

T. C.  
İstanbul Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
İlköğretim Anabilim Dalı  
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin KPSS  
Merkezi Sınavı Odaklı Gelecek Kaygıları ve Mesleki  
Beklentileri

İsmail Özşarı  
2501050163

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Gülnihal Küken

İstanbul, 2008

## ÖZ

Araştırmanın amacı, Eğitim Fakülteleri son sınıfta öğrenimlerini sürdürmekte olan öğretmen adaylarının, öğretmen atamalarında ölçüt olarak kullanılan KPSS sınavına ilişkin kaygılarını ve öğretmenlik mesleğinden beklentilerini incelemektir.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Örneklem grubunu İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi 2007-2008 eğitim-öğretim yılında öğrenimlerini sürdürmekte olan 317 kişilik öğretmen adayı grubu oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği” ve Uras ve Kunt (2005) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğinden Beklentiler Anketi” kullanılmıştır.

Verilerin analizinde betimsel istatistik işlemlerinin yanısıra, ilişkisiz grup t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson korelasyon katsayısı analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu istatistiksel işlemler, SPSS 13.0 ve Microsoft Office Excel 2003 paket programları aracılığıyla tamamlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının KPSS sınavına ilişkin kaygılı oldukları ve kaygılarının temelinde mezun olduktan sonra atanamama endişesi olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki beklentileri genel anlamda “yüksek”, beklentilerinin karşılanmasını umma düzeyleri ise “düşük” bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Kaygı, Sınav Kaygısı, Beklenti, Mesleki Beklenti, Öğretmen Adayı, KPSS

## ABSTRACT

The aim of the current study is to investigate the test anxiety levels of fourth grade preservice teachers related to the KPSS examination, which is a prerequisite for being employed at state schools and their expectations related to teaching practice.

The sample of this correlational study is composed of 317 preservice teachers, who attend their undergraduate education at Istanbul University Hasan Ali Yucel Faculty of Education in 2007-2008 academic year. In the data collection phase of the study, "Personal Information Form", "Teacher Certification Examination Anxiety Scale" that are developed by the researcher, and "Teachers' Vocational Expectations Questionnaire" that is developed by Uras and Kunt (2005) are used.

The statistical techniques applied for the data analysis include descriptive statistics, independent group t-test, one-way analysis of variance and Pearson Correlation Coefficient. The data analyzed by the SPSS 13.0 and Microsoft Office Excel 2003 package programs.

The results of the present study demonstrated that preservice teachers are anxious related to KPSS examination and the background of their anxiety stands on their concern about being unemployed. The vocational expectations of preservice teachers are general high, however their expectations for their hopes being met are found to be relatively low.

**Keywords:** Anxiety, test anxiety, expectation, vocational expectation, preservice teachers, KPSS

## ÖNSÖZ

Öğretmen atamaları için açılan kontenjanların kısıtlı olması, sınava giren aday sayısının fazlalığı, KPSS konularının fakültede okutulan müfredatlarla tam olarak örtüşmemesi, sınavın öğretmenin sahip olması gereken bazı becerileri ölçmede yetersiz kalması ve yılda bir kez yapıldığı için yüksek puan alma zorunluluğu gibi bir takım nedenlerden dolayı KPSS sınavı, adaylar üzerinde kaygı oluşturmaktadır. Araştırmanın kapsamında farklı değişkenler açısından bu kaygı incelenmiş, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden ne gibi beklentileri olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma ile ilgili gerekli literatür çalışmaları yapılmış, araştırma çerçevesinde üç farklı veri toplama aracı kullanılmış ve elde edilen veriler önceki çalışmalar ışığında analiz edilerek sonuç ve önerilere gidilmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde her zaman yanımda olan, yoluma ışık tutan ve öğrenim hayatımın bu basamağını sahip olduğu bilgi ve deneyimle benimle yeniden paylaşan Prof. Dr. Gülnihal Küken'e içtenlikle teşekkürler ederim.

Çalışma kapsamında ölçek geliştirme, verilerin toplanması ve analizi, kaynakça gibi bir çok konuda her zaman fikrini aldığım, beni her zaman destekleyen Yrd. Doç. Dr. Yasemin Derelioğlu'na;

Fikirlerini benimle paylaşmaktan her zaman kıvanç duyan Dr. Vakur Çiftçili'ye;

Araştırmamın yoğun çalışma temposunda, kendi çalışmalarının yanında benim çalışmam için de zamanları olan, odalarının kapısını her çaldığımda güler yüzü ve motive edici tutumları ile ışık saçan Araş. Gör. Gamze Eryenen ve Araş. Gör. İrfan Şimşek'e;

Uzakta yaşadıkları halde hepsini ayrı ayrı yanımda hissettiğim, hepsini birbirinden farklı, kocaman ve içtenlik dolu bir kalple sevdiğim aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araş. Gör. İsmail Özşarı

## İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR.....	xiii
GİRİŞ.....	1
I. BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	12
1.1 KAYGI.....	12
1.1.1. Kaygı Bozuklukları.....	16
1.1.1.1. Ayrılık Kaygısı.....	16
1.1.1.2. Panik Bozukluk.....	17
1.1.1.3. Fobiler.....	17
1.1.1.3.1. Okul Fobisi.....	17
1.1.1.3.2. Özgül Fobi.....	18
1.1.1.3.3. Sosyal Fobi.....	18
1.1.1.3.4. Agorafobi.....	18
1.1.1.4. Obsesif - Kompulsif Bozukluk.....	19
1.1.1.5. Travma Sonrası Stres Bozukluğu.....	19
1.1.2. Kaygı ile İlgili Kuramlar.....	20
1.1.2.1. Psikanalitik Yaklaşım.....	20
1.1.2.2. Davranışsal Yaklaşım.....	20
1.1.2.3. Bilişsel Yaklaşım.....	21
1.1.2.4. Biyolojik Yaklaşım.....	21
1.2. SINAV KAYGISI.....	22
1.2.1. Sınav Kaygısının Belirtileri.....	25
1.2.1.1. Zihinsel Belirtiler.....	25
1.2.1.2. Fizyolojik Belirtiler.....	25
1.2.1.3. Duygusal Belirtiler.....	26
1.2.1.4. Davranışsal Belirtiler.....	26
1.2.2. Sınav Kaygısının Nedenleri.....	26
1.2.3. Sınav Kaygısı ile Başetme.....	27
1.3. TÜRKİYE’DE MERKEZİ SINAVLAR.....	29
1.3.1. Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Yapılan Merkezi Sınavlardan Bazıları.....	29
1.3.2. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Tarafından Yapılan Merkezi Sınavlardan Bazıları.....	29
1.4. TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN ATAMA SINAVLARI.....	30
1.4.1 Kamu Personeli Seçme Sınavı.....	33
1.4.1.1. Kamu Personeli Seçme Sınavı’na İlişkin Esaslar.....	33
1.4.1.2. Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı’na İlişkin Kaygıları.....	35
1.5. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ.....	39
1.6. TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME.....	42
1.7. BEKLENTİ.....	46

1.7.1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinden Beklentileri .....	47
II. BÖLÜM YÖNTEM.....	51
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ .....	51
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM .....	51
2.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	51
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	51
2.3.2. Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği.....	52
2.3.2.1. Madde Havuzu.....	52
2.3.2.2. Uzman Görüşü.....	52
2.3.2.3. Denemelik Ölçek Formunun Hazırlanışı.....	52
2.3.2.4. Geçerlik-Güvenirlilik Çalışmaları.....	53
2.3.2.4.1. Madde Analizi İşlemleri .....	53
2.3.2.4.2. Yapı Geçerliliği .....	56
2.3.3. Öğretmenlik Mesleğinden Beklentiler Anketi .....	61
2.4. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE YORUMLANMASI.....	62
III. BÖLÜM BULGULAR .....	64
3.1 DEMOGRAFİK BULGULAR.....	64
3.2 ÖĞRETMENLİK MERKEZİ SINAVI KAYGI ÖLÇEĞİ PUANLARI İLE KİŞİSEL BİLGİ FORMUNDAKİ MADDELER ARASINDAKİ İLİŞKİLERE DAİR BULGULAR .....	74
3.3. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDEN BEKLENTİLER ANKETİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR .....	100
IV. BÖLÜM YORUM .....	105
4.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU'NA DAİR BULGULARIN YORUMU.....	105
4.2. KİŞİSEL BİLGİ FORMU İLE ÖĞRETMENLİK MERKEZİ SINAVI KAYGI ÖLÇEĞİ PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERE DAİR BULGULARIN YORUMU .....	112
4.3. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDEN BEKLENTİLER ANKETİ'NE İLİŞKİN BULGULARIN YORUMU .....	124
V. BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER.....	130
KAYNAKÇA .....	139
EKLER.....	149

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1: 2003 yılı Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atamaları İçin Açılan Kontenjan Sayıları, Başvuru Sayıları ve Barajı Geçen Aday sayısı.....</b>	<b>32</b>
<b>Tablo 2: 29 Maddelik Denemelik Ölçeğin Madde Toplam ve Madde Kalan Değerleri.</b>	<b>54</b>
<b>Tablo 3: 29 Maddelik Denemelik Ölçekte Yer Alan Maddelerin Ayırt Edicilik Değerleri .....</b>	<b>55</b>
<b>Tablo 4: İlk Faktör Analizi Sonucunda 28 Maddelik Denemelik Ölçeğin 3 Alt Boyutlu Yapısı .....</b>	<b>57</b>
<b>Tablo 5: İlk Faktör Analizi Sonucu Atılan Sorulardan Sonra Tekrar Yapılan Faktör Analizi .....</b>	<b>58</b>
<b>Tablo 6: Alt Boyutlarda Yer Alan Bazı Maddeler .....</b>	<b>59</b>
<b>Tablo 7: 15 Maddelik Ölçeğin Madde Toplam ve Madde Kalan Değerleri (N=153) .....</b>	<b>59</b>
<b>Tablo 8: 15 Maddelik Ölçekte Yer Alan Maddelerin Ayırt Edicilik Değerleri .....</b>	<b>60</b>
<b>Tablo 9: Ölçekte Yer Alan Maddelerin Devamlılık Katsayıları .....</b>	<b>61</b>
<b>Tablo 10: Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı .....</b>	<b>64</b>
<b>Tablo 11: Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı .....</b>	<b>64</b>
<b>Tablo 12: Öğretmen Adaylarının Anabilim Dallarına Göre Dağılımı .....</b>	<b>65</b>
<b>Tablo 13: Öğretmen Adaylarının Ekonomik Durum Değişkenine Göre Dağılımı.....</b>	<b>65</b>
<b>Tablo 14: Öğretmen Adaylarının Kardeş Sayıları Değişkenine Göre Dağılımı .....</b>	<b>65</b>
<b>Tablo 15: Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı .....</b>	<b>66</b>
<b>Tablo 16: Öğretmen Adaylarının Aile veya Yakın Akrabalarından Öğretmen Olma Değişkenine Göre Dağılımı .....</b>	<b>66</b>
<b>Tablo 17: Öğretmen Adaylarının Mezun Olduktan Sonra Ailelerine Ekonomik Destekte Bulunmaları Gerekliliği Değişkenine Göre Dağılımı.....</b>	<b>67</b>
<b>Tablo 18: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yapmak İstedikleri Bölgelere Göre Dağılımı.....</b>	<b>67</b>
<b>Tablo 19: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yapmak İstedikleri Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Dağılımı .....</b>	<b>67</b>
<b>Tablo 20: Öğretmen Adaylarının KPSS Kursuna Gitme Değişkenine Göre Dağılımı ..</b>	<b>68</b>
<b>Tablo 21: Öğretmen Adaylarının KPSS Sınavına Yönelik Fakülteden Aldıkları Desteğe İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımı.....</b>	<b>68</b>
<b>Tablo 22: Öğretmen Adaylarının KPSS'ye Hazırlanma Sürecinde Hissettikleri Baskıya Göre Dağılımı .....</b>	<b>68</b>
<b>Tablo 23: Öğretmen Adaylarının KPSS Sınavına Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı ..</b>	<b>69</b>
<b>Tablo 24: Öğretmen Adaylarının KPSS Konularına Çalışma Miktarlarına Göre Dağılımı.....</b>	<b>69</b>
<b>Tablo 25: Öğretmen Adaylarının Yüksek Lisans Yapmaya İlişkin Düşüncelerine Göre Dağılımı.....</b>	<b>69</b>
<b>Tablo 26: Öğretmen Adaylarının Diğer Arkadaşlarının KPSS'ye Çalışma Durumlarına Göre Kendilerinde Hissettikleri Baskıya Göre Dağılımı .....</b>	<b>70</b>
<b>Tablo 27: Öğretmen Adaylarının Mezun Olduktan Sonra Dershane veya Özel Okulda Çalışmayı Düşünme Durumlarına Göre Dağılımı .....</b>	<b>70</b>
<b>Tablo 28: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yapmak İçin Kendilerini Hazır Hissetme Durumlarına Göre Dağılımı .....</b>	<b>70</b>
<b>Tablo 29: KPSS Sınavının Öğretmen Adayları Tarafından Yeterli Bulunma Değişkenine Göre Dağılımı.....</b>	<b>71</b>
<b>Tablo 30: Öğretmen Adaylarının Öğretmen Atamaları İçin Ölçüt Olabileceğini Düşündükleri İlk (1.) Maddenin Dağılımı.....</b>	<b>71</b>



<b>Tablo 31: Öğretmen Adaylarının Öğretmen Atamaları İçin Ölçüt Olabileceğini Düşündükleri İkinci (2.) Maddenin Dağılımı.....</b>	<b>72</b>
<b>Tablo 32: Öğretmen Adaylarının Öğretmen Atamaları İçin Ölçüt Olabileceğini Düşündükleri Üçüncü (3.) Maddenin Dağılımı.....</b>	<b>72</b>
<b>Tablo 33: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Dağılımı .....</b>	<b>73</b>
<b>Tablo 34: Öğretmen Adaylarının Mezun Olduktan Sonra Öğretmenlik Yapmayı İsteme Değişkenine Göre Dağılımı .....</b>	<b>73</b>
<b>Tablo 35: Öğretmen Adaylarının Özel Ders Verme Değişkenine Göre Dağılımı .....</b>	<b>73</b>
<b>Tablo 36: Öğretmen Adaylarının Dershane Çalışma Değişkenine Göre Dağılımı.....</b>	<b>74</b>
<b>Tablo 37: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Cinsiyet” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları .....</b>	<b>74</b>
<b>Tablo 38: Öğretmen Adaylarının AGNO ‘ ları ile Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Uygulanan Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları .....</b>	<b>75</b>
<b>Tablo 39: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Anabilim Dalı” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....</b>	<b>76</b>
<b>Tablo 40: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Anabilim Dalı” Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....</b>	<b>77</b>
<b>Tablo 41: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Ekonomik Durum” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....</b>	<b>82</b>
<b>Tablo 42: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Kardeş Sayısı” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....</b>	<b>83</b>
<b>Tablo 43: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Mezun Olunan Lise Türü” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....</b>	<b>84</b>
<b>Tablo 44: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Mezun Olunan Lise Türü” Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları .....</b>	<b>85</b>
<b>Tablo 45: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Mezun Olduktan Sonra Ailelerine Ekonomik Destekte Bulunma Gerekliliği” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....</b>	<b>86</b>
<b>Tablo 46: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “KPSS Kursuna Gitme” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları .....</b>	<b>86</b>
<b>Tablo 47: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “KPSS Sınavına Yönelik Fakültenen Aldıkları Desteğe İlişkin Görüşlerine” Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları .....</b>	<b>87</b>
<b>Tablo 48: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Sürekli KPSS’ye Çalışmak Zorunda Olduklarını Düşünerek Kendilerini Baskı Altında Hissetme” Değişkenine Göre Farklılaşp</b>	

Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	88
<b>Tablo 49: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Sürekli KPSS’ye Çalışmak Zorunda Olduklarını Düşünerek Kendilerini Baskı Altında Hissetme” Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları .....</b>	<b>89</b>
<b>Tablo 50: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “KPSS Sınavına Ne Kadar Süredir Çalıştıklarına” Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....</b>	<b>90</b>
<b>Tablo 51 Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “KPSS Sınavına Ne Kadar Süredir Çalıştıklarına” Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları .....</b>	<b>91</b>
<b>Tablo 52: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “KPSS Konularının Yaklaşık Ne Kadarına Çalıştıklarına” Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....</b>	<b>92</b>
<b>Tablo 53: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “KPSS Konularının Yaklaşık Ne Kadarına Çalıştıklarına” Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....</b>	<b>93</b>
<b>Tablo 54: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Yüksek Lisans Yapmayı Düşünme” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları .....</b>	<b>94</b>
<b>Tablo 55: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Diğer Arkadaşlarının KPSS’ye Onlardan Daha Çok Çalıştıklarını Duyarak/Düşünerek Kendilerini Baskı Altında Hissetme Durumlarına” Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....</b>	<b>95</b>
<b>Tablo 56: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Diğer Arkadaşlarının KPSS’ye Onlardan Daha Çok Çalıştıklarını Duyarak/Düşünerek Kendilerini Baskı Altında Hissetme Durumlarına” Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....</b>	<b>96</b>
<b>Tablo 57: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Mezun Olduktan Sonra Dershanede veya Özel Okulda Çalışmayı Düşünme” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....</b>	<b>97</b>
<b>Tablo 58: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Öğretmenlik Mesleği İçin Kendilerini Hazır Hissetme” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları .....</b>	<b>97</b>
<b>Tablo 59: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Mezun Olduktan Sonra Öğretmenlik Yapmayı Düşünme” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları .....</b>	<b>98</b>
<b>Tablo 60: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Özel Ders Verme” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları .....</b>	<b>99</b>

<b>Tablo 61: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Dershanede Çalışma” Değişkenine Göre Farklaşım Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları .....</b>	<b>99</b>
<b>Tablo 62: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinden Sosyal Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılanmasını Umma Düzeyleri .....</b>	<b>100</b>
<b>Tablo 63: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinden Ekonomik Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılanmasını Umma Düzeyleri .....</b>	<b>101</b>
<b>Tablo 64: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinden Mesleksel Gelişim Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılanmasını Umma Düzeyleri.....</b>	<b>102</b>
<b>Tablo 65: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinden Yasal ve Yönetmeliklerle İlgili Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılanmasını Umma Düzeyleri .....</b>	<b>103</b>
<b>Tablo 66: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinden Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılanmasını Umma Düzeyleri Ortalama Değerleri.....</b>	<b>104</b>

## KISALTMALAR

**AGNO:** Ağırlıklı Genel Not Ortalaması

**ALES:** Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı

**DPB:** Devlet Personel Başkanlığı

**KMS:** Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı

**KPDS :** Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı

**KPSS:** Kamu Personeli Seçme Sınavı

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**Ort. :** Ortalama

**ÖGDM :** Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi

**ÖSYM:** Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

**PDR:** Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

**SPSS:** Statistical Package for the Social Sciences

**TSK :** Türk Silahlı Kuvvetleri

**ÜDS :** Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı

## GİRİŞ

21. yüzyıl toplumlarında bireylerin günlük yaşam uğraşları her geçen gün değişmekte, gelişen yeni teknolojiler, toplumsal yapıdaki değişimler ve iş alanlarındaki hareketlilik bu değişimi şekillendirmektedir. Özellikle büyük şehirlerde yaşam, gün içerisindeki yoğun iş temposuyla bireyleri etkilemektedir.

Yaşanan olaylar ve durumlar karşısında bireyler birçok duygusal tepkiler vermektedir. Bu tepkiler “geçmiş” ve “gelecek” zamanlı olaylara verilen tepkiler biçiminde sınıflandırılabilir. Bir önceki gün yaşanan bir mutluluk “geçmiş” zamanlı bir tepki iken, bir hafta sonra çıkılacak tatilin heyecanı “gelecek” zamanlı duygusal bir tepkidir.

Gelecek zamanlı olaylarla ilgili en sık verilen tepkilerden birisi “kaygı”dır. Yağmurun yeterince yağmamasıyla oluşabilecek kuraklık veya ertesi gün bitirilmesi gereken bir projenin son güne kalması gibi durumlarda, bireyde gelecek zamanlı bir olayla ilgili kaygı oluşması söz konusudur.

Psikoloji alanında kaygı ile ilgili ilk araştırmaları yapan ve “kaygı” sözcüğünü ilk kullanan araştırmacı Freud (1856-1939) olmuştur. Freud’e göre kaygı; fiziksel ve toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlama ve yaşamı sürdürebilme işlevlerine katkıda bulunur (Geçtan, 1981; Davaslıgil, 1994).

Ülkemizde kaygı konusunda kapsamlı araştırmalarda bulunmuş olan Öner (1977) kaygıyı: “Bireyin tehlikeli ya da tehdit edici olarak algıladığı, etkilerinin hoş olmadığını umduğu çevresel kaynaklı bir uyarıcıya bağlı olarak, bireyde oluşan bir ruh hali” olarak tanımlamaktadır. Kaygı; “Kişinin uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren aşırı uyarılmışlık halidir” şeklinde de tanımlanabilir (Sınav Kaygısı, b.t.).

Kaygı gerek kelime anlamı olarak, gerekse günlük yaşamda kullanılan biçimleriyle genellikle olumsuz bir ifade olarak algılanmaktadır. Ancak bütün olumsuz yönlerine rağmen kaygının organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özellikleri de vardır (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007).

Genel olarak insanlar kaygıyı, gelecekleriyle ilgili karamsarlık, başarısızlık, endişe, umutsuzluk ve karışıklık duygularıyla birlikte dile getirirler. Bireylerin gelecekle ilgili endişe uyandıran durumlardan en sık karşılaştıklarından birisi sınav kaygısıdır. Sınav kaygısının kökeninde olumsuz düşünceler yatmaktadır. "Sınavı kazanamazsam bütün hayatım mahvolur" gibi düşünceler, yapılan birçok sınav öncesi öğrencilerin zihinlerini meşgul eden düşüncelerdir (Sınav Kaygısı, b.t.).

Sınav kaygısı; "Sınav öncesinde öğrenilen bilginin, sınav esnasında etkili bir biçimde kullanılmasına engel olan ve akademik performansın düşmesine yol açan yoğun kaygı" şeklinde tanımlanabilir (Sınav Kaygısı, b.t.).

Bireyler hayatları boyunca birçok sınava girmektedir. Daha ilköğretim okullarında başlayan sınavlar, ortaöğretim ve yükseköğretimde devam etmekte, hatta bazı meslek gruplarında iş hayatına yönelik sınavlar da yapılmaktadır.

Sınavlarda genellikle üç ayrı ölçüm söz konusudur.

- 1- Belli bir alana (bir öğrenim alanı, meslek) girerken, kişinin o alanda sahip olduğu yeteneğin ölçümü,
- 2- Öğrencinin belli bir konuda sahip olduğu bilgi ve becerinin ölçümü,
- 3- Öğrencinin, öğretim sezonu sonunda, bu öğrenimin onu hazırladığı işlerde yeterliğini kanıtlayan bir belge niteliğindeki diplomayı hak edip etmediğinin ölçümü (Önder, 1990).

Türkiye’de her eğitim kademesinin sonunda devlet tarafından öğrencilerin başarılarını ölçmek ve aldıkları puana göre onları bir üst kademedeki uygun bir bölüme yerleştirmek için çeşitli merkezi sınavlar yapılmaktadır. İlköğretimin sonunda ortaöğretim kurumlarına yerleştirme amacıyla, ortaöğretimin sonunda yükseköğretim

kurumlarına yerleştirme amacıyla, yükseköğretimin sonunda ise meslek alanlarına istihdam için sınavlar yapılmaktadır. Bu sınavlara her yıl yüz binlerce ğrenci girmekte, sınava giren öğrencilerin bir kısmı istediği başarıyı elde etmekte, bir kısmı istediği yer olmasa bile herhangi bir ğretim kurumunda öğrenimini sürdürmekte, geri kalan kısmı ise sınavda başarısız olmaktadır.

Erken sınıflardan başlayarak niversite yıllarına kadar, hatta üniversiteyi tamamladıktan sonra da devam etmekte olan merkezi sınavlar, öğrenciler üzerinde kaygı ve umutsuzluk durumu oluşturmaktadır (Tümkaya, Aybek ve elik, 2007).

Üniversiteyi kazanmak, bireyin hayatında açtığı temiz ve yeni bir sayfadır. SS gibi büyük bir engel geride kalmış, birey artık bir meslek sahibi olmak için son basamağa gelmiş bulunmaktadır. Ancak niversiteyi kazanmakla öğrencilerin kaygıları sona ermemekte, öğrenimlerini tamamlama ve gelecekle ilgili yaptıkları planlar, yeni kaygıların oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Özellikle son sınıf öğrencileri için, içinde buldukları dönem hayatlarının en önemli geçiş dönemlerinden biridir. Çünkü artık okul hayatının tamamlanması ve iş hayatının ya da işsizliğin başlangıcı söz konusudur (Akkaya, 1999).

Birçok fakültenen mezun olan öğrenciler için olduğu gibi, eğitim fakültesinden mezun olan öğrenciler için de mesleğe başlama süreci zorlu bir süreçtir. Çünkü ğretmen adayları için iç ve dış birçok faktör, ğretmen olarak atanmalarında engel olarak karşılarına çıkabilmektedir. Kişi kendi sorumluluklarını yerine getirip bütün derslerinden akademik olarak başarılı olsa ve ğretmen atamaları için yapılacak olan sınava hazırlansa bile, atama yapılan bir branşta okuyor olması veya atama yapılacak kontenjan sayısına yeter bir puan alması gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve gelecekle ilgili en büyük kaygıları, mesleğe girişte yapılan KPSS sınavı ve atanma problemleri ile ilgilidir (Kızılçaoğlu, b.t.; Tümkaya ve diğ., 2007; Baştürk, 2007). Devlet okullarında ğretmen olmak isteyen ğretmen adayları için Milli Eğitim Bakanlığı'nın ihtiyaı doğrultusunda KPSS sınavı açılmakta ve ğretmen atamaları bu sınava göre

yapılmaktadır. Öğretmen adayları arasından bu sınava girmeyen, sınava girdiği halde yeterli puan alamayan veya atamalarda kendi branşı olmayan öğretmen adayları, özel okullar, dershaneler veya diğer sektörlerde iş imkanları aramaktadırlar (Özoğul ve diğ., 2005).

Eğitim fakültesinde okuyan bir öğrenci, bütün öğrenim hayatı boyunca çeşitli eğitim kademelerinde, çeşitli sınavlardan başarıyla geçmiş ve eğitim fakültesinde okumaya hak kazanmıştır. Ancak başarılı olması gereken sınavlar bitmemekte, daha da zorlaşarak devam etmektedir. Nitekim son sınıfa gelmiş olan bir öğrenci fakültedeki derslere katılmak, verilen ödev ve projeleri bitirmek, yarıyıl ve yıl sonu sınavlarında başarılı olmak, öğretmenlik yapacağı alanda öğretmenlik uygulaması için staj okullarına gitmek ve aynı zamanda KPSS sınavına hazırlanmak, bunun yanı sıra yüksek lisans yapmayı düşünüyorsa ayrıca ALES ve ÜDS / KPDS sınavlarına hazırlanarak başarılı olmak zorundadır. Bütün bu yükümlülükler göz önüne alındığında, fakültedeki son yıl öğrenciler açısından oldukça zorlu bir dönemdir.

Öğretmen adayları, içinde buldukları bu zorlu dönemde KPSS sınavını kazanabilmek için kurslara gitmekte, yaptığı birtakım uğraşları ertelemekte, arkadaşlarıyla geçirdiği zamanı kısıtlamakta ve KPSS sınavından yüksek puan alabilmek için yoğun bir çaba sarf etmektedirler. Ancak öğretmen adaylarının atanabilmesi için KPSS sınavında belli bir puanın üstünde almak yetmemekte, sıralamada da belli bir kotaya girmeleri gerekmektedir (Ergün, 2005).

KPSS sınavına öğretmen adayının penceresinden psikolojik, ekonomik ve sosyal boyutlardan bakıldığında, KPSS sınavının onlar için ne kadar büyük bir önem taşıdığı anlaşılabilir. Herhangi bir eğitim-öğretim kurumunda öğretmen olarak iş hayatına başlayamayan bir aday için bu durum; ekonomik olarak en az bir eğitim dönemi para kazanamama, psikolojik olarak yıllar süren öğrencilik hayatının başarısızlıkla sonuçlanması ve sosyal olarak güvence sahibi olamama veya tanıdığı insanlar tarafından üniversite bitirmiş ancak işe başlayamamış biri olarak görülme anlamına gelebilmektedir. Bu nedenle eğitim fakülteleri son sınıfta öğrenimlerini



sürdüren öğretmen adaylarının çoğunluğu, mezun olduktan hemen sonra atanmak istemektedirler.

Probleme daha geniş boyutlarda bakıldığı zaman, öğretmen adaylarının bireysel olarak yaşadıkları bu sıkıntıların kökeninde, eğitim sistemimiz içindeki bir takım gerçeklerin yattığı görülebilir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın gereksinimi olan öğretmenlik alanları ile eğitim fakültelerinde okuyan öğrenciler arasında, branş açısından bir dengesizlik söz konusudur (Üstüner, 2004). Ayrıca KPSS sınavına giren öğretmen adayı sayısının, atanacak olan öğretmen sayısında çok fazla olması, öğretmen adaylarında kaygıya neden olmaktadır. Rakamlara bakılırsa, örneğin 2005 yılı ilk atama döneminde; “sınava giren öğretmen adayı sayısı 173.428 iken, atanan öğretmen sayısı 10.150’dir ve 163.278 kişi açıkta kalmıştır” (Eraslan, 2006). 173 bin kişinin girdiği ve bunlardan 163 bin kişinin açıkta kaldığı bir sınava giriyor olmak, şüphesiz adayları olumsuz etkilemektedir.

KPSS sınavına hazırlanan öğrencilerin psiko-sosyal durumlarıyla ilgili yapılan bir çalışmada, öğretmen adayları KPSS sınavının yaşantılarını etkileyecek özellikte olduğunu ve öğretmenlik mesleğine giriş sürecinin psikolojik olarak onları olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Aynı çalışma, öğretmen adaylarının KPSS sınavından dolayı sınav kaygısı yaşadıklarını, zaman zaman baş ağrısı, mide kasılması gibi durumlarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Öğretmen adayları sınavda başarılı olamayacaklarını düşünmekte, öğretmenlik kontenjanlarının sınırlı sayıda olması ve sınava giren aday sayısının çok olması, onları psikosomatik rahatsızlıklara itmektir. Öğrenciler sınava hazırlık sürecinde zaman zaman içsel bunalımlar yaşamaktadır. Özellikle sınav tarihinin yaklaşmasıyla birlikte sınavda başarılı olamama veya konuları yetiştirememe korkusu etkili olmaktadır. Ayrıca öğretmen adayları sadece sınavla ilgili değil, sınav sonrası olasılıklar için de kaygı yaşamaktadırlar. Bunlardan birisi öğretmen adayının eğer öğretmenlik hakkı kazanamazsa, ailesine yük olacağı yönündeki endişesidir (Eraslan, 2005).

Bir başka konu ise; eğitim fakültelerinin son sınıflarında okutulan müfredatlar ile KPSS sınavının içeriğinin tam olarak örtüşmemesidir (Eraslan, 2005;

Ergün, 2005). KPSS sınavı öğretmende bulunması gereken alan bilgisi ve kişilik özellikleriyle ilgili yapıları ölçmemekte ve bölümler arası farklılıkları dikkate almamaktadır. Ayrıca üniversite eğitimini yok sayan ve mesleki alan bilgisini ölçmeye yönelik bünyesinde yeterince soru barındırmayan şu anki KPSS sınavı, öğretmen adayları tarafından yetersiz görülmekte, bu durum sadece öğretmen adaylarını değil, Türk eğitim sistemini de olumsuz etkilemektedir. Durum böyle olunca öğretmen adayları, üniversite eğitiminden daha fazla yararlanıp kendilerini geliştirmek yerine, daha üniversitenin ilk yıllarından itibaren KPSS sınavına yönelik bir hazırlık çabasının içine girmektedirler (Baştürk, 2007).

Öğretmen adaylarının son sene içinde buldukları bu zorlu süreç, KPSS sınavına ve öğretmen atamalarına ilişkin bireysel olarak taşıdıkları kaygı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın duyduğu öğretmen ihtiyacı ile mezun olan veya atama bekleyen öğretmen sayıları arasındaki dengesizlik, KPSS sınavının içerik olarak fakültede okutulan müfredatlardan kopuk olması ve bir ölçme aracı olarak yetersiz kalması, bu araştırmanın problemine temel hazırlamıştır.

Ayrıca araştırmanın kapsamında öğretmen adaylarının mesleki olarak ne gibi beklentilerinin olduğuna da yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden beklentilerini sosyal beklentiler, ekonomik beklentiler, mesleki gelişim beklentileri ve yasal ve yönetsel düzenlemelerle ilgili beklentiler başlıkları altında toplamak mümkündür (Uras ve Kunt, 2005). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iş beklentileriyle ilgili yapılan bir çalışmada, öğrencilerin yarıdan fazlası kendi alanlarında iş bulamayacaklarına inanmaktadırlar (Ensari ve Deniz, 1992).

Literatür incelendiği zaman, bireyin beklentilerinin karşılanmasının moral, güdülenme ve iş doyumları üzerinde etkili olduğu ve beklentilerin karşılandığı miktarda moralin yükseleceği, daha fazla güdülenme ve iş doyumunun gerçekleşeceğinin ifade edildiği görülmektedir. Bunun sonucu olarak da bireylerin işte daha fazla zaman geçirme ve başarılı olma isteklerinin artacağı düşünülmektedir (Uras ve Kunt, 2005). Bu nedenle öğretmen adaylarının beklentilerinin belirlenmesi ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlik mesleğine yeni başlamış olan genç

öğretmenlerin beklentilerini karşılayacak adımlar atması, eğitim sistemimizin kalitesinin artırılması ve birtakım problemlerin aşılması bakımından dikkate değerdir.

Öğretmen adaylarının KPSS sınavının yaklaşmasıyla birlikte artan KPSS sınavı kaygıları, onların öğretmenlik mesleği ile ilgili yaptıkları planların, kurdukları hayallerin ve sahip oldukları beklentilerin önüne geçmektedir. Çünkü öğretmenlerin hangi bölgede, kaç kişilik bir sınıfta, hangi koşullarda öğretmenlik yapacağına karar veren öğretmen adayının kendisi değil, devletin bünyesindeki merkezi sistemdir. Öğretmen adayının zihnini daha çok meşgul eden durum; bir an önce kadrolu veya sözleşmeli öğretmen olarak atanabilmek, bu amaçla KPSS sınavını başarıyla geçmektir. Bu nedenle öğretmen adaylarının KPSS sınavına yönelik kaygıları, öğretmenlik mesleğinden beklentilerine göre öncelikli olarak işlenmiştir.

Araştırmanın temel amacı, eğitim fakültesinde öğrenimlerini sürdürmekte olan son sınıf öğrencilerinin KPSS merkezi sınavına yönelik kaygılarını belirlemek ve öğretmenlik mesleğinden beklentilerini saptamaktır.

Bu temel amaca paralel olarak araştırmanın yanıt aradığı sorular şu şekildedir:

- 1- Eğitim fakültesinde son sınıfta okuyan öğrenciler “KPSS merkezi sınavı odaklı” gelecek kaygısı taşıyorlar mı?
- 2- KPSS sınavına yönelik kaygılar;
  - Cinsiyet
  - Anabilim dalı
  - Ağırlıklı Genel Not Ortalaması
  - Sosyo-ekonomik seviye
  - Kardeş sayısı
  - Mezun olunan lise türü
  - Mezuniyet sonrası aileye ekonomik destekte bulunma
  - KPSS kursuna gidip /gitmeme
  - Fakülteden KPSS sınavına yönelik alınan destek

- Sınav konularının ne kadarına çalışıldığı
- Sınava ne kadar süredir hazırlanıldığı
- Yüksek lisansa devam edip / etmeme isteği
- Sürekli sınava çalışma hissi
- Diğer arkadaşlarının sınava daha çok çalıştığı düşüncesi
- Mezuniyet sonrası dersane veya özel okul alternatiflerini kullanma
- Öğretmenlik için kendini hazır hissetme
- Mezuniyet sonrası öğretmenlik yapma isteği
- Özel ders verme
- Dershane çalışmaya değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

- 3- Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden sosyal beklentileri nelerdir?
- 4- Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden ekonomik beklentileri nelerdir?
- 5- Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden mesleki gelişim beklentileri nelerdir?
- 6- Öğretmen adaylarının öğretmenlikle alakalı yasal ve yönetsel düzenlemelerle ilgili beklentileri nelerdir?

Ülkemizde kaygı ve sınav kaygısı konularında yapılan bilimsel çalışmalar mevcuttur. Sınav kaygısı konusu daha çok eğitim-öğretim sezonunda yapılan sınavlar veya yükseköğretime öğrenci seçiminde kullanılan ÖSS sınavı çerçevesinde incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısına yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Ancak öğretmen adaylarının atanma ve KPSS sınavına yönelik taşıdıkları kaygı ve sınav kaygısına yönelik yapılan çalışmalar henüz yetersizdir (Arslan ve Eraslan, b.t.). Bu çalışma, kapsamlı bir biçimde KPSS sınavına ilişkin kaygıyı ele alması bakımından önem taşımaktadır.

Yapılan bu çalışmada, öğretmen atamalarında ölçüt olarak kullanılan KPSS sınavına öğretmen adaylarının bakış açısıyla bakılarak, sınavın adaylar tarafından eleştirilen yönlerini, atamalar için başka hangi ölçütlerin kullanılabileceğini, sınavın adayların üzerinde oluşturduğu baskıyı ve öğretmen atamalarındaki bir takım

problemleri ortaya koyması bakımından, araştırmanın alana yeni bir bakış açısı getirmesi beklenmektedir.

Öğretmenlerin ve öğretmen eğitiminin bir ülkenin eğitim sistemindeki önemi, bilinen bir gerçektir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumların ve öğretmen adaylarının durumlarının ve problemlerinin ele alınması, o ülkenin gelecekteki eğitimcilerinin sağlıklı bir eğitim almaları ve sorunsuz bir şekilde mesleğe başlayarak, yeni nesilleri bu olumlu tablo üzerinden yetiştirmeleri önem ifade etmektedir. Ancak ülkemiz koşullarında bu tablo biraz daha farklı yönleriyle zaman zaman gündeme gelmektedir. Eğitim sistemimizdeki eksiklerin giderilmesi, öğrencilerimizin en iyi eğitim ortamlarında eğitim almaları, merkezi sınavlardaki başarının genel anlamda yükseltilebilmesi, gelişmiş ülkelerdeki başarılı bilimsel çizginin bizim sistemimizde de yakalanabilmesi gibi birçok konu, öğretmenlerin eğitimi ve toplam kalitenin artırılması ile çözümlenebilir. Çünkü sistemdeki kilit isim öğretmenlerdir. Okullarda ders zilinin çalması ile birlikte dersliklerin kapıları kapanmakta, bir derslik zaman dilimi başlamakta ve dersin sonunda öğretmenin “öğretebilme” konusundaki başarısı, aslında öğrencilerin başarısını yansıtmaktadır. Yani öğretmen öğretebildiği kadar sistem başarılı sayılmaktadır. Öğrencilerin başarılı olması, öğretmenlerin ne kadar başarılı olduğuna bağlıdır. Bu nedenle kaliteli öğretmenler yetiştirmek, sorunların çözümü için atılması gereken büyük adımdır. Bu açıdan bakıldığı zaman yapılan bu çalışmanın, öğretmen adaylarının fakültede geçirdikleri dört senelik öğrenim hayatları boyunca, içinde buldukları en sıkıntılı döneme ışık tutacağı umulmaktadır.

Öğretmen adaylarının beklentilerinin saptanması ve Milli Eğitim Bakanlığının bu beklentileri dikkate alarak atılımlar yapması, öğretmenlerin iş doyumunu ve mesleklerinde tatmin olmaları bakımından üzerinde durulması gereken başka bir noktadır. Çünkü mesleki beklentileri karşılanmayan bireylerin iş hayatlarından zamanla soğdukları, yaptıkları işten zevk alamadıkları ve bu durumun zamanla onları yıprattıkları bilinen bir gerçektir. Bu nedenle öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini sevebilecekleri, öğrencilerle daha iyi koşullarda ders işleyebilecekleri, ekonomik olarak daha rahat bir yaşam sürebilecekleri ve toplum

tarafından benimsenen bir birey olabilecekleri bir “öğretmenlik” sunmak, yine eğitim sistemimizin, öğretmenlerimizin ve öğrencilerimizin geleceği açısından önem taşımaktadır.

Öğrencilerin içinde buldukları zorlu dönemde kaygılarının ve mesleki beklentilerinin kapsamlı bir biçimde incelenerek, sonraki yıllarda aynı zorlu dönemden geçecek olan adaylar için önerilerde bulunmak, hatta fakülte bünyesinde birtakım programlar düzenlemek, girecekleri sınavda onların daha başarılı olabilmelerini, bu zorlu dönemi en az stresle atlatabilmelerini ve daha sağlıklı bireyler olarak öğretmenlik hayatına başlayabilmelerini sağlayacaktır.

Araştırmada şu varsayımlar göz önüne alınmıştır;

- 1- Örneklem grubundaki 317 öğrenci, evreni temsil etmektedir.
- 2- Örneklem grubundaki öğrencilerin, veri toplama aracındaki maddelere verdikleri yanıtlar doğru ve güvenilirdir.
- 3- Araştırmada kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğinden Beklentiler Anketi” araştırmayla ilgili yeterli bilgileri toplayabilecek düzeydedir.
- 4- Örneklem grubu öğrencilerinin tamamının 2008-KPSS sınavına girecekleri varsayılmıştır.

Araştırmanın sınırlılıkları;

- 1- Araştırma İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinden oluşan örneklem grubu ile sınırlıdır.
- 2- Araştırmanın veri toplama araçları “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğinden Beklentiler Anketi” ile sınırlıdır.
- 3- Araştırmanın bulguları, veri toplama araçlarının uygulandığı zaman dilimindeki bulguları yansıtmaktadır.

Araştırmada geçen bazı kavramların karşılıkları şu şekilde ifade edilebilir.

**Eğitim Fakültesi:** Öğretmen yetiştirmek için kurulmuş yükseköğretim kurumudur (Türk Dil Kurumu).

**Öğretmen:** Yüksek öğretim kurumlarında genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak yetişmiş olan ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim-öğretim hizmetlerini yürütmek üzere atanan kişileri ifade eder (Resmi Gazete, 2006).

**Kamu Personel Seçme Sınavı:** (A) grubu olarak adlandırılan kadrolara atanacaklar için kurumların kendi mevzuatına göre düzenleyecekleri giriş sınavına kabul edilecekleri belirlemek ve (B) grubu olarak adlandırılan kadrolara atanmaya esas olacak yerleştirmeyi yapmak amacıyla kullanılacak olan puanları sağlayan merkezi sınavdır (Resmi Gazete, 2002).

**Kaygı :** Kişinin uyarılarla karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur (Sınav Kaygısı, b.t.).

**Sınav Kaygısı:** Sınav öncesinde öğrenilen bilginin, sınav sırasında etkili bir biçimde kullanılmasına engel olan ve başarının düşmesine yol açan yoğun kaygıya denir (Sınav Kaygısı, b.t.).

**Beklenti:** Beklenti, bireylerin gerçekleri göz önünde bulundurarak, gelecekteki performanslarını tahmin etmeleri ya da gelecekteki performansları hakkında yargıda bulunmalarıdır (Akt: Erden, 1989).

# I. BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE

## 1.1 Kaygı

Psikoloji alanında “kaygı” sözcüğünü ilk kullanan ve bir kavram olarak üzerinde durarak kaygının altında yatan nedenleri araştıran Freud (1856-1939) olmuştur. Freud’a göre kaygı; fiziksel yada toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlama ve yaşamı sürdürebilme işlevlerine katkıda bulunur. Hatta normal kaygıyı yaşamın sürmesi için gerekli görür (Geçtan, 1981; Davaslıgil, 1994).

Kaygıyla ilgili birbirine paralel birçok tanımlar yapılmıştır. Kaygı; “kişinin uyararla karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur” (Sınav Kaygısı, b.t.).

Öner, kaygı konusunda ülkemizde kapsamlı araştırmalarda bulunmuş ve kaygıyı; “bireyin tehlikeli ya da tehdit edici olarak algıladığı, etkilerinin hoş olmadığını umduğu çevresel kaynaklı bir uyarıcıya bağlı olarak, bireyde oluşan bir ruh hali” olarak tanımlamıştır (Öner, 1977).

Kaygı, “fiziksel belirtilerin de eşlik ettiği, normal dışı ve nedensiz bir aşırı korku hali” diye de tanımlanabilir. Kaygı bozukluğu olan kişi kendini huzursuz hisseder ve kötü bir şey olacaktı endişesi taşır. Fakat bu durumunu açıklayacak somut bir tehdit veya tehlike göremez (Başbakanlık Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı, 2005).

“Genel anlamda kaygı, insan yapısında var olan, çevresel ve psikolojik olaylara gösterilen duygusal bir tepki şeklinde tanımlanmaktadır” (Tümekaya ve diğ., 2007). Yapılan tanımlarda geçen kavramlardan hareket ederek, bireyin yaşamında bazen kaygı durumunun ortaya çıkmasının normal olduğu, kaygının kişiyi uyararak ortama uyum sağlamasına yardımcı olduğu; ancak bireyin kaygıya neden olan



uyarıcıyı tehdit yada tehlike olarak algılayarak hoş karşılamadığı ve bu durumdan bireyin bedensel, zihinsel ve duygusal olarak rahatsızlık duyduğu söylenebilir.

Hepimiz tehlikeli gördüğümüz durumlarda bir miktar kaygı duyarız. Dışçı koltuğunda otururken, sınav salonuna girerken, uçağa binmeden veya ameliyat masasına yatmadan önce tedirgin ve huzursuz oluruz. Tehlikeli durumların yarattığı bu kaygı türü genellikle bireyin yaşadığı geçici, duruma bağlı bir kaygıyı oluşturur ve buna “durumluk kaygı” denir. Kimileri sürekli olarak huzursuzluk yaşar ve genellikle mutsuzdurlar. Doğrudan doğruya dış bir uyarıcıdan kaynaklanmayan bu kaygı türü, içten kaynaklanır. Özdeğerlerinin tehdit altında olduğu duygusu ya da içinde bulunduğu durumu stresli olarak yorumlaması kişide kaygı uyandırır ve bu kaygıya “sürekli kaygı” denir (Akt.: Öner ve Compte, 1998).

Kaygı tam anlamıyla kötü bir şey değildir. Yüksek kaygı, akademik başarı için gerekli olan konsantre (motive) olmayı ve hatırlamayı engeller. Hiç kaygı duymayan kişilerde ise günlük ödevleri yapmama, sınavlarda konsantre eksikliği gibi durumlar ortaya çıkabilir. Orta derecede kaygı ise motivasyon sağlayarak akademik performansı yükseltebilir (Understanding Academic Anxiety, b.t.). Birçok insan yeni bir işe başlama, iş görüşmesi, hastaneye gitme veya önemli bir sınavdan dolayı gergin, kararsız ve kaygılı duygulara sahip olabilmektedir. Duyulan endişeler kişinin uykusunu, iştahını ve konsantre olma kabiliyetini etkileyebilmektedir. Bununla birlikte kısa süreli kaygı yararlı olmakta ve sınavdan önce normal düzeyde kaygılı olmak; isteği ve performansı yükseltmektedir. Ancak duygular ve kaygılar kişiyi ele geçirirse, kişinin dikkatini toplama, konsantre olma ve başarıma kabiliyetleri zarar görebilir (Cruse, 2006; Sınav Kaygısı, b.t.).

Kaygı aslında tehlikeli veya zor olarak algıladığımız olaylar karşısında yaşadığımız bir duygudur. İnsanlar sık sık bu hisse “stres” derler ancak strese iki farklı şekilde anlam yüklenebilir: 1-Bizi kaygılandıran durumlar 2- Bu durumlara verdiğimiz tepkiler. Eğer (para sıkıntısı gibi) uzun bir sürecin bir ürünü olarak kaygı hissediyorsak bunun adı endişedir. Bununla birlikte (bir uçurumun aniden kenarına gelmek gibi) acil bir tehlike karşısında verdiğimiz ani tepkiler ise korku olarak adlandırılır. Fobi ise birçok insana göre can sıkıcı olmayan ve aslında tehlikeli

olmayan durum ve şeylerden dolayı duyulan özel bir korkudur (Anxiety and Phobias, b.t.).

Bazı psikologlar kaygı ile korku arasında üç önemli fark olduğuna işaret ederler. Örneğin; arıdan korkan biri, korktuğu şeyin kaynağını bilir ve korkusunun arılardan kaynaklandığının farkındadır. Birinci fark, korkuların kaynağı genellikle belli, kaygıların kaynağı ise daha belirsizdir. İkinci fark korku, kaygıdan daha şiddetlidir. Üçüncü fark ise korku daha kısa süreli, kaygı ise daha uzun sürelidir (Cüceloğlu, 1996). Kaygı aslında kişiye rahatsızlık veren olayın kendisinden değil, kişinin o olaya yüklediği anlamdan kaynaklanır (Anadolu Üniversitesi PDR Merkezi, b.t.). Sınava girecek olan kişi aslında sınavdan dolayı değil, alacağı düşük nottan ya da başarısız olma durumundan dolayı kaygılanır. Başarısız olma durumu, kişinin sınava yüklediği bir anlamdır ve başarısız olacağını düşünen kişinin duyduğu kaygının temelinde bu anlam vardır.

Genellikle insanlar kaygıyı gelecekle ilgili karamsarlık, başarısızlık, endişe, umutsuzluk ve karışıklık duygularıyla birlikte dile getirirler (Sınav Kaygısı, b.t.). Stres durumu karşısında birey psikolojik bir tepki olarak “kaygı” duyar. Bu nedenle kaygı kavramı; üzüntü, kuruntu, gerilim ve korku durumları ile sık sık birlikte kullanılır (Atkinson RL, Atkinson RC, Smith, Bem ve Nolen-Hoeksema, 2006). Gelecekte umutsuz olma, mesleğinde başarısız olma endişesi, olası bir durum karşısında karamsarlığa kapılma gibi değişik biçimlerde insanlar gelecekle ilgili kaygı duyarlar.

Olumsuz yönlerine rağmen kaygının organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özellikleri de vardır. Kişinin yaralanma, acı, cezalandırılma, ayrılık, düş kırıklığı gibi durumlara karşı kendisini hazırlaması kaygının *uyarıcı*; tedbir alması ve eğer olumsuzluklar yaşanır ise daha kolay atlatması *koruyucu* ve başarısız olma endişesi ile daha çok çalışmaya sevk etmesi ise *motive edici* özelliklerine verilebilecek örneklerdir (Akgün ve diğ., 2007).

“Kaygının nedeni, korkutucu bir uyarıcıya karşı bilinçsiz olarak bastırılmış bir bilinçaltı anı olabileceği gibi, uyarıcıların genellenmesinden kaynaklı da olabilir” (Morgan, 2004).

Kaygının nedeni önceden var olan desteğin çekilmesi, olumsuz bir sonucu beklemek, bireyin yaşadığı bir çelişki veya gelecekle ilgili belirsizlikler olabilmektedir. Küçük bir çocuğun alıştığı çevrenin aniden dışında kalması desteğin çekilmesine, bir öğrencinin çok iyi hazırlanmadan sınava girmesi olumsuz bir sonuç beklemeye, nükleer silahların insanlığı yok edecek güçte olduğuna inanan birinin, nükleer laboratuarda çalışırken duyduğu endişe, iç çelişkiye verilebilecek örneklerdir (Korku ve Kaygı, b.t.; Cüceloğlu, 1996).

Kaygı bozuklukları ABD’de en yaygın görülen zihinsel rahatsızlıktır. Her yıl 19 milyon yetişkin Amerikalıdan fazlası bu hastalıklardan etkilenmektedir. Yetişkinlerde görüldüğü gibi, çocuklar ve gençler de bu tür rahatsızlıklar sık sık görülebilmektedir (National Institute of Mental Health, 2001).

Üniversite öğrencilerinin psikolojik sorunlarıyla ilgili yapılan bir çalışmada öğrencilerin % 66’sının aşırı kaygılı oldukları belirlenmiştir (Özgüven, 2001). Aşırı kaygı yaşayan ve bu durumun günlük aktivitelerine zarar verdiği fark eden kişi derhal gerekli tedavi ve yardıma başvurmalıdır.

Kaygı ile başa çıkma yolları bilinçli ve bilinçsiz başa çıkma şeklinde ele alınabilir. Oto-hipnoz tekniği, dereceli gevşeme tekniği ve kaynağı bulma tekniği bilinçli; savunma mekanizmaları geliştirme ise bilinçsiz başa çıkma teknikleridir (Cüceloğlu, 1996).

### **1.1.1. Kaygı Bozuklukları**

Kaygı bozuklukları psikoloji alanında sıkça üzerinde çalışmalar yapılan ve günlük hayatta sık sık karşılaşılan bir durumdur. Sokakta karşıdan gelen köpekten korkmak, kalabalıkta telefona yanıt verememek veya evden çıktıktan sonra defalarca dönüp kapının kilitli olup olmadığını kontrol etmek kaygı ile ilgili verilebilecek birkaç örnektir.

“Ortak özellikleri kaygı olan bir dizi bozukluk, kaygı bozuklukları adı altında toplanmaktadır.

- Ayrılık Kaygısı
- Panik Bozukluk
- Fobiler
- Obsessif - Kompulsif (Takıntılar-Saplantılar) Bozukluk
- Travma Sonrası Stres Bozukluğu” (Başbakanlık Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı, 2005).

#### **1.1.1.1. Ayrılık Kaygısı**

Ayrılık kaygısı, çocuğun bağlandığı kişiden ayrılmaya karşı verdiği tepki olarak ifade edilmektedir. Bu kaygı, bağlandığı kişiye zarar gelebileceğine ilişkin gerçekdışı bir endişe, okula gitmeyi veya uyumayı reddetme, ayrılık konulu kabusların tekrarlaması, ayrılık durumunda aşırı rahatsızlık ve fiziksel belirtilerle birlikte kendini gösterir. Ayrılık kaygısının nedeni çoğunlukla bebeğin annesi ile kurduğu sevgi bağından mahrum kalmasıdır (Başbakanlık Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı, 2005).

### **1.1.1.2. Panik Bozukluk**

Panik atak, bedensel belirtilerin de eşlik ettiği yoğun korku ya da rahatsızlık dönemleri olarak tanımlanmaktadır. Kişi öleceğini, çıldıracağını ya da kontrolü tamamen kaybedeceğini düşünür ve nefes alamama, çarpıntı gibi birçok bedensel tepki beraberinde görülür. Panik bozukluk kadınlarda erkeklere oranla 2-3 kat daha sık görülür. Psikoterapi ve ilaç kullanımı ile tedavi edilebilir (Başbakanlık Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı, 2005).

Panik atak sırasında şu belirtiler meydana gelebilir;

- Kalp çarpıntısı veya göğüs ağrısı
- Terleme, titreme ve sarsılma
- Nefes darlığı ve boğulma duygusu
- Bulantı ve karın ağrısı
- Baş dönmesi ve sersemlik
- Birbirinden kopuk ve hayali hisler
- “Kontrolü kaybediyorum”, “deliriyorum” veya “ölüyorum” hissi
- Soğuk ya da sıcak basması (American Psychiatric Association, 2005).

### **1.1.1.3. Fobiler**

Fobi genel olarak, gerçekte yoğun düzeyde korku yaratmayacak bir nesneye, etkinliğe veya duruma karşı aşırı düzeyde korku duyma ve kaçınma davranışı olarak tanımlanabilir. Fobiler -sadece çocuklara özgü bir fobi olan okul fobisi de sayılırsa- dört başlık altında incelenebilir. Bunlar okul fobisi, özgül fobi, sosyal fobi ve agorafobi şeklindedir (Başbakanlık Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı, 2005).

#### **1.1.1.3.1. Okul Fobisi**

Okula gitmeyi reddetme, okul zamanı yaklaştıkça yoğun kaygı ve panik belirtilerinin görülmesi şeklinde ifade edilir. Okul ortamındaki bir durumdan

kaynaklanabileceği gibi anne yada evden ayrılma korkusundan da kaynaklanabilir (Başbakanlık Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı, 2005).

### **1.1.1.3.2. Özgül Fobi**

Özgül fobi bazı nesne veya durumlardan belirgin, sürekli ve anlamsız bir şekilde korku duyma durumu olarak bilinir. Uçağa binen kişinin uçağın düşmesinden, köpekle karşılaşan kişinin köpeğin saldırmasından korkması gibi. Çoğunlukla kişi korkusunun yersiz olduğunu bilir ancak önüne geçemez (Başbakanlık Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı, 2005).

### **1.1.1.3.3. Sosyal Fobi**

Sosyal fobi, başkaları tarafından zayıf, deli, sıkıntılı olarak görülme korkusu nedeniyle, toplumsal etkinliklerde bulunmaktan sürekli kaçınma ya da bu tür ortamlarda sıkıntı duyarak katlanabilme durumu olarak tanımlanır. Sosyal fobisi olan kişiler toplum önünde konuşma, yazma, yeme, içme gibi çeşitli durumlardan kaçınırlar (Başbakanlık Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı, 2005).

### **1.1.1.3.4. Agorafobi**

Agorafobi Grek dilinde “pazar yeri korkusu” anlamı taşır ve agorafobisi olan insanlar genellikle seyahat etmekten, tanımadıkları ortamlara girmekten, kalabalıktan ve açık alanlardan kaçınırlar. Kişi -kendini güvenli hissettiği- evinin dışına çıktığında bir panik atağa uğrayacağından ve kimseden yardım alamayacağından endişelenir. Bu yüzden genellikle agorafobisi olan insanların bir panik atak ve anneden ayrılma anksiyetesi geçmişleri vardır. Hemen kaçmanın mümkün olmadığı kalabalık ve kapalı yerler onlar için özellikle dehşet vericidir (Atkinson ve diğ., 2006).

#### **1.1.1.4 Obsesif - Kompulsif Bozukluk**

İstem dışı olarak ve tekrar tekrar akla gelen rahatsızlık verici düşünce, dürtü ya da kuruntulara obsesyon (takıntı) denir. Obsesyonların oluşturduğu kaygıyı azaltmak amacıyla yapılan tekrar davranışları veya zihinsel eylemlere de kompulsiyon (saplantı) adı verilir. Tipik obsesif – kompulsif bozukluklarda kişi her temas ettiği şeyden sonra elini yıkar, giydiği elbiseleri sürekli temizler ya da sokağa çıkarken kapıyı kilitleyip kilitlemediğini defalarca kontrol eder (Başbakanlık Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı, 2005).

#### **1.1.1.5. Travma Sonrası Stres Bozukluğu**

Travma sonrası stres bozukluğu; trafik kazası, silahlı çatışma, tecavüz, yangın gibi herkes için korkutucu olan ve kişinin fizik bütünlüğünü tehdit eden ya da ölüm tehlikesi oluşturan bir olaydan sonra gelişen bazı olumsuz belirtiler olarak tanımlanır. Bu tür olaylarla karşılaşan ya da sadece şahit olan kişiler aşırı derecede korktuklarını, çaresizlik ya da dehşet duygusu yaşadıklarını belirtirler. Travma sonrası stres bozukluğu yaşayan kişileri destekleyici, baş etme gücünü artırıcı ve olayı kabullenmesini sağlayıcı girişimlerde bulunulmalıdır (Başbakanlık Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı, 2005).

Ayrıca bunların dışında genelleşmiş anksiyete bozukluğu adı verilen bir kaygı durumu daha vardır ve genelleşmiş kaygı bozukluğu olan kişi her gün yüksek bir gerilim durumunda yaşarlar. Kişi, zamanın büyük bölümünü belirsiz bir rahatsızlık duygusu içinde geçirir ve orta şiddetli stres durumlarına bile aşırı tepki verebilir. Panik bozukluklar genellikle genelleşmiş kaygı bozukluklarıyla birlikte görülür (Atkinson ve diğ., 2006).

## **1.1.2. Kaygı ile İlgili Kuramlar**

Kaygı, bireyin günlük hayatında orta dereceli olarak bazen yaşaması normal olan bir tepki şeklindedir. Ancak sık sık kaygı duyma veya herhangi normal bir durum karşısında şiddetli olarak kaygılanma, kişide kaygı bozukluğu olabileceğinin işaretidir.

Bazıları kaygıyı kişiliği oluşturan ilk temel güç olarak kabul etmişler, bazıları da ikincil olarak oluşan ancak kişiliğin oluşmasında önemli rolü olan bir etken olarak kabul etmişlerdir (Köknel, 1983). Kaygı kavramını genel olarak dört farklı yaklaşımla inceleyebiliriz.

### **1.1.2.1. Psikanalitik Yaklaşım**

Bu yaklaşıma göre kaygı bozukluklarının başlıca belirleyicisi içsel çatışmalar ve bilinçdışı güdüler olduğu varsayılmaktadır. Anksiyetenin kaynağı bilinçdışı olduğundan, kişi neden endişe duyduğunu anlayamaz. Freud'dan sonraki psikanalistler bu yaklaşımla anksiyetenin nedenlerini genişleterek, kişinin kendisini çaresiz olarak algılamasının, ayrılma ya da terk edilme korkusu ile başa çıkamama, sevginin onaylanmaması veya sevgiden vazgeçme beklentisi gibi nedenlere bağlamışlardır (Atkinson ve diğ., 2006).

### **1.1.2.2. Davranışsal Yaklaşım**

Öğrenme kuramı çerçevesinde çalışan psikologlar kaygıyı içsel çatışmalardan çok, dışsal olaylar tarafından tetiklenmiş olarak görürler. Kaygı, fobiler ya da doğrudan korku deneyimleri sonucu olarak (herhangi köpeğin saldırısına uğradıktan sonra köpeklerle karşı korku geliştirmek gibi) ya da başkalarının korku tepkilerini gözlemleyerek öğrenilebilen kaçınma tepkileri olarak ifade edilir (Atkinson ve diğ., 2006).



### **1.1.2.3. Bilişsel Yaklaşım**

Kaygı bozukluklarıyla ilgili bilişsel bir analiz, anksiyetesi olan kişilerin durumlar ya da potansiyel tehlikeler hakkında düşünme tarzları üzerinde yoğunlaşır. Genelleşmiş kaygısı olan kişiler belirli durumları, öncelikle de tehlike olasılığının uzak olduğu durumları, gerçekçi olmayan biçimde değerlendirme eğilimi gösterirler. Bu kişiler olayın hem gerçekleşme, hem de zararın büyük olması olasılığını yüksek değerlendirirler. Bu tür bir değerlendirme kişiyi aşırı tetikte olma ya da daima tehlike beklentisi içinde olma durumuna iter. Evdeki ani bir gürültü hırsızlık olarak, caddeden gelen fren sesi küçük bir çocuğun kaza geçirdiği şeklinde değerlendirilebilir (Atkinson ve diğ., 2006).

### **1.1.2.4. Biyolojik Yaklaşım**

Bu yaklaşımda kaygı bozukluklarının bütün aileyi etkilemesi söz konusudur. Kaygı bozukluğu olan kişilerin ailelerinin %15'inde de benzer durumların var olduğu tespit edilmişse de bu bulgu bu tür bozuklukların kalıtsal olduğu anlamına gelmez. Çünkü bu kişiler birlikte yaşarlar ve deneyimleri benzerlik gösterir. Kalıtsallıkla ilgili yapılan çalışmalar kafein, sodyum laktat gibi birtakım maddelerin spontan atak olan kişileri tetikleyebileceğini göstermiştir. Bu maddeler olaylara normal tepki olarak kaygı yaşayan kişiler üzerinde bir etki oluşturmaz. Bu alanda çalışan bilim adamları panik bozuklukları olan hastalarda beyinde atağa yol açabilecek bir kimyasal madde belirlemişlerdir. Biyolojik kuramcılar kaygı bozukluğunun zihinsel bir bozukluktan çok, bir vücut hastalığı olduğu konusu üzerinde durmaktadırlar (Atkinson ve diğ., 2006).

Kaygı bireylerin zaman zaman yaşadıkları olağan bir durum olarak ele alınmakla birlikte, kaygının şiddeti ve kaygıya neden olan durumun gerçekçiliğine göre bireyde kaygı bir rahatsızlık durumu şeklinde de kendini gösterebilmektedir. Kaygı bozuklukları ve kaygıyla ilgili ileri sürülen kuramlardan sonra, sık sık kaygı konusu ile birlikte işlenen ve bireylerin öğrenim hayatlarını etkileyebilen sınav kaygısı konusu ve sınavların adaylar üzerindeki etkisi konuları ele alınacaktır.

## 1.2. Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı, kaygının özel bir durumudur ve olası bir başarısızlıkla ilgili endişeye eşlik eden duygusal, bedensel ve davranışsal tepkiler şeklinde ortaya çıkar (Gazioğlu ve diğ., 2008).

Sınav kaygısı ilk olarak Luria (1932) tarafından kapsamlı bir biçimde ele alındı. 1930'lu yıllarda sınav kaygısı konusunda önemli çalışmalar yapıldı (Brown, 1938a, 1938b, Neumann, 1933). Sınav kaygısı ile sınav performansı arasındaki ilişki ilk kez Sarason (1958a, 1960, 1961, 1965) tarafından sorgulandı ve aralarında negatif bir ilişki olduğu saptandı... Daha sonra Speilberger (1966) sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin, okula devam etmeme durumlarının üç kat daha arttığını gözlemlemiştir (Akt.: Burns, 2004).

Sınav kaygısını çeşitli biçimlerde tanımlamak mümkündür. Sınav kaygısı;

1- “Sınav öncesinde öğrenilen bilginin, sınav sırasında etkili bir biçimde kullanılmasına engel olan ve başarının düşmesine yol açan yoğun kaygıdır” (Sınav Kaygısı, b.t.).

2- “Sınav öncesinde başlayan çeşitli fiziksel ve psikolojik değişimlerle ortaya çıkan ve bireyin sınav performansını olumsuz etkileyen yoğun kaygıdır” (Sınav Kaygısı, b.t.).

3- “Öğrencilerin sınavdan önce, sınav esnasında ya da sınavdan sonra başarısız olma korkusundan duydukları endişe veya rahatsızlıktır” ( The Parent Letter, b.t.).

Sınav kaygısı tanımlardan da anlaşılacağı üzere bireyin öğrenim hayatı üzerinde etkide bulunmaktadır. Kişi, sınav esnasında tedirgin olarak sorular karşısında zor durumda kalır, soruları yanıtlamakta sıkıntı çeker, sınavla ilgili yersiz biçimde endişelenir ve bu durum onun performansını etkiler. Akademik başarısı yüksek olabilecekken, şiddetli olarak sınav kaygısı yaşayan ve bildiklerini sınavda hatırlayamayan, bu nedenle derslerde başarısız olarak görülen öğrenciler bulunmaktadır. Sınav kaygısının akademik başarıya olan negatif etkisi, yapılan birçok çalışmada doğrulanmıştır (Akt.: Cüceloğlu, 1996).

Sınavlarda genellikle üç ayrı ölçüm söz konusudur.

- 1- Belli bir alana (bir öğrenim alanı, meslek) girerken, kişinin o alanda sahip olduğu yeteneğin ölçümü,
- 2- Öğrencinin belli bir konuda sahip olduğu bilgi ve becerinin ölçümü,
- 3- Öğrencinin, öğretim sezonu sonunda, bu öğrenimin onu hazırladığı işlerde yeterliğini kanıtlayan bir belge niteliğindeki diplomayı hak edip etmediğinin ölçümü (Önder, 1990).

Büyük bir sınav, bir iş görüşmesi gibi olaylardan önce birçok insan kaygı hisseder (National Institute of Mental Health, 2001). Sınav öncesi normal düzeyde kaygılı olmak olumlu bir göstergedir. Ama bununla birlikte bazen gerilim sürekli ve ileri düzeyde olabilmektedir. Bu durum uyku problemleri, isteksizlik ve hatta saç dökülmelerine neden olabilir. Bu tür kaygı zarar verici olan kaygıdır. Bu bir sınav kaygısı göstergesidir ve sınavda başarılı olmaya engel olabilmektedir. Diğer sınav kaygısı belirtileri; gerginlik, korku, dehşet, sinirlilik hali ve ümitsizlik duygusudur (Ellis, 1998). Kişi, sınav zamanında kaygı düzeyi yüksek olduğu için çabuk sinirlenebilmekte, aşırı tepkiler verebilmekte ve sınavla ilgili yapabileceklerini düşünmekten çok, olumsuz düşünen bir kimliğe bürünebilmektedir.

Can sıkıntısı sınav kaygısının göstergelerinden biridir. Sınavdan hemen önce sık sık esnemek çok görülen reaksiyondur. Esnemek can sıkıntısı gibi göze görünür ve çoğu zaman kaygının bir göstergesidir. Esnemek, vücudun normal tansiyonu için gerekli olan oksijenin beyne gitmediğinin göstergesidir ve beyne giden oksijen miktarını artırmanın bir yoludur. Sınavdan dolayı kaygı duyulan zamanlarda baş ağrısı, konsantre olamama, sık sık açlık hissi gibi durumlar oluşabilir (Ellis, 1998).

“Sınav kaygısının durumsal ve spesifik özellikleri olarak kavramlaştırılan iki psikolojik bileşeni vardır: Kuruntu ve Duyuşsallık. Kuruntu, sınav kaygısının bilişsel yönünü oluştururken; duyuşsallık kişinin bedensel uyarılmışlık ve geriliminin farkında olmasını yansıtmaktadır” (Akt.: Kapıkıran, 2002). Ayrıca sınav kaygısı iki ayrı boyutta ele alınabilir: Endişe ve yoğun duygulanım. Endişe, performansa yönelik zihinsel bir süreçtir. Sınav sonucuna ilişkin olumsuz düşünce, inanç ve

beklentilerden oluşur. Yoğun duygulanım ise kaygının yarattığı fizyolojik uyarım sonucu bedenden gelen ve bedenin olağan işleyiş dengesi dışına çıktığı mesajını veren sinyallerdir (Bilkent Üniversitesi ÖGDM, b.t.). Aslında bu iki boyut, yukarıda bahsedilen kuruntu ve duyusallık boyutlarının farklı şekilde ifade edilmiş biçimidir.

Sınava girecek olan kişilerin sınavdan önce kaygı duymaları normal bir durumdur (Reducing Test Anxiety, 2006). Ancak sınavla ilgili hiç kaygı duymayan veya aşırı derecede kaygılı olan bireyler, sınavla ilgili normal kaygı duyan bireylere göre akademik olarak daha başarılı olabilmeleri için daha çok çaba göstermeleri gerekmektedir.

Birçok çalışmada, sınav kaygısının kızlarda daha yüksek, erkeklerde daha düşük olduğu saptanmıştır (Akt.: Kapıkıran, 2002; Alisinanoğlu ve Ulutaş, b.t.; Çakmak ve Hevedanlı, 2005; Eldeleklioğlu, 2006; Taşgın, 2006; Akgün ve diğ., 2007;). Bazı araştırmalarda ise erkek öğrencilerin kaygı düzeyleri daha yüksek bulunmuş (Tümkaya ve diğ., 2007), bazılarında da herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır (Akkaya, 1999; Özdayı, 2000). Genel olarak kız öğrencilerin sınav kaygısının yüksek olduğuna dair bulgular ağırlıktadır.

Sınav kaygısı en yüksek olan öğrencilerin aslında sınavla ilgili beklentileri en yüksek olan öğrenciler olduğu saptanmıştır (Burns, 2004). Beklentinin yüksek olması, kişinin akademik olarak yüksek beklenti boyutu olarak ele alınabileceği gibi, ailenin öğrenciden beklentisi veya öğretmenin öğrenciden beklentisi boyutlarıyla da düşünülebilir. Alt başlıklarda sınav kaygısının belirtileri, olası nedenleri ve sınav kaygısı ile başetme konuları incelenmiştir.

## 1.2.1. Sınav Kaygısının Belirtileri

“Eğer bir değerlendirmenin her hangi bir adımında kendimizi hazır hissetmiyorsak, yeteneğimizde emin değilsek ya da en iyi olmamız için performansımızı kullanamadığımızı hissederek, gergin, endişeli, üzüntülü ya da depresyon duyguları yaşıyorsak, sınav kaygımız var demektir” (Kapıkıran, 2002). Öğrenci, sınav salonuna girerken başarısız olacağını ve sınavdan düşük not olarak arkadaşlarına rezil olacağını düşünüyorsa, sınava girerken kalbi daha hızlı atmaya ve vücudu terlemeye başlıyorsa ve normalde olduğundan daha gergin ve öfkeli ise çok büyük olasılıkla sınav kaygısı yaşıyor demektir.

Sınav kaygısının belirtilerini dört başlık altında toplamak mümkündür.

### 1.2.1.1. Zihinsel Belirtiler

- Felaket yorumları içeren tüm olumsuz düşünceler; “Yapamayacağım, rezil olacağım, başaramam, bu sene giremem” gibi,
- Kendini aşırı izleme, çeşitli düşüncelere takılma ve bu düşünceler arasında gidip gelme,
- Unutkanlık,
- Dikkatini toplama ve yoğunlaşmada güçlük çekme, soruları okuma ve anlamada problemler,
- Soruları cevaplarken konuları hatırlamada güçlük, sürekli cevap şıkları arasında kararsız kalma.

### 1.2.1.2. Fizyolojik Belirtiler

- Kalp çarpıntısı,
- Nefes alıp vermede hızlanma,
- Kaslarda gerginlik,
- Ağız kuruluğu,
- Terleme, üşüme, titreme, ateş basması,

- Ellerin terlemesi ve titreme,
- Karın ağrısı, bulanık görme.

### **1.2.1.3. Duygusal Belirtiler**

- Gerginlik,
- Sinirlilik,
- Karamsarlık,
- Hata yapma korkusu,
- Yetiştirilememe endişesi, zamanı az bulma,
- Panik, karıştırma, kaydırma,
- Güvensizlik ve çaresizlik duygusu.
- Bıkkınlık, mutsuzluk.

### **1.2.1.4. Davranışsal Belirtiler**

- Öfke davranışları,
- Kişilerle, sorularla inatlaşma,
- Ders çalışmayı bırakma,
- Sınavı yarım bırakma,
- Ders çalışmayı erteleme, sınava girmeme, okula, dershaneye gitmeme,
- Bahane bulma; “Seneye tekrar girerim, senin yüzünden çalışamadım-kazanamadım” (Anadolu Sağlık Merkezi, b.t.).

Bu belirtilerin bir yada birkaçını sınavdan önce, sonra veya sınav esnasında yaşayan öğrencinin sınav kaygısı yaşadığı söylenebilir ve bu kaygı, akademik olarak öğrencinin başarısını etkileyebilmektedir. Sınav kaygısına yol açabilecek olası nedenlere kısaca aşağıda değinilmiştir.

### **1.2.2. Sınav Kaygısının Nedenleri**

- Sınava hazırlanmaya geç başlamak
- Sınava girmeden önce yeterince çalışmamış olmak
- Zamanı yeterli ve iyi kullanamamak, sınav zamanını iyi yönetememek

- Uykusuzluk
- Yanlış beslenme, aşırı karbonhidratlı beslenme
- Dengesiz kahve ve çay tüketimi
- Yeterince dinlenmemek yada çok dinlenmek
- Olumsuz düşünmek; yeterli çalıştığı halde, hatta gerekli ve yeterli tekrarları yaptığı, testler çözdüğü halde “kazanamazsam, hastalanırsam, sorular kesin çok zor çıkacak” gibi çeşitli olumsuz inanç ve düşünceler (Anadolu Sağlık Merkezi, b.t.).

Sınav kaygısının ortaya çıkmasındaki en büyük nedenlerden biri de anne-baba tutumlarıdır. Kaygı çocuğun yakın çevresinde kaygılı insanların varlığı ile gelişebilmektedir. Özellikle anne-babaların çocuklarından derslerinde yüksek başarı beklentisi veya sürekli yargılayıcı tutumları, onları kaygılandıran en büyük nedenlerden biridir (Koruklu, Öner ve Oktaylar, 2006). Ailenin yanı sıra, öğretmenlerin de öğrencilerden otoriter bir tutumla yüksek başarı beklentisi içinde olmaları, öğrencilerin yapılan sınavlarla ilgili endişe duymalarına neden olabilmektedir.

### **1.2.3. Sınav Kaygısı ile Başetme**

Sınav kaygısı ile çeşitli baş etme yöntemleri vardır. Genellikle sınav kaygısının azaltılması sürecinde üç yaklaşımdan söz edilir. Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal. Bilişsel yaklaşıma göre sınav kaygısının temelinde sınav esnasında düşüncede meydana gelen karışıklıklar yatar. Sınav kaygısına müdahaleler rasyonel motivasyon ve bilişsel yapının yeniden düzenlenmesi şeklindedir. Duyuşsal yaklaşım ise sınav durumu ile kaygı arasında kurulan istek dışı negatif ilişkiyi kesmeye çalışır. Bu yaklaşımda müdahaleler; sistematik duyarsızlaştırma, rahatlama eğitimi, bio-feedback eğitimi şeklindedir. Davranışsal yaklaşıma göre ise sınav kaygısı akademik becerileri zayıf olan kişilerde oluşur ve dolayısıyla bu beceriler geliştirilerek kaygının sona erdirilmesi hedeflenir (Kondo, 1996). Her üç yaklaşım şekli de kullanılabilir olmakla birlikte, sınav kaygısı olan bireylerin kaygı nedenleri birbirinden farklı olduğu için, baş etme yöntemleri de farklılık gösterebilmektedir. Örneğin

sınavla ilgili zihinsel olarak yoğun kaygılar yaşayan bir birey için, sınav kaygısıyla baş etme tekniklerinden bilişsel yaklaşım tekniklerinin daha etkili olması beklenir.

Sınav kaygısına neden olan bazı durumlarla nasıl baş edebilir?

- Durum: Sınavla ilgili fazla bilginiz yok ve sınava çok yabancı kaldınız
- Öneri: Sınavla ilgili araştırma yapın ve bilgi edinin
  
- Durum: Sınavla ilgili konuların hakkında geleceğinizi hissediyorsunuz
- Öneri: İyi organize edilmiş bir çalışma programı hazırlayın ve programa sadık kalın
  
- Durum: Sınavla ilgili pek çok olumsuz düşüncelere sahipsiniz
- Öneri: Olumsuz düşüncelerinizi olumlu düşüncelere ve eylem planlarına dönüştürün
  
- Durum: Sınavla ilgili söylentilere inanıyorsunuz
- Öneri: Sınavla ilgili gerçek bilgileri edinin ve söylentilere kulak asmayın
  
- Durum: Vücudunuzda kaygı belirtileri var
- Öneri: Vücudunuza dikkat edin ve zihninizi kurcalayan şeylerden kurtulun
  
- Durum: Gerginliğiniz giderek artıyor
- Öneri: Gerginlik azaltma pratikleri yapın
  
- Durum: Sınav ortamının gerginliğini artırmanıza müsaade ediyorsunuz
- Öneri: Sınav ortamındaki dikkatinizi dağıtan şeylere engel olun (Reducing Test Anxiety, 2006).

Yurt dışında yapılan bir çalışmada öğrencilerin, sınav kaygısı ile başa çıkma metotlarından bilişsel ve duyuşsal yaklaşımlarla daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Ayrıca öğrenciler kendileri için en uygun sınav kaygısı sağaltım stratejilerini kullanarak daha başarılı olabilmektedirler (Gregor, 2005).

Ülkemizde eğitim kademeleri arasındaki geçişlerde ÖSYM veya MEB tarafından çeşitli merkezi sınavlar yapılmaktadır. Genellikle yılda bir defa yapılan merkezi sınavlara her yıl yüz binlerce öğrenci girmektedir. Birçoğu çoktan seçmeli test tekniği ile belirli bir süre tanınarak bir ya da birkaç oturum şeklinde gerçekleştirilen sınavlarda, öğrencilerin başarı elde edebilmeleri için sınava çok iyi hazırlanmış olmaları gerekmektedir. Sonraki bölümde ülkemizde yapılan merkezi sınavlar kısaca ele alınacaktır.



### **1.3. Türkiye’de Merkezi Sınavlar**

Bu bölümde Milli Eğitim Bakanlığı ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılan merkezi sınavlar ele alınmıştır.

#### **1.3.1. Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Yapılan Merkezi Sınavlardan Bazıları**

- 1 - Seviye Belirleme Sınavı (eski adı ile Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavı)
- 2- Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı
- 3- Açıköğretim Kurumları Sınavı
- 4- Protokol Sınavları
- 5- Motorlu Taşıt Sürücü Adayları Sınavı (Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 2008).

#### **1.3.2. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Tarafından Yapılan Merkezi Sınavlardan Bazıları**

- 1- Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı (ÜDS)
- 2- Tıpta Uzmanlık Eğitimi Giriş Sınavı (TUS)
- 3- Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı (YÖS)
- 4- Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (KPDS)
- 5- Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES)
- 6- Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS)
- 7- ÖSYS Yabancı Dil Sınavı (YDS)
- 8- Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)

9-İçişleri Bakanlığı Kaymakam Adaylığı Giriş Sınavı (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, 2008).

Ülkemizde gerçekleştirilen merkezi sınavlardan birisi Kamu Personeli Seçme Sınavı'dır. Kamu Personeli Seçme Sınavı, eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarının öğretmen olarak atanabilmeleri için başarılı olmak zorunda oldukları bir sınavdır. Sınav senede bir defa olarak gerçekleştirilmekte ve genellikle Haziran-Temmuz aylarında yapılmaktadır. KPSS sınavı sadece öğretmen atamaları için değil, diğer kamu kurumlarına personel seçimi için de kullanılmakta ve ilgili alana göre içeriği değişmektedir. Sonraki bölümde öğretmen atamaları için KPSS sınavını incelemeden önce, ülkemizdeki öğretmen atama sınavlarının geçmişine kısaca göz atılmıştır.

#### **1.4. Türkiye'de Öğretmen Atama Sınavları**

Ülkemizde ilköğretime giren her 100 öğrenciden 12'si yükseköğretim düzeyine gelebilmektedir. Okullara giriş koşulları, öğrencilerin başarı göstergeleri, sınavlar, sunulan olanaklar ve kontenjan sayıları gibi faktörler, öğrencileri sistemden eleyen değişkenlerden bazılarıdır (Özgüven, 2001).

Milli Eğitim Bakanlığı 1985-1991 yılları arasında uyguladığı öğretmen seçme sınavlarında gerek öğretmen yetiştiren kurum mezunları, gerekse mesleki nitelik taşımayan diğer üniversite mezunları aynı şartlarda seçmeye çalışmıştır. Bu sınavları yeterliğe dönük baraj uygulaması olarak gerçekleştirmiştir (Arslan ve Erarslan, b.t.).

Yarışma ve Yerleştirme Sınavları değerlendirildiğinde 1991 yılında yapılan sınavda 12 branşta sınava girenlerin hepsi atandığı halde, kontenjan açığı doldurulamamıştır. Bu uygulama ile seçme, işlevsel amacına ulaşamamıştır. Bu gelişmeler üzerine 1992 yılında öğretmenler için sınav şartı kaldırılmıştır. Bu uygulamalara bakarak öğretmenlik mesleğine girişte seçme sınavlarının ilan edilen

kadroların doldurulup doldurulmadığı ile ilgili olduğu söylenebilir. Yani ihtiyaç duyulan öğretmen sayısından daha az aday başvurduğunda sınav şartı kaldırılmakta, ihtiyaç duyulan sayıdan daha çok aday başvurduğunda ise sınav sistemi getirilmektedir. Bu uygulama KPSS sisteminin nasıl oluştuğunu anlamamıza yardımcı olmaktadır (Arslan ve Erarslan, b.t.).

Öğretmen adayları 2001 yılında KMS (Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı) adı altında tekrar sınava tabi tutulmuşlardır. 2002-2003 yıllarında bu uygulama KPSS adıyla (Kamu Personeli Seçme Sınavı ) devam etmiştir. Bu sınavlarda başarılı olabilmek için iki oturumlu bir sınav sürecinden geçmek gerekmektedir. Sabah oturumunda öğretmen adaylarının 120 soru ile genel kültür ve genel yetenek becerileri ölçülmektedir. Genel yetenek alanında %50 Türkçe, %50 Matematik; genel kültür alanında ise, Atatürk İlke ve İnkıpları %40, Temel Yurttaşlık Bilgisi %15, Türkiye ve Dünya ile ilgili Güncel ve Sosyo-Ekonomik Konular %5, Türk Kültür ve Medeniyetleri %10 ve Türkiye Coğrafyası % 30. Öğleden sonra yapılan oturumda ise yine 120 soru ile Eğitim Bilimleri alanındaki yeterlik ölçülmek istenmektedir. Eğitim Bilimleri alanının kategorileri ve ağırlıkları ise Eğitim Psikolojisi %50, Eğitim Programları ve Öğretim %35, Rehberlik %15 şeklindedir. Daha sonra sınav sonuçlarına göre başvuru taban puanları, MEB tarafından açıklanmaktadır (Arslan ve Erarslan, b.t.).

Başvuru taban puanını geçen öğretmen adayları, tercihlerine ve barajı aşan kişilerin ne kadarının başvuru yapacağına bağlı olarak, tekrar bir eleme sürecine tabi tutulmaktadır. Örneğin 2003 yılı ilk atama dönemi için 5 bin kişilik kontenjanı bulunan sınıf öğretmenliği için 17 bin 330 aday sınava girmiştir. Bu branş için belirlenen 65 taban puanını geçen kişi sayısı ise 11 bin 584'dür. 5 kişilik kontenjanı bulunan ve en yüksek taban puanla (90) öğretmen alınacak kimya branşına 4 bin 658 aday başvuru yapmasına rağmen bu barajı geçebilen aday sayısı ise sadece 29'dur. Aşağıda bazı branşların 2003 yılı itibarıyla kontenjan, başvuru yapan aday ve barajı geçen aday sayıları verilmiştir (Tablo 1).

**Tablo 1: 2003 yılı Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atamaları İçin Açılan Kontenjan Sayıları, Başvuru Sayıları ve Barajı Geçen Aday sayısı**

<b>Branş</b>	<b>Kontenjan</b>	<b>Başvuran</b>	<b>Barajı geçen</b>
Beden Eğitimi	1700	16739	3485
Bilgisayar	750	1479	1032
Biyoloji	50	5378	143
Coğrafya	50	1471	82
Din Kültürü ve A.B.	700	9307	915
Fen Bilgisi	800	5060	1128
Fizik	20	5912	152
İHL Mes. Ders.	130	8743	658
İngilizce	2000	8558	3110
Kimya	5	4658	29
Matematik	750	4848	1196
Matematik (ilköğretim)	1000	2467	1815
Müzik	50	1058	155
Okul öncesi	750	3156	1520
Rehber öğret.	900	4750	3271
Sınıf Öğretmenliği	5000	17330	11584
Sosyal Bilgiler	150	4701	546
Tarih	200	4912	548
Türk Dili ve Edebiyatı	1099	4184	2148
Türkçe	2900	3208	3199

Yukarıda da belirtildiği üzere ülkemizde bazı dönemlerde öğretmen seçimi ile ilgili ara modeller uygulanmış ve bazı kararlar alınmıştır. Ancak gelişmeler ülkemizde ihtiyaçların ve şartların zorladığı öğretmen sağlama yöntemlerinin yerine, mesleğe en uygun adayların seçimi için daha işlevsel bir seçme uygulamasının gerekliliği gündeme gelmiştir (Arslan ve Eraslan, b.t.).

Türkiye’de öğretmen atamaları için şu anda yürürlükte olan Kamu Personeli Seçme Sınavı ve öğretmen adaylarının bu sınava ilişkin duydukları kaygı, sonraki alt başlıkta incelenmiştir.

## 1.4.1 Kamu Personeli Seçme Sınavı

Bu bölümde KPSS sınavına ilişkin yönetmeliklerde yer alan bir takım esaslar ile KPSS sınavıyla ilgili yapılan bilimsel çalışmalar iki ayrı başlık altında incelenmiştir.

### 1.4.1.1. Kamu Personeli Seçme Sınavı'na İlişkin Esaslar

KPSS sınavının yönetmeliklerdeki tanımı, sınavla ilgili birtakım esaslar, sınavın değerlendirilmesi ve atamalarla ilgili bir takım konular, 03.05.2002 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanan şekliyle aşağıda sunulmuştur.

KPSS (Kamu Personel Seçme Sınavı) (A) grubu olarak adlandırılan kadrolara atanacaklar için kurumların kendi mevzuatına göre düzenleyecekleri giriş sınavına kabul edilecekleri belirlemek ve (B) grubu olarak adlandırılan kadrolara atanmaya esas olacak yerleştirmeyi yapmak amacıyla kullanılacak olan puanları sağlayan merkezi sınavdır (Resmi Gazete, 2002).

KPSS sınavının usul ve esasları, içeriği, yapılacağı yer ve zamanı, sınavın duyurulması, KPSS'de yer alacak konular ile testler ve bunların ağırlıkları, puan türleri ve hesaplama yöntemi, başvuru yapacakların öğrenim düzeyi, adayların başvurusu, sınavdan elde edilecek puan türlerinin yerleştirmede ve giriş sınavına çağrıda kullanılmasına ve KPSS sonuçlarının adaylara ve kurumlara bildirilmesine ilişkin esaslar, DPB ve ÖSYM tarafından müştereken belirlenir (Resmi Gazete, 2002).

**KPSS, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılır.** Başvurular, sınavın yapılması ve değerlendirilmesi ÖSYM tarafından gerçekleştirilir (Resmi Gazete, 2002).

Milli Eğitim Bakanlığınca yapılacak **öğretmen atamalarına ilişkin yerleştirme işlemleri**, bu bakanlık tarafından, ÖSYM tarafından yapılacak **KPSS sonuçlarına göre yapılır.** Gerek görüldüğünde tüm yerleştirme işlemlerinde ÖSYM ile Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü işbirliği yapar (Resmi Gazete, 2002).

04.03.2006 tarihli Resmi Gazete’de yayımlandığı üzere, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin 6. maddesi **atama şartlarını** bildirmektedir. İlgili maddenin d) fırcasında öğretmen olarak ilk kez atanmak isteyen bireylerin başvuruların ilk günü itibarıyla **40 yaşından gün almamış** olmaları gerektiği ifade edilmektedir. Aynı maddenin f) fırcasında ise öğretmen olarak atanma şartı olarak Kamu Personeli Seçme Sınavında, atanacağı alan için Bakanlıkça belirlenen **taban puan ve üstünde puan almış olması** şartı koşulmaktadır (Resmi Gazete, 2006).

Ayrıca aynı yönetmelikteki 13. madde **öğretmenlik kontenjanlarının neye göre belirlendiğini** içermektedir. Buna göre:

MADDE 13- (1) Bakanlığa atama izni verilen öğretmen kadrolarının alanlar itibarıyla dağılımı, illerin alanlar itibarıyla öğretmen ihtiyacı dikkate alınarak belirlenir.

(2) Alanlar itibarıyla belirlenen kontenjanın atama çeşitlerine göre dağılımı, bu Yönetmeliğin 11’inci maddesinde belirtilen öncelikler doğrultusunda Eğitim Personeli Planlama ve Değerlendirme Kurulunca yapılır.

(3) Potansiyel aday sayısı yetersizliği veya diğer nedenlerle kontenjanı dolmayan alanlardaki artan kontenjan, ihtiyaç bulunan alanlara aktarılabilir (Resmi Gazete, 2006).

2000 yılı Haziran ayı Tebliğler Dergisi, “Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar ile Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar” 7. maddenin içeriğinde **öğretmen atamalarında kimlerin öncelikli olduğuna ilişkin esaslar** incelenmiştir. Buna göre:

Madde 7- (Değişik: NİSAN 2003/2547 TD) Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sonucuna göre Bakanlıkça alanlara ve kontenjanlara göre belirlenecek taban puanının üstünde puan alanlar arasından puan üstünlüğü ve tercihleri dikkate alınarak;

a) Sınıf öğretmenliğine; Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Programından mezun olanlar,

b) İlköğretim alan öğretmenliklerine; Eğitim Fakültelerinin karar eki çizelgedeki ilköğretim programlarından mezun olanlar,

Ancak, ilköğretim alan öğretmenlikleri programlarından mezun olanlar ile ilköğretim alan öğretmenliği öğretmen ihtiyacının karşılanamadığı atama dönemlerinde, alanla ilgili orta öğretim alan öğretmenliği programı mezunları,

c) Orta öğretim alan öğretmenliklerine; Eğitim Fakülteleri, Fen Fakülteleri, Edebiyat Fakülteleri, Fen-Edebiyat Fakülteleri ile karar eki çizelgede yer verilen diğer yüksek öğretim programlarından mezun olup, Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programını bitirenler,

d) İngilizce öğretmen açığının, İngilizce öğretmenliğine kaynak olarak belirlenen ek çizelgedeki yükseköğretim programlarından mezun olanlar ile karşılanamadığı durumlarda, bu dersin öğretmenliğine, yabancı dille öğretim yapan yükseköğretim programlarından mezun olup İngilizce Öğretmenliği Sertifikası Programını bitirenler ile Eğitim Fakülteleri, Fen Fakülteleri, Edebiyat Fakülteleri ve Fen-Edebiyat Fakültelerinin alan öğretmenliği bölümlerinden mezun olup “Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (KPDS)”nda (B) ve daha yukarı düzeyde puan alanlardan İngilizce Öğretmenliği Sertifikası Programını bitirenler atanırlar.

Yabancı Dil, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Bilgisayar, Resim İş/Resim, Müzik ve Beden Eğitimi alanları, ilköğretim ve orta öğretimde ortak alanlardır (MEB Tebliğler Dergisi, 2000).

KPSS sınavıyla ilgili verilen esaslardan sonra, KPSS sınavına ilişkin öğretmen adaylarının duydukları kaygı konusu işlenecektir.

#### **1.4.1.2. Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı’na İlişkin Kaygıları**

Öğretmen atamaları için tek ölçüt olarak kabul edilen KPSS sınavına yönelik öğretmen adayları çeşitli derecelerde kaygı duymaktadırlar. Bu kaygının temel nedenleri; KPSS sınavının içeriğine dahil olan konuların çizgilerinin net olmaması, konuların çok fazla olması, sınav konularının eğitim fakültelerinde okutulan derslerle örtüşmemesi, sınavın yılda bir kez yapılıyor olması nedeniyle yapılan bu tek sınavda başarılı olma zorunluluğu, bazı branşlarda atama yapılmıyor olması, bazı branşların

atama yapılacak kontenjan sayısının çok düşük olması, öğretmen sayısı ihtiyacı ile öğretmenlik bekleyen öğretmen adayı sayısı arasındaki dengesizlik şeklinde sıralanabilir.

KPSS sınavı, bütün öğrenim hayatları boyunca birçok sınavda başarılı olmuş ve eğitim fakültesinden mezun olarak öğretmenlik diplomasını almış olan bireylerin geçmesi gereken bir sınavdır. “İlköğretimden başlayarak üniversite yıllarına, hatta mezun olduktan sonraki yaşama kadar dahi devam eden sınavlar, ülkemizde kaygı ve umutsuzluk verici bir unsur haline gelmiştir” ( Tümkaya ve diğ., 2007). Üniversite öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenlerle ilgili yapılan bir çalışmada, üniversiteyi kazanmakla öğrencilerin kaygılarının bitmediği, yerini öğretimi sürdürülebilir ve gelecek kaygısına bıraktığı ifade edilmiştir (Akt.: Canbaz, Sünter, Aker ve Pekşen, 2007). Öğrenciler daha eğitim fakültelerine başladıkları ilk sene mezun olduktan sonra KPSS sınavında başarılı olup olmayacakları ve atamalarının gerçekleşip gerçekleşmeyeceğine ilişkin kaygı yaşamaktadırlar (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bu durumun nedeni sınava giren aday sayısının çok, öğretmenlik hakkı kazanacak olan öğretmen sayısının az olmasıdır.

Kamu Personeli Seçme Sınavı öğretmen adaylarını niteliksel olarak değil, niceliksel olarak değerlendirmeye almaktadır. Örneğin sınıf öğretmenliği için 2005 yılı ikinci atama döneminde 1638 kişilik kontenjan için KPSS sınav sonuçları dikkate alınmış ve öğretmen olarak atanabilme barajı 82.90 şeklinde belirlenmiştir. 82,89 alan bir öğretmen adayı, öğretmen olarak atanamamıştır (Eraslan, 2005). Bu nedenle sınavın adayları niceliksel olarak ölçtüğü söylenebilir.

Eğitim Fakültelerinde okuyan öğrencilerin mesleki kaygılarıyla ilgili yapılan araştırmalarda, öğretmen adaylarının mesleğin genel durumuyla ilgili kaygılarının, genellikle mesleğe girişte yapılan KPSS sınavı ve atanma problemleriyle ilgili olduğu saptanmıştır. Son sınıfa gelen öğrencilerin mesleki kaygı düzeyleri, birinci sınıfa devam eden öğrencilerin mesleki kaygı düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur (Özdayı, 2000 ; Tümkaya ve diğ., 2007; Kızılçaoğlu, b.t.). Çünkü MEB'nin gereksinimi olan öğretmenlik alanları ile eğitim fakültelerinde okuyan



öğrenci sayıları arasında branş açısından bir dengesizlik vardır (Üstüner, 2004). Doğal olarak öğretmen ihtiyacı bulunmayan veya çok az öğretmenin atamasının gerçekleşeceği alanlarda okuyan öğretmen adayları, mezuniyetleri yaklaştıkça öğretmen olarak atanamama kaygısı yaşamaktadırlar.

KPSS sınavına hazırlanan öğrencilerin psiko-sosyal durumlarıyla ilgili yapılan bir çalışmada öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğine giriş sürecinin, psikolojik olarak onları olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Aynı çalışma öğretmen adaylarının KPSS sınavında dolayı sınav kaygısı yaşadıkları, zaman zaman baş ağrısı, mide kasılması gibi durumlarla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları sınavda başarılı olamayacaklarını düşünmekte, öğretmenlik kontenjanlarının sınırlı sayıda olması ve sınava giren aday sayısının çok sayıda olması, onları psikosomatik rahatsızlıklara itmektir. Öğrenciler sınava hazırlık sürecinde zaman zaman içsel bunalımlar yaşamaktadır. Özellikle sınav tarihinin yaklaşmasıyla birlikte sınavda başarılı olamama veya konuları yetiştirememeye korkusu etkili olmaktadır. Ayrıca öğretmen adayları sadece sınavla ilgili değil, sınav sonrası olasılıklar için de kaygı yaşamaktadırlar. Bunlardan birisi öğretmen adayının eğer öğretmenlik hakkı kazanamazsa ailesine yük olacağı yönündeki endişedir (Eraslan, 2005). Müzik öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmanın bulgularına göre; müzik alanında öğretmenlik okuyan öğrencilerin %77'sinin atanamama kaygısı yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Karkın, Kodak ve Gençel, 2006).

Ersanlı (2005) “Geleceğe yönelik planlarımızı etkileyen en önemli faktör hangisidir” sorusuna, öğrencilerin yüzde 48'inin “Ekonomik nedenler” cevabı verdiklerini belirtmiştir. Yine benzer bir başka soru olan “Gelecek için sizi en çok kaygılandıran faktörler hangileridir” sorusuna öğrencilerin yüzde 55'inin iş bulamama, yüzde 55'inin ekonomik zorluklar, yüzde 45'inin ise eş seçimi şeklinde belirttikleri ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre ise genel olarak üniversite öğrencilerinin en önemli kaygılarının iş bulmak ve ekonomik zorluklar olduğu ortaya çıkmıştır. Son sınıfta öğrencilerin iş bulamama ve ekonomik zorluklarla ilgili kaygıları ise daha çok artmaktadır. KPSS, LES, TUS gibi seçmeye dayalı sınavların öğrencilerin gelecek planlarını olumsuz etkilediğini ve kaygı düzeylerini artırdığını,

ankette yöneltilen söz konusu sınavların gelecekle ilgili planlarını etkileyip etkilemediği yönündeki soruya, öğrencilerin yüzde 82'sinin etkileyeceği yönünde cevap verdikleri belirtilmiştir (Milliyet Gazetesi, 2005). Buradan hareket ederek öğrencilerin gelecekle ilgili iş bulamama kaygılarının olduğunu ve bunun en büyük nedenlerinden birinin yapılan merkezi seçme sınavları olduğu ifade edilebilir.

Dökmen (1989) üniversitenin ilk yıllarında daha çok üniversiteye ve yurtlara uyum problemleri yaşandığını, son sınıf öğrencilerinin ise gelecek kaygısı ve iş bulma endişesinin ön plana çıktığını belirtmiştir (Akt.: Koç, Yavuzer, Demir ve Dikici, 2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleriyle ilgili yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının % 88'inin KPSS sınavıyla ilgili yoğun bir kaygı yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Nartgün ve diğ., 2005).

Öğretmen adaylarının öğretmen olarak atanabilmeleri için KPSS sınavından yeterli puanı alma koşulu aranmakta, adayın öğretmenlikle ilgili diğer becerileri ve tutumu dikkate alınmamakta ve bu durumun adaylar üzerinde sınav kaygısı oluşturduğu düşünülmektedir (Nartgün ve diğ., 2005). Oysa öğretmenlik mesleği, öğretmenlikle ilgili sadece bilgi sahibi olmayı değil, sahip olunan bilgileri aktarabilme, öğretmenlik mesleğine ve öğrencilere karşı olumlu tutum sahibi olma gibi bir takım farklı ölçütlere sahip olmayı gerektiren bir alandır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde ülkemizdekine benzer bir uygulama ile öğretmen adayları, mezun olduktan sonra "Öğretmenlik Sertifika Programları Sınavlarına" girmektedirler ve sınavı kazanan öğrenciler öğretmenlik hakkı elde etmektedirler. Ancak ülkede şu anda 3.5 milyona yakın öğretmen görev yapmaktadır (Woullard and Coats, 2004) ve artan öğrenci sayısı ile birlikte hala öğretmen açığı bulunmakta, mezun olduktan sonra öğretmen olarak atanma süreci Türkiye'dekine göre daha kolay işlemektedir. Yapılan bazı araştırmalar öğretmen adaylarının bu sınavlarla ilgili endişe duyduklarını, ancak bu endişenin atanamama kaygısı şeklinde değil, yapılacak olan sınavın içeriği hakkında bilgi sahibi olmama şeklinde olduğu belirtilmiştir. "Öğretmenlik Sertifika Testi: Öğretmen Adaylarının Deneyimleri ve Algıları" isimli çalışmada araştırmanın sonuçları göstermiştir ki; öğretmen

adaylarının çoğu yapılan sınavla ilgili endişe duymaktadır. Bununla birlikte, sınav hakkında daha fazla bilgisi olan adaylar ise daha az endişe duymaktadır. Çalışma kapsamında uygulanan ankette öğrencilere direk olarak sınava hazırlanırken ne kadar stresli oldukları sorulmamıştır. Ama öğrencilerin sınavı adaletsiz gördükleri ve stresi artırdığı için uygun görmedikleri düşünülmektedir (Childs, Ross ve Jaciw, 2002).

Yapılan bir başka çalışmada ise öğretmen sınavının, öğretmenlerin eğitim geçmişleri hakkında bilgi verdiği ve öğretmen maaşlarını artırdığı, ancak kaliteyi artırmadığı ortaya çıkmıştır (Angrist ve Guryan, 2004; Berliner, 2005). Ayrıca, yapılan Öğretmenlik Sertifika Sınavının, KPSS sınavından farklı bir sınav olduğunu söyleyebiliriz. 2006 yılının sonunda Amerika'daki 4 eyalet hariç, diğer bütün eyaletler temel bir takım beceriler, alan bilgisi ve meslek bilgisinin ölçüldüğü bir öğretmenlik sınavı yaparak atamaları gerçekleştirmektedirler (Goldhaber, 2006). Ülkemizde yapılan KPSS sınavı şu an itibariyle, adayların meslek bilgisi ve alan bilgisindeki yeterliliklerini ölçmemektedir.

Öğretmen atamaları için ölçüt olarak kabul edilen KPSS sınavında başarılı olamayan adaylar, öğretmenlik diplomasına sahip oldukları halde öğretmen olarak atanamamaktadırlar. Öğretmen olabilmek için atama bekleyen ve KPSS sınavından öğretmenlik branşlarından açılan kontenjanlara yeterli olacak kadar puan almak isteyen adaylar, sınava yoğun olarak hazırlanmakta, sınavda başarılı olamazlarsa sonraki sene tekrar sınava girmektedirler. Sonraki bölümde öğretmenlik mesleği ve ülkemizde öğretmen yetiştirilmenin geçmişi ele alınacaktır.

## **1.5. Öğretmenlik Mesleği**

Ülkemizde öğretmenliği bir meslek olarak kabul eden 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimler Kanunu Birinci Maddesi'ne göre ; "Muallimlik; devletin umumu hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir" şeklinde tanımlanmıştır. Bu kanun, öğretmenlik mesleğinin sınırlarını kesin olarak tespit etmesi ve öğretmenliği bir meslek olarak

kabul etmesinden dolayı önemlidir. Kanunda belirtildiği gibi öğretmenlik eğitim ve öğretim görevlerinin yerine getirilmesi ve özlük hakları bakımından diğer memurluklardan ayrılmaktadır. 22 Mart 1926 tarih ve 739 sayılı Maarif Teşkilatına dair Kanununun 12. Maddesi'ne göre de "Maarif hizmetlerinde asıl olan muallimlikdir." şeklinde belirtilmiştir. Milli Eğitim Teşkilatı içerisinde yer alan diğer görevlere bakarak öğretmenliğin asıl ve önemli olduğu belirtilmiştir (Ada, 1990).

Öğretmenin mesleksel özelliklerini üç başlık altında inceleyebiliriz.

- 1- Alan bilgisi: Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayının belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması amaçlanmaktadır. Öğretmenin mesleğinde başarılı olabilmesi için öncelikle, kendi uzmanlık alanında donanımlı olmalıdır.
- 2- Öğretmenlik Meslek Bilgisi: Öğretmenin kendi alanını çok iyi bilmesi, iyi bir öğretmen olmanın önkoşulu olduğu halde , yeterli değildir. Öğretmen bildiği bütün bilgileri öğrencilere nasıl öğreteceğini çok iyi bilmelidir. Ayrıca öğretmenlikle ilgili bir takım bilgi ve becerilere de sahip olması gerekmektedir. Öğretmen bildiklerini öğrencilere aktaramadığı sürece mesleğinde başarılı olmuş sayılmaz. Öğretmenin sahip olduğu kendi kişisel nitelikleriyle birlikte mesleksel nitelikleri de kullanabilmelidir. Bu mesleksel nitelikler şöyle sıralanabilir.
  - Öğretim sürecini planlama: İyi hazırlanmış bir öğretim planı, öğretmenin öğrenciyi öğrenme işine katması ve başarılı olmasında büyük rol oynar. Ancak öğretmen gerektiğinde planı ihtiyaçlara göre değiştirebilmeli ve alternatif etkinlikler sunabilmelidir.
  - Çeşitlilik getirebilme: Öğretmen anlatılacak konunun ve sınıfın özelliklerini dikkate alarak anlatılacak konunun asıl temasını kaybetmeden konuyu çeşitlilikle anlatabilmelidir. Bunun için öğretmen sınıfta yardımcı materyaller, öğretim teknolojileri veya konularında uzman olan kişilerden yararlanabilir.
  - Öğretim süresini etkin kullanma: Öğretmenin akademik öğrenme süresini verimli kullanabilmesi için derslere hazırlıklı ve tam zamanında girmesi, öğretim sürecinde kullanacağı materyalleri önceden hazırlaması, sınıfa ait kurallar olması ve dersi süresinin artması durumunda yapılacakları planlaması gerekmektedir.
  - Katılımcı öğretim ortamı düzenleme: Öğrencilerin etkin katılımlarını sağlamak için öğretmenin katılımcı öğretim yöntem ve tekniklerini bilmesi, sınıfta öğrencileri düşünmeye, öğrenmeye teşvik edecek sorular sorabilmesi gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin katılımının arttığı yöntemlerde, öğrencilerin başarılarının arttığı eğitim bilimciler tarafından kabul edilen bir gerçektir.

- Öğrencilerdeki gelişimi izleme: Etkili bir öğretmen, öğrencilerinin gelişimlerini izlemeli, kayıtlar tutmalı ve sınıf ortalamasının altında kalan öğrenciler için alternatif etkinlikler uygulamalıdır.
- 3- Genel Kültür: Eğitim ortamında öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamak ve kültürlü bireyler olarak yetişmesini sağlamak, öğretmenin sorumluluklarından biridir. Öğretmen görev yaptığı yerleşim biriminin özelliklerini, ailelerin yaşam tarzını, değerlerini ve normlarını bilmelidir. Öğretmen geniş bir genel kültür ve dünya görüşüne sahip olmalıdır. Sadece uzmanlık olduğu alanla ilgili değil, her konuda bireyleri, toplumu ve dünyayı ilgilendiren konularda bir takım sorunları görebilmesi ve çözüm önerileri üretebilmesi gerekmektedir (Çelikten ve diğ., 2005).

Öğretmenin toplumda üstlendiği misyon nedeniyle öğretmen yetiştirme süreci, gelişmişlik düzeyi ne olursa olsun hemen hemen bütün ülkelerde önemsenmektedir (Gürbüz Türk, 2005). Toplumda öğretmenlerin sahip olması beklenen bir takım roller bulunmaktadır. Rol, toplumda belirli bir statüde bulunan bir bireyden göstermesi beklenen davranışlar seti olarak tanımlanmaktadır. Bu roller temsilcilik, liderlik/başkanlık, öğreticilik, arabuluculuk, hakemlik, rehberlik ve yargıç, bilgiç, dedektif öğretmen şeklinde sıralanabilir (Çelikten ve diğ., 2005).

Öğretmen hem mesleksi açıdan, hem de bireysel olarak yaşadığı toplumu en iyi temsil edebilme, öğrencilere ve topluma liderlik yapabilme, uzmanlık alanını öğrencilere en iyi şekilde öğretebilme, veli, öğretmen veya öğrenciler arasında yaşanan problemlerde en iyi şekilde arabuluculuk yaparak sorunların üstesinden gelebilme, sınıfta belli kurallar oluşturarak öğrencilerin uymalarını sağlayabilme, öğrencileri en iyi biçimde yönlendirme, onların problemlerini dinleyerek yardımcı olabilme ve öğrencilerin bir eğitim yılı içindeki performanslarını değerlendirerek sağlıklı bir biçimde notlandırabilme gibi kendisinden beklenen roller vardır (Çelikten ve diğ., 2005). Öğretmen kendisinden beklenen rolleri yerine getirebildiği ölçüde içinde bulunduğu toplum tarafından başarılı kabul edilir. Ayrıca öğretmenin başarılı olması, öğrencilerin de başarılı olması için bir ön koşuldur. Yapılan son araştırmalar, “etkili” bir öğretmenin, öğrencilerin sınavlardan alacağı not üzerinde büyük etkisi olduğunu göstermektedir (Washington State Institute for Public Policy, 1999; Goldhaber, 2006).

## 1.6. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme

Selçuklu ve Osmanlı döneminde öğretmen yetiştirme dini ağırlıklıydı ve öğretmenler medrese adı verilen orta ve yüksek öğretim kurumlarından yetişiyordu. Osmanlı eğitim sisteminde yaygın eğitim ihtiyacı Sıbyan Mektepleri ile karşılanmaktaydı... Bu okulların amacı İslam dininin şartlarını iyi bilen ve devletin birliğine iman ile bağlanmış, eğitilmiş vatandaşlar yetiştirmektir (Tutkun, b.t.).

18. yüzyılın sonlarında kurulmaya başlayan askeri nitelikteki okullara öğrenci yetiştirme ihtiyacı, 1838’lerde orta okul düzeyinde rüştiye tipi okullaşmaların ortaya çıkmasına yol açtı. Bu gelişmeyle birlikte ilk olarak rüştiye mekteplerine olan öğretmen ihtiyacıyla birlikte öğretmen yetiştirme kurumlarına olan ihtiyaç hissedildi. Bu koşullarda ilk kurulan öğretmen okulu, Ahmet Kemal Paşa’nın Mekatib-i Umumiye Nazırı olduğu dönemde 16 Mart 1848’de öğrenim süresi üç yıl olarak kurulan darülmuallimin’dir. İlkokul öğretmeni yetiştirmek amacıyla öğretmen okulu (*Darülmuallimin-i Sıbyan*) 1868’de açılmıştır. Bu okullarda yalnızca erkekler öğrenim görebiliyordu. *Darülmuallimat (Kız Öğretmen Okulu)* 1870’te kurulmuştur. Cumhuriyet öncesi dönemde rüştiyelerin üzerinde ortaöğretime (sultani) öğretmen yetiştirmeye dönük ilk kurum ise 1890’da İstanbul’da açılan *Darülmuallimin-i Ali’dir (Yüksek Öğretmen Okulu)*. Fakat öğretmen yetiştirmeye dönük bütün bu adımlar henüz, yalnızca İstanbul’da açılan bu birkaç okulla sınırlıdır (Türer, 2006).

II. Abdülhamit, zamanında devlet otoritesini taşraya taşıyacak ara devlet kadroları yetiştirmek amacı ile rüştiye ve idadileri İstanbul dışında da yaygınlaştırmaya başladı. 1873-1890 yılları arasında Bosna, Girit, Konya, Sivas, Amasya, Bursa, Kastamonu, Kudüs, Trabzon vilayetlerinde birer Darülmuallim açıldı. II. Meşrutiyetin ilanına kadar İstanbul dışında açılan

yeni okullarla birlikte öğretmen yetiştiren okul sayısı 31'e çıktı. 1900'de yürürlüğe giren "Muallimlikte Mesleki İhtisas Tesisine Dair Talimat"la ilk kez bir öğretmenlik tanımı yapılmaya; öğretmenlerin yetki, sorumluluk ve haklarının belirlenmeye çalışılmıştır. Artık, öğretmen olabilmek için Darülmualimin mezunu olmak ya da zaman zaman yapılan sınavlarda başarı göstermek gerekmektedir. Öğretmenlerin branşlaşma sürecinin bu talimatnameyle başladığı söylenebilir. Öte yandan, İlköğretime düzen vermek amacı ile Emrullah Efendi tarafından geliştirilen ve 1913 yılında yürürlüğe giren Tedrisat-ı İptidaîye Kanunu'nun da öğretmen yetiştirme anlayışının olgunlaşmasında önemli rol oynamıştır (Türer, 2006).

Cumhuriyet sonrası dönemde öğretmen yetiştirmede Mustafa Necati ön plana çıkmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında köylerin %95'inde öğretmen bulunmamaktadır. Mustafa Necati, Milli Eğitim Bakanlığı yaptığı dönemde (1925-1929) ilk okulların öğretmen ihtiyacını karşılamak amacı ile kurslar açmış; emekli öğretmen, doktor, eczacı, veteriner, mühendis gibi meslek sahiplerinden bu amaçla yararlanmaya çalışmıştır. Diğer yandan öğretmen yetiştirecek okullar açmak için girişimlerde bulunmuştur. Ankara, Konya, Balıkesir ve Erzurum'da öğretmen okulları açılmıştır (Türer, 2006).

1924'ten önce ilkokul sonrası dört yıl süreli olan öğretmen okulları, önce beş yıla, 1932-1933 Öğretim Yılında da altı yıla çıkarılmıştır. İlk üç sınıf ile birinci devre öğretmeni yetiştiriliyordu. 1926'dan itibaren üç yıl süreli öğretmen okulları açılmaya başlandı. Nüfusun büyük bölümü köylerde yaşadığı için köy öğretmen okullarına ağırlık veriliyordu. 1926'dan itibaren İlk Muallim Mektepleri ve Köy Muallim Mektepleri'nden mezun olan öğretmenler ilkokullara atanmaya başlandı. 1936'lı yıllarda Anadolu'da 35.000 köyde öğretmen bulunmamaktadır. Bu manzaradan bir an evvel kurtulmak için 1936'dan sonra eğitimci (yardımcı öğretmen) yetiştirmek üzere sekiz ay süreli *Öğretmen Kursları* açılmaya başlanmıştır. 1937 yılında da *Köy*

*Eğitmenleri Kanunu* çıkarılmıştır. Küçük köylere öğretmen yetiştirmek amacıyla da *Köy Eğitim Yurtları* açılmıştır. Bu yurtlar giderek, Türk Eğitim Tarihinde çok önemli yeri olan Köy Enstitülerinin de başlangıcıdır (Türer, 2006).

Köy Enstitüleri, modernleşme dönemi eğitim düşüncesi içinde ilköğretim ile ulaşılmak istenen amaçların içinde yer almaktadır. Amaç, kırsal alanda köyün ekonomik yönden kalkınmasını sağlayacak liderler yetiştirmektir. *Köy Enstitülerinin* ilk adımı Eğitim Yurtları ile atılmıştır. Okulların programlarında erkekler için çiftçilik, demircilik, yapıcılık, marangozluk, kooperatifçilik; kızlar için çocuk bakımı, dikiş, ev idaresi, ziraat sanatları, hasta bakımı gibi konular yer almıştır. 1940'da Köy Öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri haline getirilmiştir. 1953 yılına kadar 21 köy enstitüsü hizmete açılmıştır. Köy Enstitüleri giderek, lise seviyesindeki üç yıllık Öğretmen Okulları ile birlikte ilkokul öğretmeni ihtiyacını karşılamada çok önemli bir kaynak haline gelmiştir. Yetiştirilen köy öğretmenleri aracılığı ile kırsal alandaki cahilliği önlemek, halkın pratik yaşamını iyileştirmek, ağırlıklı olarak köylülerden oluşan Türkiye halkını bu yolla modern hale getirmek amaçlanmaktadır. Uzun tartışmalardan sonra 1946-50 yılları arasında Köy Enstitüleri önce “disiplin” altına alınmış; köylerdeki öğretmenlerin enstitülerle bağları kesilmiş, Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü kapatılmış, 1947’de kız ve erkek öğrenciler enstitü içinde birbirlerinden ayrı tutulmaya başlanmıştır. 1948’de enstitülerin programları değiştirilmiştir. 1950’de enstitülerin özel statüleri tamamen kaldırmış, 1953’te Köy Enstitüleri kapatılarak bu enstitülerle altı yıllık Öğretmen Okulları, İlköğretmen Okulları adı altında birleştirilmiştir (Türer, 2006).

Daha sonra ilköğretmen okullarının süresi, ilkokul üzerine üç yıl, ortaokul üzerine dört yıl olmak üzere yedi yıla çıkarılmıştır. Normal lise mezunu sayılmayıp, lise mezunu olabilmek için lise fark derslerini vermek



zorunda olan bu okulların öğrencileri, lise mezunlarına denk bir statüye kavuşturularak, üniversitelere girme hakkını elde etmiş olmuşlardır. Öğretmen yetiştiren kurumlar artık öğrencilerini lise düzeyindeki kurumlardan almaya başlamışlardır. 1974-1975 Öğretim Yılından itibaren bu okulların bir kısmı öğretmen yetiştirme işlevini kaybederek üç yıllık *Öğretmen Lisesi'ne* dönüştürülmüş, bir kısmı da kapatılmıştır. Bu okulların yerine çoğunluğu eski İlköğretmen Okulu binalarında olmak üzere 1974-1975 Öğretim yılından itibaren sınıf öğretmeni yetiştirmek üzere, iki yıllık *Eğitim Enstitüleri* açılmıştır. İlk anda sayıları 15 olan eğitim enstitülerinin sayısı 1976'da 50'ye ulaşmış, 1980'e kadar bunların 30'u kapatılmıştır (Türer, 2006).

1982'de öğretmen yetiştiren kurumların hepsi, Milli Eğitim Bakanlığında üniversitelere devredilmiştir. Eğitim Enstitüleri, *Eğitim Yüksekokulu* adını alarak eğitim fakültelerine; eğitim fakültesi olmayan üniversitelerde ise rektörlüğe bağlanmıştır. 1983'te sayısı 17 olan Eğitim Yüksekokulu sayısı, 1990'da 24'e ulaşmıştır. XI. Milli Eğitim Şurasındaki öneriler doğrultusunda Eğitim Yüksekokullarının süresi 1990'dan itibaren iki yıldan dört yıla çıkarılmıştır. 1992'de Eğitim Yüksekokullarından bazıları bağlı olduğu Eğitim Fakülteleri ile birleştirilmiştir. Enstitülerin fakülte haline dönüştürülmesi ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen yetiştirme uygulamaları ile ilişkisi giderek zayıflamıştır. Milli Eğitim Sisteminde 1990'lı yılların ortasında sınıf öğretmeni ihtiyacı 30.000'in üzerindedir. Oysa Eğitim Fakülteleri, bünyelerinde sınıf öğretmenliği programı açmakta isteksiz davranmışlardır. Bakanlık bu açığı kapatmak için 1996 yılında branş öğretmeni adaylarından isteyenleri sınıf öğretmeni olarak atamıştır. 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan yeni sistemde okul öncesi ve ilköğretim öğretmenleri lisans düzeyinde yeniden düzenlenmiştir (Türer, 2006). 2006-2007 öğretim yılında lisans düzeyinde öğretmenlik programlarının müfredatlarında bir takım yenilikler yapılmış, bazı derslerin ismi değiştirilmiş, bazı dersler kaldırılarak yerine ihtiyaca uygun olacak

biçimde yeni dersler konulmuştur. Halen öğretmen yetiştirme görevi üniversitelerin bünyelerinde bulunan eğitim fakülteleri tarafından yürütülmektedir.

## 1.7. Beklenti

Günçer (1982) beklentiyi: “Bireylerin gerçekleri göz önünde bulundurarak, gelecekteki performanslarını tahmin etmeleri ya da gelecekteki performansları hakkında yargıda bulunmalarını” şeklinde tanımlamaktadır. Bireylerin dilekleri ile beklentileri arasında yakın ilişki olmasına karşın; dilekte, gerçekten çok, bireyin istekleri, arzuları gibi duyguları önemli rol oynar (Akt.: Erden, 1989). Beklenti için, “Beklenen davranışı ortaya çıkarma sürecinde “kendini doğrulayan kehanet” diyebiliriz” (Morgan, 2004).

Literatür incelendiği zaman bireyin beklentilerinin karşılanmasının moral, güdülenme ve iş doyumları üzerinde etkili olduğu ve beklentilerin karşılandığı miktarda moralin yükseleceği, daha fazla güdülenme ve iş doyumunun gerçekleşeceği ifade edilmektedir. Bunun sonucu olarak da bireylerin işte daha fazla zaman geçirme isteği ve başarılı olma istekleri artacaktır (Uras ve Kunt, 2005). Ülkemizde gençlerin beklentilerine ilişkin çalışmalar yapılmış olmasına rağmen, sayıca yetersizdir (Yavuzer, Demir, Meşeci ve Sertelin, 2005).

Beklentiler, erken çocukluk döneminde uygun olan ve olmayan davranışların neler olduğunun öğrenilmesi ile şekillenmeye başlar (Dodge, 1986). Kültürler arası araştırmalar göstermektedir ki, bireyin beklentileri, geniş kültürel özellikleri ve beklentileri yansıtmaktadır. Yani, bireylerin beklentileri ne kadar farklı gelişimsel dönemlerde değişiklik gösterse de kültürel olarak edinilmiş değerlerin sonucu olarak görülebilmektedir (Akt.: Yavuzer ve diğ., 2005). Öğrencilerin önceki başarı ya da başarısızlıkları onların gelecekteki meslek yaşamlarına ilişkin beklentilerini etkilemektedir (Akt.: Akman, 1992). Başarılı olmayı hedeflemiş ve bu hedefine

çoğunlukla ulaşabilmiş bir birey için, sonraki zamanlarda gelecek olan başarısızlıklar önceki başarılar düşünülerek hayal kırıklığı oluşturabilmektedir.

Gençlerin çocukluk döneminden itibaren hedef ve beklentilerine ilişkin aldıkları ödül-cezalar ve yetişkinlerin gençlerden beklentileri, gençlerin hedeflerini belirlemelerinde önemli bir güdüleyici ortam yaratmaktadır (Akt.: Yavuzer ve diğ., 2005). Bu nedenle ilköğretimin daha ilk yıllarında aile ve öğretmenin çocuktan beklentilerinin ve kullandıkları ödül-ceza tekniklerinin, çocuğun gelecekle ilgili beklentilerini etkilediği söylenilebilir.

Üniversitede okuyan ve üniversitede okumayıp herhangi bir iş alanında çalışan gençlerle yapılan bir çalışmanın bulgularına göre, üniversitede okuyan öğrencilerin gelecekte en büyük beklentileri, iş sahibi olabilmek ve işinde yükselmektir (Güleri, 1998). Gençlerin geleceğe ilişkin beklentilerinin en fazla yoğunlaştığı alanlardan birisi, sevdikleri bir mesleği yapmak ve mesleklerinde başarılı olmaktır. Aşağıda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden ne gibi beklentileri olduğuna ilişkin yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

### **1.7.1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinden Beklentileri**

Öğrencilerin gelecekle ilgili olumsuz beklentileri arasında iş bulamama, en yaygın olan sorunlardan biridir (Özgüven, 2001). Öğretmen adaylarının aldıkları eğitim boyunca sahip oldukları beklentiler, onların gelecekte yapacakları öğretmenlik mesleğini yakından ilgilendirmektedir. Eğer öğretmen olduktan sonra bu beklentileri gerçekleşirse, mesleki hayatlarından memnun olacaklar ve belli oranda mesleki tatmin yaşayacaklardır. Ancak böyle olmaz ve beklentileri gerçekleşmezse, o zaman beklentilerinin yerini yıpranma, tatmin olamama veya hoşnutsuzluk gibi duygular alacaktır (Menon, 2004). Bu nedenle öğretmen adaylarının sahip oldukları beklentileri tespit etmek ve öğretmenlik süreci başladığı zaman genç öğretmenlerin doyum sağlayabilecekleri bir eğitim ortamı hazırlamak, gerek öğrencilerin alacakları

eğitim ve öğretim, gerekse öğretmenin mesleki hayatı açısından önemli yer tutmaktadır.

Bununla birlikte öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğiyle ilgili aşırı beklenti içinde olmaları, onlar için doyum alamayacakları bir ortama girme olasılıklarını artırmaktadır (Menon, 2004). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, kız öğrencilerin mesleki beklentileri erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Yine aynı çalışmada İngilizce eğitimini anabilim dalında okuyan öğrencilerin mesleki beklentileri, diğer anabilim dallarında okuyan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Okulun bitmesine yakın öğrencilerin mesleki beklentilerinin düşüş gösterdiği tespit edilmiş ve bunun nedeninin, iş bulmaya yönelik artan kaygı düzeyi olabileceği belirtilmiştir (Akman, 1992).

Yapılan başka bir çalışmada anabilim dalı değişkenine göre yine yabancı dillerden mezun olan öğretmen adaylarının mesleki beklentileri, sosyal bilgiler eğitimini öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarından anlamlı derecede yüksektir (Özdayı, 1995). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileriyle yapılan bir çalışmada öğrencilerin %62'sinin gelecekle ilgili ümitli olduğu, %38'inin ise kaygılı oldukları ortaya çıkmıştır (Özel, 2006)

Öğretmen adaylarının mesleki beklentileriyle ilgili yapılan bir çalışmada şu sonuçlar elde edilmiştir.

- Öğretmen adayları genel olarak öğretmen maaşlarını yetersiz görmektedirler ve özellikle hayat pahalılığı olan bölgelerde görev yapan öğretmenler için maaşların artırılmasını istemektedirler.
- Öğretmen adayları, ekonomik beklentilerinin performansı etkilediğini düşünmektedirler.
- Öğretmenlerin maaşlarının az olması, onların toplumdaki statülerini de olumsuz etkilediği belirtilmiştir.
- Öğretmen atamalarındaki mevcut kontenjan sayıları öğretmen adaylarını kaygılandırmaktadır.

- Öğretmen adayları, atamalarının yapılamayacağına ve bu durumun psikolojik olarak onları çok yıpratacağına ilişkin kaygı taşımaktadırlar.
- Adaylar, eğer öğretmen olarak atanamazlarsa aileleriyle sorun yaşayacaklarını ve bu durumun onları çok rahatsız ettiğini belirtmişlerdir.
- Öğretmen olarak atanabilmek için duydukları kaygının, bazı öğretmen adaylarının meslekten soğumasına neden olduğunu ifade etmişlerdir.
- Öğretmen adayları, her adayın kendi alanında atanması gerektiğine inanmaktadırlar.
- Öğretmen adayları öğretmen olduktan sonra spor, tiyatro gibi sosyo-kültürel etkinliklerde yer almak istemekte ve bunu, öğretmenlik yaptıkları bölgedeki halkla işbirliği halinde yürütmek istemektedirler.
- Öğretmen adayları öğretmenlerin farklı kültürlere ayak uydurabilmesi gerektiğine inanmaktadırlar ve öğretmenlik yaptıkları toplumla iletişim halinde olmak istemektedirler.
- Öğretmen adayları kendi alanlarıyla ilgili öğretmenlerin yeni yayınları takip etmesi, bilimsel toplantılara katılması, öğretmenlik mesleği için alanında tam donanımlı olması, teknolojiyi en iyi biçimde kullanması ve yüksek lisans gibi alternatifleri değerlendirerek kişisel ve mesleki olarak kendini geliştirmesi gerektiğini düşünmektedirler (Yıldız ve Buyrukcu, 2005).

Yapılan başka bir çalışmada öğretmen adaylarının öğretmen maaşlarını yeteriz gördükleri bir kez daha ortaya çıkmıştır (Nartgün, Değirmenci ve Kabaş, 2005). Sosyal bilimler alanlarından mezun olan öğrencilerin iş bulmakta zorluk çektikleri, çoğunlukla uzmanlık alanlarının dışındaki alanlarda çalışmak zorunda kaldıkları veya iş bulmayla ilgili kaygılarının, bu bölümlerde okuyan öğrencilerin meslekleriyle ilgili geleceğe yönelik beklentilerini olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir (Erden, 1989).

Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına devam eden öğrencilerle yapılan bir çalışmada, erkek öğrencilerin gelecekle ilgili umutsuzluk düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Ayrıca genel anlamda tezsiz yüksek lisansa devam eden öğrencilerin gelecekleriyle ilgili beklentilerinin “olumsuz” olduğu ifade edilmiştir (Ceyhan, 2004). Öğretmen adaylarının mevcut şartlarda öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip oldukları beklentilerini olumsuz yönde etkileyebilecek pek çok faktör bulunmaktadır ve bu konuda yapılan bilimsel çalışmaların sayıca yetersiz olması, durumun iyileştirilmesine yönelik atılan adımların belli bir düzeyin ileri geçmesine olanak vermemektedir.

## II. BÖLÜM YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. “İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve / veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modelleridir” (Karasar, 2007). Araştırma kapsamında eğitim fakültesinin son sınıfında okuyan öğrencilerin gelecekle ilgili kaygılarının yoğunlaştığı Kamu Personeli Seçme Sınavına yönelik kaygı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğinden beklentileri incelenmiştir.

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde, Eğitim Fakültelerinde okuyan son sınıf öğrencilerinin tamamı, örneklem grubunu ise İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında öğrenimini sürdürmekte olan 317 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlik Mesleğinden Beklentiler Anketi” ve bu araştırma kapsamında geliştirilen “Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği” olmak üzere üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

#### 2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu örneklem grubu öğrencileri hakkında bilgi edinme amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 26 maddelik bir formdur (EK-1). Kişisel Bilgi Formu uygulamanın diğer boyutları olan Kamu Personeli Seçme Sınavına yönelik kaygı ve Öğretmenlik mesleğinden beklentileriyle ilişkisi olabilecek maddelerden oluşmaktadır.

Formda öğrencilerin yaş, cinsiyet, anabilim dalı, ekonomik durum, mezun olunan lise türü, öğretmenlik yapmak istedikleri bölge, KPSS ile ilgili maddeler, yüksek lisans yapmayı düşünüp düşünmedikleri, şu anda ya da mezun olduktan sonra özel ders, dersane veya özel eğitim kurumu gibi alternatif çalışma imkanları hakkındaki görüşleri incelenmiştir.

### **2.3.2. Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği**

“Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği” öğretmen adaylarının öğretmen atamalarında şu anda ölçüt olarak kullanılan Kamu Personeli Seçme Sınavı’na yönelik hissettikleri kaygıyı ölçmek amacıyla araştırmacı tarafında geliştirilmiş olan bir ölçektir. Ölçeğin geliştirilme aşamaları şu şekildedir:

#### **2.3.2.1. Madde Havuzu**

KPSS sınavına yönelik sınav kaygısı ölçeği geliştirmek için literatür taraması yapılmış ve 45 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur (EK-2).

#### **2.3.2.2. Uzman Görüşü**

Bu aşamada 45 maddelik havuz, en az doktorasını bitirmiş ve alanında uzman olan 6 öğretim görevlisinin görüşüne sunulmuştur. Öğretim görevlilerinden 2 veya daha fazlasının, Kamu Personeli Seçme Sınavına yönelik duyulan kaygıyı ölçtüğünü düşünmedikleri maddeler ölçekten elenerek, havuz 29 maddeye indirgenmiştir (EK-3). Bu çalışma aynı zamanda ölçeğin geçerlik çalışmalarının bir boyutunu oluşturmaktadır.

#### **2.3.2.3. Denemelik Ölçek Formunun Hazırlanışı**

29 maddelik ölçek, beşli likert tipi dereceleme ölçeği formuyla “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle



Katılmıyorum” şeklinde hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin 5 tanesi ters ifadelerden oluşmaktadır. Hazırlanan deneme ölçeğinin baş kısmına öğrencilerin yaş, cinsiyet, anabilim dalı ve ölçeğin doldurulmasına yönelik bir yönerge eklenmiştir. 29 maddelik denemelik ölçek formu 2006-2007 eğitim-öğretim yılında İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan 153 öğrenciye uygulanarak, ölçek geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

#### **2.3.2.4. Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları**

Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında aşağıda belirtilen işlemler uygulanmıştır.

##### **2.3.2.4.1. Madde Analizi İşlemleri**

29 maddelik denemelik ölçek formunun 153 öğrenciye uygulanmasıyla elde edilen verilerden hareketle, her madde ile ölçek puanları arasındaki korelasyonları temel alan madde analizi işlemleri olarak “Madde Toplam (Item Total)” ve “Madde Kalan (Item Remainder)” değerleri hesaplanmıştır (Tablo 2).

**Tablo 2: 29 Maddelik Denemelik Ölçeğin Madde Toplam ve Madde Kalan Değerleri**

	<b>Aritmetik ortalama</b>	<b>SS</b>	<b>N</b>	<b>Madde toplam</b>	<b>Madde kalan</b>
s1	2,00	1,14	153	,599**	,558**
s2	2,45	1,26	153	,416**	,358**
s3	2,39	1,30	153	,598**	,550**
s4	2,20	1,15	153	,642**	,603**
s5	3,03	1,23	153	,550**	,501**
s6	2,77	1,35	153	,493**	,436**
s7	3,05	1,32	153	,440**	,381**
s8	2,61	1,25	153	,661**	,621**
s9	2,16	1,17	153	,733**	,702**
s10	2,37	1,21	153	,655**	,616**
s11	2,35	1,27	153	,592**	,545**
s12	2,14	1,13	153	,554**	,510**
s13	2,87	1,20	153	,579**	,534**
s14	2,25	1,20	153	,555**	,508**
s15	2,15	1,14	153	,762**	,734**
s16	2,44	1,08	153	,434**	,385**
s17	2,29	1,26	153	,610**	,565**
s18	2,69	1,05	153	,416**	,368**
s19	2,24	1,24	153	,664**	,625**
s20	2,30	1,28	153	,560**	,510**
s21	2,22	1,29	153	,737**	,703**
s22	2,74	1,32	153	,591**	,542**
s23	3,48	1,25	153	,277**	,214**
s24	3,56	1,29	153	,478**	,422**
s25	3,13	1,29	153	,654**	,612**
s26	3,69	1,09	153	,297**	,243**
s27	3,83	1,20	153	,389**	,332**
s28	3,73	1,09	153	,262**	,207**
s29	2,69	1,35	153	,097	,025
<b>toplam</b>	<b>77,94</b>	<b>18,77</b>	<b>153</b>		

\* p<.05 \*\*p<.01

Yukarıda verilen tablonun sonuçlarına göre **29. madde** ölçekten çıkarılmıştır.

Bu işlemten sonra iç tutarlılık ölçütüne dayalı madde analizi işlemlerine geçilmiştir (Tablo 3).

**Tablo 3: 29 Maddelik Denemelik Ölçekte Yer Alan Maddelerin Ayırt Edicilik Değerleri**

		<b>N</b>	<b>Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>Sh</b>	<b>t</b>	<b>Sd</b>	<b>P</b>
s1	Üst Grup	41	2,85	1,40	,21	7,261	80	,000
	Alt Grup	41	1,19	,40	,06			
s2	Üst Grup	41	3,29	1,20	,18	5,443	80	,000
	Alt Grup	41	1,92	1,05	,16			
s3	Üst Grup	41	3,53	1,14	,17	9,632	80	,000
	Alt Grup	41	1,51	,71	,11			
s4	Üst Grup	41	3,19	1,18	,18	9,417	80	,000
	Alt Grup	41	1,29	,51	,07			
s5	Üst Grup	41	3,70	1,12	,17	5,866	80	,000
	Alt Grup	41	2,21	1,17	,18			
s6	Üst Grup	41	3,75	1,24	,19	7,057	80	,000
	Alt Grup	41	2,00	1,00	,15			
s7	Üst Grup	41	3,87	1,09	,17	4,947	80	,000
	Alt Grup	41	2,53	1,34	,20			
s8	Üst Grup	41	3,65	,99	,15	11,804	80	,000
	Alt Grup	41	1,48	,63	,09			
s9	Üst Grup	41	3,14	1,21	,18	10,105	80	,000
	Alt Grup	41	1,14	,35	,05			
s10	Üst Grup	41	3,26	1,04	,16	9,518	80	,000
	Alt Grup	41	1,31	,78	,12			
s11	Üst Grup	41	3,48	1,16	,18	9,028	80	,000
	Alt Grup	41	1,48	,81	,12			
s12	Üst Grup	41	2,87	1,12	,17	7,851	80	,000
	Alt Grup	41	1,29	,64	,10			
s13	Üst Grup	41	3,51	1,02	,16	7,205	80	,000
	Alt Grup	41	1,90	,99	,15			
s14	Üst Grup	41	3,17	1,09	,17	8,142	80	,000
	Alt Grup	41	1,51	,71	,11			
s15	Üst Grup	41	3,48	1,07	,16	12,586	80	,000
	Alt Grup	41	1,21	,41	,06			
s16	Üst Grup	41	2,85	1,29	,20	4,134	80	,000
	Alt Grup	41	1,80	,98	,15			
s17	Üst Grup	41	3,34	1,17	,18	8,229	80	,000
	Alt Grup	41	1,46	,86	,13			
s18	Üst Grup	41	3,02	1,21	,18	3,857	80	,000
	Alt Grup	41	2,07	1,00	,15			
s19	Üst Grup	41	3,51	1,16	,18	9,989	80	,000
	Alt Grup	41	1,39	,70	,10			
s20	Üst Grup	41	3,39	1,26	,19	8,843	80	,000
	Alt Grup	41	1,43	,63	,09			
s21	Üst Grup	41	3,63	1,08	,17	13,887	80	,000
	Alt Grup	41	1,14	,35	,05			
s22	Üst Grup	41	3,65	1,03	,16	8,096	80	,000
	Alt Grup	41	1,78	1,06	,16			

s23	Üst Grup	41	3,92	1,12	,17	2,587	80	,011
	Alt Grup	41	3,19	1,41	,22			
s24	Üst Grup	41	4,34	,91	,14	5,765	80	,000
	Alt Grup	41	2,78	1,47	,23			
s25	Üst Grup	41	4,00	,97	,15	9,769	80	,000
	Alt Grup	41	1,90	,96	,15			
s26	Üst Grup	41	4,02	1,06	,16	3,121	80	,003
	Alt Grup	41	3,24	1,19	,18			
s27	Üst Grup	41	4,31	,87	,13	4,495	80	,000
	Alt Grup	41	3,17	1,37	,21			
s28	Üst Grup	41	4,02	1,01	,15	2,092	80	,040
	Alt Grup	41	3,53	1,09	,17			
s29	Üst Grup	41	2,65	1,27	,19	,878	80	,382
	Alt Grup	41	2,39	1,48	,23			
stop	Üst Grup	41	101,53	11,12	1,73	22,981	80	,000
	Alt Grup	41	55,36	6,46	1,00			

Madde ayırt edicilik değerlerinin verildiği tablo incelendiğinde, yine **29. maddenin** ayırt edici olmadığı görülmektedir. Yapılan madde analizleri sonucunda ölçekten toplam 1(bir) madde çıkarılmıştır.

#### 2.3.2.4.2. Yapı Geçerliliği

Denemelik ölçek formundan 29. maddenin çıkarılmasından sonra, geriye kalan 28 madde için faktör analizi tekniği uygulanmıştır. Öncelikle, ölçekte yer alan maddelerin faktör analizine uygun olup olmadıklarının belirlenmesi için Kaiser-Meyer-Olkin örnekleme yeterlik katsayısı 0,909; Barlett Test of Sphericity 0,000 anlamlılık düzeyinde 2040,316 olarak bulunmuştur.

Faktör analizinde, öz değer 2(iki) olarak alınmış ve Varimax-Rotated tekniği kullanılmıştır. Bu ilk faktör analizi sonucunda 3 alt boyutlu bir ölçek görülmektedir(Tablo 4).

**Tablo 4: İlk Faktör Analizi Sonucunda 28 Maddelik Denemelik Ölçeğin 3 Alt Boyutlu Yapısı**

	Alt Boyutlar		
	1	2	3
s1	,742		
s18	,724		
s13	,642		
s10	,620		
s9	,620		
s8	,600		
s3	,590		
s4	,586		
s17	,584		
s5	,568		
s20	,542		
s16	,541		
s22	,514		
s25	,494		
s19		,731	
s2		,695	
s11		,680	
s7		,658	
s6		,655	
s14		,627	
s21		,624	
s15		,607	
s12		,454	
s24		,440	
s27			,835
s28			,801
s23			,716
s26			,480

İlk faktör analizi işlemi sonucunda, faktör yükü en az 0,4 olan ve diğer faktörlerle arasında en az 0,2 fark olan maddeler ölçekte bırakılmış, bu nedenle 3., 4., 12., 15., 17., 20., 21., 24., 25. ve 26. maddeler ölçekten çıkartılmıştır.

Bu 10 maddenin çıkarılmasından sonra kalan maddeler ile 2. kez faktör analizi uygulanmıştır. İkinci faktör analizi sonucunda ölçeğin 2 alt boyutlu bir yapıda olduğu görülmektedir(Tablo 5).

**Tablo 5: İlk Faktör Analizi Sonucu Atılan Sorulardan Sonra Tekrar Yapılan Faktör Analizi**

Alt Boyutlar	
1. Alt Boyut	2. Alt Boyut
s18	,765
s1	,709
s13	,699
s10	,694
s16	,620
s9	,602
s8	,595
s5	,594
s22	,526
s2	,729
s19	,727
s6	,721
s11	,701
s7	,692
s14	,606
s28	,368
s27	,288
s23	,219

Bu işlem sonucunda da 23., 27. ve 28. maddeler ölçekten çıkarılmış ve ölçek 2 alt boyutlu şekli ve toplam 15 maddesi ile son halini almıştır (EK-4). İki alt boyutlu ölçeğin açıkladığı toplam puan varyans %53,9 olarak bulunmuştur. Ölçekteki 2 alt boyutta yer alan maddeler incelenerek alt boyutların isimleri belirlenmiştir (Tablo 6).

Birinci alt boyutta yer alan maddeler, KPSS sınavının içeriği ve bir bütün olarak sınava ilişkin maddelere yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini ifade etmektedir. Bu nedenle birinci alt boyut “Sınav Algısı Alt Boyutu” şeklinde adlandırılmıştır. İkinci alt boyuttaki maddeler ise KPSS sınavına hazırlanma sürecinde ve sınavın uygulanmasından sonraki “zaman” kavramına ilişkin görüşleri yansıtmaktadır. Bu nedenle ikinci alt boyut “Zaman Alt Boyutu” şeklinde adlandırılmıştır.

**Tablo 6: Alt Boyutlarda Yer Alan Bazı Maddeler**

	Örnek madde I	Örnek madde II	Örnek madde III
<b>Sınav Algısı Alt Boyutu</b>	Kendimi Öğretmenlik Sınavına hazır hissediyorum	Öğretmenlik Sınavı konularının çok fazla olduğunu düşününce tedirgin oluyorum	Çalıştığım kaynağın Öğretmenlik Sınavını kazanmak için yetersiz olduğunu düşündüğüm zaman tedirgin oluyorum
<b>Zaman Alt Boyutu</b>	Bu sene her şeyden öncelikli programım Öğretmenlik Sınavına çalışmaktır	Fakülteadaki derslere girmeyip Öğretmenlik Sınavına çalışmak istiyorum	Boş zamanlarımda Öğretmenlik sınavına çalışmadığım için rahatsızlık duyuyorum

Bütün bu işlemlerden sonra, kalan 15 madde için öncelikle Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve  $r = 0,861$  olarak bulunmuştur. Ayrıca Guttman Split-Half tekniği ile  $r = 0,840$  olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, ölçeğin güvenilir olduğunu destekler niteliktedir.

Kalan maddeler yeniden; madde toplam, madde kalan ve ayırt edicilik işlemlerinden geçirilerek ekteki sonuçlara ulaşılmıştır (Tablo 7 ve Tablo 8)

**Tablo 7: 15 Maddelik Ölçeğin Madde Toplam ve Madde Kalan Değerleri (N=153)**

	Aritmetik Ort.	SS	Madde Toplam	Madde Kalan
s1	2.0065	1.14992	.603(**)	.528(**)
s2	2.4510	1.26148	.449(**)	.348(**)
s5	3.0327	1.23234	.579(**)	.495
s6	2.7712	1.35480	.554(**)	.457
s7	3.0588	1.32900	.480(**)	.376
s8	2.6144	1.25197	.647(**)	.571
s9	2.1699	1.17982	.733(**)	.676
s10	2.3791	1.21399	.684(**)	.616
s11	2.3529	1.27975	.638(**)	.558
s13	2.8758	1.20482	.591(**)	.510
s14	2.2549	1.20049	.609(**)	.531
s16	2.4444	1.08754	.462(**)	.376
s18	2.6928	1.05930	.457(**)	.373
s19	2.2484	1.24753	.687(**)	.617
s22	2.7451	1.32551	.579(**)	.488

**Tablo 8: 15 Maddelik Ölçekte Yer Alan Maddelerin Ayırt Edicilik Değerleri**

	Grup	N	Art. Ort.	SS	SHx	Sd	t	p
s1	üst grup	41	1.1951	.40122	.06266	80	-7.687	.000
	alt grup	41	2.9268	1.38546	.21637			
s2	üst grup	41	1.8049	1.00547	.15703	80	-5.238	.000
	alt grup	41	3.1463	1.29540	.20231			
s5	üst grup	41	2.1220	1.09989	.17177	80	-8.541	.000
	alt grup	41	4.0244	.90796	.14180			
s6	üst grup	41	1.9024	.94353	.14735	80	-6.860	.000
	alt grup	41	3.6829	1.36819	.21368			
s7	üst grup	41	2.4878	1.32518	.20696	80	-5.169	.000
	alt grup	41	3.8780	1.09989	.17177			
s8	üst grup	41	1.4878	.55326	.08640	80	-12.197	.000
	alt grup	41	3.6829	1.01092	.15788			
s9	üst grup	41	1.1463	.42196	.06590	80	-11.843	.000
	alt grup	41	3.3415	1.10927	.17324			
s10	üst grup	41	1.3171	.75627	.11811	80	-11.189	.000
	alt grup	41	3.5122	1.00304	.15665			
s11	üst grup	41	1.3659	.62274	.09726	80	-10.239	.000
	alt grup	41	3.5366	1.20618	.18837			
s13	üst grup	41	1.8780	.97967	.15300	80	-8.137	.000
	alt grup	41	3.7073	1.05461	.16470			
s14	üst grup	41	1.4146	.54661	.08537	80	-8.292	.000
	alt grup	41	3.0976	1.17909	.18414			
s16	üst grup	41	1.8049	.98029	.15310	80	-4.589	.000
	alt grup	41	2.9512	1.26395	.19740			
s18	üst grup	41	2.0488	.99878	.15598	80	-4.884	.000
	alt grup	41	3.1951	1.12293	.17537			
s19	üst grup	41	1.3415	.69317	.10826	80	-9.582	.000
	alt grup	41	3.3902	1.18064	.18438			
s22	üst grup	41	1.8780	1.05345	.16452	80	-7.651	.000
	alt grup	41	3.6829	1.08257	.16907			
toplam	üst grup	41	25.1951	4.12444	.64413	80	-23.112	.000
	alt grup	41	51.7561	6.09418	.95175			

15 maddelik ölçeğin son şekli, 31 kişilik öğrenci grubuna 15 gün ara ile uygulanarak, maddeler ve toplam puan bazında, test-tekrar test değerlerine ulaşılmıştır (Tablo 9). Ölçeğin toplam puan devamlılık katsayısı  $r=0,866$  ( $p<.01$ ) olarak bulunmuştur. Bu bulgu yine ölçeğin güvenilir olduğunu destekler niteliktedir.



**Tablo 9: Öçekte Yer Alan Maddelerin Devamlılık Katsayıları**

		<b>N</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
Çift 1	s1 ve t1	31	.657	.000
Çift 2	s2 ve t2	31	.542	.002
Çift 3	s3 ve t3	31	.741	.000
Çift 4	s4 ve t4	31	.546	.001
Çift 5	s5 ve t5	31	.703	.000
Çift 6	s6 ve t6	31	.661	.000
Çift 7	s7 ve t7	31	.500	.004
Çift 8	s8 ve t8	31	.781	.000
Çift 9	s9 ve t9	31	.543	.002
Çift 10	s10 ve t10	31	.614	.000
Çift 11	s11 ve t11	31	.649	.000
Çift 12	s12 ve t12	31	.334	.047
Çift 13	s13 ve t13	31	.494	.005
Çift 14	s14 ve t14	31	.815	.000
Çift 15	s15 ve t15	31	.780	.000
Çift 16	stop ve ttop	31	.866	.000

### **2.3.3. Öğretmenlik Mesleğinden Beklentiler Anketi**

“Öğretmenlik Mesleğinden Beklenti Anketi” Uras ve Kunt (2005) tarafından hazırlanan ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden beklentilerini ile bu beklentilerin gerçekleşmesini umma düzeylerini tespit etmeyi amaçlayan bir ankettir (EK-5). Anket için ilk olarak 54 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş ve 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programında okuyan toplam 516 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda güvenilirlik katsayıları beklenti boyutu için 0.88, beklentilerin gerçekleşmesini umma düzeyi boyutu için 0.97 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı düşük olan iki madde anketten çıkartılmıştır.

Anketteki toplam madde sayısı 52’dir ve ankette “Sosyal beklentiler”, “Ekonomik Beklentiler”, “Mesleksel Gelişim Beklentileri” ve “Yasal ve Yönetmelere İlgili Beklentiler” başlıkları altında toplam 4 alt boyut bulunmaktadır. Anket maddeleri “Çok”, “Orta”, “Az” ve “Hiç” olmak üzere dörtlü likert tipi derecelendirme formatı kullanılmıştır. Maddeler için aritmetik ortalamalar

hesaplanarak öğrencilerin o madde için beklenti düzeylerini tespit edilmiştir. 3.26-4.00 aralığı yüksek beklenti, 2.51-3.25 aralığı orta düzeyli beklenti, 1.76-2.50 aralığı düşük beklenti, 1.00-1.75 aralığı ise beklentilerin “yok” ve en alt seviyelerini ifade etmektedir (Uras ve Kunt, 2005). Ankette yer alan her maddenin puanı “tek bir madde” olarak hesaplanmıştır. Anketten veya alt boyutlarından toplam elde edilmemektedir.

Araştırmanın verilerinin toplanmasında kullanılan Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğinden Beklentiler Anketi gerekli sayıda çoğaltılarak, her öğretmen adayı için tek form olacak şekilde birleştirilmiştir. Uygulamalar 2007-2008 eğitim-öğretim yılı, bahar yarıyılı ders döneminde, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenimlerini sürdüren 317 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir.

## **2.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması**

Kişisel Bilgi Formundan elde edilen bilgiler, her maddenin içeriğine göre rakamlarla kodlanarak, Microsoft Office Excel 2003 programında veri girişi yapılmıştır. Daha sonra elde edilen dosya, SPSS 13.0 paket programına aktarılmıştır. Kişisel bilgi formundan elde edilen bilgilerin tamamı, araştırmanın bulgular kısmında frekans ve yüzdeler tablolari şeklinde verilmiştir.

Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği 2’si ters madde olmak üzere 15 maddeden oluşan, 5’li likert dereceleme tipinde bir ölçektir. Ölçeğin ve alt boyutlarının toplam puanı ve veri analizi işlemleri için; “Kesinlikle Katılıyorum” 1, “Katılıyorum” 2, “Kararsızım” 3, “Katılmıyorum” 4 ve “Kesinlikle Katılmıyorum” 5 rakamlarıyla kodlanarak Microsoft Office Excel 2003 programına veriler girilmiştir. Daha sonra dosya, SPSS 13.0 paket programına aktarılmış ve ölçekten sınav algısı alt boyutu, zaman alt boyutu ve toplam puan şeklinde üç farklı puan elde edilmiştir. Ölçeğin maddeleri öğrencilerin KPSS sınav kaygılarını ölçer niteliktedir ve “Katılıyorum” ifadesi öğretmen adayının kaygılı olduğunu ifade etmektedir.

Kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum ifadeleri rakam olarak 1 (bir) ve 2 (iki) ile kodlanarak veri girişi yapılmıştır. Bu nedenle ölçekten elde edilen toplam puanın düşük olması, öğretmen adayının Öğretmenlik Merkezi Sınavına karşı kaygılı olduğunu; toplam puanın yüksek olması ise kaygı düzeyinin düşük olduğunu ifade etmektedir. Ölçekten elde edilen puanlar ve kişisel bilgi formundaki maddeler ilişkisiz grup t Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve değişkenlerin hangi alt gruplarda farklılaştığını belirlemek üzere Post-Hoc LSD testleri ile Pearson Korelasyon katsayısı teknikleri ile analiz edilmiş ve elde edilen veriler bulgular kısmında verilerek, sonraki bölümlerde yorumlandıktan sonra sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmenlik Mesleği Beklenti Anketi ise 52 maddeden oluşan 4'lü likert dereceleme tipinde bir ankettir. Anketin veri girişi "Çok" 4, "Orta" 4, "Az" 2 ve "Hiç" 1 rakamları ile kodlanarak öncelikle Microsoft Office Excel 2003 programına girilmiştir. Sonra Excel dosyası SPSS 13.0 paket programına aktarılmış ve elde edilen tablolar bulgular kısmında sunulmuştur. "Çok" ifadesi öğretmen adaylarının anketteki maddeyle ilgili beklentisini ifade etmekte ve elde edilen tablolarda ilgili maddenin ortalamasının yüksek olması, o maddeyle ilgili beklentinin yüksek olduğunu, ortalamasının düşük olması ise beklentilerin düşük olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin beklentilerini umma düzeyleriyle ilgili verilerin çözümlenmesinde, beklentileriyle ilgili verilerin çözümlenmesinde izlenen yol izlenmiştir. Tablolardan elde edilen bulgular yorumlanmış ve sonuçlar elde edilerek birtakım önerilere yer verilmiştir.

### III. BÖLÜM BULGULAR

#### 3.1 Demografik Bulgular

Bu bölümde Eğitim Fakültesi son sınıfında okuyan 317 öğretmen adayına ait 26 maddelik Kişisel Bilgi Formundan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 10: Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı**

Yaş	Frekans	Yüzde%
21.00 -	66	20.8
22.00	135	42.6
23.00	73	23.0
24.00 +	43	13.6
<b>Toplam</b>	317	100.0

Örneklem grubundaki öğretmen adaylarından 66 kişi 21 yaşında veya daha genç, 135 kişi 22 yaşında, 73 kişi 23 yaşında, 43 kişi 24 yaşında veya üstünde bulunmaktadır(Tablo10).

**Tablo 11: Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı**

Cinsiyet	Frekans	Yüzde%
Kız	190	59.9
Erkek	127	40.1
<b>Toplam</b>	317	100.0

Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının 190'ı kız, 127'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır (Tablo 11).

**Tablo 12: Öğretmen Adaylarının Anabilim Dallarına Göre Dağılımı**

<b>Anabilim Dalı</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde%</b>
İlköğretim Matematik Eğitimi	39	12.3
Psikolojik Rehberlik ve Danışmanlık	30	9.5
İngiliz Dili Eğitimi	54	17.0
Sosyal Bilgiler Eğitimi	31	9.8
Sınıf Öğretmenliği + Üstün Zekalılar Eğitimi	48	15.1
Fransız Dili Eğitimi + Alman Dili Eğitimi	33	10.4
Fen Bilgisi Eğitimi	33	10.4
Türkçe Eğitimi	49	15.5
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100.0</b>

Örneklem grubundaki öğretmen adaylarından 39 kişi İlköğretim Matematik Eğitimi, 30 kişi Psikolojik Rehberlik ve Danışmanlık, 54 kişi İngiliz Dili Eğitimi, 31 kişi Sosyal Bilgiler Eğitimi, 48 kişi Sınıf Öğretmenliği ve Üstün Zekalılar Eğitimi, 33 kişi Fransız ve Alman Dili Eğitimi, 33 kişi Fen Bilgisi Eğitimi, 49 kişi Türkçe Eğitimi Anabilim dalında öğrenim görmektedirler (Tablo 12).

**Tablo 13: Öğretmen Adaylarının Ekonomik Durum Değişkenine Göre Dağılımı**

<b>Ekonomik Durum</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde%</b>
İyi	89	28.1
Orta	204	64.4
Kötü	24	7.6
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100.0</b>

Öğretmen adaylarından 89 kişi ailelerinin ekonomik durumunu iyi, 204 kişi orta, 24 kişi ise kötü olarak ifade etmişlerdir (Tablo 13).

**Tablo 14: Öğretmen Adaylarının Kardeş Sayıları Değişkenine Göre Dağılımı**

<b>Kardeş Sayısı</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde%</b>
Tek veya 2 Kardeş	120	37.9
3 kardeş	106	33.4
4 veya daha fazla kardeş	91	28.7
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100.0</b>

Öğretmen adaylarından 120 öğrenci tek çocuk veya 2 kardeş, 106 öğrenci 3 kardeş, 91 öğrenci 4 veya daha fazla kardeşe sahiptir(Tablo 14).

**Tablo 15: Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı**

<b>Mezun Olduğu Lise Türü</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde%</b>
Anadolu lisesi	56	17.7
(Anadolu) Öğretmen Lisesi	133	42.0
Normal Lise	59	18.6
Süper Lise	41	12.9
Diğer	28	8.8
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100.0</b>

Öğretmen adaylarının mezun oldukları liselere göre dağılımları şu şekildedir; 133 öğrenci öğretmen lisesi veya Anadolu öğretmen lisesi, 59 öğrenci normal lise, 56 öğrenci Anadolu lisesi, 41 öğrenci süper lise ve 28 öğrenci diğer liselerden mezun olmuşlardır(Tablo 15).

**Tablo 16: Öğretmen Adaylarının Aile veya Yakın Akrabalarından Öğretmen Olma Değişkenine Göre Dağılımı**

<b>Yakınlarından Öğretmen Olma Durumu</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde%</b>
Var	203	64.0
Yok	114	36.0
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100.0</b>

Öğretmen adaylarından 203 kişinin ailesinde yada yakın akrabalarında öğretmen olan varken, geri kalan 114 kişi aile veya akrabalarında öğretmen olmadığını belirtmişlerdir(Tablo 16).

**Tablo 17: Öğretmen Adaylarının Mezun Olduktan Sonra Ailelerine Ekonomik Destekte Bulunmaları Gerekliliği Değişkenine Göre Dağılımı**

<b>Mezun olduktan sonra ailenize ekonomik destekte bulunmanız gerekiyor mu?</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde%</b>
Evet	153	48.3
Hayır	164	51.7
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100.0</b>

Öğretmen adaylarından 153 kişi mezun olduktan sonra ailelerine ekonomik destekte bulunması gerekirken, geri kalan 164 kişinin böyle bir gerekliliği bulunmamaktadır(Tablo 17).

**Tablo 18: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yapmak İstedikleri Bölgelere Göre Dağılımı**

<b>Öğretmenlik Yapmak İstedikleri Bölge</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde%</b>
Marmara Bölgesi	175	55.2
Diğer	142	44.8
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100.0</b>

Öğretmen adaylarından 175 kişi Marmara Bölgesinde öğretmenlik yapmak isterken, 142 kişi diğer bölgeleri tercih etmektedirler(Tablo 18).

**Tablo 19: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yapmak İstedikleri Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Dağılımı**

<b>Ne tür bir yerleşim biriminde öğretmenlik yapmak isterdiniz?</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde%</b>
Büyükşehir veya Şehir	197	62.1
İlçe, Kasaba veya Köy	120	37.9
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100.0</b>

Öğretmen adaylarından 197 kişi büyük şehir yada şehir, geri kalan 120 kişi ise ilçe, kasaba veya köyde öğretmenlik yapmak istemektedirler(Tablo 19).

**Tablo 20: Öğretmen Adaylarının KPSS Kursuna Gitme Değişkenine Göre Dağılımı**

KPSS kursuna gidiyor musunuz?	Frekans	Yüzde%
Evet	54	17.0
Hayır	263	83.0
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100.0</b>

Öğretmen adaylarından 54 kişi KPSS için kursa giderken, 263 kişi KPSS kursuna gitmediklerini belirtmişlerdir(Tablo 20).

**Tablo 21: Öğretmen Adaylarının KPSS Sınavına Yönelik Fakültenen Aldıkları Desteğe İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımı**

Fakültenen KPSS sınavına yönelik yeterli desteği aldığınızı düşünüyor musunuz?	Frekans	Yüzde%
Evet	106	33.4
Hayır	211	66.6
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100.0</b>

Öğretmen adaylarından 106 kişi KPSS sınavına yönelik fakültenen yeterli desteği aldıklarını düşünürken, 211 tanesi böyle bir destek almadıklarını düşünmektedirler(Tablo 21).

**Tablo 22: Öğretmen Adaylarının KPSS'ye Hazırlanma Sürecinde Hissettikleri Baskıya Göre Dağılımı**

Sürekli KPSS'ye çalışmak zorunda olduğunuzu düşünerek kendinizi baskı altında hissediyor musunuz?	Frekans	Yüzde%
Evet çok sık hissediyorum	130	41.0
Bazen hissediyorum	127	40.1
Hayır baskı altında hissetmiyorum	60	18.9
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100.0</b>

Öğretmen adaylarından 130 kişi sürekli KPSS'ye çalışmak zorunda olduklarını düşünerek kendilerini “sık sık”, 127 tanesi ise “bazen” baskı altında hissetmekte, 60 tanesi ise böyle bir baskı hissetmemektedir(Tablo 22).



**Tablo 23: Öğretmen Adaylarının KPSS Sınavına Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı**

<b>Kaç aydır KPSS Sınavına çalışıyorsunuz?</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde%</b>
Hiç Çalışmadım	82	25.9
1-3 ay	145	45.7
4 ay ve üstü	90	28.4
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100.0</b>

Öğretmen adaylarından 82 kişi henüz KPSS sınavına hiç çalışmamış, 145 kişi son 3 aydır çalışmakta, 90 kişi ise 4 ay ve daha uzun süredir sınava hazırlanmaktadır(Tablo 23).

**Tablo 24: Öğretmen Adaylarının KPSS Konularına Çalışma Miktarlarına Göre Dağılımı**

<b>KPSS konularının yaklaşık ne kadarına çalıştınız?</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde%</b>
% 0-33	177	55.8
% 34-66	94	29.7
% 67-100	46	14.5
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100.0</b>

Öğretmen adaylarından 177 öğrenci KPSS konularının % 0-33'lük dilimine, 94 öğrenci %34-66'lük dilime, 46 öğrenci ise %76-100'lük dilimine çalıştıklarını belirtmişlerdir(Tablo 24).

**Tablo 25: Öğretmen Adaylarının Yüksek Lisans Yapmaya İlişkin Düşüncelerine Göre Dağılımı**

<b>Yüksek lisans yapmayı düşünüyor musunuz?</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde%</b>
Evet	205	64.7
Hayır	112	35.3
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100.0</b>

Öğretmen adaylarından 205 kişi yüksek lisans yapmayı düşündüğünü, 112 öğrenci düşünmediğini belirtmişlerdir(Tablo 25).

**Tablo 26: Öğretmen Adaylarının Diğer Arkadaşlarının KPSS'ye Çalışma Durumlarına Göre Kendilerinde Hissettikleri Baskıya Göre Dağılımı**

<b>Diğer arkadaşlarınızın KPSS'ye sizden daha çok çalıştıklarını duyarak/düşünerek kendinizi baskı altında hissediyor musunuz?</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde%</b>
Evet çok sık	101	31.9
Nadiren	126	39.7
Hayır hissetmiyorum	90	28.4
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100.0</b>

Öğretmen adaylarından 101 öğrenci diğer arkadaşlarının KPSS'ye kendilerinden daha çok çalıştıklarını duyarak/düşünerek kendilerini sık sık , 126 öğrenci ise nadiren baskı altında hissettiklerini ifade etmiş, 90 öğrenci ise böyle bir baskı hissetmediklerini belirtmişlerdir(Tablo 26).

**Tablo 27: Öğretmen Adaylarının Mezun Olduktan Sonra Dershanede veya Özel Okulda Çalışmayı Düşünme Durumlarına Göre Dağılımı**

<b>Mezun olduktan sonra dershanede veya özel okulda çalışmayı düşünüyor musunuz?</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde%</b>
Evet	181	57.1
Hayır	136	42.9
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100.0</b>

Öğretmen adaylarından 181 öğrenci mezun olduktan sonra dershanede veya özel okulda çalışmayı düşünürken, 136 öğrenci bu alternatifi kullanmayı düşünmediklerini ifade etmişlerdir(Tablo 27).

**Tablo 28: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yapmak İçin Kendilerini Hazır Hissetme Durumlarına Göre Dağılımı**

<b>Öğretmenlik yapmak için kendinizi hazır hissediyor musunuz?</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde%</b>
Evet	255	80.4
Hayır	62	19.6
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100.0</b>

Öğretmen adaylarından 255 öğrenci kendilerini öğretmenlik yapmak için hazır hissederken, 62 öğrenci henüz kendilerini öğretmenlik için hazır hissetmediklerini belirtmişlerdir(Tablo 28).

**Tablo 29: KPSS Sınavının Öğretmen Adayları Tarafından Yeterli Bulunma Değişkenine Göre Dağılımı**

<b>Öğretmen atamaları için KPSS'yi ne düzeyde yeterli buluyorsunuz?</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde%</b>
Oldukça yeterli - Yeterli	126	39,7
Oldukça yetersiz - Yetersiz	191	60,3
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100,0</b>

Öğretmen adaylarından 126 kişi KPSS sınavını yeterli bulurken, 191 kişi öğretmen atamaları için yapılan bu sınavı yetersiz olarak görmekte-dirler(Tablo 29).

**Tablo 30: Öğretmen Adaylarının Öğretmen Atamaları İçin Ölçüt Olabileceğini Düşündükleri İlk (1.) Maddenin Dağılımı**

<b>Aşağıdaki maddelerden öğretmen atamaları için ölçüt olabilecek ilk 3 maddeyi önem sırasına göre sıralayınız. (1. Sıra)</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde%</b>
Alan Sınavı	124	39,1
Kişilik Özellikleri	102	32,2
AGNO	26	8,2
Diğer	25	7,9
KPSS	22	6,9
Diksiyon	18	5,7
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100,0</b>

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, ülkemizde öğretmen atamaları için ölçüt olarak uygulanan KPSS sınavını yetersiz olarak görmekte-dirler. Kişisel Bilgi Formunda "AGNO, Alan Sınavı, KPSS, Diksiyon, Kişilik Özellikleri ve Diğer" olmak üzere maddeler verilmiş ve öğretmen adaylarından öğretmen atamaları için ölçüt olabilecek **ilk 3 maddeyi** önem sırasına göre sıralamaları istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre **ilk sırada** 124 öğrencinin tercihi "Alan Sınavı", 102 öğrencinin tercihi "Öğretmen adayının kişilik özellikleri" ve 26 kişinin tercihi "AGNO", 25 kişinin tercihi "Diğer" 22 kişinin tercihi "KPSS" ve 18 kişinin tercihi ise "Diksiyon" olarak belirtilmiştir(Tablo 30).

**Tablo 31: Öğretmen Adaylarının Öğretmen Atamaları İçin Ölçüt Olabileceğini Düşündükleri İkinci (2.) Maddenin Dağılımı**

Aşağıdaki maddelerden öğretmen atamaları için ölçüt olabilecek ilk 3 maddeyi önem sırasına göre sıralayınız. (2. sıra)		
	Frekans	Yüzde%
Kişilik Özellikleri	78	24.6
Diksiyon	74	23.3
Alan Sınavı	64	20.2
KPSS	44	13.9
AGNO	40	12.6
Diğer	17	5.4
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100.0</b>

Öğretmen Adaylarının öğretmen atamaları için düşündükleri **2. ölçüt için**, 78 öğrenci “Kişilik özellikleri”, 74 öğrenci “Diksiyon”, 64 öğrenci “Alan Sınavı”, 44 öğrenci KPSS, 40 öğrenci AGNO ve 17 öğrenci “Diğer” olarak belirtmişlerdir(Tablo 31).

**Tablo 32: Öğretmen Adaylarının Öğretmen Atamaları İçin Ölçüt Olabileceğini Düşündükleri Üçüncü (3.) Maddenin Dağılımı**

Aşağıdaki maddelerden öğretmen atamaları için ölçüt olabilecek ilk 3 maddeyi önem sırasına göre sıralayınız. (3. sıra)		
	Frekans	Yüzde%
KPSS	63	19.9
Kişilik Özellikleri	57	18.0
Alan Sınavı	57	18.0
Diksiyon	56	17.7
AGNO	56	17.7
Diğer	28	8.8
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100.0</b>

Öğretmen adaylarının öğretmen atamaları için düşündükleri **3. ölçüt için**, 63 öğrenci “KPSS”, 57’şer öğrenci “Alan Sınavı ve “Kişilik Özellikleri”, 56’şar öğrenci “AGNO” ve “Diksiyon”, 28 öğrenci ise “Diğer” olarak belirtmişlerdir(Tablo 32).

**Tablo 33: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Dağılımı**

Aşağıdaki maddelerden öğretmenlik mesleğini tercih etmenizden en önemli 3 etken sırayla hangileri olmuştur?	Frekans	Yüzde%
1. Sosyal ve ekonomik yönden güvenceli bir meslek olduğu için	216	68.1
2. Öğrencilerle zaman geçirmekten hoşlandığım için	205	64.7
3. Diğer	185	58.4
4. Küçüklüğümden beri idealim öğretmen olmaktır	142	44.7
5. Öğretmenlik istemediğim halde ÖSS puanım için en uygun meslek öğretmenlikti	102	35.4
6. Ailem/Öğretmenlerim öğretmen olmamı istedikleri için	91	28.7
<b>Toplam</b>	<b>951</b>	<b>300.0</b>

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde en çok etken olan **3 maddeyi** sıralamaları istenmiştir. Maddelerin her üç seçenektan aldıkları frekans ve yüzdeler toplanarak genel dağılımları yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Adayların öğretmenliği tercih etmelerindeki en büyük etken öğretmenlik mesleğinin sosyal ve ekonomik yönden güvenceli bir meslek olmasıdır(Tablo 33).

**Tablo 34: Öğretmen Adaylarının Mezun Olduktan Sonra Öğretmenlik Yapmayı İsteme Değişkenine Göre Dağılımı**

Mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmak istiyor musunuz?	Frekans	Yüzde%
Evet	284	89.6
Hayır	33	10.4
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100.0</b>

Öğretmen adaylarından 284 kişi mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmayı düşünmekte, 33 kişi ise düşünmemektedirler(Tablo 34).

**Tablo 35: Öğretmen Adaylarının Özel Ders Verme Değişkenine Göre Dağılımı**

Özel ders veriyor musunuz?	Frekans	Yüzde%
Evet	87	27.4
Hayır	230	72.6
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100.0</b>

Öğretmen adaylarından 87 kişi özel ders verdiğini, 230 tanesi vermediğini belirtmişlerdir(Tablo 35).

**Tablo 36: Öğretmen Adaylarının Dershanede Çalışma Değişkenine Göre Dağılımı**

Dershanede çalışıyor musunuz?	Frekans	Yüzde%
Evet	26	8.2
Hayır	291	91.8
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100.0</b>

Öğretmen adaylarından 26 kişi dershanede çalıştığını, 291 tanesi çalışmadığını belirtmişlerdir(Tablo 36).

### 3.2 Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanları ile Kişisel Bilgi Formundaki Maddeler Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

**Tablo 37: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Cinsiyet” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	Ortalama	SS	Sh <sub><math>\bar{x}</math></sub>	t testi		
						t	Sd	p
Sınav Algısı	Kız	190	22.46	7.12	.51	-4.58	315	<b>.000</b>
	Erkek	127	26.25	7.34	.65			
Zaman	Kız	190	17.22	6.02	.43	.64	315	.521
	Erkek	127	16.78	5.87	.52			
Toplam	Kız	190	39.69	11.78	.85	-2.50	315	<b>.013</b>
	Erkek	127	43.04	11.54	1.02			

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği puanlarının, **cinsiyet** değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında, sınav algısı alt boyutu ve toplam puan bazında istatistiksel olarak **anlamlı fark bulunmuştur**.

Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeğindeki maddelerinin puanlamasına dayanarak, ölçek toplam **puanı yüksek** çıkan öğrencinin sınava yönelik **kaygı düzeyinin düşük**; toplam **puanı düşük** çıkan öğrencinin ise **kaygı düzeyinin yüksek** olduğu söylenebilir. Bu bilgiye dayanarak sınav algısı alt boyutu ve toplam puanda, kız öğrencilerin KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyleri, erkek öğrencilerin kaygı düzeylerine göre **anlamlı derecede yüksektir**(Tablo 37).

**Tablo 38: Öğretmen Adaylarının AGNO ‘ ları ile Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Uygulanan Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları**

		Sınav Algısı	Zaman	Toplam Puan
<b>AGNO</b>	r	-.153**	-.093	-.144*
2.895	Art.Ort.	23.987	17.050	41.037
.4827	SS	7.4413	5.9606	11.7865

\*\* p<.01 \*p<.05

Örnekleme grubundaki öğrencilerin ağırlıklı genel not ortalamaları 2.89 olarak bulunmuştur. (4.00 üzerinden) Adayların ağırlıklı genel not ortalamaları ile Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği toplam puan ve sınav algısı alt boyutu arasında ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yani öğrencilerin akademik başarıları yükseldikçe, KPSS sınavına ilişkin kaygıları, sınav algısı alt boyutu ve toplam puanda yükselmektedir (Tablo 38).

**Tablo 39: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Anabilim Dalı” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

N, Ortalama ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	Ort.	SS	Var. K.	K.T.	S.d.	K.O.	F	p
<b>Sınav Algısı</b>	Matematik	39	25.61	7.425	<b>G.Arası</b>	1006.261	7	143.752		
	PDR	30	26.90	7.791	<b>G. İçi</b>	16491.689	309	53.371		
	İngilizce	54	22.61	7.149	<b>Toplam</b>	17497.950	316			
	Sosyal	31	20.51	5.999					2.693	<b>.010</b>
	Sınıf+Üstün	48	25.10	7.882						
	Fransızca+ Almanca	33	24.96	7.674						
	Fen	33	22.42	7.656						
	Türkçe	49	23.91	6.717						
	<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>23.98</b>	<b>7.441</b>						
<b>Zaman</b>	Matematik	39	15.46	5.230	<b>G.Arası</b>	916.597	7	130.942		
	PDR	30	17.63	6.435	<b>G. İçi</b>	10310.595	309	33.368		
	İngilizce	54	17.44	6.580	<b>Toplam</b>	11227.192	316			
	Sosyal	31	16.38	5.463					3.924	<b>.000</b>
	Sınıf+Üstün	48	15.66	5.904						
	Fransızca+ Almanca	33	21.42	5.338						
	Fen	33	15.69	5.620						
	Türkçe	49	17.26	5.239						
	<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>17.05</b>	<b>5.960</b>						
<b>toplam</b>	Matematik	39	41.07	11.13	<b>G.Arası</b>	2180.547	7	311.507		
	PDR	30	44.53	12.20	<b>G. İçi</b>	41718.999	309	135.013		
	İngilizce	54	40.05	12.14	<b>Toplam</b>	43899.546	316			
	Sosyal	31	36.90	9.353					2.307	<b>.026</b>
	Sınıf+Üstün	48	40.77	12.55						
	Fransızca+ Almanca	33	46.39	11.99						
	Fen	33	38.12	12.14						
	Türkçe	49	41.18	10.71						
	<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>41.03</b>	<b>11.78</b>						

Tablo 39’ da görüldüğü gibi, Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının aritmetik ortalamalarının **anabilim dalı** değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, anabilim dallarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak **anamlı bulunmuştur**. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası



anlamli farklilik hangi anabilim dallarindan kaynaklandigini belirlemek üzere tamamlayici post-hoc analiz teknikleri uygulanmistir.

**Tablo 40: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Anabilim Dalı” Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

	Değişken (i)	Değişken (j)	Ort. Farkı (i-j)	SH <sub>x</sub>	p
Sınav Algısı	Matematik	PDR	-1.284	1.774	.470
		İngilizce	3.004	1.535	.051
		Sosyal	5.099**	1.757	.004
		Sınıf + Üstün	.511	1.574	.746
		Fransızca + Almanca	.645	1.727	.709
		Fen	3.191	1.727	.066
		Türkçe	1.697	1.567	.280
	PDR	Matematik	1.284	1.774	.470
		İngilizce	4.288**	1.663	.010
		Sosyal	6.383**	1.871	.001
		Sınıf + Üstün	1.795	1.700	.292
		Fransızca + Almanca	1.930	1.842	.296
		Fen	4.475*	1.842	.016
		Türkçe	2.981	1.693	.079
	İngilizce	Matematik	-3.004	1.535	.051
		PDR	-4.288**	1.663	.010
		Sosyal	2.094	1.646	.204
		Sınıf + Üstün	-2.493	1.449	.086
		Fransızca + Almanca	-2.358	1.614	.145
		Fen	.186	1.614	.908
		Türkçe	-1.307	1.441	.365
	Sosyal	Matematik	-5.099**	1.757	.004
		PDR	-6.383**	1.871	.001
		İngilizce	-2.094	1.646	.204
		Sınıf + Üstün	-4.588*	1.683	.007
		Fransızca + Almanca	-4.453*	1.827	.015
		Fen	-1.908	1.827	.297
		Türkçe	-3.402*	1.676	.043
	Sınıf + Üstün	Matematik	-.511	1.574	.746
		PDR	-1.795	1.700	.292
		İngilizce	2.493	1.449	.086
		Sosyal	4.588**	1.683	.007
		Fransızca + Almanca	.134	1.652	.935
Fen		2.679	1.652	.106	
Türkçe		1.185	1.483	.425	
Fransızca+	Matematik	-.645	1.727	.709	

	Almanca	PDR	-1.930	1.842	.296
		İngilizce	2.358	1.614	.145
		Sosyal	4.453*	1.827	.015
		Sınıf + Üstün	-.134	1.652	.935
		Fen	2.545	1.798	.158
		Türkçe	1.051	1.645	.523
	Fen	Matematik	-3.191	1.727	.066
		PDR	-4.475*	1.842	.016
		İngilizce	-.186	1.614	.908
		Sosyal	1.908	1.827	.297
		Sınıf + Üstün	-2.679	1.652	.106
		Fransızca + Almanca	-2.545	1.798	.158
		Türkçe	-1.494	1.645	.364
	Türkçe	Matematik	-1.697	1.567	.280
		PDR	-2.981	1.693	.079
		İngilizce	1.307	1.441	.365
		Sosyal	3.402*	1.676	.043
		Sınıf + Üstün	-1.185	1.483	.425
		Fransızca + Almanca	-1.051	1.645	.523
		Fen	1.494	1.645	.364
<b>Zaman</b>	Matematik	PDR	-2.171	1.402	.123
		İngilizce	-1.982	1.213	.103
		Sosyal	-.925	1.389	.506
		Sınıf + Üstün	-.205	1.245	.869
		Fransızca + Almanca	-5.962**	1.366	.000
		Fen	-.235	1.366	.863
		Türkçe	-1.803	1.239	.147
	PDR	Matematik	2.171	1.402	.123
		İngilizce	.188	1.315	.886
		Sosyal	1.246	1.479	.400
		Sınıf + Üstün	1.966	1.344	.145
		Fransızca + Almanca	-3.790**	1.457	.010
		Fen	1.936	1.457	.185
		Türkçe	.368	1.339	.784
	İngilizce	Matematik	1.982	1.213	.103
		PDR	-.188	1.315	.886
		Sosyal	1.057	1.301	.417
		Sınıf + Üstün	1.777	1.145	.122
		Fransızca + Almanca	-3.979**	1.276	.002
		Fen	1.747	1.276	.172
		Türkçe	.179	1.139	.875
	Sosyal	Matematik	.925	1.389	.506
		PDR	-1.246	1.479	.400
		İngilizce	-1.057	1.301	.417
		Sınıf + Üstün	.720	1.330	.589
		Fransızca + Almanca	-5.037**	1.444	.001
		Fen	.690	1.444	.633
		Türkçe	-.878	1.325	.508

Sınıf+Üstün	Matematik	.205	1.245	.869	
	PDR	-1.966	1.344	.145	
	İngilizce	-1.777	1.145	.122	
	Sosyal	-.720	1.330	.589	
	Fransızca + Almanca	-5.757**	1.306	.000	
	Fen	-.030	1.306	.982	
	Türkçe	-1.598	1.173	.174	
Fransızca+ Almanca	Matematik	5.962**	1.366	.000	
	PDR	3.790**	1.457	.010	
	İngilizce	3.979**	1.276	.002	
	Sosyal	5.037**	1.444	.001	
	Sınıf + Üstün	5.757**	1.306	.000	
	Fen	5.727**	1.422	.000	
	Türkçe	4.158**	1.300	.002	
Fen	Matematik	.235	1.366	.863	
	PDR	-1.936	1.457	.185	
	İngilizce	-1.747	1.276	.172	
	Sosyal	-.690	1.444	.633	
	Sınıf + Üstün	.0303	1.306	.982	
	Fransızca + Almanca	-5.727**	1.422	.000	
	Türkçe	-1.568	1.300	.229	
Türkçe	Matematik	1.803	1.239	.147	
	PDR	-.368	1.339	.784	
	İngilizce	-.179	1.139	.875	
	Sosyal	.878	1.325	.508	
	Sınıf + Üstün	1.598	1.173	.174	
	Fransızca + Almanca	-4.158**	1.300	.002	
	Fen	1.568	1.300	.229	
<b>Toplam</b>	Matematik	PDR	-3.456	2.821	.222
		İngilizce	1.021	2.441	.676
	PDR	Sosyal	4.173	2.795	.137
		Sınıf + Üstün	.306	2.504	.903
	İngilizce	Fransızca + Almanca	-5.317	2.748	.054
		Fen	2.955	2.748	.283
	Fransızca + Almanca	Türkçe	-.106	2.493	.966
		Matematik	3.456	2.821	.222
	Fen	İngilizce	4.477	2.645	.092
		Sosyal	7.630*	2.975	.011
Türkçe	Sınıf + Üstün	3.762	2.704	.165	
	Fransızca + Almanca	-1.860	2.931	.526	
Sınıf + Üstün	Fen	6.412*	2.931	.029	
	Türkçe	3.349	2.693	.215	
Fransızca + Almanca	Matematik	-1.021	2.441	.676	
	PDR	-4.477	2.645	.092	
Fen	Sosyal	3.152	2.618	.230	
	Sınıf + Üstün	-.715	2.305	.757	
Türkçe	Fransızca + Almanca	-6.338*	2.567	.014	
	Fen	1.934	2.567	.452	

Sosyal	Türkçe	-1.128	2.292	.623
	Matematik	-4.173	2.795	.137
	PDR	-7.630*	2.975	.011
	İngilizce	-3.152	2.618	.230
	Sınıf + Üstün	-3.867	2.677	.150
	Fransızca + Almanca	-9.490**	2.906	.001
Sınıf + Üstün	Fen	-1.217	2.906	.675
	Türkçe	-4.280	2.666	.109
	Matematik	-.306	2.504	.903
	PDR	-3.762	2.704	.165
	İngilizce	.715	2.305	.757
	Sosyal	3.867	2.677	.150
Fransızca + Almanca	Fransızca + Almanca	-5.623*	2.627	.033
	Fen	2.649	2.627	.314
	Türkçe	-.412	2.359	.861
	Matematik	5.317	2.748	.054
	PDR	1.860	2.931	.526
	İngilizce	6.338*	2.567	.014
Fen	Sosyal	9.490**	2.906	.001
	Sınıf + Üstün	5.623*	2.627	.033
	Fen	8.272**	2.860	.004
	Türkçe	5.210*	2.616	.047
	Matematik	-2.955	2.748	.283
	PDR	-6.412*	2.931	.029
Türkçe	İngilizce	-1.934	2.567	.452
	Sosyal	1.217	2.906	.675
	Sınıf + Üstün	-2.649	2.627	.314
	Fransızca + Almanca	-8.272**	2.860	.004
	Türkçe	-3.062	2.616	.243
	Matematik	.106	2.493	.966
Fen	PDR	-3.349	2.693	.215
	İngilizce	1.128	2.292	.623
	Sosyal	4.280	2.666	.109
	Sınıf + Üstün	.412	2.359	.861
	Fransızca + Almanca	-5.210*	2.616	.047
	Fen	3.062	2.616	.243

\*p<.05 \*\* p<.01

Tablo 40’ta görüldüğü gibi; Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Anabilim Dalı” değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonuçlarına göre;

**Sınav algısı alt boyutunda; Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin KPSS sınavına ilişkin kaygı düzeyleri; İlköğretim Matematik**

Eğitimi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Türkçe Eğitimi, Sınıf ğretmenliği, stn Zekalılar Eğitimi, Fransız Dili Eğitimi ve Alman Dili Eğitimi ğretmenliğinde okuyan öğrencilerin kaygı düzeylerine göre **anlamlı derecede yüksektir.**

**Zaman alt boyutu** puanlarına göre ise; **Fransız ve Alman Dili Eğitimi ğretmenliğinde** okuyan ğrencilerin KPSS sınavına ilişkin kaygı düzeyleri; İlköğretim Matematik Eğitimi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, İngiliz Dili Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Sınıf ğretmenliği, stn Zekalılar Eğitimi, Türkçe Eğitimi ve Fen Bilgisi Eğitimi ğretmenliğinde okuyan öğrencilerin kaygı düzeylerine göre **anlamlı derecede düşüktür.**

Ölçekteki **toplam puanlara** göre; **Fransız ve Alman Dili Eğitimi ğretmenliğinde** okuyan öğrencilerin kaygı düzeyleri; İngiliz Dili Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, stn Zekalılar Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Sınıf ğretmenliği ve Fen Bilgisi Eğitimi ğretmenliğinde okuyan öğrencilerin kaygı düzeylerine göre **anlamlı derecede düşüktür.**

Yine ölçekteki **toplam puanlara** göre **Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında** okuyan öğrencilerin kaygı düzeyleri; Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Fen Bilgisi Eğitimi ğretmenliğinde okuyan öğrencilerin kaygı düzeylerine göre **anlamlı derecede düşüktür.**

**Tablo 41: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Ekonomik Durum” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

N, Ortalama ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	Ort.	SS	Var. K.	K.T.	S.d.	K.O.	F	p
<b>Sınav Algısı</b>	İyi	89	24.68	7.561	<b>G.Arası</b>	104.587	2	52.293	.944	.390
	Orta	204	23.56	7.391	<b>G. İçi</b>	17393.363	314	55.393		
	Kötü	24	25.00	7.430	<b>Toplam</b>	17497.950	316			
	Toplam	317	23.98	7.441						
<b>Zaman</b>	İyi	89	18.20	5.776	<b>G.Arası</b>	166.169	2	83.084	2.359	.096
	Orta	204	16.56	6.035	<b>G. İçi</b>	11061.024	314	35.226		
	Kötü	24	16.87	5.636	<b>Toplam</b>	11227.192	316			
	Toplam	317	17.05	5.960						
<b>Toplam</b>	İyi	89	42.88	11.924	<b>G.Arası</b>	488.618	2	244.309	1.767	.173
	Orta	204	40.13	11.770	<b>G. İçi</b>	43410.928	314	138.251		
	Kötü	24	41.87	10.979	<b>Toplam</b>	43899.546	316			
	Toplam	317	41.03	11.786						

Tablo 41’de görüldüğü gibi; Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği puanları aritmetik ortalamalarının **ekonomik durum** değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak **anlamlı bulunmamıştır**. Yani öğretmen adaylarının ailelerinin ekonomik durumları ile, KPSS sınavına yönelik kaygıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki yoktur.

**Tablo 42: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Kardeş Sayısı” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

N, Ortalama ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	Ort.	SS	Var. K.	K.T.	S.d.	K.O.	F	p
<b>Sınav Algısı</b>	Tek ve 2 kardeş	120	24.5	7.62	<b>G.Arası</b>	98.907	2	49.454	.892	.411
	3 Kardeş	106	23.2	7.05	<b>G. İçi</b>	17399.042	314	55.411		
	4 ve üstü Kardeş	91	24.2	7.63	<b>Toplam</b>	17497.950	316			
	Toplam	317	23.9	7.44						
<b>Zaman</b>	Tek ve 2 kardeş	120	17.7	6.00	<b>G.Arası</b>	85.708	2	42.854	1.208	.300
	3 Kardeş	106	16.6	6.04	<b>G. İçi</b>	11141.485	314	35.482		
	4 ve üstü Kardeş	91	16.6	5.78	<b>Toplam</b>	11227.192	316			
	Toplam	317	17.0	5.96						
<b>Toplam</b>	Tek ve 2 kardeş	120	42.2	12.11	<b>G.Arası</b>	315.182	2	157.591	1.135	.323
	3 Kardeş	106	39.8	11.57	<b>G. İçi</b>	43584.364	314	138.804		
	4 ve üstü Kardeş	91	40.8	11.57	<b>Toplam</b>	43899.546	316			
	Toplam	317	41.0	11.78						

Tablo 42’de görüldüğü gibi; Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği puanları aritmetik ortalamalarının **kardeş sayısı** değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak **anlamlı bulunmamıştır**.

**Tablo 43: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Mezun Olunan Lise Türü” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

N, Ortalama ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	Ort.	SS	Var. K.	K.T.	S.d.	K.O.	F	p
Sınav Algısı	Anadolu L.	56	24.42	7.47	<b>G.Arası</b>	31.887	4	7.972	.142	.966
	Öğretmen L.	133	23.75	7.36	<b>G. İçi</b>	17466.063	312	55.981		
	Normal L.	59	23.67	6.99	<b>Toplam</b>	17497.950	316			
	Süper L.	41	24.29	7.68						
	Diğer	28	24.39	8.68						
	Toplam	317	23.98	7.44						
Zaman	Anadolu L.	56	17.91	6.51	<b>G.Arası</b>	356.276	4	89.069	2.556	.039
	Öğretmen L.	133	16.59	5.63	<b>G. İçi</b>	10870.916	312	34.843		
	Normal L.	59	15.74	5.99	<b>Toplam</b>	11227.192	316			
	Süper L.	41	17.51	5.38						
	Diğer	28	19.57	6.37						
	Toplam	317	17.05	5.96						
Toplam	Anadolu L.	56	42.33	12.51	<b>G.Arası</b>	574.791	4	143.698	1.035	.389
	Öğretmen L.	133	40.35	11.47	<b>G. İçi</b>	43324.755	312	138.861		
	Normal L.	59	39.42	10.74	<b>Toplam</b>	43899.546	316			
	Süper L.	41	41.80	11.65						
	Diğer	28	43.96	13.89						
	Toplam	317	41.03	11.78						

Tablo 43’de görüldüğü gibi, Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği puanları aritmetik ortalamalarının **mezun olunan lise türü** değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların zaman alt boyutu puanları aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak **anlamlı bulunmuştur**. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz teknikleri uygulanmıştır.



**Tablo 44: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Mezun Olunan Lise Türü” Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

	Değişken (i)	Değişken (j)	Ort. Farkı (i-j)	SH <sub>x</sub>	p
<b>Zaman</b>	Anadolu	Öğretmen L.	1.316	.940	.162
		Normal L.	2.164	1.101	.050
		Süper L.	.398	1.213	.743
		Diğer	-1.660	1.366	.225
	Öğretmen	Anadolu L.	-1.316	.940	.162
		Normal L.	.848	.923	.359
		Süper L.	-.918	1.054	.385
		Diğer	-2.977*	1.227	.016
	Normal	Anadolu L.	-2.164	1.101	.050
		Öğretmen L.	-.848	.923	.359
		Süper L.	-1.766	1.200	.142
		Diğer	-3.825**	1.354	.005
	Süper	Anadolu L.	-.398	1.213	.743
		Öğretmen L.	.918	1.054	.385
		Normal L.	1.766	1.200	.142
		Diğer	-2.059	1.447	.156
Diğer	Anadolu L.	1.660	1.366	.225	
	Öğretmen L.	2.977*	1.227	.016	
	Normal L.	3.825**	1.354	.005	
	Süper L.	2.059	1.447	.156	

\* p<.05      \*\* p<.01

Tablo 44’te görüldüğü gibi; Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği zaman alt boyutu puanlarının “Mezun Olunan Lise Türü” değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonuçlarına göre; **normal liseler ve öğretmen liselerinden** mezun olan öğretmen adaylarının KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyleri, “Diğer” lise türlerinden mezun olan öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinden **anamlı derecede yüksektir.**

**Tablo 45: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Mezun Olduktan Sonra Ailelerine Ekonomik Destekte Bulunma Gerekliliği” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	Ortalama	SS	Sh <sub><math>\bar{x}</math></sub>	t testi		
						t	Sd	p
Sınav Algısı	Evet	153	23.352	7.613	.615	-1.46	315	.143
	Hayır	164	24.579	7.250	.566			
Zaman	Evet	153	16.052	5.944	.480	-2.91	315	<b>.004</b>
	Hayır	164	17.981	5.840	.456			
Toplam	Evet	153	39.405	12.141	.981	-2.40	315	<b>.017</b>
	Hayır	164	42.561	11.269	.880			

Tabloda görüldüğü gibi; öğretmen adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği puanlarının, **mezun olduktan sonra ailelerine ekonomik destekte bulunmaları gerekliiği** değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark zaman alt boyutu ve toplam puanda istatistiksel olarak **anlamlı fark bulunmuştur. Ailelerine ekonomik destekte bulunmaları gereken öğrencilerin Öğretmenlik Merkezi Sınavına ilişkin kaygı düzeyleri zaman alt boyutu ve toplam puanda, ailelerine ekonomik destekte bulunma gerekliiği bulunmayan öğrencilere oranla daha yüksektir**(Tablo 45).

**Tablo 46: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “KPSS Kursuna Gitme” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	Ortalama	SS	Sh <sub><math>\bar{x}</math></sub>	t testi		
						t	Sd	p
Sınav Algısı	Evet	54	23.833	6.700	.911	-.167	315	.868
	Hayır	263	24.019	7.595	.468			
Zaman	Evet	54	13.648	4.485	.610	-4.760	315	<b>.000</b>
	Hayır	263	17.749	5.992	.369			
Toplam	Evet	54	37.481	8.907	1.212	-2.454	315	<b>.015</b>
	Hayır	263	41.768	12.180	.751			

Tabloda 46’da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının KPSS Sınav Kaygı Ölçeği puanlarının **KPSS kursuna gitme** değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi

sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, zaman alt boyutu ve toplam puanda istatistiksel olarak **anlamli bulunmuştur**. **KPSS kursuna giden öğrencilerin** KPSS sınavına ilişkin kaygıları zaman alt boyutu ve toplam puanda, KPSS kursuna gitmeyen öğrencilerin kaygı düzeylerine oranla **daha yüksektir**.

**Tablo 47: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “KPSS Sınavına Yönelik Fakülleden Aldıkları Desteğe İlişkin Görüşlerine” Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	Ortalama	SS	Sh <sub>x</sub>	t testi		
						t	Sd	p
<b>Sınav Algısı</b>	Evet	106	25.132	7.343	.713	1.950	315	.052
	Hayır	211	23.412	7.440	.512			
<b>Zaman</b>	Evet	106	17.886	5.899	.573	1.777	315	.077
	Hayır	211	16.630	5.960	.410			
<b>Toplam</b>	Evet	106	43.018	11.789	1.145	2.133	315	<b>.034</b>
	Hayır	211	40.042	11.686	.804			

Tabloda 47’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının **fakülleden KPSS sınavına yönelik yeterli desteği aldıklarına ilişkin algularına** göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki toplam puanda istatistiksel olarak **anlamli fark bulunmuştur**. KPSS sınavına yönelik fakülleden **yeterli desteği almadıklarını düşünen** öğrencilerin kaygı düzeyleri, yeterli desteği aldıklarını düşünen öğrencilerden istatistiksel olarak **anlamli derecede yüksektir**.

**Tablo 48: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Sürekli KPSS’ye Çalışmak Zorunda Olduklarını Düşünerek Kendilerini Baskı Altında Hissetme” Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

N, Ortalama ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	Ort.	SS	Var. K.	K.T.	S.d.	K.O.	F	p
<b>Sınav Algısı</b>	Evet çok sık	130	20.11	5.938	<b>G.Arası</b>	4604.97	2	2302.48	56.07	<b>.000</b>
	Bazen	127	24.86	6.100	<b>G. İçi</b>	12892.97	314	41.06		
	Hayır hiç	60	30.51	7.870	<b>Toplam</b>	17497.95	316			
	Toplam	317	23.98	7.441						
<b>Zaman</b>	Evet çok sık	130	13.93	4.867	<b>G.Arası</b>	4395.55	2	2197.77	101.01	<b>.000</b>
	Bazen	127	16.83	4.738	<b>G. İçi</b>	11141.48	314	35.48		
	Hayır hiç	60	24.26	4.003	<b>Toplam</b>	11227.19	316			
	Toplam	317	17.05	5.960						
<b>Toplam</b>	Evet çok sık	130	34.04	8.850	<b>G.Arası</b>	17747.00	2	8873.50	106.54	<b>.000</b>
	Bazen	127	41.70	8.727	<b>G. İçi</b>	26152.53	314	83.28		
	Hayır hiç	60	54.78	10.457	<b>Toplam</b>	43899.54	316			
	Toplam	317	41.03	11.786						

Tablo 48’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği puanları aritmetik ortalamalarının **sürekli KPSS’ye çalışmak zorunda olduklarını düşünerek kendilerini baskı altında hissetme** değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark sınav algısı alt boyutu, zaman alt boyutu ve toplam puanda istatistiksel olarak **anlamlı bulunmuştur**. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz teknikleri uygulanmıştır.

**Tablo 49: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Sürekli KPSS’ye Çalışmak Zorunda Olduklarını Düşünerek Kendilerini Baskı Altında Hissetme” Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

	Değişken (i)	Değişken (j)	Ort. Farkı (i-j)	SH <sub>x</sub>	p
<b>Sınav Algısı</b>	Evet çok sık	Bazen	-4.750**	.799	.000
		Hayır hissetmiyorum	-10.317**	1.000	.000
	Bazen	Evet çok sık	4.750**	.799	.000
		Hayır hissetmiyorum	-5.650**	1.003	.000
	Hayır hissetmiyorum	Evet çok sık	10.317**	1.000	.000
		Bazen	5.650**	1.003	.000
<b>Zaman</b>	Evet çok sık	Bazen	-2.903**	.581	.000
		Hayır hissetmiyorum	-10.335**	.727	.000
	Bazen	Evet çok sık	2.903**	.581	.000
		Hayır hissetmiyorum	-7.432**	.730	.000
	Hayır hissetmiyorum	Evet çok sık	10.335**	.727	.000
		Bazen	7.432**	.730	.000
<b>Toplam</b>	Evet çok sık	Bazen	-7.654**	1.138	.000
		Hayır hissetmiyorum	-20.737**	1.424	.000
	Bazen	Evet çok sık	7.654**	1.138	.000
		Hayır hissetmiyorum	-13.082**	1.429	.000
	Hayır hissetmiyorum	Evet çok sık	20.737**	1.424	.000
		Bazen	13.082**	1.429	.000

\* p<.05 \*\*p<.01

Tablo 49’te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği puanlarının **sürekli KPSS’ye çalışmak zorunda olduklarını düşünerek kendilerini baskı altında hissetme** değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonuçlarına göre; **çok sık kendilerini baskı altında hisseden** öğretmen adaylarının kaygı düzeyi, **bazen hisseden veya hiç hissetmeyen** öğretmen adaylarına göre; kendilerini **bazen baskı altında hisseden** öğretmen adaylarının ise, kendilerini baskı altında hissetmeyen öğretmen adaylarına göre **kaygı düzeyleri anlamlı derecede yüksektir.**

**Tablo 50: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “KPSS Sınavına Ne Kadar Süredir Çalıştıklarına” Göre Farklılaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

N, Ortalama ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	Ort.	SS	Var. K.	K.T.	S.d.	K.O.	F	p
<b>Sınav Algısı</b>	Hiç çalışmadım	82	25.95	8.353	<b>G.Arası</b>	488.8	2	244.43	4.512	<b>.012</b>
	Son 3 aydır	145	22.89	6.668	<b>G. İçi</b>	17009.0	314	54.16		
	4 ay ve daha uzun	90	23.95	7.460	<b>Toplam</b>	17497.9	316			
	Toplam	317	23.98	7.441						
<b>Zaman</b>	Hiç çalışmadım	82	21.74	5.625	<b>G.Arası</b>	2651.1	2	1325.57	48.534	<b>.000</b>
	Son 3 aydır	145	16.16	4.953	<b>G. İçi</b>	8576.0	314	27.31		
	4 ay ve daha uzun	90	14.20	5.277	<b>Toplam</b>	11227.1	316			
	Toplam	317	17.05	5.960						
<b>Toplam</b>	Hiç çalışmadım	82	47.69	12.999	<b>G.Arası</b>	4947.9	2	2473.95	19.943	<b>.000</b>
	Son 3 aydır	145	39.06	10.047	<b>G. İçi</b>	38951.6	314	124.05		
	4 ay ve daha uzun	90	38.15	10.978	<b>Toplam</b>	43899.5	316			
	Toplam	317	41.03	11.786						

Tablo 50’de görüldüğü gibi; öğretmen adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği puanları aritmetik ortalamalarının **KPSS sınavına ne kadar süredir çalıştıklarına** göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark sınav algısı alt boyutu, zaman alt boyutu ve toplam puanda istatistiksel olarak **anlamlı bulunmuştur**. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz teknikleri uygulanmıştır.

**Tablo 51 Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “KPSS Sınavına Ne Kadar Süredir Çalıştıklarına” Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

	Değişken (i)	Değişken (j)	Ort. Farkı (i-j)	SH <sub>x</sub>	p
<b>Sınav Algısı</b>	Hiç çalışmadım	Son 3 aydır	3.054**	1.016	.003
		4 ay ve daha uzun	1.995	1.123	.077
	Son 3 aydır	Hiç çalışmadım	-3.054**	1.016	.003
		4 ay ve daha uzun	-1.059	.987	.284
	4 ay ve daha uzun	Hiç çalışmadım	-1.995	1.123	.077
		Son 3 aydır	1.059	.987	.284
<b>Zaman</b>	Hiç çalışmadım	Son 3 aydır	5.578**	.722	.000
		4 ay ve daha uzun	7.543**	.797	.000
	Son 3 aydır	Hiç çalışmadım	-5.578**	.722	.000
		4 ay ve daha uzun	1.965**	.701	.005
	4 ay ve daha uzun	Hiç çalışmadım	-7.543**	.797	.000
		Son 3 aydır	-1.965**	.701	.005
<b>Toplam</b>	Hiç çalışmadım	Son 3 aydır	8.633**	1.53	.000
		4 ay ve daha uzun	9.539**	1.70	.000
	Son 3 aydır	Hiç çalışmadım	-8.633**	1.53	.000
		4 ay ve daha uzun	.906	1.49	.545
	4 ay ve daha uzun	Hiç çalışmadım	-9.539**	1.70	.000
		Son 3 aydır	-.906	1.49	.545

\* p<.05 \*\* p<.01

Tablo 51’de görüldüğü gibi; öğretmen adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği puanlarının **KPSS sınavına ne kadar çalıştıklarına** göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonuçlarına göre;

**Sınav algısı alt boyutunda, son 3 aydır KPSS sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyleri, KPSS sınavına henüz hiç çalışmamış olan öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinden anlamlı derecede yüksektir.**

**Zaman alt boyutunda, son 3 aydır veya 4 ve daha uzun süredir KPSS sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyleri, KPSS sınavına henüz hiç çalışmamış olan öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinden anlamlı derecede yüksektir.** Ayrıca KPSS sınavına **4 ay ve daha uzun süredir**

çalışan öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri, son 3 aydır KPSS'ye çalışan öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinden **anlamli derecede yüksektir.**

**Toplam puanda, KPSS sınavına henüz hiç çalışmamış olan** öğretmen adaylarının KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyleri, KPSS sınavına çalışan diğer öğrencilerden **anlamli derecede düşüktür.**

**Tablo 52: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “KPSS Konularının Yaklaşık Ne Kadarına Çalıştıklarına” Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

N, Ortalama ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	Ort.	SS	Var. K.	K.T.	S.d.	K.O.	F	p
<b>Sınav Algısı</b>	% 0.33	177	23.463	7.637	<b>G.Arası</b>	829.86	2	414.93	7.817	<b>.000</b>
	% 34.66	94	23.063	6.243	<b>G. İçi</b>	16668.08	314	53.08		
	% 67.100	46	27.891	7.854	<b>Toplam</b>	17497.95	316			
	Toplam	317	23.987	7.441						
<b>Zaman</b>	%0.33	177	18.740	5.902	<b>G.Arası</b>	1144.70	2	572.35	17.825	<b>.000</b>
	%34.66	94	14.957	4.749	<b>G. İçi</b>	10082.48	314	32.11		
	%67.100	46	14.826	6.416	<b>Toplam</b>	11227.19	316			
	Toplam	317	17.050	5.960						
<b>Toplam</b>	%0.33	177	42.203	12.31	<b>G.Arası</b>	1225.58	2	612.79	4.509	<b>.012</b>
	%34.66	94	38.021	9.503	<b>G. İçi</b>	42673.96	314	135.90		
	%67.100	46	42.717	12.98	<b>Toplam</b>	43899.54	316			
	Toplam	317	41.037	11.78						

Tablo 52’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği puanları aritmetik ortalamalarının **KPSS konularının ne kadarına çalıştıklarına** göre anlamli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark sınav algısı alt boyutu, zaman alt boyutu ve toplam puanda istatistiksel olarak **anlamli bulunmuştur.** Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamli farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz teknikleri uygulanmıştır.



**Tablo 53: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “KPSS Konularının Yaklaşık Ne Kadarına Çalıştıklarına” Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

	Değişken (i)	Değişken (j)	Ort. Farkı (i-j)	SH <sub>x</sub>	p
<b>Sınav Algısı</b>	%0.33	%34.66	.399	.929	.668
		%67.100	-4.428**	1.205	.000
	%34.66	%0.33	-.399	.929	.668
		%67.100	-4.827**	1.310	.000
	%67.100	%0.33	4.428**	1.205	.000
	%34.66	4.827**	1.310	.000	
<b>Zaman</b>	%0.33	%34.66	3.782**	.723	.000
		%67.100	3.914**	.937	.000
	%34.66	%0.33	-3.782**	.723	.000
		%67.100	.131	1.019	.898
	%67.100	%0.33	-3.914**	.937	.000
	%34.66	-.131	1.019	.898	
<b>Toplam</b>	%0.33	%34.66	4.182**	1.487	.005
		%67.100	-.514	1.929	.790
	%34.66	%0.33	-4.182**	1.487	.005
		%67.100	-4.696*	2.097	.026
	%67.100	%0.33	.514	1.929	.790
	%34.66	4.696*	2.097	.026	

\*p<.05    \*\*p<.01

Tablo 53’de görüldüğü gibi; öğretmen adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği puanlarının **KPSS konularının yaklaşık ne kadarına çalıştıklarına** göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonuçlarına göre;

**Sınav algısı alt boyutunda**, KPSS konularının **%0-33’lük ve %34-66’lık** dilimine çalışmış olan öğretmen adaylarının sınava ilişkin kaygı düzeyleri, konuların **%67-100’lük dilimine çalışmış olan öğretmen adaylarından anlamlı derecede yüksektir.**

**Zaman alt boyutunda** KPSS konularının **%34-66’lık ve %67-100’lük** dilimine çalışmış olan öğretmen adaylarının sınava ilişkin kaygı düzeyleri, konuların **%0-33’lük dilimine çalışmış olan öğretmen adaylarından anlamlı derecede yüksektir.**

**Toplam puanda** ise konuların **%34-66'lık** dilimine çalışmış olan öğretmen adaylarının sınava ilişkin kaygı düzeyleri, konuların %0-33'lük ve %67-100'lük dilimine çalışmış olan öğretmen adaylarından **anlamli derecede yüksektir**

**Tablo 54: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Yüksek Lisans Yapmayı Düşünme” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	Ortalama	SS	Sh <sub>x̄</sub>	t testi		
						t	Sd	p
<b>Sınav Algısı</b>	Evet	205	24.629	7.682	.536	2.089	315	<b>.038</b>
	Hayır	112	22.812	6.857	.647			
<b>Zaman</b>	Evet	205	18.019	5.882	.410	4.008	315	<b>.000</b>
	Hayır	112	15.276	5.712	.539			
<b>Toplam</b>	Evet	205	42.648	12.016	.839	3.345	315	<b>.001</b>
	Hayır	112	38.089	10.795	1.021			

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği puanlarının **yüksek lisans yapmayı düşünme** değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki toplam puanda istatistiksel olarak **anlamli fark bulunmuştur. Yüksek Lisans yapmayı düşünmeyen öğretmen adaylarının** KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyleri hem sınav algısı alt boyutu, zaman alt boyutlarında, hem de toplam puanda yüksek lisans yapmayı düşünen öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak **anlamli derecede yüksektir**(Tablo 54).

**Tablo 55: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Diğer Arkadaşlarının KPSS’ye Onlardan Daha Çok Çalıştıklarını Duyarak/Düşünerek Kendilerini Baskı Altında Hissetme Durumlarına” Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

N, Ortalama ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	Ort.	SS	Var. K.	K.T.	S.d.	K.O.	F	p
<b>Sınav Algısı</b>	Evet çok sık	101	18.74	4.732	<b>G.Arası</b>	5553.91	2	2776.95	73.00	<b>.000</b>
	Nadiren	126	24.23	6.100	<b>G. İçi</b>	11944.03	314	38.03		
	Hayır hissetmiyorum	90	29.53	7.534	<b>Toplam</b>	17497.95	316			
	Toplam	317	23.98	7.441						
<b>Zaman</b>	Evet çok sık	101	13.66	4.589	<b>G.Arası</b>	2843.08	2	1421.54	53.23	<b>.000</b>
	Nadiren	126	16.69	5.237	<b>G. İçi</b>	8384.10	314	26.70		
	Hayır hissetmiyorum	90	21.35	5.657	<b>Toplam</b>	11227.19	316			
	Toplam	317	17.05	5.960						
<b>Toplam</b>	Evet çok sık	101	32.40	7.162	<b>G.Arası</b>	16261.09	2	8130.54	92.37	<b>.000</b>
	Nadiren	126	40.92	9.403	<b>G. İçi</b>	27638.45	314	88.02		
	Hayır hissetmiyorum	90	50.89	11.344	<b>Toplam</b>	43899.54	316			
	Toplam	317	41.03	11.786						

Tablo 55’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği puanları aritmetik ortalamalarının **diğer arkadaşlarının KPSS’ye onlardan daha çok çalıştıklarını duyarak/düşünerek kendilerini baskı altında hissetme durumlarına** göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark sınav algısı alt boyutu, zaman alt boyutu ve toplam puanda istatistiksel olarak **anlamlı bulunmuştur**. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz teknikleri uygulanmıştır.

**Tablo 56: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Diğer Arkadaşlarının KPSS’ye Onlardan Daha Çok Çalıştıklarını Duyarak/Düşünerek Kendilerini Baskı Altında Hissetme Durumlarına” Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

	Değişken (i)	Değişken (j)	Ort. Farkı (i-j)	SH <sub>x</sub>	p
<b>Sınav Algısı</b>	Evet çok sık	Nadiren	-5.487**	.823	.000
		Hayır hissetmiyorum	-10.790**	.894	.000
	Nadiren	Evet çok sık	5.487**	.823	.000
		Hayır hissetmiyorum	-5.303**	.851	.000
	Hayır hissetmiyorum	Evet çok sık	10.790**	.894	.000
		Nadiren	5.303**	.851	.000
<b>Zaman</b>	Evet çok sık	Nadiren	-3.027**	.690	.000
		Hayır hissetmiyorum	-7.692**	.749	.000
	Nadiren	Evet çok sık	3.027**	.690	.000
		Hayır hissetmiyorum	-4.665**	.713	.000
	Hayır hissetmiyorum	Evet çok sık	7.692**	.749	.000
		Nadiren	4.665**	.713	.000
<b>Toplam</b>	Evet çok sık	Nadiren	-8.514**	1.25	.000
		Hayır hissetmiyorum	-18.482**	1.35	.000
	Nadiren	Evet çok sık	8.514**	1.25	.000
		Hayır hissetmiyorum	-9.968**	1.29	.000
	Hayır hissetmiyorum	Evet çok sık	18.482**	1.35	.000
		Nadiren	9.968**	1.29	.000

\* p<.05 \*\* p<.01

Tablo 56’de görüldüğü gibi; öğretmen adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği puanlarının **diğer arkadaşlarının KPSS’ye onlardan daha çok çalıştıklarını duyarak/düşünerek kendilerini baskı altında hissetme durumlarına** göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonuçlarına göre;

**Sınav algısı alt boyutu, zaman alt boyutu ve toplam puana göre;** diğer arkadaşlarının KPSS sınavına kendilerinden daha çok çalıştıklarını duyarak/düşünerek kendilerini **çok sık baskı altında hisseden** öğretmen adaylarının KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyleri, bu baskıyı bazen hisseden öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinden **anamlı derecede yüksektir.**

Diğer arkadaşlarının KPSS sınavına kendilerinden daha çok çalıştıklarını duyarak/düşünerek kendilerini **“çok sık” ve “bazen” baskı altında hisseden**

öğretmen adaylarının KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyleri, baskı hissetmeyen öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinden **anlamli derecede yüksektir**.

**Tablo 57: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Mezun Olduktan Sonra Dershanede veya Özel Okulda Çalışmayı Düşünme” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	Ortalama	SS	Sh <sub><math>\bar{x}</math></sub>	t testi		
						t	Sd	p
Sınav Algısı	Evet	181	23.607	7.580	.563	-1.048	315	.295
	Hayır	136	24.492	7.249	.621			
Zaman	Evet	181	18.165	5.956	.442	3.930	315	.000
	Hayır	136	15.566	5.653	.484			
Toplam	Evet	181	41.773	12.062	.896	1.283	315	.200
	Hayır	136	40.058	11.379	.975			

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği puanlarının **mezun olduktan sonra dershanede veya özel okulda çalışmayı düşünme** değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları zaman alt boyutunda istatistiksel olarak **anlamli fark bulunmuştur**. Mezun olduktan sonra özel okulda veya dershanede çalışmayı **düşünmeyen** öğrencilerin KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyleri **zaman alt boyutunda**, dersane veya özel okulda çalışmayı düşünen öğretmen adaylarının kaygı düzeylerine göre istatistiksel olarak **anlamli derecede yüksektir**(Tablo 57).

**Tablo 58: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Öğretmenlik Mesleği İçin Kendilerini Hazır Hissetme” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	Ortalama	SS	Sh <sub><math>\bar{x}</math></sub>	t testi		
						t	Sd	p
Sınav Algısı	Evet	255	24.031	7.369	.461	.213	315	.831
	Hayır	62	23.806	7.787	.989			
Zaman	Evet	255	16.980	6.024	.377	-.424	315	.672
	Hayır	62	17.338	5.728	.727			
Toplam	Evet	255	41.011	11.610	.727	-.080	315	.936
	Hayır	62	41.145	12.583	1.598			

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği puanlarının **öğretmenlik mesleği için kendilerini hazır hissetme** değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki toplam puanda istatistiksel olarak **anlamlı fark bulunmamıştır**(Tablo 58).

**Tablo 59: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Mezun Olduktan Sonra Öğretmenlik Yapmayı Düşünme” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	Ortalama	SS	Sh <sub><math>\bar{x}</math></sub>	t testi		
						t	Sd	p
Sınav Algısı	Evet	284	23.735	7.205	.427	-1.771	315	.078
	Hayır	33	26.151	9.069	1.578			
Zaman	Evet	284	16.721	5.818	.345	-2.914	315	<b>.004</b>
	Hayır	33	19.878	6.498	1.131			
Toplam	Evet	284	40.457	11.339	.672	-2.594	315	<b>.010</b>
	Hayır	33	46.030	14.353	2.498			

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği puanlarının **mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmayı düşünme** değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki toplam puanda istatistiksel olarak **anlamlı fark bulunmuştur**. Mezun olduktan sonra **öğretmenlik yapmayı düşünen** öğretmen adaylarının **zaman alt boyutunda ve toplam puanda** KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyleri, öğretmenlik yapmayı düşünmeyen öğrencilerin KPSS sınavına yönelik kaygı düzeylerine göre istatistiksel olarak **anlamlı derecede yüksektir**(Tablo 59).

**Tablo 60: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Özel Ders Verme” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	Ortalama	SS	Sh <sub><math>\bar{x}</math></sub>	t testi		
						t	Sd	p
<b>Sınav Algısı</b>	Evet	87	24.574	8.220	.881	.864	315	.388
	Hayır	230	23.765	7.131	.470			
<b>Zaman</b>	Evet	87	17.770	6.074	.651	1.324	315	.187
	Hayır	230	16.778	5.907	.389			
<b>Toplam</b>	Evet	87	42.344	12.797	1.371	1.215	315	.225
	Hayır	230	40.543	11.371	.7498			

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği puanlarının **özel ders verme** değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki toplam puanda istatistiksel olarak **anlamlı fark bulunmamıştır**(Tablo 60).

**Tablo 61: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanlarının “Dershanede Çalışma” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	Ortalama	SS	Sh <sub><math>\bar{x}</math></sub>	t testi		
						t	Sd	p
<b>Sınav Algısı</b>	Evet	26	24.730	7.912	1.551	.531	315	.596
	Hayır	291	23.921	7.408	.434			
<b>Zaman</b>	Evet	26	18.807	5.755	1.128	1.573	315	.117
	Hayır	291	16.893	5.963	.349			
<b>Toplam</b>	Evet	26	43.538	11.672	2.289	1.130	315	.260
	Hayır	291	40.814	11.790	.691			

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği puanlarının **dershanede çalışma** değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki toplam puanda istatistiksel olarak **anlamlı fark bulunmamıştır**(Tablo 61).

### 3.3. Öğretmenlik Mesleğinden Beklentiler Anketinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlik mesleğinden beklentiler anketi dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar sosyal beklentiler, ekonomik beklentiler, mesleksel gelişim beklentileri ve yasal-yönetmelilerle ilgili beklentiler şeklinde sıralanmaktadır. Ayrıca yine dört alt boyutta bu beklentilerin karşılanmasını umma düzeyleri incelenmiştir. Anket maddeleri ortalama değer için kullanılan ifadeler şu şekildedir.

3.26-4.00 aralığı yüksek beklenti,

2.51-3.25 aralığı orta düzeyli beklenti,

1.76-2.50 aralığı düşük beklenti,

1.00-1.75 aralığı ise beklentilerin “yok” ve en alt seviyeler.

**Tablo 62: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinden Sosyal Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılanmasını Umma Düzeyleri**

Sosyal Beklentiler	Beklentiler			Beklentilerin Karşılanmasını Umma Düzeyleri		
	n	X	ss	n	X	ss
1.Toplumda saygı duyulan bir birey olmalıyım	317	3.70	.525	317	3.30	.696
2.Görüş ve düşünceleri önemsenen bir birey olmalıyım	317	3.72	.519	317	3.30	.667
3.Çevremde akıl danışılan bir birey olmalıyım.	317	3.30	.735	317	3.11	.746
4.Sorumluluk gerektiren bir iş olduğunda tercih edilen bir birey olmalıyım	317	3.44	.680	317	3.24	.713
5.Güven duyulan bir birey olmalıyım	317	3.86	.402	317	3.64	.613
6.Çevredeki insanların sevdiği bir birey olmalıyım	317	3.55	.646	317	3.36	.723
7.İnsanların ilişki kurmak istediği bir birey olmalıyım	317	3.47	.695	317	3.25	.752
8.Nitelikli bir arkadaş çevresine sahip olmalıyım	317	3.65	.619	317	3.26	.755
14.Okulda çalışanlar arasında dostça ilişkiler gelişmesini sağlayacak bir ortam olmalı	317	3.68	.641	317	2.71	.862
18.Toplumun önemli bir üyesi olduğumu duyumsamalıyım	317	3.68	.592	317	3.04	.796
21.İş arkadaşlarımla olumlu,içten ilişkilerim olmalı	317	3.67	.588	317	2.95	.842
47.Okullarda moral geceleri,şenlikler düzenlenmeli.	317	3.27	.858	317	2.32	.837

Tabloda 62’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının en yüksek sosyal beklentileri “Güven duyulan bir birey olmalıyım”(X=3,86), “Görüş ve düşünceleri



önemsenen bir birey olmalıyım”(X=3,72) ve “Toplumda saygı duyulan bir birey olmalıyım”(X=3,70) şeklinde belirtilmiştir. Adayların öğretmenlik mesleğinden sosyal beklentilerinin karşılanmasını en yüksek umdukları maddeler ise “Güven duyulan bir birey olmalıyım”(X=3,64), “Çevredeki insanların sevdiği bir birey olmalıyım”(X=3,36), Toplumda saygı duyulan bir birey olmalıyım”(X=3,30) ve “Görüş ve düşünceleri önemsenen bir birey olmalıyım”(X=3,30) şeklinde belirtilmiştir.

**Tablo 63: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinden Ekonomik Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılanmasını Umma Düzeyleri**

Ekonomik Beklentiler	Beklentiler			Beklentilerin Karşılanmasını Umma Düzeyleri		
	n	X	ss	n	X	ss
9. Kitap ve dergiler öğretmenlere maliyetine satılmalı	317	3.60	.786	317	2.28	1.068
24. Gelirim iyi bir yaşam için yeterli olmalı	317	3.69	.593	317	2.32	.977
25. Ev, eşya, araba gibi ihtiyaçlarımı ilk beş yıl içinde karşılayabilmeliyim.	317	3.43	.815	317	1.98	1.047
26. Ucuz yemek, yatak gibi hizmetler sunan mesleğe özgü yerler olmalı	317	3.54	.764	317	2.17	.909
27. Ucuz ve kaliteli tatil olanakları sunan mesleğe özgü yerler olmalı	317	3.53	.773	317	2.05	.878
28. Kazancımla temel gereksinimlerimi rahatlıkla karşılayabilmeliyim.	317	3.81	.443	317	2.41	.901
29. Çocuklarımın gereksinim ve eğitim giderlerini rahatlıkla karşılayabilmeliyim	317	3.79	.500	317	2.33	.908
45. Toplu taşıma araçları öğretmenlere ücretsiz olmalı	317	3.36	.903	317	1.76	.920
46. Sadece öğretmenlere hizmet veren hastaneler olmalı	317	2.75	1.150	317	1.60	.818
49. Olanakları yetersiz bölgelerde çalışan öğretmenlere daha fazla maaş ödenmeli	317	3.60	.660	317	2.10	.915
50. Sosyo-kültürel etkinliklerde öğretmene özel indirimler yapılmalı	317	3.62	.656	317	2.19	.860
51. Kentlerde öğretmene lojman verilmeli	317	3.63	.649	317	2.15	.875

Tabloda 63’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının en yüksek ekonomik beklentileri “Kazancımla temel gereksinimlerimi rahatlıkla karşılayabilmeliyim”(X=3,81), “Çocuklarımın gereksinim ve eğitim giderlerini rahatlıkla karşılayabilmeliyim”(X=3,79) ve “Gelirim iyi bir yaşam için yeterli olmalı”(X=3,69) şeklinde belirtilmiştir. Adayların öğretmenlik mesleğinden ekonomik beklentilerinin karşılanmasını en yüksek umdukları maddeler ise

““Kazancımla temel gereksinimlerimi rahatlıkla karşılayabilmeliyim”(X=2,41),  
 “Çocuklarımla gereksinim ve eğitim giderlerini rahatlıkla karşılayabilmeliyim”(X=2,33) ve “Gelirim iyi bir yaşam için yeterli olmalı”(X=2,32)  
 şeklinde belirtilmiştir.

**Tablo 64: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinden Mesleksel Gelişim Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılanmasını Umma Düzeyleri**

Mesleksel Gelişim Beklentiler	Beklentiler			Beklentilerin Karşılanmasını Umma Düzeyleri		
	n	X	ss	n	X	ss
10. Öğretmenler belirli aralıklarla yeterlik sınavına alınmalı	317	3.14	.898	317	2.25	.993
11. Yetersiz olan öğretmenin işine son verilmeli	317	2.82	1.033	317	1.84	.983
12. Mesleğe ilk girişte sınavsız atama yapılmalı	317	2.99	1.115	317	1.62	.967
13. Mesleğe girişte KPSS sonuçları dikkate alınmalı	317	2.08	.896	317	2.53	1.236
16. Öğretmene daha fazla özgürlük veren esnek bir ders programı olmalı	317	3.40	.800	317	2.20	.961
17. Mesleğim ile gurur duymalıyım	317	3.81	.501	317	3.18	.839
19. Yaptığım işten zevk almmalıyım	317	3.88	.408	317	3.18	.843
20. Öğretmenlik herkesin kolaylıkla yapabileceği bir iş olmamalı	317	3.59	.803	317	2.34	1.037
22. İş arkadaşlarımla entelektüel anlamda düşünce alışverişim olmalı	317	3.66	.576	317	2.77	.854
23. Başarılarım iş ve sosyal çevrem tarafından takdir edilmeli	317	3.43	.745	317	2.85	.822
30. Bilgi, görgü ve deneyimimi artırmak amacıyla yurt dışı seyahatlere gidebilmeliyim	317	3.67	.678	317	1.94	.973
35. İl Millî Eğitim Müdürlüklerinde öğretmene psikolojik destek hizmetleri verecek uzmanlar bulunmalı	317	3.66	.618	317	2.20	.863
37. İşim bana yükselme olanakları sağlamalı	317	3.69	.639	317	2.33	.908
38. Bakanlık, lisans üstü eğitimi teşvik için öğretmenlere atama kolaylığı sağlamalı	317	3.66	.618	317	2.15	.864
39. Bakanlık, mesleksel yayınlara ucuz ve çabuk ulaşmamı kolaylaştırmalı	317	3.76	.516	317	2.19	.855
40. Yetenek ve becerilerimi geliştirebilmem için kurs ve seminer olanakları sunulmalı	317	3.72	.542	317	2.42	.802
41. Öğretmenlere araştırma yapma olanakları sunulmalı	317	3.69	.594	317	2.27	.813
42. Gelişmiş ders araçları sağlanmalı	317	3.76	.525	317	2.19	.835
43. Okullarda öğretmenin çalışmasını kolaylaştıracak kişiye özel odalar düzenlenmeli	317	3.64	.598	317	1.85	.877
52. Başarılı öğretmenlere daha yüksek maaş ödenmeli	317	3.48	.809	317	1.94	.953

Tabloda 64’te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının en yüksek mesleksel gelişim beklentileri “Yaptığım işten zevk almalıyım”(X=3,88), “Mesleğim ile gurur duymalıyım”(X=3,81), “Bakanlık, mesleksel yayınlara ucuz ve çabuk ulaşmamı

kolaylaştırmalı” (X=3,76) ve “Gelişmiş ders araçları sağlanmalı” (X=3,76) olarak bulunmuştur. Adayların öğretmenlik mesleğinden mesleksel gelişim beklentilerinin karşılanmasını en yüksek umdukları maddeler ise “Yaptığım işten zevk almalyım”(X=3,18), “Mesleğim ile gurur duymalyım”(X=3,18) ve “Başarılarım iş ve sosyal çevrem tarafından takdir edilmeli”(X=2,85) şeklinde ifade edilmiştir.

**Tablo 65: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinden Yasal ve Yönetmelere İlgili Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılanmasını Umma Düzeyleri**

Yasal Ve Yönetmelere İlgili beklentiler	Beklentiler			Beklentilerin Karşılanmasını Umma Düzeyleri		
	n	X	ss	n	X	ss
15. Öğretmenlere kıyafet serbestisi olmalı	317	3.01	1.083	317	2.09	1.015
31. Sendikal hak ve özgürlüklerim olmalı	317	3.69	.567	317	2.28	.893
32. Siyasal partilerde aktif görev yoluyla toplumu yönetmede söz sahibi olmalıyım	317	2.47	1.135	317	1.72	.879
33. Okul müdürü okulun öğretmenleri tarafından seçilmeli	317	3.28	.893	317	1.83	.926
34. Okulun eğitim öğretime ilişkin kararlarında öğretmenler etkili olmalı	317	3.58	.628	317	2.20	.881
36. Öğretmen çocuklarına öğretmen yetiştiren kurumlara girişte kontenjan tanınmalı	317	2.29	1.113	317	1.94	.903
44. Öğretmenlerin meslekte atılmasını zorlaştıracak yasal düzenlemeler olmalı	317	2.82	.939	317	2.14	.806
48. Çocuklarıma eğitimlerinde burs, yurt gibi kolaylıklar sağlanmalı	317	3.42	.833	317	2.20	.903

Tabloda 65’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının en yüksek yasal ve yönetmelere ilişkin beklentileri “Sendikal hak ve özgürlüklerim olmalı”(X=3,69), “Okulun eğitim öğretime ilişkin kararlarında öğretmenler etkili olmalı”(X=3,58) ve “Çocuklarıma eğitimlerinde burs, yurt gibi kolaylıklar sağlanmalı”(X=3,42) şeklinde ifade edilmiştir. Adayların öğretmenlik mesleğinden yasal ve yönetmelere ilişkin beklentilerinin karşılanmasını en yüksek umdukları maddeler ise “Sendikal hak ve özgürlüklerim olmalı”(X=2,28), “Okulun eğitim öğretime ilişkin kararlarında öğretmenler etkili olmalı”(X=2,20) ve “Çocuklarıma eğitimlerinde burs, yurt gibi kolaylıklar sağlanmalı”(X=2,20) şeklinde ifade edilmiştir.

**Tablo 66: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinden Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılanmasını Umma Düzeyleri Ortalama Değerleri**

Alt Boyutlar	Beklentiler			Beklentilerin Karşılanmasını Umma Düzeyleri		
	n	X	Düzye	n	X	Düzye
Sosyal Beklentiler	317	3.58	Yüksek	317	3.12	Orta
Ekonomik Beklentiler	317	3.52	Yüksek	317	2.11	Düşük
Mesleksel Gelişim Beklentileri	317	3.47	Yüksek	317	1.96	Düşük
Yasal ve Yönetmel Düzenlemelerle İlgili Beklentiler	317	3.07	Orta	317	2.18	Düşük

Tablo 66’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının sosyal beklenti ortalamaları 3,58 (Yüksek) , beklentilerini umma düzey ortalamaları ise 3,12 (Orta), ekonomik beklenti ortalamaları 3,52 (Yüksek) , beklentilerini umma düzey ortalamaları ise 2,11 (Düşük), mesleksel gelişim beklenti ortalamaları 3,47 (Yüksek) , beklentilerini umma düzey ortalamaları ise 1,96 (Düşük), yasal ve yönetmel düzenlemelerle ilgili beklenti ortalamaları 3,07 (Orta) , beklentilerini umma düzey ortalamaları ise 2,18 (Düşük) olarak ifade edilmiştir.

## IV. BÖLÜM YORUM

Bu bölüm, Kişisel Bilgi Formu, Kişisel Bilgi Formu ile Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği'nden elde edilen puanların arasındaki ilişkiler ve Öğretmenlik Mesleği Beklentiler Anketi'ne ilişkin bulguların yorumlanması şeklinde üç alt başlıkta incelenecektir.

### 4.1. Kişisel Bilgi Formu'na Dair Bulguların Yorumu

Araştırmanın amacı eğitim fakültelerinde okuyan son sınıf öğrencilerin, Kamu Personeli Seçme Sınavı'na ilişkin kaygılı olup olmadıklarını araştırmak, kaygılı olan öğrencilerin kaygı düzeylerini tespit etmek, kaygıyla ilişkili olabileceği düşünülen bazı değişkenleri incelemek ve öğrencilerin öğretmenlik mesleğinden hangi beklentilerinin olduğunu belirlemektir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarına “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğinden Beklentiler Anketi” uygulanmıştır.

Bu bölümde Kişisel Bilgi Formundan elde edilen bulgular değerlendirilecek, bu bulguların altında yatan nedenler üzerinde durulacak, tartışmaya açık olan konular irdelenecektir.

Örneklem grubu öğrencilerinin %55.2'si Marmara Bölgesi'nde, geri kalan öğrenciler ise diğer bölgelerde öğretmenlik yapmayı istediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu öğretmen adaylarının eğitimlerini tamamladıkları ve belli bir yaşam düzeni oluşturdukları yerde iş hayatlarına başlamak istedikleri şeklinde yorumlanabileceği gibi, Marmara Bölgesi'nin sahip olduğu potansiyeller de öğretmen adaylarının tercih nedeni olabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının %62.1'i şehir veya büyük şehirlerde, geri kalanı ise ilçe, kasaba veya köylerde öğretmenlik yapmak istemektedirler. Bu veri yine öğretmen adaylarının büyük şehirlerin alternatiflerinden yararlanmak, kişisel ve mesleki gelişimleri için olanakları kullanmak ve daha fazla sosyal-kültürel etkinliklere katılmak istemelerinden kaynaklanabilir.

Tartışmaya açık olan bir konu; acaba öğretmen adayları mezun oldukları bölgeyi istedikleri için mi Marmara Bölgesini çoğunlukla tercih etmişlerdir? Diğer bölgelerde okuyan öğretmen adayları için mezun oldukları bölge mi yoksa Marmara Bölgesi veya herhangi diğer bir bölge mi öğretmenlik mesleği için tercih edilmektedir? Bu konuda sadece bu çalışmanın verilerine dayanarak kesin bir sonuca gitmek olanaksız görünmektedir.

Öğretmen adaylarının %66.6'sı Kamu Personeli Seçme Sınavı'na yönelik fakülteden yeterince destek almadıklarını düşünmektedirler. Öğretmen adayları özellikle son sınıfta ve daha çok son sınıfın bahar yarıyılında KPSS sınavına hazırlanmaya başlamaktadırlar. Son sınıfta fakültede gördükleri derslerde KPSS sınavında soru olarak karşılıklarına çıkmayacağını düşündükleri birçok konu , KPSS konularına göre daha az çekici gelmektedir. Dahası eğitim fakültesi son sınıfta okutulan müfredatlar ile KPSS sınavının içeriği tam anlamıyla örtüşmemektedir (Eraslan, 2005; Ergün, 2005). Öğretmen adayı gözüyle bakıldığı zaman; KPSS sınavında soru olarak çıkma ihtimali olmayan konulara daha fazla zaman ayırmak ve fakültedeki ağırlıklı ders notu ortalamasını yükseltmek, KPSS sınavı için herhangi bir getirisi olmayan bir uğraştır. Bu nedenle özellikle yüksek lisans eğitimi düşünmeyen öğrencilerin birçoğu, son sene bu derslere sadece “dersten kalmayacak kadar not alsam yeter” gözüyle bakmakta ve KPSS sınavına yönelik fakülteden daha fazla destek beklemektedirler.

Öğretmen adaylarının %81.1'i sürekli KPSS sınavına çalışmak zorunda olduklarını düşünerek kendilerini baskı altında hissetmektedirler. Bu oranın yüksek olması KPSS sınavının öğrenciler üzerinde kurduğu baskı ve gelecekleriyle ilgili oluşturduğu kaygı durumunu özetler niteliktedir. Bu bulguya dayanarak, “Öğretmen adayları, sürekli sınava çalışmak zorunda olduklarını hissederek Kamu Personeli Seçme Sınavı'na ilişkin yüksek oranda kaygı yaşamaktadırlar” denilebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleriyle ilgili yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının %88'inin KPSS sınavıyla ilgili yoğun bir kaygı

yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Nartgün ve diğ., 2005). Bu bulgu KPSS sınavının adayların üzerinde oluşturduğu kaygı durumunu bir kez daha ifade etmektedir.

Öğretmen adaylarının %71.6'sı diğer arkadaşlarının KPSS sınavına kendilerinden daha fazla çalıştıklarını duyarak veya düşünerek, kendilerini baskı altında hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlik branşlarında atama yapılacak kontenjanların sınırlı olması ve duyulan öğretmen sayısı ihtiyacı ile fakültelerden mezun olan öğretmen adayları sayısı arasındaki dengesizlik, mezuniyet sonrası atanabilmek için öğretmen adaylarının kendi arkadaşlarıyla bile “rakip” olmalarına ve üzerlerinde baskı oluşmasına neden olmaktadır. Öğretimin kalitesinin artırılması, öğretmen yetiştirme kurumlarındaki niteliklerin yeniden gözden geçirilmesi, eğitim ve öğretimin bir süreç olarak değerlendirilerek toplam kalitenin artırılması ve daha sağlıklı bir seçme sisteminin düşünülmesi yerine, öğretmen adayları KPSS sınavına alınmakta ve kısa bir zaman dilimi içinde yapılan çoktan seçmeli bir sınavla atamaları yapılmaktadır. Öğrencileri bilgileri ezberlemeye, sürekli sınava hazırlanmaya ve arkadaşlarından daha fazla çalışmaya zorlayan bu seçme sistemi ile adaylar, öğretmenlik mesleği için atanma ümidi değil, daha çok “atanamama” korkusu ile fakültedeki son senelerini geçirmektedirler.

Öğretmen adaylarının %60.3'ü KPSS sınavını öğretmen atamaları için “yetersiz” bulmaktadır. KPSS sınavını içerik olarak incelediğimiz zaman, sınavın öğretmen adaylarının sadece bilişsel alandaki bilgilerini ölçtüğü söylenebilir. Ayrıca bilişsel alan penceresinden bakıldığı zaman bile, sınavın yetersiz bir sınav olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü KPSS sınavı öğretmen adaylarının sahip olması gereken mesleki özelliklerden alan bilgisine dair sorular barındırmamaktadır. Örneğin bir kimya öğretmen adayının bilişsel olarak bilmesi gereken kimyasal formüller veya kuram ve teorilerle ilgili sorular, KPSS sınavının şu an itibarıyla içeriğinde bulunmamaktadır. Üstelik öğretmenlik mesleği sadece alan bilgisi değil, meslek bilgisi de gerektiren bir uzmanlık alanıdır. Çünkü her ne kadar öğretmen bilgi sahibi olursa olsun, daha önemli olan konu; öğretmen adayının bildiklerini öğretebilmesidir. KPSS sınavı bu konuda da yetersiz kalmakta, öğretmen adayının “öğretebilme” kapasitesini çoktan seçmeli sorularla ölçmeye çalışmaktadır.

Öğretmen adaylarının KPSS sınavını yetersiz olarak algılamalarının nedenlerini bu şekilde açıklamak mümkündür.

KPSS sınavını değerlendirmeye yönelik yapılan bir çalışmaya göre; öğrenciler KPSS sınavını öğretmen seçimi için ideal bir yöntem olarak görmemekte, KPSS sınavının öğretmen adaylarının genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri konusunda bildiklerini ölçtüğünü düşünmemektedirler (Arslan ve Eraslan, b.t.). Bu bulgu bu araştırmanın ilgili bulgusunu destekler niteliktedir. Yapılan bir başka çalışmada öğretmenlerin, atama ve yer değiştirme politikalarının yeniden düzenlenmesini istedikleri ortaya çıkmıştır (Seferoğlu, 2001). Ayrıca Tümkaya, Aybek ve Çelik (2007) KPSS sınavının öğrencileri ezberciliğe ittiğini belirtmişlerdir.

Kişisel bilgi formu kapsamında öğretmen adaylarının öğretmenlik atamaları için ölçüt olabileceğini düşündükleri maddeleri sıralamaları istenmiştir. Bulgularda yer alan bu maddeler yüzdeler ve frekans bilgileri olarak verilmiş ve öğrencilerin atamalar için ölçüt olabileceğini düşündükleri ilk 3 madde ayrı ayrı sıralanmıştır. Bu kısımda ise, her bir maddenin her üç seçenektan aldığı yüzdeler ve frekans oranları toplanıp üçe bölünerek, öğretmen adaylarının genel oranda hangi ölçütleri öğretmen atamaları için düşündükleri hesaplanmıştır. Sonuçlara göre; Öğretmen adaylarının öğretmen atamaları için ölçüt olabileceğini düşündükleri ilk ölçüt %25.7 oranıyla **“Alan Sınavı”** olmuştur. İkinci sırada düşündükleri ölçüt %25 oranıyla **“Kişilik Özellikleri”**, üçüncü sıradaki ölçüt %15.6 oranıyla **“Diksiyon”**, dördüncü sıradaki ölçüt %13.6 oranıyla **“KPSS”**, beşinci ölçüt %12.8 oranıyla fakültedeki derslerin ağırlıklı not ortalaması (**AGNO**) ve son ölçüt %7.3 oranıyla **“Diğer”** başlıklarında toplanmıştır. Görüleceği gibi KPSS sınavı öğretmen atamaları için ölçüt olabilecek dördüncü madde olarak algılanmaktadır. Öğretmen adayları atamalar için, ilk ölçüt olarak **alan sınavını** istemektedirler.

Lisans programlarında verilen formasyon derslerinin dışında her branşın kendine ait alan dersleri mevcuttur. Örneğin Türkçe eğitiminde okuyan öğrenciler Türk Dili ve Türk Dili eğitimine ilişkin kapsamlı bir eğitim alırken, sınıf öğretmeni adayları sınıf öğretmenliğine özgü, diğer birçok bölümden farklı olarak Beden



Eğitimi ve Oyun, M¼zik Öğretimi gibi dersler görmekte-dirler. Oysa KPSS sınavında formasyon derslerinin dışında branş farkı gözetmeksizin, herkesin sorumlu olduğu ortak bir genel kültür ve genel yetenek alanı söz konusudur. Durum böyle olunca, dört yıl boyunca her branşın kendi alanında gördüğu birçok ders, öğretmen olduktan sonra lazım olacağı halde, öğretmen atamaları için ölçüt değildir. Öğretmen adaylarının ölçüt olarak ilk sırada alan sınavını istemelerinin altındaki neden bu olabilir.

Öğretmen adaylarının KPSS sınavına yönelik yaşadıkları kaygı ve umutsuzluğu belirlemek üzere yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının çoğunluğunun KPSS'nin alan bilgisine göre yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır (Tümkaya ve diğ., 2007). Öğretmen adaylarının öğretmenliği seçme nedenleriyle ilgili yapılan bir çalışmada da, sınıf öğretmenliği ve müzik öğretmenliğinde okuyan adaylar, KPSS sınavının atamalar için iyi bir ölçüt olmadığını ifade etmişlerdir (Nartgün ve diğ., 2005).

Oran olarak alan sınavı kadar önemli bir başka ölçüt ise kişilik özellikleridir. İyi bir öğretmende bulunması gereken kişilik özelliklerini şu şekilde sıralanabilir.

- 1) Öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma
- 2) Öğrencilerin beklenti ve gereksinmelerini dikkate alma
- 3) Eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme
- 4) Eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alma
- 5) Yenilik ve gelişmelere açık olma
- 6) Kendini sürekli yenileyebilme
- 7) Toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme
- 8) Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleme
- 9) Araştırmacı bir yapıya sahip olma
- 10) Öğrencilerden başarı beklentisi (Çelikten ve diğ., 2005).

Öğretmenlik sıradan bir meslek olmaktan uzak, başlı başına uzmanlık alanı bulunan ve herkesin yapması mümkün olmayan bir meslektir. Öğretmen adaylarının

kişilik özelliklerini öğretmen atamaları için ölçüt olmasını istemelerinin sebebi, öğretmen adaylarının arasında, kişilik olarak öğretmenlik yapmaya uygun yada yeterli olmayan kişilerin bulunması ve bunu en iyi fark eden kişilerin yine, bu öğretmen adaylarının aynı sınıfta okuyan arkadaşları olmasıdır. Öğretmen adaylarının arasında öğretmenlik mesleğini istemediği halde ortaöğretimden sonra puanına en uygun meslek öğretmenlik olduğu için bu mesleği seçen, eğitimi ve öğretimi sevmeyen, öğrencileri sevmeyen, davranış bilimler veya eğitim bilimleri konusunda kendi yapısı gereği bir eğitmen ve öğretmen için uygun olmayan kişiler de bulunabilmektedir. Bu nedenle öğretmen adayları, öğretmen atamaları için %25’lik bir oranda öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin bir ölçüt olmasını ve atamaların buna göre yapılmasını istemektedirler.

Üçüncü sıradaki ölçüt diksiyon olarak belirtilmiştir. Öğretmen olduktan sonra öğretmenlerin sınıfa yönelttikleri sözel yönergeler, açıklamalar, sözlü anlatımlar, kişisel iletişim gibi birçok kavram “sözel” olarak aktarılmaktadır. Konuşma bozukluğu olan, harfleri dil, çene, damak, dudak ve gırtlak olarak çıkması gerektiği yerden çıkartamayan veya sözel olarak anlatmak istediklerini karşısındaki bireylere aktarırken sürekli problemler yaşayan birisinin öğretmen olması, öğrencilerin alacağı eğitim ve öğretmenin meslek hayatı açısından uygun olmayabilir. Bu nedenle diksiyon ve dil eğitimi öğretmenler için, eğitim-öğretim için ve ulusal kültürün korunması için önemlidir. Öğretmen adayları için diksiyon, öğretmen atamalarında ölçüt olabilecek üçüncü unsurdur. Bu konuda yeterli çalışmaya literatürde rastlanmamış olup, araştırmaya açık olan bir konu olarak düşünülebilir. Ayrıca eğitim fakültelerinde diksiyona yönelik daha kapsamlı bir eğitim verilmesi gereği hissedilmektedir.

Son olarak öğretmen atamaları için KPSS sınavı, AGNO gibi unsurların ölçüt olabileceği belirtilmiştir. Görüldüğü gibi KPSS sınavı da bir ölçüt olarak algılanmakta ancak KPSS sınavına göre alan sınavı, kişilik özellikleri ve diksiyon ölçütleri öncelikle istenmektedir.

KPSS sınavını değerlendirmeye yönelik yapılan bir araştırmada, öğrenciler öğretmen atamaları için fakülteye giriş puanı, mezuniyet derecesi gibi değişkenlerin de dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir (Arslan ve Eraslan, b.t.). KPSS sınavının içerik olarak öğretmenlik alanlarına ilişkin sorular barındırması ya da “Alan Sınavı” adı altında ayrıca bir sınav yapılması, öğretmen adaylarının fakültede aldıkları branş eğitiminin ölçüt olabilmesi açısından önemli olacaktır. Böylece fakülteden aldıkları ağırlıklı ders ortalamasının da bir ölçüt olarak kabul edilmesine gerek kalmayacak, alan derslerinden başarılı olan öğrencilerin KPSS sınavından da başarılı olmaları beklenecektir.

Amerika’da öğretmen olabilmek için kazanılması gereken Öğretmenlik Sertifika Sınavları bulunmaktadır. Bu sınavların öğretmenlerin etkililiği üzerinde yapılan bir çalışmada, yapılan sınavın aynı zamanda öğretmen olduktan sonra yüksek başarı gösterebilecek birçok adayı da elediği, öğretmenlik için yeterince puan alan bazı adayların bir kısmının ise etkili öğretmen olamayacakları ifade edilmiştir. Öğretmenlik hakkı kazanıp etkili bir öğretmen olamayan öğretmenler için “aldatıcı pozitif”, iyi bir öğretmen olabileceken eleme sınavından ötürü ataması yapılamayan adaylar için ise “aldatıcı negatif” ifadeleri kullanılmıştır (Akt.: Goldhaber, 2006). Aynı durumun ülkemiz koşullarında da söz konusu olduğu bilinen bir gerçektir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerindeki ilk neden sosyal ve ekonomik yönden güvenceli bir meslek oluşudur. Bu bulguya göre öğretmenlik mesleğini isteyip istememekten çok, bireyler daha çok “güvencesi olan bir meslek” olarak öğretmenliği tercih etmektedirler diyebiliriz. Devlet güvencesi altında olması, ekonomik olarak ülkemiz şartlarında kötü olmayan bir gelir getirmesi ve son yıllarda artan işsizlik oranlarıyla birlikte öğretmenlik popüler bir meslek haline gelmiştir. Kamu Personeli Seçme Sınavı’na hazırlanan öğretmen adaylarının psiko-sosyal durumlarıyla ilgili yapılan bir çalışmada, bireylerin öğretmenliği tercih etmelerindeki en büyük nedenlerinden biri, öğretmenliğin “garantili bir iş” olmasıdır (Erarslan, 2005).

Öğretmenliğin tercih edilmesinin ikinci nedeni; “öğrencilerle zaman geçirmekten hoşlanma”, üçüncü neden “diğer”, dördüncü neden “küçüklükten beri öğretmen olma ideali”, beşinci neden “öğretmenlik istemediği halde ÖSS puanı için en uygun mesleğin öğretmenlik olması”, son neden ise “aile veya öğretmenlerinin öğretmen olmasını isteme” şeklinde belirtilmiştir. Sosyal ve ekonomik olarak güvence altında olan bir meslek olmasından sonraki nedenler, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini ve öğrencileri sevmelerine dayanmaktadır. Daha sonraki nedenler ise ÖSS puanı, aile ve öğretmenlerin isteği gibi öğretmenliği seçmeyi etkileyen bazı dış faktörlerdir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleriyle ilgili yapılan bir çalışmada, adayların %88.5'inin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçtikleri ortaya çıkmıştır (Nartgün ve diğ., 2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlikle ilgili görüşlerinin belirlendiği bir çalışmada da adayların %76'sının öğretmenliğe isteyerek geldikleri ifade edilmiştir (Gürbütürk ve Genç, 2004).

#### **4.2. Kişisel Bilgi Formu ile Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkilere Dair Bulguların Yorumu**

Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği öğrencilerin şu anki adı ile Kamu Personeli Seçme Sınavına yönelik kaygılarını ölçen bir ölçektir. Ölçekten elde edilen puanlar üç kategoride ele alınmaktadır. Bu üç puanı sınav algısı alt boyutu puanları, zaman alt boyutu puanları ve toplam puan şeklinde sıralayabiliriz.

Öğretmen adaylarının KPSS sınavına yönelik kaygıları cinsiyet değişkenine göre incelendiği zaman sınav algısı alt boyutu ve toplam puanda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde kaygılı oldukları bulunmuştur. Yapılan bir çok çalışmada, sınav kaygısının kızlarda daha yüksek, erkeklerde daha düşük olduğu saptanmıştır (Akt.: Kapıkıran, 2002; Alisinanoğlu ve Ulutaş, b.t.).

Eldeleklioğlu (2006) yaptığı araştırmada kız öğrencilerin kaygı ve depresyona ilişkin kaygılarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Taşğın (2006) çalışmasında, kız öğrencilerin ben merkezli ve görev merkezli kaygılarının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu tespit etmiştir. Üniversite giriş sınavına hazırlanan ve özel dersanelere devam eden öğrencilerle yapılan bir çalışmada, yine kız öğrencilerin kaygı düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur (Kaya, b.t.). Fen ve matematik eğitimi öğretmen adaylarıyla yapılan başka bir çalışmada kız öğrencilerin her iki branşta da erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Akgün ve diğ., 2007). Biyoloji bölümü öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada, yine kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları belirlenmiştir (Çakmak ve Hevedanlı, 2005).

Ancak erkeklerin kaygı düzeyinin daha yüksek olduğunu bulgulayan araştırmalar da bulunmaktadır. KPSS'ye girecek olan öğretmen adaylarının kaygı ve umutsuzluk düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışmanın bulgularına göre, erkek adayların umutsuzluk düzeyi kızlara göre daha yüksek bulunmuştur (Tümkiye ve diğ., 2007).

Bazı çalışmalarda ise cinsiyet değişkeninin kaygı düzeyine etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Üniversite son sınıf öğrencilerin gelecek kaygılarıyla ilgili yapılan bir çalışmada kız öğrencilerin kaygı düzeyi ile erkek öğrencilerin kaygı düzeyinin anlamlı derecede farklı olmadığı bulunmuştur (Akkaya, 1999). Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin mesleki kaygılarıyla ilgili yapılan bir çalışmada, kız ve erkek öğrencilerin mesleki kaygı düzeylerinde cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı görülmüştür (Özdayı, 2000).

Görüldüğü gibi birçok çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kaygı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ortaya çıkan tabloda kız öğrencilerin neden erkek öğrencilerden fazla KPSS sınav kaygısı yaşadıkları tartışmaya açık olan bir konudur. Toplumsal yapıdaki erkek ve kadın rolü, erkek ve kadınların meslek sahibi olma durumları, evlilik sonrası ailenin ekonomik durumu ve

eşlerin birbirlerinden beklentileri, öğretmenlik mesleğinin yüklediği roller gibi birçok faktörün incelenmesi gereken bu konuda, çalışmamızdan elde edilen bulgu itibarıyla sadece kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla KPSS sınav kaygısı yaşadıklarını söylemek mümkündür.

Araştırmanın bulgularına göre, Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği sınav algısı alt boyutu ve toplam puanda akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin KPSS sınavına ilişkin kaygı düzeyleri, akademik başarısı düşük olan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu bulgu bundan önce yapılan bulgularla örtüşmemektedir. Fen ve matematik eğitimi öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmanın bulgularına göre, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin kaygı düzeyi, orta ve düşük olan öğrencilerin başarı düzeylerinden daha düşüktür (Akgün ve diğ., 2007). Biyoloji bölümü öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin algıladıkları başarı düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır (Çakmak ve Hevedanlı, 2005). Bozak (1982), Sargın (1990), Varol (1990) ve Aral (1997) okuldaki akademik başarıları düşük olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu saptamışlardır (Akt.: Alisinanoğlu ve Ulutaş, b.t.). Yine üniversite son sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarından akademik başarısı düşük olanların, yüksek derecede kaygılı oldukları tespit edilmiştir (Akkaya, 1999).

Öğretmen adaylarının KPSS sınavına yönelik kaygı düzeylerinin anabilim dalı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Yapılan post-hoc LSD testi sonuçlarına göre sınav algısı alt boyutunda **Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenliğinde** okuyan öğrencilerin KPSS sınavına ilişkin kaygı düzeyleri; İlköğretim Matematik Eğitimi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Türkçe Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği, Üstün Zekalılar Eğitimi, Fransız Dili Eğitimi ve Alman Dili Eğitimi Öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin kaygı düzeylerine göre **anlamlı derecede yüksektir**. Sosyal bilgiler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin KPSS genel yetenek sınavındaki matematik sorularına yabancı olmaları, kendi alanlarında atama yapılacak kontenjan sayılarının çok az olması ve mezun olduktan sonra

dershane ve özel ders gibi imkanlarının diğer bölümlere göre biraz daha kısıtlı olması gibi nedenlerden dolayı kaygı düzeyleri daha yüksek olabilir.

**Fransız Dili ve Alman Dili Eğitimi Öğretmenliğinde** okuyan öğrencilerin KPSS sınavına ilişkin kaygı düzeyleri **zaman alt boyutu puanlarına** göre; İlköğretim Matematik Eğitimi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, İngiliz Dili Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği, Üstün Zekalılar Eğitimi, Türkçe Eğitimi ve Fen Bilgisi Eğitimi Öğretmenliği; **toplam puanda** ise İngiliz Dili Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Üstün Zekalılar Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Eğitimi Öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin kaygı düzeylerine göre **anamlı derecede düşüktür**. Bu veri, Fransız Dili ve Alman Dili Eğitimi Öğretmenliklerinde okuyan öğrencilerin, neredeyse tamamının alanlarında atama yapılmadığı için KPSS sınavına girmeyecek olmaları veya diğer iş alternatiflerini değerlendirecekleri için son sene KPSS sınavına ilişkin bir kaygı yaşamadıkları şeklinde açıklanabilir.

Yine ölçekteki **toplam puanlara** göre **Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında** okuyan öğrencilerin kaygı düzeyleri; Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Fen Bilgisi Eğitimi Öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin kaygı düzeylerine göre **anamlı derecede düşüktür**. Bunu Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Eğitiminde okuyan öğretmen adaylarının, KPSS sınavına ilişkin kaygılarının yüksek olduğu şeklinde açıklamak da mümkündür.

Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, yapılan bu çalışmada yer alan anabilim dalları arasından sırasıyla Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı ile İngilizce Eğitimi Öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin kaygı düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi ve İlköğretim Matematik Eğitimi öğretmenliklerinde okuyan öğrenciler gelmektedir. Bu bulgu bu çalışmada elde edilen Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında okuyan öğretmen adaylarının toplam

puan düzeyinde, Fen Bilgisi Eğitimi Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarından KPSS sınavına ilişkin daha yüksek düzeyde kaygılı oldukları bulgusu ile örtüşmemektedir. Buradan hareket ederek, KPSS sınav kaygısının anabilim dalı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan çalışmaların sadece bir üniversitenin fakültesinde değil, birden fazla fakülte yapılması gereği doğmaktadır denebilir.

Öğretmen adaylarının KPSS sınavına yönelik kaygılarının, adayların ekonomik düzeyleri ve kardeş sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; bu değişkenlerin KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyi üzerinde anlamlı bir etken olmadıkları görülmüştür. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının ekonomik düzeylerinin ve sahip oldukları kardeş sayılarının KPSS sınavına yönelik sahip oldukları kaygı düzeyine etkisi olmadığını söyleyebiliriz.

Biyoloji bölümü öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada da yine ekonomik düzeyin kaygı düzeyine bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır (Çakmak ve Hevedanlı, 2005). Öğretmen adaylarının kaygılarını etkileyen etmenlerin incelendiği bir çalışmada yine öğrencilerin ekonomik düzeylerinin, kaygıları üzerinde bir etkisi olmadığı belirtilmiştir (Akkaya, 1999).

Yapılan bir başka çalışmada ise ailenin ekonomik düzeyinin “düşük” ve “orta” olan ailelerden gelen öğrencilerin kaygı düzeyleri, ekonomik durumu “yüksek” olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Çocuk sayısına göre; ailesinde çocuk sayısı çok olan öğrencilerin kaygı düzeyleri ile çocuk sayısı az olan öğrencilerin kaygı düzeyleri arasında önemli bir fark bulunmamıştır (Varol, 1990).

Sargın(1990)'ın lise öğrencileri, Aral (1997)'ın da ilkökul öğrencileriyle yaptığı araştırmaların sonuçlarına göre; kardeş sayısının artması ile kaygı düzeyinin arttığı saptanmıştır (Akt.: Alisinanoğlu ve Ulutaş, b.t.). Ancak bu bulgular, öğrencilerin sınav kaygılarına yönelik değil, genel anlamda kaygılı olmalarına yöneliktir.



Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre KPSS sınavına yönelik kaygı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, sadece zaman alt boyutunda anlamlı bir farka rastlanmıştır. Bu sonuca göre normal liseler ve öğretmen liselerinden mezun olan öğretmen adaylarının KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyleri, “Diğer” lise türlerinden mezun olan öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinden anlamlı derecede yüksektir. Öğretmen liselerinden öğretmenlik branşını kazanan öğrencilerin, ortaöğretimde ve yükseköğretimde öğretmenlik mesleği alanında eğitim almaları, öğretmen olmayı diğer öğrencilerden daha çok istemeleri ve KPSS sınavını kazanamamaları durumunda büyük hayal kırıklığı yaşayacak olmaları ve bu yüzden KPSS sınavının onlar üzerinde daha fazla baskı ve doğal olarak daha fazla kaygı oluşturduğunu söyleyebiliriz. Benzer bir durum normal liselerden gelen öğrenciler için de söz konusudur. İmam hatip liseleri, fen liseleri veya meslek liseleri gibi alanlardan öğretmenliği kazanan öğrenciler öğretmen olamamaları durumunda, aldıkları ortaöğretim eğitime dayalı çalışabilecekleri bir takım meslek grubu alternatifleri bulunmaktadır. Ancak normal lise çıkışlı öğrenciler için yükseköğretimde öğretmenlik alanında eğitim aldıktan sonra öğretmen olmaktan başka çok fazla alternatif bulunmamaktadır. Normal liseler ve öğretmen liselerinden mezun olan öğrencilerin daha fazla kaygılı olmalarının nedenini bu şekilde yorumlayabiliriz.

Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakülteleri öğrencileriyle yapılan bir çalışmada mezun olunan lise türü ile sahip oldukları KPSS sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (Özoğul ve diğ., 2005). Bu bulgu ile araştırmadan toplam puan bazında elde edilen bulgu paralellik göstermekte, mezun olunan lise türü ile KPSS sınav kaygısı arasında toplam puan bazında bir ilişkiye rastlanmamaktadır.

Mezun olduktan sonra ailelerine ekonomik destekte bulunması gereken öğrencilerin KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyleri, zaman alt boyutu ve toplam puanda diğer öğrencilere göre anlamlı derecede yüksektir. Çünkü ekonomik olarak ailesine destekte bulunması gereken bir öğretmen adayı, öğretmen olarak

atanamadığı taktirde ailesine ekonomik destekte bulunamayacak ve gerek ailesi, gerekse yakınları tarafından bu, başarısızlık yada hayal kırıklığı olarak algılanacaktır. Bu durum bireyin üzerinde kaygı oluşturmaktadır. Oysa ailesini mezun olduktan sonra ekonomik olarak desteklemek zorunda olmayan öğretmen adayları için aynı durum söz konusu değildir. Bu nedenle ailesine ekonomik destekle bulunması gereken adayların üzerindeki baskı daha fazladır.

KPSS kursuna giden öğretmen adaylarının KPSS sınavına ilişkin kaygı düzeyleri, zaman alt boyutu ve toplam puanda kursa gitmeyen adaylardan anlamlı derecede yüksektir. KPSS kursuna giden adayların KPSS sınavını önemsediklerini ve mezun olduktan hemen sonra öğretmen olarak atanmak istedikleri için KPSS kursuna gittiklerini söyleyebiliriz. KPSS kursuna gitmeyen adaylardan, zamanı olmadığı için veya ekonomik nedenlerden dolayı kursa gidemeyen öğrenciler vardır. Ancak nedeni sorulmaksızın sadece kursa giden ve gitmeyen öğrencilerin görüşlerinin yansıttığı bu bulgu, kursa giden öğrencilerin KPSS sınavından yüksek puan alma beklentisi için kursa devam ettikleri ve mezun olduktan hemen sonra öğretmen olmak istedikleri beklentisini yansıtmaktadır. Anlamlı farkın olduğu ölçeğin ikinci alt boyutta, öğretmen adayının öğretmen olamama durumunda bir senesinin boş geçeceğini düşünerek tedirgin olması yönünde bir madde bulunmaktadır. KPSS kursuna giden adayların birçoğu, mezun olduktan sonraki eğitim-öğretim döneminde atanmak ve sene kaybı yaşamamak için kursa devam etmektedirler. Bu nedenle KPSS sınavına ilişkin kaygı düzeyleri diğer öğrencilerden yüksektir.

Yine mezun olan veya olacak olan öğretmen adaylarının umutsuzluk ve kaygı düzeyleriyle ilgili yapılan bir çalışmada, dershaneye giden öğretmen adaylarının, gitmeyen adaylara göre daha yüksek derecede kaygı yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Tümkaya ve diğ., 2007).

Öğretmen adaylarından fakülteden yeterli desteği almadıklarını düşünen öğrencilerin KPSS sınavına ilişkin kaygı düzeyleri, yeterli desteği aldıklarını düşünen öğrencilerin kaygı düzeylerinden anlamlı derecede yüksektir. Bu noktadan hareket ederek kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin fakülteden bekledikleri destek

ile sınava ilişkin kaygıları arasındaki ilişki sorgulanabilir. Başka bir deyişle öğrenciler fakülteden yeterince sınava ilişkin destek almaları, kaygı düzeylerini ne düzeyde etkilemektedir? Araştırmanın bu bulgusuna göre fakülteden yeteri kadar destek aldığını düşünmeyen öğrencilerin kaygı düzeylerinin, anlamlı derecede diğer öğrencilerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Ancak kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin kaygılarına sebep olan etkenin sadece “fakültedeki öğretim üyeleri, yönetim ve personelin, öğrencileri KPSS sınavına ilişkin desteklememesidir” denilemez.

Sürekli KPSS sınavına çalışmak zorunda olduklarını düşünerek kendilerini “çok sık” baskı altında hisseden öğretmen adaylarının kaygı düzeyi, “bazen” hisseden yada “hiç baskı hissetmeyen” öğretmen adaylarından; “bazen” kendilerini baskı altında hisseden adayların kaygı düzeyleri ise “hiç baskı hissetmeyen” öğretmen adaylarının kaygı düzeyinden anlamlı derecede yüksektir. Kendilerini KPSS sınavına sürekli çalışmak zorunda hissederek baskı altında hissetmeyen öğrencilerin bir kısmı sınava girmeyecek olan veya sınava girse bile kendi alanında öğretmen ataması olmadığı için, sınavla ilgili herhangi bir kaygı hissetmeyen ve devlet kurumlarında öğretmen olmanın dışında alternatiflerle geleceğini hazırlayan bireyler olabilir. Bir başka ihtimal ise sınava sürekli çalışması gerektiğini önceden hissederek uzun zamandır sınava çalışan ve bu nedenle sınavı kazanacağına inanarak kaygı hissetmeyen öğrenciler olabilir. Öğretmen adaylarından kendilerini sürekli sınava çalışma zorunluluğu hissederek kendilerini baskı altında hisseden öğrencilerin kaygı düzeylerinin diğer öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olması, KPSS sınavından atama için yeterli puan almak için sınava daha çok çalışıp daha iyi hazırlanma, konuların tamamını bitirerek veya tekrar yaparak sınava girme ve öğretmen olarak atanma isteklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmen adaylarının KPSS sınavına ne kadar süredir çalıştıklarına göre kaygı düzeylerinde anlamlı farka rastlanmıştır. Sınav algısı alt boyutu puanlarına göre son 3 aydır KPSS sınavına çalışan öğrencilerin kaygı düzeyleri, sınava henüz hiç çalışmamış olan öğrencilerin kaygı düzeylerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Son 3 aylık zaman diliminde sınava hazırlanmaya başlayan

öğrencilerin kaygı düzeylerinin, sınava hiç çalışmayan öğrencilere göre yüksek çıkması, sınava hiç çalışmamış olan öğrencilerin bazılarının sınava girmeyecek olmaları, kendi alanlarında öğretmenlik ataması yapılmıyor olması, bir sonraki sene öğretmenliğe başlamayacak olmaları veya başka bir alanda iş hayatlarına başlayacak olmaları gibi nedenlerle açıklanabilir. Ancak son 3 aydır sınava çalışan öğrenciler sınava girecek olan ve öğretmen olarak atanmak isteyen, zaman olarak yeni çalışmaya başladığı için konuları yetiştirememesi endişesi taşıyan ve bu nedenle kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler oldukları söylenebilir.

Zaman alt boyutu puanlarına göre, son 3 aydır veya daha uzun süredir KPSS sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyleri, KPSS sınavına henüz hiç çalışmamış olan öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinden anlamlı derecede yüksektir. Ayrıca KPSS sınavına 4 ay ve daha uzun süredir çalışan öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri, son 3 aydır KPSS sınavına çalışan öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinden anlamlı derecede yüksektir. Ölçeğin bu alt boyutu öğretmen adaylarının öğretmenlik merkezi sınavına ilişkin hazırlanma süreciyle ilgili boyutu oluşturmaktadır. Yani bir anlamda sınava hazırlandıkları sürenin miktarı, sınav zamanının yaklaşıyor olması, boş zamanlarını sınava çalışmadan geçirdiğinde rahatsız olma gibi “zaman” kavramıyla ilgili olan boyuttur. Bu nedenle bu bulgu öğrencilerin ne kadar uzun süre sınava çalışmışlar ise, aslında o kadar fazla kaygılı olduklarını göstermiştir. 4 ay veya daha uzun süredir sınava çalışan öğrencilerin kaygı düzeyi 3 aydır çalışanlardan yüksek iken, henüz hiç çalışmayan öğrencilerin kaygı düzeyi çalışmaya başlamış olan bütün öğrencilerden düşüktür. Daha açık bir ifade ile sınava çalışma süresinin uzunluğu aslında öğretmen adayının ne kadar kaygılı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle ölçeğin bu boyutu için; sınavla ilgili endişe duymayan öğrenciler henüz hiç çalışmamış, az kaygılı olan öğrenciler kısa bir süredir çalışmakta, çok kaygılı öğrenciler ise uzun zamandır sınava hazırlanmaktadırlar denilebilir. Ayrıca bu bulgu, ölçeğin ikinci alt boyutunun ölçmek istediği kaygı boyutunda amaca yönelik tutarlı veriler sağlaması bakımından önemlidir.

Ölçekteki toplam puan bazında, ikinci alt boyuttaki verilere benzer olarak sınava hiç çalışmamış olan öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri, sınava çalışmaya başlamış olan bütün öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinden anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Bu bulgu yine sınava hazırlanmayan öğrencilerin aslında sınav endişesi olmayan ve bir sonraki sene öğretmenlik yapmanın dışında planları olan öğrencilerin sınava ilişkin kaygılarının, diğer öğrencilerden düşük olduğunu göstermektedir.

KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyi, öğretmen adaylarının sınavın yapılmasına yaklaşık üç aylık bir zaman dilimi kala, KPSS konularının yaklaşık ne kadarına çalıştıklarına göre de anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Sınav algısı alt boyutunda, KPSS konularının %0-33'lük ve %34-66'lık dilimine çalışmış olan öğretmen adaylarının sınava ilişkin kaygı düzeyleri, konuların %67-100'lük dilimine çalışmış olan öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinden anlamlı derecede yüksektir. Sınav tarihinin yaklaşmış olması ve öğretmen adaylarının henüz çalışacak olduğu konu miktarının fazla olması, bu farka neden olmuş olabilir. Ayrıca ölçeğin bu boyutu, sınavın bütününe ve içeriğine ilişkin kaygıların bir göstergesidir. Bu nedenle henüz fazla miktarda çalışacak konusu olan adayların kaygısı, diğer adaylardan daha yüksek bulunmuştur.

Zaman alt boyutunda KPSS konularının %34-66'lık ve %67-100'lük dilimine çalışmış olan öğretmen adaylarının sınava ilişkin kaygı düzeyleri, konuların %0-33'lük dilimine çalışmış olan öğretmen adaylarından anlamlı derecede yüksektir. Bu alt boyut sınava hazırlanma süreci ve "zaman" kavramıyla ilgili kısmı açıklamaktadır. Bu nedenle sınav konularının büyük bir miktarına çalışmış olsalar bile sınav zamanının yaklaşıyor olması, onların diğer öğrencilere göre daha fazla kaygı duymalarına neden olmaktadır. Çünkü yukarıda da belirtildiği gibi sınava henüz çalışmaya başlamayan öğrencilerin büyük çoğunluğu, öğretmenlik dışında planları olan, bir sonraki sene öğretmenlik yapmayı düşünmeyen veya alanlarında öğretmenlik ataması yapılmayan öğrencilerden oluşmakta ve bu öğrenciler sınavla ilgili diğer öğrenciler kadar kaygı hissetmemektedirler.

Toplam puanda ise konuların %34-66'lık dilimine çalışmış olan öğretmen adaylarının sınava ilişkin kaygı düzeyleri, konuların %0-33'lük ve %67-100'lük dilimine çalışmış olan öğretmen adaylarından anlamlı derecede yüksektir. Ölçek toplam puan bazında düşünüldüğünde, sınavın %0-33'lük dilimine çalışmış olan öğrencilerin çoğunluğunun zaten sınavı kazanma kaygısı olmayan öğrencilerden, %66-100'lük dilimine çalışmış olan öğrencilerin ise sınav konularının çoğunluğunu çalışarak, kendilerini sınava büyük oranda hazır hissedenden öğrencilerden oluştuğunu ve bu nedenle hem sınava girerek atanmak isteyen, hem de konuların henüz %34-66'lık dilimine çalışmış olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre yüksek oranda kaygılı olduklarını söylenebilir.

Araştırmanın verilerinden biri de yüksek lisans yapmayı düşünmeyen öğretmen adaylarının KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyleri, yüksek lisans yapmayı düşünen öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinden anlamlı derecede yüksektir. Bunu yüksek lisans yapmayı düşünmeyen öğretmen adaylarının, aslında yüksek lisans yapmayı düşünmemekten çok, bir an önce öğretmen olarak atanmak istemelerine bağlanabilir. Bu nedenle yüksek lisans yapmayı düşünmeyen öğretmen adaylarının dönem kaybetmeden öğretmen olma ve atanma istekleri, yüksek lisans yapmayı sonraki bir alternatif olarak görmeleri, onların öğretmen olmak için yüksek puan almaları gereken KPSS sınavına ilişkin kaygılarının diğer öğrencilerden yüksek olmasına neden olmuş olabilir.

KPSS sınavına arkadaşlarının kendilerinden daha çok çalıştıklarını duyarak/düşünerek kendilerini çok sık baskı altında hisseden öğretmen adaylarının KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyleri, bu baskıyı bazen hisseden öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinden anlamlı derecede yüksektir. Diğer arkadaşlarının KPSS sınavına kendilerinden daha çok çalıştıklarını duyarak/düşünerek kendilerini "çok sık" ve "bazen" baskı altında hisseden öğretmen adaylarının KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyleri, baskı hissetmeyen öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinden anlamlı derecede yüksektir. Öğretmen atamaları için belli oranda yüksek puan alma zorunluluğu, kontenjanların belli miktarda olması, sınavda bağlı

değerlendirme ve standart sapma gibi hesaplamaların öğrencilerin birbirlerinin puanlarını etkilemesi gibi etkenler, öğrencileri rekabete sürüklemekte ve kim daha çok ve daha etkili biçimde sınava hazırlanırsa, öğretmenlik hakkını öncelikli olarak elde etmekte, yarışta geri kalanlar ise öğretmen olarak atanmamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin arkadaşlarının kendilerinden daha çok KPSS sınavına hazırladıklarını düşünüp kendilerini baskı altında hissederek KPSS sınavına ilişkin kaygılanmaktadırlar.

Mezun olduktan sonra özel okulda veya dershanede çalışmayı düşünmeyen öğretmen adaylarının KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyleri, zaman alt boyutunda, dersane veya özel okulda çalışmayı düşünen öğretmen adaylarının kaygı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir. Dershane veya özel okulda çalışmak öğretmen adayları için bir alternatiftir ve KPSS sınavından yeterli puanı alamayıp devletin eğitim kurumlarında öğretmen olamayan adaylar için bir fırsat kapısıdır. Bu nedenle özel eğitim kurumlarını da alternatif iş sahası olarak gören öğretmen adaylarının KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyleri, sadece devlet okullarında öğretmen olmak isteyen öğretmen adaylarına göre daha düşük bulunmuştur. Çünkü devlet kurumlarında çalışmanın koşulu, KPSS sınavından atama yapılacak kontenjan sayılarına girebilecek kadar yüksek puan alabilmektir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği için kendilerini hazır hissetme değişkenine göre KPSS sınavına yönelik kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunu öğretmen adaylarının kendilerini büyük oranda zaten öğretmenliğe hazır hissettikleri şeklinde açıklayabiliriz. Öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri kendilerini öğretmenlik mesleğine değil, KPSS sınavına hazır hissetmelerine göre değişmektedir.

KPSS sınavı ile ilgili yapılan bir araştırmada öğretmen adayları kendilerini öğretmenlik mesleğine değil, KPSS sınavına hazırladıklarını belirtmişlerdir (Arslan ve Eraslan, b.t.). Öğretmen adaylarının öğretmenliği seçme nedenleriyle ilgili yapılan bir çalışmada, adayların öğretmenlik mesleği için kendilerini hazır hissettikleri ifade edilmiştir (Nartgün ve diğ., 2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle

ilgili görüşlerinin belirlendiği bir çalışmada yine adaylar kendilerini öğretmenlik mesleği için hazır hissettiklerini ifade etmişlerdir (Gürbüzürk ve Genç, 2004). Bu bulgular, çalışmamızdaki, adayların öğretmenlik için kendilerini hazır hissettikleri yönündeki bulguyu desteklemektedir.

Mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmayı düşünen öğretmen adaylarının zaman alt boyutu ve toplam puanda KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyleri, öğretmenlik yapmayı düşünmeyen öğrencilerin KPSS sınavına yönelik kaygı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir. Öğretmenlik yapmak isteyen öğretmen adayları için KPSS sınavı; önlerindeki aşılması gereken tek ve büyük engeldir ve sınavla ilgili öğretmenlik yapmayı düşünmeyen öğrencilere göre daha fazla kaygı hissetmeleri beklenen bir sonuçtur.

Öğretmen adaylarının KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyleri, özel ders verme veya dershanede çalışma değişkenine göre değişmemektedir. Özel ders veren veya dershanede çalışan öğretmen adayları ile, özel ders vermeyen veya dershanede çalışmayan öğretmen adayları arasında KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyleri arasında bir farklılık olmadığı söylenebilir.

### **4.3. Öğretmenlik Mesleğinden Beklentiler Anketi'ne İlişkin Bulguların Yorumu**

Öğretmenlik Mesleğinden Beklentiler Anketi dört alt boyuttan oluşan 52 maddelik bir ankettir. Anketten toplam puan elde edilmemekte, her bir madde için ortalama değerler hesaplanmaktadır.

Anketin alt boyutları öğretmenlik mesleğinden sosyal beklentiler, ekonomik beklentiler, mesleki gelişim beklentileri ve yasal-yönetimsel düzenlemelerle ilgili beklentiler şeklindedir. Ayrıca anketin ikinci bölümü öğretmen adayının, ilgili beklenti maddesinin gelecekte karşılanmasını umma düzeyini de belirlemektedir.



Öğretmen adaylarının en yüksek sosyal beklentileri “Güven duyulan bir birey olmalıyım”, “Görüş ve düşünceleri önemsenen bir birey olmalıyım” ve “Toplumda saygı duyulan bir birey olmalıyım” şeklinde belirtilmiştir. Adayların öğretmenlik mesleğinden sosyal beklentilerinin karşılanmasını en yüksek umdukları maddeler ise “Güven duyulan bir birey olmalıyım” “Çevredeki insanların sevdiği bir birey olmalıyım”, Toplumda saygı duyulan bir birey olmalıyım” ve “Görüş ve düşünceleri önemsenen bir birey olmalıyım” şeklinde belirtilmiştir.

Maddelere bakarak öğretmen adaylarının öğretmenlik yapacakları öğrenci, öğretmen, okul yönetimi ve aile çevreleri tarafından güven duyulma, önemsenme, saygı duyulma gibi sosyal beklentilerinin yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Daha öz bir ifade ile, aslında öğretmen adayı bulunduğu çevrede varlığının hissedilmesini ve bunun yansımalarını görmek istemektedir. Öğretmen adayı, çocuklarını güven duyarak emanet edebilecekleri, herhangi bir konuda kendisinin de fikrinin sorulduğu, herkesin saygı duyduğu bir birey olmak istemektedir. Bu beklentisinin karşılanacağını “orta” derecede ummaktadır.

Diğer boyutlarla karşılaştırıldığı zaman, karşılanmasını en yüksek oranda umdukları boyut “sosyal beklentilerin karşılanmasını umma düzeyi” boyutudur. Öğretmen adayları ekonomik, mesleki ve yasal-yönetmelik beklentilerinin karşılanmasını “düşük” oranda umarken, sosyal beklentilerinin karşılanmasını umma düzeyi “orta” derecededir.

Adayların en yüksek ekonomik beklentileri “Kazancımınla temel gereksinimlerimi rahatlıkla karşılayabilmeliyim”, “Çocuklarımla temel gereksinim ve eğitim giderlerini rahatlıkla karşılayabilmeliyim” ve “Gelirim iyi bir yaşam için yeterli olmalı” maddeleriyle belirtilmiştir. Adayların öğretmenlik mesleğinden ekonomik beklentilerinin karşılanmasını en yüksek umdukları maddeler ise “Kazancımınla temel gereksinimlerimi rahatlıkla karşılayabilmeliyim”, “Çocuklarımla temel gereksinim ve eğitim giderlerini rahatlıkla karşılayabilmeliyim” ve “Gelirim iyi bir yaşam için yeterli olmalı” şeklinde ifade edilmiştir.

Ekonomik olarak en yüksek beklentileri olan maddelere bakıldığı zaman, aslında öğretmen adaylarının ekonomik olarak onlara kolaylıklar sağlayan, öğretmenlere öncelik yarıyan, ucuzluklar sunan imkanlardan daha çok; temel gereksinimlerini karşılayacak, iyi bir hayat kurmaya yönelik maddelere öncelik tanıdıklarını ifade edebiliriz. Ülkemiz koşullarında öğretmenlerin, devletten aldıkları maaşlarla yüksek standartlarda hayat süren bireyler olmadıkları, herkes tarafından bilinmektedir. Adaylar ekonomik olarak “yüksek” bir beklenti içinde olsalar da, beklentilerinin karşılanmasını “düşük” düzeyde ummaktadırlar.

Ayrıca adayların ilk beş yıl içinde kendi ev, araba ve temel ihtiyaçlarını alabilmeliyim, toplu taşıma araçları öğretmenlere ücretsiz olmalı, sadece öğretmenlere hizmet veren hastaneler olmalı gibi maddelerle ilgili beklentilerinin gerçekleşmesini umma düzeyleri “yok” denecek kadar düşük bulunmuştur.

Adayların en yüksek mesleksi gelişim beklentileri “Yaptığım işten zevk almalıyım”, “Mesleğim ile gurur duymalıyım”, “Bakanlık, mesleksi yayımlara ucuz ve çabuk ulaşmamı kolaylaştırmalı” ve “Gelişmiş ders araçları sağlanmalı” olarak ifade edilmiştir. Mesleksi gelişim beklentilerinin karşılanmasını en yüksek umdukları maddeler ise “Yaptığım işten zevk almalıyım”, “Mesleğim ile gurur duymalıyım” ve “Başarılarım iş ve sosyal çevrem tarafından takdir edilmeli” şeklindedir.

Mesleksi olarak bakıldığı zaman öğretmen adaylarının en büyük beklentisi yapacakları meslekte zevk alabilmeyi başarabilmektir. Ayrıca yine sosyal beklentilerdeki bulgulara benzer olarak adaylar, yaptıkları meslekle gurur duymaları gerektiği ifade etmişlerdir. Sonraki yüksek düzeyli beklentiler öğretmenler için yayın, öğrenciler için araç-gereçlerin temin edilmesi yönündedir. Ancak bu beklentilerinin gerçekleşmesini umma düzeyleri, beklenti düzeyleri kadar yüksek değildir.

Adayların bir başka mesleki beklentileri ise öğretmenliğe ilk atamaların sınavsız olarak gerçekleştirilmesidir. Ancak bunun gerçekleşmesini umma düzeyleri,

mesleki olarak umdukları beklentiler arasında en düşük oranda bulunmaktadır. Çünkü ülkemizde öğretmen olarak atama bekleyen aday sayısı ihtiyacın çok üstündedir ve sınavsız yada eleme sistemi olmaksızın bir atama sistemi şu anda olası görünmemektedir.

Öğretmen adaylarının en yüksek yasal ve yönetsel düzenlemelerle ilgili beklentileri “Sendikal hak ve özgürlüklerim olmalı”, “Okulun eğitim öğretime ilişkin kararlarında öğretmenler etkili olmalı” ve “Çocuklarıma eğitimlerinde burs, yurt gibi kolaylıklar sağlanmalı” şeklinde ifade edilmiştir. Adayların öğretmenlik mesleğinden yasal ve yönetsel düzenlemelerle ilgili beklentilerinin karşılanmasını en yüksek umdukları maddeler ise “Sendikal hak ve özgürlüklerim olmalı”, “Okulun eğitim öğretime ilişkin kararlarında öğretmenler etkili olmalı” ve “Çocuklarıma eğitimlerinde burs, yurt gibi kolaylıklar sağlanmalı” şeklinde ifade edilmiştir.

Görüldüğü gibi adaylar hem sendikal hak ve özgürlükler bakımından, hem de okuldaki eğitim-öğretim konularında söz sahibi olmak istemektedirler ancak bu beklentilerinin gerçekleşmesini düşük oranda ummaktadırlar. Ayrıca adayların, ihtiyacı olan öğrenciler için burs ve barınma imkanı sağlanması yönünde de beklentileri yüksektir.

Öğretmen adaylarının alt boyutlarda genel olarak ortalama beklentileri şu şekilde sıralanmaktadır.

1. Sosyal beklentileri: 3,58 (Yüksek)
2. Ekonomik beklentileri: 3,52 (Yüksek)
3. Mesleksi gelişim beklentileri: 3,47 (Yüksek)
4. Yasal ve yönetsel düzenlemelerle ilgili beklentileri: 3,07 (Orta)

Ortalama değerler dikkate alındığında adayların genel anlamda öğretmenlik mesleğine ilişkin “yüksek” bir beklenti için olduklarını söylemek mümkündür. Adayların alt boyutlarda ortalama beklentilerini umma düzeyleri şu şekilde sıralanmaktadır.

1. Sosyal beklentilerini umma düzeyleri: 3,12 (Orta)
2. Yasal ve yönetsel beklentilerini umma düzeyleri: 2,18 (Düşük)
3. Ekonomik beklentilerini umma düzeyleri: 2,11 (Düşük)
4. Mesleksel gelişim beklentilerini umma düzeyleri: 1,96 (Düşük)

Adayların öğretmenlik mesleğinden beklentilerini umma düzeyleri dikkate alındığında ise sosyal beklentiler hariç genel anlamda beklentilerin gerçekleşmesini “düşük” düzeyde ummaktadırlar. Bu tablo öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin sosyal, ekonomik ve mesleki olarak yüksek beklentileri olmasına karşın, gerçekçi olarak düşünüp içinde bulunduğumuz durum ve şartlar değerlendirildiğinde, adayların beklentilerinin karşılanmasını neden düşük düzeyde umdukları biraz da olsa açıklanabilir. Bu durumun incelenmesi ve gerekli adımların atılması, eğitim sistemimiz açısından yararlı olacaktır. Çünkü beklentileri karşılanmayan öğretmenlerin zaman geçtikçe, “beklentileri karşılamayan” bireyler olması söz konusudur.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden doyum sağlayabilmeleri ve yaptıkları işi zevk alarak yapabilmeleri için, beklentilerinin karşılanması bir koşuldur. Ekonomik olarak aile geçiminde zorluklar çeken, içinde bulunduğu toplum tarafından görüşleri önemsenmeyen veya saygı gösterilmeyen, sınıfta ders yaparken araç-gereç gibi bir takım sıkıntılarla sürekli dersi bölünen bir öğretmenin, mesleği sevmesi ve giderek yaptığı işi daha özveriyle yapması beklenemez. Bunun bir sonucu olarak problemin ikinci boyutu gündeme gelmektedir. Beklentileri karşılanmayan öğretmen, beklentilere cevap veremez olacaktır. Ailelerin, okul yönetiminin ve öğrencilerin de öğretmenden birtakım beklentileri vardır. Beklentileri karşılanmadığı için severek yapabileceği öğretmenlik mesleğinden giderek uzaklaşan öğretmen, belirli bir süre sonra öğrencilerin de sınıfta görmek istedikleri davranışlardan ve iyi eğitim konumundan uzaklaşacaktır. Bu nedenle öğretmen adaylarının beklentilerinin belirlenmesi, yaşadığımız toplum ve Milli Eğitim Bakanlığı olarak adımlar atılması; öğretmen adaylarının da toplumun ve bakanlığın beklentilerini göz önüne alarak mesleğe başlamaları, daha sağlıklı eğitim ortamlarının oluşması ve sürekliliği açısından önem taşımaktadır.

Yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının daha yüksek maaş beklentisi içinde oldukları ortaya çıkmıştır (Nartgün ve diğ., 2005). Bu bulgu adayların ekonomik beklentilerine ilişkin bulguyla paralellik göstermektedir.

Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, kız öğrencilerin mesleki beklentileri, erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Yine aynı çalışmada İngilizce eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin mesleki beklentileri, diğer anabilim dallarında okuyan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Okulun bitmesine yönelik öğrencilerin mesleki beklentilerinin düştüğü tespit edilmiş ve bunun nedeninin iş bulmaya yönelik artan kaygı düzeyi olabileceği belirtilmiştir (Akman, 1992).

Çalışmada öğretmen adaylarının KPSS sınavı ve atamaya yönelik adayların kaygılı oldukları ortaya çıkmıştır. Bu durum Hacettepe Üniversite'sindeki çalışmada ortaya konduğu gibi, adayların öğretmenlik mesleğine ilişkin beklentileri yada umutsuzluk düzeylerini etkilemiş olabilir. Önceden de ifade edildiği gibi çalışmada adayların sahip oldukları KPSS sınav kaygısı ile öğretmenlik mesleğinden beklentileri arasındaki ilişki, beklentilerin belirlenmesinde kullanılan anketten "toplam puan" elde edilemediği için incelenmemiştir.

## V. BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

Fakültede geçirdikleri son sene, öğretmen adayları için zorlu bir dönemi ifade etmektedir. Hem öğrenim hayatlarının sonuçlanıyor olması, hem de iş hayatlarının kısa bir zaman sonra başlayacak olması, onlar için yeni bir sayfanın açılıyor olması anlamına gelmektedir. Bu geçiş sürecinde öğretmen adaylarının okuldaki dersleri takip ederek varsa proje ve ödevleri teslim etmeleri, fakültedeki sınavlara katılarak geçerli notlar almaları, öğretmenlik uygulaması staj okullarına giderek stajlarını tamamlamaları ve aynı zamanda KPSS sınavına hazırlanmaları gerekmektedir. Eğitilmiş, kültürlü ve yurduna yararlı bir birey olmak amacıyla ilköğretim ve ortaöğretimi tamamlamış ve sonra da üniversiteyi bitirerek öğretmenlik yapacak yeterliliğe ulaşmış olan bir öğretmen adayı için geriye tek bir engel kalmaktadır: KPSS sınavını kazanmak.

KPSS sınavı branşlara göre belli barajı olmayan, adayların aldıkları puanlara göre şekillenen bir sınavdır. Öğretmenlik alanlarında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarının ihtiyacı olduğu kadar o sene kontenjan açılmakta ve KPSS sınavından en yüksek alan öğretmen adayından en düşük alana kadar bir sıralama yapılmaktadır. Yapılan sıralamada en yüksek alan adaydan başlayarak o alandaki kontenjan sayısı kadar kişi öğretmenlik hakkı kazanmakta, diğerleri ise o dönem için açığa kalmaktadır. Bu, öğretmen adayları için belli bir not barajı olmadığı, sınavdan mümkün olduğunca yüksek alma gerekliliği, diğer adayların sınavdan kaç bekledikleri, standart sapmalar gibi bir dizi zorunluluk ve belirsizliği de beraberinde getirmekte ve bu durum öğretmen adaylarında kaygıya neden olmaktadır. Çünkü sınavdan yüksek almak, belli bir barajı geçmek yetmemekte, aynı zamanda diğer adaylardan da belli oranda yüksek alarak atama yapılacak öğretmen sayısı kotasına girmek gerekmektedir.

Yapılan bu çalışma örneklem grubundaki öğretmen adaylarının çoğunluğunun Marmara Bölgesinde öğretmenlik yapmak istediklerini ortaya

çıkarmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının yine çoğunluğu Büyükşehir yada şehirlerde öğretmenlik yapmak istediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği sınav algısı alt boyutu ve toplam puana göre, akademik başarı arttıkça KPSS sınavına ilişkin kaygı da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının sadece küçük bir bölümü KPSS kursuna gitmektedir ve KPSS kursuna giden öğretmen adaylarının KPSS sınavına ilişkin kaygı düzeyleri, kursa gitmeyen adaylardan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı KPSS sınavına yönelik fakülteden yeterince destek almadıklarını düşünmektedirler ve destek almadıklarını düşünen öğretmen adaylarının sınava ilişkin kaygı düzeyleri, fakülteden yeterince destek aldığını düşünen öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinden anlamlı derecede yüksektir.

Her 10 öğretmen adayından 8 tanesi sürekli KPSS sınavına çalışmak zorunda olduklarını hissederek kendilerini baskı altında hissetmektedirler. Her 10 öğrenciden 7 tanesi ise, diğer arkadaşlarının kendilerinden daha fazla KPSS sınavına çalıştıklarını duyarak veya düşünerek kaygılanmaktadırlar. Bu rakamlara bakarak KPSS sınavının öğrenciler üzerinde bir baskı kurduğunu ve öğrencilerin hem “zaman” kavramıyla, hem de kendi arkadaşlarıyla bir rekabete girdiklerini söyleyebiliriz. Üniversite yaşamlarının son senesinde öğretmen adaylarının üzerinde oluşan bu baskı, onları sosyal hayattan, fakültedeki hayattan ve diğer arkadaşlarından uzaklaştırmakta ve aldıkları kaynak kitaplarla oturup günlerce masa başında sınava hazırlanan bireyler haline getirmektedir.

Her üç öğretmen adayından ikisi yüksek lisans yapmayı düşündüklerini ifade etmişlerdir. Hem mesleki ve kişisel olarak kendilerini geliştirmeleri, hem de yüksek lisans yapmanın öğretmenlik mesleğine getireceği artılardan dolayı, öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimi almayı düşünmeleri önemlidir. Öğretmen adaylarından

yüksek lisans yapmayı düşünmeyenlerin KPSS sınavına ilişkin kaygı düzeyleri, yüksek lisans yapmayı düşünen adaylara göre daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının yarısı mezun olduktan sonra özel okulda veya dershanede çalışma imkanlarından yararlanabileceklerini belirtmişlerdir. Geri kalan yarısı ise sadece devlet okullarında veya başka sektörlerde çalışmayı düşünmektedirler.

Her beş öğretmen adayından dördü, kendini öğretmenlik mesleği için hazır hissetmektedir. Ancak adaylar öğretmenlik mesleği için kendilerini hazır hissetmelerine rağmen, KPSS sınavı hakkında kaygılanmaktadırlar. Bu tablo KPSS sınavının, aslında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği için hazır olma ve yeterlilik düzeylerini değil, KPSS sınavının içeriğindeki konuları kimin ne kadar bildiğini ölçtüğünü ve bu durumun öğretmen adaylarında kaygı oluşturduğunu göstermektedir.

Öğretmen adayları çoğunluk itibariyle KPSS sınavını öğretmen atamaları için “yetersiz” bir sınav olarak görmektedirler. Aday öğretmenler KPSS sınavıyla birlikte Alan Sınavı, öğretmen adayının kişilik özellikleri ve diksiyon gibi ölçütlerin de öğretmenlik atamalarında kriter olması gerektiği konusunda aynı fikirdedirler. Ayrıca küçük oranlarda da olsa fakültedeki derslerin ağırlıklı not ortalaması ve diğer bazı ölçütlerin de dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgudan hareket ederek, öğretmen adayları için KPSS sınavının iyi bir ölçüt olarak algılanmadığını, öğretmenlik yeterliliği, alan bilgisi, meslek bilgisi, öğretmenin sahip olduğu kişisel özellikler, konuşma becerisi gibi konularda öğretmen adaylarını seçicilikte yetersiz kaldığını ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri sırasıyla şu şekilde belirlenmiştir.

- 1- Sosyal ve ekonomik yönden güvenceli bir meslek olduğu için
- 2- Öğrencilerle zaman geçirmekten hoşlandığı için
- 3- Diğer



- 4- Küçüklüğünden beri idealinin öğretmenlik olması
- 5- Öğretmenlik istemediği halde ÖSS puanı için en uygun mesleğin öğretmenlik olması
- 6- Ailesi veya öğretmenlerinin öğretmen olmasını isteme

Öğretmen adaylarından onda biri eğitim fakültesinden mezun olacağı halde öğretmenlik yapmayı düşünmediklerini belirtmişlerdir. Bu oran üzerinde düşünüldüğü zaman önemsenecek bir orandır. Öğretmenlik branşlarından Fransız Dili Eğitimi ve Alman Dili Eğitimi gibi bazı branşlarda atama yok denecek kadar azdır. Atama yapılmayan bir alanda öğretmen adayları doğal olarak KPSS sınavına karşı kaygı hissetmemekte ve öğretmen olmaktan vazgeçmektedirler. Ülkemiz koşullarında atanan öğretmen sayısının, atama bekleyen öğretmen sayısına göre çok düşük olması, öğretmen adaylarını stres, baskı, endişe ve kaygı yaşayan bireyler haline getirmekte; bazı bölümlerde atama yapılmaması ise adayları öğretmenlik mesleğinden başka meslekler bulmaya zorlamaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre kızların KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyleri erkeklerin kaygı düzeylerinden anlamlı derecede yüksektir. Bu bulgu önceden yapılan birçok çalışmayı desteklemektedir.

Alman Dili Eğitimi, Fransız Dili Eğitimi ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde okuyan öğrencilerin KPSS sınavına ilişkin kaygı düzeyleri, diğer bazı bölümlerden anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Alman Dili ve Fransız Dili Eğitiminde okuyan adayların genellikle atamaları gerçekleşmediği için, KPSS sınavına ilişkin kaygı hissetmemektedirler.

Öğretmen adaylarının sahip oldukları kardeş sayısı, ailelerinin ekonomik durumu, kendilerini öğretmenlik mesleğine hazır hissetme, özel ders verme ve dershanede çalışma gibi değişkenler, KPSS sınavına ilişkin kaygı düzeylerini etkilememektedir.

Ölçeğin zaman alt boyutunda normal liseler ve öğretmen liselerinden mezun olan öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri, diğer lise mezunlarından yüksek bulunmuştur.

Mezun olduktan sonra ailelerine ekonomik olarak destekte bulunması gereken öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri, toplam puan ve zaman alt boyutunda diğer adaylara göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Toplam puan bazında KPSS sınavına henüz hiç çalışmamış olan öğrencilerin KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyleri, çalışmaya başlamış olan bütün öğrencilerin kaygı düzeylerinden anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Yine toplam puan bazında bakıldığında, KPSS sınavı konularının %34-66'lık dilimine çalışmış olan öğrencilerin kaygı düzeyleri, konuların %0-33'lük ve %67-100'lük dilimine çalışmış olan öğrencilerden anlamlı derecede yüksektir.

Ölçeğin zaman alt boyutunda mezun olduktan sonra özel okul yada dershanede çalışmayı düşünmeyen öğretmen adaylarının KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyleri, diğer adaylara göre anlamlı derecede yüksektir. Toplam puan ve zaman alt boyutunda mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmayı düşünen öğretmen adaylarının KPSS sınavına yönelik kaygı düzeyleri, öğretmenlik yapmayı düşünmeyen adaylardan anlamlı derecede yüksektir.

Çalışmanın ikinci boyutunda, adayların öğretmenlik mesleğinden beklentileri incelenmiştir. Bu beklentiler sosyal, ekonomik, mesleki ve yasal-yönetmel beklentiler şeklinde dört alt boyutta ele alınmıştır.

Adayların öğretmenlik mesleğinden beklentileri genel anlamda "yüksek" bulunmuştur. Alt boyutlarda ise sırasıyla sosyal beklentiler, ekonomik beklentiler ve mesleki gelişim beklentileri yüksek, yasal yönetmel düzenlemelerle ilgili beklentileri ise orta düzeydedir.

Ancak buna rağmen adaylar öğretmenlik mesleğiyle ilgili sahip oldukları beklentilerin karşılanacağına yüksek düzeyde inanmamaktadırlar. Sadece sosyal beklentilerin karşılanması orta düzeyde umarlarken, ekonomik, mesleki gelişim ve yasal-yönetimsel düzenlemelerle ilgili beklentilerinin karşılanmasını düşük yada daha alt seviyelerde ummaktadırlar.

Genel olarak araştırmanın paralelinde yapılan diğer çalışmalar doğrultusunda ileri sürülen öneriler şu şekilde derlenmiştir.

1- Nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için daha sağlıklı seçme metotlarının geliştirilmesi ve uygulaması gerekmektedir (Koçak, b.t.).

2- Etkili, uzun vadeli ve daha sistematik bir eğitim planlaması yapılarak eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adayları sayısı ile istihdam edilecek öğretmen sayıları arasında bir denge kurulabilir (Eraslan, 2005; Doğan, 2005).

3- Öğretmen adaylarının uzmanlık alanlarını dikkate alan ve bu alanları ölçmeyi hedefleyen, daha kullanılır, daha geçerli ve daha güvenilir bir öğretmen atama sistemini geliştirmek hem öğretmen adaylarının öğretmen atamaları ve mesleğe ilişkin olumlu tutum geliştirmesi açısından hem de eğitim sistemimizin hedefleri açısından önem arz etmektedir (Baştürk, 2007).

4- Ülkemizin duyduğu ihtiyaçların daha iyi giderilebilmesi ve üniversitelerdeki yığılımların önüne geçilebilmesi için daha etkili bir yönlendirme sistemi geliştirilmelidir. Bu sistem sosyal açıdan eleyici yada zorlayıcı olmaktan çok, bireylerin kendilerini keşfederek yeteneklerini geliştirmesine yönelik olmalıdır (Erdoğan, 2002).

Bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak yapılabilecek öneriler ise şu şekildedir:

- Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu KPSS sınavını öğretmen atamaları için yetersiz görmekte. Öğretmen atamalarında farklı bir uygulamaya gidilmesi ve KPSS sınavının yanı sıra öğretmenlik için gerekli olan diğer ölçütlerin de göz ardı edilmemesi önerilmektedir. Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda atama için kullanılabilecek olan ölçütler önem

sırasına göre şunlardır : Alan Sınavı, kişilik özellikleri, diksiyon ve fakülte'deki derslerin not ortalaması.

- Öğretmen adayları için, öğretmenlik mesleği süreci başladığı zaman en çok ihtiyaç duyacakları konulardan biri diksiyondur. Sesini etkili olarak kullanamayan öğretmenler boğaz, gırtlak ve ses telleri ile ilgili problemler yaşamaktadırlar. Bu nedenle öğretmen adaylarına diksiyon eğitimi verilmeli, bütün branşlar için diksiyon dersi açılmalı veya var olan Türk Dili derslerinin içeriğine uygun olacak biçimde diksiyon konusu daha kapsamlı biçimde ele alınmalıdır.
- Öğretmen atamaları için konulacak olan yeni ölçütlerle birlikte bazı adayların diksiyon bozukluğu, kişisel özelliklerindeki problemler gibi bazı istenmeyen nedenlerden dolayı sınavlara girmesine gerek kalmadan elenmesi söz konusu olabilecektir. Bu nedenle, öğretmen olmak isteyen adaylar aslında eğitim fakültelerini bitirdiklerinde değil, yükseköğretime girişte elemeye tabi tutularak eğitim fakültelerine giriş hakkı kazanabilmelidirler. Böylece 4 yıl boyunca öğretmenlik eğitimi alıp ardından “öğretmenlik için uygun bulunmama” gibi ilginç bir tablonun oluşmasına da engel olunabilir. Daha kısa bir ifade ile öğretmen seçimi liseden sonra yapılmalı ve öğretime bulunması gereken özellikler aranmalıdır.
- Öğretmen adaylarının içinde öğretmenlik mesleğini istemediği halde ÖSS puanı gibi birtakım nedenlerden dolayı öğretmenlik okuyan yada mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmayacak olan bireyler bulunmaktadır. Oysa eğitim fakültesini kazanmadığı halde öğretmenlik yapabilecek ancak ÖSS sınavında başarısız olan kişilerin varlığı şüphesizdir. Bu noktada durulması gereken nokta, fakültede öğretmenlik yapmayı istemeden gelen yada mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmayacak olan kişilerin fakülte'deki öğrenci kontenjanlarını, öğretmenlik için daha hevesli ve daha yetenekli öğretmen adaylarıyla doldurmak olacaktır. Eğitim fakülteleri için aday öğretmenler

seçen ÖSS sınav sistemi, maalesef en iyi “öğreten” değil, en iyi “öğrenen” kişilere öncelik tanımaktadır. Oysa öğretmenlik sadece öğrenmek ve öğrendiklerini en iyi şekilde hatırlamak değil; öğretim kabiliyeti, öğretmenlikle ilgili birtakım beceriler, öğretme sevgisi, öğrenci sevgisi, model olma, liderlik gibi bir dizi özelliğe de beraberinde getiren bir meslek alanıdır.

- Öğretmen adayları KPSS sınavına yönelik fakülteden destek beklemektedirler. Çünkü fakültede özellikle son sınıfa gelmiş olan bir öğrencinin bütün programı KPSS sınavına göre şekillenmektedir. Her öğretmenlik branşının kendine ait birtakım alan dersleri bulunduğu için, okulda gördükleri derslerle KPSS sınavının içeriği örtüşmemektedir. Durum böyle olunca, öğretmen adayları fakültedeki dersleri en iyi başarı derecesiyle bitirmek yerine, KPSS sınavına odaklanmakta ve KPSS sınavına yönelik fakültedeki hocalardan destek yada anlayış beklemektedirler. Öneri olarak branş derslerinin içeriğinin her branşın kendine ait olacak şekilde KPSS sınavına dahil edilmesi, KPSS ile fakültelerde okutulan müfredat programların içerik olarak aynı olacak biçimde düzenlenmesi önerilmektedir.
- Öğrencilerin sürekli KPSS sınavına çalışmak zorunda olduklarını veya arkadaşlarının kendilerinden daha fazla KPSS sınavına hazırlanmalarını düşünerek kendilerini baskı altında hissetmeleri, üzerinde düşünülmesi gereken bir noktadır. Öğretmen adayları için sürekli sınava hazırlanma hissi psikolojik olarak bir baskı unsuru iken, arkadaşlarından daha fazla çalışma hissi ayrı bir unsurdur. Bu nedenle KPSS sınavının eğitim fakültesinden mezun olduktan sonra yapılmasına alternatif olarak, birkaç farklı zamanda yapılacak birkaç sınavın sonuçları değerlendirilerek öğretmen atamaları gerçekleştirilebilir. Şu anda yürürlükte olan, ilköğretim ikinci kademedeki ortaöğretime öğrenci seçme sistemine benzer bir uygulama, belki öğretmen adaylarının son sene bu kadar yoğun bir kaygı durumu yaşamalarının önüne geçebilir.

- Öğretmenlik branşlarında atama yapılmayan veya çok az atama yapılan bölümlerden mezun olan adaylar; ya atamaları gerçekleşmeyeceği için öğretmenlikten vazgeçerek değişik alternatif arayışlarına girme, yada atamaları çok az olduğu için çok fazla KPSS sınavı çalışan ve çok kaygı yaşayan bireyler olma eğilimleri göstermektedirler. Bu nedenle eğitim fakültelerinde atama yapılmayan, öğretmenlik ihtiyacı olmayan branşlar kapatılmalı, uzun vadeli bir planlama yapılarak eğitim fakültelerinden öğrenci kontenjanları ile gelecek yıllarda ihtiyaç duyulacak öğretmen ihtiyacı sayısı arasındaki denge, branşlara göre yeniden düzenlenmelidir.
- Çok yoğun KPSS sınav kaygısı yaşayan öğrencilere sınav kaygısı ile başa çıkma teknikleri öğretilmeli, KPSS sınavına yönelik fakültelerde oturumlar düzenlenmelidir.
- Çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden beklentileri yüksek bulunurken, adaylar bu beklentilerinin karşılanacağını düşünmemektedirler. Öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra ekonomik, sosyal ve mesleki olarak beklentileri karşılanmayan öğretmen, zaman geçtikçe yaptığı meslekten zevk almamaya ve sınıfta özveriyle ders anlatmaktan tatmin olmamaya başlayacaktır. Bu nedenle öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinden beklentilerinin neler olduğu belirlenerek, Milli Eğitim Bakanlığı, okul yönetimleri ve öğrenci aileleri arasında işbirliği yapılarak, bir takım adımların atılmasına ihtiyaç vardır. Bununla birlikte öğretmenlerin de içinde buldukları toplumun beklentilerini göz ardı etmemeleri önemlidir.

## KAYNAKÇA

Ada, S. (1990). Türkiye’de öğretmen yetiştirilmenin genel durumu. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (2), 15-19.

Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (20), 283-299. 9 Ocak 2008, [www.e-sosder.com](http://www.e-sosder.com).

Akkaya, Ş. (1999). *Üniversite son sınıftaki öğrencilerin kaygılarını etkileyen etmenler*. 12 Temmuz 2007, <http://www.rehberlikportali.com/Yazi.asp?ID=178>.

Akman, Y. (1992). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin meslek, evlilik ve geleceğe yönelik beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 125-149.

Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (b.t.). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi* (145). 12 Nisan 2008, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/alisinanoglu.htm>

American Psychiatric Association. (2005). *Let’s talk facts about: Anxiety disorders* [Brochure].

Anadolu Sağlık Merkezi. (b.t.). *Sınavdan önce heyecanlanmak başarısızlık getiriyor* [Bröşür].

Anadolu Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi. (b.t.). *Sınav kaygısıyla başa çıkma* [Bröşür].

Angrist, J.D. & Guryan, J. (01 Ocak 2004). *Does teacher testing raise teacher quality? Evidence from state certification requirements*. 13 Şubat 2008, <http://faculty.chicagogsb.edu/jonathan.guryan/research/GuryanAngristDoesTeacherTestingRaiseTeacherQuality.pdf>.

*Anxiety and Phobias*. (b.t.). 12 Aralık 2007, <http://www.rcpsych.ac.uk/pdf/Anxiety.pdf>.

Arslan, M.M. ve Erarslan, L. (b.t.) *Öğretmenlik mesleğine girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi*. 01 Şubat 2008, <http://www.ogretmenlik.com/makale6.htm>.

Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J. & Nolen-Hoeksema, S. (2006). (Y. Alogan, Çev.). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi (Orjinal Çalışma Basım Tarihi 1953).

Başbakanlık Özürlüler İdaresi Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı. (2005). *Kayıt bozuklukları*. 22 Nisan 2008, <http://www.ozida.gov.tr/egitim/egitimseti/kaygi.htm>.

Baştürk, R. (2007). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı'na yönelik tutumları. *Çağdaş Eğitim*, 345, 15-22.

Berliner, D. (2005). The near impossibility of testing for teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 56 (3), 205-213.

Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi. (b.t.). *Sınav kaygısıyla başa çıkma* [Bröşür]. Taş.Y: Yazar.

Burns, D.J. (2004). Anxiety at the time of the final exam: Relationships with expectations and performance. *Journal of Education for Business*, 80 (2), 119-124.



Canbaz, S., Sünter, A.T., Aker, S. ve Pekşen, Y. (2007). Tıp fakültesi son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyi ve etkileyen faktörler. *Genel Tıp Dergisi*, 17 (1), 15-19.

Ceyhan, A.A. (2004). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2004 (I), 91-101.

Childs, R.A., Ross, M. & Jaciw, A.P. (2002). Initial teacher certification testing: Preservice teachers' experiences and perceptions. *Canadian Journal of Education*, 27 (4), 455-475.

Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranışı* (6). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14) , 115-127. 11 Haziran 2007, [www.e-sosder.com](http://www.e-sosder.com).

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 207-237.

Davaslıgil, Ü. (1994). *Anksiyete düzeyi ve aile tutumlarının yaratıcı düşünmeye olan etkileri* (1). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi Basıl Atölyesi.

Doğan, C. (2005). Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Bilig*, (35), 133-149.

Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (b.t.). Erişim: 24 Nisan 2008, <http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/index.asp>.

Eldelekliolu, J. (2006). Üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (3), 728-741.

Ensari, H. ve Deniz, L. (1994). Üniversite gençliğinin iş beklentileri ve part-time çalışma alışkanlıkları. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (4), 59-65.

Eraslan, L. (2005). Kamu Personeli Seçme Sınavı'na hazırlanan öğretmen adaylarının psiko-sosyal durumlarının belirlenmesi. *Öğretmen Dünyası*, 12, 19-21.

Eraslan, L. (2006). Yeni eğitim fakülteleri açma girişimi üzerine bir değerlendirme. *Öğretmen Dünyası*, 3, 24-28.

Erden, M. (1989). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğrencilerinin meslekleri ile ilgili beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 93-107.

Erdoğan, İ. (2002). *Yeni bir binyıla doğru: Türk Eğitim Sistemi* (3). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ergün, M. (2005). İlköğretim okulları öğretmen adaylarının KPSS'deki başarı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (2), 311-326.

Gazioğlu, E.İ. ve İlgar, Ş. (Ed.). (2008). *Öğretmen ve öğretmen adayları için rehberlik* (1). Ankara: Pegem Akademi.

Geçtan, E. (1981). *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*. Maya Matbaacılık Yayıncılık Ltd. Şti. Yayınları Eğitim Dizisi: Ankara.

Genel Türkçe Sözlük, 12 Şubat 2007, [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr).

Goldhaber, D. (2006). Everyone's doing it, but what does teacher testing tell us about teacher effectiveness?. *National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research (CALDER)* (16), 1-34.

Gregor, A. (2005). Examination anxiety: Live with it, control it or make it work for you?. *SAGE Publications*, 26 (617), 617-635.

Güleri, M. (1998). Üniversiteli ve işçi gençliğin gelecek beklentileri ve kötümserlik-iyimserlik düzeyleri. *Kriz Dergisi*, 6 (1), 55-65.

Gürbüzürk, O. ve Genç, S.Z. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5 (7), 47-61.

Gürbüzürk, O. (2005). Öğretmen adaylarının nasıl bir öğretmen olmak istediklerine ilişkin görüşleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (11), 45-64.

Hancock, D.R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on student's achievement and motivation. *The Journal of Educational Research*, 94 (5), 284-289.

Houghton Mifflin. (1998). *Letting go of test anxiety* [Brochure]. Ellis, D: Writer.

Kapıkıran, Ş. (2002). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisi üzerine bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (11), 34-43.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karkın, A.M., Kodak, E. ve Gençel, Ö. (2006). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin mezuniyet öncesi motivasyonları ve kariyer hedefleri üzerine bir çalışma* [Bildiri]. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Kaya, A. (b.t.). Üniversite giriş sınavlarına hazırlanan ve özel dersanelere devam eden öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi 1* (1), 55-72.

Kızılçaoğlu, A. (b.t.). *Necatibey Eğitim Fakültesi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının profili*. 12 Ocak 2008, <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c6s10/makale/c6s10m6.pdf>.

Koçak, K. (b.t.). *İlköğretimde öğretmen yetiştirme ve istihdamı*. 28 Şubat 2008, <http://193.140.216.63/19928KEMAL%20KOÇAK.pdf>

Koç, M., Yavuzer, Y., Demir, Z. ve Dikici, H. (2000). *Üniversite öğrencilerinin psiko-patolojik özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. 12 Eylül 2007, <http://www.geociities.com/ustaonline2000/p104.htm>.

Kondo, D.S. (1996). Strategies for coping with test anxiety. *Overseas Publishers Association, 10*, 203-215.

*Korku / Kaygı*. (b.t.). 11 Ocak 2007, <http://www.6dtr.com/1.php?dosya=PSIKOLOJI/Kaygi>.

Koruklu, N.Ö., Öner, H. ve Oktaylar, H.C. (2006). Sınav kaygısı ile başa çıkma programının sınav kaygısına etkisine yönelik deneysel bir çalışma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 05-11.

Köknel, Ö. (1983). *Kaygıdan mutluluğa kişilik* (4). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

MEB Mevzuat Bankası. (04.03.2006). Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliği. *Resmi Gazete*. 3-5.

MEB Mevzuat Bankası. (18.03.2002). Kamu görevlerine ilk defa atanacaklar için yapılacak sınavlar hakkında genel yönetmelik. *Resmi Gazete*. 2-5.

MEB Mevzuat Bankası. (2000). *Tebliğler Dergisi*, 2513. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarına öğretmen olarak atanacakların atamalarına esas olan alanlar ile mezun oldukları yüksek öğretim programları ve aylık karşılığı okutacakları derslere ilişkin esaslar.

Menon, M.E. (2004). The effect of an educational administration course on the expectations of pre-service teachers. *Journal of Educational Administration*, 42 (1), 98-111.

Morgan, C.T. (2004). *Psikolojiye giriş* (15). (Çevirenler: H. Arıcı ve diğ.). Ankara: Meteksan A.Ş. (Orijinal çalışma basım tarihi 1981).

Nartgün, Ş.S., Değirmenci, S. ve Kabaş, N. (2005). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini seçmelerine yönelik görüşleri. Kıran, H (Ed.). *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi: 28-30 Mayıs 2005-Denizli: Bildiriler*(495-499).

National Association for Mental Health. (2006). *Understanding anxiety* [Brochure]. Cruse, K: Writer.

National Institute of Mental Health. (2001). *Anxiety disorders* [Brochure].

NYU Child Study Center. (n.d.). *The Parent Letter* [Brochure].

Orta Doğu Teknik Üniversitesi. (b.t.). *Sınav kaygısı* [Bröşür]. Canova, S: Yazar.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (b.t.). Erişim: 24 Nisan 2008, <http://www.osym.gov.tr>.

Önder, Ş. (1990). Niçin sınav yapılır. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 115-119.

Öner, N. ve Compte, A.L. (1998). *Süreksiz durumluk / sürekli kaygı envanteri el kitabı* (2). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Öner, N. (1977). *Durumluk ve sürekli kaygı envanterinin Türk toplumundaki geçerliliği*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara.

Özdayı, N. (1995). Atatürk Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin staj öncesi ve staj sonrası endişe düzeylerinin karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 207-220.

Özdayı, N. (2000). Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin mesleki kaygılarının toplam kalite yönetimi açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (12), 233-248.

Özel, A. (2006). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (Aralık), 317-336.

Özguven, İ.E. (2001). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik* (3). Ankara: PDREM Yayınları.

Özoğul, S., Balıklısu, G., Gençdal, A., Altın, H., Belikli, M., Keskin, G. ve diğ. (2005) Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin son sınıfında okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleği ile ilgili mesleki değerlendirmeleri.

Seferoğlu, S.S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi* (149). 12 Nisan 2008, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/149/seferoglu.htm>.

Selçuk Üniversitesi. (b.t.). *Sınav kaygısı* [Bröşür].

*Sınav kaygısı.* (b.t.) 03.Mayıs 2007,  
<http://okulweb.meb.gov.tr/34/27/874162/pdfler/3.pdf>.

State Board for Educator Certification/Texas Education Agency. (2006). *Reducing test anxiety.* [Brochure].

Taşğın,Ö. (2006). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 679-686.

Tutkun, Ö.F. (b.t.). Geçmişten günümüze Türkiye'de ilköğretime öğretmen yetiştirme. *Niğde Üniversitesi* (1), 53-61.

Tümkaya, S., Aybek, B. ve Çelik, M. (2007). KPSS'ye girecek mezun ve son sınıf öğretmen adaylarının umutsuzluk ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (2), 953-974.

Türer, A. (2006). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve sorunlar. *Abece Dergisi* (2).

*Understanding academic anxiety.* (b.t.) 06 Haziran 2007,  
<http://www.clt.cornell.edu/campus/learn/LSC%20Resources/anxiety.pdf>.

Uras, M. ve Kunt, M. (2005). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinden Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılanmasını Umma Düzeyleri* [Bildiri], XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi, 23-30 Eylül 2005, Denizli.

Üniversite öğrencilerinin kaygı listesi. (20 Haziran 2005). *Milliyet*, 10.

Üstüner, M. (2004) Geçmişten günümüze Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7), 1-15.

Varol, Ş. (1990). *Lise son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun.

Washington State Institute for Public Policy. (1999). *Teacher preparation and development* [Brochure].

Woullar, R. & Coats, L.T. (2004). The community college role in preparing future teachers: The impact of a mentoring program for preservice teachers. *Community College Journal of Research and Practise* (28), 609-624.

Yavuzer, H., Demir, İ., Meşeci, F. ve Sertelin, Ç. (2005). Günümüz gençliğinin gelecek beklentileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 2 (2), 93-103.

Yıldız, K. ve Buyrukcu, F. (2005). Aday öğretmenlerin mesleki beklentilerine ilişkin görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (Ekim), 1-12.



## **EKLER**

## EK-1

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1- Yaşınız: .....

2-Cinsiyetiniz:  K  E

3-Anabilim Dalınız: .....

4-AGNO'nuz: .....

5- Ailenizin ekonomik durumunu nasıl ifade edersiniz?

Çok iyi  İyi  Orta  Kötü  Çok Kötü

6- Kaç kardeşiniz?

Tek Çocuk  2 kardeş

3 kardeş  4 ve üstü

7- Ne tür liseden mezun oldunuz?

Anadolu Lisesi  Fen Lisesi

(Anadolu)Öğretmen Lisesi  Düz lise

Meslek/Ticaret/Teknik Lise  Süper Lise

İmam Hatip Lisesi  Diğer:.....

8-Ailenizde/yakın akrabalarınızda öğretmen olan var mı?

Evet  Hayır

9- Mezun olduktan sonra ailenize ekonomik destekte bulunmanız gerekiyor mu?

Evet  Hayır

10-(sadece **bir seçenek** işaretleyiniz) Hangi bölgede öğretmenlik yapmayı isterdiniz?

Marmara Bölgesi  İç Anadolu Bölgesi

Doğu Anadolu Bölgesi  Akdeniz Bölgesi

Karadeniz Bölgesi  Ege Bölgesi

Güney Doğu Anadolu Bölgesi

11- Ne tür bir yerleşim biriminde öğretmenlik yapmayı tercih ederdiniz?

Büyükşehir-Şehir  İlçe-Kasaba  Köy

12-KPSS kursuna gidiyor musunuz?

Evet  Hayır

13-Fakülteden KPSS sınavına yönelik yeterli desteği aldığınızı düşünüyor musunuz?  
 Evet  Hayır  Bazı Derslerde

14- Sürekli KPSS'ye çalışmak zorunda olduğunuzu düşünerek kendinizi baskı altında hissediyor musunuz?

- Evet çok sık hissediyorum  
 Bazen hissediyorum  
 Hayır baskı altında hissetmiyorum

15- Kaç aydır KPSS çalışıyorsunuz? .....

16- KPSS konularının yaklaşık ne kadarına çalıştınız?

- %0-33  % 34-66  %67-100

17- Yüksek Lisans yapmayı düşünüyor musunuz?  Evet  Hayır

18- Diğer arkadaşlarınızın KPSS'ye sizden daha çok çalıştıklarını duyarak/düşünerek kendinizi baskı altında hissediyor musunuz?

- Evet, çok sık  Nadiren  Hayır hissetmiyorum

19- Mezun olduktan sonra dershanede veya özel okulda çalışmayı düşünüyor musunuz?

- Evet  Hayır

20- Öğretmenlik yapmak için kendinizi hazır hissediyor musunuz?

- Evet  Hayır

21- Öğretmen atamaları için KPSS'yi ne düzeyde yeterli buluyorsunuz?

- Oldukça yeterli  Kısmen Yeterli  
 Yetersiz  Oldukça Yetersiz

22- Aşağıdaki maddelerden öğretmen atamaları için ölçüt olabilecek ilk 3 maddeyi önem sırasına göre sıralayınız. (harf olarak)

1-.....

2-.....

3-.....

- a- AGNO b- Alan sınavı c- KPSS  
d- Diksiyon e- Kişilik özellikleri  
g- Diğer (belirtiniz) .....

23- (Aşağıdaki maddelerden) Öğretmenlik mesleğini tercih etmenizde en önemli 3 etken sırasıyla hangileri olmuştur?

1-.....

2-.....

3-.....

a-Öğretmenlik istemediğim halde ÖSS puanım için en uygun meslek öğretmenlikti

b- Ailem/Öğretmenlerim öğretmen olmamı istedikleri için seçtim

c- Küçüklüğümden beri idealim öğretmen olmaktı

d- Sosyal ve ekonomik yönden güvenceli bir meslek olduğu için

e- Öğrencilerle zaman geçirmekten hoşlandığım için

f- diğer (belirtiniz).....

24- Mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmak istiyor musunuz?

Evet Hayır

25- Özel ders veriyor musunuz?

Evet Hayır

26- Dershanede çalışıyor musunuz?

Evet Hayır

**EK-2****ÖĞRETMENLİK MERKEZİ SINAVI KAYGI ÖLÇEĞİ -I****(Denemelik 45 Maddelik Ölçek Formu-Uzman Görüşü)**

<p>Aşağıda Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin KPSS sınavıyla ilgili kaygılarını ölçmek amacıyla ölçek maddeleri bulunmaktadır. Maddeleri inceleyerek ölçeğin amacına uygun olup olmadıklarını belirtiniz. Teşekkürler. İsmail Özseri</p>			
Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği	Uygun	Uygun Değil	Düşünceler
1- Formasyon derslerinde kendimi yeterli hissediyorum.			
2-Alanımda Öğretmenlik için fazla kadro açılmayacağından endişeleniyorum.			
3-KPSS konularını sınavdan önce yetiştiremeyeceğimden korkuyorum.			
4- Kendi öğrencilerime ders vereceğimi hayal etmek bana zevk veriyor.			
5-KPSS'den sonra yapılacak olan Alan sınavı beni endişelendiriyor.			
6- KPSS sınav zamanının yaklaştığını düşündükçe panik oluyorum.			
7-Öğretmen olarak atandıktan sonra öğrencilerle baş edemeyeceğimi düşünüyorum.			
8- KPSS konularının çok fazla olduğunu düşünüyorum.			
9- Öğretmenlikle ilgili TV’de haber çıkınca tedirgin oluyorum.			
10- Bir an önce öğretmen olmak istiyorum.			
11-Uygulama derslerinde öğretmenlik mesleği için hazır olmadığımı düşünüyorum.			
12- Öğretmen olduktan sonra eğitim alanının dışında ek-iş yapmayı düşünüyorum.			
13- Fakülteadaki derslere girmeyip KPSS çalışmak istiyorum.			

14- KPSS ile ilgili olarak fakültenen yeterli desteği aldığımı düşünüyorum.			
15- Formasyon derslerimiz Öğretmenlikte kullanabileceğimiz şekilde uygulamalı olarak veriliyor.			
16- Formasyon derslerinin sınavları ezbere dayalı yapılıyor.			
17- Fakülteedeki derslerimiz öğrenci sunumları üzerinden işlendiği zaman çok verimli olmuyor.			
18- Fakülteedeki derslerimizden bazıları KPSS’de sorulmayacağı için önemsemiyorum.			
19- “KPSS” kulağıma geldikçe endişeleniyorum.			
20- KPSS'yi kazanamamaktan korkuyorum.			
21- KPSS için kursa gitmeyi düşünüyorum.			
22- Öğretmen atamaları için KPSS'nin yanlış bir uygulama olduğunu düşünüyorum.			
23- Bu sene her şeyden öncelikli programım KPSS'ye çalışmaktır.			
24- Öğretmen olarak atanamazsam çevremdekilerin beni aşağılamasından korkuyorum.			
25- Atamam yapılsa bile yeterli bir öğretmen olamayacağımı düşünmek beni tedirgin ediyor.			
26- Kendimi KPSS'ye hazır hissediyorum.			
27- KPSS ile ilgili hiçbir kaygı hissetmiyorum.			
28- KPSS sorularını verilen sınav süresi içinde yetiştiremeyeceğimden endişeleniyorum.			
29- Boş zamanlarımda sınava çalışmadığım için rahatsızlık duyuyorum.			
30- Geçmem gereken diğer sınavlarla birlikte aynı zamanda KPSS'ye çalışmak sıkıntı veriyor.			
31- Öğretmen seçiminde daha farklı ölçütlerin de kullanılması gerektiğine inanıyorum.			

32- KPSS'nin yapılması gereken bir sınav olduğunu düşünüyorum.			
33- Fakültedeki bütün sınavlardan sonra KPSS'yi hatırlıyorum.			
34- KPSS'yi çok rahat bir şekilde kazanacağıma inanıyorum.			
35- KPSS'ye ilişkin kaygım Alan sınavıyla birlikte daha da arttı.			
36- Alan sınavının içeriğini bilmediğim için çok korkuyorum.			
37- Okullarda staj yapmak yerine KPSS çalışmayı tercih ederim.			
38- Lisans AGNO'sunun öğretmenlik atamasında etkili olması gerektiğini düşünüyorum.			
39- KPSS'yi kazanamazsam bir senemin boş geçeceğini düşünmek beni tedirgin ediyor.			
40- Fakültede son sene verilen ödevler KPSS çalışmama engel oluyor.			
41- Son sene ders programlarının KPSS çalışabileceğimiz şekilde düzenlenmesini istiyorum.			
42- Çalıştığım kaynağın KPSS'yi kazanmak için yetersiz olduğunu düşündüğüm zaman tedirgin oluyorum.			
43- Sürekli KPSS'ye çalışmak zorunda olduğumu düşündükçe kendimi baskı altında hissediyorum.			
44- Öğretmen olarak atanamazsam dersnede çalışmayı düşünüyorum.			
45- Öğretmen olarak atanamazsam özel bir okulda çalışmayı düşünüyorum.			

**EK-3****ÖĞRETMENLİK MERKEZİ SINAVI KAYGI ÖLÇEĞİ-II****(Denemelik 29 Maddelik Ölçek Formu-Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları)**

Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1-Öğretmenlik Sınavı konularının çok fazla olduğunu düşününce tedirgin oluyorum.					
2-Bu sene her şeyden öncelikli programım Öğretmenlik Sınavına çalışmaktır.					
3-Öğretmenlik Sınavından sonra yapılacak olan Alan sınavından dolayı endişeleniyorum.					
4-Öğretmenlik Sınavının tarihinin yaklaştığını düşündükçe telaşlanıyorum.					
5-Çalıştığım kaynağın Öğretmenlik Sınavını kazanmak için yetersiz olduğunu düşündüğüm zaman tedirgin oluyorum.					
6-Fakülte'deki derslere girmeyip Öğretmenlik Sınavına çalışmak istiyorum.					
7-Fakülte'deki derslerimizden bazıları Öğretmenlik Sınavında sorulmayacağı için önemsemiyorum.					
8-Mezun olup Öğretmenlik Sınavına giren öğrencilerin yorumlarını duyduğum zaman tedirgin oluyorum.					
9-Öğretmenlik Sınavını kazanamamaktan kaygılanıyorum.					
10- Öğretmenlik Sınavının konularını sınavdan önce yetiştiremeyeceğimden endişeleniyorum.					
11-Fakültede ödev verildiği zaman Öğretmenlik Sınavına çalışmak için zaman azaldığını düşünerek tedirgin oluyorum					
12-Öğretmenlik Sınavı ile ilgili hiçbir kaygı hissetmiyorum.					
13-Öğretmenlik Sınavının sorularını verilen sınav süresi içinde yetiştiremeyeceğimden endişeleniyorum.					
14-Boş zamanlarımda Öğretmenlik sınavına çalışmadığım için rahatsızlık duyuyorum.					
15-Geçmem gereken diğer sınavlarla birlikte Öğretmenlik Sınavını düşündükçe kaygılanıyorum.					
16-Kendimi Öğretmenlik Sınavına hazır hissediyorum.					
17-Öğretmenlik Sınavına ilişkin kaygım "Alan sınavıyla" birlikte daha da arttı.					
18-Öğretmenlik Sınavını çok rahat bir şekilde kazanacağıma inanıyorum.					
19-Öğretmenlik Sınavını kazanamazsam bir senemin boş geçeceğini düşününce tedirgin oluyorum.					
20-Alan sınavının içeriğini bilmediğim için kaygılanıyorum.					
21-Sürekli Öğretmenlik Sınavına çalışmak zorunda olduğumu düşündükçe kendimi baskı altında hissediyorum.					
22-Kendi alanımdaki öğretmen atamaları için fazla kadro açılmayacağından endişeleniyorum.					
23-Uygulama derslerinde öğretmenlik mesleği için hazır olmadığımı düşünüyorum.					
24-Öğretmen olarak atanamazsam çevremdekiler tarafından aşağılanmaktan endişeleniyorum.					
25-Öğretmenlikle ilgili TV'de haber çıkınca tedirgin oluyorum.					
26-Formasyon derslerinde kendimi yeterli hissediyorum.					
27-Atamam yapılsa bile yeterli bir öğretmen olamayacağımı düşünerek tedirgin oluyorum.					
28- Öğretmen olarak atandıktan sonra öğrencilerle baş edemeyeceğimi düşünüyorum.					
29- Formasyon derslerimiz öğretmenlikte kullanabileceğimiz şekilde uygulamalı olarak veriliyor.					



**EK-4****ÖĞRETMENLİK MERKEZİ SINAVI KAYGI ÖLÇEĞİ  
(15 Maddelik Ölçek Formu-Son Şekli)**

Aşağıda öğretmen atamalarına yönelik yapılan öğretmenlik merkezi sınavına (KPSS) ilişkin maddeler bulunmaktadır. Maddeleri okuyunuz ve size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.  
Araş. Gör. İsmail Özseri

Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1- Fakülte'deki derslere girmeyip Öğretmenlik Sınavına çalışmak istiyorum.					
2- Boş zamanlarımda Öğretmenlik sınavına çalışmadığım için rahatsızlık duyuyorum.					
3- Öğretmenlik Sınavının sorularını verilen sınav süresi içinde yetiştiremeyeceğimden endişeleniyorum.					
4- Fakülte'deki derslerimizden bazıları Öğretmenlik Sınavında sorulmayacağı için önemsemiyorum.					
5- Öğretmenlik Sınavını çok rahat bir şekilde kazanacağıma inanıyorum.					
6- Öğretmenlik Sınavını kazanamamaktan kaygılanıyorum.					
7- Mezun olup Öğretmenlik Sınavına giren öğrencilerin yorumlarını duyduğum zaman tedirgin oluyorum.					
8- Öğretmenlik Sınavını kazanamazsam bir senemin boş geçeceğini düşününce tedirgin oluyorum.					
9- Kendi alanımdaki öğretmen atamaları için fazla kadro açılmayacağından endişeleniyorum.					
10- Bu sene her şeyden öncelikli programım Öğretmenlik Sınavına çalışmaktır.					
11- Öğretmenlik Sınavının konularını sınavdan önce yetiştiremeyeceğimden endişeleniyorum.					
12- Kendimi Öğretmenlik Sınavına hazır hissediyorum.					
13- Fakülte'de ödev verildiği zaman Öğretmenlik Sınavına çalışmak için zaman azaldığını düşünerek tedirgin oluyorum					
14- Öğretmenlik Sınavı konularının çok fazla olduğunu düşününce tedirgin oluyorum.					
15- Çalıştığım kaynağın Öğretmenlik Sınavını kazanmak için yetersiz olduğunu düşündüğüm zaman tedirgin oluyorum.					

## EK-5

### ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ BEKLENTİ ANKETİ

Aşağıda öğretmenlik mesleğine ilişkin maddeler bulunmaktadır. İlk formda yer alan maddeler öğretmenlik mesleğinden “**Beklentilerinizi**”, sonraki formda yer alan maddeler ise “**Bu beklentilerinizin gerçekleşmesini ne kadar umduğunuzu**” ifade etmektedir. Her bir madde için size en uygun olan **seçeneği** işaretleyiniz.

I. FORM	Beklentiniz			
	Çok	Orta	Az	Hiç
1.Toplumda saygı duyulan bir birey olmalıyım				
2.Görüş ve düşünceleri önemsenen bir birey olmalıyım				
3.Çevremde akıl danışılan bir birey olmalıyım				
4.Sorumluluk gerektiren bir iş olduğunda tercih edilen bir birey olmalıyım				
5.Güven duyulan bir birey olmalıyım				
6.Çevredeki insanların sevdiği bir birey olmalıyım				
7.İnsanların ilişki kurmak istediği bir birey olmalıyım				
8.Nitelikli bir arkadaş çevresine sahip olmalıyım				
9.Kitap ve dergiler öğretmenlere maliyetine satılmalı				
10.Öğretmenler belirli aralıklarla yeterlik sınavına alınmalı				
11.Yetersiz olan öğretmenin işine son verilmeli				
12.Mesleğe ilk girişte sınavsız atama yapılmalı				
13.Mesleğe girişte KPSS sonuçları dikkate alınmalı				
14.Okulda çalışanlar arasında dostça ilişkiler gelişmesini sağlayacak bir ortam olmalı				
15.Öğretmenlere kıyafet serbestisi olmalı				
16.Öğretmene daha fazla özgürlük veren esnek bir ders programı olmalı				
17.Mesleğim ile gurur duymalıyım				
18.Toplumun önemli bir üyesi olduğumu duyumsamalıyım				
19.Yaptığım işten zevk almalıyım				
20.Öğretmenlik herkesin kolaylıkla yapabileceği bir iş olmamalı				
21.İş arkadaşlarımla olumlu,içten ilişkilerim olmalı				
22.İş arkadaşlarımla entelektüel anlamda düşünce alışverişim olmalı				
23.Başarılarım iş ve sosyal çevrem tarafından takdir edilmeli				
24.Gelirim iyi bir yaşam için yeterli olmalı				
25.Ev, eşya, araba gibi ihtiyaçlarımı ilk beş yıl içinde karşılayabilmeliyim				

26.Ucuz yemek, yatak gibi hizmetler sunan mesleğe özgü yerler olmalı				
27.Ucuz ve kaliteli tatil olanakları sunan mesleğe özgü yerler olmalı				
28.Kazancımla temel gereksinimlerimi rahatlıkla karşılayabilmeliyim				
29.Çocuklarımla gereksinim ve eğitim giderlerini rahatlıkla karşılayabilmeliyim				
30.Bilgi,görgü ve deneyimimi artırmak amacıyla yurt dışı seyahatlere gidebilmeliyim				
31.Sendikal hak ve özgürlüklerim olmalı				
32.Siyasal partilerde aktif görev yoluyla toplumu yönetmede söz sahibi olmalıyım				
33.Okul müdürü okulun öğretmenleri tarafından seçilmeli				
34.Okulun eğitim öğretime ilişkin kararlarında öğretmenler etkili olmalı				
35.İl Millî Eğitim Müdürlüklerinde öğretmene psikolojik destek hizmetleri verecek uzmanlar bulunmalı				
36.Öğretmen çocuklarına öğretmen yetiştiren kurumlara girişte kontenjan tanınmalı				
37.İşim bana yükselme olanakları sağlamalı				
38.Bakanlık, lisans üstü eğitimi teşvik için öğretmenlere atama kolaylığı sağlamalı				
39.Bakanlık, mesleksi yayınlarla ucuz ve çabuk ulaşmamı kolaylaştırmalı				
40.Yetenek ve becerilerimi geliştirebilmem için kurs ve seminer olanakları sunulmalı				
41.Öğretmenlere araştırma yapma olanakları sunulmalı				
42.Gelişmiş ders araçları sağlanmalı				
43.Okullarda öğretmenin çalışmasını kolaylaştıracak kişiye özel odalar düzenlenmeli				
44.Öğretmenlerin meslekten atılmasını zorlaştıracak yasal düzenlemeler olmalı				
45.Toplu taşıma araçları öğretmenlere ücretsiz olmalı				
46.Sadece öğretmenlere hizmet veren hastaneler olmalı				
47.Okullarda moral geceleri,şenlikler düzenlenmeli				
48.Çocuklarıma eğitimlerinde burs, yurt gibi kolaylıklar sağlanmalı				
49.Olanakları yetersiz bölgelerde çalışan öğretmenlere daha fazla maaş ödenmeli				
50.Sosyo-kültürel etkinliklerde öğretmene özel indirimler yapılmalı				
51.Kentlerde öğretmene lojman verilmeli				
52.Başarılı öğretmenlere daha yüksek maaş ödenmeli				

II. FORM	Beklentinizin Karşılanmasını Ne Ölçüde Umuyorsunuz?			
	Çok	Orta	Az	Hiç
1.Toplumda saygı duyulan bir birey olmalıyım				
2.Görüş ve düşünceleri önemsenen bir birey olmalıyım				
3.Çevremde akıl danışılan bir birey olmalıyım				
4.Sorumluluk gerektiren bir iş olduğunda tercih edilen bir birey olmalıyım				
5.Güven duyulan bir birey olmalıyım				
6.Çevredeki insanların sevdiği bir birey olmalıyım				
7.İnsanların ilişki kurmak istediği bir birey olmalıyım				
8.Nitelikli bir arkadaş çevresine sahip olmalıyım				
9.Kitap ve dergiler öğretmenlere maliyetine satılmalı				
10.Öğretmenler belirli aralıklarla yeterlik sınavına alınmalı				
11.Yetersiz olan öğretmenin işine son verilmeli				
12.Mesleğe ilk girişte sınavsız atama yapılmalı				
13.Mesleğe girişte KPSS sonuçları dikkate alınmalı				
14.Okulda çalışanlar arasında dostça ilişkiler gelişmesini sağlayacak bir ortam olmalı				
15.Öğretmenlere kıyafet serbestisi olmalı				
16.Öğretmene daha fazla özgürlük veren esnek bir ders programı olmalı				
17.Mesleğim ile gurur duymalıyım				
18.Toplumun önemli bir üyesi olduğumu duyumsamalıyım				
19.Yaptığım işten zevk almalıyım				
20.Öğretmenlik herkesin kolaylıkla yapabileceği bir iş olmamalı				
21.İş arkadaşlarımla olumlu,içten ilişkilerim olmalı				
22.İş arkadaşlarımla entelektüel anlamda düşünce alışverişim olmalı				
23.Başarılarım iş ve sosyal çevrem tarafından takdir edilmeli				
24.Gelirim iyi bir yaşam için yeterli olmalı				
25.Ev, eşya, araba gibi ihtiyaçlarımı ilk beş yıl içinde karşılayabilmeliyim				

26.Ucuz yemek, yatak gibi hizmetler sunan mesleğe özgü yerler olmalı				
27.Ucuz ve kaliteli tatil olanakları sunan mesleğe özgü yerler olmalı				
28.Kazancımınla temel gereksinimlerimi rahatlıkla karşılayabilmeliyim				
29.Çocuklarımla gereksinim ve eğitim giderlerimi rahatlıkla karşılayabilmeliyim				
30.Bilgi,görgü ve deneyimimi artırmak amacıyla yurt dışı seyahatlere gidebilmeliyim				
31.Sendikal hak ve özgürlüklerim olmalı				
32.Siyasal partilerde aktif görev yoluyla toplumu yönetmede söz sahibi olmalıyım				
33.Okul müdürü okulun öğretmenleri tarafından seçilmeli				
34.Okulun eğitim öğretime ilişkin kararlarında öğretmenler etkili olmalı				
35.İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde öğretmene psikolojik destek hizmetleri verecek uzmanlar bulunmalı				
36.Öğretmen çocuklarına öğretmen yetiştiren kurumlara girişte kontenjan tanınmalı				
37.İşim bana yükselme olanakları sağlamalı				
38.Bakanlık, lisans üstü eğitimi teşvik için öğretmenlere atama kolaylığı sağlamalı				
39.Bakanlık, mesleki yayınlara ucuz ve çabuk ulaşmamı kolaylaştırmalı				
40.Yetenek ve becerilerimi geliştirebilmem için kurs ve seminer olanakları sunulmalı				
41.Öğretmenlere araştırma yapma olanakları sunulmalı				
42.Gelişmiş ders araçları sağlanmalı				
43.Okullarda öğretmenin çalışmasını kolaylaştıracak kişiye özel odalar düzenlenmeli				
44.Öğretmenlerin meslekte atılmasını zorlaştıracak yasal düzenlemeler olmalı				
45.Toplu taşıma araçları öğretmenlere ücretsiz olmalı				
46.Sadece öğretmenlere hizmet veren hastaneler olmalı				
47.Okullarda moral geceleri,şenlikler düzenlenmeli				
48.Çocuklarıma eğitimlerinde burs, yurt gibi kolaylıklar sağlanmalı				
49.Olanakları yetersiz bölgelerde çalışan öğretmenlere daha fazla maaş ödenmeli				
50.Sosyo-kültürel etkinliklerde öğretmene özel indirimler yapılmalı				
51.Kentlerde öğretmene lojman verilmeli				
52.Başarılı öğretmenlere daha yüksek maaş ödenmeli				