

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM**  
**2020-YL-084**

**ÖĞRETMENLERİN HİZMET ÖNCESİ EĞİTİM YETERLİK  
ALGILARI, MESLEKİ ADANMIŞLIK ALGILARI VE  
MESLEKİ DAYANIKLILIK İNANÇLARININ İNCELENMESİ**

**HAZIRLAYAN**  
**Hidayet ÖRER**

**TEZ DANIŞMANI**  
**Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU**

**AYDIN-2020**

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

03 /07 / 2020

Hidayet ÖRER



## ÖZET

### ÖĞRETMENLERİN HİZMET ÖNCESİ EĞİTİM YETERLİK ALGILARI, MESLEKİ ADANMIŞLIK ALGILARI VE MESLEKİ DAYANIKLILIK İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Hidayet ÖRER

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU  
2020, XVIII + 108 sayfa

Bu araştırmada Aydın ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları, mesleki adanmışlık algıları ve mesleki dayanıklılık inançları ile ilgili tespitlerin yapılması; öğretmen adanmışlığını yordayan faktörlerin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için 2018-19 eğitim-öğretim yılı içerisinde aktif olarak görev yapan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları, mesleki adanmışlık algıları ve mesleki dayanıklılık inançları ile ilgili tespitlerin yapılması amacıyla betimsel tarama modeline başvurulmuştur. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı içinde Aydın il sınırları içindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan toplamda 14647 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit tesadüfü örnekleme yöntemi ile seçilmiş 304 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmamızın veri toplama ve analizi süreçleri için nicel yöntem kullanılmış olup, veri toplama aracı olarak ölçek formları uygulanmıştır.

Öğretmenler üzerinde yapılan araştırmadan toplanan verilerin değerlendirilmesinde SPSS 20 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin kişisel ve mesleğe ait özelliklerinin dağılımı, frekans ve yüzde ile belirtilmiştir. Araştırmada kullanılmış olan Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği, Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ve Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği ve bu ölçeklerin alt boyutlarının normal dağılıma uyma durumları çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları ile belirlenmiştir. Araştırmada nonparametrik testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular %95 güven düzeyinde değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılım gösterenlerin, ölçeklerin ve alt boyutlarının birbiri ile arasındaki ilişkinin yönü ve şiddeti Spearman korelasyon katsayısı ile incelenmiştir.

Sonuç olarak; araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin sunacakları eğitimi planladıkları ve uygulamalarını yaptıkları, ayrıca öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler konusunda kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Yine benzer şekilde öğretmenlerin görev süreçlerinde mesleğe bağlı oldukları, özverili çalışma tutumları sergiledikleri ve kendilerini öğrencilere adadıkları belirlenmiştir. Bunun yanısıra öğretmenler kendilerini mesleki bakımdan dayanıklı olarak görmektedirler. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin onların mesleki dayanıklılık inançları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

**ANAHTAR KELİMELEER:** Hizmet öncesi eğitim yeterliği, Mesleki adanmışlık, Mesleki dayanıklılık

## **ABSTRACT**

### **ANALYSIS OF TEACHERS 'PRE-SERVICE EDUCATION COMPETENCE PERCEPTIONS, JOB COMMITMENT PERCEPTIONS AND OCCUPATIONAL RESISTANCE BELIEFS**

Hidayet ÖRER

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

2020, XVIII + 108 pages

In this research, It is aimed to be determined related to the pre-service education competence perceptions, job commitment perceptions and occupational resilience beliefs of teachers working in private and public schools at the primary, secondary and high school levels in Aydın province; it is aimed to be determined what factors have predict teacher commitment. For this purpose, it has ben applied descriptive screening model in order to make determinations in regard of of pre-service education competence perceptions, job commitment perceptions and occupational resilience beliefs of teachers who were actively working in 2018-19 academic year. The research consists of 14647 teachers working in primary, secondary and high school schools depende on the Ministry of National Education within the borders of Aydın in 2018-2019 academic year. The sample of the study consists of 304 teachers selected by simple random sampling method. Quantitative method was used for data collection and analysis processes of our research and scale forms were used as data collection tool. SPSS 20 program was used to evaluate the data collected from the research conducted on teachers. Distribution of teachers' personal and occupational characteristics are indicated by frequency and percentage. The Teacher Perception Scale regarding the Adequacy of Pre-Service Education, the Commitment to Teacher Profession Scale, and the Occupational Resilience Belief Scale for Teachers Scale and their compliance with the normal distribution were determined by Skewness and kurtosis coefficients. In the study, Mann-Whitney U and Kruskal Wallis H tests, which are nonparemetric tests, were analyzed. Findings obtained as a result of the research were evaluated at a 95% confidence level. The direction and intensity of the relationship between the scales and the sub-dimensions of the participants of the study were examined with the Spearman correlation coefficient.

As a result; It has been determined that the teachers participating in the research

planned and implemented the education they would offer, moreover they considered themselves sufficient in relation to the students, colleagues, administrators, parents and the community. Similarly, it has been determined that teachers are committed to the profession in their job processes, exhibit devoted working attitudes and dedicate themselves to students.

In addition, teachers consider themselves to be professionally resistant. It was determined that the commitment levels of teachers participating in the research in the teaching profession have a significant effect on their professional resilience convictions.

In addition, teachers consider themselves to be professionally resistant. It has been determined that the teachers' commitment to the teaching work has a significant effect on their occupational resilience beliefs.

**KEY WORDS:** Pre-service training adequacy, Professional commitment, Professional resilience

## ÖNSÖZ

Bu araştırmada Aydın ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları, mesleki adanmışlık algıları ve mesleki dayanıklılık inançları ile ilgili tespitlerin yapılması; öğretmen adanmışlığını yordayan faktörlerin neler olduğunun belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda gerçekleştirilen çalışmanın öğretmen atama politikalarına ve öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik yapılacak çalışmalara referans olacak şekilde rehberlik edebileceği düşünülmektedir.

Beş bölümden oluşan bu çalışmada; birinci bölümde araştırmanın amacına, ikinci bölümde araştırmanın kavramsal ve kuramsal açıklamalarına, üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine, dördüncü bölümde araştırmanın bulgularına ve son bölümde araştırmanın tartışma ve sonuç kısmına yer verilmiştir.

Tez sürecinin başından sonuna kadar her aşamasında bana yol gösteren, yapıcı eleştirileriyle katkılar sunan, destek, bilgi ve tecrübesiyle her zaman yanımda olan danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Ayrıca yüksek lisans öğrenimimiz süresince, sonsuz bilgi denizini bizimle paylaşan tüm bölüm hocalarıma,

Ölçekleri yanıtlayan değerli meslektaşlarıma,

Hayatımın her döneminde maddi ve manevi güçleriyle yanımda olan aileme,

Sonsuz saygı, sevgi ve şükranlarımı sunuyorum.

Hidayet ÖRER

# İÇİNDEKİLER

<b>KABUL VE ONAY SAYFASI</b> .....	iii
<b>BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI</b> .....	iv
<b>ÖZET</b> .....	v
<b>ABSTRACT</b> .....	vii
<b>ÖNSÖZ</b> .....	ix
<b>TABLolar DİZİNİ</b> .....	xiv
<b>EKLER DİZİNİ</b> .....	xviii
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	1
<b>1. GİRİŞ</b> .....	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.2.1. Alt Problemler .....	4
1.3. Sayıtlar.....	5
1.4. Sınırlılıklar .....	6
1.5 Tanımlar.....	6
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	7
<b>2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL AÇIKLAMALAR</b> .....	7
2.1. Hizmet Öncesi Eğitim Yeterlikleri .....	7
2.1.1. Öğretmenlik Mesleği.....	7
2.1.2. Türkiyede Öğretmen Yetiştirme Sistemi .....	10
2.1.3. Öğretmen Yeterlikleri .....	11
2.1.4. Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenler ve Mesleki Gelişim .....	13
2.1.5. Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterlikleri .....	14
2.2. Mesleğe Adanmışlık .....	16
2.2.1. Mesleğe Adanmışlık Kavramı .....	16



2.2.2. Mesleğe Adanmışlığın Önemi .....	22
2.2.3. Mesleğine Adanmış Öğretmen.....	23
2.2.4. Öğretmenlikte Mesleki Adanmışlığın Önemi .....	29
2.3. Mesleki Dayanıklılık.....	31
2.3.1. Mesleki Dayanıklılık Kavramı .....	31
2.3.2. Öğretmenlik Mesleği ve Psikolojik Dayanıklılık.....	34
2.3.3. Öğretmenlikte Mesleki Dayanıklılık.....	35
2.3.4. Öğretmenlikte Mesleki Dayanıklılık İnançları ve Mesleki Performansları .....	41
2.4. İlgili Araştırmalar.....	41
2.4.1. Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	41
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>48</b>
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>48</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	48
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	48
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları .....	49
3.4. Araştırma Verilerinin İstatistiksel Analizi.....	53
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>55</b>
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>55</b>
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular: Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları nedir? .....	55
4.1.1. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? .....	56
4.1.2. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları yaşa göre farklılaşmakta mıdır? .....	57
4.1.3. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları branşa göre farklılaşmakta mıdır? .....	57

4.1.4. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları mezun olunan kuruma göre farklılaşmakta mıdır?.....	59
4.1.5. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları çalışma yılına göre farklılaşmakta mıdır?.....	60
4.1.6. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?.....	61
4.1.7. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları okul kademesine göre farklılaşmakta mıdır? .....	61
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular: Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık inançları nedir? .....	63
4.2.1. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık inançları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? .....	63
4.2.2. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık inançları yaşa göre farklılaşmakta mıdır? .....	64
4.2.3. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık inançları branşa göre farklılaşmakta mıdır? .....	64
4.2.4. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık inançları mezun olunan kuruma göre farklılaşmakta mıdır?.....	65
4.2.5. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık inançları çalışma yılına göre farklılaşmakta mıdır?.....	66
4.2.6. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık inançları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?.....	67
4.2.7. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık inançları okul kademesine göre farklılaşmakta mıdır? .....	67
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular: Öğretmenlerin mesleki adanmışlık algıları nedir? .....	68
4.3.1. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? .....	69
4.3.2. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır? .....	69
4.3.3. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri branşa göre	

farklılaşmakta mıdır? .....	71
4.3.4. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri mezun olunan kuruma göre farklılaşmakta mıdır?.....	73
4.3.5. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri çalışma yılına göre farklılaşmakta mıdır? .....	73
4.3.6. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır? .....	75
4.3.7. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri okul kademesine göre farklılaşmakta mıdır? .....	76
4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular: Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları, mesleki dayanıklılık inançları ve onların mesleki adanmışlık algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır? .....	77
4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular: Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları ve mesleki adanmışlık algıları onların mesleki dayanıklılık inançlarını yordamakta mıdır? .....	80
4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular: Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları ve mesleki dayanıklılık inançları onların mesleki adanmışlık algılarını yordamakta mıdır? .....	81
<b>5. TARTIŞMA VE SONUÇ .....</b>	<b>83</b>
5.1. Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterlik Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	83
5.2. Öğretmenlerin Mesleğe Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	85
5.3. Öğretmenlerin Mesleğe Dayanıklılık Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	86
5.4. ÖNERİLER.....	87
<b>6. KAYNAKÇA.....</b>	<b>89</b>
<b>7. EKLER .....</b>	<b>103</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>108</b>

## TABLULAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Demografik ve Mesleğe Yönelik Özelliklerine Göre Dağılımları .....	50
Tablo 3.2. Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği Alt Boyutları ve Güvenirlilik Katsayıları .....	51
Tablo 3.3. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği Alt Boyutları ve Güvenirlilik Katsayıları .....	52
Tablo 3.4. Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği Alt Boyutları ve Güvenirlilik Katsayıları.....	53
Tablo 4.1. Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Dağılımları, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri .....	55
Tablo 4.2. Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Cinsiyet Durumlarına Göre Farklılık Gösterme Durumları .....	56
Tablo 4.3. Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Yaş Durumlarına Göre Farklılık Gösterme Durumları .....	57
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Branş Durumlarına Göre Farklılık Gösterme Durumları .....	58
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Mezun Olunan Kuruma Göre Farklılık Gösterme Durumları .....	59
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden Ve Alt Boyutlarından Almış Oldukları Puanların Çalışma Yılı Durumlarına Göre Farklılık Gösterme Durumları .....	60

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Okul Türüne Göre Farklılık Gösterme Durumları.....	61
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Öğretimi Planlama ve Uygulama ve Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler Alt Boyutlarından Almış Oldukları Puanların Okul Kademesine Göre Farklılık Gösterme Durumları.....	62
Tablo 4.9. Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Dağılımları, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri .....	63
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Cinsiyet Durumlarına Göre Farklılık Gösterme Durumları.....	64
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Yaş Durumlarına Göre Farklılık Gösterme Durumları.....	64
Tablo 4.12. Öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Branş Durumlarına Göre Farklılık Gösterme Durumları.....	65
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Mezun Olunan Kuruma Göre Farklılık Gösterme Durumları.....	65
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Çalışma Yılı Durumlarına Göre Farklılık Gösterme Durumları.....	66
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Okul Türüne Göre Farklılık Gösterme Durumları...	67
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Okul Kademesine Göre Farklılık Gösterme Durumları.....	67

Tablo 4.17. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Dağılımları, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	68
Tablo 4.18. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Almış Oldukları Puanların Cinsiyet Durumlarına Göre Farklılık Gösterme Durumları.....	69
Tablo 4.19. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Almış Oldukları Puanların Yaş Durumlarına Göre Farklılık Gösterme Durumları.....	70
Tablo 4.20. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Almış Oldukları Puanların Branş Durumlarına Göre Farklılık Gösterme Durumları .....	71
Tablo 4.21. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Almış Oldukları Puanların Mezun Olunan Kuruma Göre Farklılık Gösterme Durumları .....	73
Tablo 4.22. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Almış Oldukları Puanların Çalışma Yılı Durumlarına Göre Farklılık Gösterme Durumları.....	74
Tablo 4.23. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Almış Oldukları Puanların Okul Türüne Göre Farklılık Gösterme Durumları .....	75
Tablo 4.24. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Almış Oldukları Puanların Okul Kademesine Göre Farklılık Gösterme Durumları .....	76
Tablo 4.25. Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinde, Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinden ve Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden Alınan Puanların Birbiri Arasındaki İlişkisi .....	77

Tablo 4.26. Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği alt Boyutlarından ve Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği Alt Boyutlarından ve Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden Alınan Puanların Birbiri Arasındaki İlişki .....	78
Tablo 4.27. Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliklerinin ve Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeylerinin Onların Mesleki Dayanıklılık İnançları Üzerindeki Etkisine Ait Sonuçlar .....	80
Tablo 4.28. Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterlik Algıları Ve Mesleki Dayanıklılık İnançları Onların Mesleki Adanmışlık Algıları Üzerindeki Etkisine Ait Sonuçlar .....	81



## **EKLER DİZİNİ**

EK 1: Demografik Bilgi Formu.....	103
EK 2: Hizmet Öncesi Eğitim Yeterlik Ölçeği .....	104
EK 3: Mesleki Adanmışlık Ölçeği .....	105
EK 4: Mesleki Dayanıklılık Ölçeği .....	106
EK 5: Ölçek Kullanım İzin Belgesi.....	107





# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

Öğretmenler, okulların ürünü olan öğrencilerin yetişmesi ve yönlendirilmesinde en önemli görevi üstlenmiş kişilerdir. Bu nedenle eğitim sisteminin kaliteli ürünler çıkartabilmesi, öğretmenlerimizin üstlerine düşen görevleri yerine getirebilmesine bağlıdır. (Saracaloğlu vd., 2018: 411). Bu bağlamda öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlikleri, mesleğe adanmışlıkları ve mesleki dayanıklılıkları son derece önemlidir.

Öğretmen denildiği zaman ilk akla şüphesiz eğitim gelir. Eğitimin idareciler, öğretmenler, ebeveynler, öğrenciler, okul, aile, toplum, ders kitapları, programlar ve teknolojik araç gereçler gibi belli unsurları vardır. Eğitim, bu unsurların birbirleriyle olan ilişkisinden oluşan bir sistemdir. Eğitimin en asli ögesi ise öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler eğitimin başlatıcısıdır. Bunun akabinde geliştiricisi ve uygulayıcısıdır. Eğitimin kalitesi ve niteliği, öğretmenin kalitesi ile doğrudan ilişkilidir. Bundan dolayı öğretmen adaylarının hizmet öncesinde ve öğretmenlerin hizmet içinde en iyi şekilde yetiştirilmesi, eğitim hizmetlerinin kalitesinin artması açısından büyük önem arz etmektedir.

İnsanın eğitilmesinde en önemli rolü şüphesiz öğretmenler üstlenmektedir. Eğitim kurumlarını şekillendiren öğretmenlik mesleğinin yapılabilmesi için Özden'e (1999) göre, bireyin öncelikle aktaracağı konu alanında uzman olması gerekir. Öğretmenin alan eğitimine ilişkin yeterliklere, öğretme öğrenme sürecine ilişkin yeterliklere ve bir öğretmende ya da öğretmen adayında bulunması gereken, kişilik özelliklerine yani, isteklilik, yakınlık ve mizah, güvenilirlik, başarıya adanmışlık, teşvik edici ve destekleyici, profesyonel davranış, ciddi, sistemli, uyarlanabilen, esnek, bilgili gibi nitelikleri kapsayan özelliklere sahip olması gerekmektedir (Özdemir ve Yalın, 2003).

Bilindiği üzere, eğitim sistemimizin öğretmen, öğrenci ve eğitim programları olmak üzere üç önemli ögesi vardır. Öğretmen, öğrenci gelişimini sağlamada rehberlik etmesi ve eğitim programlarının uygulayıcısı olması yönünden öğrenme-öğretme süreçlerindeki etkili faktördür. Bu bağlamda; eğitim hedefleri, eğitim programları, dersin içeriği v.b. ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun bu programların uygulayıcısı olan öğretmenler yeterli niteliklere eğer sahip değillerse, yapılan çalışmalar amacına ulaşamayacaktır (Saracaloğlu, 1992b; 2000; aktaran Saracaloğlu vd., 2011).

Öğretmenlerin alanda yeterlik ve belirli kişilik özelliklerine sahip olmalarının yanında öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmiş olmaları da çok önemlidir. Toplumsal açıdan iş gören, iş ile ilgili konuları iş ortamı dışındaki günlük yaşantısına zihinsel olarak taşıyabilmektedir. Ayrıca iş görenin iş yaşantısına ilişkin tutum ve değerlerin belirlenmesinde rol oynayan en önemli şey, örgüte girmeden önce çeşitli gruplar içerisindeki toplumsallaşma sürecinde kazandığı tutum ve değerleri örgüte taşımakla, örgüt dışındaki toplumsal örgütlerin (aile, ekonomik, dinsel, siyasal) tutum ve değerlerin örgüt içerisindeki toplumsallaşma sürecine etkisi büyük olmaktadır. Çünkü iş gören örgüt dışındaki toplumsal değerlerden soyutlanarak örgüte gelmemektedir. Bu açıdan toplumsal ilişkiler, işe yönelik bireysel tutumları etkilediğine göre toplumsal ilişkiler ile işe adanma arasında ilişki olduğu ileri sürülmektedir. Bu ilişkinin önemi, öğretim etkinliklerinde daha da artmaktadır. Çünkü öğretim etkinliklerinde bütünüyle öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşime dayalıdır (Celep, 2000: 139).

Öğretmen öğretme sürecinin yürütücüsü, eğitim durumlarını oluşturan öğrencilerin gelişim alanlarına ve gelişim özelliklerine uygun, bireysel farklılıklarına dikkat ederek eğitim ortamları hazırlayan, öğrencide öğrenmeye merak duygusu uyandırma, okulu sevdirmeye, akranlarıyla birlikte çalışma becerisi kazandırma ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlama becerisi kazandırması beklenen kişidir. Öğretmenlerden beklenen eğitim yoluyla, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde samimi olmaları, kolayca iletişim kurmaları, insanlara hoşgörü ve davranma alışkanlığı kazandırmaları, karşılaştıkları problemleri çözebilme becerisi kazandırmaları, toplumun problemlerini şahsi problemlerinden üstün ve öncelikli görmelerini sağlamaktır (Ergün vd., 1999: 94).

Ödev ve sorumluluklarının farkında olan, araştıran, üreten, çağdaş ve akılcı bireyler yetiştirmek amacıyla geliştirilen eğitim plan ve politikalarına paralel olarak öğretmenlerin de kazanması gereken bazı niteliklere ihtiyaç vardır. Toplumlarda nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyaç, ancak nitelikli eğitim kurumlarında verilen eğitimle sağlanır. Eğitim sisteminin temelini öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretim programları, yöntem ve teknikler, eğitim materyalleri öğretimi geliştirmek için önemli etmenler olmakla birlikte öğretmenin canlı kişiliği ile eyleme konulmadıkça istenilen ölçüde bir etki sağlamayacaktır. Ülkemizin ihtiyaç duyduğu insan gücünün en iyi düzeyde yetiştirilebilmesinin temel koşulu, öğretmenin yetiştirilmesidir (Erkan vd., 2002).

Öğretmenlik mesleği özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edildiğine göre, bu mesleği icra eden kişilerin mesleğin gerekliliklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliklere sahip olması gerekir. Bu yeterliklerin kazandırılabilmesi içinde öğretmen adaylarının meslek öncesinde özel bir eğitimden geçirilmesi zorunludur (Celep, 2005: 26).

Günümüzde, öğretmenlerin sahip olduğu ve artan sorumlulukları, sahip olması gereken yeterlikleri de değiştirmektedir. Öğretmenlerin çalışma biçimleri birçok unsurdan etkilenmektedir. Bunlardan birisi de öğretmenlik mesleğine adanmışlık durumlarıdır. Mesleğe adanmışlık, öğretmenin mesleğini icra etmek için gönüllü olarak çaba sarf etme, özveride bulunma, yaptığı işe odaklanma ve kendini verme ile ilgilidir. Öğrencilerin başarısı ve gelişimi için öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri önemli unsurlardan birisidir (Turhan vd., 2012).

Öğretmenlerin adanmışlıkları çoğu zaman kendilerini ve birbirlerini tanımlamak için kullandıkları bir kavram olmuştur. Bazı öğretmenler adanmışlıklarını, kendilerinin bir parçası, kendilerini ve mesleklerini tanımlayıcı olarak görmektedirler ve bu onlar için büyük bir haz kaynağıdır. Diğer öğretmenler ise öğretmenliğin gerektirdiklerinin önemli olduğunu, çok fazla kişisel yatırım gerektirdiğini ve bütün bir hayatı kapsayacak bir meslek olduğunu düşünmektedir. Bu öğretmenler adanmışlığı hayatta kalma yolu olarak görüp okulla sınırlandırmaktadır. Bazı durumlarda bu öğretmenler mesleği tamamen bırakmayı seçmektedir. Bu sebeplerden dolayı öğretmen adanmışlığı öğretmenin iş performansı, devamsızlığı, mesleki tükenmişliği gibi konularda kritik öngörüler sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin okuldaki başarılarında ve okula karşı tutumlarında önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenin adanmışlığı, öğrenci davranışı, yönetim desteği, velinin talepleri ve ulusal eğitim politikaları gibi faktörlere bağlı olarak azalabilir veya artabilir. Bazı ülkelerdeki reform hareketleri öğretmenlerin çalışma koşullarındaki kötüleşmeye sebep olmuştur. Bu da öğretmenlerin moralsiz olmalarına, mesleği bırakmalarına, devamsızlığa ve öğrencilere sundukları eğitim kalitesinin düşük olmasına sebep olmuştur (Zöğ, 2007: 11).

Zöğ (2007)' ün de vurguladığı gibi öğretmenler meslek hayatlarında karşılaşmış oldukları güçlükler karşısında mesleki adanmışlığını etkilerken aynı zamanda bu durum öğretmenlerin iş hayatındaki başarısını ve mesleki dayanıklılığında etkilemektedir.

Yukarıdaki bilgilerden yola çıkılarak, bu çalışma aracılığıyla çeşitli kademelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları, mesleki adanmışlık algıları ve mesleki dayanıklılık inançları ile ilgili tespitlerin yapılması ve öğretmen adanmışlığını yordayan faktörlerin neler olduğu bütüncül bir anlayışla belirlenmeye çalışılmıştır.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada Aydın ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları, mesleki adanmışlık algıları ve mesleki dayanıklılık inançları ile ilgili tespitlerin yapılması; öğretmen adanmışlığını yordayan faktörlerin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **1.2. Problem Cümlesi**

Çeşitli kademelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları, mesleki adanmışlık algıları ve mesleki dayanıklılık inançları nedir?

#### **1.2.1. Alt Problemler**

1. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları nedir? Bu durum;

- cinsiyete,
- yaşa,
- branşlara,
- mezun olunan kuruma,
- kıdeme,
- görev yapılan okul türüne,
- görev yapılan okul kademesine göre değişmekte midir?

2. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık inançları nedir? Bu durum;

- cinsiyete,
- yaşa,
- branşa,

- mezun olunan kuruma,
- kıdeme,
- görev yapılan okul türüne,
- görev yapılan okul kademesine göre değişmekte midir?

3. Öğretmenlerin mesleki adanmışlık algıları nedir? Bu durum;

- cinsiyete,
- yaşa,
- branşlara,
- mezun olunan kuruma,
- kıdeme,
- görev yapılan okul türüne,
- görev yapılan okul kademesine göre değişmekte midir?

4. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları, mesleki dayanıklılık inançları ve onların mesleki adanmışlık algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

5. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları ve mesleki adanmışlık algıları onların mesleki dayanıklılık inançlarını yordamakta mıdır?

6. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları ve mesleki dayanıklılık inançları onların mesleki adanmışlık algılarını yordamakta mıdır?

### 1.3. Sayıtlar

Bu araştırma aşağıda belirtilen sayıltıdan yola çıkılarak hareket edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenler kendilerine verilen Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliliği, Mesleki Adanmışlık Ölçeği ve Mesleki Dayanıklılık ölçeğini içtenlikle cevaplamışlardır.

#### 1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Aydın il sınırları içinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Elde edilen veriler, Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliliği Ölçeği, Mesleki Adanmışlık Ölçeği ve Mesleki Dayanıklılık ölçeği ile sınırlıdır.

#### 1.5. Tanımlar

Araştırmada yer alan temel kavramlara ilişkin tanımlara aşağıda yer verilmiştir.

**Yeterlik:** Bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken, bilgi, beceri, tutum ve değerler (MEB, 2017).

**Mesleki Adanmışlık:** Gayret, özveri ve kendini verme kavramlarıyla ifade edilebilir (Turhan vd., 2012)

**Mesleki Dayanıklılık:** Meslek hayatında güçlüklerle karşı karşıya kalan bireyin, bu durumlar sonucunda yaşamına yeniden uyum sağlayabilmesi ve bu güçlüklerle başa çıkma konusunda yeni yollar araması.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL AÇIKLAMALAR

#### 2.1. Hizmet Öncesi Eğitim Yeterlikleri

##### 2.1.1. Öğretmenlik Mesleği

Günümüzde toplumlar bilgiye ve verilere kolaylıkla erişebilen ve onu kullanarak üretime katkı veren, analiz ve sentezleme kabiliyetini iletişim ve eleştirel düşünce becerileriyle harmanlamış, nitelikli ve evrensel değerleri özümsemiş bireylere gereksinim duymaktadır. Eğitim sistemleri ise bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesini sağlamayı amaçlar (Saracaloğlu vd., 2009: 187). Bu doğrultuda yaşamın en kilit noktalarından biri olarak süreklilik gösteren bu gelişim ve dönüşüm süreçlerinde hem bireylerin hem de toplumun eğitim-öğretim süreçlerinin yaşam boyu sürmesinin gerekliliğidir (Saracaloğlu vd., 2018: 411).

İnsan gereksinimlerinin karşılanmasında en önemli sistemlerin başında birçok toplum için eğitim sistemi gelmektedir (Senemoğlu, 1991). Türkiye’de de Cumhuriyetin kuruluş sürecinde de gördüğümüz gibi tarihsel süreç içerisinde yenilik ve değişimlerin ortaya çıkmasında ve kalkınma süreçleri içerisinde eğitim sistemi üzerinden köklü değişimlere odaklanılmıştır. Zira eğitim sistemleri toplumsal kalkınmanın ve toplumun şekillenmesinin en etkili aracı olarak kabul edilmektedir. Öyle ki, etkili bir kalkınmanın sağlanması için öncelikle insan gücünün nitelik olması gerekmektedir. İnsan gücünün nitelikli olması ise eğitim sisteminin nitelikli olmasına bağlıdır.

Saracaloğlu vd. (2018)’ne göre öğretmenler; eğitimin çıktıları olan öğrencilerin yetiştirilmesi ve doğru yönlendirilmesinde en önemli görevi üstlenmektedirler. Sağlıklı bir eğitim sisteminin sürdürülebilir olmasında öğretmenin öğrenciye rehberlik etmesi ve öğrenme-öğretme süreçlerinde yol göstermesi önemli bir belirleyicidir (Saracaloğlu vd., 2018: 411).

Nitelikli ve yetkin öğretmenler daha sağlıklı nesillerin yetişmesinde en önemli unsurdur. Bu anlamda öğretmenlik mesleği kendini ve düşünme becerilerini sürekli geliştirmeye açık olmalıdır (Sıvacı, 2017: 267).

Ertürk (2013) ise öğretmenleri toplum mühendisleri olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle öğretmenler eğitim sisteminin temel yapı taşları içerisinde gösterilmektedir. Hem toplumsal kalkınma hem de toplumsal refahı sağlamak için gerekli olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Fakat eğitim sisteminde program geliştirme sürecinde olduğu kadar programın uygulanması aşamasında, bir başka deyişle öğretme-öğrenme sürecinde de cevaplandırılması gereken birçok soru vardır. Bu soruların tümüne tek bir kişinin cevap vermesi öğretim seviyesi ne olursa olsun mümkün görülmemektedir. Dolayısıyla tüm bu sorulara cevap vermede öğretmeni yalnız başına bırakarak sağlıklı kararlar almasını beklemek büyük bir yanılıdır. Öğretmeni bu süreçte yüzüstü bırakmak yerine gerekli yardım ve uzman desteği sağlanmalıdır (Ertürk, 2013: 23).

Eğitim programları, eğitime dair hedefler, derslerin içeriği gibi faktörler ne derece iyi kurgulanırsa kurgulansın öğretmenlerin yeterli niteliğe sahip olmaları hayati bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin yeterli niteliklere sahip olamaması durumunda yapılan çalışmaların amacına ulaşamama ihtimali güçlenmektedir. Sözü edilen yeterliklerin kapsamı ise eğitim trendleri ve güncel durumlar karşısında sıklıkla değişmektedir. Öğretmenlerin çalışma biçimleri ve gereksinimleri sürekli biçimde değişmekte ve pek çok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörlerden biri ise mesleğe adanmışlıktır. Hizmet öncesi eğitim yeterliğinin sağlanmasında gönüllü olarak çaba sarf etme, yapılan mesleği sevme ve kendini verme gibi durumlar mesleğe adanmışlığın da birer uzantısıdır (Saracaloğlu vd., 2018: 411-412).

Bir öğretmenin mesleğe başlaması olarak kabul edilen, ilköğrenim yılları, başarıya ya da kırılma dönemlerini meydana getirmektedir. Mesleğe yeni giriş yapmak birçok öğretmen için oldukça zor bir süreç olabilmektedir (Eaton ve Sisson, 2008).

Ülkemizde öğretmenlerin durumlarına bakıldığında, mevcut ekonomik koşullara bağlı olarak mesleği bırakma oranlarının çok yüksek olmadığı ancak özellikle en çok atamanın gerçekleştiği Doğu ve Güneydoğu illerinde öğretmenlerin sıklıkla değiştiği görülmektedir. Bu sonuç dahi öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yıllarda oldukça zorlandıklarını göstermektedir.

Birçok öğretmen, mesleğe ilk başladıkları ve öğrencileri ile ilk kez sınıf ortamı içerisinde baş başa kaldıkları o ilk eğitim gününü unutmamaktadır. Meslek yaşamlarının



başladığı bu düne dek uzun yıllar boyunca öğretmenlik mesleğini icra edebilmek için birçok eğitimden geçmişlerdir. Gözlemler yapmışlar, ders planları hazırlamışlar, çeşitli okumalar yapmışlardır. Ancak tüm bu hazırlık sürecine karşılık, öğrencilerin karşısına geçecekleri ilk gün öğretmenler üzerinde birtakım endişelerin doğmasına neden olmaktadır. Bu başlangıç sürecinin nasıl bir deneyimi beraberinde getireceğine dair endişeler, bildiklerini nasıl aktaracaklarına odaklanmaları, sınıf içerisinde düzeni ne şekilde sağlayacağına dair zihninde oluşan belirsizlikler, etkin bir iletişim kurabilmeleri gerekliliğinin bilinci vb. birçok unsur öğretmenlerin mesleğe başlangıç dönemlerinde stres içerisinde olmalarına yol açmaktadır (Wyatt ve White, 2007). Bu baskının ortadan kaldırılması için öncelikle öğretmenlerin ilk dönemlerinde karşı karşıya kaldıkları zorlukların belirlenmesi ve bu süreci kolaylıkla atlatabilmesi için yapılması gerekenlerin belirlenmesi gerekmektedir.

Bir öğretmenin mesleğe aktif ve başarılı bir şekilde başlaması, hem kendi kariyerleri açısından hem de öğrencilerin etkili bir eğitim alabilmesi açısından oldukça önemlidir. Öyle ki, mesleğe başlangıç aşamasında bir öğretmenin başarısız olması, genel bir başarısızlığı da beraberinde getirmektedir. Bir öğretmenin mesleğe başladıktan sonra görevini bırakması sonrasında, görev yapmakta olduğu eğitim kurumunda hazırlanan planlarda aksamlar meydana geldiği gibi öğrenciler ve ailelerde bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Bu durumda birçok kesimin öğretmenlerin özellikle başlangıç dönemindeki başarısının üzerine düşünmesi gerekmektedir (Barbara ve Grady, 2007: 2).

Birçok ülkede, eğitimin genel olarak niteliğinin artırılması adına nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekliliğinin bilinci ile öğretmenlere yönelik yürütülen eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmaktadırlar. Öğretmenlerin eğitim süreçlerinin devamlılık arz eden bir süreçtir ancak özellikle hizmet öncesi dönemde sağlanan eğitimler, mesleğe başlangıç dönemlerinde ki gereksinimlerinin karşılanması açısından oldukça önemlidir. Bu aşamada, yürütecekleri ders programlarında öğrencilere aktarması gerekenlerin neler olduğunu bilmesi ve bu süreç için ihtiyaç duyulan mesleki yeterliliğe ulaşması gerekmektedir (Senemoğlu, 1991).

Bu doğrultuda, gelişmiş ülkelerde ve ülkemizde nitelikli öğretmenler yetiştirmek amacıyla öğretmenler için mesleki standartlar veya öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri belirlenmiştir. Öğretmen yetiştirme kurumlarından mezun olan öğretmenlerin bu yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını ve mesleğe başladıklarında bu yeterlikleri performans olarak ortaya koyarken ne düzeyde güçlük yaşadıklarını belirlemek önem arz etmektedir.

### 2.1.2. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Cumhuriyet dönemi ile birlikte eğitim-öğretim alanında öğretmen yetiştirmede yenilikler ve gelişmeler ortaya çıkmıştır. Bu yeniliklerin başında ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı olan “Köy Enstitüleri” ile öğretmen yetiştirme politikası yer almaktadır. Köy enstitülerinin kapatılmasının ardından, yüksek öğretmen okulları, öğretmen okulları, eğitim enstitüleri ve eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirmeye kaynaklık yapmıştır. İlkokul öğretmenlerini yetiştirmek için 1974’den itibaren iki yıllık eğitim enstitüleri açılmaya başlanmıştır. 1982’den itibaren eğitim enstitüleri eğitim yüksekokulları haline dönüştürülerek tamamen üniversitelere devredilmiştir ve ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirme branşları ayrı ayrı ele alınmıştır. Eğitim yüksekokullarının öğrenim süresi 1989 yılından itibaren 4 yıla çıkarılmış, 1992’de ise eğitim fakülteleri haline dönüştürülmüşlerdir (Aktaş vd., 2012).

Türkiye’de eğitim fakültesi programlarına öğrenci seçimi, öğrenci seçme sınavı ile yapılmaktadır. Öğretmen adaylarını seçimi hiçbir fiziksel ve kişisel özelliklerine bakılmaksızın sadece öğrenci seçme sınavından aldığı puana göre yapılmaktadır. Bu durum nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda büyük bir eksikliklerdir.

Türkiye’de, eğitim fakültelerinin programları dört yıllık lisans programları olup bu program çerçevesinde bir öğrenci, genel kültür, alan dersleri, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve seçmeli dersleri içeren dersleri almaktadırlar.

Yakın tarihimize baktığımız zaman ise öğretmen yetiştirmede öğretmen ihtiyacını karşılamak için belirli dönemlerde çeşitli uygulamalara başvurulmuştur. Bu uygulamalardan bazıları içerik ve uygulama şekli değişik olsa da halen devam etmektedir. Bunlar; yedek subay öğretmenlik (1960- .....), vekil öğretmenlik (1961-.....), öğretmenlik formasyonu (1970-.....), mektupla öğretmen yetiştirme (1974), hızlandırılmış programda öğretmen yetiştirme (1975-1980) (Akyüz 2001: 352-353) uygulamaları olmuştur.

Öğretmen yetiştirme, Türkiye eğitim sisteminin en önemli sorun alanlarından birisi olmuş ve bugün dahi bu alan bir sorun olmaktan çıkamamıştır. Eğitim fakültelerinin nitelikli bir öğretmenin yetiştirilmesinin temel amaç olmasının yanı sıra fen-edebiyat fakültelerini adeta kurtarma yoluna gidilerek istihdam sağlayabilmek için öğretmenlik formasyon eğitimlerinin verilmesi ile öğretmen yetiştirmede niceliksel bir artış sağlanmış ancak nitelik yönünden bir ilerleme gerçekleştirilememiştir. Eğitim fakültesindeki bir bölüme yerleşen

aday ile fen edebiyat fakültesindeki bir bölüme yerleşen aday arasında puan farkı vardır ve fen edebiyat mezunu birisi formasyon eğitimi alıp öğretmenlik hakkını elde ederek eğitim fakültesinden mezun olan birisine haksızlık doğurmaktadır. Bu durum hiçbir şey olamazsak bari öğretmen olalım anlayışının devam etmesine neden olmaktan başka bir şey değildir.

Ayrıca birçok öğretmen adayı üniversite yaşamı boyunca “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” derslerini kolay ve önemsiz olarak görmekte olup uygulama derslerinin denetimi öğretim elemanlarının iş yoğunluğu vb. nedenlerle tam anlamıyla yerine getirilememesinden dolayı uygulama dersleri tam olarak yerine getirilmemektedir. Bu durumdan dolayı göreve yeni başlayan öğretmenler mesleğinin ilk yılında zorluk yaşamaktadır.

### **2.1.3. Öğretmen Yeterlikleri**

Bir toplumun yapılanması sürecinde önem arz eden sistemlerin başında eğitim gelmektedir. Öyle ki, eğitim sistemi toplum içerisindeki birçok sistemle de güçlü bir etkileşim içerisinde. Bu nedenle bir sistemde meydana gelen değişimler, eğitim sistemi üzerinde etkili olmaktadır. Benzer bir şekilde eğitim sistemi de toplumun genelinde birçok yapının değişimini sağlayabilmektedir. Bu doğrultuda arzu edilen bir yapısal değişikliğin sağlanmasında eğitim sisteminden yararlanılmaktadır. Bir toplumun kültür unsurlarının nesiller arasında aktarılmasında ve kültürel unsurların geliştirilmesinde de eğitim sistemi etkili olmaktadır. Bunlara ek olarak bir toplum içerisinde ekonominin gereksinim duyduğu tarz bir insan gücünün ortaya çıkması ancak etkili bir eğitim sistemi ile mümkün olmaktadır. Eğitim sisteminin topluma sağlaması beklenen bu katkılar ortaya çıkması için ise belirli işlevleri yerine getirebilecek öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin niteliği üzerinde ise mevcut eğitim sistemi ve politikaları belirleyici olmaktadır (Senemoğlu, 1990).

Dünya genelinde eğitim sistemlerini geliştirmek isteyen ülkeler akademik başarıyı artırmak için öğretmen eğitimine yatırım yapmaktadır. PISA (Programme for International Student Assessment -Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study- Uluslararası Matematik ve Fen Çalışmalarında Eğilimler) gibi uluslararası sınavlarda en yüksek başarı gösteren ülkeler özellikle öğretmenlerin hem mesleğe girmeden önce hem de kariyerleri boyunca uzmanlıklarını geliştirmelerine önem vermişlerdir. Gelişmiş okul sistemlerine sahip ülkeler üç hususa önem vermektedir:

1. Öğretmenlik için doğru kişileri seçmek,
2. Onları etkili öğretmenler olarak yetiştirmek,
3. Sistemin her bir çocuk için mümkün olabilecek en iyi eğitimi verdiğinden emin olmak (Darling-Hammond, Chung-Wei ve Andree, 2010).

Yüzyıllardır öğretmenin kim olduğuna, hangi özelliklere sahip olması gerektiğine, öğretmenin nasıl yetiştirilmesi gerektiğine ilişkin sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır ve bunu ortaya koymak amacıyla yurtiçi ve yurtdışı alanyazında binlerce çalışmaya ulaşmak mümkündür (Senemoğlu, 2001). Yüksek nitelikli öğretmenler ve öğretmen eğitimi programlarına sahip olmak için dünya genelinde birçok ülke, hizmet öncesinde öğretmenlere kazandırılması beklenen kendi öğretmen standartlarını oluşturmaktadır (Köksal ve Convery, 2013). Bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler ve yeterlikler sürekli tartışılmaktadır. Öğretmenlere kazandırılması hedeflenen bu özellik ve yeterliklere göre de öğretmen eğitimi programları sürekli gözden geçirilmektedir. Bu programlarda yer alan dersler ve bu derslerin içerikleri, öğretmenlere kazandırılması hedeflenen özellik ve yeterliklere göre belirlenmektedir (Şişman, 2011: 230). Son otuz yıldır, Türkiye’de verilmekte olan öğretmen eğitim programlarının kapsamında; alan dersleri, mesleğe yönelik gelişim dersler, program dersleri ve okul deneyimi dersleri yer almaktadır. Bu derslerin birçoğunun merkezinde kuramlar yer almaktadır. Alan dersleri içerisinde, tek bir konunun üzerinden yoğunlaşmaktan ziyade farklı derslerde de uzmanlaşmayı sağlayacak eğitimler verilmektedir. Eğitim bilimlerinin kapsamında yer alan farklı disiplinlerden oluşan mesleki derslerle ise etkili bir eğitim sürecinin sağlanmasına yönelik gereksinim duyulacak beceriler öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu dersler, mevcut alana ait konuların aktarılmasına katkı sağlayacak program derslerinden daha yoğun olarak yürütülmektedir. Dolayısı ile hazırlanan eğitim programlarında kuramlar ve uygulamalar ile konu alanı ve alanın aktarılması öğretimi arasında etkin bir dengenin varlığı gerekmektedir (Senemoğlu, 2011). Bu alanda ortaya çıkan programlara bakıldığında ise, öğretmen yeterliliğinin geliştirmesi amacı ile yeni düzenlemelere gereksinim duyulduğu görülmektedir.

Mesleki açıdan yeterlik, bir mesleğin başarılı bir biçimde icra edilebilmesi için sahip olunması gereken özellikler (bilgi, beceri ve tutumlar) olarak tanımlanabilir (Şişman, 2011: 230). Öğretme ve öğrenmede öğretmen yeterliği, öğretimin başarısını belirlemede önemli

bir faktördür. Öğretmenlerin öğrenme etkinliklerini uygulamadaki yeterliği, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif katılımı üzerinde doğrudan etkilidir (Copriady, 2014). Öğretmen yeterlikleri; öğretmen eğitimi politikalarının ve programlarının belirlenmesinde, öğretmenlerin seçiminde ve hizmet içi eğitiminde, öğretmen performanslarının değerlendirilmesinde kullanılması bakımından önem taşımaktadır (MEB, 2008).

#### **2.1.4. Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenler ve Mesleki Gelişim**

Öğretmenlik mesleğinin genelinde üç temel gereklilik ortaya çıkmaktadır. Bunlar; alan bilgisine sahip olması, genel kültürünün gelişmiş olması ve meslek bilgilerini edinmiş olmasıdır. Bu doğrultuda meslek öncesi eğitim süreçleri içerisinde mesleğe dair temel kavramları ve ilkeleri öğrenecek ve bunları eğitim süreçleri içerisinde uygulayacak bir yeterlik düzeyinde gelişim göstermeleri gerekmektedir (Senemoğlu ve Özçelik, 1989). Fakat her ne kadar mesleğe yeni başlayan bir öğretmen nitelikli bir hizmet öncesi eğitim almış olsa da uygulamadaki farklılıklar, meslekteki ilk deneyim heyecanı, mesleğe uyum sorunları gibi etkenlerden dolayı, öğretmenler mesleğin ilk yıllarında kapsamlı bir rehberliğe ihtiyaç duymaktadır (Yalçınkaya, 2002).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin iki görevi vardır: hem öğretmek hem de öğretmeyi öğrenmek zorundadırlar (Feiman-Nemser, Carver, Schwille, ve Yusko, 1999: 6; Feiman-Nemser, 2001). Öğretmen eğitimi programlarının, öğretmen adaylarını gerçek sınıf koşullarına hazırladığına ilişkin genel bir kanı vardır. Fakat mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin birçoğu mesleğin ilk yılında birçok zorluk yaşamaktadır (Kumi-Yeboah ve James, 2012). Hizmet öncesi eğitim ne kadar iyi olursa olsun, sadece meslek içinde öğrenilecek şeyler vardır. Hizmet öncesi dönemde kazanılan yaşantılar bir temel oluşturur ve öğretimde pratik sağlar. Gerçek öğretim durumlarıyla karşılaşma mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıfa girmesiyle başlar (Feiman-Nemser, 2001).

Öğretmenlik mesleğinin önemli bir yönü, sınıfta öğrenilenlerle gerçek alan uygulaması arasındaki köprüyü kurabilme ve sağlıklı bir geçiş yapabilme yeteneğidir. Öğretmenlik mesleğine başlama heyecanının ötesinde, mesleğe yeni başlayan öğretmenler genelde mesleğe ilişkin birçok güçlükle karşılaşmaktadır. Onların meslek vizyonları ile gerçek uygulamalar arasındaki uyumsuzluklar, bu durumu beklenilenden daha zor hale getirmektedir. Onlar normalde deneyimli öğretmenlerin reddettikleri zor görevleri üstlenmek durumuyla karşı karşıya kalmaktadır (Keengwe ve Adjei-Boateng, 2012).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler genellikle en zorlu derslere maruz kalmaktadır. Ayrıca birçok yeni başlayan öğretmen, mesleğe başlamadan önce okul politikaları ve prosedürler hakkında çok hızlı bir oryantasyon almaktadır. Gün içinde öğretmenlerin pedagojik yöntemler, zaman ve sınıf yönetimi gibi konuları diğer öğretmenlerle tartışacakları bir zaman dilimi yoktur. Dolayısıyla, mesleğe yeni başlama süreci “batmak veya yüzmek” ifadesiyle metaforik olarak isimlendirilmektedir (DePaul, 2000).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarında desteklenmeleri gerekmektedir. Eğer gerekli destek sağlanmazsa, bu durum hem onların mesleki gelişimini hem de öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyecektir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak ve ilk yıllarında başarılı olmalarını sağlamak üzere bu öğretmenlere yönelik adaylık eğitimi programları (induction programs) düzenlenmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ihtiyaçları bireysel faktörlere göre farklılık göstermektedir, fakat bu öğretmenlerin başarılı olabilmeleri için belirli temel ihtiyaçlar üzerinde durulmalıdır. Bu ihtiyaçlar; sınıf yönetimi veya disiplin sorunları ya da stresle başa çıkma gibi duyuşsal ihtiyaçlar olabilir (Anhorn, 2008). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılandığından emin olmak için öğretmenlerin gelişim süreçlerini anlamak ve bu süreçleri dikkate almak önemlidir. Eğer öğretmenlerin ihtiyaçları karşılanırsa, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama olasılığı büyük ölçüde artacaktır (Bradley, 2010). Bu bağlamda ülkemizde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik mesleğin ilk yılında adaylık eğitimi programları uygulanmaktadır.

### **2.1.5. Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterlikleri**

Öğretmenler, meslekleri gereği öğrenciler ile sürekli olarak yakın ilişkiler kurmaktadır. Bu doğrultuda ise davranışlarının değişimini sağlamak adına bir sorumluluk üstlenmektedirler. Böylesine kritik bir role sahip olan öğretmenler eğitim fakültelerinde, etkili öğretmenler olacak şekilde eğitilmelidir. Fakat öğretmen eğitimi zorlu bir süreçtir. Her ne kadar etkili öğretim, çağdaş öğretim teorileri ve yaklaşımlarına göre somut kavramlarla tanımlanabilse de etkili öğretmenler olabilmeleri için gerekli olan bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlara sahip öğretmen adayları yetiştirmek oldukça güçtür (Gürbüzürk, vd., 2009). Bu durumda, öğretmen eğitimine gereken önem verilmelidir.

Öğretmenlerin mesleki anlamda gösterecekleri gelişimde, hizmet öncesi almış oldukları eğitim oldukça önemlidir. Zira başarılı bir öğretmenin yetiştirilmesi için gerek

duyulan gelişmiş alan bilgisi, mesleki tutumlar ve beceriler hizmet öncesi eğitim süreçlerinden kazanılmaktadır. Hizmet öncesi eğitimlerin nitelikli olması durumunda öğretmenler meslek hayatlarına geçiş yaptıklarında karşılaştıkları zorlu süreci daha rahat atlatacaklardır (Lim, Cock, Lock, ve Brock, 2009). Ayrıca bu eğitim süreçlerinin başarısına bağlı olarak öğretmen adayları kuramlar ve uygulama arasında daha etkili bir şekilde bağlantı kurabilmektedir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerine yönelik düşüncelerinin gelişmesinde de hizmet öncesi eğitim önem arz etmektedir (Darling-Hammond, 2006).

Bir eğitim sistemi üzerinde etkili olan faktörler arasında olan öğretmenlerin eğitimi, eğitim sistemi kapsamında yer alan birçok unsur üzerinde de etkili olmaktadır. Devletler, geleceklerinin inşa edilmesindeki önemini bilinci ile öğretmenlerin eğitimi üzerinde önemle durmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2001). Öyle ki, kaliteli bir eğitim sisteminin varlığı için etkili öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır. Öğretmenler, etkili bir eğitim sürecinden geçmeleri halinde toplumsal işlevlerini daha etkili bir şekilde yerine getirebilmektedir. Bu doğrultuda ise öğretmen eğitiminin standartlarının geliştirilmesi için ihtiyaç duyulan hizmet öncesi eğitim politikalarının oluşturulması gerekmektedir (Thompson ve Power, 2015). Bu araştırmada, öğretmen eğitiminin iki önemli aşaması olan hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve adaylık dönemi olarak adlandırılan öğretmenliğin ilk yılı ele alınmıştır. Bu bağlamda, aday öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimin etkili öğretmen olabilmek için gerekli olan öğretmen yeterliklerini kazandırmada ne derece yeterli gördükleri ve mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler belirlenmiştir.

Meslek hayatlarının ilk dönemlerinde çeşitli zorluklarla karşılaşmakta olan öğretmenlerin, bu zorluklarından üstesinden gelebilmesi adına etkili hizmet öncesi eğitim programlarına tabi tutulması gerekmektedir. Etkili bir öğrenmenin nasıl sağlanacağını bilen bir öğretmen adayı bu süreçte daha az zorlanmaktadır (Ballantyne, 2005). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve başarıları açısından göreve başladıkları yıllarda elde ettikleri deneyimler önemli bir yere sahiptir. Hizmet öncesi eğitim sürecinde, okul kültürü kapsamında yer alan faktörler ile ne şekilde mücadele etmesi gerektiğini öğrenen bir öğretmen adayı için, mesleklerinin ilk dönemleri olumlu deneyimlerin kazanılması sürecine dönüşebilmektedir. Bu yönden değerlendirildiğinde etkili hizmet öncesi eğitimler ile birlikte öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarında olumlu sosyalleşmeler geçirebilmekte ve becerilerini geliştirebilmektedir (Gratch, 2001).

Ülke genelinde eğitim kalitesinin artırılması için ilk olarak öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun sağlanması için ise, hizmet öncesi eğitim programlarının daha nitelikli hale getirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada aday öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimlerinin öğretmen yeterliklerini kazandırmada ne kadar yeterli gördüklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Aday öğretmenlerin, mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilmeleri üzerinde etkili olan hizmet öncesi öğretmen eğitimini ne düzeyde yeterli gördükleri bu süreçte önemlidir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, onların mesleği bırakmalarıyla sonuçlanabilecek uygun olmayan çalışma koşullarını yaşayan farklı bir gruptur. Onlar farklı mesleki deneyimlere maruz kaldıkları için, onların mesleğe adanmışlıklarını ve yaşantılarını anlamak önem taşımaktadır. Öğretmenin mesleğe ilişkin bakış açısı onların öğrencilere karşı tutumunu ve inancını etkilemektedir (Michel, 2013). Dolayısıyla, aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarının, mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin hizmet öncesi yeterliklerinde sınıf içi etkinlik planlama ve uygulama aşamasında birtakım zorluklarla karşılaştıkları bilinmektedir. Buna zemin hazırlayan faktörler ise; mesleki deneyime sahip olmamaları, görev yaptıklarının bölgenin kültürel ya da coğrafi farklılıklar, materyal eksiklikleri, öğrencilerin bilişsel düzeyleri, sınıftaki öğrenci sayısının dezavantajları ya da zaman yönetimindeki başarısızlıklarıdır (Saracaloğlu vd., 2018: 424). Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında meslektaşları, yöneticiler, öğrenci ya da veliler ile iyi ilişkiler kurmak konusunda sorunlar yaşamadıklarını ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Saracaloğlu vd., 2018).

## **2.2. Mesleğe Adanmışlık**

### **2.2.1. Mesleğe Adanmışlık Kavramı**

İşe yönelik gelişen bağlılık olarak kullanılmakta olan mesleğe adanmışlık aynı zamanda işinde iyi olma anlamında da kullanılan olumlu bir ifadedir. Bu kavram çaba, özveri, kendini adama gibi kavramlarla güçlü bir ilişki içerisindedir. İş süreçlerinde gösterilmekte olan çaba, çalışmaya dönük sarf edilen üst düzey gayret ve tüm becerilerin işe adanması olarak karşımıza çıkmaktadır. Kendilerine mesleklerine adayan insanlar iş süreçlerine yönelik yoğun bir çaba sarf ederler ve bu insanlar karşılaştıkları tüm zorluklara



rağmen çalışmalarına hız kesmeden devam ederler. Özveri kavramının iş süreçlerine yönelik olarak yapılan tanımı içerisinde güçlü olma kavramı ön plana çıkmaktadır ve bu kavram ise coşku, gurur, ilham gibi duygularla ilişkili olarak değerlendirilmektedir. Bir çalışanın mutlu bir şekilde iş süreçlerine odaklanması kendini işine verdiğini göstermektedir. Adanmışlık ve tükenmişlik kavramları ise iş süreçlerinde zıt anlamlar olarak kullanılmaktadırlar (Turhan vd. 2012).

Bireylerin mesleklerinden doğan amaçlara ve değerlere uyumlu bir şekilde hareket etmeleri ve işlerinde doğan rolleri istekli bir şekilde üstlenmeleri mesleğe adanmışlık olarak açıklanmaktadır (Eroğlu, 2007: 34). Bireylerin iş süreçlerinde sergilemekte oldukları çaba ise adanmışlık seviyelerinde belirleyici olmaktadır. Süreç içerisinde ortaya koyulan performansı etkileyen faktörlerden biri ise mesleğe olan adanmışlık seviyesidir.

İşletme sahipleri tarafından iş görenlerden en yüksek performansın elde edilmesi ve verim artışlarının sağlanması ile rekabet avantajlarının elde edilmesi arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu durumda mesleklerine adanmışlıkları yüksek olan çalışanların varlığı işletmelere rekabet avantajları sağlamaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Türkçe yürütülen çalışmalarda bu durum adanma, işle bütünleşme vb. ifadelerle açıklanmakta iken, yabancı çalışmalarda bu durum job-work-employee-organizational engagement” ifadeleri ile açıklanmaktadır (Terlemez, 2012).

Mesleğe adanmışlık kavramı ile ilgili olarak literatür kapsamında yer alan ve Kahn (1990) tarafından yapılan tanım en sık kullanılmakta olan tanım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tanımda mesleğe adanmışlık; fiziksel, duygusal ve zihinsel anlamda işlerin tam anlamı ile benimsenmesi olarak ifade edilmiştir (Kahn, 1990: 694). Kavram, Schaufeli ve Bakker (2003) tarafından ise; iş süreçlerine yönelik verilen enerji, adanma, işe odaklanma gibi olumlu tutumların bir araya gelmesi olarak ifade edilmiştir (Maslach vd., 2001: 397).

Maslacj, Schaufeli ve Leiter (2001) ise; tükenmişlik kavramının kapsamında yer alan üç farklı bileşenin aksi bir durumun ortaya çıkması olarak mesleğe adanmışlığı tanımlamışlardır. Bu üç farklı bileşen ise; bitkin düşmek, yabancılaşmanın ortaya çıkması ve profesyonel yetkinlikte düşüşlerin ortaya çıkmasıdır. Bu doğrultuda bir çalışanın tükenmişlik seviyesinin aynı zamanda adanmışlık düzeyini gösterdiği öne sürülmektedir. Bir başka ifade ile tükenmişlik seviyesinin düşük olarak belirlenmesi, adanmışlık

seviyesinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak ilerleyen dönemlerde bu alanda yapılan araştırmalar neticesinde ise iki kavramın birbirinden oldukça farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleğe olan adanmışlık ile ilgili olarak birçok tanım öne sürülmektedir. Kahn (1990: 694) ve sonrasında tanımına destek veren May vd. (2004) tarafından bu kavram; bireylerin fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak kendilerini iş süreçlerine tamamıyla adanmaları olarak ifade edilmiştir. Mesleğe adanmışlık üzerinde etkili olan faktörleri ise; anlamlılık, psikolojik güven ve elverişlilik olarak sıralamışlardır. Mesleğe adanmışlığı, enerji, bağlılık ve yeterlik unsurları üzerinden açıklayan Maslach vd. (2001) ise, adanmışlığın tükenmişlik sendromunun antitezi olduğunu öne sürmüşlerdir.

Mesleğe adanmışlık Schaufeli ve arkadaşları (2002) tarafından ise; tatmin seviyesi yüksek ve oldukça olumlu bir durum olarak açıklanmıştır. Bu durumun içeriğinde ise, iş süreçlerinde canlı olmak, iş süreçlerine odaklanmak ve absorpsiyonun yer aldığını ifade etmişlerdir. Roberts ve Davenport (2002: 21) tarafından ise; iş görenlerin iş süreçlerine yönelik kendilerini ait hissetmeleri ve coşku, mesleğe adanmışlık olarak ifade edilmiştir. Kavram, Saks (2006: 600) tarafından ise; çalışanların performansları üzerinde etkili olan bilişsel, duygusal ve eylemsel yapılardan meydana gelen bir kavram olarak ifade edilmiştir.

Catsouphe ve Matz-Costa (2009) ise, çalışanların iş süreçlerine yönelik geliştirmiş oldukları olumlu ve yüksek heyecan içeren duygunun mesleğe adanmışlık olarak ifade edilebileceğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak mesleğe adanmışlık kapsamında çalışanlar işleri ile duygusal bir bağ kurmaktadır. Macey ve arkadaşları (2008) tarafından ise meslek adanmışlığı; çalışanların iş süreçlerine yönelik ortaya koymuş oldukları enerjinin ve çabanın diğerleri tarafından fark edilecek biçimde örgütsel hedeflere yönelik olarak bireysel bir eğilim ile birlikte sergilenmesi olarak ifade edilmiştir.

Kahn (1990) tarafından literatüre kazandırılan tanımda ise; örgüt içerisinde çalışanların performanslarını maksimum seviyeye çıkarmak için çaba sarf etmeler ve enerjik yapıları adanmışlık olarak aktarılmaktadır. Khan'a göre çalışanların adanmışlık seviyelerinin yüksek olması durumunda kendi istekleri sergilemiş oldukları çabalarda da artış meydana gelmektedir (akt. Bakker, 2011: 265).

Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001: 397) tarafından gerçekleştirilen analiz neticesinde ise; mesleğe adanmışlık, iş tatmini ve işe bağlanma kavramlarının farklı yapısal özelliklerinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışanların bir iş sahibi olmaları üzerinden

ortaya çıkan bağıllık, örgütsel bağıllığı meydana getirmekte iken, çalışanlar burada daha çok örgütlerin üzerinde durmaktadır. İş tatmininde ise, çalışanların kendilerine yönelik geliştirdikleri ilişkiler ön plana çıkmaktadır. Bu durumda çalışanların işlerini bir gereksinimin karşılanması olarak değerlendirmektedir. İşe bağlanma ise genel olarak mesleğe adanmış olarak görülse de, mesleğe adanmışlığın merkezinde yüksek enerji ve çaba yer almaktadır.

May ve arkadaşları (May vd., 2004: 11) tarafından adanmışlık durumu; iş süreçlerinde çalışanların fiziksel, duygusal ve bilişsel durumlarını da taşımaları doğrultusunda önem arz eden bir kavram olarak aktarılmıştır. Birçok işin yürütülmesi için çalışanların fiziksel çabalarına ve motivasyonlarına gereksinim duyulmaktadır (Olivier ve Rothmann, 2007: 49).

Sonntag (2003) tarafından, sürekli bir deneyim olarak mesleğe adanmışlığın ifade edilmesi çok doğru bir yaklaşım olmadığı öne sürülmektedir. Öyle ki, çalışanların mesleklerine adanmışlıkları zamana göre değişim içerisinde olabilmektedir. Bu nedenle mesleğe olan adanmışlık bireysel özelliklerden etkilenmektedir (akt. Bakker ve Schaufeli, 2014: 229). Mesleğe adanmışlık kapsamında; ilgililik, bağlı olmak, tutku, inanç, coşku vb. kavramlar yer almaktadır. Bunlara ek olarak enerji verme, çaba sarf etmeye yönelme gibi anlamları da ifade etmektedir. Merriam-Webster sözlüğü içerisinde adanmışlık, çalışma yapısı, duygusal ilgi ya da bağıllık olarak aktarılmaktadır (Schaufeli ve Bakker, 2010: 11). Kavramın anlamı doğrultusunda, çalışanların fiziksel ve bilişsel olarak enerji seviyelerinde artış ortaya çıkması nedeni ile iş tatmini ve bağıllığında da ötesinde olumlu bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Adanmışlık seviyesi yüksek olan çalışanlar örgütte zamana ve çaba sarf etmeye yönelik çaba sarf etmektedirler (Bakker ve Schaufeli, 2014: 228). Adanmışlık halinin kavramsallaştırılması aşamasında ise uygulamacılar ile bilim insanları ortak bir zeminde buluşmamaktadır. Bu ifadeye yönelik iş ve akademi dünyasında görüşler detaylı bir tartışma konusunu oluşturmaktadır (Schaufeli ve Bakker, 2010: 11).

Bireylerin mesleklerine adanmışlıklarını arttırabilmek amacı ile insan kaynakları birimler ve danışmanlık firmaları ortak çalışmalar yürütmektedir. Bu firmalar tarafından yürütülen araştırmalar neticesinde adanmışlığın artmasına paralel olarak satış oranlarının, üretkenliğin, kar oranlarının, müşteri memnuniyetinin arttığı tespit edilmiştir. Development Dimensions International'a göre adanmışlık; çalışanlar tarafından örgütsel hedeflerin benimsendiği, katkı verildiği bilişsel, aitlik ve bağıllık duyguları beslediği ve örgütte devamlılık sağlayarak fazladan çaba sarf ettiği davranışsal yaklaşımlardan meydana

gelmektedir.

Mesleğe adanmışlık hali ilk kez bir bilim insanı olan Kahn (1990: 698) tarafından kavramsallaştırılmıştır. Bu doğrultuda adanmışlık, örgüt bünyesinde yer alan bireylerin menfaatlerinin iş rolleri doğrultusunda kontrol altında tutulmasını ifade etmektedir. Adanmışlığın var olduğu süreç boyunca çalışanlar zihinsel, fiziksel ve duygusal olarak tam anlamı ile kendilerini mesleklerine vermektedir. Bu doğrultuda çalışanlar mesleklerini icra etme noktasında yüksek bir çaba ortaya koymaktadır. Rothbard (2001: 655) ise çalışmalarında Kahn'ın izinden ilerlemiştir ancak ondan daha farklı bir bakış açısı üzerinden durumu değerlendirmiştir. Ona göre adanmışlığın yapısında iki farklı motivasyonel yapı ortaya çıkmaktadır. Bunlar; dikkat ve yoğunlaşma olarak ifade edilmektedir.

Daha farklı bir yaklaşım doğrultusunda ise adanmışlık hali, tükenmişlik sendromunun pozitif bir antitezi olarak değerlendirilmektedir. Zorluk seviyesi yüksek işlere, adanmışlık seviyesi yüksek olan çalışanlar çok daha olumlu ve yüksek bir enerji ile yaklaşmaktadır.

Maslach vd. (2001: 397) tarafından adanmışlık, yine tükenmişlik sendromunun bir antitezi olarak yüksek enerji, bağlılık ve etkililik kavramları üzerinden açıklanmıştır. Bu doğrultuda tükenmişlik sendromunun ortaya çıkması ile birlikte çalışanların enerjileri düşmekte, etkileri azalmaya başlamakta, kuşkucu yaklaşımları ise ön plana çıkmaktadır.

Bir diğer alternatif yaklaşım doğrultusunda ise adanmışlık, tükenmiş sendromu ile negatif bir ilişki içerisinde olan tamamı ile farklı bir kavram olarak değerlendirilmiştir. Netice itibari ile adanmışlık halinin temelinde enerjik bir yapı, adanmanın artması ve odaklanmanın üzerinde yoğunlaşan davranışlar ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu fikrin arka planında pozitif bir tatmin ve iş ilgisi yer almaktadır. Burada bahsi geçen enerjik olma hali ile ise, çalışanların karşılaşmış oldukları zorluklar karşısında istekli ve yoğun bir çaba göstermesi ifade edilmektedir. Genel performans artışlarının sağlanması içinde zihinsel esnekliğin ve yüksek enerjinin sağlanması gerekmektedir. Adanmanın ön plana çıkması durumunda bireyler çalışma süreçlerine güçlü bir katılım göstermektedir. Burada ortaya çıkan davranışların arkasında yatan duygular ise; ilham, gurur ve zorlanma olarak sıralanabilmektedir. Tüm bunlar doğrultusunda çalışanlar mutlu bir şekilde işlerine yoğun bir şekilde odaklanırlar ve kendi istekleri doğrultusunda yüksek seviyede bir çaba sarf etmektedirler.

Tükenmişlik kavramının kapsamında ise iki belirti yer almaktadır. Bunlar; tükenme ve kuşkuculuktur. Burada ortaya çıkan tükenme ve kuşkuculuk durumları, enerjilik olmanın ve adanmışlığın tam karşısında yer aldığı öne sürülmektedir. Tükenme durumu ile birlikte enerji düşüğe geçmekte iken, kuşkuculuk ise adanmışlığın önüne geçmeye çalışmaktadır. Adanmışlığın var olduğu durumlarda çalışanlar işlerine oldukça yüksek bir enerji ile yönelmektedir. Tükenmişliğin ortaya çıkması durumunda ise zayıf bir kimlikle karşılaşılmaktadır ve iş süreçlerin sarf edilen enerji çok daha düşük olarak görülmektedir.

Bunlara ek olarak mesleğe adanmışlık halinin değerlendirilmesinde üzerinde durulan bir diğer boyut ise yoğunlaşmadır (Schaufeli ve Bakker, 2010: 12-13).

Mesleğe adanmışlık ifadesine yönelik literatürde birçok farklı yaklaşımla karşılaşılmaktadır. Bu yaklaşımların bazılarında özellikler ve durumların üzerinde durulmakta iken, bazılarında ise davranışların ve davranışların arkasında yatan nedenlerin üzerinde durulmaktadır. Macey ve Schneider (2008) tarafından ilk zamanlar kavram kapsamında bireysel farklılıklara yoğunlaşma eğiliminde olan özellikler değerlendirilmiştir. Daha sonra ise bireylerin kendisinde mevcut olan farklılıklara yoğunlaşma eğiliminde durumlarında üzerinde çalışmaya başlamışlardır.

Özellikler üzerinden geliştirilen yaklaşımda, özellik adanmışlık puanının Y kişisine nazaran X kişisinde daha yüksek olması halinde X kişinin sergilemiş olduğu performansın Y kişisinden daha yüksek olup olmaması ile ilgili incelemeler gerçekleştirilmektedir. Durumlar yaklaşımı doğrultusunda hareket edildiğinde, durum adanmış puanı daha yüksek olan X kişinin daha yüksek bir performans ortaya koyup koymadığı değerlendirme altına alınmaktadır. Bu yaklaşım doğrultusunda birtakım durumlar karşısında adanmışlıkları yüksek olanların performanslarının da etkilenebildiği görülmüştür. Macey ve Schneider (2008) tarafından ise, bilişsel etkiler üzerinden adanmışlığın yapısına, yani durum adanmışlığına odaklanılan bir çalışma yürütülmüştür. Bu doğrultuda bilişsel etkili yapı ilk olarak özellik adanmışlığı sonrasında ise davranış adanmışlığı olarak aktarılmıştır. Devamında ise, bilişsel etkili yapının içeriğinde yer alan potansiyel duygusal öncüller ve potansiyel davranış neticelerine yönelik adlandırma ve tanımlama çalışmaları yapılmaya devam edilmiştir (Dalal vd., 2008: 52).

21.yüzyıla gelindiğinde ise çalışanların sahip oldukları ilerle kurdukları psikolojik bağın öneminin farkına varılmıştır (Bakker, 2011: 265). Yapılan çalışmalar neticesinde

çalışanların olumlu tutum ve davranışlarının adanmışlıkları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Schaufeli vd., 2002: 71). Bunlara ek olarak kavramın kapsamında, çalışanların mevcut işe katılım göstermekten zevk almaları, işlerine yönelik bağlılık göstermeleri ve işlerini yapma aşamasında istekli olmaları yer almaktadır.

May ve arkadaşları (May, vd., 2004: 11) tarafından ise çalışanların örgüt içerisinde üstlenmek durumunda oldukları rollerin yerine getirilmesi aşamasındaki istekli adanma olarak ifade edilmektedir. Kahn (1990) adanma durumunda çalışanların tüm becerilerini tam kapasite ile işlerine aktardığını ifade etmektedir.

Luthans ve Peterson (2002: 377) ise kendisini mesleklerine adanmış olan çalışanların kendi işlerinde beklentilerin farkında olduklarını belirtmişlerdir. Bu çalışanlar örgüt içerisinde birlikte çalıştıkları arkadaşları ve yöneticileri ile de oldukça sağlam bir ilişki kurmaktadır. Adanmış çalışanlar, iş süreçlerinde aktif olarak yer almakta, tüm varlıklarını işin yerine getirilmesine yönlendirmekte ve rollerini tam anlamı ile üstlenmektedirler (Kahn, 1990). Roberts ve Davenport (2002: 21) ise örgüt içerisindeki bireylerin adanmışlıklarının yüksek olması durumunda işlerini içselleştirdiklerini ifade etmektedir. Bu çalışanlar iş süreçlerinde etkili bir şekilde kendilerini motive edebilmekte ve yüksek bir çalışma isteği ile faaliyetlerini sürdürmektedirler. Bu durumda işten ayrılma niyetlerinin düşük olması örgütler için ise çalışan devrinin azalmasına paralel olarak maliyet düşüşlerini beraberinde getirmektedir (Christian ve Slaughter, 2007: 1).

### **2.2.2. Mesleğe Adanmışlığın Önemi**

Bu alanda çalışmalar yürütmekte olan bazı bilim insanları tarafından adanmışlık halinin, mesleğe yönelik tutumlar üzerinde etkili olduğu öne sürülmektedir. Bireylerin mesleğe adanmışlıklarının ortaya çıkmasında, mesleklerinin yaşamları içerisindeki önemini anlamaları etkili olmaktadır. Bu durum bireylerin örgütlerine ve kariyerlerine yönelik geliştirdikleri bağlılıktan çok daha farklı bir anlam ifade etmektedir. Morrow tarafından da, bireylerin mesleklerine olan bağlılıkları, yaşamları içerisindeki önemlerini anlamaları üzerinden açıklanmıştır. Meslek içerisinde uzun yıllar geçirilmesi sonrasında o mesleğin yaşamlarının bir parçası haline gelmesi, mesleki adanmışlığın ortaya çıkmasında etkili olabilmektedir. Bu doğrultuda ortaya çıkan mesleki bağlılık üç farklı alt seviyede değerlendirilmektedir (akt. Bülbül, 2007: 7).

1. İşe yönelik genel tutum: Bireylerin işlerine yönelik geliştirdikleri değer yargılarını kapsamaktadır. Bu kimseler mesleklerinden memnun olmayan insanların yaşamdan zevk alamayacaklarını söylemektedir.

2. Mesleki planlama düşüncesi: Bu düzeyde bireyler tarafından meslekleri ile ilgili olarak ileriye dönük yatırımlar yapılmaktadır. Bu kimseler mesleklerinde ilerleme sağlayabilmek adına uzun vadeli planlar yapmaktadır. Blau, bireylerin bu düzeydeki çabalarının değerlendirilmesi için meslekleri adına katıldıkları etkinliklerin ve sergiledikleri çalışmaların incelenmesi gerektiğini ifade etmektedir (Blau, 1985: 278).

3. İşin nispi önemi: Bu düzeyde ise bireylerin iş ve iş dışı faaliyetlerine yönelik olarak yapmış oldukları tercihler üzerinde durulmaktadır.

Mesleğe adanmışlığın artmasına paralel olarak bireyler yaşamlarında daha fazla tatmin olmaya başlayacaktır. Öyle ki, çalışma hayatı bireylerin önemli bir parçasıdır. Mesleğe olan bağlılık, mesleklerinden ayrılma niyetlerinin olmaması ve bireylerin yaşam tatmini ile olumlu bir ilişki içerisinde olması beklenmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın kapsamında mesleki adanmışlık bağımsız bir değişken olarak kabul edilmiştir (Özdevecioğlu ve Aktaş, 2007: 3-4).

### **2.2.3. Mesleğine Adanmış Öğretmen**

Bireylerin genel eğilimlerine bakıldığında istekli bir şekilde gerçekleştirmiş oldukları eylemlerden dolayı pişmanlık, üzüntü gibi duygulara kapılmadıkları görülmektedir. Bu doğrultuda mesleki adanmışlık ise, bireylerin icra etmekten mutluluk duydukları bir meslek kolu içerisinde yer almaları anlamına gelmektedir. Zira bir insanın yapmak istemediği bir işten dolayı mutluluk duyması beklenen bir durum değildir. Öğretmenlik mesleği üzerinden değerlendirildiğinde ise görevde oldukları yılları yaşamlarının en anlamlı yılları olarak değerlendiren öğretmenlerin kendilerini mesleklerine adadıklarını ifade etmek mümkün olmaktadır (Garrison ve Liston, 2004). Bir öğretmen, adanmışlık üzerinden kendisini motive etmekte ve kendisine ilham kaynağı yaratmaktadır. Fried (2001) tarafından, kendilerini mesleklerine adanmış olan öğretmenlerin on özelliği aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

1. Çalışma ortamında çocukların bulunmasından zevk alır ve çocukların düşüncelerine değer verir.

2. Öğrencilerin bilgi birikimlerinin eksik olması becerilerinin yetersiz olması isteksiz olmalarına yol açmaz.

3. Öğrencileri ile yakından ilgilenir.

4. Dünya genelinde yaşanan sorunlar, sınıf içerisinde ortaya çıkan olayların üzerinde durur ve bunlara okul içerisinde çalışmalarında yer verir.

5. Ciddi yapısına karşılık, mizah dolu yönlerini de kimi zaman sergilemektedir.

6. Öğrenciler tarafından sergilenen anlamsız davranışları hoş görür ve fakat buna karşılık sergilenmesi gereken davranışlara yönelik eleştirel ve dikkatli yaklaşımlar sergiler.

7. Sınıf ortamı içerisinde karşılıklı saygı kültürünün hakim olduğu bir iklim yaratır.

8. Risk almaktan çekinmez. Aldığı riskler karşısında hata yaptığını fark ettiğinde bunu kabul eder ve gerekli dersleri çıkarır.

9. Öğrenme süreçlerinde öğrencilerin yapmış oldukları hataların üzerinden gitmeye çalışır.

10. İşini ciddiyetle yapar, düşüncelerini ifade etmekten çekinmez.

Bu açıklamalara bakıldığında, mesleğine adanmış öğretmen öğrencisiyle en çok ilgilenen öğretmendir gibi bir çıkarımda bulunulabilir. Öğretmen öğrencisinin eksikliklerini kabul etmeli, bunları giderecek yollar aramalı, öğrencilerine hoş görülü, anlayışlı ve saygılı olmalı, onları takip etmeli, onlara istedik davranışları kazandırmalı ve öğrencilerine onlar için en uygun öğrenme ortamını oluşturmalıdır. Bu tür bir istekli öğretimde hataları düzeltmek çok önemliyken, istekli öğretim hataları düzeltmekle ilgili değildir. Öğrencilerin sınıfa getirdiklerini takdir etmekle ilgilidir. Öğrencilere ne öğrendiklerini göstermek ve kaliteli ürün üretmekle ilgilidir, öğrencilere nasıl ilerlemeye devam edeceklerini göstermekle ilgilidir (Wisheart, 2004). Bütün bunların sağlanabilmesi herhangi bir dış etkenle değil ancak mesleğe duyulan sevgi, ilgi ve istekle ve de öğretmenin kendini mesleğine adanmasıyla gerçekleşebilir. Öğretmen en başta istekli olmalıdır. Fried (2001)



öğretmenin mesleğine ilgi ve isteğine etki eden 3 faktörden bahsetmiştir: öğretmenlerin alan bilgisi, dünyada gelişen olaylara yönelik ilgi ve çocukları sevme. Bunların yanı sıra, öğretmenler arası iletişim, yönetimle iletişim, yönetimin tavrı, öğretmen-öğrenci arası ilişki, öğretmenlerin okulda yaptıkları işin niteliği de ifade edilebilir. Elliot ve Crosswell (2001) öğretmen istekliliğinin çok boyutlu olduğunu ve bazı dış faktörlerin bunun derecesini etkilediğini ifade eder:

- Okul ya da örgüt
- Öğrenciler
- Kariyer devamlılığı
- Profesyonel bilgi temeli
- Öğretmenlik mesleği

Yukarıda ifade edilen okul ya da örgüt maddesi, eğitim kurumlarına bağlılığı, okulla bütünleşme, kendini okulun bir parçası gibi hissetme ve okula sadık olma şeklinde kendini gösterir. Bağlılık yeniden yapılanmada bir temel, güç ve kaynak oluşturur. Okula bağlılığı olan öğretmenler çalıştıkları okulla gurur duyar, daha çok çalışmaya heveslenir ve okulun geleceğiyle ilgilenir.

Öğrenci maddesi, öğretmenlik mesleğine kendini adanmış öğretmenlerin öğrencilerine ve öğrenmeye sürekli ilgi duymasını ve kendini adanmasını ifade eder. Her bir mesleğin gücü üyelerinin memnuniyet derecesine bağlıdır. Öğretmenlik de bu mesleklerdendir (Fox, 1964). Tanımlanan öğretmenlerin sahip oldukları ayırt edici özellikleri, öğrencilerin öğrenmelerine ve başarılarına kendilerini adanmalarıdır.

Diğer üç faktör dikkate alındığında, öğretmenlerin mesleki çalışmalarının meslek sevgilerine etki ettiği ve onu artırdığı genellemesine varılabilir. Öğretmenlerin öncelikle mesleklerine bakış açıları, bu mesleği sevmeleri ve gereklerini yerine getirmeye istekli olmaları onların genel anlamda mesleğe adanmışlık düzeylerini olumlu yönde etkileyen faktörler olmaktadır. Fried (2001), bir öğretmeni muhteşem yapan şeyin fikirlere ve değerlere olan ilgisi, kendini geliştirmeye duyduğu merakı, yaptığı işi iyi yapma ve mükemmelliğe ulaşma çabası olarak ifade etmiştir. Bu tanım öğretmenin mesleğine adanmışlığının da ifadesi niteliğindedir. Bu bağlamda Fried (2001) muhteşem öğretmenin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Hızla gelişen dünyada mesleğini sevmeksizin kendi alanında gelişme göstermek mümkün değildir. Adanmışlık öğretmenin mesleğine sevgisinden gelir. Mesleğine kendini adanmış öğretmenler öğretmenlik için büyük bir sevgi duyarlar. Muhtemelen öğretmenler öğretmenlik mesleğinin her alanına âşıktır (Garrison ve Liston, 2004). Muhteşem öğretmen alanındaki yeni gelişmelerden haberdardır ve becerilerini, bilgilerini geliştirmek için bu alanda araştırmalar yapar. Öğretmenin öğrettiği alanla ilgili hevesli olması öğrencilerin de başarılarını ve ilgilerini besleyecektir.

2. Muhteşem öğretmenler öğrencilerin etkili anlamasını sağlar. Öğrencilerin öğrenme başarılarının niteliğini başarılı bir şekilde gözlemler ve öğrenmenin gerçekleşmediğini gözlemlediğinde de farklı yaklaşımlar kullanarak bunu gerçekleştirmeye çalışır.

3. Muhteşem öğretmenler hiçbir zaman değişmeyen meslek etiğine sahiptir. Öğrencilerini de bu yaklaşıma göre yetiştirirler.

4. Öğrenciler için birey ve öğrenci olarak daha iyi bir saygı ilişkisi kurmak öğretmenlik mesleğinde esastır. Eğer öğrenciler öğretmeni ilgili ve saygılı görürlerse, öğrencilerin öğrenmeye isteklilikleri artar.

5. Okullar öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerini hem öğrendikleri hem de edindikleri bir yerdir. Bundan dolayı, muhteşem öğretmenler her öğrenme alanında, okulun her köşesinde liderlik yaparlar.

6. Muhteşem öğretmenler her zaman sürekli mesleki gelişimin yollarını ararlar. Habermas (1973), gerçekten öğretmenliğin değerli bir meslek olduğunu bilen ve buna inanan bir öğretmenin zorluklar karşısında inancını kaybeden ve çıkarlarını düşünen bir öğretmenden kendini ayırabileceğini ve ayırt edilmesini sağlayabileceğini ifade etmiştir.

7. Muhteşem öğretmenler öğrendikleri şeyleri paylaşma fırsatını arayarak bunun öğrenci başarısına katkısını düşünürler.

8. Muhteşem öğretmenler etkili örgüt becerilerine sahiptir. Yapmaları gereken doğru davranışları bilirler. Öğretmen ne yaptığını bilir ve yaptığının doğruluğuna inanır.

9. Muhteşem öğretmenler yönergeler verirken, dönüt verirken ve öğrencilere bilgi sunarken sözlü olan ve olmayan iletişimi kullanır. Söylediklerinden ziyade, muhteşem öğretmenler öğrencilere mimikleriyle, ses tonlarıyla ve sınıftaki konularıyla daha çok mesaj verirler. İstekli öğretmen öğrencilerin kalbiyle ve zihniyle nasıl konuşacağını bilir.

10. Muhteşem öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini teşvik etmek için iç çevrelerinde meslektaşlarıyla iş birliği yaparlar.

Muhteşem öğretmenin vasıflarının ortak noktası kısaca, öğretmenlerin mesleklerine kendilerini adanmış olmalarıdır. Mesleğe adanmışlıkla ancak her bir maddede tanımını bulan çabalar gerçekleşir. Bu özellikten yoksun öğretmenler, kurallara bağlanmış görevleri yerine getirerek mesleklerinin gereğini yerine getirdiklerine inanır ve bu şekilde çalışırlar. Bu çalışma hem onlarda bir memnuniyet sağlamaz hem de öğrencilerde istenen heyecanı, hevesi oluşturmaz. Öğretmen, öğrenciyi başarı için teşvik etmelidir. Mesleğine kendini adanmış öğretmenler etkili bir öğrenme çevresi oluşturmak ve öğrencilerin öğrenme potansiyellerini artırmak için içsel motivasyona sahiptirler ki bu birey için en önemli motivasyon türüdür. Dışsal bir teşvik ihtiyacı gütmeyiz. Adanmışlık üretkenliği de sağlar. Bundan dolayı mesleğine adanmış öğretmenler yeni yöntem ve stratejiler bulmada beceriklidir. Okullarına bağlıdır ve iyi bir eğitimin başarısı bu bağlılığın getirisiidir. Bu tür bir adanmışlık başarılı öğretimin temelidir. Bu öğretmenler öğrencilerinin başarılarına katkı getirirler. Öğrencilerinin gelişimiyle ilgilenir ve onların öğrenmelerini sağlayacak stratejiler bulmak için çaba harcarlar. Öğrencilerin gelişiminde de bu açıdan önemli bir rol oynarlar. Mesleğini sevmeyen, mesleğine ilgi duymayan bir öğretmenin bu özellikleri sergilemesi ve bu açılardan eğitime katkıda bulunması hayali bir durum olur. Kushman (1992) ve Rosenholtz (1989) çalışmalarında öğretmenin mesleklerine ilgi ve istekleri ile öğrenci başarısının ilişkisini ortaya koymuştur.

Mesleğine kendini adanmış öğretmenler mesleklerinin gerektirdiği rolleri başarılı bir şekilde yerine getirme ve profesyonel değerlerle uyumlu olarak bir öğretmen-öğrenci ilişki geliştirme eğilimine sahiptir. Bu yaklaşım öğrenci öğrenmelerini ve nihai davranışlarının gelişimini kolaylaştırır. Mesleğine adanmış öğretmen, öğrencilerini aktif öğrenme için cesaretlendirme rolünün farkındadır ve kendilerini öğrencilerinin entelektüel ve ahlaki gelişimini teşvik etmekle sorumlu hisseder. Hevesle, kendilerini yaptıkları işe adanarak çalışır ve mesleklerinin önemine inanırlar. Öğretmenlerin farklılık getirebileceklerine ve

stratejik profesyonel gelişimle desteklenen nitelikli öğretimi sağlamalarının öğrencilerin öğrenmelerinde şaşılacak gelişmeler sağlayabileceğine inanmak için güçlü veriler mevcuttur (Rowe, 2003). Öğretmen mesleğine kendini adanmış olursa, bu isteklilik onların davranışlarına, tutumlarına, algılarına ve performanslarına katkı sağlamaktadır (Thapan, 1991).

Öğrenmenin ve bir bütün olarak mutluluğun sağlanmasında öğretmenlerin mesleklerine kendilerini adanmış olmaları önemli bir yere sahiptir. Öğrencinin zihninde öğrenme gerçekleşip geliştikçe daha çok öğrenmeye ve gelişmeye yönelerek artan bir döngü etkisi yapar (Fredrickson, 1998). Bu nedendir ki mesleğine adanmış öğretmen düşüncelerin ifade edildiği ve geliştirildiği olumlu öğrenme döngüsü oluşturabilir ki bu da öğrenmeyi teşvik eder. Bu durumun aksi düşünüldüğünde, mesleğine ilgisi ve isteği ve de doğal olarak içsel motivasyonu olmayan bir öğretmenin sözleri kadar tavır ve davranışları da öğrencilere tesir edeceğinden öğrenciler de bu durumdan olumsuz etkilenecektir. Model olma özelliği taşıyan öğretmenler sadece öğrenilmesini hedeflediği davranışları için değil bir bütün olarak model alınabilirler. Bu durum mesleğinden hoşnut olmayan öğretmenin öğrenci için olumsuz örnekler sergileyebileceği riskini ortaya çıkarır. Öğretmenin bir meslek edindiği halde araştırmaya devam etmesi, gelişmeleri takip etmesi, öğrencilerin bu çabayı gözlemlemesi onların çalışma isteğini tetiklerken, tam tersi bir durum da öğrencilerin çalışma isteğinden yoksun olmasıyla sonuçlanabilir.

Olson (2003), öğretme ve öğrenme hakkında istekliliğimizi keşfettiğimizde ve onları başkalarıyla paylaştığımızda, kapıların açılacağını ve imkânların sınırsızlaşacağını belirterek bu kavramın önemini vurgular. Öğretmen ancak mesleğini sevdiği ve bu sevgiyi yitirmediği takdirde bu imkânsız zorlama cesaretini gösterir ve üretkenlik peşinde olur. Bunu gördüğü takdirde öğrenci de aynı yolu izlemektedir. Ancak bu ilgi ve isteği yitirmiş bir öğretmenin yasalarla belirlenmemiş, gönüllülük esasına dayanan bu tür bir çaba sarf etmesi beklenemez.

Öğretmenlik, mesleğine kendini adanmış öğretmenler için bir meslekten daha ötesidir. İşten ziyade bir yaşam tarzıdır. Mesleğe adanmışlık sadece bir öğretmenin değişim zamanlarındaki başarısı için değil aynı zamanda değişimi sağlama arayışındaki sistemler için de oldukça önemlidir. Bu öğretmenler öğrencilerinin büyümelerinden ve öğrenmelerinden zevk alırlar. Ne yazık ki, çoğu öğretmen işlerine bu istekle başlarken, ilerleyen yıllarda bu isteklerini yitirirler. Bazı öğretmenler sınıflarını yönetmekle, bazıları milli eğitim standartlarını gerçekleştirmekle, bazıları arzu edilen sınıf ortamlarını oluşturma

becerilerini engelleyen okul yönetimiyle sıkıntı yaşarlar.

Mesleğine kendini adanmış öğretmen, istekliliğini engelleyen nedenleri ortadan kaldırmaya çalışır. Bu istekliliğini yitiren öğretmenler tipik olarak daha az öğretim yöntemleri kullanır, daha öğretmen merkezli olur ve görevlerini yerine getirmiş olacağı minimum işleri yapar.

#### **2.2.4. Öğretmenlikte Mesleki Adanmışlığın Önemi**

Tüm eğitim sistemlerin ana aktörlerinden biri öğretmenlerdir. Eğitim sistemlerinin halka açılan penceresi olan öğretmenler, okullara yapılan kayıtların sayısı ve öğrencilerin başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin okullarına devam etmelerinde de öğretmenler etkili olmaktadır. Eğitim kurumlarının reform süreçlerinde de öğretmenler önemli bir rol üstlenmektedir (Hargreaves, 1997). Eğitim kurumlarının yönetim birimlerinde alınacak kararlarda da öğretmenlerin etkili olduğunu ifade etmek mümkündür. Eğitim sisteminin genelinde ifade edildiği gibi büyük bir öneme sahip öğretmenlerin, mesleki adanmışlıkları sistemin genelinin başarısı üzerinde oldukça önemli bir yere sahiptir (Beare, 2001). Öğretmenlik mesleğinin en önemli unsurlarının başında ise mesleki adanmışlık gelmektedir. İcra edilen mesleklerin temel gereksinimlerinin ötesine geçilmesinde mesleki adanmışlık önem arz etmektedir.

Öğretmenler, insanların ruhlarının yansımalarını sağlayan oldukça önemli bir görevi üstlenmektedir. Bu durumda öğretmenlerin kendilerini tanımları öğrencilerini ve uzmanlık alanlarını tanımları kadar önemlidir (Palmer, 1998). Öğretmenler sürekli olarak standartların etkileşimini, öğrenci motivasyonunu, öğrenmelerini ve başarılarını düşünmelidir. Öğrencilerin standartları başarmalarını, iyi işler çıkarmalarını, görevlerini tamamlamalarını, aynı zamanda da iyi bir ruh hali ve iş hali geliştirmelerinin önemini anlamalarını sağlamalıdır. Kendi için bile başkalarıyla etkileşim halinde olmalı, sorularını, sorunlarını, araştırmalarını paylaşmalı, öğretme ve öğrenme üzerine profesyonel tartışma yürütmelidir. Öğretimlerinin entegre bir parçası olarak bir araştırma döngüsü içinde olmaları gereklidir. Öğretme ve öğrenme hakkında önemli sorular sormalı, sınıflarından onların düşünmelerine yardımcı olacak veriler toplamalı, araştırmalarından bilgilenmek için profesyonel okumalar gerçekleştirmeli ve öğrendiklerini araştırmalarına dayalı olarak nasıl uygulamaya geçirdiyse arkadaşlarıyla paylaşmalıdır. Rutin olarak kendini araştırmalarına, gözlemlerine, başarısızlıklarına ve başarılarına göre yenilemelidir. Bütün bu beklentilerin

her öğretmen tarafından tam olarak karşılandığını ifade etmek gerçek dışıdır. Çoğu öğretmen sınırları belirlenmiş görevlerini yerini getirmek, ders saati süresinde okulda bulunmak, öğretim programını yetiştirmek ve öğretmenliğe ilişkin yapılması zorunlu olan evrak işlerini yapmakla görevini tamamladığını düşünür ve bu yönde davranış sergiler. Bu durum yukarıdaki beklentilerin gerçekleşmesi için öğretmenlerde başka özelliklerin aranmasına bizi sevk eder ve öğretmenler arasında ayırt edici etmenlerin var olduğuna işaret eder. Bu etmenlerin başında da öğretmenlerin mesleklerine kendilerini adanmış olmaları gelir ki bu içsel motivasyona sahip olması, beraberinde getirdiği enerji ve çabayla beklentileri azami düzeyde yerine getirmesini sağlar.

Öğretmenlik karmaşık ve talep kâr bir iştir ve bu işe sadece beyinleriyle değil aynı zamanda kalpleriyle de tamamen katılmaları öğretmenler için günlük bir ihtiyaçtır (Elliot ve Crosswell, 2001). Öğretmenlik işlerinden duygusal olarak memnun olmaları öğretmenler için profesyonel bir gerekliliktir, çünkü bu duygusal bağ olmaksızın öğretmenler artan yoğunluktaki iş çevresinde sürekli tükenmişlik tehlikesiyle karşı karşıyadır. Day (2000)'in ifade ettiği gibi, öğretmenler için mesleki adanmışlık bir lüks değildir ya da sadece birkaç öğretmenin sahip olması gereken bir özellik olarak düşünülemez. Aksine mesleğe adanmışlık bütün iyi öğretimin temelidir. Bundan dolayı, adanmışlık öğretmenliğin temelidir ve öyle olmalıdır.

Zaman zaman öğretmenler başarılı olma konusunda öğrencilerden daha çok baskı görürler. Milli eğitim politikaları çoğunlukla öğretmenlerin katı öğretim standartlarını gerçekleştirmelerini, zaman zaman bir öğretmenin ders planlarını değiştirmelerini ve öğretim becerilerinin yalnızca öğrenci test puanlarıyla yargılanmasını gerektirir. Bu katı standartlar öğretmenlerin kendilerini bastırılmış ve verimsiz hissetmesine neden olur ve öğretilimde ilgi ve isteği azaltarak, onların işlerinde hayal kırıklığı yaşamalarına neden olur. Bazen de sadece öğrencilerin testleri geçmelerini sağlayacak şekilde dersleri düzenlemelerine neden olur. Bu durumda öğretmenler derslerde özgür hareket edemez ve derslerini kişiselleştiremezler.

Öğretmenlerin belli ulusal standartları karşılamak zorunda olmaları, onların standartları karşılama yollarında üretken olamayacağı anlamına gelmez. Politikalarla hayal kırıklığına uğrayan öğretmenler öğretmenlik mesleğine ilk girme nedenlerini düşünmeli ve bu nedenin getirdiği istek ve enerjiyi koruyabilecekleri yollara ilişkin beyin fırtınası yapmalıdırlar. Örneğin, bir İngilizce öğretmeni öğrencilerine okuma isteği kazandırma

hedfiyle öğretmenlik kariyerine başlamış olabilir. Milli eğitim politikası çoğunlukla öğrencilerin test puanlarına odaklanır ki bu da öğretmenin eğlenceli bulduğu okuma etkinliğinden vazgeçip daha çok sıkılmaya neden olan rutin derslere yönelmesine yol açar. Yine bir öğretmen öğrencilerinde gördüğü davranış bozukluklarının çözümü için davranışı düzenleyecek ölçütleri, davranışları bir ömür boyu belirleyecek değerleri öğretmeye karar verip buna derslerinde zaman ayırma yoluna gidebilir. Bu durumda çocuklarının kazanmaları gereken sınavlar olduğunu hatırlatan veliler, yöneticiler ve hatta öğrencilerin kendileri öğretmen için rutine dönmeye neden olabilir. Bu durumdaki öğretmenler uygun olmayan şartlardan ötürü buna yönelebilirler ancak önemli olan, en başta eğitimi önemsemek ve öğrenciler için öğrenmenin yanı sıra eğlenmeyi amaçlamaktır. Aynı zamanda öğretmenin kendisi için de mesleğine duyduğu isteği ve sevgiyi yitirmemesi çok önemlidir.

Öğretmenler bir yandan milli eğitim yönergelerine uyarken, bir taraftan da dersleri kişiselleştirebileceklerini görebilmelidirler. Bir öğretmenin yaşanan bütün olumsuzluklara, karşılaşılan bütün engellere rağmen bu amaçlara yönelik çaba göstermesini sağlayan temel unsur bir öğretmen olarak sorumluluklarını bilmesi ve bu bilinçle mesleğine saygılı ve istekli olmasıdır. Öğretmen bu isteği koruduğu sürece tanımlanan muhteşem öğretmenin tanımını gerçeğe dönüştürebilir ve kendinde bu enerjiyi bulabilir. Örnekte bahsedildiği üzere, öğrencilerde gözlemlenen davranış bozukluklarının düzenlenmesi ve istedik davranışlara öğrencilerin yönlendirilmesi öğretmenlerin temel görevlerindedir. Ancak ne var ki öğretmenler bu amaca binaen yaptıkları çalışmalarda engellerle karşılaşabilir ya da yaptığı çalışmalardan ötürü herhangi bir teşvik görmeyebilir. Bu durumda önemi çok net gözlenen bir eğitim türü olan değerler eğitimi uygulaması için öğretmenin dışsaldan ziyade içsel teşvik sahibi olması gerekir. Bu içsel teşvik ise öğretmenin mesleğine kendini adanmasından ötürü duyduğu ve bu mesleğin gereklerini yerine getirmesini sağlayan istekliliğidir.

## **2.3. Mesleki Dayanıklılık**

### **2.3.1. Mesleki Dayanıklılık Kavramı**

Hayatımız süresince birçok istenmedik olay, kontrolümüzde olmayan bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Birçok insan hayatının bir bölümünde en az bir kez travmatik olaylarla karşı karşıya kalmaktadır (Bonanno, Galea ve Vlahov, 2007). Beraberinde

birtakım ruhsal ve fiziksel rahatsızlıkları da getiren bu olaylar karşısında, bireylerin birbirinde farklı çözüm arayışları içerisinde girdikleri ve farklı tepkiler verdikleri araştırmalar sonucunda tespit edilmiştir.

Psikolojik olarak dayanıklı bireyler kendilerine ve dünyaya farklı bir bakış açıları vardır (Maddi ve Kobasa, 1984). Travmatik olaylara maruz kalan bireylerden psikolojik dayanıklılığı yüksek olanlar genellikle az psikolojik rahatsızlık belirtileri göstermişler ya da hiç göstermemişler ayrıca kişisel ve sosyal sorumluluklarını yerine getirmeye devam ettiklerini ve yeni görev ve deneyimleri karşılamaya hazır olduklarını belirtmişlerdir (Nicholas, 1993). Kobasa (1979) strese dirençli kişilerin yaşam karşısında bazı tipik tutumlar sergilediğini söylemektedir. Bunlar arasında değişime açıklık, yaptıkları iş her ne ise, kendini o işe verebilme ve olayların kontrolünü elinde tuttuğuna inanma tutumları yer alır (Kurt, 2011).

Özetle mesleki dayanıklılık da stresli iş olayları ile karşılaşıldığında bir direnç kaynağı olarak çalışan kişilik özelliği olarak tanımlanabilir (Terzi, 2008). Mesleki dayanıklılık, zorlu çalışma yaşamı tecrübeleri karşısında kişinin kendisini toparlama gücü olarak da tanımlanmaktadır (Basım ve Çetin, 2011). Jackson, Firtko ve Edenborough (2007) ise sıkıntılı olaylara olumlu uyum yeteneği olarak tanımlamışlardır.

Kobasa (1982)'ya göre, sosyal psikologlar önceleri stres ve hastalıklar arasındaki incelemeye almışlar ve bu araştırmalar araştırmacıların dikkatini kişilik özelliklerine çekmek için fırsatlar sağlamıştır. Böylece araştırmacılar bireylerin hareketlerini, düşünme şekillerini ve duygularını ayrı ayrı bireysel farklılıklar açısından incelemeye başlamışlar ve bazı bireylerin hastalık gibi stresli yaşam olaylarının üstesinden daha kolay geldiklerini fark etmişlerdir.

Kobasa (1979) tarafından psikolojik dayanıklılığın kaynağı, stres ve hastalıklar arasındaki ilişki üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. Kurt (2011) tarafından gerçekleştirilen aktarımlara göre, psikolojik dayanıklılık kavramını açıklayabilmek adına yürütmüş olduğu ilk çalışmasında İllinois belediyesinde görev yapmakta olanların başından geçen stres içerikli durumları ve akabinde geçirdikleri rahatsızlıkları araştırma kapsamına dahil etmiştir. Elde edilen veriler neticesinde, karşılaştıkları yoğun stres içerikli duruma karşılık hastalık puanları düşük olan bireylerin psikolojik dayanıklılıkların yüksek olduğu ve bu kişilerin mücadeleci bir kişilik yapısına sahip oldukları görülmüştür. Kobasa (1982) da yaptığı



araştırmasında da stresli yaşam deneyimleri ile hastalıklar arasında psikolojik olarak dayanıklı kişiliğe sahip bireylerin stresli yaşam deneyimlerinde ve hastalıklarında azalma olduğunu belirtmiştir.

Hull, Van Teuren ve Virnelli (1987), mesleki dayanıklılığın üniter bir olgu olmadığını, kontrol eksikliği ve bağlılık eksikliği alt boyutlarının stresi etkilediğini bu nedenle sağlık üzerinde doğrudan etkisi olduğunu söylemişlerdir. Nicholas (1993) psikolojik dayanıklılık, öz bakım becerileri ve sağlık durumu arasındaki ilişkiyi incelemiş ve psikolojik dayanıklılık ile öz bakım becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu sonucunu bulmuş bu nedenle de psikolojik olarak daha dayanıklı insanların sağlık durumunun daha iyi olduğunu belirtmiştir. Florian, Mikulincer ve Taubman (1995), İsraili askerler ile çalışmışlar ve psikolojik dayanıklılığın ruh sağlığı üzerindeki etkilerini ölçmüşlerdir. Sorunlarla başa çıkma özelliğinin ruh sağlığını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Hjemdal, Vogel, Solem, Hagen ve Stiles (2011), psikolojik dayanıklılık ve anksiyete, depresyon ve obsesif kişilik bozukluğu arasındaki ilişkiyi incelemiş ve psikolojik dayanıklılık yükseldikçe anksiyete, depresyon ve obsesif kişilik bozukluğu belirtilerinin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Sağlık ve dayanıklılıkla ilgili çalışmalar, psikolojik dayanıklılığın stres ile hastalıklar arasındaki ilişkiyi ılımanlaştırdığını göstermiştir (Nicholas, 1993).

Cencirulo (2001), ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin iş doyumunu ve dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunu arasında anlamlı ilişki olduğu ancak deneyim süresi ve yaş değişkenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeyini ve iş doyumunu etkilemediği sonucuna ulaşmıştır (akt. Kurt, 2011).

Terzi (2008), algılanan sosyal destek ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyal desteğin psikolojik dayanıklılığı güçlendirdiği sonucuna ulaşmıştır. Terzi (2008), bireyin aile içinde ve aile dışında elde ettiği sosyal destek, karşılaştığı stresli durumu ve olası olumsuz sonuçlarını denetim altına almasını, bireye sorunlar karşısında yalnız olmadığı duygusunu sağlayarak geleceği daha olumlu algılamasına neden olduğunu belirtmiştir.

Friborg ve Barlaug, Martinussen, Rosenvinge ve Hjemdal, (2005), psikolojik dayanıklılığın ile kişilik, bilişsel yetenek ve sosyal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemişleridir. Psikolojik dayanıklılığın, kişilik, bilişsel yetenek ve sosyal zekâ ile ilişkili olduğunu savunmuşlardır. Friborg ve ark. (2005)'na göre bilişsel yetenek, daha analitik, yaratıcı ve

pratik problem çözme yeteneğini ve sosyal zekâ, insanlarla sosyal ilişkilerini başarılı yönetme yeteneğini ifade etmektedir.

Önder ve Gülay (2008) ilköğretim öğretmenlerinin dayanıklılıklarını kendilik kavramı ve cinsiyet açısından incelemişler, kendilik kavramı ve cinsiyetin psikolojik dayanıklılık üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucuna göre kadın öğretmenlerin mesleki / psikolojik dayanıklılıkları erkek öğretmenlerden yüksek çıkmıştır.

### **2.3.2. Öğretmenlik Mesleği ve Psikolojik Dayanıklılık**

Öğretmenlerin görevlerinin başında öğrencilere yaparak ve deneyerek öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğini öğretmesi, tercih etmekte olduğu öğretim yöntemlerinde etkinlik sağlayarak aktarımlarını öğrencilerin algılama kapasitelerine uygun bir şekilde gerçekleştirmesi, alt bilişsel düzeylerde yer alan bilgi ve kavrama ile birlikte üst bilişsel seviyelerde yer almakta olan analiz ve sentez gibi uygulamaları hayata geçirebilmesi, öğrencilerine en doğru yolu gösterebilmesi, öğrencilerin eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirmesi ve öğrencilere etkili çalışma ve öğrenme yöntemlerini öğretmesidir. Öğretmenlik mesleğinin etkin bir şekilde yürütülebilmesi için oldukça yüksek bir enerjiye gereksinim duyulmaktadır. Zira bir sınıf içerisinde birçok durum eşzamanlı olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmen ise tüm bu durumları aynı anda izlemek, yönlendirme ve kontrol altına almak durumundadır. Gün içerisinde kendisini daha önceden hazırlama imkanı olmayan birçok durumla karşılaşılması muhtemeldir. Bu nedenle öğretmenlik çok yönlü olmayı gerektirmektedir. Öğretmenlerin, hizmet öncesi etim süreçlerinde öğrenmiş olduklarını, kişisel özelliklerini de göz önünde bulundurarak en etkili yol üzerinden öğrencilerine aktarması gerekmektedir (Sönmez, 2011: 287-288).

Öğretmenlik, stres ve çatışma üreten pek çok durumla karşı karşıya kalmayı gerektiren bir meslektir. Yapılan çalışmalarda, öğretmenliğin strese maruz kalmada yüksek risk taşıyan gruba girdiği, bu yüzden öğretmenlerin de mesleklerini fazla stres yaratan bir meslek olarak gördükleri belirlenmiştir (Chan, 2003; Akt. Yalçın, 2013: 32). Stres altındaki bireylerin beklentileri karşılması güçtür. Stresli yaşam olayları karşısında öğretmenlerin tükenmişliğinin artmasından dolayı stresle baş etme oldukça önem taşımaktadır (Sezgin, 2012: 492). Psikolojik dayanıklılık düzeyi arttıkça bireylerin iş başarısının da artacağından (Brow, Harvey, Khoshaba, Lu, Maddi, ve Persico, 2006), psikolojik dayanıklılık konusunda yapılacak çalışmalar öğretmenlik mesleği ve öğretmen performansları ile ilgili bilgilere

ulaşmayı kolaylaştırabilir.

Literatürde bu konuda yapılmış araştırmalar da öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının yüksek olmasının önemini ortaya koymaktadır. Chan'ın (2003) öğretmenlerdeki psikolojik dayanıklılık, stres ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında psikolojik dayanıklılığın, tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sezgin (2010) ise öğretmenlerdeki psikolojik dayanıklılık ve örgütsel bağlılığı incelediği araştırmasında, psikolojik dayanıklılık düzeyi düşük öğretmenlerin örgütsel bağlılık açısından da yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Azeem (2010) öğretmenlerde psikolojik dayanıklılık, katılım ve tükenmişliği araştırdığı çalışmasında psikolojik dayanıklılığın artmasının duyarsızlaşmayı azalttığı sonucu çıkmıştır. Sezgin'in (2012) öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları üzerinde örgütsel faktörlerin önemli derecede etkili olabileceği belirlenmiştir.

### **2.3.3. Öğretmenlikte Mesleki Dayanıklılık**

21.yy içerisinde değişimlerin oldukça hızlı bir şekilde gerçekleşmesi nedeni ile bireylerin meslek yaşamları içerisinde karşılaşmakta oldukları güçlüklerin üstesinden gelebilmek adına yeni arayışlar ortaya çıkmaktadır. Geliştirilen yöntemler bireylerin özel hayatlarını ve meslek hayatlarını doğrudan etkilemektedir. Meslek yaşamı içerisinde psikolojik açıdan dayanıklı olabilmek adına ortaya çıkan üç temel unsurdan bahsedilmektedir. Bunlar; mesleğe yönelik gelişen bağlılık, meydan okumak ve kontrol altına almaktır. Bireyler icra etmekte oldukları mesleklere değer verdiğinde ve önemli kabul ettiklerinde dikkatlerini, güçlerini ve emeklerini etkin bir şekilde mesleklerine aktarmaktadır. Meslekleri adına kendilerini yeterli hissetmeleri halinde, iş yaşamı içerisinde ortaya çıkan değişimlerden olumsuz etkilenmezler. Bu durum, bireylerin zorluklarla mücadele edebilme kapasitesinin artmasını sağlamaktadır. Söz konusu mücadele gücünün meydan okuma olarak değerlendirilmesi de mümkündür. Ayrıca bu kişiler durağanlıktan ziyade, değişimin gücüne inandıklarından iş yerlerinde ortaya çıkan stresli durumlar gelişim için bir fırsat olarak görürler (Maddi, Harvey, Khoshaba, Fazel ve Resurreccion, 2009). Harland, Harrison, Jones ve Palmon (2005) tarafından meslek yaşamında bireylerin psikolojik dayanıklılıklarını meydana getiren faktörler; iyi rol-modeller ve aile gibi dış destek, empati yeteneği, hedefin olması ve iyimserlik gibi içsel güçler ve ihtiyaç

duyulduğunda yardım arama, yeni fikirleri kullanma gibi kişilerarası problem çözme becerileri olarak sıralanmışlardır. Tait'in (2008) ifadelerinde de yer aldığı üzere bu alanda literatür kapsamında ortaya çıkan temel görüş, risk faktörlerinin psikolojik stresin artmasına neden olduğu, koruyucu nitelikli faktörlerin ise karşılaşılmakta olan sorunların etkisini azalttığı yönündedir.

Öğretmenlerin, meslek hayatlarında karşı karşıya kaldıkları stres yaratan durumlarla ilgili olarak oldukça geniş ölçekli çalışmalar yapılmıştır ancak öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları üzerine gerçekleştirilen çalışmaların çok eski bir geçmişi bulunmamaktadır (Beltman, Mansfield ve Price, 2011; Bobek, 2002; Brunetti, 2006). Bobek (2002) tarafından öğretmenlerin dayanıklılıkları, farklı şartlara sağladıkları uyum ve olumsuz durumların üstesinden gelebilme becerileri olarak tanımlanmıştır. Brunetti (2006) ise, öğretmenlerin zorlu koşullar içerisinde, devamlılık arz eden sorunlara karşı mesleki bağlılıklarını sürdürmeleri olarak öğretmenlerin dayanıklılıklarını ifade etmiştir. Aktarılan tanımlardan yola çıkarak, mesleğin zorluklara karşı uyum gösterebilmek ve sorunların üstesinden gelinebileceğine dair oluşan inancı kaybetmemek olarak öğretmen dayanıklılığın açıklanması mümkündür.

Psikolojik dayanıklılığı yüksek olan öğretmenlerde görülen özelliklere dair de birçok çalışma yürütülmüştür. Stanford (2001) tarafından bu özellikler; iş doyumlarının yüksek olması ve meslek hayatları ile özel hayatlarında çevrelerinde destek almaya yatkın yapılarının olması ön plana çıkarılmıştır. Patterson, Collins ve Abbott (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda ise okullarında zorlukların üzerinden etkili bir şekilde gelebilen öğretmenlerin, kararlarında değerlere odaklandığı, mesleki gelişimlerine önem verdikleri, problemlerin çözülmesinde sorumluluk almaktan kaçınmadıkları, çevresindeki insanlardan yardım alabildikleri ve esnek bir yapıya sahip olabildikleri görülmüştür. Brunetti tarafından ise (2006), dayanıklı öğretmenler, kendilerini mesleklerine adanmış ve zorluklarla güçlenen kimseler olarak açıklanmıştır. Tait (2008) tarafından ise dayanıklı öğretmenlerde görülen özellikler, iyimser olmak, sorunlara karşı uyum gösterebilmek, tepkilerini açıkça ortaya koymak, esnek bir yapıya sahip olmak, ilişkilerinde destekleyici tutumların gelişmesini sağlamak, gelişmiş problem çözme becerilerine sahip olmak, plan yapabilmek, yardım isteyebilmek, hareketlerinde bağımsız olabilmek, hedefler belirlemek, kararlı olmak, risk almaktan çekinmemek olarak sıralanmıştır. Beltman, Mansfield ve Price (2011) tarafından ise öğretmenlerin dayanıklılıkları üzerine yapılmış olan 50 çalışma

değerlendirme altına alınmış ve olumsuzlukların üstesinden başarı ile gelebilen öğretmenlerin özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda belirlenen özellikler ise; içsel motivasyonlarının yüksek olması, azimli olmaları, iyimser olmaları, mizah anlayışlarının gelişmiş olması, duygusal zekâlarının yüksek olması, sabırlı olmaları, risk alabilmeleri, yeterlik inançları, problem çözme becerilerinin gelişmiş olması, mesleki yeterliklerine güvenmeleri, yaratıcı olmaları, sosyal ilişkilerinde becerili olmaları, mesleki gelişime önem vermeleri ve kendi ayakları üzerinde durabilmeleri olarak sıralanmıştır.

Day ve Gu (2014: 134-141) tarafından ise, öğretmenlerin dayanıklılıklarına yönelik yukarıda ifade edilmekte olan tanımların eksik yönlerinin olduğu öne sürülmüştür. Onlara göre öğretmenlerin dayanıklılıkların gelişim süreçleri ile profesyonel hayatları bütünsel bir anlam ifade etmektedir. Bu süreç ise oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu süreci ise genel olarak duygusal kapasiteleri, bilişsel potansiyelleri, bireysel özellikleri ve çalışma koşulları etkilemektedir. Öğretmenlerin dayanıklılıkları;

- Günün zorluklarının üstesinden gelebilmek,
- Öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlamak,
- Ahlaki değerlerinin ve sorumluluklarının devamlılığını sağlamak anlamında gelmektedir.

Bu doğrultuda Day ve Gu (2014: 134-141) tarafından, öğretmenlerin dayanıklılıklarına yönelik konularda “günlük dayanıklılık” kavramının kullanılması tavsiye edilmektedir. Öğretmenlerin kendilerini iyi hissetmeleri, kendilerini mesleklerine ve okullarına adanmaları ve bu doğrultuda etkili olmaları hallerini sürdürmelerine katkı sağlayan psikolojik dayanıklılık kavramının anlaşılması oldukça önemlidir. Eğitim sektöründe çalışmakta olanlar ile diğer meslek gruplarında çalışanlar arasında bir kıyaslama yapıldığında, iş süreçlerinde kaynaklanan strese daha fazla maruz kaldıkları, endişe seviyelerin yüksek olduğu görülmektedir (Day, Edward, Griffiths ve Gu, 2011: 5; Gu ve Li, 2013: 288). Bu durum süreç içerisinde eğitim kurumlarının da çeşitli zorluklarla karşılaşmasına yol açabilmektedir. Zira tükenmişlik, öğretmenlerin devamsızlığı vb. konularda okulların yönetim birimlerinin mücadele etmesi gerekmektedir. Öğretmenler ise bu süreç içerisinde bakanlık tarafından gerçekleştirilen girişimlere ve öğrenci ailelerinin taleplerine uyum göstermeye çalışmaktadır (Ee ve Chang, 2010: 322). Birçok öğretmenin meslek yaşamları içerisinde belirsizlikler ve öngörülemeyen şartlar mevcut olmaktadır. Bu

durumda öğretmeye olan adanmışlıklarının sürdürülebilir olması ve karşılaşmış oldukları çeşitli zorlukların üstesinden gelebilmeleri için kaliteli bir öğretim sürecinin gerektirdiği uygulamalara yoğunlaşmaları gerekmektedir. 21.yy içerisinde stres oranı en yüksek meslek grupları içerisinde gösterilmekte olan öğretmenlikte, meslekten ayrılma oranları bir hayli yüksek olmasına karşılık, eğitim süreçleri boyunca oldukça büyük zorluklarla karşılaşmalarına rağmen, öğrencilerinin gelişimi ve hayatlarının değişimi için mücadele etmekten vazgeçmeyen öğretmen sayısı da azımsanmayacak kadar fazladır (Gu ve Day, 2007: 424; Gu ve Li, 2013: 288; Day ve Gu, 2014: 11-13).

Birçok toplumsal yapı içerisinde eğitim süreçlerinde hesap verilebilirlik kavramına verilen önemin artması bağlantılı olarak, literatür kapsamında tükenmişlik ve dayanıklılık kavramları yeniden ön plana çıkmıştır (Dworkin, 2009: 500-501). Literatür genelinde ise öğrencilerin dayanıklılığı ile daha fazla çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Malloy ve Allen, 2007: 19).

Bir öğretmenin yaşamında ki ilişkilere bakıldığında öğrencilerin, diğer öğretmenlerin, öğrenci ailelerinin ve yöneticilerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalar neticesinde ilişkilerini oluşturan çevrenin güven vermesinin, destekleyici bir yapıya sahip olmasının öğretmenlerin adanmışlıkları üzerinde olumlu bir etki yarattığı görülmektedir. Bu alana yönelik nörobilim ve psikoloji alanında öne sürülen kanıt niteliğinde çalışmalar yer almaktadır (Day ve Gu, 2014: 9).

Öğretmen dayanıklılığı Bobek (2002: 202), tarafından, değişen koşullara uyum gösterebilme ve karşılaşılan zorluklar karşısında yetkinliğin artırılabilmesi olarak ifade edilmektedir. Bu süreç içerisinde ideal çözüm süreçlerinin geliştirilmesi, karşılaşılmakta olan durumların mantık sınırları içerisinde değerlendirilmesi ve uyum göstermeye yönelik alternatiflerin sıralandırılmasının kapasite artışlarını beraberinde getireceği öne sürülmektedir. Patterson, Collins ve Abbott (2004: 3) tarafından ise öğretmenlerin dayanıklılıkları, zorlu süreçler içerisinde dahi okulun hedeflerine yönelik olarak enerjinin etkin bir şekilde kullanılması olarak ifade edilmektedir.

Brunetti (2006: 813) tarafından ise öğretmenlerin dayanıklılıkları, karşılaşmakta oldukları çeşitli zorluklara karşılık derslerine devam etmeleri, okullarında kalmaları olarak ifade edilmektedir.

Dayanıklılık kavramının yapısal özelliklerinin oldukça karmaşık olması sebebiyle bu durum, farklı yaklaşımlar üzerinden kavramsallaştırılmaktadır. Dayanıklılık halinin çok boyutlu bir yapıya sahip olması nedeni ile tüm boyutların kapsama dahil edilmesi için farklılaşan yaklaşımların ortaya çıkması faydalıdır ancak bu durum kimi zaman beraberinde kavramaya yönelik belirsizliklerin de ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Ortaya çıkan bir diğer sorun ise kavramın en iyi değerlendirme sisteminin tercihinde yaşanan kararsızlıklardır. Bu alanda yürütülen nicel ve nitel araştırma desenleri ve çeşitli örneklem grupları üzerinden yürütülen çalışmalar neticesinde elde edilen veriler ile birlikte, öğretmen eğitimi süreçlerini yöneten kurumlara, mesleklerinde sağlıklı ve uzman bireylerin yetişmesine yönelik olarak çıktılar sunulmaktadır. Dayanıklılığın genel özelliklerine bakıldığında yapısında yer alan unsurların dinamik olması nedeni ile çevresi ile sürekli bir etkileşim içerisinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin dayanıklılıkları çevresel etkiler sonrasında gelişebilmekte ya da azalabilmektedir. Kaynağında psikoloji biliminin bulunduğu dayanıklılık kavramı üzerinde etkili olan sosyal, kültürel ve çevresel unsurlarda bulunmaktadır. Ancak yine de kapasitenin ortaya çıkmasında en çok içsel faktörler etkili olmaktadır. Burada içsel faktörler kapsamında ise, bireylerin özgüvenleri, zorluklarla mücadele stratejileri önemli bir yere sahiptir. Karşılaşılan zorlukların yönetilmesi kolay değildir ancak dayanıklılık seviyesi yüksek bireyler zorluklar karşısında daha az yıpranmakta ve mücadele güçlerini kaybetmemektedir (Beltman, Mansfield ve Price, 2012: 8, Mansfield, 2012: 358, Day ve Gu, 2014: 6-7).

Duygusal birçok unsuru bünyesinde barındırmasından dolayı öğretmenlik mesleğinde, diğer meslek gruplarına kıyasla çok daha fazla stresle, kaygıyla karşı karşıya kalılabilmektedir. Bu süreç içerisinde yaşanan stresin üstesinden gelmek yerine öncelikle dayanıklılığın artırılmasının üzerinde durulması gerekmektedir. Öyle ki, dayanıklılık sorunlarının ortaya çıkmasının önlenmesi aşamasında daha verimli sonuçların elde edilmesini sağlamaktadır. Bu kavramın yalnızca bir kişisel özellik olarak değerlendirilmesi doğru değildir. Zira ortaya çıkışında birçok faktör etkili olmaktadır. Faktörlerin çeşitliliğine bağlı olarak dayanıklılığın artırılması sürecinde de birçok unsurun göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Day, vd., 2011: 1-2, Gu ve Li, 2013: 288) . Çeşitli ilişkiler üzerinden öğretmenlerin dayanıklılık kapasiteleri etkilenmektedir. Öğrencilerle, öğretmenlerle ve yöneticilerle yürütülen ilişkiler, etkileşimin merkezinde yer almaktadır. Örnek vermek gerekirse, öğrenciler ve öğretmenler arasında ortaya çıkan ilişkinin güven üzerine kurulmuş olması, dayanıklılık üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır. Bu sayede iş birliğinin ön plana

çıkarıldığı bilişsel ve duyuşsal şartların sağlanması mümkün hale gelmektedir. Öğretmenler ve yöneticiler arasında güven ikliminin sağlanması halinde ise, iletişim kanalları çok daha açık hale gelmekte, vizyon çok daha geniş kesimler tarafından paylaşılmakta bu durum ise, öğretmenlerin dayanıklılıkları üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır (Day ve Gu, 2014: 142-144).

Dayanıklılık paradigmasının kaynağında, hem yetişkinlerin hem de çocukların karşı karşıya kaldıkları stres ve travmanın etkilerinden ne şekilde kurtuldukları üzerine farklı bakış açıları ile gerçekleştirilen değerlendirmeler yer almaktadır. Yapılan birçok araştırma neticesinde stres yaratan unsurlarla karşılaşan kişilerin şiddet eğilimlerinin daha yüksek olduğu ve eğitim süreçlerinde başarısız olma olasılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğitim kurumları ise öğrencilerin başarısız olmaları durumunda oldukça yoğun eleştirilere maruz kalmaktadır. Toplumun desteğini arkasında bulmayan, iş yükünün oldukça ağır olmasından dolayı tükenen bir öğretmen, eğitim kurumlarının etkinlikleri üzerinde etkili olan iş birlik okul-toplum yapısında uzak kalmaktadır. Bu durum ise eğitim sisteminin geneli üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır (Henderson ve Milstein, 2003: 1-2).

Dayanıklılık seviyesi yüksek olan öğretmenlerin genel niteliklerine bakıldığında mesleklerine kendilerini adadıkları, öğretmenlik mesleğini ekonomik getirilerinden ziyade çocukların hayatlarına olumlu katkılar yaratabilmek adına icra ettikleri görülmektedir (Day ve Gu, 2014: 141-142).

Dayanıklılığın ancak kahraman olarak nitelendirilen bir grup için geçerli olabileceğine dair görüşlerin var olmasına karşılık, öğretmenlerin dayanıklılıklarının artırılabilmesinin de mümkün olduğu düşünülmektedir (Day ve Gu, 2014: 3).

Klinik psikolojik yaklaşım doğrultusunda, öğretmenlerin öne çıkan özellikleri ve stresle mücadele stratejilerinin var olduğu belirtilmekte, dayanıklılığın açıklanmasında ise örgütsel ve sosyal ilişkiler üzerinde durulmaktadır (Dworkin, 2009: 500). Yaşamın seyri, bireylerin çevresinde yer alan diğer insanlarla olan ilişkileri üzerinde etkili olmaktadır. Durumların değişkenliğine bağlı olarak bireylerinde dayanıklılık seviyelerinde de farklılıklar ortaya çıkabilmektedir (Rutter, 1987: 317, Edwards, 2007: 257). Kariyerlerinin belirli aşamalarında dayanıklılığın olmasına karşılık, zaman ve çevresel faktörlerin değişimine bağlı olarak gösterilen dayanıklılıkta da değişimler meydana gelebilmektedir.



Mevcut durumun içeriğinde yer alan faktörler dayanıklılık kavramını etkileyebilmektedir (Day ve Gu, 2014: 11-12).

Karşılaştıkları zorluklara karşı başarı elde edebilen bireylerin çevreleri incelendiğinde, kendilerine olumlu rol model olarak belirleyebilecekleri yetişkinliklerin varlığı dikkat çekmektedir. Bu grup içerisinde aile üyeleri, meslektaşları, komşuları ya da toplumun herhangi bir üyesi yer alabilmektedir (Stanford, 2001: 82, Wolin, 2004: 189).

### **2.3.4. Öğretmenlikte Mesleki Dayanıklılık İnançları ve Mesleki Performansları**

Öğretmenlerin mesleklerinde gösterdikleri dayanıklılık, performansları üzerinde belirleyici bir özellik olarak kabul edilmektedir (Maddi, 2002). Knight (2007), psikolojik açıdan daha dayanıklı olan öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal ve duygusal gereksinimlere karşılık verilmesi aşamasında çok daha rahat olabileceklerini, öğrencilerin zayıf yönlerinden ziyade güçlü yönlerinin üzerinde durabileceklerini ve süreç içerisinde karşılaşılan zorluklarla daha rahat mücadele edebileceklerini ifade etmektedir.

Netice itibari ile Bobek (2002) tarafından da ifade edildiği gibi, öğretmenin dayanıklılığının ortaya çıkmasında, değişen koşullara karşı göstermiş oldukları uyum, yaklaşımlarının esnek ve olumlu olması, olumsuzlukları doğru bir şekilde değerlendirebilmesi, deneyimlerinden dersler çıkarabilmesi, eleştirel bakış açıları geliştirebilmesi ve bunlar ışığında ideal çözüm süreçlerini hayata geçirebilmesi etkili olmaktadır.

## **2.4. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde gerek yurtiçi gerekse yurtdışında, öğretmenlik mesleğine yönelik yapılmış olan hizmet öncesi eğitim yeterliliği, mesleki adanmışlık ve mesleki dayanıklılık ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### **2.4.1. Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar**

#### **Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliliğine İlişkin Araştırmalar**

Koçyiğit ve Eğmir (2019), araştırmasında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin kendi edindikleri deneyimleri ışığında değerlendirilmesini hedefleyerek, bu doğrultuda öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde edindikleri deneyimleri farklı boyutlara

odaklanılarak ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma, yirmi üç öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu incelendiğinde, öğretmenlerin almış oldukları eğitimin alan bilgisi açısından güçlü ancak meslek bilgisi yönünden eksiklikler gördükleri, hedef veli ve öğrenci kitlesini tam tanımadan mezun oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Saracaloğlu, Örer ve Sıvacı (2018) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin ilk yıl deneyimleri, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleki adanmışlıklarına ilişkin algılarının nasıl olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Aydın ilinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapmakta olan otuz öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri planlama ve uygulama aşamasında, sınıf yönetimi konusunda zorlandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun mesleğin ilk yıllarında meslektaş, yönetici, veliler ile iletişim ve işbirliği konularında, onlardan gerekli destek alma konusunda zorluk yaşamadıkları görülmüştür.

Kozikoğlu (2016) araştırmasında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri, öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin algıları ve öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri ne düzeyde yordadığını saptamayı amaçlamıştır. Araştırma, İstanbul, Konya, Gaziantep ve Van illerinde görev yapmakta olan 942 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri nicel boyutunda ölçek kullanılmış, nitel boyutunda ise görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, öğretimi planlama ve uygulama ile meslektaş ve yöneticilerle ilişkiler konusunda, sınıf yönetimi, fiziksel çevre, toplum ile ilişkiler, okulun fiziki alt yapısı ve olanakları konusunda güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, en çok okulun fiziki altyapısı ve olanaklarının yetersizliği ve sınıf yönetiminde güçlük yaşadıkları, en az ise meslektaş ve yöneticilerle ilişkilerde güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, bazı öğretmenlerin belirlenen güçlük alanlarının dışında okulda evrak işleri, idari işler vb. gibi iş yükünün fazla olması, ulaşım, güvenlik vb. durumlardan dolayı güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinden elde edilen bulgulara göre, öğretmenler almış oldukları hizmet öncesi eğitimlerinin belirlenen yeterlikleri kazandırmada iyi düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenler lisans eğitimindeki okul deneyimi ve öğretmenlik

uygulamasının gerek nicelik gerekse nitelik olarak yetersiz olduğunu, lisans eğitiminin kuram ağırlıklı olduğunu ve onları gerçek koşullara hazırlamada yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Dickson, Riddlebarger, Stringer, Tennant, & Kennetz (2014) yaptıkları araştırmada, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma mesleğe yeni başlayan 6 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin mesleğin ilk yılında, sınıf yönetimi, öğretim programını uygulama, kaynak bulma, meslektaş, yönetici ve aile ile iletişim kurma konularında zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Michel (2013) araştırmasında, öğretmenlerin mesleğin ilk yılında öğretmenliğe ilişkin görüşlerini, hizmet öncesi ve öğretmenliğin ilk yıllarındaki deneyimlerini ve mesleğe adanmışlıklarını belirlemeye yönelik bir çalışma ortaya koymuştur. Araştırma 10 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin mesleğe adanmış oldukları, yönetici ve meslektaş desteğini aldıkları ortaya çıkmıştır.

Yılmaz ve Tepebaş (2011), araştırmasında, ilköğretim düzeyinde karşılaşılan sorunların mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin görüş ve tecrübelerine dayalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma on iki öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucu incelendiğinde, ilköğretim düzeyinde öğretmenlerin, görev yaptıkları okulun bulunduğu sosyal ve fiziki çevrenin koşullarından, öğrenme ortamındaki kaynakların yetersizliğinden, idareciler, öğretmenler, öğrenciler ve öğrenci velilerinin bazı olumsuz tutum ve davranışlarından kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşadıkları sonucuna tespit edilmiştir.

Fantilli (2009), araştırmasında öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri ve öğretmenlere sağlanan destekleri belirlemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma, 54 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, mesleğin ilk yılında öğretmenler sınıf yönetimi, eğitim planları, kaynak olanakları, hizmet-içi eğitim, aile, meslektaş ve yöneticiler ile iletişim, konularında güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Kavas ve Bugay (2009), araştırmasında öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında karşılaştıkları eksikliklere ve bu eksikliklere yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlamıştır. Araştırma, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerine devam etmekte olan 66 kadın ve 49 erkek olmak üzere 115 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, " Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Değerlendirme Formu " kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak kodlanmış ve sınıflandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar neticesinde, öğrencilerin derslerindeki materyal kullanımını yeterli düzeyde görmedikleri, okul deneyimi derslerinin ve öğretmenlik uygulamalarının sayısını oldukça az buldukları ve alanda yeterli düzeyde pratik yapamadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

### **Mesleki Adanmışlığa İlişkin Araştırmalar**

Saracaloğlu, Örer ve Sıvacı (2018) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin ilk yıl deneyimleri, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleki adanmışlıklarına ilişkin algılarının nasıl olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Aydın ilinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapmakta olan otuz öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini severek yaptıkları, iş yüklerinin fazla olması, öğrenci seviyesinin her geçen gün daha kötüye doğru gitmesi, sınıfların kalabalık olması, veli tutumları, idarenin tutum ve davranışları, eğitim politikalarının sürekli değişmesi, öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılması gibi nedenlerle mesleklerinde tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür.

Kozikoğlu (2016) araştırmasında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri, öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin algıları ve öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri ne düzeyde yordadığını saptamayı amaçlamıştır. Araştırma, İstanbul, Konya, Gaziantep ve Van illerinde görev yapmakta olan 942 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri nicel boyutunda ölçek kullanılmış, nitel boyutunda ise görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yüksek düzeyde adanmış oldukları ortaya çıkmıştır.

Bozdaş (2013) araştırmasında, Kırıkkale ilinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleriyle değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında ilişkinin olup olmadığını araştırmıştır. Çalışmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama yöntemi ve araştırma sonuçlarını teyit etmek amacıyla nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmaya ilköğretim okullarında görev yapan 406 sınıf ve branş öğretmenini katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Arjunan & Balamurugan (2013) araştırmasında, öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, 121 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verileri “Mesleğe adanmışlık ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin mesleğe adanmışlık seviyelerinin orta ve düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Butucha (2013) araştırmasında, mesleğe yeni başlayan ortaokul öğretmenlerinin mesleğe adanmışlığa ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, öğretmenlik mesleğine yeni başlayan 381 ortaokul öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma verileri “Mesleğe adanmışlık ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin mesleğe ilişkin duyuşsal bağlılıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Turhan, Demirli ve Nazik (2012) yaptıkları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık durumlarına etki eden faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, Elazığ ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan 198 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin mesleklerini sevdikleri, mesleklerinde başarılı olmak için gayret gösterdikleri ve mesleklerine değer verdikleri, fakat mesleklerini icra ederken zorlandıkları ve mesleklerinin toplumsal statüsünü tam olarak yeterli bulmadıkları ortaya çıkmıştır. Genel olarak sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık durumlarının cinsiyete göre değişmediği, 51 ve üzeri yaşlardaki sınıf öğretmenlerinin mesleklerini daha fazla sevdikleri ve daha fazla gayret gösterdikleri, öğretmenlik mesleğini icra ederken lisans mezunlarının, ön lisans ve lisansüstü mezunlarına göre daha az zorlandıkları ortaya çıkmıştır.

## Mesleki Dayanıklılığa İlişkin Araştırmalar

Dönmez ve Kavuncuoğlu (2019) yaptıkları araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma, 29 okul öncesi öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, “Öğretmen Ve Öğretmen Adayları İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği”, “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları ile mesleki benlik saygıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, mesleki benlik saygıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Özbağır (2019) araştırmasında, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığının duygusal zekâ, pozitif öğretmen ve demografik değişkenlerle ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma toplam 249 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, ‘Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği’, ‘Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği’ ve ‘Pozitif Öğretmen Ölçeği’ aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin duygusal zekâ ve pozitif öğretmen özellikleri yükseldikçe onların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmış olup öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, cinsiyet, eğitim düzeyi ve medeni durum açısından anlamlı ve önemli düzeyde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Sezgin (2012) araştırmasında, ilköğretim öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerini demografik değişkenlere göre incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırma ilköğretim okullarında görev yapan 347 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, “Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği III-R” aracılığıyla toplanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin cinsiyet, branş değişikliği, yaş ve mesleki kıdemle ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım-Usta (2018), yaptıkları araştırmada "Hayatın Anlam Algısı" ve "Psikolojik Dayanıklılık Düzeyi" arasındaki ilişkinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırma 348 öğretmene ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, hayatın anlam algısı ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı bir ilişki

bulunmuştur. Ayıca öğretmenlerin orta düzeyde hayatın anlam algısı ve psikolojik dayanıklılık düzeyine sahip olduğu, hayatın anlam algısı düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında yaş gruplarına ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Chan (2003), araştırmasında öğretmenlerde dayanıklılık, stres ve tükenmişlik arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 83 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, stresin, pozitif ve negatif dayanıklılığın duygusal anlamda tükenme ve duyarsızlaşma üzerinde bir etkiye sahip sonucuna ulaşılmıştır.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada 2018-19 eğitim-öğretim yılı içerisinde faal olarak görev yapan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları, mesleki adanmışlık algıları ve mesleki dayanıklılık inançları ile ilgili tespitlerin yapılması amacıyla betimsel tarama modeline başvurulmuştur. Betimsel tarama modeli halihazırda var olan ya da geçmişten bu yana var olmuş olan bir durumu ona müdahalede bulunmadan tanımlamayı, betimlemeyi amaç edinen bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, vd., 2008).

Ayrıca öğretmenlerin mesleki adanmışlık algılarına etkide bulunan faktörlerin araştırılmasında ilişkisel tarama modeline başvurulmuştur. İlişkisel tarama modelinde iki veya daha fazla sayıdaki değişkeninin bir başka unsurun etkisi olmadan kendi içindeki ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2005).

#### 3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılı içinde Aydın il sınırları içindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan toplamda 14647 öğretmen oluşturmaktadır (<http://aydin.meb.gov.tr/> Erişim tarihi: 01.06.2019).

Araştırmamızın evrenini temsil etmesi için oluşturulacak olan örneklem grubundaki öğretmen sayısı " $n = Nt^2 p q / d^2 (N-1) + t^2 p q$ " formülü ile hesaplanmıştır (Salant ve Dillman, 1994). Formüldeki harf ve simgelerin temsil ettikleri ifadeler:

N: Evrendeki birey sayısı

n: Örnekleme alınacak birey sayısı

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı

q: İncelenen olayın görülmeiş sıklığı

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer



d: Olayın görölüş sıklığına göre kabul edilen  $\pm$  örnekleme hatasıdır.

Evrendeki birim miktarı bilindiğı zaman başvurulabilecek olan bu formölde  $N=14647$ ,  $t=1.96$ ,  $d=0.05$ ,  $q=0.50$ ,  $p=0.50$  olacak şekilde (% 95 güven aralığında,  $\pm$  % 0,5 örnekleme hatası) şeklinde değerler kabul edildiğinde örnekleme hacmi 301 öğretmen olarak bulunmuştur. Örnekleme sayısı belirlendikten sonra Aydın ili sınırları içerisinde görev yapan öğretmenler ile basit tesadüf örnekleme yöntemi ile örnekleme dahil edilmiş olup, evrende yer alan her birime örnekleme dahil edilmesi için eşit şans tanınmıştır (Gökçe,1999). Böylece örnekleme toplam 304 gönüllü öğretmen yer almıştır. Ölçme aracı öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek yapılmıştır.

### 3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmamızın veri toplama ve analiz süreçleri için nicel yöntem kullanılmış olup, veri toplama aracı olarak 3 ölçek kullanılmıştır. Ayrıca kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Buna göre eldeki araştırmada öğretmenlere yöneltilmek üzere hazırlanan ölçme aracı 4 (dört) bölümden oluşmaktadır. Bunlar;

1. Öğretmen Bilgi Formu (EK 1)
2. Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği (EK 2)
3. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği (Ek 3)
4. Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği (Ek 4)

**Öğretmen Bilgi Formunda**, araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, mezun olunan fakülte, kıdem, görev yapılan okul türü ve görev yapılan okul kademesi ile ilgili verilerin elde edilmesi için 7 (yedi) adet soru bulunmaktadır. Öğretmen bilgi formunda yer alan sorulara göre araştırmaya katılım gösterenlere ait dağılımlar Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Demografik ve Mesleğe Yönelik Özelliklerine Göre Dağılımları

Özellikler		N	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	183	60,2
	Erkek	121	39,8
<b>Yaş</b>	25 yaş ve altı	17	5,6
	26-35 yaş	99	32,6
	36-45 yaş	101	33,2
	46 ve üzeri	87	28,6
<b>Branş</b>	Sınıf Öğretmeni	87	28,6
	Türkçe	36	11,8
	Matematik	29	9,5
	Fen Bilgisi	17	5,6
	Fizik-Kimya-Biyoloji	23	7,6
	Bilişim-BÖTE-Teknoloji Tasarım	11	3,6
	Sosyal Bilimler	32	10,5
	İngilizce-Almanca	36	11,9
	Beden Eğitimi	10	3,3
	Rehberlik	12	3,9
	Güzel Sanatlar	11	3,6
<b>Mezun Olunan Kurum</b>	Fen-Edebiyat Fakültesi	53	17,4
	Eğitim Fakültesi	240	78,9
	Diğer	11	3,6
<b>Çalışma Yılı</b>	1-5 yıl	53	17,4
	6-10 yıl	45	14,8
	11-15 yıl	62	20,4
	16-20 yıl	43	14,1
	21-25 yıl	48	15,8
	26 yıl ve üstü	53	17,4
<b>Görev Yapılan Okul Türü</b>	Devlet	186	61,2
	Özel	118	38,8
<b>Görev Yapılan Okul Kademesi</b>	İlkokul	95	31,3
	Ortaokul	101	33,2
	Lise	108	35,5

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde %60,2'sinin kadın ve %39,8'inin erkek olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin yaşa göre dağılımları incelendiğinde %33,2'sinin 36-45 yaş arasında, %32,6'sının 26-35 yaş arasında, %28,6'sının 46 yaş ve üzerinde, %5,6'sının 25 yaş ve altında olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin branşa göre dağılımları incelendiğinde %28,6'sının Sınıf Öğretmeni, %11,9'unun İngilizce-Almanca branşlarında, %11,8'inin Türkçe, %10,5'inin Sosyal Bilimlere ait branşlarda öğretmen olduğu, %9,5'inin Matematik, %7,6'sının Fizik, Kimya, Biyoloji, %5,6'sının Fen Bilgisi,

%3,9'unun Rehberlik, %3,6'sının Bilişim-BÖTE-Teknoloji tasarım, %3,6'sının Güzel Sanatlar ve %3,3'ünün Beden Eğitimi branşında olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin mezun olunan kuruma göre dağılımları incelendiğinde %78,9'unun Eğitim Fakültesi, %17,4'ünün Fen-Edebiyat Fakültesi ve %3,6'sının diğer kurumlar mezunu olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin çalışma yılına göre dağılımları incelendiğinde %20,4'ünün 11-15 yıl, %17,4'ünün 1-5 yıl, %17,4'ünün 26 yıl ve üstü, %15,8'inin 21-25 yıl, %14,8'inin 6-10 yıl ve %14,1'inin 16-20 yıldan bu yana öğretmen olarak görev yaptıkları belirlenmiştir. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin görev yapılan okul türüne göre dağılımları incelendiğinde %61,2'sinin devlet ve %38,8'inin özel okulda görev yaptığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin görev yapılan okul kademesine göre dağılımları incelendiğinde %35,5'inin lise, %33,2'sinin ortaokul ve %31,3'ünün ilkokulda görev yaptığı belirlenmiştir.

*Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği*, Kozikoğlu (2016) tarafından geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılarak literatüre kazandırılmıştır. Ölçek Kozikoğlu (2016)'nun doktora çalışmasında 326 öğretmene uygulanarak nihai şekle getirilmiştir. Ölçek toplamda 25 ifade ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Kozikoğlu (2016)'nun çalışmasındaki alt boyutları, madde numaraları, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği Alt Boyutları ve Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Numaraları	Kozikoğlu (2016) Cronbach Alpha	Bu araştırmada Cronbach Alpha
Öğretimi Planlama ve Uygulama Alt Boyutu	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10- 11-12-13-14-15-16	0,94	0,94
Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler Alt Boyutu	17-18-19-20-21-22-23- 24-25	0,89	0,84
Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği	25 madde	0,94	0,94

Araştırmada yer alan ölçeklerin güvenilirliği için Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alpha katsayısının güvenilirlik düzeyi tespitinde aşağıda yer alan aralıklar referans alınmıştır (Özdamar, 2004):

$0,00 \leq \alpha < 0,40$  ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$  ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$  ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Tablo 3.2’de de görüldüğü gibi, ölçeğin oldukça yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan maddeler arasında ters puanlama yapılmış olan bir madde bulunmamaktadır. Ölçeğin 5’li likert tipi derecelendirmeye göre değerlendirilmesi yapılmıştır. Değerlendirme ifadeleri "Yetersiz (1,00-1,79)", "Düşük Düzeyde (1,80-2,59)", "Orta Düzeyde (2,60-3,39)", "İyi Düzeyde (3,40-4,19)" ve "Çok İyi Düzeyde (4,20-5,00)" olarak ifade edilmiştir. Ölçekten alınacak olan puanların yüksek olması öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimin yeterliliğine ilişkin algılarının yüksek olduğu anlamındadır.

**Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği**, Kozikoğlu (2016) tarafından geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılarak literatüre kazandırılmıştır. Ölçek Kozikoğlu (2016)’nun doktora çalışmasında 326 öğretmene uygulanarak nihai şekle getirilmiştir. Ölçek toplamda 20 ifade ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Kozikoğlu (2016)’nun çalışmasındaki alt boyutları, madde numaraları, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları Tablo 3.3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği Alt Boyutları ve Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Numaraları	Kozikoğlu (2016) Cronbach Alpha	Bu araştırmada Cronbach Alpha
Mesleğe Bağlılık Alt Boyutu	1-2-3-4-5-6-7-8	0,92	0,94
Özverili Çalışma Alt Boyutu	9-10-11-12	0,70	0,81
Öğrencilere Adanma Alt Boyutu	13-14-15-16-17-18-19-20	0,86	0,89
<b>Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği</b>	20 madde	0,90	0,93

Tablo 3.3’de de görüldüğü gibi, ölçeğin oldukça yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan maddeler arasında ters puanlama yapılmış olan bir madde bulunmamaktadır. Ölçeğin 5’li likert tipi derecelendirmeye göre değerlendirilmesi yapılmıştır. Değerlendirme ifadeleri "Kesinlikle katılmıyorum (1,00-1,79)", "Katılmıyorum (1,80-2,59)", "Kararsızım (2,60-3,39)", "Katılıyorum (3,40-4,19)" ve "Kesinlikle Katılıyorum (4,20-5,00)" olarak ifade edilmiştir. Ölçekten alınacak olan puanların yüksek olması öğretmenlerin kendilerini mesleğe adanma düzeylerinin yüksek olduğu anlamındadır.

**Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği**, Tagay ve Demir (2016) tarafından geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılarak literatüre kazandırılmıştır. Ölçek Tagay ve Demir (2016)’in çalışmasında, eğitim fakültesinde okuyan 272 öğrenciye uygulanarak nihai şekle getirilmiştir. Ölçek toplamda 26 ifade ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Tagay ve Demir (2016)’in çalışmasındaki alt boyutları, madde numaraları, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları Tablo 3.4’te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği Alt Boyutları ve Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	Madde Numaraları	Tagay ve Demir (2016) Cronbach Alpha	Bu araştırmada Cronbach Alpha
<b>Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği</b>	26 madde (Tek faktör)	0,93	0,87

Tablo 3.4’te de görüldüğü gibi, ölçeğin oldukça yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan maddeler arasında ters puanlama yapılmış olan bir madde bulunmamaktadır. Ölçeğin 5’li likert tipi derecelendirmeye göre değerlendirilmesi yapılmıştır. Değerlendirme ifadeleri "Kesinlikle katılmıyorum (1,00-1,79)", "Katılmıyorum (1,80-2,59)", "Kararsızım (2,60-3,39)", "Katılıyorum (3,40-4,19)" ve "Kesinlikle Katılıyorum (4,20-5,00)" olarak ifade edilmiştir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması öğretmenlerin mesleki dayanıklılığa sahip olduklarının göstergesidir.

### 3.4. Araştırma Verilerinin İstatistiksel Analizi

Öğretmenler üzerinde yapılan araştırmadan toplanan verilerin değerlendirilmesinde SPSS 20 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin kişisel ve mesleğe ait özelliklerinin dağılımı frekans ve yüzde ile belirtilmiştir.

Araştırmada kullanılmış olan Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği, Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ve Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği ve bu ölçeklerin alt boyutlarının normal dağılıma uyma durumları çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları ile belirlenmiştir. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının alabileceği değerler  $-\infty$  ve  $+\infty$  arasında değişmekte olup, bu değerlerin normal dağılım gösterme aralıkları -1,5 ve +1,5 arasındadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin "Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler" alt boyutundan ve "Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği" aldıkları puanlar normal dağılım göstermekte iken, " Öğretimi Planlama ve Uygulama" alt boyutu puanları normal dağılım göstermemektedir. Ayrıca "Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği" genel puanları ve "Mesleğe Bağlılık" alt boyutu puanları normal dağılım göstermezken, "Özverili Çalışma" ve "Öğrencilere Adanma" alt boyutu puanları normal dağılım göstermemektedir. Ölçeklerin dağılımı ile ilgili son olarak " Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği" nden alınan puanların da normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre araştırmada kullanılan ölçeklerin alt boyutlarından en az birisinin normal dağılım göstermediğinden araştırmada alt boyutların çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumlarının incelenmesinde nonparametrik testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular %95 güven düzeyinde değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılım gösterenlerin ölçeklerin ve alt boyutlarının birbiri ile arasındaki ilişkinin yönü ve şiddeti Spearman korelasyon katsayıları ile incelenmiştir. Alt boyutları puanlarının birbiri arasındaki korelasyonlarının boyutları aşağıda yer alan aralıklara göre değerlendirilecektir (Köklü ve ark,2006):

<u>r</u>	<u>İlişki</u>
0,00	İlişki Yok
0,01-0,29	Düşük
0,30-0,70	Orta
0,71-0,99	Yüksek
1,00	Çok yüksek

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında Aydın ilinde görev yapmakta olan çeşitli branşlarda ve çeşitli kademelerde görev yapan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliliğine ilişkin öğretmen algılarına, mesleğe adanmışlık düzeylerine ve mesleki dayanıklılık inancı yaklaşımlarına ait ortalamalar ile bu ölçümlerin öğretmenlerin tanıtıcı değişkenlerine göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular: Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları nedir?

Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Dağılımları, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Alt Boyutlar	N	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)	Değerlendirme
Öğretimi Planlama ve Uygulama	304	4,04	0,69	-1,106	2,089	Katılıyorum
Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler	304	4,15	0,64	-0,850	0,494	Katılıyorum
Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği	304	4,08	0,61	-0,979	1,336	Katılıyorum

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama alt boyutundan almış oldukları puanların ortalaması  $X=4,04$  ( $ss=0,69$ ; katılıyorum); öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $X=4,15$  ( $ss=0,64$ ; katılıyorum); Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $X=4,08$  ( $ss=0,61$ ; katılıyorum) olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden ve Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamalarının dağılımının çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ve +1,5 arasında olduğundan verilerin normal dağıldığı sonucuna, Öğretimi Planlama ve Uygulama alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamalarının dağılımının çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ve +1,5 arasında olmadığından verilerin normal dağılmadığı sonucunda ulaşılmıştır. Buna göre ölçekten ve alt boyutlardan alınan puanların çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumları nonparametrik testlerle incelenmiştir.

#### 4.1.1. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik alguları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden ve alt boyutlarından almış oldukları puanların cinsiyet durumlarına göre farklılık gösterme durumları Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Cinsiyet Durumlarına Göre Farklılık Gösterme Durumları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	p
Öğretimi Planlama ve Uygulama	Kadın	183	160,80	9553,50	0,043
	Erkek	121	139,95		
Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler	Kadın	183	159,43	9803,00	0,090
	Erkek	121	142,02		
Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği	Kadın	183	160,27	9649,50	0,058
	Erkek	121	140,75		

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Öğretimi Planlama ve Uygulama alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Mann-Whitney testi sonucunda öğretmenlerin Öğretimi Planlama ve Uygulama alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaştığı belirlenmiştir (U=9553,50; p=0,043). Buna göre kadın öğretmenlerin (Sıra Ortalaması=160,80) Öğretimi Planlama ve Uygulama alt boyutu puanları erkek öğretmenlerden (Sıra Ortalaması=139,95) daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler alt boyutundan ve Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılık gösterme durumunun



araştırılmasında yapılan Mann-Whitney testi sonucunda öğretmenlerin alınan puanların cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).

#### 4.1.2. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden ve alt boyutlarından almış oldukları puanların yaş durumlarına göre farklılık gösterme durumları Tablo 4.3.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Yaş Durumlarına Göre Farklılık Gösterme Durumları

Alt Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p	Dunn's Test
Öğretimi Planlama ve Uygulama	25 yaş ve altı	17	168,53	0,946	0,814	
	26-35 yaş	99	154,20			
	36-45 yaş	101	147,44			
	46 ve üstü	87	153,31			
Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler	25 yaş ve altı	17	124,59	2,126	0,547	
	26-35 yaş	99	158,04			
	36-45 yaş	101	152,56			
	46 ve üstü	87	151,59			
Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği	25 yaş ve altı	17	151,18	0,344	0,952	
	26-35 yaş	99	156,07			
	36-45 yaş	101	148,85			
	46 ve üstü	87	152,93			

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların yaşa göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda öğretmenlerin aldıkları puanların yaşa göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).

#### 4.1.3. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları branşa göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden ve alt boyutlarından almış oldukları puanların branş durumlarına göre farklılık gösterme durumları Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Branş Durumlarına Göre Farklılık Gösterme Durumları

Alt Boyutlar	Branş	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p	Dunn's Test
Öğretimi Planlama ve Uygulama	Sınıf Öğretmeni <sup>(1)</sup>	87	160,90	5,582	0,781	
	Türkçe <sup>(2)</sup>	36	132,35			
	Matematik <sup>(3)</sup>	29	139,21			
	Fen Bilgisi <sup>(4)</sup>	17	168,09			
	Fizik-Kimya-Biyoloji <sup>(5)</sup>	23	151,28			
	Bilişim-BÖTE-Teknoloji Tasarım <sup>(6)</sup>	11	149,00			
	Sosyal Bilimler <sup>(7)</sup>	32	150,40			
	İngilizce-Almanca <sup>(8)</sup>	36	165,14			
	Beden Eğitimi <sup>(9)</sup>	10	177,10			
	Rehberlik <sup>(10)</sup>	12	140,17			
	Güzel Sanatlar <sup>(11)</sup>	11	173,14			
Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler	Sınıf Öğretmeni <sup>(1)</sup>	87	169,29	21,718	0,010	4-3 4-6
	Türkçe <sup>(2)</sup>	36	138,76			
	Matematik <sup>(3)</sup>	29	120,84			
	Fen Bilgisi <sup>(4)</sup>	17	196,91			
	Fizik-Kimya-Biyoloji <sup>(5)</sup>	23	139,39			
	Bilişim-BÖTE-Teknoloji Tasarım <sup>(6)</sup>	11	85,05			
	Sosyal Bilimler <sup>(7)</sup>	32	158,71			
	İngilizce-Almanca <sup>(8)</sup>	36	159,12			
	Beden Eğitimi <sup>(9)</sup>	10	136,65			
	Rehberlik <sup>(10)</sup>	12	127,92			
	Güzel Sanatlar <sup>(11)</sup>	11	177,18			
Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği	Sınıf Öğretmeni <sup>(1)</sup>	87	169,63	37,122	0,111	
	Türkçe <sup>(2)</sup>	36	139,33			
	Matematik <sup>(3)</sup>	29	142,15			
	Fen Bilgisi <sup>(4)</sup>	17	177,08			
	Fizik-Kimya-Biyoloji <sup>(5)</sup>	23	159,78			
	Bilişim-BÖTE-Teknoloji Tasarım <sup>(6)</sup>	11	156,15			
	Sosyal Bilimler <sup>(7)</sup>	32	159,55			
	İngilizce-Almanca <sup>(8)</sup>	36	173,11			
	Beden Eğitimi <sup>(9)</sup>	10	172,10			
	Rehberlik <sup>(10)</sup>	12	147,15			
	Güzel Sanatlar <sup>(11)</sup>	11	169,14			

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların branşa göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda öğretmenlerin Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler alt boyutundan

aldıkları puanların branşa göre farklılaştığı belirlenmiştir ( $X^2=2,239$ ;  $p=0,010$ ).

Öğretmenlerin Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler alt boyutundan aldıkları puanların farklılaştığı grupların tespiti için yapılan Dunn's testi sonucuna göre fen bilgisi öğretmenlerinin (Sıra Ort.=196,91) Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler alt boyutundan aldıkları puanların Matematik (Sıra ort.=120,84) ve Bilişim-BÖTE-Teknoloji Tasarım (Sıra ort.=85,05) branşında olanlardan daha yüksek bulunmuştur. Buna karşılık Öğretim Planlama ve Uygulama alt boyutundan ve ölçeğin genelinden alınan puanların branşa göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).

#### 4.1.4. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları mezun olunan kuruma göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden ve alt boyutlarından almış oldukları puanların mezun olunan kuruma göre farklılık gösterme durumları Tablo 4.5.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Mezun Olunan Kuruma Göre Farklılık Gösterme Durumları

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Kurum	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p	Dunn's Test
Öğretimi Planlama ve Uygulama	Fen-Edebiyat	53	155,88	0,201	0,904	
	Eğitim	240	151,40			
	Diğer	11	160,23			
Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler	Fen-Edebiyat	53	151,41	0,904	0,888	
	Eğitim	240	153,84			
	Diğer	11	128,50			
Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği	Fen-Edebiyat	53	154,68	0,044	0,978	
	Eğitim	240	152,27			
	Diğer	11	150,27			

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların mezun olunan kuruma göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların mezun olunan kuruma göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).

#### 4.1.5. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları çalışma yılına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden ve alt boyutlarından almış oldukları puanların çalışma yılı durumlarına göre farklılık gösterme durumları Tablo 4.6.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Almış Oldukları Puanların Çalışma Yılı Durumlarına Göre Farklılık Gösterme Durumları

Alt Boyutlar	Çalışma Yılı Durumu	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p	Dunn's Test
Öğretimi Planlama ve Uygulama	1-5 yıl	53	168,38	4,544	0,474	
	6-10 yıl	45	150,47			
	11-15 yıl	62	161,18			
	16-20 yıl	43	137,58			
	21-25 yıl	48	140,26			
	26 yıl ve üzeri	53	151,39			
Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler	1-5 yıl	53	147,81	1,966	0,854	
	6-10 yıl	45	162,81			
	11-15 yıl	62	152,26			
	16-20 yıl	43	145,85			
	21-25 yıl	48	144,48			
	26 yıl ve üzeri	53	161,38			
Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği	1-5 yıl	53	161,42	3,089	0,686	
	6-10 yıl	45	155,44			
	11-15 yıl	62	159,00			
	16-20 yıl	43	139,55			
	21-25 yıl	48	139,04			
	26 yıl ve üzeri	53	156,18			

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların çalışma yılı durumuna göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların çalışma yılı durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).

#### 4.1.6. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden ve alt boyutlarından almış oldukları puanların okul türüne göre farklılık gösterme durumları Tablo 4.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Okul Türüne Göre Farklılık Gösterme Durumları

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	U	p
Öğretimi Planlama ve Uygulama	Devlet	186	149,29	10377,00	0,424
	Özel	118	157,56		
Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler	Devlet	186	154,49	10603,00	0,619
	Özel	118	149,36		
Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği	Devlet	186	150,89	10675,00	0,689
	Özel	118	155,03		

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların görev yapılan okulun türüne göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Mann-Whitney testi sonucunda öğretmenlerin aldıkları puanların görev yapılan okulun türüne göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).

#### 4.1.7. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları okul kademesine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden ve alt boyutlarından almış oldukları puanların görev yaptıkları okulun kademesine göre farklılık gösterme durumları Tablo 4.8.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Öğretimi Planlama ve Uygulama ve Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler Alt Boyutlarından Almış Oldukları Puanların Okul Kademesine Göre Farklılık Gösterme Durumları

Alt Boyutlar	Okul Kademesi	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p	Dunn's Test
Öğretimi Planlama ve Uygulama	İlkokul <sup>(1)</sup>	95	162,69	7,875	<b>0,020</b>	1-3 2-3
	Ortaokul <sup>(2)</sup>	101	163,27			
	Lise <sup>(3)</sup>	108	133,46			
Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler	İlkokul <sup>(1)</sup>	95	168,72	10,034	<b>0,007</b>	1-3
	Ortaokul <sup>(2)</sup>	101	159,57			
	Lise <sup>(3)</sup>	108	131,62			
Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği	İlkokul <sup>(1)</sup>	95	164,45	9,096	<b>0,011</b>	1-3 2-3
	Ortaokul <sup>(2)</sup>	101	163,14			
	Lise <sup>(3)</sup>	108	132,04			

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Öğretimi Planlama ve Uygulama alt boyutundan aldıkları puanların görev yapılan okulun kademesine göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda öğretmenlerin Öğretimi Planlama ve Uygulama alt boyutundan aldıkları puanların görev yapılan okulun kademesine göre farklılaştığı belirlenmiştir ( $X^2=7,875$ ;  $p=0,020$ ). Öğretmenlerin, Öğretimi Planlama ve Uygulama alt boyutundan aldıkları puanların farklılaştığı grupların tespiti için yapılan Dunn's testi sonucuna göre lisede görev yapan öğretmenlerin (Sıra ort.=133,46) Öğretimi Planlama ve Uygulama alt boyutundan aldıkları puanların ilkokulda (Sıra ort.=162,69) ve ortaokulda (Sıra ort.=163,27) görev yapan öğretmenlerden daha düşük bulunmuştur.

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler alt boyutundan aldıkları puanların görev yapılan okulun kademesine göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Kruskal Wallis H testi analizi sonucunda öğretmenlerin Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler alt boyutundan aldıkları puanların görev yapılan okulun kademesine göre farklılaştığı belirlenmiştir ( $X^2=10,034$ ;  $p=0,007$ ). Öğretmenlerin Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler alt boyutundan aldıkları puanların farklılaştığı grupların tespiti için yapılan Dunn's testi sonucuna göre lisede görev yapan öğretmenlerin (Sıra ort.=131,62) Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler alt boyutundan aldıkları puanların ilkokulda (Sıra ort.=168,72) görev yapan öğretmenlerden daha düşük bulunmuştur.

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden aldıkları puanların görev yapılan okulun kademesine göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda öğretmenlerin aldıkları puanların görev yapılan okulun kademesine göre farklılaştığı belirlenmiştir ( $X^2=9,096$ ;  $p=0,011$ ). Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden aldıkları puanların farklılaştığı grupların tespiti için yapılan Dunn's testi sonucuna göre lisede görev yapan öğretmenlerin (Sıra ort.=132,04) Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden aldıkları puanların ilkökulda (Sıra ort.=164,45) ve ortaokulda (Sıra ort.=163,14) görev yapan öğretmenlerden daha düşük bulunmuştur.

#### **4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular: Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık inançları nedir?**

Öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği almış oldukları puanların ortalama, standart sapma, asıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 4.9.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Dağılımları, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Alt Boyutlar	N	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)	Değerlendirme
Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı	304	4,44	0,43	0,221	2,334	Kesinlikle Katılıyorum

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $X=4,44$  ( $ss=0,43$ ; kesinlikle katılıyorum) olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamalarının dağılımının çarpıklık ve basıklık değerleri  $-1,5$  ve  $+1,5$  arasında olmadığından verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### **4.2.1. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık inançları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?**

Öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden almış oldukları puanların cinsiyet durumlarına göre farklılık gösterme durumları Tablo 4.10.'da göstermiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Cinsiyet Durumlarına Göre Farklılık Gösterme Durumları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	p
Mesleki Dayanıklılık İnancı	Kadın	183	155,29	10561,50	0,496
	Erkek	121	148,29		

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Mann Whitney testi sonucunda öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).

#### 4.2.2. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık inançları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden almış oldukları puanların yaş durumlarına göre farklılık gösterme durumları Tablo 4.11.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Yaş Durumlarına Göre Farklılık Gösterme Durumları

Alt Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p	Dunn's Test
Mesleki Dayanıklılık İnancı	25 yaş ve altı	17	109,94	6,246	0,100	
	26-35 yaş	99	153,12			
	36-45 yaş	101	147,74			
	46 yaş ve üstü	87	165,64			

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden aldıkları puanların yaşa göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden aldıkları puanların yaşa göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).

#### 4.2.3. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık inançları branşa göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden almış oldukları puanların branş durumlarına göre farklılık gösterme durumları Tablo 4.12.'de gösterilmiştir.



Tablo 4.12. Öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Branş Durumlarına Göre Farklılık Gösterme Durumları

Alt Boyutlar	Branş	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p	Dunn's Test
Mesleki Dayanıklılık İnancı	Sınıf Öğretmeni <sup>(1)</sup>	87	167,32	28,421	0,001	4-6
	Türkçe <sup>(2)</sup>	36	175,60			
	Matematik <sup>(3)</sup>	29	144,45			
	Fen Bilgisi <sup>(4)</sup>	17	216,47			
	Fizik-Kimya-Biyoloji <sup>(5)</sup>	23	121,04			
	Bilişim-BÖTE-Teknoloji Tasarım <sup>(6)</sup>	11	82,50			
	Sosyal Bilimler <sup>(7)</sup>	32	139,57			
	İngilizce-Almanca <sup>(8)</sup>	36	133,23			
	Beden Eğitimi <sup>(9)</sup>	10	142,20			
	Rehberlik <sup>(10)</sup>	12	111,42			
	Güzel Sanatlar <sup>(11)</sup>	11	151,95			

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden aldıkları puanların branşa göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında Kruskal Wallis H testi sonucunda öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların branşa göre farklılaştığı belirlenmiştir ( $X^2=28,421$   $p=0,002$ ). Öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden almış oldukları puanların farklılaştığı grupların tespit edilmesi için yapılan Dunn's testi sonucunda Fen Bilgisi branşında olan öğretmenlerin (Sıra ort.=216,47) mesleki dayanıklılık inancı ölçeği puanları Bilişim-BÖTE-Teknoloji tasarım branşında olanlardan (Sıra ort.=82,50) daha yüksek bulunmuştur.

#### 4.2.4. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık inançları mezun olunan kuruma göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden almış oldukları puanların mezun olunan kuruma göre farklılık gösterme durumları Tablo 4.13.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Mezun Olunan Kuruma Göre Farklılık Gösterme Durumları

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Kurum	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p	Dunn's Test
Mesleki Dayanıklılık İnancı	Fen-Edebiyat	53	153,58	0,717	0,699	
	Eğitim	240	153,27			
	Diğer	11	130,50			

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden aldıkları puanların mezun olunan kuruma göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden aldıkları puanların mezun olunan kuruma göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).

#### 4.2.5. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık inançları çalışma yılına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden almış oldukları puanların çalışma yılı durumlarına göre farklılık gösterme durumları Tablo 4.14.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Çalışma Yılı Durumlarına Göre Farklılık Gösterme Durumları

Alt Boyutlar	Çalışma Yılı Durumu	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p	Dunn's Test
Mesleki Dayanıklılık İnancı	1-5 yıl <sup>(1)</sup>	53	126,64	12,735	0,026	1-2 1-5 1-6
	6-10 yıl <sup>(2)</sup>	45	166,97			
	11-15 yıl <sup>(3)</sup>	62	153,90			
	16-20 yıl <sup>(4)</sup>	43	128,23			
	21-25 yıl <sup>(5)</sup>	48	168,30			
	26 yıl ve üzeri <sup>(6)</sup>	53	169,81			

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden aldıkları puanların çalışma yılına göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların çalışma yılına göre farklılaştığı belirlenmiştir ( $X^2=12,735$   $p=0,026$ ). Öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden almış oldukları puanların farklılaştığı grupların tespit edilmesi için yapılan Scheffe (Levene  $p>0,05$ ) testi sonucunda 1-5 yıldır öğretmen olarak görev yapanların (Sıra ort.=126,64) Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden almış oldukları puanların 6-10 yıl (Sıra ort.=166,97), 21-25 yıl (Sıra ort.=168,30) ve 26 yıl ve üzeri (Sıra ort.=16,81) görev yapanlardan daha düşük bulunmuştur.

#### 4.2.6. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık inançları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden almış oldukları puanların okul türüne göre farklılık gösterme durumları Tablo 4.15.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Okul Türüne Göre Farklılık Gösterme Durumları

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	U	p
Mesleki Dayanıklılık İnancı	Devlet	186	157,38	10065,50	0,223
	Özel	118	144,80		

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden aldıkları puanların görev yapılan okul türüne göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Mann-Whitney testi sonucunda öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden aldıkları puanların görev yapılan okul türüne göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).

#### 4.2.7. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık inançları okul kademesine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden almış oldukları puanların okul kademesine göre farklılık gösterme durumları Tablo 4.16.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Okul Kademesine Göre Farklılık Gösterme Durumları

Alt Boyutlar	Okul Kademesi	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p	Dunn's Test
Mesleki Dayanıklılık İnancı	İlkokul <sup>(1)</sup>	95	164,76	3,936	0,140	
	Ortaokul <sup>(2)</sup>	101	153,92			
	Lise <sup>(3)</sup>	108	140,38			

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden aldıkları puanların görev yapılan okul kademesine göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden aldıkları puanların görev yapılan okul kademesine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular: Öğretmenlerin mesleki adanmışlık alguları nedir?

Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların ortalama, standart sapma, asıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 4.17.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.17. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Dağılımları, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Alt Boyutlar	N	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)	Değerlendirme
Mesleğe Bağlılık	304	4,49	0,64	-1,836	2,838	Kesinlikle Katılıyorum
Özverili Çalışma	304	4,45	0,47	-0,574	-0,361	Kesinlikle Katılıyorum
Öğrencilere Adanma	304	4,47	0,50	-0,931	0,653	Kesinlikle Katılıyorum
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği	304	4,46	0,48	-1,225	2,274	Kesinlikle Katılıyorum

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin mesleğe bağlılık alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $X=4,49$  ( $ss=0,64$ ; kesinlikle katılıyorum); özverili çalışma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $X=4,45$  ( $ss=0,47$ ; kesinlikle katılıyorum); öğrencilere adanma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $X=4,47$  ( $ss=0,50$ ; kesinlikle katılıyorum); öğretmenlik mesleğine adanmış ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $X=4,46$  ( $ss=0,48$ ; kesinlikle katılıyorum) olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği, özverili çalışma ve öğrencilere adanma alt boyutlarından almış oldukları puanların ortalamalarının dağılımının çarpıklık ve basıklık değerleri  $-1,5$  ve  $+1,5$  arasında olduğundan verilerin normal dağıldığı sonucuna, mesleğe bağlılık alt boyutu ve Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinden alınan puanların ortalamalarının dağılımının çarpıklık ve basıklık değerleri  $-1,5$  ve  $+1,5$  aralığı dışında olduğundan verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ölçekten ve alt boyutlarından alınan puanların çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumları nonparametrik testlerle incelenmiştir.

#### 4.3.1. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların cinsiyet durumlarına göre farklılık gösterme durumları Tablo 4.18.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.18. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Almış Oldukları Puanların Cinsiyet Durumlarına Göre Farklılık Gösterme Durumları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	p
Mesleğe Bağlılık	Kadın	183	160,40	9625,00	0,057
	Erkek	121	140,55		
Özverili Çalışma	Kadın	183	160,40	9625,00	0,057
	Erkek	121	140,55		
Öğrencilere Adanma	Kadın	183	155,69	10487,50	0,428
	Erkek	121	147,67		
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği	Kadın	183	157,49	10157,50	0,222
	Erkek	121	144,95		

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Mann-Whitney testi sonucunda öğretmenlerin aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).

#### 4.3.2. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların yaş durumlarına göre farklılık gösterme durumları Tablo 4.19.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Almış Oldukları Puanların Yaş Durumlarına Göre Farklılık Gösterme Durumları

Alt Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p	Dunn's Test
Mesleğe Bağlılık	25 yaş ve altı	17	144,03	1,257	0,739	
	26-35 yaş	99	145,90			
	36-45 yaş	101	155,68			
	46 yaş ve üstü	87	157,97			
Özverili Çalışma	25 yaş ve altı <sup>(1)</sup>	17	96,68	10,062	<b>0,018</b>	1-4
	26-35 yaş <sup>(2)</sup>	99	150,55			
	36-45 yaş <sup>(3)</sup>	101	150,38			
	46 yaş ve üstü <sup>(4)</sup>	87	168,09			
Öğrencilere Adanma	25 yaş ve altı	17	156,06	1,485	0,686	
	26-35 yaş	99	145,43			
	36-45 yaş	101	151,68			
	46 yaş ve üstü	87	160,79			
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği	25 yaş ve altı	17	152,32	1,808	0,613	
	26-35 yaş	99	145,29			
	36-45 yaş	101	151,07			
	46 yaş ve üstü	87	162,40			

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Mesleğe Bağlılık ve Öğrencilere Adanma alt boyutlarından ve Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinden aldıkları puanların yaşa göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda öğretmenlerin aldıkları puanların yaşa göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Özverili Çalışma alt boyutundan aldıkları puanların yaşa göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda öğretmenlerin özverili çalışma alt boyutundan aldıkları puanların yaşa göre farklılaştığı belirlenmiştir ( $X^2=10,062$ ;  $p=0,018$ ).

Öğretmenlerin özverili çalışma alt boyutundan almış oldukları puanların farklılaştığı grupların tespit edilmesi için yapılan Dunn's testi sonucunda 46 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin (Sıra ort.=168,09) özverili çalışma alt boyutu puanları 25 yaş ve altında olanlardan (Sıra ort.=96,68) daha yüksek bulunmuştur.

#### 4.3.3. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri branşa göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların branş durumlarına göre farklılık gösterme durumları Tablo 4.20.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Almış Oldukları Puanların Branş Durumlarına Göre Farklılık Gösterme Durumları

Alt Boyutlar	Branş	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p	Dunn's Test
<b>Mesleğe Bağlılık</b>	Sınıf Öğretmeni <sup>(1)</sup>	87	178,98	17,510	0,041	1-5
	Türkçe <sup>(2)</sup>	36	138,35			
	Matematik <sup>(3)</sup>	29	140,00			
	Fen Bilgisi <sup>(4)</sup>	17	175,88			
	Fizik-Kimya-Biyoloji <sup>(5)</sup>	23	122,74			
	Bilişim-BÖTE-Teknoloji Tasarım <sup>(6)</sup>	11	127,73			
	Sosyal Bilimler <sup>(7)</sup>	32	137,07			
	İngilizce-Almanca <sup>(8)</sup>	36	151,14			
	Beden Eğitimi <sup>(9)</sup>	10	162,20			
	Rehberlik <sup>(10)</sup>	12	149,92			
	Güzel Sanatlar <sup>(11)</sup>	11	162,64			
<b>Özverili Çalışma</b>	Sınıf Öğretmeni <sup>(1)</sup>	87	108,00	23,763	0,008	4-6
	Türkçe <sup>(2)</sup>	36	114,09			
	Matematik <sup>(3)</sup>	29	97,88			
	Fen Bilgisi <sup>(4)</sup>	17	117,87			
	Fizik-Kimya-Biyoloji <sup>(5)</sup>	23	104,47			
	Bilişim-BÖTE-Teknoloji Tasarım <sup>(6)</sup>	11	57,79			
	Sosyal Bilimler <sup>(7)</sup>	32	72,06			
	İngilizce-Almanca <sup>(8)</sup>	36	87,13			
	Beden Eğitimi <sup>(9)</sup>	10	43,83			
	Rehberlik <sup>(10)</sup>	12	111,80			
	Güzel Sanatlar <sup>(11)</sup>	11	113,44			
<b>Öğrencilere Adanma</b>	Sınıf Öğretmeni <sup>(1)</sup>	87	168,40	12,596	0,182	
	Türkçe <sup>(2)</sup>	36	159,22			
	Matematik <sup>(3)</sup>	29	150,84			
	Fen Bilgisi <sup>(4)</sup>	17	169,85			
	Fizik-Kimya-Biyoloji <sup>(5)</sup>	23	126,72			
	Bilişim-BÖTE-Teknoloji Tasarım <sup>(6)</sup>	11	107,14			
	Sosyal Bilimler <sup>(7)</sup>	32	149,75			
	İngilizce-Almanca <sup>(8)</sup>	36	121,33			
	Beden Eğitimi <sup>(9)</sup>	10	125,20			
	Rehberlik <sup>(10)</sup>	12	113,42			
	Güzel Sanatlar <sup>(11)</sup>	11	166,05			

Tablo 4.20. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Almış Oldukları Puanların Branş Durumlarına Göre Farklılık Gösterme Durumları (devamı)

<b>Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği</b>	Sınıf Öğretmeni <sup>(1)</sup>	87	173,93		
	Türkçe <sup>(2)</sup>	36	133,31		
	Matematik <sup>(3)</sup>	29	135,01		
	Fen Bilgisi <sup>(4)</sup>	17	170,89		
	Fizik-Kimya-Biyoloji <sup>(5)</sup>	23	137,76		
	Bilişim-BÖTE-Teknoloji Tasarım <sup>(6)</sup>	11	117,78	28,032	0,175
	Sosyal Bilimler <sup>(7)</sup>	32	127,05		
	İngilizce-Almanca <sup>(8)</sup>	36	141,14		
	Beden Eğitimi <sup>(9)</sup>	10	151,24		
	Rehberlik <sup>(10)</sup>	12	156,94		
	Güzel Sanatlar <sup>(11)</sup>	11	156,63		

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Mesleğe Bağlılık ve Öğrencilere Adanma alt boyutlarından aldıkları puanların branşa göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda öğretmenlerin mesleğe bağlılık alt boyutundan aldıkları puanların branşa göre farklılaştığı belirlenmiştir ( $X^2=17,510$   $p=0,041$ ). Öğretmenlerin Mesleğe Bağlılık alt boyutundan aldıkları puanların farklılaştığı grupların tespiti için yapılan Dunn's testi sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin (Sıra ort.=178,98) mesleğe bağlılık alt boyutu puanları Fizik-Kimya-Biyoloji branşında olan öğretmenlerden (Sıra ort.=122,74) daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Özverili Çalışma alt boyutundan aldıkları puanların branşa göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda öğretmenlerin özverili çalışma alt boyutundan aldıkları puanların branşa göre farklılaştığı belirlenmiştir ( $X^2=23,763$   $p=0,008$ ). Öğretmenlerin özverili çalışma alt boyutundan almış oldukları puanların farklılaştığı grupların tespit edilmesi için yapılan Dunn's testi sonucunda Fen Bilgisi öğretmenlerinin (Sıra ort.=117,87) özverili çalışma alt boyutu puanları Bilişim-BÖTE-Tasarım branşında olanlardan (Sıra ort.=57,79) daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Öğrencilere Adanma alt boyutundan ve Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinden aldıkları puanların branşa göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda öğretmenlerin aldıkları puanların branşa göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).



#### 4.3.4. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri mezun olunan kuruma göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların mezun olunan kuruma göre farklılık gösterme durumları Tablo 4.21.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Almış Oldukları Puanların Mezun Olunan Kuruma Göre Farklılık Gösterme Durumları

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Kurum	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p	Dunn's Test
Mesleğe Bağlılık	Fen-Edebiyat	53	135,43	3,520	0,172	
	Eğitim	240	157,23			
	Diğer	11	131,55			
Özverili Çalışma	Fen-Edebiyat	53	143,98	1,749	0,417	
	Eğitim	240	155,54			
	Diğer	11	127,32			
Öğrencilere Adanma	Fen-Edebiyat	53	162,13	1,114	0,573	
	Eğitim	240	151,14			
	Diğer	11	135,86			
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği	Fen-Edebiyat	53	146,73	1,225	0,542	
	Eğitim	240	154,87			
	Diğer	11	128,59			

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların mezun olunan kuruma göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda öğretmenlerin aldıkları puanların mezun olunan kuruma göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).

#### 4.3.5. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri çalışma yılına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların çalışma yılına göre farklılık gösterme durumları Tablo 4.22'de gösterilmiştir.

Tablo 4.22. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Almış Oldukları Puanların Çalışma Yılı Durumlarına Göre Farklılık Gösterme Durumları

Alt Boyutlar	Çalışma Yılı Durumu	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p	Dunn's Test
Mesleğe Bağlılık	1-5 yıl	53	157,23	2,785	0,733	
	6-10 yıl	45	148,10			
	11-15 yıl	62	148,90			
	16-20 yıl	43	137,06			
	21-25 yıl	48	162,47			
	26 yıl ve üzeri	53	159,23			
Özverili Çalışma	1-5 yıl <sup>(1)</sup>	53	112,54	17,324	0,004	1-2 1-5 1-6
	6-10 yıl <sup>(2)</sup>	45	166,32			
	11-15 yıl <sup>(3)</sup>	62	156,65			
	16-20 yıl <sup>(4)</sup>	43	141,60			
	21-25 yıl <sup>(5)</sup>	48	172,34			
	26 yıl ve üzeri <sup>(6)</sup>	53	166,75			
Öğrencilere Adanma	1-5 yıl	53	145,74	3,764	0,584	
	6-10 yıl	45	151,96			
	11-15 yıl	62	147,64			
	16-20 yıl	43	138,95			
	21-25 yıl	48	167,83			
	26 yıl ve üzeri	53	162,52			
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği	1-5 yıl <sup>(1)</sup>	53	152,38	6,021	0,304	
	6-10 yıl <sup>(2)</sup>	45	147,19			
	11-15 yıl <sup>(3)</sup>	62	148,31			
	16-20 yıl <sup>(4)</sup>	43	130,10			
	21-25 yıl <sup>(5)</sup>	48	170,23			
	26 yıl ve üzeri <sup>(6)</sup>	53	164,15			

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Mesleğe Bağlılık ve Öğrencilere Adanma alt boyutlarından ve Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinden aldıkları puanların çalışma yılına göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda öğretmenlerin aldıkları puanların çalışma yılına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Özverili Çalışma alt boyutundan aldıkları puanların çalışma yılına göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda öğretmenlerin özverili çalışma alt boyutundan aldıkları puanların çalışma yılına göre farklılaştığı belirlenmiştir ( $X=17,324$   $p=0,004$ ). Öğretmenlerin özverili çalışma alt boyutlarından almış oldukları puanların farklılaştığı grupların tespit edilmesi için yapılan Dunn's testi sonucunda 1-5 yıldır öğretmen olarak görev yapanların

(Sıra ort.=112,23) özverili çalışma alt boyutu puanları 6-10 yıl (Sıra ort.=166,32), 21-25 yıl (Sıra ort.=167,83) ve 26 yıl ve üzerinde (Sıra ort.=166,75) görev yapanlardan daha düşük bulunmuştur.

#### 4.3.6. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların okul türüne göre farklılık gösterme durumları Tablo 4.23.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.23. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Almış Oldukları Puanların Okul Türüne Göre Farklılık Gösterme Durumları

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	U	p
Mesleğe Bağlılık	Devlet	186	150,12	10532,00	0,542
	Özel	118	156,25		
Özverili Çalışma	Devlet	186	161,38	9322,50	<b>0,024</b>
	Özel	118	138,50		
Öğrencilere Adanma	Devlet	186	152,85	10908,00	0,926
	Özel	118	151,94		
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği	Devlet	186	151,06	10705,50	0,718
	Özel	118	154,78		

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Mesleğe Bağlılık ve Öğrencilere Adanma alt boyutlarından ve Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinden aldıkları puanların görev yapılan okul türüne göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Mann Whitney testi sonucunda öğretmenlerin aldıkları puanların görev yapılan okulun türüne göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Özverili Çalışma alt boyutundan aldıkları puanların görev yapılan okulun türüne göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Mann Whitney testi sonucunda öğretmenlerin özverili çalışma alt boyutundan aldıkları puanların görev yapılan okul türüne göre farklılaştığı belirlenmiştir ( $U=9322,50$   $p=0,024$ ). Buna göre devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin (Sıra ort.=161,38) özverili çalışma alt boyutu puanları özel okullarda görev yapan öğretmenlerden (Sıra ort.=138,50) daha yüksek bulunmuştur.

#### 4.3.7. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri okul kademesine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanların okul kademesine göre farklılık gösterme durumları Tablo 4.24.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.24. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Almış Oldukları Puanların Okul Kademesine Göre Farklılık Gösterme Durumları

Alt Boyutlar	Okul Kademesi	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p	Dunn's Test
Mesleğe Bağlılık	İlkokul <sup>(1)</sup>	95	179,29	14,840	0,001	1-3
	Ortaokul <sup>(2)</sup>	101	147,05			
	Lise <sup>(3)</sup>	108	134,03			
Özverili Çalışma	İlkokul <sup>(1)</sup>	95	159,68	4,040	0,133	
	Ortaokul <sup>(2)</sup>	101	160,08			
	Lise <sup>(3)</sup>	108	139,10			
Öğrencilere Adanma	İlkokul <sup>(1)</sup>	95	166,02	3,415	0,181	
	Ortaokul <sup>(2)</sup>	101	148,00			
	Lise <sup>(3)</sup>	108	144,82			
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği	İlkokul <sup>(1)</sup>	95	175,70	9,905	0,007	1-3
	Ortaokul <sup>(2)</sup>	101	144,86			
	Lise <sup>(3)</sup>	108	139,24			

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Mesleğe Bağlılık alt boyutundan aldıkları puanların görev yapılan okulun kademesine göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda öğretmenlerin mesleğe bağlılık alt boyutundan aldıkları puanların görev yapılan okulun kademesine göre farklılaştığı belirlenmiştir ( $X^2=14,840$   $p=0,001$ ). Öğretmenlerin Mesleğe Bağlılık alt boyutundan aldıkları puanların farklılaştığı grupların tespiti için yapılan Dunn's testi sonucuna göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin (Sıra ort.=179,29) mesleğe bağlılık alt boyutu puanları lisede görev yapanlardan (Sıra ort.=134,03) daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Özverili Çalışma ve Öğrencilere Adanma alt boyutlarından aldıkları puanların görev yapılan okulun kademesine göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda öğretmenlerin Özverili Çalışma ve Öğrencilere Adanma alt boyutlarından aldıkları puanların görev yapılan okulun kademesine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği aldıkları puanların görev yapılan okulun kademesine göre farklılık gösterme durumunun araştırılmasında yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda öğretmenlerin aldıkları puanların görev yapılan okulun kademesine göre farklılaştığı belirlenmiştir ( $X^2=9,905$ ;  $p=0,007$ ). Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinden aldıkları puanların farklılaştığı grupların tespiti için yapılan Dunn's testi sonucuna göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin (Sıra ort.=175,70) mesleğe bağlılık alt boyutu puanları lisede görev yapanlardan (Sıra ort.=139,24) daha yüksek bulunmuştur.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular: Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik alguları, mesleki dayanıklılık inançları ve onların mesleki adanmışlık alguları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ve Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden alınan puanların birbiri arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan Spearman Korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.25'te gösterilmiştir.

Tablo 4.25. Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinde, Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinden ve Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden Alınan Puanların Birbiri Arasındaki İlişkisi

Ölçekler	Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği	Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği	Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği
Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği	r 1,000	0,268**	0,303**
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği	p	0,000	0,000
Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği	r	1,000	0,689**
	p		0,000
	r		1,000
	p		

\*\*p<0,01

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinden aldıkları puanlar ile; Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğindne alınan puanlar arasında zayıf düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,268$   $p<0,01$ ); Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden alınan puanlar arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,303$   $p<0,01$ ) bulunmuştur. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden alınan puanlar arasında görece yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,689$   $p<0,01$ ) bulunmuştur.

Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği alt Boyutlarından ve Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği Alt Boyutlarından ve Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden alınan puanların birbiri arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan Spearman Korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.26’da gösterilmiştir.

Tablo 4.26. Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği alt Boyutlarından ve Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği Alt Boyutlarından ve Öğretmenler İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinden Alınan Puanların Birbiri Arasındaki İlişki

Alt Boyutlar		Öğretimi Planlama ve Uygulama	Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler	Mesleğe Bağlılık	Özverili Çalışma	Öğrencilere Adanma	Mesleki Dayanıklılık İnancı
Öğretimi Planlama ve Uygulama	r	1,000	0,577**	0,194**	0,149**	0,141*	0,223**
	p		0,000	0,001	0,009	0,014	0,000
Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler	r		1,000	0,304**	0,366**	0,278**	0,397**
	p			0,000	0,000	0,000	0,000
Mesleğe Bağlılık	r			1,000	0,416**	0,551**	0,547**
	p				0,000	0,000	0,000
Özverili Çalışma	r				1,000	0,470**	0,793**
	p					0,000	,000
Öğrencilere Adanma	r					1,000	0,607**
	p						0,000
Mesleki Dayanıklılık İnancı	r						1,000
	p						

\*\* $p<0,01$  \* $p<0,05$

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Öğretimi Planlama ve Uygulama alt boyutu puanları ile; Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler alt boyutu puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,577$   $p<0,01$ ); mesleğe bağlılık alt boyutu puanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,194$   $p<0,01$ ); öz verili çalışma alt boyutu puanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,149$   $p<0,01$ ); öğrencilere adanma alt boyutu puanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,141$   $p<0,05$ ); mesleğe dayanıklılık inancı ölçeği puanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,223$   $p<0,01$ ) bulunmuştur.

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler alt boyutu puanları ile; mesleğe bağlılık alt boyutu puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,304$   $p<0,01$ ); öz verili çalışma alt boyutu puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,366$   $p<0,01$ ); öğrencilere adanma alt boyutu puanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,278$   $p<0,01$ ); mesleğe dayanıklılık inancı ölçeği puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,397$   $p<0,01$ ) bulunmuştur.

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin mesleğe bağlılık alt boyutu puanları ile; öz verili çalışma alt boyutu puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,416$   $p<0,01$ ); öğrencilere adanma alt boyutu puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,551$   $p<0,01$ ); mesleğe dayanıklılık inancı ölçeği puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,547$   $p<0,01$ ) bulunmuştur.

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin öz verili çalışma alt boyutu puanları ile; öğrencilere adanma alt boyutu puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,470$   $p<0,01$ ); mesleğe dayanıklılık inancı ölçeği puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,793$   $p<0,01$ ) bulunmuştur.

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin öğrencilere adanma alt boyutu puanları ile mesleğe dayanıklılık inancı ölçeği puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,607$   $p<0,01$ ) bulunmuştur.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular: Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik alguları ve mesleki adanmışlık alguları onların mesleki dayanıklılık inançlarını yordamakta mıdır?

Araştırmada öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliklerinin ve öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin onların mesleki dayanıklılık inançları üzerindeki etkisinin incelenmesinde çoklu doğrusal regresyon analizine başvurulmuştur. Çoklu doğrusal regresyon analizi şu şekilde formüle edilmektedir.

$$Y_i = (b_0 + b_1 X_1 + b_2 X_2 + \dots + b_n X_n)$$

Burada Y bağımlı değişkeni,  $b_0$ , regresyon eğrisinin y eksenini kesim noktası,  $b_1$  ilk tahmin değişkeninin  $X_1$  katsayısı,  $b_2$  ikinci tahmin değişkeninin temsilcisi (Morgan ve ark.,2001).

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliklerinin ve öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin onların mesleki dayanıklılık inançları üzerindeki etkisini incelemek üzere yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.27’de gösterilmiştir.

Tablo 4.27. Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliklerinin ve Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeylerinin Onların Mesleki Dayanıklılık İnançları Üzerindeki Etkisine Ait Sonuçlar

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	$\beta$	t	p	F	Model (p)	Adjusted R <sup>2</sup>
	Sabit	0,525		3,103	<b>0,002</b>			
	Öğretimi Planlama ve Uygulama	0,021	0,033	0,807	0,420			
Mesleki Dayanıklılık İnançları	Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler	0,025	0,038	0,862	0,389	124,497	<b>0,000</b>	0,671
	Mesleğe Bağlılık	0,112	0,165	4,177	<b>0,000</b>			
	Özverili Çalışma	0,544	0,586	14,879	<b>0,000</b>			
	Öğrencilere Adanma	0,180	0,209	5,202	<b>0,000</b>			

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliklerinin ve öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin onların mesleki dayanıklılık inançları üzerindeki etkisinin incelenmesi için yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda istatistiksel



olarak anlamlı bir etkinin olduğu bulunmuştur (F=124,497; p=0,000). Bu değişkenler incelendiğinde öğretmenlerin mesleğe bağlılık, özverili çalışma ve öğrencilere adanma değişkenlerinin onların mesleki dayanıklılık inançlarına ilişkin varyansın % 67.1'ini açıklamaktadır. Ayrıca bu etkide öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliklerinin bir etkisinin olmadığı (p<0.05), buna karşın mesleğe bağlılık, özverili çalışma ve öğrencilere adanma tutumlarının pozitif yönlü etkilerinin olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.27'ye göre regresyon denklemi şu şekilde ifade edilebilir:

Mesleki Dayanıklılık İnançları = 0,525 + 0,112\*(Mesleğe Bağlılık) + 0,544 \*(Özverili Çalışma) + 0,180\*(Öğrencilere Adanma)

#### 4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular: Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları ve mesleki dayanıklılık inançları onların mesleki adanmışlık algılarını yordamakta mıdır?

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları ve mesleki dayanıklılık inançları onların mesleki adanmışlık algıları üzerindeki etkisini incelemek üzere yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.28'de gösterilmiştir.

Tablo 4.28. Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterlik Algıları Ve Mesleki Dayanıklılık İnançları Onların Mesleki Adanmışlık Algıları Üzerindeki Etkisine Ait Sonuçlar

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	$\beta$	t	p	F	Model (p)	Adjusted R <sup>2</sup>
Mesleki Adanmışlık Algısı	Sabit	1,162	-	5,063	<b>0,000</b>			
	Öğretimi Planlama ve Uygulama	-0,050	-0,073	-1,364	0,174			
	Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler	0,096	0,129	2,304	<b>0,022</b>	81,336	<b>0,000</b>	0,443
	Mesleki Dayanıklılık	0,698	0,631	13,818	<b>0,000</b>			

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliklerinin ve mesleki dayanıklılık inançlarının onların mesleki adanmışlık algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi için yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir etkinin olduğu bulunmuştur (F=81,336; p=0,000). Bu değişkenler incelendiğinde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliklerinin ve mesleki dayanıklılık inançlarının onların mesleki adanmışlık algılarına ilişkin varyansın % 44,3'ünü açıklamaktadır. Ayrıca

bu etkide öğretimi planlama ve uygulama durumlarının bir etkisinin olmadığı ( $p < 0,05$ ), buna karşın öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkilerinin ve mesleki dayanıklılık inançlarının etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 4.28'ye göre regresyon denklemi şu şekilde ifade edilebilir:

Mesleki Adanmışlık Algısı =  $1,162 + 0,096 * (\text{Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler}) + 0,698 * (\text{Mesleki Dayanıklılık})$



## 5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın amacı doğrultusunda analizlerden elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

### 5.1. Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterlik Algularına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin sunacakları eğitimi planladıkları ve uygulamalarını yaptıkları ( $X=4,04$ ), ayrıca öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler ( $X=4,15$ ) ve hizmet öncesi eğitimin yeterliliği ( $X=4,08$ ), konusunda kendilerini yüksek düzeyde algıladıkları belirlenmiştir.

Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre hizmet öncesinde daha fazla hazırlık yaptıkları, Fen Bilgisi branşında bulunan öğretmenlerin öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkilerinde Bilişim-BÖTE-Teknoloji Tasarım branşındaki öğretmenlere göre daha fazla hassas oldukları, lisede görev yapan öğretmenlerin ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre öğretim süreçleri öncesinde daha az planlama ve uygulama yaptıkları, lisede görev yapan öğretmenlerin öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilkokul öğretilerine göre daha az ilişki içinde oldukları tespit edilmiştir. Buna karşın öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlikleri öğretmenin yaşına, mezun oldukları kuruma, meslekteki çalışma yılına ve görev yapılan okulun türüne göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama tutumları ile öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkileri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Alanyazın incelendiğinde, Saracaloğlu, Örer ve Sıvacı (2018) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında öğretimi planlama ve uygulama aşamasında ve sınıf yönetimi konusunda zorlandıkları, meslektaş, yönetici, veliler ile iletişim ve işbirliği konularında, onlardan gerekli destek alma konusunda zorluk yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini severek yaptıkları, kendilerini mesleğe adadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Michel (2013) ve Hebert (2002)'in çalışmalarında mesleğinin başlangıcında olan öğretmenlerin yöneticilerle önemli derecede sorun yaşamadıkları ve direnç görmedikleri ifade edilmiştir. Barbara ve Grady (2007)'nin çalışmalarında öğretmenlerin

görev yaptıkları okullardaki meslektaşlarının yakın ve samimi davranışlarının öğretmenlerin tutum ve davranışları üzerinde pozitif etkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Alanyazındaki bu sonuçlar elde edilen çalışma ile paralellik göstermektedir.

Eldeki araştırma sonuçlarından farklı olarak alanyazın incelediğinde, Kozikoğlu (2016)'nın çalışmasında öğretmenlerin, öğretimi planlama ve uygulama aşamasına, sınıf yönetimi konusunda, meslektaş ve yöneticiler ile ilişkiler konusunda güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama konusunda cinsiyete göre farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz ve Tepebaş (2011)'in çalışmasında mesleğinin başında olan öğretmenlerin öğrenci velileri ile sorunlar yaşadıkları, velilerden eğitim seviyesi düşük düzeyde olanların öğrencinin eğitim hayatına eğilemedikleri ve öğretmenlere karşın sorumsuz ve saygısız yaklaşımlar sergiledikleri ifade edilmiştir. Dickson, Riddlebarger, Stringer, Tennant ve Kennetz (2014)'in çalışmasında öğretmenlerin mesleğin ilk yılında sınıf yönetimi, öğretim programını uygulama, kaynak bulma, meslektaş, yönetici ve aile ile iletişim kurma konularında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Kavas ve Bugay (2009)'un çalışmasında öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında alanda yeterli düzeyde olmadıklarını ifade etmişlerdir. Jeanlouis (2004)'in ilköğretim öğretmenlerinin mesleği bırakma sebeplerini araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin mesleklerinin başlangıçlarında yönetici desteği görememelerinden ötürü mesleği bırakma sonucunun ortaya çıktığına dair çıkarımlarda bulunmuştur. Yine Erdemir (2007)'in öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında yönetici kadrosundan yeteri derecede destek alamadıkları, Sarı ve Altun (2015)'un çalışmasında da okul yönetici kadrosunun bu pozisyondaki öğretmenlere mesleğe yönelik destek sağlamadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik mesleğinde özellikle kamuda görev yapanların atama durumları söz konusu olduğundan öğretmenlerin görev yerleri zaman içinde değişim gösterebilmektedirler. Bu durumda yeni görev yerinde eğitim ve günlük hayatına başlayan öğretmenlerin buldukları çevreye uyum sağlamaları ve ilişkilerini geliştirmeleri zaman alabilmektedir (Roehrig ve ark., 2002).

Bu çalışmada elde edilen sonuçların öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde yeterli eğitimi aldıkları, buna karşın ilgili alanyazında öğretmenlerin özellikle mesleklerinin ilk yıllarında veli, meslektaş, yönetici ve toplum ile ilgili ilişkilerini sağlıklı bir şekilde iletmemeleri ve yöneticilerle ilişkilerini geliştirecek önlemler almaları gerektiği düşünülmektedir.

## 5.2. Öğretmenlerin Mesleğe Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Özveri, sabır ve devamlı olarak bir çalışma hayatı gerektiren öğretmenlikte başarı sağlamak adına mesleğini isteyerek ve severek icra etmesi önemli görülmektedir. Bu durumun sebepleri arasında öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sayılabilir (Kaya ve Büyükkasap, 2005).

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılım gösteren 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin 25 yaş ve altında olanlara göre daha öz verili oldukları, sınıf öğretmenlerinin Fizik-Kimya-Biyoloji branşlarındaki öğretmenlerden mesleğe bağlılıklarının daha fazla olduğu, Fen Bilgisi branşındaki öğretmenlerin Bilişim-BÖTE-Tasarım branşındaki öğretmenlerden daha özverili oldukları, 1-5 yıldır öğretmen olarak görev yapanların 6-10 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri görev yapanlardan daha az öz verili oldukları, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapanlara göre daha öz verili oldukları, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapanlardan mesleğe daha fazla bağlı oldukları bulunmuştur. Buna karşın öğretmenlik mesleğine adanmışlık durumlarının cinsiyete ve mezun olunan kuruma bağlı olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz verili çalışma tutumları ile öğrencilere adanma tutumları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin görev süreçlerinde mesleğe bağlı oldukları, özverili çalışma tutumları sergiledikleri ve kendilerine öğrencilere adadıkları belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, Kozikoğlu (2016)'nın çalışmasında öğretmenlerin, mesleğe bağlılık düzeyleri, özverili çalışma tutumları ve öğrencilere adanma davranışları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Delima (2015)'nin çalışmasında öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri ile onların mesleki performansları arasında pozitif yönlü ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Butucha (2013)'nin çalışmasında, öğretmenlerin mesleğe ilişkin duyuşsal bağlılıklarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Celep ve ark. (2000)'nin ortaöğretimde görevli öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmenlerin meslekleri hakkında övündükleri, meslekleri ile gurur yaşadıkları, kendi mesleklerini diğer mesleklerden farklı gördükleri ve ders haricinde de öğrencilerine yardımcı oldukları tespit edilmiştir. Turhan ve ark. (2012)'nin sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirmiş oldukları çalışmada öğretmenlerin mesleklerinde başarı sağlamak adına mücadele içinde oldukları ve mesleklerine yönelik sevgi besledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Michel (2013)'in çalışmasında da özellikle mesleğe henüz başlamış olan öğretmenlerin

mesleklerinden büyük memnuniyet duydukları, mesleklerine yönelik tutkularını sürdürdükleri ve adanmışlık seviyelerinin oldukça yüksek olduğu belirtilmiştir. Alanyazındaki bu sonuçlar eldeki çalışma ile paralellik göstermektedir.

Eldeki araştırma sonuçlarından farklı olarak alanyazın incelediğinde, Bozdaş (2013)'in çalışmasında sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Arjunan ve Balamurugan (2013)'in çalışmasında araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin mesleğe adanmışlık seviyelerinin orta ve düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Eğitim sürecinin nitelikli olması öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde adanmaları ile sağlanabilir (Abd Razak ve ark.,2009). Kendisini mesleğine adanmış bir öğretmen öğrencilerin başarı seviyelerini yükseltmeye, öğrencileri daha nitelikli hale getirmeye ve benzeri davranışları gösterme eğilimde olmaktadır (Reyes, 1990). Ayrıca eldeki çalışmada 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin 25 yaş ve altında olanlara göre daha özverili oldukları tespit edilmiştir. Bu durumun gerekçesi olarak ise genç öğretmenlerin mesleklerine adaptasyonlarında bazı sorunların olduğu ve bu sebeple eğitim süreçlerine odaklanamadıkları ifade edilebilir. Bu durumda mesleğin başında yer alan genç öğretmenlere mentorluk vb. çalışma yapılması gerektiği düşünülmektedir. Yine devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapanlara göre daha özverili oldukları belirlenmiştir.

### **5.3. Öğretmenlerin Mesleğe Dayanıklılık Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerden Fen Bilgisi branşında olan öğretmenlerin Bilişim-BÖTE-Teknoloji tasarım branşında olan öğretmenlerden mesleki dayanıklılık inançlarının daha yüksek olduğu, 1-5 yıldır öğretmen olarak görev yapanların 6-10 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri görev yapanlardan daha az mesleki dayanıklılık inancına sahip olduğu belirlenmiştir. Buna karşın öğretmenlerin mesleki dayanıklılık inançlarının cinsiyete, yaşa, mezun olunan kuruma, görev yapılan okulun türüne ve okulun kademesine göre farklılaşmadığı, öğretmenlerin mesleğe araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliklerinin ve öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin onların mesleki dayanıklılık inançları üzerinde ise anlamlı bir etkinin olduğu tespit edilmiş ve mesleki dayanıklılık inançları düzeylerinin %67,1'inin mesleğine adanmışlık düzeyleri ile açıklandığı bulunmuştur.

Alanyazın incelendiğinde, Dönmez ve Kavuncuoğlu (2019)'nın çalışmasında, öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları ile mesleki benlik saygıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, mesleki benlik saygıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Tagay ve Demir (2016)'in çalışmasında mesleki dayanıklılık kavramının psikolojik dayanıklılığının bir alt boyutu olduğundan bahsedilmiş olup, mesleki dayanıklılığının öğretmenlik mesleğinde oldukça önemli bir yere sahip olduğu belirtilmiştir. Yine aynı çalışmada öğretmenliğin mesleki dayanıklılık inancı öğretmenlik mesleği ile ilgili zorlu şartlara ayak uydurabileceğine ve karşılaşılan güçlüklerle mücadele edebileceğine yönelik inanç olarak ifade edilmiştir. Özbağır (2019) çalışmasında, öğretmenlerin duygusal zekâ ve pozitif öğretmen özellikleri yükseldikçe onların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin de yükseldiği, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, cinsiyet, eğitim düzeyi ve medeni durum açısından anlamlı ve önemli düzeyde farklılaşmadığı sonucuna varmıştır. Yıldırım-Usta(2018) çalışmasında, öğretmenlerin orta düzeyde hayatın anlam algısı ve psikolojik dayanıklılık düzeyine sahip olduğu, hayatın anlam algısı düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. Yalçın (2013) çalışmasında, öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde yaşa bağlı anlamlı farklılıklar olduğu, öğretmenlerde yaşın artmasına bağlı olarak, psikolojik dayanıklılık düzeyinin de arttığı sonucuna varmıştır. Alanyazındaki bu sonuçlar eldeki çalışma ile paralellik göstermektedir.

#### 5.4. Öneriler

Araştırmanın bulguları kapsamında geliştirilebilecek önerileri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Araştırmaya katılım gösteren kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre hizmet öncesinde daha fazla hazırlık yaptıkları sonucunda ulaşıldığından, erkek öğretmenlere yönelik bilgilendirme ve eğitimlerle hizmet öncesi hazırlık süreçlerinin benimsetilmesi yoluna gidilebilir.
- Sınıf öğretmenlerinin, Fizik-Kimya-Biyoloji branşlarındaki öğretmenlerden mesleğe bağlılık düzeylerinin daha fazla olduğu tespit edildiğinden Fizik-Kimya-Biyoloji

branşlarındaki öğretmenlerinin bu tutumlarının araştırılmasına yönelik akademik çalışmaların yapılması önerilebilir.

- 1-5 yıldır öğretmen olarak görev yapan öğretmenlerin 16-20 ve 26 yıl ve üzeri görev yapanlardan daha az öz verili oldukları belirlendiğinden mesleğin başında yer alan öğretmenlerin düşük öz veri göstermelerinin gerekçelerinin araştırılmasına yönelik çalışmaların yapılması tavsiye edilebilir. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumların bu yöndeki anlayış ve yaklaşımlarını gözden geçirmeleri ve mezun olan öğretmenlerin öz verili olmaları yönündeki eğitimlerde güncellemeler yapılabilir.
- Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapanlara göre daha özverili oldukları belirlendiğinden, özel okulların yöneticileri ile görüşmeler gerçekleştirilmesi ve özveri eksikliğinin sebeplerinin araştırılması önerilebilir.
- İlkokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapanlardan mesleğe daha fazla bağlı oldukları tespit edildiğinden, lise seviyesindeki eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin bu tutumlarının incelenmesi ve gerekçelerin araştırılması yoluna gidilebilir.
- 1-5 yıldır öğretmen olarak görev yapanların 6-10 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri görev yapanlardan daha az mesleki dayanıklılık inancına sahip olduğu belirlendiğinden, öğretmen yetiştiren kurum ve kuruluşlara mezun öğretmenlerin duyuşsal eğitimlerine de önem verilmesi gerektiği yönünde tavsiyelerde bulunulabilir.
- Yine öğretmenlerin öz verili çalışma tutumları ile mesleğe dayanıklılık inançları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü ilişki tespit edildiğinden öğretmen yetiştiren kurumların öğrencilerine öz verili davranış yaklaşımlarını benimsetmeleri gerektiği ifade edilebilir.



## 6. KAYNAKÇA

- Abd Razak, N., Darmawan, I. G. D., ve Keeves, J. P. (2009). Teacher commitment. *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 343–360.
- Aktaş, M., Aksu Ö., ve Gökmen A. (2012) Türkiye`de Öğretmen Yetiştirilmenin Tarihçesi ve Günümüzdeki Uygulamalara Yönelik Öneriler. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim Bilimleri Araştırmaları Sempozyumu, (1-3 Ekim Sinop).
- Akyüz, Yahya (2001). Başlangıçtan 2001`e Türk Eğitim Tarihi. Genişletilmiş 8. Baskı, Alfa Basım Yayım, İstanbul.
- Anhorn, R. (2008). The profession that eats it young. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 73(3), 15-26.
- Arjunan, M., ve Balamurugan, M. (2013). Professional commitment of teachers working in tribal area schools. *International Journal of Current Research and Development*, 2(1), 65-74.
- Azeem, S. M. (2010). Personality Hardiness, Job Involvement And Job Burnout Among Teachers. *International Journal of Vocational and Technical Education*, 2(3), ss. 36-40.
- Bakker, A. B. (2011). An Evidence-Based Model of Work Engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 265-269.
- Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2014). Work engagement. P. Flood, & Y. Freeney içinde, *Organizational Behaviour volume of The Blackwell Encyclopedia of* (Cilt 1, s. 229-234 ). UK: West Sussex.
- Ballantyne, J. (2005). *Effectiveness of pre-service music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers*, Doctoral Thesis, Centre for Innovation in Education.
- Barbara, B. L., & Grady, M. L . (2007). *From first-year to first-rate: Principals guiding beginner teachers*. USA: Corwin Press.

- Basım, N. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), s. 104-114.
- Beare, H. (2001). *Creating the Future School*. London: Routledge Falmer.
- Beltman, S. , Mansfield, C. and Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6 (3), 185-207.
- Bobek, B. L. (2002) Teacher resiliency: A key to career longevity. *Clearing House*, 75(4), 202–205.
- Bonanno, G.A., Galea, S., Bucciarelli, A. ve Vlahov, D. (2007). What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 75, No. 5, s. 671–682.
- Bozdaş Ş. (2013). *Öğretmenlerin Mesleklerine Adanmışlık Düzeyleri İle Değerler Eğitimi Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Bradley, K. M. (2010). *Roles of school counselors in supporting novice teachers*, Doctoral Thesis, Texas A & M Üniversitesi.
- Brow, M., Harvey, R. H., Khoshaba, D. M., Lu, J. L., Maddi, S. R. ve Persico, M. (2006). The Personality Construct Of Hardiness, III: Relationships Between Repression, Innovativeness, Authoritarianism, And Performance”, *Journal of Personality*, 74(2), ss. 575-598.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 812-825.
- Butucha, K. G. (2013). Teachers' perceived commitment as measured by age, gender and school type. *Greener Journal of Educational Research*, 3 (8), 363-372.
- Bülbül, M. (2007). *Örgütsel Bağlılık ve Kamu Kuruluşlarına Yönelik Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak K. E., Akgün Ö. E, Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Catsoupes, M., & Matz-Costa, C. (2009). Workplace flexibility: findings from the age & generations study. *Issue brief, 19*, 2-3.
- Celep, C., Bülbül, T., ve Tunç, B. (2000). *Aday öğretmenlerin örgütsel adanma durumları*, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1), 11.
- Celep, C. (2005). Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri. C. Celep, (Ed.). *Meslek Olarak Öğretmenlik (S.24-48)*. 3.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık
- Chan, D.W. (2003). Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 19*, 381-395.
- Christian, M. S., & Slaughter, J. E. (2007). Work Engagement: A Meta- Analytic Review. *Congress paper in 67th annual meeting of Academy of Management, 1-6*.
- Copriady, J. (2014). Self-Motivation as a Mediator for Teachers' Readiness in Applying ICT in Teaching and Learning. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 13*, 115-123.
- Dalal, R. S., Brummel, B. J., Wee, S., & Thomas, L. L. (2008). Defining Employee Engagement For Productive Research and Practice. *Industrial and Organizational Psychology (1)*, 52-55.
- Darling-Hammond, L. (2006) *Creating powerful teacher education: Lessons from excellent teacher education programs*. San Francisco: Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L., Chung-Wei, R., & Andree, A. (2010). *How high-achieving countries develop great teachers*. Standart Center for Oppurtunity Policy in Education – Research Brief.
- Day, C. (2000). *A Passion for Teaching*. London: Routledge Falmer.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.

- Day, C., Edwards, A., Griffiths, A. & Gu, C. (2011). *Beyond survival teachers and resilience. Key Messages from an ESRC-funded Seminar Series*. The University of Nottingham.
- Delima, V. T. (2015). *Professional identity, professional commitment and teachers' performance*, International Journal of Novel Research in Education and Learning, 2(4), 1-12.
- DePaul, A. (2000). *Survival guide for new teachers: How new teachers can work effectively with veteran teachers, parents, principals, and teacher educators*. U.S. Department of Education: Office of Educational Research and Improvement.
- Dickson, M., Riddlebarger, J., Stringer, P., Tennant, L., & Kennetz, K. (2014). *Challenges faced by Emirati novice teachers*, Near and Middle Eastern Journal of Research in Education, <http://dx.doi.org/10.5339/nmejre.2014.4>.
- Dönmez, Ö. & Kavuncuoğlu, M.K. (2019). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Dayanıklılık İnançları, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleki Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Temel Eğitim Dergisi, (Cilt 1, s:48-59)
- Dworkin, A. G. (2009). Teacher burnout and teacher resilience: Assessing the impacts of the school accountability movement. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 491-509). Springer US.
- Eaton, E., & Sisson, W. (2008). *Why are new teachers leaving? The case for beginning teacher-induction and mentoring*. ICF International, Presidential Transition.
- Edwards, A. (2007). Working collaboratively to build resilience: a CHAT approach. *Social Policy and Society*, 6(02), 255-264.
- Ee, J., & Chang, A. S. C. (2010). How resilient are our graduate trainee teachers in Singapore. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 19(2), 321-331.
- Elliot, B., & Crosswell, L. (2001). *Commitment to Teaching: Australian Perspectives on the Interplays of the Professional and the Personal in Teachers' Lives*, The International Symposium on Teacher Commitment at the European Conference on Educational Research, Lille, France.

- Erdemir, N. (2007). *Mesleğine yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikâyetler*, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6 (22), 135-149.
- Ergün, M., Ergezer, B., Çevik, İ. ve Özdaş, A. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ocak Yayınları, Ankara
- Erkan, S., Tuğrul, B, Üstün, E, Akman, B., Şendoğdu, M., Kargı, E., Boz, M. ve Güler T. (2002). *Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerine Ait Türkiye Profili Araştırması*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,108-116
- Eroğlu, S. (2007). *Toplam Kalite Yönetimi Uygulanan Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık ve Motivasyon Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme (6.baskı)*, Edge Akademi Yayınları, Ankara.
- Fantilli, R. D. (2009). *A study of novice teachers: challenges and supports in the first years* Doctoral Thesis, The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain practice. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013- 1055.
- Feiman-Nemser, S., Carver, C., Schwille, S., & Yusko, B. (1999). Beyond support: taking new teachers seriously as learners. Marge Scherer (Ed.), *A Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers* içinde (s.3-12). USA: Association For Supervision And Curriculum Development.
- Florian, V., Mikulincer, M. ve Taubman, O. (1995). Does hardiness contribute to mental health during a stressful real-life situation? The roles of appraisal and coping, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 68(4), s. 687-695.
- Fox, R. (1964). The Committed Teacher. Educational Leadership. <http://www.Ascd.Org/>
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions?. *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.

- Friborg, O. O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H. ve Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence, *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, Vol: 14, No: 1, s. 29- 42.
- Fried, R.L. (2001). *The Passionate Teacher: A Practical Guide*. Boston: Beacon Pres.
- Garrison, J. & Liston, D. (2004). *Teaching, Learning, and Loving*. New York: Teachers College Press.
- Gökçe, B. (1999). *Toplumsal Bilimlerde Araştırma*, Ankara: Ankara Kitap ve Yayınevi, 134.
- Gratch, A. (2001). The culture of teaching and beginning teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 121–136.
- Gu, Q. & Day, C. (2007) Teachers resilience: a necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302–1316.
- Gu, Q., & Li, Q. (2013). Sustaining resilience in times of change: stories from Chinese teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 288-303.
- Gürbüzürk, O., Duruhan, K., ve Şad, S. N. (2009). Preservice teachers' previous formal education experiences and visions about their future teaching. *Elementary Education Online*, 8(3), 923-934.
- Habermas, J. (1973). *Theory and Practice*. (Tr. J. Viertel) London: Heinemann.
- Hargreaves, A. (Ed). (1997). *Rethinking Educational Change with Heart and Mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Harland, L., Harrison, W., Jones, J.R., & Palmon, R.R. (2005). Leadership behaviors and subordinate resilience, *Journal of Leadership and Organizational Studies*.
- Hebert, S. B. (2002). Expectations and experiences: Case studies of four first-year teacher, Doctoral Thesis. Graduate Faculty of the Louisiana State University.
- Henderson, N., Milstein, M. (2003). *Resiliency in school making it happen for students and educators*. Corwin Press, California.

- Hjemdal, O., Vogel, P. A., Solem, S., Hagen K. ve Stiles, T. C. (2011). The relationship between resilience and levels of anxiety, depression, and obsessive compulsive symptoms in adolescents, *Clinical Psychology and Psychotherapy Clin. Psychol. Psychother.* 18, s. 314–321.
- Hull, J. G., Van Treuren, R. R., Virnelli, S.(1987). Hardiness and health: A critique and alternative approach, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 53(3), s. 518-530.
- Jackson, D., Firtko, A. ve Edenborough, M. (2007). Personal resilience as a strategy for surviving and thriving in the face of workplace adversity: a literature review, *Journal of Advanced Nursing* 60(1), s. 1–9.
- Jeanlouis, G. (2004). High attrition of first-year teachers in the states of Texas and Louisiana, Doctoral Thesis, Union Institute and University.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological Conditions Of Personal Engagement And Disengagement At Work. *Academy Of Management Journal*, 33(4), 694-700.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Avrupa Birliği Uyum Sürecinde Öğretmen Yeterlilikleri, Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavas, A.B ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 13-21.
- Kaya, A., ve Büyükkasap, E. (2005). Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 367-380.
- Keengwe, J., & Adjei-Boateng, E. (2012). Induction and mentöring of beginning secondary school teachers: A case study. *International Journal of Education*, 4(2).
- Knight, C. (2007). A resilience framework: Perspectives for educators. *Health Education*, 107(6), 543-555.

- Kobasa S. C. (1982). Personality and other stress resilience resources. In G. S. Sanders, J. M. Suls ve J. Suls (Ed.), *Social Psychology of Health and Illness*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1-11.
- Kocyiğit, M. & Egmir, E. (2019). Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Deneyimleri: Öğretmen Yetiştirme Üzerine Bir Analiz. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 320-346
- Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretimin ilk yılı: mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları*, Doktora Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Van.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Coklu, Ö. (2006) Sosyal Bilimler İçin İstatistik. Pegem Yayınları, Ankara.
- Köksal, N., & Convery, A. (2013). Initial teacher education in Turkey and England: Comparing competencies and standards. *Journal of Education and Future*, 3, 1-20.
- Kumi-Yeboah, A., & James, W. (2012). Transformational teaching experience of a novice teacher. *Adult Learning*, 23(4), 170-177
- Kurt, N. (2011). *Çevik kuvvet personelinin stresle basa çıkma tutumları, psikolojik dayanıklılıkları ve iş doyum düzeyleri*, Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kushman, J. (1992). The Organizational Dynamics of Teacher Workplace Commitment A Study of Urban Elementary and Middle Schools. *Educational Administration Quarterly*, 28(1): 5-42.
- Lim, C. P., Cock, K., Lock, G., & Brock, G. (2009). *Innovative practices in preservice teacher education: An Asia-pasific perspective*. The Netherlands: Sense Publishers.
- Luthans, F., & Peterson, S. J. (2002). Employee Engagement And Manager Self Efficacy. *Journal Of Management Development*, 25(5), 377-392.



- Macey, W. H., & Schneider, B. (2008). The Meaning Of Employee Engagement. *Industrial And Organizational Psychology* (1), 3-30.
- Maddi, S. R., ve Kobasa, S. C. (1984). *The hardy executive: Health under stress*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.
- Maddi, S.R. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theoring, research, and practice. *Consulting Psychology Journal*. 54.173-185.
- Maddi, S.R., Harvey, R.H., Khoshaba, D.M., Fazel, M. & Resurreccion, N. (2009). The personality construct of hardiness, IV expressed in positive cognitions and emotions concerning oneself and developmentally relevant activities. *Journal of Humanistic Psychology* 49, (3), 292-305.
- Malloy, W. W. & Allen, T.(2007). Teacher retention in a teacher resiliency-building rural school. *The Rural Educator*, 28(2), 19-27.
- Mansfield, C. (2012). Promoting resilience for teachers and their students: A four dimensional view. Children's Hospital Education Research Institute Conference, Sydney, 6-7 September, 2012.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology* (52), 397-422.
- May, D. R., Gilson, R. L., & Harter, L. M. (2004). The Psychological Conditions of Meaningfulness, Safety and Availability and The Engagement of The Humanspirit at Work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* (77), 11-37.
- MEB, (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara
- MEB. (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Michel, H. A. (2013). *The first five years: Novice teacher beliefs, experiences, and commitment to the profession*, Doctoral Thesis, San Diego: University of California.

- Morgan, G.A., Griego, O.V. ve Gloeckner, G.W. (2001). *SPSS for Windows: An Introduction to Use and Interpretation in Research*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nicholas, P. K. (1993). Hardiness, self-care practices and perceived health status in older adults, *Journal of Advanced Nursing*, 18, s. 1085-1094.
- Olivier, A., & Rothmann, S. (2007). Antecedents of Work Engagement in a Multinational Oil. *Journal of Industrial Psychology*, 33(3), 49-56.
- Olson, D.L. (2003). Principles, Impracticality and Passion. *Phi Delta Kappan*, 85(4): 307-309.
- Özbağır T. (2019). *Öğretmenlerde Psikolojik Dayanıklılığın Duyusal Zekâyyla, Pozitif Öğretmen Özellikleri ve Demografik Değişkenlerle İlişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Önder, A. ve Gülay, H. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, s. 192- 197.
- Özdamar, K. (2004). Paket programlar ile istatistiksel veri analizi, Eskişehir: Kaan Kitapevi, 699.
- Özdemir, S. ve Yalın, İ.H. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. 4.Baskı. Ankara: Nobel Yayın.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Özdevecioğlu, M., & Aktaş, A. (2007). Kariyer Bağlılığı, Mesleki Bağlılık Ve Örgütsel Bağlılığın Yaşam Tatmini Üzerindeki Etkisi: İş-Aile Çatışmasının Rolü, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*(28), 3-4.
- Palmer, P. (1998). *The Courage to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patterson, J. H., Collins, L., & Abbott, G. (2004) A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 3–11.

- Reyes, P. (1990). Linking commitment, performance, and productivity. In P. Reyes (Ed.), *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity*. San Francisco: Sage.
- Roberts, D. R., & Davenport, T. O. (2002). Job Engagement: Why It's Important and How to Improve It. *Employment Relations Today*, 29(3), 21-29.
- Roehrig, A. D., Pressley, M. ve Talotta, D. A. (2002). *Stories of beginning teachers: First years challenges and beyond*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Rosenholtz, S.J. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. White Plains, NY: Longman.
- Rothbard, N. P. (2001). Enriching or depleting? The dynamics of engagement in work and family roles. *Administrative Science Quarterly* (46), 655-684.
- Rowe, J. (2003). To Develop Thinking Citizens. *Educational Leadership*, 48, 43-44.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal Of Orthopsychiatry*, 57(3), 316.
- Saks, A. M. (2006). Antecedents and Consequences of Employee Engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 600-619.
- Salant, P., ve Dillman, D. A. (1994). *How to conduct your own survey*. New York: John Wiley and Sons.
- Saracaloğlu, A. S., Örer, H., & Sıvacı, S. Y. (2018). Görev yapmakta olan öğretmenlerin ilk yıl deneyimleri, hizmet öncesi yeterlikleri hakkındaki yeterlik ve mesleki adanmışlıklarına ilişkin algıları. 6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Kars.
- Saracaloğlu, A.S., Gencil İ.E. ve Çengel M. (2011). Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Açısından Lise Öğretmenlerinin Öğretme Sürecindeki Yeterlikleri. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Aralık 2011, 2 (2), 77-99

- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., & Karasakaloğlu, Ö. G. D. N. (2009). Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerileri İle Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki (pp. 167-185). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 187-206.
- Sarı, M. H., ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. (2003). Utrecht Work Engagement Scale. *Preliminary Manual Version* (1), 4-5.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and Measuring Work Engagement: Bringing Clarity the Concept. *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory*, 10-24.
- Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Senemoğlu, N, ve Özçelik, D. A. (1989). Öğretmen adaylarına 'öğretmenlik bilgisi' kazandırma bakımından fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinin etkililiği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*.
- Senemoğlu, N. (1990). Öğretmen adaylarına 'genel kültür' kazandırma bakımından fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinin etkililiği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*.
- Senemoğlu, N. (1991). *A study of initial primary teacher training in England with implications for the system in Turkey, Araştırma raporu*, Leicester: The University of Leicester.
- Senemoğlu, N. (2001). Öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlikleri. *Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*.
- Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey: Student teacher faculty and teachers let us know. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 35-47.

- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü, *Eğitim ve Bilim*, Cilt: 35, Sayı: 156, s. 142- 159.
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:20, Sayı: 2, s. 489-502.
- Sıvacı, S. Y. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerileri İle Zekâ Alan Profilleri Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 254-271.
- Sönmez, V. (2011). “Eğitim Bilimine Giriş”, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stanford, B. H. (2001). Reflections of resilient, persevering urban teachers. *Teacher Education Quarterly*, 3(28), 75-87.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2001). The reform of pre-service teacher education in Turkey. In R. G. Sultana (Ed.), *Challenge and change in the Euro-Mediterranean region* (pp. 411–430). New York: Peter Lang.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş (8.baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell. L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6.ed), Pearson, Boston.
- Tagay, Ö. ve Demir, K. (2016). Öğretmen adayları için mesleki dayanıklılık inancı ölçeğinin geliştirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (4), 1603-1620.
- Tait, M. (2008) Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57–75.
- Terlemez, A. (2012). İşveren Markasının, İşe Adanmışlık ve İşten Ayrılma Niyeti ile İlişkisinde Örgütsel Çekiciliğin Rolü: Türk Hava Yolları Örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Harp Akademileri Komutanlığı Stratejik Araştırmalar Enstitüsü.
- Terzi, S. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt: III Sayı: 29. S. 1085- 1093.

- Thapan, M. (1991). *Life at School: An Ethnographic Study*. New Delhi, Oxford University Press.
- Thompson, S. ve Power, L. (2015). *Pre-service teacher training*. HEART (Health & Education Advice & Resource Team) Helpdesk Report.
- Turhan, M., Demirli, C., ve Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 179-192.
- Wisehart, R. (2004). Nurturing Passionate Teachers: Making Our Work Transparent. *Teacher Education Quarterly*. 31, 45-53.
- Wolin, S. (2004). Presenting a resilience paradigm for teachers. In Waxman, H. C. & Padron, Y. N. & Gray, J. P. (Eds.), *Educational resiliency: student, teacher, and school perspectives* (189: 204). USA: IAP .
- Wyatt, R. L., & White, J. E. (2007). *Making your first year a success: A classroom survival guide for middle and high school teachers*. USA: Corwin Press.
- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Stres, Psikolojik Dayanıklılık ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalçınkaya, M. (2002). Yeni öğretmen ve teftiş. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 153-154.
- Yıldırım-Usta, Esen (2018). *Hayatın Anlam Algısı ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeyi Arasındaki İlişkinin Analizi*, Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, K., ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157-177.
- Zöğ, H. (2007). *İstanbul İli Kâğıthane İlçesinde Görev Yapan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlık ile İş Doyumları Arasındaki İlişki*, YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

## 7. EKLER

### EK 1: Demografik Bilgi Formu

**Değerli Hocam,**

Bu çalışmanın amacı, görev yapmakta olan öğretmenlerimizin, hizmet öncesi almış oldukları eğitimin yeterliğine ilişkin görüşlerinizi, mesleğe yönelik davranışlarınızı ve mesleki yaşantınıza yönelik ifadeler ile ilgili veri toplamaktır. Toplanacak veriler sadece bilimsel amaçlarla kişi adı belirtilmeksizin topluca değerlendirilecektir. Bu ölçeği doldurmanız 15-20 dakika zamanınızı alacaktır. İlk bölümde yer alan soruları yazınız ve uygun seçenekleri işaretleyiniz. Diğer bölümlerle ilgili açıklamalar ölçme aracının başında verilmiştir. Araştırmanın bilimsel geçerlik ve güvenilirliğini sizin vereceğiniz cevapların gerçeğe uygunluğu belirleyecektir.

Zaman ayırarak araştırmaya sağladığınız katkı ve gösterdiğiniz duyarlık için teşekkür eder, başarılar dilerim.

**Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU**

**Öğretmen Hidayet ÖRER**

<b>BÖLÜM 1: DEMOGRAFİK BİLGİLER</b>	
<b>Cinsiyet:</b> K. ( ) E.( ) <b>Yaşınız:</b> .....	<b>Branşınız (Lütfen Yazınız):</b>
<b>Mezun Olduğunuz Fakülte:</b> Fen Edebiyat Fakültesi ( ) Eğitim Fakültesi ( ) Diğer ise belirtiniz:	
<b>Öğretmenlikte Çalışma Yılıınız: ..... (Lütfen belirtiniz).</b>	
<b>Hangi okul türü ve kademesinde öğretmenlik yapıyorsunuz?</b> *Devlet İlkokulu ( ) *Devlet Ortaokulu ( ) * Devlet Lisesi ( ) *Özel İlkokul ( ) * Özel Ortaokul ( ) * Özel Lise ( )	

## EK 2: Hizmet Öncesi Eğitim Yeterlik Ölçeği

<b>BÖLÜM 2:</b>		<b>Lisans Eğitimi</b>				
<b>Açıklama:</b> Almış olduğunuz hizmet öncesi eğitimi (lisans eğitimi) düşünerek, <b>lisans eğitiminizin belirtilen yeterlikleri kazandırmada ne düzeyde yeterli olduğunuzu</b> yansıtan dereceyi gösteren rakamı daire içine alınız. <b>Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.</b>		<b>Yetersiz</b>	<b>Düşük Düzeyde</b>	<b>Orta Düzeyde</b>	<b>İyi Düzeyde</b>	<b>Çok İyi Düzeyde</b>
1	Kendi alanına ilişkin konu alanı bilgisine sahip olma	1	2	3	4	5
2	Derste kazandırılması gereken kritik hedefleri ve içeriği öğrenci özelliklerine uygun olarak belirleyebilme	1	2	3	4	5
3	Öğretimi öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde planlayabilme	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerin düşünme becerilerini harekete geçirecek zengin öğrenme ortamları oluşturabilme	1	2	3	4	5
5	Öğrenme ortamını öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenleyebilme	1	2	3	4	5
6	Öğrencilerin düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun öğretim materyalleri hazırlayabilme	1	2	3	4	5
7	Hedeflere (kazanımlara) uygun materyaller hazırlayabilme	1	2	3	4	5
8	Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayabilme	1	2	3	4	5
9	Dersi öğretim programında belirtilen hedefleri (kazanımları) kazandıracak şekilde işleyebilme	1	2	3	4	5
10	Öğrencilerin konu alanını anlamlı bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilme	1	2	3	4	5
11	Öğrencilerin derse ilgi duymalarını sağlayabilme	1	2	3	4	5
12	Dersi etkili öğretme-öğrenme materyalleri kullanarak işleyebilme	1	2	3	4	5
13	Öğrencilerin öğrendiklerini yeni problemlerin çözümünde kullanmalarını sağlayabilme	1	2	3	4	5
14	Sınıfta istenmeyen davranışları önleyebilme	1	2	3	4	5
15	Uygun ölçme-değerlendirme teknik ve araçları kullanarak öğrencilerin gelişimini izleyebilme	1	2	3	4	5
16	Öğrencilerin öğrenme düzeylerini geçerli ve güvenilir yollarla belirleyebilme	1	2	3	4	5
17	Okuldaki diğer öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurabilme	1	2	3	4	5
18	Öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri iletişim ortamı sağlayabilme	1	2	3	4	5
19	Velilerle etkili iletişim kurabilme	1	2	3	4	5
20	Velilerle sorun yaşandığında olumlu bir şekilde çözümleyebilme	1	2	3	4	5
21	Okulun içinde bulunduğu toplumsal çevreye etkin uyum sağlayabilme	1	2	3	4	5
22	İçinde yaşanılan toplumun sosyo-kültürel özelliklerine etkin uyum sağlayabilme	1	2	3	4	5
23	Okul yöneticileriyle etkili iletişim kurabilme	1	2	3	4	5
24	Problemlerin çözümünde yöneticilerle işbirliği yapabilme	1	2	3	4	5
25	Okulda ders dışı sosyo-kültürel etkinlikler düzenleyebilme	1	2	3	4	5



### K 3: Mesleki Adanmışlık Ölçeği

<b>BÖLÜM 3:</b>		<b>Kesinlikle Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>
<b>Açıklama:</b> Aşağıda öğretmenlik mesleğine adanmışlık durumlarını açıklayan bazı davranış ifadelerine yer verilmiştir. Aşağıda belirtilen ifadelere <b>ne düzeyde katıldığınızı</b> sizin durumunuzu yansıtan dereceyi gösteren rakamı daire içine alarak belirtiniz. <b>Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmınız.</b>						
1	Öğretmenlik mesleğini severek yapıyorum.	1	2	3	4	5
2	Öğretmen olarak öğrencilerle çalışmaktan zevk alıyorum.	1	2	3	4	5
3	Öğretmen olmaktan gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
4	Kendimi bu mesleğe ait hissediyorum.	1	2	3	4	5
5	Mesleğimle aramda duygusal bir bağ olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
6	Eğer bir kez daha tercih şansım olsaydı, yine öğretmenliği seçerdim.	1	2	3	4	5
7	Benim için öğretmenlik yaşamımın önemli bir parçasıdır.	1	2	3	4	5
8	Hayatımın geri kalanını da öğretmen olarak geçirmek istiyorum.	1	2	3	4	5
9	Mesleğimi nitelikli olarak devam ettirmek için çok çaba harcıyorum.	1	2	3	4	5
10	Bir öğretmen olarak mesleğimin statüsünü yükseltmek için çok çaba harcıyorum.	1	2	3	4	5
11	Mesleki gelişimim için yaşamımın başka alanlarında birçok şeyden feragat ediyorum.	1	2	3	4	5
12	Kendi alanımdaki gelişmeleri takip etmek benim yaşamımda önceliklidir.	1	2	3	4	5
13	Öğrencilerimin potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmak benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
14	Ders dışı zamanlarda öğrencilerimle vakit geçirerek onlara yardımcı olmak benim için büyük bir zevktir.	1	2	3	4	5
15	Her öğrencimin başarılı olabilmesi için elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum.	1	2	3	4	5
16	Bireysel problemleri olan öğrencilere okul/ders dışında da yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
17	Öğrencilere faydalı olabilmek için farklı kaynaklara başvururum.	1	2	3	4	5
18	Öğrencilerim ne zaman ne konuda yardıma ihtiyaç duyarlarsa onların yanında olurum.	1	2	3	4	5
19	Öğrencilerimin etkili öğrenmeleri için zaman ve mekân gözetmeksizin öğrencilerimle birlikte çalışırım.	1	2	3	4	5
20	Öğrencilerimin geleceği için elimden gelen bütün imkânları kullanırım.	1	2	3	4	5

#### EK 4: Mesleki Dayanıklılık Ölçeği

<b>BÖLÜM 4:</b>						
<b>Açıklama:</b> Bu envanterde mesleki yaşantınıza ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Aşağıda belirtilen ifadelere <b>ne düzeyde katıldığınızı</b> sizin durumunuzu yansıtan dereceyi gösteren rakamı daire içine alarak belirtiniz. <b>Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.</b>		<b>Kesinlikle Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>
1	Bir durum ya da olaya baktığımda onun farklı yönlerini görebilirim.	1	2	3	4	5
2	Yaşadıklarımın biliyorum ki ben mesleki güçlükler ile başa çıkabiliyorum.	1	2	3	4	5
3	Mesleğimde eksik olduğumu hissettiğim konularda kendimi geliştirme eğilimindeyim.	1	2	3	4	5
4	Okuldaki olayların eğlenceli yönlerini görebilirim.	1	2	3	4	5
5	Okulda zor bir durumda kaldığımda eninde sonunda bir çıkış yolu bulurum.	1	2	3	4	5
6	Okulda yaşanabilecek olumsuzlukları çözebileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5
7	Mesleğimde kayda değer başarılar elde edeceğime inanırım.	1	2	3	4	5
8	Görüşlerimi okuldaki diğer insanlara ifade etmekten çekinmem.	1	2	3	4	5
9	Gerektiğinde meslektaşlarımla görüşlerime başvurabilirim.	1	2	3	4	5
10	Okul ortamında eleştirilerimi net ifade ederim.	1	2	3	4	5
11	Okul ortamında yaşayabileceğim olumsuzlukları gerektiğinde paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
12	Şu ana kadar yaptıklarımı düşünüyorum da mesleğim adına iyi şeyler yapmışım diyorum.	1	2	3	4	5
13	Mesleğimdeki başarılarımla gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
14	Zor zamanlarda kendime olan inancımı kaybetmem.	1	2	3	4	5
15	Önemli bir konu söz konusunda olduğunda öğrencilerim bana güvenir.	1	2	3	4	5
16	Biraz çaba ile güçlüklerin üstesinden gelebilirim.	1	2	3	4	5
17	Kendimle barışık bir insanımdır.	1	2	3	4	5
18	Aynı anda birden fazla görevi yerine getirebilirim.	1	2	3	4	5
19	İşim konusunda kararlı bir insanımdır.	1	2	3	4	5
20	Mesleğin konusunda kendime güvenirim	1	2	3	4	5
21	Zor öğrencilerle başa çıkabiliyorum	1	2	3	4	5
22	Öğrencilerimin sorunlarını çözebilmek için yardım istemekten kaçınmam.	1	2	3	4	5
23	Problemlili ve uyumsuz öğrencilerime ulaşmaya çalışmaktan vazgeçmem	1	2	3	4	5
24	Öğrencilerimin sorunlarını çözmelerine yardımcı olmaktan başarılıyım	1	2	3	4	5
25	Öğrencilerimin yaşamlarına etki ettiğimin bilincindeyim	1	2	3	4	5
26	Sınıfta etkinlikleri olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5

## EK 5: Ölçek Kullanım İzin Belgesi

İshak Kozikoğlu <ishakkozikoglu@hotmail.com>  
4.03.2018 Paz 22:42  
Siz v



Merhaba hocam, ölçekleri tezinizde kullanabilirsiniz. Asuman Seda hocama da selamlar. İyi çalışmalar ve tezinizde başarılar dilerim.

Merhaba Hidayet,

Ölçek maddeleri ve değerlendirmesi ektedir, ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

---

Assoc. Prof. Dr. Özlem TAGAY

Mehmet Akif Ersoy University  
Education Sciences

Counseling and Guidance Department



# ÖZGEÇMİŞ

## KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı:** Hidayet ÖRER

**Doğum Yeri ve Tarihi:** Adana-16.01.1990

## Eğitim Durumu

**Lisans Öğrenimi:** Balıkesir Üniversitesi- Matematik Öğretmenliği

**Bildiği Yabancı Diller:** İngilizce

## Uluslararası bilimsel toplantıda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiri

Saracaloğlu, A. S., Örer, H., & Sıvacı, S. Y. (2018). Görev yapmakta olan öğretmenlerin ilk yıl deneyimleri, hizmet öncesi yeterlikleri hakkındaki yeterlilik ve mesleki adanmışlıklarına ilişkin algıları. 6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Kars.

## İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar: Özel Fatih Sultan Koleji Matematik Öğretmeni (2012-2015)

Özel Sınav Temel Lisesi- Matematik Öğretmeni (2015-2017)

Özel Final Temel Lisesi- Matematik Öğretmeni (2017-2018)

Özel Dört Renk Fen Lisesi- Matematik Öğretmeni (2018, Devam Ediyor)

## İletişim

E-Posta Adresi: hidayetorer@hotmail.com