.379040>
- Ünsal, P. ve Aktaş, G. (1999). İlkokul öğretmenleri tarafından algılanan iş stresi alanlarının cinsiyete göre incelenmesi [Investigation of job stress areas perceived by primary school teachers according to gender]. *Psikoloji Çalışmaları*, 21, 139-154. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/100119>
- Van der Sandt, S. & O'Brien, S. (2017). Impact of instructor teaching style and content course on mathematics anxiety of preservice teachers. *Journal of Technology Education*, 29(1), 95-111. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1164686.pdf>
- Varol, Y. K., Erbaş, M. K., ve Ünlü, H. (2014). Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordama gücü [The predictive power of occupational anxiety levels of prospective physical education teachers upon their attitudes towards the teaching profession]. *Atatürk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(2), 113-123. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000259
- Yalçın, F., Yalçın, M. ve Macun, B. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde öğretmen cinsiyeti ile ilgili görüşleri [Preschool teachers' views about gender of teacher in preschool education]. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 693-710. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/395460>

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]* (9. Baskı). Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, A. (2019) Öğretmen adaylarının kariyer streslerinin karma araştırma yaklaşımı ile incelenmesi [Investigation with mixed research approach of career stresses of teacher candidates]. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 93-105. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/681774>
- Yurdakal, İ. H. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmelerinde rol alan etmenler [Factors affecting teachers candidates' choice of teaching as a profession]. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1205-1221. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/739477>
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2018). Okul öncesi öğretmenliği lisans programı [Preschool education undergraduate program] https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2022). YÖK lisans atlası [Higher Education Council undergraduate guide]. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php> adresinden erişilmiştir.
- Yüksel, E. S. ve Denктаş, F. (2021). Öğretmen strateji belgesi hedeflerinin öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi [Evaluation of the goals of teacher strategy document according to opinions of teachers and administrators]. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(15), 171-180. <https://doi.org/10.31455/asya.904210>

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed. Ethical consent was obtained from Van Yüzüncü Yıl University Rectorate Social and Humanities Ethics Committee dated 16.05.2019, numbered 85157263-604.01.02-E.37706.

Bu araştırma Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 16.05.2019 tarihli ve 85157263-604.01.02-E.37706 sayılı izniyle yürütülmüştür.

Proportion of Author's Contribution

While the corresponding author contributed the most to the planning and management of the study, the other three authors contributed equally.

Appendices

Appendix A

The descriptive statistics relating to the variable of the longest lived place is given in Table A1.

Table A1

The Descriptive Statistics on the Variable of the Longest Lived Place

Group	N	\bar{x}	SD	df
JOA				
Village/town/borough	93	3.67	.94325	.09781
District	87	3.84	.89834	.09631
Province	186	4.01	.77873	.05710
ESOA				
Village/town/borough	93	3.21	.94624	.09812
District	87	3.11	.91831	.09845
Province	186	3.30	.99554	.07300
ISOA				
Village/town/borough	93	3.63	1.03192	.10700
District	87	3.62	1.00634	.10789
Province	186	3.80	.99129	.07269
CPOA				
Village/town/borough	93	3.84	.93385	.09684
District	87	3.91	.90762	.09731
Province	186	4.10	.79492	.05829
SDOA				
Village/town/borough	93	3.67	1.23817	.12839
District	87	3.59	1.16587	.12499
Province	186	3.76	1.18656	.08700
APOA				
Village/town/borough	93	2.51	1.06142	.11006
District	87	2.69	1.17964	.12647
Province	186	2.85	1.23339	.09044
ADOA				
Village/town/borough	93	3.64	.94538	.09803
District	87	3.59	.90793	.09734
Province	186	3.64	1.04146	.07636
SAOA				
Village/town/borough	93	3.26	1.06953	.11090
District	87	3.23	1.03741	.11122
Province	186	3.40	1.00671	.07382
General Anxiety				
Village/town/borough	93	3.43	.73166	.07587
District	87	3.45	.69729	.07476
Province	186	3.61	.71473	.05241