

PEDAGOJİK FORMASYON ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMEN KİMLİĞİ VE MESLEKİ KAYGI DURUMLARININ İNCELENMESİ

Çelebi ULUYOL*

Sami ŞAHİN**

ÖZ

Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarından bir tanesi farklı paydaşlardan gelen tüm eleştirilere rağmen pedagojik formasyon eğitimi sertifika programıdır. Ülkemizde bu sertifika programı farklı üniversitelerde açılan eğitim hizmetleri ile birlikte tüm hızıyla devam etmektedir. Bu araştırmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının öğretmen kimliği ve mesleki kaygı durumlarını incelemektir. Farklı bölümlerden 360 lisans öğrencisi ve mezunundan meslek öncesi öğretmen kimliği ve öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği kullanılarak araştırma verileri toplanmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlik kimliğini oluşturan alt bileşenler ile mesleki kaygı çeşitleri arasındaki ilişkileri ortaya koymaktadır. Ayrıca cinsiyet ve yaşın da öğretmenlik kimliği ve mesleki kaygı üzerindeki etkisi sunulmaktadır. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasının konuşulduğu bu günlerde, araştırma verilerinin dikkate alınmasının öğretmen eğitiminde önem arz edeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik formasyon, öğretmen kimliği, mesleki kaygı

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ankara, celebi@gazi.edu.tr

** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ankara, sami@gazi.edu.tr

INVESTIGATION OF PEDAGOGICAL FORMATION STUDENTS' TEACHING IDENTITY AND PROFESSIONAL LOSS CONDITIONS

ABSTRACT

Despite all the criticism from various stakeholders, one of the teacher training program in Turkey is the pedagogical training certificate program. This certificate program in Turkey always continues with the education services offered at different universities. The aim of this study is to investigate the teacher identity and occupational anxiety status of teacher candidates participating in pedagogical formation education certificate program. Research data were collected from 360 undergraduate students and graduates from different departments by using pre-service teacher identity and occupational anxiety scale. The research findings reveal the relationships between the subcomponents of the teaching identity and the types of occupational anxiety. In addition, the effect of gender and age on teaching identity and occupational anxiety is presented. It is thought that taking account of the research findings into consideration will be important in teacher education.

Keywords: Pedagogical formation, teacher identity, occupational anxiety

GİRİŞ

Bir Japon atasözünde iyi yetişmiş insanların öğretmen olarak seçen toplumların en güçlü toplumlar olduğu vurgulanmaktadır (Erdem, 2011). Her ne kadar toplumların büyük çoğunluğu en nitelikli, en zeki veya en yüksek akademik başarı puanına sahip bireyleri öğretmen olarak seçmese de, öğretmenin eğitim sistemi içerisindeki önemini farkındadırlar. Bu bilinçle ülkeler, daha nitelikli öğretmen yetiştirebilmek adına kendilerine ait farklı öğretmen yetiştirme program ve politikalarını uygulamaktadırlar.

Türkiye’de ilköğretim, ortaöğretim ve lise düzeyinde 61.203 eğitim kurumunda 651.828 derslik bulunmaktadır (MEB, 2018). Raporda yer alan verilere göre 17 milyonun üzerinde öğrenci eğitim görürken, toplamda 1 milyona yakın öğretmen çalışmaktadır. 1998 yılından bu tarafa Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından çeşitli projeler yürütülerek okullar ve derslikler donanımsal olarak da güçlendirilmektedir. Dünya Bankası ve Avrupa Birliği tarafından desteklenen ve Temel Eğitim Projesi adı verilen projelerle, okullara 1 milyar doların üzerinde harcama ve yatırım yapılmıştır. Okullara yazıcılar, diz üstü bilgisayarlar, projeksiyon cihazları, etkileşimli tahtalar ve tablet bilgisayarlar dağıtılmış ve okulların İnternet altyapısı daha da güçlendiril-

miştir. Bu kapsamda öğretmenlerin de çağın ihtiyaç duyduğu becerilere sahip olması ve mesleki gelişimleri açısından birçok farklı hizmetiçi eğitimden yararlanmaları sağlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim sistemini iyileştirmek adına attığı birçok adım düşünüldüğünde, göz ardı edilen en önemli hususlardan birisi öğretmen yetiştirme sürecidir. Öğretmen atamaları eğitim fakültesi mezunlarından veya çoğunluğunu fen-edebiyat fakültesi mezunlarının oluşturduğu formasyon sertifikasına sahip kişiler arasından sınavla seçilerek yapılmaktadır. Dolayısıyla öğretmen olma düşüncesiyle fakülte eğitimine başlamayan, ancak sonraki süreçte formasyon sertifikasına sahip olarak öğretmen atamasına hak kazanan bireylerin öğretmenlik kimlik ve kaygılarını belirlemek oldukça önemlidir. Bu araştırmanın temel amacı, formasyon eğitimi sertifika programlarına devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarını belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine değinilecektir.

Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Türkiye'de öğretmen yetiştirme Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu'nun (YÖK) işbirliği ile yürütülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi, ilkokul (4 yıl), ortaokul (4 yıl) ve lisedeki (4 yıl) toplam 12 yıllık zorunlu eğitim ve öğretimden sorumludur. 12 yıllık eğitim neticesinde öğrenciler merkezi yapılan bir sınavla aldıkları puana göre üniversite eğitimine devam edebilirler. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ise, tüm üniversitelerin bağlı olduğu, yükseköğretimle ilgili eğitim ve öğretim işlerini düzenleyen, kontrol altında tutan ve denetleyen bir üst kurum olarak görev yapmaktadır.

Öğretmen yetiştirmede birinci sorumluluk YÖK'e bağlı üniversiteler bünyesinde açılmış olan eğitim fakültelerindedir. Eğitim fakülteleri bünyesinde alan ve pedagoji eğitimi birlikte verilmektedir. Bu bölümler arasında okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, fizik öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve yabancı dil öğretmenliği gibi bölümler yer almaktadır. Alan eğitimi veren bu programların yanında eğitim bilimleri bölümü de bulunmaktadır. Her bir bölümde kendi disiplinine özgü ders içerikleri genelde 4 yıllık bir eğitimle verilerek, ilgili alan öğretmenliğini yapacak aday öğretmenler yetiştirilmektedir. Bu adaylar merkezi bir sınava girerek Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen kontenjan doğrultusunda okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmak üzere istihdam edilmektedir.

Öğretmen yetiştirme sistemindeki ikinci yöntem ise, pedagoji ve alan eğitimi veren eğitim fakülteleri dışında, çoğunlukla alan eğitimi almış (fakat hiç pedagoji eğitimi almamış) olan çoğunlukla Fen ve Edebiyat fakülteleri öğrencilerine öğretmenlik becerilerini kazandırmaya yönelik olarak düzenlenen pedagojik formasyon eğitim programıdır. Bu program kapsamında eğitim fakültesi dışındaki lisans öğrencilerine pedagoji ile ilgili dersler eğitim fakültesi öğretim elemanları tarafından verilmektedir. Bu dersler YÖK tarafından belirlenen 10 ders ve 25 krediden oluşmaktadır. Öğrenci formasyon programına kayıt yaptırırken belli bir ücret ödemektedir. Bu programı başarı ile bitiren bir öğrenci, eğitim fakültesi mezununun sahip olduğu öğretmenlik formasyonuna sahip olmaktadır. Bir başka deyişle, tıpkı eğitim fakültesi mezunu gibi öğretmen ataması için yapılan merkezi sınava girecek ön koşulu sağlar hale gelmektedir.

Uygulanan bu iki farklı sistem zaman içerisinde eğitim ortamında çok önemli bir yeri olan öğretmenin niteliği ve sahip olduğu becerilerle ilgili problemlerin doğmasına neden olmuştur. Birçok farklı araştırmada pedagojik formasyon eğitim programının sorunlu olduğu vurgulanarak bunun sebepleri derinlemesine incelenmiştir. (Bakaç ve Özen, 2017; Doğanay ve arkadaşları, 2015; Topsakal, 2015; Tuncer ve Dikmen, 2017; Ulubey ve Yıldırım, 2017). Özellikle eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanları araştırmalarında çeşitli sorun ve görüşleri dile getirerek tartışmışlardır (Durmuşçelebi, Yıldız ve Saygı, 2017; Ersan, 2017; Köse, 2017; Köse ve Atalmış, 2017). Alanyazında bu uygulamayla ilgili en dikkat çekici eleştirilerden birisi, programın öğretmen yetiştirmede alan eğitiminin yerini alamayacağı, bir an önce yürürlükten kaldırılması ve eğitim fakültelerinin niteliğini bozduğu, hatta “okulun ticarethane, öğrencinin müşteri” algısına dönüştüğü şeklindedir.

Formasyon eğitim programı eğitim fakültesi dışında kalan alan eğitimi almış öğrencilerin alanlarını nasıl öğreteceklerine dair verilen pedagojiyi kapsamaktadır. Alanyazında bu programa ilişkin yukarıda bahsedilen birçok eleştiriye rağmen dünyada da benzer uygulamaların olduğu görülmektedir. Türkiye’de de tüm tartışmalara rağmen formasyon eğitim programı tüm hızıyla devam etmektedir. Eğitim fakültelerinin ortalama 4 yıl içerisinde yetiştirmeye çalıştığı öğretmen adayları, bu programla 14 hafta gibi bir sürede yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Üstelik bünyesinde eğitim fakültesi ve yeterli öğretim üyesi olan tüm üniversitelere bu programı açma hakkı tanınmıştır. Dolayısıyla her yıl çok ciddi sayıda öğrenci üniversiteler bünyesinde açılan formasyon eğitim sertifika programına katılmakta ve öğretmen olabilme hakkı kazanmaktadır. Sonuç olarak öğretmen atamalarında formasyon eğitimi sertifika programı sahibi öğretmen adayları çok ciddi bir yer tutmaktadır.

Öğretmen Kimliği: Genelde “mesleki kimlik” özelde ise “öğretmen kimliği” bir bireyin kendisini öğretmenlik mesleğinde nasıl gördüğü ve nasıl bir öğretmen olmak istediği ile ilgilidir (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004). Akranları ve akranlarından daha tecrübeli öğretmenlerle olan iletişimin öğretmen kimliğinin oluşumunda önemine vurgu yapılmaktadır (Dede ve Akkoç, 2016). Kimlik bu iletişim ve etkileşim ile değişmekte ve şekillenmektedir. Öğretmen adaylarının üniversite eğitimi boyunca yaşadıkları tecrübe ve deneyimler, öğretmenlik kimliğine yönelik gelişimlerinde önemli rol oynamaktadır (Thomas ve Beauchamp, 2011). Öğretmenlik kimliğinin olumlu ya da olumsuz gelişimi adayın davranışlarına yansımaktadır. Miller (2009) bilgi, düşünce, inanç ve deneyimi; Borg (2009) ise öğretmen adaylarının bilgi, düşünce ve inançlarını öğretmen kimliğini oluşturan birer parça olarak tanımlamaktadırlar. Taner ve Karaman (2014) ise öğretmen kimliğinin oluşumunda motivasyon, bilgi, bilişsel beceri ve kültürün de etkisini vurgulamaktadır.

Kimlik kazanımı bir mesleğin icra edilmesinde oldukça önemlidir. Öğretmenlik kimliğinin oluşumunda da öğretmenlik programına devam etme dönemi ve öğretmenliğin ilk yılları oldukça önemlidir (Dede ve Akkoç, 2016). Hatta öğretmen adaylarının lisans öncesi alt yapıları da mesleki kimliklerinin şekillenmesinde önemlidir (Hossain, Mendick ve Adler, 2013). Bu noktadan hareketle öğretmen kimliğinin kazanılmasında dört yıl boyunca lisans eğitimi veren eğitim fakültelerine büyük görevler düştüğü söylenebilir. Öğretmen olmak düşüncesi ile bu fakültelelere kayıt yaptıran öğrencilerin, akranları ile etkileşimleri neticesinde mesleki kimlik veya öğretmen kimliğini kazanmış bireyler olarak yetişmeleri hedeflenmektedir. Bu açıdan formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının da öğretmen kimliklerinin incelenmesi önem taşımaktadır.

Öğretmen Mesleki Kaygı: Kaygı, bireyde üzüntü uyandıran negatif bir durumdur (Kyriacou ve Sutcliffe, 1978). Dolayısıyla kaygı veren hususların belirlenmesi ve ortadan kaldırılması her meslek grubunda çalışanların verimini artıracak gibi, öğretmenlerinde performansını olumlu yönde etkileyecektir. Cabı ve Yalçınalp (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı araştırmada kaygılar iletişim, iş bulma, okul yaşantısı, ekonomik durum ve mesleki kabul olarak ifade edilmiştir. Lisans öğrenimini bitiren öğretmen adaylarının öğretmen olarak atanabilmeleri için girmek zorunda oldukları merkezi sınav da önemli kaygılardan bir tanesidir. Atmaca (2013) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili kaygılarının mezuniyet dönemi, atanma, merkezi sınav ve iş bulma kaygısı olarak çeşitli dönemlerde bazı noktalarda yoğunlaştığını belirtmiştir.

Kaygının mümkün olduğunca ortadan kaldırılması ya da en aza indirilmesi bireyin yaşam kalitesini artıracaktır (Köse, Yılmaz ve Göktaş, 2018). Öğretmenler için de durum benzerdir. Öğretmenlerin mesleki kaygılarının tespit edilerek bu kaygıların yok edilmesine yönelik çalışmalar öğretmen performansının artmasına yol açacaktır. Wagner (2008) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kaygı düzeylerinin tecrübeli öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Bu noktadan hareketle öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin meslek öncesi tespit edilmesi ve kaygının yoğunlaştığı noktaların belirlenmesi atılacak olan adımları belirlemede oldukça önemlidir. Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri ile ilgili alanyazında çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir (Cabı ve Ergün, 2016; Gözler, Bozgeyikli ve Avcı, 2017; Oğuz ve Karakuş, 2017; Özay Köse, Diken ve Şeyda, 2017; Serin, Güneş ve Değirmenci, 2015). Bu noktadan hareketle formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının incelenmesi önem taşımaktadır.

Bu araştırmada pedagojik formasyon eğitimi grubunun demografik özellikleri, öğretmen kimliği bakımından mevcut durumları, öğretmenliğe ait mesleki kaygıları ve bunlar arasındaki ilişkilerin analizi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki soruların cevabı aranmaktadır.

- Pedagojik formasyon grubunun cinsiyet, yaş ve lisans alanı dağılımı nasıldır?
- Öğretmen Kimliği Ölçeği (ÖKÖ) ve Öğretmenlik Mesleki Kaygı Ölçeği (ÖMKÖ) bileşen özellikleri nedir?
- ÖKÖ ve ÖMKÖ bileşenleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- ÖKÖ ve ÖMKÖ bileşenleri arasındaki betimsel bulgular nelerdir? ve bunlar üzerinde cinsiyet ve yaşın etkisi nasıldır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yönelik açıklamalar yer almaktadır.

Araştırma Grubu: Araştırma grubu 85'i (%23.6) erkek 275'i kadın (%76.4) olmak üzere pedagojik formasyon eğitimi almakta olan 360 lisans öğrencisinden ve mezunundan oluşmaktadır. Bunların 172'si 25 yaş altı (%48) 188'i ise 25 yaş ve üstündedir (%52). Ayrıca Tablo 1'de grubun lisans programlarına göre dağılımı verilmektedir. Buna göre katılımcıların çoğunluğu Türk Dili Ve Edebiyatı (%20.3), Muhasebe ve Finansman (%16.9), Beden Eğitimi (%15.6) ve Biyoloji (%10.8) mezunlarından oluşmaktadır.

Tablo 1. Lisans bölümüne göre frekans dağılımı

	f	%
Türk Dili ve Edebiyatı	73	20.3
Muhasebe ve Finansman	61	16.9
Beden Eğitimi	56	15.6
Biyoloji	39	10.8
Felsefe	29	8.1
Sosyoloji	22	6.1
İngiliz Dili Edebiyatı	14	3.9
Konaklama Ve Seyahat Hizmetleri	13	3.6
Mütercim Tercümanlık	10	2.8
Hasta Ve Yaşlı Hizmetleri	9	2.5
Diğer Bölümler	34	9.4
Toplam	360	100

Veri Toplama Araçları: Araştırmada veri toplama amacıyla iki farklı ölçek kullanılmıştır: Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeği ve öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği. Her iki ölçek kullanılmadan önce ölçeği geliştiren araştırmacılarla iletişime geçilmiş ve ölçeklerin araştırmada kullanılması ile ilgili gerekli izinler alınmıştır. Aşağıda kullanılan bu ölçeklerle ilgili detaylar yer almaktadır.

Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği: Araştırmada kullanılan meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinin İngilizce hali Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilmiş, Türkçe'ye uyarlaması ise Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek 17 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar öğretmen olarak kendini sınıflandırma (5 madde), öğretmen olarak kendine güven (6 madde) ve öğretmen olarak katılım (6 madde) şeklindedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenimine devam eden lisans öğrencilerinden toplanan veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uyarlama aşamalarında çeviri ve dil çalışmaları, açıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, güvenilirlik testleri, alt-üst %27'lik grupların ortalamalarının karşılaştırılması ile bulunan madde

ayırt ediciliği analizi ve dış ölçüt bağlantılı geçerlilik analizi çalışmaları yapılmıştır. Ölçek Türkçe'ye uyarlandığında Cronbach alfa katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur.

Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği: Araştırmada kullanılan öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken eğitim fakültesinde öğrenim gören 283 öğretmen adayından veriler toplanmıştır. Süreç içerisinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında kapsam ve yapı geçerliliği, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve iki yarı test korelasyonu değerlerine bakılmıştır. Tüm bu çalışmalar neticesinde ortaya çıkan ölçek sekiz faktör ve 45 maddeden oluşmaktadır. Bulunan sekiz faktör: görev merkezli kaygı, ekonomik/sosyal merkezli kaygı, öğrenci/iletişim merkezli kaygı, mesletaş/veli merkezli kaygı, kişisel gelişim merkezli kaygı, atanma merkezli kaygı, uyum merkezli kaygı ve okul yönetimi merkezli kaygı olarak sıralanmaktadır. Bu faktörlerin Cronbach alfa katsayıları 0,67 ile 0,94 arasında değişirken, ölçeğin bütününe güvenilirlik katsayısı 0,95 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi: Araştırma verileri yüz yüze ortamda çıktı alınan ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerden toplanan bu veriler araştırmacılar tarafından öncelikle Excel ortamında kodlanmış, ardından da IBM SPSS 21 istatistiksel veri analiz programına yüklenerek aşağıda bulgularda belirtilen analizler gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Öğretmen Kimliği Ölçeği (ÖKÖ) Temel Bileşenler Analizi (TBA) ile test edilmiş, öncesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ve Bartlett'in Küresellik Ki-kare testi sonuçlarına bakılmış ve verinin açımlayıcı faktör analizi (AFA) için yeterli olduğu değerlendirilmiştir (KMO=0.780; =572.343, $p<.001$). Tablo 2'de AFA ile elde edilen bileşenler ve madde yükleri verilmiştir. Buna göre ölçek üçer maddeden oluşan iki bileşenli bir yapıya sahiptir. Bu yapılar, Öğretmenliğe Yönelik Tutum (ÖYT) ve Öğretmen Yeterlilik Algısı (ÖYA) olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan diğer maddeler ya tüm bileşenlerde düşük yük değerlerine (<0.30) ya da birden fazla bileşen altında yüksek yük değerlerine sahip oldukları için çıkarılmışlardır. İki bileşenli yapının açıklanan toplam varyansına bakıldığında verideki değişkenliğin %69.97'sini açıkladığı görülmektedir.

Tablo 2. ÖKÖ için TBA madde yükleri, betimsel bulgular ve açıklanan varyanslar

	ÖYT	ÖYA				
M1. Bir çocuğun yeni bir şey öğrenmesine yardımcı olmak benim için mutluluk vericidir.	0.88					
M2. Çocuklara etkinliklerinde yardım ederken mutlu oluyorum.	0.82					
M3. Çocukların yeni şeyler keşfetmesine ve öğrenmesine yardımcı olmaktan zevk duyuyorum.	0.80					
M4. Öğretmen olmak için doğru kişi olduğumu düşünüyorum.		0.85				
M5. İyi öğretmen olma konusundaki yeterliliklere sahip olduğumu düşünüyorum.		0.83				
M6. Kendimi rahatlıkla öğretmen olarak nitelendiririm.		0.69				
Bileşenler	İlk Değerler	Döndürme Sonrası Değerler				
	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Eklemeli Toplam	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Eklemeli Toplam
ÖYT	2.92	48.68	48.68	2.23	37.17	37.17
ÖYA	1.28	21.29	69.97	1.97	32.80	69.97
3	0.59	9.82	79.79			
4	0.52	8.64	88.43			
5	0.43	7.16	95.60			
6	0.26	4.40	100.00			

Öğretmenlik Mesleki Kaygı Ölçeği (ÖMKÖ) TBA ile test edilmiştir. Test öncesinde örneklem yeterliğine bakılmış ve yeterli görülmüştür ($KMO=0.833$; $= 3009.423$, $p<.001$). Tablo 3’de TBA ile ilde edilen bileşenler ve madde yükleri verilmiştir. Buna göre ölçek dört maddeli Öğretmenlik Kaygısı (ÖK) ve üçer maddeden oluşan Sosyal Kaygı (SK), Gelir Kaygısı (GK) ve İdari Kaygı (GK) bileşenlerinden oluşmuştur. Ölçekte yer alan diğer maddeler ya tüm bileşenlerde düşük yük değerlerine (<0.30) ya da birden fazla bileşen altında yüksek yük değerlerine sahip oldukları için çıkarılmışlardır. Dört bileşenli yapının açıklanan toplam varyansına bakıldığında verideki değişkenliğin %78.35’ini açıkladığı görülmektedir.

Tablo 3. ÖMKÖ için TBA madde yükleri, betimsel bulgular ve açıklanan varyanslar

	ÖK	SK	GK	İK
Öğrencilerimin derse ilgisini çekememekten	0.90			
Derste bilgi ve becerilerimi öğrencilerime aktaramamaktan	0.88			
Öğrencilerimin mesleki bilgimi yetersiz bulmalarından	0.87			
Sınıfta otorite sağlayamamaktan	0.82			
Mesleğimi yaptığım yerde sosyal ve kültürel faaliyetlerin kısıtlı olmasından		0.87		
Çalışma (sınıf) ortamının mesleğimi yapmaya uygun olmamasından		0.87		
Mesleğimde kendimi geliştireceğim olanakları bulamamaktan		0.84		
Mesleğimden elde edeceğim gelir ile normal bir yaşantıya sahip olamayacağımdan			0.93	
Mesleğimden elde edeceğim gelir ile ailemin ihtiyaçlarını karşılayamamaktan			0.93	
Gelirim yetersiz olmasından dolayı sosyal ve kültürel faaliyetlerimin kısıtlanmasından			0.74	
Okul yönetimi ile problem yaşamaktan				0.81
Okul yönetiminin bana adil davranmamasından				0.78
Okulda öğrenci veya meslektaşlarım tarafından şiddete maruz kalmaktan				0.69

Bileşenler	İlk Değerler			Döndürme Sonrası Değerler		
	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Eklemeli Toplam	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Eklemeli Toplam
1	5.16	39.66	39.66	3.19	24.57	24.57
2	2.44	18.77	58.42	2.60	19.97	44.54
3	1.41	10.84	69.26	2.46	18.88	63.42
4	1.18	9.09	78.35	1.94	14.93	78.35
5	0.65	5.03	83.38			
6	0.42	3.23	86.61			
7	0.38	2.90	89.52			
8	0.35	2.69	92.20			
9	0.27	2.05	94.25			
10	0.25	1.90	96.15			
11	0.22	1.71	97.86			
12	0.17	1.33	99.19			
13	0.11	0.81	100.00			

ÖKÖ bileşenleri arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında (Tablo 4) ÖYT ve ÖYA arasındaki ilişki orta düzeyde ve anlamlı bulunmuştur ($r=0.389$, $p<0.001$). Diğer taraftan ÖKÖ ve ÖMKÖ bileşenleri arasındaki korelasyona bakıldığında ÖYT'nin ÖK ile korelasyonu çok düşük ama anlamlı iken ($r=0.153$, $p<0.01$) SK, GK ve İK ile anlamlı değildir. ÖKÖ'nün bir diğer bileşeni olan ÖYA'nın ÖK ile ilişkisi orta düzeyde ve anlamlı ($r=0.405$, $p<0.001$); SK ($r=0.201$, $p<0.001$), GK ($r=0.164$, $p<0.01$) ve İK ($r=0.135$, $p<0.01$) ile anlamlı olmasına rağmen düşüktür. Diğer taraftan ÖMKÖ bileşenlerinin birbirleri ile ilişkilerine bakıldığında en yüksek ilişki SK ile GK arasında anlamlı ve orta düzeydeyken ($r=0.485$, $p<0.001$) en düşük ilişki GK ile ÖK arasındadır ($r=0.226$, $p<0.001$). Ayrıca SK ile İK arasındaki ilişki de anlamlı ve orta düzeydeyken ($r=0.379$, $p<0.001$) ÖK ve İK arasındaki ilişki de orta düzeyde ve anlamlıdır ($r=0.422$, $p<0.001$). Son olarak GK ile İK arasındaki ilişki düşük ama anlamlıdır ($r=0.266$, $p<0.001$).

Tablo 4. ÖKÖ ve ÖMKÖ bileşenleri için Pearson korelasyon testi özeti

	ÖYA	ÖK	SK	GK	İK
ÖYT	0.389	0.153	0.066	0.133	0.036
	0.000	0.004	0.211	0.011	0.500
ÖYA		0.405	0.201	0.164	0.135
		0.000	0.000	0.002	0.010
ÖK			0.285	0.226	0.422
			0.000	0.000	0.000
SK				0.485	0.379
				0.000	0.000
GK					0.266
					0.000

ÖKÖ bileşenlerine ait ortalamaların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz örneklem t-testi ile karşılaştırılmış ve anlamlı bulunmamıştır (Tablo 5). Diğer taraftan ÖYT düzeyleri () her iki cinsiyette de çok yüksek (4.21-5.00: Çok Yüksek), ÖYA düzeyleri () ise yüksektir (3.41-4.20:Yüksek).

Tablo 5. Cinsiyetlere göre ÖKÖ ilişkisiz gruplar için t testi özeti

		SS	t	Sd	Anlam	
ÖYT	Erkek	4.37	0.81	-1.691	358	0.094
	Kadın	4.53	0.56			
ÖYA	Erkek	3.91	0.91	0.39	358	0.696
	Kadın	3.87	0.82			

ÖMKÖ bileşenlerine ait ortalamaların cinsiyete göre anlamlılığı ilişkisiz örneklem t testi kullanılarak test edilmiştir (Tablo 6). Sonuç, ÖK için anlamlı ($t_{Erkek}=4.07$, $t_{Kadın}=3.73$; $t_{358}=2.449$, $p<.05$), GK ($t_{Erkek}=3.31$, $t_{Kadın}=3.21$), SK ($t_{Erkek}=3.60$, $t_{Kadın}=3.58$) ve İK ($t_{Erkek}=3.93$, $t_{Kadın}=3.80$) içinse anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç erkelerin öğretmenlik kaygılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan gelir kaygısı her iki cinsiyette de orta düzeyde, öğretmenlik kaygısı, sosyal kaygı ve idari kaygı ise yüksek düzeydedir.

Tablo 6. Cinsiyetlere göre ÖMKÖ ilişkisiz gruplar için t testi özeti

			SS	t	Sd	Anlam
ÖK	Erkek	4.07	1.09	2.45	358	0.015
	Kadın	3.73	1.14			
GK	Erkek	3.31	1.19	0.70	358	0.487
	Kadın	3.21	1.09			
SK	Erkek	3.60	1.25	0.15	358	0.881
	Kadın	3.58	1.13			
İK	Erkek	3.93	0.98	0.98	358	0.326
	Kadın	3.80	1.11			

Yaşın ÖKÖ üzerine etkisi ilişkisiz örneklem t-testi ile test edilmiş (Tablo 7) ve ÖYT’de yaş gruplarına göre ortalamalar arası fark anlamlı bulunmamıştır ($t_{25 \text{ altı}}=4.46$, $t_{25 \text{ ve üstü}}=4.52$). Diğer taraftan ortalama farkı ÖYA’da anlamlı bulunmuştur ($t_{25 \text{ altı}}=3.70$, $t_{25 \text{ ve üstü}}=4.05$; $t_{358}=4.04$, $p<.001$). Sonuç olarak 25 ve üstü yaş grubunun 25 altı yaş grubuna göre anlamlı olarak daha yüksek öğretmenlik yeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 7. Yaş grubuna göre ÖKÖ ilişkisiz gruplar için t testi özeti

			SS	t	Sd	Anlam
ÖYT	25 altı	4.46	0.66	-0.96	358	.336
	25 ve üstü	4.52	0.60			
ÖYA	25 altı	3.70	0.85	-4.04	358	.000
	25 ve üstü	4.05	0.79			

ÖMKÖ bileşenlerinin yaş grubuna göre anlamlılığı ilişkisiz örneklem t-testi ile sınanmış (Tablo 8) ve ÖK bakımından 25 ve üstünün anlamlı olarak daha yüksek kaygıya sahip olduğu görülmüştür ($t_{25 \text{ altı}}=3.61$, $t_{25 \text{ ve üstü}}=3.99$; $t_{358}=3.25$, $p<.001$). Buna karşın SK ($t_{25 \text{ altı}}=3.16$, $t_{25 \text{ ve üstü}}=3.30$), GK ($t_{25 \text{ altı}}=3.47$, $t_{25 \text{ ve üstü}}=3.68$) ve İK ($t_{25 \text{ altı}}=3.80$, $t_{25 \text{ ve üstü}}=3.86$) bakımından yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ortalamalara bakıldığında her iki yaş grubunda da gelir kaygısının orta düzeyde; öğretmenlik kaygısının, sosyal kaygının ve idari kaygının ise yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 8. Yaş grubuna göre ÖMKÖ ilişkisiz gruplar için t testi özeti

			SS	t	Sd	Anlam
ÖK	25 altı	3.61	1.13	-3.25	358	0.001
	25 ve üstü	3.99	1.12			
GK	25 altı	3.16	1.08	-1.26	358	0.208
	25 ve üstü	3.30	1.14			
SK	25 altı	3.47	1.16	-1.67	358	0.095
	25 ve üstü	3.68	1.16			
İK	25 altı	3.80	1.12	-0.47	358	0.638
	25 ve üstü	3.86	1.05			

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada Öğretmen Kimliği Ölçeği (ÖKÖ) ve Öğretmenlik Mesleki Kaygı Ölçeği (ÖMKÖ) ile elde edilen veriler kullanılarak Temel Bileşenler Analizi ile test edilmiştir. Sonuç olarak ÖKÖ'nün Öğretmenliğe Yönelik Tutum (ÖYT) ve Öğretmen Yeterlilik Algısı (ÖYA) olarak iki bileşenden; ÖMKÖ'nün ise Öğretmenlik Kaygısı (ÖK), Sosyal Kaygı (SK), Gelir Kaygısı (GK) ve İdari Kaygı (GK) olmak üzere dört bileşenden oluştuğu görülmüştür.

Öğretmen kimliği bileşenleri arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında öğretmenliğe yönelik tutum ve öğretmenlik yeterlilik algısı arasındaki ilişki orta düzeyde ve anlamlıdır. Diğer taraftan öğretmen kimliği ölçeği ve öğretmenlik mesleki kaygı bileşenleri arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenliğe yönelik tutum ve öğretmenlik kaygısı ilişkisi anlamlı ama çok düşük iken sosyal kaygı, gelir kaygısı ve idari kaygı ile anlamlı değildir. Teke ve Koç (2017) öğretmen adaylarındaki kaygı durumlarını da çeşitli gruplar altında toplayarak incelemiştir. Bu gruplar dikkate alındığında öğretmen adaylarındaki kaygı durumları değişkenlik gösterebilmektedir.

Öğretmen kimliğinin bir diğer bileşeni olan öğretmenlik yeterlilik algısının öğretmen kimliği ile ilişkisi anlamlı ve orta düzeyde; sosyal kaygı, gelir kaygısı ve idari kaygı ile anlamlı olmasına rağmen düşüktür. Diğer taraftan öğretmenlik mesleki kaygı bileşenlerinin birbirleri ile ilişkilerine bakıldığında en yüksek ilişki sosyal kaygı ve gelir kaygısı arasında anlamlı ve orta düzeydeyken en düşük ilişki gelir kaygısı ile öğretmenlik kaygısı arasındadır. Ayrıca sosyal kaygı ve idari kaygı arasındaki ilişki anlamlı ve orta düzeydeyken

öğretmenlik kaygısı ve idari kaygı arasındaki ilişki de anlamlı ve orta düzeydedir. Gelir kaygısı ve idari kaygı ilişkisi ise düşük ama anlamlıdır.

Araştırma sonuçlarına göre cinsiyetin öğretmen kimliği bileşenleri ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamıştır. Alanyazında benzer sonuçlar bulunmakla birlikte Alptekin Yolcu (2018) tarafından yapılan çalışmada farklı sonuçlar bulunduğu görülmektedir. İlgili çalışmada kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre öğretmen kimlik algılarının daha yüksek çıktığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı durumlarının incelendiği farklı çalışmalar da göze çarpmaktadır. Araştırmalarda kaygı durumları cinsiyet, gelir düzeyi, yaş, mezun olunan lise türü ve branş gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Taşğın (2006) tarafından yapılan çalışmada bazı kaygı türlerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kaygı puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık alanyazındaki birçok çalışmada (Bozdam ve Taşğın, 2011; Dilmaç, 2010; Ünalı ve Alaz, 2008) cinsiyet değişkeni öğretmen adaylarının mesleki kaygı durumları ile anlamlılık göstermemiştir. Ancak araştırmaların çoğunda kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğretmenliğe yönelik tutum her iki cinsiyette de çok yüksek, öğretmenlik yeterlik algısı ise yüksektir. Diğer taraftan cinsiyetin öğretmenlik mesleki kaygısı ile ilişkisine bakıldığında cinsiyet öğretmenlik kaygısı için anlamlı, gelir kaygısı, sosyal kaygı ve idari kaygı için anlamlı olmamıştır. Ortalamalara bakıldığında öğretmenlik kaygısının tüm grupta yüksek olmakla beraber erkeklerde daha yüksek olduğu görülmüştür. Gelir kaygısı her iki cinsiyette de orta düzeyde, öğretmenlik kaygısı, sosyal kaygı ve idari kaygı ise yüksek düzeydedir.

Bozdam ve Taşğın (2011) öğretmen adaylarının yaş ve branş değişkenine göre mesleki kaygı düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşılık Atmaca'nın (2013) çalışmasında yaş değişkeninin öğretmen adaylarının kaygı düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Sadece 30 yaş üzerinde öğretmen adaylarının kaygı durum puanları diğer öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Kafkas, Açık, Çoban ve Karademir (2010) tarafından yapılan çalışmada da yaş değişkeninin öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı puanları üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşın öğretmen kimliği üzerine etkisine bakıldığında öğretmenliğe yönelik tutumda yaş gruplarına göre anlamlı bir fark bulunmazken yaşı daha büyük olanların daha yüksek öğretmenlik yeterlilik algılarına sahip oldukları görülmüştür. Diğer taraftan yaşın öğretmenlik mesleki kaygısı ile ilişkisine ba-

kıldığında öğretmenlik kaygısı bakımından yaşı daha büyük olanların daha yüksek kaygıya sahip oldukları görülmüştür. Buna karşın gelir kaygısı, sosyal kaygı ve idari kaygı bakımından yaş grupları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ortalamalara bakıldığında ise her iki yaş grubunda da gelir kaygısının orta düzeyde; öğretmenlik kaygısının, sosyal kaygının ve idari kaygının ise yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Doğan ve Çoban (2009) tarafından eğitim fakültesi öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu, kaygı düzeylerinin düşük ve tutum ile kaygı ilişkisinin negatif ve anlamlı ilişkide olduğu sonucuna varılmıştır. Bazı boyutlarda da kadınların erkeklere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur.

Sonuç olarak pedagojik formasyon eğitim grubu öğrencilerinin çok çeşitli lisans programlarından geldikleri yaşlarının da hemen lisans mezuniyet sonrası yaş aralığında yoğunlaştığı söylenebilir. Grubun ağırlıklı olarak kadınlardan oluştuğu (%76) dikkat çekmektedir. Öğretmen kimliği algısına bakıldığında öğretmenliğe yönelik tutum ve öğretmenlik yeterlilik algısı olmak üzere iki bileşenden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenliğe yönelik tutum her iki cinsiyette de çok yüksek iken öğretmenlik yeterlilik algısı ise yüksektir. Diğer taraftan öğretmenlik mesleki kaygısının öğretmenlik kaygısı, gelir kaygısı, sosyal kaygı ve idari kaygı olmak üzere dört bileşenden oluştuğu görülmektedir. Pedagojik formasyon grubunun gelir kaygısı orta düzeyde, öğretmenlik kaygısı, sosyal kaygı ve idari kaygı düzeyleri ise yüksek düzeydedir. Grupta erkeklerin öğretmenlik kaygısı daha yüksektir. Yaşın sonuçlar üzerindeki etkisine bakıldığında ise yaşı büyük olanların öğretmenlik yeterlilik algılarının daha yüksek olmasına karşın öğretmenlik kaygıları da daha yüksektir. Son olarak öğretmen kimliği ve öğretmenlik mesleki kaygı bileşenleri arasındaki korelasyonlara bakıldığında anlamlı ama düşük düzeyde ve daha az sayıda olmak üzere orta düzeyde ilişkiler mevcuttur.

KAYNAKLAR

- Alptekin Yolcu, M. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Arpacı, D. ve Bardakçı, M. (2015). Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(3), 687-719.
- Atmaca, H. (2013). Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(10), 67-76.

- Bakaç, E. ve Özen, E. (2017) Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1389-1404.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. ve Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001
- Borg, S. (2009). Language teacher cognition. In Burns, A. and Richards, J.C. (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp.163-171). New York: Cambridge University Press.
- Bozdam, A. ve Taşğın, Ö. (2011). Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 44-53.
- Cabı, E. ve Ergün, E. (2016). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik kaygılarına etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 3(1), 37-43.
- Cabı, E. ve Yalçınalp S., (2009). Öğretmen adaylarının mesleki ve eğitim teknolojilerini kullanma kaygı düzeylerine yönelik görüşleri, *IV. International Educational Technology Conference*, Hacettepe Üniversitesi.
- Dede, H. G. ve Akkoç, H. (2016). Pedagojik formasyon ve eğitim fakülteleri lisans programlarına katılan matematik öğretmeni adaylarının mesleki kimliklerinin karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(1), 188-206.
- Dılmaç, O. (2010). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 24, 49-65.
- Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153). 157-168.
- Doğanay, A., Taş, M. A., Yeşilpınar, M., Yolcu, E., Türkkan, B. T., Mediha, S. ve Akbulut, T. (2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model arayışı. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 5(9).
- Durmuşçelebi, M., Yıldız, N. ve Saygı, E. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), ISSN:2528-9527.
- Erdem, A. R. (2011) Eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının felsefesi, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 89-97.

- Ersan, E. (2017). Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikaları. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Friesen, M. D. ve Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32.
- Gözler, A., Bozgeyikli, H. ve Avcı, A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri ile mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1). 189-211.
- Hossain, S., Mendick, H. ve Adler, J. (2013). Troubling “understanding mathematics in-depth”: Its role in the identity work of student-teachers in England. *Educational Studies in Mathematics*, 84(1), 35-48. doi: 10.1007/s10649-013-9474-6
- Kafkas, M. E., Açak, M., Çoban, B. ve Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Köse, A. (2017). Pedagojik formasyon eğitiminde görevli akademisyenlere göre pedagojik formasyon uygulaması: Sorunlar, çözüm Önerileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2). 709-732.
- Köse, A. ve Atalmış, E. H. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinde alınan eğitimlerin öğretmenlik uygulamalarına katkısı: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 12(25).
- Köse, S., Yılmaz, Ş. K. ve Göktaş, S. (2018). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ile uyku kalitesi arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 9(2), 105-111.
- Kyriacou, C. ve Sutcliffe J. (1979). Teacher stress and satisfaction, *Educational Research* 21, 89–96.
- MEB, (2018). Örgün Eğitim İstatistikleri. TC Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. ISSN: 1300-0993.
- Miller, J. (2009). Teacher identity. In Burns, A. and Richards, J.C. (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp.172-181). New York: Cambridge University Press.
- Oğuz, A. ve Karakuş, G. (2017). Investigating the relationship between anxiety levels and learning approaches among pre-service teachers. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1831-1847.
- Özay Köse, E., Diken, E. H. ve Şeyda, G. (2017). Biyoloji öğretmen adaylarındaki tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 991-1012.

- Serin, M. K., Güneş, A. M. ve Değirmenci, H. (2015). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleğe yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(1), 21-34.
- Thomas, L. ve Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27, 762-769.
- Taner, G. ve Karaman, C. (2014). A metasynthesis of research on foreign language teacher identity in Turkey: Implications for teacher education. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 3(6).
- Taşgın, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 679-686
- Teke, A. ve Koc, H. (2017). The Investigation of teachers candidates' occupational anxiety levels and their views on occupational anxiety. *Online Submission*, 8(30), 165-171.
- Topsakal, C. (2015) Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği politikaları. *TYM Akademi*, 97-108, ISSN: 2146-1759.
- Tuncer, T. ve Dikmen, M. (2017). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, 10.10.2018 tarihinde <https://openaccess.firat.edu.tr/xmlui/handle/11508/9874> adresinden erişilmiştir.
- Ulubey, Ö. ve Yıldırım, K. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmenlik becerilerinin gelişimine katkısının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 1-30.
- Ünaldı, E. Ü. ve Alaz, A. (2008). Coğrafya öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(113).
- Wagner, L. A. (2008). Occupational stress and coping resources of K--12 probationary teachers, Yayınlanmamış doktora tezi.

Extended Abstract

The aim of this study is to investigate the demographic characteristics of the pedagogical formation group, the current status of teacher identity, their occupational anxiety and the relations between them. For this purpose, the following questions are asked in this research: What is the type of school, gender, age and graduates of the pedagogical formation group?, What are the component characteristics and relations of the Teacher Identity Scale and the Occupational Anxiety Scale?, What are the descriptive findings of the scales? Research data were collected from 360 undergraduate students and graduates from different departments by using teacher identity and occupational anxiety scales. When the correlations between the teacher identity components are examined, the relationship between the attitudes towards teaching and the perception of teaching competence is medium-level and significant. On the other hand, when we look at the relationship between teacher identity scale and teaching occupational anxiety components, while the relationship between teaching attitude and teaching anxiety is significant but very low, social anxiety is not significant with income anxiety and administrative anxiety. The relationship of teacher qualification, which is another component of teacher identity, with teacher identity is significant and medium-level; although social anxiety is significant with income anxiety and administrative anxiety, it is low. When the relationship between the components of the professional anxiety components is examined, the highest relationship is between the anxiety and income anxiety, while the lowest relationship is between the anxiety of income and the anxiety of teaching. In addition, the relationship between social anxiety and administrative anxiety is significant and medium-level, and the relationship between teaching anxiety and administrative anxiety is significant and medium-level. The relationship between income anxiety and administrative anxiety is low but significant. There was no significant relationship between gender and teacher identity components. Although there are similar results in the literature, the results of Alptekin Yolcu (2018) show that there are different results. In the research, it is seen that female teacher candidates' perceptions of teacher identity are higher than male teacher candidates. When the literature is examined, different studies examining the anxiety states related to the teaching profession are also remarkable. In the literature, anxiety states were investigated in terms of gender, income level, age, graduated high school type and branch. When we look at the effect of age on teacher identity, there is no meaningful difference in the attitude towards teaching according to age groups, whereas it is seen that older students have higher teaching proficiency perceptions. On the other hand, when we look at the relationship of age with teaching professional anxiety, it is observed that those who are older in terms of teaching anxiety have higher anxiety. There was no significant difference between age groups in terms of income anxiety, social anxiety and administrative anxiety. When the means are considered, it is seen that in both age groups, income anxiety is at a medium-level; while there was a high level of teacher anxiety, social anxiety and administrative anxiety. As a result, it can be said

that the age of pedagogical formation students coming from a wide variety of undergraduate programs is concentrated in the age range immediately after undergraduate graduation. The group is predominantly women (76%). When we look at the perception of teacher identity, it is seen that there are two components, namely attitude towards teaching and teacher competence perception. The attitude towards teaching is very high in both sexes, while the perception of teaching competence is high. On the other hand, it is observed that teaching professional anxiety consists of four components: teacher anxiety, income anxiety, social anxiety and administrative anxiety. The pedagogical formation group has a high level of income anxiety at a medium-level, while teaching anxiety, social anxiety and administrative anxiety levels are at a high level. Men are more worried about teaching in the group. When the effect of age on the results is considered, the teachers' anxiety is higher, although the older teachers have higher proficiency perceptions. Finally, when the correlations between teacher identity and teacher professional anxiety components are examined, there are medium-level but low-level relations.

