

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM İNANÇLARI İLE MESLEK ALGILARININ İNCELENMESİ¹

The Investigation Of The Relationship Between Teachers' Educational Beliefs And Perceptions Of Profession

Reference: Aydın, R. & Önden, R. (2020). "Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle Meslek Algılarının İncelenmesi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 6(36): 1792-1810

Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Burdur/ TÜRKİYE.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7613-3198>

Öğretmen. Rıdvan ÖNDEN

Milli Eğitim Bakanlığı, Burdur İl Müdürlüğü Burdur/ TÜRKİYE.

ORCID ID:<https://orcid.org/0000-0001-7231-3602>

ÖZET

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

Anahtar Kelimeler: Eğitim İnancı, Mesleki Algı, Öğretmenlik Mesleği

ABSTRACT

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

Keywords: Educational Belief, Professional Perception, Teaching Profession

¹ Bu çalışma; Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında hazırlanmış olan; "Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi" isimli Yüksek Lisans tezinin ilgili bölümlerinin özetlenmesi ve geliştirilmesinden oluşturulmuştur.

1. GİRİŞ

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

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

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

Öğretmenlik her zaman, önemli bir meslek olarak görülmüştür. Mesleğin öneminden dolayı; öğretmenlere her zaman önemli görev ve sorumluluklar yüklenmiştir. Öğretmenlerden bu zor görev ve sorumlulukları en iyi şekilde yerine getirmeleri beklenmiş ve de beklenmektedir (Aydın, 2009). Öğretmenlik mesleğinin ehemmiyeti ülkenin geleceğine yön veren nesillere sunduğu eğitimden kaynaklanmaktadır. Bu noktada eğitimin ne olduğu üzerinde durmak gerekmektedir.

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

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

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

Felsefe (philosophy) kavramı, Yunanca iki ayrı sözcüğün birleşiminden oluşmuştur. "Philla"; sevgi, seven, "sophia"; bilgi, bilgelik, hikmet anlamına gelmektedir. Felsefe ile ilgili Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde ise: "(1) varlığın ve bilginin bilimsel olarak araştırılması , (2) bir bilimin veya bilgi alanının temelini oluşturan ilkeler bütünü, (3) bir filozofun, bir felsefe okulunun, bir çağın öğretisi, (4) dünya görüşü ve (5) bir konuda soyut düşünüş" olmak üzere beş farklı tanımın yer

aldığı görülmektedir (TDK, 2018). Bu tanımlamalara bakıldığında felsefenin aslında çok boyutlu ve derin bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Çüçen'e (2001) göre ise felsefe için özetle “gerçeği ve doğruluğu araştırma ve bilme etkinliğidir” denilebilir (akt. Doğanay ve Sarı, 2003). Felsefeyi “insan, evren ve değerleri anlamak amacıyla sürdürülen en geniş bir araştırma, birleştirici ve bütünleştirici bir açıklama gayreti” şeklinde tanımlamak da mümkündür (Köşüş, 2018).

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

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

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

Esasicilik: 1930'larda kurulan esasiciliğin savunucuları arasında W. Bagley, T. Birggs, L. Kandel ve H.H. Horne yer almaktadır. Özcülük olarak da bilinmektedir. Esasicilik, etkilendiği idealizm ve realizm akımlarından etkilenmiştir. En fazla realizm akımından etkilenmiştir. Bu akıma göre insanların doğduklarında akılları boş bir levhadır. Yani insanlar doğuştan bilgi birikimlerine sahip değildirler. Bu yüzden esasiciliğe göre bilgi sonradan kazanılır (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012). Okulun görevi bilgiyi öğrenciye aktarmaktır. Bu yüzden okul reform değil, öğrenim kurumudur. Bu kurumun işlevi kültürel değerleri değişmeden aktararak bireyin topluma uyumunu sağlamaktır (Sönmez, 2014).

İlerlemecilik: H. Lietz, G. Kerschensteiner, B. Russell, M. Montessori ve Dewey ilerlemeci eğitimciler arasında önemli yer tutar (Kılbaş Köktaş, 2007). İlerlemecilik eğitim akımı, pragmatizmin eğitime uygulanmasıdır. Bu akım, pragmatistlerin “gerçeğin doğası değişmezdir” görüşünü esas almışlardır. Bu akım, yararcı felsefeye dayanır ve bu akıma göre; bilgi kesin değil yeni durumlara göre değişebilir, eğitim ise yaşamın kendisidir; yaşama hazırlık değildir (Toprakçı, 2002,). Eğitimin özü topluma ve dış dünyaya uyumdur. Bu da tecrübenin sürekli olarak inşa edilmesi ile gerçekleşmektedir. Böylece geçmişteki yaşantılar gelecekteki davranışların daha iyi ve daha doğru olmasını sağlayacaktır (Demirel, 2015).

Yeniden Kurmacılık: John Dewey, Isaac Bergson, Theodore Brameld bu akımın temsilcilerindendir. Bu akımı diğer eğitim felsefelerinden ayrılan en önemli noktası yeni bir toplum oluşturma amacında olmasıdır. Bu akıma göre eğitim; toplumsal düzenin besleyicisi değil yaratıcısı ve değişme aracı değil, aynı zamanda bir denge aracıdır. Yeniden kurmacılık akımına göre eğitim kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden kurmaktır. Çünkü insanlık bir yol ayrımına girmiştir, ya yok olacak, ya da yeni bir uygarlığa geçecektir (Terzi, 2008).

Bu dört eğitim felsefesinin temel ilkelerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Eğitim felsefelerinin temel ilkeleri

	Daimicilik	Esasicilik	İlerlemecilik	Yeniden Kurmacılık
Tema	Evrende değişmeyen mutlak doğrular vardır. İnsan özü her şartta aynıdır.	Temel kültürün özü ortaktır.	Değişim evrenin temel özelliğidir.	Okulun görevi sosyal yapıyı yeniden düzenlemektir.
Amaç	Bireyi evrensel gerçeklere göre yetiştirmek esastır.	Kültürel aktarım önemlidir.	Öğrenciyi değişen dünyaya aktif şekilde hazırlamak önemlidir.	İdeal sosyal düzen oluşturmak önemlidir.
Program	Edebiyat, matematik, felsefe, mantık ve klasik eserler yer alır.	Okuma, yazma ve hesaplama becerileri verilir. İletişim becerisi kazandırmak esastır.	Hayattaki tüm meslekler ve sorunlar programda olmalıdır.	Programda tüm kültürel değerlere ve öğelere yer verilmelidir.
İçerik	Bilgi kesin ve mutlakdır. Konular evrensel doğruları yansıtabilmelidir.	Kültürel değerleri içermelidir.	Bilgi mutlak değil değişkendir. Tüm içerikler öğrenciyi uygun olmalı ve onlara hitap etmelidir.	Bilginin her an değişebileceği vurgulanır.
Yöntem	Tümdengelim, sokratik tartışma, aktarım.	Tümevarım, aktarım	Bilimsel yöntem, problem çözme, işbirlikçi öğrenme	Bilimsel yöntem, problem çözme, eleştirel düşünme.
Eğitim Ortamı	Otorite öğretmendir, gerekirse ceza uygulanır.	Okulda hiyerarşi vardır. Disiplini sağlamak için ceza veya ödül kullanılabilir.	Sınıfta demokratik bir ortam olmalıdır. Ceza hiçbir şekilde yer almamalıdır.	Cezaya asla başvurulmamalı, demokratik ortam sağlanmalıdır.
Öğrencinin Rolü	Öğrenci pasif alıcıdır.	Aktarılanı ezberler, sorulunca cevaplar.	Eğitimin merkezinde yer alır, tüm ortam ona göre düzenlenir.	Öğrencilerin her biri kültürel bir değer olarak algılanır.
Öğretmenin Rolü	Öğretimin merkezindedir, süreci yönetir. Öğrenciyi rol modeldir.	Konuları aktarır ve öğrenciyi model olur.	Öğretmen sadece yol gösterici rolündedir.	Öğretmen tüm öğrencilere saygılı olmalıdır.
Değerlendirme	Sorularda öğrenci zihnini kullanmalı ve evrensel gerçekleri kazanmalıdır.	Ezbere dayalı ve kültürel değerlere ilişkin sorulardan oluşmalıdır.	Öğrenciyi gerçek hayattaki problemler sunulmalıdır. Problem çözmede sonuç değil, süreç değerlendirilir.	Problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin kullanılmasını teşvik eden nitelikte olmalıdır.
Tema	Evrende değişmeyen mutlak doğrular vardır. İnsan özü her şartta aynıdır.	Temel kültürün özü ortaktır.	Değişim evrenin temel özelliğidir.	Okulun görevi sosyal yapıyı yeniden düzenlemektir.

Kaynak: Tuncel (2004).

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

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

Bunlarla birlikte, meslek mensuplarının kendi meslekleriyle ilgili düşünceleri; mesleki davranışlarını, mesleğe yönelik bağlılıklarını ve mesleki başarılarını yakından ilgilendirmektedir. Bu sebeple öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından nasıl algılandığı kadar, öğretmenlerin kendilerini, mesleklerini, mesleklerine yönelik toplumsal algıyı nasıl değerlendirdikleri oldukça önem taşımaktadır (Türk Eğitim Derneği [TED], 2014).

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin benimsemiş olduğu eğitim felsefelerinin farklı konu ve kavramlarla birlikte ele alındığı görülmektedir. Duman ve Ulubey (2008) eğitim felsefelerinin öğretim teknolojileri ve internet kullanımına etkisini, Hayırsever ve Oğuz (2017) eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimine etkisini, Tunca, Şahin ve Oğuz (2015) ise eğitim inançları ile mesleki değerler arasındaki ilişkiyi irdemişlerdir.

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

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

1.1. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problemini; öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmenlik meslek algılarının nasıldır? sorusu oluşturmaktadır. Bu bağlamda aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır.

1.1.2. Alt problemler

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

1.2. Çalışmanın Amacı ve Önemi

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

Her öğretmen, zamanında birer öğrenci olarak öğrenim hayatı sırasında farkında olsun veya olmasın belirli bir eğitim felsefesi doğrultusunda yetiştirilmiştir. Dolayısıyla benimsemiş olduğu bu felsefe onun öğretmenlik mesleğinde de izler bırakmaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançlarının çağın gelişen ve değişen eğitim anlayışı ile aynı doğrultuda olup olmadığını belirlemek önem taşımaktadır. Öğretmenlerin eğitim inançlarının ne olduğu kadar, öğretmenlik meslek algılarının ne durumda olduğunu ortaya koymak da kayda değer bir durumdur. Son yıllarda toplumdaki saygınlığı ve statüsü tartışılır hale gelen öğretmenlik mesleği hakkında, öğretmenlerin kendi mesleklerini, gerek bireysel anlamda gerekse toplum nazarında nasıl algıladıklarını belirlemek de önemlidir. Bununla birlikte öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inancı ile mesleki algıları arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenecektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

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

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılı birinci dönemi Burdur ilinde görev yapan 3292 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada yer alan örneklem seçiminde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk ve diğerleri (2016: 86) tabakalı örnekleme; “tabaka içi değişim olabildiğince küçük (homojen,) tabakalar arası değişim oldukça büyük (heterojen) kalacak şekilde alt gruplara bölünerek örneklemin her bir tabakadan ayrı ve birbirinden bağımsız olarak çekildiği örnekleme yöntemi” olarak tanımlamaktadır. Örneklem ilişkin veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Örneklem özellikleri

Değişken		f	%	Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	345	52,5	Kurum	Okul Öncesi	11	1,7
	Erkek	312	47,5		İlkokul	233	35,5
Yaş	20 - 29	78	11,9	Türü	Ortaokul	275	41,9
	30 - 39	277	42,2		Lise	138	21,0
	40 - 49	205	31,2	Eğitim Fak.	491	74,7	
	50 ve üstü	97	14,8	Eğitim Enst.	21	3,2	
	Kıdem	0 - 5 Yıl	67	10,2	Fakülte	Eğitim YO	41
6 - 10 Yıl		140	21,3	Fen-Edebiyat		41	6,2
11 - 15 Yıl		141	21,5	İlahiyat		24	3,7
16 ve üstü		309	47,0	Diğer		39	5,9
Görev Yeri		İl	254	38,7			Anne-Baba
	İlçe	340	51,8	Emekli	19 / 188	2,9 / 28,6	
	Köy	63	9,6	Memur	21 / 79	3,2 / 12	
Branş	Sınıf/Okul Öncesi	227	34,6	Anne-Baba Mesleği	Öğretmen	25 / 80	3,8 / 12,2
	Türkçe/Edebiyat	68	10,4		Çiftçi	15 / 79	2,3 / 12
	Yabancı Dil	58	8,8		İşçi	7 / 52	1,1 / 7,9
	Matematik	66	10,0		Serbest Mes.	7 / 179	1,1 / 27,2
	Fen Bilimleri	46	7,0		Ev Hanımı	563 / -	85,7 / -
	Beden Eğitimi	25	3,8		Anne-Baba	Anne-Baba	
	Din Kültürü	25	3,8	Okuryazar	143 / 65	21,8 / 9,9	
	Sosyal Bilimler	40	6,1	İlkokul	365 / 273	55,6 / 41,6	
	Bilişim Tek.	17	2,6	Ortaokul	44 / 95	6,7 / 14,5	
	Meslek Dersleri	16	2,4	Lise	66 / 95	10,0 / 14,5	
	Resim	14	2,1	Eğitim	37 / 126	5,6 / 19,2	
	Müzik	10	1,5	Durumu	Lisansüstü	2 / 3	0,3 / 0,5
	Tek. ve Tasarım	10	1,5				
	Diğer	35	5,3	Toplam		657	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin 345’i kadın (%52,5), 312’si ise erkektir (%47,5). Yaş aralığı olarak en çok 30-39 (277) olanlar yer alırken, kıdem yılı olarak ise 16 ve üstü yıla sahip olanların (309) daha çok olduğu görülmektedir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin çoğunluğu ilçelerde (340) ve ortaokullarda (275) görev yapmaktadır. Branş olarak en çok sınıf öğretmenleri (227), en az ise müzik ile teknoloji ve tasarım dersi (10) öğretmenleri yer almaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Eğitim Fakültesi (%74,7), diğerlerinin ise; Eğitim Enstitüsü (%3,2), Eğitim Yüksekokulu ve Fen Edebiyat Fakültesi (%6,2) ve İlahiyat Fakültesi (%3,7) mezunu

olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin annelerinin ise büyük oranda ev hanımı olduğu (%85,7) görülmektedir. Baba mesleği olarak ise serbest meslek (%28,6) ve emekli (%27,2) olanların oranlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin eğitim durumuna bakıldığında ise en yüksek oran ilkokul mezunu olan anne (%55,6) ve babalara (%41,6) olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu”, “Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı Ölçeği” (ÖMYAÖ) ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından öğretmenlerin bazı kişisel bilgilerini (cinsiyet, yaş, branş, kıdem, görev yeri, kurum türü, mezun olunan fakülte türü, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği) belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

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

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

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

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

2.4. Verilerin Analizi

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

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

Değişkenler arasındaki grup sayısı ikiden fazla olan durumlarda ise Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır. Analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi 0,05 olarak esas alınmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerde;

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

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Öğretmenlerin eğitim inançlarına ilişkin bulgular

Öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğinde yer alan maddelere verdikleri yanıtlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3 'te verilmiştir. Ölçek maddelerinin sıralanmasında aritmetik ortalama ($\bar{x}$) temel alınmış, çoktan aza doğru bir sıralama takip edilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Eğitim İnançları Ölçeği Madde İstatistikleri

No	Ölçek Maddeleri	f	$\bar{x}$	SS
8	Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.	657	4,67	,71
6	Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.	657	4,65	,64
4	Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.	657	4,63	,68
21	Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.	657	4,63	,64
37	Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır.	657	4,60	,60
36	Öğrenme, ezberlemeden daha çok probleme çözmeye dayalı olmalıdır.	657	4,56	,67
24	Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.	657	4,52	,67
10	Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanımasına fırsat vermemelidir.	657	4,50	,71
38	Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımasına yardım etmektir.	657	4,49	,66
27	Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.	657	4,48	,69
31	Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb) dikkate alınmalıdır	657	4,45	,69
16	Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.	657	4,42	,73
34	Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermemelidir.	657	4,41	,70
22	Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.	657	4,41	,76
30	Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.	657	4,36	,70
40	Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.	657	4,36	,79
28	Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.	657	4,34	,86
17	Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.	657	4,33	,81
35	Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.	657	4,30	,71
32	Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.	657	4,28	,80
14	Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.	657	4,26	,82
23	Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.	657	4,26	,76
39	Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.	657	4,24	,93
5	Ahlaki ilkeler ve değerler evrensel, değişmez.	657	4,21	1,00
13	Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.	657	4,19	,96
15	Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.	657	4,14	,90
18	Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.	657	4,11	,92
33	Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.	657	4,10	,95
7	Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.	657	4,10	,91
26	İnsanın ayrıt edici özelliği aklıdır.	657	4,08	,98
1	Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.	657	4,05	,96
3	Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.	657	3,86	,94
20	Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.	657	3,69	1,07
25	Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.	657	3,69	1,06
29	Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.	657	3,49	1,10
11	Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.	657	3,26	1,29
19	Okulda temel güç öğretmendedir.	657	3,12	1,17
12	Eğitim konu merkezli bir süreçtir.	657	2,87	1,00
2	Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.	657	2,86	1,13
9	Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.	657	2,45	1,08

f= Frekans, $\bar{x}$ = Aritmetik Ortalama, SS= Standard Sapma

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin en yüksek düzeyde "Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir." maddesine katılım göstererek (=4,67), eğitimden her şeyden evvel kişilik bakımından düzgün bireyler yetiştirmenin önemli olduğunu düşünmektedirler.

“Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.” maddesine de benzer bir oranda (=4,65) olumlu görüş bildiren öğretmenler, kendilerinin de değişen koşullara adapte olmaları ve geliştirmeleri gerektiğine inanmaktadırlar. “Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.” ve “Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.” maddelerinin de ‘kesinlikle katılıyorum’ düzeyinde (=4,63) olması da öğretmenlerin, öğrencilerin eğitim süresince kendilerini değerli hissetmeleri ve bu sürece etkin bir şekilde katılmalarının önemine vurgu yaptığı görülmektedir. “Öğrenme, ezberlemeden daha çok probleme çözmeye dayalı olmalıdır.” maddesinde (=4,56) ise öğrencilerin bilimsel araştırma yöntemi kullanarak problemlerini çözmeleri gerektiği inancı görülmektedir. Öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri madde ise, “Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.” maddesidir (=2,45). Buna göre öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinde öğrencinin mümkün olduğunca aktif olması ve onun tüm ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin katılmıyorum düzeyinde görüş belirttikleri diğer maddeler ise, “Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır” (=2,86) ve “Eğitim konu merkezli bir süreçtir.” (=2,87) maddeleri olmuştur. Bu veriler ışığında, öğretmenlerin geleneksel diye tabir edilen katı ve disiplinli anlayışı benimsemedikleri, öğretim sürecinde ise neyin öğretildiğinden ziyade nasıl öğretildiğinin önemli olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Eğitim İnançları ölçeğinde yer alan maddelere verdikleri yanıtlara göre benimsedikleri eğitim inancını gösteren veriler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Eğitim İnançları

Eğitim İnancı	Genel		Kadın		Erkek	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
Daimicilik	4,23	.50	4,23	.49	4,23	.51
Esasicilik	2,96	.69	2,77	.64	3,17	.68
İlerlemecilik	4,31	.44	4,35	.42	4,27	.46
Yeniden Kurmacılık	4,10	.54	4,11	.54	4,09	.53
Varoluşçuluk	4,44	.45	4,50	.43	4,38	.47

Tablo 4’te yer alan veriler göze alındığında öğretmenlerin en fazla benimsedikleri inancın Varoluşçuluk inancı olduğu görülürken, en az ise Esasicilik anlayışına yatkın oldukları görülmektedir. Cinsiyete göre oranlar sayısal farklılık gösterse de, birbirine benzer sonuçların elde edildiği anlaşılmaktadır. Bu veriler ışığında, öğretmenlerin, bireyin özgürlüğünü önemseyen Varoluşçuluk anlayışına karşı olumlu görüş belirterek öğrencilerin öğrenme ortamında özgür olmalarını ve kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilmelerini istedikleri söylenebilir. Bunun tam aksine, eğitimin öğretmen merkezli, sıkı disiplin içeren ve gerektiğinde cezanın olmasını savunan Esasicilik anlayışına karşı olumsuz yönde bir görüş birliği olduğu görülmektedir.

3.2. Bağımsız değişkenler ile öğretmenlerin eğitim inançları arasındaki anlamlılık düzeyine ilişkin bulgular

Araştırmada yer alan öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançlarının değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık olup olmadığını belirlemek üzere bir takım testler uygulanmıştır. Bu testler; cinsiyet, yaş, kıdem yılı, görev yeri, kurum türü, branş, mezun olunan fakülte türü, anne-baba eğitim durumu ve anne-baba meslekleri değişkenlerinin her biri için ayrı ayrı uygulanmıştır. Bu bölümde, bu değişkenler içerisinde yalnızca istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilen değişkenlerin verileri yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

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

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim inançlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre esasıcılık ($P=,000$) ve varoluşçuluk ($P=,001$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Bu farklar esasıcılık inancında erkekler lehine iken, varoluşçuluk boyutunda kadınlar lehinedir. Bu sonuca bakarak erkeklerin esasıcılık inancına eğiliminin kadınlara göre, kadınların varoluşçuluk inancına eğilimlerinin ise erkeklere göre daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 6.Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

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

Tablo 6'da görüldüğü gibi eğitim inançlarının öğretmenlerin yaşlarına göre esasıcılık eğitim inancında anlamlılık düzeyi ($P= .000$) olduğu için anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı olan bu fark 50 ve üzeri yaşa sahip olan öğretmenlerin esasıcılık inancını diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha fazla benimsediklerini göstermektedir.

Tablo 7.Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının Kıdem Yılına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

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

Tablo 7'de yer alan öğretmenlerin eğitim inançları ile ilgili kıdem yılına göre elde edilen sonuçlar incelendiğine, yaşa göre olan sonuçlar ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Kıdem yılına göre yaşa benzer şekilde daha çok kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin esasıcılık boyutunda anlamlılık düzeyi ($P= .000$) bulunmuştur. Buna göre 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin esasıcılık inancına eğilimlerinin daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 8.Öğretmenlerin Baba Mesleğine Göre Eğitim İnançları Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

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

Tablo 8'e göre öğretmenlerin benimsemiş oldukları eğitim felsefeleri arasında baba meslekleri değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu fark yeniden kurmacılık boyutunda ve anlamlılık düzeyi ($P=,002$) yüksek olarak gerçekleşmiştir. Bu farkın oluşmasında da emekli babaların yeniden kurmacılıkta en yüksek puan ortalamasına sahip olmaları etkili olmuştur. Varoluşçuluk inancında da anlamlılık düzeyine yakın bir sonuç görülmektedir. Öğretmenlerin ebeveynlerine ilişkin değişkenler arasında yapılan istatistiklerde anne ile ilgili olanlar arasındaki farklar anlamlı değilken, baba ile ilgili olan değişkenler arası farklarda anlamlılık belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin hayatı ve mesleki yaşantıları üzerinde babalarının etkisinin biraz daha fazla hissedildiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin eğitim inançlarına ilişkin beş farklı boyuttaki puan ortalamaları incelendiğinde, öğretmenler çoğunlukla daimicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk boyutlarında olumlu yönde görüş belirtilirken esasıcılık boyutunda ne olumlu ne olumsuz yönde bir görüş belirtmişlerdir.

Araştırmada elde edilen bulgularda özellikle cinsiyete göre elde edilen sonuçlarda önemli farklılıklar bulunmuştur. Kadınların varoluşçuluk eğitim inancında, erkeklerin ise esasıcılık inancında daha yüksek

düzeyde katılım gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bu noktadan hareketle erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla geleneksel olarak tabir edilen bir eğitim anlayışına daha yatkın olduklarını söylemek mümkündür. Daha çok öğretmen merkezli yürütülen, otoriteyi kurma adına ceza veya ödüle başvuru, ezberin önemli olduğu bu anlayışın çağdaş eğitim anlayışı ile uyuşmadığı aşikârdır.

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

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

3.4. Öğretmenlerin mesleki algılarına ilişkin bulgular

Tablo 9.Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeğinde Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Maddeler	Asla Katılmam		Katılmam		Kısmen Katılım		Katılım		Kesinlikle Katılım	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Çocuklar için aileleri dışında yaşamlarındaki en değerli yetişkin öğretmendir.	10	1.5	15	2.3	77	11.7	170	25.9	385	58.6
2. Öğretmenlik toplum için en önemli meslekler arasındadır.	31	4.7	52	7.9	72	11	127	19.3	375	57.1
3. Öğretmenlik gurur duyulacak bir meslektir.	17	2.6	8	1.2	43	6.5	108	16.4	481	73.2
4. Öğretmenlik saygın bir meslektir.	34	5.2	37	5.6	82	12.5	125	19	379	57.7
5. Öğretmenlik keyif verici bir meslektir.	16	2.4	17	2.6	92	14	186	28.3	346	52.7
6. Öğretmenlik mesleği kişiliğime ve yaşamıma çok anlam katıyor.	7	1.1	12	1.8	56	8.5	225	34.2	357	54.3
7. Öğretmenliğin ideal bir meslek olduğunu düşünürüm.	13	2	34	5.2	108	16.4	197	30	305	46.4
8. Toplum öğretmenlere sempati duyar.	43	6.5	101	15.4	250	38.1	173	26.3	90	13.7
9. Çocuklarımın öğretmen olmasını isterim.	120	18.3	263	40	176	26.8	53	8.1	45	6.8
10. Öğretmenlerin topluma yön veren bireyler olarak algılandığını düşünürüm.	25	3.8	48	7.3	158	24	237	36.1	189	28.8
11. Öğretmenlik yapmak bana saygınlık kazandırmaktadır.	24	3.7	55	8.4	201	30.6	225	34.2	152	23.2
12. Öğretmenlik mesleğine verilen değer artacağını düşünüyorum.	108	16.4	155	23.6	175	26.6	130	19.8	89	13.5
13. Toplum öğretmenlerin sorunlarını önemser ve duyarlı davranır.	109	16.6	192	29.2	226	34.4	73	11.1	57	8.7
14. Öğrencilerime öğretmenlik mesleğini seçmelerini tavsiye ederim.	65	9.9	81	12.3	226	34.4	183	27.9	102	15.5
15. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve imajı düzelmeyecek kadar yıpranmıştır.	42	6.4	96	14.6	211	32.1	143	21.8	165	25.1
16. Toplum öğretmenleri bazen eğitimi çocuk bakıcısı gibi görüyor.	23	3.5	39	5.9	161	24.5	196	29.8	238	36.2
17. Aileler üstlenmedikleri sorumlulukları öğretmenlere yüklüyorlar.	18	2.7	15	2.3	108	16.4	222	33.8	294	44.7
18. Öğretmenlik mesleği asla rahat bir hayat fırsatı sunmaz.	34	5.2	88	13.4	187	28.5	184	28	164	25
19. Öğretmenlik mesleği bir kariyer mesleği değildir.	67	10.2	129	19.6	153	23.3	180	27.4	128	19.5
20. Emeklerimizin karşılığı ve ürünü hemen açığa çıkmadığı için değerimiz yeterince anlaşılmıyor.	10	1.5	40	6.1	132	20.1	222	33.8	253	38.5
21. Öğretmenlerin çalışma koşulları toplumun bildiğinden daha kötüdür.	15	2.3	70	10.7	162	24.7	205	31.2	205	31.2

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan 657 öğretmenin 481'i (%73.2) 'Öğretmenlik gurur duyulacak bir meslektir.' maddesine kesinlikle katılıyorum düzeyinde görüş belirterek icra ettikleri mesleğe karşı olan tutumlarını ortaya koymaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenlerin yalnızca %1.1'lik kısmı (7) öğretmenlik mesleğinin yaşamlarına anlam katmadığını düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekleri ile ilgili bireysel algılarının (maddeler 1-6) oldukça olumlu olduğu ve bu bölümde yer alan sorulara büyük oranda 'katılıyorum veya 'kesinlikle katılıyorum' düzeyinde yanıtlar verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık %90'ı gurur duyulacak bir mesleğe sahip olduklarını ve bu mesleğin hayatlarına anlam kattığını düşünmektedir. Bununla birlikte %84 oranında öğretmenlerin çocuklar için aileden sonraki en değerli birey oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu verilere göre öğretmenlerin mesleklerinden zevk aldıklarını, onu saygın bir meslek olarak gördüklerini ve bu işi isteyerek yaptıkları anlaşılmaktadır. Yine buradan hareketle bu mesleği bilerek ve isteyerek seçtikleri de söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinin hayatlarının önemli bir parçası olmadığını düşünenlerin oranı ise çok düşüktür (%2,9).

Öğretmenlerin toplumsal değer algılarının (maddeler 7-14) bireysel algılarına göre daha olumsuz düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenler her ne kadar mesleklerinin toplum nazarında önemli olduğunu düşünseler de toplumun buna aynı şekilde karşılık vermediğine inanmaktadır. Çünkü öğretmenlerin yarısına yakın kısmı toplumun öğretmen sorunlarına karşı duyarsız olduğunu düşünmekte ve geleceğe yönelik beklentilerinin ise düşük olduğunu ifade etmektedir. Bu yüzdendir ki öğretmenlerin yaklaşık üçte biri çocuklarının ileride aynı mesleği seçmelerine sıcak bakmamaktadır. Daha önceki boyutta öğretmenlerin bireysel anlamda mesleklerini severek yaptıklarının görülmesine karşın, öğretmenlerin sadece %43,4'ünün öğrencilerine öğretmenlik mesleğini tavsiye etmeleri düşündürücüdür. Bu da yine öğretmenlerin mesleklerinin geleceğe ilişkin algılarının olumsuz yönde olduğunu destekleyen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Tablo 9'de öğretmenlerin meslekleri ile ilgili olumsuz meslek imajı algılarının (maddeler 15-17) da epey yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle ailelerin üstlenmediği sorumluluğu öğretmene yükleme maddesine %78 oranında oldukça yüksek düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenlerin yine yüksek bir oranda çocuk bakıcısı gibi görüldüğünü düşünmesi (%66), onların mesleklerine karşı olan saygınlığın da ne kadar zedelendiğinin başka bir göstergesidir. Bu yüzden öğretmenler %46 oranında oluşan bu imajın tekrar iyi duruma gelemeyecek kadar kötüleştiğine inanmaktadır.

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

3.4. Bağımsız değişkenler ile öğretmenlerin mesleki algıları arasındaki anlamlılık düzeyine ilişkin bulgular

Araştırmada yer alan öğretmenlerin meslek algıları ile değişkenler arasında yapılan analizler sonucunda, sadece görev yapılan kurum türü, branş ve baba mesleği değişkenlerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Diğer değişkenler arasındaki farklar anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 10. Öğretmenlerin mesleki algılarının kurum türüne göre ortalama puanları

Kurum Türü	Bireysel Değer	Toplumsal Değer	Olumsuz Meslek İmajı	Üretkenliğin sınırlılığı
Okul Öncesi	4.9	4.13	4.18	3.63
İlkokul	4.33	3.29	3.97	3.69
Ortaokul	4.35	3.32	3.93	3.59
Lise	4.19	3.34	3.71	3.68

Tablo 10’da yer alan bulgulara bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamaları özellikle bireysel değer ve toplumsal değer boyutlarında diğer kurumlarda çalışan öğretmenlerin puanlarına oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerine dair gerek bireysel gerekse toplumsal anlamda algılarının olumlu olduğu söylenebilir. Ancak ilginçtir ki, öğretmenlik mesleğinin imajının zedelendiğine yönelik sorularda da yine en yüksek puan ortalaması okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlere aittir. Bireysel ve toplumsal anlamda olumlu bir algıya sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin olumsuz meslek imajında da yüksek puana sahip olması ise irdelenmesi gereken bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer alt boyutlarda oluşan puan ortalamaları arasında ise ciddi bir fark gözükmemektedir.

Tablo 11.Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Kurum Türüne Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

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

Tablo 11’e göre öğretmenlerin görev yapmakta oldukları kurum türüne göre mesleki algıları arasında sadece bireysel değer algısı alt boyutunda anlamlı bir istatistiksel fark ortaya konulmuştur ($P < ,005$). Buna göre okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenler bireysel anlamda kendilerini ve mesleklerini daha olumlu ve değerli olarak nitelendirmektedirler. Tabloda yer alan sonuçlarda okul öncesi öğretmenlerinin aslında toplumsal değer puanları da daha yüksek olmasına karşın anlamlı bir fark ortaya koymamaktadır. Bu noktada araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerinin sayısının da az olduğunu belirtmek gerekmektedir.

Tablo 12.Öğretmenlerin mesleki algılarının branşa göre ortalama puanları

Branş	Bireysel Değer	Toplumsal Değer	Olumsuz Meslek İmajı	Üretkenliğin sınırlılığı
Sınıf/Okul Öncesi	4.36	3.35	3.99	3.69
Türkçe/Edebiyat	4.27	3.18	3.88	3.66
Yabancı Dil	4.34	3.32	3.98	3.66
Matematik	4.28	3.14	4.01	3.77
Fen Bilimleri	4.35	3.35	3.67	3.42
Beden Eğitimi	4.63	3.78	3.32	3.45
Din Kül. ve Ahlak Bil.	4.51	3.71	3.76	3.31
Sosyal Bilimler	4.1	3.29	3.77	3.61
Bilişim Teknolojileri	3.74	3.32	4.05	4.05
Meslek Dersleri	4.12	3.5	3.18	3.57
Resim	4.53	3.13	4.28	4
Müzik	4.58	3.28	4.6	4.2
Teknoloji ve Tasarım	4.33	3.4	3.5	3.32
Diğer	4.22	3.27	4.11	3.46

Tablo 12 incelendiğinde, ölçeklerden elde edilen puan ortalamaları doğrultusunda; bireysel değer (4,63) ve toplumsal değer (3,78) boyutunda beden eğitimi öğretmenleri, olumsuz meslek imajı (4,6) algısında resim öğretmenleri, üretkenliğin sınırlılığı (4,22) konusunda ise müzik öğretmenleri en yüksek puan ortalamalarına sahip branşlar olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte alt boyutlarda yer alan en düşük ortalamalar ise şu şekildedir. Bireysel değer olarak en olumsuz görüşe sahip olanlar bilişim teknolojileri öğretmenleri (3,72) olmuştur. Öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından hak ettiği saygıyı görmediği görüşünü en az benimseyen matematik öğretmenleridir (3,14). Öğretmenlik mesleğinin yıprandığı görüşüne diğerlerine göre daha az katılanlar meslek dersi öğretmenleridir (3,18). Öğretmenliğin kariyer anlamda sınırlı olması fikrini diğerlerine oranla daha az destekleyenler din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri (3,31) olmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Branşa Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

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

Tablo 13'teki sonuçlara göre öğretmenlerin olumsuz meslek imajı algılarındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($P < ,005$). Elde edilen puanlar incelendiğinde aslında branşlar arasındaki farklılaşmanın çok olduğu ve anlamlılık düzeyine yakın veriler ortaya çıktığı görülmektedir. Ancak bu farklardan yalnızca müzik öğretmenlerinin mesleğe dair olumsuz yöndeki görüşleri diğer branş öğretmenlerinden ayrılmaktadır. Buna göre müzik öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğinin imajının düzeleceğine yönelik inançlarının diğer öğretmenlere oranla daha düşük seviyede olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 14. Öğretmenlerin mesleki algılarının baba mesleğine göre ortalama puanları

Baba Mesleği	Bireysel Değer	Toplumsal Değer	Olumsuz Meslek İmajı	Üretkenliğin sınırlılığı
Emekli	4.37	3.24	4.1	3.55
Devlet Memuru	4.46	3.4	3.79	3.59
Öğretmen	4.19	3.2	4.2	3.77
Çiftçi	4.2	3.29	3.65	3.49
İşçi	4.02	3.26	3.73	3.65
Serbest Meslek	4.4	3.48	4.1	3.55

Tablo 14'e göre öğretmenler arasında bireysel olarak kendilerini daha değerli hissedilen öğretmenlerin babalarının devlet memuru olduğu görülmektedir. Toplum gözünde ise öğretmenlik mesleğinin halen itibarı yüksek bir meslek olduğuna daha çok inanılan ise serbest meslek çalışanları olmuştur. Tam aksine öğretmenlik mesleğinin toplum gözünde kıymetinin kalmadığını, meydana gelen sorunların göz ardı edildiğini ve öğretmenlik mesleğinin kariyer anlamında yetersiz olduğunu düşünenler ise baba mesleği öğretmen olanlardır. Bu sonucun tesadüf mü yoksa beklenen bir durum mu olduğu tartışılabilir bir durumdur. Ancak baba mesleği öğretmen olanların mesleğin öncesini ve şimdiki halini yaşamlarında daha iyi gözleme fırsatına sahip oldukları aşikârdır. Bu durumda öğretmenlik mesleğinin gidişatının da olumlu yönde ilerlemediği öngörülebilir. Her ne kadar bu konuda öğretmenler umutsuz gibi görünse de baba mesleği öğretmen olanların mesleki algıları daha yüksektir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Baba Mesleğine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

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

Tablo 15 göz önüne alındığında öğretmenlerin mesleki algıları arasında baba mesleğine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklardan ilki bireysel algı boyutunda babası devlet memuru olan öğretmenler lehine iken, bir diğeri olumsuz meslek imajında baba mesleği öğretmenler lehine olarak ortaya çıkmıştır.

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

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

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

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

3.4. Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki algıları arasındaki ilişki ile ilgili bulgular

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

Araştırmada kullanılan ölçeklerin ikisinin de kendi içerisinde farklı boyutları olması nedeniyle bu ilişki düzeyinin sadece genel ortalama puanları ile yorumlamak yeterli olmamaktadır. Bu nedenle ölçeklerde yer alan alt boyutların ayrı ayrı ele alınarak korelasyon analizi yapılması uygun görülmüştür. Buna ilişkin analiz Tablo 16'da gösterilmektedir.

Tablo 16.Eğitim İnançları ve Mesleki Algı Korelasyon Analizi Sonuçları

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

Tablo 16’da yer alan verilere bakıldığında, eğitim inançları ve mesleki algının boyutlarının birçoğunun birbiri ile düşük düzeyde de olsa pozitif yönde ilişkisi olduğu görülmektedir. Bireysel değer algısı, esasicilik dışındaki diğer eğitim inançları ile pozitif yönde birliktelik göstermektedir. Toplumsal değer algısı ise daimicilik ve varoluşçuluk ile yüksek, ilerlemecilik ile düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki sergilemektedir. Olumsuz meslek imajı ise esasicilik dışındaki eğitim felsefeleri ile pozitif yönde ilişki sergilemektedir. Üretkenliğin sınırlılığı ve mesleki algı boyutları ise tüm eğitim inançları ile düşük düzeyde (Sig.= ,000) pozitif bir ilişki içerisinde.

Yine Tablo 16’da yer alan veriler incelendiğinde, eğitim inançları ile mesleki algının birbiri ile ilişki içerisinde olduğunu ve birbirlerinden bağımsız düşünülmemeyeceğini söylemek mümkündür. Öğretmenlerin kendilerini ve mesleklerini algılama biçimleri, benimsemiş oldukları eğitim inançlarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Çünkü her eğitim felsefesi kendi içerisinde öğretmene ve öğrenciye farklı bir rol yüklemektedir. Bunun da öğretmenin kendisini nasıl hissettiği veya nasıl davranması gerektiği konusu ile doğrudan ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada incelenen iki boyutun birbiri ile pozitif yönde bir birliktelik göstermesi de bu varsayımı destekler niteliktedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

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

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

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

Öğretmenlerin mesleki algıları incelendiğinde mesleklerine ve kendilerine karşı olan algılarının olumlu düzeyde olduğu görülmüştür. Bu mesleği yapmaktan dolayı gurur duyduklarını ve işlerini severek yaptıklarını belirtmişlerdir. Toplumsal anlamda ise hak ettikleri değeri ve saygıyı yeterince görmediklerini inanmaktadırlar. Bu bulgular, Aydın, Canavar ve Akkın’ın (2018) araştırmasından elde edilen bulgular ile örtüşmektedir.

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

Polat, Kaysılı ve Aydın'ın (2015) çalışmasında; öğretmen adaylarının yarıdan fazlası, öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından saygın görülmediğini, itibarının düşük olduğunu, sıradan memurluk olarak görüldüğünü, bakanlık tarafından sahiplenilmediğini ve halk gözünde inandırıcılığı olmayan bir meslek olarak görüldüğünü belirtmişlerdir. Eğitim-Bir-Sen (EBS) tarafından (2016) gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin birçoğu gurur duyulacak bir meslek yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yine aynı çalışmada öğretmenlerin büyük bir kısmı öğretmen sorunlarına karşı toplumun duyarsız olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular da araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

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

4.1. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında yapılabilecek çalışmalar için de öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırma sonuçlarına göre yaşça daha büyük ve kıdem olarak daha üstün olan öğretmenlerin geleneksel olarak tabir edilen eğitim felsefelerini benimsedikleri anlaşılmıştır. Bu durumun neden kaynaklanabileceği üzerine daha ayrıntılı bir araştırma yapılabilir.
2. Öğretmenlerin yaşı ve kıdem yılları arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik algıları gerek bireysel anlamda gerekse toplumsal anlamda olumlu düzeyden olumsuz düzeye evrilmektedir. Bu konuda da “Öğretmenler yaşlandıkça mesleki doyumları azalmakta mıdır?”, “Öğretmenler zaman geçtikçe enerjilerini kaybetmekte midir ve kendilerini çağın gerektirdiği şekilde yetiştirme konusunda ne kadar başarılıdır?” gibi soruların cevapları araştırılabilir. Yine buna benzer ters yönlü bir çalışma gerçekleştirilebilir. Çok yaşlı olan öğretmenlerin, toplum, öğrenciler veya diğer öğretmenler tarafından değerlendirilmesine ilişkin bir durum tespiti yapılabilir. Elde edilecek sonuçlar da MEB için öğretmenlerin emeklilik yaşı ile ilgili göz önünde bulundurulabilecek bir delil oluşturabilir.
3. Alanyazında eğitim inançlarına ilişkin birçok araştırma yer almaktadır. Ancak bu çalışmaların çoğunun, hem daha çok kişiye ulaşabilme hem de zamandan tasarruf edebilme açısından üniversitelerde halen öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına uygulandığı görülmektedir. Hâlbuki eğitim sisteminin içerisinde fiilen görev yapan öğretmenler üzerine daha çok çalışma yapılması eğitim sisteminin verimliliği üzerine daha yansıtıcı bir durum ortaya koyacaktır. Bu yüzden eğitim inançları ve özellikle öğretmenlerin mesleki algılarına yönelik çalışmalara mesleklerini icra etmekte olan öğretmenlerle yapılması önerilebilir.
4. Araştırmada kullanılan ölçeklerden mesleki algı ölçeğinde yer alan üretkenliğin sınırlılığı boyutuna benzer ancak daha detaylı bir araştırma gerçekleştirilebilir. Bu boyut öğretmenlik mesleğinin, öğretmenlere bir kariyer fırsatı sunmasına veya kendilerini meslekleri konusunda geliştirebilme ve uzmanlaşma konusunda katkı sağlayıp sağlamadığı ile ilgilidir. Bunun üzerine yapılabilecek bir çalışma öğretmenlerin mesleğe dair bu konudaki bakış açısı hakkında fikir verecektir.

KAYNAKLAR

- Ağdacı, G. (2018). Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online* 13(4), 1473-1492.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Aydın, R. (2009). Türkiye’de öğretmen sorunları açısından milli eğitim şuralarının değerlendirilmesi (1980–2000). *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 42 (2), 199-237.
- Aydın, R., Canavar, O. ve Akkın, A. (2018). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği ve öğretmenliğin toplumsal statüsüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum*, 965-990.
- Aydın, R., Gilik, D. ve Güleç, M. (2012). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi* (s. 2255-2270). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Cevizci, A. (2005). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Çelik, R. ve Orçan, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 12(1), 63-77.
- Çüçen, K. (2001). *Felsefeye giriş*. İstanbul: ASA Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara : PEGEM Akademi.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi "Öğretmenlerin eğitim felsefeleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 321-337.
- Dökmen, Ü. (2012). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati (47.Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Duman, B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerini etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)* 20(20), 95-114.
- EARGED. (2009). *Çağdaş öğretmen profili*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ertürk, S. (2016). *Eğitimde program geliştirme*. İstanbul: Edge Akademi.
- Hayırsever, F. ve Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 17(2), 757-778.
- Kavcar, C.(1980). Nitelikli öğretmen sorunu. *Eğitim ve Bilim*, <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5506> adresinden erişilmiştir.
- Kozikoğlu, İ. ve Erden, R. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online* 17(3), 1566-1582.
- Köşüş, K. (2018). *Felsefe-1 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Özbakış, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÜSYM Eğitim Yayınları.
- Polat Ü., Kaysılı A. ve Aydın Ş. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimsel toplumsal ve siyasal beklentileri üzerinde bir araştırma. *Cumhuriyet International Journal of Education* 4(2), 1-14.
- Sönmez, V. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2003). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Tunca, N., Alkın Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 5(1), 11-47.
- Tutar, H. (2008). *Simetrik ve asimetrik iletişim bağlamında örgütsel algılama yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türk Eğitim Derneği. (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği, Raporlar Dizisi:3*. Ankara: TED Yayınevi.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago.
- Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 335-350.