

**ADAY ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE****YÖNELİK ALGILARI****(Malatya ve Elazığ İlleri Örneği)****Şahbanu MENGÜÇ****İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü****Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı****Danışman****Doç. Dr. Burhanettin DÖNMEZ****Yüksek Lisans Tezi****Malatya, 2009**

## ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Burhanettin DÖNMEZ' in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Aday Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algıları (Malatya ve Elazığ İli Örneği)” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların, hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Şahbanu MENGÜÇ

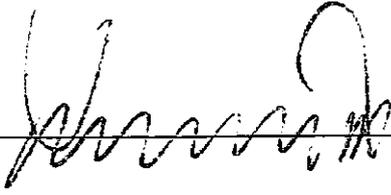


**KABUL VE ONAY**

Şahbanu MENGÜÇ tarafından hazırlanan “Aday Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algıları” başlıklı bu çalışma, 15/12/2009 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Battal ASLAN (Başkan)



Doç. Dr. Burhanettin DÖNMEZ (Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



*Canım Aileme ve*

*Tüm sevdiklerime...*



## ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı, aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını saptamaktır.

Bu çalışmanın hazırlanış sürecinde benden desteğini esirgemeyen pek çok değerli insanın isimlerini her zaman minnet ve mutlulukla hatırlayacağım.

Hayatıma anlam katan, ihtiyaç duyduğum her anda yanımda olan, çalışmam sırasında beni destekleyen annem Zekine Mengüç, babam Mustafa Mengüç, kardeşim H.Can Mengüç ve kuzenim Fatoş Canbay'a sevgi ve minnet borçluyum. Bundan sonraki hayatımda yanımda olacak olan Onur Duman'a çalışmam sırasında bana destek olduğu için teşekkür ederim.

Bu çalışma sırasında bana destek olan, benden yardımlarını esirgemeyen ve hazırladığı ölçeği kullanmama izin veren sayın Yrd.Doç. Dr. Mehmet Üstüner'e teşekkürü bir borç bilirim.

Bu çalışmanın başından sonuna kadar geçen süreçte benimle birlikte en değerli zamanlarını, enerjisini ve engin mesleki bilgisini paylaşan değerli danışmanım ve saygıdeğer hocam Doç. Dr. Burhanettin DÖNMEZ' e, şükran duygularıyla teşekkürlerimi sunarım.

Sahip oldukları alan bilgisi ve kişilikleriyle kendilerini her zaman örnek almaya çalıştığım, yüksek lisans eğitimimin hem ders hem tez aşamasında bu çalışmaya pek çok katkısı bulunan saygıdeğer hocalarım; Prof. Dr. Battal ASLAN' a, Yrd. Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ' a, Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER' e, Yrd. Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK' e, Yrd. Doç. Dr. Mahire ASLAN' a ve Yrd. Doç. Dr. Necdet KONAN' a teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmanın tüm sorumluluğu şüphesiz şahsıma aittir.

Malatya, Aralık, 2009

Şahbanu MENGÜÇ



olan 491 aday öğretmen arasından ölçek maddelerine cevap veren 384 aday öğretmen oluşmaktadır. Araştırmada örneklem belirleme yoluna gidilmemiştir. Araştırmada, aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının ölçülmesi, bu amaçla geliştirilmiş bir ölçek aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, Üstüner (2005) tarafından hazırlanan likert tipi derecelendirilen, “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Ölçeğin birinci bölümünü, araştırma kapsamına alınan aday öğretmenlerinin cinsiyeti, görevi, istihdam şekli, çalıştıkları kurum ve kurumun bulunduğu yerleşim yeriyle ilgili sorular oluşturmaktadır. İkinci bölümde ise, aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik 34 soru maddesi bulunmaktadır. Ölçek; Tamamen katılıyorum (5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Orta düzeyde katılıyorum (3), Kısmen katılıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1) şeklinde derecelendirilmiştir.

İstatistiksel analizlerde, ölçekte yer alan her bir madde için bağımlı ve bağımsız değişkenler açısından frekans dağılımları, aritmetik ortalamalar, toplam ortalama puanlar, standart sapmalar ve yüzdeler hesaplanmıştır. Alt problemlere göre gruplar arasındaki farkın belirlenmesi için dağılımın normal olduğu durumlarda ikili karşılaştırmalarda “t testi”, çoklu karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Dağılımın normal olmadığı durumlarda ikili karşılaştırmalarda nonparametrik testlerden Mann Witney U testi uygulanmıştır

Araştırma bulgularına göre, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları boyut ayrımı yapılmaksızın “Çok” ( $\bar{X}=4,15$ ) düzeyindedir.
2. Cinsiyet değişkeni açısından, aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bununla birlikte kadın



öğretmenlerin ( $\bar{X} = 142,56$ ), erkek öğretmenlere ( $\bar{X} = 139,16$ ) göre daha olumlu tutum sergilediği görülmüştür.

3. Adayların görev türü açısından öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur. Adayların görev türüne göre ölçek maddelerine verdikleri cevaplar açısından, branş (dal) öğretmenlerinin ( $\bar{X} = 142,35$ ), sınıf öğretmenlerine göre ( $\bar{X} = 138,14$ ) daha olumlu tutum sergilediği sonucuna ulaşılabilir.
4. Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin istihdam şekline göre, öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur. Ölçek incelendiğinde sözleşmeli öğretmenlerin tutumlarının ( $\bar{X} = 142,87$ ), kadrolu öğretmenlere göre ( $\bar{X} = 138,50$ ) daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılabilir.
5. Aday öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre aday öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik algılarında çalıştıkları kurumlar açısından anlamlı bir fark yoktur. Ölçeğe göre, ortaöğretimde çalışan adaylar ( $\bar{X} = 142,30$ ), ilköğretimde çalışan adaylara göre ( $\bar{X} = 140,57$ ) daha olumlu tutum sergilemektedir.
6. Kurumun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni açısından, aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları açısından anlamlı bir fark olmamakla birlikte köy ya da kasabada çalışan adayların



( $\bar{X} = 141,14$ ), il merkezi ( $\bar{X} = 139,69$ ) ve ilçe merkezinde ( $\bar{X} = 139,54$ ) çalışan adaylara göre daha olumlu tutum sergilediği görülmüştür.

7. Adaylar öğretmenlik mesleğinin kişiliklerine uygun bir meslek olduğunu düşünmektedir. Adayların görev türü ve istihdam şekli ne olursa olsun öğretmenlik mesleğini isteyerek seçtikleri sonucuna ulaşılmakta ve adayların özellikle cinsiyet ve istihdam şekline göre incelendiğinde meslekte başarılı olacaklarına inandıkları görülmektedir.
8. Adayların mesleklerin önemseydiği ve mesleklerinde başarılı olmayı istedikleri ve öğretmen olarak insanlara bilmedikleri şeyleri öğretecek olmanın adayları mutlu ettiği sonucuna ulaşılmaktadır.
9. Aday öğretmenlerin, öğretmenliğin çalışma koşullarını çok yeterli bulmadıkları ve öğretmenlik mesleğini her koşulda yapmak istemedikleri bu nedenle tekrar bir meslek seçme şansları olduğunda öğretmenlik mesleğini tercih etmek istemedikleri görülmektedir. Adayların görevlerini daha istekli yapmaları ve öğretmenlik mesleğinin daha cazip hale gelmesi için çalışma koşullarının düzeltilmesi ve değiştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.



## ABSTRACT

The developed countries give great importance to the education nowadays when we have entered the information age. Education is a lifelong going on process. The place of education in individuals and the importance in the social and economic development of countries make the schools important. Only a certain part of education can be realized at schools or in the institutions having school quality.

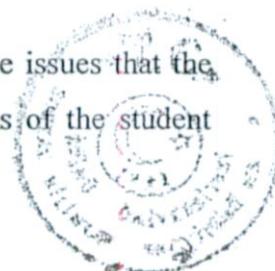
The schools are the organizations restructured to educate the children in the name of society. One and maybe the most important of the components of these organizations are the teachers. Teachers are responsible for teaching the young forming the future of the countries according to the requests of society.

The teachers have to carry out their responsibilities appropriately according to the requests of age and manage to do their jobs successfully. Thus the issue of training the teachers is becoming more important.

A teacher acceding into the education system is trained as "student teacher". The education given in candidacy duration, the candidate is prepared for his profession, new work and new task. Also, with this training taken, the candidate is provided to be integrated with the organization and to adopt it. The candidacy training is a type of training given to all student teachers without making any discrimination.

The candidacy duration of the student teacher is an important process that they are able to learn their profession completely and realize the needed observations. The student teacher makes acquaintance about his profession and defines the perceptions and attitudes towards his profession. Most of the behaviors in his profession lifetime are formed of the behaviors determined during the candidacy period.

The aim of this study is to develop new propositions for the issues that the student teachers perceive the problems by defining the perceptions of the student teachers towards to the profession of teaching.



The universe of the study that is a description research based on scanner model is formed by 384 candidate teachers among 491 candidate teachers charged in the schools in Malatya and Elazığ Provinces during the 2008-2009 academic year responding the scale items. In the research, the sample defining method has not been used. The measuring of the perceptions of candidate teachers has been realized by means of a scale developed for this aim. As data collection tool, "Attitude Scale towards Profession of Teaching" graded as likert type prepared by Üstüner (2005) has been used.

The first part of the scale is formed by the questions related to the sex of the candidate, type of employment, institutions they work and the institution taking place. In the second part, there are 34 question items to define their perceptions towards to profession of teaching. Scale is graded as Completely (5), Mostly (4), Medium (3), Partly (2), Never (1).

In the statistically analyses, frequency distribution in terms of dependent and independent variables for the each item placed in the scale, arithmetic averages, total average scores, standard deviations and percentages have been accounted. According to sub-problems, "t-test" in the normal situations and one-way variance analysis in multiple comparisons have been used to define the difference among the groups. Mann Witney U test among the nonparametric tests has been used when the distribution has not been normal in the bilateral comparisons.

According to the research findings, the results below have been found;

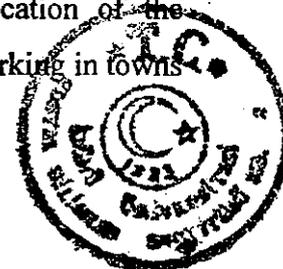
1. The perception of the candidate teachers in terms of teaching profession without making any dimension discrimination is on the level of "Very" ( $\bar{X}=4,15$ ).

2. In terms of Sex variable, there is no significant difference about the perceptions of the candidate teachers towards the profession of teaching.



In addition to this, it has been observed that female teachers ( $\bar{X} = 142,56$ ) have more positive attitudes than male ones ( $\bar{X} = 139,16$ ).

3. There is no significant difference between the perceptions towards the profession teaching in terms of task type of the candidates. It can be observed that the branch teachers ( $\bar{X} = 142,35$ ) show more positive attitude than classroom teachers ( $\bar{X} = 138,14$ ) according to the responses to the scale items the candidate gave according to their task type.
4. According to the type of employment of the candidate teachers attended to the research, there is no significant difference between their perceptions of teaching profession. When the scale is analyzed, the result can be observed that teachers contracted ( $\bar{X} = 142,87$ ) are more positive than the permanent teachers ( $\bar{X} = 138,50$ ).
5. According to the responses the candidate teachers gave, there is no significant difference among their perceptions towards the profession of teaching in terms of the institutions they work. According to the scale, the candidates working in secondary schools ( $\bar{X} = 142,30$ ) show more positive attitudes than the candidates working in primary schools ( $\bar{X} = 140,57$ ).
6. There is no significant difference in terms of the location of the institution, also it has been observed that the candidates working in towns



or villages ( $\bar{X} = 141,14$ ) show more positive attitudes than the ones working in city or borough centers ( $\bar{X} = 139,54$ ).

7. The candidates think that the profession of teaching is a suitable profession for their personality. Whatever the type of task and employment of the candidates are it has been observed that they have chosen their profession willingly and when it is analyzed according to their gender and type of employment it can be observed that they believe to be successful in their jobs.
8. It has been concluded that the candidates become more happy when they give importance to their jobs and to be aware of teaching the people about the subjects that they do not know.

It has been concluded that the candidate teachers do not want to choose the profession of teaching when they have another chance to choose another job if they find the working conditions inadequate and they do not do it in every condition. It can be concluded that the workings conditions must be changed and improved to make the profession more attractive and the candidates do their jobs more willingly.



## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ONUR SÖZÜ .....	i
ONAY .....	ii
İTHAF .....	iii
ÖNSÖZ .....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	ix
İÇİNDEKİLER .....	xiii
TABLOLAR DİZELGESİ .....	xvii
ŞEKİLLER DİZELGESİ.....	xix

<b>BÖLÜM</b>	<u>Sayfa</u>
<b>I GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	11
Alt Problemler.....	11
Sayıtlar.....	12
Sınırlılıklar.....	12
Tanımlar.....	13
Kısaltmalar.....	15
<b>II KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>16</b>
1. Meslek .....	16

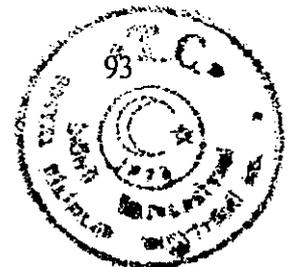
1.1. Meslekleşme Koşulları Açısından Öğretmenlik...



1.1.1 Toplumca Meslek Olarak Tanınma .....	17
1.1.2 Uzmanlık Bilgisi- Örgün Eğitimden Geçme..	17
1.1.3 Meslek Örgütü.....	18
1.1.4 Giriş Denetimi.....	18
1.1.5 Çalışma Özgürlüğü.....	18
1.1.6 Meslek Ahlakı .....	19
1.1.7 Meslek Kültürü.....	19
1.1.8 Hizmet Koşulları.....	20
2. Öğretmenlik Mesleği.....	20
2.1 Ülkemizde Öğretmenlik Mesleğinin Tarihi Gelişimi.....	23
2.1.1 1839-1923 Arasında Öğretmen Yetiştirme...	24
2.1.2 1923-1980 Arasında Öğretmen Yetiştirme...	26
2.1.3 1981 Yılından Günümüze Öğretmen Yetiştirme...	29
2.2 Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi .....	31
3. Tutum.....	34
4. Adaylık Eğitimi.....	38
4.1 Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi.....	41
4.1.1. Temel Eğitim Programı.....	43
4.1.2. Hazırlayıcı Eğitim Programı.....	44
4.1.3. Uygulamalı Eğitim Programı.....	45
4.2. Aday Öğretmen Danışman Öğretmen İlişkisi.....	47
4.3. Adaylığın Kaldırılması.....	49
4.4. Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Değerlendirilmesi.	50
4.5. Yurt Dışında Adaylık Eğitimi.....	52
4.5.1. Almanya'da Aday Öğretmenlik.....	52
4.5.2. Fransa' da Aday Öğretmenlik.....	54
4.5.3. İngiltere' de Aday Öğretmenlik.....	55
4.5.4. Avusturya'da Aday Öğretmenlik.....	56
4.5.5. İtalya' da Aday Öğretmenlik.....	57
4.5.6. İspanya' da Aday Öğretmenlik.....	57
4.5.7. İsveç' te Aday Öğretmenlik.....	58
4.5.8. Yunanistan' da Aday Öğretmenlik....	58
4.5.9. Japonya' da Aday Öğretmenlik.....	59
4.5.10. Amerika Birleşik Devletleri'nde	



Aday Öğretmenlik.....	60
4.5.10.1. New Hampshire Modeli.....	61
4.5.10.2. Virginia Modeli.....	61
<b>5. İlgili Araştırmalar</b>	
5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	62
5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	71
<b>III YÖNTEM.....</b>	<b>75</b>
Araştırma Modeli.....	75
Evren.....	75
Örnekleme.....	76
Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi .....	78
Veri Toplama Aracının Uygulanması.....	80
Verilerin Çözümlemesi.....	80
<b>IV BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>82</b>
Aday Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algularına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	82
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	85
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	87
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	89
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	91
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	

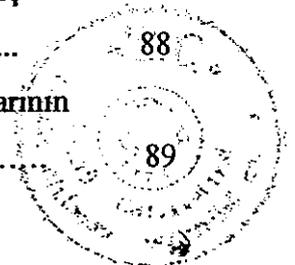


<b>V SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>97</b>
Sonuç.....	101
Öneriler.....	103
<b>EKLER.....</b>	<b>106</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>114</b>



## TABLOLAR

	<u>Sayfa</u>
<b>Tablo 1.</b> Aday Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımları.....	76
<b>Tablo 2.</b> Aday Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	77
<b>Tablo 3.</b> Aday Öğretmenlerin İstihdam Şekline Göre Dağılımı.....	77
<b>Tablo 4.</b> Aday Öğretmenlerin Görev Türüne Göre Dağılımı.....	77
<b>Tablo 5.</b> Aday Öğretmenlerin Çalıştıkları Kuruma Göre Dağılımı.....	78
<b>Tablo 6.</b> Aday Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Bulunduğu Yerleşim Yeri Göre Dağılımı.....	78
<b>Tablo 7.</b> Aday Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algılarının Soru Bazında Sıklık Dağılımları ve Soru Ortalamaları.....	83
<b>Tablo 8.</b> Aday Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi.....	85
<b>Tablo 9.</b> Aday Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevaplardan En Yüksek Ve En Düşük Ortalamaya Sahip Beş Madde.....	86
<b>Tablo 10.</b> Aday Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algılarının Görev Türü Değişkenine Göre t-Testi .....	87
<b>Tablo 11.</b> Aday Öğretmenlerin Görev Türüne Göre Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevaplardan En Yüksek Ve En Düşük Ortalamaya Sahip Beş Madde.....	88
<b>Tablo 12.</b> Aday Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algılarının İstihdam Şekli Değişkenine Göre t-Testi .....	89



<b>Tablo 13.</b> Aday Öğretmenlerin İstihdam Şekline Göre Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevaplardan En Yüksek Ve En Düşük Ortalamaya Sahip Beş Madde.....	90
<b>Tablo 14.</b> Aday Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algılarının Çalıştıkları Kurum Değişkenine Göre t-Testi .....	91
<b>Tablo 15.</b> Aday Öğretmenlerin Çalıştıkları Kuruma Göre Ölçek Maddelerine .Verdikleri Cevaplardan En Yüksek Ve En Düşük Ortalamaya Sahip Beş Madde.....	92
<b>Tablo 16.</b> Aday Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algılarının Çalıştıkları Kurum Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre t-Testi.....	94
<b>Tablo 17</b> Aday Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algılarının Adayların Çalıştığı Kurumun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	94
<b>Tablo 18.</b> Aday Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevaplardan En Yüksek Ve En Düşük Ortalamaya Sahip Beş Madde.....	95
<b>Tablo 19.</b> Aday Öğretmenlerin Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevaplara Göre En Yüksek Ve En Düşük Ortalamaya Sahip Maddelerin Bağımsız Değişkenler Açısından Dağılımı.....	97



**ŞEKİLLER**

	<u>Sayfa</u>
<b>Şekil 1: Tutum Davranış İlişkisi .....</b>	<b>35</b>
<b>Şekil 2: Tutum Davranış İlişkisi .....</b>	<b>37</b>
<b>Şekil 3: Tutumun Ulaşılabilirliği Modeli.....</b>	<b>38</b>



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde, "Problem Durumu" başlığı altında araştırmanın amacı ve önemi açıklanmış, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan temel kavramlara yer verilmiştir.

#### Problem Durumu

Meslek, insanın yaşamını sürdürebilmek için icra ettiği ve genellikle yoğun bir eğitim, çalışma, bilgi birikimi, seçilen mesleğe bağlı olarak yetenek geliştirmeyi gerektiren ve tüm bu sürecin sonunda kişilerin kazandığı unvanın adıdır (Meslek Rehberi, 2008). Mesleği, kişilerin hayatlarını sürdürebilmek için seçtikleri, belli bir eğitimden sonra icra edebildikleri, çalışma ve yükselme şartlarının yasal güvence altına alındığı bir faaliyet alanı olarak tanımlamakta mümkündür (Özdemir ve Yalın, 2000; 13).

Bir mesleğin toplumsal statüsünü belirleyen iki önemli etken vardır. Bunlar; mesleki saygınlık ve kazanç düzeyidir. Mesleki saygınlık, bir mesleğe toplumda duyulan saygı ve verilen değeri yansıtır (Öztürk, 2002: 21). Mesleki kazanç ise, bireyin mesleğini icra etmesi sonucu aldığı ürünü yansıtır.

Birey, mesleki etkinlikleri yoluyla bir şeyler üreterek yeteneklerini, becerilerini kullanır, gizli güçlerini, kapasitesini geliştirir, başarılı olur ve doyum sağlar. Meslek, bireyin toplum da bir yer edinmesini, saygı görmesini ve her şeyden önemlisi bir işe yaradığı duygusunun yol açtığı doyuma ulaşmasını da sağlar. Bireylerin iş yaşamlarındaki doyumları, genel yaşamlarındaki doyumlarını da etkiler.



Meslek belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iştir (TDK, 2008). Meslek kuralları önceden belirlendiği için her mesleğe giriş için belli koşullar ve ölçütler vardır.

Ülkemizde öğretmenlik mesleğine giriş denetimi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Ülkemizde öğretmenlik mesleğine girişte farklı dönemlerde farklı uygulamalar yapılmış olsa da son zamanlarda KPSS adı altında mesleğe giriş sınavı uygulanmaktadır (Öztürk, 2002: 20).

KPSS, kamu görevlerine ilk kez atanacaklar için yapılan bir sınavdır. 2002 yılından itibaren bu sınava öğretmen adaylarının da girmesi zorunlu hale getirilmiştir. ÖSYM tarafından yapılan sınav öğretmen adayları için genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri olmak üzere üç bölümden oluşur. KPSS' ye giren öğretmen adaylarından Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirleyeceği taban puanın üzerinde puan alanlar Milli Eğitim Bakanlığı'nca belirlenen kontenjanlara puan üstünlüğü ve tercih sıraları gözetilerek atanırlar.

Bilgi çağı insanı, öğrenmeyi yaşama biçimi olarak gören ve sürekli öğrenme arzusuna sahip bir birey olacaktır. Bilgi çağındaki bilgi toplumu ise üstün niteliklere sahip insan gücü gerektirmektedir. Nitelikli insanı yetiştirmek ise eğitim sistemlerinin genel sorunudur (Şişman, 2000: 229). Bu sorunun farkında olan ülkeler eğitim sisteminin temel ögesi olan öğretmenlerin seçilmesi sürecine de büyük önem vermektedirler.

Toplumsal kalkınma için eğitimin ön şart olduğu kabul edilmiştir. Toplumların varlıklarını devam ettirebilmeleri yetiştirdikleri insan gücünün niteliğiyle ilgilidir. Bireyi hem çevredeki değişmelere uyum sağlayacak, hem de çevreden istenen değişmeleri yaratabilecek yeterliliğe ulaştırmak eğitimin görevi olunca, eğitimin hızlı bir yenileşme içerisinde olması zorunludur (Erciyeş, 2006: 119).

Eğitim, yeni yetişen kuşakları toplum hayatına hazırlamak amacıyla onların gerekli bilgi, beceri ve anlayış kazanmalarına veya kişiliklerine yardım etme etkinliği olarak tanımlanabilir (Oğuzkan, 1993: 46). Ertürk (1993: 12)'e göre eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Fidan (1994)'a göre ise eğitim, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bilgi çağında, eğitim ve öğretim etkinlikleri, bireyleri her an değişen koşullara uyum sağlayacak şekilde donatmalıdır (Kocadağ, 2001:2).

Toplumsal değişmelerin farkında olan ülkeler, eğitime ilişkin amaçlarını sürekli gözden geçirmekte, sürekli geleceğe dönük birey yetiştirmeyi planlamaktadır (Şişman, 2000: 232). Eğitim yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Eğitimin bireyin gelişimindeki yeri, ülkenin sosyal ve ekonomik kalkınmasındaki önemi, okulları önemli kılmaktadır.

Okul, eğitim sisteminin genel ve özel amaçlarının temel ilkelere bağlı kalınarak öğrencilere aktarıldığı eğitim örgütüdür (Şirin, 2007: 49-50). Okullar toplum adına çocukları eğitmek için yapılandırılmış örgütlerdir. Okullarda verilen eğitimin planlı bir şekilde ve amaçları önceden belirlenerek gerçekleştirilmesi öngörülmüştür. Bu da ancak öğrenciyle bire bir iletişim kuran öğretmenler aracılığıyla gerçekleşebilir (Ünal, 1991: 386).

Toplumun gelişmesinde eğitim yatırımları çok önemli yer tutar. Eğitimin niteliği ve geliştirilmesi büyük ölçüde eğitim kadrosunun niteliğine ve yeterliliğine bağlıdır. Eğitim teknolojisinde kaydedilen gelişmeler öğretmen verimliliğini önemli derecede etkiler ancak hiçbir araç-gereç ya da yöntem öğretmenin yerini alamaz (MEB, 1992: 84).

Öğretmen, okul sınırları içinde öğrencilerin bilgi, beceri ve davranışlarının düzenleyicisi olarak görev yaparken toplumsal çevre için ise değişim ajanı olma rolünü gerçekleştirir. Öğretmen, toplumsal çevrede bir sosyal yabancı olma ve aynı zamanda değişim ajanı olma gibi bir paradoks içindedir (Açıköz, 1996: 90; Bursalıoğlu, 1991: 42). Öğretmen, yetiştirdiği kişiden ailesine, topluma ve devlete

karşı sorumludur. Bu anlamda öğretmenin görev ve sorumluklarının sınırı çok geniştir (Öztürk, 2002: 19).

Eğitim sisteminin niteliğinin artırılmasının, diğer bir deyişle sistemden bilgi çağının gerektirdiği niteliklere sahip ürün elde edilmesinin temel koşulu sisteme nitelikli öğretmen girdisinin sağlanmasıdır (Sağlam ve Kürüm, 2005: 1).

Eğitimin, toplumdaki sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmayı sağlaması her şeyden önce öğretmenin iyi yetişmiş olmasına bağlıdır. Öğretmen eğitimi, gerekli davranış, yetenek ve bilgi ile donanmış bir toplumun oluşturulmasına yönelik her eğitim sisteminin, en önemli ve asıl ögesini oluşturmaktadır (Erciyeş, 2006: 120).

Öğretmen eğitimin en temel ögesidir. Öğretmenin niteliği eğitimin de niteliğini belirlemektedir. Bir ülkede uygulanan öğretmen atama ve yetiştirme programları o ülkenin öğretmen yetiştirme kurumlarıyla doğrudan ilgilidir (Uçan, 2001, 92).

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında öğretmenler çağın gereklerine uygun biçimde, üzerlerine düşen görevi başarıyla gerçekleştirmek durumundadırlar. Bu nedenle öğretmen yetiştirme konusu giderek daha çok önem kazanmaktadır.

Öğretmen yetiştirme bir süreçtir ve bu süreç öğretmen adayının seçimiyle başlar. Adayların mesleğe kabulünden sonraki aşama Hizmet içi eğitim aşamasıdır. Taymaz (1981: 4)'a göre hizmet içi eğitim özel ve tüzel kişilere ait iş yerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylere yapılan eğitimidir. Öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin yeterli olmadığı kanısıyla kişilere işbaşında yetiştirmek için Hizmet içi eğitim uygulanır. Hizmet içi eğitim kapsamında aday öğretmene ilk yıl verilen eğitime adaylık eğitimi denir.

Türkiye'deki aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde MEB'in Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmeliğine bağlı olarak bir yetiştirme programı uygulanır. Bu programın:

#### 1- Temel eğitim

- 2- Hazırlayıcı eğitim
- 3- Uygulamalı eğitim olmak üzere üç aşaması vardır.

Temel eğitim, bütün aday memurların, asli memur olabilmeleri için tabii tutuldukları, devlet memurlarının ortak vasıfları ile ilgili hususları kapsayan eğitimidir. Hazırlayıcı eğitim ise aday memurların atandığı kurum veya kuruluşu, sınıfı ve görevi ile ilgili olarak yapılan eğitimi, uygulamalı eğitim, aday memurlara kurum veya kuruluşlarındaki görevleri ile ilgili olarak yapılan uygulamalı eğitimi, vermek amaçlarıyla düzenlenir.

Öğretmenlerin adaylık eğitimlerinde, temel ve hazırlayıcı eğitimlerde, genel ve teorik bilgiler verilmekte ve okul dışında formel bir eğitim olarak sürdürülmektedir. Uygulamalı eğitim ise okul içerisinde okul yöneticileri kontrolünde ve rehber öğretmen ile birlikte yapılan ve daha çok uygulamaya dönük bilgilerin verildiği bir eğitimidir. Bu eğitimin süreçlerini izleme, değerlendirme ve geliştirme boyutlarında ilköğretim müfettişleri önemli görev ve rollere sahiptir.

Adaylık döneminde verilen eğitim, adayı mesleğine, yeni işine ve yeni görevine hazırlamaktadır. Yine bu dönemde alınan eğitimle, adayın kurumuyla bütünleşmesi ve kurumunu benimsemesi sağlanmaktadır. Adaylık eğitimi ayırimsız bütün aday öğretmenlere uygulanan bir eğitim türüdür. Aday öğretmenin adaylık süresi mesleğini tam olarak öğrenip gerekli gözlemleri yaptığı önemli bir süreçtir.

Milli Eğitim Bakanlığı 1981 yılında çıkardığı “Temel Eğitimin İkinci Kademe, Ortaöğretim ve Yaygın Eğitim Kurumlarında Görevli Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmeleri ve Adaylığın Kaldırılmasına İlişkin Yönetmelik” ile aday öğretmenlik statüsüne yeni bir düzenleme getirmiştir. Bu yeni düzenlemeye göre adaylık süresi bir yıldan az iki yıldan çok olamaz. Buna göre aday öğretmen müdür ve kendisine okul müdürü tarafından atanan rehber öğretmenin gözetimi ve denetimi altında adaylık dönemini bir yıllık süre içerisinde tamamlamak durumundadır. Bu bir yıllık sürede başarılı olamayan aday öğretmene bir yıllık bir süre daha tanınır. Bu süre içerisinde de başarılı olamayan aday öğretmenin görevine son verilir.

Her kurumda işe yeni başlayan çalışana, mesleğe daha kolay uyum sağlaması amacıyla Hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmektedir. İşe yeni başlayan kişi için yapacağı iş ve kurum yabancıdır. Çalışanın bu yabancılık duygusunu çabuk atması, daha verimli çalışması amacıyla kurum çalışana işe alıştırma eğitimi ve temel eğitim programları düzenlemektedir.

Çalışanlara mesleklerinde daha başarılı, üretici ve mutlu olmalarını sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmayı amaçlayan Hizmet içi eğitimde genel ilke hizmet öncesi eğitimin kişinin meslek yaşamı boyunca yeterli olmamasıdır (Özdemir, 1997: 17). Hizmetteki değişime ve gelişime ayak uydurma zorunluluğu, gelişen şartlarda çağa ayak uydurmak için Hizmet içi eğitime gereksinim duyulmaktadır. Aday öğretmenlerin görevlerinde başarılı olabilmeleri için heveslendirilmeleri çok önemlidir. Yeni öğretmenlerin deneyimsizliğini artıran ve meslekten soğumalarının neden olan sebeplerden birisi de hizmet öncesinde mesleğe yönelik iyi bir eğitim verilmemiş olmasıdır.

Öğretmen yetiştirme konusunda köklü bir geçmişe sahip olan ülkemizde öğretmen yetiştirme açısından pek çok uygulama ve kurum vardır. Bunların başında kuşkusuz kuruluş sıralarına göre, Köy Enstitüleri, İlköğretmen Okulları, Yüksek Öğretmen Okulları ve Eğitim Enstitüleri gelmektedir. Bu kurumlara karşın 1940'lı yıllardan sonra gereken öğretmen yetiştirme çabasının yetersiz kaldığı görülmektedir (Okçabol, 2005: 82). Öğretmen yetiştirme konusunda çeşitli milli eğitim şubalarında öğretmen yetiştirme sistemimiz tartışılmıştır. 20 Temmuz 1982 tarihli 41 sayı ve Kanun Hükmünde Kararname ile öğretmen yetiştirme görevi Bakanlıktan alınarak üniversitelere devredilmiş, eğitim enstitülerinin bir bölümü eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür (Okçabol, 2004: 3).

Öğretmen yetiştiren kurumlar, gelişimleri bilgi ve hizmetleriyle mevcut öğretmen yetiştirme sistemimize ışık tutacak bilgi ve deneyim birikimi oluşturmuşlardır. Ancak öğretmen yetiştirme işi üniversitelere devredilirken, yeni program ve süreçler belirlenirken bu birikimler göz önüne alınmamıştır. Öğretmen yetiştiren kuruluşlar, MEB, YÖK ve DPT, üzerlerine düşen görevleri yeterince

yapamayınca, üniversiteler ve eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirme işini, amaçsız, plansız ve programsız bir biçimde yürütmeye çalışmışlardır (Okçabol, 2004: 3).

Yüksek Öğretim Kurulu Dünya Bankası ile birlikte yürüttüğü hizmet öncesi öğretmen eğitimi projesi kapsamında, 1996 yılında “Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi” adı altında yeni bir çalışma başlatmıştır. Bu proje Dünya Bankası uzmanları öncülüğünde üç yılda sonuçlanmıştır. Bu proje sonunda, öğretmen adaylarında eğitimcilik ve öğretmenlik bilgisini, sevgisini ve kültürünü sertifika dersleriyle sınırlayan, alan derslerinin fen-edebiyat fakültesinden alınmasını öngören bir öğretmen yetiştirme modeli üretilmiştir.

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması çerçevesinde, yeni kurulan ilköğretim bölümü içinde yer alan öğretmenlik programlarına ana alan ve yan alan uygulaması getirilmiş, öğretmenlerin birden çok alan dersi verecek şekilde yetiştirilmeleri amaçlanmıştır.

Bu programlar çerçevesinde okul deneyimi ve okul uygulamalarına daha çok zaman ayrılmış, böylece kuram ve uygulama arasında bir denge ve işbirliği sağlanmaya çalışılmış, üniversite ve Bakanlık işbirliğinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Ancak hizmet öncesindeki uygulama dersleri, öğretmen adaylarının mesleğe hazırlıkları açısından yeterli olmamaktadır.

Okul deneyimi derslerinin asıl amacı öğretmen adayının öğretmenlik mesleğini benimsemesini sağlamak ve öğretmenliğe yönelik olumlu algıların ve tecrübelerin oluşmasına katkıda bulunmaktır. Ancak uygulama okullarının genellikle şehir merkezlerinden seçilmesi ve uygulama derslerine öğretmen adaylarının toplu olarak gitmesi gibi nedenlerle okul deneyimi dersleri formaliteden öteye geçmemektedir.

Ülkemizde göreve yeni başlayan öğretmenler, ne yazık ki uygulama okullarına benzer okullardan çok köy ve kasaba okullarında göreve başlamaktadır. Bu da öğretmenlerin mesleğe yönelik algılarında bir karamsarlığa düşmelerine

umutsuzluğa kapılmalarına yol açmaktadır. Aday öğretmenlerin mesleğe yönelik algıları onların mesleki hayatlarına yön verecek tutum ve davranışları etkileyecektir. Bu nedenle aday öğretmenlerin algılarının belirlenip varsa olumsuz algılarının adaylık döneminde yapılacak hizmet içi eğitim faaliyetleri ile değiştirilmesi amaçlanmalıdır.

Algı, insan ilişkilerinde önemli rol oynamaktadır. Belli bir toplumsal yapı içerisinde bulunan bireylerin kendilerini ve diğer bireyleri görüş biçimleri, onlardan haberdar olma dereceleri ve kendilerine bakış açıları bireyler arası ilişkilerde etkili olmaktadır (Gökdaş, 2003: 27). Algılama kişilerin çevrelerine anlam vermek amacıyla, duysal izlenimlerini örgütleme ve yordama sürecidir. Algılama konusundaki araştırma sonuçları farklı insanların aynı şeye bakıp, farklı algılayabileceğini göstermektedir. Algılamayı etkileyen kişisel özellikler tutum, kişilik, güdüler, ilgiler, geçmiş deneyimler ve beklentilerdir (Robbins, 1994: 27-28).

Bireylerin davranışlarının belirlenmesinde davranışın belirleyicilerinden birisi olarak tutumlar araştırmaya ve incelemeye değer görülmektedir. Tutumlar hem sosyal algımızı hem de davranışlarımızı etkilemektedir. Tutumlar nesnelere, insanlar ya da olaylar hakkında olumlu ya da olumsuz değerlendirme ifadeleridir. Tutumlar, insanın bir şey hakkında ne hissettiğini ifade eder (Kağıtçıbaşı, 1999: 102; Robbins, 1994: 17).

Tutumlar, bireyin duygusal gelişimine dayanır. Karşılaşılan bir durumu sevmek ya da sevmemek, onamak ya da onamamak bireyin takındığı tutumu göstermeye yardım eder, fakat tutumu tam olarak anlatmakta eksik kalır (Yıldırım, 2002: 5). Kağıtçıbaşı (1999: 102)'na göre tutum, gözlenebilen bir davranış değil, davranışı hazırlayıcı bir eğilimdir. Tutum gözle görülmez fakat gözle görülebilen bazı davranışlara yol açtığından, bu davranışların gözlenmesi sonucu tutumun var olduğu öne sürülebilir.

Öğretmenlik mesleğinde kişilerin tutumu etki alanının genişliği ve etkilediği kitle açısından çok önemlidir. Öğretmenlik mesleğini seçen bireylerde olumlu kişilik özelliklerinin yanında mesleğe ve öğrencilere karşı sergiledikleri olumlu tutumlar

çok önemlidir. Öğretmenler tarafından sergilenen etkili tutum ve eylemler öğrencilerin hayatlarında olumlu bir fark yaratabilir (Gourneau, 2005: 1). Çünkü sınıftaki öğrencilerin öğrenmeleri öğretmenlerin mesleğe ve kendilerine karşı tutumlarından etkilenmektedir.

Öğretmenin sınıf içerisindeki olumlu ya da olumsuz tutumu öğretmenin başarısını da etkilemektedir. Mesleğe yeni giren adaylar hizmet öncesi aldıkları bilgi ve eğitimle mesleklerine karşı bir tutum geliştirmeye başlarlar ancak bunun olumlu yönde devam etmesi adayın okulda yaşadığı olumlu deneyimlerle mümkündür.

Öğretmenin yetiştiği ortam, öğretmenlik mesleğini seçiş nedeni öğretmenin tutumunu ve mesleki doyumunu etkiler (Buzdoğan, 2004: 24). Ülkemizde öğretmenlik kadınların yoğun olarak çalıştıkları bir meslek dalıdır. Ülkemizdeki öğretmenlerin % 55,6'sı erkek, % 44,4'ü kadındır. Mesleğin önemli bir bölümünü oluşturan kadınlar yarım gün çalışma koşulları ve uzun tatiller için mesleğe yönelindiklerini belirtmektedirler (Özdemir ve Yalın, 2000: 18).

Öğretmenlik mesleğinde kariyer yapma ve mesleki gelişim imkânları sınırlıdır. Öğretmenlere genellikle hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla son yıllarda en yaygın olarak yapılan çalışma lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin çalışma yaptıkları üniversitenin bulunduğu il merkezine ya da yakın bir ilçeye tayin edilmeleridir. Bu da özellikle ilk yıllarını kırsal bölgelerde çalışmak zorunda olan öğretmenlerin kariyer yapmak istemesine yol açmaktadır.

Üniversitelerde verilen öğretmenlik uygulaması çalışmalarıyla, öğretmen adayı öğrencilerin mesleği tanımaları sağlanarak teorik olarak öğrendikleri bilgileri uygulamalarına fırsat verilmektedir (Şişman ve Acat, 2003: 239). Öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretmenlik eğitiminin yetersiz olması, aday öğretmenlerin öğretmenlik eğitimindeki tutumları ile mesleğe başladıktan sonraki tutum ve davranışları arasında farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Celep, 2000: 56).

Tutumu en olumsuzundan en olumluşuna kadar uzanabilen iki kutuplu bir değişken olarak ele aldığımızda, bir mesleğe yönelik olarak geliştirilen tutumun, bireyin o meslekteki başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Öte yandan uygulanan eğitim programlarının, bireyin mesleğine yönelik tutumunu olumlu yönde geliştirmesi beklenir (Çakır, 2005: 30).

Öğretmenlik mesleğini benimseyen, bu mesleğin üyesi olmaktan gurur duyan, mesleki etiğe değer veren öğretmenler, mesleğin gerektirdiği temel nitelikleri de taşıyor demektir. Bu nitelikler öğretmenlik mesleğini algılayışla doğrudan ilişkilidir. Meslekle ilgili olumlu algılar, bu niteliklerin varlığını ortaya koyarken, olumsuzluğu da bu niteliklerin eksikliğini ortaya koyabilir (Şişman ve Acat, 2003: 239).

Eğitim sistemimizin temelini oluşturan öğretmenlerin mesleğe yönelik algılarının bilinmesi, öğretmenlerin mesleğe bakış açılarının belirlenmesinde ve sınıftaki tutumlarının tespit edilmesinde yol göstericidir. Özellikle mesleğin ilk yılında mesleğe karşı geliştirilen algı ve tutumlar öğretmenlerin mesleki yaklaşımını büyük ölçüde etkileyecektir.

Özbek ve diğerleri (2007: 230-231)'nin "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi" ne yönelik yaptıkları çalışmada öğretmenlik daha çok gelir düzeyi düşük ve orta seviyede olan ailelerin çocukları tarafından seçilen bir meslektir. Eğitim-Bir-Sen'in (2008) yaptığı "Öğretmenlerin Meslek Memnuniyeti Araştırması"na göre, öğretmenler çalıştığının karşısında hak ettiğini aldığını düşünmemektedir.

Okçabol ve Gök (1998: 19-20)' ün "Öğretmen Profili Araştırma Raporuna" göre öğretmenliğin çalışma şartlarının ağırlığına rağmen gereken ücretin verilmemesi, öğretmenliği ideal bir meslek olarak görenlerin dahi fırsat bulduklarında meslekten ayrılmasına neden olmaktadır.

Aday öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarında kazandıkları tecrübelerle mesleğe yönelik tutum geliştirmeye başlayacaklardır. Mesleklerinin ilk yıllarında

olumsuz algılar geliştiren ve olumsuz tutumlara sahip olan öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarının azalabileceği düşünölebilir.

Mesleki tutum ve davranışlarıyla geleceğimizin teminatı olan çocukların yetişmesinde büyük rol oynayan öğretmenlerin, mesleklerinin ilk yılındaki algı ve tutumlarının tespit edilmesi olumsuz algı ve tutumlarının adaylık döneminde düzeltilmesi için bir fırsat sağlayabilir.

Bu nedenle araştırmanın amacı; Malatya ve Elazığ illerindeki okullarda görev yapan aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik algılarını saptamaktır.

### **Problem Cümlesi**

Aday öğretmenler, öğretmenlik mesleğini nasıl algılamaktadırlar?

### **Alt Problemler**

1. Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları sınıf öğretmeni ya da dal öğretmeni olmaları açısından farklılık göstermekte midir?
3. Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları kadrolu ya da sözleşmeli olma durumları açısından farklılık göstermekte midir?
4. Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ilköğretimde ya da ortaöğretimde çalışıyor olmaları açısından farklılık göstermekte midir?
5. Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları çalıştıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından farklılık göstermekte midir?

### Sayıtlar

1. Tutumlar nicel bir teknikle ölçülebilir; böylece bir kişinin fikri sayısal bir değerle temsil edilebilir (Hoog ve Vaughan, 2007: 205).
2. Belli bir test maddesi ya da tutuma işaret eden bir davranış, cevaplayanların hepsi için aynı anlama sahiptir, öyle ki verilen bir cevap herkes için aynı puanlanır (Hoog ve Vaughan, 2007: 205).
3. Öğretmenlik mesleği tutum ölçeği aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmektedir.
4. Tutum ölçeğinde yer alan maddeler aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemede yeterlidir.
5. Adayların verdikleri cevaplar öğretmenlik mesleğine Yönelik tutumlarını yansıtır.

### Sınırlılıklar

- 1) Araştırma 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Malatya ve Elazığ illerinde bulunan resmi okullarda görev yapan aday öğretmenleri kapsamaktadır.
- 2) Aday öğretmenlerin tutumları, ölçme aracında yer alan sorularla sınırlıdır.
- 3) Aday öğretmenlerin algılarından, öğretmenlik mesleğine ait olanlar araştırma kapsamına alınmıştır.

## Tanımlar

**Adaylık Eğitimi:** Aday memurların yetiştirilmesi amacıyla düzenlenen temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim devrelerini içine alan eğitimidir (T. D. 2423).

**Aday Öğretmen:** Göreve yeni başlamış olup, rehber öğretmen yardımı ve gözetimi altında eğitim öğretim çalışmalarına katılarak kendini yetiştirmekte olan, henüz asil devlet memurluğu onaylanmamış kişidir (T. D. 2423). Bu araştırmada aday öğretmen, Malatya ve Elazığ illerinde görevli aday öğretmenleri ifade etmektedir.

**Adaylık Süresi:** Aday olarak atanmış olan memurların adaylık süresi bir yıldan az, iki yıldan çok olamaz (T. D. 2423).

**Algı:** Nesnel dünyanın başta görme organı olmak üzere insanın duyu organlarını etkilemesi ve böylece nesnelere bilinçte yansması. Bir şeye dikkati yönlterek, duyu yoluyla o şeyin bilincine varmadır (TDK, 2009).

**Hazırlayıcı Eğitim:** Aday öğretmenlere atandıkları hizmet sınıfları ve görevleriyle ilgili olarak verilen eğitimidir (T. D. 2423).

**Hizmet içi Eğitim:** Özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş ya da ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumlarını kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir (Taymaz, 1981: 4).

**Hizmet öncesi Eğitim:** Bir meslek dalında çalışmaya başlamadan önce gerekli yeterliği kazandıracak eğitimidir.

**İlköğretim Okulu:** Zorunlu öğrenim yaş grubundaki çocukları kapsayan, onların bedensel, zihinsel ve ahlaki gelişmelerine hizmet eden, sekiz yıllık zorunlu temel eğitim ve öğretim okullarını kapsamaktadır (Demirtaş, Güneş, 2002: 78). Araştırmada ilköğretim, sekiz yıllık eğitim veren ilköğretim okullarını kapsamaktadır.

**Ortaöğretim Kurumu:** İlköğretime dayalı, en az dört yıllık genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar ( MEB, 2007). Araştırmada ortaöğretim, dört yıllık eğitim veren genel liseleri ifade etmektedir.

**Okul:** Türlü bilgi, beceri ve alışkanlıkların belli amaçlara göre düzenli bir biçimde öğretildiği ve kazandırıldığı eğitim kurumudur (TDK, 2007). Bu araştırma da okul, Malatya ve Elazığ illerinde 2008- 2009 öğretim yılında faaliyette bulunan resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarını anlatmak için kullanılmaktadır.

**Öğretmen:** Resmi ya da özel bir eğitim kurumunda öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kılavuzluk etmek ve yön vermek amacıyla görevlendirilen kişidir (Öncül, 2000: 868). Araştırmada öğretmen, Malatya ve Elazığ illerinde, 2008- 2009 öğretim yılında resmi okullarda görev yapan öğretmenleri anlatmak için kullanılmaktadır.

**Rehber (danışman) Öğretmen:** Aday öğretmene adaylık döneminde yardımcı olmak üzere okul müdürü tarafından görevlendirilen öğretmendir.

**Temel Eğitim:** Aday öğretmenlere Devlet memurlarının ortak özellik ve nitelikleriyle ilgili konularda verilen eğitimidir (T. D., 2423).

**Tutum:** Gözlenebilen ortaya konan bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1999: 102).

**Uygulamalı Eğitim:** Aday öğretmenlere atandıkları hizmet sınıfı ve görevleriyle ilgili olarak yaptırılan uygulama sürecidir (T. D., 2423).

### **Kısaltmalar**

**DMK:** Devlet Memurları Kanunu

**KPSS:** Kamu Personeli Seçme Sınavı

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**ÖSYM:** Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Merkezi

**T.D.:** Tebliğler Dergisi

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**Vb.:** Ve benzeri

**YÖK:** Yüksek Öğretim Kurulu

## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında, öncelikle öğretmenlik mesleğine, tarihsel gelişimine ve aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Sonrasında, aday öğretmenlikle ilgili yurtiçi ve yurt dışı araştırmalardan söz edilmiştir.

#### 1. Meslek

Meslek; sosyal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutları olan; bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu bir iş bölümü sonucu ortaya çıkmış bir uğraştır. Bu uğraş, aynı zamanda alanla ilgili özel bir formasyonu gerektirmektedir (Ünal ve Ada; 2007: 159).

Meslekler genellikle, gelişmemiş toplumlarda ana babadan çocuklara geçer, az gelişmiş toplumlarda usta çırak ilişkisiyle öğrenilir, gelişkin toplumlarda ise modern örgün eğitimle öğrenilir. Çağdaş toplumlarda ise meslek, belirli bir diploma gerektiren profesyonel uğraş niteliği kazanır (Uçan, 2000: 53).

Meslek sözcüğünün üniversite eğitimi almış yüksek sosyal statüye sahip kişilerce yerine getirilen, öğrenilmiş bir işi ya da uğraşı ifade etmeye yönelik kullanımı 4 asır öncesine dayanmaktadır (Şahin, 2004: 262). 150 yıldan beri meslek elemanı yetiştirme açısından en fazla üzerinde durulan meslek öğretmenliktir. Bunun nedeni öğretmenin toplumla özdeş kabul edilmesidir (Ataunal, 2003: 16). Çünkü toplumlarda meydana gelecek değişimler öğretmenler aracılığıyla halka çok daha rahat bir şekilde anlatılabilmektedir.

## 1.1 Meslekleşme Koşulları Açısından Öğretmenlik

Meslekleşme bilimsel bir kurgu olarak 19. yy.da ele alınmaya başlamıştır ve A. Smith bu konudaki çalışmalara öncülük etmiştir. Mesleği icra edenler açısından ele alınan yaklaşımda; ilgi, beceri, meslek mensuplarının toplumsal özellikleri, bilgi düzeyleri ve aldıkları eğitim meslekleşmenin ölçütlerini oluşturmuştur (Gündüz, 2003: 33).

Bir uğraş alanının profesyonel meslek olarak kabul edilmesi için bazı şartları sağlaması gerekir. Meslek ölçütleri çok çeşitli olmakla birlikte aşağıdaki gibi gruplanabilir (Gündüz, 2003: 33-34; Şişman, 2000: 13-14; Tezcan, 1997: 232-235; Özdemir ve Yalın, 2000; 14-17; Ünal ve Ada, 2007: 160-166; Celep, 2004: 26, Şahin, 2004: 263-264).

### 1.1.1 Toplumca Meslek Olarak Tanınma

Bir mesleğin toplumda herkes tarafından kabul görmesi meslekleşme koşullarındandır. Toplum tarafından meslek olarak kabul edilme; mesleğin hizmet alanının toplumca bilinmesi ve hizmetin o meslek elemanından karşılanmasının önemsenmesidir. Eğer meslek, toplumca kabul ediliyorsa mesleğin tanınması, sorunlarının çözülmesi, geliştirilmesi gibi mesleki sorunlar toplumca benimsenip daha çabuk çözülecektir.

Öğretmenlik toplum tarafından meslek olarak kabul gören meslekler arasındadır. Fakat bu kabulleniş, onun en basit mesleklerden biri oluşu biçiminde gelişmiştir. Örneğin hiçbir meslekte yeterli olmayan kişilere söylenen “Hiç olmazsa öğretmen ol.” Sözü çok yaygındır. Oysa öğretmenlik, yüksek düzeyde beceri entelektüel çaba gerektirir.

### 1.1.2 Uzmanlık Bilgisi- Örgün Eğitimden Geçme

Bir uğraş alanının meslek sayılabilmesi için o işi yapan kişinin özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekir. Meslek sahibi, bu bilgiyi elde edebilmek için yoğun bir öğretimden geçecektir.

Öğretmende mesleği ile ilgili bilgi sahibi olmak için bir eğitimden geçer. Ayrıca bir öğretmenin genel kültürünün olması, öğretimi güncelleştirmek ve öğrenciyi toplumsallaştırmak için çalışması da gerekir. Öğretmenliğin, ayrıca bir sanat yönü vardır. Öğretmenlik mesleği için bireylerin bu özellikleri sağlayacak bir eğitimden geçmeleri gerekmektedir.

### 1.1.3 Meslek Örgütü

Her meslek kendi üyelerinin çıkarlarını, haklarını korumak ve sorunlarını çözmek için örgütlenir. Mesleğin saygınlığı, örgütün gücü ile doğru orantılıdır. Güçlü örgütlere sahip olan meslekler, güçlerini toplumun politik, ekonomik kararlarının belirlenmesinde de kullanabilirler.

Ülkemizde çeşitli öğretmen birlikleri doğmuştur. Öğretmenlik ile ilgili ilk mesleki örgütlenme, 1908 yılında “Encümen-i Muallim” adlı kuruluşla başlamıştır. Cumhuriyet döneminde de öğretmenler, değişik adlarla örgütlenmeye gitmişlerdir. Günümüzde de öğretmenler çeşitli adlarla kurulan derneklerin çatısı altında toplanmaya çalışmaktadır.

### 1.1.4 Giriş Denetimi

Her mesleğe girişte kabul edilmiş mesleki ölçütler vardır. Mesleğe giriş denetimi, bilgiye ve yetiştirmeye göre mesleğe girişin denetlenmesidir. Mesleğe girişte denetim, büyük ölçüde sertifika, diploma vb. belgelerle gerçekleştirilir. Bazı mesleklerde mesleğe kabul denetimini, hem mesleğin kendisi hem de devlet yapar.

Ülkemizde öğretmenlik mesleğine giriş denetimi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Gerekli koşullara sahip olmayanlar öğretmenlik mesleğine kabul edilmezler.

### 1.1.5 Çalışma Özgürlüğü

Bir meslek elemanının mesleğini icra ederken meslek kültürü ve etiğinden ödün vermeden çalışabilme hakkıdır. Her meslekte, mutlak bir çalışma özgürlüğü

temel ilkedir. Çalışma özgürlüğü mesleksel çalışma haklarının korunmasıdır. Meslek üzerinde devletin veya başka bir gücün baskısının olması alanın mesleksel gelişimini olumsuz etkiler.

Ülkemizde öğretmenlerin büyük çoğunluğu Devlet okullarında görev yapmaktadır. Büyük ölçüde Devlette çalışan öğretmenler Devletin gözetim ve denetimine tabidirler. Öğretmenlerin yaklaşık %10'luk bir kesimi özel öğretim kurumlarında çalışmaktadır. Özel kesimin Devlete oranla daha fazla ücret verdiği görülürken çalışma şartları ve iş güvencesi Devlet okullarında daha avantajlıdır.

### 1.1.6 Meslek Ahlakı

Meslek ahlakı, meslekte uyulması gereken davranış kurallarıdır. Meslek sahibinin, sadece yetkili olduğunu kanıtlaması yetmez. Ayıca onun güvenilir olması gerekir. Kişi, bir mesleğe girerken o mesleğin ilkelerine sadık kalacağını kabul eder.

Öğretmenlik mesleğinin belirlenmiş, kendine özgü bazı ahlak kuralları vardır. Fakat bunlar, henüz her ülkede geçerli olan kurallar değildir. Mesleklerin, özellikleri itibariyle etik ilkeler bakımından evrensel değerler üzerinde kurulu olduğu varsayımından hareketle hangi dalda olursa olsun, hangi eğitim kademesinde çalışırsa çalışsın öğretmenin bazı etik ilkeler doğrultusunda çalışması beklenmektedir.

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, öğrenciler arasında herhangi bir ayırım gözetmeme, öğrenci- öğretmen ilişkilerinde belli kuralların dışına çıkmama, öğrencileri notla korkutma yoluna gitmeme, kendi inanç ve fikirlerini öğrencilere zorla dayatmamak eğitimde yer alan etik değerlere örnek olarak verilebilir.

### 1.1.7 Meslek Kültürü

Mesleki kültür, üyelerin paylaştığı duyguları, normları, etkileşimleri, etkinlikleri, beklentileri, gizli sayıltıları, inançları, tutumları ve değerleri içerir. Mesleki değerler, bireylerin işlem ve eylemlerini değerlendirmeye ve yargılamaya yarayan ölçütlerin kaynağıdır.

Öğretmenliğin tam anlamıyla meslek olabilmesi için yapılması gereken ilk iş, öğretmenleri kendilerini ve yaptıkları işleri ilgilendiren her türlü karar sürecinde daha çok etkili kılmaktır (Erdem, 2004: 280). Bireylerin örgüt ortamında alınan kararlara katılma düzeylerine göre mesleklerine ve örgüte olan bağlılıkları artar. Mesleklerini severek ve isteyerek yaparlar, örgüt amaçları ile kendi amaçlarını birleştirerek daha verimli çalışırlar.

### 1.1.8 Hizmet Koşulları

Öncelikle çeşitli meslek kuruluşları, hizmet koşullarının düzeltilmesi ve geliştirilmesi uğraşlarında bulunurlar. Bunlar; terfi ve ilerleme olanakları, yeterli ücret, meslek odaları, çalışma koşullarının iyileştirilmesi gibi uğraşlardır.

Öğretmenlerin hizmet koşulları diğer profesyonel meslek mensuplarına göre görece olarak daha dezavantajlıdır. Kalabalık okul ve sınıflar, köylerde çalışma ve bazı temel gereksinimlerin bile karşılanmaması öğretmenlerin hizmet koşullarını olumsuz olarak etkilemektedir.

Eğitim sisteminin öğretmenlere sunduğu mesleki gelişim fırsatları ve öğretmenlerin bunlardan yararlanma düzeyleri öğretmenliğin meslekleşmesi açısından önemli bir gösterge olarak kabul edilmektedir (Erdem, 2004: 271).

Öğretim; bir iş, bir uğraş alanı olarak ortaya çıkınca öğretmenlik mesleği doğmuştur. 150 yıldan beri meslek olma mücadelesi veren öğretmenliğin kendine özgü bir meslek olduğu ve bir meslekte bulunması gereken her türlü özelliklere sahip olduğu konusunda anlayış birliğine varılmıştır (Ünal ve Ada, 2007: 160).

## 2. Öğretmenlik Mesleği

Gelişmiş toplumların en önemli kaynağı insandır. Toplumlar eğitilmiş, insan gücü oranında kalkınmalarına hız kazandırabilmektedirler. Eğitilmiş insan gücünün başında öğretmenler gelmektedir. Eğitimin toplumdaki etkililiği her şeyden önce öğretmenin iyi yetişmiş olmasına bağlıdır.

Öğretmenin kim olduğuna ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tanımlara baktığımızda, öğretmenliğin, bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutlu, profesyonel statüde bir eğitim mesleği, öğretmenin ise insan davranışlarını ve yeteneklerini geliştiren, bir meslek adamı olarak tanımlandığını görürüz ( Alkan, 2000: 202).

Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek ve eğitimde verimi elde etmek, ancak sistemin bütün parçalarının uygun şekilde işletilmesi ile mümkün olabilir. Çağdaş eğitim anlayışında; öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş, okul, çevre ve aile birbiri ile sıkı sıkıya etkileşim içinde olan, bir bütünün parçalarıdır. Bu parçalardan oluşan eğitim sisteminin verimli ve istenilen hedefler doğrultusunda çalışmasında kilit konumda olan bireyin öğretmen olduğu söylenebilir.

Çağdaş insan niteliklerinin mimarı öğretmendir. Öğretmenlik uzmanlık düzeyinde bir meslektir, bir kişilik ve karakter mesleğidir (Ataünal, 2003: 14). Öğretmenin niteliği eğitimin, eğitimin niteliği de toplumun niteliğinin yükseltilmesinde temel öğedir (Ataünal, 2003: 58).

Öğretmenlik mesleği doğası gereği bireye, topluma ve ülkeye yön ve biçim veren bir güce ve işleve sahiptir (Uçan, 2001: 89). Bu nedenle öğretmen toplumun değerlerini ve kültürünü çok iyi bilmelidir. Öğretmen yalnızca okul sınırları içinde değil okul sınırlarının dışında da etkin olabilmelidir. Öğretmen toplumla okul arasında sosyal bir köprü konumundadır. Bunun için toplumu iyi analiz edebilmeli, okulda verdiği eğitimle çevreyi etkilemeyi başarabilmelidir (Hamarat, 2002: 57-58).

Öğretmen, öğrencilerinin yaşama biçimini yönlendiren; onların topluma ve kendine karşı tutumlarını şekillendiren; iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini etkileyen en etkin ve sorumlu kişidir. Öğretmenlerin yerini doldurabilecek başka bir unsur, başka bir güç yoktur (Ataünal, 2003: 58- 60).

Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişilik özellikleri, herkesin öğretmenlik yapamayacağını gösterecek ölçüde belirgindir. Öğretmen için sevgi ve bilgi kaynağı



olma sürekli öğrenme arzusu erdem ve hoşgörü gibi değerler onun göz ardı edilemez bazı özellikleridir (Ataünal, 2003: 23).

Öğretmen yetiştirme, yalnızca kuramsal bilgilerin adaylara aktarılmasına yönelik bir süreç değildir. Öğretmenliğin bir karakter mesleği olduğu ve öğretmenin bunu davranışları ile sergilemesinin gerektiği göz önünde tutularak aday seçiminden başlamak üzere öğretmenlik eğitimi süresince ve meslekte yaşam boyu sürecek tarzda çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir. Elbette öğretmenlerin yaşam koşulları, ekonomik ve sosyal durumları da görevlerine eşdeğer kılınmalıdır (Ataünal, 2003: 115).

Öğretmen eğitimindeki asıl problem kuramsal temeli oluşturan bilgilerin yanlışlığında ya da işe koşulmaz oluşunda değil, öğretmen yetiştiren programların öğretmen adaylarına kuramsal bilgiyi uygulama ortamlarında kullanma fırsatı vermemesinden kaynaklanmaktadır (Erdem, 2004: 267).

Öğretmenlik özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslektir. Bu nedenle, mesleğe giren insanların, mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliklere sahip olması gerekir. Bu yeterliklerin kazanılması içinde öğretmen adaylarının meslek öncesinde özel bir eğitimden geçirilmesi zorunlu olmaktadır (Şişman, 2000: 2).

Birey için öğretmen olmanın ön koşulu belli düzeyde genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmaktır. Milli Eğitim Bakanlığı bunun için Kamu Personeli Seçme Sınavıyla adayları seçer. Meslek öncesi eğitim ve sınavdan alınan başarı sadece öğretmenlikte aday olma hakkını bireye tanımaktadır. Asil öğretmenliğe geçiş için bireyin adaylık dönemini başarıyla tamamlaması gerekmektedir.

Türk eğitim sisteminde görev yapan öğretmenlerin yasal statüsü, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesi ile düzenlenmiştir. Bu maddeye göre öğretmenlik, "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevi Türk Milli Eğitiminin

amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler” biçiminde tanımlanmaktadır (Şirin, 2007: 68- 69).

Öğretmenlik; soyut içerikli genç ve kalabalık gruplarla çalışmayı gerektiren, profesyonel desteği az, yalnızlığın fazla olduğu yoğun tempolu, sanat boyutu da olan düşük gelirli bir meslektir. Öğretmenlik doğası gereği güçlüklerin yanında bazı ödülleri de sunar (Erdem, 2004: 285). Öğretmen bir milletin yarınlarını emanet edeceği çocuklarını ve gençlerini yetiştirmek için oluşturduğu eğitim sisteminin çalıştırıcı ögesidir (Ataunal, 2003: 118).

Atatürk “okullarda öğretim vazifesinin güvenilebilir ellere teslimini memleket evladının, o vazifeyi kendine hem bir ideal sayacak üstün ve saygıdeğer öğretmenler tarafından yetiştirilmesini sağlamak için öğretmenlik diğer serbest ve yüksek meslekler gibi, derece ilerlemeye ve her halde refah sağlamaya uygun bir meslek haline getirilmelidir.” Sözleriyle öğretmenlik mesleğine verdiği önemi dile getirmiştir (Ataunal, 2003: 113-114).

Öğretmenlik mesleği tam anlamıyla bir insanlık mesleğidir ve evrensel bir uğraştır. Dünyada her ülke bu uğraşa büyük yer verir ve bu uğraştan çok şey bekler (Uçan, 2000: 89).Türkiye’de çalışan kamu görevlilerinin yaklaşık ¼ ü öğretmendir. Öğretmenlik mesleği yarım gün çalışma imkânı olması ve tatillerinin çok olması nedeniyle daha çok kadınlar tarafından seçilen bir meslektir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için hizmet içi faaliyetler sürdürülmektedir. Ancak kariyer yapmak isteyen öğretmenler lisansüstü eğitim yaparak mesleki gelişimlerini artırmaya çalışmaktadırlar (Yalın ve Özdemir, 2000: 18).

## 2.1 Ülkemizde Öğretmenlik Mesleğinin Tarihi Gelişimi

18. yüzyıla kadar tüm dünyada toplumlarında eğitim, dini bir karaktere sahip olduğu için eğitim ve öğretim etkinliklerini din adamları yürütmüş; bu nedenle öğretmen yetiştirmek için ayrı bir kuruma gerek duyulmamıştır.

Ülkemizde öğretmen eğitimi cumhuriyetin ilanından önce, 1846 da Sultan Abdülmecit zamanında kurulan Meclis-i Maarif-i Muvakkat tarafından ele alınmıştır.

16 Mart 1848'de açılan DARÜL-MUALLİMİN ismi altındaki öğretmen okulu ülkemizde ilk kez öğretmenliğin ayrı bir meslek olarak kabul gördüğünün göstergesidir. Tanzimat'ın ilanından cumhuriyet dönemine kadar geçen sürede öğretmen yetiştirme konusunda çeşitli dalgalanmalar olmuştur (Küçükahmet, 2006: 156). Cumhuriyetin ilanı ile birlikte ülkemizde öğretmen yetiştirme çabaları hız kazanmıştır (Öztürk, 2002: 38-39).

Bu dönemdeki düşünce akımlarına göre, Osmanlı devleti eğitime ağırlık vermesiyle içinde bulunduğu durumdan kurtulabilir; öğretmenlik herkesin yapamayacağı bir meslek olup öncelikle eğitimciliktir. Eğitimcilik beceri, özel yöntemleri ve kuralları bulunan bir sanat olduğundan, bu beceri ve sanatın öğretmen olacıklara kazandırılması gerekir. İyi öğretmene sahip olma öğretmenlik mesleğinin saygınlığının yükseltilmesine bağlıdır (Okçabol, 2005: 39). Öğretmen yetiştiren kurumların tarihçesine kısaca baktığımızda bunları üç dönemde toplayabiliriz.

### 2.1.1 1839-1923 Arasında Öğretmen Yetiştirme

- a- Darülmualimin-i Rüşdi 1848 yılında Rüştüyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulmuştur.
- b- Darülmualimin-i Sıbyan 1868 yılında sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulmuştur.
- c- Darülmualimat 1870 yılında Kız İptidadiye Ve Rüştüye mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulmuştur.
- d- Menşe-i Muallimin 1875 yılında askeri okullar için sivil öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulmuştur.

Osmanlılardaki en yaygın örgün eğitim kurumları ilkokullar (sıbyan mektepleri) ile medreselerdir. Alt düzeydeki medreseleri bitirenler ilkokul öğretmeni (Muallim) ve üst düzeydeki medreseleri bitirenler de medrese öğretmeni (müderris) olmuşlardır. Fatih zamanında, Ayasofya ve Eyüp medreselerinde, sıbyan okullarına öğretmen yetiştirmek için ayrı bir program uygulanmış, Fıkıh dersi çıkarılarak Tartışma Kuralları ve Öğretim Yöntemleri dersi konmuştur (Akyüz, 1999: 76-77).

II. Mahmut, 1824 yılında, İstanbul’ da yaşayanlar için ilköğretimin zorunlu olacağını buyurmuştur. Eğitim sisteminin ilköğretim( sıbyan mektebi), ortaöğretim (rüştiye) ve üniversiteden oluştuğu 1846 kararnamesinde; 4 yıllık ilköğretimin zorunlu olduğu da 1847 yılındaki sıbyan mektepleri kararnamesinde dile getirilmiştir (Okçabol, 2005: 37).

16 Mart 1848 de Orta Öğretmen Okulu (Darülmualimin-i Rüşdi) açılmıştır. Öğrenim süresi üç yıl olan bu okula medreseden öğrenci aktarılmıştır. Bu okula alınacak öğrencilerin iyi derecede Arapça bilmesi istenmiştir (Okçabol, 2005: 37).

Ahmet Cevdet Efendi zamanında çıkarılan 1851 tarihli tüzükle (Darülmualimin Nizamnamesi), öğretmenlerin saygınlığını korumak amacıyla, öğretmen adaylarının kutsal aylarda (Recep, Şaban, Ramazan) cerre çıkmaları (para karşılığında dini hizmette bulunmaları) yasaklanmıştır (Okçabol, 2005: 37). Okula az öğrenci alınarak daha iyi öğretim yapılması, adayların sınavla seçilmesi ve kayırma yapılmaması istenmiştir.

İlkokul öğretmeni yetiştirmek üzere, 16 Mart 1868’de Erkek İlköğretmen Okulu (Darülmualimin-i Sıbyan) açılmıştır. Bu arada kız öğretmen okullarına öğretmen yetiştirmek üzere 1870 de Kız Öğretmen Okulu (Darülmualimat), askeri okullara sivil öğretmen yetiştirmek üzere 1875’te Menşe-i Muallimin, 1877’de de liselere öğretmen yetiştirmek üzere Büyük Öğretmen Okulu açılmıştır (Okçabol, 2005: 37-38; Ünal ve Ada, 2007: 173-174).

1890’da çıkarılan “Muallimlikte Meslek-i İhtisas Tesisine Dair Talimat” ile öğretmenlere iyi ahlaklı ve davranışlı olmaları, öğretim görevinden başka bir görev ya da memuriyetle uğraşmamaları, kendilerine verilecek derse bağlı kalmaları istenmiştir (MEB,1995: 13).

Medreselerin ve yeni okulların genellikle iyi yurttaş yetiştirmediğini belirten Ziya Gökalp, öğretmenlerin maaş ve makam olarak ne kadar yükselirlerse, hem öğretmenlerin hem de bilimin toplumda o kadar değer kazanacaklarını vurgulamıştır (Akyüz, 1999: 267).

### 2.1.2 1923-1980 Yılları Arasında Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyetin ilanından sonra öğretmen yetiştirmeye verilen önem artarak devam etmiştir. Cumhuriyetimizin kurucusu Atatürk, “Öğretmenler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır” derken, Türk insanının eğitiminde en önemli görevi öğretmenlere yüklemiştir. Atatürk 1921 yılındaki kongrede ve 1926 yılında ki meclis açılış konuşmasında öğretmenleri “istikbalimizin kurtarıcıları” olarak nitelendirerek öğretmen eğitiminin önemini vurgulamıştır (Küçükahmet, 2006: 157).

Cumhuriyet döneminde ülkedeki öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere, çok sayıda farklı görüşün bakış açılarını yansıtan öğretmen okulları, eğitim kursları, köy öğretmen okulları, yüksek öğretmen okulları gibi yeni kurumlar açılmıştır (Ünal ve Ada, 2007: 174).

Bu dönemler arasında öğretmen yetiştirme ilköğretim 1. Kademeye, ilköğretim 2. Kademeye öğretmen yetiştirme ve liselere öğretmen yetiştirme olarak üç bölümde ele alınabilir.

#### a- İlköğretim 1. Kademeye öğretmen yetiştirme

1940 yılında çıkarılan bir kanunla köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmek üzere ilköğretim üzerine beş yıl eğitim veren Köy Enstitüleri kurulmuştur. Öğrencilerini köylerden seçen ve öğretmenlik yanında köyün soysyo-ekonomik kalkınmasına da katkıda bulunacak öğretmenleri yetiştiren Köy Enstitüleri, Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaya çıkan önemli bir ihtiyaca cevap verebilecek bir model olma özelliğiyle öğretmen yetiştirme tarihimizde önemli bir yer tutmaktadır.

1953 yılında Köy Enstitüleri kapatılmış ve altı yıllık İlköğretmen Okulu adı altında yeniden düzenlenmiştir. Köy Enstitülerinin kapatılmasıyla ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumların yapılarında ve programlarında belirli bir standartlaşma

sağlanmıştır. Bu şekilde İlköğretmen Okulu mezunları hem köyde hem de şehirde öğretmenlik yapabilecek şekilde yetiştirilmeye başlanmıştır (Ünal ve Ada, 2007: 174).

Cumhuriyetin ilk 50 yılında ilkokulların temel öğretmen kaynağı İlköğretmen okulları olmuştur. Öğretmen okullarında 1924 yılından önce ilkokul sonrası 4 yıl olan eğitimin süresi 1924'te 5 yıla ve 1932-33 öğretim yılında da 6 yıla çıkarılmıştır. Bu sürenin ilk 3 yılında ortaokul programı ikinci 3 yılında ise mesleki yetiştirmeye ağırlık veren eğitim programları uygulayan Öğretmen Okullarının ortaokul bölümleri bir süre sonra kaldırılmış ve ortaokul mezunu öğrenci alan 3 yıllık eğitim kurumlar haline getirilmiştir.

İlköğretim 1. Kademeye önce İlköğretmen okullarından mezun olanlar öğretmen olarak atanıyorlardı. Daha sonra 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesinden hareketle öğretmenliğin özel bir mesleki yeterlilik gerektirmesi ve öğretmenliğin bir meslek olarak tanımlanmasının üzerine öğretmen olmak öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmesi şartı getirilmiştir.

1974-75 öğretim yılında, köklü bir geçmişe sahip İlköğretmen Okulları kapatılarak bir bölümü üç yıllık "Öğretmen Lisesi" haline dönüştürülmüş, diğer bölümlü ise iki yıllık Eğitim Enstitülerine çevrilmiştir. İlköğretmen Okullarında hızlı bir dönüşüm yaşayan Eğitim Enstitüleri 1975-80 yılları arasında öğretim elemanı, eksikliği politik olaylar ve baskılar sonucu ağır sorunlarla yüz yüze gelerek normal programlarının dışında hızlandırılmış programla eğitim vermişleridir. 25 Temmuz 1982 de bu enstitüler "Eğitim Yüksek Okulu" adıyla üniversite çatısı altına alınmışlardır.

#### *b- İlköğretim 2. Kademe (Orta Öğretime) Öğretmen Yetiştirme*

Cumhuriyet dönemine kadar orta öğretime öğretmen yetiştiren herhangi bir kurum yokken 1926 yılından itibaren orta muallim mektepleri açılmaya başlanmıştır.

Ortaokul öğretmeni yetiştirme ihtiyacına cevap vermek üzere ilki Gazi eğitim Enstitüsü olan öğrenim süreleri 2-3 yıl olan eğitim enstitüleri açılmıştır.

Temelde ortaokullara dal öğretmeni yetiştirmek için kurulan ve süreleri 1960'lı yılların sonunda üç yıla çıkarılan Eğitim Enstitüleri, 1978-79 öğretim yılından itibaren bir değişiklik yaşamış öğrenim süresi dört yıla çıkarılarak isimleri “Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir.

21 Ocak 1947 de yayımlanan 21 sayılı kararname ile kabul edilen Eğitim Enstitüleri geçici yönetmeliğine göre “ Eğitim Enstitüleri ilk ve ortaokulu içine alan öğrenim süresi 8 yıllık okullara, orta dereceli öğrenim kurumlarına ve köy enstitülerine öğretmen yetiştiren birer yüksek öğretim kurumlarıdır” şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanıma uygun olarak eğitim enstitüleri toplu ve tek dersler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır (Küçükahmet, 2006: 160).

Toplu dersler bölümünde yetenek ve beceri istemeyen derslerin öğretmenleri yetiştirilir. Öğrenim süresi iki yıldır. Tek dersler bölümünde ise yabancı dil, müzik, resim iş, beden eğitimi gibi yetenek isteyen derslerin öğretmenleri yetiştirilir. Öğrenim süresi bazılarının 2 bazılarının ise 3 yıldır (Küçükahmet, 2006: 161).

Orta dereceli okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla 1959 yılında, Ankara Yüksek Öğretmen Okulu açılmıştır. Bu okulu başarıyla bitiren öğrenciler arasından seçilenler Yüksek Öğretmen Okullarının hazırlık sınıflarına alınarak öğretmen yetiştiren fakültelere sınavla geçmeleri sağlanmıştır. 1975 yılından sonra üç yıllık eğitim enstitülerinin öğrenim süresi dört yıla çıkarılıp programlarının liselere öğretmen yetiştirecek biçimde yeniden düzenlenmesi sonucu, bu okullar 1978 de kapatılmıştır (Ünal ve Ada, 2007: 174).

### *c- Liselere Öğretmen Yetiştirme*

Cumhuriyet döneminde “Yüksek Öğretmen Okulları” ve üniversitelerin “Fen-Edebiyat Fakülteleri” liselerin öğretmen ihtiyacını karşılamada önemli rol oynamıştır. Anacak liselerin öğretmen ihtiyacının tümünü karşılamaya yetmemiştir.

Ortaokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan Eğitim Enstitüleri mezunlarının yanı sıra üniversitelerin ilgili dersler bölümlerinden mezun olanlarda ihtiyaç oldukça liselere öğretmen olarak atanmışlardır.

Yüksek Öğretmen Okullarının 1978-79 öğretim yılında kapatılmasıyla liselere öğretmen yetiştirme işlevini 4 yıllık Eğitim Enstitüleri ve 1982 yılından sonra da Eğitim Fakülteleri devralmıştır. Bu süre içerisinde Fen-Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğrencilerde öğretmen ihtiyacını karşılamaya katkıda bulunmuşlardır. Bu fakültelerin mezunları ya kendi fakültelerinden ya da Eğitim Fakülteleri bünyesinde açılan “Öğretmenlik Sertifikası” programlarından geçerek lise öğretmeni olma hakkını elde etmişlerdir.

### 2.1.3 1981 Yılından Günümüze Öğretmen Yetiştirme

Bu dönemde iki önemli olay ülkemizi etkilemiştir. İlki 1982 tarihinde yapılan XI. Milli eğitim şurası diğeri ise 1983 yılında Yüksek Öğretim Kurumlarının Yeniden Teşkilatlanması Hakkındaki Kanun’un çıkışıdır.

#### a- 8-11 Haziran 1982 XI. Milli Eğitim Şurası

XI. Milli Eğitim Şurası bugüne kadar öğretmen yetiştirme konusunu ele alan tek şuradır. Bu şurada mevcut öğretmen yetiştirme sistemimiz incelenmiştir. Yine bu şurada çağdaş literatürün ışığında ve ülkemizin gerçeklerine uygun olarak öğretmen yetiştirme sistemimizle ilgili öneriler getirilmiştir. Temel Eğitim Kanunu’nun 43. Maddesine göre öğretmen eğitimi yüksek öğretim çerçevesinde ele alınmaktadır. Buna göre; hangi kademe için olursa olsun öğretmen adayının lise üstü bir öğrenim görmesi gerekmektedir.

Şurada alınan kararlara göre öğretmenlerin çalışma şartları incelenmeli, şartların iyileştirilmesine yönelik tedbirlerin alınmasına süreklilik kazandırılmalı bu amaçla okul, ilçe, il bölge ve ülke düzeyinde alınacak tedbirler plan ve programa bağlanmalıdır (MEŞ, XI: 32).

Gerek ülkemizin ekonomik durumu, gerekse coğrafi konumumuz göz önünde bulundurulduğunda, her öğretmenin bir esas bir de yardımcı alanda yetiştirilmesi öngörülmüştür (MEŞ, XI: 5).

Teftiş sisteminde, öğretmenlerin başarısını yükseltmek için, müfettişlerin rehberlik görevine ağırlık kazandırılmalı öğretmenlerin başarılarının pekiştirilmesi, başarısızlıkların giderilmesi amaçlanmalıdır (MEŞ, XI: 32).

Öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmesinin önemi vurgulanarak bu durumun uzun süre ihmal edilmesine karşın kısa sürede açılan kurslarla öğretmen ve yöneticilerin yetiştirilmeleri sağlanmıştır. En azından pilot okullarda uygulandığı takdirde ürünün, yetişecek öğretmenlerin sistemde ne kadar başarılı olacakları belirtilmiştir.

1982 yılında Milli Eğitim Şurasına sunulmak üzere yapılan öğretmen sorunları ve eğilimleri araştırmasına göre; öğretmenlerin aylık gelirleri ihtiyaçlarını karşılamada yetersizdir ve öğretmenlik mesleğinin statüsü öğretmen açısından düşüktür. Öğretmenliğin gençler için çekici bir meslek haline getirmenin yollarından birisi statünün yükseltilmesi bir diğeri ise öğretmen adayları için yurt, burs ve kredi imkanı sağlamalı ve bunların hizmet yapmak suretiyle ödenebilmesidir (MEŞ, XI: 31-32).

Bu araştırmaya göre mahrumiyet yerlerinde çalışmayı özendirici tedbirler alınmalı ve öğretmenlerin mesleklerinde ilerlemeleri sürekli açık tutulmalı ve gelir düzeyleri öğretmenlerin yaptıkları işin önemine göre belirlenmelidir (MEŞ, XI: 33).

b- 28 Mart 1983 Yüksek Öğretim Kurulunun Teşkilatlanması Hakkındaki Kanun

Yüksek Öğretim Kurulu'nun kurulmasından sonra üniversite çatısı altında toplanan öğretmen yetiştiren kurumlar genelde, Eğitim Yüksek Okulları (2 yıllık) ve Eğitim Fakülteleri (4 yıllık) şeklinde sınıflandırılmıştır. Eğitim yüksek okulları ilkokullara, eğitim fakülteleri ortaokul, lise ve dengi okullara öğretmen yetiştirmeyi üstlenmiştir. Çağdaş literatür öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süresinin 4 yıllık olmasını zorunlu kılmıştır. Bunun sonucunda eğitimde birlik sağlamak

amacıyla 1989 yılında Yüksek Öğretim Kurulu kararıyla 2 yıllık eğitim enstitülerinin öğretim süresi 4 yıla çıkarılmıştır. Bu değişiklik sonucunda 1997 yılında YÖK tarafından eğitim fakültelerinde yeniden düzenleme yoluna gidilmiştir.

Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında uygulanan programları denetlemek, değerlendirmek ve geliştirmek üzere YÖK'ün öğretmen yetiştirme ile ilgili kararlarda danışman olarak faaliyet göstermek amacıyla YÖK bünyesinde "Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi" adıyla bir kurul oluşturulmuştur.

## 2.2 Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi

Çağımızdaki hızlı gelişmeler, bir yandan var olan bilgilerin bir kısmını geçersiz hale getirirken, diğer yandan bilinmeyen birçok şeyi açığa çıkarmaktadır. Bu hızlı gelişmelere uyum sağlamanın en etkin ve temel yolu eğitimden geçmektedir (Özyürek, 1981: 11).

İnsanlar doğumdan ölüme dek eğitim süreci içindedirler. Yaşamak eğitimle özdeştir. Sürekli artan bilimsel bilgiler hızla gelişen teknoloji, durmadan değişen toplum ve çevre yaşam boyu eğitimi zorunlu kılmaktadır (Başaran, 1998: 107).

Hızla değişen bir toplumun ve mesleğin evvelce görmüş oldukları öğrenim ile karşılaşmakta zorluk çeken personelin hizmet içinde yetiştirilmesinin zorunluluğu gün geçtikçe artmaktadır. Ashında eğitimin amaçlarından biri eğitimin sürekliliğini sağlamaktır (Taymaz, 1981: 7).

Çalışanlara mesleklerinde daha başarılı, üretici ve mutlu olmalarını sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmayı amaçlayan hizmet içi eğitimde genel ilke hizmet öncesi eğitimin kişinin meslek yaşamı boyunca yeterli olmamasıdır (Özdemir, 1997: 17).

Mesleğe başladığı andan itibaren öğrenimi sırasında edindiği bilgilerin uygulamada yetersiz olduğunu ya da meslek yaşamındaki bilgi ve becerilerin sürekli değiştiğini gören kişi yaşam boyu sürekli bir eğitime ihtiyaç duymaktadır (Özyürek, 1981: 11). Hizmet içi eğitim yolu ile bireye özellikle işinin gerektirdiği mesleki bilgi,

beceri ve tutumlar kazandırılır. Mesleki eğitimin temel görüşü, çoğunlukla bireyi faydalı bir işe hazırlamak sözü ile ifade edilebilir (Taymaz, 1981: 5).

İş görenlere hizmet öncesinde verilmesi gereken bilgilerin eksik ve yetersiz olması; hizmette değişme ve gelişmelere ayak uydurma zorluğu, bireylerin işe yönelik öğrenme ve kendilerini geliştirmeye istekli olmaları bakımından da Hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Solak, 1999: 2).

Hizmet içi eğitim özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde, belirli bir maaş ve ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylere görevleri ile ilgili gerekli bilgi beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir (Taymaz, 1981: 4).

Hizmet içi eğitim her meslek için gereklidir ama öğretmenler için ayrı bir önemi vardır. Bir ülkede yeni nesillerin yaratıcısı, verimli, yapıcı birer meslek sahibi; ülkesine karşı sorumluluklarının bilincine varmış vatandaşlar olarak yetiştirilmesinden öğretmenler sorumludur (Özyürek, 1981: 13).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi 1960 yılından bu yana MEB'e bağlı Hizmet içi Eğitim Daire Başkanlığı tarafından yürütülmektedir (Şahin, 1999: 222). Hizmet içi eğitim hizmet öncesi eğitimin devamı ve tamamlayıcısı niteliğindedir. Bu eğitimle bireye işinin gerektirdiği bilgi beceri tutumların kazandırılması amaçlanır.

Öğretmenlerin hizmet içinden geçirilmesi gereken nedenlerden bazıları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Özyürek, 1981: 14-16):

- 1- Bilimdeki ve toplumdaki değişmeler
- 2- Okuldaki ve öğretmenlerin kendilerinde ki değişmeler
- 3- Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinden doğan eksikliklerin giderilmesi
- 4- İletişim boşluklarının doldurulması
- 5- Çocuk gelişimindeki değişmeler.

Öğretmenlik mesleğinin hizmet öncesinde gerektirdiği uzmanlık eğitimi, bu amaçla kurulan eğitim fakülteleri tarafından sağlanmaktadır. Eğitimin temel unsuru alanında uzman olan ve meslekte kendini sürekli yetiştiren öğretmenlerdir.

Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin meslek yaşantıları içinde performans ve verimliliklerini arttırmak üzere mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeye dönük her türlü eğitsel etkinlikleri kapsamaktadır (Çelikten ve diğerleri, 2005: 225). Öğretmenler mesleki sorumluluklarını en iyi şekilde kendilerini günün koşullarına göre yenilemekle yerine getirebilirler (Özyürek, 1981: 13).

Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları temel olarak ya öğretmenlerin bilgilerini yenilemek ya yeni koşullara uymalarını sağlamak ya da mesleki düzeylerini yükseltmek için düzenlenmektedir (Özyürek, 1981: 17). Okulda temel yaklaşım, yaşam boyu eğitimidir. Öğretmen, öğrencileri kendi kendine öğrenmeye sevk eden onların ilgi, yetenek ve kişiliklerinin gelişmesini sağlayan bir yöneticidir (Tekışık, 2003: 67). Adaylar hizmet öncesinde ne kadar iyi eğitim almış olursa olsun uygulamada her şey farklıdır.

Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına kazandırılacak bilgiler ve beceriler onların mesleki yaşamdaki davranışlarının daha etkili olmasını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Öğretmenlik mesleğini uygulayacak olan adaylara mesleğe yönelik tutumları sorularak istenen tutumlar karşılaştırılıp olumsuz tutumları olumluya çevirebilecek uygulamalar ve eğitimler verilmelidir (Üstüner, 2006: 109-127).

Mesleğe yeni girmiş bir öğretmenin mesleğine uyum sağlamasında örgüt ortamı büyük öneme sahiptir. Sağlıklı örgüt ortamında çalışan bireylerde, başarı doyum ve moral açısından önemli sonuçlar görülmektedir.

Fullan (1992)'a göre aday öğretmenlerin zorunlu yeterliliklere sahip olmaları ya da bu yeterliliklerin kazandırılması için hizmet içi eğitim çalışmaları yapılmalıdır (Özdemir ve Yalın, 2000: 22).

Aday öğretmenlerin görevlerinde başarılı olabilmeleri için heveslendirilmeleri çok önemlidir. Yeni öğretmenlerin deneyimsizliği artıran ve meslektan soğumasına neden olan sebeplerden birisi de hizmet öncesinde mesleğe yönelik iyi bir eğitim verilmemiş olmasıdır.

Uzmanlık düzeyinde bilgi ve becerilerin edinilmesi uzun zaman alan ve devamlılık gerektiren bir süreçtir. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenliğe ilişkin bilinmesi gereken her şeyi öğrenmek mümkün değildir. Öğretmenlere kendi ihtiyaçlarına uygun programları seçme hakkı tanınması, Hizmet içi eğitim çabalarının daha etkili gerçekleşmesine katkı sağlar (Erdem, 2004: 270-271).

Hizmet içi eğitim, üretimde en önemli faktör olan insan gücünün etkililiğini artırma amacına yönelik olarak yapılır. Ancak eğitim ihtiyacı ve amacı saptanmadan, bireylerin amaç ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmadan, personelin temel bilgi ve beceri seviyesine uygun olmadan yapılan hizmet içi eğitim yarar sağlamaz (Taymaz, 1981: 16-17).

Aday öğretmenlere mesleklerini tanımak ve çalıştıkları kuruma daha çabuk uyumlarını sağlamak amacıyla verilen hizmet içi eğitime adaylık eğitimi denir. Aday bu sürede göreviyle ilgili tecrübe sahibi olur, mesleğine karşı tutumları belirginleşir. Bu tutumların olumlu olması eğitimin ve öğrenci başarısının olumlu yönde artmasına katkı sağlar, bireyin mesleğine olan bağlılık duygusunun gelişmesine yardımcı olur.

### 3. Tutum

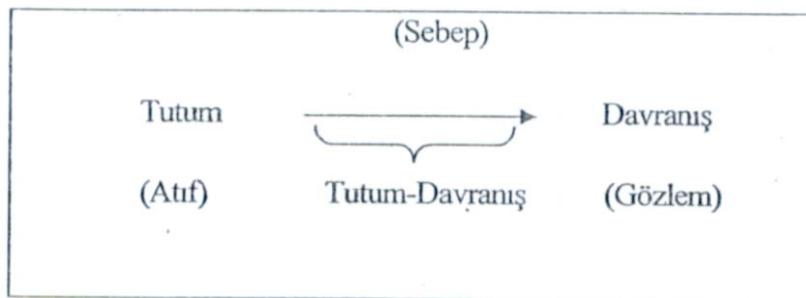
Tutumlar uzun yıllardır sosyal psikolojinin ana konularından birini oluşturmuştur. Bunun nedeni tutumların olası davranışlarımızı etkilemesidir. Tutum sözcüğü Latince "aptus" sözcüğünden türetilmiştir, "eylem için elverişli ve hazır" anlamına gelmektedir (Hogg ve Vaughan, 2007: 174). Smith (1968)'e göre tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1999: 102).

Allport (1935)'e göre tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkiye sahip ruhsal ve sinirsel bir hazırlık durumudur (Freedman ve diğerleri, 1989: 267). Doop (1947), tutumu, bireyin içinde yaşadığı toplumda, önemli olduğu düşünülen örtülü ve güdüleyici bir tepki olarak tanımlar (Freedman ve diğerleri, 1989: 268).

Tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenden oluştuğu kabul edilmektedir. Bir tutumun bilişsel bileşeni bireyin tutum konusu hakkındaki düşünce ve inançları oluşturur. Duyuşsal bileşen, bireyin tutum konusunu sevmesi ya da sevmemesidir. Davranışsal bileşen ise, bireyin tutum konusuna ilişkin davranışlarıdır (Nartgün, 2003: 228).

Tutumun meydana getirdiği şey sadece bir davranış eğilimi ya da sadece bir duygu değil, düşünce-duygu-davranış eğilimi bütünleşmesidir. Demek ki tutum, gözlenebilen ortaya konan bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Basit bir şema ile gösterecek olursak (Kağıtçıbaşı, 1999: 102-103):

**Şekil 1. Tutum-Davranış ilişkisi**



Tutumlar insanların ne yapacağını tahmin etmede yararlı olabilir. İnsanların tutumları değiştirilebilirse davranışları da değiştirilebilir (Hoog ve Vaughan, 2007: 181). Mesleğe yeni başlayan adaylar meslek öncesinde mesleğe yönelik bir tutuma sahiptir. Ancak göreve başladıktan sonra çevre şartları ve adayın karşılaştığı zorluklar tutumların

olumsuz yönde değişmesine neden olabilir. Bu nedenle mesleğinin ilk yılında aday öğretmenlerin tutumlarının belirlenip varsa olumsuz tutumları değiştirecek bir hizmet içi eğitim çalışması uygulanmalıdır. Çünkü adayın mesleğine yönelik geliştirdiği tutum onun mesleki davranışlarını da etkileyecektir.

Eagly ve Chaiken (1998)'e göre: erişilebilir tutumlar bellekten kolayca geri çağırılabilen ve hızlı bir biçimde ifade edilen tutumlardır. Fazio (1986)'ya göre bu tutumlar davranış üzerinde güçlü bir etki yaratabilir ve ileri düzeydeki tutum-davranış tutarlılığıyla bağlantılıdır (Hoog ve Vaughan, 2007: 190).

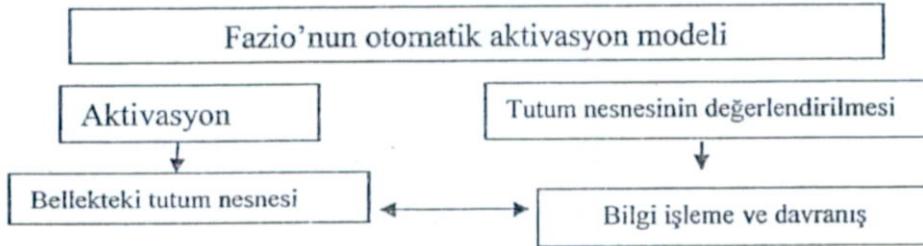
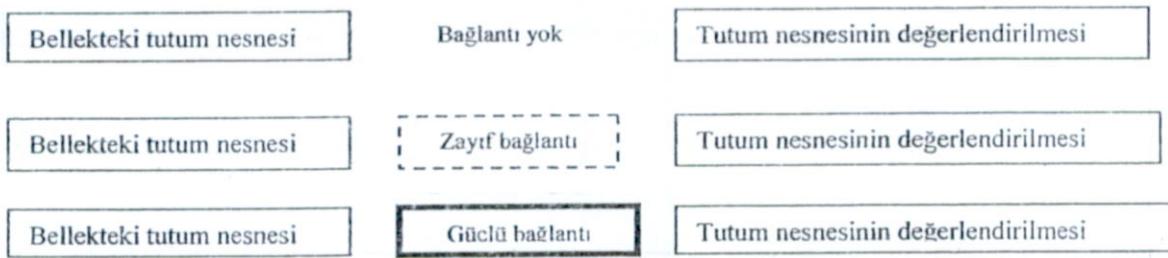
Birey uyaranlar tarafından etkilenir, öğrenme süreçlerinden birinin aracılığı ile öğrenir ve bu öğrenme tutumu belirler. Sonuçta ortaya çıkan tutumlar bireyin edinmiş olduğu bütün çağrışımları, değerleri ve diğer bilgi parçalarını içine alır (Freedman ve diğerleri, 1989: 275).

Aday öğretmenler hizmet öncesi eğitimlerinde okul deneyimi dersleriyle mesleğe yönelik ilk izlenimlerini edinirler. Uygulama okullarında ki gözlemlerin onların mesleğe bakışını belirler. Aday öğretmenler uygulama okullarında edindikleri tecrübelerle mesleğe yönelik ilk tutumlarını geliştirirler ancak mesleğe başladıktan sonra sınıfıyla baş başa kalan öğretmenler, okulun çevre şartları ve hizmet öncesindeki uygulama deneyimlerinin yetersizliği nedeniyle korku ve endişeye kapılırlar. Bu durum da onların mesleğe bakışını, öğretim yöntemlerini ve öğrencilere yönelik davranışlarını etkileyecektir. Bu nedenle adayların hizmet içindeki tutumlarının belirlenmesi onların mesleki yaşamlarına yol göstermek için yardımcı olacaktır.

Tutumların ortaya çıkacak davranışı etkilediği varsayılmaktadır. Dolayısıyla tutumlara davranışa yol göstericiler olarak bakılabilir. Ayrıca davranışta farklılıklar yaratmak için tutumları değiştirmek araştırmacılara anlamlı bir başlangıç noktası vermektedir (Arkonaç, 1998: 169).

Güçlü tutumlar, zayıf tutumlara oranla, akla daha çabuk gelir ve davranış üzerinde daha fazla bir etki yaratır (Hoog ve Vaughan, 2007: 192). Fazio, Blascovich ve Driscoll (1992)'ye göre bir tutum hakkında ne denli sık düşünürseniz, o tutumun tekrar su yüzüne çıkması ve davranışınızı etkilemesi o denli olasıdır; bu karar vermeyi daha da kolaylaştıran bir durumdur (Hoog ve Vaughan, 2007: 193).

Şekil 2. Tutum Davranış İlişkisi

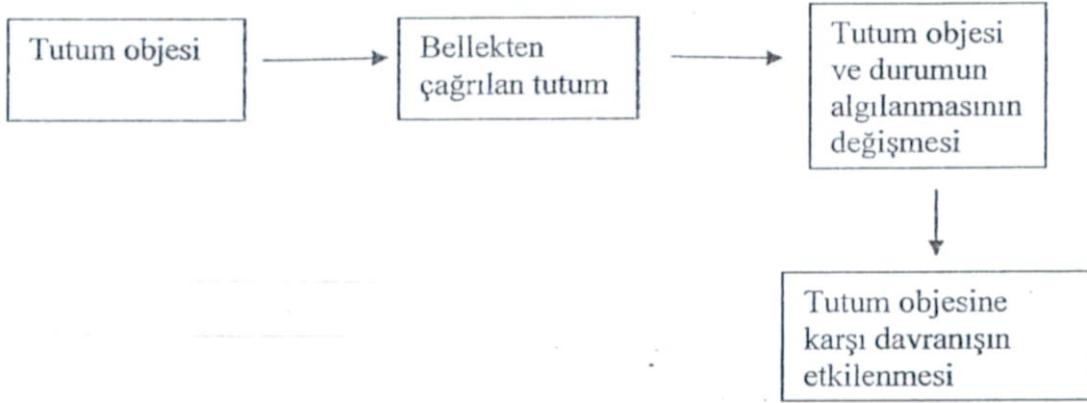


Kaynak: (Hogg ve Vaughan,2007: 192).

Tutumlar doğuştan getirilmez, öğrenilir. Tutumların öğrenilmesi sosyalleşme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Fishbein ve Ajzen, 1975; McGuire1969; Oscamp, 1977; Akt: Hogg ve Vaughan, 2007: 197). Göreve yeni başlayan aday girdiği okul ortamında rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerle bir etkileşim içerisine girer. İlk mesleki tecrübelerini kazanırken ilk meslektaşları ile sürekli iletişim içinde olan bireye mesleğin ilk yılında meslektaşları, okul müdürü ve müfettişler tarafından yapılan olumlu rehberlik çalışmaları adayın mesleğini benimsemesine destek olur. Çünkü öğretmen tutumu öğrenci başarısını ve eğitim öğretimi doğrudan etkilemektedir.

Tutum, objenin uyarmasıyla bellekten çağrılır. Bellekten çağrılan tutum, tutum objesinin içinde bulunduğu durumun algılanmasını etkiler. Algılama biçimi de tutum objesine karşı nasıl bir davranışta bulunacağımızı belirler. Bu süreci şöyle gösterebiliriz (Kağıtçıbaşı, 1999: 112-113).

Şekil 3. Tutumun Ulaşılabilirliği Modeli



Mesleğe karşı sahip olunan tutum iş doyumunun ve mesleğe bağlılığında bileşenlerinden birisidir (Robbins,1994: 17). Öğretmenlik mesleğini uygulayacak olan bireylerin bu mesleğin gerekliliklerini daha etkili biçimde yerine getirebilmelerinin koşullarından biri de mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olmasıdır (Üstüner, 2006: 112).

#### 4. Adaylık Eğitimi

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında öğretmenler çağın gereklerine uygun biçimde, üzerlerine düşen görevi başarıyla gerçekleştirmek durumundadırlar. Bu nedenle öğretmen yetiştirme konusu giderek daha çok önem kazanmaktadır.

Çağdaş örgütlerde bireylerin hizmet öncesinde aldıkları eğitim, mesleki öğrenimleri ve görevleri için bir hazırlık aşaması oluşturur. Bireylerin mesleki yetişmeleri ise bizzat görevleri başında verilen hizmet içi eğitimle olur (Açıkalın, 1994: 240).

TDK (2008)' de aday "bir iş için yetiştirilmekte olan kimse", adaylık ise "bir görevde yetiştirilme" olarak tanımlanır. Bireyin mesleğini tanıması ve benimsemesi, mesleğine uyum sağlaması, uygulamaya dönük deneyimler kazanması göreve başladı zaman verilen hizmet içi eğitimle sağlanır. Bireyin mesleğini tanıdığı, benimsediği ve mesleki açıdan sosyalleşip deneyim kazandığı bu dönem adaylık dönemidir (Hamarat, 2002: 26). Bu dönemde adaya verilen hizmet içi eğitim ise adaylık eğitimidir.

Adaylık eğitimi, işe yeni başlayan çalışana, adaya verilen hizmet içi eğitimidir. Adaylık eğitimi; aday memurların yetiştirilmesi amacıyla düzenlenen temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim devrelerini içine alan eğitime denir (MEB; TD: 2423).

Her kurumda işe yeni başlayan çalışana mesleğe daha kolay uyum sağlaması amacıyla Hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmektedir. İşe yeni başlayan kişi için yapacağı iş ve kurum yabancıdır. Çalışanın bu yabancılik duygusunu çabuk atması, daha verimli çalışması amacıyla kurum çalışana işe alıştırma eğitimi ve temel eğitim programları düzenlenmektedir (Bakay, 2006: 33).

İşe alıştırma eğitimi, işe yeni başlayan çalışana işe uyum sağlayabilmesi için, çalıştığı kuruma bağlı yetkililer tarafından düzenlenen özel ve oldukça kısa süreli bir eğitim programıdır (Ceyhan, 1995: 14). Başka bir tanımla işe alıştırma eğitimi, kuruma yeni gelen çalışanın kurumun amaç ve politikasını, yapısını, kendi görev, yetki ve sorumluluklarını tanımasını için yapılan eğitimidir (Taymaz, 1997: 8).

Devlet Memurları Kanunu'na göre açık görevlere alınacaklardan yapılan seçme sınavı sonucunda başarılı olanlar çalışacakları kurumda bir süre deneme sürecinden geçirilmektedir. Bu süreye çalışanın adaylık dönemi denir. Bu sürede çalışana da memur adayı denir (DMK. Md.54).

Aday olarak atanan memurların, önce bütün memurların ortak vasıfları ile ilgili temel eğitime, daha sonra sınıfları ile ilgili hazırlayıcı eğitime ve adaylık

eğitimine tabi tutulmaları devlet memuru olarak atanabilmeleri için şarttır (DMK, Mad.55).

Temel eğitim ise, bir kurumda iŒe baŒlayacak olan alıŒana yapacağı iŒin gerektirdiği temel bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak üzere yapılan eğitimidir. Bu eğitim hazırlık, uyarlama, iŒe yönelme, adaylık eğitimi gibi adlarla da anılmaktadır.

Temel eğitim birçok kurumda iŒe alıŒtırma eğitimi ile birlikte uygulanmaktadır. Böylece bireye hem kurum ve iŒi tanıtılmakta hem de istenilen yeterlilik kazandırılmaktadır (Taymaz, 1997:8-9). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından aday öğretmenlere yönelik düzenlenen Adaylık Eğitimi Programı da iŒe alıŒtırma eğitimi ve temel eğitimin bir birleŒimidir.

Kuruma alınacak bir iŒgörenin belirlenen adaylık sürecinden geçirilmesinin belli amaçları vardır. Bu amaçlar aŒađıdaki gibi sıralanabilir (BaŒaran,1985: 87-94; Fındıkçı,2001: 251-253; Ataklı, 1992: 11-12):

- 1- **Adayın Seçilme Sürecinde YapılmıŒ Olası Hataların Belirlenmesi:** Örgüt tarafından yapılan seçme süreci ne kadar iyi olursa olsun bazı gözden kaçan durumların olma olasılığı vardır. Adayın gerçekten istenen kiŒi olup olmadığını anlamak için iŒ ortamında tanımak gerekir. Seçilen adayın kurumun özelliğine göre yetersiz olması durumunda seçme sürecinde yapılan hatanın düzeltilmesi adayın görevine son verilerek yapılır.
- 2- **Adayın İŒ Ortamına Uyumunu Sağlamak:** Aday ne denli yüksek yeteneklere sahip olursa olsun, bir örgüte girdiğinde kendisi için yeni olan bir ortamda yabancılık çekebilmektedir. Adayın yeni iŒ ortamına yabancılığını kaldıracılamak için adaylık eğitiminden geçirilmesi gerekmektedir.

Aday bu sürede kurumdaki alıŒanları, yöneticileri ve kurumun yapısını öğrenir. Yine bu süreçte aday yapacağı iŒle ilgili temel bilgi, beceri ve tutumları kazanır. Adayın örgüte uyum eğitiminin iki amacı vardır; önce

adaya kurumu tanıtmak sonra ise kurumun politika yapısına, kurallarına ve değerlerine adayı alıştırmaktır.

- 3- **Adayı Yeni İş Ortamında Değişik Görevlerde Sınamak:** Seçme sürecinin sonunda seçilen aday bazen atanacağı görevin gerektirdiğinden daha üstün ya da düşük yeterlilikte olabilir. Böyle durumlarda adayın iş ortamında, kendi alanın dışında değişik görevlerde sınanarak, yeterliliklerin tanınması hem örgüt açısından hem de aday açısından yararlıdır. Bu süreç adayların işten ayrılış oranlarının azaltmaya da yardımcı olacaktır.

Kurumlarda gerçekleştirilen adaylık eğitimi dönemi iyi planlandığında ve bu dönem için hazırlanan yönetmelik hükümleri gerektiği gibi uygulandığında; bu dönemde yapılan çalışmalar, sınamalar ve eğitim adayın hizmet öncesi eğitiminden daha etkili olacaktır.

Öğretmenlik mesleğini seçen öğretmen adaylarının, mesleğe başladıktan sonra da öğrenmeyi sürdürmeleri adaylık eğitimiyle devam eder. Adaylık eğitimi, mesleğin özelliği gereği hizmet öncesi öğrenilen bilgileri uygulama olanağının yanı sıra; mesleki kimliğin kazandırılması kolaylaştıran ve adayın daha sonraki hizmet içi eğitim etkinliklerine hazırlaması nedeniyle öğretmenlerin eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır (Kocadağ, 2001: 38).

#### 4.1 Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi

Öğretmenlik mesleği topluma ve ülkeye yön veren bir meslek olduğu için önemi herkes tarafından bilinmeli ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için gereken yapılmalıdır.

Öğretmen yetiştirme bir süreçtir. Bu süreç öğretmen adayının seçimiyle başlar. Öğretmen olarak yetişecek öğretmen adaylarına kazandırılmak istenen bilgi, beceri davranışlar eğitim fakültelerinde konan meslek bilgisi dersi ve faaliyetleri ile sağlanır. Bu dersler öğretmenlik mesleğinin teorisini kazandırır. (Küçükahmet, 2006: 142).

Her meslek alanında olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinde de hizmet öncesi yetiştirilmenin daha çok teorik bilgilerin kazandırılmasına yönelik olması ve mesleki eğitimin de süreklilik gösteren bir süreç olmasından dolayı özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmeleri büyük bir öneme sahiptir.

Hizmet içi eğitim yaşamı boyu eğitim içinde yer alan bir alt süreçtir. Bir kurumda belirli bir göreve atanan bireyin işe başladığı ilk günden ayrılıncaya kadar geçen sürede mesleğe uyum, meslekte ilerleme ve gelişme gereksinimlerini karşılayan her türlü eğitim etkinlikleri hizmet içi eğitimidir (Aytaç, 2000: 66). Kuruluşlar gelecekteki verimliliklerini arttırmak için hizmet içi eğitime başvurmalıdır.

Eğitim sistemine giren bir öğretmen “aday öğretmen” olarak kabul edilerek eğitime tabi tutulur. Adaylık döneminde verilen eğitim, adayı mesleğine, yeni işine ve yeni görevine hazırlamaktadır. Yine bu dönemde alınan eğitimle, adayın kurumuyla bütünleşmesi ve kurumunu benimsemesi sağlanmaktadır. Adaylık eğitimi ayırimsız bütün aday öğretmenlere uygulanan bir eğitim türüdür. Aday öğretmenin adaylık süresi mesleğini tam olarak öğrenip gerekli gözlemleri yaptığı bir önemli bir süreçtir.

Aday öğretmenin yetiştirilmesi, temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitimleri ve bu eğitimlerin ne şekilde gerçekleşeceği, eğitimde kimlerin sorumlu olacağı, eğitimlerin ne kadar süreyi kapsayacağı ile ilgili bilgiler yayımlanan genelge ve yönetmelikle belirlenmiştir ( MEB; TD: 2423 ve 2436). İlgili yönetmelikte; adaylık eğitimlerinin birbirini takip eden bir sıra içinde ve öğretim seviyeleri dikkate alınarak düzenlenip yürütülmesi, adayların asli memurluğa atanabilmeleri için adaylık eğitimlerinin her devresini başarı ile tamamlamış olmaları gerekir.

Temel ve hazırlayıcı eğitimlerinin merkezi eğitim yürütme kurulunca belirlenecek eğitim merkezlerinde, uygulamalı eğitimlerinin ise atandıkları okul ve kurumda yapılmasının esas olduğu belirtilmiştir (MEB; TD: 2423).

Öğretmenlerin adaylık eğitimlerinde temel ve hazırlayıcı eğitimlerde genel ve teorik bilgiler verilmekte ve okul dışında formel bir eğitim olarak sürdürülmektedir. Uygulamalı eğitim ise okul içerisinde okul yöneticileri kontrolünde ve rehber öğretmen ile birlikte yapılan ve daha çok uygulamaya dönük bilgilerin verildiği bir eğitimdir.

Bu eğitimin süreçlerini izlemede, değerlendirme ve geliştirme boyutlarında ilköğretim müfettişleri önemli görev ve rollere sahiptir. Aday öğretmenlere hizmet içinde verilen temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitimlerin ilkeleri, amaçları, programları ve uygulanmaları ilgili yönetmeliğe göre şöyledir (MEB; TD: 2423).

#### 4.1.1. Temel Eğitim Programı

Aday memurların ortak özellik ve nitelikleri ile ilgili konularda verilen eğitimleri kapsar. Yönetmeliğin 10. Maddesinde temel eğitim ilkeleri şöyle belirlenmiştir:

a) Temel eğitimin hedefi, aday memurlara devlet memurlarının ortak özellikleriyle ilgili temel bilgileri vermektir.

b) Temel eğitim, her sınıf ve kadrodaki memura ortak bir program içinde ve aday memurların öğrenim durumları dikkate alınarak uygulanır.

e) Temel eğitimin süresi, toplam 50 saatlik programdan aşağı olmamak üzere on günden az, iki aydan çok olamaz.

d) Temel eğitim için ayrılan süreye, dönem sonunda yapılan sınav süreleri dahildir.

e) Temel eğitim, "Merkezi Eğitim Yürütme Kurulu"na belirtilen tarihte başlar.

Temel eğitim programı aday memurların atandıkları görev ve öğrenim durumları dikkate alınarak (MEB: Madde 11):

1. Atatürk ilkeleri,
2. T.C. Anayasası,
3. Genel olarak Devlet teşkilatı,
4. Devlet Memurları Kanunu, Yazışma kuralları ve dosyalama usulleri,
5. Devlet malını koruma ve tasarruf tedbirleri,
6. Halkla ilişkiler,
7. Gizlilik ve gizliliğin önemi,
8. İnkılâp Tarihi,
9. Millî güvenlik bilgileri,
10. Türkçe Dil bilgisi kuralları çerçevesinde hazırlanır

Temel eğitimin süresi toplam 60 saatlik programdan aşağı olmamak üzere on günden az, iki aydan çok olamaz. Temel eğitim programı eğitim ve sınav yürütme komisyonlarının sorumluluğunda uygulanır. Bu uygulama sonunda aday memurların başarı seviyelerini tespit etmek amacıyla temel eğitim sınavı yapılır (MEB, Madde 10).

#### 4.1.2. Hazırlayıcı Eğitim Programı

Hazırlayıcı eğitim programı aday memurların kadro ve görevleri dikkate alınarak Bakanlık Teşkilatının; tanıtılması, görevleri, teşkilatı, ilgili mevzuatı, diğer kurumlarla ilişkileri, aday memurun görevleriyle ilgili konular, Merkezi Eğitim Yönetme Kurulunun uygun göreceği diğer konular çerçevesinde hazırlanır (Madde 14).

Hazırlayıcı Eğitimin İlkeleri şunlardır:

a) Hazırlayıcı eğitimin hedefi, aday memurların işgal ettikleri kadro ve görevleri dikkate alınarak, bu görevlerin yürütülmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak ve görevlerine uyumlarını sağlamaktır.

b) Hazırlayıcı eğitimin süresi, toplam 110 saatlik programdan aşağı olmamak üzere bir aydan az, üç aydan çok olamaz.

c) Hazırlayıcı eğitim için ayrılan süreye dönem sonunda yapılan sınav süreleri dâhildir.

d) Hazırlayıcı eğitim, temel eğitimin bitiminden sonra başlar.

Hazırlayıcı eğitimin konu başlıkları:

- I. Bakanlık Teşkilatının
  - a. Tanıtılması
  - b. Görevleri
  - c. Teşkilatlanma yapısı
  - d. İlgili mevzuatı
  - e. Diğer kurumlarla ilişkisi
- II. Aday memurun göreviyle ilgili konular
- III. Merkezi Eğitim Yürütme Kurulunun uygun göreceği diğer konular

Hazırlayıcı eğitim programı eğitim ve sınav yürütme komisyonlarının sorumluluğunda uygulanır. Bu uygulama sonunda aday memurların başarı seviyelerini tespit etmek amacıyla hazırlayıcı eğitim sınavı yapılır (Madde 15).

#### 4.1.3. Uygulamalı Eğitim Programı

Adaylık eğitimlerinden temel ve hazırlayıcı eğitimlerde genel ve teorik bilgiler verilmekte ve okul dışında yapılmaktadır. Ancak uygulamalı eğitim, okul içinde okul yöneticisinin kontrolünde rehber öğretmenle birlikte yapılan ve daha çok uygulamaya dönük bilgilerin verildiği bir eğitimidir. Bu nedenle aday öğretmenin , yetiştirilmesinde yöneticinin önemli bir sorumluluğu ve görevi vardır.

Aday memurlara hazırlayıcı eğitim döneminde verilen teorik bilgileri ve işgal ettikleri kadro ve görevlerle ilgili bilgi ve kazandırılan becerileri uygulamak

üzere tecrübe kazandırmak amacıyla yapılan uygulamalı eğitimin süresi, 220 saatlik programdan az olmamak üzere iki aydan az beş aydan çok olamaz (Madde, 24; a-c).

Aday öğretmenlerin uygulamalı eğitim yerlerinin belirlenmesinde, kendi branşında rehber öğretmenlik yeterliliği taşıyan en az bir öğretmenin ve Dalı ile ilgili ders araç-gereçleri vb. imkânlarının bulunması gerekli şart olarak aranır (Madde,24; d).

Uygulamalı eğitime tabi tutulan öğretmenler (Madde, 24; e):

- 1- Görevli buldukları okulda yapılan öğretmenler kurulu toplantıları ile görevlendirildikleri her türlü kurs, seminer, konferans ve diğer eğitsel etkinliklere katılmak zorundadır.
- 2- Bağımsız nöbet görevi üstlenemezler, ancak nöbetçi öğretmenin yanında, çalışma programını aksatmamak şartı ile yardımcı olarak nöbet görevi yaparlar ve nöbet sırasında öğretmeni olmayan sınıfların dersine girerler.
- 3- Rehber öğretmen gözetiminde derse girerler bağımsız ders veremezler.

Aday memurların uygulamalı eğitim programları merkezî eğitim yönetme kurulu tarafından belirlenen ilkeler çerçevesinde eğitim ve sınav yürütme komisyonlarının sorumluluğunda adayın görevlendirileceği birimin özelliği dikkate alınarak hazırlanır. Bunlar:

1. Yazışma ve dosyalama kuralları,
2. Sorumluluğuna verilen araç ve gereçleri kullanma ve bakımını yapma,
3. Görevi ile ilgili mevzuatı bilme ve kurallarına uyma,
4. İç ilişkileri, çevre ilişkileri, ast, üst ilişkileri, insan ilişkileri,
5. Gizlilik dereceleri, yazışma ve gizlilik dereceli evrakın saklanması,
6. Görevi ile ilgili gözlem, araştırma ve incelemeler,
7. Güvenlik ve koruma tedbirleri,
8. Uygulamada tarafsızlık,

9. Zamanın ve kaynakların verimli şekilde kullanılması konularında hazırlanır (Madde 25).

Aday öğretmenlerin uygulamalı eğitim programları yukarıda belirtilenlerle birlikte, yıllık plan, ünite planı, günlük ders planı, dersin işlenmesi için gerekli araç, gereçler, atölye öğretiminde öğrencilerin yapacakları iş ve uygulamalara ilişkin projeleri de kapsar.

Okulun bulunduğu çevrenin ve bu çevredeki çeşitli kuruluşların eğitim faaliyetleri ve ders amaçlarının gerçekleştirilmesi yönünden incelenmesi ile ilgili hususlar, inceleme gezilerinin planlaması, uygulaması ve değerlendirilmesi, bir kısım ders ve uygulamaları endüstride yapan okullarda, öğrencilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi uygulamalı eğitim kapsamındadır.

Sınıf ve danışman öğretmenlik çalışmaları, öğretmenler kurulunun görevleri ve kurulun sekreterlik hizmetleri, öğrenci rehberlik hizmetleri, atölye ve laboratuvarların yönetimine ilişkin konular, ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve geliştirilmesi, okulun genel işleyişi ile ilgili yönetmelikler, okulun yönetimi ile ilgili uygulamalar da uygulamalı eğitimin konuları arasındadır.

#### 4.2. Danışman Öğretmen Aday Öğretmen İlişkisi

Öğretmen eğitimi denilince akla hemen öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi gelmektedir ve öğretmen eğitimi bu iki boyutta tartışılmaktadır. Oysa hizmet içi eğitim kapsamına girmekle birlikte öğretmen eğitiminin önemli bir bölümünü oluşturan adaylık eğitimi dönemi göz ardı edilmektedir. Bu dönem aday öğretmenin tüm meslek yaşamını etkileyebilecek önemli bir dönemi oluşturmaktadır (Üte, 1993: 65).

Aday öğretmenlerin temel eğitim almadan görevlerine başlamaları zorunlu olduğundan, en kısa sürede aday öğretmene bir rehber öğretmen atanmaktadır.

Rehber öğretmen aday öğretmenin adaylığı kalkıncaya kadar ona yardım ve rehberlik yapmaktadır (MEB,1995: 45).

Aday öğretmen özellikle adaylık döneminde sürekli olarak bir rehberle muhtaçtır. Öğretmen, adaylık dönemini ücra bir köy ya da belde okulunda tek başına veya yine kendisi gibi deneyimsiz iki-üç arkadaşıyla ve kaderiyle baş başa geçirmemelidir. O ilin teşkilatlı merkez okulunda adaylığını tamamlamalı, kendisine rehber müfettiş ve öğretmen tayin edilmelidir. Aday ancak ehliyetine tam güvenildiğinde gerekli yere atanmalıdır (Ataunal, 2003: 114).

Rehber öğretmen, aday öğretmenin görevlendirildiği birim amiri tarafından yeterli görev ve meslek deneyimine sahip, başarılı kişiler arasından seçilmektedir. Seçilen rehber öğretmenin görevleri şöyle sıralanabilir (MEB, 1995: 56):

- Okul veya kurum amirinin emirleri doğrultusunda aday memurun uygulamalı eğitim programında gösterilen faaliyetlerin gerçekleşmesi için gerekli tedbirleri almak
- Aday öğretmenin uygulamalı eğitim programına uygun olarak yetişmesi için izleme, yöneltme ve rehberlikte bulunmak
- Periyodik olarak aday memur hakkındaki görüşlerini rapor halinde birim amirine sunmak
- Uygulamalı eğitim sonunda aday öğretmenin adaylığının kaldırılıp kaldırılmayacağına ilişkin görüşünü sicil amirlerince dikkate alınmak üzere uygulamalı eğitim belgesindeki niteliklere uygun olarak belirtmek.

Okulun bütün öğretmenlerinin aday öğretmenin yetiştirilmesinde okul yönetimi ve rehber öğretmenin en yakın yardımcıları olduğu bu uygulamada, asıl görev yerine atanan aday öğretmenlerin yetiştirilmelerinden, okul müdürü ile rehber öğretmenin birlikte sorumlu olduğu esası getirilmiştir.

Aday öğretmene, mesleğine ilişkin bilgi açık bir iletişim yoluyla anlatılmalıdır. Okulda iyi bir iletişimin sağlanması, öğretmenlik mesleğine karşı oluşan olumsuz algıların azaltılmasına yardımcı olabilir. Okuldaki tecrübeli

öğretmenlerin aday öğretmenleri yetiştirilmesinde okul yöneticisine yardımcı olması gerekir (Özdemir ve Yalın, 2000: 23).

Bu yönetmeliğin 8. maddesinde, aday öğretmen için görevlendirilecek rehber öğretmenin nitelikleri sayılmakta; rehber öğretmenin okul müdürü tarafından mesleki yeterlilik, başarı ve davranış durumlarının dikkate alınarak görevlendirileceği ifade edilmektedir. Birim amirince görevlendirilen rehber öğretmen görev ve sorumluluklarını yerine getirmede birim amirine karşı sorumludur.

#### 4.3. Adaylığın Kaldırılması

Milli Eğitim Bakanlığının 1981 yılında kabul ettiği “Temel Eğitimin İkinci Kademe, Ortaöğretim ve Yaygın Eğitim Kurumlarında Görevli Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmeleri ve Adaylığın Kaldırılmasına İlişkin Yönetmelik” ile aday öğretmenlik statüsüne yeni bir düzenleme getirmiştir. Bu yeni düzenlemeye göre adaylık süresi bir yıldan az iki yıldan çok olamaz. Buna göre aday öğretmen müdür ve kendisine okul müdürü tarafından atanan rehber öğretmenin gözetimi ve denetimi altında adaylık dönemini bir yıllık süre içerisinde tamamlamak durumundadır.

Aday öğretmen için hazırlanan yetiştirme programının gerçekleşme durumunu ve öğretmenin mesleki durumunu gözlemek amacıyla, adaylık süresinin ikinci ve beşinci aylarının sonunda rehber öğretmen tarafından hazırlanan ara raporlar okul müdürlüğüne sunulmaktadır. Rehber öğretmen ve okul müdürünün inceleme ve gözlemleri sonucunda bağımsız görev yapacak olgunluğa erişen aday öğretmenin adaylığının kaldırılması teklifi okul müdürlüğü tarafından yapılmaktadır.

Ancak son değerlendirme raporunda adayın rehber öğretmenin, aday öğretmenin bağımsız görev yapacak yeterliliğe ulaşmadığı için adaylığının kaldırılmaması yönünde okul müdürlüğüne görüş bildirmesi durumunda adaylık süresi bir yıl daha uzatılır (MEB, TD: 2186). Bu süre içerisinde de başarılı olamayan aday öğretmenin görevine son verilir.

#### 4.4. Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Değerlendirilmesi

Eğitimin temel unsuru olan öğretmenlerin yetiştirilmesi konusundaki bilgisizlik, ilgisizlik ve ihmâl içinde bulunduğumuz insan krizinin gerçek nedenidir. Bu nedenle öğretmen eğitimindeki çağdaş ölçütlerden asla ödün verilemez verilmemelidir (Ataunal, 2003: 13-14).

Öğretmenler toplumsal yapının oluşturucusu ve mimarıdır. Öğretmenlerin sorunları toplumun sorunları olarak kabul edilir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimle yetişme sorunları ve kaygılarını saptayarak, mesleğe başlangıç formasyonu döneminde odaklaşmak, mesleki yetersizliklerin büyümesini engeller (Kocadağ, 2001: 45).

Adaylık eğitimi sürecinde gerçekleştirilen yetiştirme girişimlerinin etkisiz işlemlerden, biçimsel düzenlemelerden öte gitmediği yönündeki kanıya karşın, okul yöneticisinin (ve denetmenin) tutumu ve okul ortamının havası, okuldaki öğretmen grubunun niteliği, aday öğretmenlerin mesleğe uyumları ile iş alışkanlıklarını edinmede önemli etkenlerdir. Çağdaş örgütlerde bireyin hizmet öncesi eğitimdeki mesleki öğrenimi, salt bir hazırlık aşamasıdır. Mesleki yetişme, örgüt ortamında iş başında sağlanan bir hizmettir (Açıklan, 1994: 240).

İş başında eğitimin amacı, mesleğe yeni girenlerin çalışma ortamına uyum sağlamalarına yardım etmek, onların somut gerçekler ile tanıştırmak ve giriş düzeyindeki bilgi ve becerilerini artırmaktır. İş başında eğitim mesleğe giriş yılında daha fazla olmak üzere sistematik bir şekilde düzenlenen ve sürdürülen programlar çerçevesinde gerçekleştirilir (Şahin, 2004: 269-270).

Örgüte yeni katılan çalışan örgütün yazılı kuralları dışındaki, örgüt çalışanları tarafından oluşturulmuş yazılı olmayan kurallar çerçevesinde örgütün kültürünü öğrenir. Öğretmenlik mesleğindeki ilk yıl meslek hayatının en kritik dönemini oluşturur. Adaylar hizmet öncesinde ne kadar iyi eğitim almış olursa olsun uygulamada her şey farklıdır. Bu süreçte okulda çalışanların ve müfettişlerin yapıcı tavırları adayın mesleğe bakışını etkileyecektir (Özdemir ve Yalın, 2000: 19-20).

Aday öğretmenlerin, Bakanlıkça yetiştirme programının uygulanacağı okullara atanması ve bunlardan adaylık süresi sonunda başarılı olanların esas görev yerlerinin belirlenmesi atama ve yer değiştirme ile ilgili mevzuat hükümlerine göre yapılmaktadır. Ancak, zorunlu hallerde ise yetiştirme programının uygulanmadığı okullara da aday öğretmen atanmakta, böylece öğretmenlerin asıl görev yerlerine atanmadan önce yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır.

Ancak, ülkemizde öğretmen açığının bir türlü kapatılamaması nedeniyle aday öğretmenler önce merkezi bir okulda toplu olarak görevlendirilmekte, burada fazla beklemeden “Zorunlu hallerde yetiştirme programının uygulanmadığı okullara da aday atanabilir” hükmü işletilerek hemen esas görev yerlerine atanmaktadırlar.

Her ne kadar yönerge aday öğretmenin bu çalışmalar süresince öğrencilere not veremeyeceğini, öğrenci başarısının değerlendirilmesinin rehber öğretmen tarafından yapılacağını belirtilmekte ise de, uygulamada bu yerine getirilmemektedir. Aday öğretmenlerin çoğunlukla okula atanır atanmaz, bağımsız olarak derse girmeleri nedeniyle yönetmeliğin bu bölümünün tam olarak yerine getirildiği söylenemez.

Ülkemizde yeni mezun bir öğretmen genellikle en ağır şartlara sahip, mahrumiyet derecesi en yüksek yerlere ve okullara verilmekte, bu durum problemi daha da ağırlaştırmakta; dolayısıyla, adayların hevesi kırılmaktadır. Bazı aday öğretmenlerin tek öğretmenli, birleştirilmiş sınıf okullarında görev yapmaları adayları zor durumda bırakmıştır. Meslek hakkında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmayan, mesleği açısından gerekli yeterliliğe ulaşmayan aday bu koşullar karşısında umutsuzluğa düşmektedir. Oysa göreve yeni başlayan öğretmenin başarı kazanabilmesi için heveslendirilmesi çok önemlidir.

Ancak aday öğretmenler en elverişli şartlar içinde görev yapsalar bile, yine de deneyimsizliklerinden kaynaklanan birçok güçlükle karşılaşmaktadırlar. Bunların arasında genellikle sınıf yönetimi, müfredatı sınıf düzeyine ve plânlanan zamana uygun olarak uygulayamama, plân yapma da yetersiz bilgiye sahip olma sayılabilir. Bunların yanında genel ve özel öğretim yöntemlerini tam olarak kullanamama,

bireysel farklılıklara ve seviye gruplarına göre derslerini yönetememe ve mesleği ve özlük hakları ile ilgili mevzuatı bilmeme gibi konularda sayılabilir.

Göreve yeni atanan bir öğretmen kendini birden bire sınıfın içinde bulur. Kuramsal bilgilere donanmıştır ancak kendisi için büyük önem taşıyan uygulama bilgi ve becerilerinden yoksundur. Yinede bu adaydan atandığı okulda kendisiyle aynı dalda görev yapan kıdemli bir meslektaşının gösterdiği performansı göstermesi beklenir ve aynı ölçütlere göre değerlendirilir (Erdem, 2004: 283). Bu da adayın mesleğinin ilk yıllarında umutsuzluğa kapılmasına neden olur.

Aday öğretmenlerin güdülenmeleri önemli bir durumdur bu nedenle yetiştirmede gönüllü ve yardım sever personel seçilmelidir. Mesleğe yeni başlamış olan öğretmenin karşılaştığı sorunlarının çözümünde okulda bulunan diğer öğretmenlerin ve özellikle rehber öğretmenin tutumu ve davranışları önemli olmaktadır (Galvez ve Hjornevik, 1986: 6-10).

#### **4.5. Yurtdışında Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi**

Öğretmen yetiştirme hemen hemen bütün ülkelerde özenle ve sürekli gündemde tutulan bir konudur. Her ülkenin kendine özgü eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme programları vardır. Günümüzde toplumlar öğretmen yetiştirirken çağdaş öğretmen davranışlarının yanı sıra ülkelerin özelliklerini de eğitim programlarında dikkate almak durumundadırlar.

Bazı gelişmiş ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programları ve uygulamaları ile karşılaştırma yapılması, öğretmen yetiştirme konusunda ülkemizin bulunduğu konumu ve yeri göstermesi açısından oldukça önemlidir.

Bu bölümde bazı ülkelerde göreve yeni başlayan öğretmenlerin adaylık dönemini nasıl geçirdiklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

##### **4.5.1. Almanya' da Aday Öğretmenlik**

Almanya'da öğretmen eğitimi eyaletlerin sorumluluğundadır. Ancak 1973

yılında eyalet eğitim bakanlarının aldıkları bir kararla öğretmenlik alanları, öğretmenlik eğitiminin süresi ve aşamaları ile diplomaların karşılıklı tanınması konularında ülke düzeyinde bir birliktelik sağlanmıştır (Sağlam, 1999, 47). Buna göre, öğretmen eğitimi yükseköğretim, birinci devlet sınavı, adaylık eğitimi ve ikinci devlet sınavı olmak üzere birbirini izleyen dört aşamayı kapsamaktadır.

Tüm basamaklardaki öğretmen adayları yükseköğrenimlerini bitirmeden ya da bitirdikten sonra birinci devlet sınavına girerler. Devlet Sınav Dairesi tarafından yapılan bu sınav, aday öğretmenin yükseköğretimde gördüğü eğitim bilimleri ve alan dersleriyle ilgilidir. Bilimsel araştırma, yazılı ve sözlü sınav olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilen bu sınavı kazanan aday, devlet memuru olmaya hak kazanır ve aday öğretmen olarak okullara atanır (Sağlam, 1999, 49).

Bir okula atanan aday öğretmen, adaylık dönemi süresince okul içindeki eğitsel ve yönetsel çalışmalar ile bölgedeki öğretmen yetiştirme merkezince düzenlenen hizmet içi eğitim seminerlerine katılmak zorundadır. Eyaletlere göre süresi 18–24 ay arasında değişen adaylık eğitiminin amacı, aday öğretmene çalışacağı okuldaki öğretim etkinliklerini yürütebilme becerisi kazandırmaktır. Bu süre içinde aday hem yasa, yönetmelik, ders araçları, öğretim yöntemleri gibi konularda kuramsal bilgiler alır ve sınavlara girer hem de rehber öğretmenin gözetiminde ve daha sonraları bağımsız olarak ders verir (Yaşar, 2000: 18; Sağlam, 1999: 49).

Adaylık dönemini başarıyla tamamlayan adaylar ikinci devlet sınavına girmeye hak kazanırlar. Yazılı çalışma, deneme dersleri ve sözlü sınav olmak üzere üç aşamadan oluşan bu sınav ile adayın adaylık eğitiminde başarıya ulaşmış olup olmadığını belirlemeye çalışılır. Aday ayrıca, araştırmada öğretmenlik yapacağı okul türündeki bir eğitsel sorunu belli sürede inceleyip çözümlenebileceğini gösteren bir çalışma ortaya koymak zorundadır. Devlet Sınav Dairesinin sorumluluğunda yapılan bu sınavı kazanan aday öğretmenler artık asıl öğretmen olarak atanırlar (Yaşar, 2000: 18; Sağlam, 1999: 50).

#### 4.5.2. Fransa' da Aday Öğretmenlik

Fransa'da öğretmen eğitimi ortaöğretimden sonra beş yıllık bir yükseköğretimden geçmeyi gerektirmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim birinci basamakta görev yapacak öğretmenler lise olgunluk diplomasını aldıktan sonra üç yıllık bir yükseköğretimden geçerler. Bu eğitimin ardından bir sınavdan geçerek eğitim yüksekokullarında iki yıl daha öğrenim görürler. Bu süre içinde eğitim yüksekokullarında aday öğretmenlere hem alan bilgisi hem de öğretmenlik meslek bilgisi dersleri verilmektedir. Ayrıca aday öğretmenler okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim birinci basamak okullarında uygulama çalışmaları yaparlar (Yaşar, 2000: 18; Sağlam, 1999: 160-161).

Ortaöğretim ikinci basamak öğretmenleri ise, üniversitelerde ya da yüksekokullarda en az üç yıl öğrenim gördükten sonra bir seçme sınavı ile eğitim enstitülerine alınırlar. Eğitim enstitülerinde amaçladıkları öğretmenlik alanına göre iki ya da üç yıl öğrenim görürler. Bu öğrenimleri sırasında hem kuramsal bilgi ve beceriler kazanırlar hem de uygulama yapma olanağı bulurlar (Ataünal, 1997: 122). Eğitim enstitüsündeki öğrenimlerinin son yılında öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğine giriş sınavına girerler.

Bu sınavda başarılı olanlar öğrenimlerini tamamlamadan aday öğretmen olarak öğrenim gördükleri bölgedeki bir okula atanırlar ve ücret almaya başlarlar. Bir yıl süren bu eğitim sırasında adaylar, bir okulda en fazla 4-6 saat öğretmenlik yaparlar (Gülcan, 2005: 171).

Adaylık dönemi süresince aday öğretmen, hem enstitüdeki öğrenimini sürdürür hem de okuldaki öğretim etkinliklerine katılarak deneme dersleri verir (Yaşar, 2000: 18-19; Sağlam, 1999: 161). Ayrıca aday öğretmen adaylığının son aşamasında, somut bir sorunla ilgili mesleki bir inceleme çalışması hazırlar ve bu çalışma akademik bir komisyon tarafından değerlendirilir (Ataünal, 1997: 122).

Aday öğretmenler bir yıllık adaylık dönemi sonunda kapsamlı bir sınavdan geçirilirler. Bu sınavda başarılı olan öğretmenler sertifikalarını alarak Eğitim

Bakanlığı tarafından ilgili okula asil öğretmen olarak atanırlar. Atamanın yapılacağı bölgenin belirlenmesinde adayın sınavdaki başarı durumu önemlidir. Aday öğretmenler, başarılı olamama durumunda ise, bir yıl daha aday öğretmen olarak görevde kalırlar (Kıran, 1995: 167).

EURYDICE (1995)' göre; kamu kurumlarında görev yapan öğretmenler, gördükleri öğretmenlik eğitimine ve aldıkları bitirme derecelerine göre, farklı öğretmenlik gruplarına ayrılırlar. Tüm öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca en az 36 haftalık hizmet içi eğitime katılmaları zorunludur (Sağlam, 1999: 161).

#### 4.5.3. İngiltere' de Aday Öğretmenlik

İngiltere'de öğretmen yetiştiren kurumlar yükseköğretim düzeyinde olmamasına rağmen 1972'ye kadar yükseköğretim kurumları olarak tanımlandı. 1980 yılına kadar, öğretmen olabilmek için bünyesinde öğretmen fakültesi bulunan üniversiteler tarafından verilmekte olan sertifika sınavlarını vermek gerekiyordu. Sertifikayı alan öğretmen adayı bir yıl çalıştıktan sonra Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından öğretmene olarak atanmaktaydı (Erdoğan, 1995: 175).

Bugün ise öğretmen eğitimi; eğitim kolejleri, üniversitelerin öğretmen yetiştiren fakülteleri ya da bölümlerinde verilmektedir. Bu okulların öğretim süresi üç yıldır. Öğretim programları alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi konularında kuramsal ve uygulamalı bilgileri içermektedir. Üniversitelerin eğitim fakülteleri dışında başka fakülte ve bölüm mezunlarının, öğretmen olmak istemeleri durumunda, eğitim kolejleri ya da üniversitelerde bir yıl süreyle öğretmenlik sertifikası programlarına katılmaları gerekmektedir. Öğretmenlik sertifikasını alan adaylar yalnızca Gramer okullarında öğretmenlik yapabilmektedirler (Demirel, 1994: 63).

Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğretmen adaylarının, Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilen İlk Öğretmen Eğitimi Kursunu başarıyla tamamlamaları gerekmektedir. Bu eğitim Öğretmen Eğitiminin Tanınması Konseyi tarafından yürütülür. Aynı zamanda aday öğretmenlerin eğitiminden

sorumlu bu konsey, aday öğretmenlere akademik ve mesleki yönden yetişmelerini sağlamak amacıyla kurslar düzenler. Bu kurslar ilkokul öğretmenleri için yarım yıl, ortaöğretim öğretmenleri için yılın üçte biridir (Kocadağ, 2001: 46). Öğretmen eğitimi veren programlardan mezun olan öğretmen adayları, doğrudan çalışmak istedikleri okullara ya da yerel eğitim örgütlerine başvururlar. Başvuruları kabul edilenler, aday öğretmen olarak okullarda göreve başlamaktadırlar (Yaşar, 2000: 19).

Devlet destekli okullarda öğretmenlik yapmak isteyen adaylar ise, “vasıflı öğretmen” statüsünü kazanmak zorundadırlar. Bunun için adayın İlk Öğretmen Eğitimi Kursunu başarıyla tamamlaması ve bunu Eğitim Bakanlığının onaylaması gerekmektedir (MEB, 1995: 99). İngiltere’de öğretmenler okullarda başarılarına göre bir ya da iki yıl aday öğretmen olarak çalışırlar. Bu süreyi başarıyla geçiren, Eğitim Kurulu tarafından yeterli olduğuna karar verilen aday öğretmenler asil öğretmen olarak atanırlar ve onlara Eğitim ve Bilim Dairesi tarafından yeterlilik belgesi verilir (Kocadağ, 2001: 46; Yaşar, 2000: 19).

#### 4.5.4. Avusturya’ da Aday Öğretmenlik

Okul öncesi eğitim, ilkokul, özel eğitim okulu, genel ortaokul ve meslek öncesi eğitim öğretmenleri, Öğretmen Eğitimi Yüksekokullarında yetiştirilirler. Eğitim süreleri üç yıldır ve bitirme sınavı ile bitirirler (Gülcan, 2005: 99).

Ülkede memur statüsünde olan öğretmenler, federal eyaletlerde yerel eğitim makamlarınca temsil edilmektedir. Üniversitelerden mezun olan öğrenciler mezuniyet sonrası öğretmen olarak istihdam edilmemektedir. Üniversitelerin öğretmen yetiştiren fakültelerinden master derecesiyle mezun olsalar dahi okullara öğretmen olabilmek için ek bir yıl daha çalışma zorunluluğu vardır. Bir yıllık çalışma süresinde öğrenciler derslere girmekte ve deneyimli öğretmenler tarafından denetlenmektedir. Okullarda uygulamalı derslere ve Pedagoji Enstitülerince düzenlenen zorunlu derslere devam ederler. Öğretmen adaylarının devam ettikleri Bir yıl süreli kurslar, yerel makamlarca düzenlenir. Bir yıllık uygulamalı eğitimi başarı ile bitiren aday öğretmenler, asil öğretmenlik seviyesine ulaşarak okullarda görevlendirilirler (MEB, 1993).

#### 4.5.5. İtalya' da Aday Öğretmenlik

Merkezi yönetim odaklı bir eğitim sistemine sahip olan İtalya'da, bütün okullar Halk Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilir. Kasım 1990 yasasıyla, ilköğretim öğretmenleri dört yıllık üniversite eğitimi almaya başlamışlardır. Öğretmenler öğretmelik niteliği kazandıktan sonra, sürekli öğretmenlik yapabilmek için "concorso" denilen bir sınavı başarmak zorundadır (<http://europa.eu.int> Akt:Gülcan,2005: 213).

Ortaokul kademesinde görevlendirilecek öğretmenlerin ise master derecesinde eğitim almaları gerekmektedir. Bazı teknik okullar ve mesleki okul öğretmenleri pedagoji eğitimi alırlar. Hizmet öncesinde yükseköğrenimlerini tamamlayan öğretmen adayları, yeterlilik sınavına girmek zorundadır. Bunu bir yıl boyunca eğitim seminerleri takip eder ve sürekli öğretmenlik yapabilmek için "concorsi" denilen sınava girerler (<http://europa.eu.int> Akt:Gülcan,2005: 213).

Yeterlilik sınavında başarılı olan ve ilgili çalışma alanındaki Ulusal Yarışma'yı kazanan öğretmenler, öğretim yöntemi ve ilkelerine bakılmaksızın devlet tarafından işe alınmakta ve işine son verilememektedir (MEB,1993).

#### 4.5.6. İspanya' da Aday Öğretmenlik

İspanya'da öğretmenlerin tamamı üniversite eğitimi almak zorundadır. Ancak Dallara göre eğitim süresinde farklılıklar vardır. Öğretmen adayları, genel kültür ve amaçlanan öğretmenlik alanına göre alan bilgisinin yanı sıra öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili dersleri de alırlar ve belli bir süre okulda öğretmenlik uygulaması yaparlar (Gülcan, 2005: 190).

Orta öğretimde görev yapacak öğretmenler öğretmen yetiştiren bir programda yetişmezler. Alanında üniversite eğitimi almış öğretmenlik sertifikasına sahip lisans veya doktora eğitimi alan öğretmen adayları arasından Dal öğretmenleri atanır (Gülcan, 2005: 191).

Öğretmenler için hizmet içi eğitim hem hak, hem de sorumluluk olarak yer alır. Hizmet içi, Bakanlığa bağlı Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü, Eğitim Araştırma Enstitüsü ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından ortak yürütülür (Sağlam, 1999: 232).

#### 4.5.7. İsveç'te Aday Öğretmenlik

Öğretmen olabilmek için İsveç eğitim sistemi içinde bir öğretmenlik programını bitirmek gerekir. EFTA ülkeleri ya da AB ülkelerinde eşdeğer bir program tamamlayanların denkliği kabul edilmektedir. Öğretmenler, sivil devlet memuru olarak yarım gün veya tam gün olarak çalışabilir (<http://europa.eu.int> Akt: Gülcan, 2005: 200).

Genel eğitim veren öğretmenler iki ya da üç alanda üniversite diplomasına sahiptir. Öğretmenler ayrıca bir yıl kendi alanlarında öğretmenlik konusunda kuram ve uygulama eğitim alırlar. Ortaöğretimde öğretmenlik yapabilmek için öğretmenler, eğitim alanında üniversite diploması almak durumundadır (Karhan, 2005: 119).

Öğretmenlik şartlarını sağlamayan kişilerin öğretmenlik yapabilmeleri ancak kardi tamamlanmadığı durumlarda ve geçici bir süre için söz konusu olabilir. Çalışmaya yeni başlayan öğretmenler ancak bir yıllık deneme süresi sonunda asıl kadroya alınırlar. Bir yıl boyunca tecrübeli bir öğretmenin gözetimi ve danışmalığında çalışırlar (Karhan, 2005: 119).

Eğitim personeli için hizmet içi eğitim programı verilmesi, devlet ve belediyelerin sorumluluğu altındadır. Merkezi yönetim ülke genelinde hizmet içi programlarını uygulamakla yükümlüdür. Yerel yönetimler ise, kendi bölgelerindeki okulların hizmet içi eğitimini planlar (Gülcan, 2005: 201).

#### 4.5.8. Yunanistan' da Aday Öğretmenlik

Yunanistan'da öğretmenlik alanları, eğitim basamaklarına uygun olarak yükseköğretim alanının dışında okul öncesi, ilköğretim öğretmenliği ile genel ve mesleki ortaöğretim öğretmenliği olarak iki grupta toplanmıştır (Sağlam, 1999: 365).

Üniversitelerin ilgili bölümlerinde öğretmenlik eğitimini tamamlayan öğretmen adayları, mesleğe atanmadan önce, bölgedeki bir hizmet içi eğitim merkezinde üç aylık bir mesleğe giriş kursuna katılırlar. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, iki yıllık stajyer öğretmenlikten sonra asil öğretmenliğe atanırlar. Her öğretmen, göreve başladığının beşinci yılından itibaren 25 çalışma yılını doldurana kadar her beş ya da altı yılda bir hizmet içi eğitime katılmak zorundadır (Sağlam,1999: 366).

#### 4.5.9. Japonya' da Aday Öğretmenlik

Japonya'da öğretmen eğitiminin üç temel özelliği bulunmaktadır. Birincisi sertifika sistemine dayalı olması, ikincisi bu eğitimin yalnızca üniversitelerde ve yüksekokullarda verilmesi, üçüncüsü ise öğretmen eğitiminin açık bir sistem olmasıdır (Saracaloğlu, 1990: 72). Öğretmen adaylarının anaokulları ve ilkokullarda çalışabilmeleri için genel öğretmenlik sertifikasına, ortaokul ve liselerde çalışabilmeleri için ise ilgili alan sertifikasına sahip olmaları gerekmektedir (Erdoğan, 1995: 125).

Japonya'da öğretmenlik sertifikaları birinci sınıf sürekli, ikinci sınıf sürekli, geçici ve kısa süreli olmak üzere dört türdür. İlköğretim öğretmenliği birinci sınıf sürekli sertifika için dört yıllık lisans eğitimi, ikinci sınıf sürekli sertifika için ise iki yıllık ön lisans eğitimi almak zorunludur. Ortaöğretim öğretmenliği birinci sınıf sürekli sertifika için dört yıllık lisans eğitimi ile iki yıllık lisansüstü eğitim, ikinci sınıf sürekli sertifika için ise dört yıllık lisans eğitimi almak zorunludur. Geçici ya da kısa süreli sertifikalar ise ilköğretim öğretmenliği için bir yıllık, ortaöğretim öğretmenliği için iki yıllık bir eğitim sonunda verilmektedir. Geçici ve kısa süreli sertifikalar yalnızca verildiği il sınırları içinde belirli bir süre için geçerlidir. Tüm sertifikalar arasında belirli koşullar sağlandığında geçişler olanaklıdır (Erdoğan, 1995:125; Saracaloğlu, 1990: 67).

Üniversiteden ya da yüksekokuldan mezun olan ve sertifikaya sahip öğretmen adayları, öğretmen olarak atanabilmeleri için genel kültür, alan ve meslek bilgilerini içeren yazılı sınava girmek zorundadırlar. Güzel sanatlar ve beden eğitimi

alanlarında ayrıca uygulamalı sınavlar da yapılmaktadır. Öğretmen adaylarının atanmasında bu yeterlilik sınavı sonuçları ile üniversitedeki akademik başarısı ve atanacağı okul müdürünün görüşleri dikkate alınmaktadır (Saracaloğlu, 1990: 177-178).

Eğitim Bakanlığı tarafından aday öğretmen olarak atananlar altı aylık bir eğitim ve 4 rehberlik sürecinden geçirilir. Bu süreyi başarıyla tamamlayan aday öğretmenler okul müdürünün hazırladığı rapor doğrultusunda Eğitim Bakanlığı tarafından asil öğretmen olarak atanmaktadır. Adaylık süresi gerekli görülürse bir yıla kadar uzatılabilir (Saracaloğlu, 1990:180).

#### 4.5.10. Amerika Birleşik Devletleri' n de Aday Öğretmenlik

Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen eğitimi eyaletlerin sorumluluğundadır. Yerel yönetim odaklı eğitim sistemine sahip ülkede her basamaktaki öğretmenler, en az dört yıllık lisans eğitimi almak zorundadırlar. Eyaletlerdeki öğretmen eğitimi kurumları, kendi programlarını kendileri düzenlediklerinden, ülke düzeyinde bir örneklik sağlamak amacıyla "Öğretmen Eğitimi için Ulusal Standart Saptama Konseyi" oluşturulmuştur. Bu konsey eyaletler arasındaki öğretmen eğitimindeki farklılıkları en aza indirmekle görevlidir (Ataunal, 1997:112-117).

Öğretmenlerin atanması bölge düzeyindeki yetkililer tarafından gerçekleştirilir. Eyaletlere göre değişmekle birlikte öğretmen olarak atanmış olmak meslekte sürekli kalabilmek için yeterli değildir. Genellikle bir yıllığına atanan öğretmenler, emeklilik hakkını kazanmak için aralıksız en az beş yıl çalışmak zorundadırlar (Erdoğan, 1995: 82). Amerika Birleşik Devletleri'nde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitimlerine ilişkin uygulamalar eyaletlere göre farklılık göstermektedir.

Öğretmen eğitimi üzerinde merkezi bir kontrol yoktur. Ancak öğretmen eğitimi, değişik gruplar ve organizasyonlar tarafından etkilenmektedir. Bu kurumların başında kilise gelir. Çünkü birçok öğretmen kilise kontrolündeki

okullarda yetişmektedir. Federal ve eyalet hükümetleri, öğretmen eğitimiyle doğrudan olmasa da yönlendirmeler yoluyla dolaylı olarak ilişkilidir (Erdoğan, 1995: 82).

Aşağıda bu uygulamalardan en çok dikkati çeken iki modelden söz edilmektedir (Üte, 1990: 14-20):

**4.5.10.1. New Hampshire Modeli:** New Hampshire eyaletinde okul - üniversite işbirliği ile lisans dönemini de kapsayacak biçimde beş yıllık bir adaylık programı uygulanmaktadır. Bu program çerçevesinde üniversitenin birinci ve ikinci sınıflarında öğretmen adaylarına öğretmen yardımcılığı göreviyle öğretmenlik deneyimi kazandırılmaya başlanmakta ve yoğunlaşan alan dersleriyle lisans eğitimi tamamlanmaktadır. Geriye kalan bir yıllık süre ise 12 kredilik yüksek lisans dersleri ile bir bitirme projesi ya da tezle son bulmaktadır. Bu program hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğretmenleri için geçerlidir.

Öğretmen adayı 65 saatlik giriş niteliğindeki sınıf içi uygulama çalışmasını ikinci sınıfta tamamladıktan sonra, bu programa devam edebilmesi için rehber öğretmenin ve bölüm öğretim elemanlarının adayla ilgili olumlu görüş bildirmeleri gerekmektedir. Öğretmen adayının aday öğretmenliğe ve mezuniyet sonrası çalışmalara katılabilmesi için ise, GRE (Graduate Record Examination) sınavından 1080 puan alması ve mezuniyet derecesinin 3. 1 ya da üstü olması gerekmektedir. Bu programda öğretmen adayının eğitimi için rehber öğretmen ve üniversite temsilcisi denetmen görevlendirilmektedir.

Rehber öğretmenler rehberlik alanında üniversitelerde özel programlarla eğitilmektedirler. Üniversite temsilcisi denetmenler ise üniversite öğretim üyelerinden seçilmektedirler. 5 ya da 6 aday öğretmenin sorumluluğu verilen üniversite temsilcisi denetmen, her aday öğretmeni haftada iki kez olmak üzere en az 12 kez izlemeye gitmektedir. Gönüllülüğe dayanan rehber öğretmenlik ve denetmenlik, koşulların iyileştirilmesiyle çekici bir görev durumuna getirilmiştir.

**4.5.10.2. Virginia Modeli:** Virginia eyaletinde aday öğretmenlerin eğitimi

ile ilgili olarak 1986 yılında “Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlere Yardım Programı” uygulanmaya başlanmıştır. Bu program, normal öğretmenlik sertifikasına sahip her öğretmene güven sağlamak ve mesleğe yem başlayan öğretmenlerin, öğretmenlikle ilgili yeteneklerini geliştirmek olmak üzere iki amaca hizmet etmektedir.

Bu model çerçevesinde aday öğretmen iki yıllık “yenilenemez” sertifika ile göreve başlatılmaktadır. Bu iki yıllık geçici süre içerisinde aday öğretmenden etkili bir öğretim için gerekli yetenekleri göstermesi beklenmektedir. Başarılı olan aday öğretmenin sertifikası yenilenmekte ve kendisine yenilenebilir beş yıllık “profesyonel öğretim sertifikası” verilmektedir. Bu süre içinde başarılı olamayan aday öğretmenler ise gerekli yardımlarda bulunularak yeniden değerlendirmeye alınmaktadır. Sağlanan bu yardım sonucunda da başarılı olamayan aday öğretmenlerin sertifikalan yenilenmemekte ve üçüncü yıl Virginia eyaletinde öğretmenlik yapmalarına izin verilmemektedir.

Aday öğretmen adaylık süresi içinde her biri üç gözlemden oluşan, üç değerlendirmeden geçirilmektedir. Ayrıca aday öğretmene, etkili bir öğretim için gerekli yetenekleri gösterme düzeyini belirlemek amacıyla, öğretim yöntemi, planlama süreci ve program içeriği ölçeklerinden oluşan “öğretmen performans ölçeği” uygulanmaktadır. Aday öğretmen için görevlendirilen rehber öğretmen ise, rehberlik konusunda eğitim almış ve başarılı olmuş kişilerden seçilmektedir. Ayrıca seçilen rehber öğretmen yılda bir kez sınava alınarak kendisini yenilemesi sağlanmaktadır.

## 5. İlgili Araştırmalar

Öğretmenlik mesleğinde ilk yıl, öğretmenlik kariyerindeki en kritik ve en güç dönemdir. Bu geçiş döneminde öğretmenler, kendilerinin gelecekteki başarılarının temelini şekillendirecek beceri ve alışkanlıkları kazanmaya başlarlar. Bu geçiş döneminde pek çok öğretmen ya mesleğinden vazgeçer, ya da en azından

cesareti kırılır. Buna bir sebep de yeni gelen öğretmenlerin, hem yöneticilerinden, hem de öğretmen arkadaşlarından gerekli desteği alamamalarıdır (Balcı, 2000).

Geleceğimizin teminatı olan aday öğretmenlerimizin ilk yıllardaki çalışma heveslerini korumalarını sağlamak için de adaylık eğitimi gerekli bir süredir. Aday bu sürede gözlem yaparak, rehber öğretmen gözetiminde derse girerek mesleği öğrenir.

Adaylık dönemi öğretmenin mesleki yaşamının ilk şekillenmeye başladığı dönemdir bu dönemde aday mesleğini tanır ve mesleki tecrübeler edinir. Mesleğinin ileriki yıllarında mesleğe yönelik tutum ve algıları adaylık döneminde şekillenir. Bu bölümde adayların mesleki yaşamlarına yön veren adaylık dönemine ve öğretmen tutumlarına ilişkin yurt içindeki ve yurt dışındaki araştırmalara yer verilmiştir.

### 5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye de aday öğretmenlik sürecinin analizini incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın konusuyla ilgili olan araştırmalar taranmıştır. Yapılan tarama sonunda ulaşılan araştırmaların bir bölümü 1995 yılında yapılan son düzenlemeyle birlikte yeni çıkarılan yönetmelik ve hazırlanan Adaylık Eğitimi Programı çerçevesinde düzenlenen adaylık eğitimleriyle ilgilidir. Bir bölümü de 1983 yılında yayınlanan “Aday Memurların Yetiştirilmesine Dair Genel Yönetmelik” doğrultusunda yapılan adaylık uygulamaları ile ilgilidir.

**Bakay (2006)** tarafından yapılan araştırmada, “Aday Öğretmenlerin Danışmanlarının Yeterliklerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Balıkesir ili örneği)” ele almıştır. Bu araştırmanın amacı, aday öğretmenlerin danışmanlarının yeterliklerine ilişkin algılarını belirleyip mevcut durumu saptamak sonra da çeşitli çıkarımlarda ve önerilerde bulunmaktır. Araştırmanın evrenini Balıkesir İli’nde 2004- 2005 eğitim- öğretim yılında aday öğretmen olarak görev yapan 328 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre:

Hazırlayıcı, temel ve uygulamalı eğitimlerle ilgili etkinlikler formalite olmaktan çıkarılmalıdır. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili yönetmelikler dışında yardımcı kitapçıklar hazırlanmalıdır. Aday öğretmenleri yetiştirmekle görevlendirilen danışmanların adaylarla aynı daldan olması sağlanmalıdır. Danışmanlar, aday öğretmenle aynı dalda olmalı, atama yapılan kurumlarda bu durum göz önünde bulundurulmalı, danışman öğretmenlerin ders yükleri azaltılmalı, danışmanlara özendiriciler verilmeli, rehberlikte gönüllülük sağlanmalı, danışmanlar hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmeli, danışman öğretmenlerin işlerini ciddiye almaları sağlanmalıdır. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde, müfettişler rehberlik amaçlı daha fazla yardımcı olmalı. Yardımcı olunurken adayların kaygı düzeylerinin azaltılması faktörü göz ardı edilmemelidir.

Uygur (2006) tarafından yapılan araştırmada, “İlköğretim Okullarında Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde İlköğretim Müfettişlerinin Rollerini (Şanlıurfa ili örneği)” ele almıştır. Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde, müfettişlerin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini; 2004- 2005 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa merkez ve Şanlıurfa iline bağlı, Akçakale, Birecik, Bozova, Ceylanpınar, Halfeti, Harran, Hilvan, Siverek, Suruç ve Viranşehir ilçeleri, Beldeleri ve köylerindeki, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırma evreni 422 aday öğretmenden oluşmaktadır. İl merkezi ve ilçelerde yapılan temel ve hazırlayıcı eğitim seminerlerine katılan 411 aday öğretmene ulaşıldığı için örneklem seçilmemiştir.

**Araştırmanın bulgularına göre:**

İlköğretim müfettişlerinin eğitim-öğretim faaliyetleri konusunda aday öğretmenlere daha fazla yardımcı olmaları sağlanabilir. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde il merkezi, ilçe, belde ya da köy ayrımı yapmaksızın müfettişlerin

sağladığı rehberlik rollerini destekleyici çalışmalara ağırlık verilmelidir.

Ders dağıtımı, nöbet tutulması, sicil notu ve özlük hakları konularında aday öğretmenlere daha fazla bilgilendirici açıklamalar yapılmalıdır. Aday öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde ve mesleğin ilerleyen dönemlerinde mesleki ve sosyal gelişimlerini destekleyici eğitim-öğretim ve program etkinlikleri bu öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda ve mesleki gelişimlerini sağlayacak çalışmalar içerecek şekilde düzenlenmelidir. Adaylık süresince bir müfettiş tarafından denetlenen aday öğretmenin aynı müfettiş tarafından adaylık süresi boyunca denetlenmesinin sağlanması bir başka öneri olarak sunulmuştur.

**Hamarat (2002)**, yapmış olduğu “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Aday Öğretmenleri İşbaşında Yetiştirmedeki Roller ve Yetiştirme Uygulamaları” adlı araştırmasında; okul yöneticilerinin aday öğretmenleri işbaşında yetiştirmesi konusundaki rollerini beş boyutta incelemiştir. Bu boyutlar; okul ve çevreye uyum, eğitim-öğretim işleri, personel hizmetleri, okul yönetimi ve mesleki konularda yetiştirme olarak belirlenmiştir.

Okula ve çevreye uyum ve yetiştirme konusunda davranışı gerçekleştirme düzeyine ilişkin algıların yerleşim yeri ve alınan hizmet içi eğitim sayısına farklılaştığı tespit edilmiştir. Yine bu boyutta yer alan uygulamalar ve davranışlar aday öğretmenlerin görüşlerine göre daha fazla gerçekleşmektedir. Erkek aday öğretmenler okul ve çevreye uyum, eğitim-öğretim işleri ve okul yönetimi boyutlarında yer alan davranışların yöneticiler tarafından kadın aday öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştirildiğini düşünmektedirler.

Araştırmanın öneri kısmında ise, okul yöneticilerinin aday öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili görevlerinin açık hale getirilmesi ve bunun teftişte değerlendirmeye alınması, okul yöneticilerinin kurumda yöneticiliğe başladıkları zaman öncelikle okul yönetimi, personel işleri, eğitim-öğretim işleri ve aday öğretmenlerin yetiştirilmesi konularında kurs düzenlemeleri, aday öğretmenlerin yeterli ve yetersiz olduğu konuları belirleyerek, yetersiz olduğu konularda okulda veya yakın çevrede bulunan okullardaki deneyimli ve alanında bilgili öğretmenlerin

eğitim vermesi sağlamalıdır.

**Kocadağ (2001)** tarafından yapılan araştırmada, “Aday Öğretmenleri Hizmet İçinde Yetiştirme Sorunları (Yozgat İli Örneği)” ele alınmıştır. Bu araştırmada aday öğretmenlerin bugünkü Hizmet içi eğitim uygulamaları ile yetiştirilmelerinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır.

Karşılaştırmalı ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya, 1999-2000 öğretim yılında Yozgat ili sınırları içinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullara ilk kez atanan 310 aday öğretmen ile bu aday öğretmenlere uygulanan Adaylık Eğitimi Programında görevlendirilen 45 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırma verilen aday öğretmenler ve öğretim elemanlarına uygulanan anketler aracılığıyla toplanmıştır. Adaylar Hizmet içi eğitimin yalnız adaylığın kaldırılması için yapılan rutin bir eğitim programı olduğunu düşünmektedirler. Adaylık eğitim programının daha çok mevzuat ve teorik bilgilerden oluşan konular içerdiğini, adayların eğitiminde üniversitelerden öğretim elemanı sağlanamadığını, adayların başarı değerlendirmesinde iç performans testlerinin kullanılmadığını birinci derecede sorun olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

**Korkmaz (1999)** “Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleğe Uyum Sorunları” adlı araştırmasında, göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum sağlama sürecinde karşılaştıkları sorunların cinsiyete, mezun olunan fakülteye, yerleşim yerlerine ve okuldaki öğretmen sayısına göre değişiklik gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamıştır:

Tarama türünde yapılan araştırma Afyon ili merkez, ilçe, kasaba ve köy ilköğretim okullarında 1997-1998 öğretim yılında göreve başlayan ve temel eğitim aşamasını araştırmanın yapıldığı tarihlerde tamamlayıp hazırlayıcı eğitim aşamasında olan aday sınıf öğretmenleriyle yapılmıştır. Toplam 305 aday sınıf öğretmenin katıldığı araştırmanın verilen anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada mesleğe uyum sağlama sürecinde karşılaşılan sorunlar öğretmenlik uygulamaları, öğretmen-öğrenci ilişkileri, okul-çevre ilişkileri ve eğitim çalışanları ile ilişkiler olarak sınıflandırılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen-öğrenci

ilişkilerinde ve okul-çevre ilişkilerinde, köylerde ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin şehirlerde görev yapanlara oranla daha fazla sorun yaşadıkları, öğretmen sayısının üç ile beş arasında olduğu okullar sorunların en yoğun yaşandığı okullar olarak ortaya çıkmıştır.

**Solak (1999)** yapmış olduğu “Öğretmenlerin Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelikte Öngörülen Uygulamalı Eğitimin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında; aday öğretmenlere uygulanan uygulamalı eğitimin gerekliliği ve uygulama düzeyini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılanlar uygulamalı eğitim sırasında yıllık, ünite ve günlük planların anlatılmasına ilişkin olarak hem gereklilik hem de uygulama boyutuna çok düzeyde katılmışlardır. Anket sorularına cevap verenler okulun bulunduğu çevrenin ve bu çevredeki kuruluşların eğitim faaliyetleri ve ders araçlarının gerçekleştirilmesi yönünden incelenmesi, inceleme gezilerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin konuların gerekliliğine çok düzeyde katılırken, uygulama düzeyine az boyutunda katılmışlardır.

**Yıldırım (1997)**, yapmış olduğu, “Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar” adlı araştırmasında; aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ortaya koymuş, bu öğretmenlerin adaylık eğitimi konusundaki görüşlerinde cinsiyet, görev yeri, mezun olunan bölüm ve adaylık süreleri gibi değişkenlere göre farklılığın olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgulara göre, aday öğretmenler, uygulanan adaylık eğitimi programının amaçlarını, programın içeriğini, öğretim süreçlerini, ölçme ve değerlendirilmesini, eğitim programının düzenlenmesini yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir.

**Aksu (1995)** tarafından yapılan araştırmada Elazığ ilinde “Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurları Yetiştirme Programına Katılan Öğretmenlerin Uygulamaya Yönelik Görüşleri” saptanmıştır.

Aksu'nun çalışmasından elde ettiği bilgiler göre; aday öğretmenler mezun oldukları alanda atanmalı, aday öğretmenlere uygulanacak programlar için ihtiyaç belirleme çalışmaları yapılmalı ve bu sürekli bir süreç haline getirilmelidir. Bununla birlikte MEB ve üniversitelerin öğretmen yetiştiren birimleri işbirliği ve eşgüdüm içinde çalışmalı; böylece gereksiz tekrar ve çalışmalara son verilmelidir şeklindedir.

**Dağlı (1991)** tarafından "Ortaöğretim okullarındaki aday öğretmenler ile görevli buldukları okul müdürlerinin, adaylık uygulamasında karşılaşılan sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır.

' Araştırmacı evrenini, 1990-1991 öğretim yılında, Diyarbakır ili merkez ilçeye bağlı resmi ortaöğretim okullarındaki aday öğretmenler ve bu okullardaki okul müdürleri oluşturmaktadır, Diyarbakır ili merkez ilçeye bağlı halen 37 resmi ortaöğretim (İlköğretimin II. kademesi dahil) okulu bulunduğundan, evrenin tüm üyeleri araştırma kapsamına alınmıştır.

Araştırmacı bilgi toplama aracı olarak, Afşin (1988) tarafından, Ankara ilçesinde "Orta Dereceli Okullardaki Aday Öğretmenlerin Mesleki Sorunları Ve Çözüm Yolları" adlı yüksek Lisans tezi için hazırlanan anketi kullanmıştır.

- Genel olarak, aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların çözümünü için ileri sürdükleri öneriler önem derecelerine göre şöyle sıralanmıştır. Mezun olunan fakülte ve yüksekokullarda kuramsal olarak dersleri aldıktan sonra, 1 yıl veya yarıyıl ( 1 dönem ) boyunca aday öğrenci olarak okullarda uygulamalara katılmalıdırlar.

- Öğretmenler bu mesleği seçerken, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği ( yol gösterici, sabırlı, anlayışlı, hoşgörülü, ilgili vb. ) özelliklere sahip olup olmadıklarını değerlendirmelidirler. Ayrıca okullarda aday öğretmenlere gereksinim duydukları konu ve alanlarda hizmet-içi yetiştirme programları ve seminerler düzenlenmelidir.

- Bir yıl boyunca, yalnız dinleyici olarak derslere rehber öğretmen ile birlikte katılmalıdırlar.

Üte (1990), yapmış olduğu “Öğretmenlikte Adaylık Uygulaması ve Yöneticinin Rolü” adlı araştırmasında; aday öğretmenlerin adaylık dönemlerinden sonra, bağımsız görevyapabilecek yeterliliğe ulaşmış olup ulaşmadığını, aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde hangi güçlüklerle karşılaştığını, aday öğretmenlerin, müdür ve rehber öğretmenlerin kendilerine karşı tutum ve davranışlarını nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırma sonucuna göre; adaylık eğitimi programının başarıyla uygulandığını, aday öğretmenlerin bağımsız görev yapma yeterliliğine sahip olduğunu, okul müdürleri ve rehber öğretmenlerin aday öğretmenlere karşı olumlu bir tutum ve davranış içinde bulunduğu ortaya çıkmıştır. Ancak bu başarının, yoğun bir ders yükü, ön eğitimden geçmemiş ve aynı daldan rehber öğretmen bulma güçlüğü ve araç gereç yetersizliğine rağmen gerçekleştirildiği belirtilmiştir.

Araştırmacı adaylık eğitimi uygulanmasında aday öğretmen ve anahtar rol oynayan rehber öğretmenlerin sorulara verdiği yanıtlarda rehber-aday ilişkisine ayıracak zamanlarının olmadığına anlaşılmıştır ve okul müdürlerinin uygun rehber bulma konusunda güçlük çektiğinin belirtilmesine rağmen rehberlik hizmetlerinin yeterli düzeyde yürütüldüğünün ortaya çıkmasını düşündürücü bir sonuç olarak değerlendirmiştir. Araştırmacı bu sonucu belirlenen davranış ölçütleri yetersizliğinde görmektedir.

Afşin (1988) tarafından Ankara ilçelerinde (Genellikle program ağırlıklı olan) devlet liseleri ile özel liselerdeki aday öğretmenlerin mesleki sorunları ve çözüm yolları adlı yüksek lisans düzeyinde bir araştırma yapılmıştır.

Öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programlarını günün koşullarına göre düzenlemeleri, programlarda teorik bilgilerin yanı sıra uygulamalara da ağırlık verilmesi, okullarda aday öğretmenlere gereksinim duydukları konu ve alanlarda Hizmet içi yetiştirme programları açılması sorunlar için çözüm olabilir.

Seminerler düzenlenmesi, öğretmenlerin bu mesleği seçerlerken öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği özelliklere sahip olup olmadıklarını

değerlendirmeleri de Afşin tarafından aday öğretmenlerin sorunları için önerilen çözüm yolları olarak görülmektedir.

Özyürek (1981) tarafından arşiv çalışması ve alan araştırmasının birlikte yürütüldüğü bu çalışma “Ülkemizde, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine ilişkin programların etkinliğini” incelemektir.

Araştırmanın amacı: 1966 yılından bu yana uygulanan hizmet içi eğitim programlarının analizini yapmak ve öğretmenlerin günümüzde uygulanan hizmet içi eğitim programlarının etkinliği konusundaki görüşleri saptamak ve geleceğe dönük öneriler saptamaktır.

Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin mevcut hizmet içi eğitim uygulamasını yeterince etkin bulmadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden bu yetersizliğin programın hemen her düzeyinde- programa katılma biçiminde, öğretici kadro seçiminde, yönetici davranışlarında, içerik saptanmasında, öğretim süreçlerinde ve değerlendirme yöntemlerinde ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %60'ı programların üniversite ve MEB'in işbirliği ile hazırlanmasını istemektedirler.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulaması için önerileri ise şu şekildedir:

- 1- Programa katılmayı sağlamak için özendirici önlemler alınmalıdır.
- 2- Programların öğretici kadrosu üniversite öğretim üyelerinden oluşturulmalıdır.
- 3- Programda teorik bilgi vermek yerine uygulamadan gelen sorunların çözümü ve teori-uygulama arasındaki kopukluğun giderilmesi ağırlık taşınmalıdır.
- 4- Programlarda modern yöntemler kullanılmalı, öğretmenler pasif dinleyici konumundan kurtarılmalı ve programların süresi ortalama üç hafta olmalıdır. Sınıfların büyüklüğü öğretmenlerin aktif katılımı olması için 30 kişiyi geçmemelidir.

- 5- Değerlendirme süreçleri üzerinde daha çok durulmalı programın etkililiğini belirlemek üzere programdan önce bir ön test programdan sonrada bir son test uygulanmalıdır.
- 6- Program sonunda başarılı olanlara verilecek haklar önceden belirtilmeli, bu hakların başında “başarılı olanlara ilgili fakültelerde üst öğrenim yapabilmeleri için maaşlı izin” hakkı sağlanmalıdır şeklindedir.

Sarıkaya (1956) tarafından “Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler” konulu çalışmasında, aday öğretmenlerin mezun oldukları okullarda iyi yetişmedikleri, kendilerine oldukça kuramsal bilgi verildiği, fakat yaşama ve uygulamaya yönelik bilgilerinin çok az olduğunu vurgulanarak aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler şu şekilde sıralanmıştır (Dağlı,1991,18):

- Aday öğretmenler yabancı dillerden herhangi birisini bilmemektedir.
- Defter ve dosya tutma ve yazışma koşullarının bilmemektedirler.
- Aday öğretmenler ilerlemeler hakkında tam bilgi sahibi değildirler.
- Aday öğretmenlerin test uygulama pratikleri azdır.
- Aday öğretmenlerin öğretim tekniği ve metotlarına ilişkin eksiklikleri vardır.
- Adaylığın yönetsel işlerde eksiklikleri vardır.

## 5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum ve algıları geleceğine değer veren ve bilgi toplumunda ilerlemeyi amaçlayan tüm ülkelerin temel sorunudur. Toplumların ilerlemesinde büyük rol sahibi olan öğretmenlerin adaylık dönemindeki tutum ve davranışları eğitim ve çocuklar üzerinde çok büyük etkiye sahiptir.

Gerek ülkemizde gerekse diğer ülkelerde sürekli gündemde olan öğretmen eğitimi ve öğretmen tutumları ülkelerin geleceklerine yön vermede ve geleceğe dönük planlamalarında yol göstericidir. Bu nedenle bu bölümde aday öğretmenlere yönelik yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

**Nevin ve diğeri tarafından (2009)** “ Öğretmen Olmada Öğretmenlerin Kişisel Formasyonu Ve Karşıt Kültürel Motivasyon Analizleri” adlı çalışmada özellikle bugünün çok kültürlü toplumlarında bu kültürlerin, adayların öğretmen olmalarında ki etkileri araştırılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda çok kültürlü yapının, öğretmenlerin iş, kişilik, sosyal ve kültürel bağlanmalarında etkili olduğu görülmüştür. Çok kültürlü yapının öğretmen adaylarının kişisel kimliklerinde ve öğretmenliği seçmelerinde çok etkili rol oynadığı görülmüştür. Bu çok kültürlü yapının içinde olan öğretmenlerin öğretmenlikte kullanacağı kimliği belirlerken kendi kimliği ile toplumsal bağlamda ki kimliğinin birçok farklı türde şekillenmesinde farklı zaman ve mekânlardaki toplumların etkisinin olduğu görülmüştür.

**Levin ve He (2008)** “Öğretmen adaylarının kişisel, pratik kuramların (PPTS) ve kaynaklarının içeriğinin incelenmesi” adlı çalışmada rehber öğretmenlere aday öğretmenlerin kendi eğitim programlarına yönelik geliştirdikleri düşüncelerin adayların eğitimi üzerindeki etkisini daha iyi anlamalarını sağlamayı amaçlamıştır.

Araştırmada 94 adayla, öğretmenlerin kişisel, pratik ve kaynaklarına yönelik bire bir görüşülmüş ve araştırmada adayların düşüncelerinin kendi eğitimlerinde, rehber öğretmenlerin aday öğretmenleri yetiştirmesinde ve sınıf içi uygulamalarda yol gösterici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Bilz (2008)** “Öğretmenlerin kariyer basamakları ve mesleki tatminleri” adlı çalışmada dört farklı kariyer basamağındaki öğretmenlerin iş doyumları incelenmiştir. Bu kariyer basamakları; acemi öğretmen, uzman öğretmen, müdür ve vekil öğretmen olarak belirlenmiştir. İş doyumları ise, özellikle 7 faktör incelenerek analiz edilmiştir. Bu faktörler: müfredat ve öğretim, okul politikaları, öğrenci sorunları, mesleki gelişim, liderlik ve çalışma koşullarıdır.

Bu araştırma sonucunda öğretmen kariyer basamakları ile incelenen 7 faktör arasında anlamlı fark bulunmuştur. Farklı kariyer basamağında bulunan öğretmenlerin iş memnuniyetsizliği nedeniyle farklı meslekleri tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin % 4 nün farklı meslekleri tercih ettiği ve

bununda çoğunluğunu 0-5 yıl arasındaki öğretmenler oluşturmaktadır.

**Osunde, ve Izevbigie (2006)**, “Öğretmenlik Mesleğine Doğru Öğretmen Tutumların Değerlendirilmesi” adlı çalışmada Nijerya’daki öğretmenlerin durumunu belirlemek ve öğretmenlik mesleğini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamındaki 40 ilköğretim okulundan rastgele seçilen 400 öğretmene öğretmenlik tutum ölçeği veri toplama aracı olarak uygulanmıştır.

Çalışma sonucunda; öğretmenlerin belirten ödenek ve yollukların gecikmesinden rahatsız oldukları, böylece de örgüte aitlik duygularının zayıfladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum toplumda öğretmenlik mesleğine yönelik saygının düşük çıkmasına neden olmuştur.

**Johnson ve Birkeland (2003)**, “Yeni Öğretmenler Kariyer Kararlarını Açıklıyor” adlı çalışmada Massachusetts’ deki 50 yeni öğretmenin okullarında kalmalarının veya başka okula geçmelerin ya da 3 yıl içinde devlet okullarını bırakmalarının sebepleri araştırılmıştır.

Araştırmaya göre; aday öğretmenlerin kariyer planlamasında ekonomik sebepler önemli olsa da, kararlarını asıl etkileyen şey okullarda edindikleri tecrübelerdir. Okul yönetimi tarafından desteklenen, öğrencilere karşı başarılı hisseden, iş arkadaşlarıyla iyi geçinen, yeterli kaynaklara sahip öğretmenler bu imkânlara sahip olmayan öğretmenlere göre daha çok okullarında kalmayı istemektedir.

**Odell(1986)**, yeni bir okulda göreve başlamış deneyimli öğretmenlerle, mesleğe yeni başlamış deneyimsiz öğretmenlerin okulda karşılaştıkları sorunlar ve ihtiyaçları konusunda ki fonksiyonel araştırmasında her iki gruptaki öğretmenlerin ihtiyaç duydukları yardım konularının birbirine çok benzer olduğuna dikkat çekmektedir.

Özellikle a) Duygusal açıdan yardım ya da destek alma, b) Okulla ilgili bilgiler edinme, c) Öğretilecek programla ilgili materyal ve kaynakları belirleme gibi

konularda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu nedenle bir okulda yeni göreve başlayan bir öğretmene ister deneyimli ister deneyimsiz olsun uyum programı uygulanmasının gereğini savunmaktadır (Akt.: Bakay, 2006, 95).

**Ryan ve Arkadaşları;** mesleğe yeni girmiş olan Aday öğretmenlerin bazı sorunlarını araştırmışlardır. Önemli görülen noktalar (Dağlı,1991: 19):

- Okul ve sınıf içi etkinliklerde öğrenci üzerinde disiplin sağlayamama
- Okul yöneticileri tarafından yeterince takdir edilmeme
- Okulun sosyal yapısına alışamama
- Diğer öğretim personeli tarafından yakınlık görememe
- Dersin amaçlarına ve konularına uygun öğretim araç ve gereçlerini seçememe ya da kullanamama
- Öğrenci faaliyetlerini objektif olarak değerlendiremememe şeklinde sayılabilir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, veri toplama aracının uygulanması ve toplanan verilerin analizlerinde kullanılan istatistikî çözümlene teknikleri üzerinde durulmaktadır.

#### Araştırmanın Modeli

Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, genel tarama modeline dayalı betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimleme (survey) modeli, mevcut durum ile geçmişte olan bir durumu olduğu gibi açıklamayı amaçlamaktadır (Karasar, 2007: 34; Kaptan, 1998: 59). Bu araştırma modelinde önemli olan, mevcut durumun analiz edilerek hedefler ve hedeflere nasıl ulaşılacağına saptanmasıdır (Kaptan, 1998: 60).

Araştırmada, Malatya ve Elazığ illerindeki okullarda görevli olan aday öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik algıları bağımlı; cinsiyet, istihdam şekli, görev, çalışılan kurum ve çalışılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni ise bağımsız değişken olarak ele alınmaktadır.

#### Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini, 2008-2009 Eğitim- Öğretim yılında Malatya ve Elazığ illerindeki okullarda görev yapan aday öğretmenler oluşturmaktadır. Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü ve Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgilere göre Malatya ve Elazığ illerindeki aday öğretmen sayıları ve çalıştıkları okul isimleri belirlenmiştir. Alınan bilgilere göre Malatya ilinde 287 aday öğretmen Elazığ ilinde 204 aday öğretmen olmak üzere toplam 491 aday öğretmen görev yapmaktadır.

### Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2008- 2009 Eğitim-Öğretim yılında Malatya ve Elazığ illerindeki okullarda görev yapan 491 aday öğretmen oluşturmaktadır. Aday öğretmen sayısı dikkate alınarak araştırmanın örneklemini evren üzerinden temel eğitim ve hazırlayıcı eğitim kurslarına katılan ve ölçeği yanıtlayan 384 aday öğretmen oluşturmaktadır.

**Tablo 1. Aday Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımları**

Kurumun bulunduğu yerleşim yeri	Çalıştığınız kurum	İstihdam şekliniz	Göreviniz	Cinsiyetiniz		
				Kadın	Erkek	Toplam
İl merkezi	İlköğretim	Kadrolu	Sınıf	2	3	5
			Dal	15	8	23
		Sözleşmeli	Sınıf	6	0	6
			Dal	7	2	9
	<b>Toplam</b>			<b>30</b>	<b>13</b>	<b>43</b>
	Ortaöğretim	Kadrolu	Dal	8	8	16
Dal			7	6	13	
<b>Toplam</b>			<b>15</b>	<b>14</b>	<b>29</b>	
İlçe merkezi	İlköğretim	Kadrolu	Sınıf	7	5	12
			Dal	9	9	18
		Sözleşmeli	Sınıf	9	3	12
			Dal	18	9	27
	<b>Toplam</b>			<b>43</b>	<b>26</b>	<b>69</b>
	Ortaöğretim	Kadrolu	Dal	4	10	14
Dal			34	16	50	
<b>Toplam</b>			<b>38</b>	<b>26</b>	<b>64</b>	
Köy ya da Kasaba	İlköğretim	Kadrolu	Sınıf	12	17	29
			Dal	10	15	25
		Sözleşmeli	Sınıf	25	21	46
			Dal	33	12	45
	<b>Toplam</b>			<b>80</b>	<b>65</b>	<b>145</b>
	Ortaöğretim	Kadrolu	Dal	3	7	10
Dal			15	9	24	
<b>Toplam</b>			<b>18</b>	<b>16</b>	<b>34</b>	

Tablo 2. Aday Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	224	58,3
Erkek	160	41,7
<b>Toplam</b>	<b>384</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları yukarıdaki tabloya yansıtılmıştır. Buna göre; öğretmenlerin % 58,3'ü kadın (224 kişi), % 41,7'si ise erkektir (160 kişi).

Tablo 3. Aday Öğretmenlerin İstihdam Şekline Göre Dağılımı

İstihdam Şekli	N	%
Kadrolu	152	39,6
Sözleşmeli	232	60,4
<b>Toplam</b>	<b>384</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin istihdam şekillerine göre dağılımları yukarıdaki tabloya yansıtılmıştır. Buna göre; öğretmenlerin % 39,6'sı kadrolu (152 kişi), % 60,4'ü ise sözleşmeli (232 kişi) olarak görev almaktadır.

Tablo 4. Aday Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Dağılımı

Görev	N	%
Sınıf Öğretmeni	110	28,6
Dal Öğretmeni	274	71,4
<b>Toplam</b>	<b>384</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin görevlerine göre dağılımları yukarıdaki tabloya yansıtılmıştır. Buna göre; öğretmenlerin % 28,6'ü sınıf öğretmeni (110 kişi), % 71,4'si ise Dal öğretmenidir (274 kişi).

Tablo 5. Aday Öğretmenlerin Çalıştıkları Kuruma Göre Dağılımı

Kurum	N	%
İlköğretim	257	66,9
Ortaöğretim	127	33,1
<b>Toplam</b>	<b>384</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre dağılımları yukarıdaki tabloya yansıtılmıştır. Buna göre; öğretmenlerin % 66,9'u ilköğretim (257 kişi), % 33,1'i ise Ortaöğretim (127 kişi) kurumlarında görev almaktadır.

Tablo 6. Aday Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Dağılımları

Yerleşim Yeri	N	%
İl Merkezi	72	18,8
İlçe Merkezi	133	34,6
Köy ya da Kasaba	179	46,6
<b>Toplam</b>	<b>384</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin çalıştıkları kurumların buldukları yerleşim yerine göre dağılımları yukarıdaki tabloya yansıtılmıştır. Buna göre; öğretmenlerin % 18,8'i İl merkezi (72 kişi), % 34,6'sı İlçe merkezi (133 kişi) ve % 46,6'sı Köy ya da Kasabada (179 kişi) görev yapmaktadır.

### Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, veri toplama aracı olarak, Üstüner (2005) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

Üstüner (2005), ölçeğin yapı geçerliliği çalışmasında, ölçekte yer alan 34 maddeden on maddenin olumsuz yargı içermektedir ve tersten puanlandığını buna göre; ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin .74 ile .41 arasında değiştiği ve faktör toplam varyansının %30'unu açıkladığı belirlemiştir. Buradan hareketle elde edilen sonuçlara göre Üstüner (2005) ölçeğin tek faktörden oluşabileceğini belirlemiştir.

Faktör analizi ve ölçeğin madde toplam puan korelasyon değerleri sonucu 34 maddelik (2.,5.,6.,7.,8.,15.,20.,21.,30.,32. Olumsuz –tersten puanlanan maddeler) ölçeğin ölçüt geçerliliğini belirlemek amacıyla Erkuş, Sanlı, Güven ve Bağlı (2000) tarafından geliştirilen 23 maddelik (2.,3.,4.,6.,7.,9.,10.,11.,13.,14.,18.,20.,23., olumsuz-tersten puanlanan maddeler) beş dereceli öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğiyle birlikte kullanılmış ve her iki ölçekten alınmış toplam puanlar arasındaki pearson korelasyon katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

Üstüner (2005) ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ve iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve güvenilirlik katsayısı .72 iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayısı .93 bulunmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünü, katılımcıların cinsiyeti, istihdam şekli, görev türü, çalıştığı kurum ve çalıştığı kurumun bulunduğu yerleşim yeri ile ilgili sorular oluşturmaktadır. İkinci bölümde ise, aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik algılarını ölçmeye dayalı 34 soru maddesi yer almaktadır.

“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği”nde aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik algıları; tamamen katılıyorum (5), çoğunlukla katılıyorum (4), orta düzeyde katılıyorum (3), kısmen katılıyorum (2) ve hiç katılmıyorum (1) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekteki olumsuz maddeler (2., 5.,6.,7.,8.,15.,20.,21.,30.,32.) tersten (tamamen katılıyorum (1), çoğunlukla katılıyorum (2), orta düzeyde katılıyorum (3), kısmen katılıyorum (4), hiç katılmıyorum (5) puanlandırılmıştır.

İstatistiksel analizlerde esas alınan bu derecelendirmedeki puan aralıkları şu şekildedir:

- 1-1.80 Hiç katılmıyorum
- 1.81-2.60 Kısmen katılıyorum
- 2.61-3.40 Orta düzeyde katılıyorum
- 3.41-4.20 Çoğunlukla katılıyorum
- 4.21-5.00 Tamamen katılıyorum ve

İstatistiksel analizlerde esas alınan bu derecelendirmedeki puan aralıkları ölçek puanına göre şu şekildedir:

- 34-60 Hiç katılmıyorum
- 61-87 Kısmen katılıyorum
- 88-114 Orta düzeyde katılıyorum
- 115-141 Çoğunlukla katılıyorum
- 142-170 Tamamen katılıyorum

### **Veri Toplama Aracının Uygulanması**

Araştırma verilerinin toplanması için gerekli izinler (EK-1 ve EK-2) alındıktan sonra, veri toplama aracı, araştırmacı tarafından örnekleme dâhil edilen aday öğretmenlere temel eğitim ve hazırlayıcı eğitim kurslarına gidilerek bizzat uygulanmıştır.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Aday öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik algılarını belirlemek için, deneklerin 1-5 arasında derecelendirdikleri yanıtların frekansı, yüzdesi, aritmetik ortalaması ve standart sapması dikkate alınmıştır. Diğer yandan, sorulara

verilen yanıtların bağımsız değişkenlere (cinsiyet, görev, istihdam şekli, çalıştığı kurum ve çalışılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri) ve bunların alt gruplarına göre analizinde, 5'li derecelendirmeden elde edilen toplam puanlar esas alınmıştır.

Alt problemlere göre gruplar arasındaki farkın belirlenmesi için dağılımın normal olduğu durumlarda ikili karşılaştırmalarda t testi, çoklu karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Dağılımın normal olmadığı durumlarda ikili karşılaştırmalarda nonparametrik testlerden Mann Witney U testi uygulanmıştır

Ölçek aracılığı ile elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesinde SPSS 15.0 paket programından yararlanılmıştır. Çözümlemelerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya ait alt problemlerin sıralanışına göre, verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

#### Aday Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algılarına Yönelik Bulgular ve Yorum

“Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine Yönelik algıları nelerdir?” biçiminde ifade edilen soru, bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu problemin yanıtlanması için, öğretmenlerin ölçme aracındaki tüm sorulara verdikleri cevapların soru bazında sıklık dağılımları ve yüzdeleri ile soru ortalamaları hesaplanmış, analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine Yönelik algıları, bütünsel olarak değerlendirildiğinde aritmetik ortalamanın  $\bar{X}=4.15$  olduğu Tablo 7’de görülmektedir. Buna göre, aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine Yönelik algıları “Çoğunlukla katılıyorum” düzeyindedir.

Bu bulgulardan hareketle, aday öğretmenlerin, cinsiyet, çalıştıkları kurum, istihdam şekli ve görev türü ne olursa olsun öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum sergilediği ileri sürülebilir.

Tablo 7’de, bazı sorulara verilen yanıtların, belirgin bir biçimde ortalamadan farklılaştığı görülmektedir. Aşağıda, bu sorulara ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 7. Aday Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algularının Soru Bazında Sıklık Dağılımları ve Soru Ortalamaları

	Hiç		Kısmen		Orta düzeyde		Çoğunlukla		Tamamen		$\bar{x}$
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Madde 1	25	6.5	40	10.4	69	18.0	85	22.1	165	43.0	3.84
Madde 2	12	3.1	14	3.6	31	8.1	85	22.1	242	63.0	4.38
Madde 3	12	3.1	13	3.4	42	10.9	89	23.2	228	59.4	4.32
Madde 4	45	11.7	44	11.5	53	13.8	85	22.1	157	40.9	3.69
Madde 5	23	6.0	13	3.4	27	7.0	54	14.1	267	69.5	4.37
Madde 6	19	4.9	19	4.9	21	5.5	54	14.1	271	70.6	4.40
Madde 7	8	2.1	9	2.3	28	7.3	52	13.5	287	74.7	4.56
Madde 8	12	3.1	15	3.9	22	5.7	62	16.1	273	71.1	4.48
Madde 9	7	1.8	3	0.8	27	7.0	114	29.7	233	60.7	4.46
Madde 10	18	4.7	17	4.4	55	14.3	85	22.1	209	54.4	4.17
Madde 11	6	1.6	6	1.6	37	9.6	151	39.3	184	47.9	4.30
Madde 12	47	12.2	71	18.5	92	24.0	81	21.1	93	24.2	3.26
Madde 13	3	0.8	5	1.3	31	8.1	123	32.0	222	57.8	4.44
Madde 14	14	3.6	18	4.7	68	17.7	126	32.8	158	41.1	4.03
Madde 15	15	3.9	16	4.2	19	4.9	56	14.6	278	72.4	4.47
Madde 16	18	4.7	39	10.2	76	19.8	112	29.2	139	36.2	3.82
Madde 17	2	0.5	12	3.1	50	13.0	143	37.2	177	46.1	4.25
Madde 18	2	0.5	3	0.8	26	6.8	75	19.5	278	72.4	4.62
Madde 19	20	5.2	29	7.6	46	12.0	122	31.8	167	43.5	4.00
Madde 20	7	1.8	13	3.4	27	7.0	45	11.7	292	76.0	4.56
Madde 21	28	7.3	30	7.8	40	10.4	60	15.6	226	58.9	4.10
Madde 22	12	3.1	25	6.5	59	15.4	113	29.4	175	45.6	4.07
Madde 23	66	17.2	44	11.5	85	22.1	101	26.3	88	22.9	3.26
Madde 24	2	0.5	5	1.3	16	4.2	68	17.7	293	76.3	4.67
Madde 25	10	2.6	15	3.9	57	14.8	110	28.6	192	50.0	4.19
Madde 26	3	0.8	14	3.6	53	13.8	114	29.7	200	52.1	4.28
Madde 27	2	0.5	1	0.3	27	7.0	129	33.6	225	58.6	4.49
Madde 28	20	5.2	36	9.4	80	20.8	110	28.6	138	35.9	3.80
Madde 29	24	6.3	31	8.1	45	11.7	66	17.2	218	56.8	4.10
Madde 30	37	9.6	53	13.8	85	22.1	112	29.2	97	25.3	3.46
Madde 31	7	1.8	8	2.1	36	9.4	103	26.8	230	59.9	4.40
Madde 32	22	5.7	20	5.2	28	7.3	45	11.7	269	70.1	4.35
Madde 33	26	6.8	59	15.4	86	22.4	124	32.3	89	23.2	3.49
Madde 34	21	5.5	31	8.1	70	18.2	105	27.3	157	40.9	3.90
Toplam	595	4.55	772	5.91	1614	12.35	3159	24.18	6917	52.98	4.15

Bu verilere göre, araştırma kapsamında yer alan maddelerden en yüksek ortalamaya ( $\bar{X}=4.67$ ) sahip olanın, “öğretmenlik mesleğinde başarılı olmayı önemserim” şeklindeki 24. madde olduğu görülmektedir. Bu sonuç, adayların mesleklerini önemsediklerini ve mesleklerinde başarılı olmayı hedeflediklerini

gösterebilir. Fakültelerden idealist olarak mezun olan öğretmenler mesleki yaşamlarında da bu idealistliği sürdürme eğilimi içinde olduğu düşünülebilir.

Ölçme aracında yer alan “İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ediyor” maddesi de (18. madde) yüksek ortalamaya ( $\bar{X}=4.62$ ) sahiptir. Tablo 7’ye göre, aday öğretmenlerin büyük çoğunluğunda, öğretmenlik mesleğinde insanlara bilmedikleri şeyler öğretecek olmanın, kendilerini mutlu ettiği sonucuna ulaşılabilir.

Aday öğretmenlerin “Öğretmenliğin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum” (7. madde) maddesine verdikleri cevaplar olumlu olarak düşünülüp, tersten puanlandığında ortalaması  $\bar{X}=4.56$ ’dır. Buna dayanarak, aday öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin kişiliklerine uygun bir meslek olduğuna ilişkin algıya sahip oldukları ileri sürülebilir.

Ölçme aracında yer alan, “Öğretmen olduğumu düşünmek beni korkutuyor” maddesi (14. madde) de olumlu düşünülüp tersten puanlandığında araştırmada yüksek ortalamaya ( $\bar{X}=4.56$ ) sahip diğer bir maddedir. Bu maddeyle aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçtikleri sonucuna ulaşılabilir.

Ölçme aracında yer alan “Zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim” maddesi (12. madde), en düşük ortalamaya ( $\bar{X}=3.26$ ) sahip maddelerden biridir. Analizlerde “orta düzeyde katılıyorum” biçiminde değerlendirilen bu maddenin ortalamasına göre adayların zor koşullarda mecbur kalmadıkça öğretmenlik yapmak istemediği sonucuna ulaşılabilir. Adayların her koşulda mesleğini yapabilmesi, mesleğini sevmesi ve mesleğine olan bağlılığının artması ile gerçekleşebilir.

Ölçekte yer alan “Öğretmenlik mesleğinin çalışma koşulları bana cazip geliyor” maddesi (23. madde), en düşük ortalamaya sahip ( $\bar{X}=3.26$ ) diğer maddedir. Aday öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplara bakarak öğretmenliğin çalışma koşullarının adaylar tarafından istenilen düzeyde olmadığı sonucuna varılabilir.

Bu bulgulara göre, aday öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmayı istedikleri sonucuna ulaşılabilir. Ancak adayların yönetmelikte yer alan hükümler doğrultusunda uygulama okullarında adaylıkları kaldırılmadan doğrudan kendi görev yerlerine atanmaları köy ya da kasabalarda ya da tek öğretmenli okullarda çalışmak zorunda kalmaları adayların mesleğe karşı olumsuz tutum sergilemelerine yol açtığı sonucuna ulaşılabilir.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum

Bu araştırmanın birinci alt problemi; “Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik algıları açısından cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, aday öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Aday öğretmenlerin algılarının farklılık gösterip göstermediğini saptamak için ikili karşılaştırmalarda t- testi uygulanmıştır. Grupların homojenliği ise Levene testi ile belirlenmiştir.

**Tablo 8. Aday Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algıları Arasında Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Fark Var mıdır?**

Cinsiyetiniz	N	$\bar{x}$	ss	df	t	p
Kadın	224	142,56	21,23	382	1,471	,142
Erkek	160	139,16	23,77			

\*p<.05

Adayların cinsiyetlerine göre ölçek maddelerine verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Adayların cinsiyetlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelendiğinde kadın öğretmenlerin ( $\bar{x}$ = 142,56) erkek öğretmenlere ( $\bar{x}$ = 139,16) göre göreceli olarak daha olumlu bir tutum sergilediği görülmektedir. Bunun nedeni kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla öğretmenlik mesleğini daha çok

tercih etmeleri, toplumun öğretmenlik mesleğini daha çok bayanlara uygun bir meslek olarak benimsemesi olabilir.

**Tablo 9. Aday Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevaplardan En Yüksek Ve En Düşük Ortalamaya Sahip Beş Madde**

Madde	Cinsiyet	N	$\bar{X}$
Madde 4	Kadın	224	3.82
	Erkek	160	3.50
Madde 7	Kadın	224	4.58
	Erkek	160	4.53
Madde 9	Kadın	224	4.50
	Erkek	160	4.41
Madde 12	Kadın	224	3.17*
	Erkek	160	3.39
Madde 16	Kadın	224	3.86
	Erkek	160	3.76
Madde 18	Kadın	224	4.67
	Erkek	160	4.55**
Madde 20	Kadın	224	4.64
	Erkek	160	4.45
Madde 23	Kadın	224	3.29
	Erkek	160	3.21**
Madde 24	Kadın	224	4.76*
	Erkek	160	4.55**
Madde 30	Kadın	224	3.29
	Erkek	160	3.70

\*kadın \*\*erkek

Yukarıdaki tabloya göre adayların cinsiyet değişkenine göre verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalama kadınlarda  $\bar{x}=4.76$  (tamamen katılıyorum) ve erkeklerde  $\bar{x}= 4.55$  (tamamen katılıyorum) “Öğretmenlik mesleğinde başarılı olmayı önemserim” maddesidir. Buna göre aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine başlarken belirli bir tutumla geldiği ve mesleğine karşı ön yargı beslemediği sonucuna varabiliriz.

Kadın adayların ölçek maddelerine verdikleri cevaplara göre en düşük ortalamaya sahip ( $\bar{x}=3.17$ , orta düzeyde katılıyorum) madde “Zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim” maddesidir. Kadın öğretmenlerin fiziki özelliklerinden ötürü zor şartlar altında öğretmenlik mesleğini yapmayı tercih etmek istemedikleri sonucuna varılabilir.

Erkek adayların ölçek maddelerine verdikleri cevaplara göre en düşük ortalama sahip madde ( $\bar{x} = 3.21$ , orta düzeyde katılıyorum) “Öğretmenliğin çalışma koşulları bana cazip geliyor” maddesidir. Öğretmenlik mesleğinin düşük gelir getiren bir meslek olması ve toplum tarafından hak ettiği değeri görememesi adayların bu maddedeki tutumlarının daha az olumlu olmasının sonucu olabilir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum

Bu araştırmanın ikinci alt problemi; “Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik algıları açısından görev türüne göre anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, aday öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Aday öğretmenlerin algılarının farklılık gösterip göstermediğini saptamak için ikili karşılaştırmalarda t- testi uygulanmıştır. Grupların homojenliği ise Levene testi ile belirlenmiştir.

**Tablo 10. Aday Öğretmenlerin Görev Türüne Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algıları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?**

Göreviniz	N	$\bar{x}$	ss	df	t	p
Sınıf öğretmeni	110	138.14	25.75			
Dal Öğretmeni	274	142.35	20.77	382	-1.670	.096

\*p<.05

Adayların görev türüne göre ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Adayların görev türleri açısından öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelendiğinde dal öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 142.35$  tamamen katılıyorum) tutumlarının sınıf öğretmenlerinin tutumlarına göre ( $\bar{x} = 138.14$ , çoğunlukla katılıyorum) daha olumlu olduğu görülmektedir.

**Tablo 11. Aday Öğretmenlerin Görev Türüne Göre Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevaplardan En Yüksek Ve En Düşük Ortalamaya Sahip Beş Madde**

Madde	Görev türü	N	$\bar{X}$
Madde 7	Sınıf	110	4.50
	Dal	274	4.58
Madde 8	Sınıf	110	4.40
	Dal	274	4.51
Madde 12	Sınıf	110	3.07*
	Dal	274	3.34
Madde 18	Sınıf	110	4.50
	Dal	274	4.67
Madde 20	Sınıf	110	4.55
	Dal	274	4.57
Madde 23	Sınıf	110	3.12
	Dal	274	3.31**
Madde 24	Sınıf	110	4.59*
	Dal	274	4.71**
Madde 29	Sınıf	110	3.72
	Dal	274	4.25
Madde 30	Sınıf	110	3.40
	Dal	274	3.48
Madde 33	Sınıf	110	3.50
	Dal	274	3.49

\*sınıf

\*\*Dal

Adayların görev türlerine göre verdikleri cevaplara bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip madde “Öğretmenlik mesleğinde başarılı olmayı önemserim” maddesidir. Buna göre; bu maddeye verilen cevaplarda öğretmenlerin tutumları sınıf öğretmenlerinde  $\bar{x}= 4.56$  (tamamen katılıyorum) ve dal öğretmenlerinde  $\bar{x}= 4.71$  (tamamen katılıyorum)’dir. Buna göre dal öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutum sergilediği sonucuna varılabilir.

Dal öğretmenlerinin tutumlarının en düşük olduğu madde (madde 23)  $\bar{x} = 3,31$  (orta düzeyde katılıyorum); “Öğretmenliğin çalışma koşulları bana cazip geliyor” maddesidir. Bunun nedeni dal öğretmenlerin özel okullarda ve dershanelerde görev yapabilmesi ve özel ders verebilmesi olabilir. Sınıf öğretmenlerinin tutumlarının en düşük olduğu madde  $\bar{x}= 3.07$  (orta düzeyde katılıyorum) ortalamaya sahip olan; “Zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim” (madde 12) maddesidir. Aday öğretmenler göreve başlamadan önce üniversitelerde verilen okul deneyimi dersleri ile ilk tecrübelerini kazanmaktadırlar.

Üniversitelerde okul deneyimi dersleri, genellikle şehir merkezlerinde ve tam donanımlı okullarda yapılmaktadır. Mesleğiyle ilgili ilk tecrübe ve tutumları burada kazanan aday atanıp göreve başlayıncaya kadar böyle bir yerde çalışabileceğini düşünmektedir. Ancak adaylar göreve başladığında genellikle köy okullarına atanmaktadırlar. Bunun sonucunda henüz hiçbir tecrübesi olmayan aday karşılaştığı zor şartların, adayın mesleğini her koşulda severek yapmak istememesine neden olduğu düşünülebilir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum

Bu araştırmanın üçüncü alt problemi; “Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik algıları açısından istihdam şekline göre anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, aday öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Aday öğretmenlerin algılarının farklılık gösterip göstermediğini saptamak için ikili karşılaştırmalarda t- testi uygulanmıştır. Grupların homojenliği ise Levene testi ile belirlenmiştir. Dağılımın normal olmadığı durumlarda ikili karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

**Tablo 12. Aday Öğretmenlerin İstihdam Şekline Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algıları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?**

İstihdam şekliniz	N	$\bar{x}$	ss	df	U	p
Kadrolu	152	138.50	24.65			
Sözleşmeli	232	142.87	20.59	382	16163.50	.167

Adayların istihdam şekillerine göre ölçek sorularına verdikleri cevapların dağılımı normal olmadığından nonparametrik testlerden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre adayların verdiği cevaplar arasında anlamlı bir fark yoktur. Aday öğretmenlerin istihdam şekline göre ölçek maddelerine verdikleri

cevaplar incelendiğinde sözleşmeli öğretmenlerin  $\bar{x} = 142.87$  (*tamamen katılıyorum*), tutumlarının kadrolu öğretmenlere göre  $\bar{x} = 138.50$  (*çoğunlukla katılıyorum*) daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılabilir.

**Tablo 13. Aday Öğretmenlerin İstihdam Şekline Göre Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevaplardan En Yüksek Ve En Düşük Beş Madde**

Madde	İstihdam şekli	N	$\bar{x}$
Madde 4	Kadrolu	152	3.51
	Sözleşmeli	232	3.80
Madde 7	Kadrolu	152	4.47
	Sözleşmeli	232	4.62
Madde 8	Kadrolu	152	4.33
	Sözleşmeli	232	4.57
Madde 9	Kadrolu	152	4.50
	Sözleşmeli	232	4.44
Madde 12	Kadrolu	152	3.30
	Sözleşmeli	232	3.24**
Madde 18	Kadrolu	152	4.57
	Sözleşmeli	232	4.65
Madde 23	Kadrolu	152	3.13*
	Sözleşmeli	232	3.34
Madde 24	Kadrolu	152	4.64*
	Sözleşmeli	232	4.70**
Madde 30	Kadrolu	152	3.44
	Sözleşmeli	232	3.47
Madde 33	Kadrolu	152	3.27
	Sözleşmeli	232	3.64

\*kadrolu \*\*sözleşmeli

Aday öğretmenlerin istihdam şekline göre ölçek maddelerine verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde “Öğretmenlik mesleğinde başarılı olmayı önemserim” maddesinde sözleşmeli öğretmenlerin  $\bar{x} = 4.70$  (*tamamen katılıyorum*) kadrolu öğretmenlere  $\bar{x} = 4.64$  (*tamamen katılıyorum*) göre daha olumlu bir tutum sergilediği sonucuna varılabilir.

Kadrolu aday öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre ortalamanın en az olduğu  $\bar{x} = 3.13$  (*orta düzeyde katılıyorum*) madde “Öğretmenliğin çalışma koşulları bana cazip geliyor” maddesidir. Bunun sebebi öğretmenliğin düşük ücret sağlayan ve saygınlığı herkesçe aynı düzeyde algılanmayan bir meslek olması olabilir.

Sözleşmeli aday öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre ortalamanın en az olduğu  $\bar{x} = 3.24$  (*orta düzeyde katılıyorum*) madde “Zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim” maddesidir. Bunu sebebi sözleşmeli öğretmenlerin tam bir yasal güvence altında olmamaları tayin ve yer değiştirme konularında sınırlı haklara sahip olmaları, henüz kadrolu olarak çalışmadıklarından mesleğe girmek için daha hevesli olmaları olabilir.

#### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum

Bu araştırmanın dördüncü alt problemi; “Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik algıları açısından çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, aday öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Aday öğretmenlerin algılarının farklılık gösterip göstermediğini saptamak için ikili karşılaştırmalarda t- testi uygulanmıştır. Grupların homojenliği ise Levene testi ile belirlenmiştir.

**Tablo 14. Aday Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algıları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?**

Çalıştığınız kurum	N	$\bar{x}$	ss	df	t	p
İlköğretim	257	140.57	22.73	382	-.715	.475
Ortaöğretim	127	142.30	21.62			

\*p < .05

Adayların görev türüne göre ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo incelendiğinde ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin  $\bar{x} = 142.30$  (*tamamen katılıyorum*) ilköğretimde çalışan öğretmenlere  $\bar{x} = 140.57$  (*çoğunlukla katılıyorum*) oranla daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Bunu nedeni orta öğretim öğretmenlerinin daha çok il ya da ilçe merkezlerinde çalışması, tek

öğretmenli okullara atanmamaları olabilir. Ortaöğretim öğretmenleri genellikle kasaba, ilçe ya da illerde görev yapmaktadır. Bu da adayların mesleğe bakışını etkilemektedir. Çünkü ilköğretim öğretmenleri ilk yıllarında genellikle köylerde çalışmaktadır.

**Tablo 15. Aday Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevaplardan En Yüksek Ve En Düşük Beş Madde**

Madde	Çalışılan kurum	N	$\bar{X}$
Madde 4	İlköğretim	257	3.70
	Ortaöğretim	127	3.66
Madde 7	İlköğretim	257	4.56
	Ortaöğretim	127	4.56
Madde 12	İlköğretim	257	3.21*
	Ortaöğretim	127	3.37
Madde 18	İlköğretim	257	4.61
	Ortaöğretim	127	4.64
Madde 20	İlköğretim	257	4.59
	Ortaöğretim	127	4.51
Madde 23	İlköğretim	257	3.23
	Ortaöğretim	127	3.32**
Madde 24	İlköğretim	257	4.64*
	Ortaöğretim	127	4.74**
Madde 27	İlköğretim	257	4.45
	Ortaöğretim	127	4.57
Madde 30	İlköğretim	257	3.43
	Ortaöğretim	127	3.51
Madde 33	İlköğretim	257	3.49
	Ortaöğretim	127	3.50

\*ilköğretim \*\* ortaöğretim

Aday öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre ölçek maddelerine verdikleri cevaplar incelendiğinde adayların ortalamalarına göre en yüksek madde “Öğretmenlik mesleğinde başarılı olmayı önemserim” (madde 24) maddesidir.

İlköğretimde çalışan aday öğretmenlerin maddeye yönelik tutumu  $\bar{x} = 4.64$  (tamamen katılıyorum) olurken, ortaöğretimde çalışan aday öğretmenlerin maddeye yönelik tutumu  $\bar{x} = 4.74$  (tamamen katılıyorum) olmuştur. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde; ortaöğretimde çalışan aday öğretmenlerin, öğretmenlik

mesleğinde başarılı olmayı ilköğretimde çalışan öğretmenlere oranla daha fazla önemsedikleri sonuncuna ulaşılabilir.

İlköğretimde çalışan aday öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplar göre aday öğretmenlerin en az olumlu tutum ( $\bar{x} = 3.21$ ) sergiledikleri madde “Zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim” (madde 12) maddesidir. Bunun nedeni adayların atandıkları yerlerde özellikle köy ya da kasaba gibi kırsal kesimlerde adayların uygulama okullarındaki şartları bulamamaları olabilir. İdealist olarak mezun olan aday, atanmadan önce çalışacağı kurumu uygulama okuluyla özdeşleştirir. Ancak ülkemizde yeni mezun olan adaylar genelde köylerde daha zor şartlarda görev yapmak zorunda kalırlar bunun sonucunda da adayın mesleğine bakışı değişebilir.

Ortaöğretimde çalışan aday öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplara göre öğretmenlerin en az olumlu tutum sergilediği ( $\bar{x} = 3.32$ ) madde “Öğretmenliğin çalışma koşulları bana cazip geliyor” (madde 23) maddesidir. Bunun nedeni ortaöğretim öğretmenlerinin özel sektör ve dershanelerde daha rahat çalışma imkânı bulabilmeleri olabilir. Ülkemizde öğretmenlerin yaşam şartları ve öğretmenlik mesleğinin getirdiği kazanç birçok insan için yeterli boyutta değildir; bu nedenle birçok öğretmen ek iş yapmaktadır.

### **Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum**

Bu araştırmanın beşinci alt problemi; “Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik algıları açısından çalıştıkları kurum bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir fark var mıdır ?” biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, aday öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Aday öğretmenlerin algılarının farklılık gösterip göstermediğini saptamak için çoklu karşılaştırmalar da tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Grupların homojenliği ise Levene testi ile belirlenmiştir.

**Tablo 16. Aday Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algıları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?**

Kurumun bulunduğu yerleşim yeri	N	$\bar{x}$	ss	df	f	p
İl merkezi	72	139.69	22.73	381	1.052	.350
İlçe merkezi	133	139.54	21.53			
Köy ya da kasaba	179	141.14	22.36			

\*p< .05

Adayların çalıştığı kurumun bulunduğu yerleşim yerine göre adayların ölçek maddelerine verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Aday öğretmenlerin çalıştıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerine göre ölçek maddelerine verdikleri cevaplar incelendiğinde, köy ya da kasabada çalışan öğretmenlerin ( $\bar{x} = 141.14$ ) il merkezinde çalışan ( $\bar{x} = 139.69$ ) ve ilçe merkezinde çalışan ( $\bar{x} = 139.54$ ) aday öğretmenlere göre daha olumlu bir tutum sergilediği söylenebilir. Bunun nedeni köylerde öğretmenlere daha fazla değer verilmesi olabilir.

**Tablo 17. Aday Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algılarının, Adayların Çalıştığı Kurumun Bulunduğu Yerleşim Yerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

KAYNAK	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f
Gruplar Arası	1051,880	2	525.940	1.052
Grup İçi	190474.0	381	499.932	
<b>TOPLAM</b>	<b>191525.8</b>	<b>383</b>		

Çalışılan kurumun bulunduğu yerinin, çalışma koşullarının kişinin mesleki doyumunu etkilediği kanısına karşın adayların çalıştıkları kurumların bulunduğu

yerleşim yerlerine göre verdikleri cevapların varyans analizi tablosu incelendiğinde anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmektedir.

**Tablo 18. Aday Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevaplardan En Yüksek Ve En Düşük Beş Madde**

Madde	Kurumun bulunduğu yerleşim yeri	N	$\bar{X}$
Madde 4	İl merkezi	72	3.61
	İlçe merkezi	133	3.63
	Köy ya da Kasaba	179	3.76
Madde 7	İl merkezi	72	4.43
	İlçe merkezi	133	4.58
	Köy ya da Kasaba	179	4.60
Madde 12	İl merkezi	72	3.29*
	İlçe merkezi	133	3.17**
	Köy ya da Kasaba	179	3.32***
Madde 18	İl merkezi	72	4.62
	İlçe merkezi	133	4.60
	Köy ya da Kasaba	179	4.64
Madde 20	İl merkezi	72	4.61
	İlçe merkezi	133	4.48
	Köy ya da Kasaba	179	4.60
Madde 23	İl merkezi	72	3.31
	İlçe merkezi	133	3.28
	Köy ya da Kasaba	179	3.22
Madde 24	İl merkezi	72	4.70*
	İlçe merkezi	133	4.62**
	Köy ya da Kasaba	179	4.70***
Madde 27	İl merkezi	72	4.41
	İlçe merkezi	133	4.50
	Köy ya da Kasaba	179	4.51
Madde 30	İl merkezi	72	3.38
	İlçe merkezi	133	3.40
	Köy ya da Kasaba	179	3.54
Madde 33	İl merkezi	72	3.36
	İlçe merkezi	133	3.48
	Köy ya da Kasaba	179	3.55

\*İl Merkezi \*\* İlçe Merkezi \*\*\* Köy ya da Kasaba

Aday öğretmenlerin çalıştıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerine göre ölçek maddelerine verdikleri cevaplar incelendiğinde “öğretmenlik mesleğinde başarılı olmayı önemserim” maddesi adayların çalıştıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerinin, önemli olmaksızın en fazla olumlu tutumun sergilendiği madde

olarak bulunmuştur. Bunun nedeni adayların mesleklerinde başarılı olup kendilerini ispatlamak istemeleri olabilir.

Adayların çalıştıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerine göre, ölçek maddelerine verdikleri cevaplar incelendiğinde “zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim” maddesine adaylar çalıştıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerini dikkate almaksızın en düşük ortalamayla cevap vermişlerdir.

Bunun nedeni henüz mesleği hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan adayın neyle karşılaşacağını bilmemesi olabilir. Birey bilmediği ve tecrübesiz olduğu konularda belirsizlik yaşamaktan korkar. Henüz yeterli mesleki tecrübeye sahip olmayan adaylar göreve başladıklarında tek başlarına sorunların üstesinden gelmeye çalışmaktadırlar. Bazı adaylar tek öğretmenli okullara atanmaktadır. Henüz öğretmenliği tam olarak bilmeyen aday atandığı kurumda hem öğretmen hem de yönetici olma konumundadır. Okulla ilgili tüm güçlükleri kendisi aşmak zorundadır bu da adayın mesleğine yönelik olumsuz tutum sergilemesine sebep olabilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar ile bunlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Aday öğretmenlerin cinsiyet, görev türü, istihdam şekli, çalışılan kurum ve kurumun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerinin, aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik algılarına etkisi değerlendirilmektedir.

**Tablo 19. Aday Öğretmenlerin Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevaplara Göre En Yüksek Ve En Düşük Ortalamaya Sahip Maddelerin Bağımsız Değişkenler (Cinsiyet, Görev Türü, İstihdam Şekli, Çalışılan Kurum, Kurumun Bulunduğu Yerleşim Yeri) Açısından Dağılımları**

	Cinsiyet	Görev şekli	İstihdam şekli	Kurum türü	Kurumun bulunduğu yerleşim yeri
En yüksek ortalamaya sahip maddeler	7. Madde	7. Madde	7. Madde	7. Madde	7. Madde
		8. Madde	8. Madde		
	9. Madde		9. Madde		
	18. Madde	18. Madde	18. Madde	18. Madde	18. Madde
	20. Madde	20. Madde		20. Madde	20. Madde
	24. Madde	24. Madde	24. Madde	24. Madde	24. Madde
				27. Madde	27. Madde
En düşük ortalamaya sahip maddeler	4. Madde	4. Madde	4. Madde	4. Madde	4. Madde
	12. Madde	12. Madde	12. Madde	12. Madde	12. Madde
	16. Madde				
	23. Madde	23. Madde	23. Madde	23. Madde	23. Madde
		29. Madde			
	30. Madde	30. Madde	30. Madde	30. Madde	30. Madde
		33. Madde	33. Madde	33. Madde	33. Madde

Tablo incelendiğinde bağımsız değişken ayrımı yapılmaksızın “Öğretmenliğin kişiliğime uygun bir meslek olmadığını düşünüyorum” (madde 7); maddesi olumlu düşünülerek tersten puanlanmıştır. Buna göre adayların öğretmenlik mesleğinin kişiliklerine uygun bir meslek olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Adayların görev ve istihdam şekline göre; “öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişman oluyorum” (madde 8), maddesi tersten puanlanarak olumlu olarak düşünülmüş ve ortalaması yüksek çıkmıştır. Buna göre adayların görev türü ve istihdam şekli ne olursa olsun öğretmenlik mesleğini isteyerek seçtikleri sonucuna ulaşılabilir.

Cinsiyet ve istihdam şekli değişkenine göre “öğretmenlikte başarılı olacağıma inanıyorum” (madde 9); maddesi adayların ölçek maddelerine verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip ilk beş madde arasındadır. Buna göre adaylar cinsiyet ve istihdam şekline göre meslekte başarılı olacaklarına inanmaktadırlar.

Adayların bağımsız değişken ayrımı yapılmaksızın “insanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ediyor” (madde 18); maddesine verdikleri cevaplara göre insanlara bilmedikleri şeyleri öğretecek olmanın adayları mutlu ettiği sonucuna ulaşılabilir.

Tersten puanlanan ve olumlu olarak düşünülen “öğretmen olduğumu düşünmek beni korkutuyor” (madde 20); maddesine göre, aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini icra etmekten korkmadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Aday öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu ve ölçekte bağımsız değişken ayrımı yapılmaksızın en yüksek ortalamaya “öğretmenlik mesleğinde başarılı olmayı önemserim” (madde 24) maddesi sahiptir. Buna göre adayların mesleklerin önemseydiği ve mesleklerinde başarılı olmayı istedikleri sonucuna ulaşılabilir.

Adayların çalıştıkları kurum ve kurumun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre, “Bilgili ve yeterli bir öğretmen olacağımı düşünüyorum” (madde 27) maddesi, öğretmenlerin öğretmenlik mesleği açısından kendilerini yeterli bulduğunu gösterdiği söylenebilir.

Bağımsız değişken ayrımı yapılmaksızın ölçek maddelerine verilen cevaplara göre en düşük ortalamaya “ Tekrar bir meslek tercihinde bulunmam söz konusu olsa yine öğretmenliği seçerdim” (madde 4), maddesi sahiptir. Öğretmenlik mesleği sadece çalışma imkânları olan bir meslek değildir. Öğretmenlik mesleği bir kişilik

mesleğidir. Kişiler öğretmenliği seçerken severek ve isteyerek seçmelidir. Eğitimciler Birliği Sendikasının 2008 yılındaki araştırmasına göre öğretmenlerin % 28'i tekrar öğretmenlik mesleğini seçmede kararsız olduğunu belirtirken, % 19'u mesleği tekrar tercih etmeyeceklerini belirtmiştir.

Günümüz şartlarında mesleğinin hak ettiği değeri görememesi, öğretmenlere verilen ücretin yeterli görülmemesi ve çalışma şartlarının cazip hale getirilememesi gibi nedenlerin, adayların tekrar bir meslek seçme şansları olduğunda öğretmenlik mesleğini tercih etmek istememelerine neden olduğu düşünülebilir.

Ayırım yapılmaksızın en düşük ikinci ortalamaya sahip madde “Zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim” (madde 12) maddesidir. Buna göre aday öğretmenlerin, öğretmenliğin çalışma koşullarını çok yeterli bulmadıkları ve öğretmenlik mesleğini her koşulda yapmak istemedikleri sonucuna ulaşılabilir.

“Öğretmenliğin çalışma koşulları bana cazip geliyor” (madde 23) maddesi bağımsız değişken ayırımı yapılmaksızın en düşük ortalamaya sahip diğer bir maddedir. Eğitimciler Birliği Sendikasının 2008 yılında yaptığı Öğretmenlerin Meslek Memnuniyeti Araştırması'na göre öğretmenlerin memnuniyetsizlik nedenlerin başında % 39 oranla öğretmenlikten yeterli gelir elde edememeleri, % 23 oranla ise mesleğin yıpratıcı olduğu sonucu çıkmıştır. Buna göre adayların görevlerini daha istekli yapmaları ve öğretmenlik mesleğinin daha cazip hale gelmesi için çalışma koşullarının düzeltilmesi ve değiştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Adayların verdikleri cevaplara göre “öğretmenlik mesleğinin bana sıkıntılar yaşatmasından korkuyorum” (madde 30), maddesi tersten puanlanarak hesaplandığında en düşük ortalamaya sahip diğer bir maddedir. Buna göre; adaylar öğretmenlik mesleğinin sıkıntı yaşatmasından korkmaktadır sonucuna ulaşılabilir.

Adayların görev, istihdam şekli, çalışılan kurum ve kurumun bulunduğu yerleşim yerine göre “öğretmen olduğumda çevre tarafından bana yeterli değer verileceğine inanıyorum” (madde 33), maddesi de düşük ortalamaya sahiptir.

Adayların verdikleri cevaplara göre, öğretmenlik mesleğinin toplumda hak ettiği saygınlığa sahip olmadığı ve toplum tarafından öğretmene gereken önemin verilmediği sonucuna ulaşılabilir.

## SONUÇ

Bu araştırmadaki alt problemlerin sıralanışına göre, aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

1. Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik algıları boyut ayrımı yapılmaksızın “Çoğunlukla katılıyorum” ( $\bar{X} = 4,15$ ) düzeyindedir.
2. Cinsiyet değişkeni açısından, aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik algıları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bununla birlikte kadın öğretmenlerin ( $\bar{X} = 142,56$ ), erkek öğretmenlere ( $\bar{X} = 139,16$ ) göre daha olumlu tutum sergilediği görülmüştür.

Kadın ve erkek öğretmenlerin araştırma maddelerine verdikleri cevaplara göre, en yüksek ortalamaya “Öğretmenlik mesleğinde başarılı olmayı önemserim” (Madde 24) maddesi sahiptir. Bu maddeye verilen cevaplar cinsiyet bazında incelendiğinde kadın öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4,76$ ), erkek öğretmenlere ( $\bar{X} = 4,55$ ) göre yine daha olumlu tutum sergilediği görülmektedir.

3. Adayların görev türü açısından öğretmenlik mesleğine Yönelik algıları arasında anlamlı bir fark yoktur. Adayların görev türüne göre ölçek maddelerine verdikleri cevaplar açısından dal öğretmenlerinin ( $\bar{X} = 142,35$ ), sınıf öğretmenlerine göre ( $\bar{X} = 138,14$ ) daha olumlu tutum sergilediği sonucuna ulaşılabilir.

Dal ve sınıf öğretmenlerinin ölçek maddelerine verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya “Öğretmenlik mesleğinde başarılı olmayı önemserim” (Madde 24) maddesi sahiptir. Bu maddeye verilen cevaplar görev bazında incelendiğinde Dal öğretmenlerinin ( $\bar{X} = 4,71$ ) sınıf öğretmenlerine göre ( $\bar{X} = 4,59$ ) daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmektedir.

4. Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin istihdam şekline göre, öğretmenlik mesleğine yönelik algıları arasında anlamlı bir fark yoktur. Ölçek



incelendiğinde sözleşmeli öğretmenlerin tutumlarının ( $\bar{X} = 142,87$ ), kadrolu öğretmenlere göre ( $\bar{X} = 138,50$ ) daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Yine ölçek maddelerine verdikleri cevaplar madde bazında incelendiğinde en yüksek ortalamaya “Öğretmenlik mesleğinde başarılı olmayı önemserim” (Madde 24) sahiptir.

5. Aday öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre aday öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik algılarında çalıştıkları kurumlar açısından anlamlı bir fark yoktur. Ölçeğe göre, ortaöğretimde çalışan adaylar ( $\bar{X} = 142,30$ ), ilköğretimde çalışan adaylara göre ( $\bar{X} = 140,57$ ) daha olumlu tutum sergilemektedir.

6. Kurumun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni açısından, aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik algıları açısından anlamlı bir fark olmamakla birlikte köy ya da kasabada çalışan adayların ( $\bar{X} = 141,14$ ), il merkezi ( $\bar{X} = 139,69$ ) ve ilçe merkezinde ( $\bar{X} = 139,54$ ) çalışan adaylara göre daha olumlu tutum sergilediği görülmüştür.

Sonuç olarak; aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik algıları ölçek maddeleri türünde incelendiğinde tüm değişkenler açısından en yüksek ortalamaya “Öğretmenlik mesleğinde başarılı olmayı önemserim” maddesi sahiptir. Bu da aday öğretmenlerin mesleklerini isteyerek ve severek seçtikleri, mesleklerinde başarılı olmayı hedeflediklerini göstermektedir.

## ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

### A. Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırmanın temel bulgusu, aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik algıları “Çoğunlukla katılıyorum” düzeyindedir. Aday öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu nokta “öğretmenlik mesleğinde başarılı olmayı önemserim” maddesidir. Buradan hareketle adayların heveslerinin kırılmaması için ilk yıllarda yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarının adayları mesleğe yönelik hazırlayıcı düzeyde olması gerekir.
2. Adayların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlara bakılarak, öğretmenliğin çalışma koşullarının adaylar tarafından istenilen düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır. Bireylerin öğretmenlik mesleğini tercih etme düzeyini arttırmak için mesleğin çalışma koşullarında düzenlemeler yapılmalıdır. Bunlar; ücret, çalışma şartlarının yeniden belirlenmesi ve mesleğe hak ettiği değerin verilmesi gibi düzenlemeler olabilir.
3. Aday öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin toplumda hak ettiği saygınlığa sahip olmadığı ve toplum tarafından öğretmenlere gereken değerin verilmediğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında kapıldıkları bu olumsuz tutum ifadesi onların mesleğe bakışını da etkileyecektir. Bunun için öğretmenlik mesleğine gereken önemin verilmesi ve öğretmenlik mesleğinin toplumda hak ettiği saygınlığa ulaşması için düzenlemeler yapılmalıdır.

## B. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların mesleğe başladıktan sonra değişip değişmediğini belirlemek için, aday öğretmen ve öğretmen adaylarının (üniversite 1. ve 4. Sınıf öğrencileri) öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları araştırılıp karşılaştırılabilir.
2. Adayların verdikleri cevaplar doğrultusunda tekrar bir meslek tercihinde bulunmaları gerekse öğretmenliği seçmek istemedikleri görölmüştür. Oysaki mesleğinin ilk yılındaki adayların mesleklerine daha bağlı olmaları ve meslekleri ile ilgili olumsuz tutumlara sahip olmamaları beklenmektedir. Bu durumun düzeltilmesi için neden öğretmenliği tekrar tercih etmek istemedikleri araştırılıp, buna sebep olan durumların ortadan kaldırılması için çalışmalar yapılabilir.
3. Mesleki kıdemin mesleğe olan bağlılığı artırdığı ve meslekteki tutum ve davranışları etkilediği düşünölrse; meslekte geçen sürenin öğretmen tutumlarına etkisini belirlemek üzere, aday öğretmenlerle, mesleki kıdemleri 5-10 yıl arasındaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirleyecek araştırmalar yapılabilir.
4. Aday öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının oluşmasında hizmet içi eğitim kapsamında verilen adaylık eğitiminin ve hizmet öncesinde yapılan okul uygulaması derslerinin adayın mesleğe yönelik tutumuna katkısı araştırılabilir. Bunun sonucunda hizmet öncesinde veya hizmet içindeki mevcut aksaklıklar belirlenip düzeltilbilir.

5. Farklı il ve hizmet bölgelerinde çalışan adayların, çalıştıkları hizmet bölgesinin çalışma koşullarının adayların öğretmenlik mesleğine yönelik algılarını belirlemedeki etkisi araştırılıp, farklılıkların nedenleri belirlenebilir.

**EKLER**

**EK-1** Malatya Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan uygulama izin onayı

**EK-2** Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan uygulama izin onayı

**EK-3** Aday öğretmenlere uygulanan “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği”  
örneği

**EK-4** 2008-2009 Eğitim- Öğretim yılında Malatya iline atana aday öğretmenlerin ilçelere göre dağılımı.

**EK-5** 2008-2009 Eğitim- Öğretim yılında Elazığ iline atana aday öğretmenlerin ilçelere göre dağılımı.

EK-1

T.C.  
MALATYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.44.00.07.328/ 1508  
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı

16 Ocak 2009

## MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) T.C. İnönü Üniversitesi 05/01/2009 tarih ve 25 sayılı yazısı.  
b) Müdürlüğümüzün 05/01/2009 tarih ve 137 sayılı Valilik Onay yazısı  
c) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi

T.C.İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şahbanu MENGÜÇ 'in Müdürlüğümüze bağlı İlköğretim ve Ortaöğretim okullarında Anket Uygulaması isteğine dair ilgi (a) yazı ve ekindeki dosya, ilgi (b) Valilik onayı ile oluşturulmuş olan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından, ilgi (c) Yönerge doğrultusunda incelenerek ekte bulunan Araştırma Değerlendirme Formu (Ek-2) ile Uygulama Çalışmasının yapılabilmesi için izin verilmesinin uygun olacağı görüşü bildirilmiştir.

Makamımızca da uygun görüldüğü takdirde ilgi (a) yazıda adı geçen araştırma sahibi Şahbanu MENGÜÇ ilgi (b) yönergesinin 13. maddesinde belirtilen hususlara bağlı kalmak ve yönerge ekinde yer alan iki ayrı taahhütnamayı önceden imzalamak kaydıyla, ilimizdeki resmi okullarda anket uygulaması yapılmasına izin verilmesi hususunu; tenisiplerinize arz ederim.

M. Y. G. ABİK  
Müdür Yardımcısı

Eki :Değerlendirme Formu (1 Adet-1Sayfa)

16.../01/2009  
Mehmet BULUT  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

EK-2

T.C.  
ELAZIĞ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

04 Aralık 2008

SAYI : B.08.4.MEM.4.23.06.01- 311/ 42757  
KONU : Anket Uygulanması.

## VALİLİK MAKAMINA

İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Şahbanu MENGÜÇ tarafından hazırlanan, mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlere uygulanmak istenen "Aday Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algıları" konulu tez çalışması ile ilgili olarak Müdürlüğümüzce oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenmiş olup, yapılan inceleme sonucunda söz konusu anketin ilimiz merkezinde göreve yeni başlayan öğretmenlere uygulanmasında sakınca görülmediğine dair 01.12.2008 tarihli tutanak ile anket formu ekte sunulmuştur.

Adı geçenin hazırlamış olduğu "Aday Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algıları" konulu anketin Müdürlüğümüze bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında göreve yeni başlayan öğretmenlere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M. Z. ÖZULFER  
Millî Eğitim Müdürü a.  
Şube Müdürü

OLUR

...../12/2008



Nihat BÜYÜKBAŞ  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü



Zübeyde Hanım C. Hükümet konağı, Kar. 1  
23100-ELAZIĞ  
Tel: 0 424 2335024-25-26 27-28  
Fax: 0 424 2333670  
elazigmem@meb.gov.tr / elazig.meb.gov.tr



EGİTİME  
%100  
DESTEK



**EK-3**

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, aday öğretmenlerin mesleğe yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapılmakta olan bilimsel bir araştırmaya veri toplamak için hazırlanmıştır. Çalışma ile göreve yeni başlayan öğretmenlerin algılarındaki olumsuzlukların saptanması amaçlanmaktadır. Bilgi toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, sizinle ilgili bazı kişisel bilgiler içermektedir. İkinci bölümde ise öğretmenlik mesleğine yönelik algınıza ilişkin ifadeler yer almaktadır. Her iki bölümde, istenen bilgilerin nasıl doldurulacağına ilişkin açıklamalar bölüm başlarında yer almaktadır. Lütfen bilgi toplama aracının her iki bölümünde yer alan ifadelere ilişkin düşüncelerinizi uygun seçenekler üzerinde işaretleyiniz.

Anketin hiçbir yerine adınızı yazmanız gerekmemektedir. Elde edilen veriler bilimsel çalışma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Lütfen tüm maddeleri yanıtlayınız. Araştırmada elde edilen bilgilerin doğruluğu ölçekte yer alan soruları içtenlikle yanıtlamaya bağlıdır. Katkılarınız için teşekkür ediyorum.

Şahbanu MENGÜÇ

İnönü üniversitesi Eğitim Bilimleri  
Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi  
Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi  
E-mail: [banumenguc@mynet.com](mailto:banumenguc@mynet.com)

## BÖLÜM I

Aşağıda kişisel durumunuzla ilgili ifadeler yer almaktadır. Durumunuza uygun olan parantezin içine (x) işareti koyunuz.

**1. Göreviniz**

1. ( ) Aday sınıf öğretmeni
2. ( ) Aday Branş ( dal) öğretmeni

**2- Cinsiyetiniz**

1. ( ) Kadın
2. ( )
3. ( ) Erkek

**3- İstihdam şekliniz**

- 1.( ) Kadrolu
- 2.( ) Sözleşmeli

**4-Çalıştığınız kurum**

- 1.( ) İlköğretim
- 2.( ) Ortaöğretim

**5- Çalıştığınız kurumun bulunduğu yerleşim yeri**

- 1.( ) İl Merkezi
- 2.( ) İlçe Merkezi
- 3.( ) Köy ya da Kasaba

## BÖLÜM 2

Aşağıdaki her ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derece katıldığınızı ifadenin yanındaki kutucuklardan yalnızca bir tanesini (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.	Tamamen katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Hiç katılmıyorum
1- Öğretmen olma düşüncesi bile bana cazip geliyor					
2- Öğretmenlik mesleği bana sıkıcı geliyor.					
3- Öğretmen olmayı kendime yakıştırıyorum					
4- Tekrar bir meslek tercihinde bulunmam söz konusu olsa yine öğretmenliği seçerdim.					
5- Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum.					
6- Öğretmenliğin yaşam tarzıma uygun olmadığını düşünüyorum					
7- Öğretmenliğin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum.					
8- Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişman oluyorum.					
9- Öğretmelikte başarılı olacağıma inanıyorum.					
10- Öğretmenlik mesleğini seçmiş olmaktan memnunum.					
11- Öğretmenlik mesleğinde karşılaştığım zorlukları aşabileceğime inanıyorum.					
12- Zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim.					
13- Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri konusunda kendime güveniyorum.					
14- Öğretmenliğe ilişkin özel bir yeteneğim olduğu kanısındayım.					
15- Öğretmenliğin bana uygun bir meslek olmadığını düşünüyorum.					
16- Öğretmenliğin bir şeyler üretip yaratmam için bana fırsatlar vereceğini düşünüyorum.					
17- Öğretmenliği profesyonel bir biçimde yürütebileceğime inanıyorum.					
18- İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ediyor.					
19- Öğretmenlik yapan insanlara sempati duyarım.					
20- Öğretmen olduğumu düşünmek beni korkutuyor.					
21- Bir meslek tercih etme durumunda olanlara öğretmenliği tavsiye etmem.					

22- Öğretmen olduğumda yapabileceğim çok şey olduğuna inanıyorum.					
Aşağıdaki her ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derece katıldığınızı ifadenin yanındaki kutucuklardan yalnızca bir tanesini (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.	Tamamen katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Hiç katılmıyorum
23- Öğretmenliğin çalışma koşulları bana cazip geliyor.					
24- Öğretmenlik mesleğinde başarılı olmayı önemserim.					
25- Öğretmenlik yapan kişilerle sohbet etmekten hoşlanırım.					
26- Eğitim, öğrenme, öğretme ve öğretmenlik konularında tartışır, konuşurum.					
27- Bilgili ve yeterli bir öğretmen olacağımı düşünüyorum.					
28- Öğretmenliğin toplumda bana saygınlık kazandıracığına inanıyorum.					
29- Görev yaptığım öğretmenlik programını isteyerek seçtim.					
30- Öğretmenlik mesleğinin bana sıkıntılar yaşatmasından endişe duyuyorum.					
31- Öğretmenlik yaparak vereceğim eğitim aracılığıyla insanların yaşamına yön vermeyi gurur verici buluyorum					
32- Eğitim, öğrenme, öğretme ve öğretmenlik konularında konuşmaktan hoşlanmam.					
33- Öğretmen olduğumda çevre tarafından bana yeterli değerin verileceğine inanıyorum.					
34- Öğretmenlik mesleğinin devamlılığı bana güven veriyor.					

**EK-4: 2008-2009 EĞİTİM ÖĞRETİM YILINDA MALATYA İLİNE ATANAN  
ADAY ÖĞRETMENLERİN İLÇELERE GÖRE DAĞILIMI**

İLÇE	ADAY ÖĞRETMEN SAYISI
Merkez	45
Akçadağ	35
Arapgir	9
Arguvan	10
Battalgazi	12
Darende	59
Doğanşehir	30
Doğanyol	9
Kale	3
Kuluncak	14
Pütürge	40
Hekimhan	37
Yazıhan	16
<b>Toplam</b>	<b>287</b>

**EK-5: 2008-2009 EĞİTİM ÖĞRETİM YILINDA ELAZIĞ İLİNE ATANAN  
ADAY ÖĞRETMENLERİN İLÇELERE GÖRE DAĞILIMI**

İLÇE	ADAY ÖĞRETMEN SAYISI
Merkez	36
Alacakaya	4
Arıcak	36
Ağın	3
Baskil	17
Karakoçan	12
Keban	9
Kovancılar	28
Maden	26
Palu	25
Sivrice	8
<b>Toplam</b>	<b>204</b>

## KAYNAKÇA

- Açıklalın, Aytaç (1994), *Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi*, Ankara: PegemA Yayınları.
- Açıkgöz, Kamile (2003), *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akarsu, Füsun (2005), *Ülkeler Ve Eğitim Sistemleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akyüz, Yahya (1999), *Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Arkonaç, S. Ayşen (1998), *Sosyal Psikoloji*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ataklı, Aylanur (1992), "Verimlilik İçin İşe Alıştırma Eğitimi Ve Önemi", *Verimlilik Dergisi*, Cilt: 21, S. 3, s. 7-22.
- Ataünal, Aydoğan (2003), *Niçin Ve Nasıl Bir Öğretmen*, Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- "Avrupa Konseyi Ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme Politikaları Ve Modelleri Toplantısı", İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi (21-26 Eylül 1992).
- Aydın, Mustafa (2007), *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Hatipoğlu Matbaası.
- Aydın, Mustafa (2007a), *Çağdaş Eğitim Denetimi*, Ankara: Hatipoğlu Matbaası.
- Aytaç, Tufan (2000), "Hizmet içi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar", *Milli Eğitim Dergisi*, Temmuz- Ağustos- Eylül, S.147, s. 66-69.

- Balcı, Ali (2000), *Örgütsel Sosyalleşme: Kuram, Strateji Ve Taktikler*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bakay, Osman (2006), *Aday Öğretmenlerin Danışmanlarının Yeterliliklerine İlişkin Algularının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başaran, İ. Ethem (1985), *Örgütlerde İşgören Hizmetlerinin Yönetimi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Yayın no: 139.
- Başaran, İ. Ethem (1998), *Eğitime Giriş*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Bilz ,Julie A. (2008), "*Teacher Career Stages and Job Satisfaction*", Walden University, Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy Education.
- Bozdoğan, Zülâl (2004), *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Ziya (1991), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Celep, Cevat (2000), *Eğitimde Örgütsel Adanma Ve Öğretmenler*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Celep, Cevat (2004), Meslek Olarak Öğretmenlik, Cevat Celep (Ed.), *Meslek Olarak Öğretmenlik içinde*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ceyhan, Erdal (1995), "Oryantasyon Eğitimi", *Yaşadıkça Eğitim*. S.42, s. 14- 17.

- Çakır, Özler (2005), Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Ve Eğitim Fakülteleri İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Mesleğe Yönelik Tutumları Ve Mesleki Yeterlilik Alguları, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Bahar), Cilt: 6; S. 9; s. 27-42 06.07.2009 <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/dergi/Cakir.doc>
- Çelikten, Mustafa ve diğerleri (2005), Öğretmenlik Mesleği Ve Özellikleri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2005/2 S. 19, s.207-237.
- Dağlı, Abidin (1991), *Aday Öğretmenlerin Mesleki Sorunları Ve Çözüm Yolları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Demirel, Özcan (1999), *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirtaş, Hasan; Hasan Güneş (2002), *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- DMK, (1965), Devlet Memurları Kanunu, Resmi Gazete: 12056
- Eğitimciler Birliği Sendikası (2008) *Öğretmenlerin Meslek Memnuniyeti Araştırması*, Ankara: Kaf Ajans, 15.07. 2009 <http://www.egitimbirsen.org.tr/dokuman/meslekmemnuniyeti.pdf>
- Erdoğan, İrfan (1995), *Çağdaş Eğitim Sistemleri*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ertürk, Selahattin (1993), *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Meteksan Yayınları.
- Erciyeş, Gülnur (2006), Bir Meslek Olarak Öğretmenlik, Mustafa Yılman (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş* içinde, Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Fidan, Nurettin ve Erden, Münire (1994), *Eğitime Giriş*, 5. Baskı, Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Freedman, Jonathan L.; Sears, David; Carlsmith, J. Merrill (1989), *Sosyal Psikoloji*, (Ali Dönmez, Çev.), İstanbul: Ara yayıncılık.
- GALVEZ, C. Hjernevik. "Mentoring Among Teachers: A Review of the Literature" *Journal of Teachers Education*, XXXVII, I:6-10.
- Gourneau, Bonni (2005), "Five Attitudes of Effective Teachers: Implications for Teacher Training", University of North Dakota 28.07.2009. [www.usca.edu/essays/vol132005/gourneau.pdf](http://www.usca.edu/essays/vol132005/gourneau.pdf)
- Gökdaş, Ömer (2003), "İlköğretim Müfettişleri İle Aday Öğretmenlerin Rehberlik Algı Ve Beklentilerinin Karşılaştırılması", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gülcan, Gürkan (2005), *AB Ve Eğitim Süreci*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Gündüz, H. Basri (2003), Bir Meslek Olarak Öğretmenlik, Mehmet Durdu Karşlı (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde, Ankara: Öğreti Yayıncılık.
- Hamarat, Fatma (2002), *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Aday Öğretmenleri İşbaşında Yetiştirmedeki Roller ve Yetiştirme Uygulamaları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hogg, Michael A.; Vaughan, Graham M. (2007), *Sosyal Psikoloji*, (İbrahim Yıldız, Aydın Gelmez Çev.) Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Johnson, Susan Moore; Birkeland, Sarah E. (2003), *Pursuing a "Sense of Success": New Teachers Explain Their Career Decisions*. 12.06.2009.

[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?\\_nfpb=true&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=Susan+Moore+Johnson+and+Sarah+E.+Birkeland&searchtype=basic&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=kw&pageLabel=RecordDetails&objectId=0900019b802c9c83&accno=EJ782322&nfls=false](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=Susan+Moore+Johnson+and+Sarah+E.+Birkeland&searchtype=basic&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&pageLabel=RecordDetails&objectId=0900019b802c9c83&accno=EJ782322&nfls=false)

Kağıtçıbaşı, Çiğdem (1999), *Yeni İnsan Ve İnsanlar*, İstanbul: Evrim Yayınevi.

Karhan, İlknur (2005), İsveç eğitim Sistemi, Füsun Akarsu, (Ed.) *Ülkeler ve Eğitim Sistemleri* içinde, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kılıç, Abdurrahman, Bahaddin Acat (2007), Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gereklilik Ve İşe Vurukluk Düzeyi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 s.21-26.

Kıran, Ayşe (1995), Fransız Öğretim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, s.163-169.

Kocadağ, Yıldız (2001), *Aday Öğretmenleri Hizmet İçinde Yetiştirme Sorunları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Kaptan, Saim (1998), *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, 11. Baskı, Ankara: Tekışık Web Ofset Yayınları.

Karasar, Niyazi (2007), *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*, 14. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.

Karhan, İlknur (2005), İsveç Eğitim Sistemi, Füsun Akarsu (Ed.), *Ülkeler Ve Eğitim Sistemleri* içinde, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Korkmaz, Salman (1999), *Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleğe Uyum Sorunları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Kuzgun, Yıldız (2000), *Meslek Danışmanlığı Kuramlar Uygulamalar*, Ankara: Nobel Yayın Evi.

Küçükahmet, Leyla (2006), Bir Meslek Olarak Öğretmenlik, Leyla Küçükahmet (Ed.) *Eğitim Bilimlerine Giriş* içinde, Ankara: Ekonomik baskı.

Levin, Barbara; He, Ye (2008), "*Investigating The Content And Sources Of Teacher Candidates' Personal Practical Theories (PPTS)*", University of North Carolina at Greensboro, 09.07.2009.

[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?nfpb=true&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=Barbara+Levin+Ye+He&searchtype=keyword&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=kw&pageLabel=RecordDetails&objectId=0900019b802d85ca&accno=EJ782631&nfls=fallse](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=Barbara+Levin+Ye+He&searchtype=keyword&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&pageLabel=RecordDetails&objectId=0900019b802d85ca&accno=EJ782631&nfls=fallse)

MEB (1973), *1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*.

MEB (1995), *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme (1848-1995)*, Ankara: Mesleki Ve Teknik Açıköğretim Okulu Matbaası.

MEB (1995), Adaylık Eğitimi Genelgesi (1995/55), Personel Genel Müdürlüğü, *Tebliğler Dergisi*, 2436; 14 Ağustos 1995.

MEB, (1985), *Tebliğler Dergisi*, 2186, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik, *Tebliğler Dergisi*, 2423; 30 Ocak 1995.

MEB, (1995), Adaylık Eğitimi Genelgesi, *Tebliğler Dergisi*, 2436, 58, s. 645-680.

MEB, (1995), *Avrupa Konseyi Ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 17.09.09  
<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/153-154/yalcinkaya.htm>

Meslek Rehberi (2008), *Meslek*, 10.08.08,

<http://www.meslekrehberi.org/meslek/>

Nartgün, Zekeriya (2003), Ölçme Değerlendirme Ve Öğretmenlik Mesleği, Mehmet Durdu Karşlı (Ed.) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde, Ankara: Öğreti Yayıncılık.

Nevin, Ann; Bradshaw, Lori; Greenburg, Rosario Diaz; Cardelle- Elewar, Maria (2009), *Becoming a Teacher: A Cross-Cultural Analysis of Motivation and Teacher Identity Formation*, American Educational Research Association, San Diego, 01.07.2009.  
[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?\\_nfpb=true&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=Becoming+a+Teacher&searchtype=basic&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=kw&\\_pageLabel=RecordDetails&objectId=0900019b803b3e4b&accno=ED505403&\\_nfls=false](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=Becoming+a+Teacher&searchtype=basic&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&_pageLabel=RecordDetails&objectId=0900019b803b3e4b&accno=ED505403&_nfls=false)

Oğuzkan, Ferhan, (1993), *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Emel Matbaacılık.

Okçabol, Rıfat; Fatma Gök (1998), *Öğretmen Profili Araştırma Raporu*, Eğitim-Sen Yayınları.

Okçabol, Rıfat (2004), *Öğrenci, Öğretmen, Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı Gözüyle Öğretmen Yetiştirme* Malatya: XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 10.10.2009.

<http://www.pegenia.net/dosya/dokuman/360.pdf>

Okçabol, Rıfat (2005), *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz*, Ankara: Ütopya Yayınevi.

Osunde, AU ; Izevbigie, TI (2006), “*An Assessment of Teachers' Attitude towards Teaching Profession in Midwestern Nigeria*” ,21.07.2009.

[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ765765&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ765765](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ765765&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ765765)

Öncül, Remzi (2000), *Eğitim Ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, İstanbul: MEB Yayınları.

Özbek, Ramazan, M. Kahyaoğlu, N.Özgen (2007), Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:9, S.2, s.230-231, 10.09.08

<http://www.sosbil.aku.edu.tr/dergi/IX2/13ROzbek.pdf>

Özdemir, Servet (1997), Her Organizasyon Hizmet İçi Eğitim Yapmak Zorundadır, *Milli Eğitim Dergisi*, (Ocak-Şubat-Mart 1997), S.133, s. 17-19.

Özdemir, Servet ve H. İbrahim Yalın (2000), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Genişletilmiş üçüncü basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Öztürk, Sevim (2002), “Öğretmenlik Mesleğinin Temelleri”, Erdal Toprakçı, (Ed.) *Eğitim Üzerine* içinde), Ankara, Ütopya yayınevi.

Özyürek, Leyla (1981), *Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkinliği*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.



Robbins, Stephen P. (1994), *Örgütsel Davranışın Temelleri*, (Sevgi Ayşe Öztürk, çev.), Ethem Basım Yayın.

Saracaloğlu, A. Seda (1990), *Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Sağlam, Mustafa, Dilruba Kürüm (2005), Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen Eğitiminde Yapısal Düzenlemeler Ve Öğretmen Adaylarının Seçimi, *Milli Eğitim Dergisi* S.167 (özel sayı) yıl:33, 19.07.2009.

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-kurum.htm>

Sağlam, Mustafa (1999), *Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Solak, İsmet (1999), *Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelikte Öngörülen Uygulamalı Eğitimin Değerlendirilmesi*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya.

Sönmez, Veysel (2004), *Eğitimin Tarihsel Temelleri*, Veysel Sönmez, (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde, 4. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, Ali Ekber (2004), *Meslek Ve Öğretmenlik*, Veysel Sönmez, (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde 4. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık

Şahin, Mehmet (1999), Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet içi Eğitim Faaliyetlerinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler, *Eğitim Yönetimi* (Bahar), Yıl: 5 S.18 s. 221-227.

Şirin, Hüseyin (2007), Okul Ve Özellikleri, Servet ÖZDEMİR (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Şişman, Mehmet (2000), *Öğretmenliğe Giriş*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Şişman, Mehmet, Bahaddin Acat (2003), Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 13, S.1 s. 235-250, 06.06.2009.

<http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt13/sayil/235-250.pdf>

Şirin, Hüseyin (2007), Okul Ve Özellikleri, Servet ÖZDEMİR (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi* içinde, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Taymaz, Haydar (1981), *Hizmet İçi Eğitim*, Ankara: Sevinç Matbaası.

Tekışık, Hüseyin Hüsnü (2003), *Bilgi Çağının Eğitim Sistemi Ve Öğretmen Yetiştirme Paneli*, 24 Kasım 2003, Antalya.

Tezcan, Mahmut (1982), *Eğitim Sosyolojisi*, A.Ü.E.B.F. Yayını.

Turgut, Halil (2005), Fransız Eğitim Sistemi, Füsün Akarsu, (Ed.), *Ülkeler ve Eğitim Sistemleri* içinde, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Uçan, Ali (2001), *Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğine Bakış*, MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, Öğretmen Yetiştirmede Ve Eğitimde Kalite Paneli; Ankara (51-102).

Uygur, Damla (2006), *İlköğretim Okullarında Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesi İlköğretim Müfettişlerinin Rollerini*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünal, Semra, Sefer Ada (2007), *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ünal, Semra (1991), *Eğitim Yöneticilerinin Okulda Eğitim Ve Öğretimin Niteliğini Geliştirecek Şekilde Eğitilmeleri* Eğitimde Arayışlar Sempozyumu, İstanbul.

Üstüner, Mehmet (2006), Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Güvenirlilik Ve Geçerlilik Çalışması, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık. S.45, s.109-127.

Üredi, Işıl (2005), *Japonya Eğitim Sistemi*, Füsun Akarsu (Ed.), *Ülkeler Ve Eğitim Sistemleri* içinde, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Üte, İ.Hakkı (1990), *Öğretmenlikte Stajyerlik Uygulaması Ve Yöneticinin Rolü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Yaşar, Şefik (2000), Bir Meslek olarak Öğretmenlik, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş I*. Ersan Sözer (Ed.), Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir.

Yıldırım, Meral Mertel (2002), *Öğretmenlerin Mesleklerine Yönelik Tutumlarının Ölçülmesi Ve Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, Mahmut (1997), *Aday Öğretmenleri Yetiştirme Programının Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

YÖK, (1998), *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*. Ankara: YÖK Başkanlığı.

[http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/11\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/11_sura.pdf)

TDK, *Meslek* 03.06.2008.

<http://www.tdk.gov.tr/TR/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EF05A79F75456518CA&Kelime=meslek>

TDK, *Aday*, 03.06.2008.

<http://www.tdk.gov.tr/TR/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EF05A79F75456518CA&Kelime=aday>

TDK, *Algı*, 03.06.2009.

<http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=alg%FD&ayn=tam>

TDK, *Tutum*, 03.06.2009

<http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=tutum&ayn=tam> .

<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>

06.06.2009.

