

T. C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK
MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARININ VE MESLEĞE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Oğuz ALTAY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2021



©2021-Oğuz ALTAY

T. C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK
MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARININVE MESLEĞE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF CLASSROOM TEACHERS'
ATTITUDES TOWARDS THE TEACHING PROFESSION
AND THEIR OPINIONS ABOUT THE PROFESSION

Hazırlayan
OĞuz ALTAY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Yurdal DİK MENLİ

KIRŞEHİR-2021

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Oğuz ALTAY tarafından hazırlanan “*Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının ve Mesleğe İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*” adlı tez çalışması 30/12/2021 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman.....

Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ

Üye.....

Dr. Öğr. Üyesi Hamza YAKAR

Üye.....

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Sami KONCA

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../202..

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

30/12/2021

Oğuz ALTAY

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARININ VE MESLEĞE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSAN TEZİ

Hazırlayan: Oğuz ALTAY

Danışman: Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ

2021– xiii + 135

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ

Dr. Öğr. Üyesi Hamza YAKAR

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Sami KONCA

Bu çalışmanın temel amacı; Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleğe ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Aksaray ve Kırşehir il merkezlerinde bulunan toplam 295 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Karma araştırma yöntemi kullanılan araştırmada “*Kişisel Bilgi Formu*”, Ünişen ve Demirel (2018) tarafından geliştirilen “*Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği*” ve öğretmenlerin mesleğe ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için araştırmacılar tarafından hazırlanan “*Tam Yapılandırılmış Görüşme Formu*” kullanılmıştır. Nicel verilen toplanması için kullanılan ölçek, değer verme, mesleki tükenmişlik, ilgisizlik ve mesleki gelişime açıklık olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 12’si olumsuz, 16’sı olumlu toplam 28 maddeden oluşan likert tipli beşli derecelendirme şeklindedir. Ölçeğin Cronbachalpha katsayısı .94’dür. Çalışmanın Cronbachalpha katsayısı da .94’dür. Çalışmada cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki hizmet süresi, okutulan sınıf düzeyi ve aylık gelir durumu gibi çeşitli değişkenlerle öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen veriler paket veri programına girilerek üzerinde istatistiksel işlemler yapılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin yüksek düzey *mesleki tutuma sahip oldukları* tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık kadın öğretmenler lehine iken, mesleki kıdem değişkeninde anlamlı farklılık 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehinedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile medeni durum, çalıştığı okuldaki hizmet süresi, okutulan sınıf düzeyi ve gelir durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmanın nitel bölümünde öğretmenlerin ayrıntılı görüşlerine başvurmak amacıyla araştırmacılar tarafından ve uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan tam yapılandırılmış görüşme formunda 9 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin memnuniyet düzeyi orta seviyededir. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığı hakkındaki görüşleri olumsuz olduğu ortaya

çıkmiştir. Ayrıca katılımcıların büyük bir kısmının, Türkiye'deki öğretmen eğitimini yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yüksek çıkmasına rağmen öğretmenlik mesleğinden memnuniyet düzeyleri orta seviyede çıkmıştır. Bu sonuçlar ışığında öğretmenlerin memnuniyet seviyelerinin yükseltilmesi için gelir, özlük ve sosyal haklarında iyileştirmelerin yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Öğretmenlik Mesleği, Meslek, Tutum



ABSTRACT

EXAMINATION OF CLASSROOM TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS THE TEACHING PROFESSION AND THEIR OPINIONS ABOUT THE PROFESSION

M. Sc. Thesis

Preparer: Oğuz ALTAY

Advisor: Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ

2021-xiii + 135

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences

Department of Elementary Education

Jury

Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ

Dr. Öğr. Üyesi Hamza YAKAR

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Sami KONCA

The main purpose of this study is to examine the attitudes of classroom teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education towards the teaching profession and their views on the profession. The research was conducted on a total of 295 classroom teachers in Aksaray and Kırşehiril centers in the 2020-2021 academic year. Mixed research method used in the study, "Personal Information Form", Unisen and Demirel (2018) developed by teachers "attitudes towards teaching profession Scale" to determine the views of the profession of veogretmen, which was prepared by the researchers "full-structured interview form" is used. The scale used for the collection of quantitative data consists of four sub-dimensions: value-giving, professional burnout, disinterestedness and openness to professional development. The scale has the form of a likert-type five-point rating consisting of a total of 28 items, 12 of which are negative and 16 of which are positive. Cronbachalpha coefficient of the scale .he is 94. The Cronbach's Alpha coefficient of the study is also .he is 94. In the study, the relationships between various variables such as gender, marital status, professional seniority, length of service at the school where dec works, class level studied and monthly income status and attitudes towards the teaching profession were examined. The data obtained were entered into the package data program and statistical operations were performed on it. Within the scope of the research, it was determined that teachers have a high level of professional attitude. A significant level of difference was found between the attitude towards the teaching profession and the variables of gender and professional decency. A significant difference in the gender variable is in favor of female teachers, while a significant difference in the professional seniority variable is in favor of teachers with professional seniority of 21 years and older. It has been concluded that there is no significant difference between the attitude towards the teaching profession and the marital status, the length of service at the school where dec works, the class level studied, and the income status variables. In the qualitative part of the study, 9 open-ended questions were posed in a fully structured interview form created by researchers and in accordance with expert opinions in order to refer to the detailed opinions of teachers. Descriptive content analysis technique was used in the analysis of the obtained data. Within the scope of the research, the satisfaction level of teachers is at an intermediate level. It turned out that the opinions of teachers about the dignity of the teaching profession in society are negative. In addition, it was

found that a large part of the participants found the teacher education in Turkey insufficient. Although teachers' attitudes towards the teaching profession were high, their satisfaction levels with the teaching profession were moderate. In the light of these results, it has been proposed to make improvements in income, personal and social rights of teachers in order to increase their satisfaction levels.

Keywords: Classroom teacher, Teaching Profession, Profession, Attitude



ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve mesleğe ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenlerle (cinsiyet, medeni durumu mesleki kıdemi, şu an çalıştığı okuldaki hizmet süresi, okutulan sınıf düzeyi ve aylık gelir durumu) olan ilişkilerini belirlemektir. Bu araştırmayla ortaya konulan bulgular ve önerilerin geleceğimize yön veren öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının pozitif yönde değişiminin sağlanması ve öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin ışığında eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha nitelikli hale gelmesine, öğrencilerin başarılarının artmasına, öğretmenlerin daha verimli çalışmalarına ve sağlıklı bir okul ortamı oluşturulmasına katkı sağlamaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu yaşıma kadar bende emeği olan, öğrenme isteği aşıl原因 kıymetli hocalarıma, bu süreçte beni destekleyen, daima yardımcı olan danışmanım Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ' ye, eğitimim için verdikleri desteklerden dolayı bölümdeki bütün hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Jüri üyesi olarak görev alan ve olumlu eleştirileri ile katkı sağlayan saygıdeğer hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Hamza YAKAR' a ve Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Sami KONCA'ya ayrıca teşekkür ederim.

Her zaman desteğini benden esirgemeyen sevgili dostum İbrahim GAFA'ya akademik ve manevi destekleri için teşekkürlerimi sunuyorum.

Daima yanımda olan, daima destekleyen, yapamam dediğimde bana güç veren hayat arkadaşım Havva ALTAY' a, en önemli zamanlarını bensiz geçirmek zorunda kaldığı günlere sabreden canım evlatlarım, iki gözümün nurlarına kucak dolusu teşekkür ederim. Beni bugünlere getiren, dualarını ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli anne-babama, her zaman yanımda olup destek veren kardeşlerime, yüksek lisans eğitimi boyunca vakitlerinden çaldığım mesai arkadaşlarıma sabır, fedakârlık, anlayış ve destekleri için teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM	ii
ÖZET	iii
ÖNSÖZ	vii
TABLolar/ÇİZELGELER LİSTESİ	xii
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi ve Alt Problemler.....	3
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	4
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	4
1.4. VARSAYIMLAR.....	4
1.5. TANIMLAR.....	5
BÖLÜM II	6
2. KAVRAMSALAÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR	6
2.1. EĞİTİM	6
2.1.1. Eğitimin Tanımı	6
2.1.2. Türk Eğitim Sisteminin Yasal Temelleri.....	6
2.1.3. Atatürk'ün Eğitim Hakkındaki Görüşleri	7
2.1.4. Eğitimin Unsurları	8
2.2. ÖĞRETMEN	9

2.2.1. Öğretmen Tanımı ve Öğretmenlik Mesleği.....	9
2.2.2. Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Tarihçesi	10
2.2.3. Öğretmenlik Mesleğinin Önemi.....	11
2.2.4. Öğretmen Nitelikleri	13
2.2.5. Öğretmen Yeterlikleri.....	16
2.2.6. Öğretmenin Görev ve Rollerini.....	17
2.2.7. Sınıf Öğretmeninin Görev ve Rollerini.....	18
2.2.8. Öğretmen Yetiştirmede Yaşanan Sorunlar	20
2.2.8.1. İstikrar Sorunu.....	21
2.2.8.2. Fakülteler Arası İş Birliği Sorunu	21
2.2.8.3. İstihdam Sorunu.....	22
2.2.8.4. Politik Sorun.....	25
2.2.8.5. Nitelikli Öğretim Kadrosu Sorunu	26
2.2.8.6. Finansman Sorunu	27
2.2.8.7. Program Sorunu.....	28
2.2.8.8. Kalite Sorunu	29
2.3. TUTUM.....	30
2.3.1. Tutumun Öğeleri.....	31
2.3.1.1. Bilişsel Öğe	31
2.3.1.2. Duyuşsal Öğe	31
2.3.1.3. Davranışsal Öğe.....	32
2.3.2. Tutumların İşlev ve Özellikleri.....	32
2.3.3. Tutum ve Davranış.....	33
2.3.4. Tutumların Oluşması.....	33
2.3.5. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumla İlgili Araştırmalar.....	34
2.4. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLER	38
2.4.1. Öğretmenlik Mesleğinin Tanımına Yönelik Görüşler	39
2.4.2. Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özelliklere Yönelik Görüşler	39
2.4.3. Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Yönelik Görüşler	40
2.4.4. Öğretmenlik Mesleği Memnuniyeti Düzeyine Yönelik Görüşler	41
2.4.5. Öğretmenlik Mesleğinin Saygınlık ve Statüsüne Yönelik Görüşler	42
2.4.6. Öğretmen Eğitimine Yönelik Görüşler	43

2.4.7. Öğretmenlerin Yeterliklerine Yönelik Görüşler.....	43
2.4.8. Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Araştırmalar	45
BÖLÜM III.....	53
3. YÖNTEM.....	53
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	53
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	53
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	55
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	55
3.3.2. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği.....	55
3.3.3. Tam Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	56
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	56
BÖLÜM IV	58
4. BULGULAR	58
4.1. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	58
4.1.1. Cinsiyetin Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi	59
4.1.2. Medeni Durumun Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeyine Etkisi.....	61
4.1.3. Mesleki Kıdemin Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeyine Etkisi.....	62
4.1.4. Çalıştığı Okuldaki Hizmet Süresinin Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeyine Etkisi	64
4.1.5. Okutulan Sınıf Düzeyinin Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeyine Etkisi	66
4.1.6. Aylık Gelir Düzeyinin Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeyine Etkisi.....	68

4.2. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	70
4.2.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	70
4.2.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	71
4.2.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	75
4.2.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	76
4.2.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	78
4.2.6.Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	79
BÖLÜM V.....	81
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	81
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	81
5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeyi ile İlgili Sonuç ve Tartışma	81
5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma	84
5.2. ÖNERİLER.....	87
BÖLÜM VI.....	89
6.KAYNAKÇA	89
EKLER	112

TABLolar/ÇİZELGELER LİSTESİ**Sayfa**

Tablo 3.1. Örneklemin Kişisel Özellikleri.....	54
Tablo 3.2. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Güvenirlikleri	56
Tablo 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Tutum Düzeyleri	58
Tablo 4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığı Bağımsız T Testi Sonuçları	60
Tablo 4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Farklılığı t Testi Analizi.....	61
Tablo 4.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı Anova Testi Analizleri	63
Tablo 4.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Çalıştığı Okuldaki Hizmet Süresine Göre Farklılığı Bağımsız T Testi Sonuçları ...	65
Tablo 4.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Okutulan Sınıf Düzeyinin Göre Farklılığı Anova Testi Analizi	67
Tablo 4.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Aylık Gelir Düzeyine Göre Farklılığını Gösteren Bağımsız T Testi Sonuçları	68
Tablo 4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin, Öğretmenlik Mesleği Nedir? Lütfen Tanımlayınız. Sorusuna İlişkin Görüşleri	70
Tablo 4.2.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin, Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşleri.....	71
Tablo 4.2.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin, Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken İnsani Vasıflara İlişkin Görüşleri.....	72
Tablo 4.2.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin, Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Temel Becerilere İlişkin Görüşleri.....	73
Tablo 4.2.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin, Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Evrensel ve Milli Değerlere İlişkin Görüşleri.....	74
Tablo 4.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin, Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine İlişkin Görüşleri	75
Tablo 4.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin, Öğretmenlik Mesleğinden Memnuniyet Düzeyine İlişkin Görüşleri.....	76
Tablo 4.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin, Öğretmenlerin Toplumdaki Saygınlığına İlişkin Görüşleri	78
Tablo 4.2.6. Sınıf Öğretmenlerinin, Türkiye’ deki Öğretmen Eğitimine İlişkin Görüşleri	79

SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
Akt	Aktaran
DMK	Devlet Memurları Kanunu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
METK	Milli Eğitim Temel Kanunu
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖÖMİTÖ	Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği
SPSS	Statistical Package For the Social Sciences
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK	Türk Dil Kurumu
TED	Türkiye Eğitim Derneği
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
vb.	ve benzeri
vd.	ve diğerleri

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar ve sınırlılıklar hakkında bilgi verilmiştir.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Eğitim sürecini etkileyen öğrenci, öğretmen, eğitim programı, idareciler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziki ve mali kaynaklar gibi pek çok faktör bulunmaktadır (Şişman, 2010). Ancak öğretmenlerin diğer faktörlerle karşılaştırıldığında, eğitim sisteminde daha etkili olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmada; eğitim ortamındaki program, fiziki koşullar, eğitim materyalleri gibi diğer faktörlerin ötesinde belirleyici ve yönlendirici bir özelliğe sahiptir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011).

Öğretmenliğe meslek açısından bakıldığında, bir öğretmenin, öğrenme ve öğretme sürecini hangi değişkenlerle sağladığı önemlidir. Öğrenme ve öğretme sürecini etkileyen pek çok değişken bulunmaktadır. Örneğin, bazı araştırmalar (Bayhan, 2009; Dağ; 2010; İlter, 2009; MEB, 2017a) öğretmenlerin sahip oldukları inançların ve mesleğe ilişkin tutumların, onların sınıflarındaki davranışları ve sınıf içi uygulamaları ile yakından alakalı olduğunu ifade etmektedir.

Kavcar (1999)'a göre öğretmen, bir eğitim sistemindeki en önemli elemandır. Öğretmen, okul ve sınıf ortamını öğrenciler için eğlenceli ve uygun hale getiren, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanarak düzenlediği öğrenme yaşantılarının içine, öğrencilerinin girmelerine yol gösteren ve istenilen tutum ve davranışların ne ölçüde kazanıldığını değerlendiren bir unsurdur (Büyükkaragöz, 1996). Dolayısıyla tüm toplumlarda insan yetiştirme görevini üstlenen öğretmenler, toplumları değiştirme ve geliştirme gücüne sahiptirler. Toplumsal olarak bu kadar önemli bir görevi üstlenen öğretmenlerin, mesleğe yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi önemlidir. Mesleğe yönelik “olumlu tutum” içerisinde yetiştirilebilen öğretmen adayları, meslek hayatı boyunca; sorumluluklarını eksiksiz yerine getirirler, öğrencilerine yönelik daha yapıcı, araştırmacı olurlar, yaratıcı düşünür ve çağın getirdiği yenilikleri sınıf ortamında etkin bir şekilde uygularlar. Olumlu tutumları beden dillerine yansıyan öğretmenlerin, öğrencileri daha kolay güdülenir. Öğrencilere karşı katı ve kuralcı bir öğretmen olmaksızın daha samimi davranışlar sergilerler (Çeliköz ve Çetin, 2004).

Tutum kavramına yönelik tanımlar incelendiğinde, bireyin bir durum karşısında geliştirmiş olduğu olumlu ya da olumsuz tavır (Türker ve Turanlı, 2008) olarak ifade edilmesinin yanı sıra bu durumlara yönelik sergilemiş olduğu öğrenilmiş bir eğilim (Demirel, 2010) olarak da ifade edilmektedir. Yine tutum bireyin davranışlarını barındıran karmaşık bir zihinsel faaliyet olarak da ele alınabilir. Bu bağlamda mesleğe yönelik tutum, öğretmenlerin mesleklerini sevmelerini, toplumsal olarak faydalı ve gerekli bir iş yaptıklarına inanmalarını ve mesleki gelişime açık olmalarını kapsamaktadır (Ayık ve Ataş, 2014).

Öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini etkili bir şekilde yerine getirilmek isteyen öğretmenlerin, mesleğine yönelik tutumlarının olumlu olması gerekmektedir (Üstüner, 2006). Nitelikli öğretmen yetiştirmede ilk adım olarak öğretmen seçiminde, öğretmenlik mesleğini seven ve isteyen adayların seçilmesidir. Bu doğrultuda, öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi ve ortaya çıkan bulgular doğrultusunda bu tutumlarının geliştirilmesi yönünde gerekli adımların atılması önemli görülmelidir (Özder, Konedra ve Zeki, 2010).

Bireyin mesleğini icra ederken sergilediği davranışlar, mesleki tutumları ifade etmektedir. Öğretmenin mesleğine yönelik tutumu, “*öğretmenlik meslek anlayışını*” yansıtabilir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin hizmet öncesi öğrenme yaşantıları ve mesleki tecrübeleri meslek anlayışlarını oluşturmalarında önemli unsurlar arasında görülebilir (Can, 1987). Öğretmenlerin oluşturduğu bu meslek anlayışı zamanla mesleki tutum haline dönüşmektedir. Öğretmenlerin meslekî tutumları, öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirme açısından oldukça önemli olduğundan (Durmuşoğlu, Yanık ve Akkoyunlu, 2009) araştırmacılar tarafından sıklıkla ele alınan çalışma alanlarından birisi olmuştur.

Alanyazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve mesleğe ilişkin görüşlerini inceleyen ayrı ayrı çalışmalar vardır ancak aralarındaki ilişkiyi inceleyen kapsamlı bir çalışma bulunamamıştır. Bu kapsamda geleceği şekillendiren öğretmenlerin; öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve mesleklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi önemlidir. Öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu tutuma sahip olmaları, kendini kişisel ve mesleki yönden geliştirmeleri önemlidir. İşini severek yapan, mesleki bilgilerini sürekli güncelleyen öğretmenler, öğrencilere yol göstererek onların iyi bir eğitim almasını sağlayabilir. Bu araştırma ile sınıf

öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve mesleklerine yönelik görüşlerinin belirlenerek ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1.1. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu çalışmada “*Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleğe ilişkin görüşleri nasıldır?*” problem cümlesine cevap aranırken sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleğe ilişkin görüşlerini muhtemelen etkileyebileceği düşünülen çeşitli değişkenlerden oluşan şu alt problemlere cevap aranmıştır.

Bu amaç doğrultusunda nicel boyutta şu alt problemlere cevap aranacaktır:

- a) Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri nedir?
- b) Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- c) Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları medeni durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- d) Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- e) Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları görev yaptığı okuldaki hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- f) Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları okutulan sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- g) Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları aylık toplam gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Nitel boyutta, aşağıdaki sorular sorularak sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerine cevap aranmıştır:

- a) Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği hakkındaki görüşleri nasıldır?
- b) Sınıf öğretmenlerinin öğretmenin sahip olması gereken (mesleki nitelikler, insani vasıflar temel beceriler, evrensel ve milli değerler) özellikler hakkındaki görüşleri nasıldır?
- c) Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri hakkındaki görüşleri nasıldır?
- d) Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinden memnuniyet düzeyi hakkındaki görüşleri nasıldır?

- e) Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığı hakkında görüşleri nasıldır?
- f) Sınıf öğretmenlerinin Türkiye'deki öğretmen eğitimi hakkındaki görüşleri nasıldır?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu çalışma, Aksaray ve Kırşehir illerinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleğe ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Literatür incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını (Altunkeser, 2014; Bayhan, 2009; Gökçe ve Sezer, 2012; İter, 2009; Özkan, 2017 ve Yılmaz, 2015) ve mesleğe ilişkin görüşlerini (Battal vd., 1998; Gürbüzürk ve Genç, 2004; Kaysi ve Gürol, 2016 ve Özbek vd., 2007) ayrı ayrı inceleyen çalışmalara rastlanmış ancak öğretmenlerin mesleğe yönelik hem tutumlarını hem de görüşlerini birlikte inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca yapılan çalışmaların çoğunluğunun öğretmen adaylarına yönelik yapıldığı görülmüş, öğretmenlerle bu konuda az sayıda çalışıldığından, ileride yapılacak olan çalışmalara rehberlik etmesi açısından önemlidir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- Bu araştırma, Aksaray ve Kırşehir il merkezlerinde bulunan okullarda görev yapan sınıf öğretmenler ile sınırlıdır.
- Araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının kişisel bilgi formu ve ölçeklerdeki maddelere verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
- Bu araştırma 2020 - 2021 öğretim yılında elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.4. VARSAYIMLAR

- Araştırmada kullanılan ölçeklerin ölçülmek istenilen özellikleri doğru şekilde ölçtükleri,
- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin anket sorularını doğru şekilde algıladıkları,
- Sınıf öğretmenlerinin araştırmada kullanılan ölçeklere verdikleri cevaplarda samimi oldukları,
- Konunun araştırılması için seçilen örneklemin evreni temsil edecek büyüklükte olduğu varsayılmıştır.

1.5. TANIMLAR

Araştırma kapsamında bazı kavramların tanımı aşağıdaki gibidir:

Öğretmenlik: Devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (METK, 1973).

Meslek: İnsanlara yararlı mal ya da hizmet üretmek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, belli bir eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünüdür. (Kuzgun, 2003) .

Öğretmenlik Mesleği: Yetişmekte olan nesli, ailesi, çevresi, milleti, devleti ve vatani için daima yararlı, yapıcı, yaratıcı iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirme sanatıdır (Tekişık, 1986).

Tutum: Kişinin kendisine, etrafındaki bir objeye, toplumsal bir durum ya da konuya karşı tecrübe, birikim, duygu ve hislerine dayanarak geliştirdiği duygu, düşünce ve davranışsal tepkidir (İnceoğlu, 2010).

Mesleki Tutum: “Bir mesleğin ideallerini savunan ve mesleki davranış temelini oluşturmasına hizmet eden bir yatkınlık, duygu ya da düşüncedir.” (Hammer, 2000).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSALAÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde kuramsal bilgiler kapsamında eğitim, öğretmen ve tutum kavramlarına ait kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. EĞİTİM

2.1.1. Eğitimin Tanımı

Türk Dil Kurumuna göre eğitim; “Çocukların ve gençlerin toplum hayatında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve düşünceleri elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine, okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2019).

Ertürk (1972)’e göre eğitim, kişinin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve tasarlayarak istendik yönde değişim oluşturma sürecidir. Bireyler çevreyle sürekli etkileşim hâlinindedir. Bu etkileşim neticesinde zihinde iz bırakanlar davranış değişikliğine yol açabilmektedir. Örneğin, izlenen tiyatronun etkisinde kalma, üzerinde düşünülen olaylar vb. Bu nedenle en kapsamlı manada eğitim, kendi yaşantısı yoluyla bireyde davranış değişikliği meydana gelme sürecidir (Erden, 2011).

2.1.2. Türk Eğitim Sisteminin Yasal Temelleri

Cumhuriyet ile yeni kurulmuş olan devletin yapısal anlamda bir hazırlık süreci yaşamış olduğu bu dönemde, yeni bir düzenin ve gelişmiş bir toplum anlayışının benimsenebilmesi ve “*muasır medeniyet seviyesinin*” yakalanabilmesi hedefi adına eğitim sisteminde temel hedeflerinin belirlendiği söylenebilmektedir (Şimşek vd., 2012).

Cumhuriyetin ilanının ardından yeni bir millet, yeni bir medeniyet ve yeni bir devlet inşa edilmesine yönelik olan devlet tutumu, eğitim politikalarında benimsenmiş olan eğitim felsefesi ile toplumun belirli bir yönde değişiminin hızlandırılması maksadı 1935 yılına kadar devam etmiştir (Bolay vd., 1996).

3 Mart 1924’te Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun kabul edilmesi ile medreseler Maarif Vekilliği’ne devredilmiş ve 11 Mart 1924’te medreseler kapatılmıştır. Bu adımı 1925 yılında tekke ve zaviyelerin kapatılması, ardından da 1933 yılında üniversiteleri düzenlemeye yönelik politikalar takip etmiştir (Akarsu, 2007).

Bu dönemde eğitimin temel ilkeleri olarak toplumsal birlikteliğin yakalanabilmesi benimsenmiştir. Eğitimden sorumlu olan ve eğitimde söz sahibi olan kurum olarak yalnızca devletin ön plana çıktığı bu dönemde, milliyetçi bir ilkenin benimsenmiş olduğu görülmektedir (Pınar, 2016). Cumhuriyeti'nin kurulmasının ardından eğitim alanında üretilen temel politikalar, ulus devlet olma yolunda eğitimin bir araç olmasını sağlamak üzerinedir. Bu dönemde en büyük hedef olan batılılaşma ideali aynı şekilde devam etmiştir. Eğitim politikalarında batılı devletlerin ilerlemesinin temeli olarak görülen din ve devlet işlerinin ayrılması noktasında bir tutum sergilenmiştir. Toplum tarafından da kabul edilmesi ve benimsenmesi için eğitim alanında bu tutum oldukça önemsenmiştir (Şimşek vd., 2012).

Eğitim planlamasında, kırsal alandaki bireylerin eğitimine ayrıca önem verilmesi eğitim alanındaki yapılmış olan değişikliğin ciddiyetini göstermektedir. Yeni alfabe devrimi ve karma eğitim, eğitim alanında yapılan köklü değişimler ve gelişmelerdir. Ayrıca eğitim felsefelerinde de bazı değişiklikler yapıldığı görülmektedir (Pınar, 2016).

2.1.3. Atatürk'ün Eğitim Hakkındaki Görüşleri

Devlet adamı olmasına rağmen eğitimin genel problemlerine yoğunlaşan, yorumlayan ve çözümsel değerlendirmeler yapan Atatürk, eğitim alanında tek bir felsefi akımın etkisinde kalmayarak, kabullendiği felsefi akımları milli bir özle bütünleştirmiştir (Tezcan, 1996). Atatürk edindiği tecrübeleriyle kendi eğitim ideolojini şekillendirerek eğitime büyük önem vermiş, geçmişte ve kendi zamanında yaşanan sorunların çözümünü ve muasırlaşma yolundaki amaçlarını eğitim sayesinde gerçekleştirmek istemiştir (Albayrak, 2009).

Atatürk'e göre, eğitimin millileşerek yüksek bir düzeye erişmesi, milletin hayat mücadelesinde, maddi ve manevi tüm güçlerinin arttırmasına öncülük etmektedir. Milli eğitim ile gelişecek ve ilerleyecek olan genç kuşakların gerici ve hayali hedeflerden uzak tutulması gerekmektedir (Kara, 2018). Atatürk'ün düşünce sisteminin temelinde akıl ve bilim vardır, değişmez öğretiler yoktur. Devlet adamlığı ile eğitimciliği birleştiren Atatürk'e "*Başöğretmen*" unvanı verilmiştir (Aybek, 2015). Kendi ulusuna rehberlik ve önderlik yapan Atatürk "*Cumhurbaşkanı olmasaydım Maarif Vekili olurum.*" sözü ile eğitime verdiği önemi bir kez daha vurgulamıştır (Akyüz, 1992).

Eğitimi çağdaşlaşmanın en önemli aracı olarak gören Atatürk, cumhuriyetin kurulmasıyla üzerinde en çok durulacak problemlerin başında eğitim sorunlarının geldiğini

her mecrada vurgulamıştır. Atatürk'e göre bu sorunların başında, eğitim politikalarının kalıcı olmaması, faydalı olmayan üstünkörü bilgiler ve toplumda hâkim olan cehalet gelmektedir (Baran, 2010).

Atatürk, Milli Mücadele yıllarında cephe hattının gerisinde bile eğitim meseleleriyle ilgilenmiş, 1921'de Ankara'ya gelerek 1.Maarif Kongresi'ne katılmıştır (Erdem, 2014). Toplantıda “*millilik*” ilkesine vurgu yapılarak yeni ve milli bir eğitim sisteminin kurulması kararlaştırılmıştır (Ortak, 2004).Atatürk'ün hassasiyetle üzerinde durduğu eğitim konusunda köklü değişimler yapılacağını şu sözleri ile ifade etmiştir: “*Eğitim işlerinde kesinlikle utkuya ulaşmak gerekir. Bir ulusun gerçek kurtuluşu ancak bu yolla olur. Bu utkunun sağlanması için hepimizin tek can ve tek düşünce olarak özlü bir program üzerinde çalışması gerekir*” (Şenşekerci, 2014:328).

Yukarıdaki ifadelerin ana fikri şu şekilde ifade edilebilir:

- 1- Toplumsal yaşamımızın gereksinimlerine uygun olması,
- 2- Yüzyılın gereklerine uygun olması.

Atatürk, eğitimden beklentilerini tek yönlü bir beklenti olarak değil, toplumun tüm ihtiyaçlarını karşılamaya yönelmiş bir görevi olduğunu şu düşünceleri ile ifade etmiştir: “*Eğitimdir ki, bir milleti özgür, bağımsız, şanlı, yüksek bir toplum halinde yaşatır veya bir milleti kölelik ve yoksulluğa terk eder*” (Şenşekerci, 2014:328).

2.1.4. Eğitimin Unsurları

İnsan kuşkusuz eğitimin temel unsurudur. Eğitim etkinliklerinde insanın eğitilen ve eğiten olmak üzere iki görevi vardır. İnsanın üstlendiği görevlerin dışında eğitimin gerçekleştirilmesine etki eden içsel ve dışsal unsurlar bulunmaktadır. İçsel unsurları; kişilik ve kalımsal özellikler, geçmiş yaşantılar, duygusal ve fiziki durum, psikolojik özellikler oluştururken, dışsal unsurları; kültür, toplumsal çevre, mekân ve zaman gibi faktörlerden oluşur. Bu iki koşul arasında sürekli bir etkileşim vardır. Bu etkileşimle oluşan iletişim ve aktarımlar sonucu eğitim oluşur. Yani ortam ve aktörler eğitimin en temel unsurlarıdır (Council of Europe).

Toplum türlerine bağlı olarak eğitimin değişen yüzü ortaya konurken, eğitimin temel unsurları olarak başlangıçta eğitimin amaçları olmak üzere, okul örgütü, öğretmen profili, öğrenci profili, ebeveyn profili, öğretim programı ve öğretim yöntemi eğitimin aktörleri olarak öne çıkmaktadır. Bu dinamiklerdeki nitelikler açıklandığında eğitimin, o

toplum türüne ait özgün yönleri ortaya koyabilmekte ve o toplum türünün eğitiminin özellikleri anlaşılabilir (Akıncı Çötök, 2006).

Eğitim olgusunun toplum tiplerine göre değişmesi eğitimin unsurlarında da farklı özellikleri beraberinde getirir. Değişen toplum yapısıyla birlikte eğitimin amaçları, okul yapısı, öğretmen ve öğrenci profili, öğretim yöntemleri ve öğretim programı da değişime uğramıştır. Dolayısıyla eğitim olgusundaki değişimler, eğitimin unsurlarında değişimleri tetiklemiştir. Bu sayede eğitimin içinde bulunduğu çağa uygun olarak yeniden yapılandırılabilmesi sağlanabilecek ve toplum yapısıyla bir bütünlük taşıyan eğitim olgusunun nitelikleri üzerinde farkındalık söz konusu olacaktır. Eğitimde pedagoji, politika, strateji gibi insan unsurları ve ortamlar birbirine bağlı ve ilişkilidir (Kaya, 2015).

2.2. ÖĞRETMEN

2.2.1. Öğretmen Tanımı ve Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda “*Öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.*” şeklinde ifade edilmiştir (METK, 1973). Öğretmen, öğretim hizmeti yapan, öğrenciyi geleceğe hazırlayan, öğretilen bilginin istendik yönde kullanılıp hayata geçirilmesini sağlayan ve sadece öğretimde değil her konuda öğrenciyi rehber olan kişidir (Yağmur, 2005).

Kutsal bir meslek olarak adlandırılan öğretmenliğe, kıymeti en başta “*Başöğretmen*” unvanına sahip Mustafa Kemal Atatürk vermiştir. Atatürk, “*Dünyanın her yerinde öğretmenler toplumun en saygıdeğer ve fedakâr insanlarıdır.*” diyerek öğretmenlerin toplumdaki ayrıcalıklı yeri belirtirken; “*Ulusları kurtaranlar, yalnız ve ancak öğretmenlerdir.*” sözüyle öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yeri ve önemini vurgulamaktadır. Öğretmen, içinde buldukları toplumun ihtiyaçlarına ve isteklerine uygun bir davranış stratejisi üreten insan olarak tanımlanmaktadır (Aktürk, 2012).

Öğretmenlik mesleğinin, eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlamasını sağlayan ve okullarda yönetim vazifesini yürüten özel bir konumu bulunmaktadır. Bu yüzden öğretmen, istenilen programı uygulayan, eğitim-öğretim ortamında öğrenci ile sürekli etkileşim içinde olan ve öğretimi değerlendiren kişi olarak tanımlanabilir (Cobb, 1999).

Öğretmenlik mesleği, uzmanlık alan kapsamı çok geniş çaptadır. Eğitimcinin etkili ve verimli bir öğretmen olması için bu alan genişliliği gereklidir. Çünkü öğretmen,

toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli bireyler ve yurttaşlar yetiştirmekte en önemli görevi üstlenmiş durumdadır (Coşkun, 2011). Öğretmenler mesleklerini sürdürmeleri için, toplumun değer yargılarına uygun davranışlar sergilemeli ve içinde oldukları düzenin gereklerini yerine getirmelidirler (Bursalıoğlu, 1994).

Öğretmenler yetiştirdiği öğrencilerinin hayat ideolojilerinin oluşmasında ve olgunlaşmasında çok büyük etkiye sahiptir (Güneş, 2011). Bu yüzden öğretmenlerin pedagojik bilgisi önemlidir. Öğretmenin kalitesi eğitimin kalitesine dönüşeceğinden, öğretmenlerin bilgisi ile çağın yeniliklerine uygun aktarım yapmaları gerekmektedir (Akar, 2007). Öğretmenlik mesleği, sosyal, ekonomik ve kültürel kapsamlarının yanında bilim ve teknoloji boyutu da olan, mesleki bilgi, mesleki beceri ve akademik çalışmalar içeren çok yönlü bir meslektir. Ayrıca öğretmenlerin psikolojik ve sosyal yönüyle de gerekli yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997).

Öğretmenlik mesleğinin diğer meslek alanlarını da etki altına alan bir kapsamı bulunmaktadır. Toplumun inşasında büyük bir önemi ve yeri olan öğretmenlerle, bütün kesimlerdeki insanlar eğitim süreçleri boyunca bire bir etkileşim içindedirler. Çocukların kişisel gelişimleri sırasında ailelerinden daha fazla onlarla ilgilenen öğretmenler toplumun en önemli unsurudur (Ayas, 2009). Öğretmenler ülkelerin mimarlarıdır. Toplumun tüm kesimine hizmet veren insan gücünü; öğretmenini, hâkimini, polisini, doktorunu, askerini, hemşiresini, avukatını, mühendisini vb. yetiştiren öğretmenlerdir. Bu yüzden öğretmenler ülkelerin geleceği için çok önemlidir. Ülkelerin gelişmesi, kalkınması, bireylerin sosyalleşmesi, nitelikli insanların yetiştirilmesi, toplumun etik değerlerinin ve kültürünün gelecek nesillere aktarılması öğretmenlerin elindedir (Özden, 2002).

2.2.2. Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Tarihçesi

Eğitimin geçirdiği süreci anlamak ve önemini kavramak için öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişiminin incelenmesi gerekmektedir. Geçmiş medeniyetlere bakıldığında öğretmenlik mesleğinin kökeni çok eskilere dayanmaktadır. Geçmişten günümüze etkisini hala koruyan öğretmenlik mesleği önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Çağlar boyunca eğitimin en kilit parçası olan öğretmenler toplumların gelişmesinde, yeni kuşakların yetişmesinde, ulusların sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan ilerlemesinde katkıda bulunmuşlardır (Ayas, 2009).

Bütün medeniyetlerde olduğu gibi Türk-İslam coğrafyasında da öğretmenliğin önemi ve işlevi büyük önem taşımaktadır. Osmanlı Devleti'nin en görkemli döneminde

sıbyan mektepleri kurularak öğretmenlerin seçilmesi ve yetiştirilmesi, öğretmenlere ve onların eğitimine verilen değeri kanıtlar niteliktedir (Ayas, 2009). 18. yüzyılın ortalarına dek zaman zaman kesitlere uğrasa da öğretmen yetiştirme programları devam etmiş, Darülmualimin'in 1848 yılında kurulması ile bu konudaki en kararlı adımlardan birinin atılması sağlanmıştır (Poyraz, 2005).

Öğretmenlerin eğitilmesi ve etkili eğitim sisteminin oluşturulması asıl ivmeyi Cumhuriyet döneminde yakalamıştır. Öğretmen yetiştirmek maksadıyla birçok kurum açılmış ve sayısız faaliyetler gerçekleştirilmiştir (Ayas, 2009). Gerçekleştirilen yasal düzenleme ve uygulamalarla öğretmenlik mesleği çok saygın bir meslek niteliği kazanmıştır. 1924'te öğretmenlik mesleği yasayla tanımlanmış ve yasal bir meslek niteliğine kavuşmuştur. Bunda Atatürk'ün eğitime, öğretmene ve öğretmenlik mesleğine bakışı çok etkin ve belirleyici rol oynamıştır (Bayhan, 2009). Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren 1970'li yıllara kadar öğretmen ihtiyacının karşılanmasında, ilk ve orta öğrenimini tamamlamış öğrencilerin öğretmen okullarında eğitilmesi amacı güdülmüştür. Ancak öğretmen olarak eğitilecek öğrencilerin seçimi ve verilen eğitimin içeriği hep tartışılmış ve kesin bir çözüme kavuşturulamamıştır (Akdemir, 2013).

1980'li yıllardan sonra öğretmenlik alanında uygulanan politikalar mesleğin zarar görmesine neden olmuştur. MEB bünyesinde yürütülen öğretmen yetiştirme programları, 1982 yılında Yüksek Öğretim Kurumu'na devredilmiştir (Eskicumalı, 2002). Bu durum öğretmenlere akademik açıdan katkı sağlamış ancak, öğretmen yetiştirme konusunda deneyimsiz olan kurumlarda birtakım problemler doğurmuştur (Çelikten vd., 2005). 1989 yılı ile birlikte öğretmenlerin göreve başlamaları için sınav şartı getirilmiştir. Yeterlilikleri yazılı ve sözlü olarak ölçülen öğretmenlerin niteliklerinin artırılması için gidilen bu yolun ne derece verimli olduğu beraberinde birçok tartışmayı getirmiştir (Erden, 1999). Merkezi sınav sistemi gibi farklı uygulamalar sonucu doğan sistematik sorunlar halen devam etmekte ve bu sorunlara farklı politikalarla çözüm aranmaktadır (Beyhan, 2012).

2.2.3. Öğretmenlik Mesleğinin Önemi

Her eğitim sisteminin başlıca üç temel ögesi vardır: Öğretmen, öğrenci ve eğitim programı. Sürekli olarak birbirleri ile etkileşim içinde olan bu üç unsurun öğrenci ile birebir ve eğitsel bir bağ kurarak, onların mesleki ve kişisel gelişimlerini başarılı bir şekilde sürdürmelerine en büyük katkıyı sağlayacak olan öğretmen ögesidir (Gültekin,

2015). Eğitim sistemlerinin başarısı, onu uygulayacak olan öğretmenlerin niteliklerine ve gerekli olan donanıma sahip olmasına bağlıdır (Ubuz ve Sarı, 2009).

Öğretmenler, toplumların önemli öğeleridir. Mesleği ne olursa olsun, toplumların gelecekteki insan gücü unsurunu öğretmenler yetiştirir. Bundan dolayı öğretmenler toplumların geleceğini şekillendirilen mimarladır. Gelecek nesillerin beceri ve yeterlilikleri, onları yetiştiren öğretmenlerin özellikleri ile benzerlikler gösterir. Dolayısıyla, nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirme, nitelikli nesil yetiştirme ile özdeşir denilebilir (Genç, 2005). Çocuk için yaşamındaki en önemli dönüm noktalarından biri ilkokuldur. Ailesinden ilk defa ayrılan çocuk, gününün büyük çoğunluğunu okul ortamında kendisi gibi akranlarıyla geçirmeye başlar. Bu evrede çocuğun hayatına, geleceğine büyük ölçüde yön verecek kişi olan öğretmeni girer. Bu aşamada öğretmen ve öğrenci arasında temelleri atılan eğitsel ilişkinin olumlu olması ve sevgiye dayandırılması, çocuğun gelecekteki eğitim-öğretim hayatının köklerinin sağlam atılması açısından son derece önemli görülmektedir. Çocukların okula başlamalarını, doğumdan sonra anneden ikinci ayrılış olarak tanımlamaktadırlar. Bundan dolayı, bazı çocuklar için bu aşama yoğun stres ve gerginliğe sebep olabilmektedir. Çocuğun hayatındaki bu önemli olayda da işinin ehli sınıf öğretmenlerinin uzman rehberliği bir kez daha önemini hissettirmektedir (Sarp, 1995).

Öğretmenlerin beceri, yetenek ve kişisel karakteristikleri çocuğun eğitsel gelişimini pozitif veya negatif yönde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda,

- İlk öğretmeni, okula başlayan çocuğun hayatındaki en önemli kişilerden biridir.
- Özellikle bayan sınıf öğretmenlerinin öğrenciler tarafından anne yerine konduğu ve görüldüğü olağandır. Çünkü bayan öğretmenler gerektiğinde çocuğa giyinmesinde, beslenmesinde, elbisesini çıkarmasında veya asmasında sürekli yardımcı olduğundan, davranışları ve içtenliğiyle ile anneye benzetilir.
- Öğrencinin gelişimine yön veren faktörlerden biride öğretmen davranışları olarak kabul edilmektedir. Yapılan araştırmalarda, akademik ve sosyal gelişim sürecinde olan öğrencinin süreç içinde ilerleyişi ve başarısı ile öğretmenin kişisel nitelikleri arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır.
- Bulgular aynı öğretmenin öğrenciler tarafından çok farklı şekillerde tanımlandıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu aynı zamanda öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisinin öğrenciden öğrenciye nasıl değiştiğini de göstermektedir. Örneğin, başarılı olarak tanımlanan çocuklar öğretmenlerini yakın, içten ve ilgili bir şahıs olarak tarif ederken, başarısız olarak tanımlanan öğrencilerin aynı öğretmeni

ilgilenmeyen ve soğuk bir kişi olarak algılandıkları görülmüştür (Mussen, Kagan ve Conger, 1963; Akt:Sarp, 1995:129-132).

2.2.4. Öğretmen Nitelikleri

Öğretmenlik mesleğinin en önemli özelliklerinin başında öğrenme ve öğretmeyi sevme gelmektedir. Öğretmenin yaşadığı topluma uyum sağlaması, kendini geliştirmesi, mesleki gelişime açık olması, mesleki bilgi ve becerisinin olması, öğrencilerine rehber olacak özelliklerinin ve niteliklerinin olması öğretme faaliyetini yapabilmesi için gereklidir (Yalçınkaya, 2016).

Öğretmenin nitelikleri, öğrenme-öğretme sürecinin verimliliğini etkilemektedir. Dolayısıyla, öğretmenin hayat felsefesi, saygılı ve hoşgörülü oluşu, başarıları, yaşam algısı, meslek bilgisi ve sevgisi önem arz etmektedir (Yapıcı ve Gülveren, 2002). İyi bir öğretmen, öğrenci başarısında çok büyük ve pozitif farklılıklara sebep olmaktadır (Goldhaber, 2002). Buna ek olarak öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler öğrenci davranışlarına da yansıyan en etkili öğelerden biridir. Bundan dolayı geleceğin öğretmenlerinin sahip olması istenilen niteliklerin belirlenmesi ve öğretmenlerin bu hedefler doğrultusunda yetiştirilmesi aynı zaman da genç kuşakların geleceğe daha iyi hazırlanması için büyük bir öneme sahiptir (Gültekin, 2015).

Öğretmen nitelikleri ile alakalı yapılan araştırmalara bakıldığında, yetkinlik gerektiren bir meslek olması nedeniyle herkesin bu mesleği yapamayacağı anlaşılmaktadır. Öğretmenler çeşitli eğitimlerle belirli nitelikleri ve uzmanlık gerektiren anlayışı edinmeleri gerekmektedir (Çınar, 2008).

Günümüze kadar birçok eğitim filozofu tarafından çok farklı ideal öğretmen portreleri çizilmiştir. Bu portrelerdeki tanımlamalarda ise filozofların benimsedikleri eğitsel akımlara veya sahip oldukları dünya görüşlerine göre kendini hissettiren çeşitli farklılıkların var olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin Sokrates öğretmeni “ebe” ifadesi ile tanımlamaya çalışmıştır. Plato bilginin kullanımı içinde bir “sanatçı”, Bergman “diyalog kondüktörü”, Cicero “kültür tedarikçisi”, Freire “kurtarıcı”, Breiter “öğretme bilimine odaklanan kişi”, Aristo “rol model”, Locke “deneyselci”, Watson “eğitmen”, Rousseau “doğayla uyumlu eğitici”, Bagley “özcü”, Luvenfeld “yaratıcı öğretmen”, Barth “toplumcu”, Frankel “varoluşçu”, Feuerstein “arabulucu”, Neill “çocuk merkezli” ve Foucault’ta “postmodernist” ifadeleriyle tanımlamışlardır (Palmer, 2001).

Arzu edilen özelliklere sahip öğretmenleri tanımlamak için literatürde birçok farklı ifadenin kullanılmış olduğu göze çarpmaktadır. “İdeal öğretmen”, “iyi öğretmen”, “etkili öğretmen”, “başarılı öğretmen”, “profesyonel öğretmen”, “mükemmel öğretmen” gibi ifadeler en çok rastlanan ifadelerdir (Gültekin, 2015). Strader (2009) ise bu ifadelerin hepsinin eşanlamı olduğunu aynı kavramın özelliklerini temsil ettiğini iddia etmektedir.

Senemoğlu’na (1994) göre bir sınıf öğretmeni ilkökul eğitim programında bulunan alanlarda kendine güven duyacak seviyede bilgi sahibi olmanın yanında, bunların öğretimini de yeterli seviyede bilmeli, bilgiyi aktarmadan daha çok, öğrencilerin kendi öğrenme yollarını bulmada onlara rehberlik yapabilmeli, öğrencilerin gelişim düzeylerini ve isteklerini tanıyabilmeli, öğrenme ortamını öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını giderecek şekilde düzenleyebilmeli, öğrenme aktivitelerini öğrencilerin gelişimlerine yardımcı olacak şekilde hazırlayabilmeli, uygulanan etkinlikler sonrasında hedeflenen kazanımlara ne oranda ulaşılabildiğini ölçmek için gerekli olan uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulayabilmeli, okulundaki meslektaş ve personel, öğrenci velileri ve okulunun hizmet verdiği toplum ile etkili iletişim kurabilme ve işbirliği yapabilme becerilerine sahip olmalıdır. Farklı eğitsel ideolojiler ve modern çağın yaşantımıza kazandırdıkları göz önünde bulundurulduğunda ideal bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler dört başlık altında incelenebilir (Lamm, 1972; Akt: Arnon ve Reichel, 2007:441-464).

- **Kültürel aktarım:** İyi bir öğretmen aynı zamanda bir kültür sağlayıcısıdır. Öğretmenler belli bir kültüre sahip olmalı, kültürel zenginliği ve değerleri iyi tanımalı ve bunları öğrencilere aktarabilecek kabiliyette olmalıdırlar.
- **Sosyalleşme:** Öğretmen sosyal normları aktararak mevcut sosyal düzenin muhafazasını sağlayan sosyalleşme aracıdır. 1960’lardan sonra ise öğretmeni öğrencilerini toplumun yardımsever ve ilgili bir vatandaş olmaları konusunda yüreklendiren, sosyal değişimin etmeni olarak gören farklı bir yaklaşım ortaya çıkmıştır.
- **Bireyselleştirme:** Öğretmen her bir öğrenciyi geliştiren, yol gösteren bir role sahiptir. Öğretmenler, eğitimsel bilgiye sahip, serbest fikirli ve öğrencilerin yeni veya farklı düşüncelerine karşı da açık ve anlayışlı olmalıdır.
- **Konu alanı uzmanı:** İdeal öğretmen kendi alanında uzmanlığa sahip olmalı ve bilgisini öğrenciye aktarabilmelidir. Aynı zamanda sürekli araştırmalar yaparak kendi alanında uzmanlaşmalıdır.

Profesyonel Öğretim Standartları Ulusal Kurulu (NBPTS) ise başarılı bir ilkokul veya ortaokul öğretmenin 5 çekirdek özelliğe sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Bunlar:

- Öğretmenler kendilerini öğrencilerine ve onlara bir şeyler öğretmeye adanmış olmalıdır. Her öğrencinin öğrenebileceği inancıyla, farklılıkları da işin içine katarak, eşitlik çerçevesi içinde etkinliklerini yürütmelidir.
- Öğretmenler kendi alanlarını ileri düzeyde bilmenin yanında öğrencilere nasıl öğretileceğine de hâkim olmalıdır. Öğretmenler kendi alan bilgileri yanında, alanlarının diğer alanlar ile ilişkisine ve kendi alan bilgisinin üretimi ve organize edilmesi gibi konulara da hâkim olmalıdır. Ayrıca bu birikimin öğrencilere nasıl aktarılacağı ile ilgili eğitsel strateji ve ders materyallerini ustalıkla kullanabilme kabiliyetlerine sahip olmalıdır.
- Öğrencinin öğrenimini takip etmek ve yönlendirmek öğretmenin sorumluluğunda olmalı ve gerektiği şekilde yapılmalıdır. Sağladığı emniyetli öğrenme ortamı ile başarılı bir öğretmen, öğrencilerin ilgi ve merakını sürekli canlı tutarak öğrenme işlemine aktif katılımlarını sağlayabilmeli ve bunu eğitsel açıdan değerlendirerek gerekli gördüğü modifikasyonları kolaylık ve ustalıkla yapabilmelidir. Bunun yanında öğretmenler, öğrenme faaliyetlerinin ne kadar başarılı olduğunu ölçerek, gerektiğinde öğrencileri motive ederek zamanı en iyi şekilde nasıl kullanması gerektiğini bilmelidir.
- Öğretmenler meslekleri ile ilgili olarak sistematik düşünme ve sistematik öğretme kabiliyetine sahip olmalıdır. Öğretmenlerin eğitsel kararları, sadece alan ve ilgili literatür birikimi ile değil aynı zamanda kendi edindiği tecrübeleri tarafından da yönlendirilmelidir. Böylece hayat boyu öğrenmenin en güzel örneğini kendisi öğrencilerine örnek olmakla göstermelidir.
- Öğretmenler içinde buldukları öğrenen toplumun (okul) bireyleri olduklarını farkında olmalıdırlar. Hizmet verdiği okul personeli, yetkili uzmanlar ve görevliler ile daha önceden belirlenmiş eğitsel hedeflere tam anlamıyla ulaşmak için uyum içinde çaba ve gayret sarf etmelidirler.

Ubuz ve Sarı (2009) ideal bir sınıf öğretmenin vasıflarını “beceriler”, “kişisel karakteristikler”, “profesyonel gelişim”, “konu ve konu anlatımına hâkimiyet”, “takdir” başlıkları altında toplamış; kişisel karakteristiklere insani boyutlar taşıdığından diğer karakteristiklerden daha çok önem verildiğini ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak,

öğretmenlik mesleğinin temelinde insancıl bir nitelik olan sevgi bulunduğundan, öğretmenin kişisel karakteristik boyutu içinde olan “*öğretmeye adanmışlık*” niteliğinin öğretmenlerde aranan esas özelliklerden olduğunu belirtmişlerdir. İlkokul yıllarında öğrencilerin vakitlerinin çoğunu sınıf öğretmenleriyle geçirmesinden dolayı sınıf öğretmenin yeterliliğinin ve kişiliğinin öğrenciler üzerinde bırakacağı etkinin önemine vurgu yapan Tatar (2004) etkili bir sınıf öğretmenini şöyle nitelendirmiştir:

- Mesleki eğitimini iyi bir şekilde almıştır.
- Mesleki alanına hâkimdir.
- Dersini, konu ve öğrencinin seviyesine en uygun metot ve strateji ile hazırlar.
- Derslerde açık ve anlaşılır bir dil kullanır.
- Öğretebileceği konusunda tam bir iç güvene sahiptir.
- Öğrencilerinin öğrenebilecekleri konusunda öğretmenlerine güveni tamdır.
- Öğrencilerle sağlıklı ve dengeli bir seviyede iletişimi kurar.
- Öğrenmeyi, öğrenciler için kolaylaştırıcı kişilik özelliklerine sahiptir.

Literatürde nitelikli bir sınıf öğretmenini tanımlamak için birçok kavram (“*ideal öğretmen*”, “*iyi öğretmen*”, “*etkili öğretmen*” vs.) bulunmasına rağmen bu kavramların tanımladıkları özellikler üzerinde bir görüş birliği bulunmadığı da gözden kaçmamaktadır. Öğretmenin kişisel ve meslekî özelliği birbiriyle yakın ilişkilidir. Dolayısı ile ideal bir öğretmenin tanımında değişiklikler arz etmektedir. Ubuz ve Sarı (2009) ideal öğretmenin kim olduğu sorusunun zor bir soru olduğunu, bu konu ile ilgili çalışmaların halen devam etmekte olduğunu belirtmişlerdir.

2.2.5. Öğretmen Yeterlikleri

Bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de öğretmenlerin sahip olmaları gerekli görülen yeterlikler ve nitelikler tartışılmaktadır. Öğretmen yetiştiren programlar öğretmenlere kazandırılması öngörülen bu yeterlik ve niteliklere göre sürekli güncelleştirilmektedir. Öğretmenlere kazandırılması öngörülen yeterliklere göre programlarda yer alan derslerin ve bu derslerin içeriğinin düzenlenmesi beklenmektedir. Öğretmen yeterlik alanları ile ilgili de bazı ölçütler, eğitim fakültelerinde geliştirilen yeniden yapılanmayla belirlenmeye çalışmıştır (Şişman, 2009).

Öğretmenlerin istenilen yeterliklere sahip olmalarında iyi bir eğitim planlamasının gerekliliği aşikârdır. Yeterli sayıda öğretmen yetiştirmek için ülkenin nüfus artış hızı ve

kalkınma hedefleri dikkate alınmalıdır (Karacaoğlu, 2008). Milli Eğitim Bakanlığınca saptanan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri “*Mesleki Bilgi*”, “*Mesleki Beceri*”, “*Tutum ve Değerler*” alt başlıklarından oluşmaktadır (MEB, 2017a:8). Bu yeterliklerin alt bölümleri şunlardır:

A. Mesleki Bilgi

- A.1. Alan Bilgisi
- A.2. Alan Eğitimi Bilgisi
- A.3. Mevzuat Bilgisi

B. Mesleki Beceri

- B.1. Eğitim Öğretimi Planlama
- B.2. Öğrenme Ortamları Oluşturma
- B.3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme
- B.4. Ölçme ve Değerlendirme

C. Tutum ve Değerler

- C.1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
- C.2. Öğrenciye Yaklaşım
- C.3. İletişim ve İş Birliği
- C.4. Kişisel ve Mesleki Gelişim

Son yıllarda eğitimin geliştirilmesi için yapılan çalışmalarda mesleki gelişim kavramı için yetenek, bilgi ve beceri önemli unsurları oluşturmaktadır (Seferoğlu, 2001). Yapılan araştırmalar mesleki eğitimin zorunlu hale getirilmesi, daha iyi öğretim koşullarına sahip olmak için gereklidir (Seferoğlu, 2003). Öğrenciler için olumlu öğrenme koşullarını ancak mesleki bakımdan iyi yetişen öğretmenler sağlayabilirler. Öğretmenler farklı yaşta, kültürde, sosyo-ekonomik yapıda ve düzeyde öğrenci grupları ile çalışmaktadırlar. Bu durum, öğretmenin etkili öğrenme ortamını oluşturması için farklı metotlar, yaklaşımlar ve teknikler kullanmasını zorunlu hale getirmektedir. Karşılaşılan bu durumlarda öğretmenin bir makine gibi sürekli çözüm üretmesi mümkün olmayabilir. Öğretmenlerin, nitelikli eğitim-öğretim ortamı oluşturma ve mesleki gelişim konularında sürekli desteklenmeleri çok önemlidir (Seferoğlu, 2004).

2.2.6. Öğretmenin Görev ve Roller

Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından bir tanesi öğretmendir. Öğrenme ürünlerine direk etkisi bulunmaktadır. Eğitim sisteminin kalitesi ve başarısı, öğretmenin

kalitesi ve başarısına bağlıdır. Öğretmenlik mesleği genel yeterlilik kapsamında yer alan genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon; öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması için hizmet içi eğitim programlarının içeriğinin oluşturulmasında kullanılabilir (METK, 1973).

Bireyin bulunduğu toplumda statüsüne uygun göstermesi beklenen davranışlar dizisi, rol olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenin okulda çeşitli rollere sahip olması gerekmektedir (Çelikten vd., 2005). Öğretmenin birçok rol ve görevinin yanında esas rolü her çocuğun içindeki öğrenme sevgisini ve tutkusunu ortaya çıkartmaktır (Yaşar Ekici, 2015).

Amidon ve Hunter (1996), öğrenmeyi iletişim ve etkileşim süreci olarak almakta ve öğretmenin görev ve rolüyle ilgili davranışlarını sınıf içi etkinlikleri bakımından şöyle sıralamaktadır:

- Öğrencileri güdülemek,
- Sınıf etkinliklerini planlamak,
- Öğrencilere bilgi vermek,
- Öğrencilere disipline sokmak,
- Öğrencilere danışmanlık yapmak (Akt: Ünal ve Ada, 2004:64).

Havighurst ve Neu-Garten, öğretmen rollerini öğrencilerle ilişkilendirerek bunları öğrenci merkezli roller olarak şöyle sıralamışlardır;

- A) Öğrenmeyi sağlama
- B) Sınıf yönetimi
- C) Aile üyeliği
- D) Değerlendirme
- E) Güven verme
- F) Mesleksel Ustalık
- G) Topluluk Lideri (Akt: Sünbül, 1996:600).

2.2.7. Sınıf Öğretmeninin Görev ve Rollerini

Yukarıda Ulu Önder Atatürk' ün de belirtmiş olduğu gibi öğretmenlik mesleği, ulusların gelişip kalkınması ve yüksek bir medeniyet oluşturabilmesinde son derece önemli bir yere sahiptir. Atatürk öğretmenin toplumdaki önemi şu sözleri ile ifade etmektedir:

“Okullarda öğretim vazifesinin güvenilebilir ellere teslimini, memleket evladının, o vazifeyi kendine hem bir meslek hem bir ideal sayacak üstün ve saygıdeğer öğretmenler tarafından yetiştirilmesini sağlamak için, öğretmenlik, diğer serbest ve yüksek meslekler gibi, derece ve ilerlemeye ve her halde refah sağlamaya uygun bir meslek haline getirilmelidir. Dünyanın her tarafında öğretmenler insan toplumunun en fedakâr ve saygı değer unsurlarıdır.”
(Çağlar, 1987:9-10).

Sınıf öğretmenleri Talim ve Terbiye Kurulu tarafından; görev yaptığı okulda, sorumlu olduğu talebelere, okuma-yazma, temel vatandaşlık, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler, doğa bilimleri, spor ve sanat gibi konularda eğitim veren kişiler olarak tanımlanmıştır. Bunun yanında Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 64. Maddesinde *“İlköğretim okullarında dersler sınıf veya branş öğretmenleri tarafından okutulur”* hükmü yer almaktadır (MEB, 2003).

Kanun gereğince ilk dört yıllık ilkokul eğitimi sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir. Çocuklara ilk yıllarda verilen eğitim onların yaşantıları, gelecekleri, etraflarına karşı tutumları ve şahsi hayatları üzerinde önemli bir etki bırakabilmektedir. Çünkü okul öncesi eğitim dışında diğer bütün eğitim kademelerindeki öğretmenlerle kıyaslandığında sınıf öğretmenlerinin, ilkokul dönemindeki çocuğun hayatında çok daha önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bundan dolayı, eğitimin erken yıllarında çocuklar ile etkileşime geçerek onların geleceğini biçimlendirme ve sağlıklı bir kişilik kazanmalarına yardımcı olma vazifesi sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Öğretmen, hazırladığı zengin, adapte olunabilir ve güvenli bir çevre ile çocukların zihni ve bedensel gelişim aşamalarını kolay ve başarılı bir şekilde geçmelerini sağlarken diğer taraftan eksik veya uygun olmayan ortamlar meydana getirerek öğrencileri sınırlandırabilir, zihni gelişimlerini yavaşlatabilir veya engelleyebilir (Senemoğlu, 1994).

Öğretmenler, mesleğinin gerektirdiği görev ve rolleri yerine getirebilmek için mesleğine karşı içten bir bağlılık geliştirmesi ve güçlü bir inanç duymalıdır (Oral, 2000).

Toplumların kalkınması için iyi yetişmiş insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu gelişimi sağlayabilmenin yolu okuldan geçmektedir. Eğitimin ve toplumun kalitesinin artması, öğretmenin görev ve rolleri ile belirlenmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görev ve rolleri hayati önem taşımaktadır. Dolayısıyla öğretmenin iyi yetiştirilmesi ve kişisel gelişiminin sağlanması mesleki açıdan önemlidir (Akbaba, 2006).

2.2.8. Öğretmen Yetiştirmede Yaşanan Sorunlar

Öğretmen yetiştirmedeki sorunların kaynağına inebilmek için, öğretmen yetiştirme sisteminin tarihi ve felsefi temellerinin iyi irdelenmesi gerekmektedir. 11. yüzyılda kurulan Nizamiye Medreseleri en eski öğretmen yetiştirme deneyimleridir. Selçuklu Devleti zamanında kurulan Nizamiye Medreseleri 16. yüzyıla kadar devam etmiştir (Talas ve Izgar, 1995). Osmanlı Devleti'nde kurulan Medreseler eğitim-öğretim sisteminde önemli bir rol üstlenmiştir. Medreseler Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar faaliyetlerini sürdürmüştür (İhsanoğlu, 1999).

Cumhuriyet Dönemi'nde kurulan TBMM hükümeti için öğretmen yetiştirme, eğitimin temel sorunu olarak görülmüş, öğretmen eğitimi alanında sistemli çalışmalar başlatılmıştır (Akyüz, 2013). Eğitimde ulusal bütünlüğü sağlamak için 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılarak, eğitim enstitüleri açılmış ve John Dewey gibi bilim adamları Türkiye'ye getirilerek eğitim alanında çalışmaların yapılması sağlanmıştır (Mala, 2011). John Dewey'in Türk eğitim sistemi ile ilgili sorunların tespiti ve çözüm yollarına totalde bakıldığında, bu sorunların yüzeysel olarak değil çok kapsamlı bir bakış açısı ile derinlemesine çözülebileceği görülmektedir (Bülbül, 2009).

Cumhuriyet döneminden günümüze kadar öğretmen yetiştirme süreçlerinde birçok önemli değişiklikler yapılmıştır. Öğretmen yetiştirme sistemimiz üzerinde yapılan bu değişikliklere rağmen tartışmalar devam etmektedir. Meslekte eğitim görme, meslek seçimi, işe yerleşme ve meslekte ilerleme konularında tartışmalar devam etmektedir. Öğretmenlik mesleği için; alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür alanlarından yeterlilik kazanmaları amaçlanmaktadır (Yazıcı, 2009).

Cumhuriyet sonrasında eğitim-öğretim politikalarını eğitim şuralarında alınan kararlar, öğretmen yetiştirme felsefelerini ise Talim ve Terbiye Kurulu'nun aldığı kararlar etkilemekteydi (MEB, 2014). 1970'li yıllarda öğretmen eğitimleri üç aya indirilerek mektupla öğretmen yetiştirme uygulamaları yapılmıştır. Öğretmen yetiştirmede en büyük krizinin bu süreçte yaşandığı düşünülmektedir (YÖK, 2007).

Öğretmen yetiştirme görevini Cumhuriyetin ilk yıllarından beri yürüten MEB, 1982'de bu görevi YÖK'e devretmiştir (Kavak vd., 2007). Türkiye'de halen öğretmen yetiştirme görevini YÖK yürütmekte olup, bu konudaki en önemli aşama eğitim fakültelerinin kurulması olmuştur (Grossman, Onkol ve Sands, 2007).

Öğretmen yetiştirmenin en önemli boyutlarından birini aday seçimi oluşturmaktadır. Türkiye’de öğretmen adaylarının girmiş olduğu sınavlar seçmeye yönelik değil elemeye yönelik sınavlardır. Ülkemizde kontenjan ve kadro sorunu olduğu için, bu sınavlar adayların tüm niteliklerini değil sadece bir ya da birkaç özelliğini ölçmektedir (Kuru ve Uzun, 2008). Bu tür sınavlarda; dürüstlük, hoşgörü, sabır, saygı, sevgi, adalet, kişisel gelişim, eleştirel düşünme gibi öğretmenlik için olmazsa olmaz nitelikler ölçülemediğinden öğretmen adaylarının uygun seçimi yapılamamaktadır.

2.2.8.1. İstikrar Sorunu

Türkiye’de yükseköğretimin, dolayısıyla da eğitim fakültelerinin yaşadığı birtakım yapısal problemler vardır (Çetinsaya, 2014). Yasama ve yürütme erkinin meşru olan yapısal düzenleme haklarını dayatmacı bir zihniyetle kullanmak istemesi ve istikrarsızlık, üniversitelerin küçültülerek yapılarının bozulması, merkeziyetçi olması, fiziki yapının yetersizliği ve öğretmen yetiştirme sistem yapısının bütüncül olarak ele alınmaması bunlardan bazılarıdır (Özoğlu, 2010).

Eurydice tarafından yayınlanan 2012 Avrupa yükseköğretim verilerine göre Türkiye’nin merkeziyetçi bir yapıda olduğu söylenebilir (Eurydice, 2012). Türkiye’de 20. yüzyılın başından itibaren önemli yapısal reformlar yapılmıştır. Öncelikle Tanzimat Dönemi reformları ile öğretmen yetiştiren kurumlar ortaya çıkmış, ardından Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun 1924 yılında çıkarılması ile eğitim sistemi milli bir yapıya kavuşturulmuştur. Daha sonra 1948 ve 1962 yıllarında eğitim programlarında ve öğretmenliğin tanımında bazı reformlar yapılmıştır. Yakın zamanda ise 1982 yılında öğretmen yetiştirmede üniversite boyutunda, 1990-97 ve 1999 yıllarında ise uygulanan programlar boyutunda köklü yapısal reformlar yapılmıştır (Akşit, 2007).

Buna rağmen öğretmen yetiştirmede; sorumlu kurumlar, hizmet öncesi eğitim ortamı, öğrenci seçimi, istihdam, finansman, denetim, öğretmen eğitiminin etkililiği, uygulama okulları, uygulanan öğretim yöntem ve teknikleri yönüyle yapısal reformlara ihtiyaç vardır (Grossman vd., 2007).

2.2.8.2. Fakülteler Arası İş Birliği Sorunu

Eğitim fakülteleri ile fen edebiyat fakülteleri arasında olması gereken işbirliği sağlanamamış ve birçok durumda fakültelerin her ikisinin de sistemlerinde tekrarlar oluşmuş, fakültelerin hedefleri arasında kaymalar meydana gelmiştir. Bu tekrarlar kaynak israfını doğurmaktadır. Yapılan düzenleme ile fen-edebiyat fakültelerinde alan derslerinin,

eğitim fakültelerinde ise alan ğretimi derslerinin icra edilmesi ve kaynak israfının önüne geçilmesi amaçlanmaktadır (Başkan, 2001).

Fen edebiyat fakültelerinin ğretmen yetiştirme içine girmesine yoğun eleştiriler vardır (Yüksel, 2011). Fen edebiyat fakültelerinin araştırma yapma ve araştırmacı yetiştirme gibi vazifesi yerine ğretmen yetiştirmeye eğilimli olması, birçok eğitim bilimcisi tarafından yoğun bir şekilde eleştiri almaktadır (Kaya ve Konu, 2016).

Okçabol'da (2005) eğitim fakültelerinin, ğretmen eğitimi konusunda araştırma yapıp yayınlamaya, dergi çıkarma, toplantılar yapıp bildirgeler sunma ve diğer faklterde yapılan toplantılara katılarak ğretmen eğitimi hususunda gerekli bilimsel kriterleri karşladığını ifade etmiştir. Katılımcıların sahip olduğu görüş ile alanyazında yer edinmiş araştırma sonuçlarına göre, ğretmen eğitimi, eğitim fakültelerinde yapılmalıdır. Eğitim fakülteleri ve MEB işbirliği içerisinde yapılması düşünülen bir ğretmen eğitimine ise alanyazında olumsuz eleştiriler mevcuttur. Örneğin, Okçabol (2005), niversitelerin bağlı olduğu YÜK ile MEB'in farklı derecelerde sorumluluklarını olduğunu belirtmiş, MEB'in ğretmen yetiştirdiği 1920-1982 yılları arası olup; 1974 yılında Bakanlık onayı ile hiçbir yükseköğretim kurumuna girmeyen gençlere mektup ile ğretim yaparak ğretmen yetiştirmesini uzun yıllar boyunca eğitimin kalitesini sekteye uğratan bir etmen olarak grmştir. MEB tarafından yayınlanan "*ğretmen Yeterlikleri*" belgesinde nasıl bir ğretim yapılması gerektiğinin, ğrenci ve ğretmen niteliklerinin araştırılması belirtilmiştir (MEB, 2008). Öğretmen yeterliklerinin oluşturulmasında ortak bir anlayış ve bakış açısı oluşturmak için son derece önemli olan bu konuların, yeterliklerin sunulduğu belgelerde cevabı yer almamıştır (TED, 2009).

2.2.8.3. İstihdam Sorunu

Öğretmen yetiştiren kurumlar için önemli görevlerden biri de istihdam sorunudur. Günümüzde Türkiye'de ğretmen olabilmek için ğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olduktan sonra lme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM) tarafından yapılan KPSS'de başarılı olmak gerekmektedir. Üniversiteler döneminden sonra hem ğretmen yetiştirme sistemlerinin hem de eğitim kademelerinin çok sık değiştirilmesi ve plansız bir yapı nedeniyle arz talep dengesi sağlanamamaktadır. Bu durum MEB 2010-2014 Stratejik Planı'nda ğretmen yetiştirmede zayıf yönler olarak vurgulanmaktadır (MEB, 2009; Safran, 2014). Öğretmen yetiştirme alanında yerleştirme politikaları yapılırken üzerinde durulması gereken temel bir konu eğitim planlamasıdır. Eğitim

sürecinde verimi artırmak, rasyonel ve düzenli analiz teknikleri ve toplumun ihtiyaçlarına en üst düzeyde cevap vermek eğitim planlaması sayesinde mümkündür. Hem nicel hem nitel yönü olan eğitim planlaması ideolojik yönden tarafsız olup, farklı durumlarda uygulanabilecek kadar esnektir (Aydın, 2015).

Türkiye’de öğretmen yetiştiren ve istihdam eden kurumlar arasında, gerek karar verme ve politika geliştirme düzeyinde (MEB ve YÖK) gerekse de uygulama düzeyinde (eğitim fakülteleri ve okullar) öğretmen yetiştirme sisteminde yapılan düzenlemeler ile sağlıklı bir işbirliği ve koordinasyon ortamı yakalanmıştır. Tüm paydaşlar koordinasyon ve işbirliği ortamını kararlı ve planlı bir şekilde sürdürmelidirler (Baskan, 2001). Bu planlama yapılırken; gelecekteki insan gücü ihtiyacının tahmini, var olan insan gücü kaynaklarının saptanıp, en uygun şekilde çalışmalarının temin edilmesi, hâlihazırdaki insan gücü ihtiyaçlarına göre geleceğe yönelik analizlerin yapılıp öngörülerin ortaya konulması yerleştirme sorunlarını ortadan kaldıracaktır. Bunun yanında gerekli insan gücünün sağlanması, seçimi, eğitilmesi, yerleştirilmesi, insan gücünden en uygun düzeyde faydalanılması, yükseltilmesi, yer değişimi, geliştirilmesi, desteklenmesi, maddi yönde doyurulması gibi konular hep bu istihdam planlaması politikalarının içeriğini oluşturmalıdır (Aydın, 2015).

Ancak MEB 2015-2019 Stratejik Planı’nda MEB ve öğretmen yetiştiren kurumlar arasındaki iş birliğinin zayıf yönler arasında olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2015). Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların yetiştirdikleri öğretmen adaylarının yerleştirilmesinde en çok tartışılan konulardan biri MEB’in öğretmen alımlarında uyguladığı sınav sistemidir. Yapılan KPSS’nin, alan bilgisi ve alan bilgisi öğretimini ölçmede yetersiz olduğu akademisyenler, MEB yöneticileri ve öğretmen adayları tarafından sıklıkla vurgulanmaktadır. KPSS’ye çalışma zorunluluğunun öğretmen yetiştiren kurumlarda derslerin son sınıflarda amacına uygun verilmediği, öğretmenliğe ilişkin mesleki becerileri ölçmeyi ikinci plana attığı ve çoktan seçmeli sorularla elemeyi öncellediği 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi’nde vurgulanmaktadır (MEB, 2017b).

Bir de uygulanan bu sınavın eğitim programlarını uygulama ve içerik bakımından olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca 2016 yılında ilk kez sözlü sınavlar uygulanmıştır. Sözlü sınavlar ile KPSS’nin birbirlerine paralellikleri karşılaştırıldığında; aralarındaki ilişkinin zayıf olduğu görülmüştür. Bu bakımdan sözlü sınavlar geliştirilmelidir (TEDMEM, 2016).

Bununla birlikte, öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları eğitimin bir sonucu olarak lisans ortalamaları işe alınırken değerlendirilmemektedir. Öğretmen adaylarını yalnızca KPSS ile işe almak üniversite eğitiminin yozlaşmasına neden olabilir. Bunun yerine öğretmenlik uygulamalarını temel alan ve genel yetenekleri saptamada kullanılan bilimsel testleri içeren merkezi sınava ve kapsamlı bir öğretmen portfolyosu ile lisans not ortalamaları alınabilir. Ayrıca çift ana dal yapmış olmak, kapsamlı bir öğretmenlik staj puanı, yabancı dil bilgisi, görüntülü mülakat ve öğretmen adayının okul tercihleri gibi çoklu seçimlerin olduğu bir yerleştirme sistemi oluşturulabilir (Nakip ve Özcan, 2016; TEDMEM, 2015).

Türkiye’de öğretmenlerin istihdam sürecinde başka bir problem YÖK’ün (2007) arzı azaltma girişimlerine rağmen arz talep dengesizliğinin halen devam etmesidir. Bu anlamda öğretmen yetiştiren kurumların mezunu olmayanların atamalarda eğitim fakülteleri mezunları ile aynı koşullara sahip olması bir sorun olarak dile getirilmekte ve öğretmenlerin kadrolu, sözleşmeli, ücretli gibi farklı statülerde çalışmalarının öğretmenlik mesleğine zarar verdiğine yönelik tartışmalar devam etmektedir (Aydın vd., 2014; MEB, 2015; Özoğlu, 2010; Türk Eğitim-Sen, 2017).

OECD (2013) raporuna göre, Türkiye’de hizmet öncesi mezun öğretmen adaylarının yerleştirilmesine yönelik uzun vadeli planlama yapıldığı belirtilmektedir. Ancak Türkiye’de halen devam eden öğretmen arz talep dengesizliğini giderebilmek için iş gücü piyasası denetimi de yapmak yararlı olabilir. Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde, standartların oluşturulmasında, öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyonunun sağlanmasında ve mezunların öğretmenlik yeterliğine sahip olup olmadıklarını anlaşılmasında birtakım sınavlar uygulanmaktadır. Bu sınavlar öğretmen yetiştiren kurumların hesap verebilirliğinde etkili olmaktadır (Darling-Hammond ve Youngs, 2002; Yüksel, 2013).

Türkiye’de öğretmen atamalarında uygulanan KPSS’de eğitim fakültesi mezunlarının test sonuçlarının diğer kurumların mezunlarına göre yüksek olduğu görülmekte ancak öğretmen atamalarının mezun olunan okul dağılımına bakıldığında ters bir orantı olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmen yetiştirme açısından önemli bir istihdam sorunu oluşturmaktadır (Safran, Kan, Üstündağ, Birbudak ve Yıldırım, 2014).

2.2.8.4. Politik Sorun

Weick'e (1979) göre örgütlenmiş toplumlar, öğretmen yetiştirmeyi bir "*program sorunu*" olarak görüp esaslı eğitim anlayışıyla ele alıp alan bilgisi ve ders odaklı yaklaşabilirler. Diğer yandan, Cochran-Smith ve Fries'e (2008) göre ise toplumlar davranışçı anlayışta olup öğretmen yetiştirmeyi "*yetiştirme sorunu*" şeklinde ele alarak gözlenebilir ve ölçülebilir öğretim becerilerini ön plana çıkarabilirler veya öğretmen yetiştirmeyi bir "*öğrenme sorunu*" şeklinde görerek kavramlar, alan bilgisi ve yöntemlere odaklanabilirler. Örgütler eğer öğretmen yetiştirmeyi "*politik sorun*" olarak ele alırlarsa çıktı olarak öğrenci başarısına odaklanırlar (Yıldırım, 2011).

Bir başka öğretmen yetiştirme anlayışına göre ise Becker, Kennedy ve Hundersmarck (2003) üç tip öğretmenden bahsetmektedir: Birincisi "*alan uzmanı*" öğretmen, ikincisi "*meslekte uzman*" öğretmen, üçüncüsü ise "*değerlere sahip*" öğretmendir. Bu yaklaşımlara bağlı olarak öğretmen yetiştirme sistemleri, geleneksel alan bilgisi yaklaşımında veya tam karşıt görüş olarak alan bilgisinin tek başına yeterli olmadığını savunan ve öğretmenlik meslek bilgisini ön plana çıkartan bir yapıda olabilir. İkinci olarak "*meslekte uzman öğretmen*" veya "*yetiştirme*" ve "*öğrenme*" değerlerinden etkilenen görüşe göre öğretmenlik meslek bilgisi de alan bilgisi kadar önem arz eden bir yapıda olabilir (Winch, 2012; Yıldırım, 2011). Son olarak teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinin bir kesişimi olan yeni bir alanda "*teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi (TPAB)*" öğretmen yetiştirebilirler (Cox, 2008; Mishra ve Koehler, 2006).

Türkiye'de temel ve toplumsal kalkınmayı gerçekleştirebilmek için sağlam bir modern öğretmen yetiştirme sistemine ihtiyaç duyulmaktadır (Yıldırım, 2011; Yıldırım ve Vural, 2014). Öğretmen yetiştirme anlamı ve var olma maksadı, gerekli ideolojik temel oturtulması gayesi, bütüncül bir bakış açısıyla öğretmen yetiştirme sisteminin eğitim bilimleri uzmanlarınca ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Küçükali (2011), ülkelerin eğitim felsefesinin o ülkeye hizmet veren örgütlerin eğitim felsefesini yakından etkilediğini belirtmektedir. Bu sebeple sorun örgüt ve yönetim felsefesi boyutunda da incelenmelidir. Felsefenin temelinde yer alan ontoloji, öğretmenlik mesleğinin gerçekliği nedir sorusuna cevap arayan var olma teorisi olarak; epistemoloji de öğretmenlik için doğru olan nedir ve bu doğrulara nasıl ulaşılır sorusuna cevap arayan bilgi teorisi olarak örgütte felsefi düşüncüyü şekillendirir (Gutek, 2014). Örgütlerin kuramsal temellerinin oluşmasında ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik felsefi düşünce hâkimdir (Dikeçligil, 2006; Tsoukas ve Chia, 2013; Velasquez, 1998).

Örgütler, bir araya gelerek belirli bir amacı hedefe almış insanlardan oluşan bir yapı ve örgütlü eylemler bütünü olup (Leblebici 2008; Velasquez, 1998), varlığının anlaşılmasında ontolojiye, bilinip anlaşılmasında ise epistemolojiye ihtiyaç vardır (Hartmann, 2010).

Epistemoloji ve ontolojinin bilgi kuramına bakış açısını ve bir lens görevi yaptığını (Gül, 2011) bilmeden eğitim bilimi alanındaki politikaların ve örgüt politikalarının anlaşılması zordur. İnsanın gerçeği algılayışı hem öğrenen hem de öğreten açısından büyük önem arz ederken, örgütlerin bilgiye bakış açıları ve bilgi için örgütlenmeleri ise bilgiye atfettikleri değeri belirlemede büyük öneme sahiptir (Velasquez, 1998).

Öğretmen yetiştirme problemini bütüncül olarak anlayabilmek ve büyük resmi görebilmek için sorunun öğretmen boyutuna da bakmak gerekmektedir. Eğitim örgütlerinin merkezinde yer alan öğretmenin insan olarak doğasının anlaşılmasının, öğretmenlik mesleğine dair tüm bilgiler ve bu mesleğin varlık sebebinin tam olarak bilinebilmesinin ancak ontolojik ve epistemolojik bir bakış ile mümkün olabileceği söylenebilir (Aydın, 2015; Cevizci, 2014; MEB, 2018a).

Öğretmen, eğitim sistemi içerisinde, eğitim eylemi ile öğrenci arasındaki köprüyü oluşturan en önemli ögedir. Her bireyin bir hayat ideolojisi ve eğitim sürecine ait fikirleri vardır, ancak başlıca önemli olan eğitimin merkezinde yer alan öğretmenin sahip olduğu eğitim anlayışı ve birikimleridir. Çünkü öğretmenlerin pedagojik kavramlara yükledikleri anlamlar, fikirleri ve uygulamaları eğitsel süreçlere eğitim programı yoluyla hayat verecektir (Winch, 2012). Yine öğretmenler, toplumu eğitip geleceğe taşıyacak nesilleri yetiştirecek kişiler olduğundan eğitim sistemi içerisinde çok değerli bir konuma sahiptirler.

2.2.8.5. Nitelikli Öğretim Kadrosu Sorunu

Birçok Avrupa ülkesinde ve ABD’de 1980’lere gelindiğinde öğretmen yetiştiren kurumların lisans düzeyinde eğitim yaptığı görülmektedir (Kantos, 2011; Okçabol, 2005).

Öğretmen adaylarının seçimi, seçilen adayların eğitimi ve bu programları tamamlayan adayların istihdamı, öğretmen yetiştirme sisteminin temel parçaları olarak ele alındığında dünyada öğretmen yetiştirmede iki farklı sistemin uygulandığı söylenebilir. Dünyada bazı ülkelerde uygulanan birinci yaklaşıma göre öğretmen yetiştirmede, adayların programa alınmasında, öğretmen ihtiyacı gözeticilmeyip, öğrenci seçiminde genel kriterler kullanılmaktadır. Bu tür programların mezunları arasında istihdam fazlası öğretmen adayları ortaya çıkmaktadır (Barber ve Mourshed, 2007).

İkinci yaklaşıma göre, aday öğretmen programlarına, adayların kabul edilmesi ve istihdam edilecek öğretmen sayısında arz talep dengesi gözetilmekte ve okulların ihtiyacı kadar aday bu programlara kabul edilmektedir. Kabul edilen öğrencilerle ilgili yeni bir seçim yapılmamakta, seçici davranılarak kabul edilen öğrenciler programlarından çıktıktan sonra genellikle direkt olarak istihdam edilmektedir (Özoğlu, 2010).

Günümüzde ülkeler toplumsal kalkınmayı daha hızlı gerçekleştirebilmek için eğitime ve öğretmen yetiştirmeye oldukça önem vermektedir. Birçok ülke “*Nitelikli öğrenciyi nitelikli öğretmenler yetiştirebilir.*” anlayışı ile yetiştirdikleri nitelikli öğrencileri öğretmen yapma ve eğitimde niteliği artırma çabası içerisindedir. Bu anlamda, Avrupa’da ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme çalışmaları 1999’da başlayan Bologna Süreci ile yeni bir boyut kazanmıştır. Avrupa’da uluslararası boyutta bir yükseköğretim alanı oluşturma hedeflenip, bu hedefler doğrultusunda; öğretmen yetiştirme sistemlerinin nasıl değişip gelişeceği, gelecekte etkili olabilecek eğitim talepleri, birey odaklı yeni öğrenme anlayışları ve uluslararasılaşma gibi konular öğretmen yetiştirmede dönüşüm ve değişim gerektiren konular olmaya devam etmektedir (Collwill ve Gallagher, 2007).

2.2.8.6. Finansman Sorunu

Eğitim finansmanı meselesinin en zayıf yönü, Türkiye’de finans politikasının merkezîyetçi olmasından kaynaklanmaktadır. Türkiye’de, eğitimin finansmanı MEB, YÖK ve Yükseköğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumuyla sürdürülmektedir. Finansman konusunda yetkili bu üç kurumunda yeterli seviyede bütçeleri vardır. Ancak, OECD verilerinin çok altında kalmasının sebebi, her ne kadar eğitime ayrılan pay artsa da, kamu kaynaklarının sınırlı olmasından kaynaklanmaktadır (TEDMEM, 2015).

İlerleyen yıllarda da sürmesi beklenen talep artışı nedeniyle, bu programların sadece kamunun finans politikaları ile sürdürülebilirliği çok zordur. Dolayısıyla, kamu kesimi yanında diğer paydaşlar tarafından da yükseköğretim giderlerinin karşılanması, yükseköğretim kurumlarının gelir kaynaklarının artırılması ve kamudaki finans kaynaklarının daha düzenli dağıtılarak kullanılması adına yeni metotlar geliştirilmesi için arayışlara girilmiştir (Ateş, 2013; YÖK, 2007).

Şentürk (2008), Türkiye’de eğitim fakültelerinde, kamu kaynaklarının küreselleşme sürecinde azalmadığını belirtmektedir. Ancak bu süreçte farklı finansman kaynaklarının yaratılmadığını, hedeflerin belirlenmesinde ve planlamalarda ekonomik uygulamaların etkili olmadığını belirtmektedir. Ayrıca iş dünyası ile iş birliği geliştirilemediğini,

ekonomik koşullara göre yapılanmanın olamadığını, şirketlerden eğitim sektörüne maddi destek sağlanmadığını vurgulamaktadır. Türkiye’de eğitim fakültelerinin finansmanı yükseköğretim finansmanı içerisinde ayrı düşünülmediği için yükseköğretim finansman politikaları doğal olarak ğretmen yetiştirmenin finansman politikalarını kapsamaktadır. Türkiye’de temel eğitim ve ğretmen eğitimi için ülke bütçesinden ayrılan pay ile öğretmenlere ödenen ücretler yetersizdir. Yapılan bütçe çalışmalarında eğitime ve buna paralel olarak üniversitelere ülke bütçesinden ayrılan pay ile Türkiye’nin OECD lkeleri içerisinde son sıralarda yer aldığı görülmektedir (Aksoy, 2013).

OECD (2013) verilerine göre, Türkiye’de yükseköğretimin finansmanı ulusal bütçeden aktarılan denekler, kayıt ücretleri ve üniversitelerin kendi gelirlerinden oluşmaktadır. Yükseköğretim kurumları bir dereceye kadar özerkliğe sahip olsalar da finansmanın n ve uygulama aşamaları merkezi idarenin gzetimindedir. Bir Bakışta Eğitim Raporu’na göre (OECD, 2018), Türkiye’de ğrenci başına düşen ğretmen masrafları ortalamanın çok altında kalarak 4.652 dolar olarak gerçekleşmiştir. Aynı dönemde OECD lkeleri ğrenci başına düşen ğretmen creti ortalamaları 10.520 dolardır. Yine OECD (2018) raporu göre öğretmenlerin aldıkları yıllık brüt maaşlar toplamı Türkiye’de 28.853 dolar olarak gerçekleşirken OECD lkeleri ğretmenlerinin yıllık ortalama brüt gelirleri 46.780 dolardır. Türkiye’de ğretmen yetiştirmeye, temel eğitime ve öğretmenlere ödenen yıllık cretler OECD lkeleri ortalamalarının oldukça gerisinde kalarak son sıralarda yer almaktadır. OECD verileri ışığında ülkelerin uluslararası sınavlarda eğitim sonuçları analiz edildiğinde bir ülke bütçesinden eğitime ayrılan payın artması ve ğretmen başına düşen ğrenci sayısının azalması sonucunda o ülke başarisının olumlu yönde etkilendiği görülmektedir.

2.2.8.7. Program Sorunu

Öğretmenliğin resmi olarak kanun ve yasalarla henüz tanınmadığı yıllar dhil edildiğinde yaklaşık bin yıllık bir geçmişi, öğretmenliğin bir program dhilinde kanun ve yasalar çerçevesinde yapıldığı yaklaşık 170 yıllık bir geçmişi vardır. Bu uzun ve tecrübelerle dolu süreçte birçok farklı program uygulanmıştır. Bu süreçte uygulanan programların içeriğini zamanın eğitim felsefelerinin belirlediğini söylemek kaçınılmazdır (Erdem, 2013).

Türklerin Medrese kültürü ile tanışmaları eski bir Türk devleti olan Karahanlıların İslamiyet ile tanışmasından sonra olmuştur. Medreselerde eğitim programlarının felsefi

temelinin oluşmasında eski Türk âlimlerinden Farabi (870-950), İbn-i Sina (980-1037) ve Kaşgarlı Mahmud gibi kişilerin önemli etkisi olmuştur. Medreseler ilk defa Selçuklu hükümdarı Tuğrul Bey (990-1063) tarafından kurulmuş olup bu kurumlarda uygulanan programlarda din, hukuk, müspet bilim dersleri verilmektedir. Uygulanan programlarda yıl süresi yerine belli kitapları okuma şartı konulmuş ama Medreselerin programları genellikle beş yıldan fazla sürmektedir (Akyüz, 2013).

Türkiye’de eğitim ve öğretmen yetiştirme politikalarına yön vermesi beklenen, uygulanan program ve yöntemlerin belirlenmesinde etkili olması istenen millî eğitim şûraları ve kalkınma planları gibi önemli girişimler vardır (Kavak vd., 2007). Ancak günümüzde yapılan milli eğitim şûraları ve hazırlanan kalkınma planları sonucunda ortaya çıkan politikalar, öğretmen yetiştirme politika ve uygulamalarına yeteri kadar yön verememektedir. Çünkü bu kurulların danışma niteliği taşıması, yapılış yöntemlerinin etkililiğinin sorgulanması ve beklenen mutabakatın sağlanamaması önemli engeller olarak gözükmektedir. Ardışık olarak yapılan kurullarda alınan kararlar birbiri üzerine bina edilememekte ve uygulama oranı çok düşük düzeyde kalmaktadır. Bu anlamda Türkiye’nin makro düzeyde eğitim hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik bir sistem bütünlüğünün olması ve bunu destekleyecek mikro sistemlerin eş zamanlı çalışması gerekmektedir (TEDMEM, 2014).

Türkiye’de öğretmen olmanın ön şartı, eğitim fakültelerinden lisans düzeyinde veya diğer fakültelerden pedagojik formasyon olarak mezun olmaktır. Mevcut durumda öğretmen yetiştiren kurumlar: Üniversitelerin eğitim fakülteleri, mesleki eğitim fakülteleri ve teknik eğitim fakülteleri olup, öğretmen yetiştiren kurumların programlarında; öğretmenlik mesleğine hazırlık, özel alan bilgisi, genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ve uygulama dersleri öğretilmektedir (Kavak vd., 2007).

2.2.8.8. Kalite Sorunu

Özcan’a (2011) göre öğretmen yetiştiren kurumlarda “öğrenmeyi” gerçekleştirebilmek için gereken ilkeler; öğrenci, öğretmen, tema, hedef, metot, ortam, ölçme ve benzerleridir. Öğretmenin kalitesini bu unsurların varlığı, yokluğu veya nitelikleri belirlemektedir. Eğitimde en temel unsurlardan biri olan “öğrencilerin” bulunduğu gerçek işyeri ortamları, yaparak yaşayarak öğrenme yönüyle eğitimin kalitesini artırmaktadır. Bu nedenle öğretmen eğitimi öğretmenliğin gerçek uygulama alanları olan okullarda verilmelidir. Bu anlamda, karşılıklı yarar esasına dayalı fakülte-okul iş birliği

veya üniversite-okul ortaklığı ile oluşturulan “*Mesleki Eğitim ve Gelişim Okulları*” oluşturulmalıdır. OECD (2009) raporuna göre, öğretmen yetiştirme programları düzenlenirken öğretmen eğitiminde uygulamanın rolü yeniden değerlendirilmek zorundadır ve bunun için dikkate alınması gereken bazı durumlar vardır. Başlangıç öğretmen eğitimi boyunca stajlar sürdürülmeli ve bu stajlarda öğretmen adaylarına sınıflara alışma imkânı verilerek onların öğretmenlik kariyerlerinin başlangıcında yaşayacakları gerçeklik şokunu önlemek amaçlanmalıdır. Ayrıca uygulama problemleri ile kuramsal pedagojik teori bağı kurma; sağlam bir mesleki kimlik oluşturma gibi amaçlarla uygulama yeniden ele alınmalıdır. MEB ÖYGM, (2017b) verilerine göre; Türkiye’de son on beş yıl içerisinde 29 ayrı eğitim fakültesi açılarak öğrenci sayısı iki katına çıkarılmıştır. Fakülte ve öğrenci sayısındaki bu artış nicel sorunların yanında öğretim elemanı, fiziki ve çeşitli akademik imkânların kısıtlılığı gibi birçok nitel sorunu da beraberinde doğurmuştur.

2.3. TUTUM

Literatür incelendiğinde davranışların temelinde bulunan ve davranışları etki altına alan tutumun birçok tanımının yapıldığı görülmektedir. Tutum, bireyin bir obje, fikir veya olaya karşı duygu, düşünce ve davranış biçimlerini ifade etmesi; samimi olarak daima bir eğilimde bulunmasıdır (Kağıtçıbaşı, 1999). Tutum; bir objeye, kişiye, olaya ya da olguya karşı olan bakış açısı veya inanç olarak adlandırılan hissiyattır (Özguven, 2001).

Yenilmez ve Özabacı (2003) tutumu, insanların etraflarında meydana gelen olaylara anlamlar yüklemesiyle oluşan inançlar ve duygular olarak açıklamıştır. Tutum, bireyin psikolojik olarak bir nesne, kişi, duruma yönelik duygularına, düşüncelerine ve davranışlarına yön verme, ona doğru veya ona karşı olma durumudur (Semerci ve Semerci, 2004).

Yenilmez ve Özabacı (2003) tutumu, bireyin etrafında cereyan eden olaylara karşı anlam yüklemesi ve bireysel tecrübelerde kazanılan anlamlar sonucu ile oluşan inançlar ve yaklaşımlar olarak tanımlamıştır. Erkuş (2003) tutumu, bireyin karşılaştığı bir obje ya da olaya, doğru ya da yanlış tepki vermek için eğilimli olması ya da doğrudan gözlenemeyen veya gözlenen bazı davranışsal göstergeler olarak tanımlamıştır. Alım ve Bekdemir (2006) tecrübeler sonucu meydana gelen tutum, ilişkili olduğu bütün nesne ve olaylara karşı kişinin davranışlarını yönlendiren ve etkileyen zihinsel ve duygusal hazırlık durumudur. İnceoğlu (2010) ise tutumu, kişinin kendisine, etrafındaki bir objeye, toplumsal bir durum

ya da konuya karşı tecrübe, birikim, duygu ve hislerine dayanarak geliştirdiği duygu, düşünce ve davranışsal tepki olarak tanımlanmaktadır.

Tutum kişinin çevresindeki olay ve durumlara karşı geliştirdiği ön eğilim olmasından hareketle, tutumun aslında toplumsal olgularla meydana geldiği söylenebilir (Doğan, 2013). Tanımların ortak noktalarına bakıldığında bir nesne ya da olaya karşı geliştirilen tepki veya tepki vermeye ilişkin eğilim olduğu denilebilir.

2.3.1. Tutumun Öğeleri

Tutum üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; bilişsel öge, duyuşsal öge ve davranışsal ögeden oluşur ve bu ögeler birbirleriyle ahenk içindedir (Tunç, 2019).

2.3.1.1. Bilişsel Öge

Tutum sahibi olunan herhangi bir bireye, nesneye, duruma ve olguya ilişkin her türlü bilgi, düşünce, değer ve deneyimi barındıran öge tutumun bilişsel ögesidir. Bilişsel öge ile ilgili yapılan en kapsamlı tanım ise kişinin tutum nesnesine ilişkin fikirleri, inançları ve tecrübeleri şeklinde ifade edilmiştir (Temizkan ve Sallabaş, 2009).

Bireyin tutum objesine yönelik düşüncelerini kapsamaktadır. Başka bir deyişle bilişsel öge, kişinin tutum nesnesine ilişkin bilgileri ve değerlendirmeleri neticesinde oluşan fikirleridir, yani bilgiye, düşünceye, inanca dayanır. Kişinin kendi zihinsel yapısındaki elde ettiği olayları ve olguları yorumlaması ile oluşmaktadır. Bilgiler deneyimle, okuyarak ya da sosyal olarak nakil yolu ile elde edilebilir. Bilgi, bir tutumun oluşabilmesi için şarttır. Bilginin gerçekliği ile tutumun sürekliliği doğru orantılıdır. Tutumun değişmesi bilginin değişmesi ile olur (Baysal, 1980).

Bir kişinin herhangi bir konuya, bireye, nesneye, duruma ya da olaya yönelik olan fikir ya da inançları tutumun bilişsel ögesini oluşturur (Kaya, 2019).

2.3.1.2. Duyuşsal Öge

Kişinin tutum sahibi olduğu bir nesneye yönelik olumlu ya da olumsuz duyguları ve değerlendirmeleri ise tutumun duyuşsal ögesini oluşturmaktadır. Bir başka deyişle, bir objeyi olumlu/olumsuz değerlendiren kişi o objeye yönelik olumlu/olumsuz duygulara sahiptir (Kırgız, 2010).

Erdoğan (1999) duyuşsal ögeyi tutuma devamlılık kazandıran, tutumun itici veya şekillendirici faktörü olarak tanımlamıştır. *“Tutumların oluşmasında duygusal ögenin*

baskın etken olması, çoğu zaman tutum oluşum sürecini kolaylaştırır, tepkinin biçimlenme sürecini çabuklaştırır” (İnceoğlu, 2010: 23).

Tutumun duyuşsal ögesi, bilişsel ögeye göre daha basittir; yani kişi tarafından gösterilen olumlu veya olumsuz reaksiyona karşı bir ön eğilimdir. Ayrıca, kişide duygusal yönü ağır basan bir tutumun değişmesi daha zor olmaktadır (Aydın, 2017).

2.3.1.3. Davranışsal Öge

Bireyin tutum objesine ilişkin sözel veya sözel olmayan tepkilerini belirtmesi davranışsal ögedir. Tutumun varlığı, onu yansıttığı varsayılan bazı gözlenebilir davranışlardan anlaşılmaktadır. Özetle bireyin duyu ve düşüncelerine uygun hareket etme eğilimi tutumların davranış ögesini içermektedir (Tavşancıl, 2010).

Bireyi bir nesneye karşı olumlu veya olumsuz davranışlarda bulunmaya eğimli hale getirecek olan sahip olduğu inançları ve bilgileridir. İşte bireyin davranışlarında olumlu ya da olumsuz yönde oluşan bu son oluşum tutumun davranış unsurudur. Dolayısıyla kişi eğer herhangi bir nesneye karşı olumlu ya da olumsuz bir tutuma sahip ise o nesnenin gereği doğrultusunda olan davranışları sergilemeye hazır hale gelecektir (MEB, 2013).

Kişinin bilgi, duyu, tecrübe ve davranış yapısında meydana gelen değişimler, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ögeler arasındaki ilişkilerde de değişimler oluşturmaktadır. Bunun sebebi ise ögeler arasındaki birliktelik ve bütünlük ilişkisidir (Kaya, 2019). Bireyin bir duruma karşı davranış eğilimi, davranışsal ögeyi belirtir. Bu davranış eğilimlerini gözlemlemek mümkündür. Bu davranışlar bireyin yaşantısı, değerleri ve söz konusu tutum objesiyle direkt bağı olmayan tutumları gibi birçok faktörün etkisiyle gerçekleşebilir. Davranışsal öge bünyesinde kuralcı davranış ve duyuşsal davranış olmak üzere iki tür davranış biçimi bulundurur. Kuralcı davranışta, inanış ve bilgiye dayalı zihnin ve mantığın filtresinden geçerek gerçekleşen doğru davranış tutumları yer alırken, duyuşsal davranışta ise, tutumun olumlu veya olumsuz duyguların sonucu gerçekleşmesinden bahsetmek mümkündür (İnceoğlu, 2010).

2.3.2. Tutumların İşlev ve Özellikleri

Karahan (2005) tutumların işlevlerini “*benlik koruyucu*”, “*bilgi kazandırıcı*”, “*birey benliğinde yarar sağlayıcı*” ve “*benlik açıklayıcı*” olmak üzere dört şekilde sınıflamıştır. Bireyin davranışları tutumun yansıması ile olduğu değerlendirilmektedir. Tutum direkt olarak gözlemlenemediğinden, kişinin zihinsel ve duyuşsal eğilimleri

davranışlarını etkilenmekte ve bu davranışlar gözlemlenerek, tutumları hakkında tahminde bulunulabilmektedir (Çetin, 2003).

Tutumların davranışa dönüşmesi için uygun ortamlar gereklidir (Kağıtçıbaşı, 1988). Tutumun göstergesi olan davranış, uygun ve baskıdan uzak bir ortam oluştuğunda görülebilir. Tutum araştırmaları, kişinin herhangi bir olay, obje, birey, olgu vb. karşısında ortaya koymaları muhtemel tepkiye veya davranışa yönelik tahminde bulunulabilmesine, bu tahminler çerçevesinde taktik ve stratejilerin geliştirilmesine imkân sağlar. Tutumların davranışa dönüşmesi, bir durum veya olay karşısında arzu edilen veya beklenen tutumların oluşmasına bağlıdır (İnceoğlu, 2010).

2.3.3. Tutum ve Davranış

Öğretmenler davranışlarını öğrencilerinin özelliklerini, ilgilerini ve tutumlarını bilerek sergilemelidir. Olumlu tutum ve davranış sergileyen öğretmenler öğrencileri ile etkili iletişim kurarak öğretimi kolaylaştıracaktır (Şahin, 2004).

İstenilen başarının sağlanabilmesi ve sürdürülebilmesi öğretmenlerin olumlu tutum ve davranışlarına; öğrenciyle kuracağı etkili iletişime bağlıdır. Öğretmen tutum ve davranışları, akademik başarının yanında sınıf iklimini ve öğrencilerin temel ruhsal ihtiyaçlarını da etkilemektedir. Öğrencileri ile olumlu tutum ve davranışları ile yakın ilişki kurabilen öğretmen, eğitim-öğretimin gelişmesinde temel problemlerin çözümünü de bulabilir (Bilgin, 2006).

Öğrencilerin derse ve okula yönelik güdülenmesinde, öğretmenlerin tutum ve davranışları etkilidir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencinin arzusunu kıran, öğrenciyi okuldan uzaklaştıran ve üzen her türlü olumsuz davranıştan çekinmesi beklenir. Öğrencileriyle etkili iletişim kuran, onları motive eden, adil olan öğretmenlerin tutum ve davranışları, başarıda etkili olduğu düşünülmektedir (Dündar, 2018).

2.3.4. Tutumların Oluşması

Bireylerin tutumları, yaşamları boyunca edindikleri deneyim ve bilgilerinin örgütlenmesiyle oluşmaktadır. Söz konusu deneyim ve bilgiler herhangi bir şekilde değişime uğradığında tutumlar da değişebilmektedir. Tutumların üç farklı ögesi olan davranışsal, duyuşsal ve bilişsel öğeler arasında genellikle uyum olduğu varsayılmaktadır (Tavşancıl, 2010).

Bu ögeler kısaca şöyle ifade edilmektedir. Bilişsel öge: Bireylerin gözlenebilen bir nesneye, kişiye bir olaya veya duruma yönelik olarak sahip oldukları bilgi, tecrübe ve düşünceyi içeren zihinsel öğelerdir. Bir nesneye yönelik olumlu veya olumsuz inanç oluşmuşsa, bunun temelinde o nesneye yönelik olumlu veya olumsuz bir tutum vardır (İnceoğlu, 2010). “Portakalda c vitamini vardır” ifadesi tutumların bilişsel boyutuna verilebilecek bir örnektir. Duyuşsal öge: Tutumların kişiden kişiye değişen hoşlanma-hoşlanmama, arzulama veya arzulamama yönünü oluşturur. Bireyin tutuma konu olan durum ya da objeye karşı heyecanını, endişesini, kızgınlığını barındırmaktadır (Atasoy, 2006). “Portakalı çok severim” ifadesi duyuşsal ögeye örnek olarak verilebilir. Davranışsal öge: Kişinin mevcut bir uyarıcı grubuna karşı davranış eğilimini yansıtır. Bu davranış eğilimleri kişilerin sözlerinden ya da hareketlerinden gözlenebilir. “Her gün bir portakal yerim” ifadesi ise tutumların davranışsal boyutuna örnek olarak verilebilir. Tutumlar çocukluk çağından başlayarak tecrübe, pekiştirme, taklit ve toplumsal yaşantıları ile edinilmektedir. Ancak tutumların en önemli kaynağı çocukların kendi deneyimlerinden çok ebeveynleridir. Birey yaşamı süresince belirli durumlarla karşılaştığında başkalarının davranışlarına bakar ve onların davranışlarından yola çıkarak kendi davranışlarına yön verir. Ancak kişiler bazen başkalarının davranışını hiç benimsemezken bazen de ufak değişimlerle ya da hiç değiştirmeden yapmaya çalışır. Rol-model olarak adlandırılan bu kişiler çocukların en yakın çevresindeki insanlardan oluşmaktadır. Anne-babaları, kardeşleri, komşuları, arkadaşları, akrabaları ve öğretmenleri çocukların tutumlarını en fazla etkileyen kişilerdir (Erol, 2005).

Ancak, anne babaların tutumlar üzerindeki tesiri çocuklar büyüdükçe azalmakta ve tutumlar üzerinde ergenlik döneminin başlamasıyla toplumsal etkenlerin rolü giderek artmaktadır. Bir bireyin tutumları özellikle 12 ile 30 yaş arasında son şeklini almakta, daha sonraları ise çok az değişime uğramaktadır (Tavşancıl, 2010).

2.3.5. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumla İlgili Araştırmalar

Semerci ve Semerci (2004), beden eğitimi ve spor bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik genel olarak olumlu tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011), öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını bazı değişkenler açısından incelediği “Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları” isimli

çalışmaya, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki lisans programlarının 4. sınıflarında öğrenim gören toplamda 1.307 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise, evrenden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan toplam 380 öğretmen adayından meydana gelmiştir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının "olumlu" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri program değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, mesleğe ilişkin tutumlarının ise araştırma değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile mesleğe ilişkin tutumları arasında pozitif yönde ancak düşük seviyede bir korelasyon olduğu saptanmıştır.

Dağ (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile bu mesleği tercih etmelerinde etkili olan faktörler arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın evrenini Ege ve Dokuz Eylül Üniversitelerinde 2008-2009 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Betimsel yöntem kullanılan çalışmada "Öğretmen Adaylarının, Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörlerin Belirlenmesi Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlara olumlu ve orta düzeyde sahip oldukları görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğini seçmelerinde etkili olan faktörler arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Bulut ve Doğan (2006), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi çalışmasında beden eğitimi, fen bilgisi, sosyal bilgiler, Türkçe ve sınıf öğretmenliği lisans programına devam eden 865 öğretmen adayına anket uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları yüksek bulunmuştur. Araştırmanın diğer sonuçlarına göre, öğrenim gördükleri sınıf düzeyinde, Matematik Öğretmenliği bölümü dışındaki öğrencilerin birinci sınıfta mesleğe yönelik tutumları olumlu, son sınıfa devam eden öğrencilerden Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümü dışındaki öğrencilerin mesleğe yönelik tutumları olumsuz olarak bulunmuştur.

Korkmaz ve Sadık (2011), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarını sosyo-demografik açıdan incelemiştir. 15 ilköğretim okulunda görev yapan 414 öğretmene "Öğretmen Tutumu Ölçeği" uygulanarak veriler elde edilmiştir.

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumlarının genel olarak orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” boyutunda bayan öğretmenlere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları, 40 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin mesleki sorumluluk ve ayrımcılığa karşı duyarlılıklarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca lisans tamamlama programı mezunu öğretmenlerin eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlere göre, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin de diğer fakültelere göre anlamlı derecede daha fazla mesleki sorumluluk sahibi ve ayrımcılığa karşı daha duyarlı oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin mesleğe, öğrenci ve öğrenmeye karşı tutumları sınıf mevcutlarına göre farklılaşmazken, üst sosyo-ekonomik düzeydeki çevrelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenci ve öğrenmeye karşı tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Demir (2016) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki görevlerine yönelik ders dışı zaman kullanımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın evrenini Karabük ilindeki devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Nicel verilerin toplanmasında evrenin tamamına ulaşılması amaçlandığı için örneklem alınmamıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında araştırmanın nicel verileri 414 sınıf öğretmeninden, nitel verileri ise 30 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre genel olarak öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu ortaya konulmuştur.

Karahan (2005)’ın orta öğretimde çalışan öğretmenlerin mesleki tutumlarını tespit etmek amacıyla İstanbul ilinde yaptığı araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin orta düzeyde tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Katılımcıların öğretmenlik tutumları ile medeni durum, aylık gelir, İstanbul’da yaşama süreleri arasında ilişki bulunmuştur. Araştırmanın diğer bulgularına göre ise öğretmenlik tutumlarıyla okul türü, branş, sınıf mevcudu, mesleki deneyim, mezun oldukları eğitim kurumu, mesleği isteyerek seçip seçmeme, görev yapılan kurumda çalışma süresi, çocuk sayıları, doğdukları yer arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Cebeci Emre (2017), “Ortaokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ile Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasında Kahramanmaraş’ ta görev yapan 384 ortaokul öğretmenin öz yeterlik algılarını ve mesleğe yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre öz yeterlik

algılarının yüksek olduğu ve mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öz yeterlik algıları mesleğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Bulut (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Dicle Üniversitesi ve Fırat Üniversitesi'nden 411 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için 30 maddeden oluşan "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği" geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları "katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, anabilim dalı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterirken, üniversite ve cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tanel ve Şengören (2007) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Bakış Açısı Tutum Ölçeği" Dokuz Eylül Üniversitesi Fizik Eğitim Ana Bilim Dalı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca cinsiyet, sınıf, üniversiteye giriş sırası, mezun oldukları lise türü, ailelerinde öğretmen bulunup bulunmaması, anne-babalarının öğrenim durumları gibi değişkenlerin etkisi belirlenmek istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine tutumları olumlu bulunmuş ve değişkenler açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Sınıf düzeylerine bakıldığında; birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar toplam tutum puanlarının düzenli olarak arttığı beşinci sınıfa gelindiğinde önemli bir düşme yaşandığı görülmüştür.

Bozca (2015), öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada veri toplamak için "İş Doyumu Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 223 kadın, 77 erkek olmak üzere toplam 300 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki tutum düzeylerinin olumlu olduğu gözlenirken iş doyumları orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki tutumları ile iş doyumları arasında orta düzeyde güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, mesleki tutum düzeylerinin incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin tutumlarının branş öğretmenlerinin tutumlarından ve çocukluk hayali öğretmenlik olan öğretmenlerin tutumları diğer öğretmenlerin tutumlarından daha olumlu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Lisede görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının ise diğer kademedeki çalışan öğretmenlerin tutumlarından daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Alkhateeb (2013) tarafından yapılan çalışmada Katar'daki eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları belirlenmeyi amaçlanmıştır. 334 öğretmen adayına tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik oldukça olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının lisans akademik başarılarını etkilediği görülmüştür.

Dabat (2010), yaptığı çalışmada sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve ilgili öğretme yeteneklerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Ürdün Al Zaytoonah Üniversitesi'nde öğrenim gören 122 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, öğrencilerin öğretmenliğe yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu, cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından ölçekten alınan puanların istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Maliki (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca elde edilen bir başka sonuç ise öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını artırmak, aldıkları maaşların yükseltilmesine bağlıdır.

Hongkachern ve Memon (2020) yaptıkları çalışmada, Rajabhat üniversitesi eğitim fakültesindeki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını incelemişlerdir. Araştırmaya 30 öğretmen katılmış ve katılımcılara ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin öğretimsel özelliklerinin yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların yüksek düzeyde olduğu ve öğretmenlik mesleğinin toplumda değerli bir meslek olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların çoğunluğunda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeylerinin olumlu ve yüksek düzeyde oldukları yorumu yapılabilir.

2.4. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLER

Bu bölümde öğretmenlik mesleğinin tanımına, öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklere, mesleği seçme nedenlerine, memnuniyet düzeylerine, öğretmenlik mesleğinin

saygınlığı ve statüsüne, öğretmen eğitimine, öğretmenlerin yeterliklerine yönelik görüşlere ve öğretmenlik mesleği ile ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

2.4.1. Öğretmenlik Mesleğinin Tanımına Yönelik Görüşler

Öğretmenlik mesleğinin daha iyi kavranması için öncelikle meslek tanımının yapılması gereklidir. “*Meslek; belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iştir*” (TDK, 2019). Meslek; toplumdaki görevlerin işbirliği ve iş paylaşımları yapılarak, bireysel ve toplumsal yaşam için gerekli olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilim ve teknolojik kapsamaların yürütülmesinden meydana gelmektedir (Ayas, 2009). Toplumsal, teknolojik, bilimsel, kültürel ve kişisel boyutları olan öğretmenlik profesyonel eğitim mesleğidir (Titrek, 2006).

Mesleklerin belli değer ve kriterleri vardır. Öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklerden ayrılması gerekliliği, nitelikleri ve eğitim biçimidir. Çağımızda öğretmenlik mesleği özel uzmanlık bilgisi ve alan becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul görmektedir (Şişman, 2009). Çünkü öğretmenlik mesleği her mesleğin tanımındaki ana öğeleri bünyesinde bulundurmaktadır. Bunlar, öğretmenlerin toplumda önemli bir görevi yerine getirmesi, mesleki olarak alan bilgisine ve becerisine dayanması, önemli bir eğitim süreci gerektirmesi, ahlak ilkelerini ya da davranış kurallarını barındırmasıdır (Azar, 2011). Öğretmenlik titiz ve daima bir çalışma isteyen, alan bilgisi ve becerisi gerektiren bir kamu hizmetidir. Ayrıca, öğretmenlik mesleği mesuliyetinde olan öğrencilerin eğitimi ve geleceği için, kişisel ve kurumsal mesuliyet duygusu gerektirir (Ilo–Unesco, 2008).

Öğretmenlik mesleğinin çok önemli işlev ve görevlerinin olduğu gerçeği; toplumsal, ekonomik, kültürel ve bilimsel kavramlarını bir bütün olarak barındırmasındandır. Eğitim sisteminin en önemli paydaşlarından olan öğretmenin niteliği, toplum içindeki değeri ve statüsü, eğitimin birçok alan ile etkileşim içerisinde olduğundan diğer alanlardaki gelişmeleri de etkileyecektir (Taşgın, 2010).

Öğretmenlik, eğitim teşkilatlarında bir pozisyonu ve o pozisyonun öngördüğü davranışlar bütünü oluşturur, pozisyonun statü, vazife ve ilişkilerini ifade eden insan yetiştirme mesleğidir (Üstüner, 2006).

2.4.2. Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özelliklere Yönelik Görüşler

MEB 2017 yılında öğretmende bulunması gereken birtakım özellikler, yeterlilikler, rol ve görevleri öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecindeki paydaşlara temel bir referans

olması açısından öğretmenlik mesleğinin genel yeterlilikleri olarak açıklamıştır. Bu yeterlilikler; meslek bilgisi, mesleki beceri, tutum ve değerler şeklindedir (MEB, 2017b).

Öğretmenler kişisel, zihinsel ve duygusal yönden bazı özelliklere sahip olmalıdır. Bu özellikleri; meslek sevgisi, toplumun etik kuralları ve evrensel değerler, etkili bir iletişim, kişisel gelişim, bilimselcilik, objektiflik, öğrenciyi tanıma ve gereksinimlerini dikkate alma, planlı çalışma, uygun öğrenme ortamları oluşturma, yenilikçi, akılcılık, farklılıklara duyarlılık ve adil olma şeklinde sıralayabiliriz (Bozbayındır, 2019).

2.4.3. Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Yönelik Görüşler

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin tercih edilme nedenleri hakkında yapılan çoğu çalışmada içsel ve dışsal faktörlerin öğretmenlik mesleğini seçmede etkin faktörler olduğu, cinsiyete göre meslek seçim nedenleri karşılaştırıldığında ise kadınların erkek öğretmenlere kıyasla içsel nedenlerden daha fazla etkilendiği belirtilmiştir (Bursal ve Buldur, 2016).

Özsoy ve diğ. (2010), 855 ilköğretim öğretmen adayının meslek tercihini incelediği çalışmalarında, katılımcıların %68’inin öğretmenliği tercih ederken bilinçli olarak seçtiklerini ve öğretmenlik tercihinde kızların erkeklere kıyasla bilinç, ideal ve güvence boyutlarından daha fazla etkilendiğini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Özbek (2007), çalışmasında 470 ilköğretim öğretmen adayının öğretmenlik tercih nedenleri arasında erkeklerin ekonomik sebeplerinin, kızlarda ise daha çok kişisel ve sosyal sebeplerin etkin olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuçlar, öğretmen adayları ve öğretmenlerin mesleğe yönelik görüşleri incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğu çok sayıdaki çalışmayla (Camadan ve Duysak, 2010; Çağlar, 2013; Dağ, 2010; Erdoğan ve Güneş, 2012; Eroğlu, 2013; Fadlemula, 2013; Gökçe ve Sezer, 2012; Gürhan, 2018; Khurshid, Gardezi and Noureen, 2014; Özsoy ve diğ., 2010) benzer bulgulara sahiptir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleğe yönelik görüşleri incelendiğinde mesleki kıdem ve tutum arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu (Güloğlu Demir, 2016; Hollensteiner, 1988; Karaalioğlu, 2019; Kaya, 2017) çalışmalarda bulunmaktadır. Diğer demografik değişkenler açısından ise; medeni durum (Bozca, 2015; Gürler, 2020; Kanık, 2019; Kaya, 2017; Rao, 2012; Şahin, 2019), okutulan sınıf düzeyi (Doğan, 2019; Eskici, 2019; Demir Güloğlu, 2016) ve gelir seviyesi (Akbaş, 2008; Deniz, 2020; Özbek, 2007; Rao, 2012) öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Ayrıca ilgili literatürde medeni

durumun öğretmen mesleğe yönelik tutumlarında anlamlı farklılık oluşturduğu çalışmalar da (Hollensteiner, 1988; Korkmaz, 2009; Yaşar Ekici, 2014) yer almaktadır.

Anabilim dalı bazında karşılaştırma yapılan bazı çalışmalarda ise, örneklemeler ilköğretim düzeyinde tüm anabilim dallarını kapsamak yerine bazı anabilim dalları ile sınırlı kalmıştır. Dolayısıyla eğitim fakültesi ilköğretim bölümlerindeki tüm anabilim dallarında okuyan öğretmen adayları ve bu öğretmen adaylarını karşılaştırmalı olarak çalışan kısıtlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Türkiye'deki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri hakkında yapılan literatür taramasıyla tespit edilen 80 çalışmanın, yarısı yalnızca tek bir anabilim dalındaki adayları örneklem almış, yaklaşık 15 tanesi ise karma örnekleme çalışıp anabilim bazında karşılaştırmalar yapmıştır. Türkiye'de yapılan çalışmalara bakıldığında ilgili literatür taramasında ilköğretim bölümünün tümünü kapsayan öğretmen adaylarının görüşlerinin alındığı anabilim dalı değişkenine göre karşılaştırıldığı çalışmaların (Aslim, 2013; Çağlar, 2013; Erdoğan ve Güneş, 2012; Gökçe ve Sezer, 2012; Özçakır Sümen ve Çağlayan, 2013; Üstüner vd., 2009) oranının %10'un altında kaldığı tespit edilmiştir.

2.4.4. Öğretmenlik Mesleği Memnuniyeti Düzeyine Yönelik Görüşler

Öğretmenlik mesleğinde sadece alan bilgisi ve mesleki beceri yeterli olmayıp, özveride bulunmak, adil olmak, gelişime açık olmak, hoşgörülü olmak, mesleğini severek ve isteyerek icra etmek çok önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilerine karşı dürüst, saygılı, anlayışlı, sabırlı, şefkatli, neşeli, yardımsever, iletişimi güçlü ve duyarlı olma gibi tutum ve davranışlara sahip olması gerekmektedir (Baysal, 1995).

Eğitimde arzulanan hedeflere ulaşılabilmesi için gerekli üç ana unsurun (öğrenci, öğretmen ve eğitim programları) birbiri ile uyumu gerekiyorsa da öğretmenler bu süreçteki en aktif rolü üstlenmektedir (Başaran ve Aksu, 2007). Öğretmenin üstlendiği önemli diğer görevler ise öğrencilere en iyi şekilde eğitim-öğretim hizmetini vermek, onlara doğru amaçlar göstermek, başta kendilerine olmak üzere topluma da yararlı bireyler olarak yetiştirmelerine destek olmaktır (Kocabaş ve Karaköse, 2005).

Öğrenciler toplumsal hayata katılım için gerekli olan bilgi, kabiliyet ve değerleri ilköğretim kademesinde kazanırlar. İlköğretim kademesindeki öğrencileri öğretmenlerin etkileme gücü daha yüksektir (Gelbal ve Duyan, 2010). Sınıf öğretmenleri, öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerinin yanında kişisel gelişimlerinde de güçlü bir role sahip olup, öğrencilerin sosyal hayata atılmalarında ve bir takım gelişimlerini

gerçekleştirmelerinde rehberlik ederler. Bu yüzden sınıf öğretmenleri hedeflenen başarıyı mesleki yeterliliklerinin yanında mesleklerine duydukları saygı, istek ve memnuniyetleri ile elde edebilirler. Bu açıdan bakıldığında, eğitimde istenilen kaliteyi ve başarıyı, mesleğine karşı istekli olan ve motivasyonu güçlü olan öğretmen yakalayabilmektedir (Demirel, 2005).

2.4.5. Öğretmenlik Mesleğinin Saygınlık ve Statüsüne Yönelik Görüşler

Sosyal olarak da büyük değer verilen öğretmenler ve öğretmenlik mesleği, çalışma ve hayat koşullarının meşakkatine rağmen, sosyal statülerini uzun seneler korumayı başarmışlardır (Torun, 2010). Daima ayrıcalıklı bir statüye sahip olan öğretmenin değeri; yalnızca öğretim görevindeki işlevi ile değil toplumda var olan yaygın değerler bütünü ile belirlenmektedir (Verhoeven vd., 2006).

Öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayıran en büyük etken insan yetiştirme vazifesini üstlenmiş olmasıdır. Bu niteliği ile sosyal statüsü yüksek olan ve saygın bir öneme sahip öğretmenlik mesleğindeki saygınlığın ve statünün korunması da yine öğretmenlere bağlıdır. Çünkü öğretmenlik mesleğini icra eden kişilerin niteliği ile mesleğin sosyal statüsü ve saygınlığı arasında kuvvetli bir bağ bulunmaktadır. Bireylerin meslek seçimlerinde statüsünün yüksek olduğu meslekleri tercih etmeleri daha yüksek olasılıktır (Eraslan ve Çakıcı, 2011).

Öğretmenlerin statüsünü değerlendirilirken eğitimin amaç ve hedefleri doğrultusunda hareket edilmelidir. Dolayısıyla öğretmenlerin statüsü öğretmenliğe yüklenen hedef ve amaçlarından etkilenmektedir (Ilo–Unesco, 2008). 1980’li yılların başından sonra öğretmenlik mesleğine bakış açısının değişmesini, izlenen yeni sosyal ve kültürel politikalar etkilemiştir (Torun, 2010).

Bireyin içinde bulunduğu toplumun ona yüklediği anlam ve değer bireyin statüsünü gösterir. Bireyin ya da bir grubun bulunduğu toplumsal ortamda işgal ettiği konum, sosyal statüyü gösterir (Verhoeven vd., 2006). Öğretmenlik mesleğinin toplumdan topluma değişik statülerde olması her mesleğin toplum içinde bir algılanış tarzı ve statüsü olduğunu gösterir. Öğretmenlik mesleğinin statüsünün ülkeden ülkeye farklı algılandığını Global öğretmen indeksinde görülmektedir (Dolton vd., 2018). Her ülkedeki eğitime verilen değer, öğretmenlerin statüsü anlamında önemli bir sorgulama alanıdır (Fwu ve Wang, 2002).

Öğretmenlik mesleğini yapan kişilerin çalışma verimliliğini olumlu ya da olumsuz etkilediği gibi, öğretmenlik mesleğini seçmede ve mesleğe kaliteli bireylerin katılmasında, toplumun öğretmenlik mesleğine yüklediği statü etkili olabilmektedir. Çünkü saygı duyulan ve özenilen meslekler statüsü yüksek ve prestijli mesleklerdir (De Wet, 2016). Öğretmenlerin bir toplumda saygınlığını ve statüsünü, öğrencilerin ve velilerin öğretmenlere duydukları saygı, diğer meslekler ile öğretmenlerin kazançlarının kıyaslanması, velilerin çocukları için rol model olarak öğretmenlerini görmeleri, toplumun eğitim sistemine itibar etmesi gibi parametrelerle belirlenmektedir (Göker ve Gündüz, 2017).

2.4.6. Öğretmen Eğitime Yönelik Görüşler

Geçmişten günümüze öğretmenlerin eğitimi ile ilgili planlama ve uygulamalar toplumların yapısı hangi özelliklere sahip olursa olsun devam etmiştir. Bu süreçlerde bilginin yapısında meydana gelen değişimler, temel bilgi ve beceriler kapsamında tamamen olmasa da detaylar boyutunda eğitimde de değişimler meydana getirmiştir (Genç, 2000).

Bir yandan öğretmen eğitim süreçlerine diğer yandan okul boyutunda yer alan eğitim süreçlerine yoğunlaşarak, öğretmen eğitimi süreçleri ile bu süreçlerden mezun olan öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerin başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmak gerekmektedir (Darling-Hammond, 2006).

Ülkemizde 1980’li yılların başına kadar öğretmenler MEB’e bağlı olan okullarda yetiştiriliyordu. Öğretmen yetiştirme politikalarında, hedefler ve programlar yönünde sıkça değişiklikler olmuş, politik çıkar ve görüşlerinde etkisiyle nitelik yerinde nicelik ön planda tutulmuştur. Çeşitli sorunların ardından öğretmen eğitimlerinin yeni bir yapı ve statüye kavuşturulması zorunluluğu doğmuştur. Eğitim fakülteleri, yüksek öğretmen okulları ve eğitim enstitüleri yerine yapılandırılmıştır. 1982 yılından itibaren öğretmen eğitimi fakültelere devredilirken, MEB istihdam işini devralmıştır (Duman, 1988).

2.4.7. Öğretmenlerin Yeterliklerine Yönelik Görüşler

Kurumsal olarak, iş davranışları yeterlik tanımları olarak anlaşılmaktadır. Gösterilmesi gereken bireysel iş kabiliyetiyle alakalıdır (Ghafar ve Li, 2013). Literatür incelendiğinde, yeterlilik kavramının nasıl anlaşıldığı ve neyi ifade ettiğiyle ilgili birçok şey yazılmıştır. Westera’nın (2001) eğitim alanındaki çalışmasında ele almış olduğu

araştırmalarında, yeterlilik kavramının kullanımını “*kompleks problemlerle baş etmede kullanılan bilişsel alt beceriler*” ile kısıtlandırılmasının vurgulandığı görölmektedir.

Öğretmen eğitiminde ana gaye, eğitim sisteminin verimli planlanması, yönetimi ve geliştirilmesi öğretmenleri makul yetkinliklerle donatarak sağlanmalıdır. Öğretmenlerin yetkinlikleri, eğitim-öğretimin planlanması ve uygulanması, yönergelerin ölçülmesi, okul standartları veya program gibi çok dar kapsamda ele alınmaktadır. Bu yetkinlikler öğretmenlerin okuldaki öğretim görevleriyle alakalıdır. Bundan dolayı, öğretmen yetkinlikleri; araştırma, müfredat, alan, sosyo-kültürel, yaşam boyu öğrenme, mesleki gelişim, iletişim, teknoloji, çevre gibi birçok yeterlilik açısından ele alınmalıdır (Selvi, 2010).

Öğretmenler, eğitim alanında yeterliliğin atfedilebileceği paydaşlardan ilk akla gelendir. Çünkü öğretmenler tüm paydaşlarla ilişkisi olan, eğitim-öğretim süreçlerinin çıktılarında sorumlu ve sistemin merkezinde yer alan önemli bir pozisyonu doldurmaktadır. Bu bağlamda öğretmen kalitesinin ve niteliğinin sistemin diğer paydaşlarına direkt veya dolaylı olarak aksettini söylemek mümkündür (Joseph, 2013).

Öğretmenlerin kalitesi, etkili bir eğitim sistemi ile bilgiyi ve aydın gelenekleri nesilden nesile aktarmaktadır. Çünkü etkili bir eğitim sistemi, bireylerin ailesini, çevresini ve milletine karşı görev ve mesuliyetini tanınmasına imkân sağlar. Genç nesillere önderlik edip, onlara ilham verip, kaliteli ve anlamlı bir hayat sürmesine yardımcı olmaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenlik mesleği, insan potansiyelinin ilerletilmesinde ve gelecek nesilleri biçimlendirmede hayati bir önem taşımaktadır (Salema, 2005).

Kulshrestha ve Pandey (2013), çalışmalarında eğitim alanında öğrenci başarısı ile öğretmenin yeterliliği arasında direkt bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları özelliklerin etkisinin ve önemiyetinin, öğrencilerin gelişim süreçlerinde daha belirgin olarak görülmesi ile özellikle de Avrupa Birliği ülkelerinin öğretmen yeterliklerine odaklanmasına yol açmıştır (TED, 2009).

Öğretmen yeterliliğinin ne kadar önemli olduğunu ortaya koyan çeşitli çalışmalar vardır. Birçok öğrencinin okuma-yazma ve matematik becerileri üzerinde önemli bir farklılık sergilemesine öğretmen yeterliliğinin katkı sağladığı deneysel çalışmalarla bilinmektedir. Ayrıca diğer önemli bir tesiri de sınıfın başarı ortalamasına pozitif etkisidir (Strauss ve Sawyer, 1986)

Cooper ve Jones'a (1973) göre öğretmenin yeterlikleri eğitimci görevinin kavramsallaştırılmasıyla ilgilidir. Öğretim yeterlilikleri ifadeleri oluşturmak eğitimci görevleri kavramsallaştırıldıktan sonra mümkündür. Öğrenciden beklenen geri bildirimler ile tutarlılık düzeyi bu yeterliklerin geçerliliğini göstermektedir (Akt: Alpaydın vd., 2019:17).

2.4.8. Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Araştırmalar

Küçük ve diğ. (2013), "*Toplumun Öğretmenlik Mesleğini Algılama Düzeyi*" başlıklı bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın amacı, öğretmenlik mesleğine ilişkin olarak toplumun değer yargıları ve tutumlarının belirlenmesi olarak belirtilmektedir. Araştırma farklı meslek gruplarından 131 kadın ve 290 erkek olmak üzere 421 kişiye anket uygulanarak yapılmıştır. Öğretmenlerin sosyal çevreleri okul içerisinde ya da okul dışından edindikleri meslektaş arkadaşlarıyla sınırlı değildir. Toplumun hemen her kesiminde arkadaşlık ilişkileri bulunan öğretmenlerin akranları dışında da toplumun farklı katmanlarında yer alan kişilerin ya da meslek grubu temsilcilerinin de düşüncelerinin belirlenmesi araştırmanın konusunu temellendirmektedir. Öğretmenlik mesleği üzerine toplumun ve diğer meslek gruplarının mensuplarının bakış ve tutumlarını belirlemek; öğretmene karşı var olan genel bakışın tespit edilmesinde önemlidir. Bu durum ayrıca mevcut durumun belirlenmesi kadar öğretmenlere karşı oluşmuş olumsuz değerlendirmelerin ortadan kaldırılması ve mesleki itibarlarının korunması açısından da önemlidir. Araştırmaya göre kamunun diğer alanlarında çalışan memurlar öğretmenlerin kendilerine göre çok daha fazla özlük haklarına sahip olduklarını ve az çalıştıklarını düşünmektedir. Buna karşılık kamu dışında farklı sektörlerde çalışanların öğretmenlere karşı daha pozitif bir bakış açısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılanlardan bir kısmı öğretmenlerin tatilinin çok fazla olduğunu, öğrencilere gerekli eğitimi veremediklerini ve aldıkları maaşı hak etmediklerini, derse geç girdiklerini, öğrencilerle yeterince ilgilenmediklerini ve ders dışı zamanlarda öğrencilere rehberlik etmediklerini belirtmektedir. Araştırma sonuçlarına göre katılanların %86,46'lık bölümü öğretmenliğin sevilen ve saygı gören bir meslek olduğunu, %80,28'i öğretmenlerin güvenilir, mütevazı ve sorumluluk sahibi kimseler olduğunu, %68,17'si öğretmenliğin zor ve sorumluluk gerektiren bir meslek olduğunu düşünmektedir.

Karaman ve diğ. (2013) amacı öğretmenlik mesleğinin statüsü ve saygınlığını belirlemek olan bir araştırma yapmıştır. Araştırma Sakarya ili ilköğretim okullarında görev yapan ve farklı mesleki kıdeme sahip 20 öğretmenle görüşme yöntemi kullanılarak

yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler mesleki statülerinin aynı akademik eğitim seviyesine ait diğer meslek gruplarına göre daha düşük olduğunu, mesleki saygınlık açısından ise toplumdaki konumun halen koruduğunu ancak bu durumun son yıllarda olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre mesleki saygınlığın azalmasında önemli olan faktörler ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan öğretmenle ilgili olumsuz açıklamalar, televizyon dizileri aracılığıyla ekranlarda yer alan öğretmen ve öğrenci karakterleri ile eğitim ortamları, aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde yaşanan aksaklıkların eğitim öğretimi etkilemesi öğretmen saygınlığının azalmasına neden olmuştur. Ayrıca öğretmen atamalarında yaşanan sorunlar, atanamayan öğretmenler, öğrencilerin akademik başarısızlıkları karşısında Millî Eğitim Bakanlığının çözümü sınıf geçme sistemlerini değiştirme ile çözmeye çalışması ve serbest kıyafet uygulaması bunun neticesinde öğrenci ve öğretmenin karşı karşıya getirildiği düşüncesinin yaygınlaşması öğretmenlerin saygınlığını olumsuz yönde etkilemiştir. Teknolojide yaşanan baş döndürücü gelişmelere bağlı olarak bilgiye erişimin son derece kolaylaşması öğretmenin, eğitimci olarak konumunu tartışılır hale getirmiştir. Öğretmenlerin ekonomik durumları, ücretlerinin düşük olması, eğitim yöneticilerinin sergiledikleri olumsuz tavırlar öğretmenliğin saygınlığının azalmasında rol oynayan diğer faktörlerdir. Öğretmen yetiştirme programlarının yetersizliği, sürekli değişen öğretim programları, başarı kriterlerinin sınav sonuçlarına endeksli değerlendirilmesi ve dershanelerin eğitimin merkezine yerleşmesi öğretmenlerin mesleki statü ve saygınlığının azalmasına neden olan diğer önemli faktörlerdir.

Topkaya, Altinkurt, Yılmaz ve Dilek (2013) ilköğretimin farklı kademelerinde görev yapan 329 öğretmen üzerinde “*Saygınlığını Yitirme Kaygısı ile Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişkiler*” başlıklı bir araştırma yapmıştır. Öğretmenlerin saygınlığını yitirme kaygılarının orta düzeyin üzerinde olduğu buna karşılık örgütsel sinizm düzeylerinin ise ortay düzeye yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin saygınlığını yitirme kaygılarının cinsiyet, branş ve kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmazken örgütsel sinizm düzeyleri kıdem değişkeninde anlamlı farklılık görülmüştür. Ayrıca “*çalıştığı kurumdan uzaklaşma*”, “*performansı düşüren etkenler*” ile “*okula karşı olumsuz tutumlar*” alt boyutları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Semerci, Semerci, Eliüşük ve Kartal (2012) “*Öğretmenlik Mesleğinin Gündemine İlişkin Öğretmen Görüşleri*” başlıklı bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Bartın ilinde görev yapan 554 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre

öğretmenlerin %46,6'sı kendilerini mesleklerinde mutsuz hissetmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %56,7'si ülke genelinde saygınlık düzeyinin %25 ve altında olduğunu, %12,9'u %26-30 aralığında olduğunu Bartın ili içinse öğretmenlerin %47,8'i saygınlığın %25 ve altında %15,0'ı %26-30 aralığında olduğunda belirtmektedir.

Tunacan ve Çetin (2009) "*Lise Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Faktörlerin Tespitine İlişkin Bir Araştırma*" başlıklı araştırmasında amaçlarının İstanbul ili Beykoz ilçesinde resmi liselerde çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerini ve iş doyumlarına etki eden faktörleri belirlemek olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın örneklemini 265 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin iş doyum düzeyi ile işin kendisi, yönetici ve çalışma arkadaşları, ulaşım ve çalışma saatleri, mesleğin saygınlığı gibi faktörler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en çok tatmin oldukları faktörlerin iş güvencesi, işin kendisi ile ulaşım ve çalışma saatleri faktörleri olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık öğretmenler açısından mesleğin saygınlığı faktöründen duyulan doyum beklenmedik bir şekilde 3,5 puanın altında ve faktör sıralamasında 5. sırada olduğu belirlenmiştir.

Nar (2009), çalışmasında örgütsel vatandaşlık davranışlarının belirlenmesinde "*Örgütsel Vatandaşlık Davranış Ölçeği*" ve katılımcıları başarı, güdü ve statü yönelimlerini ölçmek için de güdü yönelimi envanteri ile çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Ataşehir ilçesinde görev yapan 254 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların başarı, statü ve arkadaşlık yönelimleri ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre katılımcıların başarı yönelimindeki artışın örgütsel vatandaşlığı olumsuz etkilediği buna karşılık arkadaşlık yönelimindeki artışın örgütsel vatandaşlık davranışlarını da arttırdığı tespit edilmiştir. Bunun dışında katılımcıların kurallara uyma davranışını diğer maddelere göre daha çok benimsedikleri ortaya konmuştur.

Eğitim-Bir- Sen (2008) 'in 1.553 öğretmenle yaptığı "*Öğretmenlerin Meslek Memnuniyeti Araştırması*" adlı çalışmasında 2004 yılındaki çalışmanın bulgularına paralel bulgular meydana koymuştur. 2008 yılındaki çalışmada öğretmenlerin karamsarlığının biraz daha arttığı ortaya konulmuştur. Meslek olarak tekrar öğretmenliği seçmeye yönelik maddeye 2004 yılında katılımcıların yarısından fazlası olumlu yanıt verirken, 2008 yılında yarısından fazlası yine olumlu yanıt verse de oran düşmüştür. Bunlarla birlikte öğretmenlere mesleki memnuniyetsizliklerinin gerekçeleri sorulmuş, katılımcıların %39,2'si memnuniyetsizlik gerekçeleri olarak elde ettikleri gelirin yetersiz olması, %23,1'i mesleğin

yıpratıcı olması, %13,2'si sosyal olanakların az olması, %11'i ise mesleki tatminin az olması olarak cevap vermişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin kendilerine verilen değer hakkında düşünceleri sorulduğunda, her ne kadar bakanlığın kendilerine gereken değeri vermese de genel olarak öğrencilerinin kendilerine değer verdiklerini ifade etmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığının, öğretmenlerin kendileri ve sorunları ile pek ilgilenmedikleri ve dikkate almadıkları öğretmenlerin genel bir kanaati olduğu söylenebilir. 2008 yılındaki bu araştırma öğretmenlerin kendi bakış açılarından, mesleki durumları konusunda karamsar bir tablo ortaya koymuş, mesleki memnuniyeti sağlayacak düzenlemelerin henüz bir politika olarak uygulamaya geçirilmediği ortaya konulmuştur. Son dönemlerde de durumun düzeldiğine dair bir bulgu söz konusu değildir.

Taşkaya (2007), eğitimin niteliğinin artırılması, öğretmenlerin statüsü ve saygınlığının iyileştirilmesinin öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılması ile mümkün olacağı; müfettiş, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirdiği araştırmada, öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları içinde değerlendirilmesinin öğretmenlerin statüsünde çok fazla bir etkiye neden olmadığı statüyü az derecede arttıracığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 915'i nicel ve 30 katılımcısı nitel olmak üzere toplam 945 katılımcı oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmada tek yönlü varyans analizi (ANOVA), t testi, Dunnet C ve LSD testi kullanılarak verilerin analizi yapılmıştır. Katılımcı görüşlerine göre “*Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı*” ve “*Sicil Notu*” bölümündeki ölçütler katılımcılar tarafından kabul görmemiştir.

Gökırmak (2006) “*Öğretmen Statüleri Üzerine Bir Araştırma*” başlıklı araştırmasında amacını günümüz koşullarında görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin sosyal statülerini nasıl algıladıklarını araştırmak olarak belirtmektedir. Çalışmanın örneklemini Bahçelievler ilçesinde bulunan 36 devlet okulunda görev yapan 350 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin işe alınmalarında mesleki bilgi ve yeterliliğin aranması, öğretmenlerin hizmet içi eğitim görmeleri, üniversite giriş sınavlarında yüksek puan alan öğrencilerin öncelikli tercih etmesi öğretmenlerin toplumsal statülerini arttıran faktörlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin kamu güvencesi içerisinde çalışmaları statüyü olumlu etkileyen bir faktör olarak görülmektedir. Buna karşılık öğretmenlerin yer değiştirmeleri ile görevde yükselmelerinde yapılan ayrımcılık, öğretmenleri ekonomik düzeylerinin yetersizliği öğretmenlerin toplumsal statülerini düşüren faktörler olarak tespit edilmiştir. Yöneticilerin öğretmen sorunlarıyla ilgilenmede

isteksizliği, yer değiştirme ve gevde yükselme olanaklarının şeffaf olarak kullandırılmaması durumları ğretmen görüşlerine göre araştırma bulgularında ortaya kmıştır. Öğretmenlerin toplumsal statülerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Eğitim-Bir Sen (2004), Türkiye’de ve dünyada ğretmen mesleğine ilişkin genel durumunu ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırmada ülkenin durumu dünyadaki örnekleriyle karşılaştırılarak belirlenmeye çalışılmış ve konuyla ilgili yapılacak diğer çalışmalara kaynaklık teşkil etmesi hedeflenmektedir. Çalışmada literatür taramasının yanı sıra karşılaştırmaya veri sağlaması açısından Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim, Kültür rgt ve Avrupa Eğitim Bilgi Ağı gibi uluslararası kuruluşların konuyla ilgili yaptıkları araştırmalar incelenmiştir. Çalışmada uluslararası araştırmalarda yer alan diğer ülkelere ilişkin analizler ve değerlendirmelere yer verilmiştir. Araştırmanın örneklemini 9.790 ğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin toplumsal kökeni statü itibariyle anne ve babalarının statüleri kendi statülerinin altında tespit edilmiştir. Katılımcıların %60’nın hizmet içi kurslara katıldığı, %12,5’inin akademik eğitim aldığı ve %90’nın toplumun ve Milli Eğitim 56 Bakanlığının ğretmenlere hak ettikleri değer vermediğini belirtmektedir. Ayrıca katılımcıların sadece %25’i iş doyumunu yaşarken %80’inin mesleki kariyer basamaklarına olumlu baktığı tespit edilmiştir.

zpolat (2002), ğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin sosyolojik yönüyle toplumdaki yerine belirlemek amaı ile bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın rneklemini Zonguldak ilinde görev yapan 549 ğretmen, 550 veli ile 628 ğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcı öğretmenlerin %83,9’u toplumsal statülerinin azaldığını ifade etmektedir. Katılımcı velilerin %81,7’si öğretmenlik mesleğini çok önemli olduğunu belirtmelerine karşılık yalnızca %50,8’i öğretmenlere çok değer verdiğini ifade etmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin sadece %2,2’si devletin öğretmene çok değer verdiğini dşunmektedir. %74,4’ ise devletin mesleğe az derecede önemsediğini ifade etmiştir.

Boyacı (1999), ğretmenlik mesleğinin sosyal, ekonomik ve politik statüsünü ve profesyonelleşme sürecini, Türkiye’nin sosyal, ekonomik ve politik gelişim süreçleri perspektifinden inceleyen bir çalışmayı amaçlamıştır. Araştırma Eskişehir ilinde görev yapan 396 ilkokul ğretmeni ve 187 lise ğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırmada ğretmenlerin sosyal kökenleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri ortaya

çıkarmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özellikle lise öğretmenleri açısından öğretmenlik mesleği, yaşamlarını devam ettirebilmeleri için gerekli bir iş olarak görülmektedir. Ayrıca sosyal statüsü ve toplumsal saygınlığı düşüktür. Ayrıca ilkokul öğretmenlerine göre geldikleri toplumsal köken açısından elde edebilecek en önemli iş olarak görülmektedir. Yine lise öğretmenleri saygınlığı daha yüksek bir işe geçmek için bir fırsat olarak görmektedir. Öğretmen görüşlerine hizmet öncesi öğretmenlik mesleği toplumun alt grupları açısından kolayca erişilebilen ve ekonomik getirisi önemli görüldüğü tespit edilmiştir.

Tok (1997), "*Öğretmenlik Mesleğinin Öğretmenlerin Gereksinimlerini Karşılama Düzeyi*" başlıklı araştırmasında amacını öğretmenlik mesleğinin, öğretmenlerin gereksinimlerinin ne kadar karşılandığını ortaya çıkarma olarak belirtmektedir. Araştırma 1997 yılında Ankara ilinde görev yapan 50 ilkokul öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlik mesleğinin 57 saygınlık uyandıran bir meslek olduğuna katılım %36 olarak tespit edilmiştir. Önemli bir diğer tespit ise kararsızların oranının %38 olarak ortaya çıkmasıdır. Ayrıca araştırma katılanların %85'i öğretmenliği sıkıcı bir meslek olarak görmektedir. Araştırmaya katılanların tamamı öğretmenlerin yaptıkları işi ve etkilerini önemsediklerini ifade etmiştir.

Kara (1996), "*Öğretmenlerin Statü Düzeyleri*" başlıklı araştırmasında, amacını milli eğitim sistemimizin temel un suru olan öğretmenlerin mesleksi ve toplumsal statülerinin ne düzeyde olduğunu saptamak ve statülerinin daha da yükseltilmesi için gerekli çözüm önerilerini ortaya koymak olduğunu belirtmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin Cumhuriyetin ilk yıllarında toplumsal statüleri yüksekken günümüzde düşük bir statüye sahip oldukları tespit edilmiştir. Katılımcılar öğretmenlerin toplumsal statülerinin azalmaya devam ettiğini düşünmektedir. Katılımcı görüşlerine göre öğretmen statülerinin azalmasında en önemli etken mesleğin ekonomik getirisinin düşük olmasıdır. Katılımcılar ihtiyaçlarını karşılamak için mesleki kazançlarının yetersiz olduğunu ve ek gelir getirecek işlere yöneldiklerini ifade etmiştir. Buna karşılık katılımcılar mesleği, kutsal bir meslek olarak görmektedirler.

Hargreaves (2009), "*Öğretmenlerin ve Eğitimin Prestij ve Statüsü*" başlıklı araştırmasında öğretmenlerin yeni jenerasyonu hayata hazırlama ve çocukların zekâ gelişimini sağlama ile görevli olduklarını belirtmektedir. Dışarıdan bakıldığında öğretmenlerin yüksek statü ve saygınlığa sahip olmaları gereklidir. Ancak gerçekte durum pek de böyle değildir. Bazı ülkelerde öğretmenler yüksek maaş ve rahat çalışma koşulları

içerisinde çalışırken diğer yanda farklı ülkelerde yaşamlarını sürdürmek için başka işlerde de çalışmak zorunda kalabiliyorlar. Bununla beraber aylarca maaş almadan çalışana öğretmenlerin varlığından da söz edilmelidir.

Javam (2003), “*İran Eğitim Sistemi ve Öğretmen Eğitimi*” konulu araştırmasında tarama ve görüşme yöntemlerini kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre İran eğitim sisteminin en önemli sorunun öğretmen yetiştirme olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin statülerinin düşük olması ise araştırmada bulguların önemli sorun alanlarından biridir. Katılımcı görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün düşük olması üniversite adaylarının tercihlerinde belirleyici rol oynamakta, yüksek puan alan adayların öğretmenliği tercih etmemelerine neden olmaktadır. Öğretmenlerin statülerinin yükselmesi için maaşların arttırılması ve hizmet öncesi eğitimin iyileştirilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Fwu ve Wang (2002), “*Tayvan’da Öğretmenlerin Sosyal Statü Durumları*” konulu başlıklı bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sosyal statü durumları diğer ülkelerdeki meslektaşlarına göre daha yüksektir. Ayrıca katılımcıların yaptıkları işe ilişkin memnuniyet düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin mesleklerine ilişkin iş doyumunu yaşadıkları söylenebilir. Bu sonuçlar Tayvan Hükümetinin öğretmen eğitimine, okullaşma politikalarına ve genel anlamda eğitime verdiği önemin bir sonucu olarak ortaya çıkmış olabilir. Eğitimle ilgili ortaya konan politikalar da Tayvan toplumunun kültürel, tarihi ve siyasi gelişiminin önemli bir payı vardır. Tayvanlı öğretmenlere duyulan toplumsal saygının ve sahip oldukları yüksek sosyal statünün temelinde Çin kültürel etkilerinin Japon kolonizasyonundan kalma kültürel değerlerin de önemli rolü bulunmaktadır. Ancak bütün dünyada olduğu gibi küreselleşmenin bir sonucu olarak Tayvan’da son yıllarda politik ve kültürel alanda önemli değişimler görülmektedir. Bu nedenle Tayvan için öğretmenlerin sosyal statüsü yakından takip edilmelidir.

Hoyle (2001), “*Eğitim Liderliği*” başlıklı araştırmasında öğretmenleri işlerine tutkun bireyler olarak, koruma ve eğitim düzeylerini iyileştirme ve onların iş doyumlarının sağlanmasının mesleki statü ve saygınlıklarının arttırılması ile sağlanabileceğini tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre statü üç bağımsız unsura sahiptir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin sosyal statü ve saygınlıklarını etkileyen faktörler ile tespit edilen faktörlerin öğretmenliğin statüsüne ne derecede etki ettikleri araştırılmıştır. Araştırmada mesleğin profesyonelleşmesinin statü ve saygınlığa olan etkileri de tespit edilmeye çalışılmıştır.

Van Houten (2000), “*Profesyonelleşmenin Öğretmenliğe Yeni Başlayanların Sosyalleşmesi Üzerine Etkisi*” konulu araştırmasında literatür araştırmasında pek çok kaynaktan yararlanmış ve çoklu yöntem kullanmıştır. Verilerin toplanmasında Fransa’nın farklı bölgelerinde çalışan yeni öğretmenler, yöneticiler, formatör öğretmenler ve eğitimcilerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada tarama, görüşme ve gözlem yöntemlerine yer verilmiştir. Katılımcı görüşlerine göre mesleki açıdan profesyonelleşme; öğrencileri hayata hazırlama becerisi olarak ifade edilirken, katılımcıların bir kısmı işini en iyi şekilde yapmak için ortaya konan çaba olarak tarif etmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu öğretmenlerin statü durumları ile profesyonelleşme arasında bir ilişki olmadığını düşünürken bir bölümü statüdeki artışın profesyonelleşmeyi de olumlu yönde etkileyeceğini belirtmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin statülerinin belirlenmesinde görev yaptıkları okulunun türünün ve bulunduğu yerleşim biriminin de etkili olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntem yer almaktadır. Araştırmanın modeli, örneklem, veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizi hakkında bilgiler sunulmuştur.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Karma yöntem, araştırılan çalışmada veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntemi birlikte kullanmak, yaklaşım ve kavramların birleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Khilnani, Verma ve Mallick'in (2005) de belirttiği gibi nicel ve nitel yöntemin aynı araştırmada kullanılması oldukça yaygındır. Nicel yöntemle toplanan veriler çok daha fazla katılımcıya ulaşmayı sağlarken, nitel yöntemler kullanılarak elde edilen veriler, araştırma konusunun daha derinlemesine araştırılmasına olanak sağlar. Nicel yöntemlerde sayılarla elde edilen verileri derinlemesine anlamak ve yorumlayabilmek için nitel veriler kullanımı yoluna gidilir (Dey, 1993). Başka bir ifadeyle nicel verileri yorumlamada, nitel veriler desteklemek amacı ile tamamlayıcı nitelik taşımaktadır (Koç ve Memduhoğlu, 2017). Bu kapsamda seçilen çalışma grubuna nicel veriler için önce ölçek uygulanmış, nitel veriler için ise çalışma grubundan bir grup katılımcıya tam yapılandırılmış görüşme formu ile 9 açık uçlu sorular sorulmuştur.

Nicel Boyut: Araştırmanın nicel verileri toplamada tarama modelinde sıklıkla kullanılan tekniklerden biri olan betimsel tarama tekniği kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, ortaya çıkan bulguların ölçülebilmesi ve rakamsal olarak ifade edilmesidir (Ekiz, 2003). Geçmişte veya halen var olan bir olguyu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan model ise, tarama modelidir (Karasar, 2012). Veri toplama aracı, Aksaray ve Kırşehir il merkez evreninde uygulanmıştır.

Nitel Boyut: Araştırmanın nitel verileri toplamada olgu bilim yöntemi kullanılmıştır. Olgu bilim, olguların ya da belirli bir olgunun doğasını incelemek ve ilişkilerin belirlenmesi için nitel çalışmalarda kullanılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Olgu bilim deseni, ayrıntılı bilgiye sahip olmadığımız bir konu ya da olgunun ayrıntılı olarak incelenmesidir. Olguyu daha iyi ortaya çıkarmak için görüşme tercih edilen bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini Aksaray ve Kırşehir illerinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim-öğretim

yılında, Aksaray ve Kırşehir illerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan 295 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma grubunda yer alan öğretmenlere kolay ulaşmak amacıyla uygun örnekleme (kazara örnekleme) yöntemi seçilmiştir. Kazara örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü sınırlılıkları nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Balcı, 2011). Araştırmaya Kırşehir’den 149, Aksaray’dan 146 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler sosyolojik olarak benzerlik gösteren iki ilden toplanmıştır. Çalışmada bağımsız değişken olarak öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu, mesleki kıdemi, şu an çalıştığı okuldaki hizmet süresi, okutulan sınıf düzeyi ve aylık gelir durumu alınmıştır. Örnekleme yer alan öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 3.1’de aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.1. Örneklemin Kişisel Özellikleri

Değişkenler	Değişken Düzeyi	n	%
Cinsiyet	Kadın	142	48,1
	Erkek	153	51,9
Medeni Durum	Evli	261	88,5
	Bekâr	34	11,5
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	43	14,6
	11-15 yıl	79	26,8
	16-20 yıl	64	21,7
	21 ve üzeri yıl	109	36,9
Şu an Çalıştığı Okuldaki Hizmet Süresi	1-10 yıl	240	81,4
	11 ve üzeri yıl	55	18,6
Okutulan Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	72	24,4
	2.Sınıf	74	25,1
	3.Sınıf	73	24,7
	4.Sınıf	76	25,8
Aylık Gelir Durumu	1-5000 TL arası	117	39,7
	5000 TL ve üstü	178	60,3

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %48,1’i kadın, %51,9’u erkektir. Öğretmenlerin %88,5’i evli, %11,5’i ise bekârdır. Öğretmenlerin %14,6’sı 1-10 yıl mesleki kıdeme, %26,8’i 11-15 yıl mesleki kıdeme, %21,7’si 16-20 yıl mesleki kıdeme, %36,9’u 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %81,4’ü şu an çalıştığı okuldaki hizmet süresi 1-10 yıl arası, %18,6’sı şu an çalıştığı okuldaki hizmet süresi 11 yıl ve üzeridir. Öğretmenlerin %24,4’ü birinci sınıf, %25,1’i ikinci sınıf, %24,7’si üçüncü sınıf

ve %25,8' i dördüncü sınıf okutmaktadır. Öğretmenlerin %49,5'i Aksaray da, %50,5'i Kırşehir' de görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %39,7'sinin aylık gelir durumu 1-5000 TL arası, %60,3'ünün aylık gelir durumu 5000 TL üstüdür.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma verilerinin toplanmasında sınıf öğretmenlerinden öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek için “*Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği*”, mesleğe yönelik görüşlerini belirlemek için “*Tam Yapılandırılmış Görüşme Formu*” ve demografik özelliklerini belirlemek için “*Kişisel Bilgi Formu*” kullanılmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemleri veri toplamak için içlerinde farklı nitelikte araştırma tekniklerini barındırmaktadırlar. Nicel araştırma yöntemi, survey tekniklerini, sistematik gözlemi, anket çalışmalarını, içerik analizini, deney tekniğini ve istatistiksel teknikleri kapsamaktadır (Türnüklü, 2001). Buna karşın, nitel araştırmalarda genellikle gözlem, doküman, görüşme, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular ve söylev analizi gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılır (Baltacı, 2019).

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcılara ilişkin demografik özelliklerin belirlenmesine yönelik olarak kişisel bilgi formu kullanılacaktır. Bu formda; cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, şu an çalıştığı okuldaki hizmet süresi, okutulan sınıf düzeyi ve aylık gelir durumu değişkenlerine ilişkin kişisel sorular yer alacaktır.

3.3.2. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği

“*Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği*”, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik, “*Değer Verme*”, “*Mesleki Tükenmişlik*”, “*İlgisizlik*” ve “*Mesleki Gelişime Açıklık*” olmak üzere 4 alt boyut olacak şekilde Ünişen ve Demirel (2018) tarafından geliştirilmiştir. “*Değer Verme*” alt boyutunda 12, “*Mesleki Tükenmişlik*” alt boyutunda 6, “*İlgisizlik*” alt boyutunda 6 ve “*Mesleki Gelişime Açıklık*” alt boyutunda da 4 madde olmak üzere toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki olumsuz olan 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 ve 24. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 28 ile 140 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumun yüksek olduğunu; ölçekten alınan puanın düşük olması ise öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumun düşük olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlikleri Tablo 3.2’de görüldüğü gibi bulunmuştur.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Güvenirlikleri

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Değer Verme	12	.925
Mesleki Tükenmişlik	6	.798
İlgisizlik	6	.811
Mesleki Gelişime Açıklık	4	.659

Tablo 3.2'deki güvenilirlik katsayıları incelendiğinde “*Değer Verme*” alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,925, “*Mesleki Tükenmişlik*” alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,798, “*İlgisizlik*” alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,811 ve “*Mesleki Gelişime Açıklık*” alt boyutunun güvenilirlik katsayısının 0,659 olduğu görülmektedir. Ölçeği geliştiren Ünişen ve Demirel'in (2018) yapmış oldukları çalışmada ise birinci alt boyuta ilişkin güvenilirlik katsayısını 0,94, ikinci alt boyuta ilişkin güvenilirlik katsayısını 0,80, üçüncü alt boyuta ilişkin güvenilirlik katsayısını 0,85 ve dördüncü alt boyuta ilişkin güvenilirlik katsayısını 0,71 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik katsayılarına bakıldığında tüm ölçeğin faktör değeri 0,382 ile 0,675 arasında olduğu görülmüştür.

3.3.3. Tam Yapılandırılmış Görüşme Formu

Nitel veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan tam yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu formda öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar analiz edilerek sorgulanmıştır. Tam yapılandırılmış görüşme formu EK-3'te verilmiştir. Tam yapılandırılmış görüşme formu 9 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Öğretmenlere ait kodlamalar (Ö.1, Ö.2,....., Ö.198) şeklinde oluşturulmuş ve bulgular kısmında bu şekilde verilmiştir.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizlerinde, değişkenlerin homojenlik testi yapılmış olup, normal dağılım gösteren bağımsız iki örneklem grubuna ilişkin ortalamalar arası farkı belirlemek için t testi, ikiden fazla grup ortalaması arasındaki farkı belirlemek için normal dağılım gösteren değişkenlerde One-WayAnova testi; normal dağılım göstermeyen bağımsız iki örneklem grubuna ilişkin ortalamalar arası farkı belirlemek için ise Mann-Whitney U testi; ikiden fazla grup ortalaması arasındaki farkı belirlemek normal dağılım göstermeyen değişkenler için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Analizlerde SPSS 23.0 paket programı kullanılmış, anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği'nin puanlamasında, “Kesinlikle Katılmıyorum” 1 puan, “Kısmen Katılmıyorum” 2 puan, “Kararsızım” 3 puan, “Kısmen Katılıyorum” 4 puan, “Kesinlikle Katılıyorum” 5 puan olarak değerlendirilmiştir. 12 ters maddesi bulunan ölçekte bu sorular tersten kodlama yapılarak analiz gerçekleştirilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar öğretmenlik mesleğine olan tutumun yüksek olduğunu gösterirken, ölçekten alınan düşük puanlar öğretmenlik mesleğine olan tutumun düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 ve 24. maddeleri olumsuz oldukları için verilen cevaplar ters kodlanmıştır. Ölçeğin tümü için güvenirlik katsayısı Cronbachalpha .94, değer verme alt boyutu için .92, mesleki tükenmişlik alt boyutu için .88, ilgisizlik alt boyutu için .70 ve mesleki gelişime açıklık alt boyutu için .84'dür. Ölçeğin tümü için alınabilecek puan 28-140 arasında değişmekte ve ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumun yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerden tam yapılandırılmış görüşme formu sonucunda elde edilen veriler, betimsel ve içerik analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi; olguları ya da vakaları kavramlaştırmaya, onları kelimeye dökmeye ve ortaya çıkarmaya yönelik bir yoldur. Nitel araştırma yöntemleri ile elde edilen veriler, içerik analizinde verilerin kodlanması ve kategorileştirilmesi, temaların oluşturulması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş tema ve kodlara göre irdelenmesi, özetlenmesi ve yorumlanması betimsel analiz tekniği ile yapılabilmektedir. Betimsel analizde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini ve düşüncelerini etkileyici bir biçimde yansıtabilmek için direkt alıntılara yer verebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doğrudan alıntılara çalışma içerisinde yer verilerek analizlere açıklık getirilmeye çalışılmıştır.

Toplanan veriler iki araştırmacı tarafından analiz edilerek kodlanmıştır. Araştırmanın güvenirliği için her iki araştırmacının yapmış olduğu kodlamalar üzerinde Güvenirlik=Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100 formülü uygulanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). İki kodlayıcı arası uyuşum yüzdesi %85 olarak hesaplanmıştır. Veri analizi açısından güvenirliğin sağlanmasında uyuşum yüzdesinin %70 veya daha üstü olması yeterli kabul edilmiştir (Şencan, 2005).

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde, “Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği” ve 9 açık uçlu sorudan oluşan tam yapılandırılmış görüşme formu ile sınıf öğretmenlerinden toplanan verilerin çözümlenmesinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik genel tutum düzeylerine yönelik bulgular Tablo 4.1.’de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Düzeyleri

Alt Boyutlar		Düşük	Orta	Yüksek	Min.	Mak.	\bar{X}	S
Değer Verme	Aralık	12-27	28-43	44-60				
	f	30	69	196	16	58	44,66	10,18
	%	10,2	23,4	66,4				
Mesleki Tükenmişlik	Aralık	6-13	14-21	22-30				
	f	26	65	204	6	30	23,43	5,78
	%	8,8	22,0	69,2				
İlgisizlik	Aralık	6-13	14-21	22-30				
	f	8	80	207	10	30	23,11	4,17
	%	2,7	27,1	72,9				
Mesleki Gelişime Açıklık	Aralık	4-9	10-15	16-20				
	f	24	82	189	4	20	15,95	3,88
	%	8,1	27,8	64,1				
Toplam	Aralık	28-65	66-103	104-140				
	f	16	84	195	36	136	107,15	20,38
	%	5,4	28,5	66,1				

Tablo 4.1.’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin *değer verme* alt boyutu puanları 16 ile 58 arasında değişmektedir. *Değer verme* düzeylerine ilişkin veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %10,2’si düşük düzey *değer verme*, %23,4’ü orta düzey *değer verme*, %66,4’ü yüksek düzey *değer vermeye* sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin

değer verme ortalamasına bakıldığında ise $\bar{X}=44,66$ ile yüksek düzey *değer vermeye* sahip oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin *mesleki tükenmişlik* alt boyutu puanları 6 ile 30 arasında değişmektedir. *Mesleki tükenmişlik* düzeylerine ilişkin veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %8,8'i düşük düzey, %22,0'ı orta düzey %69,2'si yüksek düzey *mesleki tükenmişlik düzeyine* sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin *mesleki tükenmişlik* ortalamasına bakıldığında ise $\bar{X}=23,43$ ile yüksek düzey *mesleki tükenmişliğe* sahip oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin *ilgisizlik* alt boyutu puanları 10 ile 30 arasında değişmektedir. *İlgisizlik* düzeylerine ilişkin veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %2,7'si düşük düzey, %27,1'i orta düzey %70,2'yi yüksek *ilgisizlik düzeyine* sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin *ilgisizlik* ortalamasına bakıldığında ise $\bar{X}=23,11$ ile yüksek düzey *ilgisizliğe* sahip oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin *mesleki gelişime açıklık* alt boyutu puanları 4 ile 20 arasında değişmektedir. *Mesleki gelişime açıklık* düzeylerine ilişkin veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %8,1'i düşük düzey, %27,8'i orta düzey %64,1'i yüksek *mesleki gelişime açıklık düzeyine* sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin *mesleki gelişime açıklık* ortalamasına bakıldığında ise $\bar{X}=15,95$ ile yüksek düzey *mesleki gelişime açıklığa* sahip oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum toplam 36 ile 136 arasında değişmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %5,4'ü düşük düzey, %28,5'i orta düzey ve %66,1'inin ise yüksek öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri ortalamasına bakıldığında ise $\bar{X}=107,15$ ile yüksek düzey öğretmenlik mesleğine ilişkin tutuma sahip oldukları söylenebilir.

4.1.1. Cinsiyetin Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi

Cinsiyet değişkeninin sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerine etkisine ait bulgular Tablo 4.1.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığı Bağımsız T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p																																												
Değer Verme	Kadın	142	46,57	9,64	293	3,150	,002																																												
	Erkek	153	42,88	10,37				Mesleki Tükenmişlik	Kadın	142	24,15	5,72	293	2,073	,039	Erkek	153	22,76	5,77	İlgisizlik	Kadın	142	23,82	3,82	293	2,855	,005	Erkek	153	22,45	4,38	Mesleki Gelişime Açıklık	Kadın	142	16,17	3,86	293	,968	,334	Erkek	153	15,73	3,89	Toplam	Kadın	142	110,72	19,18	293	2,935	,004
Mesleki Tükenmişlik	Kadın	142	24,15	5,72	293	2,073	,039																																												
	Erkek	153	22,76	5,77				İlgisizlik	Kadın	142	23,82	3,82	293	2,855	,005	Erkek	153	22,45	4,38	Mesleki Gelişime Açıklık	Kadın	142	16,17	3,86	293	,968	,334	Erkek	153	15,73	3,89	Toplam	Kadın	142	110,72	19,18	293	2,935	,004	Erkek	153	103,84	20,96								
İlgisizlik	Kadın	142	23,82	3,82	293	2,855	,005																																												
	Erkek	153	22,45	4,38				Mesleki Gelişime Açıklık	Kadın	142	16,17	3,86	293	,968	,334	Erkek	153	15,73	3,89	Toplam	Kadın	142	110,72	19,18	293	2,935	,004	Erkek	153	103,84	20,96																				
Mesleki Gelişime Açıklık	Kadın	142	16,17	3,86	293	,968	,334																																												
	Erkek	153	15,73	3,89				Toplam	Kadın	142	110,72	19,18	293	2,935	,004	Erkek	153	103,84	20,96																																
Toplam	Kadın	142	110,72	19,18	293	2,935	,004																																												
	Erkek	153	103,84	20,96																																															

Tablo 4.1.1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin öğretmenlik meleşine ilişkin tutumun alt boyutu olan *değer verme* puanları üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonucuna göre, kadın öğretmenlerin *değer verme* puanları ($\bar{X}=46,57$) ile erkek öğretmenlerin *değer verme* puanları ($\bar{X}=42,88$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($t_{(2-295)}=3,150$; $p<0,05$). Bu sonuçlara göre cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin *değer verme* puanları üzerinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Yani kadın öğretmenlerin *değer verme* tutumu erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde fazladır.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin öğretmenlik meleşine ilişkin tutumun alt boyutu olan *mesleki tükenmişlik* puanları sonucuna göre kadın öğretmenler ($\bar{X}=24,15$) ile erkek öğretmenlerin puanları ($\bar{X}=22,76$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür ($t_{(2-295)}=2,073$; $p<0,05$). Bu sonuçlara göre cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin *mesleki tükenmişlik* puanları üzerinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Yani kadın öğretmenlerin mesleki tükenmişlik tutumu erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde fazladır.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin öğretmenlik meleşine ilişkin tutumun alt boyutu olan *ilgisizlik* puanları sonucuna göre kadın öğretmenler ($\bar{X}=23,82$) ile erkek öğretmenlerin puanları ($\bar{X}=22,45$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür ($t_{(2-295)}=2,855$; $p<0,05$). Bu sonuçlara göre cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin *ilgisizlik* puanları

üzerinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Yani kadın öğretmenlerin *ilgisizlik* tutumu erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde fazladır.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin öğretmenlik meleşine ilişkin tutumun alt boyutu olan *mesleki gelişime açıklık* puanları sonucuna göre kadın öğretmenler ($\bar{X}=16,17$) ile erkek öğretmenlerin puanları ($\bar{X}=15,73$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür ($t_{(2-295)} = ,968$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin *mesleki gelişime açıklık* puanları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin öğretmenlik mesleşine yönelik *tutum toplam* puanları sonucuna göre kadın öğretmenlerin *tutum* toplam puanları ($\bar{X}=110,72$) ile erkek öğretmenlerin *tutum* toplam puanları ($\bar{X}=103,84$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür ($t_{(2-295)} = 2,935$; $p<0,05$). Bu sonuçlara göre cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin *tutum toplam* puanları üzerinde anlamlı düzeyde kadın öğretmenler lehine fazladır.

4.1.2. Medeni Durumun Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleşine Yönelik Tutum Düzeyine Etkisi

Medeni durum değişkeninin sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleşine yönelik tutum düzeylerine etkisine ait bulgular Tablo 4.1.2. 'de verilmiştir.

Tablo 4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleşine Yönelik Tutum Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Farklılığı t Testi Analizi

	Medeni Durum	n	\bar{X}	SS	Sd	t	P
Değer Verme	Evli	261	44,59	10,45	293	,313	,754
	Bekar	34	45,17	7,82			
Mesleki Tükenmişlik	Evli	261	23,28	5,96	293	1,206	,229
	Bekar	34	24,55	4,11			
İlgisizlik	Evli	261	23,09	4,21	293	,226	,821
	Bekar	34	23,26	3,90			
Mesleki Gelişime Açıklık	Evli	261	15,92	3,88	293	,269	,788
	Bekar	34	16,11	3,84			
Toplam	Evli	261	106,90	20,88	293	,596	,552
	Bekar	34	109,11	16,12			

Tablo 4.1.2. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarının öğretmenlik meleşine ilişkin tutumun alt boyutu olan *değer verme* puanları üzerine etkisini incelemek

amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonucuna göre, evli öğretmenlerin *değer verme* puanları ($\bar{X}=44,59$) ile bekâr öğretmenlerin *değer verme* puanları ($\bar{X}=45,17$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmüştür ($t_{(2-295)} = ,313$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre medeni durumun sınıf öğretmenlerinin *değer verme* puanları üzerine etkisi olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarının öğretmenlik meleşine ilişkin tutumun alt boyutu olan *mesleki tükenmişlik* puanları sonucuna göre evli öğretmenler ($\bar{X}=23,28$) ile bekâr öğretmenlerin puanları ($\bar{X}=24,55$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür ($t_{(2-295)} = 1,206$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre medeni durumun sınıf öğretmenlerinin *mesleki tükenmişlik* puanları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarının öğretmenlik meleşine ilişkin tutumun alt boyutu olan *ilgisizlik* puanları sonucuna göre evli öğretmenler ($\bar{X}=23,09$) ile bekar öğretmenlerin puanları ($\bar{X}=23,26$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı görülmüştür ($t_{(2-295)} = ,226$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre medeni durumun sınıf öğretmenlerinin *ilgisizlik* puanları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarının öğretmenlik meleşine ilişkin tutumun alt boyutu olan *mesleki gelişime açıklık* puanları sonucuna göre evli öğretmenler ($\bar{X}=15,92$) ile bekâr öğretmenlerin puanları ($\bar{X}=16,11$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür ($t_{(2-295)} = ,269$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre medeni durumun sınıf öğretmenlerinin *mesleki gelişime açıklık* puanları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarının öğretmenlik mesleşine yönelik *tutum toplam* puanları sonucuna göre evli öğretmenlerin *tutum toplam* puanları ($\bar{X}=106,90$) ile bekâr öğretmenlerin *tutum toplam* puanları ($\bar{X}=109,11$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı görülmüştür ($t_{(2-295)} = ,596$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre medeni durumun sınıf öğretmenlerinin *tutum toplam* puanları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.1.3. Mesleki Kıdem Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleşine Yönelik Tutum Düzeyine Etkisi

Mesleki kıdem değişkeninin sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleşine yönelik tutum düzeylerine etkisine ait bulgular Tablo 4.1.3. 'de verilmiştir

Tablo 4.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı Anova Testi Analizleri

	Mesleki Kıdem	n	Ortalama	Standart Sapma	f	p
Değer Verme	1-10 yıl	43	44,62	9,42	3,966	,009
	11-15 yıl	79	41,49	10,13		
	16-20 yıl	64	45,50	10,24		
	21 yıl ve üzeri	109	46,47	10,05		
Mesleki Tükenmişlik	1-10 yıl	43	24,06	5,89	4,448	,004
	11-15 yıl	79	21,44	5,81		
	16-20 yıl	64	24,37	5,57		
	21 yıl ve üzeri	109	24,07	5,57		
İlgisizlik	1-10 yıl	43	23,34	3,96	2,890	,036
	11-15 yıl	79	22,02	4,33		
	16-20 yıl	64	23,10	4,20		
	21 yıl ve üzeri	109	23,80	4,01		
Mesleki Gelişime Açıklık	1-10 yıl	43	16,13	3,62	,343	,794
	11-15 yıl	79	15,64	3,18		
	16-20 yıl	64	15,81	4,12		
	21 yıl ve üzeri	109	16,17	4,28		
Toplam	1-10 yıl	43	108,18	21,17	4,008	,008
	11-15 yıl	79	100,60	20,34		
	16-20 yıl	64	108,79	20,61		
	21 yıl ve üzeri	109	110,53	19,10		

Tablo 4.1.3. incelediğinde sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının alt boyutu olan *değer verme* puanlarına bakıldığında değer verme ile mesleki kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu görülmüştür ($F=3,966$; $p<0,05$). Bu sonuçlara göre mesleki kıdemin sınıf öğretmenlerinin *değer verme* puanları üzerinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Yani 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin *değer verme* tutumu diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının alt boyutu olan *mesleki tükenmişlik* puanlarına bakıldığında mesleki tükenmişlik ile mesleki kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu görülmüştür ($F=4,448$; $p<0,05$). Bu sonuçlara göre mesleki kıdemin sınıf öğretmenlerinin *mesleki tükenmişlik* puanları üzerinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Yani 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip

öğretmenlerin *mesleki tükenmişlik* tutumu diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının alt boyutu olan *ilgisizlik* puanlarına bakıldığında ilgisizlik ile mesleki kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu görülmüştür ($F=2,890$; $p<0,05$). Bu sonuçlara göre mesleki kıdem sınıf öğretmenlerinin *ilgisizlik* puanları üzerinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Yani 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin *ilgisizlik* tutumu diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının alt boyutu olan *mesleki gelişime açıklık* puanlarına bakıldığında mesleki gelişime açıklık ile mesleki kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F=,343$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre mesleki kıdem sınıf öğretmenlerinin *mesleki gelişime açıklık* puanları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik *tutum toplam* puanlarına bakıldığında öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile mesleki kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu görülmüştür ($F=4,008$; $p<0,05$). Bu sonuçlara göre, 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar ($\bar{X}=108,18$), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar ($\bar{X}=108,79$) ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanların ($\bar{X}=110,53$) tutumlarının, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanlara ($\bar{X}=100,60$) göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

4.1.4. Çalıştığı Okuldaki Hizmet Süresinin Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeyine Etkisi

Çalıştığı okuldaki hizmet süresi değişkeninin sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerine etkisine ait bulgular Tablo 4.1.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Çalıştığı Okuldaki Hizmet Süresine Göre Farklılığı Bağımsız T Testi Sonuçları

	Çalıştığı Okuldaki Hizmet Süresi	n	\bar{X}	SS	Sd	t	P
Değer Verme	1-10 yıl	240	10,45	10,17	293	1,837	,067
	11 yıl ve üzeri	55	7,82	9,99			
Mesleki Tükenmişlik	1-10 yıl	240	5,96	5,86	293	1,871	,062
	11 yıl ve üzeri	55	4,11	5,28			
İlgisizlik	1-10 yıl	240	4,21	4,21	293	1,284	,200
	11 yıl ve üzeri	55	3,90	3,97			
Mesleki Gelişime Açıklık	1-10 yıl	240	3,88	3,64	293	,508	,612
	11 yıl ve üzeri	55	3,84	4,80			
Toplam	1-10 yıl	240	20,88	20,75	293	1,614	,108
	11 yıl ve üzeri	55	16,12	18,35			

Tablo 4.1.4. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin şu an çalıştığı okuldaki hizmet sürelerinin öğretmenlik meleğine ilişkin tutumun alt boyutu olan *değer verme* puanları üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonucuna göre, 1-10 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlerin *değer verme* puanları ($\bar{X}=10,45$) ile 11 yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmenlerin *değer verme* puanları ($\bar{X}=7,82$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmüştür ($t_{(2-295)}=1,837$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre şu an çalıştığı okuldaki hizmet sürelerinin sınıf öğretmenlerinin *değer verme* puanları üzerine etkisi olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin şu an çalıştığı okuldaki hizmet sürelerinin öğretmenlik meleğine ilişkin tutumun alt boyutu olan *mesleki tükenmişlik* puanları sonucuna göre 1-10 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenler ($\bar{X}=5,96$) ile 11 yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmenlerin puanları ($\bar{X}=4,11$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür ($t_{(2-295)}=1,871$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre şu an çalıştığı okuldaki hizmet sürelerinin sınıf öğretmenlerinin *mesleki tükenmişlik* puanları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin şu an çalıştığı okuldaki hizmet sürelerinin öğretmenlik meleğine ilişkin tutumun alt boyutu olan *ilgisizlik* puanları sonucuna göre 1-10 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenler ($\bar{X}=4,21$) ile 11 yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmenlerin puanları ($\bar{X}=3,90$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı

görülmüştür ($t_{(2-295)} = 1,284$; $p > 0,05$). Bu sonuçlara göre şu an çalıştığı okuldaki hizmet sürelerinin sınıf öğretmenlerinin *ilgisizlik* puanları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin şu an çalıştığı okuldaki hizmet sürelerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun alt boyutu olan *mesleki gelişime açıklık* puanları sonucuna göre 1-10 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenler ($\bar{X}=3,88$) ile 11 yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmenlerin puanları ($\bar{X}=3,84$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür ($t_{(2-295)} = ,508$; $p > 0,05$). Bu sonuçlara göre şu an çalıştığı okuldaki hizmet sürelerinin sınıf öğretmenlerinin *mesleki gelişime açıklık* puanları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin şu an çalıştığı okuldaki hizmet sürelerinin öğretmenlik mesleğine yönelik *tutum toplam* puanları sonucuna göre 1-10 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlerin *tutum toplam* puanları ($\bar{X}=20,88$) ile 11 yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmenlerin *tutum toplam* puanları ($\bar{X}=16,12$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı görülmüştür ($t_{(2-295)} = 1,614$; $p > 0,05$). Bu sonuçlara göre şu an çalıştığı okuldaki hizmet sürelerinin sınıf öğretmenlerinin *tutum toplam* puanları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.1.5. Okutulan Sınıf Düzeyinin Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeyine Etkisi

Okutulan sınıf düzeyi değişkeninin sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerine etkisine ait bulgular Tablo 4.1.5.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Farklılığı Anova Testi Analizi

	Okutulan sınıf düzeyi	n	Ortalama	Standart Sapma	f	p
Değer Verme	1. sınıf	72	42,50	10,24	1,926	,126
	2. sınıf	74	44,27	10,38		
	3. sınıf	73	46,24	9,38		
	4. sınıf	76	45,56	10,47		
Mesleki Tükenmişlik	1. sınıf	72	22,06	6,02	1,885	,132
	2. sınıf	74	23,59	5,71		
	3. sınıf	73	24,12	5,14		
	4. sınıf	76	23,90	6,10		
İlgisizlik	1. sınıf	72	23,22	3,59	,430	,731
	2. sınıf	74	22,83	4,65		
	3. sınıf	73	23,52	3,77		
	4. sınıf	76	22,88	4,58		
Mesleki Gelişime Açıklık	1. sınıf	72	15,98	3,69	2,235	,084
	2. sınıf	74	15,24	4,27		
	3. sınıf	73	16,84	3,00		
	4. sınıf	76	15,73	4,26		
Toplam	1. sınıf	72	103,77	19,02	1,560	,199
	2. sınıf	74	105,94	21,57		
	3. sınıf	73	110,73	17,78		
	4. sınıf	76	108,09	22,44		

Tablo 4.1.5. incelediğinde sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının alt boyutu olan *değer verme* puanlarının okutulan sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Anova testi sonucunda aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F=1,926$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre okutulan sınıf düzeyinin sınıf öğretmenlerinin değer verme puanları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının alt boyutu olan *mesleki tükenmişlik* puanlarına bakıldığında mesleki tükenmişlik ile okutulan sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F=1,885$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre okutulan sınıf düzeyinin sınıf öğretmenlerinin *mesleki tükenmişlik* puanları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının alt boyutu olan *ilgisizlik* puanlarına bakıldığında ilgisizlik ile okutulan sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F=,430$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre okutulan sınıf düzeyinin sınıf öğretmenlerinin *ilgisizlik* puanları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının alt boyutu olan *mesleki gelişime açıklık* puanlarına bakıldığında mesleki gelişime açıklık ile okutulan sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür (F=2,235; p>0,05). Bu sonuçlara göre okutulan sınıf düzeyinin sınıf öğretmenlerinin *mesleki gelişime açıklık* puanları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin okutulan sınıf düzeylerinin öğretmenlik meleşine yönelik *tutumun toplam* puanlarına bakıldığında öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile okutulan sınıf düzeylerinin arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür (F=1,560; p>0,05). Bu sonuçlara göre okutulan sınıf düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin *tutumlarının toplam* puanları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

4.1.6. Aylık Gelir Düzeyinin Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeyine Etkisi

Aylık gelir düzeyi değişkeninin sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerine etkisine ait bulgular Tablo 4.1.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Aylık Gelir Düzeyine Göre Farklılığını Gösteren Bağımsız T Testi Sonuçları

	Aylık Gelir Düzeyi	n	\bar{X}	SS	Sd	t	P
Değer Verme	1-5000 TL arası	117	44,50	10,12	293	,214	,831
	5001 TL ve üstü	178	44,76	10,24			
Mesleki Tükenmişlik	1-5000 TL arası	117	23,46	5,88	293	,066	,947
	5001 TL ve üstü	178	23,41	5,73			
İlgisizlik	1-5000 TL arası	117	23,00	4,11	293	,344	,731
	5001 TL ve üstü	178	23,17	4,22			
Mesleki Gelişime Açıklık	1-5000 TL arası	117	16,33	3,40	293	1,382	,168
	5001 TL ve üstü	178	15,69	4,14			
Toplam	1-5000 TL arası	117	107,30	20,20	293	,103	,918
	5001 TL ve üstü	178	107,05	20,56			

Tablo 4.1.6. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin aylık gelir düzeylerine göre öğretmenlik meleşine ilişkin tutumun alt boyutu olan *değer verme* puanları üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonucuna göre, aylık geliri 1-5000 TL arasında olan öğretmenlerin *değer verme* puanları (\bar{X} =44,50) ile aylık geliri 5001

TL ve üstü olan öğretmenlerin *değer verme* puanları ($\bar{X}=44,76$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmüştür ($t_{(2-295)} = ,214$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre aylık gelir düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin *değer verme* puanları üzerine etkisi olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin aylık gelir düzeylerine göre öğretmenlik meleşine ilişkin tutumun alt boyutu olan *mesleki tükenmişlik* puanları sonucuna göre aylık geliri 1-5000 TL arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=23,46$) ile aylık geliri 5001 TL ve üstü olan öğretmenlerin puanları ($\bar{X}=23,41$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür ($t_{(2-295)} = ,066$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre aylık gelir düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin *mesleki tükenmişlik* puanları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin aylık gelir düzeylerine göre öğretmenlik meleşine ilişkin tutumun alt boyutu olan *ilgisizlik* puanları sonucuna göre aylık geliri 1-5000 TL arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=23,0$) ile aylık geliri 5001 TL ve üstü olan öğretmenlerin puanları ($\bar{X}=23,17$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($t_{(2-295)} = ,344$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre aylık gelir düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin *ilgisizlik* puanları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin aylık gelir düzeylerine göre öğretmenlik meleşine ilişkin tutumun alt boyutu olan *mesleki gelişime açıklık* puanları sonucuna göre aylık geliri 1-5000 TL arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=16,33$) ile aylık geliri 5001 TL ve üstü olan öğretmenlerin puanları ($\bar{X}=15,69$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür ($t_{(2-295)} = 1,382$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre aylık gelir düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin *mesleki gelişime açıklık* puanları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin aylık gelir düzeylerinin öğretmenlik mesleşine yönelik *tutum toplam* puanları sonucuna göre aylık geliri 1-5000 TL arasında olan öğretmenlerin *tutum toplam* puanları ($\bar{X}=107,30$) ile aylık geliri 5001 TL ve üstü olan öğretmenlerin *tutum toplam* puanları ($\bar{X}=107,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı görülmüştür ($t_{(2-295)} = ,103$; $p>0,05$). Bu sonuçlara göre aylık gelir düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin *tutum toplam* puanları üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

4.2. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.2.1. araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin “Size göre öğretmenlik mesleği nedir? Lütfen tanımlayınız” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin, Öğretmenlik Mesleği Nedir? Lütfen tanımlayınız. Sorusuna İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f	%
Nesil Yetiştiren	59	29,8
Yol Gösteren	49	24,7
Fedakârlık ve Sabır İsteyen	44	22,2
Bilgi ve Beceri Kazandıran	35	17,7
Kutsal Meslek	11	5,6
Toplam	198	100

Çalışmaya katılan öğretmenler, öğretmenlik mesleği nedir? sorusuna yönelik olarak, %29,8’i (f:59) nesil yetiştiren, %24,7’si (f:49) yol gösteren, %22,2’si (f:44) fedakarlık ve sabır isteyen, %17,7’si (f:35) bilgi ve beceri kazandıran ve %5,6’sı (f:11) ise kutsal meslek şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Size göre öğretmenlik mesleği nedir? Lütfen tanımlayınız. sorusuna ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

Nesil yetiştiren aktarımı olarak; “Öğrencilerimizi geleceğe, hayata hazırlamaktır. Gelecek nesillere şekil vermektir. Umut vermek, tecrübe aktarımı demektir” (Ö.60). “Öğretmenlik yeni nesli geleceğe hazırlamaktır” (Ö.85). “Bir heykeltıraş gibi toplumları şekillendirmektir” (Ö.176).

Yol gösteren aktarımı olarak; “Öğretmenlik bir öğrenme sürecinde karşılıklı ilişkide rehberlik yaparken farkında olduğunu bilmek durumudur” (Ö.45). “Yol gösterici

ve hayattaki en önemli rehberdir” (Ö.56). “İyi bir modeldir öğretmen. Kendisini çocuklara adayan sürekli öğreten kişidir” (Ö.217).

Fedakârlık ve sabır isteyen aktarımı olarak; “Özveridir, sabırdır, paylaşımdır...” (Ö.59).”Sevgi, sabır ve fedakârlıktır” (Ö.130).

Bilgi ve beceri kazandıran aktarımı olarak; “Öğretmenlik öğrencileri hayata hazırlayıcı temel bilgi ve becerileri kazandırma ve bence en önemlisi düşünme becerisini kazanmasını sağlamaktır” (Ö.52).

Kutsal meslek aktarımı olarak; “Kutsal bir görevdir. İnsan mühendisliğidir” (Ö.79).

4.2.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.2.2.1. araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin “Öğretmenin sahip olması gereken mesleki nitelikler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 4.2.2.1.Sınıf Öğretmenlerinin, Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Mesleki Niteliklere İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f	%
Mesleki Yeterliliğe Sahip Olma	106	53,5
Yenilikçi Olma	79	39,9
Adil Olma	13	6,6
Toplam	198	100

Çalışmaya katılan öğretmenler, öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki niteliklere yönelik olarak, %53,5’i (f:106) mesleki yeterliliğe sahip olma,%39,9’u (f:79) yenilikçi olma ve %6,6’sı (f:13) ise adil olma şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Öğretmenin sahip olması gereken mesleki nitelikler nelerdir? sorusuna ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

Mesleki yeterliliğe sahip olma aktarımı olarak; “Alan bilgisi, alan eğitim bilgisi, mevzuat, eğitim-öğretimi planlama, eğitim ortamı oluşturma, öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme konularında etkin olmalıdır” (Ö.3). “Sınıf hâkimiyeti, konulara

hâkim olmak, farklı yöntem ve tekniklerle anlatımı zenginleştirmek” (Ö.34). “Mesleki alan bilgisine ve mevzuata, müfredata hâkim olmalı, sahip olduğu bilgileri satabilmelidir.” (Ö.192).

Yenilikçi olma aktarımı olarak; *“Kendini geliştiren, yeniliklere açık ve teknolojiyi kullanan olmalıdır” (Ö.10). “Eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmeli, teknolojik gelişmelere ayak uydurmalı” (Ö16). “Öğretmen çağın gerektirdiği tüm ihtiyaçlara göre kendini yenilemeli ve geliştirmelidir” (Ö.22).*

Adil olma aktarımı olarak; *“Dürüst ve adil olmalıdır” (Ö.8).*

Tablo 4.2.2.2 araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin *“Öğretmenin sahip olması gereken insani vasıflar nelerdir?”* sorusuna verdikleri cevapların dağılımı frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 4.2.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin, Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken İnsani Vasıflara İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f	%
Hoşgörülü Olma	63	31,8
Sevecen Olma	56	28,3
Sabırlı Olma	44	22,2
Dürüst Olma	35	17,7
Toplam	198	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenlerin sahip olması gereken insani vasıflara yönelik olarak, %31,8'i (f:63) hoşgörülü olma, %28,3'ü (f:56) sevecen olma, %22,2'si (f:44) sabırlı olma ve %17,7'si (f:35) dürüst olma şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Öğretmenin sahip olması gereken insani vasıflar nelerdir? sorusuna ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

Hoşgörülü olma aktarımı olarak; *“Din, dil, ırk ayrımı yapmaz, hoşgörü sahibidir” (Ö.7). “Sevgi ve hoşgörü sahibi olmalıdır” (Ö.82). “Hoşgörülü, empati yeteneği yüksek, sevgi ve saygı dolu olmalıdır” (Ö.172).*

Sevecen olma aktarımı olarak; “Her şeyden önce çocukları sevmelidir. Bütün öğrencileri kendi çocukları gibi görmelidir. Boş vermiş, duyarsız bir insan olmamalıdır” (Ö.73). “İnsanı, çocukları seven ve iletişim gücü yüksek bireyler olmalıdır” (Ö.86). “İnsana değer vermeli ve sevmelidir” (Ö.86).

Sabırlı olma aktarımı olarak; “Çok sabırlı olmalıdır” (Ö.158). “Sabırlı ve merhametli olmalıdır” (Ö.169).

Dürüst olma aktarımı olarak: “Eşit davranmalı, adaletli davranmalı ve dürüst olmalıdır” (Ö.81). “Zamanında dersine girip çıkmalı, hata yaptığında özür dilemeli, adil ve dürüst olmalıdır” (Ö.193).

Tablo 4.2.2.3. araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Öğretmenin sahip olması gereken temel beceriler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 4.2.2.3.Sınıf Öğretmenlerinin, Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Temel Becerilere İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f	%
İletişim Becerisi	94	47,4
Yenilikçi Olma Becerisi	51	25,8
Sosyal Katılım Becerisi	30	15,2
Eleştirel Düşünme Becerisi	23	11,6
Toplam	198	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenlerin sahip olması gereken temel becerilere yönelik olarak, %47,4’ü (f:94) iletişim becerisi, %25,8’i (f:51) yenilikçi olma becerisi, %15,2’i (f:30) sosyal katılım becerisi ve %11,6’sı (f:23) ise eleştirel düşünme becerisi şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Öğretmenin sahip olması gereken temel beceriler nelerdir? sorusuna ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

İletişim becerisi aktarımı olarak; “İletişim becerisi iyi olmalı, çocuklarla iletişim konusunda sıkıntı yaşamamalı ve çocukların dilinden anlamalıdır” (Ö.124). “İletişim en

önemli faktördür. İletişim hem öğrenci ile hem de veli ile yeterli düzeyde olmalıdır” (Ö.131). “Jest ve mimikleri etkili kullanılmalıdır. Türkçeyi doğru bir şekilde kullanılmalıdır. Çocuklarla bol bol iletişim kurmalı ve onlara oyunlarında eşlik etmelidir” (Ö.194).

Yenilikçi olma becerisi aktarımı olarak; “Araştırmacı ve yeni bilgilere açık olmalıdır” (Ö.71). “Yeniliğe açık olmalı, teknolojik yenilikleri derste kullanmalı” (Ö.128).

Sosyal katılım becerisi aktarımı olarak; “Sivil toplum örgütlerine katılmalı, toplumsal olaylara duyarlı olmalı ve duyargaları açık olmalıdır” (Ö.135).

Eleştirel düşünme becerisi aktarımı olarak; “Sorgulayıcı bakış açısına ve düşünce alış-verişine sahip olmalı” (Ö.123).

Tablo 4.2.2.4. araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin “Öğretmenin sahip olması gereken evrensel ve milli değerler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 4.2.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin, Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Evrensel ve Milli Değerlere İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f	%
İnsan Hak ve Özgürlüklerine Saygılı Olma	75	37,9
Milli ve Manevi Değerlere Duyarlı Olma	73	36,9
Vatansever Olma	50	25,2
Toplam	198	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenlerin sahip olması gereken evrensel ve milli değerlere yönelik olarak, %37,9’u (f:75) insan hak ve özgürlüklerine saygılı olma, %36,9’u (f:73) milli ve manevi değerlere duyarlı olma ve %25,’si (f:50) vatansever olma şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Öğretmenin sahip olması gereken evrensel ve milli değerler nelerdir? sorusuna ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

İnsan hak ve özgürlüklerine saygılı olma aktarımı olarak; “Çocuk ve insan haklarına, bireysel ve kültürel farklılıklara saygılı olmalıdır” (Ö.3). “İnsan haklarına

saygılı, farklı düşüncelere karşı duyarlı, adil ve eşitlikçi olmalıdır” (Ö.32). “Uluslara, bireylere ve inançlara karşı ayrımcılık yapmaz. Öğrencilerin sahip olduğu hak ve değerlere saygı gösterir” (Ö.61).

Milli ve manevi değerlere duyarlı olma aktarımı olarak; “Kültürümüze, dilimize, örf ve adetlerimize, milli değerlerimize saygılı olmalıdır” (Ö.1). “Öğretmen milli ve manevi değerlerine bağlı olmalıdır” (Ö.14). “Evrensel ve milli ahlaki değerlere önem vermeli, bunu yaşantısına yansıtmalıdır. Vatanına, milletine ve her türlü maddi manevi mukaddesatına sahip çıkmalı, bunu öğrencilerine yansıtmalıdır” (Ö.22).

Vatansever olma olarak; “Vatanını seven, bayrağına saygı ve sevgi duyan, onu koruyan ve yüceltmek için çalışan, Atatürk’e saygı duyan ve onu seven nesiller yetiştiren kişilikte olmalıdır” (Ö.5). “Devletine, milletine bağlı, vatansever bir kişi olmalıdır” (Ö.21).

4.2.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.2.3. araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin “Öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinizi yazınız?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 4.2.3.Sınıf Öğretmenlerinin, Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f	%
Çocukları ve Öğretmeyi Sevme	105	53
Yanlış Yönlendirme ve Şartlar	45	22,7
İş Garantisi ve Kolay Atanma	28	14,2
Çocukluk Hayali	20	10,1
Toplam	198	100

Çalışmaya katılan öğretmenler, öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine yönelik olarak, %53’ü (f:105) çocukları ve öğretmeyi sevme, %22,7’si (f:45) yanlış yönlendirme ve şartlar %14,2’si (f:28) iş garantisi ve kolay atanma ve %10,1’i (f:20) ise çocukluk hayali şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinizi yazınız? sorusuna ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

Çocukları ve öğretmeyi sevme aktarımı olarak; “Çocukları çok seviyorum. İnsanlarla iletişim içerisinde olmayı, faydalı etkinlikler ve projelerin içinde yer almayı, yardımseverliği, bir öğrenciye faydalı olmayı seviyorum” (Ö.60). “Mesleğimi çok seviyorum. Çocukları çok seviyorum. Onlara şekil vermekten ve hayata hazırlamaktan zevk alıyorum” (Ö.97). “Çocukları çok sevmem, güzel ülkemizin geleceğine küçük de olsa katkı sağlayacak olmam, bu küçük katkıların biz öğretmenlerin özverisi sayesinde büyüüp kocaman olup ülkemizin kaderine yön vereceğini bilmem, gelecek nesillerin en iyi şekilde yetişmesini istiyor olmamdan dolayı bu mesleği tercih ettim” (Ö.180).

Yanlış yönlendirme ve şartlar aktarımı olarak; “Yol gösteren olmadığı için tesadüfen sınıf öğretmenliğini seçtim” (Ö.188). “Üniversite puanımın bu mesleğe yetmesinden dolayı tercih ettim” (Ö.103).

İş garantisi ve kolay atanma aktarımı olarak; “İş bulma rahatlığından dolayı bu mesleği tercih ettim” (Ö.187).

Çocukluk hayali aktarımı olarak; “İlkokul öğretmenimden çok etkilenmiştim. Daha sonra öğretmenlik mesleğine hayranlık duydum” (Ö.183).

4.2.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.2.4. araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin “Öğretmenlik mesleğinden memnuniyet düzeyinizi ve nedenini yazınız?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 4.2.4.Sınıf Öğretmenlerinin, Öğretmenlik Mesleğinden Memnuniyet Düzeyine İlişkin Görüşleri

Temalar	Kategoriler	f	%
Düşük	Mesleğin Değerini Yitirmiş Olması	22	11,1
	Ekonomik Sıkıntılar Yaşanması	12	6
Orta	Saygınlığının Azalması	38	19,2
	Özlük Haklarının Yetersizliği	36	18,2
	Eğitim Sisteminin Bozulması	18	9,1
Yüksek	Doyum Düzeyinin Yüksek Olması	35	17,7
	Topluma Yön Veren Meslek Olması	27	13,6
	Çocuk Sevgisinin Yüksek Olması	10	5,1
Toplam		198	100

Çalışmaya katılan öğretmenler, öğretmenlik mesleğinden memnuniyet düzeylerine yönelik olarak, %17,1'i (f:34) **düşük**, %46,5'i (f:92) **orta**, %36,4'ü (f:72) **yüksek** olarak cevap verdikleri belirlenmiştir. Nedenine verdikleri cevaplar ise, %11,1'i (f:22) mesleğin değerini yitirmiş olması, %6'sı (f:12) ekonomik sıkıntılar yaşanması, %19,2'si (f:38) saygınlığının azalması, %18,2'si (f:36) özlük haklarının yetersizliği, %9,1'i (f:18) eğitim sisteminin bozulması, %17,7'si (f:35) doyum düzeyinin yüksek olması, %13,6'sı (f:27) topluma yön veren meslek olması ve %5,1'i (f:10) ise çocuk sevgisinin yüksek olması şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlik mesleğinden memnuniyet düzeyinizi ve nedenini yazınız? sorusuna ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

Mesleğin değerini yitirmiş olması aktarımı olarak; *“Öğretmenlik yapmak son yıllarda yapılması zor bir meslek haline getirildi. Velilerin, öğrencilerin bakış açısı değişerek saygınlık yitirildi. Sıradan bir meslek haline gelerek kutsal meslek olmaktan çıktı”* (Ö.82). *“Düşük. Çünkü öğretmenlik mesleğine saygı kalmadı. Eğitimden anlamayanlar bile işimize karışabiliyor. Üst düzey yöneticilerin yaptığı açıklamalar mesleğimizin itibarını düşürüyor. Okulda disiplin konusunda elimizin kolumuzun bağlandığını düşünüyorum”* (Ö.85).

Ekonomik sıkıntılar yaşanması aktarımı olarak; *“Düşük. Değer görmüyoruz. Sınıf öğretmenliği olarak az ücret alıyoruz”* (Ö.104).

Saygınlığının azalması aktarımı olarak; *“Orta düzeyde memnunum. Çünkü günümüzde öğretmenlere gereken saygı gösterilmiyor”* (Ö.81). *“Orta düzeyde memnunum. Çünkü önüne gelen liyakatsiz kişiler tarafından hor görülen, saygı duyulmayan bir meslek haline getiriliyor”* (Ö.91).

Özlük haklarının yetersizliği aktarımı olarak; *“Düzy olarak orta dereceli. Çünkü çalışma koşulları, ekonomik durumlar, toplum ve yöneticiler işimizi en iyi şekilde yapmamıza engel oluyor”* (Ö.170). *“Orta düzeyde. Çünkü çalışma şartları ve imkânları yeterli değil”* (Ö.191).

Eğitim sisteminin bozulması aktarımı olarak; *“Milli Eğitim Bakanlığı'nun sürekli olarak eğitim sistemini değiştirmesi eğitimin ve mesleğin kalitesini düşürüyor”* (Ö.122).

Doyum düzeyinin yüksek olması aktarımı olarak; *“Çok memnunum. Çünkü bu meslekle uğraşmak beni mutlu ediyor”* (Ö.149). *“Yüksek. Öğretmenlik mesleğinden aldığım haz beni mutlu ediyor”* (Ö.160).

Topluma yön veren meslek olması aktarımı olarak; “En yüksek seviyede memnunum. Beni maddi manevi memnun ediyor. En önemlisi güzel bir nesil yetiştirdiğimi, bu ülkeye kendi çapımda bir katkımın olduğunu düşünüyorum” (Ö.100). “Yüksek düzeyde memnunum. Topluma ve insanlara faydalı olduğumu düşünüyorum” (Ö.156).

Çocuk sevgisinin yüksek olması aktarımı olarak; “Çok yüksek. Çünkü çocukları ve öğrencilerimi çok seviyorum” (Ö.71).

4.2.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.2.5. araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin “Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığı hakkında ne düşünüyorsunuz? Lütfen yazınız.” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 4.2.5.Sınıf Öğretmenlerinin, Öğretmenlerin Toplumdaki Saygınlığına İlişkin Görüşleri

Temalar	Kategoriler	f	%
Olumlu	Saygın Olması	26	13,1
	Statü Kaybı Yaşaması	144	72,7
Olumsuz	İtibarsızlaştırılmış Olması	28	14,2
Toplam		198	100

Çalışmaya katılan öğretmenler, öğretmenlerin toplumdaki saygınlığına yönelik olarak, %13,1’i (f:26) **olumlu** ve%86,9’u (f:172) **olumsuz** olarak görüş belirtmişlerdir. Nedenine verdikleri cevaplar ise, %13,1’i (f:26) saygın olması, %72,7’si (f:144) statü kaybı yaşaması, %14,2’si (f:28) itibarsızlaştırılmış olması şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığı hakkında ne düşünüyorsunuz? Lütfen yazınız. sorusuna ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

Saygın olması aktarımı olarak; “Saygın bir meslektir, üstelik en önemlisi insan yetiştiriyoruz. Kırmadan, incitmeden, onurunu zedeleden, özgüveni yüksek bireyler...” (Ö.59).

Statü kaybı yaşaması aktarımı olarak; “Maalesef toplumdaki saygınlığı ve statüsü yok. Bu mesleğin önemini kavrayarak ve ona göre davranılmalıdır. Çünkü bu ülkenin geleceği öğretmenlerin yetiştirdiği çocuklara emanet” (Ö.23). “Gelişen toplumla birlikte değişen veli ve öğrenci profili nedeniyle toplumdaki saygınlığı ve statüsü kalmamıştır”

(Ö.53). “Öğretmenlik mesleği her geçen gün saygınlığını ve statüsünü kaybetmektedir. Velilere ve öğrencilere gösterilen fazlaca tavizler bu duruma neden olmaktadır” (Ö.60). “Öğretmenlik mesleği şu an için toplumun gözündeki hak ettiği değerden çok uzaklarda. 24 Kasımlarda tatil ve ödüllerle öğretmenler onure edilmelidir. Sadece kuru laf kalabalıklarıyla öğretmenler avutulmaya çalışılmaktadır” (Ö.93).

İtibarsızlaştırılmış olması aktarımı olarak; “Devlet ya da hükümet yetkililerinin söylem eksikliği veya söylem yanlışlığı nedeniyle mesleğimiz itibarsızlaştırılmaktadır” (Ö.28.).

4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.2.6. araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Türkiye’deki öğretmen eğitimi yeterli buluyor musunuz? Lütfen açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo: 4.2.6. Sınıf Öğretmenlerinin, Türkiye’deki Öğretmen Eğitimine İlişkin Görüşleri

Temalar	Kategoriler	f	%
Evet	Eğitim Programının Yeterli Olması	33	16,6
	Uygulamalı Eğitimin Yeterli Olmaması	92	46,5
Hayır	Akademik Yetersizlik Olması	51	25,8
	Öğretmen Adayı Seçiminde Kriter Eksikliği	22	11,1
Toplam		198	100

Çalışmaya katılan öğretmenler, Türkiye’deki öğretmen eğitiminin yeterliliğine yönelik olarak, %16,6’sı (f:33) **evet**, %83,4’ü (f:165) **hayır** olarak cevap verdikleri belirlenmiştir. Nedenine verdikleri cevaplar ise, %16,6’sı (f:33) eğitimin programının yeterli olması, %46,5’i (f:92) uygulamalı eğitimin yeterli olmaması, %25,8’i (f:51) akademik yetersizlik olması ve %11,1’i (f:22) ise öğretmen adayı seçiminde kriter eksikliği şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Türkiye’deki öğretmen eğitimi yeterli buluyor musunuz? Lütfen açıklayınız? sorusuna ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

Eğitim programının yeterli olması aktarımı olarak; “Yeterli olduğunu düşünüyorum. Staj eğitimleri ve aldıkları eğitimi yeterli buluyorum” (Ö.37).

Uygulamalı eğitimin yeterli olmaması aktarımı olarak; *“Bulmuyorum. Uygulamalı eğitimlerin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum”* (Ö.103). *“Daha çok uygulamaya yer verilmelidir. Bu meslek uygulamada öğreniliyor. Biz mesleği yaparken öğrendik”* (Ö.104). *“Yeterli değildir. Daha kaliteli bir eğitimin olması gerekir. Öğretmen eğitimi aşamasında verilen bilgilerin büyük bir kısmı teoride kalmaktadır. Daha uygulamalı bir eğitimin olması gerekir”* (Ö.110).

Akademik yetersizlik olması aktarımı olarak; *“Hayır. Türkiye’de her tarafta o kadar çok fakülte açıldı. Öğretmenlere ders veren akademisyenlerin yeterli olduğunu düşünmüyorum”* (Ö.62). *“Bulmuyorum. Çünkü üniversiteler siyasal güçlerin iş ve kadro oluşturma vasıtası olarak liyakatsiz ve donanımsız insanları torpille işe almaları yüzünden üniversitelerin sadece iş bilmez akademisyenlerle dolu”* (Ö.118).

Öğretmen adayı seçiminde kriter eksikliği aktarımı olarak; *“Bence puanı yeten değil de mesleği seven ve isteyenlerin eğitim fakültesine alınması gerekmektedir”* (Ö.100).

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma ile ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, alanyazın ile karşılaştırılarak araştırmanın tartışma kısmı sunulmuştur. Daha sonra araştırmanın sonuçları ışığında getirilen öneriler sıralanmıştır.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmaya ait bu bölümde araştırmanın bulgularından yola çıkılarak öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları farklı değişkenlerden (cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki hizmet süresi, okutulan sınıf düzeyi ve gelir durumu) elde edilen bulgular ve öğretmenlere yöneltilen sekiz adet açık uçlu soru ile mesleğe ilişkin görüşlerden elde edilen bulgularla alanyazındaki benzer çalışmalar karşılaştırılmış ve tartışılmıştır.

5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeyi ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin genel tutum düzeyleri ortalamasına bakıldığında, yüksek düzey tutuma sahip oldukları söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırmanın sonuçlarına paralel olarak (Abbasoğlu, 2011; Akbal, 2016; Alkhateeb, 2013; Bulut ve Doğar, 2006; Çakmak, 2019; Demir Sarier, 2020; Demirel, 2016; Doğan, 2019; Doğan Genç, 2016; Eroğlu, 2013; Hongkachern ve Momon, 2020; Kanık, 2019; Özer, 2021; Semerci ve Semerci, 2004; Sever, 2013; Ünlü, 2020; Yüksel, 2019) öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun yüksek olduğu çalışmalar bulunmaktadır. Bunun yanında öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun orta düzeyde olduğu (Barwal, 2011; Bayhan, 2009; Dabat, 2010; Dağ, 2010; Demir ve Gelişli, 2018; Gültekin vd., 2016; Jameel, 2017; Korkmaz ve Sadık, 2011; Şahin, 2019) çalışmalar da bulunmaktadır. Ayrıca çalışmanın sonuçları ile çelişkili olarak Deniz (2020) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının “çok düşük” düzeyde tespit edilmiştir. Literatürde öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun düşük olduğu çalışmanlar bulunmaktadır (Baltacı, 2017; Eroğlu, 2018; Gülsoy, 2010; İlter, 2009; Maliki, 2013). Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu bir tutum, öğretmenin görev bilincini ve mesleki yeterliliğini geliştirerek; öğrencinin ihtiyaç ve sorunları hakkında fikir sahibi olmasını sağlayarak eğitim sektöründe istenilen kaliteyi getirebilir (Bhargava ve Pathy, 2014). Öğretmenlerin mesleki tutumlarının yüksek olmasında, öğretmenlik

mesleğinin; öğretmenlerin çocukları sevme ve öğrenmeye açık olma gibi beklentilerini gerçekleştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırmanın sonuçlarına paralel olarak (Camadan ve Duysak, 2010; Dağ, 2010; Demir Sarier, 2020; Demirel, 2016; Eroğlu, 2013; Gürhan, 2018; Kanık, 2019; Khurshid, Gardezi ve Noureen, 2014; Rao, 2012; Özer, 2021; Sandıkçı, 2011; Yetişensoy, 2019) öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun kadın öğretmen lehine anlamlı olarak farklılaştığı çalışmalar bulunmaktadır. Bunun yanında öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı (Abbasoğlu, 2011; Bayhan, 2009; Bulut, 2009; Dabat, 2010; Dalaman, 2021; Deniz, 2020; Eş, 2010; Kaya, 2017; Sever, 2013; Tunç, 2019; Yüksel, 2019) çalışmalar da bulunmaktadır. Semerci ve Semerci (2004), Türkiye’de Öğretmenlik Tutumları adlı çalışmalarında, erkek ve kadın öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum puanlarının birbirine çok yakın olduğunu ve anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularına tam ters olarak erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre mesleki tutumlarının daha yüksek olduğu çalışmalara da rastlanılmıştır (Akbal, 2016; Altuntaş, 2016; Özben, 2005). Kadınların mesleki tutumlarının yüksek olmasında, yaratılışlarında var olan annelik duygusuna bağlı olarak sevecen, duyarlı ve şefkatli olmaları, kadınları sınıf öğretmenliğini tercih etmelerine ve kadınların mesleki tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri medeni duruma göre bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırmanın sonuçlarına paralel olarak öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun medeni duruma göre farklılaşmadığı çeşitli çalışmalar (Bayhan, 2009; Bozca, 2015; Kanık, 2019; Kaya, 2017; Kömbeci, 2021; Rao, 2012; Şahin, 2019; Şahin, 2010; Tarım, 2020) bulunmaktadır. Bunun yanında öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun medeni duruma göre anlamlı olarak farklılaştığı çalışmalar da (Gürler, 2020; Hollensteiner, 1988) bulunmaktadır. Korkmaz (2009) tarafından yapılan çalışmada bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Yaşar Ekici (2014) tarafından yapılan çalışmada ise evli öğretmenlerin daha olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin çalışma şartlarının, evlilik ile iş hayatını dengede yürütme adına daha elverişli olması ile

açıklanmıştır. Medeni durumun mesleki tutumu etkilememesi, öğretmenlik mesleği ile medeni durum arasında bir bağ olmaması şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 1-10 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha olumlu çıkmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırmanın sonuçlarına paralel olarak öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun mesleki kıdeme göre farklılaştığı çeşitli çalışmalar (Bayhan, 2009; Demirel; 2016; Güloğlu Demir, 2016; Hollensteiner, 1988; Karaalioğlu, 2019; Kaya, 2017; Tanrıverdi, 2008; Yüksel, 2019) bulunmaktadır. Bunun yanında öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun mesleki kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmadığı (Doğan, 2019; Eskici, 2019; Gürler, 2020; Kanık, 2019; Kömbeci, 2021; Şahin, 2019; Şahin, 2010; Ünlü, 2020) çalışmalar da bulunmaktadır. Demir Sarier (2020) tarafından yapılan çalışmada “1-5 yıl” mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, “6-10, 11-15, 16-20 yıl” mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Cebeci Emre (2017) tarafından yapılan çalışmada 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sekman (2021) tarafından yapılan çalışmada 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin uzun yıllar öğretmenlik mesleğine emek vermeleri ve geçen yıllarda mesleklerine düşkünlüklerinin arttığı sonucuna ulaşarak öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, diğer kıdemdeki sınıf öğretmenlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha düşük düzeyde olması, mesleki tükenmişliği yaşadıklarından kaynaklandığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri çalıştığı okuldaki hizmet süresine göre bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırmanın sonuçlarına paralel olarak öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun çalıştığı okuldaki hizmet süresine göre farklılaşmadığı çeşitli çalışmalar (Bayhan, 2009; Gürler, 2020) bulunmaktadır. Bunun yanında öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun çalıştığı okuldaki hizmet süresine göre anlamlı olarak farklılaştığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Öğretmenlerin çalıştığı okuldaki hizmet süreleri farklılık gösterse de yapılan işin özü değişmediği için mesleki tutumlarına etki etmediği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları okutulan sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırmanın sonuçlarına paralel olarak öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı çeşitli çalışmalar (Doğan, 2019; Eskici, 2019; Güloğlu Demir, 2016; Gülsoy, 2010; Sekman, 2021) bulunmaktadır. Tunç (2019) tarafından yapılan çalışmada birinci sınıf öğretmenlerinin tutum düzeyinin dördüncü sınıf öğretmenlerine göre mesleki tükenmişlik alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Birinci sınıfta okuyan öğretmenlerin mesleki tükenmişliği daha fazla hissettikleri ve mesleğe olan alakalarının dördüncü sınıfta okuyan öğretmenlerine göre daha düşük olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Sınıf öğretmenleri birinci sınıftan aldıkları öğrencilerini dördüncü sınıftan mezun edinceye kadar okuttukları için onlarla bütünleştikleri bu süreçte mesleğe yönelik tutumlarında herhangi bir değişiklik olmayacağı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri gelir durumuna göre bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırmanın sonuçlarına paralel olarak öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun gelir durumuna göre farklılaşmadığı çeşitli çalışmalar (Akbaş, 2008; Deniz, 2020; Özbek, 2007) bulunmaktadır. Bunun yanında öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun gelir durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı (Kaya, 2017; Rao, 2012) çalışmalar da bulunmaktadır. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini topluma yön veren kutsal bir meslek olarak görmeleri sebebiyle gelir durumlarının mesleki tutumlarını etkilemediği düşünülmektedir.

5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Araştırmacılar tarafından hazırlanmış tam yapılandırılmış görüşme formu ile 9 açık uçlu soru sorularak, öğretmenlerin mesleğe ilişkin görüşleri irdelenmiştir.

Size göre öğretmenlik mesleği nedir? sorusuna nesil yetiştiren, yol gösteren, fedakârlık ve sabır isteyen, bilgi ve beceri kazandıran ve kutsal meslek cevaplarını verdikleri tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleklerini tanımlarken kullandıkları kavramlar, METK'daki tanımla çok uyuşmamakla birlikte bilgi ve beceri kazandıran ifadeleri kanunda yer alan eğitim-öğretim görevi ile örtüşmektedir. Diğer söylemleri öğretmenlik mesleği tanımı ile uyuşmamakta olup, bu da öğretmenlerin mesleklerini tanımlamada yeterli bilgiye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenin sahip olması gereken mesleki nitelikler nelerdir? sorusuna mesleki yeterliliğe sahip olma, yenilikçi olma ve adil olma cevaplarını verdikleri tespit edilmiştir. Taşkaya (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki niteliklerinin ilk üç sırasında; *adil olma, model olma ve toplumsal değerlere önem verme* kavramlarının olduğu saptanmıştır. Üstüner, Abdulrezzak ve Yıldızbaş (2021) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenin mesleki niteliklerini *öğrencisiyle bağ kuran, ona değer veren, alan bilgisi yeterli, mesleğine değer veren, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara duyarlı, öğrencilerine hayatta yol gösteren ve kendi hak ve sorumluluklarını bilen* olarak sıralamışlardır.

Öğretmenin sahip olması gereken insani vasıflar nelerdir? sorusuna hoşgörülü olma, sevecen olma, sabırlı olma ve dürüst olma cevaplarını verdikleri tespit edilmiştir. Gallavan, Peace ve Thomason (2009) tarafından yapılan çalışmada iyi bir öğretmene ait özellikleri *güvenilir, dürüst, saygılı ve sorumluluklarını bilen* olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenin sahip olması gereken temel beceriler (iletişim, sosyal katılım, eleştirel düşünce, yenilikçilik gibi) nelerdir? sorusuna iletişim becerisi, yenilikçi olma becerisi, sosyal katılım becerisi ve eleştirel düşünme becerisi cevaplarını verdikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenin sahip olması gereken evrensel ve milli değerler nelerdir? sorusuna insan hak ve özgürlüklerine saygılı olma, milli ve manevi değerlere duyarlı olma ve vatansever olma cevaplarını verdikleri tespit edilmiştir. Özdemir ve Aran (2020) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların büyük bir çoğunluğunun *duyarlı olma* değerine dikkat çektiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki nitelikler, insani vasıflar, temel beceriler, evrensel ve milli değerler birbiriyle ayrılamayacak derecede iç içe olduğu düşünülmektedir. Bu dört unsur öğretmenlik mesleğinde tamamlayıcı nitelikler olduğu için öğretmenlik mesleğinin tanımlayıcı unsurları olarak da düşünülebilir.

Öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinizi yazınız? sorusuna çocukları ve öğretmeyi sevme, yanlış yönlendirme ve şartlar, iş garantisi ve kolay atanma ve çocukluk hayali cevaplarını verdikleri tespit edilmiştir. Alanyazında benzer çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalarda bireylerin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin sıralaması farklı olsa da çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Çakmak ve Kayabaşı, 2017; Gökçe ve Sezer, 2012; Nayır ve Tanyeri, 2013 ve Aktürk, 2012). Öğretmenlerin meslek seçiminde çocuk sevgisi, çevresinin yanlış rehberliği, Türkiye'nin

ekonomik şartları, iş bulma imkânları ve çocukların ilköğretim yıllarından itibaren öğretmenlerini rol model almaları bu mesleği seçmelerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlik mesleğinden memnuniyet düzeyinizi (düşük, orta veya yüksek olarak) ve nedenini yazınız? sorusuna bir kısmı(%17,1) düşük, çoğunluğu (%46,5)orta, bir bölümü ise (%36,4) yüksek cevabını verdikleri tespit edilmiştir. Memnuniyet düzeyi düşük olan öğretmenler *mesleğin değerini yitirmiş olması, ekonomik sıkıntılar yaşanması* söylemlerinde; orta olan öğretmenler *saygınlığının azalması, özlük haklarının yetersizliği, eğitim sisteminin bozulması* söylemlerinde; yüksek olan öğretmenler ise *doyum düzeyinin yüksek olması, topluma yön veren meslek olması ve çocuk sevgisinin yüksek olması* söylemlerinde bulunmuşlardır. Alanyazında öğretmenlerin memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu çalışmalar bulunmakla beraber (Battal, Yurdakul ve Sahan, 1998; Semerci, Semerci, Eliüşük ve Kartal, 2012) memnuniyet düzeylerinin *düşük* olduğu çalışmalarda bulunmaktadır (Özçakır Sümen ve Çağlayan, 2013). Kaygusuz vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin eğitim seviyelerinin arttıkça memnuniyet düzeylerinin düştüğü saptanmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik memnuniyet düzeyinin düşük ve orta düzeyde ifade edilmesinde, öğretmenlik mesleğinin ekonomik tatmin düzeyinin düşmesi ve mesleki değer kaybı yaşamasının etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığı hakkında ne düşünüyorsunuz? Sorusuna az bir kısmının(%13,1)olumlu, büyük bir kısmının ise (%86,9) olumsuz cevabını verdikleri tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak olumlu diyen öğretmenler *saygın olması*, olumsuz diyen öğretmenler ise *statü kaybı yaşamaları ve itibarsızlaştırılmış olması* söylemlerinde bulunmuşlardır. Çalışmanın bulgularına paralel olarak Ulutaş (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlik mesleğinin saygınlığı hakkında öğretmenlerin büyük bir kısmının (%82) olumsuz, az bir kısmının da (%18) olumlu düşüncelere sahip olduğu tespit edilmiştir. Hargreaves (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin *toplumdaki olması gereken statü ve saygınlığa sahip olmadıkları* tespit edilmiştir. Semerci vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin yarıya yakının olumsuz birçok düşüncelere sahip olmasına rağmen öğretmenlik mesleğinin itibarlı ve saygın olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir kısmının, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığını yitirmiş olmasına ve itibar kaybına uğramasına rağmen, öğretmenlerin mesleği icra şekilleri, nitelikleri, mesleğin seçim şekilleri ve manevi doyumunu gibi nedenlerle mesleki tutum düzeylerinin bunlardan etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir.

Türkiye'deki öğretmen eğitimini yeterli buluyor musunuz? sorusuna az bir kısmının (%16,6) evet, büyük bir kısmının (%83,4) hayır cevabını verdikleri tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak evet diyen öğretmenler *eğitimin programının yeterli olması* söylemlerinde, hayır diyen öğretmenler ise *uygulamalı eğitimin yeterli olmaması, akademik yetersizlik olması ve öğretmen adayı seçiminde kriter eksikliği* söylemlerinde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğretmen eğitimini yeterli olarak görmediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun sebebi olarak öğretmenlerin staj eğitiminin yeterli ve gereğince yapılmadığı ve teoride alınan bilgilerin sahada uygulamasının yapılmadan mesleğe atıldıkları görüşleri ağır basmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırmanın sonuçlarına paralel olarak öğretmen eğitiminin yeterli bulunmadığı çalışmalar (Alpaydın, 2019; Gündoğdu vd., 2018; Kılıç, Babayigit ve Erkuş, 2016) bulunmaktadır. Ayrıca Akbayır ve Taş (2009) tarafından yapılan çalışmada ise üniversitelerdeki staj eğitimlerinin yeterli olduğu sonucu tespit edilmiştir. Öğretmen adayı yetiştirme sürecinde sık sık müfredat program değişikliklerinin olması, öğretmenlik uygulamasının yetersiz olması hatta son programda öğretmenlik uygulamasının ön şartı gibi kabul edilebilecek olan okul deneyimi dersinin kaldırılması, öğretmen yetiştiren fakültelerin sayılarının artmasına rağmen akademisyen eksiklikleri gibi nedenlerle, öğretmen eğitiminde yetersizliklerin olduğu söylenebilir.

5.2. ÖNERİLER

1. Öğretmenlerin mesleki tutumlarının bir bölümünün orta ve düşük tutuma sahip olmasının nedenleri araştırılarak, tutum düzeylerini yükseltmek için mesleki çalışmalar yapılabilir.
2. Erkek öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum düzeylerinin yükseltilebilmesi için sosyolojik araştırmalar yapılabilir.
3. Mesleğinde tecrübe sahibi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik tutum düzeylerinin düşük olmasının nedenleri araştırılarak, gerekli tedbirler alınabilir.
4. Türkiye'de çocukların ilgi ve yetenekleri keşfedilerek doğru yönlendirmeler ile meslek seçimleri erken yaşlarda yapılması sağlanabilir.
5. Öğretmenlerin memnuniyet düzeylerinin düşük orta seviyede çıkmasının nedenleri araştırılarak, öğretmenlerin memnuniyetinin yükseltilmesi için gelir, özlük ve sosyal haklarında iyileştirmeler yapılabilir.
6. Öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının artırılması için görsel ve yazılı medya da eğitim ve öğretmen içerikli haberlerin daha dikkatli yapılması sağlanabilir.

7. Öğretmen adaylarının yetişme sürecinde öğretmenlik uygulamaları derslerinin sınıf düzeyleri çeşitlendirilerek süreleri arttırılabilir.
8. Bu çalışma Kırşehir ve Aksaray illerinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Benzer çalışmalar daha büyük örneklem gruplarında ve farklı illerde yürütülebilir.



BÖLÜM VI

6.KAYNAKÇA

- Abbasoğlu, E. (2011). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum ve Benlik Saygılarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ada, S. ve Ünal, S. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayın No:13, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaası. İstanbul.
- Akar, E. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Verdikleri Değer ve Mesleki Yeterlilikleri (Uşak Örnekleme)*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akarsu, B. (2007). *Dil-Kültür Bağlamında Eğitim Sorunları: Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil, Kültür, Eğitim*. Gazi Üniversitesi, İletişim Fakültesi Basımevi, Ankara.
- Akbaba, A. (2006). *İlköğretim 1.kademe Sınıf Öğretmenlerinin Görev ve Hizmet Algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akbal, M. (2016). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Akbaş, M. (2008). *Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Evlilik Uyumları İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akbayır, K. ve Tas, Z. (2009). Türkiye'de Matematik Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Journal of Qafqaz University*, (26).
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12).
- Akıncı Çötök, N. (2006). *Sanayi Toplumundan Bilgi Toplumuna Geçiş Sürecinde Eğitim Olgusu*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Aksoy, M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni. *Bilgi*, 64, 23-48.
- Akşit, N. (2007). Türkiye'de Eğitim Reformu. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 129-137.
- Aktürk, A. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Durumları*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

- Aktürk, A. O. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerine ve Akademik Başarılarına Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 283-297.
- Akyüz, Y. (1992). Atatürk'ün Eğitim Düşüncesinin Kökenleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 8(23), 233-240.
- Akyüz, Y. (2013). *Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Gelişimi. Eğitim Bilimine Giriş İçinde*. Ankara: Pegem Akademi, 23-45.
- Albayrak, A. (2019). *Felsefi Akımların Atatürk Dönemi Türk Eğitim Sistemi Üzerine Yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Alım, M. ve Bekdemir, Ü. (2006). Coğrafya Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(172), 263-275.
- Alkhateeb, H. M. (2013). Attitudes Towards Teaching Profession of Education Students in Qatar. *Comprehensive Psychology*, 2, 01-05.
- Alpaydın, Y., Kocabaş, C., Dervişoğulları, M. ve Çakır, S. (2019). Öğretmenlik Eğitiminde Kazandırılan Yeterliklerin Öğretmenlik Mesleği ile Uyumu: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Karma Araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 17-49.
- Altunkeser, F. (2014). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Yordanması*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Altuntaş, E. A. (2016). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ile Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Arnon, S. and Reichel, N. (2007). Who Is The Ideal Teacher? Am I? Similarity and Difference In Perception of Students of Education Regarding The Qualities of A Good Teacher and of Their Own Qualities As Teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 441-464.
- Aslim, S. T. (2013). İlköğretim Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 65-81.
- Atasoy, E. (2006). *Çevre İçin Eğitim, Çocuk Doğa Etkileşimi*, Bursa: Ezgi Kitabevi
- Ateş, F. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik Mesleğinin Önemi ve Öğretmen Yetiştirmede Güncel Sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-11.
- Aybek, Ş. (2015). *Atatürk CHP ve Eğitim*. (14.baskı). Ankara: Sonçağ Yayınları.
- Aydın, İ. (2015). *Alternatif Okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M.S. (2017). *Kütahya İlinde Bulunan İlköğretim Kurumları İkinci Kademedeki Öğrenim Gören Öğrenci ve Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Görüş ve Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25-43.
- Aytekin, A. (2013). Osmanlı-Türk Modernleşmesinin Düşünsel, Ekonomik ve Bürokratik Kodları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Xxx, 313-329.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik Mi, Nicelik Mi? *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. (9. Bas). Ankara: Pegem Yayınları.
- Baltacı, A. (2017). Okul Müdürlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 35-61.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Baran, T. A. (2010). Atatürk'ün Eğitim Düşüncesi. MA Parlak,(Yay. Haz.) Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, 07-09.
- Barber, M. And Mourshed, M. (2007). *How The world's best-Performing School Systems Comeout on Top*. London: Mc Kinseyand Company.
- Barwal, S.K. (2011) Attitude of Secondary School Teachers to wardstheir Teaching Profession. *International Journal of Education and Allied Science (IJEAS)*, Vol-3, Issue-1 (Jan-Jun), 1-200.
- Başaran, S. T. ve Aksu, M. (2007). Anadolu Öğretmen Liseleri: Avantajları, Sınırlılıkları ve Gelişme İçin Öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 157-179.
- Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 16-25.

- Battal, N., Yurdakul, B. ve Sahan, H. H. (1998). Farklı Branşlardan Mezun Olan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 19-34.
- Bayhan, P. (2009). *İlköğretim Okulları Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Baysal, A. C. (1980). *Tutum Kavramına Kuramsal ve Uygulamalı Bir Yaklaşım ve İşletmelerde İşle İlgili Tutumlar Üzerine Bir Araştırma Örneği*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Becker, B. J., Kennedy, M. M. And Hundesmarck, S. (2003). Communities of Scholars, Research, and Debates About Teacher Quality. Sözel Bildiri, American Educational Research Association Konferansı (Aera), Chicago.
- Beyhan, S. (2012). *Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Düzce İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bhargava, A. And Pathy, M. K. (2014). Attitude of Student Teachers Towards Teaching Profession. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 27-36.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar*, Ankara: Siyasal.
- Bolay, S., İsen, M., Türköne, M., Cafoğlu, Z., Erdoğan, İ., Kabasakal, Ö. ve Yasa, A. (1996). *Türk Eğitim Sistemi-Alternatif Perspektif*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Boyacı, A. (1999). *Öğretmenlik Mesleğinin Değişen Sosyo-Ekonomik Statüsü: Eskişehir'deki Öğretmenler*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik Mesleğinin Statüsünü Etkileyen Unsurların Öğretmen Görüşleri Temelinde İncelenmesi. *Electronic Journal of SocialSciences*, 18(72), 2076-2104.
- Bozca, S. (2015). *Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Bulut, H., Doğar, Ç. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 13-27.

- Bulut, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 13-24.
- Bursal, M. ve Buldur, S. (2016). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Meslek Tercih Nedenleri ve Geleceklerine Yönelik Beklentileri Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 351-376.
- Bursalhoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (9. Basım). Ankara: Pegem Yayınları.
- Bülbül, M. (2009). 2000'li Yılların Eğitim Problemlerine 1920'lerden Çözüm Önerileri: Dewey'den Bugüne Ne Değişti?. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 667-689.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1996). *Genel Öğretim Metodları*. Ankara: Atlas Kitapevi.
- Camadan, F. ve Duysak, A. (2010). Farklı Programlardaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması: Rize Üniversitesi Örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 30-42
- Can, G. (1987). Öğretmenlik Meslek Anlayışı Üzerine Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 159-170.
- Cebeci Emre, Ş. (2017). *Ortaokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Alguları İle Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Cevizci, A. (2014). *Felsefeye Giriş* (3. Baskı). İstanbul, Say Yayınları.
- Cobb, V. L. (1999). *An International Comparison of Teache Education*. Eric Clearinghouse on Teaching and Teacher Education: Washington Dc.
- Cochran-Smith, M. and Fries, K. (2008). *Research on Teacher Education: Changing Times, Changing Paradigms*. in M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, and. J. McIntyre (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions In Changing Contexts* (S. 1050-1093). New York: Routledge/Taylor Francis.
- Collwill, J. and Gallagher, C. (2007). Developing A Curriculum For the Twenty-First Century: *The Experiences of England and Northern Ireland*. *Prospects*, 37, 411- 425
- Coşkun, K. (2011). *Öğretmenlik Uygulaması I-İ Derslerinin Özel Eğitim Zihin Engelliler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algılamaları Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Council of Europe. *Governance and Quality Education*, [Http://Www.Coe.Int/T/Dg4/Education/Standingconf/Source/Reference_Textes/Final_Declaration_Confmin_April13_En.Pdf](http://www.coe.int/T/Dg4/Education/Standingconf/Source/Reference_Textes/Final_Declaration_Confmin_April13_En.Pdf). Erişim Tarihi: 21.10.2020

- Cox, S. (2008). A Conceptual Analysis of Technological Pedagogical Content Knowledge (Unpublished Doctoral Dissertation). *Brigham Young University, Provo, Ut.*
- Çağlar, Ç. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yabancılaşma Düzeyleri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(3), 1497–1513.
- Çağlar, D. (1987). *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, (1945)*. Cilt: I, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Çakmak, M. ve Kayabaşı, Y. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-10.
- Çakmak, Z. (2019). *İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162(1), 139-157.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çetin, Ş. (2003). *Anadolu Öğretmen Lisesi ve Düz Lise Çıkışlı Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası*. (2. Baskı). Eskişehir: Yükseköğretim Kurumu Yayınları.
- Çınar, İ. (2008). İlköğretimin Önemi ve Öğretmen. *Eğitişim Dergisi*, 20, 1-28.
- Dabat, Z. (2010). The Relation Between the (Class Teacher) Students' Attitudes Towards Teaching Profession and the Level of Teaching Competency With Reference to Various Variables. *Journal of Education and Sociology*, 4, 41-46.
- Dağ, E. (2010). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörler Arasındaki İlişki (İzmir İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Dalaman, F. (2021). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing Teacher Education: The Usefulness of Multiple Measures For Assessing Program Outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120-139.

- Darling-Hammond, L. And Youngs, P. (2002). Defining “Highly Qualified Teachers”: What Does “Scientificbased Research” Actually Tell Us?.*Educational Researcher*, 31(9), 13-25.
- De Wet, C. (2016). TheStatus of Teaching As A Profession in South Africa. *Paper Presented at the Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society*. Sofia, Bulgaria.
- Demir Güloğlu, C. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Görevlerine Yönelik Ders Dışı Zaman Kullanımları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir Sarıer, M. (2020). *Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle İş Yaşam Dengesi ve Motivasyonları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, C. G. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Görevlerine Yönelik Ders Dışı Zaman Kullanımları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, C. G. ve Gelişli, Y. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Mesleki Görevlerine Yönelik Ders Dışı Zaman Kullanımları Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 487-507.
- Demirel, N. (2016). *Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınevi
- Demirel, Ö. (2010). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirtaş, H., Cömert M. ve Özen, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Deniz, A. (2020). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum, Akademik Öz-Yeterlik ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin İncelenmesi: Bir Vakıf Üniversitesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Devlet Memurları Kanunu, 657. (1965).
[Http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/12056_657.Html](http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/12056_657.Html). Adresinden 09.11.2020 Tarihinde Edinilmiştir.
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide For Social Scientists*. London: Routledge.
- Dikeçligil, B. (2006). Sosyal Bilimler Epistemolojisinde Sorunların Kaynağı: Ontolojiyi Unutmak. *Toplum Bilimleri*, 2009, 1-3.

- Doğan Genç, K. (2016). *Eğitim Fakóltesi ve Fen Edebiyat Fakóltesi'nde Okuyan Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Kocaeli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algısı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Ağrı İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Doğan, T. (2019). *Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleklerine İlişkin Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Dolton, P., Marcenaro, O., Vries, R. D., & She, P. W. (2018). Global teacherstatusindex 2018. <https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf>
- Duman, T. (1988). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Durmuşoğlu, M. C., Yanık, C. ve Akkoyunlu, B. (2009). Türk ve Azeri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 36(36), 76-86.
- Dündar, A. (2018). *İlkokullarda Öğrencilerin Akademik Başarılarına Yönelik Öğretmen Tutum ve Davranışları*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Eraslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Erdem, A. R. (2013). Bilgi Toplumunda Üniversitenin Değişen Roller ve Görevleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 109-120.
- Erdem, A. R. (2014). Atatürk'ün Bilime Verdiği Önem: Bilimi ve Bilimsel Düşüneyi Hayatta Rehber Edinmesi. *Belgi Dergisi*, (8), 1033-1046.
- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Alkım Yayınları.
- Erden, M. (2011). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, D. G. ve Güneş, D. Z. (2012). Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 25(1), 51-62.
- Erdoğan, İ. (1999). *İşletmelerde Davranış*. (10. basım). İstanbul: Evrim Basımevi.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar*. Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Eroğlu, C. (2013). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Eroğlu, H. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları İle Mesleğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Erol, G. H. (2005). *Sınıf Öğretmenliği İkinci Sınıf Öğrencilerinin Çevre ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ertürk,S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Eskici, B. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Eskicumalı, A. (2002). *Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği. Öğretmenlik Mesleğine Giriş İçinde* (1-31). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Eş, Ü. (2010). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının ve Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğe.
- Eurydice, E. A. C. E. A. (2012). *Entrepreneurship Education At School In Europe: National Strategies, Curriculaand Learning Outcomes*.
- Fadlelmula, F. K. (2013). *Attitudes of Pre-Service Teachers Towards Teaching Profession*. *Turkish Journal of Education*, 2(4), 55-63.
- Fraenkel, J. R. And Wallen, N. E. (2006). *How To Design and Evaluate Research In Education*. Mc Grawall Hill.
- Fwu, B. J. And Wang, H. H. (2002). *The Social Status of Teachers In Taiwan*. *Comparative Education*, 38(2), 211-224.
- Gallavan, N. P., Peace, T. M. And Thomason, R. M. R. (2009). *Examining Teacher Candidates' Perceptions of Teachers' Professional. Affective Teacher Education: Exploring Connections Among Knowledge, Skills, and Dispositions*, 39-60.
- Gelbal, S. ve Duyan, V. (2010). *İlköğretim Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Durumlarına Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 127-137.
- Genç, S. Z. (2000). *Bilgi Toplumunda Öğretmen Eğitimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(23), 375-386.
- Genç, S. Z. (2005). *İlköğretim 1. Kademedeki Okul-Aile İşbirliği İle İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri*. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 227-243.

- Ghafar, M. N. and Li, L.T.H. (2013). The Competent Teacher: A Survey of Department Heads In Faculty of Education. *In Seminar Majlis Dekan-Dekan Pendidikan (Medc)*, 1-7.
- Goldhaber, D. (2002). *İyi Öğretmenin Gizemi. Sonraki Eğitim*, 2(1), 50-55.
- Gökçe, F. ve Sezer, G. O. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları (Uludağ Üniversitesi Örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25(1), 1–23.
- Göker, S. D. ve Gündüz, Y. (2017). Dünya Ölçeğinde Öğretmenlerin Saygınlık Statüsü ve Özlük Hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196.
- Gökırmak, A. (2006). *Öğretmen Statüleri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Grossman, G. M., Onkol, P. E. And Sands, M. (2007). Curriculum Reform In Turkish Teacher Education: Attitudes of Teacher Educators Towards Change In An Eu Candidate Nation. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 138-150.
- Gutok, G. L. (2014). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar (N. Kale, Trans.)*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Gül, Z. (2011). *Kamu Politika Sürecine Teorik Bakış ve Kritik Bir Değerlendirme, A. Kaptı (Ed.) Kamu Politika Süreci: Teorik Perspektifler*, 225-246. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gülsoy, F. (2010). *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gültekin, M. (2015). Yabancı Uyruklu Öğretmen Adaylarının Türkiye Deki Eğitimlerine Yönelik Görüşleri: Anadolu Üniversitesi Örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(4), 7-20.
- Gültekin, M., Güner, M., Hayal, M. A. ve Yar Sevmiş, B. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kişisel ve Aile Özellikleri İle Öğrenim Gördükleri Program, Öğretmenlik Mesleği ve Yaşama İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 1163-1184.
- Gündoğdu, K., Altın, M., Üstündağ, N. ve Altay, B. (2018). Öğretmen Adayları Öğretmenlik Uygulamasında Yeterli Mi? (Bir Olgubilim Çalışması). *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 150-166.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar/ Language Teaching Approaches and Their Applications In Teaching Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15).

- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de Millî Eğitim Sistemi: Yapısal Sorunlar ve Öneriler*. Ankara: Seta
- Gürbüzürk, O. ve Genç, S. Z. (2004). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 47-62.
- Gürhan, M. (2018). *Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi ve Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gürler, S. (2020). *Öğretmenlerin Yaşadıkları Gerçeklik Şoku Düzeyleri İle Mesleki Tutumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları*, Ankara: Alkim Yayınları.
- Hargreaves, L. (2009). The Status and Prestige of Teachers and Teaching. *In International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (217-229). Springer, Boston, Ma.
- Hartmann, N. (2010). *Ontolojinin Işığında Bilgi (Çev. Harun Tepe)*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Hollensteiner, B. J. R. (1988). *The Effect Of Years Of Experience and Other Selected Variables on Attitudes of Teachers Toward Aspects of The Teaching Profession*. Doctoral Dissertation, Montana State University-Bozeman, College of Education, Health and Human Development.
- Hongkachern, T. & Memon, K. (2020). Characteristics and Attitude Towards Teaching Profession of Science Teaching Student in Teaching Professional Practices From Faculty of Education Bansomdejchaopraya Rajabhat University. *Journal of Education Naresuan University*, 22(2), 113-124.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, Status and Esteem. *Educational Management and Administration*, 29(2), 139-152.
- Ilo–Unesco. (2008). *The Ilo–Unesco Recommendation Concerning the Status of Teachers (1966); and the Unesco Recommendations Concerning the Status of Higher Education Teaching Personnel (1997), With a Users’ Handbook*.
- İhsanoğlu, E. (1999). Osmanlı Eğitim ve Bilim Kurumları. *Osmanlı Medeniyeti Tarihi*, 2, 223-361.
- İlter, İ. (2009). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, Algı ve İletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.

- Jameel, R. J. (2017). *Müzik Öğretmenlerinin Bireysel Profil Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Erbil İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Javam, M. H. (2003). *Improving Pre-Service Elementary Teacher Education in the Islamic Republic of Iran*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Toronto.
- Johnson, R. B. and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Joseph, B. (2013). Teacher Effectiveness and Professional Competency Among Higher Secondary School Teachers İn Kottayam District, Kerala, Phd Dissertation, *Andhra University, Visakhapatnam, Chapter 1, 17-52*.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım, 7.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi, 326.
- Kanık, Ü. S. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları İle Mesleğe Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Kantos, Z. E. (2011). Örgüt Metaforlarında Liderlik: Kavramsal Bir Çözümleme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 135-158.
- Kara, E. (1996). *Öğretmenlerin Statü Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kara, N. N. (2018). Atatürk ve Eğitim. Ege Üniv. Atatürk İlkeleri ve Devrim Tarihi Bölümü. <http://atailkuyg.ege.edu.tr/files/atailkuyg/icerik/nnurhankara.pdf>. Erişim Tarihi: 19.01.2021
- Karaalioglu, S. (2019). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mesleki ve Bilimsel Tutumlarının İncelenmesi: Tokat İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karahan, H. (2005). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Coğrafya Öğretmenlerinin Diğer Öğretmenlerle Öğretmenlik Tutumları Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaman, M., Acar, A., Kılıç, O., Buluş, U. ve Erdoğan, Ö. (2013). Sakarya İlinde Görev Yapan Öğretmenlerin Gözüyle “Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Saygınlığı”. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, 104.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kavak, Y., Aydın, A. ve Altun, S. A. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yök Yayınları.
- Kavcar, C. (1999). Nitelikli Öğretmen Sorunu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-13.
- Kaya, B. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum Düzeyi ile Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kaya, E. (2015). Eğitim Hak ve Özgürlüğünün Temeli Olarak Tercih Hakkı. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, (21), 123-167.
- Kaya, E. (2019). *İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, E. ve Konu, M. (2016) Fen Fakültesi Öğretim Elemanlarının Gözüyle Eğitim Fakülteleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Kaygusuz, S., Kurtlu, Y., Pala, Ö. F. ve Hatun, E. T. (2021). Erzurum'da Görev Yapan Öğretmenlerin Memnuniyet Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 911-954.
- Kaysi, F. ve Gürol, A., (2016). Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşleri. *The International Congress on New Trends In Education (Iconte) 2016*, Antalya, Turkey
- Khilnani, S., Verma, B. And Mallick, S. (2005). New Initiatives For National S and T Manpower Development ByCsr. *Journal of Scientificand Industrial Research*, 63, 593-595.
- Khurshid, K., Gardezi, A. R. And Noureen, S. (2014). A Study of Attitude of University Students of MA/M. Sc Towards Teaching Profession. *VFAST Transactions on Education and Social Sciences*, 2(1), 27-34.
- Kılıç, D., Babayiğit, Ö.ve Erkuş, B. (2016). Aday Öğretmenlerin Adaylık Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, (68), 81-91.
- Kırgız, A.Y. (2010). *Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel ve Devlet Okulu Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Koç, S. ve Memduhoğlu, H. B. (2017). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları: Bir Karma Yöntem Çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 119-134.

- Korkmaz, G. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesini Algılama Düzeyleri ve Mesleki Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Korkmaz, G. ve Sadık, F. (2011). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tutumlarının Sosyo Demografik Özellikler Açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 121-138.
- Kömbeci, E. S. (2021). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Düzeleri ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kulshrestha, A. K., and Pandey, K. (2013). Teachers Training and Professional Competencies. *Voice of Research*, 1(4), 29-33.
- Kuru, M. ve Uzun, H. (2008). Türkiye’de Öğretmen Adaylarının Seçiminde 1954 Örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 207–232.
- Kuzgun, Y. (2003). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş*. Nobel Yayınları, Ankara
- Küçük, S., Ürker, A., Adıgüzelli, Y., Safa, M. ve Göktürk, T. (2013). Toplumun Öğretmenlik Mesleğini Algılama Düzeyi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 1033-1045.
- Küçükali, R. (2011). *Yönetim Felsefesi*. Nobel Yayın.
- Leblebici, D. N. (2008). Örgüt Kuramında Paradigmalar ve Metaforlar. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 8(15), 345-360.
- Mala, N. (2011). *Cumhuriyetten Günümüze İlköğretim Programlarının Faydacı ve İlerlemeci Ekole Uygunluğu Bakımından Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Maliki, A. E. (2013). Attitude of Teachers’ In Yenagoa Local Governmen Area Bayelsa State Nıgeria, Towards the Teaching Profession: Counselling Implications. *International Journal of Research In Social Sciences*. 2, 61-67.
- MEB. (2003). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Millî Eğitim Bakanlığı. *Resmî Gazete Tarihi: 27/08/2003*, sayı:25212
- MEB. (2008). *Öğretmen Yeterlilikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlilikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2009). Meb 2010-2014 Stratejik Planı. Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara. https://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf Erişim Tarihi: 07.11.2020
- MEB. (2013). *Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı Uygulama Kılavuzu (ortaokul 5-8. Sınıflar)*. Ankara.

- MEB. (2014). Millî Eğitim Şurası Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19846&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> Erişim Tarihi: 30.11.2020
- MEB. (2015). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf, Erişim Tarihi: 19.10.2020
- MEB. (2017a). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2017b). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2013*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara.
- MEB. (2018a). *Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü*. Ankara.
- MEB. (2018b). *Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Kurumsal Dış Değerlendirme Raporu*. Ankara
- METK, (1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, Erişim Tarihi: 21.11.2020
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded source book*. Sage.
- Mishra, P. and Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework For Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017– 1054
- Nakip, C. ve Özcan, G. (2016). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(3).
- Nar, O. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Arkadaşlık, Başarı ve Statü Çabaları ve Bu Çabaların Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarıyla İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Nayir, K. F. ve Taneri, P. O. (2013). Karatekin Üniversitesi Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13.
- OECD. (2009). *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. OECD Publishing
- OECD. (2013). *Education At A Glance 2013. OECD Indicators*, <http://www.uis.unesco.org>, Erişim Tarihi: 13.01.2021
- OECD. (2018). *Education at a Glance 2018*. http://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Education_at_a_glance_2018.pdf, Erişim Tarihi: 15.02.2021

- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz*. Ankara: Ütopya.
- Oral, B. (2000). Alan Dışından Mezun Olup Sınıf Öğretmenliğine Atanan Eğitim Öğretmenlerin, Sınıf Öğretmenliğindeki Durumlarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 37-42.
- Ortak, Ş. (2004). *Atatürk Dönem Eğitim Politikalarında Yabancı Uzman Raporlarının Etkileri*". Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Erzurum.
- Özbek, R. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Kişisel, Ekonomik ve Sosyal Faktörlerin Etkililik Derecesine İlişkin Algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 145–159.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232.
- Özben, Ş. (2005). Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 37-43.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü: Bir Reform Önerisi*. Ankara: TED Yayıncılık.
- Özçakır Sümen ve Çağlayan, K. T. (2013). Öğretmen Memnuniyet Düzeyleri ve Hayal Ettikleri Eğitim Ortamı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 249-272.
- Özdemir, G. ve Aran, Ö. C. (2020). Öğrencilere Göre Öğretmenlerin Sahip Olduğu Evrensel Değerler: Şehir ve Köy Okulu Örneği. *Başkent University Journal of Education*, 7(1), 37-46.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özder, H, Konedralı, G. ve Zeki C.P. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 16 (2): 253- 275.
- Özer, N. (2021). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle Mesleki Coşku Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özgüven, İ. E., (2001). *Ailede İletişim ve Yaşam*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Özkan, Y. (2017). *Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları. *Seta Analiz*, 17(26), 131-155.
- Özpolat, A. (2002). *Sosyolojik Açıdan Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenlerin Toplumdaki Yeri. (Öğretmen, Öğrenci ve Veli Algularına Göre: Zonguldak Örneği)*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y. ve Memiş, A. D. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910–921.
- Palmer, F. R. (2001). *Semantik Yeni Bir Anlambilim Projesi, Çev. Ramazan Ertürk*. Ankara: Kitabiyat Yayınevi.
- Pınar, Ş. (2016). *Günümüz Türk Eğitim Sistemi ve Öğrenci Profili (Kırıkkale Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Poyraz, S. (2005). *İlköğretim 7.Sınıfların Fen Bilgisi Dersi Öğretiminde Kullanılan Aktif Öğretim Modellerine Uygun Ölçme Değerlendirme Tekniklerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Rao, K. S. (2012). Study of the Attitudes of Secondary School Teachers Towards Teaching Profession. *Golden Researc hThoughts*, 2(3), 1-5.
- Safran, M. (2014). Eğitim Fakülteleri, Öğretmen Yetiştirme Süreci ve Yeni Arayışlar. Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu IV-Ispite2014 15-16 Mayıs 2014, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 2.
- Safran, M., Kan, A., Üstündağ, M. T., Birbudak, T. S. ve Yıldırım, O. (2014). 2013 Kpss Sonuçlarının Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Alanlara Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171).
- Salema, M. H. (2005). Teacherand Trainer Training İn Education For Democratic Citizenship. Competencies, Methodsand Processes. *Jsse-Journal of Social Science Education*, 4(3), 39-49.
- Sandıkçı, M. (2011). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adayları ile Diğer Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum ve Öz-Yeterlik Algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Sarp, N. (1995). Öğretmenlerin İlkokula Başlayan Çocuklarda Gözledikleri Sorunlar ve Bu Sorunlara Yaklaşımları. *Kriz dergisi*, 3(1), 129-132.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Elementary School Teachers Perceptions of Professional Development [Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimle İlgili Algıları]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 117-125.
- Seferoğlu, S. S. (2003). Öğretmenlerin Hizmet-İçi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*, Eğitimde Yansımalar: VII, 149-167.

- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sekman, i. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Selvi, K. (2010). Öğretmenlerin Yeterlilikleri. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175.
- Semerci, Ç., Semerci, N., Eliüşük, A. G. A. ve Kartal, A. G. S. E. (2012). Öğretmenlik Mesleğinin Gündemine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bartın İli Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 22-40.
- Semerci, N. ve Semerci, M. (2004). Türkiye’de Öğretmenlik Tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Sen, E. B. (2004). *Öğretmen Sorunları Araştırması*, Ankara: Eğitim Bir Sen Yayınları.
- Sen, E. B. (2008). *Öğretmenlerin Meslek Memnuniyeti Araştırması*. Ankara: Eğitim Bir Sen Yayınları.
- Senemoğlu, N. (1994). Sınıf Öğretmeni Bilgiyi Aktaran Kişi Değil, Bilgiye Ulaşma Yollarını Öğreten Kişidir. *Mpm Kalkınmada Anahtar Verimlilik*, (Aynı Söyleşi) 81, 12-14.
- Sever, O. (2013). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum ve Benlik Saygılarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Strader, M. W. (2009). *Ideal Teaching: Exploring the Attributes of an “İdeal Teacher” in the Church Educational System Forthe Church of Jesus Christ of Latterday Saints*. George Fox University.
- Strauss, R. P. ve Sawyer, E. A. (1986). Some New Evidence on Teacherand Student Competencies. *Economics of Education Review*, 5(1), 41-48.
- Sünbül, M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller. *Eğitim Yönelimi*, 1, 597-607.
- Şahin, B. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları, Mesleğe Yönelik Tutumları ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Şahin, Ç. (2004). Farklı Kültürdeki Öğrencilerin Eğitimi İçin Eleştirel Davranışlar ve Yöntemler. *Milli Eğitim*, 162 (Bahar), 7-15.
- Şahin, Z. S. (2010). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları ve Yeterlilik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Geçerlilik ve Güvenirlik*. Ankara: Seçkin Matbaası.
- Şenşekerci, E. (2014). *Söylev ve Demeçler*, Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Şentürk, İ. (2008). Küreselleşmenin Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri Üzerine Finansman Boyutunda Etkileri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 19-34.
- Şimşek, U., Küçük, B. ve Topkaya, Y. (2012). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının İdeolojik Temelleri. *Electronic Turkish Studies*, 7(4).
- Şişman, M. (2009). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Şişman, M. (2010). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Talas, A. ve Izgar, H. (1995). Nizamiye Medresesi ve Tarifi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(4), 595-602.
- Tanel R., Kaya Şengören, S. ve Tanel Z. (2007). Fizik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı: 22, (2), 1-9.
- Tanrıverdi, H. D. (2008). *Anasınıfı Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarıyla Anasınıfı Eğitim Programında Öngörülen Hedeflere Ulaşılma Derecesi Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tarım, K. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimleri, Demokratik Tutumları ve Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşgın, A. (2010). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlilikleri-Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yeterlilikleri)*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Taşkaya, S. M. (2007). *Eğitimde Niteliğin Arttırılması ve Öğretmenlerin Statüsünün İyileştirilmesinde Kariyer Basamaklarının Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özelliklerin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 283-298.
- Tatar, M. (2004). Etkili Öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve Spss ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- TDK, (2019). Türk Dil Kurumu Sözcükleri. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/>Erişim Tarihi: 14.12.2020.
- TED, (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık.
- TEDMEM (2014). Öğretmen İstihdam Politikaları: Sorunlar ve Güncel Tartışmalar (Panel). <https://tedmem.org/etkinlikler/ogretmen-istihdam-politikalari-sorunlar-ve-guncel-tartismalar> 17.09.2020.
- TEDMEM (2015). 2015 Eğitim Değerlendirme Raporu (Tedmem Değerlendirme Dizisi 2). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/download/2015-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=1341&refresh=61d1abb05fc301641130928>Erişim Tarihi: 08.11.2020,
- TEDMEM (2016). 2016 Eğitim Değerlendirme Raporu (Tedmem Değerlendirme Dizisi 3). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/download/2016-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=2010&refresh=61d1ab61d2a051641130849>. Erişim Tarihi: 11.12.2020.
- Tekışık, H. H. (1986). Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği ve Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 24-33.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176
- Tezcan, M. (1996). Eğitim Bilimleri Açısından Atatürk. In Second International Symposium on Atatürk, September 9 to 11, 1991-Ankara, Turkey Vol. 2, 695. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi.
- Titrek, O. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Editörler: Ş. Erçetin ve N. Tozlu. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tok, T. N. (1997). Öğretmenlik Mesleğinin Öğretmenlerin Gereksinimlerini Karşılama Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(2), 251-267.
- Topkaya, N., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Dilek, S. A. (2013). Saygınlığını Yitirme Kaygısı İle Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişkiler. *Akademik Bakış*, 36, 1-20.
- Torun, F. (2010). *Farklı Statülerde Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Bakışları:(Isparta Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Tsoukas, H. And Chia, R. (2013). *Felsefe ve Örgüt Teorisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tunacan, S. ve Çetin, C. (2009). Lise Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Faktörlerin Tespitine İlişkin Bir Araştırma. *MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(1), 155-172.

- Tunç, S. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle Öğretmen Stratejilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Tunç, Y. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Türk Eğitim-Sen Haber Bülteni, 2017. (2017, Kasım). Erişim Adresi: https://www.turkegitimsen.org.tr/lib_yayin/468.pdf Web Adresinden 19.11.2020 Tarihinde Edinilmiştir.
- Türnüklü, A. (2001). Eğitim Bilim Alanında Aynı Araştırma Sorusunu Yanıtlamak İçin Farklı Araştırma Tekniklerinin Birlikte Kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 26(120), 8-13.
- Ubuz, B. ve Sarı, S. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İyi Öğretmen Olma ile İlgili Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 53-61.
- Ulutaş, P. (2017). *Öğretmenlerin Bakış Açısından Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaası, İstanbul.
- Ünişen, A. ve Demirel, N. (2018). Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 997-1013.
- Ünlü, E. (2020). *Ortaokul Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının, Özyeterlik İnançlarının, Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Üstüner, M., Abdurrezzak, S. ve Yıldızbaş, Y. V. (2021). Öğretmenlerin İdeal Öğretmen Özelliklerine İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 567-585.
- Üstüner, M., Demirtaş, H. ve Cömert, M. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 140-155.
- Van Houten, J. B. (2000). *The Effects of Professionalization on Novice French Teachers' Socialization*. Miami University.
- Velasquez, M. (1998). *Business Ethics: Concepts and Cases (4th Edition B.)*. New Jersey.: PrenticeHall.

- Verhoeven, J. C., Aelterman, A., Rots, I. and Buvens, I. (2006). Public Perceptions of Teachers' Status In Flanders. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(4), 479-500.
- Weick, K. E. (1979). *The Social Psychology of Organizing*, (2. Ed). Reading, Ma: Addison Wesley.
- Westera, W. (2001). Competences in Education: A Confusion of Tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75-88.
- Winch, C. (2012). For Philosophy of Education In Teacher Education. *Oxford Review of Education*, 38(3), 305-322.
- Yağmur, S. (2005). *Öğretmen Sevebilmek İnsanı*. Konya: Esra Basım Yayın.
- Yalçınkaya, T. (2016). *Sözdebilim Temalı Bilimin Doğası Öğretiminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sözdebilim Algularına ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yapıcı, M. ve H. Gülveren (2002). Öğrenci Açısından Öğretmen Nitelikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 151-158.
- Yaşar Ekici, F. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Örneği). *Journal Of International Social Research*, 7(35), 66-77.
- Yaşar Ekici, F. (2015). Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Çocuk Merkezli Yaklaşımların Kuramsal Temel, Eğitim Ortamı ve Öğretmenin Rolü Açısından Karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12, 192-212.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kurumsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yenilmez, K. ve Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Matematik ile İlgili Tutumları Ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 132-146.
- Yetişensoy, O. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Geleceğe Yönelik İşsizlik Kaygısı Düzeyleri İle Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen Eğitiminde Çatışma Alanları ve Yeniden Yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, İ. ve Vural, Ö. F. (2014). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Pedagojik Formasyon Sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 73-90.
- Yılmaz, İ. (2015). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- YÖK, (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Yüksel, E. A. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, S. (2011). Fen-Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyelerinin Öğretmen Yetiştirme Sistemine İlişkin Düşünceleri (Uludağ üniversitesi fen-edebiyat fakültesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 179-198.
- Yüksel, S. (2013). Öğretmen Yetiştirmede Hesap Verebilirlik Bağlamında Kpss Sonuçlarının Değerlendirilmesi (Evaluation of Kpss Turkish National Teacher Examination Results As Accountability İn Teacher Education) [Özel Sayı]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 404-420.

EKLER

EK 1. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Değerli sınıf öğretmenleri, bu anket sizlerin “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleğe Yönelik Görüşleri”nizi belirlemeye yönelik yapılan bilimsel bir araştırma için hazırlanmıştır. İçtenlikle cevap vereceğinizi umuyoruz. Verdiğiniz cevaplar çok değerli olup, bu araştırmada yardımcı olduğunuz için teşekkür ederiz.

Oğuz ALTAY

Yüksek Lisans Öğrencisi

- 1.Cinsiyetiniz: Kadın Erkek
- 2.Medeni durumuz: Evli Bekâr
- 3.Meslekteki kıdeminiz:
1-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 ve daha fazlası
- 4.Şu an çalıştığınız okulunuzdaki hizmet süreniz:
1-10 yıl 11 yıl ve üzeri
- 5.Okuttuğunuz sınıf düzeyi:
1.sınıf 2.sınıf 3.sınıf 4.sınıf
- 6.Aylık toplam gelir durumunuz:
1-5.000 TL 5.001 TL ve üstü

EK 2. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

BOYUTLAR	SIRA NO	TUTUM İFADELER					
			Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
DEĞER VERME	1	Benim için en ideal meslek öğretmenliktir.	1	2	3	4	5
	2	Bir ömür boyu öğretmenlik yaparım.	1	2	3	4	5
	3	Öğretmenlik benim için bir tutkudur.	1	2	3	4	5
	4	Öğretmenlik mesleğindeki tecrübem arttıkça bu mesleğe daha çok bağlanıyorum.	1	2	3	4	5
	5	Öğretmenlikten aldığım manevi doyumunu hiçbir şeye değişmem.	1	2	3	4	5
	6	Bu mesleği yapıyor olmaktan kimse beni alıkoymaz.	1	2	3	4	5
	7	Meslekten aldığım haz, bana mesleğimin zorluklarını unutturuyor.	1	2	3	4	5
	8	Yeni bir meslek seçmem istense yine öğretmenliği seçerdim.	1	2	3	4	5
	9	Çalıştıkça mesleğe olan bağlılığım artıyor.	1	2	3	4	5
	10	Çocuğumun bu mesleği yapmasını isterim.	1	2	3	4	5
	11	Mesleğim bana huzur veriyor.	1	2	3	4	5
	12	Öğretmen olmak beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5
MESLEKİ	13	Öğretmenlik insanı belli kalıplara sokan monoton bir meslektir.	1	2	3	4	5
	14	Meslekten bıktığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5
	15	Elimde imkân olsa bu mesleği yapmam.	1	2	3	4	5
	16	Öğretmenlik mesleği bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslektir.	1	2	3	4	5
	17	Sürekli bir sınıfta hapsolmek beni sinirlendiriyor.	1	2	3	4	5
	18	Sürekli öğrencilerle çalışmak bende stres yaratıyor.	1	2	3	4	5
İLGİSİZLİK	19	Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor.	1	2	3	4	5
	20	Öğretmenlik kişiliğime uymayan bir meslektir.	1	2	3	4	5
	21	Bunca meslek dururken öğretmenliği seçmek, çaresizlikten başka bir şey değildir.	1	2	3	4	5
	22	Öğretmenlik mesleğini sevmiyorum.	1	2	3	4	5
	23	Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanı duyacağımı zannetmiyorum.	1	2	3	4	5
	24	Çok zorda kaldığım için bu mesleği yapıyorum.	1	2	3	4	5
MESLE	25	Mesleğimi daha iyi yapmak için kendimi sürekli geliştiriyorum.	1	2	3	4	5
	26	Tecrübem arttıkça mesleğin ciddiyetini daha iyi anlıyorum.	1	2	3	4	5
	27	Öğretmenlik onurlu bir meslektir.	1	2	3	4	5
	28	Öğrencilerle iç içe olmak beni rahatlatıyor.	1	2	3	4	5

EK 3. TAM YAPILANDIRILMIŞ FORM

1. Size göre öğretmenlik mesleği nedir? Lütfen tanımlayınız.
2. Öğretmenin sahip olması gereken özellikler;
 - A-Öğretmenin sahip olması gereken mesleki nitelikler nelerdir?
 - B-Öğretmenin sahip olması gereken insani vasıflar nelerdir?
 - C- Öğretmenin sahip olması gereken temel beceriler (iletişim, sosyal katılım, eleştirel düşünce, yenilikçilik gibi) nelerdir?
 - D-Öğretmenin sahip olması gereken evrensel ve milli değerler nelerdir?
- 3- Öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinizi yazınız?
4. Öğretmenlik mesleğinden memnuniyet düzeyinizi (düşük, orta veya yüksek olarak) ve nedenini yazınız?
- 5- Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığı hakkında ne düşünüyorsunuz? Lütfen yazınız.
- 6-Türkiye'deki öğretmen eğitimini yeterli buluyor musunuz? Lütfen açıklayınız.

EK 4. ETİK KURULU KARARI



SOSYAL VE FEN BİLİMLERİ ARAŞTIRMALARI VE YAYIN ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Başvuru Sahibinin, Unvanı, Adı Soyadı	Oğuz Altay
Araştırmanın Türü	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans Tezi <input type="checkbox"/> Doktora Tezi <input type="checkbox"/> Araştırma Projesi <input type="checkbox"/> Diğer (TÜBİTAK)
Araştırmanın Başlığı:	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleğe İlişkin Görüşleri
Kararın Alındığı Toplantı Tarihi	23.10.2019
Toplantı / Karar Sayısı	33/02

SONUÇ

1.	<input checked="" type="checkbox"/>	Kabul
2.	<input type="checkbox"/>	Düzeltilme gereklidir.
3.	<input type="checkbox"/>	Ret Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Prof. Dr. Cemalettin İPEK
Başkan

Prof. Dr. Mustafa ONAL
Üye

Doç. Dr. Kubilay ÇOLLUKÇI
Üye

Doç. Dr. Hülya ÖZTÜRK
Üye

Doç. Dr. Mahmut ERBEY
Üye

Doç. Dr. Mustafa ERDEM
Üye

Doç. Dr. Menderes UNAL
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Selma BOYACI
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Selim BİÇEN
Üye

(Form No: ER-471; Revizyon Tarihi:; Revizyon No:.....)

EK.5 ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ

Ölçek izni Gelen Kutusu



OĞUZ ALTAY

Alıcı: nevrz44

3 Nis 2019 Çar 15:43



Sayın Hocam,

Kırşehir ANİ Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimi sürdürmekteyim. Sizin tarafınızdan geliştirilen "Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği" isimli ölçeğinizi "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleğe Yönelik Görüşleri" adlı tez çalışmamda kullanmak için izin istemekteyim. Ölçeğin son halini gönderirseniz sevinirim. Saygılar.

Oğuz ALTAY



Nevruz TAŞDEMİR

Alıcı: ben

4 Nis 2019 Per 23:39



Merhaba Hocam,

Geliştirdiğimiz tutum ölçeği ektedir. İyi çalışmalar.

Nevruz TAŞDEMİR

OĞUZ ALTAY

3 Nis 2019 Çar, 15:43 tarihinde şunu yazdı:

...



OĞUZ ALTAY

Alıcı: Nevruz

5 Nis 2019 Cum 08:47



Hocam, teşekkür ederim. İyi çalışmalar, saygılar.

Nevruz TAŞDEMİR

4 Nis 2019 Per, 23:39 tarihinde şunu yazdı:

EK 6. KIRŞEHİR İL MİLLİ EĞİTİM UYGULAMA İZİNİ



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-24512418-605.01-19875973
Konu : Oğuz ALTAY'ın
Araştırma izni

29/01/2021

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 25.12.2020 tarih ve 287860 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Oğuz ALTAY'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleğe İlişkin Görüşleri" konulu araştırmayı yapma isteği bildirilmektedir.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Oğuz ALTAY'ın; il genelindeki sınıf öğretmenlerine, Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih 1563890 sayılı (2020/2 nolu genelge) emirleri doğrultusunda, araştırmacının, yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte ilgili denetimi okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının sorumluluğunda, müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş anket uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şevket KARADENİZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Adnan KAYIK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : yenice mahallesi 182 sok. no:2 pk:40100 Merkez/KIRŞEHİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://www.turkiye.gov.tr/kaeu-ebys> adresinden 62865955-7768-4851 başlıklı belge ile erişebilirsiniz.

Telefon : 3862131003 Elektronik İmza Kamunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır. Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

E-Posta: kirschirmeb@meh.gov.tr

İnternet Adresi: kirschirmeb.gov.tr

Faks: 3862131003

Kep Adresi : meh@hs01.kep.tr

QR Kodu

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinde f65b-dfe7-30f4-a15e-6595 kodu ile teyit edilebilir.

EK 7. AKSARAY İL MİLLİ EĞİTİM UYGULAMA İZİNİ



T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-76490249-821.99-22533501
Konu : Veri Toplama ve Anket İzni

17/03/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 2020/2 nolu genelgesi.
b) Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 08/03/2021 tarihli ve E-67873788 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ile; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı/Sınıf Eğitimi Bilim Dalı 181151011 numaralı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Oğuz ALTAY, "**Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleğe İlişkin Görüşleri**" konulu yüksek lisans tez çalışması ile ilgili veri toplama ve anket çalışmasını İlimizde Müdürlüğümüze bağlı resmi okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine ekte gönderilen anket formunu uygulamak istemektedir.

Konu ile ilgili belgelerin ve anket sorularının incelenmesi neticesinde; Başvurunun Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu ilgi (a) da kayıtlı Genelgede belirtilen usul ve esaslara uygun olarak yapıldığı anlaşılmış olup;

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı/Sınıf Eğitimi Bilim Dalı 181151011 numaralı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Oğuz ALTAY, "**Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleğe İlişkin Görüşleri**" konulu yüksek lisans tez çalışması ile ilgili veri toplama ve anket çalışmasını İlimizde Müdürlüğümüze bağlı resmi okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde yapma isteği; çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı gözönünde bulundurularak; ilgi (a) Genelge esasları dahilinde; eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmamak, sorumluluk okul/kurum idarecilerinde olmak, çalışmalarda mühürlü ve imzalı materyalleri kullanmak, rapor sonuçlarını çalışmanın bitiminden sonra 30 gün içinde İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek ve uygulamanın 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde tamamlanması koşuluyla, Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Hacı Ömer KARTAL
İl Millî Eğitim Müdürü

EK : İlgi Yazı ve Ekleri

OLUR
17/03/2021

Yasin ARDIÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : İl Millî Eğitim Müdürlüğü Yeni Sanayi Mah. E-90 Bulv. No.47
Valilik Ek 3 Nolu Hizmet Binası
Telefon No : 0 (382) 213 68 40
E-Posta: arge68@meh.gov.tr
Kıp Adresi : meh@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ebys>
Bilgi için: Nurdan ANDAÇ
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: <http://aksaray.meh.gov.tr/> Faks:3822136814



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden e126-1628-3531-aae7-3fae kodu ile teyit edilebilir.

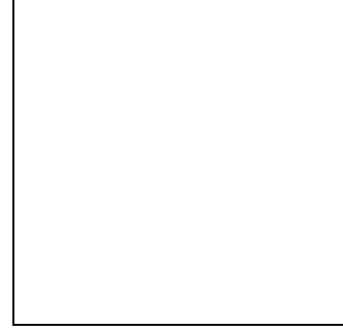
EK 8. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı: Oğuz ALTAY

Yabancı Dili : İngilizce

E-posta:



Eğitim Durumu

Lisans : Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Kırşehir AEÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı.

Mesleki Denevim

Hacı Ahmetli Tepeköy İlkokulu (Ağaçören/Aksaray) 2007—2010

Hüsrev İlkokulu (Ağaçören/Aksaray) 2010—2011

Camili İlkokulu (Ağaçören/Aksaray) 2011—2014

Hocabeyli İlkokulu (Ortaköy/Aksaray) 2014—2017

Kırşehir Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü 2017—2017

Kırşehir Sosyal Hizmet Merkezi 2017—2021

Kırşehir Engelsiz Yaşam Bakım Rehabilitasyon ve Aile Danışma Merkezi
2021- (Halen)

Yayımlar:

Dikmenli, Y. and Altay, O. (2020). Analysing Teachers' Views on the North Atlantic Treaty Organisation Books New Trends in Educational Sciences. Strategic Researches Academy (SRA). 1, 319-336.

Dikmenli, Y. ve Altay, O. (2021). Analysis of Teachers' Viewstowards European Union. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 7(1), 87-97.