



T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM İNANÇLARI İLE MESLEK
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Rıdvan ÖNDEN
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Dr. Öğretim Üyesi Rafet AYDIN

Burdur, 2019

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

**ÖĞRETMENLERİN EĞTİM İNANÇLARI İLE MESLEK
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Rıdvan ÖNDEN
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Dr. Öğretim Üyesi Rafet AYDIN

Burdur, 2019



**MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 08/08/2019 tarih ve 299/5 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 28/08/2019 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Rıdvan ÖNDEN'in "Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Meslek Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE : Dr. Öğretim Üyesi Rafet AYDIN
(Tez Danışmanı)

ÜYE : Dr. Öğretim Üyesi Ümit POLAT

ÜYE : Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[] Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[] Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Rıdvan ÖNDEN

Tarih

İmza

Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle Meslek Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

(Yüksek Lisans Tezi)

Rıdvan ÖNDEN

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki algılarını belirlemek ve elde edilen veriler arasında cinsiyet, yaş, görev yeri, vb. değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını ortaya koymaktır. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitim inançları ile meslek algıları arasındaki ilişki de incelenmektedir. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Burdur ili ve ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma için gerekli örnekleme belirlemek amacıyla tabakalı örnekleme modeli kullanılmıştır. Örnekleme seçimi sonucunda 345'i kadın 312'si erkek olmak üzere 657 öğretmen araştırmada yer almıştır. Araştırmanın Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirilmesi araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Araştırmanın verileri Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen "Eğitim İnançları Ölçeği", TED (2014) araştırmacıları tarafından oluşturulan "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizi bilgisayar programı ile yapılmıştır. Verilerin analizi için frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, normallik testi, Mann Whitney-U, Kruskal-Wallis and Sperman testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en çok varoluşçuluk, an az ise esasicilik eğitim inancını benimsediği görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim inançları arasında ise cinsiyete, yaşa ve kıdem yılına göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Diğer değişkenler arasında ise anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Öğretmenleri mesleki algılarında ise, bireysel anlamda kendilerine ve yapmış oldukları mesleğe karşı görüşleri olumlu düzeydedir. Ancak toplumsal anlamda ise öğretmenlik mesleğinin hak ettiği değeri görmediğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin mesleki algılarında kıdem yılı, çalışılan kurum türü ve branş değişkenlerine göre yapılan analizlerde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Diğer değişkenler arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim inançları ve meslek algılarının özellikle yaş ve kıdem yılına göre anlamlı farklılık göstermesinin nedenleri üzerine daha detaylı bir araştırma yapılabileceği belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim İnancı, Mesleki Algı, Öğretmenlik Mesleği

Sayfa Adedi: 114

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN

**The Investigation of the Relationship between Teachers' Educational Beliefs and
Perceptions of Profession
(Master Thesis)**

Rıdvan ÖNDEN

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the teachers' educational beliefs and professional perceptions and to determine whether there is a statistically significant difference between the data obtained according to variables such as gender, age, and place of duty, etc. In addition, the relationship between teachers' educational beliefs and their perceptions of profession is also examined. The population of the study consists of teachers working in Burdur province and districts in 2018-2019 academic year. Stratified sampling model was used to determine the sample required for the research. As a result of sampling selection, 657 teachers, 345 of whom were female and 312 were male, took part in the study. The fact that the research was conducted with teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education reveals the importance of the research. The data of the study were collected by means of "Educational Beliefs Scale" developed by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk (2011), "Perception Scale for Teaching Profession" created by researchers from TED (2014) and "Personal Information Form" developed by the researcher. Data were analyzed with computer program. Frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, normality test, Mann Whitney-U test, Kruskal-Wallis and Spearman tests were used for data analysis. According to the results of the research, it is seen that teachers mostly adopt existentialism and at least the essentialism education belief. Significant differences were found between teachers' educational beliefs according to gender, age and years of seniority. There was no significant difference among other variables. Teachers' professional perceptions, on the other hand, have a positive attitude towards themselves and their profession. However, in the social sense, they think that the teaching profession does not see the value it deserves. Significant differences were found in the analyzes made according to seniority year, type of institution and branch variables. There was no significant difference between the other variables. When the results obtained from the study were examined, it was stated that a more detailed research could be done on the reasons of teachers' beliefs about education and their perceptions of profession according to age and seniority years especially.

Key Words: Educational Belief, Professional Perception, Teaching Profession

Page Number : 114

Supervisor : Dr.Rafet AYDIN

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince bana her zaman destek olan, hiçbir zaman yardımını esirgemeyen, bilgi ve deneyiminden her daim fayda gördüğüm değerli hocam Dr. Öğretim Üyesi Rafet Aydın'a; yine yüksek lisans sürecinde tecrübesi ile bana katkıda bulunan sayın hocam Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Kılınç'a; akademik hayata adım atmam konusunda beni her zaman teşvik eden, çalışmalarımı yapabilmem için bana her konuda yardımcı olan ve desteğini daima yanımda hissettiğim sevgili eşim Havva ÖNDEN'e ve varlığı ve neşesi ile hayatımıza renk katan biricik oğlum Mustafa Eren ÖNDEN'e; hayatımda geldiğim noktada büyük pay sahibi olan ve maddi manevi her zaman arkamda olan değerli aileme; araştırma sürecine katkıda bulunan bütün meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
ÖZ	ii
ABSTRACT	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	vii
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.2.1. Alt Problemler.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Sınırlılıklar	7
BÖLÜM II.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Kuramsal Çerçeve	9
2.1.1. Öğretmenlik Mesleği ve Önemi	9
2.1.2 Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Nitelikler.....	12
2.1.3. Eğitime Yön Veren Felsefi Akımlar	18
2.1.3.1. İdealizm.....	18
2.1.3.2. Realizm	19
2.1.3.3. Pragmatizm	19
2.1.3.4. Varoluşçuluk	20
2.1.4 Eğitim Felsefeleri	21
2.1.4.1. Daimicilik (Perennialism).....	21
2.1.4.2. Esasicilik (Essentialism)	22

2.1.4.3. İlerlemecilik (Progressivism)	23
2.1.4.4. Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism)	24
2.1.5. Algı Kavramı ve Mesleki Algı.....	26
2.2. İlgili Araştırmalar.....	28
2.2.1. Öğretmenlerin Eğitim İnançlarına İlişkin Çalışmalar	28
2.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Algılarına İlişkin Çalışmalar.....	32
BÖLÜM III	34
YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırmanın Modeli	35
3.2. Evren ve Örneklem	35
3.3. Veri Toplama Araçları	37
3.4. Verilerin Analizi.....	39
BÖLÜM IV	40
BULGULAR VE YORUM.....	40
4.1. Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile İlgili Bulgular.....	40
4.2. Öğretmenlerin Mesleki Algıları ile İlgili Bulgular	59
4.3. Öğretmenlerin Mesleki Algıları ile Eğitim İnançları Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular	88
BÖLÜM V	91
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	91
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	91
5.2. Öneriler	94
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	94
5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	94
KAYNAKLAR	96
EKLER.....	103
EK-1	104
EK-2.....	105
EK-3	106

EK-4	107
EK-5	108
EK-6	109
EK-7	110
EK-8	112
ÖZGEÇMİŞ	113



KISALTMALAR

- AYK** : Atatürk Kùltür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu
- EARGED** : Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
- EBS** : Eğitim-Bir-Sen
- EI** : Education International (Eğitim Enternasyonalı)
- EİÖ** : Eğitim İnançları Ölçeği
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- ÖMYAÖ** : Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı Ölçeği
- TDK** : Türk Dil Kurumu
- TED** : Türk Eğitim Derneği
- UNDP** : United Nations Development Programme (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı)
- UNESCO** : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kùltür Teşkilatı)
- UNICEF** : United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Yardım Fonu)

TABLolar DİZİNİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	16
Tablo 2 Daimicilik Eğitim Felsefesi	22
Tablo 3 Esasicilik Eğitim Felsefesi.....	23
Tablo 4 İlerlemecilik Eğitim Felsefesi	24
Tablo 5 Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesi.....	25
Tablo 6 Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı.....	36
Tablo 7 Öğretmenlerin Eğitim İnançları Ölçeğinde Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtların Dağılımı	40
Tablo 8 Öğretmenlerin Eğitim İnançları	43
Tablo 9 Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Eğitim İnançları	43
Tablo 10 Öğretmenlerin Eğitim İnançları Verilerinin Normallik Testi Sonuçları	44
Tablo 11 Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	44
Tablo 12 Öğretmenlerin Yaşa Göre Eğitim İnançları	45
Tablo 13 Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	45
Tablo 14 Öğretmenlerin Kıdem Yılına Göre Eğitim İnançları	46
Tablo 15 Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının Kıdem Yılına Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları.....	47
Tablo 16 Öğretmenlerin Görev Yerine Göre Eğitim İnançları	47
Tablo 17 Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının Görev Yerine Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları.....	48
Tablo 18 Öğretmenlerin Çalıştıkları Kuruma Göre Eğitim İnançları	48

Tablo 19	Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının Kuruma Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	49
Tablo 20	Öğretmenlerin Branşa Göre Eğitim İnançları.....	50
Tablo 21	Öğretmenlerin Branşlarına Göre Eğitim İnançları Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	51
Tablo 22	Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülte Türüne Göre Eğitim İnançları	52
Tablo 23	Öğretmenlerin Fakülte Türüne Göre Eğitim İnançları Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	53
Tablo 24	Öğretmenlerin Anne-Baba Eğitim Durumuna Göre Eğitim İnançları	54
Tablo 25	Öğretmenlerin Anne Eğitim Durumuna Göre Eğitim İnançları Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	55
Tablo 26	Öğretmenlerin Baba Eğitim Durumuna Göre Eğitim İnançları Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	55
Tablo 27	Öğretmenlerin Anne-Baba Mesleğine Göre Eğitim İnançları	56
Tablo 28	Öğretmenlerin Anne Mesleğine Göre Eğitim İnançları Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	57
Tablo 29	Öğretmenlerin Baba Mesleğine Göre Eğitim İnançları Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	57
Tablo 30	Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeğinde Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtların Dağılımı	58
Tablo 31	Öğretmenlerin Bireysel Değer Algıları.....	61
Tablo 32	Öğretmenlerin Toplumsal Değer Algıları	62
Tablo 33	Öğretmenlerin Olumsuz Meslek İmajı Algıları	63
Tablo 34	Öğretmenlerin Üretkenliğin Sınırlılığı Algıları	64
Tablo 35	Öğretmenlerin Mesleki Algı Verilerinin Normallik Testi Sonuçları	65

Tablo 36	Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	66
Tablo 37	Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	68
Tablo 38	Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Kıdem Yılına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	70
Tablo 39	Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Görev Yerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	72
Tablo 40	Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Kurum Türüne Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	74
Tablo 41	Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Branşa Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	77
Tablo 42	Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	79
Tablo 43	Öğretmenlerin Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	81
Tablo 43	Öğretmenlerin Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	83
Tablo 45	Öğretmenlerin Anne Mesleğine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	85
Tablo 46	Öğretmenlerin Baba Mesleğine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	87
Tablo 47	Eğitim İnançları ve Mesleki Algı Korelasyon Analizi Sonuçları	89

ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Şekiller</u>		<u>Sayfa</u>
Şekil 1	Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Cinsiyete Göre Ortalama Puanları	65
Şekil 2	Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Yaşa Göre Ortalama Puanları	67
Şekil 3	Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Kıdem Yılına Göre Ortalama Puanları	69
Şekil 4	Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Görev Yerine Göre Ortalama Puanları	71
Şekil 5	Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Kurum Türüne Göre Ortalama Puanları	73
Şekil 6	Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Branşa Göre Ortalama Puanları	75
Şekil 7	Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Ortalama Puanları.....	78
Şekil 8	Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Anne Eğitim Durumuna Göre Ortalama Puanları	81
Şekil 9	Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Baba Eğitim Durumuna Göre Ortalama Puanları	82
Şekil 10	Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Anne Mesleğine Göre Ortalama Puanları	84
Şekil 11	Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Baba Mesleğine Göre Ortalama Puanları	86

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya temel teşkil eden problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler ile araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sistemi yapısı itibariyle içerisinde öğrenci, idareci, destek hizmetleri, sosyal çevre ve fiziki yapı gibi birçok farklı unsuru barındırmaktadır. Bu unsurlar arasında şüphesiz en önemlisi, eğitim sisteminin uygulayıcısı olan öğretmenlerdir (Şişman, 2003).

Kavcar'a (1980) göre; ekmeğini el emeği ve eşyaya biçim vermekle kazanan işçilerde nitelik (kalifiyelik, vasıf) arandığı bir dünyada, insana biçim vermekle yükümlü öğretmenlerde niteliğe sırt çevrilemez. Bu söylemden nitelikli bir nesil yetiştirebilmenin de nitelikli öğretmenlerle sağlanabileceği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla eğitimin ve öğretmenin niteliği birbiri ile doğrudan ilgilidir. Bu bağlamda öğretmenlerin çağın gerekleri doğrultusunda kendilerini yetiştirmelerinin, ülkede uygulanan eğitim sistemine olumlu yönde katkı sağlaması öngörülmektedir.

Eğitim sisteminde yer alan tüm bileşenlerin, öğrencilerin daha yaratıcı ve verimli olması için niteliklerinin artırılması gerekir. Bu sebepten ötürü daha nitelikli öğretmene, günün değişen koşullarına uygun modern öğretim programlarına, daha uygun fiziksel ortamlara, daha nitelikli yönetime ve daha istekli öğrencilere ihtiyaç duyulmaktadır (Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2009).

Öğretmenlik her zaman, önemli bir meslek olarak görülmüştür. Mesleğin öneminden dolayı; öğretmenlere her zaman önemli görev ve sorumluluklar yüklenmiştir. Öğretmenlerden bu zor görev ve sorumlulukları en iyi şekilde yerine getirmeleri beklenmiş ve de beklenmektedir (Aydın, 2009). Öğretmenlik mesleğinin ehemmiyeti

ülkenin geleceğine yön veren nesillere sunduğu eğitimden kaynaklanmaktadır. Bu noktada eğitimin ne olduğu üzerinde durmak gerekmektedir.

Eğitim, her bireyin ailesi ve sosyal çevresi ile birlikte almaya başladığı, sonrasında ise planlı ve programlı bir şekilde okullarda örgün olarak edindiği ve yaşamı boyunca devam eden bir süreç olduğu söylenebilir. Eğitim kavramı birçok araştırmaya konu olmuş ve araştırmacılar tarafından farklı tanımlamalar yapılmıştır.

Tyler (1950) eğitimi, bireyin oluşturduğu davranış örüntülerini değiştirme süreci olarak tanımamaktadır. Eğitim aslında bireyin kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak davranışlarında istedik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 2016). Özçelik (1981) , Ertürk'ün tanımından yola çıkarak, kişinin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla istedik yönde ve bir dereceye kadar kalıcı değişmeler meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır (akt. Sönmez, 2014). Yıldırım'a (1983) göre ise eğitim; insan davranışlarında bilgi, beceri, anlayış, ilgi, tavır, karakter gibi önemli sayılan kişilik nitelikleri yönünden belli değişmeler sağlamak amacıyla yürütülen düzenli bir etkileşimdir. Akyüz (2013) ise eğitimi; kişinin zihnî, bedenî, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümü olarak ifade etmiştir. Aydın'a (2009) göre ise eğitim denilince daha çok kastedilen planlı, programlı ve amaçlı eğitimdir.

Bu tanımlamalardan yola çıkarak, eğitim ile ilgili önemli noktalardan birisi de bireyde yaşanan davranış değişikliklerinin kalıcı olması durumudur. Ancak tam anlamıyla bu şekilde bir eğitimin gerçekleştiği öngörülmektedir. Bu noktada Albert Einstein'ın: *“Eğitim, insanın okulda öğrendiği her şeyi unuttuğunda arta kalan şeydir”* sözü de bu durumu destekler niteliktedir. Eğitimde söz edilen davranış değişikliğinde kalıcılığın sağlanabilmesi için de verilen eğitimin belli bir temele dayanması, başka bir deyişle gerçekleştirilen eğitim sürecinin de bir felsefesi olması gerekmektedir. Bu noktada felsefe kavramının da ele alınması gereği ortaya çıkmaktadır.

Felsefe (philosophy) kavramı, Yunanca iki ayrı sözcüğün birleşiminden oluşmuştur. “Philla”; sevgi, seven, “sophia”; bilgi, bilgelik, hikmet anlamına gelmektedir. Felsefe ile ilgili Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde ise: *“(1) varlığın ve bilginin bilimsel olarak araştırılması , (2) bir bilimin veya bilgi alanının temelini oluşturan ilkeler*

bütünü, (3) bir filozofun, bir felsefe okulunun, bir çağın öğretisi, (4) dünya görüşü ve (5) bir konuda soyut düşünüş” olmak üzere beş farklı tanımın yer aldığı görülmektedir (TDK, 2018). Bu tanımlamalara bakıldığında felsefenin aslında çok boyutlu ve derin bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Çüçen’e (2001) göre ise felsefe için özetle “gerçeği ve doğruluğu araştırma ve bilme etkinliğidir” denilebilir (akt. Doğanay ve Sarı, 2003). Felsefeyi “insan, evren ve değerleri anlamak amacıyla sürdürülen en geniş bir araştırma, birleştirici ve bütünleştirici bir açıklama gayreti” şeklinde tanımlamak da mümkündür (Köşüş, 2018).

Felsefeye dair bu tanımların yanı sıra tarih boyunca çeşitli filozoflar tarafından da felsefe farklı şekillerde yorumlanmıştır. Bazı filozoflar felsefeyi şu şekilde ifade etmektedir:

- ❖ Platon (M.Ö. 427 - M.Ö. 347): “Doğruya varmak, var olanı bilmek için düşüncenin yöntemli bir çalışmasıdır.”
- ❖ Aristoteles (M.Ö. 384 - M.Ö. 327): “Var olanın ilk ilkelerinin ve temellerinin araştırılmasıdır.”
- ❖ Farabi (872 - 950): “Var olmaları bakımından varlıkların bilinmesidir.”
- ❖ İbn-i Sina (980 – 1037): “Bir insanın nesnelere hakikatlerini kavrayabileceği kadar kavramasıdır.”
- ❖ Immanuel Kant (1724 – 1804): “Felsefe kendisini akla dayanan nedenlerle meşru kılmak veya haklı çıkarmak iddiasında bir zihinsel etkinlik biçimidir” (Köşüş, 2018).

Burada yer alan filozofların felsefeye dair çıkarımlarına bakıldığında insanoğlunun içerisinde var olanı bilme ve araştırma isteğinin felsefe ile birlikte açığa çıktığı görülmektedir. Yine bunlara göre, felsefenin aslında insanın doğasında var olan, özünde merak olan, gerçeği ve doğruyu bulabilme çabası olarak nitelendirilebileceği söylenebilir. Bununla birlikte edinilen bilgiyi içselleştirmenin ve yaşama adapte etmenin bireyin faydasına olacağı şeklinde yorumlanabilir. Bununla ilgili olarak günlük hayatta da yaşam felsefesi diye bir kavram yer almaktadır. Aslında bunu eğitimle bağdaştırmak da mümkündür. Çünkü eğitim sürecinde de önemli noktalardan birisi öğrencide merak uyandırmak, onları güdülemek ve programda yer alan kazanımı özümsemesini sağlamak gereklidir. Diğer bir ifade ile bireyin edindiği bilgileri gerçek

hayatında etkin bir şekilde kullanması yönünde bir çalışma gerçekleştirilmesi önemlidir.

Felsefi konular eğitim alanında ve toplum üzerinde her zaman kendisini hissettirmiş ve etkisini göstermiştir. Çağdaş toplumlar ve okullar ise daha hızlı bir değişim göstermektedirler. William Van Til (1965) ise topluma yön verdiğini düşündüğü felsefe ile ilgili şu benzetmeyi yapmıştır: “Felsefenin olmayışı, eğersiz atın üzerine binerek, çılgın bir şekilde oradan oraya gitmeye benzer” (akt. Demirel, 2015).

Felsefenin bir boyutu olan eğitim felsefesi, eğitimin bir ideoloji ya da öğreti aktarmaktan bağımsız olup olmadığı, eğitimde bir öğretmene gerek duyulup duyulmadığı, eğitimde temel amacın bilgi aktarmak mı yoksa bilgilenme yeteneği kazandırmak mı olduğu, eğitimin olguları mı konu alması gerektiği gibi benzeri soruları yanıtlamaya çalışan felsefe dalıdır (Cevizci, 2005). Felsefe ve eğitim birbirilerini karşılıklı olarak etkilemektedir. Felsefe eğitimin açık ve kesin ifadelerine, eğitim de felsefenin rehberliğine ihtiyaç duymaktadır (Patel, 1958, akt. Doğanay ve Sarı, 2003). Eğitim felsefesi, eğitime yön veren, amaçları şekillendiren ve eğitim uygulamalarına yol gösteren bir disiplin, sistemli fikir ve kavramlar bütünüdür. Felsefeden yoksun bir eğitim sistemi pusulasız gemi gibi, gideceği yönü belirleyemeyecektir. Böyle bir sistemde yetişen bireylerin de küresel dünya koşullarıyla baş etmesi imkân dışı görünmektedir (Aydın, Gilik ve Güleç, 2012).

Öğretmenlerin belli bir eğitim felsefesine yatkın olmaları bir anlamda eğitimin nasıl algıladıkları ile ilgilidir. Bu bağlamda algı kavramının ne olduğuna değinmek gerekmektedir.

Algı, bireyin dış ortamdan gelen uyarıcıları algılayarak bunları sınıflandırması ve değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Samovar & Porter, 1991; akt. Tutar, 2008). Dökmen'e (2012) göre, duyu organlarına ulaşan uyarıcıların bir anlam ifade edebilmesi için bir algılama süzgecinden geçmelidir. Aynı şekilde bu uyarılara nasıl tepki verdiğimizizi anlayabilmenin yolu da onu nasıl algıladığımızı bilmemiz ile ilgilidir.

Bunlarla birlikte, meslek mensuplarının kendi meslekleriyle ilgili düşünceleri; mesleki davranışlarını, mesleğe yönelik bağlılıklarını ve mesleki başarılarını yakından ilgilendirmektedir. Bu sebeple öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından nasıl

algılandığı kadar, öğretmenlerin kendilerini, mesleklerini, mesleklerine yönelik toplumsal algıyı nasıl değerlendirdikleri oldukça önem taşımaktadır (Türk Eğitim Derneği [TED], 2014).

Öğretmenlerin meslek algısı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu kavram meslek algısı, mesleki algı, mesleki benlik saygısı ve öz yeterlik inancı olarak da ortaya çıkmaktadır. Konu ile ilgili çalışmalarda bu kavram farklı şekillerde ifade edilse de; özüne bakıldığında, temel olarak öğretmenlerin yapmış oldukları meslekte tatmin olup olmadıkları, öğretmenlik mesleğinin kendileri ve toplum tarafından nasıl algılandığı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin beceriler konusunda yeterli olup olmadıkları gibi değişkenler açısından değerlendirme yapıldığını söylemek mümkündür.

Yukarıda belirtilen açıklamalardan anlaşılacağı üzere, eğitim öğretim faaliyetinde yer alan öğretmenler, bilinçli veya bilinçsiz olarak belli bir eğitim felsefesi doğrultusunda mesleklerini icra etmektedirler. Bununla birlikte, öğretmenlerin görüşlerini desteklediği eğitim felsefesi ile sınıf içerisinde yaptığı uygulamalar birbirileri ile örtüşmeyebilmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançlarının, eğitimde yaşanan gelişmeler ve gelişen teknoloji ile birlikte değişen eğitim anlayışı ile aynı doğrultuda olup olmadığını ortaya koymak gerekmektedir. Bununla birlikte, toplum tarafından büyük beklenti içinde olunan öğretmenlerin de mesleklerini nasıl algıladıklarını belirlemek, onların mesleki tatminleri ve performansları hakkında bilgi verecektir. Bu durumlar göz önüne alınarak bu çalışma ile öğretmenlerin eğitim inançları ve mesleki algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemini “Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki algı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2.1. Alt problemler. Bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin eğitim inançları; yaş, cinsiyet, kıdem yılı, görev yeri, kurum türü, branş, mezun olunan fakülte, anne-baba eğitim durumu ve anne-baba mesleği değişkenlerine göre farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları nasıldır?
4. Öğretmenlerin mesleki algıları; yaş, cinsiyet, kıdem yılı, görev yeri, kurum türü, branş, mezun olunan fakülte, anne-baba eğitim durumu ve anne-baba mesleği değişkenlerine göre farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Burdur ili, ilçeleri ve köylerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki algıları arasındaki ilişki durumunu belirlemektir. Ayrıca yine bu değişkenler açısından eğitim inançları ile mesleki algı düzeylerinin yaş, cinsiyet, kıdem yılı, görev yeri, kurum türü, branş, mezun olunan fakülte, anne-baba eğitim durumu ve anne-baba mesleği değişkenleri arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya konulmasıdır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Her öğretmen, zamanında birer öğrenci olarak öğrenim hayatı sırasında farkında olsun veya olmasın belirli bir eğitim felsefesi doğrultusunda yetiştirilmiştir. Dolayısıyla benimsemiş olduğu bu felsefe onun öğretmenlik mesleğinde de izler bırakmaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançlarının çağın gelişen ve değişen eğitim anlayışı ile aynı doğrultuda olup olmadığını belirlemek önem taşımaktadır. Bu yönüyle çalışmanın, eğitimin birer parçası olan öğrenci ve öğretmen öğelerini doğrudan ilgilendirdiği düşünülmektedir. Dolayısıyla eğitim programları ile öğretmen yetiştirme stratejilerine de bir ışık tutacağı öngörülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde eğitim inançları ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunlukla öğretmen adayları üzerine olduğu görölmektedir. Bu çalışmada ise öğretmenlik mesleğini fiilen icra eden öğretmenlerin katılmış olması, bu araştırmayı birçok araştırmadan daha önemli kılmaktadır. Eğitimde bir deneyime sahip olan öğretmenlerin eğitim inançlarını belirlemek, uygulanan eğitim sisteminin etkililiği konusunda da daha net fikir vermesi bakımından önemlidir.

Öğretmenlerin eğitim inançlarının ne olduğu kadar, öğretmenlik meslek algılarının ne durumda olduğunu ortaya koymak da kayda değer bir durumdur. Son yıllarda toplumdaki saygınlığı ve statüsü tartışılır hale gelen öğretmenlik mesleği hakkında, öğretmenlerin kendi mesleklerini, gerek bireysel anlamda gerekse toplum nazarında nasıl algıladıklarını belirlemek de gerekmektedir. Alanyazında öğretmenlerin genellikle mesleki yeterlik, öz yeterlik inancı, mesleki tutum ve iş doyumuna ilişkin çalışmaların çoğunlukta olduğu görölmektedir. Bu çalışmanın, öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra kendi mesleklerini nasıl algıladıklarını ortaya koymasından değerli olacağı düşünülmektedir.

Araştırmayı önemi kılan diğer bir nokta ise araştırmada kullanılan mesleki algı ölçeğinin kendi içerisinde farklı boyutlara ilişkin soruları barındırmasıdır. Araştırma için kullanılan ölçekte mesleki algının dışında, bireysel değer algısı, toplumsal değer algısı, olumsuz meslek imajı ve üretkenliğin sınırlılığı gibi alt boyutlara dair sorular yer almaktadır. Bu da çalışmada kullanılan ölçeğin çok yönlü olduğunu göstermekte ve öğretmenlerin algılarının farklı noktalardan incelenebilmesine imkân sağlamaktadır.

Alanyazında eğitim inançları ve meslek algıları ilgili birçok çalışma yer almaktadır, ancak bu çalışmada eğitim inançları ile birlikte mesleki algının incelenmesi araştırmayı diğerlerinden farklı kılmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inancı ile mesleki algıları arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi de çalışmanın farklı yönlerinden birisi olarak ortaya çıkmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2018-2019 eğitim öğretim yılı,
2. Burdur ili, ilçeleri ve köylerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapan okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim öğretmenleri ve
3. Eğitim İnançları Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı Ölçeği'nde yer alan maddeler ile sınırlandırılmıştır.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili alanyazın taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Öğretmenlik mesleği ve önemi. Mustafa Kemal Atatürk, 19 Ekim 1925 tarihinde İzmir İlk Öğretmen Okulun ziyaretinde kendisi için verilen çay ziyafeti esnasında öğretmen Kemal Emin ile söyleşisinde: *“Öğretmenliğin önemi hakkında fazla söz söylemeye hiç gerek görmem. Çünkü siz onu benden daha iyi bilirsiniz. Yalnız bir hususu hep beraber tekrar edelim: Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir. Öğretmeden, eğiticiden mahrum bir millet henüz millet adını almak yeteneğini kazanamamıştır. Ona gelişigüzel bir kütle denir, millet denemez. Bir kütle millet olabilmesi için mutlaka eğitimcileri, öğretmenleri, olmalıdır.”* diyerek öğretmenlik mesleğinin önemini vurgulamıştır (Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu [AYK], 2019, Mayıs 21). Elbette Atatürk’ün öğretmenlik mesleğine dair birçok sözü bulunmaktadır, ancak İzmir İlk Öğretmen Okulu ziyaretinde söylemiş olduğu bu sözleri adeta tüm sözlerinin özeti niteliğindedir. Öğretmeni nihayetinde bir milletin kurtarıcısı olarak görmesi bu mesleğe verdiği değerin en önemli göstergesidir denilebilir. Benzer şekilde Hz. Ali’nin: “Bana bir harf öğretenin kırk yıl kölesi olurum” sözü, öğretmenlik mesleğinin sadece bugün değil insanlık tarihi boyunca ne denli önemli bir meslek olduğunu ortaya koymaktadır.

Alanyazında öğretmen ve öğretmenlik mesleği üzerine birçok araştırma yer almaktadır. Bu çalışmalarda öğretmenlik mesleğine yönelik farklı tanımlamalara rastlamak mümkündür. Bunlardan bazıları şu şekilde özetlenebilir:

- Duman’a (1991) göre öğretmen, resmi ve özel bir öğretim kurumunda çocukların ya da gençlerin öğrenme yaşantılarına rehberlik etmek yahut bu amaç doğrultusunda yetiştirilmiş ve yön vermekle görevli kişidir.

- Erden'e (1995) göre öğretmen, planlı ve programlı çalışmalar ile öğrencilerde istenilen kalıcı davranış değişikliğini oluşturan kişidir. Temelinde öğrencilere öğretme faaliyeti olan öğretmenlik, bunu meslek haline getiren kişiler tarafından yapılmaktadır.
- Öğretmen aynı zamanda insan mimarı ve insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkâr olarak ifade edilebilir (Şişman, 2003).
- Eğitim yerinde öğrencilerle beraber eğitsel üretim yapan öğretmen; etkili öğrenme ortamı oluşturan, öğrenciler ve velilerine rehberlik eden, genel kültür sahibi ve alanında uzman kişidir (Bek, 2007).
- Öğretmen, öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak, öğrenmelerine yardımcı olmak için uygun fiziksel ortam sağlayan, eğitim ve öğretimde herhangi bir aksaklık olması durumunda bu durumu ortadan kaldırmak için çaba sarf eden kişi olarak tanımlanabilir (Taşgın, 2010).

Aydın'a göre (2007), Türkiye'nin çağdaş toplum olma yönündeki çabalarının temelinde öğretmenlerin bulunduğu ve öğretmenlerin toplum yapısını istenilen yönde değiştirip, geliştirecek en önemli güç olduğu kabul edilmektedir. Toplumda sosyal, kültürel, ekonomik gelişmelerin sağlanması, çeşitli mesleklere nitelikli elemanların yetiştirilmesine bağlıdır. Kalkınmak için nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, maddi ve manevi ideallerin tüm topluma yayılması ve benimsetilmesi öğretmenlere yani onların gerçekleştireceği eğitime bağlıdır.

Bu tanımlamalar ve değerlendirmeler irdelendiğinde, öğretmenlik mesleği üzerine yapılmış birçok araştırma ve doğal olarak da öğretmen kavramı için yapılmış birçok tanım yer almaktadır. Bu durum, araştırmacının öğretmen kavramına ve öğretmenlik mesleğine ilişkin bakış açısından kaynaklanmaktadır. Bu da öğretmenlik mesleğinin ne kadar çok boyutlu ve önemli bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır.

Ülke kalkınmasında önemli bir yere sahip olduğu görülen öğretmenlerin temel görevi, her bireyin gereksinimlerini dikkate alarak; ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, programlarda belirlenen amaçları davranışlarında sergileyen, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmektir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005, akt. Karacaoğlu, 2008).

Öğretmenlik mesleğinin ülke açısından önemini de üzerine çıkarılmış olan kanunlardan anlamak mümkündür. Türkiye Cumhuriyeti anayasasında, 1961 yılında yürürlüğe konulan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda öğretmenlik mesleği için: “Öğretmenler kanunlarla kendilerine verilen işlerden başka, meslek dışı her hangi bir görevle yükümlü tutulamazlar” denilerek öğretmenlik mesleğinin önemine vurgu yapılmaktadır. Buna göre, öğretmenin o kadar değerli bir uğraşı vardır ki bunun dışında hiçbir iş için sorumlu tutulmaması gerektiği ifade edilmektedir. 1973'te çıkarılan ve halen yürürlükte olan 1739 sayılı Mili Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesinde ise: “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkân verecek biçimde düzenlenir” denilmektedir. Kanunlar incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinin özel bir eğitim gerektiren, gelecek nesillere şekil verecek olan çok önemli bir his mesleği olduğu anlaşılmaktadır.

2014 yılı Dünya Öğretmenler Günü dolayısıyla UNESCO Genel Direktörü Irina Bokova, ILO Genel Direktörü Guy Ryder, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) Yönetici Direktörü Anthony Lake, Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) Yöneticisi Helen Clark ve Eğitim Enternasyonal (EI) Genel Sekreteri Fred van Leeuwen yayınladıkları ortak mesajlarında şöyle demişlerdir: “*Bir eğitim sistemi ancak öğretmenleri kadar iyidir. Öğretmenler, evrensel ve herkes için kaliteli eğitim açısından vazgeçilmezdir: Öğretmenler, yeni küresel zorlukları ve fırsatları idare edebilmek için yeni nesillerin zihinlerini ve tutumlarını şekillendirmede merkezi bir konumdadırlar*” (UNESCO, 2015). Buradaki söylemden hareketle, öğretmenlerin eğitim sisteminin en kilit unsuru olduğu açıkça anlaşılmaktadır. Eğitim sistemi teoride ne kadar iyi veya kötü olursa olsun, eğitim niteliğini yükseltecek veya düşürecek olan bu teorinin uygulayıcıları olan öğretmenlerdir.

Bütün bunlardan anlaşılacağı üzere öğretmen, sadece bireyler için değil, ülke ve toplum için de çok önemli bir yere sahiptir. Bireylere gerekli bilgi ve becerileri kazandırmanın yanında, onları toplum için faydalı birer vatandaş olarak hazırlamak da öğretmen için önemli bir amaçtır.

Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlerin, toplumların yapısının oluşturulması, kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarılması ve çağdaş bir medeniyet olabilmenin temellerinin atılması noktasında ne denli bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bir ülkenin eğitim sisteminin uygulayıcısı olarak sistemin en değerli parçası olan öğretmenler, yapacakları hizmet doğrultusunda o ülkenin eğitim sisteminin verimliliği ve niteliğinin belirleyicisi durumundadırlar. Bu noktada öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerden bahsetmek gerekmektedir.

2.1.2. Öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler. Öğretmenlik mesleği, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda bir uzmanlık mesleği olarak tanımlanmış olup, öğretmen adaylarında üç alanda yer alan niteliklerin aranacağı belirtilmiştir. Bu yeterlik alanları kanunda; genel alan yeterlikleri, özel alan yeterlikleri ve pedagojik formasyon olarak adlandırılmıştır. Bunlardan genel yeterlikler 6 ana yeterlik ve 31 alt yeterlik ile şekillendirilirken, özel yeterlik alanları ise ilköğretim kademesindeki 16 ve ortaöğretim kademesindeki 9 alana yönelik olarak hazırlanmıştır (MEB, 2017). Bunlar;

1) Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim: Öğretmen öğrencilerin her birini birey olarak görür ve onlara değer verir. Bireysel farklılıklarını göz önüne alarak çalışmalarını sürdürür. Öğrencisinde görmek istediği davranışlar için onlara rol model olur. Meslektaşlarının tecrübelerinden faydalanır. Kendisini değerlendirerek değişim ve sürekli gelişim için uğraşır. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkilidir. Bu ana yeterlikle birlikte alt yeterlikler de;

- *Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme,*
- *Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına inanma,*
- *Ulusal ve evrensel değerlere önem verme,*
- *Öz değerlendirme yapma,*
- *Kişisel gelişimi sağlama,*

- *Mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama,*
 - *Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama,*
 - *Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme (MEB, 2017)*
- olarak belirtilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu ilk yeterlik alanında yer alan maddelere bakıldığında, öğretmenler tarafından öncelikle öğrencilerin her birinin biricik, tek olduğunun benimsenmesine vurgu yapılmakta ve her öğrenciye en başta farklı bir birey olduğu için saygı gösterilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bununla birlikte hepsinin farklı bireysel ve kültürel özelliklere sahip oldukları için, öğretmenin bu hususa dikkat ederek hareket etmesi önemli görülmektedir. Öğretmen olarak öğrencilere istedik davranış kazandırmada sadece söylem ile yeterli değildir, eylem de gereklidir. Yani öğretmen hangi davranışı öğrencisinde görmek istiyorsa öncelikle kendisi o davranışı sergileyerek onlara örnek teşkil etmesi gerektiğine değinilmektedir. Öğretmen, öğrencilerin genel gelişimlerinin yanı sıra bireysel gelişimini de göz ardı etmemesi ve sürekli değişen dünyaya ve eğitim hayatına adapte olması beklenmektedir. Sadece kendisini değil görev yapmakta olduğu kurumun da gelişimine katkı sunması kayda değer bir yeterlik olarak görülmektedir.

2) Öğrenciyi Tanıma: Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Öğrenciyi tanıma yeterlik alanı ile belirlenen alt yeterlikler ise;

- *Gelişim özelliklerini tanıma,*
- *İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma,*
- *Öğrenciye değer verme,*
- *Öğrenciye rehberlik etmek (MEB, 2017) şeklinde ifade edilmektedir.*

İkinci yeterlik alanı ise; öğretmenin öğrencisini tanıması ve neye ihtiyaç duyabileceğini ifade etmektedir. Bu şekilde öğrencisine daha sağlıklı bir rehberlik yapacağına değinilmektedir. Bu yüzden öğrencisini tüm yönleri birlikte tanıyabilmek için çeşitli çalışmalar yapması gerektiği vurgulanmaktadır.

3) Öğretme ve Öğrenme Süreci: Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini planlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar. Öğretim sürecine ilişkin alt yeterlikler ise;

- *Dersi planlama,*
- *Materyal hazırlama,*
- *Öğrenme ortamlarını düzenleme,*
- *Ders dışı etkinlikler düzenleme,*
- *Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme,*
- *Zaman yönetimi,*
- *Davranış yönetimi (MEB, 2017) olarak belirlenmiştir.*

Bu yeterlik alanında öğretmenin, mesleğini sadece sınıfa girip dersini anlatıp çıkmak olarak algılamaması gerektiği vurgulanmaktadır. Dersin öncesi, işlenişi ve sonrası ile birlikte her ayrıntıyı planlayarak derse hazırlıklı bir şekilde sınıfa gelmesi vurgulanmaktadır. Bununla birlikte ders sırasında da zamanın etkin bir şekilde kullanılması beklenmektedir.

4) Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme: Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır. Bu genel yeterlik alanı ile birlikte belirlenen alt yeterlikler;

- *Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme,*
- *Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme,*
- *Verileri analize ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama,*
- *Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme (MEB, 2017) olarak ifade edilmiştir.*

Dördüncü yeterlik boyutunda ise öğretmenin sadece öğretim sürecinde değil, değerlendirme sürecinde de farklı uygulamalara başvurması gerektiğine değinilmekle birlikte her öğrencinin farklı öğrenme stillerine sahip olması, farklı ölçme araçlarının gerektiği de ifade edilmektedir.

5) Okul, Aile ve Toplum İlişkileri: Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder. Bu yeterlik alanına ilişkin alt yeterlikler ise;

- *Çevreyi tanıma*
- *Çevre olanaklarından yararlanma,*
- *Okulu kültür merkezi durumuna getirme,*
- *Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık,*
- *Aile katılımı ve işbirliği sağlama* (MEB, 2017) olarak belirtilmektedir.

Beşinci yeterlik alanı incelendiğinde görüleceği gibi, öğretmenlerin sadece görev yapmakta olduğu okula değil bulunduğu çevreye de katkısını ifade etmektedir. Özellikle kırsal bölgelerde daha sık karşılaşılan bu durumda öğretmenin, aileleri de okulun bir parçası haline getirerek onların da katkısı ile çalışmalar gerçekleştirilmesi ifade edilmektedir.

6) Program ve İçerik Bilgisi: Öğretmen, Türk Milli Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular. Programa ve içerik bilgisi yeterlik alanı ile ilgili alt yeterlikler;

- *Türk Milli Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri,*
- *Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi,*
- *Özel alan öğretim programını izleme değerlendirme ve geliştirme* (MEB, 2017) şeklinde ifade edilmektedir.

Altıncı yeterlik alanında öğretmenlerin öğrencilerine programda belirtilen kazanımlarla birlikte vermesi gereken başka değerlere atıfta bulunmaktadır. Bunlar içerisinde en önemlileri, öğrencilerinin vatanını ve milletini seven, Atatürk ilkelerine bağlı, insan haklarına saygılı ve demokratik birer birey olmalarını sağlamaktır. MEB tarafından belirlenen yeterlikler ile ilgili bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve işbirliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Kaynak: Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (MEB, 2017).

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler olmak üzere üç temel başlık altında ifade edilmektedir. Buna göre, öğretmenin sadece mesleki anlamda değil, milli ve manevi değerler konusunda da belirli yeterliklere sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrenciler ile iyi iletişim kurması ve onların kişisel gelişimlerine de katkı sağlaması beklenmektedir. Kanunda belirtilen mesleki yeterliklerin yanı sıra araştırmacılar da öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüşlerini

belirtmişlerdir. Bunlardan Özkan'a (2005) göre, bir öğretmenin öğrenme için gerekli ortamı sağlayabilmesi için kendisinin de her daim öğrenmeye açık olması gerekir diye ifade etmektedir (akt. Urbay Şen, 2015).

Başaran (1996) ise; öğretmenin sahip olması gereken bazı nitelik ve davranışları şu şekilde sıralamaktadır.

- Öğretmenliği sevmek ve Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına inanmak,
- Demokrasiye inanmak ve onu bir yaşam biçimi olarak uygulamak,
- Duyguları, ahlakı ve karakteri ile öğrencilerin kendini bir model olarak alabileceğini bilerek, onlara ulusal ve evrensel çağdaş değerlere dayalı doğruları gösterecek birisi olmaya çalışmak (akt. Çelik,2013).

Öztürk' (1993) göre; öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile birlikte benimsemeleri gereken bazı davranışlardan söz etmektedir. Bunlar; öğrencileri sevmek ve onları tanımak, kimliklerine ve şahsi niteliklerine saygılı olmak, eğitim öğretim ortamı içerisinde demokratik davranmak ve öğrencilere yol göstermektir (akt. Nakip, 2015).

Aydın'a (2007) göre de öğretmenlik, özel bir uzmanlık eğitimi gerektiren sanatsal yönü de bulunan bir meslektir. Toplumları geleceğe hazırlamakla görevli öğretmenlerden her toplumda ileriye dönük çok büyük beklentiler bulunmaktadır.

Öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler göze alındığında, öğretmenin sadece alanı ile ilgili konularda değil daha birçok alanda yeterliklere sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır. İşi sadece bilgileri aktarmak olmayan öğretmen en başta kazandırmak istediği davranışlar için öğrencilerine bir rol model olması gerektiğine değinilmektedir. Bununla birlikte öğrenme ortamının demokratik olmasına özen göstermesi, dersler ile birlikte kazandırması gereken bazı değerlerin de bulunduğu anlaşılmaktadır. Yine sadece ders içi yöntem ve teknikler konusunda değil, ölçme ve değerlendirme konusunda da yeterlik sahibi olması gerektiği görülmektedir.

Öğretmenlerin sunmuş olduğu eğitimin, o ülkede yetişecek olan nesillere doğrudan etki edeceği düşünüldüğünde, öğretmenlerin son derece önemli bir vazifeye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu yüzden, mesleki yeterliklerinin yanında milli ve manevi değerler anlamında da donanımlı olmaları gerektiği görülmektedir. Öğrencilerine gerekli bilgi ve beceriler ile birlikte vatan, millet ve bayrak sevgisi gibi önemli

değerleri de aktarmaları beklenmektedir. Yine aynı doğrultuda, kişisel hakların varlığını ve her kim olursa olsun her bireye en başta insan olduğu için saygı gösterilmesi gerektiği bilincinin de kazandırılması önemli olarak değerlendirilmektedir.

Buradaki nitelikler incelendiğinde, öğretmenin aynı zamanda kendi sorumluluklarının da bilincinde olması gerektiği anlaşılmaktadır. Öğrencileri ile daha etkili iletişim kurabilmek adına, bireysel ve mesleki anlamda sürekli kendini yenileyerek her güne değişen teknolojik çağa ayak uydurması beklenmektedir. Bu durumda öğretmenin öz değerlendirme yaparak kendi gelişimine yönelik çalışmalarda yer alması önemli görülmektedir.

2.1.3. Eğitime yön veren felsefi akımlar. Burada eğitime yön veren felsefi akımlara yer verilmiştir. Eğitime yön veren başlıca felsefi akımlar; idealizm (düşüncencilik), realizm (gerçekçilik), pragmatizm (yararcılık) ve egzistansiyalizmdir (varoluşçuluk). Bu felsefi akımlar kısaca özetlenmiştir.

2.1.3.1. İdealizm. İdealizmin temellerini Sokrates'in öğrencisi olan Platon atmıştır. İdealizm; gerçekliğin temelini zihinsel, tinsel (ruhsal) ve ideal gibi kavramlarla kuran bir felsefe olarak tanımlanabilir (Guttek, 2001). İdealizme göre duyu organlarımızın verdiği bilgi aldatmacadır ve idealizm dış dünyadaki varlıkları düşüncenin ürünü ya da düşüncenin kendisi olarak kabul etmektedir (Özdemir, 2006). İdealizme göre gerçeklik ruhsal ve tinsel olup insanın zihninde doğuştan vardır. Eğitim ile de kişinin kendisinde var olan bu gerçekliğin farkına varması sağlanır (Akdeniz ve Küçük, 2011). Dış dünya duyularımızdan ibarettir, algılarımız yok olursa dış dünya da yok olur. Nesnelere bizim varlığımız ve düşüncelerimiz ile vardır. İdealizme göre bilgi, aprioridir (önsel bilgi). Zihinde zaten var olan mutlak doğrulara ancak akılla ve tümdengelim, tümevarım, tartışma, vahiy, kendini gözleme ve sezgi gibi unsurlarla ulaşılabilir. Değerler açısından ise ideal varlığa ulaşmanın yolu onu taklit etmektir. Böyle bir felsefede istendik davranış belirlenirken akla uygun olanlar seçilmeli, uygun olmayanlar ise elenmelidir (Sönmez, 2014).

İdealizmin ele aldığı görüşleri incelendiğinde, bazı bilgi ve gerçeklerin aslında bireyin özünde yer aldığı ve önemli olanın bireyin bunun farkına varmasını sağlamak olduğu düşünülmektedir. Bunun da nitelikli bir eğitim ile sağlanabileceği anlaşılmaktadır. Akıl ve sezginin önemli olduğu bu felsefede eleştirel düşünmenin de önemli olduğu belirtilmektedir.

2.1.3.2. Realizm. Realist felsefenin kurucusu Platon'un öğrencisi olan Aristoteles'tir (Toprakçı, 2002). Bir eğitim felsefesi olarak realizmde temel olarak kabul edilen husus, insan bilgisinin bağımsız olarak var olduğu, gerçek olduğudur (Tozlu, 1997). Realistlere göre, okulun görevi öğrencilere dünyayı olduğu gibi öğretmek ve matematik ile bilim konularına yer vermektir. İyilik doğanın kanunlarında ve fiziksel dünyanın düzenindedir. Öğrenciler uzmanlık için gerçek bilgilerle donatılmalıdır. Öğretmen öğrencilere bu gerçekliğin bilgisini vermeli ya da gözlem ve araştırma için onlara benzer gerçeklikler sunmalıdır. Wiles ve Bondi'ye (1984) göre, tıpkı doğadaki gibi düzenli ve katı disiplinli sınıflarda öğrenciler pasif katılımcılar olarak yer almalıdır (akt. Doğanay ve Sarı, 2003). Realizme göre bilgi aposterioridir, yani deneyden sonra ve onun ürünü olarak elde edilen bilgidir. Bilgi elde etmek için bilimsel yöntem ve duyular kullanılmalıdır. Ahlaki açıdan ise en çok insanın yararına olan iyidir. Bu da bazıları için mutluluk bazıları için ise erdemdir. Eğitimin hedefi yeni nesillere kültürel miras aktarmak, insanı toplumsal yaşama hazırlamak, onu mutlu ve erdemli bir insan kılmak olmalıdır (Sönmez, 2014).

Realist felsefenin ise günümüz eğitim anlayışı ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü bu anlayışta öğrencinin sürekli pasif bir alıcı konumunda olması ve bilgilerle donatılması durumu yaşayarak öğrenme kuramı ile bağdaşmamaktadır. Ezberin önemli olduğu bu noktada bilimsel yöntem göz ardı edilmekte bu da öğrenci açısından eğitim sürecini verimsiz hale getirmektedir.

2.1.3.3. Pragmatizm. Pragmatizmin kurucusu Charles Sanders Peirce'dir. Bu akımı yayan John Dewey'dir. William James ve George Herbert Mead pragmatizm düşünürlerindedir (Gutek, 2001). Peirce'e (1973) göre, herhangi bir şey üzerindeki görüşümüz, o şeyin hissedilebilir etkilerinden oluşmaktadır (akt. Sönmez,2014). Pragmatistlere göre, bir kavramın anlamı deneyimler ile ortaya çıkar. Bir kavram

hakkında ne düşünülüyğünden ziyade bireyin çevresi ile olan ilişkileri önemlidir. Pragmatizme göre dünya sürekli bir değişim içindedir; gerçek tecrübe edilmişliktir ve o anda işlevi olandır; iyilik halk tarafından kabul edilendir. Pragmatizm, idealizm ve realizmin tersine deneyselcilik ve faydacılık ilkelerini benimsemektedir ve değişime daha açık bir akım olarak değerlendirilebilir. Pragmatizmde bilgi; yaşantı yoluyla elde edilen ve doğruluk değeri taşıyan denencedir. Bu doğrultuda doğru önermeler elde etmek için bilimsel yöntem ve tümevarım kullanılmalıdır. Değişme kaçınılmaz bir olgu olduğu için sürekli bir oluşum gerçekleşmektedir. Pragmatizme göre istendik davranışların ölçütü “ehliyet, güç, verimlilik, yarar, kubaşık çalışma, problem çözmeye, yaşantı, dinamik denge ve bilginin göreceliği” olabilir (Sönmez, 2014).

Pragmatist felsefeye bakıldığında ise idealizm ve realizm kadar katı bir anlayış olmadığı görölmektedir. Eğitsel açıdan en önemli katkısı ise deneyimlerin bu felsefede önemli yer tutmasıdır. Çünkü öğrencilerin de kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmesindeki en önemli husus yaparak ve yaşayarak öğrenmeleridir.

2.1.3.4. Varoluşçuluk. Bu eğitim felsefesine göre, insan hangi yolu seçeceğine karar verebilir ve bu seçme özgürlüğü onu evrendeki diğer tüm varlıklardan ayırmaktadır. Herkes kendi doğru ve yanlışının yargıcısıdır. Okulun temel işlevi bireysel otonomiye geliştirmektir. Eğitimde temel sorun, bilgiyi aktarma teknikleriyle değil, uygun bilgiyi seçmede gerekli ölçütlerle ilgilidir (Büyükdüvenci, 1994). Varoluşçulara göre, gerçek bilgi akıl ile elde edilmez, gerçekliği daha çok duyumsamak gerekir (Bilhan, 1991). Bu bağlamda eğitim programlarının bireyin yaşama bakış açısını zenginleştirecek ve seçimler yapmasını sağlayacak yaşantılara göre düzenlenmelidir. Varoluşçulukta bilgi edinmenin yolu sezgidir. İnsan anı yaşar, geçmiş ve gelecek kavramının önemi yoktur. Değerlerini kendisi oluşturur ve yolunu kendisi seçer. Bu yüzden, öğrenci kendi yaşantılarını kendisi seçmeli ve düzenlemeli, bunların sonuçlarından da kendisi sorumlu olmalıdır (Sönmez, 2014). Varoluşçu bir yöntem biliminde öğretmen, yaşamın anlamına ilişkin sorularla kişisel doğruyu aramaları için teşvik etme yoluyla öğrencilerin “farkına varma” düzeylerini yoğunlaştırır. Bir öğretmenin görevi, öğrencilerin bireyselliklerini ifade ettikleri bu türden bir öğretim sağlamaktır (Gutek, 2001).

Varoluşçuluk anlayışında bireyin özgürlüğünün ve kendi sorumluluklarını üstlenmelerinin önemli olduğu görülmektedir. Bu noktada eğitim ortamında bireylere demokratik ortam sağlama konusunda bu anlayışın etkisinden söz etmek mümkündür.

2.1.4. Eğitim felsefeleri. Bu alt bölümde eğitim felsefelerine yer verilmiştir. Bu felsefeler; daimicilik (perennialism), esasicilik (essentialism), ilerlemecilik (progressivism) ve yeniden kurmacılıktır (reconstructionism). Bu felsefeler ile ilgili kısaca bilgi verilmiştir.

2.1.4.1. Daimicilik (Perennialism). Bu akımın savunucuları R. Maynard Hutching ve Mortimer J. Adler'dir. Temele klasik realizmi ve idealizmi alırlar (Hutching 1938, Adler 1930 akt. Sönmez, 2014). Eğitim felsefeleri arasında en çok tutucu ve geleneksel olarak nitelendirilebilecek olanı daimiciliktir. Çevre farklılıklarına karşın, insan doğası her yerde aynıdır. Bu yüzden de daimiciler eğitimin, insan doğası gibi değişmez olduğuna ve evrensel nitelikteki gerçeklere dayanması gerektiğine inanırlar (Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012). İnsanların da bu değişmez gerçeklere göre yetiştirilmesi gerekir. Daimiciliğin temel ilkeleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Daimicilik Eğitim Felsefesi

Daimici Eğitim Anlayışı	
Tema	Evrende değişmeyen mutlak doğrular vardır. İnsan özü her şartta aynıdır.
Amaç	Bireyi evrensel gerçeklere göre yetiştirmek esastır.
Program	Edebiyat, matematik, felsefe, mantık ve klasik eserler yer alır.
İçerik	Bilgi kesin ve mutlaktır. Konular evrensel doğruları yansıtabilmelidir.
Yöntem	Tümdengelim, sokratik tartışma, aktarım.
Eğitim Ortamı	Otorite öğretmendir, gerekirse ceza uygulanır.
Öğrencinin Rolü	Öğrenci pasif alıcıdır.
Öğretmenin Rolü	Öğretimin merkezindedir, süreci yönetir. Öğrenciye rol modeldir.
Değerlendirme	Sorularda öğrenci zihnini kullanmalı ve evrensel gerçekleri kazanmalıdır.

Kaynak: Rich 1992, Johnson vd. 1985, Wiles & Bondi 1989, akt. Tuncel 2004

Tablo 2’de görüldüğü gibi daimiciliğin temel ilkelerinde değişmeyen doğrular yer almaktadır. Bu yüzden evrensel değerler önemli olarak görülmekte ve bu evrensel doğruların olduğu gibi aktarılması söz konusudur. Öğrencinin pasif durumda olduğu ve tüm otoritenin öğretmende olduğu ifade edilmektedir. Kullanılan yöntemlerde de öğrencinin etkin bir katılım göstermesinin mümkün olmadığı anlaşılmaktadır.

2.1.4.2. Esasicilik (Essentialism). 1930’larda kurulan esasiciliğin savunucuları arasında W. Bagley, T. Birggs, L. Kandelve. H.H. Horne yer almaktadır. Özcülük olarak da bilinmektedir. Esasicilik, etkilendiği idealizm ve realizm akımlarından etkilenmiştir. En fazla realizm akımından etkilenmiştir. Bu akıma göre insanların doğduklarında akılları boş bir levhadır. Yani insanlar doğuştan bilgi birikimlerine sahip değildirler. Bu yüzden esasiciliğe göre bilgi sonradan kazanılır (Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012). Okulun görevi bilgiyi öğrenciye aktarmaktır. Bu yüzden okul reform değil, öğrenim kurumudur. Bu kurumun işlevi kültürel değerleri değişmeden

aktararak bireyin topluma uyumunu sağlamaktır (Sönmez, 2014). Esasiclik eğitim anlayışının temel ilkeleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Esasiclik Eğitim Felsefesi

Esasici Eğitim Anlayışı	
Tema	Temel kültürün özü ortaktır.
Amaç	Kültürel aktarım önemlidir.
Program	Okuma, yazma ve hesaplama becerileri verilir. Sosyal hayata uyum için iletişim becerisi kazandırmak esastır.
İçerik	Kültürel değerleri içermelidir.
Yöntem	Tümevarım, aktarım
Eğitim Ortamı	Okulda hiyerarşi vardır. Otorite ve disiplini sağlamak için ceza veya ödül kullanılabilir.
Öğrencinin Rolü	Aktarılanı ezberler, sorulunca cevaplar.
Öğretmenin Rolü	Konuları aktarır ve öğrenciye model olur.
Değerlendirme	Ezbere dayalı ve kültürel değerlere ilişkin sorulardan oluşmalıdır.

Kaynak: Power 1982, akt. Tuncel 2004

Tablo 3'te yer alan esasici eğitim anlayışı irdelendiğinde, kültürel değerler ve bu değerlerin aktarımının önemli olduğu görülmektedir. Öğretimin ezbere dayalı olduğu ve gerekirse ödül veya cezaya başvurulabileceği belirtilmektedir. Yine bu anlayışta da öğrenciler pasif durumda öğretim sürecinde yer aldığı görülmektedir.

2.1.4.3. İlerlemecilik (Progressivism). H. Lietz, G. Kerschensteiner, B. Russell, M. Montessori ve Dewey ilerlemeci eğitimciler arasında önemli yer tutar (Kılbaş Köktaş, 2007). İlerlemecilik eğitim akımı, pragmatizmin eğitime uygulanmasıdır. Bu akım, pragmatistlerin “gerçeğin doğası değişmez” görüşünü esas almışlardır. Bu akım, yararcı felsefeye dayanır ve bu akıma göre; bilgi kesin değil yeni durumlara göre değişebilir, eğitim ise yaşamın kendisidir; yaşama hazırlık değildir (Toprakçı, 2002,). Eğitimin özü topluma ve dış dünyaya uyumdur. Bu da tecrübenin

sürekli olarak inşa edilmesi ile gerçekleşmektedir. Böylece geçmişteki yaşantılar gelecekteki davranışların daha iyi ve daha doğru olmasını sağlayacaktır (Demirel, 2015). İlerlemeciliğin başlıca ilkeleri Tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4.

İlerlemecilik Eğitim Felsefesi

İlerlemeci Eğitim Anlayışı	
Tema	Değişim evrenin temel özelliğidir.
Amaç	Öğrenciyi değişen dünyaya aktif şekilde hazırlamak önemlidir.
Program	Hayattaki tüm meslekler ve sorunlar programda olmalıdır.
İçerik	Bilgi mutlak değil değişkendir. Tüm içerikler öğrenciyeye uygun olmalı ve onlara hitap etmelidir.
Yöntem	Bilimsel yöntem, problem çözme, işbirlikçi öğrenme
Eğitim Ortamı	Sınıfta demokratik bir ortam olmalıdır. Ceza hiçbir şekilde yer almamalıdır. Uygulama önemlidir.
Öğrencinin Rolü	Eğitimin merkezinde yer alır, tüm ortam ona göre düzenlenir.
Öğretmenin Rolü	Öğretmen sadece yol gösterici rolündedir.
Değerlendirme	Öğrenciyeye gerçek hayattaki problemler sunulmalıdır. Problem çözümede sonuç değil, süreç değerlendirilir.

Kaynak: Power 1982, Sönmez 1998, Şişman 2000, Ergün 1996, Tozlu 1997, akt. Tuncel 2004.

Tablo 4'e göre, ilerlemeci eğitim anlayışında değişimin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bilginin mutlak olmadığı ve her an değişebileceğine değinilmektedir. Öğrencinin karşılaştığı sorunları problem çözme becerilerini kullanarak çözüme kavuşturmaları beklenmektedir. Bu yüzden öğrencinin öğretim sürecinin merkezinde ve demokratik bir ortamda yer aldığı ifade edilmektedir.

2.1.4.4. Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism). John Dewey, Isaac Bergson, Theodore Brameld bu akımın temsilcilerindendir. Bu akımı diğer eğitim felsefelerinden ayrılan en önemli noktası yeni bir toplum oluşturma amacıyla olmasıdır. Bu akıma göre eğitim; toplumsal düzenin besleyicisi değil yaratıcısı ve değişme aracı değil, aynı zamanda bir denge aracıdır. Yeniden kurmacılık akımına

göre eğitim kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden kurmaktır. Çünkü insanlık bir yol ayrımına girmiştir, ya yok olacak, ya da yeni bir uygarlığa geçecektir (Terzi, 2008).

Bu yaklaşımda öğretmenlerin temel görevinin öğrencilerin insanlığın karşı karşıya olduğu problemlerin farkında olmalarına yardımcı olmaktır (Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009). Öğretmen görüşlerin, savların ve düşüncelerin kabul veya ret edilmesini öğrenciye bırakmalı; bilimsel yöntemi ve eleştirel düşünmeyi kullanmalıdır. Yeniden kurmacılıkta, önemli olan amaçlardır. Bu nedenle dersler, konular ve içerik amaçlara göre düzenlenmelidir, çünkü bunlar araçtır. Bu şekilde öğrencilerin gizli güçleri ortaya çıkarılarak toplumun yeniden kurulması sağlanacaktır. Yine bu felsefeye göre eğitimin görevi ise, toplumu sürekli yeniden şekillendirmek ve düzenlemektir (Sönmez, 2014). Bu felsefenin temel ilkeleri Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5.

Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesi

Yeniden Kurmacı Eğitim Anlayışı	
Tema	Okulun görevi sosyal yapıyı yeniden düzenlemektir.
Amaç	İdeal sosyal düzen oluşturmak önemlidir.
Program	Programda herhangi bir kültüre imtiyaz tanınmamalı, tüm kültürel değerlere ve öğelere yer verilmelidir.
İçerik	Bilginin her an değişebileceği vurgulanır.
Yöntem	Bilimsel yöntem, problem çözme, eleştirel düşünme.
Eğitim Ortamı	Cezaya asla başvurulmamalı, demokratik ortam sağlanmalıdır.
Öğrencinin Rolü	Öğrencilerin her biri kültürel bir değer olarak algılanır ve bu da ona saygınlık katar.
Öğretmenin Rolü	Öğretmen tüm öğrencilere saygılı olmalıdır.
Değerlendirme	Problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin kullanılmasını teşvik eden nitelikte olmalıdır.

Kaynak: Power 1982, Sönmez 1998, akt. Tuncel 2004

Tablo 5’te yer alan yeniden kurmacılık eğitim anlayışına göre, sosyal düzen kavramının öne çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte demokratik tutum ve saygı

önemli değerler olarak ifade edilmektedir. Öğrencinin etkin katılımı ve kendini değerli hissetmesi gerektiği de belirtilmektedir.

Tüm bu eğitim felsefeleri incelendiğinde, her birinin kendine özgü anlayışları olduğu gibi birbirine benzeyen yanları olduğu da görülmektedir. İdealizm ve realizmde öğrencinin pasif durumda bir alıcı olduğu ve otoritenin öğretmende olduğu anlaşılmaktadır. İlerlemecilik ve yeniden kurmacılıkta ise öğrencinin merkezde olduğu ve bilimsel yöntemin basamaklarının uygulanmaya çalışıldığı bir anlayışın hâkim olduğu görülmektedir. Öğretmenler de mesleklerini icra ederken bilinçli olarak veya farkında olmadan bu anlayışlardan birini veya birkaç tanesini benimsemektedirler. Bunun da, onların eğitimi ve felsefeyi nasıl algıladıkları ile ilgili olacağı söylenebilir. Bu noktada algı kavramına değinmenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.1.5. Algı kavramı ve mesleki algı. TDK algı kavramını; “bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2018). O’Brien’a (2004) göre ise algı beş duyu organı ile dış dünyayı tanıma sürecidir (akt. Tunç ve Atılğan, 2017). Algı aslında bireyin etrafında gerçekleşen olaylara tanıklık etmesi demektir (Reingold and Merikle, 1988; Akt. Tutar, 2008). Algı, psikoloji ile zihin ve zekânın işleyişini ele alan bilişsel bilimlerde duyuşsal bilgilerin alınması, yorumlanması, seçilmesi ve düzenlenmesi anlamında kullanılan bir kelimedir. Kısacası duyuşsal organlar tarafından alınan bilgilerin yakalanmasını sağlayan, bilgileri işleyen ve anlamlı hale gelmelerini sağlayan yetenektir (Algı kavramı, 2019). Alanyazında yapılan tanımlamalar göz önüne alındığında araştırmacılar tarafından algı kavramının genel olarak, “bireyin dış ortamdan gelen uyarınları zihinsel süreçlerden geçirerek anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde yorumlaması ve düzenlemesi” olarak tanımlandığı görülmektedir.

Algının gerçekleşmesi rastgele olmamakta ve belirli ilkelere dayanmaktadır. Bu da algının özellikleri olarak ifade edilmektedir. Algının özellikleri dört grupta incelenebilir:

1) Seçicilik: Fert, kendisine gelen uyarıcıların hepsini seçmeye muktedir değildir. Algılamının olabilmesi için kendisine gelen uyarıcılardan bir kısmını seçer, bir

kısmını seçmez. Seçilecek algıları etkileyen başlıca faktörler ferдин ilgisi, dikkati ve uyarıcının özelliğidir.

2) Değişmezlik: Zihnimiz bir nesne ya da şekli değişik durumlarda da olsa hep aynı biçimde algılar. Bir cisim fotoğrafta olduğu gibi değişik görünüşlerde iki boyutlu olarak gözümüze ulaştığı halde, biz onu üç boyutlu görürüz. Bu, görülen bir cismin, zihin tarafından yeniden örgütlendiğinin ve yeniden yorumlandığının bir belirtisidir.

3) Örgütlenme ve gruplanma: Bir nesne ya da şekil algılanırken, anlamlı hale getirme sonucu, zihin ayrıntılar üzerinde durmaz. Kişini tepkisi bütüne aittir ve toptandır. Bir metin okunurken tek tek kelime ve harfler üzerinde durulmaz. Önemli olan o metnin anlamıdır. Bunu yaparken zihin belirli ipuçlarından yararlanır.

4) Derinlik: Gözün ağ tabakası, fiziki olarak gördüğümüz nesnelere sağ, sol, yukarı-aşağı gibi iki boyut üzerine görme kabiliyetine sahiptir. Fakat buna rağmen biz üç boyutlu olarak algılarız. Bunu sebebi zihnimizin görme ile ilgili bir takım ipuçlarından yararlanmasıdır (algı.nedir.org, 01.06.2019).

Bununla birlikte çeşitli algı türleri söz konusudur. Bunlar şöyle özetlenebilir:

- Duyu algısı: Eşyaya ait özelliklerin duyu organları vasıtasıyla alınarak nitelik, nicelik, yer ve durum gibi kategoriler hakkında bilgi sahibi olunmasıdır.
- Hayal algısı: Eşyayı, yine duyu algısındaki özellikleriyle ancak bu kez ortada eşya olmaksızın, onun gözden uzak olarak hayal edilmesi ve hatırlanışı ile ilgili algılamadır.
- Vehim ve tikel algı: Duyularla ilgili bütün anlamların algılanmasıdır.
- Akıl algısı: Duyumsanmış şeylerdeki tikel yahut tümel bütün soyut anlamların algılanmasıdır (Urbay Şen, 2015) .

Algı kavramı için yapılan tanımlamalardan da yola çıkarak, bireyin mesleğini nasıl algıladığının iş hayatındaki deneyimleri ile doğrudan ilgili olduğu söylemek mümkündür. Başka bir deyişle bireyin meslek algısını hem o mesleğe olan ilgisi, yeteneği ve yeterliği hem de iş ortamı, iş arkadaşları ve iş hayatındaki tecrübeleri belirlemektedir. Bu noktada algı ile birlikte meslek kavramını da irdelemenin gerekli olduğu düşünülmektedir.

TDK'ya (2018) göre 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. Ünalın (2005) ise mesleğin kişi için yalnızca

para kazandıran bir şey değil aynı zamanda onu manevi olarak tatmin etmesi gerektiğini savunur (akt. Aldemir, 2018). Karamustafaoğlu ve Özmen'e (2004) göre ise; belli bir alanda orgun eğitim yoluyla ihtisas kazanarak diploma almayı gerektiren meslekler profesyonel meslek olarak tanımlanmaktadır (akt. Aydın, Canavar ve Akkın, 2018). Öğretmenlik mesleği de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43.maddesi gereğince bir öğretmen yetiştiren bir yükseköğretim kurumundan mezun olmayı gerektirdiğinden, bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olduğu ifade edilebilir (Aydın, Canavar ve Akkın, 2018).

Buradaki tanımlamalardan hareketle, öğretmenlerin de mesleki algılarının olumlu olmasının, onların vereceği eğitimin niteliğini de doğrudan etkileyeceğini söylemek mümkündür. Bu durumda öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimlerinin son derece önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu algının temeli de aslında öğretmenlerin aldıkları eğitime dayanmaktadır. Bu yüzden, Köğçe, Aydın ve Yıldız'a göre (2009) öğretmen adaylarına verilen eğitim, onların mesleklerine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (akt. Aydın ve Sağlam, 2012). Okçabol'a (2000) göre ise; bir öğretmenin mesleğine karşı algısının öğrencilerinin öğrenmeye karşı yaklaşımları, derse karşı tutumları ve başarıları üzerinde ciddi etkileri olabilmektedir. Bu söylemden de anlaşılacağı üzere, öğretmenin mesleki algısının sadece kendisinin değil öğrencilerinin üzerinde de etkileri görülmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlerin eğitim inançları ve meslek algılarına ilişkin gerçekleştirilmiş olan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Öğretmenlerin eğitim inançlarına ilişkin çalışmalar. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarının belirlenmesine ilişkin çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların içerisinde eğitim inançlarının belirlenmesinin yanı sıra farklı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar da yer almaktadır.

Doğanay ve Sarı'nın (2003) yaptığı “İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi” isimli araştırmada çalışmaya katılan öğretmenlerin en fazla deneysencilik felsefesini, en az ise idealizmi benimsedikleri tespit edilmiştir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin eğitim inançları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen görüşleri meslekteki hizmet yılı bakımından incelendiğinde ise, yalnızca idealizm ve realizmi ilk tercih olarak belirten öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sınıf ve branş öğretmenlerinin kendi eğitim felsefelerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testinde, iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Yılmaz, Altinkurt, Çokluk 2011 yılında “Eğitim İnançları Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” isimli ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirmişlerdir. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin; Daimici, Esasici, İlerlemeci, Yeniden Kurmacı ve Varoluşçu Eğitim felsefelerini içeren beş alt boyuttan ve beşli likert tipi 40 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda, Eğitim İnançları Ölçeği'nin öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim inançlarının belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz'un (2012) “İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim İnançları” adlı çalışmasında yaklaşık 400 öğretmen üzerinde araştırma yapılmış olup, öğretmenlerin en çok ($\bar{x}=4,28$) varoluşçuluk boyutuna, en az ise ($\bar{x}=2,83$) esasicilik boyutuna katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitim inançları cinsiyet ve okul türü değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Branş değişkenine göre öğretmenlerin eğitim inançları arasında farklılık bulunmuştur. Branş öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine göre daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerini daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. Yaş değişkenine göre ise esasicilik hariç diğer boyutlarda eğitim inançları arasında farklılık tespit edilmiştir. Kıdem değişkenine göre ise ilerlemecilik ve varoluşçuluk boyutlarında farklılık bulunmuştur.

Aydın, Gilik ve Güleç'in (2012) gerçekleştirdiği “Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı çalışmada elde edilen

bulgulara göre, adayların ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarına ilişkin görüşlerinin daimicilik ve esasicilik akımlarına ilişkin görüşlerine göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşleri sınıflarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği, 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ilerlemeciliğe ve yeniden kurmacılığa ilişkin görüşlerinin 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Yine bu araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşleri branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Fen Bilgisi branşındaki öğretmen adaylarının daimiciliğe ilişkin görüşlerinin, Sosyal Bilgiler branşındaki öğretmen adaylarının daimiciliğe ilişkin görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Çetin, İlhan ve Arslan'ın (2012) gerçekleştirmiş olduğu “Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu araştırmaya göre; öğretmen adaylarının daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerini yansıtan geleneksel eğitim felsefelerinin ortalamasının daha yüksek; İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık eğitim felsefelerini barındıran çağdaş eğitim felsefeleri ortalamalarının ise daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırmada, cinsiyetin öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı saptanmıştır. Sınıf ve anabilim dalı değişkelerinin ise öğretmen adaylarının geleneksel ve çağdaş eğitim felsefelerini benimseme düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey'in (2014) yapmış olduğu “Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmada elde edilen sonuçlara göre, eğitim inançları açısından, öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerini yüksek düzeyde, geleneksel eğitim felsefelerini ise düşük düzeyde benimsedikleri belirlenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile eğitim inançlarının ilerlemecilik ve varoluşçuluk boyutları arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde; daimicilik, yeniden kurmacılık boyutları arasında pozitif, anlamlı ve düşük düzeyde; esasicilik boyutu arasında ise negatif, anlamlı ve orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tunca, Şahin ve Oğuz'un (2015) “Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Meslekî Değerleri Arasındaki İlişki” isimli çalışmalarında öğretmenlerin eğitim inançları ile

birlikte mesleki değerlerini incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, eğitim inançları açısından retmenlerin en yüksek katılım gösterdiği boyutun varoluşçuluk, en az katılım gösterdiği boyutun ise esasicilik olduğu; eğitim inançlarının öğrenim seviyesine göre yalnızca daimicilik boyutunda; görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik seviyesine göre yeniden kurmacılık ve daimicilik boyutlarında farklılaştığı, branaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Meslekı değerleri açısından ise retmenlerin kendilerini yüksek düzeyde algıladıkları; ön lisans, lisans ya da lisansüstü öğrenim gören retmenlerin benzer seviyede meslekı değerlere sahip olduğu belirlenmiştir.

elik ve Orçan (2016) ise; “retmen Adaylarının Eğitim İnançları zerine Bir alışma” adıyla gerçekleştirdikleri araştırmada retmen adaylarında Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz’un (2012) yaptığı araştırmaya benzer sonuçlar elde etmiştir. Farklı bölümlerde okuyan 248 Eğitim Fakültesi ğrencisi en fazla varoluşçuluk ($\bar{x}=4,63$) inancını benimserken, en az esasicilik ($\bar{x}=2,43$) boyutuna katılım göstermişlerdir. Bu çalışmada seçmeli Eğitim Felsefesi dersini alan ve almayan öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmazken, cinsiyete göre varoluşçuluk boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre daimicilik ve esasicilik alt boyutlarında bölümler arasında istatikselsel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre, esasicilik alt boyutunda zel Eğitim, İlköğretim Matematik, Türkçe ve Fen Bilgisi retmenliği bölümü öğrencileri anlamlı olarak farklılık göstermektedir.

Hayırsever ve Oğuz (2017) ise yapmış oldukları “retmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi” konulu çalışmaları ile retmen adaylarının eğitim felsefeleri ile eleştirel düşünme eğilimlerini birlikte incelemişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan retmen adayları en çok ilerlemecilik, en az ise esasicilik inancına sahip oldukları grlmştir. retmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin tüm boyutlar düşünüldüğünde düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya göre, retmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile esasicilik eğitim felsefesine dayanan eğitim inancına ilişkin negatif ve anlamlı; daimicilik, ilerlemecilik ve varoluşçuluk eğitim felsefelerine dayalı eğitim inançlarına ilişkin görüşleri arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. retmen adaylarının

sahip olduğu eğitim inançları, eleştirel düşünme eğilimlerinin %5'ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Kozikoğlu ve Erden (2018) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi İnançları ile Eleştirel Pedagojiye İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının en çok benimsedikleri eğitim felsefelerinin sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olduğu ve eleştirel pedagoji ilkelerine orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumları ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinden ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık felsefelerinin öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumlarındaki varyansın %12.8'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ağdacı (2018) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri Eğilimi ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması sonuçlarına göre, öğretmenlerin en yüksek ortalama ile "ilerlemecilik" eğitim felsefesini benimsedikleri bilgisine ulaşılmıştır. İlerlemecilik eğitim felsefesinden sonra aritmetik ortalamalarına göre yeniden kurmacılık, daimicilik ve son olarak esasicilik eğitim felsefesi şeklinde sıralandığı görülmüştür. Araştırmada cinsiyete göre öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerini belirlemede cinsiyet değişkeninin etkili olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda aritmetik ortalamalara bakıldığında; "esasicilik" eğitim felsefesinde en yüksek ortalama 'erkek' öğretmenlerin; daimicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinde ise en yüksek ortalama 'kadın' öğretmenlerin sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre "esasicilik ve ilerlemecilik" eğitim felsefelerinde anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

2.2.2. Öğretmenlerin mesleki algılarına ilişkin çalışmalar. Öğretmenlerin eğitim inançlarının yanı sıra öğretmenlerin mesleklerini nasıl algıladıkları üzerine yapılan araştırmaların da yapıldığı görülmektedir. Türk Eğitim Derneği (TED)'in 2014 yılında gerçekleştirmiş olduğu “Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği” adlı araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin meslekleriyle ilgili olarak bireysel

algılarının olumlu, toplumsal algının ise olumsuz olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmaya göre öğretmenler mesleklerini isteyerek seçmiş ve mesleklerinin önemli olduğunu düşünmektedir. Ancak toplum nazarında ise mesleğin saygınlığının çok zedelenmiş ve öğretmenlere çocuk bakıcısı muamelesi yapıldığı görüşü ortaya çıkmıştır.

Polat, Kaysılı ve Aydın (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının mevcut eğitim politikaları, mesleğin toplum tarafından algılanışı, eğitim sisteminde yakın gelecekte ne gibi değişiklikler olabileceğine dair düşüncelerinin çeşitli açılardan incelenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının %83'ü mevcut eğitim politikalarının yetersiz olduğunu, %54'ü ise öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından saygın görülmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu öğretmenlerin %80'i eğitim sisteminde yakın gelecekteki muhtemel değişikliklere dair olumsuz görüş bildirmiş, %16'sı olumlu beklenti içerisinde olduklarını ve %4'ü ise kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.

Eğitim-Bir-Sen'in (2016) yapmış olduğu "Öğretmenlik Mesleği ve Mesleğin Statüsü" adlı araştırmada ise öğretmenlerin büyük bir kısmı mesleklerini isteyerek seçtiklerini belirtmelerine karşın, katılımcıların yaklaşık üçte biri ikinci bir şans verilse öğretmenlik mesleğini seçmeyeceklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen diğer önemli bir sonuç da Türkiye'deki öğretmenlerin diğer ülkedeki öğretmenlere oranla mesleki tatminlerinin daha düşük, tükenmişlik düzeylerinin ise daha yüksek olmasıdır. Ayrıca, mesleğin hak ettiği değeri görmediği ve toplum öğretmen sorunlarına karşı duyarsız olduğu görüşü ön plana çıkmaktadır.

Aldemir (2018) ise "Rehberlik Öğretmenlerinin Mesleki Algıları ve Kariyer Hedefleri Üzerine Bir İnceleme" isimli tez çalışmasında rehberlik öğretmenlerinin mesleki algılarını ve kariyer hedeflerini incelemiştir. Araştırma sonucunda rehberlik öğretmenlerinin ilk başta olumlu olan mesleki algılarının zamanla olumsuz bir algıya dönüştüğü ortaya konulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler bu olumsuzlaşmanın diğer branş öğretmenleri, idareciler, veliler ve öğrenciler gibi çok dışsal faktörlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Aydın, Canavar ve Akkın (2018) tarafından gerçekleştirilen "Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenliğin Toplumsal Statüsüne İlişkin Görüşlerinin

Belirlenmesi” konulu araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yaptıkları işe göre aldıkları ücretin adil olmadığına inandıkları, mesleğin ekonomik getirisinin ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak kaldığı bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmada, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün son yıllarda giderek azaldığı ve mesleğin toplumsal statüsünün düşük bulgularına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini kutsal bir meslek olarak gördükleri, yaptıkları mesleği kendilerine uygun buldukları, meslekte kendilerini yeterli gördüklerini, öğretmenlik mesleğini sevdikleri için seçtiklerini ve mesleklerinden manevi doyum sağlamayı amaçladıkları anlaşılmaktadır.

Doğan’ın (2018) yapmış olduğu “Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Mesleğinin İmajı” adlı doktora çalışmasından elde edilen sonuçlara göre ise, öğretmenlik mesleğinin imajı hakkındaki düşüncelerinin orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada, öğretmenlik mesleği imaj ölçeği boyutlarından *öğretmenlerin mesleki ve kişisel özellikleri* boyutuna verilen yanıtların ortalaması incelendiğinde bu boyutta imajın “iyi” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylece öğretmenlerin, sistem içindeki diğer öğretmenleri mesleki ve kişisel özellikleri bakımından yeterli buldukları sonucu elde edilmiştir. Toplumsal algı ve medya boyutlarında ise meslek imajının “*düşük*” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, günümüzde öğretmenlere gösterilen saygı ve mesleğe verilen değerini yeterli olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt bölümleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Burdur ili, ilçeleri ve köylerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapan öğretmenlerin eğitim inançlarının ve meslek algılarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmanın konusu olan olaylar, bireyler veya nesnelere olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme veya etkileme çabası içine girilmez (Karasar, 2016). Yine tarama modeli kullanılan çalışmalar çalışılan grubun demografik özelliklerini, ilgilenilen durum ya da olguya ilişkin tutumlarını, görüşlerini betimlemeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmanın özelliği gereği öğretmenlerin benimsediği eğitim inançları ile mesleklerini nasıl algıladıkları ve aralarındaki ilişki betimlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılı birinci dönemi Burdur ilinde görev yapan 3292 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada yer alan örneklem seçiminde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk ve diğerleri (2016: 86) tabakalı örnekleme; “tabaka içi değişim olabildiğince küçük (homojen,) tabakalar arası değişim oldukça büyük (heterojen) kalacak şekilde alt gruplara bölünerek örneklemin her bir tabakadan ayrı ve birbirinden bağımsız olarak çekildiği örnekleme yöntemi” olarak tanımlamaktadır. Örneklem ilişkili veriler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Kadın	345	52,5
	Erkek	312	47,5
Yaş	20 - 29	78	11,9
	30 - 39	277	42,2
	40 - 49	205	31,2
	50 ve üstü	97	14,8
Kıdem	0 - 5 Yıl	67	10,2
	6 - 10 Yıl	140	21,3
	11 - 15 Yıl	141	21,5
	16 ve üstü	309	47,0
Görev Yeri	İl	254	38,7
	İlçe	340	51,8
	Köy	63	9,6
Kurum	Okul Öncesi	11	1,7
	İlkokul	233	35,5
	Ortaokul	275	41,9
	Lise	138	21,0
Branş	Sınıf/Okul Öncesi	227	34,6
	Türkçe/Edebiyat	68	10,4
	Yabancı Dil	58	8,8
	Matematik	66	10,0
	Fen Bilimleri	46	7,0
	Beden Eğitimi	25	3,8
	Din Kül. ve Ahlak Bil.	25	3,8
	Sosyal Bilimler	40	6,1
	Bilişim Teknolojileri	17	2,6
	Meslek Dersleri	16	2,4
	Resim	14	2,1
	Müzik	10	1,5
	Teknoloji ve Tasarım	10	1,5
	Diğer (PDR, Özel Eğitim)	35	5,3
Fakülte	Eğitim Fakültesi	491	74,7
	Eğitim Enstitüsü	21	3,2
	Eğitim Yüksekokulu	41	6,2
	Fen Edebiyat Fakültesi	41	6,2
	İlahiyat Fakültesi	24	3,7
	Diğer (Mühendislik, İktisat)	39	5,9
Anne-Baba Meslekleri		Anne / Baba	Anne / Baba
	Emekli	19 / 188	2,9 / 28,6
	Devlet Memuru	21 / 79	3,2 / 12
	Öğretmen	25 / 80	3,8 / 12,2
	Çiftçi	15 / 79	2,3 / 12
	İşçi	7 / 52	1,1 / 7,9
	Serbest Meslek	7 / 179	1,1 / 27,2
Ev Hanımı	563 / -	85,7 / -	

		Anne / Baba	Anne / Baba
Anne-Baba Eğitim Durumları	Okuryazar	143 / 65	21,8 / 9,9
	İlkokul	365 / 273	55,6 / 41,6
	Ortaokul	44 / 95	6,7 / 14,5
	Lise	66 / 95	10,0 / 14,5
	Üniversite	37 / 126	5,6 / 19,2
	Lisansüstü	2 / 3	0,3 / 0,5
Toplam		657	100

Tablo 6’da da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 345’i kadın (%52,5), 312’si ise erkektir (%47,5). Yaş aralığı olarak en çok 30-39 (277) olanlar yer alırken, kıdem yılı olarak ise 16 ve üstü yıla sahip olanların (309) daha çok olduğu görülmektedir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin çoğunluğu ilçelerde (340) ve ortaokullarda (275) görev yapmaktadır. Branş olarak en çok sınıf öğretmenleri (227), en az ise müzik ile teknoloji ve tasarım dersi (10) öğretmenleri yer almaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Eğitim Fakültesi (%74,7), diğerlerinin ise; Eğitim Enstitüsü (%3,2), Eğitim Yüksekokulu ve Fen Edebiyat Fakültesi (%6,2) ve İlahiyat Fakültesi (%3,7) mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin annelerinin ise büyük oranda ev hanımı olduğu (%85,7) görülmektedir. Baba mesleği olarak ise serbest meslek (%28,6) ve emekli (%27,2) olanların oranlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin eğitim durumuna bakıldığında ise en yüksek oran ilkokul mezunu olan anne (%55,6) ve babalara (%41,6) olduğu görülmektedir. Eğitim durumu lisansüstü olan anne baba sayısının ise 2 ve 3 gibi son derece düşük olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu”, “Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı Ölçeği” (ÖMYAÖ) ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından öğretmenlerin bazı kişisel bilgilerini (cinsiyet, yaş, branş, kıdem, görev yeri, kurum türü, mezun olunan fakülte türü, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği) belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler için Burdur Valiliği ile Burdur Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmış ve öğretmenlere uygulanmıştır.

Eğitim İnançları Ölçeği Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış 5'li likert tipi ve 40 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin beş alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk boyutlarıdır. Bu ölçek ile öğretmenlerin eğitim inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Beşli Likert tipi ölçeğin seçenekleri ve puanlaması olumludan olumsuzu doğru; Kesinlikle Katılıyorum 5, Katılıyorum 4, Kısmen Katılıyorum 3, Katılmıyorum 2, Kesinlikle Katılmıyorum 1 şeklindedir. Ölçeğin orijinal şeklinde alt boyutlara ilişkin maddeler art arda sıralanmaktadır (Daimicilik:1-8, Esasicilik:9-13, İlerlemecilik:14-26, Yeniden Kurmacılık:27-33, Varoluşçuluk 34-40). Araştırmaya katılan öğretmenlerden daha sağlıklı veri elde edebilmek amaçıyla alt boyutlara ilişkin maddeler karışık sıra ile yerleştirilmiştir. Alt boyutlara ilişkin maddeler aşağdaki gibi düzenlenmiştir;

- Daimicilik; 5,8,15,20,26,33,37,40
- Esasicilik; 2,9,12,19,29
- İlerlemecilik; 1,6,11,16,17,21,23,24,28,31,32,36,39
- Yeniden Kurmacılık; 3,7,14,18,25,30,35
- Varoluşçuluk; 4,10,13,22,27,34,38

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı Ölçeği, TED (2014) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları yapılmış bir ölçektir. Ölçek 5'li likert tipidir ve 21 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert tipi ölçeğin seçenekleri ve puanlaması; Kesinlikle Katılıyorum 5, Katılıyorum 4, Kısmen Katılıyorum 3, Katılmam 2, Asla Katılmam 1 şeklindedir. ÖMYAÖ dört alt boyutta incelenmiştir. Bunlar; bireysel değer algısı, toplumsal değer algısı, olumsuz mesleki imaj ve üretkenliğin sınırlılığı alt boyutlarıdır. Bu boyutlara ilişkin maddelerin dağılımı ise şu şekildedir:

- Bireysel değer algısı; 1-6,
- Toplumsal değer algısı; 7-14,
- Olumsuz meslek imajı; 15-17,
- Üretkenliğin sınırlılığı; 18-21.

Araştırmada kullanılan ölçeklerde;

- 1 – 1,8 puan aralığı (kesinlikle katılmıyorum - asla katılmam),
- 1,81 – 2,6 puan aralığı (katılıyorum - katılırim),
- 2,61 – 3,4 puan aralığı (kısmen katılıyorum - kısmen katılırim),
- 3,41 – 4,2 puan aralığı (katılıyorum - katılırim),
- 4,21 – 5 puan aralığı (kesinlikle katılıyorum - kesinlikle katılırim) şeklinde değerlendirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında yaklaşık 1500 adet ölçek okullara dağıtılmış, ancak bunlardan 674'ü katılımcılar tarafından doldurulmuştur. Alınan ölçekler incelendiğinde, 17 adedinde eksik veya yanlış işaretlemeler olduğu tespit edilmiştir. Bu yüzden bu ölçekler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak 657 adet ölçekten alınan veriler analiz edilmiştir.

Araştırmanın temel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik ölçek ile toplanan verilerin gerekli istatistiksel analizleri bilgisayar programından yararlanılarak yapılmıştır. Ortalama, frekans ve yüzde hesaplamaları için betimleyici istatistikler (descriptive statistics) kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla normallik testlerinden Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda ise değişkenler arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını tespit etmek için parametrik olmayan (non-parametric) testlerden Mann Whitney-U testinden yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki grup sayısı ikiden fazla olan durumlarda ise Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgular ışığında ulaşılan yorumlar yer almaktadır. Bu bulgu ve yorumlar çalışmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançlarını belirlemek amacıyla aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (SS) değerlerinden yararlanılmıştır.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Eğitim İnançları Ölçeğinde Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.	18	2.7	22	3.3	117	17.8	251	38.2	249	37.9
2. Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.	70	10.7	198	30.1	208	31.7	116	17.7	65	9.9
3. Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.	10	1.5	50	7.6	133	20.2	289	44	175	26.6
4. Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.	6	0.9	6	0.9	25	3.8	148	22.5	472	71.8
5. Ahlaki ilkeler ve değerler evrenseldir, değişmez.	16	2.4	32	4.9	86	13.1	184	28	339	51.6
6. Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.	4	0.6	6	0.9	22	3.3	146	22.2	479	72.9
7. Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.	5	0.8	32	4.9	120	18.3	232	35.3	268	40.8
8. Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.	10	1.5	4	0.6	22	3.3	118	18	503	76.6

9. Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.	120	18.3	263	40	176	26.8	53	8.1	45	6.8
10. Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanınmasına fırsat vermelidir.	5	0.8	8	1.2	30	4.6	221	33.6	393	59.8
11. Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.	69	10.5	126	19.2	181	27.5	125	19	156	23.7
12. Eğitim konu merkezli bir süreçtir.	49	7.5	186	28.3	262	39.9	115	17.5	45	6.8
13. Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.	13	2	25	3.8	99	15.1	207	31.5	313	47.6
14. Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.	3	0.5	17	2.6	90	13.7	237	36.1	310	47.2
15. Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.	3	0.5	31	4.7	114	17.4	227	34.6	282	42.9
16. Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.	1	0.2	15	2.3	45	6.8	240	36.5	356	54.2
17. Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.	3	0.5	22	3.3	60	9.1	236	35.9	336	51.1
18. Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.	10	1.5	29	4.4	101	15.4	253	38.5	264	40.2
19. Okulda temel güç öğretmendedir.	62	9.4	133	20.2	217	33	149	22.7	96	14.6
20. Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.	22	3.3	72	11	161	24.5	230	35	172	26.2
21. Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.	4	0.6	7	1.1	17	2.6	170	25.9	459	69.9
22. Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.	6	0.9	10	1.5	47	7.2	238	36.2	356	54.2
23. Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.	4	0.6	7	1.1	84	12.8	277	42.2	285	43.4
24. Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.	2	0.3	5	0.8	39	5.9	214	32.6	397	60.4
25. Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.	32	3.5	56	8.5	195	29.7	208	31.7	175	26.6
26. İnsanın ayırt edici özelliği aklıdır.	9	1.4	41	6.2	116	17.7	207	31.5	284	43.2
27. Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.	5	0.8	2	0.3	40	6.1	234	35.6	376	57.2
28. Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.	6	0.9	20	3	73	11.1	201	30.6	357	54.3
29. Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.	36	5.5	75	11.4	213	32.4	194	29.5	139	21.2
30. Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.	3	0.5	5	0.8	53	8.1	281	42.8	315	47.9
31. Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb) dikkate alınmalıdır	4	0.6	5	0.8	36	5.5	254	38.7	358	54.5

32. Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.	4	0.6	18	2.7	69	10.5	262	39.9	304	46.3
33. Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.	15	2.3	32	4.9	84	12.8	262	39.9	264	40.2
34. Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermelidir.	4	0.6	3	0.5	52	7.9	254	38.7	344	52.4
35. Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.	3	0.5	4	0.6	67	10.2	298	45.4	285	43.4
36. Öğrenme, ezberlemeden daha çok probleme çözmeye dayalı olmalıdır.	4	0.6	6	0.9	29	4.4	192	29.2	426	64.8
37. Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır.	2	0.3	3	0.5	22	3.3	201	30.6	429	65.3
38. Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanınmasına yardım etmektir.	2	0.3	4	0.6	40	6.1	231	35.2	380	57.8
39. Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.	12	1.8	17	2.6	102	15.5	193	29.4	333	50.7
40. Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.	5	0.8	10	1.5	73	11.1	222	33.8	347	52.8

Tablo 7'deki sonuçlara göre, öğretmenlerin düzgün karakterli insan yetiştirmenin (4,67) önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Eğitimde öğrencinin cezalandırılabilirliği konusundaki görüşlerinin ise 'katılıyorum' (3,49) düzeyine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimin öğretmen merkezli olmasına ise 'katılmıyorum' (2,45) düzeyine yakın seviyede görüş belirtmişlerdir.

Yine Tablo 7'ye göre öğretmenler, eğitimcinin kendini geliştirmesi gerektiği konusunda yüksek düzeyde (4,65) katılım gösterirken, öğrencinin istediği dersi seçme konusuna ise 'kısmen katılıyorum' (3,26) şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenler toplumun ihtiyaçların dikkate alınması konusunda olumlu düzeyde (4,36) görüş belirtirken, kriz anlarında topluma yeniden şekil verme fikrine ise 'katılıyorum' düzeyine yakın (3,86) bir görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte her öğrencinin önemli olduğuna yüksek düzeyde (4,63) katıldıkları görülen öğretmenlerin, tarafsız olmaları hususunda da olumlu yönde (4,19) görüş bildirdikleri sonucu elde edilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Eğitim İnançları

	\bar{x}	SS
Daimicilik	4,23	.50
Esasicilik	2,96	.69
İlerlemecilik	4,31	.44
Yeniden Kurmacılık	4,10	.54
Varoluşçuluk	4,44	.45

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil olan öğretmenler esasicilik boyutunda ‘kısmen katılıyorum’ düzeyinde, diğer boyutlarda ise ‘katılıyorum’ düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en çok varoluşçuluk inancını (4,44), en az ise esasicilik (2,96) benimsedikleri söylenebilir. Bu tabloda tüm öğretmenlerin eğitim inançlarına dair genel ortalamaları yer almaktadır. Bundan sonraki tablolarda öğretmenlerin demografik değişkenlere göre eğitim inançları ile ilgili ortalamalarına yer verilmiştir. Değişkenler arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ise daha sonraki alt probleme ilişkin bulgularda yer verilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Eğitim İnançları

	Kadın		Erkek	
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
Daimicilik	4,23	.49	4,23	.51
Esasicilik	2,77	.64	3,17	.68
İlerlemecilik	4,35	.42	4,27	.46
Yeniden Kurmacılık	4,11	.54	4,09	.53
Varoluşçuluk	4,50	.43	4,38	.47

Tablo 9’de görüldüğü üzere cinsiyete göre eğitim inançlarının ortalamalarının genel anlamda birbirine yakın olduğu görülmektedir. Her iki grupta da en yüksek ortalama varoluşçuluk boyutunda (kadınlar:4,5, erkekler:4,38), iken, en düşük ortalama esasicilik boyutundadır (kadınlar: 2,77, erkekler: 3,17). Burada dikkat çeken nokta ise

erkek öğretmenlerin esasicilik eğitim inancına katılım düzeylerinin (3,17) kadınlara oranla (2,77) daha yüksek olmasıdır.

Tablo 9’da yer alan farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim inançlarının yaş, cinsiyet, kurum, görev yeri ve branş gibi değişkenlere arasında anlamlılık testleri uygulanmıştır. Bunun için öncelikle verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını saptamak amacıyla araştırmaya katılan öğretmen sayısı 50’den fazla olduğu için normallik testlerinden Kolmogorov-Smirnov testine başvurulmuştur (Büyüköztürk, 2007).

Tablo 10.

Öğretmenlerin Eğitim İnançları Verilerinin Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	Sig.
Eğitim İnançları Puan Ortalama	,060	657	,000

Tablo 10’deki verilere göre uygulanan normallik testi dağılımın normal olmadığını ($P < .005$) göstermektedir. Bu yüzden öğretmenlerin eğitim inançlarının değişkenler arasındaki farkların anlamlılık düzeylerini belirlemek için parametrik olmayan testlere başvurulmuştur.

Tablo 11.

Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Mean Rank (Sıra Ort.)		Z	Sig. (P)
	Kadın	Erkek		
Daimicilik	326,05	332,26	-,420	,674
Esasicilik	277,11	386,38	-7,400	,000
İlerlemecilik	342,07	314,54	-1,860	,063
Yeniden Kurmacılık	332,99	324,59	-,568	,570
Varoluşçuluk	351,97	303,60	-3,282	,001

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim inançlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre esasicilik ($P = ,000$) ve

varoluşçuluk ($P=,001$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Bu farklar esasicilik inancında erkekler lehine iken, varoluşçuluk boyutunda kadınlar lehinedir. Bu sonuca bakarak erkeklerin esasicilik inancına eğiliminin kadınlara göre, kadınların varoluşçuluk inancına eğilimlerinin ise erkeklere göre daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 12.

Öğretmenlerin Yaşa Göre Eğitim İnançları

Yaş	Daimicilik		Esasicilik		İlerlemecilik		Yeniden Kurmacılık		Varoluşçuluk	
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
20-29	4,16	.44	2,74	.68	4,36	.36	4,10	.53	4,55	.37
30-39	4,20	.54	2,85	.69	4,34	.46	4,10	.54	4,47	.48
40-49	4,25	.46	3,09	.68	4,27	.43	4,08	.54	4,40	.43
50 ve üstü	4,36	.59	3,17	.60	4,27	.45	4,11	.54	4,36	.45

Tablo 12’de yer alan verilere göre öğretmenlerin yaşa göre eğitim inançlarında daimicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk boyutlarında 4,10 ile 4,55 aralığında ortalamalar elde edildiği için ‘katılıyorum’ düzeyinde olumlu görüş belirtmişlerdir. Esasicilik boyutunda ise 2,74 ve 3,17 aralığında olan puan ortalaması ile ‘kısmen katılıyorum’ görüşünde birleşmişlerdir. Her ne kadar öğretmenler benzer şekilde görüş belirtmiş olsalar da tablodan da anlaşılacağı üzere yaş arttıkça; daimicilik ve esasicilik eğitim inançlarının ortalaması artarken, varoluşçuluk inancının ortalaması düşmektedir.

Tablo 13.

Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Mean Rank (Sıra Ort.)				Sig. (P)
	20-29	30-39	40-49	50 ve üstü	
Daimicilik	294,26	318,19	330,28	385,10	,007
Esasicilik	271,99	298,56	364,08	387,62	,000
İlerlemecilik	343,65	345,34	306,45	318,24	,125
Yeniden Kurmacılık	333,51	330,67	321,06	337,38	,892
Varoluşçuluk	370,83	345,53	307,49	293,62	,007

Tablo 13’de görüldüğü gibi eğitim inançlarının öğretmenlerin yaşlarına göre esasicilik eğitim inancında anlamlılık düzeyi (significance) (P= .000) olduğu için anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı olan bu fark 50 ve üzeri yaşa sahip olan öğretmenlerin esasicilik inancını diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha fazla benimsediklerini göstermektedir.

Tablo 14.

Öğretmenlerin Kıdem Yılına Göre Eğitim İnançları

Kıdem Yılı	Daimicilik		Esasicilik		İlerlemecilik		Yeniden Kurmacılık		Varoluşçuluk	
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
0-5	4,09	.61	2,72	.68	4,30	.55	4,07	.65	4,49	.57
6-10	4,20	.45	2,75	.68	4,38	.38	4,10	.50	4,54	.38
11-15	4,23	.47	2,98	.72	4,30	.40	4,12	.50	4,45	.43
16 ve üstü	4,28	.50	3,09	.65	4,28	.45	4,10	.55	4,39	.46

Tablo 14’e göre öğretmenlerin kıdem yılına göre eğitim inançları arasında birbirine yakın ortalamaların olduğu görülmektedir. Esasicilik boyutunda ‘kısmen katılıyorum’ düzeyinde bir veri elde edilirken diğer boyutlarda ‘katılıyorum’ düzeyinde veriler görülmektedir. Yaşa göre elde edilen sonuçlara benzer şekilde daimicilik ve esasicilik ortalamalarının kıdem yılı ile birlikte arttığı gözlenmektedir. Ancak yaşa göre olan varoluşçuluk ortalamasının giderek azalması durumu kıdem yılına göre olan sonuçlar için aynı şekilde gerçekleşmemiştir.

Tablo 15.

Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının Kıdem Yılına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Mean Rank (Sıra Ort.)				Sig. (P)
	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16 ve üstü	
Daimicilik	288,70	309,23	323,51	349,20	,042
Esasicilik	274,13	269,08	336,03	364,84	,000
İlerlemecilik	336,58	358,10	319,01	318,73	,194
Yeniden Kurmacılık	334,68	325,82	329,33	329,06	,992
Varoluşçuluk	363,22	365,89	328,55	305,07	,006

Tablo 15'te yer alan öğretmenlerin eğitim inançları ile ilgili kıdem yılına göre elde edilen sonuçlar incelendiğine, yaşa göre olan sonuçlar ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Kıdem yılına göre yaşa benzer şekilde daha çok kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin esasicilik boyutunda anlamlılık düzeyi (P= .000) bulunmuştur. Buna göre 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin esasicilik inancına eğilimlerinin daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 16.

Öğretmenlerin Görev Yerine Göre Eğitim İnançları

Görev Yeri	Daimicilik		Esasicilik		İlerlemecilik		Yeniden Kurmacılık		Varoluşçuluk	
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
İl	4,26	.47	3,03	.67	4,27	.44	4,09	.54	4,39	.46
İlçe	4,23	.53	2,93	.71	4,34	.45	4,12	.55	4,47	.46
Köy	4,23	.43	2,80	.62	4,29	.36	4,01	.47	4,52	.38

Tablo 16'da öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimine göre elde edilen verilere göre ortalamaların tüm boyutlarda birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenler genel olarak eğitim inançlarına 'katılıyorum' düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yalnızca esasicilik boyutundaki görüşleri 'kısmen katılıyorum' yönündedir. Köyde görev yapan öğretmenlerin diğer yerlerde çalışan öğretmenlerden farklı olarak

varoluşçuluk boyutunda 4,52 ortalama ile ‘kesinlikle katılıyorum’ yönünde bir görüş belirtmişlerdir.

Tablo 17.

Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının Görev Yerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Mean Rank (Sıra Ort.)			Sig.(P)
	İl	İlçe	Köy	
Daimicilik	335,83	332,50	282,56	.120
Esasicilik	351,36	320,36	285,47	.022
İlerlemecilik	309,16	348,91	301,51	.020
Yeniden Kurmacılık	326,98	336,56	296,37	.294
Varoluşçuluk	306,40	341,49	352,71	.047

Tablo 17’de, öğretmenlerin görev yapmakta oldukları yerleşim birimine göre olan sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin eğitim inançlarının görev yeri değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Çünkü tüm boyutlarda anlamlılık düzeyi ($P > .005$) olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 18.

Öğretmenlerin Çalıştıkları Kuruma Göre Eğitim İnançları

Kurum	Daimicilik		Esasicilik		İlerlemecilik		Yeniden Kurmacılık		Varoluşçuluk	
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
Okul Öncesi	4,17	.41	2,43	.59	4,23	.33	3,79	.34	4,38	.46
İlkokul	4,22	.48	2,95	.69	4,28	.41	4,06	.52	4,45	.41
Ortaokul	4,26	.48	2,95	.70	4,35	.43	4,17	.52	4,48	.44
Lise	4,20	.57	3,04	.66	4,28	.51	4,05	.60	4,36	.54

Tablo 18’e göre öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre eğitim inançları ile görüşlerinin birbirine benzer olduğu görülmektedir. Esasicilik inancına karşı ‘kısmen katılıyorum’ yönünde olan görüşler, diğer boyutlarda ise ‘katılıyorum yönündedir. Diğerlerinden farklı olarak okul öncesinde görev yapan öğretmenler esasicilik boyutu ($\bar{x}=2,43$) için daha düşük ortalama ile ‘katılmıyorum’ düzeyine daha yakın bir görüş belirtmişlerdir.

Tablo 19.

Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının Çalıştıkları Kuruma Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Mean Rank (Sıra Ort.)			Sig.(P)
	İlkokul	Ortaokul	Lise	
Daimicilik	318,03	332,40	315,00	.571
Esasicilik	315,18	320,98	342,58	.373
İlerlemecilik	309,93	337,57	318,38	.233
Yeniden Kurmacılık	308,19	342,95	310,60	.072
Varoluşçuluk	319,61	340,16	296,87	.075

Tablo 19’da öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre eğitim inançları arasındaki anlamlılık düzeyini görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin görev yaptığı kuruma göre eğitim inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 20.

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Eğitim İnançları

Branş	Daimicilik		Esasicilik		İlerlemecilik		Yeniden Kurmacılık		Varoluşçuluk	
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
Sınıf/Okul Öncesi	4,22	,47	2,94	,71	4,29	,40	4,04	,51	4,44	,41
Türkçe/ Edebiyat	4,31	,46	2,95	,66	4,41	,41	4,26	,54	4,52	,41
Yabancı Dil	4,25	,63	2,78	,75	4,36	,59	4,20	,63	4,51	,58
Matematik	4,25	,39	3,08	,65	4,33	,38	4,19	,44	4,40	,37
Fen Bilimleri	4,28	,52	3,12	,61	4,36	,40	4,11	,55	4,45	,44
Beden Eğitimi	4,21	,46	2,78	,69	4,33	,44	4,04	,55	4,51	,40
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	4,27	,44	3,16	,61	4,29	,39	4,14	,44	4,50	,30
Sosyal Bilimler	4,21	,64	2,99	,74	4,27	,56	4,17	,63	4,37	,64
Bilişim Teknolojileri	3,99	,51	3,10	,76	4,20	,39	4,02	,42	4,38	,51
Meslek Dersleri	4,06	,75	2,80	,58	4,09	,64	3,85	,67	4,10	,69
Resim	4,38	,31	3,41	,42	4,20	,37	4,17	,57	4,40	,42
Müzik	4,38	,45	3,32	,59	4,28	,60	3,94	,58	4,35	,58
Teknoloji ve Tasarım	4,36	,28	2,86	,46	4,29	,31	4,05	,47	4,48	,31
Diğer	4,10	,51	2,66	,64	4,31	,44	3,93	,52	4,47	,42

Tablo 20’de ise öğretmenlerin branşlarına göre oluşan ortalamalar yer almaktadır. Bu verilere göre öğretmenlerin beş farklı boyuttaki puanlarının birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Ancak sırasıyla incelendiğinde, daimicilik inancında en yüksek ortalama Resim ve Müzik (4,38) branşı öğretmenlerine ait iken en düşük ortalama Bilişim Teknolojileri (3,99) öğretmenlerine aittir. Esasicilik inancında; en yüksek ortalamaya Resim öğretmenleri (3,41), en düşük ortalamaya ise Yabancı Dil ve Beden Eğitimi öğretmenleri (2,78) sahiptir. İlerlemecilik boyutuna bakıldığında en yüksek puan Türkçe öğretmenlerinde (4,41) iken, en düşük puan (4,09) meslek dersleri öğretmenlerindedir. Yeniden kurmacılık eğitim inancı incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin (4,26) en yüksek, meslek dersleri öğretmenlerinin (3,85) ise en düşük düzeyde benimsedikleri belirlenmiştir. Varoluşçuluk boyutunda ise ortalamalar yine

birbirine yakın olmakla birlikte, en yüksek Türkçe (4,51) en düşük ise meslek dersleri (4,10) olarak görülmektedir.

Tablo 21.

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Eğitim İnançları Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Branş	Daimicilik	Esasicilik	İlerlemecilik	Yeniden Kurmacılık	Varoluşçuluk
	Mean Rank				
Sınıf/Okul Öncesi	324,60	319,85	316,72	307,63	323,55
Türkçe/ Edebiyat	350,67	321,51	372,60	381,99	359,74
Yabancı Dil	347,66	293,76	368,25	375,84	375,72
Matematik	326,21	359,70	328,79	355,77	293,62
Fen Bilimleri	350,74	367,41	349,15	330,47	332,93
Beden Eğitimi	322,54	288,60	329,84	295,44	354,86
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	331,76	399,54	312,96	340,12	336,64
Sosyal Bilimler	335,10	344,10	327,56	364,06	324,90
Bilişim Teknolojileri	229,50	352,21	265,18	285,56	311,71
Meslek Dersleri	292,56	281,47	279,69	264,22	233,22
Resim	379,50	471,43	269,25	366,61	304,25
Müzik	396,20	426,35	347,50	277,80	309,00
Teknoloji ve Tasarım	373,65	299,15	302,00	292,60	325,25
Diğer (PDR, Özel Eğt.)	269,71	248,33	325,16	271,29	338,40
Sig.	,386	,005	,490	,041	,437

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin branşlarına göre olan eğitim inançları arasındaki farkların anlamlılık düzeyleri daimicilik (P= ,386), ilerlemecilik (P=,490), yeniden kurmacılık (P= ,041) ve varoluşçuluk (P= ,437) olarak gerçekleşmiştir. Buna göre bu dört boyutta anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Sadece esasicilik boyutunda (P= ,005) sınırdaki bir anlamlılık gerçekleşmiştir. Bu durumda esasicilik

inancında çok yüksek olmamakla birlikte anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu fark da resim öğretmenlerinin esasicilik inancını diğer branşlara göre daha çok benimsediklerini göstermektedir. Bu araştırmaya katılan öğretmenler arasında resim ve müzik öğretmenlerinin sayılarının diğerlerine oranla daha az olduğu bilinmektedir. Bu durumun buradaki farkın anlamlı olmasına neden olabileceğini belirtmekte fayda vardır.

Tablo 22.

Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülte Türüne Göre Eğitim İnançları

Fakülte	Daimicilik		Esasicilik		İlerlemecilik		Yeniden Kurmacılık		Varoluşçulu k	
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
Eğitim Fakültesi	4,21	,50	2,92	,69	4,31	,44	4,08	,53	4,45	,45
Eğitim Enstitüsü	4,37	,54	3,04	,38	4,28	,37	4,20	,65	4,44	,45
Eğitim Yüksekokulu	4,16	,53	2,85	,74	4,25	,45	4,00	,62	4,30	,48
Fen-Edebiyat Fakültesi	4,35	,45	3,10	,70	4,43	,38	4,33	,52	4,53	,43
İlahiyat Fakültesi	4,34	,53	3,17	,66	4,29	,50	4,08	,53	4,45	,41
Diğer	4,26	,51	3,21	,63	4,32	,47	4,11	,52	4,45	,53

Tablo 22 incelendiğinde diğer değişkenlere oranla ortalamaların birbirine en yakın olduğu değişkenin öğretmenlerin mezun olduğu fakülte türü olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin çoğu dört boyuta 'katılıyorum' yönünde görüş belirtirken, sadece esasicilik boyutunda 'kısmen katılıyorum' düzeyine yakın görüş belirtmişlerdir.

Tablo 23.

Öğretmenlerin Fakülte Türüne Göre Eğitim İnançları Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Branş	Daimicilik	Esasicilik	İlerlemecilik	Yeniden Kurmacılık	Varoluşçuluk
	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank
Eğitim Fakültesi	321,57	319,26	326,21	322,46	329,48
Eğitim Enstitüsü	386,88	360,21	308,88	384,36	329,21
Eğitim Yüksekokulu	306,93	303,20	303,15	296,56	270,20
Fen Edebiyat Fakültesi	371,49	358,34	383,20	410,54	366,57
İlahiyat Fakültesi	363,94	395,08	332,33	322,27	324,73
Diğer	348,36	390,40	343,13	334,09	347,85
Sig.	,254	,058	,455	,046	,305

Tablo 23'te öğretmenlerin öğrenim gördükleri fakülte türüne göre elde edilen eğitim inançları ile ilgili sonuçlar yer almaktadır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin mezun olduğu fakülte türüne göre eğitim inançları arasında tüm boyutlarda anlamlılık düzeyi ($P > ,005$) olduğu için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 24.

Öğretmenlerin Anne-Baba Eğitim Durumuna Türüne Göre Eğitim İnançları

Anne-Baba Eğitim Durumu	Daimicilik		Esasicilik		İlerlemecilik		Yeniden Kurmacılık		Varoluşçuluk	
	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba
Okur Yazar	4,32	4,38	3,10	3,27	4,34	4,31	4,17	4,21	4,52	4,50
İlkokul	4,21	4,22	2,92	2,92	4,29	4,29	4,07	4,06	4,42	4,42
Ortaokul	4,27	4,22	2,90	2,88	4,33	4,31	4,05	4,08	4,50	4,48
Lise	4,21	4,16	2,82	2,93	4,40	4,31	4,19	4,06	4,45	4,42
Üniversite	4,10	4,24	3,04	2,94	4,18	4,34	3,99	4,17	4,27	4,45
Lisansüstü	4,12	4,58	3,40	3,06	4,20	4,52	4,35	4,23	4,28	4,76

Tablo 24’te öğretmenlerin anne ve babalarının eğitim durumuna göre eğitim inançlarına ilişkin istatistiklere göre daimicilikte en yüksek ortalama lisansüstü mezunu babalara aittir ($\bar{x} = 4,58$). Esasicilik inancında ise bu kez lisansüstü mezunu annelerin en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir ($\bar{x} = 3,40$). İlerlemecilik boyutu incelendiğinde en çok katılım gösterenler okuryazar anneler ile üniversite mezunu olan babalar olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{x} = 4,34$). Bu noktada sadece okuma yazma bilen anneler ile üniversite mezunu olan babaların ilerlemecilik eğitim felsefesine birbirlerine yakın pencereden bakmaları ilgi çekicidir. Bu bize annelerin eğitime bakış açısı ile ilgili fikir verebilmektedir. Kendi eğitim durumları ne olursa olsun çocukları için her şartta en iyisinin olmasını istediklerinin bir göstergesi olarak değerlendirmek mümkündür. Yeniden kurmacılık eğitim felsefesini ise en çok benimseyenlerin lisansüstü mezunu anneler olduğu ortaya çıkmaktadır ($\bar{x} = 4,35$). Varoluşçuluk inancında ise kesinlikle katılıyorum düzeyinde görüş bildirenler ise lisansüstü mezunu babalar olmuştur ($\bar{x} = 4,76$). Buna ek olarak varoluşçuluk boyutunda tüm anne babalar eğitim durumları ne olursa olsun tümü en az katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 25.

Öğretmenlerin Anne Eğitim Durumuna Göre Eğitim İnançları Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	Daimicilik	Esasicilik	İlerlemecilik	Yeniden Kurmacılık	Varoluşçuluk
	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank
Okuryazar	364,79	375,68	338,68	353,01	352,66
İlkokul	319,22	317,23	320,83	315,83	320,93
Ortaokul	344,57	309,15	322,64	314,23	351,78
Lise	316,24	286,61	378,17	372,98	338,52
Üniversite	295,19	355,22	296,84	299,95	279,15
Lisansüstü	259,25	490,50	240,00	426,50	217,25
Sig.	,148	,007	,217	,097	,219

Tablo 25'e göre öğretmenlerin annelerinin eğitim durumlarının, onların eğitim inançları arasındaki farklara anlamlı düzeyde etki etmediği tespit edilmiştir.

Tablo 26.

Öğretmenlerin Baba Eğitim Durumuna Göre Eğitim İnançları Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	Daimicilik	Esasicilik	İlerlemecilik	Yeniden Kurmacılık	Varoluşçuluk
	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank
Okuryazar	384,88	418,88	324,51	364,25	340,73
İlkokul	326,53	321,74	323,31	314,72	319,85
Ortaokul	319,71	310,95	327,91	319,44	340,66
Lise	305,71	314,66	341,67	326,33	331,81
Üniversite	326,51	321,72	332,83	349,70	328,55
Lisansüstü	478,83	373,83	417,00	382,67	468,50
Sig.	,098	,005	,923	,324	,712

Tablo 26'ya göre, öğretmenlerin babalarının eğitim düzeyine göre olan farklılıklar arasında esasicilik boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur ($P=,005$). Bu fark da okuryazar olan babalar lehine olarak gözükmektedir. Her ne kadar anne eğitim durumuna göre olan sonuçlardaki farklar anlamlı olarak ortaya çıkmasa da baba eğitim durumuna göre çıkan farkın anlamlı olması da dikkat çeken diğer bir husustur.

Tablo 27.

Öğretmenlerin Anne-Baba Mesleğine Göre Eğitim İnançları

Anne- Baba Mesleği	Daimicilik		Esasicilik		İlerlemecilik		Yeniden Kurmacılık		Varoluşçuluk	
	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba
Emekli	4,30	4,30	2,53	2,98	4,54	4,38	4,24	4,21	4,61	4,54
Memur	4,23	4,24	2,97	2,88	4,30	4,35	4,22	4,18	4,42	4,53
Öğretmen	4,09	4,24	3,17	3,01	4,15	4,29	3,90	4,10	4,23	4,40
Çiftçi	4,25	4,15	3,29	2,98	4,09	4,22	4,00	4,01	4,17	4,31
İşçi	4,39	4,16	3,14	2,88	4,58	4,25	4,20	3,97	4,71	4,41
Ser. Meslek	4,25	4,21	3,02	2,96	4,32	4,29	3,87	4,02	4,36	4,39
Ev Hanımı	4,23	-	2,95	-	4,31	-	4,10	-	4,45	-

Tablo 27'de öğretmenlerin anne ve baba mesleklerine göre eğitim inançlarına bakıldığında, daimicilik inancına en yatkın olanlar işçi anneler ($\bar{x} = 4,39$) ve emekli babalar ($\bar{x} = 4,30$) olarak görünmektedir. Esasicilik felsefesine ise en çok çiftçi anneler ($\bar{x} = 3,29$) tarafından katılım gösterilmiştir. Ancak bu da kısmen katılıyorum düzeyine yakın bir noktada gerçekleşmiştir. İlerlemecilik boyutunda ise yine en yüksek ortalama çiftçi annelere aittir ($\bar{x} = 4,58$). Yeniden kurmacılık eğitim anlayışındaki ortalama puanlar birbirine benzer olsa da en yüksek ortalama emekli annelerdedir ($\bar{x} = 4,24$). Varoluşçulukta ise tüm anne babaların yorumu katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum şeklindedir. En yüksek düzeyde olanlar ise çiftçi anneler olarak ortaya çıkmıştır ($\bar{x} = 4,71$).

Tablo 28.

Öğretmenlerin Anne Mesleğine Göre Eğitim İnançları Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Anne Mesleği	Daimicilik	Esasicilik	İlerlemecilik	Yeniden Kurmacılık	Varoluşçuluk
	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank
Emekli	367,84	226,74	429,34	377,29	393,97
Memur	332,48	325,88	332,31	374,90	351,10
Öğretmen	297,34	397,52	294,14	275,54	260,92
Çiftçi	327,37	414,83	224,97	296,50	189,87
İşçi	393,00	383,93	454,93	361,64	449,21
Ser. Meslek	342,64	339,57	354,50	261,07	314,50
Ev Hanımı	328,04	326,42	327,93	329,34	331,40
Sig.	,884	,049	,030	,420	,010

Tablo 28’de elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin eğitim inançları bakımından annelerinin yapmış olduğu meslekler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Tablo 29.

Öğretmenlerin Baba Mesleğine Göre Eğitim İnançları Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Baba Mesleği	Daimicilik	Esasicilik	İlerlemecilik	Yeniden Kurmacılık	Varoluşçuluk
	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank
Emekli	354,74	336,99	354,55	370,32	363,51
Memur	322,94	294,89	338,23	354,09	362,49
Öğretmen	329,69	340,67	311,06	322,39	308,54
Çiftçi	310,34	334,11	304,18	299,92	287,08
İşçi	312,34	304,68	314,76	284,03	319,92
Ser. Meslek	317,41	335,26	321,20	303,39	308,26
Sig.	,368	,503	,280	,002	,007

Tablo 29’a göre öğretmenlerin benimsemiş oldukları eğitim felsefeleri arasında baba meslekleri değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu fark yeniden kurmacılık

boyutunda ve anlamlılık düzeyi ($P=,002$) yüksek olarak gerçekleşmiştir. Bu farkın oluşmasında da emekli babaların yeniden kurmacılıkta en yüksek puan ortalamasına sahip olmaları etkili olmuştur. Varoluşçuluk inancında da anlamlılık düzeyine yakın bir sonuç görülmektedir. Öğretmenlerin ebeveynlerine ilişkin değişkenler arasında yapılan istatistiklerde anne ile ilgili olanlar arasındaki farklar anlamlı değilken, baba ile ilgili olan değişkenler arası farklarda anlamlılık belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin hayatı ve mesleki yaşantıları üzerinde babalarının etkisinin biraz daha fazla hissedildiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin eğitim inançlarına ilişkin beş farklı boyuttaki puan ortalamaları incelendiğinde, öğretmenler çoğunlukla daimicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk boyutlarında olumlu yönde görüş belirtilirken esasicilik boyutunda ne olumlu ne olumsuz yönde bir görüş belirtmişlerdir. Bazı değişkenler arasında ortalama düzeyi etkilemeyecek kadar da olsa bazı farklar olduğu gözlenmektedir. Ancak bu farkların anlamlı olup olmadığına sonraki art problemde değinilmiştir.

Öğretmenlerin eğitim inançlarının demografik değişkenler arasında anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde; görev yeri, kurum türü, branş ve mezun olunan fakülte türü değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmada elde edilen bulgularda özellikle cinsiyete göre elde edilen sonuçlarda önemli farklılıklar bulunmuştur. Kadınların varoluşçuluk eğitim inancında, erkeklerin ise esasicilik inancında daha yüksek düzeyde katılım gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bu noktadan hareketle erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla geleneksel olarak tabir edilen bir eğitim anlayışına daha yatkın olduklarını söylemek mümkündür. Daha çok öğretmen merkezli yürütülen, otoriteyi kurma adına ceza veya ödüle başvuru, ezberin önemli olduğu bu anlayışın çağdaş eğitim anlayışı ile uyuşmadığı aşikârdır.

Kadın öğretmenlerin ise erkek öğretmenlere nazaran daha çağdaş bir eğitim felsefesini benimsedikleri söylenebilir. Özellikle temelini yeniden kurmacılık ve pragmatizmden alan varoluşçuluk boyutunda kadınlar lehine anlamlı farklılık olması bunun göstergesidir. Öğrencinin ihtiyaçlarını önemseyen, sınıfta demokratik bir ortam oluşturulması beklenen, bilimsel yöntem ve problem çözme becerilerinin önemli

olduğu bu eğitim felsefesi kuşkusuz son zamanlarda da öğretmenler tarafından benimsenmesi beklenen bir anlayıştır.

Kadın ve erkek öğretmenler arasında bu farkın olmasında çeşitli sebeplerden söz edilebilir. Kadınların öğrencilere daha çok değer veren, onların saygı gösterildiği zaman saygılı olacaklarına inanan, ceza vermekten ziyade demokratik bir tutumu önemseyen bir anlayışta olmalarında ‘anne’ veya ‘anne adayı’ olgusunun etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü bu anlayışa benzer şekilde anneler de çocuklarına karşı duyarlı, şefkatli ve ilgilidirler. Onların kişisel gelişimlerini en iyi şekilde tamamlamaları ve hayatta karşılaştıkları sorunları kendilerinin çözmesi konusunda yol göstericidirler. ‘Baba’ veya ‘baba adayı’ olan erkek öğretmenlerin de, tıpkı bir baba gibi öğretmeni de sınıf içerisinde otorite olarak kabul eden bir anlayışı benimsemeleri de benzer şekilde yorumlanabilir. Çünkü aile yapısında her ne kadar ebeveynlerin çocukları ile arkadaş gibi olmaları beklense de, çekinilmesi daha doğrusu saygı duyulması gereken bir baba figürünün olması gerektiği de yaygın olarak kabul gören bir anlayıştır. Bu yüzden erkek öğretmenlerin daha otoriter bir anlayışa yatkın olmaları yadsınamayabilir.

4.2. Öğretmenlerin Mesleki Algıları ile İlgili Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin mesleklerini nasıl algıladıklarına dair veriler yer almaktadır. İlk olarak öğretmenlerin öğretmenlik meslek algısı ölçeğinde yer alan maddeler verdiklerin dağılım sonuçları yer Tablo 30’da gösterilmektedir.

Tablo 30.

Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeğinde Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Maddeler	Asla Katılmam		Katılmam		Kısmen Katılım		Katılım		Kesinlikle Katılım	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Çocuklar için aileleri dışında yaşamlarındaki en değerli yetişkin öğretmendir.	10	1.5	15	2.3	77	11.7	170	25.9	385	58.6
2. Öğretmenlik toplum için en önemli meslekler arasındadır.	31	4.7	52	7.9	72	11	127	19.3	375	57.1
3. Öğretmenlik gurur duyulacak bir meslektir.	17	2.6	8	1.2	43	6.5	108	16.4	481	73.2
4. Öğretmenlik saygın bir meslektir.	34	5.2	37	5.6	82	12.5	125	19	379	57.7
5. Öğretmenlik keyif verici bir meslektir.	16	2.4	17	2.6	92	14	186	28.3	346	52.7
6. Öğretmenlik mesleği kişiliğime ve yaşamıma çok anlam katıyor.	7	1.1	12	1.8	56	8.5	225	34.2	357	54.3
7. Öğretmenliğin ideal bir meslek olduğunu düşünürüm.	13	2	34	5.2	108	16.4	197	30	305	46.4
8. Toplum öğretmenlere sempati duyar.	43	6.5	101	15.4	250	38.1	173	26.3	90	13.7
9. Çocuklarımla öğretmen olmasını isterim.	120	18.3	263	40	176	26.8	53	8.1	45	6.8
10. Öğretmenlerin topluma yön veren bireyler olarak algılandığını düşünürüm.	25	3.8	48	7.3	158	24	237	36.1	189	28.8
11. Öğretmenlik yapmak bana saygınlık kazandırmaktadır.	24	3.7	55	8.4	201	30.6	225	34.2	152	23.2
12. Öğretmenlik mesleğine verilen değerin artacağını düşünüyorum.	108	16.4	155	23.6	175	26.6	130	19.8	89	13.5
13. Toplum öğretmenlerin sorunlarını önemser ve duyarlı davranır.	109	16.6	192	29.2	226	34.4	73	11.1	57	8.7
14. Öğrencilerime öğretmenlik mesleğini seçmelerini tavsiye ederim.	65	9.9	81	12.3	226	34.4	183	27.9	102	15.5
15. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve imajı düzelmeyecek kadar yıpranmıştır.	42	6.4	96	14.6	211	32.1	143	21.8	165	25.1
16. Toplum öğretmenleri bazen eğitilmiş çocuk bakıcısı gibi görüyor.	23	3.5	39	5.9	161	24.5	196	29.8	238	36.2
17. Aileler üstlenmedikleri sorumlulukları öğretmenlere yüklüyorlar.	18	2.7	15	2.3	108	16.4	222	33.8	294	44.7

18. Öğretmenlik mesleği asla rahat bir hayat fırsatı sunmaz.	34	5.2	88	13.4	187	28.5	184	28	164	25
19. Öğretmenlik mesleği bir kariyer mesleği değildir.	67	10.2	129	19.6	153	23.3	180	27.4	128	19.5
20. Emeklerimizin karşılığı ve ürünü hemen açığa çıkmadığı için değerimiz yeterince anlaşılmıyor.	10	1.5	40	6.1	132	20.1	222	33.8	253	38.5
21. Öğretmenlerin çalışma koşulları toplumun bildiğinden daha kötüdür.	15	2.3	70	10.7	162	24.7	205	31.2	205	31.2

Tablo 30 incelendiğinde araştırmaya katılan 657 öğretmenin 481'i (%73.2) 'Öğretmenlik gurur duyulacak bir meslektir.' maddesine kesinlikle katılıyorum düzeyinde görüş belirterek icra ettikleri mesleğe karşı olan tutumlarını ortaya koymaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenlerin yalnızca %1.1'lik kısmı (7) öğretmenlik mesleğinin yaşamlarına anlam katmadığını düşünmektedirler. Öğretmenlik meslek algısı ölçeğinde yer alan maddelerin alt boyutlara ait frekans ve yüzdeleri ise sonraki tablolarda yer almaktadır. Alt boyutlarda yer alan maddeler olumlu ve olumsuz ifadeler birlikte ele alınarak incelenmiştir. Ölçekte yer alan ilk alt boyut olan bireysel değer algısına ilişkin veriler Tablo 31'de gösterilmektedir.

Tablo 31.

Öğretmenlerin Bireysel Değer Algıları

	Asla Katılmam ve Katılmam (%)	Kısmen Katılıyorum (%)	Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum (%)
1. Çocuklar için aileleri dışında yaşamlarındaki en değerli yetişkin öğretmendir.	3,8	11,7	84,5
2. Öğretmenlik toplum için en önemli meslekler arasındadır.	12,6	11,0	76,4
3. Öğretmenlik gurur duyulacak bir meslektir.	3,8	6,5	89,6
4. Öğretmenlik saygın bir meslektir.	10,8	12,5	76,7
5. Öğretmenlik keyif verici bir meslektir.	5,0	14,0	81,0
6. Öğretmenlik mesleği kişiliğime ve yaşamıma çok anlam katıyor.	2,9	8,5	88,5

Tablo 31'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekleri ile ilgili bireysel algılarının oldukça olumlu olduğu ve bu bölümde yer alan sorulara büyük oranda 'katılırim veya 'kesinlikle katılırim'' düzeyinde yanıtlar verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık %90'ı gurur duyulacak bir mesleğe sahip olduklarını ve bu mesleğin hayatlarına anlam kattığını düşünmektedir. Bununla birlikte %84 oranında öğretmenlerin çocuklar için aileden sonraki en değerli birey oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu verilere göre öğretmenlerin mesleklerinden zevk aldıklarını, onu saygın bir meslek olarak gördüklerini ve bu işi isteyerek yaptıkları anlaşılmaktadır. Yine buradan hareketle bu mesleği bilerek ve isteyerek seçtikleri de söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinin hayatlarının önemli bir parçası olmadığını düşünenlerin oranı ise çok düşüktür (%2,9). Kısacası öğretmenlerin bireysel mesleki algıları olumlu düzeyde oldukça yüksektir.

Tablo 32.

Öğretmenlerin Toplumsal Değer Algıları

	Asla Katılımam ve Katılımam (%)	Kısmen Katılırim (%)	Katılırim ve Kesinlikle Katılırim (%)
7. Öğretmenliğin ideal bir meslek olduğunu düşünürüm.	7,2	46,4	46,4
8. Toplum öğretmenlere sempati duyar.	21,9	38,1	40
9. Çocuklarıminın öğretmen olmasını isterim.	34,7	27,7	37,6
10. Öğretmenlerin topluma yön veren bireyler olarak algılandığını düşünürüm.	11,1	24	64,9
11. Öğretmenlik yapmak bana saygınlık kazandırmaktadır.	12,1	30,6	57,3
12. Öğretmenlik mesleğine verilen değerin artacağını düşünüyorum.	40	26,6	33,4
13. Toplum öğretmenlerin sorunlarını önemser ve duyarlı davranır.	45,8	34,4	19,8
14. Öğrencilerime öğretmenlik mesleğini seçmelerini tavsiye ederim.	22,2	34,4	43,4

Tablo 32’de öğretmenlerin toplumsal değer algılarının bireysel algılarına göre daha olumsuz düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenler her ne kadar mesleklerinin toplum nazarında önemli olduğunu düşünse de toplumun buna aynı şekilde karşılık vermediğine inanmaktadır. Çünkü öğretmenlerin yarısına yakın kısmı toplumun öğretmen sorunlarına karşı duyarsız olduğunu düşünmekte ve geleceğe yönelik beklentilerinin ise düşük olduğunu ifade etmektedir. Bu yüzden ki öğretmenlerin yaklaşık üçte biri çocuklarının ileride aynı mesleği seçmelerine sıcak bakmamaktadır. Daha önceki boyutta öğretmenlerin bireysel anlamda mesleklerini severek yaptıklarının görülmesine karşın, öğretmenlerin sadece %43,4’ünün öğrencilerine öğretmenlik mesleğini tavsiye etmeleri düşündürücüdür. Bu da yine öğretmenlerin mesleklerinin geleceğe ilişkin algılarının olumsuz yönde olduğunu destekleyen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Tablo 33.

Öğretmenlerin Olumsuz Meslek İmajı Algıları

	Asla Katılmam ve Katılmam (%)	Kısmen Katılım (%)	Katılım ve Kesinlikle Katılım (%)
15. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve imajı düzelmeyecek kadar yıpranmıştır.	21	32,1	46,9
16. Toplum öğretmenleri bazen eğitimi çocuk bakıcısı gibi görüyor.	9,5	24,5	66
17. Aileler üstlenmedikleri sorumlulukları öğretmenlere yüklüyorlar.	5	16,4	78,5

Tablo 33’te öğretmenlerin meslekleri ile ilgili olumsuz meslek imajı algılarının da epey yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle ailelerin üstlenmediği sorumluluğu öğretmene yükleme maddesine %78 oranında oldukça yüksek düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenlerin yine yüksek bir oranda çocuk bakıcısı gibi görüldüğünü düşünmesi (%66), onların mesleklerine karşı olan saygınlığın da ne

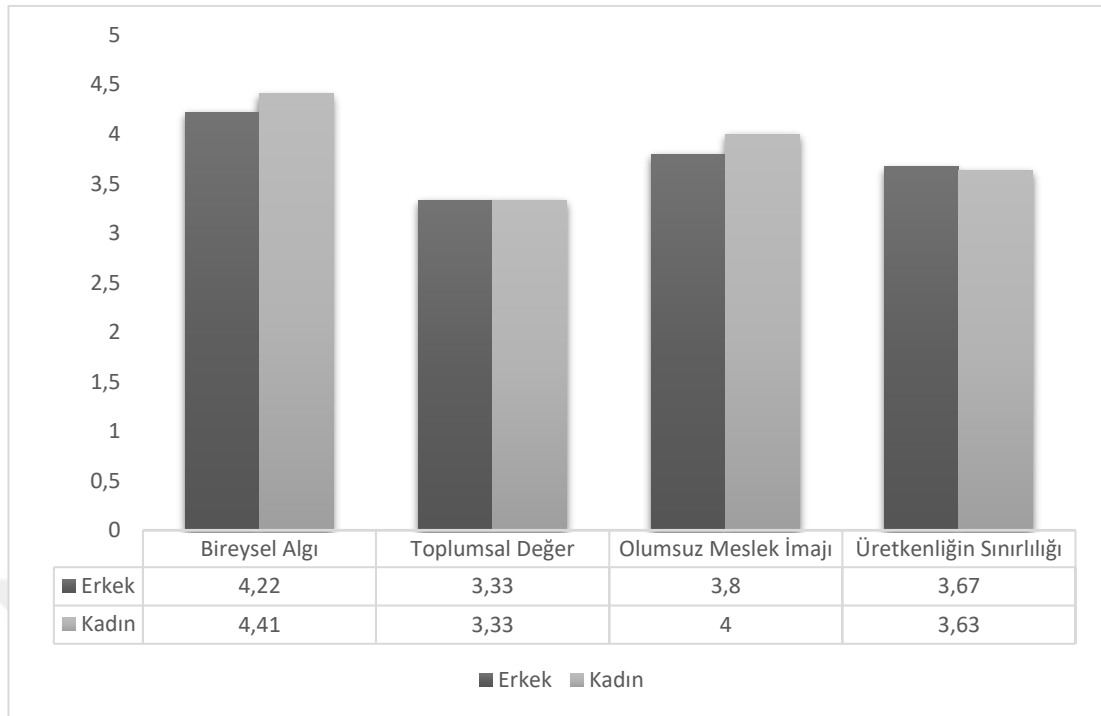
kadar zedelendiğinin başka bir göstergesidir. Bu yüzden öğretmenler %46 oranında oluşan bu imajın tekrar iyi duruma gelemeyecek kadar kötüleştiğine inanmaktadır.

Tablo 34.

Öğretmenlerin Üretkenliğin Sınırlılığı Algıları

	Asla Katılmam ve Katılmam (%)	Kısmen Katılırim (%)	Katılırim ve Kesinlikle Katılırim (%)
18. Öğretmenlik mesleği asla rahat bir hayat fırsatı sunmaz.	18,6	28,5	53
19. Öğretmenlik mesleği bir kariyer mesleği değildir.	29,8	23,3	46,9
20. Emeklerimizin karşılığı ve ürünü hemen açığa çıkmadığı için değerimiz yeterince anlaşılmıyor.	7,6	20,1	72,3
21. Öğretmenlerin çalışma koşulları toplumun bildiğinden daha kötüdür.	11	24,7	62,4

Tablo 34'e göre öğretmenlerin icra ettikleri mesleğin üretkenliğine dair görüşlerinin de genel anlamda olumsuz olduğu bu alt boyutta yer alan maddelerin yüzdelerine bakınca anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin hemen hemen yarısı bu mesleğin iyi hayat yaşama fırsatı sunmadığı ve üzerine kariyer yapılamayacağını düşünmekte, aynı zamanda kıymetlerinin de yeterince bilinmediğine inanmaktadırlar. Bunun da diğer mesleklere nazaran kısa sürede somut bir sonuç elde edilememesinden kaynaklandığını düşünmektedirler (%72,3). Öğretmenler aynı zamanda aslında toplumun zannettiğinin aksine daha zor şartlar altında bu mesleği yaptıklarını ifade etmişlerdir (%62,4).



Şekil 1. Öğretmenlerin mesleki algılarının cinsiyete göre ortalama puanları

Şekil 1’de yer alan öğretmenlerin mesleki algı ölçeğindeki ortalama puanları incelendiğinde birbirine yakın sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Ancak bireysel değer algısında kadın öğretmenlerin puanı daha yüksektir. Bu duruma göre kadın öğretmenlerin mesleklerini bireysel anlamda erkek öğretmenlere göre daha olumlu algıladığı söylenebilir. Ancak bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için de anlamlılık testi uygulanmıştır.

Tablo 35.

Öğretmenlerin Mesleki Algı Verilerinin Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	Sig.
Mesleki Algı Puan Ortalama	,048	657	,001

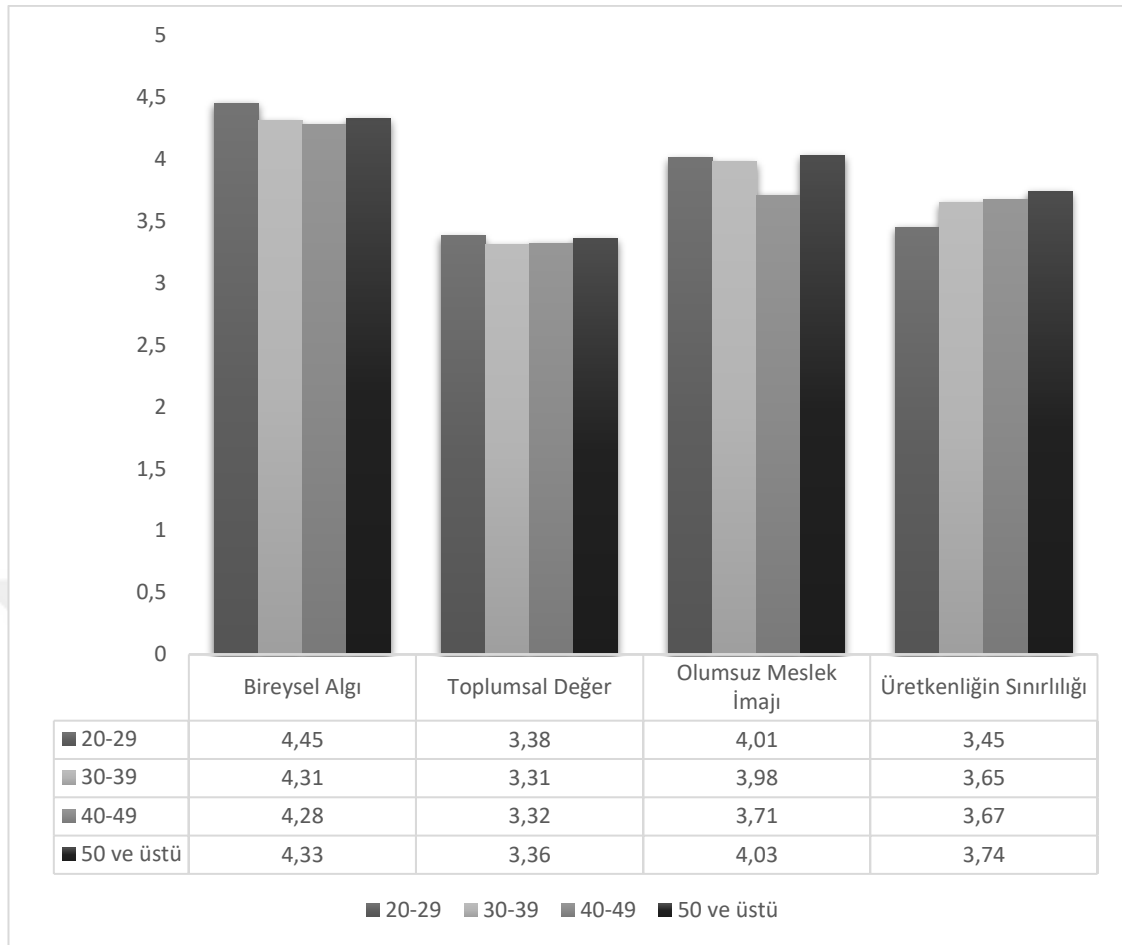
Tablo 35’te, uygulanan normallik testi sonuçlarına göre dağılımın normal olmadığı ($P < .005$) anlaşılmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin mesleki algılarının değişkenler arasındaki farkın anlamlılık düzeylerini belirlemek için parametrik olmayan testlere başvurulmuştur.

Tablo 36.

Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Mean Rank (Sıra Ort.)		Z	Sig. (P)
	Kadın	Erkek		
Bireysel Değer	348,13	307,84	-2,74	,006
Toplumsal Değer	328,49	329,56	-,072	,943
Olumsuz Meslek İmajı	344,53	311,82	-2,31	,021
Üretkenliğin sınırlılığı	323,68	334,88	-,759	,448
Mesleki Algı	345,94	310,27	-2,41	,016

Tablo 36'ya öğretmenlerin mesleklerini algılama biçiminin beş boyutunda da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Sadece bireysel değer alt boyutunda anlamlılık düzeyine çok yakın bir değer elde edilmiş, ancak diğer boyutlarda da olduğu gibi anlamlılık düzeyi ($P > ,005$) bulunduğu için bu fark anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.



Şekil 2. Öğretmenlerin mesleki algılarının yaşa göre ortalama puanları

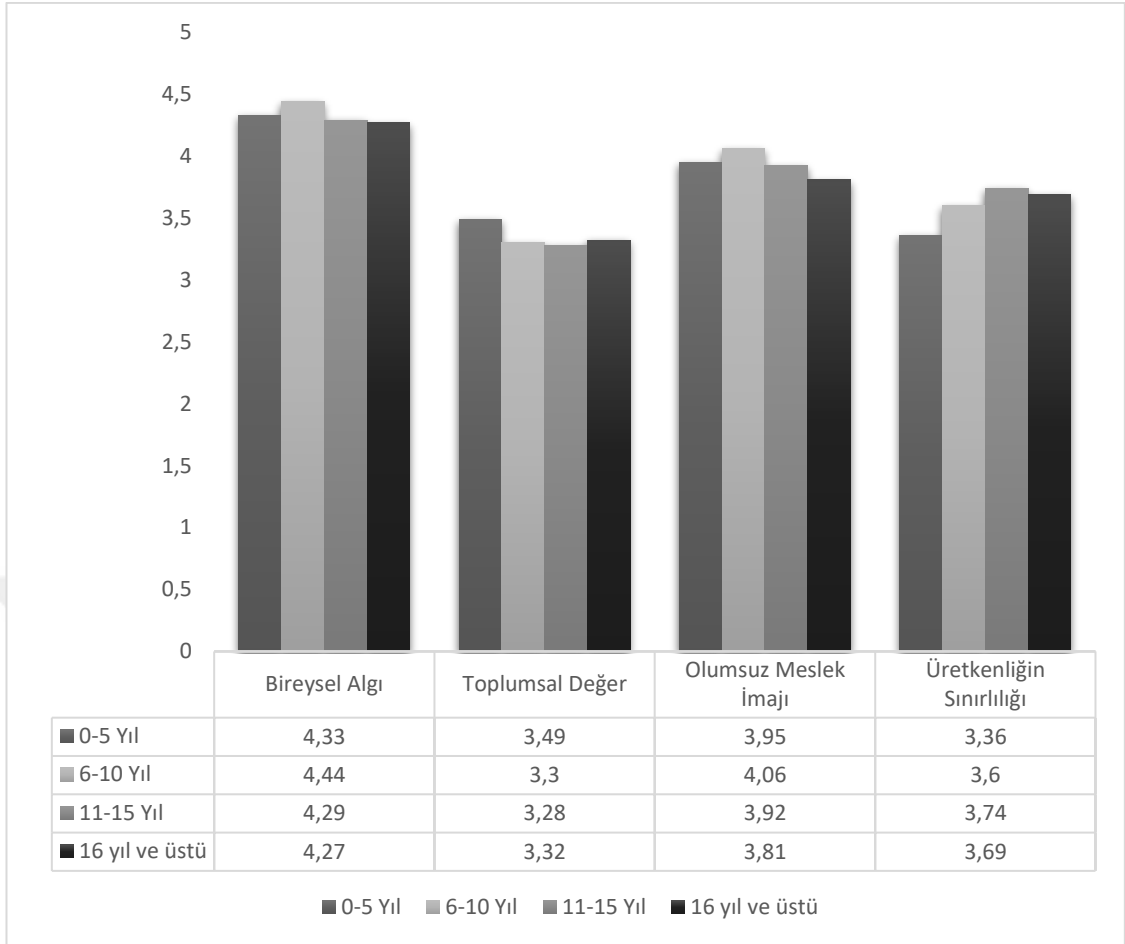
Şekil 2'ye göre öğretmenler arasında bireysel değer algı puanı en yüksek 20-29 yaş arası öğretmenlere aittir. Toplumsal değer algısı boyutunda ise puanlar arası farklar çok az olarak görülmektedir. Olumsuz meslek imajı ve üretkenliğin sınırlılığı alt boyutlarında ise 50 ve üstü yaşında olan öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buradan hareketle 50 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin mesleklerinin imajının zarar gördüğünü ve bu mesleğin üretkenlik anlamında kendilerine katkı sağlamadığını düşündükleri söylenebilir. Mesleki algı puan ortalamalarında önemli bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 37.

Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yaş	Mean Rank (Sıra Ort.)			
	Bireysel Değer	Toplumsal Değer	Olumsuz Meslek İmajı	Üretkenliğin sınırlılığı
20-29	368,38	340,35	347,47	285,15
30-39	334,57	325,41	339,50	331,57
40-49	307,16	327,49	299,94	331,71
50 ve üstü	327,60	333,32	345,58	351,19
Sig. (P)	,092	,931	,049	,131

Tablo 37'ye göre öğretmenlerin mesleki algılarının tüm alt boyutlarında yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. 50 ve üzeri yaşı olan öğretmenlerin mesleki algı boyutundaki puanı diğer yaş gruplarına göre daha düşük olmasına rağmen bu fark da anlamlı değildir.



Şekil 3. Öğretmenlerin mesleki algılarının kıdem yılına göre ortalama puanları

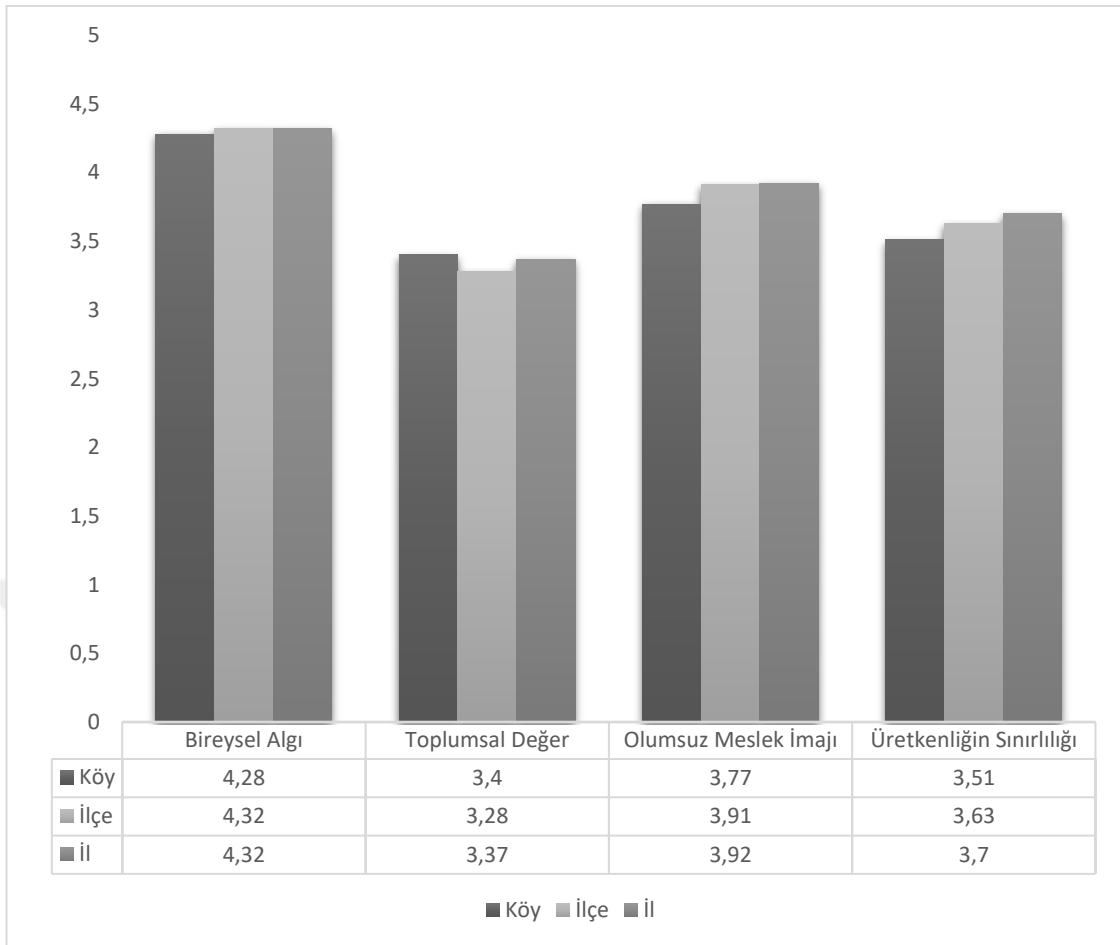
Şekil 3 incelendiğinde bireysel anlamda kendi mesleklerini en olumlu şekilde algılayan öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler olduğu anlaşılmaktadır. Toplum tarafında verilen değer konusunda mesleklerinin ilk 5 yılı içerisinde olan öğretmenlerin diğerlerine nazaran daha olumlu bir görüşe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Mesleğin imajının olumsuz olduğu fikrini ise en çok yine 6-10 yıl arasında kıdemi olan öğretmenler benimsemektedir. Öğretmenlik mesleğinin üretkenlik anlamında sınırlı olduğu konusunda ise en yüksek ortalama kıdemi 16 yıl ve daha fazla olan öğretmenlere aittir. Mesleki algı puanları ise benzerlik göstermektedir.

Tablo 38.

Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Kıdem Yılına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Kıdem Yılı	Mean Rank (Sıra Ort.)			
	Bireysel Değer	Toplumsal Değer	Olumsuz Meslek İmajı	Üretkenliğin sınırlılığı
0-5 Yıl	344,32	363,11	344,34	266,88
6-10 Yıl	360,39	321,33	351,08	321,78
11-15 Yıl	327,57	320,56	330,46	348,87
16 Yıl ve üstü	312,11	328,93	315,00	336,67
Sig. (P)	,076	,444	,219	,023

Tablo 38'e göre öğretmenlerin kıdem yılına göre mesleki algı boyutundaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.



Şekil 4. Öğretmenlerin mesleki algılarının görev yerine göre ortalama puanları

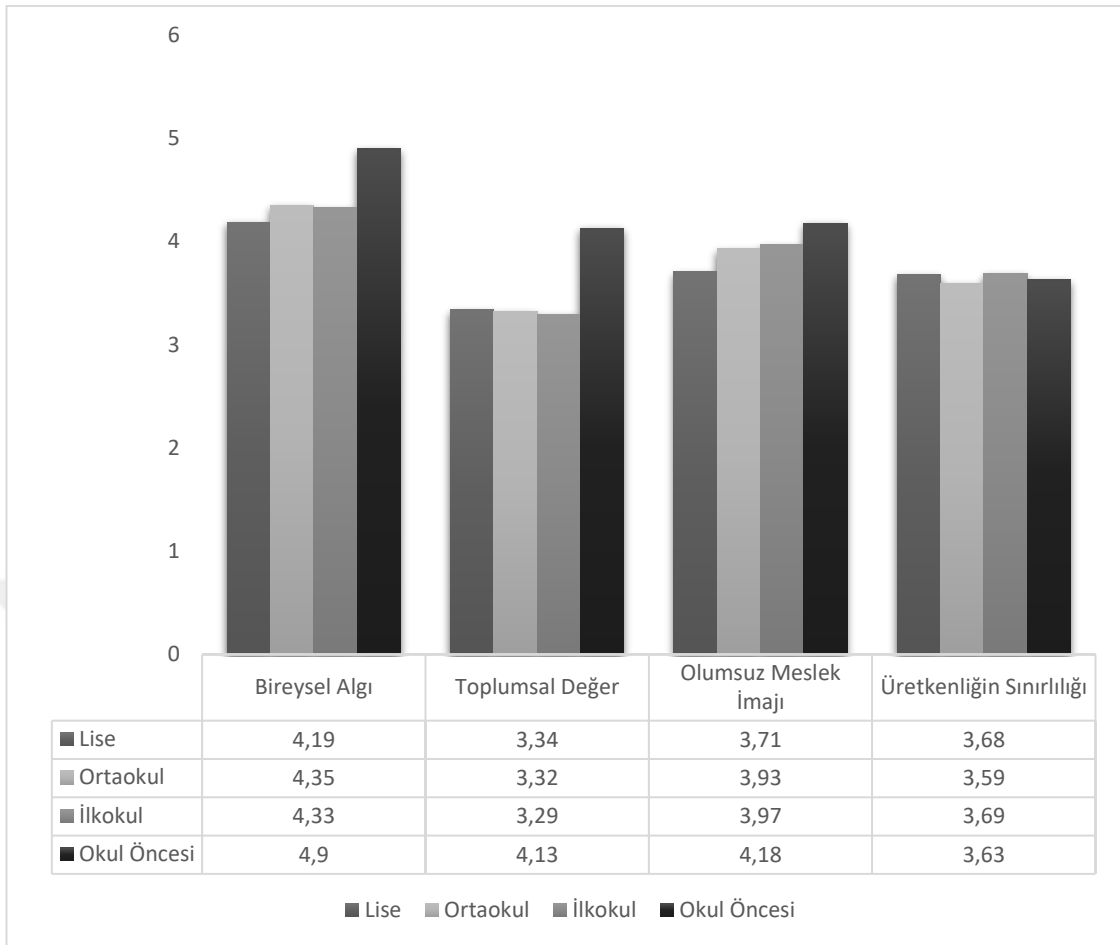
Şekil 4'te yer alan bilgilere göre öğretmenlerin görev yapmakta oldukları yerleşim birimine göre öğretmenlik mesleğine yönelik algılarında önemli bir farklılık görülmemektedir. Hemen hemen tüm alt boyutlardaki ortalama puanlar birbirine çok yakındır.

Tablo 39.

Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Görev Yerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Görev Yeri	Mean Rank (Sıra Ort.)			
	Bireysel Değer	Toplumsal Değer	Olumsuz Meslek İmajı	Üretkenliğin sınırlılığı
İl	329,29	335,57	329,17	339,81
İlçe	331,52	320,90	332,88	327,12
Köy	314,21	346,22	307,40	295,59
Sig. (P)	,798	,486	,590	,242

Tablo 39'dan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin görev yerine göre mesleki algıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenler il merkezinde büyük bir okulda veya herhangi küçük bir köy okulunda görev yapmasının onların algılarına önemli bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır.



Şekil 5. Öğretmenlerin mesleki algılarının kurum türüne göre ortalama puanları

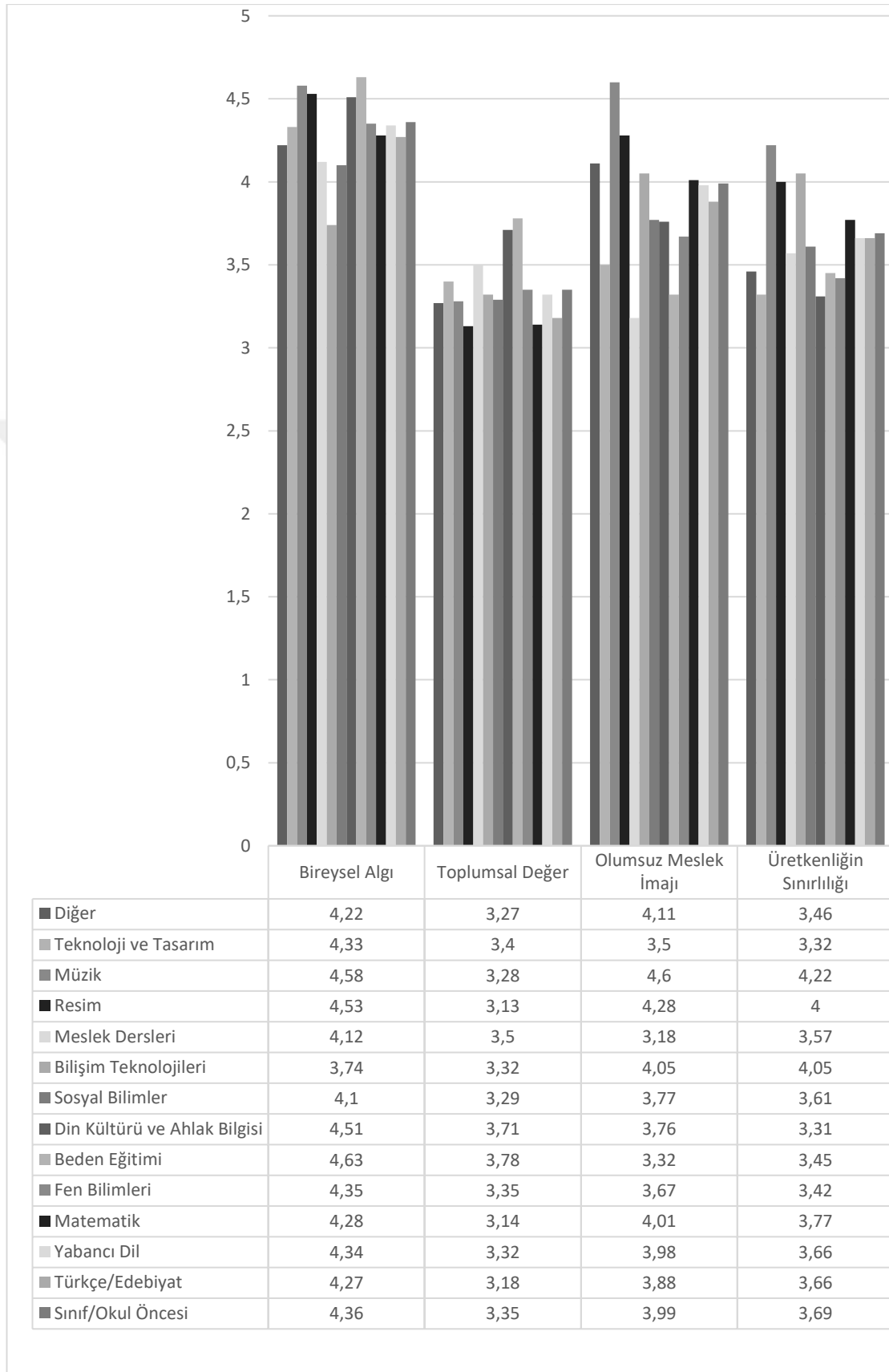
Şekil 5'te yer alan bulgulara bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamaları özellikle bireysel değer ve toplumsal değer boyutlarında diğer kurumlarda çalışan öğretmenlerin puanlarına oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerine dair gerek bireysel gerekse toplumsal anlamda algılarının olumlu olduğu söylenebilir. Ancak ilginçtir ki, öğretmenlik mesleğinin imajının zedelendiğine yönelik sorularda da yine en yüksek puan ortalaması okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlere aittir. Bireysel ve toplumsal anlamda olumlu bir algıya sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin olumsuz meslek imajında da yüksek puana sahip olması ise irdelenmesi gereken bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer alt boyutlarda oluşan puan ortalamaları arasında ise ciddi bir fark gözükmemektedir.

Tablo 40.

Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Kurum Türüne Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Kurum Türü	Mean Rank (Sıra Ort.)			
	Bireysel Değer	Toplumsal Değer	Olumsuz Meslek İmajı	Üretkenliğin sınırlılığı
Okul Öncesi	521,23	514,36	386,68	333,68
İlkokul	324,61	321,42	342,97	340,36
Ortaokul	341,85	325,14	331,62	313,69
Lise	295,47	334,72	295,59	339,96
Sig. (P)	,001	,011	,064	,373

Tablo 40'a göre öğretmenlerin görev yapmakta oldukları kurum türüne göre mesleki algıları arasında sadece bireysel değer algısı alt boyutunda anlamlı bir istatistiksel fark ortaya konulmuştur ($P < ,005$). Buna göre okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenler bireysel anlamda kendilerini ve mesleklerini daha olumlu ve değerli olarak nitelendirmektedirler. Tabloda yer alan sonuçlarda okul öncesi öğretmenlerinin aslında toplumsal değer puanları da daha yüksek olmasına karşın anlamlı bir fark ortaya koymamaktadır. Bu noktada araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerinin sayısının da az olduğunu belirtmek gerekmektedir.



Şekil 6. Öğretmenlerin mesleki algılarının branşa göre ortalama puanları

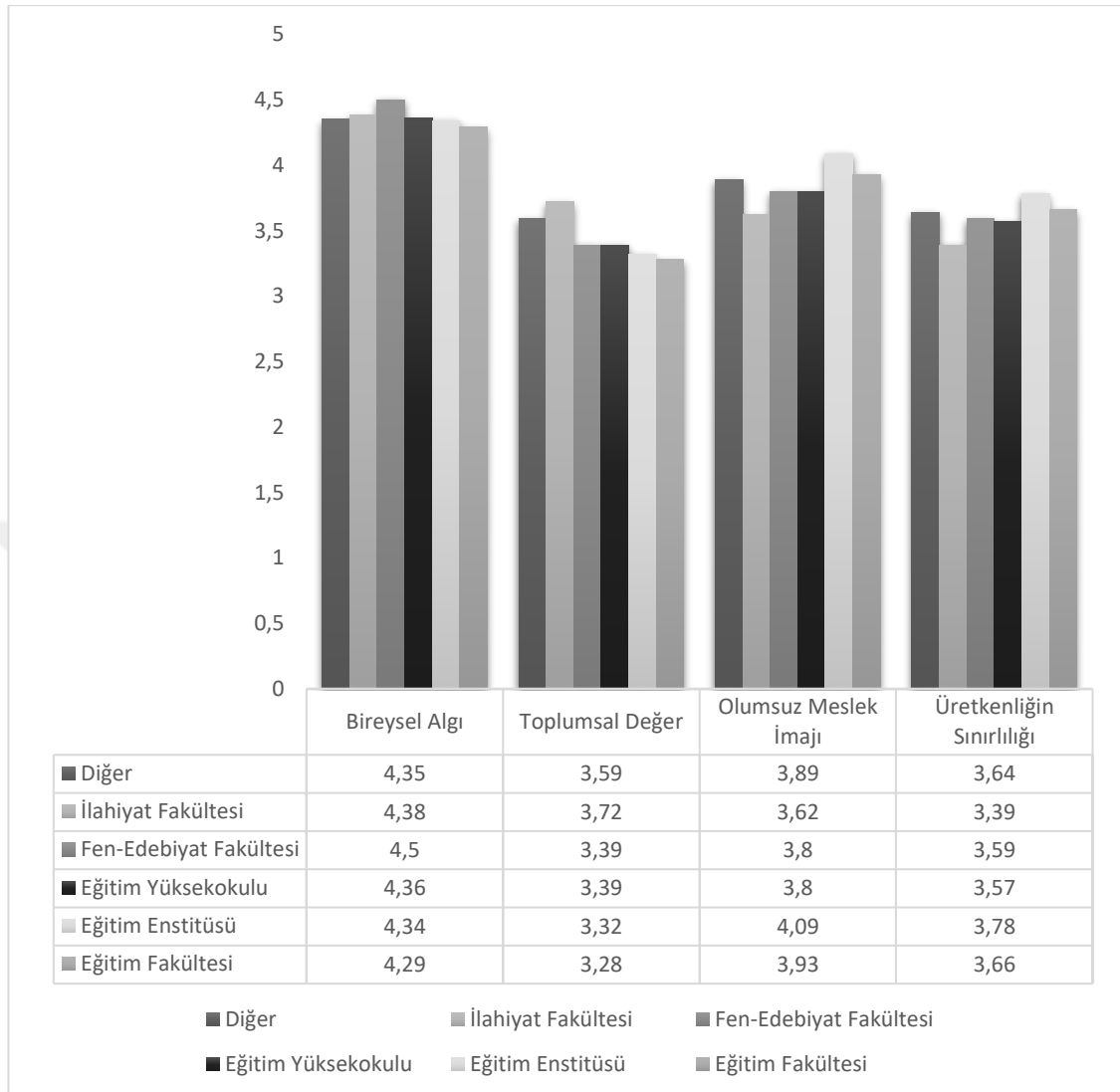
Şekil 6'ya göre ölçeklerden elde edilen puan ortalamaları doğrultusunda; bireysel değer (4,63) ve toplumsal değer (3,78) boyutunda beden eğitimi öğretmenleri, olumsuz meslek imajı (4,6) algısında resim öğretmenleri, üretkenliğin sınırlılığı (4,22) konusunda müzik öğretmenleri, mesleki algı (3,72) noktasında ise yine resim öğretmenleri en yüksek puan ortalamalarına sahip branşlar olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte alt boyutlarda yer alan en düşük ortalamalar ise şu şekildedir. Bireysel değer olarak en olumsuz görüşe sahip olanlar bilişim teknolojileri öğretmenleri (3,72) olmuştur. Öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından hak ettiği saygıyı görmediği görüşünü en çok benimseyen matematik öğretmenleridir (3,14). Öğretmenlik mesleğinin yıprandığı görüşüne diğerlerine göre daha az katılanlar meslek dersi öğretmenleridir (3,18). Öğretmenliğin kariyer anlamda sınırlı olması fikrini diğerlerine oranla daha az destekleyenler din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri (3,31) olmuştur. Mesleki algı olarak en düşük ortalamanın ise yine meslek dersleri öğretmenlerinde (3,19) olduğu görülmektedir.

Tablo 41.

Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Branşa Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Branş	Mean Rank (Sıra Ort.)			
	Bireysel Değer	Toplumsal Değer	Olumsuz Meslek İmajı	Üretkenliğin sınırlılığı
Sınıf/Okul Öncesi	337,95	336,51	345,59	340,46
Türkçe/Edebiyat	319,01	292,28	320,24	323,94
Yabancı Dil	342,51	328,14	341,45	330,41
Matematik	296,92	285,45	341,73	355,88
Fen Bilimleri	329,07	330,90	283,32	275,40
Beden Eğitimi	415,78	431,80	233,70	288,52
Din Kül. ve Ahlak Bil.	360,82	411,78	304,08	255,60
Sosyal Bilimler	278,43	322,80	309,01	326,05
Bilişim Teknolojileri	261,85	319,12	345,82	421,71
Meslek Dersleri	292,31	375,78	206,31	308,19
Resim	394,64	262,39	400,36	409,75
Müzik	417,30	322,95	459,85	470,35
Teknoloji ve Tasarım	344,60	352,10	272,85	250,85
Diğer	294,90	312,39	360,54	280,77
Sig. (P)	,100	,060	,004	,011

Tablo 41'deki sonuçlara göre öğretmenlerin olumsuz meslek imajı algılarındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($P < ,005$). Elde edilen puanlar incelendiğinde aslında branşlar arasındaki farklılaşmanın çok olduğu ve anlamlılık düzeyine yakın veriler ortaya çıktığı görülmektedir. Ancak bu farklılardan yalnızca müzik öğretmenlerinin mesleğe dair olumsuz yönlerdeki görüşleri diğer branş öğretmenlerinden ayrılmaktadır. Buna göre müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinin imajının düzeleceğine yönelik inançlarını yitirdikleri söylemek mümkündür.



Şekil 7. Öğretmenlerin mesleki algılarının mezun olunan fakülte türüne göre ortalama puanları

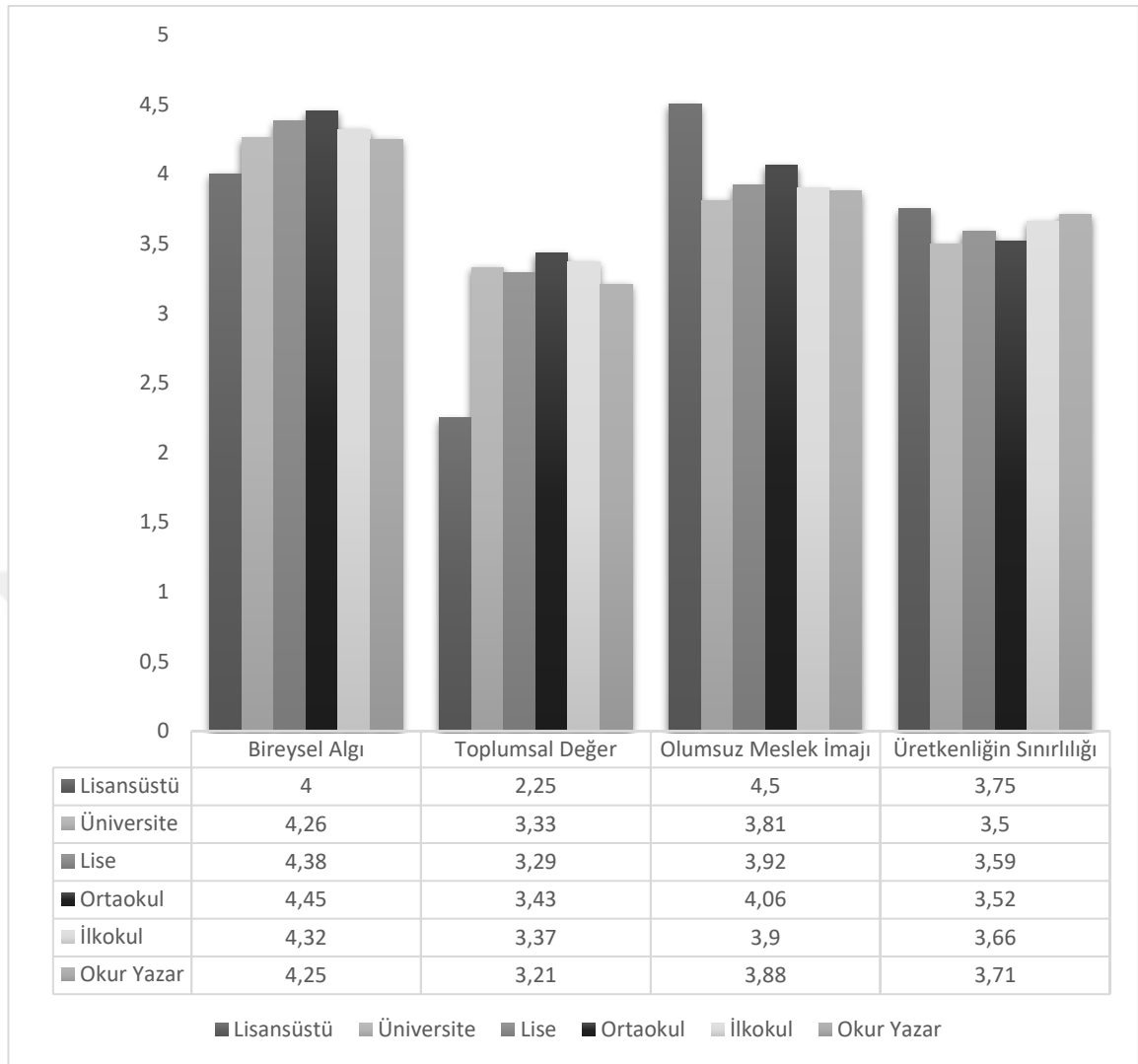
Şekil 7’de öğretmenlerin mezun olduğu fakülte türüne göre ortalamaları yer almaktadır. Bu verilere göre öğretmenlerin mesleki algılarının mezun oldukları fakülte türüne kayda değer bir farklılaşma meydana getirmediği anlaşılmaktadır. Hemen hemen tüm alt boyutlarda elde edilen ortalama puanlar birbirine benzerlik göstermektedir. Yalnızca olumsuz meslek imajı ile ilgili sorularda Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 42.

Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Kurum Türü	Mean Rank (Sıra Ort.)			
	Bireysel Değer	Toplumsal Değer	Olumsuz Meslek İmajı	Üretkenliğin sınırlılığı
Eğitim Fakültesi	321,34	317,19	333,69	333,43
Eğitim Enstitüsü	322,93	318,17	358,10	355,67
Eğt. Yüksekokulu	353,32	344,43	316,51	313,94
Fen Edebiyat Fak.	366,61	341,30	300,11	311,33
İlahiyat Fakültesi	329,83	415,42	280,73	280,00
Diğer	363,13	401,17	327,49	323,40
Sig. (P)	,486	,023	,574	,706

Tablo 43'teki analiz verilerinde görüldüğü üzere öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türünün meslek algıları üzerinde meydana getirdiği farklılık anlamlı değildir. Bu durumda öğretmenlerin öğrenim görmüş oldukları fakülte türünün onların benimsemiş oldukları felsefeler üzerinde belirleyici olmadığı anlaşılmaktadır. Bu fakülte türlerinin her birinin kendine özgü metodolojileri ve programları olsa da bunun eğitim inançları üzerine etkisi olmaması da ilgi çekici noktalardan birisi olarak göze çarpmaktadır.



Şekil 8. Öğretmenlerin mesleki algılarının anne eğitim durumuna göre ortalama puanları

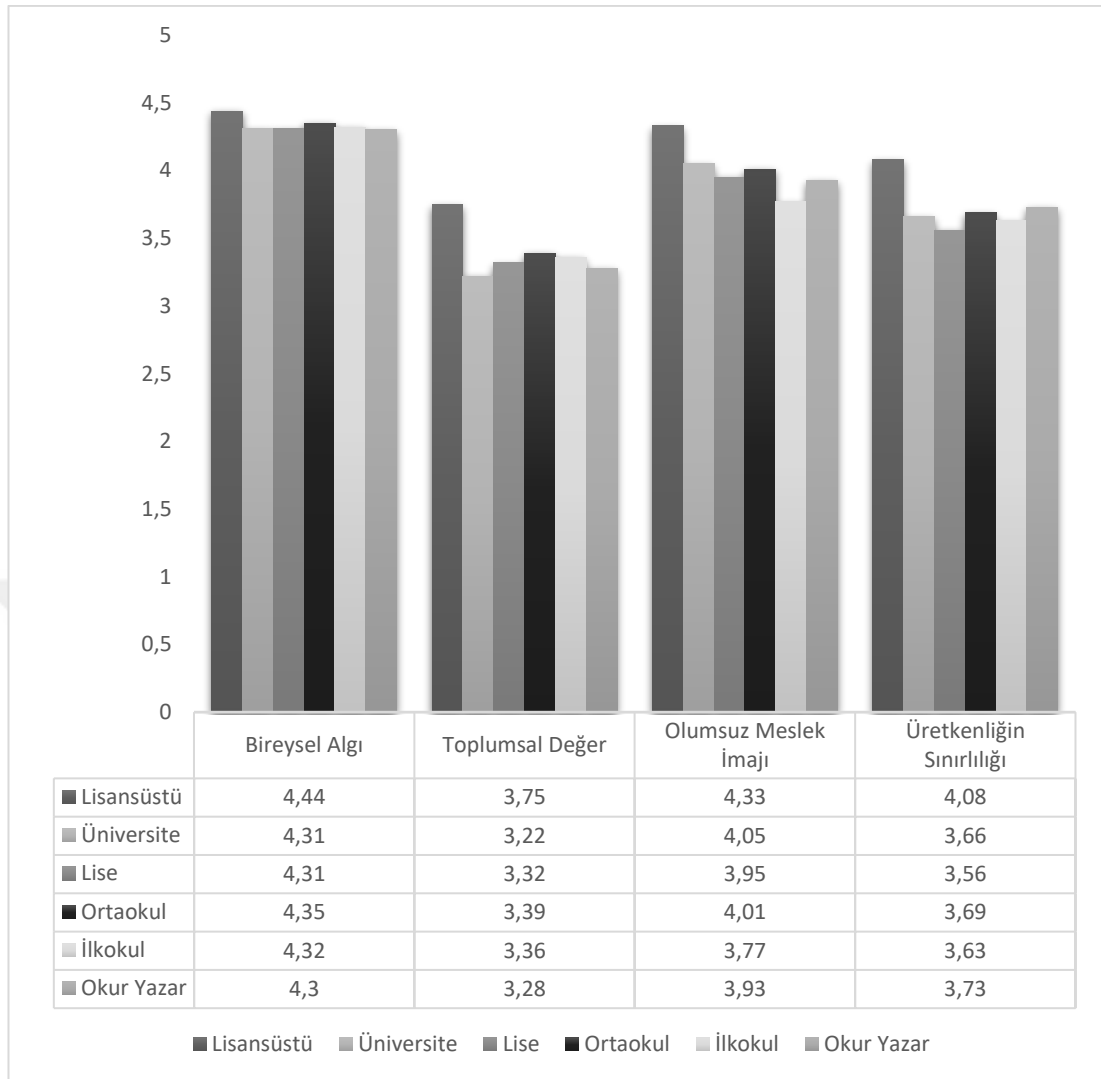
Şekil 8’deki verilere göre, öğretmenler arasında anneleri ortaokul mezunu olanların bireysel değer (4,45) ve toplumsal değer (3,43) algıları daha yüksektir. Olumsuz meslek imajı, üretkenliğin sınırlılığı ve mesleki algı boyutlarında her ne kadar en yüksek veri anneleri lisansüstü mezunu olanlar olarak görülse de sayıca çok az olmaları itibariyle geneli temsil etme açısından yeterli olarak değerlendirmek mümkün değildir. Genel olarak değerlendirmek gerekirse, anne eğitim durumları arasında mesleki algıya dair ortalamalarda birbirinden çok fazla ayrışma görülmemektedir.

Tablo 43.

Öğretmenlerin Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	Mean Rank (Sıra Ort.)			
	Bireysel Değer	Toplumsal Değer	Olumsuz Meslek İmajı	Üretkenliğin sınırlılığı
Okur Yazar	306,55	300,71	320,85	346,96
İlkokul	330,06	343,40	329,27	329,78
Ortaokul	355,98	348,48	354,34	303,95
Lise	357,11	311,82	333,89	324,17
Üniversite	331,27	317,58	313,30	289,00
Lisansüstü	178,25	74,00	434,50	352,25
Sig. (P)	,333	,074	,826	,578

Tablo 43'e göre annelerin görmüş oldukları eğitim düzeyi öğretmenlerin mesleki algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Eğitim düzeyi olarak anneleri lisansüstü mezunu olanların bireysel değer algılarının en düşük seviyede olması ise kayda değer bir durumdur.



Şekil 9. Öğretmenlerin mesleki algılarının baba eğitim durumuna göre ortalama puanları

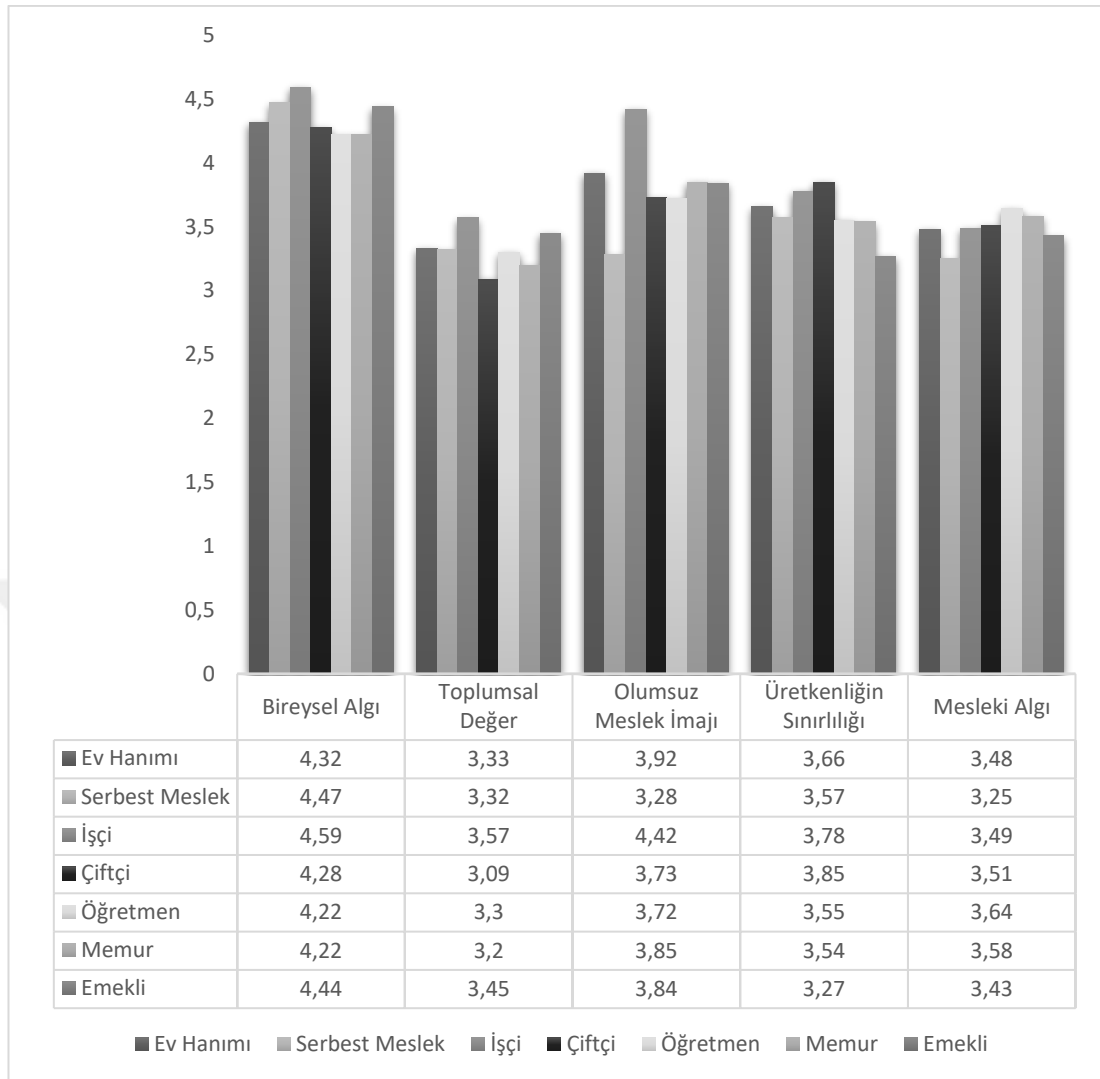
Şekil 9 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki algılarının babalarının eğitim düzeylerine göre çok farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Tüm boyutlarda yer alan ortalama puanların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bireysel değer algısı tüm eğitim düzeylerinde ortalama 4,3 seviyesinde olumlu düzeydedir. Toplumsal değer algısında ise değerler yaklaşık 3,3 seviyesinde ne olumlu ne de olumsuz olarak nitelendirilebilecek düzeydedir. Olumsuz meslek imajı, üretkenliğin sınırlılığı ve mesleki algı boyutlarında ise en yüksek değer (4,33) babaları lisansüstü eğitimi tamamlamış öğretmenlerde görülmektedir. Bu noktada yine babası lisansüstü mezunun olan öğretmenlerin oranının da oldukça düşük olduğunu belirtmekte fayda vardır.

Tablo 44.

Öğretmenlerin Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	Mean Rank (Sıra Ort.)			
	Bireysel Değer	Toplumsal Değer	Olumsuz Meslek İmajı	Üretkenliğin sınırlılığı
Okur Yazar	318,45	327,52	323,86	355,86
İlkokul	325,22	335,66	307,67	322,87
Ortaokul	337,97	348,21	346,39	338,90
Lise	336,09	326,46	339,59	308,28
Üniversite	328,75	301,06	355,13	333,64
Lisansüstü	403,83	400,50	397,50	452,67
Sig. (P)	,950	,481	,150	,498

Tablo 44'te öğretmenlerin mesleki algılarında baba eğitim düzeyleri arasında oluşan farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu veri bir önceki grafikte yer alan ortalama puanları destekler niteliktedir, çünkü puanların birbirinden fazla ayrılmadığı belirtilmişti.



Şekil 10. Öğretmenlerin mesleki algılarının anne mesleğine göre ortalama puanları

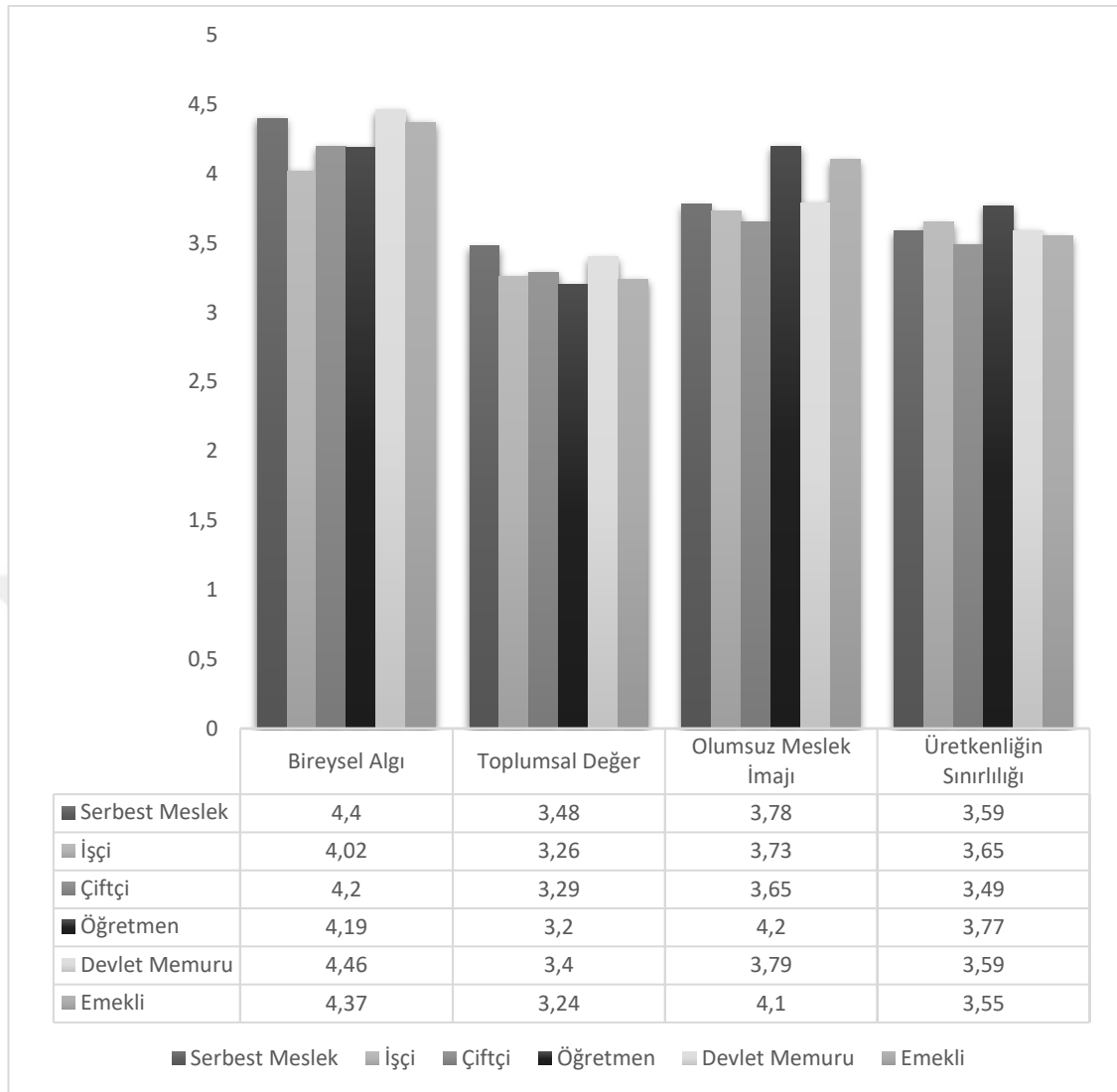
Grafik 10'da öğretmenlerin anne mesleğine göre mesleki algı ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar yer almaktadır. Buna göre, hem bireysel (4,59) anlamda hem de toplumsal (3,57) olarak mesleklerini daha değerli görenlerin anneleri işçidir. İlginçtir ki, öğretmenliğin saygınlığını yitirdiğine ilişkin görüşlerde de en yüksek ortalama yine annesi işçi olan öğretmenlerdir. Annesi çiftçi olanlar ise öğretmenlik mesleğinin kendilerine bir gelişim ve kariyer fırsatı sunmadığını (3,85) düşünmektedir. Grafikte dikkat çeken diğer bir detay ise mesleki algı ortalama puanı en yüksek olanların anne mesleğinin de öğretmen olmasıdır.

Tablo 45.

Öğretmenlerin Anne Mesleğine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Anne Mesleği	Mean Rank (Sıra Ort.)			
	Bireysel Değer	Toplumsal Değer	Olumsuz Meslek İmajı	Üretkenliğin sınırlılığı
Emekli	359,13	349,26	314,87	251,24
Devlet Memuru	314,02	283,60	320,14	289,55
Öğretmen	324,16	310,18	303,36	307,64
Çiftçi	309,20	266,43	304,53	361,53
İşçi	379,43	381,71	418,64	356,64
Serbest Meslek	352,14	325,57	246,64	322,36
Ev Hanımı	328,37	331,90	331,51	332,92
Sig. (P)	,964	,680	,647	,506

Tablo 45'e göre, öğretmenlerin meslek algıları üzerinde annelerinin yapmış olduğu mesleğin anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Her ne kadar ortalama puanlar arası bazı farklılıklar olsa da bu farkların anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.



Şekil 11. Öğretmenlerin mesleki algılarının baba mesleğine göre ortalama puanları

Şekil 11 incelendiğinde öğretmenler arasında bireysel olarak kendilerini daha değerli hisseden öğretmenlerin babalarının devlet memuru olduğu görülmektedir. Toplum gözünde ise öğretmenlik mesleğinin halen itibarı yüksek bir meslek olduğuna daha çok inanılır ise serbest meslek çalışanları olmuştur. Tam aksine öğretmenlik mesleğinin toplum gözünde kıymetinin kalmadığını, meydana gelen sorunların göz ardı edildiğini ve öğretmenlik mesleğinin kariyer anlamında yetersiz olduğunu düşünenler ise baba mesleği öğretmen olanlardır. Bu sonucun tesadüf mü yoksa beklenen bir durum mu olduğu tartışılabilir bir durumdur. Ancak baba mesleği öğretmen olanların mesleğin öncesini ve şimdiki halini yaşamlarında daha iyi gözleme fırsatına sahip oldukları aşikârdır. Bu durumda öğretmenlik mesleğinin gidişatının da olumlu yönde ilerlemediği öngörülebilir. Her ne kadar bu konuda öğretmenler

umutsuz gibi görünse de baba mesleği öğretmen olanların mesleki algıları daha yüksektir.

Tablo 46.

Öğretmenlerin Baba Mesleğine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Baba Mesleği	Mean Rank (Sıra Ort.)			
	Bireysel Değer	Toplumsal Değer	Olumsuz Meslek İmajı	Üretkenliğin sınırlılığı
Emekli	340,92	310,47	362,38	356,72
Devlet Memuru	370,22	340,65	315,55	313,25
Öğretmen	298,11	297,91	376,55	356,24
Çiftçi	292,76	325,66	292,16	286,20
İşçi	266,29	311,09	296,01	332,05
Serbest Meslek	346,31	363,89	304,46	312,67
Sig. (P)	,005	,056	,001	,040

Tablo 46'ya göre öğretmenlerin mesleki algıları arasında baba mesleğine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılardan ilki bireysel algı boyutunda babası devlet memuru olan öğretmenler lehine iken, bir diğeri olumsuz meslek imajında baba mesleği öğretmenler lehine olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin mesleki algıları arasındaki farklılaşma incelendiğinde; öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, görev yaptıkları yerleşim birimi ve mezun oldukları fakülte türü değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Her ne kadar cinsiyet değişkeninde kadın öğretmenlerin bireysel değer algısı alt boyutundaki ortalama puanları erkek öğretmenlere nazaran daha yüksek olmasına karşın bu fark anlamlılık ifade etmemektedir.

Öğretmenlerin kıdem yılına göre elde edilen verilerde ise meslekteki kıdemi 6-10 yıl öğretmenlerin mesleki algıları daha yüksek olduğu belirlenmiş ve burada ortaya çıkan farkın anlamlı olduğu ortaya konulmuştur. Bu noktada ilginç olan ise başlangıçta meslek algısı düşük olan öğretmenlerin mesleğinin 6-10 yılları arasında yükselmesine rağmen ilerleyen yıllarda tekrar düşüşe geçmesidir. Bunu da öğretmenlerimizin

meslekte kıdemlerinin arttıkça mesleki anlamdaki tatminlerinin ise azalmaya başladığı şeklinde yorumlamak mümkündür.

Öğretmenler arasındaki en büyük farklılaşma ise çalıştıkları kurum türleri arasında tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin bireysel değer algıları diğer kurumlarda çalışanlara oranla daha yüksek olarak hesaplanmıştır. Aynı zamanda bu fark istatistiksel olarak da bu çalışmadaki en yüksek anlamlılık düzeyine sahiptir ($P= ,000$). Okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin kendilerini ve yapmış oldukları mesleği daha değerli hissetmeleri farklı nedenlerle açıklanabilir. Öncelikle okul hayatı ile ilk kez tanışan ve anne baba dışında bir kişi ile ilk kez bu kadar vakit geçiren çocuklar için ilk öğretmenleri son derece önemli ve değerlidir. Çünkü onunla özel bir bağ kurmakta ve her şeyini onunla paylaşmak durumundadır. Bu durum da okul öncesi öğretmenlerini bireysel anlamda daha önemli kılmaktadır. İlerleyen yıllarda dersler konusunda daha seçici davranması beklenen çocukların bu dönemde ise kendilerini öğretmenlerine adeta teslim etmeleri öğretmenlik mesleğinin de önemini arttıran bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenler arasında tespit edilen anlamlı farklılıklardan bir diğeri ise müzik öğretmenlerinin olumsuz meslek imajı algılarının daha yüksek oluşudur. Bu mesleğin saygınlığının düzelemeyecek kadar zedelendiği görüşünü en çok müzik öğretmenlerinin benimsemesinin nedenleri araştırılması gereken bir durumdur.

4.3. Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Mesleki Algıları Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki algıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçekten elde edilen veriler normal dağılım göstermemektedir. Dolayısıyla parametrik olmayan ilişki testlerinden Spearman korelasyon testine başvurulmuştur.

Öğretmenlerin eğitim inançlarına ve mesleki algılarına yönelik ortalama puanları üzerine yapılan ilişki testinde eğitim inançları ile mesleki algı arasında 0,001 düzeyinde (%99 güven aralığında), katsayısı 0,391 olan anlamlı ve pozitif yönde bir birlikte hareketlilik tespit edilmiştir. Bu ilişki pozitif ancak düşük düzeyde bir ilişkidir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin ikisinin de kendi içerisinde farklı boyutları olması nedeniyle bu ilişki düzeyinin sadece genel ortalama puanları ile yorumlamak yeterli olmamaktadır. Bu nedenle ölçeklerde yer alan alt boyutların ayrı ayrı ele alınarak korelasyon analizi yapılması uygun görülmüştür. Buna ilişkin analiz Tablo 47’de gösterilmektedir.

Tablo 47.

Eğitim İnançları ve Mesleki Algı Korelasyon Analizi Sonuçları

		Eğitim İnançları ve Mesleki Algı Spearman Korelasyon Analizi				
		Yeniden				
		Daimicilik	Esasicilik	İlerlemecilik	Kurmacılık	Varoluşçuluk
Bireysel	Correlation Coefficient	,235**	,003	,294**	,230**	,283**
Değer	Sig. (2-tailed)	,000	,949	,000	,000	,000
Toplumsal	Correlation Coefficient	,079*	,038	,145**	,068	,085*
Değer	Sig. (2-tailed)	,044	,326	,000	,081	,030
Olumsuz	Correlation Coefficient	,168**	,072	,165**	,210**	,183**
Meslek İmajı	Sig. (2-tailed)	,000	,064	,000	,000	,000
Üretkenliğin	Correlation Coefficient	,203**	,182**	,161**	,206**	,151**
Sınırlılığı	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
Mesleki	Correlation Coefficient	,199**	,185**	,199**	,241**	,175**
Algı	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000

Tablo 47 incelendiğinde, eğitim inançları ve mesleki algının boyutlarının birçoğunun birbiri ile düşük düzeyde de olsa pozitif yönde ilişkisi olduğu görülmektedir. Bireysel değer algısı, esasicilik dışındaki diğer eğitim inançları ile pozitif yönde birliktelik göstermektedir. Toplumsal değer algısı ise daimicilik ve varoluşçuluk ile yüksek, ilerlemecilik ile düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki sergilemektedir. Olumsuz meslek imajı ise esasicilik dışındaki eğitim felsefeleri ile pozitif yönde ilişki sergilemektedir. Üretkenliğin sınırlılığı ve mesleki algı boyutları ise tüm eğitim inançları ile düşük düzeyde (Sig.= ,000) pozitif bir ilişki içerisindedir.

Yine Tablo 46’da yer alan veriler incelendiğinde, eğitim inançları ile mesleki algının birbiri ile ilişki içerisinde olduğunu ve birbirlerinden bağımsız düşünülmemeyeceğini söylemek mümkündür. Öğretmenlerin kendilerini ve mesleklerini algılama biçimleri, benimsemiş oldukları eğitim inançlarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Çünkü her eğitim felsefesi kendi içerisinde öğretmene ve öğrenciye farklı bir rol

yüklemektedir. Bunun da öğretmenin kendisini nasıl hissettiği veya nasıl davranması gerektiği konusu ile doğrudan ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada incelenen iki boyutun birbiri ile pozitif yönde bir birliktelik göstermesi de bu varsayımı destekler niteliktedir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

1) Öğretmenlerin eğitim inançları göz önüne alındığında varoluşçuluk eğitim inancına en yüksek düzeyde 4,44 puan ortalaması ile katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgu Kozikoğlu ve Erden (2018), Çelik ve Orçan (2016), Hayırsever ve Oğuz (2017) ile Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Öğretmenlerin en düşük düzeyde katıldıkları eğitim felsefesi ise 2,96 puan ortalaması ile esasiciliktir. Elde edilen bu sonuç da Tunca, Şahin ve Oğuz (2015) ve Ağdacı (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmalardaki sonuçlar ile de benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalar arasında benzerlik olmasında eğitim inançlarını belirlemek üzere aynı ölçeğin kullanılmasının etkisinin olabileceğini söylemek mümkündür.

Wiles ve Bondi (1984) tarafından hazırlanan ‘Felsefi Tercih Değerlendirme Formu’nun kullanıldığı bazı çalışmalarda elde edilen sonuçlar ise farklılıklar görülmektedir. Bu ölçeğin veri toplama aracı olarak kullanıldığı Doğanay ve Sarı (2002) ile Duman ve Ulubey’in (2008) araştırmalarında en çok deneyselcilik, en az ise idealizm eğitim felsefesinin benimsendiği ortaya konulmuştur.

2) Öğretmenlerin eğitim inançlarının cinsiyet, yaş ve kıdem yılı değişkenleri arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin varoluşçuluk, erkek öğretmenlerin ise esasicilik eğitim inançlarında daha yüksek puan ortalamaları elde ettikleri ve bu puanları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Yaşı ve kıdem yılı daha yüksek olan öğretmenlerin de esasicilik felsefesine dayanan eğitim anlayışını daha çok benimsedikleri anlaşılmıştır. Ağdacı (2018) ve Özbakış (2018) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen bulgularda da benzer şekilde cinsiyet ve kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma tespit

edilmiştir. Tunca, Şahin ve Oğuz'un (2015) eğitim inançlarının bazı değişkenlere göre farklılaşma olup olmadığını inceleyen araştırmasında ise öğrenim seviyesi ve görevli olunan okulun sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmekte iken diğer değişkenlere arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu noktada elde edilen sonuçların birbiri ile örtüşmediği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim inançlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermesinde cinsiyet rollerinin etkisinin olabileceğini söylemek mümkündür. Anne veya anne adayı olan kadın öğretmenlerin öğrenciye daha çok özgürlük tanıyan ve değerli hissettiren felsefelere yatkın oldukları görülmektedir. Benzer şekilde, baba ya da baba adayı olan erkek öğretmenlerin ise daha otoriter ve disiplinli olarak tabir edilebilecek, daha çok öğretmenin merkezde olduğu eğitim inançlarını benimsedikleri belirlenmiştir. Bu noktada öğretmenlerin eğitim inançlarının toplumun kültürel yapısından etkilendiğinden söz edilebilir. Türk toplum yapısında anneler çocuğa karşı daha şefkatli, ilgili ve koruyucu bir rol üstlenmektedir. Doğal olarak babaların işle meşgul olmasından da kaynaklı olarak çocukların hemen hemen her şeyi ile de anneler ilgilenmek durumdadırlar. Toplumdaki baba figürü ise daha otoriter ve çocuğun birçok konuda fikir alması gereken kişi olarak değerlendirilebilir. Bunlar göz önüne alındığında öğretmenlerin bu toplumun bireyleri olarak yetiştirilme şekillerinin, onların eğitim inançları üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

3) Öğretmenlerin mesleki algıları incelendiğinde mesleklerine ve kendilerine karşı olan algılarının olumlu düzeyde olduğu görülmüştür. Bu mesleği yapmaktan dolayı gurur duyduklarını ve işlerini severek yaptıklarını belirtmişlerdir. Toplumsal anlamda ise hak ettikleri değeri ve saygıyı yeterince görmediklerini inanmaktadırlar. Bu bulgular, Aydın, Canavar ve Akkın'ın (2018) araştırmasından elde edilen bulgular ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı ise öğretmenlik mesleğinin çok yıprandığını ve eski saygınlığını kazanmasının çok zor olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenlik mesleğinin bireyin gelişimine katkı sağlaması ve kariyer fırsatı sunması konusunda ise farklı görüşler yer almaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı bu konuda olumlu yönde görüş belirtirken bir kısmı ise bu mesleğin kariyer anlamında kendilerine hiçbir imkân sağlamadığına inanmaktadır. TED (2014) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgular da benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada da

öğretmenlerin bireysel değer algıları katılım düzeyinde, toplumsal algı boyutunda ise kısmen katılım şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Polat, Kaysılı ve Aydın'ın (2015) çalışmasında; öğretmen adaylarının yarıdan fazlası, öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından saygın görülmediğini, itibarının düşük olduğunu, sıradan memurluk olarak görüldüğünü, bakanlık tarafından sahiplenilmediğini ve halk gözünde inandırıcılığı olmayan bir meslek olarak görüldüğünü belirtmişlerdir. Eğitim-Bir-Sen (EBS) tarafından (2016) gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin birçoğu gurur duyulacak bir meslek yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yine aynı çalışmada öğretmenlerin büyük bir kısmı öğretmen sorunlarına karşı toplumun duyarsız olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Doğan'ın (2018) doktora çalışmasında ise kadınların öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca mesleğinin ilk yıllarında olan genç öğretmenlerin, daha çok kıdem yılına sahip ve daha yaşlı öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğinin imajına dair daha olumlu görüşe sahip oldukları ifade edilmiştir. Bu bulgular da araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Öğretmenler arasında branş değişkeninde ise müzik öğretmenlerinin olumsuz meslek imajı konusunda daha karamsar oldukları görülmüştür. Onlara göre bu mesleğin önceki itibarını kazanması çok zor görünmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde mesleki algının branş türüne göre nasıl farklılaştığına dair çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışmaların daha çok mesleki yeterlik veya öz yeterlik inancı, mesleki tutum ve iş doyumunu gibi diğer boyutlarla ilgili olduğu görülmektedir.

4) Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki algılarına dair ortalama puanları kullanılarak yapılan analizlerde bu iki değişken arasında pozitif yönde bir birliktelik belirlenmiştir. Ancak bu araştırmada kullanılan her iki ölçeğin de farklı boyutları olduğu düşünülerek yalnızca bu analizin yeterli olmayacağı kanısına varılmıştır. Bunun üzerine iki değişkenin alt boyutlarının birbiri ile olan ilişkilerini belirlemek üzere başka bir test daha gerçekleştirilmiştir. Bu test sonuçlarına göre de eğitim inançlarının ve mesleki algının alt boyutlarının birbirileri ile düşük seviyede de olsa olumlu yönde bir ilişki gösterdiği ortaya konulmuştur. Bu veri ışığında öğretmenlerin benimsemiş olduğu eğitim felsefesi ile mesleki algılarının, farkında olsunlar veya olmasınlar birbirileri ile etkileşim içinde oldukları anlaşılmaktadır. Alanyazında bu

ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanmadığı için herhangi bir tartışma yapmak mümkün olmamıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.

1) Araştırma sonuçlarına göre yaşça daha büyük ve kıdem olarak daha üstün olan öğretmenlerin geleneksel olarak tabir edilen eğitim felsefelerini benimsedikleri anlaşılmıştır. Bu durumun neden kaynaklanabileceği üzerine daha ayrıntılı bir araştırma yapılabilir.

2) Öğretmenlerin yaşı ve kıdem yılları arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik algıları gerek bireysel anlamda gerekse toplumsal anlamda olumlu düzeyden olumsuz düzeye evirilmektedir. Bu konuda da “Öğretmenler yaşlandıkça mesleki doyumları azalmakta mıdır?”, “Öğretmenler zaman geçtikçe enerjilerini kaybetmekte midir ve kendilerini çağın gerektirdiği şekilde yetiştirme konusunda ne kadar başarılıdırlar?” gibi soruların cevapları araştırılabilir. Yine buna benzer ters yönlü bir çalışma gerçekleştirilebilir. Çok yaşlı olan öğretmenlerin, toplum, öğrenciler veya diğer öğretmenler tarafından değerlendirilmesine ilişkin bir durum tespiti yapılabilir. Elde edilecek sonuçlar da MEB için öğretmenlerin emeklilik yaşı ile ilgili göz önünde bulundurulabilecek bir delil oluşturabilir.

3) Müzik öğretmenleri öğretmenlik mesleğinin bir daha eski haline dönemeyeceğini ve eski saygınlığına kavuşamayacağını düşünmektedirler. Bu konuda müzik öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine oranla daha olumsuz görüşe sahip olmasının nedenleri araştırma konusu olabilir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.

1) Alanyazında eğitim inançlarına ilişkin birçok araştırma yer almaktadır. Ancak bu çalışmaların çoğunun, hem daha çok kişiye ulaşabilme hem de zamandan tasarruf edebilme açısından üniversitelerde halen öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına uygulandığı görülmektedir. Hâlbuki eğitim sisteminin içerisinde bizzat yer alan öğretmenler üzerine daha çok çalışma yapılması eğitim sisteminin verimliliği üzerine

daha yansıtıcı bir durum ortaya koyacaktır. Bu yüzden eğitim inançları ve özellikle öğretmenlerin mesleki algılarına yönelik çalışmalara mesleklerini icra etmekte olan öğretmenlerle yapılması önerilebilir.

2) Öğretmenlerin mesleki algılarının bireysel anlamda olumlu olmasına rağmen toplumsal anlamda olumsuz olduğu ifade edilmişti. Bununla ilgili olarak öğretmenlerin meslek algılarının, mesleki tatmin, iş doyumunu veya yaşam doyumunu gibi çeşitli konular ile ilişkilendirilerek daha başka çalışmalar gerçekleştirilebilir. Böylece öğretmenlerin mesleklerini nasıl algıladıklarının yanında, yaptıkları meslekten ve bu mesleğin onlara sunmuş olduğu yaşamdan ne kadar memnun olduklarına dair bilgilere ulaşılabilir.

3) Araştırmada kullanılan ölçeklerden mesleki algı ölçeğinde yer alan üretkenliğin sınırlılığı boyutuna benzer ancak daha detaylı bir araştırma gerçekleştirilebilir. Bu boyut öğretmenlik mesleğinin, öğretmenlere bir kariyer fırsatı sunmasına veya kendilerini meslekleri konusunda geliştirebilme ve uzmanlaşma konusunda katkı sağlayıp sağlamadığı ile ilgilidir. Bunun üzerine yapılabilecek bir çalışma öğretmenlerin mesleğe dair bu konudaki bakış açısı hakkında fikir verecektir.

KAYNAKLAR

- Adler, M. (1930). *The crisis in education*. New York: The Social Frontier.
- Ağdacı, G. (2018). Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Akdeniz, A. R. ve Küçük, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Aldemir, A. (2018). Rehberlik öğretmenlerinin mesleki algıları ve kariyer hedefleri üzerine bir inceleme. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Algı Kavramı, (2018). <https://www.hipnoterapi.com/algı-nedir> adresinden erişilmiştir.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online* 13(4), 1473-1492.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 1-19.
- Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. (2019, Mayıs 21). İzmir Erkek Öğretmen Okulu'nda bir konuşma. *Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı*. <http://www.atam.gov.tr/ataturkun-soylev-ve-demecleri/izmir-erkek-ogretmen-okulunda-bir-konusma> adresinden erişilmiştir.
- Aydın, R. (2007). Türkiye’de eğitimle ilgili yapılan bilimsel toplantılarda ve Millî Eğitim şûralarında ele alınan öğretmen sorunları ile Millî Eğitim Bakanlığı’nın politika ve uygulamalarının değerlendirilmesi (1980–2004). (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aydın, R. (2009). Türkiye’de öğretmen sorunları açısından milli eğitim şuralarının değerlendirilmesi (1980–2000). *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 42 (2), 199-237.
- Aydın, R. ve Sağlam, G. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 257-294.
- Aydın, R., Canavar, O. ve Akkın, A. (2018). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği ve öğretmenliğin toplumsal statüsüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum*, 965-990.
- Aydın, R., Gilik, D. ve Güleç, M. (2012). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi* (s. 2255-2270). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bek, Y. (2007). *Öğretmenlerin toplumsal/mesleki rolleri ve statüsü, yüksek lisans dönem projesi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Büyükdüvenci, S. (1994). *Varoluşçuluk ve eğitim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cevizci, A. (2005). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Çelik, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlik algılarının değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Çelik, R. ve Orçan, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 12 (1), 63-77.

- Çetin, B., İlhan, M. ve Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies* 3(3), 149-170.
- Çüçen, K. (2001). *Felsefeye giriş*. İstanbul: ASA Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara : PEGEM Akademi.
- Doğan, Ö. (2018). Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin imajı. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi "Öğretmenlerin eğitim felsefeleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 321-337.
- Dökmen, Ü. (2012). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati (47.Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Duman, B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerini etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)* 20 (20), 95-114.
- Duman, T. (1991). *Türkiye'de ortaöğretime öğretmen yetiştirme*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- EARGED. (2009). *Çağdaş öğretmen profili*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (11)*, 99-104.
- Ergün, M. (1996). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem.
- Ertürk, S. (2016). *Eğitimde program geliştirme*. İstanbul: Edge Akademi.

- Guttek, G. L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar (2.Basım) (Çev: Nesrin Kale)*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Hayırsever, F. ve Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 17 (2), 757-778.
- Hutching, R. (1938). *The philosophy of education*. Chicago.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5 (1), 70-97.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Kaya, S. (2009). *Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma*. https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/277/makaleler/12/arastrmx_277_pp_181-200.pdf adresinden erişilmiştir.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi (30.Basım)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavcar, C. (1980). Nitelikli öğretmen sorunu. *Eğitim ve Bilim*, <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5506> adresinden erişilmiştir.
- Kılbaş Köktaş, ř. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Alp Ofset.
- Kozikoğlu, İ. ve Erden, R. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online* 17(3), 1566-1582.
- Köğce, D., Aydın, M. ve Yıldız, C. (2009). Birinci ve dördüncü sınıf matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Fatih Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2-18.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018, Ağustos 11). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENL_YK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişilmiştir.

- Nakip, C. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- O'Brien, D. (2004). The epistemology of perception. The University of Birmingham: ABD.
- Okçabol, R. (2000). Öğretmende aranan nitelikler ve yeni YÖK modeli. *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu* (s. 419-425). Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Özbakış, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÜSYM Eğitim Yayınları.
- Özdemir, M. Ç. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Özkan, R. (2005). Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi. *Mili Eğitim Dergisi*, 1-140.
- Öztürk, H. (1993). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Peirce, C. S. (1973). *Essays in the philosophy of science*. London.
- Polat Ü., Kaysılı A. ve Aydın Ş. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimsel toplumsal ve siyasal beklentileri üzerinde bir araştırma. *Cumhuriyet International Journal of Education* 4 (2), 1-14.
- Power, E. (1982). *Philosophy of education*. USA: Prentice Hall.
- Reingold, E. ve Merikle, P. (1988). Using direct and indirect measures to study perception without awareness. *Perception & Psychophysics*, 563-575.

- Rich, J. (1992). *Foundations of education perspectives on american education*. USA: Mac Millan.
- Sönmez, V. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2003). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Taşgın, A. (2010). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi (Öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri-öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlikleri). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Türk Eğitim Derneği. (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği, Raporlar Dizisi:3*. Ankara: TED Yayınevi.
- Tekışık, H. H. (2003). Bir öğretmen kuşağı. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu* (s. 22-24). Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Terzi, A. R. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2002). *Eğitim üzerine*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tunca, N., Alkın Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 5 (1), 11-47.
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:10*, 223-242.

- Tunç, A. ve Atılgan, A. (2017). Algı üzerine kurulu yönetsel bir anlayış:Algı'nın yönetimi. *International Journal of Disciplines Economics & Administrative Sciences Studies* , 228-238.
- Tutar, H. (2008). *Simetrik ve asimetrik iletişim bağlamında örgütsel algılama Yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago.
- UNESCO. (2015). *The Right to education and the teaching profession: overview of the measures supporting the rights, status and working conditions of the teaching profession reported on by Member States*. Paris: UNESCO.
- Urbay Şen, A. (2015). Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerle, eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin meslek algıları farklılaşmakta mıdır? (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ünalın, Y. (2005). Hayatta önemli bir dönüm noktası: Meslek seçimi. www.ilkadimdergisi.net.
- Wiles, J. ve Bondi, J. (1984). *Curriculum development: A Guide to Practice*. New York: Merrill Publishing Company.
- Wiles, J. ve Bondi, J. (1989). *Cumculum development*. USA: Merrill.
- Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 335-350.
- Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z. ve Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.



EKLER

EK-1
Valilik İzin Belgesi



T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39958266-605.01-E.21238366
Konu : Araştırma İzni (Rıdvan ÖNDEN)

07/11/2018

VALİLİK MAKAMINA

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı Öğrencisi Rıdvan ÖNDEN'in "Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Öğretmenlik Meslek Algılarının Değerlendirilmesi (Burdur İli Örneği)" konulu tez çalışması kapsamında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 04.10.2018 tarihli ve E.11145 sayılı yazıları ekinde belirtilen okul ve kurumlarda uygulama yapmak istemesi ile ilgili yazı ilişikte sunulmuştur.

Uygulamanın, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 sayılı Genelgesi doğrultusunda, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 04.10.2018 tarihli ve E.11145 sayılı yazıları ekinde belirtilen okul ve kurumlarda uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut BAYRAM
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
.../.../2018

Mehmet YILDIZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Yazı örneği ve ekleri (38 sayfa)

EK-2

İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39958266-605.99-E.21432820
Konu : Araştırma İzni (Rıdvan ÖNDEN)

09.11.2018

DAĞITIM YERLERİNE

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı Öğrencisi Rıdvan ÖNDEN'in "Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Öğretmenlik Meslek Algılarının Değerlendirilmesi (Burdur İli Örneği)" konulu tez çalışması isteği ile ilgili Valilik Makamının 07/11/2018 tarihli ve 21238366 sayılı izin olur örneği ilişikte gönderilmiştir.

Uygulamanın, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 sayılı Genelgesi doğrultusunda eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde uygulanması hususunda;

Gereğini rica ederim.

Mahmut BAYRAM
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek: Olur(1 sayfa)

Dağıtım:
İlçe kaymakamlıklarına (İlçe MEM)
Merkez ve merkeze bağlı okul ve kurum müdürlüklerine.

EK-3

İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.
BUCAK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83635555-604.01.01-E.21575208
Konu : Araştırma İzni (Rıdvan ÖNDEN)

12.11.2018

..... MÜDÜRLÜĞÜNE

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı Öğrencisi Rıdvan ÖNDEN'in "Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Öğretmenlik Meslek Algularının Değerlendirilmesi (Burdur İli Örneği)" konulu tez çalışması isteği ile ilgili Valilik Makamının 07/11/2018 tarihli ve 21238366 sayılı izin olur örneği ilişikte gönderilmiştir.

Uygulamanın, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 sayılı Genelgesi doğrultusunda eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde uygulanması hususunda;

Gereğini rica ederim.

Taner UĞRAŞ
İlçe Milli Eğitim Müdür V.

Ek: Olur(1 sayfa)

Dağıtım:
Tüm Okul Müdürlüklerine

Kaymakamlık Binası Kat:3
15300 Bucak/BURDUR
Telefon : (0248) 325 10 49-124
Faks : (0248) 325 79 68

Ayrıntılı bilgi için irtibat: S.ALTINDAL VHKİ
e-posta:bucak15@meb.gov.tr
Elektronik Ağ :http://bucak.meb.gov.tr

EK-4**Eğitim İnançları Ölçeği Kullanım İzni****Re: Ölçek Kullanım**

Yahya Altinkurt <yaltinkurt@gmail.com>

15.04.2017 Cmt 17:21

Kime: Rıdvan Önden <ruudy@hotmail.com>

2 ek (490 KB)

EĞİTİM İNANÇLARI ÖLÇEĞİ. boyutlu.pdf; Yılmaz-Altinkurt- Çokluk KUYEB eğitim inançları makale.pdf;

Sayın Önden

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz

Başarılar dilerim

15 Nisan 2017 17:01 tarihinde Rıdvan Önden <ruudy@hotmail.com> yazdı:

İyi günler hocam.Ben Burdur'da görev yapmakta olan bir İngilizce öğretmeniyim,aynı zamanda Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Seminer çalışmam için Eğitim İnançları Ölçeği'nizden yararlanmak ve izniniz olursa çalışmamda kullanmak istiyorum.İyi çalışmalar...

--

Doç. Dr. Yahya ALTINKURT
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

EK-5

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı Ölçeği Kullanım İzni

Re: Ölçek Kullanım İzni

ted mem <info@tedmem.org>

8.09.2017 Cum 10:51

Kime: "Rıdvan Önden" <ruudy@hotmail.com>

Sayın Rıdvan Önden,

Raporumuzda yer alan ölçeği kaynak göstermek kaydıyla kullanımınız uygundur. Çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Saygılarımızla,



www.tedmem.org

info@tedmem.org

facebook.com/tedmem

twitter.com/tedmem

---- On Per, 07 Eyl 2017 09:39:55 +0300 Rıdvan Önden <ruudy@hotmail.com> wrote ----

İyi günler.Ben Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamı öğretmenlerin meslek algısı üzerine yapmak istiyorum. Sitenizde yer alan "Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği" adlı 3. rapordaki öğretmenlik meslek algısı ölçeğinden izninizle çalışmamda yararlanmak istiyorum. Bu konuda bilgilendirirseniz sevinirim...

EK-6

Kişisel Bilgi Formu

Aşağıdakilerden size uygun olanı (x) ile işaretleyiniz.

1.Cinsiyetiniz :()Kadın ()Erkek

2.Yaş Aralığınız :() 20-29 ()30-39 ()40-49 () 50 ve üstü

3.Kıdem Yılıınız :()0-5 Yıl ()6-10 Yıl () 11-15 Yıl ()16 ve üstü

4.Görev Yaptığınız Yer : () İl Merkezi () İlçe () Köy

5. Görev Yaptığınız Kurum: () İlkokul () Ortaokul () Lise

6.Branşınız

() Sınıf / Okul Öncesi () Türkçe / Edebiyat () Yabancı Dil

() Matematik () Fen Bilimleri () Beden Eğitimi

() Meslek Dersleri () Sosyal Bilimler () Bilişim Teknolojileri

() Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi () Diğer

7.Mezun Olduğunuz Fakülte Türü :

() Eğitim Fakültesi () Eğitim Enstitüsü ()Eğitim Yüksekokulu

() Fen-Edebiyat Fakültesi () Diğer :

8. Anne Eğitim Durumu :

Okur Yazar İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Lisansüstü

9. Baba Eğitim Durumu :

Okur Yazar İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Lisansüstü

10. Anne Mesleği : **Baba Mesleği:**

EK-7

Eğitim İnançları Ölçeği

EĞİTİM İNANÇLARI ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.	1	2	3	4	5
2. Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
3. Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.	1	2	3	4	5
4. Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.	1	2	3	4	5
5. Ahlaki ilkeler ve değerler evrenseldir, değişmez.	1	2	3	4	5
6. Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.	1	2	3	4	5
7. Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.	1	2	3	4	5
8. Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.	1	2	3	4	5
9. Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.	1	2	3	4	5
10. Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanınmasına fırsat vermelidir.	1	2	3	4	5
11. Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.	1	2	3	4	5
12. Eğitim konu merkezli bir süreçtir.	1	2	3	4	5
13. Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.	1	2	3	4	5
14. Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.	1	2	3	4	5
15. Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.	1	2	3	4	5
16. Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.	1	2	3	4	5
17. Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.	1	2	3	4	5
18. Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.	1	2	3	4	5
19. Okulda temel güç öğretmendedir.	1	2	3	4	5
20. Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.	1	2	3	4	5
21. Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.	1	2	3	4	5
22. Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.	1	2	3	4	5

23. Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.	1	2	3	4	5
24. Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.	1	2	3	4	5
25. Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.	1	2	3	4	5
26. İnsanın ayırt edici özelliği aklıdır.	1	2	3	4	5
27. Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.	1	2	3	4	5
28. Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.	1	2	3	4	5
29. Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.	1	2	3	4	5
30. Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.	1	2	3	4	5
31. Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb) dikkate alınmalıdır	1	2	3	4	5
32. Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.	1	2	3	4	5
33. Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.	1	2	3	4	5
34. Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermelidir.	1	2	3	4	5
35. Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.	1	2	3	4	5
36. Öğrenme, ezberlemeden daha çok probleme çözmeye dayalı olmalıdır.	1	2	3	4	5
37. Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırılmalıdır.	1	2	3	4	5
38. Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımalarına yardım etmektir.	1	2	3	4	5
39. Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.	1	2	3	4	5
40. Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.	1	2	3	4	5

EK-8

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı Ölçeği

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK ALGI ÖLÇEĞİ	Asla Katılmam	Katılmam	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Çocuklar için aileleri dışında yaşamlarındaki en değerli yetişkin öğretmendir.	1	2	3	4	5
2. Öğretmenlik toplum için en önemli meslekler arasındadır.	1	2	3	4	5
3. Öğretmenlik gurur duyulacak bir meslektir.	1	2	3	4	5
4. Öğretmenlik saygın bir meslektir.	1	2	3	4	5
5. Öğretmenlik keyif verici bir meslektir.	1	2	3	4	5
6. Öğretmenlik mesleği kişiliğime ve yaşamıma çok anlam katıyor.	1	2	3	4	5
7. Öğretmenliğin ideal bir meslek olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
8. Toplum öğretmenlere sempati duyar.	1	2	3	4	5
9. Çocuklarımla öğretmen olmasını isterim.	1	2	3	4	5
10. Öğretmenlerin topluma yön veren bireyler olarak algılandığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
11. Öğretmenlik yapmak bana saygınlık kazandırmaktadır.	1	2	3	4	5
12. Öğretmenlik mesleğine verilen değerin artacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
13. Toplum öğretmenlerin sorunlarını önemser ve duyarlı davranır.	1	2	3	4	5
14. Öğrencilerime öğretmenlik mesleğini seçmelerini tavsiye ederim.	1	2	3	4	5
15. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve imajı düzelmeyecek kadar yıpranmıştır.	1	2	3	4	5
16. Toplum öğretmenleri bazen eğitilmiş çocuk bakıcısı gibi görüyor.	1	2	3	4	5
17. Aileler üstlenmedikleri sorumlulukları öğretmenlere yüklüyorlar.	1	2	3	4	5
18. Öğretmenlik mesleği asla rahat bir hayat fırsatı sunmaz.	1	2	3	4	5
19. Öğretmenlik mesleği bir kariyer mesleği değildir.	1	2	3	4	5
20. Emeklerimizin karşılığı ve ürünü hemen açığa çıkmadığı için değerimiz yeterince anlaşılmıyor.	1	2	3	4	5
21. Öğretmenlerin çalışma koşulları toplumun bildiğinden daha kötüdür.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

RIDVAN ÖNDEN

M.Akif Mah. 2452 Sokak No:5/3

Bucak-BURDUR

Telefon : 0 535 470 65 35

E-mail : ruudy@hotmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

Doğum Tarihi	18.11.1984
Medeni Durum	Evli
Askerlik Durumu	Tamamlandı

İŞ TECRÜBESİ

2018-.....	Burdur Bucak Emin Gülmez Ortaokulu İngilizce Öğretmeni (Halen Görevde)
2014-2018	Burdur Bucak Ürkütlü Orta Okulu İngilizce Öğretmeni
2011-2014	Isparta Yalvaç Kuyucak Orta Okulu İngilizce Öğretmeni
2010-2011	Isparta Şarkikarağaaç Şehit Selçuk Doğan İlköğretim Okulu, İngilizce Öğretmeni
2009-2010	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Ağlasun Meslek Yüksekokulu, Burdur Yabancı Dil Okutmanı
2007-2008	Zonguldak Türk Eğitim Derneği Koleji, İngilizce Öğretmeni

EĞİTİM BİLGİLERİ

2015-....	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi , Burdur Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim (Halen Devam Ediyor)
2003-2007	Ortadoğu Teknik Üniversitesi ,Ankara Lisans, Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi İngilizce Öğretmenliği

2000-2003

Isparta Gönen Anadolu Öğretmen Lisesi

SEMİNER ve SERTİFİKALAR

Yalvaç İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Başarı Belgesi, 2013, Isparta

English Language Teaching Semineri, 2008, Ankara

Bilgisayar Sertifikası, 2002, Burdur

BİLGİSAYAR BİLGİSİ

Windows XP / Vista / 7 / 8 /10, Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, Microsoft Excel

SINAVLAR VE PUANLAR

ALES Puan : 83,025 (Sözel)

Sınav Tarihi : 18/12/2016

YDS Puan : 92,5

Sınav Tarihi : 02/04/2017

LİSANS Not Ortalaması: 3.09 / 4.00

HOBİLER VE İLGİ ALANLARI

Spor, Futbol , Teknoloji, Bilgisayar, Sinema, Müzik

