

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK
MESLEĞİNİ SEÇME NEDENLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülten KOCAAĞA

Antalya, 2022

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK
MESLEĞİNİ SEÇME NEDENLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülten KOCAAĞA

Danışman

Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN

Antalya, 2022

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belirli bir zamana bağlı olmaksızın tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağını bildiririm.

Haziran, 2022

Gülten KOCAĞA

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Gülten KOCAAĞA'nın bu çalışması tarihinde jürimiz tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi** Ana Bilim Dalı **Sosyal Bilgiler Eğitimi** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan : Doç. Dr. Kenan DEMİR
(Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri)

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Serpil DEMİREZEN
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi)

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

TEŞEKKÜR

Gerek lisans gerek yüksek lisans sürecim boyunca kapısını daima bana açan, bana yol gösteren, desteğini daima hissettiğim, her düştüğümde kaldıran, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, rol modelim, kıymetli danışmanım sayın Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN hocama en içten teşekkürlerimi sunarım. Bir gün en büyük hayalim olan sizin gibi bir akademisyen olabilmek dileğimle... Bana kattığınız her şey için sonsuz şükranlarımı tarafınıza sunarım.

Tez sürecim boyunca benden desteğini esirgemeyen sayın Doç. Dr. Osman AKHAN hocama teşekkürlerimi bir borç bilirim. Tezimin yazımı konusunda destek veren sayın Dr. Öğretim Üyesi Serpil DEMİREZEN ve Doç. Dr. Kenan DEMİR hocalarıma teşekkür ederim. Geliştirmiş olduğu “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri” isimli ölçeğini tezimde kullanmama izin veren, tez yazım sürecinde ve nicel verilerimin analizinde uzman görüşüne başvurduğum değerli hocam Dr. Sakine GÖÇER ŞAHİN’ e teşekkür ederim. Ayrıca tezimin her aşamasında yardımını esirgemeyen değerli arkadaşım Samet ÇİÇEK’ e ve Ahmet ÖZTÜRK’e teşekkür ederim.

Son olarak tüm eğitim öğretim hayatım boyunca desteğini ve sabrını benden esirgemeyen sevgili babam ve anneme teşekkür ederim.

Araştırmamızın alan yazına katkısı olması dileğimle...

Gülten KOCAAĞA

Haziran, 2022

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİ SEÇME NEDENLERİNİN İNCELENMESİ

Kocağa, Gülten

Yüksek Lisans, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Nadire Emel Akhan

Haziran 2022, 83 Sayfa

İlgili araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin çeşitli değişkenler açısından ikili karşılaştırmalar yöntemiyle incelenmesidir. Bu çalışmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu olarak 2021-2022 eğitim öğretim yılında Akdeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan birinci sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Göçer Şahin ve Gelbal (2016) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri” isimli yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmanın veri toplama sürecine “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri” ölçeğinin sosyal bilgiler birinci sınıf öğretmen adaylarına uygulanmasıyla başlanmıştır. Söz konusu verilerin toplanmasının ardından veriler düzenlenerek ikili karşılaştırmalar yöntemiyle çözümlenmiştir. Ölçeğin tüm birinci sınıflara uygulanmasının ve çözümlenmesinin ardından araştırma grubundan gönüllü olan katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubundan elde edilen nitel veriler nicel verilerde kullanılan temalardan (toplumda saygınlığı olduğu için, puanım yettiği için, çalışma koşulları rahat olduğu için, ailem/yakınım/arkadaşım istediği için, çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için, mezun olması kolay olduğu için, iş bulma olanağı yüksek olduğu için, öğretmenliği sevdiğim için) yararlanılarak betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmanın nicel sonuçlarının öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin içsel nedenlerden (çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için, öğretmenliği sevdiğim için) kaynaklandığını söylemek mümkündür. Araştırmanın nitel sonuçları değerlendirildiğinde; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmede nicel sonuçlardaki nedenlere benzer nedenler üretebildikleri (öğretmenlik hayalim olduğu için, toplum tarafından önemsenen bir meslek olduğu için,

istediğim bölümü tercih edemediğim için, ailemin çoğunluğu öğretmen olduğu için) nicel sonuçlarda belirtilen nedenlerin yanı sıra farklı nedenler ortaya koydukları (öğretmen olmak kolay gözüktüğü için, kendimi en iyi ifade edebileceğim meslek olduğu için, hayalim olduğu için, idealist bir yetişkin olduğum için) ve nitel sonuçların nicel sonuçları destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, öğretmen adayı, öğretmenlik mesleği



ABSTRACT

EXAMINATION OF THE REASONS OF SOCIAL STUDY TEACHERS FOR CHOOSING THE TEACHING PROFESSION

Kocaağa, Gülten

Master, Department of Turkish and Social Sciences Education

Thesis Manager: Assoc. Dr. Nadire Emel AKHAN

June 2022, 83 Pages

The purpose of this research is to examine the reasons for choosing the teaching profession of social studies teacher candidates in terms of various variables by means of pairwise comparisons. In the research, explanatory sequential design, one of the mixed method designs, was used. The study group of the research consisted of first-class social studies teacher candidates studying at a state university in the Mediterranean region in the 2021-2022 academic year. As a data collection tool in the research; A semi-structured interview form named “The Scale of Reasons for Pre-service Teachers Choosing Teaching Profession” developed by Göçer Şahin and Gelbal (2016) and “Reasons for Pre-service Teachers Choosing Teaching Profession” developed by the researcher was used.

The data collection process of the research started with the application of the scale of “Reasons for Pre-service Teachers to Choose Teaching Profession” to first-year social studies teacher candidates. After the collection of the said data, the data were arranged and analyzed by the method of pairwise comparisons. After the application and analysis of the scale to all first graders, face-to-face interviews were conducted with the volunteers from the research group. The qualitative data obtained from the study group consisted of the themes used in the quantitative data (because it is prestigious in the society, because my score is sufficient, because the working conditions are comfortable, because my family/relative/friend wants it, because I want to work with children/young people, because it is easy to graduate, because it is easy to find a job. It was analyzed using descriptive analysis using.

When the results of the research are evaluated in general, it is possible to say that the quantitative results of the research are due to internal reasons (because I want to work with children/young people, because I like teaching) why pre-service teachers choose the teaching profession. When the qualitative results of the research are evaluated; that pre-service teachers can produce reasons similar to the reasons in the quantitative results for choosing the teaching profession (because it is my dream to be a teacher, it is a profession that is considered important

by the society, I cannot choose the department I want, because the majority of my family is a teacher) and they put forward different reasons besides the reasons stated in the quantitative results (being a teacher). because it seems easy, because it is the profession in which I can express myself best, because I have a dream, because I am an idealistic adult) and qualitative results are seen to support the quantitative results.

Keywords: *Social Studies, teacher candidate, teaching profession*



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
DİYAGRAM LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlılar (Varsayımlar)	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğretmenlik Mesleği	6
2.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Gelişimi	10
2.1.2. Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri.....	13
2.1.2.1. Kişisel Özellikleri	13
2.1.2.2. Mesleki Özellikler.....	14
2.2.3. Öğretmenlik Roller.....	15
2.3.1. Dünya’da Öğretmenlerin Yetiştirilmesi	17
2.4. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği	21
2.4.1. Türkiye’de Öğretmenlerin Yetiştirilmesi	22
2.5. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri.....	23

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	27
3.2. Çalışma Grubu.....	29
3.3. Veri Toplama Aracı.....	30
3.3.1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Ölçeği.....	31
3.3.2. Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Görüşme Formu	32
3.4. Veri Toplama Süreci.....	32
3.5. Verilerin Analizi.....	33

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmaya Ait Nicel Bulgular	35
4.1.1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralarına İlişkin Bulgular	35
4.1.2. Öğretmen Adaylarının “Cinsiyet Değişkenine Göre” Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralarına İlişkin Bulgular	36
4.1.3. Öğretmen Adaylarının “Ailelerinde Geçmişte veya Hala Öğretmen Olup Olmama Durumuna Göre” Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralarına İlişkin Bulgular	37
4.1.4. Öğretmen Adaylarının “Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre” Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralarına İlişkin Bulgular	38
4.1.5. Öğretmen Adaylarının “Yaşamlarının En Çok Geçtiği Yerleşim Birimine Göre” Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralarına İlişkin Bulgular	39
4.1.6. Öğretmen Adaylarının “Anne Eğitim Düzeyine Göre” Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralarına İlişkin Bulgular	40
4.1.7. Öğretmen Adaylarının “Baba Eğitim Düzeyine Göre” Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralarına İlişkin Bulgular	41
4.2. Araştırmaya Ait Nitel Bulgular	42
4.2.1. Çocuklarla/Gençlerle Çalışmak İstediğim İçin Teması.....	42
4.2.2. Öğretmenliği Sevdiğim İçin Teması	44
4.2.3. Toplumda Saygınlığı Olduğu İçin Teması	45
4.2.4. Puanım Yettiği İçin Teması	46

4.2.5. Mezun Olması Kolay Olduğu İçin Teması.....	47
4.2.6. Çalışma Koşulları Rahat Olduğu İçin Teması	48
4.2.7. Ailem/Yakınım/Arkadaşım İsteddiği İçin Teması.....	49
4.2.8. İş Bulma Olanağı Yüksek Olduğu İçin Teması	50
4.2.9. Diğer Teması.....	51

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	53
5.1.1. Araştırmanın Nicel Sonuçları	Error! Bookmark not defined.
5.1.2. Araştırmanın Nitel Sonuçları.....	Error! Bookmark not defined.
5.2. Öneriler	56
KAYNAKÇA.....	58
EKLER.....	75
Ek 1: Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu İzni	75
Ek 2: Uygulama İzni.....	76
Ek 3: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Ölçeği Kullanım İzni	77
Ek 4: Bildirim Formu	78
Ek 5: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Ölçeği.....	79
Ek 6: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine İlişkin Görüşme Formu.....	81
ÖZGEÇMİŞ	82
İNTİHAL RAPORU	83

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	8
Tablo 2. OECD (2019) Verilerine Göre 30 Yaş ve Altı Öğretmenler	17
Tablo 3. OECD (2019) Verilerine Göre 50 Yaş ve Üzeri Öğretmenler	18
Tablo 4. TALIS (2018) Verilerine İlişkin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre Öğretmenlerin Oranları	24
Tablo 5. Araştırma Grubunun Bazı Demografik Özellikleri	29
Tablo 6. Veri Toplama Süreci ve Araçları	30
Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları	35
Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları	36
Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Ailelerinde Geçmişte veya Hala Öğretmen Olup Olmama Durumuna Göre Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları	37
Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları	38
Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Yaşamlarının En Çok Geçtiği Yerleşim Birimine Göre Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları	39
Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları	40
Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları	41

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğretmen Yeterliliklerinin Kullanım Alanları	9
Şekil 2. Öğretmen Rollerini	16
Şekil 3. PISA Sıralamalarına Karşı Öğretmen Statü Endeksi	20
Şekil 4. Türlerine Göre Akademik Birim Sayıları	21
Şekil 5. Türkiye’de Öğrenim Görmekte Olan Lisans Öğrenci Sayıları	Error! Bookmark not defined.

Şekil 6. Araştırma Süreci	28
Şekil 7. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri.....	31
Şekil 8. Çocuklarla/Gençlerle Çalışmak İstedğim İçin Teması	43
Şekil 9. Öğretmenliği Sevdiğim İçin Teması.....	44
Şekil 10. Toplumda Saygınlığı Olduğu İçin Teması	45
Şekil 11. Puanım Yettiği İçin Teması.....	46
Şekil 12. Mezun Olması Kolay Olduğu İçin Teması.....	47
Şekil 13. Çalışma Koşulları Rahat Olduğu İçin Teması.....	48
Şekil 14. Ailem/Yakınım/Arkadaşım İsteddiği İçin Teması.....	49
Şekil 15. İş Bulma Olanağı Yüksek Olduğu İçin Teması.....	51
Şekil 16. Diğer Teması	52

KISALTMALAR LİSTESİ

Bknz	: Bakınız
Ed.	: Editör
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
s.	: Sayfa
OECD	: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (Organization For Economic Co-Operation)
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme For International Student Assessment)
TALIS	: Uluslararası Öğrenme ve Öğretme İncelemesi (Teaching And Learning International Survey)
TDK	: Türk Dil Kurumu
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde, çalışmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, belli başlı tanımlar ile çalışmanın sınırlılıkları belirtilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Tüm toplumların kaderini tayin eden mesleğin öğretmenlik mesleği olduğu söylenebilir. Bireyleri geleceğe hazırlamak ve geleceğin toplumunu bir terzi gibi işlemek öğretmenlik mesleğine atfedilen en temel görevlerdendir. Bu misyonuna bağlı olarak öğretmenlik mesleği geçmişten günümüze pek çok araştırmaya (Sürücü, 1997; Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen, 2007; Bayram, 2009; Eş, 2010; Arslan, 2013; Cihan, 2014; Nakip, 2015; Alnaas, 2017; Gürhan, 2018; Kaçar, 2018; Arslan, 2019; Avcı, 2019; Yıldız, 2019; Üzümlü, 2019; Erdem-Özkan, 2020; Aydın, 2021; Dalaman, 2021; Keçeci, 2021; Özer, 2021; Pamukoğlu, 2021) konu olmuştur. Öğretmenliğin ve öğretmen adaylarının geçmişten günümüze çoğu çalışmaya konu teşkil etmesinin temel nedeni bu kişilerin eğitim öğretim sürecinde önemli bir paydaya sahip olmasındandır. Eğitim-öğretim sürecinde; bu süreci yöneten, yönlendiren öğretmen, sürecin başarısına doğrudan olumlu ya da olumsuz katkı sağlayan temel unsurlardan biridir. Öğretmenlikte, öğretimin ehemmiyeti, öğretmen rolleri, öğretmenlerin yetiştirilmesi, öğretmen tutumları gibi birçok konu tüm toplumlarda güncelliğini korumakta bu nedenle de birçok araştırmanın temel problemleri bu konuları içermektedir (Çiçek Sağlam, 2008).

Bilgi, beceri, tutum ve değerlerin yanısıra öğretmenlik mesleği toplumsal ahlak ve etik kurallarına da dikkat etmeyi gerektirir. Çeliköz ve Çetin (2004)'e göre öğretmenlik mesleği adayların salt bilgiyi öğrenerek mezun olmak yerine öğrendikleri bilgileri beceri, tutum ve davranışlarında yansıttıkları bir sürecin tamamlanmasıyla kazanılmaktadır. Erdem, Gezer ve Çokadar (2005)'a göre öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri; mesleklerini yerine getirirken daha aktif bir öğretmen olmaları, sorumluluk, misyonlarını görev bilinci ile sahiplenmelerine neden olmaktadır.

Toplumun değişmesi ve yeniden yapılanmasında etkin bir rol üstlenen öğretmenlerin yaptıkları iş ve toplumsal misyonları bakımından çeşitli davranışları, beceri ve tutumları kazanmaları gerekmektedir (Dağ, 2010). Sabır, özveri, dikkat, dakiklık ve dinamik iş gücü gerektiren öğretmenlikte başarılı olunması için mesleği severek, isteyerek ve titiz yapmak meslek için önem arz etmektedir (Aşkar ve Erden, 1987). Kişilerin mesleği “neden seçtikleri” ve “nasıl gördükleri” fikri mesleğin diğer mesleklerden farklı olduğu; yetiştirilmesi, seçilmesi gibi hususlarda da diğer mesleklerden farklı olarak yapılması gerekmektedir (Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen, 2007). Eğitimcilerin öğrenenler üzerinde pozitif etkilerinin olması, gerekli bilgileri aktarabilmeleri ve karakter gelişimlerini sağlayabilmeleri için eğitimcilerin kendilerini yetiştirebilecekleri iyi yapılandırılmış öğretmen yetiştirme programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (şahin ve Kartal, 2013).

Kalkınmışlık seviyesi ne durumda olursa olsun, öğretmenlik mesleği tüm toplumlarda ve ülkelerde önemli olduğundan, öğretmen yetiştirme süreci de buna bağlı olarak diğer mesleklere kıyasla farklı bir önem arz etmektedir (Gürbüztürk, 2005). Öğretmen yetiştirme sürecinin bu denli önemli olmasına bağlı olarak öğretmenlerin bu süreç içine girdikleri ilk an olan seçim süreçleri de bir o kadar önem arz etmektedir (Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen, 2007; şişman, 2012). Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesinin, öğretmen adaylarının yetiştirilme süreçlerine katkı sağlanacağı ve konuya yönelik farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenliği birinci sınıf öğretmen adaylarının cinsiyete, aile geğmişine, aile ekonomik durumuna, yaşamlarını geğirdikleri yere ve anne-baba eğitim düzeyine göre öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri hakkındaki düşünceleri belirleme ve bu düşünceleri arasında çeşitli değişkenlere göre farklılaşma olup olmadığını belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem ve alt problemlere yanıt aranmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenliği birinci sınıf öğretmen adaylarının cinsiyete, aile geğmişine, aile ekonomik durumuna, yaşamlarını geğirdikleri yere ve anne-baba eğitim düzeyine göre öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ve buna ilişkin görüşleri nelerdir?

1. Sosyal Bilgiler birinci sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri nelerdir?

2. Sosyal bilgiler birinci sınıf öğretmen adaylarının “cinsiyet” değişkenine göre öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri nelerdir?
3. Sosyal bilgiler birinci sınıf öğretmen adaylarının “ailelerinde geçmişte veya halen öğretmen olup olmama” durumuna göre öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri nelerdir?
4. Sosyal bilgiler birinci sınıf öğretmen adaylarının “aile aylık gelir durumları” değişkenine göre öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri nelerdir?
5. Sosyal bilgiler birinci sınıf öğretmen adaylarının “yaşamlarının en çok geçtiği yerleşim birimi değişkenine göre” öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri nelerdir?
6. Sosyal bilgiler birinci sınıf öğretmen adaylarının “anne eğitim düzeyi değişkenine” göre öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri nelerdir?
7. Sosyal bilgiler birinci sınıf öğretmen adaylarının “baba eğitim düzeyi değişkenine” göre öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri nelerdir?
8. Sosyal bilgiler birinci sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde birçok öğretmen adayı birbirinden farklı sebeplerden dolayı öğretmenliği tercih etmektedir (Ubuz ve Sarı, 2008). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini seçmelerinde etkili olan sebeplerle ilgili literatür incelendiğinde; yapılan araştırmalarının sebeplerinin dışsal sebeplerden daha çok içsel ve/veya ulvi sebeplerden kaynaklı olduğu bu nedenle öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçtikleri görülmektedir (Fox, 1961; Chandler, Powell & Hazard, 1971; Joseph & Green, 1986; Brown, 1992; Serow, Eaker & Ciechalski, 1992; Thom, 1992; Young, 1995). İlgili literatürde bulunan bu çalışmaların yanı sıra bazı araştırmalarda ise dışsal sebeplerden kaynaklı öğretmenliği seçen öğretmen adaylarının sayısı çoğunluk göstermektedir (Yong, 1995; Chuene, Lubben & Newson, 1999).

Öğretmen adayları ile sürdürülen bazı araştırmalarda, ulvi diğer bir deyişle içsel sebepler kategorisinde karşılaşılan ifadeler şu şekildedir: “gençler ve çocuklarla çalışmayı istemek” (Fox, 1961; Chandler, Powell, ve Hazard, 1971; Joseph & Green, 1986; Brown, 1992; Serow, Eaker, & Ciechalski, 1992; Thom, 1992; Young, 1995) ve “devletlerin ve toplulukların hizmetine katkı sağlamak” (Chandler, Powell, & Hazard, 1971; Goodlad, 1984; Joseph & Green, 1986; Richardson, 1988; Brown, 1992; Freidus, 1992; Toppin & Levine, 1992) nedenlerinin sıklıkla tekrarlandığı sonucuna ulaşılmıştır. İçsel sebeplerden kaynaklanan

alanyazında sıklıkla tekrar edilen ve birbirine benzer nedenler ise “ihtiyacı olan muhtaçlara yardım sağlamak”, “öğrencilerine özgüven ve kendini ifade gücü sağlamak” ve “bilgiyi paylaşmak ve yaygınlaştırmak” (Fox, 1961; Sharp & Hirshfield, 1975; Book & Freeman, 1986; Thom, 1992) olduğu tespit edilmiştir. İlgili alan yazında belirtilen öğretmenlik mesleğinin tercihindeki diğerlerinden farklı bir önem arz eden ulvi neden ise; “öğretmen olmaktan şeref duymak” tır (Thom, 1992). Dış durumlardan kaynaklı sebepler, içsel durumlardan kaynaklı sebepler kadar olmasa da öğretmenlik mesleğini seçmede önem arz etmektedir. Dış durumlardan kaynaklı sebepler, “iş güvencesi ve maaşla” belirlenmiştir. Yong’a (1995) göre, en önemli iki dışsal neden: “başka seçim şansının olmaması” ve “diğer insanların isteği”. Zimbabwe’de ve Kamerun’da öğretmenlik mesleğini seçmede mesleği çekici kılan en önemli dışsal sebep “maaş” olarak belirtilmiştir (Abangma, 1981; Chivore, 1988). Gençlerin çoğunlukla öğretmenlik mesleğini seçme dürtüsünün dışsal ve ulvi nedenlerden kaynaklanıyor olduğu söylenmektedir (Tudhope, 1944). Dışsal nedenlerden en belirgin iki neden ise “garanti bir meslek olmasının çekiciliği” ve “çocuklara sağlanan düşkünlük” olduğunu ilgili alanyazında belirtilmiştir (Tudhope, 1944). Tüm eğitimeilerin içsel sebepler güderek mesleklerini seçmediği; bu şekilde seçim yapmayanların da başka insanlar üzerinde hakimiyet kurma çabalarından ya da yaşamlarını kolay kazanmayı tercih etmelerinden kaynaklı mesleklerini seçtikleri görülmüştür (Kohl, 1984). Lortie (1975), kişilerin öğretmenliği seçmelerinin farklı beş sebebi olduğu belirtmiştir: “kişisel, görev, devamlılık, maddi çıkarlar, zaman uyumu”. Erdem ve Şimşek (2000)’e göre ise bu sebepler farklı dört başlık şeklinde incelenebilir: “Kişisel, ekonomik, sosyal ve eğitsel faktörler”.

Belirtilen tüm çalışmalardan çıkan sonuçlar değerlendirildiğinde; öğretmenliği çekici kılan sebeplerin içsel faktörlerden kaynaklı sebepler, dışsal faktörlerden kaynaklı sebepler olarak ele alınabileceği görülmektedir. Ülkemizde meslek seçimiyle alakalı çok çalışma yapılmadığı görülmüştür (Erdem ve Şimşek, 2000; Caner ve Ünlühisarcıklı, 2000). Bu konuda araştırma yapanlardan Erdem ve Şimşek (2000) Denizli’deki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile çalışmışlardır. Adayların öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri likert tipi ölçekten yararlanılarak çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir (Erdem ve Şimşek, 2000). Caner ve Ünlühisarcıklı (2000) araştırmalarında ise İstanbul’daki bir devlet üniversitesindeki İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına açık uçlu sorular yönelterek mesleklerini seçme nedenlerini araştırmıştır.

Yapılan araştırmalarda görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleklerini seçme sebeplerini ortaya koyan bir araştırmaya alan yazında rastlanılamamıştır.

Bu çalışma ile öğretmenlik mesleğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının neden bu mesleği seçtiklerine dair görüşlerinin belirlenmesinin ilgili alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar (Varsayımlar)

Bu araştırmada,

- Veri toplama sürecinde öğretmen adaylarının gerçek duygu ve düşüncelerle; sorulara samimi, içten ve objektif olarak cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Akdeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören birinci sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile,
- Çalışma grubundaki sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Göçer Şahin ve Gelbal (2016) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formuna verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyal bilgiler: “Tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi, sosyal psikoloji ve hukuk gibi sosyal bilim disiplinlerini konu alan bununla birlikte vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; multidisipliner bir yaklaşımla oluşturulmuş bir öğretim dersi” (MEB, 2018; s. 46).

Öğretmen Adayı: Öğretmen olmak için öğrenim gören kimse.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretmenlik Mesleği

Geçmişten günümüze insanlığın var olduğu tarihten bu yana öğretmenlik mesleği; değerlerin yeni nesillere aktarılması, bilgi ile bilgiye talepte bulunanlar arasında köprü olduğu için en saygın meslekler arasında yer almıştır. Bilenlerle bilmeyenlerin aynı olmadıklarının vurgulandığı kültürümüzde, ilim sahiplerine çok büyük önem verilmiştir. Öğrencinin bireysel olarak elde ettiği öğrenme, öğrencinin kendi elde ettiği yaşantılarının bir sonucudur (Akar, 2007). Öğretmen, öğrenmeye rehberlik eden bir kılavuzdur. Türk Dil Kurumu (2021)'n'a göre, öğretmenlik mesleği bilgi öğretmek olan kimse, hoca, muallim, muallimedir. Öğretmenler, hareketleri ve sözleri aracılığıyla, çalışkan, aydınlanmış, erdem sahibi bir kişinin nasıl olması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin, bu doğrultusunda hem öğrencilerini hem de kendilerini şekillendirmekle görevlidirler. Bir ülkenin geleceğini inşa eden, öğretmenlerdir. Mühendis, doktor, avukat, öğretmen, asker, polis, şoför, kuaför, berber, marangozunu toplumun çalışan insan gücünü dolasıyla toplumu yetiştiren öğretmenlerdir. Ülkelerin kaderlerinde öğretmenler çok önemli roller oynamaktadır. Öğretmenler, eğitim sisteminin en temel ögesidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Bir ülkedeki eğitim sisteminin başarısı o ülkedeki öğretmenlerin nitelikli yetişmiş olmalarına bağlıdır. Öğretmenler ülkedeki nüfusu eğitmek ve niteliğini arttırmak adına tüm düzenleme ve yürütölmelerinin yapılmasında birinci sorumlu kişilerdir. Nitelikli bir eğitimcinin de buna bağlı genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik donanımının en iyi seviyede olması gerekmektedir (Dilekmen, 2008). Öğrencilere okulda verilen bilgiler, tutum, beceri ve değerler sadece eğitim ortamında değil hayat boyu öğrencilerle kalmaktadır. Bu manada öğretmenlik mesleği ve öğretmen, geçmişten günümüze diğer mesleklerden farklı ve özel bir yere konumlandırılmış, değerli, kutsal ve saygın görölmüştür. Öğretmen öğrencilere yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda öğrencilerin toplumsal gelişimlerini bütün yönleriyle destekleyen bir modeldir. Öğretmenler yalnızca çocuklar ve gençlerle kalmayıp, aynı zamanda yarının büyüklerini yetiştirmektedir. Bu misyona uygun olarak öğretmenlik mesleğini icra eden birinin bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olması; kendisini yarı zamanlı öğreten tam zamanlı öğrenen konumunda tutması bir zorunluluk teşkil etmektedir (Karataş, 2020). Öğretmenlik hem kişisel

hem de toplumsal bir meslektir. Bu iki boyutun öğrenciler üzerindeki etkilerinin de eşzamanlı olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu bağlamda öğretmenlerin kişisel gelişimi ve toplumun gelişimi birbirinden bağımsız olarak düşünülememektedir (Koç, 2010).

Öğretmenlik bir ihtisas mesleği, mesleklerin mesleği olarak tanımlanmaktadır. Çünkü öğretmenlik mesleği, diğer tüm meslek gruplarının yetiştirilmesinde bir kilit, anahtar görevini üstlenmektedir (Türer, 2009). Öğrencilerini sınavan, disiplini sağlayan, toplumun ahlak ve etik değerlerini savunan ve öğrencilere aktaran kişi öğretmendir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmenlik, yetişen neslin; vatan ve devleti için “iyi bir insan ve iyi bir vatandaş” olarak yetiştirme sanatıdır. Öğretmenlik mesleği Türkiye topraklarında (Selçuklu, Osmanlı ve 1848 yılına kadar) medreselerden yetişen ancak özel bir öğretmenlik programından geçmeyen alimler tarafından yapılmıştır (Tekışık, 1986). Ülkemizde ilk defa 1848 yılında İstanbul’da bir öğretmen okulunun açılmasıyla meslek bilgisine sahip öğretmenler yetiştirilmeye başlanmıştır. Öğretmen yetiştiren okulların sayısı artmış 1913 yılında ise, Tedrisatı İptidaiye Kanun-u Muvakkat çıkarıldıktan sonra, öğretmen okullarında öğretmenleri yetiştirecek akademisyenlerin yetiştirilmesine önem verilmeye başlanmıştır (Tekışık, 1986).

Günümüzde artık öğretmenlik mesleği; mesleki yeterlilik gerektiren, özel alan uzmanlık bilgisi ve becerisine sahip olan çok boyutlu bir uğraşıdır (Şişman ve Acat, 2003). 2005-2006 yılı itibarıyla yürürlüğe alınan yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğretmenlerin misyonu, kendini güncelleyebilen, çağın gereklerine uyan, açık görüşlü, öğrenciler arasındaki bireysel farkları gözetken, öğrencilerine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilen ve öğrenenlerle beraber eş zamanlı öğrenen kişiler olarak tanımlanmıştır (Memişoğlu, 2020). Öğretmenin temel sorumluluğu, öğrencilerin bilgiye ulaşmaları konusunda rehber olmasıdır. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşımla beraber öğretmenlerin aktif bir öğretim süreci tasarlaması beklenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin bilgiye kendi deneyimleri sonucu ulaşması, bilgiyi kendine has beceri ve yeterliliklere ulaşarak almasıdır. Öğrenen profili artık değişmiş; öğrenme sürecinde aktif, bilgiyi elde etmeye çalışan, bilgiye tek başına ya da öğretmenin rehberliğinde ulaşan bir rol kalıbına yerleşmiştir. Bununla birlikte öğretmenin rolü de değişmiştir.

Öğretmen yalın anlamıyla öğretici olmak yerine; rehberlik edici, kolaylaştırıcı ve yönlendirici konumuna geçmiştir. Öğretmen, öğrenme-öğretme ortamını yapılandırmacı yaklaşımı dikkate alarak yeniden düzenlemeli, bu ortamda yapacağı etkinlikleri belirlemeli, yapılacak olan etkinliklerde rehber konumunda olmalıdır. Programda yer alan sayıca az bilgiler dikkatle organize edilir. Sarmal öğrenme modeline uygun olarak içerik düzenlenir, önemsiz

bilgiler temizlenir. Tasarlanan tüm öğrenme sürecindeki çalışmalar dikkate alınarak süreci içeren değerlendirme yapılır (Demirel, 2011). Geçmişten günümüze öğretmenlik mesleği, bilgi transferinde bir bağlantı görevi gördüğünden “en saygın meslek”ler sınıfında yer edinmiştir (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2017). Bir ihtisas mesleği olarak, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda tanımlanan öğretmenlik mesleği; “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine bir meslek grubunu” ifade etmektedir. Dolayısı ile eğitimcilerin üzerinde yapışan mesleki sorumluluk ve uzmanlık mesleğinin önemini daha da arttırmaktadır (Karataş, 2020).

Yapılandırmacı yaklaşımla beraber 2006 yılı itibariyle “6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden” oluşan “Öğretmenlik Mesleki Genel Yeterlikleri” Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiştir. Bu yeterlilikler şahsi değerlere sahip olma, mesleki gelişim, eğitimi alan bireyi keşfetme, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenmeyi-gelişimi denetleme, okul-aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi olarak belirlenmiştir (MEB, 2017). Söz konusu yeterlikler Tablo 1’de yer almaktadır.

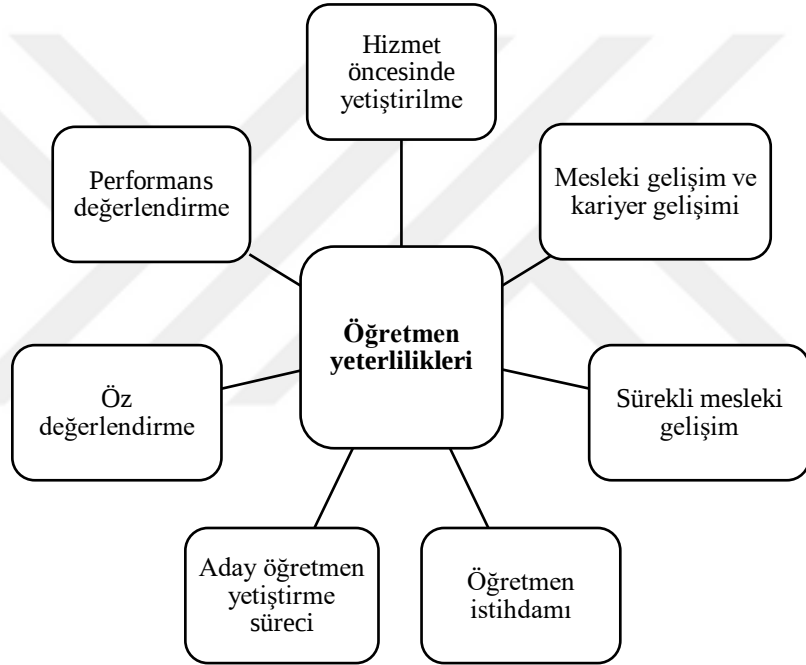
Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. MESLEK BİLGİSİ	B. MESLEK BECERİSİ	C. DEĞERLER VE TUTUMLAR
A1. Alan bilgisi	B1. Eğitim öğretimi planlama	C1. Milli, manevi ve evrensel değerler
Alanında hakkında sorgula yapabilecek kadar alanına hâkim olmalıdır.	Tüm eğitim sürecini planlayabilir.	Tüm değer yargılarını gözetir.
A2. Alan eğitimi bilgisi	B2. Öğrenme ortamları oluşturma	C2. Öğrenciye yaklaşım
Alan konusunda tüm pedagojik bilgilere ve programa hakimdir.	Öğrenim gören tüm öğrenciler için etkili öğrenme ortamı tasarlayabilir.	Öğrencilerin gelişim aşamalarına olumlu katkı sağlar.
A3. Mevzuat bilgisi	B3. Öğrenme ve öğretme sürecini yönetme	C3. İletişim ve iş birliği
Kişisel hak ve mesleki sorumluluklarına yönelik kurallara uygun hareket eder.	Öğretimi etkili bir şekilde yürütür.	Öğretim sürecinin tüm paydaşlar arasında etkili iletişim kanalları ve iş birliği şeklinde yürütülmesini sağlar.
	B4. Ölçme ve değerlendirme	C4. Kişisel ve mesleki gelişim
	Ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını bilir. Bu yaklaşımları kullanabilir.	Kişisel değerlendirme yapar.

(Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017; s.8).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan bu yeterliliklere bakıldığında öğretmenlerden alanları konusunda sorgulayıcı bakış açısına, kuramsal, olgusal, metodolojik, pedagojik alan bilgisine sahip; etkili bir öğrenme-öğretim sürecinin tüm unsurlarını planlayabilen, dinamik, değişime açık, iletişim ve iş birliğine önem veren, milli manevi ve evrensel değerleri gözetken, birey ve öğretmen olarak hak ve sorumluluklarını bilen kişiler olarak kendilerini yetiştirmeleri beklenmektedir. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel

Müdürlüğü (2017) tarafından belirlenen yeterlik alanları, mesleki anlamda öğretmenleri yetiştirme aşamasında öğretmen yetiştiren tüm paydaşlar için temel kaynak; YÖK, “ilgili diğer kamu kurum ve kuruluşları, sendikalar ve çeşitli sivil toplum kuruluşları tarafından ortaya konulacak politika ve uygulamalarda eşgüdüm sağlayabilecek ortak bir hareket noktası olma niteliğindedir. Bu paydaş kurumlar öğretmen yetiştirme ve geliştirme süreçlerindeki uygulamalarını karşılıklı iş birliği içerisinde yeterliklere dayandırdıklarında bu alanda asgari bir standart oluşturulabilecek ve böylelikle birbirini destekleyen bütüncül bir yapı tesis edilebilecektir”. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme süreçlerinde Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin kullanılacağı alanlar Şekil 1’de gösterilmiştir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017; s.9).



(Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017; s.9).

Şekil 1. Öğretmen Yeterliliklerinin Kullanım Alanları

Öğretmen yetiştirme konusunda ülkemizdeki öğretmenlerin edinmesi gereken temel misyon; “bilimsel anlayışlı, yenilikçi, demokrat, üretken, ekip çalışması ve liderlik özelliklerine sahip, değişen koşullara uyum sağlayabilen, iletişim becerileri yüksek, eğitim teknolojilerini uygun şekilde kullanabilen, öğrenmeyi öğrenmiş ve kendini yenileyebilen, çeşitliliği bir zenginlik olarak algılayan, kültüre ve sanata duyarlı, mesleğine adanmışlık duygusuna sahip, özgüveni ve hoşgörüsü olan, Atatürk İlke ve İnkılâpları ile milli ve manevi değerlere sahip, ülke çıkarlarını kendi çıkarlarının önünde gören” öğretmenler yetiştirmek olmalıdır (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017). Türkiye’de bu amaçla kurulmuş olan ve öğretmen eğitimi yapan eğitim fakülteleri, bu misyona göre hareket etmektedir (Ayas, 2010).

2.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Gelişimi

Gerçek hayatta kazanılmış başarıların eğitim-öğretim faaliyetleriyle kazanılmış becerilerle doğru orantılı ilişkili olduğu düşünülebilmektedir. Günümüzde de bireylerin eğitim faaliyetlerini okulda kazandığı söylenebilir. Öğretmenlerin bu anlamda gelecek nesilleri şekillendirdiği ve onlar üzerindeki etkileri düşünüldüğünde; nitelikli bir öğretimi planlayabilmelerinin de önemi açığa çıkmaktadır. “Nesil Teorisi” şeklinde karşımıza çıkan bu durumda belirlenen neslin özellikleriyle öğrenme ortamları oluşturmak gelecek nesillerin şekillenmesinde önemlidir (Karadoğan, 2019). Toplumun siyasal felsefesine yönelik olarak geliştirilen öğretmenlik mesleği toplumun norm ve değerlerinin bireylere aktarılması, inşa edilmek istenen neslin mimarıdır. Çünkü bugünün öğrencileri yarının büyükleri olacak; doktor, hâkim, mühendis, öğretmenleri olacak hatta geleceğin ana ve babaları olacaktır (Karataş, 2020).

İnsanlığın dünyaya gelişi ile başlayan eğitim-öğretim faaliyeti; geçmişte aile üyeleri, kabile büyükleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Sonrasında bilgiler nesilden nesle bu yolla aktarılıp karmaşılaştıkça; sonraki nesillere bilgi aktarımı yapacak, gençlerin yetişkin olduklarındaki hayatlarına hazırlanmalarında yardımcı olabilecek, bunun gibi hayati bilgilerin bir yerde (okulda) ve görevi yalnızca genç nesilleri yetiştirmek olan kişilerce (öğretmenlerce) yapılmasının başlamasıyla bugün ki okul kavramı ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bugünkü okul ve öğretmenlik mesleğe yönelik bir başlangıç tarihinin verilmesi mümkün olmamakla beraber, insanoğlunun dünyaya gelişi ile öğretme faaliyetleri başladığından öğretmenlik mesleğinin de bu bağlamda en eski meslek dallarından biri olduğu söylenebilir (Oktay, 1991).

İnsanoğlunun dünyaya gelişi ile öğretme faaliyetlerinin başladığı kabul edilirse; bilgiyi aktarmak ve onu ölçmekten daha farklı sorumlulukları olan öğretmenler tarihin tüm aşamalarında var olmuştur. Bazı düşünürler gelişim hakkında fikirlerini belirtirken; öğretmenliğe ve gelişimdeki yerine farklı bir yerde tutmuşlardır. Bunlardan bazıları: Eflatun, barışın sağlanabilmesi için öğretmenlerin var olması gerektiği; Diyojen, öğretmenlik mesleğinin şerefli bir meslek olduğunu ve ondan daha şerefli bir meslek olmadığını; Farabi, erdemli toplumların oluşmasının öğretmene bağlı olduğu; İbn-i Sina öğretim faaliyetinin bir uzman tarafından yapılması gerektiği ve herkesin öğretmen olmayacağını belirtmişlerdir (MEB, 2018a). Tüm bu filozofların görüşlerinin yanı sıra İbn-i Sina'nın görüşüne yakın olacak şekilde, tarihi süreçte öğretmenlik mesleğinin diğer tüm meslek dallarından ayrı ve daha özel bir eğitimden geçmeleri gerektiği fikri önem kazanmıştır, bu önemden kaynaklı olarak öğretmen yetiştirme sürecinde farklı yollar izlenmiştir (MEB, 2018a).

Osmanlı döneminde öğretmen yetiştirmek amacıyla atılan ilk adımlar Fatih Sultan Mehmet (1451-1481) zamanındadır. Eyüp ve Ayasofya medreselerinde, sıbyan mektebi muallimi(öğretmeni) olacaklar için, mevcut medrese programından farklı olarak öğretmenlere has bir program geliştirilmiştir. Söz konusu medrese programın yanı sıra öğretmen olacaklar için geliştirilen eğitim programına temel derslerin yanı sıra, öğretmen niteliklerini geliştirmeyi hedefleyen "Adab-ı Mubahase ve Usul-i Tedris" dersi yerleştirilmiştir. "Tartışma Kuralları ve Öğretim Yöntemleri" olarak çevrilebilecek bu derste öğretmen adaylarına iletişim-öğretim yöntemleri bilgi ve becerisi kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2018a).

“Avrupa’da 19. yüzyıldan itibaren sanayileşmeyle birlikte şehir nüfuslarının ve okullaşmanın artması nedeniyle, öğretmenliğin bir uzmanlık alanı olduğu ve öğretmenlerin bu alanda uzmanlaşmış eğitim kurumlarında yetiştirilmeleri gerektiği fikri yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Avrupa’daki bu gelişimlerle eş zamanlı olarak Osmanlı Devleti’nde de öğretmen yetiştirme konusunda çeşitli adımlar atılmıştır. Bu kapsamda öğretmen yetiştirmek maksadıyla ayrı bir okul açma düşüncesi Tanzimat Dönemi’nde (1839-1876) hayata geçirilmiştir. II. Mahmut döneminde (1808-1839) medresenin yanında Rüştîye adıyla okullar açılmış ve bu okullarda eğitim öğretim faaliyetlerini maksada uygun bir şekilde yürütebilmek için iyi yetişmiş öğretmen ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyaç üzerine 16 Mart 1848’de "Darülmuallimin-i Rüşt" adıyla Maarif Nezaretine bağlı olarak ülkedeki ilk öğretmen okulu İstanbul’da açılmıştır. Daha sonra 1868 yılında sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla İstanbul’da Darülmuallimin-i Sıbyan ve Kız Rüştîyeleri açılınca da bu okullara öğretmen yetiştirmek üzere 1870 yılında Darülmuallimat adıyla bir kız öğretmen okulu açılmıştır. Bu okullarda öğretim programlarının hedefler doğrultusunda belirlenerek okul düzeylerine göre farklılaştırılması Osmanlı Devleti’nde öğretmen niteliklerini arttırma ve standart hale getirme çabalarının bir göstergesidir” (MEB, 2018a).

Ülkemize “çağdaş anlamda” öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirme “1848’den itibaren, yani Tanzimat döneminde ortaya çıkıp şekillenmeye başlamıştır” (Akyüz, 2008). “Darülmuallimin 1848 yılında Türkiye’de eğitim bilimlerinin, etkili öğretim yöntemlerinin öğretilmesi ve bu doğrultuda öğretmenler yetiştirmek için açılmıştır. Farklı bir ifadeyle, Darülmuallimin Türkiye’de eğitim bilimlerinin öneminin farkına varılıp kurumsallaştırılması yolunda Tanzimat döneminde atılan ilk önemli adımdır. Darülmuallimîn’in ilk müdürü Ahmet Cevdet Efendi öğretmenin uygun ekonomik imkânlarla kavuşturulmasının gereğini vurgulamış, mesleğe girişte yalnızca Darülmuallimin mezunu olmanın geçerli olacağını ve bunun da başarı sırasına göre yapılacağını hükme bağlamıştır” (Akyüz, 2008). Söz konusu olan bu gelişmeler o

zamanlardan itibaren öğretmenliğin profesyonel bir yön kazanması, saygınlığının, statüsünün ve yetiştirilmesinin önemine ilişkin yapılan çalışmalar önem kazanmıştır (Ulutaş, 2017).

Cumhuriyet dönemiyle beraber “Darümualliminlerin” adı “Erkek Muallim Mektebi, Muallimatları” adı ise “Kız Muallim Mektebi” olarak değiştirilmiştir. “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” ile birlikte 1924 yılında yayınlanan “ilköğrenimin zorunlu ve devlet okullarında parasız duruma getirilmesi, ilkokul öğretmeni yetiştirme konusunda köklü ve kapsamlı tedbirler alınmasını” ilişkin bir yasa getirilmiştir. Maarif Vekaleti'nin daveti üzerine ülkemize gelen John Dewey'in (1924) ve Alfred Kühne'in (1925) sunmuş oldukları raporlarında o dönemki Türkiye'nin demografik yapısı ve insanların daha çok köyde yetişmiş olmalarından kaynaklı olarak “köye göre ve köy öğretmeni yetiştirme konusuna” değinmeleri sonucunda ilk kez Köy Muallim Mektepleri 1927 yılında Denizli ve Kayseri'de faaliyete başlamıştır. 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı Kanunla "Köy Enstitüleri" kurulduktan sonra, "Köy Muallim Mektepleri" "Köy Enstitülerine" dönüştürülmüştür. 1954 yılında yayımlanan 6234 sayılı Kanunla öğretmen yetiştiren kurumların "İlköğretim Okulu" adı altında birleştirilmesi ile Köy Enstitüsü uygulamasına son verilmiştir (MEB, 2018a). 1954 yılına kadar "Köy Enstitüleri" köy öğretmeni yetiştirmede önemli bir rol üstlenmiştir. 1739 sayılı 1973 tarihinde yürürlüğe giren Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlere yükseköğrenim görme şartı getirilmiş ve 1974 tarihinde koşulları uygun olan İlköğretim okulları Eğitim Enstitüleri'ne dönüştürülmüştür. 2547 sayılı 1981 tarihinde yürürlüğe giren Yükseköğretim Kanunu ile tüm yükseköğretim kurumları “Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altına alınmış, akademiler üniversitelere, eğitim enstitüleri eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür. 20 Temmuz 1982'de yürürlüğe giren 41 Sayılı Kanun Hükmündeki Kararname ile öğretmen yetiştirme amacı olan tüm kurumlar, Millî Eğitim Bakanlığı'ndan alınarak üniversite bünyesine verilmiştir. 1989-1990 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarının öğretim süresi en az lisans seviyesine çıkarılmıştır. Öğretmen yetiştirmenin, üniversiteye devrinden itibaren öğretmen yetiştiren fakültelerin programları ulusal ve uluslararası gelişmelere göre birçok kez yenilenmiş olup bu değişiklikler günümüzde de devam etmektedir” (MEB, 2017).

TBMM'de 13 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu öğretmenliği “devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir” şeklinde tanımlamaktadır (Akyüz, 2008). 1973 tarihinde yürürlüğe giren 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu da öğretmenliğin “diğer mesleklerden daha farklı bir ihtisas mesleği” olduğunu belirtmektedir (Akyüz, 2008). 2011 tarihi itibarıyla ülkemizde öğretmenlerin mesleki örgütlenmesi dernekler ve sendikalar yoluyla

sınırlı tutulmuştur. Bunlardan Eğitim ve Bilim Emekçileri isimli sendika çeşitli üniversitelerle yapılan iş birlikleri, araştırma ve değerlendirme raporları; hakemli akademik dergi çalışmaları ile mesleğin profesyonel statüsüne katkı sağlamaktadır. Ülkemizde böyle 1 örgütlenme olmamasına karşın diğer Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerinde eğitim politikalarına ve eğitimin niteliğine yön veren, üyelerinin mesleki anlamda gelişimine destekleyen büyük öğretmen birlik ve dernekleri(örneğin, Amerikan Ulusal Fen Öğretmenleri Derneği) bulunmaktadır. Buradan yola çıkarak mesleğinde profesyonel bir kimlik kazanmak isteyen öğretmenler için bu tip organizasyonların oluşumu eğitim sisteminin iyileşmesi ve geliştirilmesi bakımından eğitime katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlik gibi profesyonellik arz eden mesleklerin niteliklerinin geliştirilmesi ve mesleki standartlarının oluşturulmasında meslek örgütleyici sendika ve derneklerin belirleyici özellikler taşıdığı görülmektedir (Güven, 2010).

Ülkemizde öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde hem nitelik hem de nicelik yönünden çeşitli gelişmeler sağlanmıştır. Ancak nitelik sorunu tüm bu gelişmelere rağmen sorun olma statüsünü ve önemini kaybetmemiştir. Oluşan bu nitelik sorununun mesleğin standardize olmadığından kaynaklı olarak çözüme ulaşmadığı savunulabilir. Bahsi geçen sorunun en önemli nedenlerinden birinin 1860 yılından itibaren “meslek dışından öğretmen istihdamının sağlanıyor olması” şeklinde açıklanabilir. Bu sorunun çözümü için mesleğin standartlarının belirlenmesi bu standartlara uygun mesleki yeterlilikleri kabul görmüş insan yetiştirilmesi gereklidir. Yeni nesilleri eğitecek olan öğretmenlerin mesleki ve kişisel anlamda kendilerini tamamlamış olmaları neticesinde, Gelişmiş ülkelerdeki gibi çeşitli standartlarda eğitim alan öğrencilere benzer olarak ülkemiz öğrencilerinin dünyada söz sahibi olmasında bir etkisinin olacağı söylenebilir (Akar, 2007).

2.1.2. Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri

Öğretmenlik mesleğinin temel özelliklerine yönelik ilgili alan yazına bakıldığında mesleğin özelliklerinin kişisel özellikler ve mesleki özellikler olmak üzere iki kategori şeklinde değerlendirildiği görülmüştür (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Akar, 2007; Dilekmen, 2008).

2.1.2.1. Kişisel Özellikleri

Tüm meslek gruplarında da olduğu üzere öğretmenlik mesleğini icra edecek kişilerde olması gereken bazı kişisel özellikler vardır. Ancak öğretmenlik mesleğini yapacak kişilerde

bu özelliklerin olmasının daha elzem olduğu savunulabilir. Bu özelliklerden bazılarını şu şekildedir:

- *“Sabırlı davranır.*
- *Olaylar karşısında dayanıklıdır.*
- *Farklı inanç, görüş ve gruplara saygılı ve uzlaştırıcıdır.*
- *Kılık kıyafetine, temizlik ve düzene özen gösterir.*
- *Kendini geliştirmeye ve eleştirmeye açıktır.*
- *Kişisel sorunlarıyla sınıfı ve okulu meşgul etmez.*
- *Öğrencileri güdüleyici özelliklere sahiptir.*
- *Başarıya odaklanmıştır, öğrenciden yüksek başarı beklentisi içinde, destekleyicidir.*
- *Düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için modeldir.*
- *Öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü ve sevecendir” (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).*

Dilekmen (2008)’e göre ise “öğretmenler olduğu gibi görünmeli, öğrencilerle her konuyu tartışmaya açık olmalı, öğrencilerin kendilerini eleştirmelerine izin veren, öğrencilere uygun rehberlik yapıldığı takdirde kendilerinin ve başkalarının sorunlarını çözebileceklerine inanır. Öğretmen öğrencinin eksiklerini görüp vurgulamaktan çok, başarılarını görerek vurgulamasının öğrencinin olumlu gelişimine katkı sağlayacağını bilir. Öğrenciyi olduğu gibi kabul eder ve değer verir. Öğrenciye sadece başarısına bağlı olarak değer vermenin zararlı olacağını bilir. Öğrencinin konulara ilgi duyması için gerekli önlemleri alır. Öğrencinin ödüllendirilme gereksinimi olduğunu bilir. Öğrencisini önemser ve bunu her fırsatta belli eder. Sınıfta prens ve prensesler yaratmaz. Sorumlulukları paylaştırarak bütün sınıfa yayar. Örneğin, özellikle ilköğretimde birer hafta her öğrenci sınıf başkanı olabilir. Sınıfı öğrencinin mutlu olabileceği bir yer haline getirir. Hoşgörülü ve esnek davranır”.

2.1.2.2. Mesleki Özellikler

Öğretmenliği meslek yapan etmen, kişilerin sahip olması gerekli olan bireysel özelliklerden farklı olarak mesleki özelliklerin varlığıdır. Bireysel özellikleri yeterli düzeyde olan bir kişinin öğretmenlik mesleği için gerekli olan koşullardan birini sağladığı fakat yeterli koşulların sahibi olmadığı açıktır. Öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olduğuna göre, bu mesleği tercih eden insanların, mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için birtakım yeterliklere sahip olması gerekir (Akar, 2007). “Zamanı etkili

kullanır, derslere zamanında başlar ve zamanında bitirir. Diğer yönetici ve öğretmenlerle iş birliği yapar. Öğrencinin sorunlarını, fizyolojik, duygusal, sosyal özelliklerini bilir ve buna göre davranır. Öğrencilerin problem çözme, sistematik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye çalışır. Öğrendiklerini pratiğe dönüştürebilen bireyler yetiştirir. Öğrencileri bir üst öğrenime, topluma ve hayata hazırlamaya çalışır. Öğretim ve öğrenmeyle ilgili son gelişmeleri izler ve sınıfta uygulamaya çalışır. Sınıf yönetiminin tüm etkinliklerinde öğrencinin katılımını esas alır. Kendini sürekli geliştirmenin arayışı içinde olur. Güvenilir ve geçerli ölçme tekniklerini kullanarak öğrenci başarısını objektif değerlendirir. Öğrencilere, eğitimin, öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu bilincini kazandırır. Özgür bir sınıf ortamı hazırlayarak öğrencilerin girişken, kendini gerçekleştirebilen bireyler olmasını sağlamaya çalışır. Her türlü öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinden öğretimde yararlanır” (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmenlerde bulunması gereken mesleki özellikler ise şu şekilde sıralanmıştır:

- “*Dakik olunmalı*
- *Derse iyi hazırlanılmalı*
- *Derse hızlı başlanmalı*
- *Tüm sınıfın katılımı konusunda ısrarcı olunmalı*
- *Öğretmen sesini etkili bir biçimde kullanmalı*
- *Karışıklıklarla uğraşabilmeniz için açık stratejiler belirlenmeli*
- *Beklenmeyen bir durumda nasıl davranılacağı bilinmeli ve kriz yönetebilmeli*
- *Öğrencileri karşılaştırma yapmaktan kaçınılmalı*
- *Verilen sözler tutulmalı*
- *Sınıf amacına uygun bir biçimde organize edilmeli*
- *Öğrencilerin problemleri ile yakından ilgilenilmeli”* (Dilekmen, 2008).

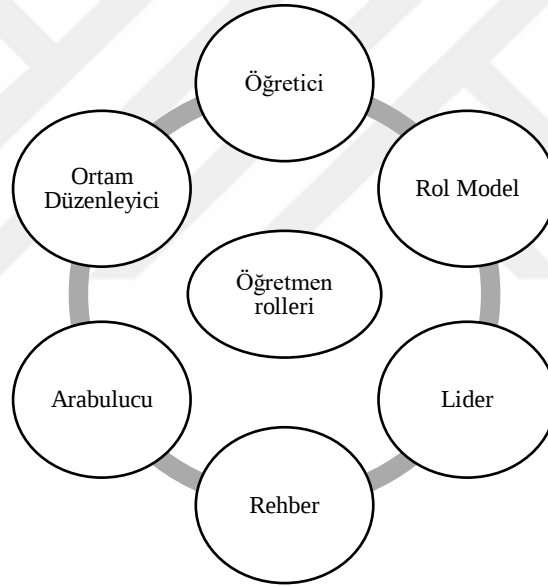
“Sonuç olarak çağdaş eğitimde etkili öğretmenliğin yeri ve önemi çok büyüktür. Bu önemin ilgili herkesin farkında olması ve öğretmen yetiştiren fakültelere öğrenci seçiminden yetiştirilmesine kadar gerekli titizliği göstermeleri son derece önemlidir. Etkili öğretmenlik yapabilme donanımı yetersiz olan öğretmenler için hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir” (Dilekmen, 2008).

2.2.3. Öğretmenlik Roller

Öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğinin gelişiminde etkili olduğunu düşündükleri etkenlerin kişilik özellikleri, öğretme isteği, üniversitede alınan eğitim, sosyal çevre ve

öğretmen eğitimi sürecinde uygulanan staj önemlidir. Nitekim; öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğinin oluşturulmasında alanlarıyla ilgili üniversitede almış oldukları derslerden en etkili ders staj dersidir (Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013). Profesyonel kimlik atamaları, tümü öğretmen kimliğini geliştirmede rol oynayan iç içe geçmiş kişisel, kişilerarası ve bağlamsal boyutlara dayanmaktadır. Daha önce tartışıldığı gibi, çoğu öğretmen kimliği araştırmasının altında yatan bir bakış açısidir (Mommers, Schellings & Beijaard, 2021).

Meslek imajının oluşmasında; meslek erbabı kişilerin sahibi oldukları bilgi, beceri ve davranışları sergileyiş biçimleri önemli bir unsurdur. Çünkü mesleği ücra eden kişilerin verdiği hizmeti sunuş biçimi bu anlamda önemlidir. Eğitim sistemlerinin de başarısının öğretmenlerin yeterlikleri ve bu yeterlikleri kullanabilme becerileri ile doğrudan ilintili olduğu söylenebilir (Doğan, 2018). Karataş (2020)'a göre öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği roller Şekil 2'de yer almaktadır:



(Karataş, 2020).

Şekil 2. Öğretmen Roller

Alan yazına paralel olarak şekil 2 de belirtilen rollerin sıklıkla alan yazında yer aldığı söylenebilir. Öğretmenlik imajının getirdiği rolleri ilgili alan yazın tarandığında öğretici rol model lider rehber ara bulucu ortam düzenleyici sosyal ileri görüşlü denetleyici olarak nitelendirildiği görülmektedir (Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013; Karataş, 2020; Doğan, 2018; Mommers, Schellings & Beijaard, 2021).

2.3.1. Dünya’da Öğretmenlerin Yetiştirilmesi

Son 10 yılda, pek çok gelişmiş ülke, öğretmenliği ve öğretmen yetiştirme sistemini yeniden sorgulamaya başlamış, reform hamlelerine girişmiştir. Bu gündemin temel gerekçesi, 21. yüzyılda öğretmenliğin giderek artan önem kazanma beklenme beklentisidir (Baskan, 2001). Öğretmenlerin sosyal statüleri üzerinde öğretmenin bireysel etkisinin önemli olduğu ve öğretmenlik mesleğinin toplumdaki konumunun öğretmenler tarafından geliştirilebileceği açıktır. Ayrıca politika yapıcılarının, öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü güçlendirebilecek adaylar için öğretmenlik mesleğini çekici bir meslek haline getirmeleri gerekmektedir. Bu amaçla öğretmenin sahip olması gereken koşulların OECD standartlarını karşılamasını sağlayacak önlemler alınmalıdır. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin toplumda saygı görmesi için öğretmen kalitesinin önemli bir ön koşul olduğu unutulmamalıdır ve öğretmen kalitesinin artırılması için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere önem verilmelidir (Mutluer ve Yüksel, 2019).

Aşağıda Tablo 2 ve Tablo 3’te OECD (2019) verilerine göre 30 yaş ve altı öğretmenler ile 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin OECD ülkeleri bağlamında ortalamaları verilmiştir. Bu veriler incelendiğinde OECD ülkelerine ait dikkat çekici ortalamalar olduğu görülmektedir. Verilerin farklılaşmasında ülkelerin yaşam standartları, insanların yaşam süreleri, öğretmenlerin emeklilik yaşları, genç nüfus ve yaşlı nüfus sayıları düşünülerek tablolar değerlendirilmelidir. Örneğin; Türkiye ilk tabloda ilk sırada yer alırken ikinci tabloda son sırada yer almaktadır. Bunun nedeninin ülkedeki eğitim fakültelerinden mezun olmayıp formasyon ile öğretmen olan yeni mesleğe başlamış öğretmenler olduğu düşünülebilir. Yine ülkedeki genç nüfusun ve öğretmenlik mesleğini tercih eden nüfusun fazla olduğu söylenebilir. İkinci tabloya bakıldığında ise Türkiye’nin son sırada yer almasının nedeninin ülkedeki ortalama yaşam

süresinin diğer ülkelere göre kısa olmasından ve ülkedeki emeklilik yaşının farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 2. OECD (2019) Verilerine Göre 30 Yaş ve Altı Öğretmenler

Ülkeler	Ortalama	Ülkeler	Ortalama
Türkiye	18.801	OECD Ortalama	9.408
Birleşik Krallık	18.657	Slovakya	8.752
Şili	17.678	Letonya	7.770
Japonya	15.236	Estonya	7.601
Amerika Birleşik Devletleri	14.128	İsviçre	7.380
Belçika	14.096	İsveç	6.817
Norveç	13.217	Çek Cumhuriyeti	6.676
İrlanda	13.199	Slovenya	6.139
Hollanda	13.128	Almanya	5.911
Danimarka	12.072	Finlandiya	5.863
Yeni Zelanda	11.826	İspanya	4.794
Brezilya	11.406	Polonya	4.746
Avusturya	11.173	Macaristan	3.775
Kore	10.970	Litvanya	3.285
İsrail	10.017	İtalya	2.124
Kosta Rika	9.804	Portekiz	1.431
Lüksemburg	9.573	Yunanistan	1.066
Kolombiya	9.468		
Fransa	9.436		

Tablo 2'ye bakıldığında 2019 OECD verilerine göre 30 yaş ve altı öğretmen sayılarının ortalamaları görülmektedir. Tabloda yer alan OECD'ye üye ülkelerin ortalamaları 9408'dir. Bu ülkelerden dikkat çekici olarak Türkiye'nin 30 yaş ve altı öğretmen sayılarında birinci sırada yer aldığı görülmektedir.

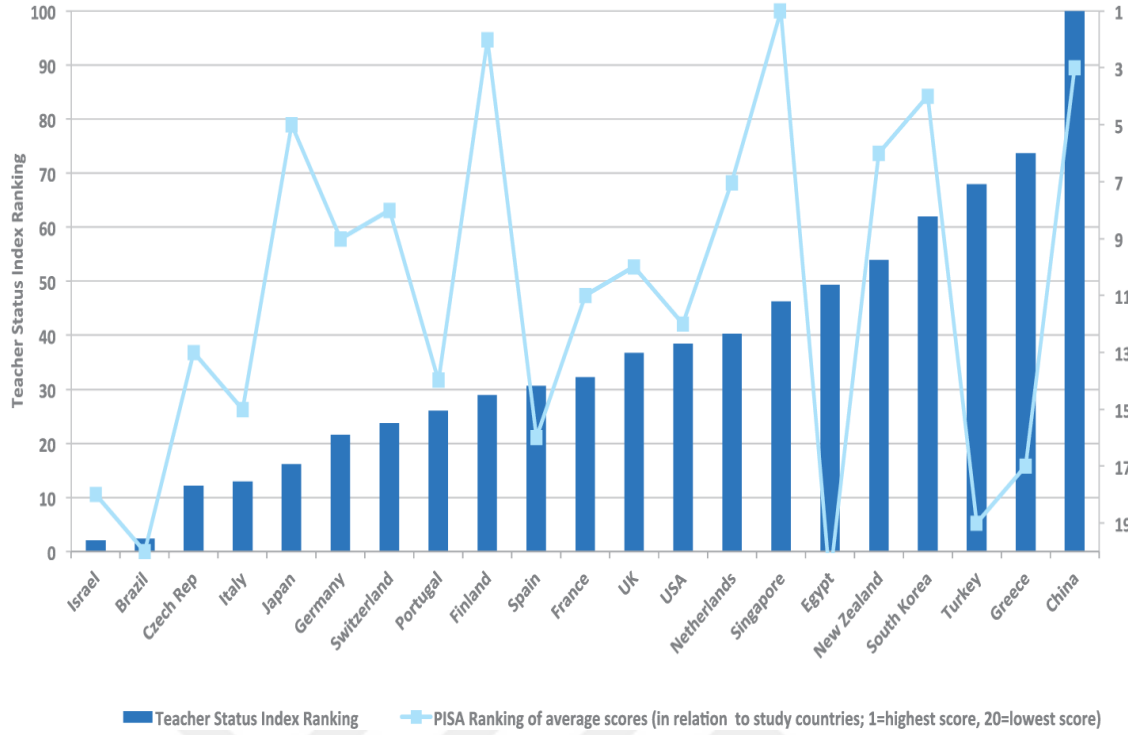
Tablo 3. OECD (2019) Verilerine Göre 50 Yaş ve Üzeri Öğretmenler

Ülkeler	Ortalama	Ülkeler	Ortalama
İtalya	58.556	OECD	37.821
Yunanistan	57.837	İspanya	38.086
Litvanya	55.522	Slovenya	37.729

Estonya	53.453	Norveç	35.554
Letonya	50.335	Danimarka	35.341
Avusturya	46.882	Japonya	35.019
Portekiz	46.693	Polonya	34.751
Macaristan	45.203	Fransa	33.034
Çek Cumhuriyeti	44.898	İsrail	31.220
Almanya	42.000	Amerika Birleşik Devletleri	30.621
Finlandiya	41.463	Belçika	30.332
Yeni Zelanda	41.136	Kore	29.273
Hollanda	41.102	Şili	26.103
İsveç	41.097	Lüksemburg	25.705
Kolombiya	39.659	İrlanda	24.212
Slovakya	39.506	Birleşik Krallık	23.885
İsviçre	38.669	Brezilya	23.200
		Kosta Rika	18.993
		Türkiye	11.946

Tablo 3' e bakıldığında 2019 OECD verilerine göre 50 yaş ve üzeri öğretmen sayılarının ortalamaları görülmektedir. Tabloda yer alan OECD'ye üye ülkelerin ortalamaları 37821'dir. Bu ülkelerden dikkat çekici olarak Türkiye'nin 50 yaş ve altı öğretmen sayılarında ortalamanın altında ve son sırada yer aldığı görülmektedir.

OECD'ye üye ülkelerinden farklı olarak Akın ve Sözen Özdoğan (2020) tarafından yapılan çalışmada Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da öğretmenlerden kazanılması beklenen yeterliliklerin karşılaştırılmasıyla üç ülke arasında benzerlik ve farklılıklar saptanmıştır. Söz konusu araştırmada Türkiye'de öğretmenlerden beklenen yeterliliklerin mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum-değer boyutunda yeterliliği kapsadığı sonucuna ulaşılmıştır. Singapur'da öğretmenlerden beklenen yeterliliklerin ise mesleki uygulamalar, liderlik ve yönetim ve bireysel yeterlik alanlarından oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Hong Kong'daki öğretmenlerden beklenen genel yeterlikler ise öğretme ve öğrenme, öğrenci gelişimi, okul gelişimi, mesleki ilişkiler ve hizmetler alanlarını kapsadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bahsi geçen çalışmadaki ülkeler arasında genel öğretmen yeterlikleri açısından hem benzerliklerin hem de farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akın ve Sözen Özdoğan, 2020).



Şekil 3. PISA Sıralamalarına Karşı Öğretmen Statü Endeksi (Dolton & Marcenaro-Gutierrez, 2013)

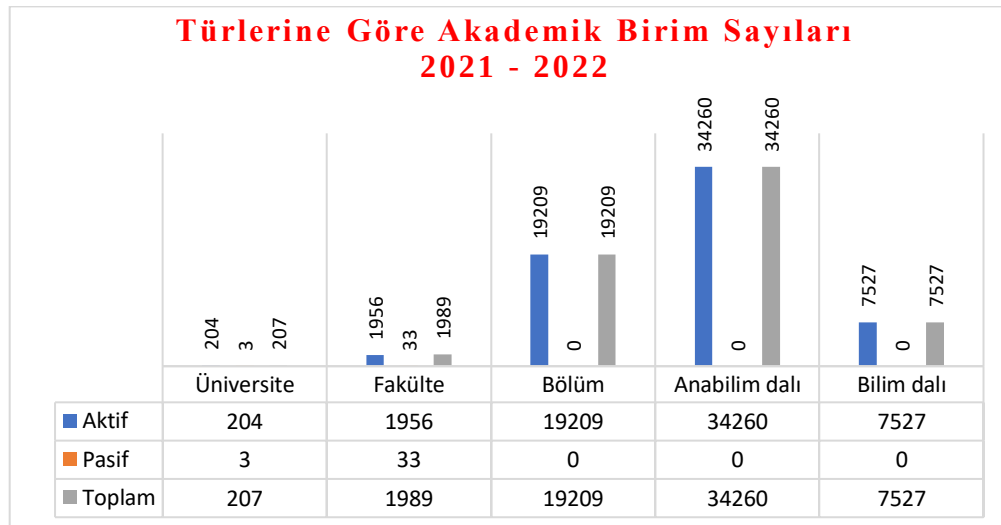
Şekil 3’te yer alan Küresel Öğretmen Statü Endeksi grafiğe bakıldığında öğretmenliğin sosyal durumunu ölçmek için kullanılabilecek evrensel bir yöntem bulunmadığı buna bağlı olarak tabloda anlamlı bir uyumun olmadığı görülmektedir (Dolton ve Marcenaro-Gutierrez, 2013). Dolton ve Marcenaro-Gutierrez (2013) tarafından yapılan araştırmada mesleğin saygınlığı ile eğitim kalitesinin nasıl algılandığı belirlemek için, mesleğin saygınlığı ile PISA verileri arasındaki ilişkiye bakılmış, ancak aralarında anlamlı bir korelasyon bulunmadığı belirtilmiştir (Ulutaş, 2017).

Kay ve Alıcı (2019) tarafından Çeşitli Türki Cumhuriyetlerdeki eğitim sistemlerine yönelik olarak yapılan araştırmada öncelikli olarak eğitim süreleri değerlendirilmiştir. Zorunlu eğitim 9 ila 12 yıl arasında değiştiği bu sürelerin sırasıyla “Özbekistan, Azerbaycan, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde 9 yıl; Kırgızistan ve Kazakistan’da 11 yıl, Türkiye’de ve Türkmenistan’daysa bu sürenin 12 yıl” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci olarak öğretmenlik mesleğini yapabilmek için gerekli eğitim aralığı belirlenmiş; söz konusu aralığın 2-5 yıl aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu eğitimlerin ise “Öğretmen Eğitimi, Pedagoji Yüksek Okulları, Pedagoji Üniversiteleri, Öğretmen Enstitüleri, Eğitim Fakültesi, Mesleki Eğitim Fakülteleri, Teknik Eğitim Fakülteleri, Fen Edebiyat Fakülteleri, Eğitim Yüksek Okulu ve

Eğitim Yüksek Öğretim Kurumlarında” gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kurumlara girişlerde öğrencilerin; “Azerbaycan(Devlet Sınavı), Kazakistan(Ulusal Tek Test Sınavı), Kırgızistan (Merkezi Devlet Sınavı), Özbekistan(Devlet Test Merkezi), Türkmenistan’da ise üniversitelerin kendi sınavlarına girmeleri gerektiği ve Türkiye’de ise üniversiteye giriş sınavları” ile eğitim fakültelerine girildiği görülmüştür (Kay ve Alcı, 2019). Çeşitli Türkiye Cumhuriyetlerindeki öğretmenlerin aylık olarak edindikleri maaşları 130\$ ile 1600\$ arasında farklılık göstermektedir. Bahsi geçen değer aralığı OECD ülkeleri ile kıyaslandığında; Danimarka, Lüksemburg, Norveç, İsviçre, Almanya, ABD gibi çeşitli ülkelerin aylık maaş aralıklarının çok altında olduğu söylenebilir (OECD, 2019).

2.4. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği

Meslek, gerekli bir eğitimden sonra edinilen bilgilere dayanarak bir üretim ya da hizmet sektöründe içerisinde çalışmak ve çalışılan bu işten kazanç elde etmek olarak tanımlanabilmektedir (Doğan, 2018). “Öğretmenlik mesleğinin statüsünün belirlenmesini etkileyen diğer önemli faktörler de mesleğe hazırlanma ve mesleğe giriş süreçleri ile ilgilidir. Türk eğitim sisteminde, öğretmen yetiştirme programına öğrenci seçimi Yüksek Öğretime Geçiş ve Lisans Yerleştirme sınavları ile yapılmaktadır. Bu sınavlar çoktan seçmeli ve akademik bilgiyi ölçmektedir. Öğretmenlik programlarına yönelik eğitimlerini tamamlayan öğrenciler ise kamu alanında öğretmenlik yapmak için yine çoktan seçmeli olan genel yetenek, genel kültür ve alan bilgisini ölçen Kamu Personeli Seçme Sınavı ile mesleğe adım atmaktadırlar” (Ulutaş, 2017).



(YÖK, 2021).

Şekil 4. Türlerine Göre Akademik Birim Sayıları

YÖK'ün (2021) verilerine göre, “Türkiye’de 129’u devlet ve 78’i vakıf olmak üzere toplam 204 aktif bulunmaktadır. Bu üniversitelerde toplam 1956 adet fakülte bulunmaktadır. Bu fakültelerden 97’si Eğitim Fakültesi, 184 Fen-Edebiyat Fakültesi bulunmaktadır. Eğitim Fakültesi öğrenci sayısı 220 bin, Fen Edebiyat Fakültesi öğrenci sayısı 280 bin civarında olmakla birlikte Fen Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Spor Bilimleri Fakültesi ve İletişim Fakültesi gibi farklı fakülte mezunlarının pedagojik formasyon alarak öğretmen olma hakkına sahip oldukları düşünüldüğünde bu sayısı 735 bin civarında olmakta ve yaklaşık üç yıl içerisinde atama bekleyen öğretmen sayısının 1 milyona yükseleceği öngörülmektedir”.

Türkiye’de öğretmen mesleğini yapabilmek için üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olmak gerekmektedir. Türkiye’de sadece öğretmenlik meslek eğitimi eğitim fakültelerinden sağlanmamaktadır. Bunun yanı sıra üniversitelerin farklı bölümlerinden mezun olanlar içinden pedagojik formasyon eğitimi sertifika belgesine sahip olanları da öğretmen olarak atanabilmektedir. Bahsi geçen öğretmenler de Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan devlet okullarında veya özel okullarda hizmet vermektedirler (Doğan, 2018). Bu durum Türkiye’deki temel eğitim sorunlarından birini oluşturmaktadır.

MEB,1990'larda öğretmen açığını kapatmak için, mezuniyet alanlarına bakmaksızın çok sayıda genci sınıf öğretmeni olarak atamıştır. Sadece 1998 yılında, eğitim fakültesi mezunları dışında 41 bin öğretmen atanmıştır. Hiç kuşkusuz bu tür atamalar, öğretmenliğin meslekleşmesini ve saygınlığını olumsuz yönde etkileyen gelişmelerdir (Baskan, 2001).

2.4.1. Türkiye’de Öğretmenlerin Yetiştirilmesi

Öğretmen yetiştirecek kurumların belirlenmesinde izlenen politikalar, bu kurumlara alınacak öğrencileri seçmede ve onlara verilecek eğitimi belirlemede yetersiz kalmıştır (Altınok, 2019). Oldukça kapsamlı ve çok boyutlu bir konu olan öğretmen yetiştirmenin en önemli basamaklarından birini öğretmen adaylarının seçimi konusu oluşturur. Dönem dönem Türkiye’nin koşullarına bağlı olarak farklılıklar gösteren bu konuda geline en son nokta, öğretmen adaylarının bir takım çoktan seçmeli sınavlarla seçilmesidir. Ancak bu sistemin seçmeye değil, elemeye yönelik olduğunu söylenebilir. Çünkü bu sınavlar, kontenjana veya eldeki kadroya bağlı olarak puanlamanın yapıldığı bir sınav olmaktan öte başka bir anlam taşımamakta olup, adayların sadece bir veya birkaç yönünü ölçebilmektedir (Işık, Çıltaş ve Baş, 2010).

Son olarak 2017 yılında “YÖK tarafından Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının güncellenmesi çalışmaları kapsamında öğretmen adaylarının üç temel bilgi ve yeterlik alanlarına sahip olarak mezun olması ve öğretmen olarak hizmet etmesi gerekliliği temelinde güncellemeler yapılmıştır” (YÖK, 2018). “Söz konusu üç temel bilgi ve yeterlik alanları; alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve pedagojik alan bilgisidir. Alan bilgisi, öğretmenin öğreteceği konularla ilgili bilgisini ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenden, anlatacağı konunun temel kavramlarını bilmesi ve bunları konunun içeriğine uygun olarak düzenleyebilmesi beklenmektedir. İkinci olarak pedagoji bilgisi, öğretmenin eğitim ve öğretime ilişkin genel ilke ve yöntemleri bilmesini içermektedir. Üçüncü olarak pedagojik alan bilgisi ise, alan bilgisi ve pedagojik bilgi arasında bir köprü işlevi görmekte ve konu alanının nasıl öğretilceğine ilişkin bilgi türünü kapsamaktadır. Diğer bir ifadeyle bir konuyu başkaları için daha anlaşılır şekilde sunma ve formüle etme becerisidir” (YÖK, 2018).

Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamaları sırasında, bir okul kültürüyle, kurallarla ve belirli bir çalışma düzeniyle karşı karşıya gelirler. Bu uyum sürecinde öğretmenler içinde bulundukları durumu yorumlarken kendi değerlerinin yanında dahil oldukları kültürün onlara sunduklarını da kullanmak durumundadır ve sonuç olarak uyum yapmak profesyonel bakış açısının sorgulanması ve yeniden yorumlanmasını zorunlu kılar. Sınıfın önünde öğretmen rolünü üstlenmek öğretmen adayları için başlangıçta zorlayıcı bir iştir (Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013).

“20. Milli Eğitim Şurasında detaylı bir şekilde ele alınan üç ana konudan bir tanesi, öğretmenlerimizin meslekî gelişimlerinin desteklenmesiydi. Şurada öğretmenlik meslek kanunun çıkartılmasına yönelik karar oy birliği ile alındığı gibi kararda kariyer mesleğine de doğrudan atıf yapıldı.” Şuranın oy birliği ile kabul edilen 126.maddesi: “Öğretmenlik bir kariyer mesleği olarak düzenlenmelidir. Kariyer sürecindeki ilerlemelerde öğretmenlerin özlük haklarında anlamlı ve belirgin artışlar sağlanmalıdır.” şeklindedir (MEB, 2021).

2.5. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri

Öğretmenlik mesleğine hazırlama sürecinin yüksek öğrenim kurumlarında öğretmen eğitimi programlarıyla başladığı varsayılır. Ancak, öğretmen adayları üniversiteye başlamadan önce de okul yılları boyunca pek çok deneyim yaşar ve farklı öğretmenler tanır (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010). 1950, 1970 ve 1990'da ABD'deki öğretmen eğitiminde dikkat edilmesi gereken dikkat edilmesi gereken bir konu “statüye bağlı ücret, olarak baskın hale geldiği ve artan vurgu ile öğretmen arzı sorunlarıyla ilişkilendirilmiştir” (Cunningham, 1992).

Tablo 4. TALIS (2018) Verilerine İlişkin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre Öğretmenlerin Oranları

	Mesai saatleri ve çalışma takviminin (ders saatleri, tatiller, yarı zamanlı pozisyonlar) özel hayatımdaki sorumluluklarıma vakit ayırmamı sağlaması								Öğretmenliğin, sosyal olarak dezavantajlı olanlara faydalı olmamı sağlaması				Öğretmenliğin topluma faydalı olmamı sağlaması											
	Hiç önemli değil		Az önemli		Orta derecede önemli		Çok önemli		Hiç önemli değil		Az önemli		Orta derecede önemli		Çok önemli		Hiç önemli değil		Az önemli		Orta derecede önemli		Çok önemli	
	%	HS	%	HS	%	HS	%	HS	%	HS	%	HS	%	HS	%	HS	%	HS	%	HS	%	HS	%	HS
Türkiye	4,48	0,47	12,11	0,67	33,99	0,92	49,42	1,01	0,91	0,21	7,02	0,43	32,03	0,91	59,04	0,90	0,34	0,07	1,34	0,17	12,55	0,50	85,77	0,51
OECD Ortalaması	8,91	0,37	21,69	0,57	36,80	0,96	32,60	0,73	4,01	0,19	15,45	0,32	36,38	0,75	44,15	0,79	1,61	0,09	6,12	0,25	27,68	0,49	64,59	0,63
PISA En İyi Avrupa	15,27	0,83	25,10	0,74	35,63	0,97	24,00	0,76	9,39	0,56	20,62	0,65	36,82	0,93	33,17	0,93	2,91	0,25	9,59	0,52	34,96	0,86	52,53	0,99
PISA En İyi Asya	7,60	0,37	25,89	0,53	38,11	0,58	28,41	0,46	4,61	0,27	23,99	0,57	47,54	0,65	23,87	0,54	2,76	0,22	13,78	0,48	45,77	0,62	37,69	0,62

(Ceylan, Özdoğan Özbal, Sever & Boyacı, 2020).

TALIS 2018’de öğretmenlere, öğretmenlik mesleğini seçmede belirlenen hususların ne kadar önemli olduğu sorulmuştur. Öğretmenlere sunulan yanıt seçenekleri “hiç önemli değil”, “az önemli”, “orta derecede önemli” ve “çok önemli” şeklinde değişmektedir. Anketi yanıtlayan Türkiye’deki öğretmenlerin yaklaşık %50’si öğretmenlik mesleğini seçmede “mesai saatlerinin özel hayatlarındaki sorumluluklara daha fazla vakit ayırmayı sağlaması”nın çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu oran OECD, “PISA En İyi Avrupa” ve “PISA En İyi Asya” gruplarında sırasıyla %32, %24 ve %28 olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’deki öğretmenlerin %85’i öğretmenlik mesleğini seçmede “öğretmenliğin topluma faydalı olmayı sağlaması”nın çok önemli olduğunu belirtirken bu oran “PISA En İyi Avrupa” grubunda %52 ve “PISA En İyi Asya” grubunda %37 olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin seçilmesinde mesai saatleri birçok öğretmen tarafından önemli bir neden olarak gösterilse de öğretmenlik mesleğinin seçilmesinde mesleğin topluma faydalı bir meslek olarak görülmesinin de önemli olduğu görülmektedir (Ceylan, Özdoğan Özbal, Sever & Boyacı,

2020). Hırvatistan, Fransa, Slovak Cumhuriyeti, İspanya ve İsveç'teki tüm öğretmenlerin ortalama olarak 1/3'ünden daha azı öğretmenliğin toplumda değerli bir meslek olduğuna inanmakta öğretmenlerin %10'undan daha azının öğretmenliğin toplumda değerli bir meslek olduğuna inandığı; buna karşılık Malezya, Singapur, Kore ve Birleşik Arap Emirlikleri'nde ise öğretmenlerin 2/3'ünden fazlasının öğretmenliğin toplumda değerli bir meslek olduğu görüşüne sahip olduğu belirlenmiştir (Özdemir & Orhan, 2019).

Ülkemizde öğretmenler, meslekleriyle ilgili farklı rollere sahip olmuşlardır. Örneğin, idealist bir bakış açısıyla öğretmenler yaptıkları mesleğin “kutsal” bir meslek olduğunu ifade etmişler ve maddi yararlarından çok manevi yönlerinin önemli olduğunu savunmuşlardır. Buna ek olarak öğretmenlik mesleğine ideolojik açıdan yaklaşılmış ve öğretmenlerin birer emekçi olduğu vurgusu yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlik mesleği manevi tatminin yanında maddi tatmin açısından da değerlendirilmiş ve öğretmenlerin maddi yönden yaptıkları işin karşılığını alamadıkları söylenmiştir. Bundan dolayı bazı dönemlerde diğer mesleklere göre maddi yönden geride kalan öğretmenlik tercih edilmeyen bir meslek haline gelmiş ve mesleği layıkıyla yerine getiremeyecek kişilerin öğretmen olmasının yolu açılmıştır (Doğan, 2018). “Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsünün zamanla düştüğü ve bu konuda çalışmalar yapılması gerektiği gerek sivil toplum kuruluşları tarafından gerekse Millî Eğitim Bakanlığı tarafından toplanan şuralarda ifade edilmiştir. Örneğin; XX. Milli Eğitim şurasında “öğretmenleri istihdamı ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi”, XIX. Milli Eğitim şurasında “öğretmenlik mesleğinin toplumsal itibarının arttırılmasına”, XVIII. Milli Eğitim şurasında “öğretmenlerin gelir düzeyi ve statülerinin yükseltilmesine”, XVI. Milli eğitim Şurasında “öğretmenlere görev, yetki ve sorumluluklarına uygun sosyal ve ekonomik bir statü kazandırılmasına” yönelik tavsiye kararları alınmıştır” (MEB, 2021).

İçinde bulunduğumuz dönemde birçok öğretmen adayı farklı nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçmektedir (Ubuz & Sarı, 2008). Bu konudaki ilgili literatür incelendiğinde araştırmaların genelinde dışsal sebeplerden daha çok içsel ve/veya ulvi nedenler dolayısıyla öğretmenliği tercih ettikleri görülmüştür. (Brown, 1992; Chandler, Powell, ve Hazard, 1971; Fox, 1961; Joseph ve Green, 1986; Serow, Eaker, ve Ciechalski, 1992; Thom, 1992; Young, 1995). İlgili literatürde bunun yanı sıra bazı araştırmalarda ise dışsal nedenlerden dolayı öğretmenlik mesleğini tercih edenlerin sayısı çoğunluk göstermektedir (Chuene, Lubben ve Newson, 1999; Yong, 1995).

Öğretmen adayları ile sürdürülen bazı araştırmalarda, ulvi diğer bir deyişle içsel sebepler kategorisindeki iki önemli görüş “gençler ve çocuklarla çalışmayı istemek” (Brown,

1992; Chandler, Powell, ve Hazard, 1971; Fox, 1961; Joseph ve Green, 1986; Serow, Eaker, & Ciechalski, 1992; Thom, 1992; Young, 1995) ve “devletlerin ve toplulukların hizmetine katkı sağlamak” (Brown, 1992; Chandler, Powell, ve Hazard, 1971; Freidus, 1992; Goodlad, 1984; Joseph ve Green, 1986; Richardson, 1988; Toppin ve Levine, 1992) olduğu görülmüştür. İçsel sebepler ile ilgili diğer önemli görüşler ise “ihtiyacı olan muhtaçlara yardım sağlamak” (Sharp ve Hirshfield, 1975), “öğrencilerine özgüven ve kendini ifade gücü sağlamak” (Book ve Freeman, 1986) ve “bilgiyi paylaşmak ve yaygınlaştırmak” (Fox, 1961; Thom, 1992) olarak bulunmuştur. Thom’a (1992) göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercihindeki en önemli ulvi neden; “öğretmen olmaktan şeref duymak” tır. Dışsal sebepler, içsel ve ulvi nedenler kadar olmasa da öğretmenlik mesleğini seçmede önem arz etmektedir. Temel olarak dışsal nedenler iş güvencesi ve maaşla ilişkilendirilmiştir. Yong’a (1995) göre, en önemli iki dışsal neden: “başka seçim şansının olmaması” ve “diğer insanların isteği”. Zimbabve’de (Chivore, 1988) ve Kamerun’da (Abangma, 1981) öğretmenlik mesleğini seçmede mesleği çekici kılan en önemli dışsal sebep “maaş” olarak belirtilmiştir. Gençlerin çoğunlukla öğretmenlik mesleğini seçme dürtüsünün dışsal ve ulvi nedenlerden kaynaklanıyor olduğu söylenmektedir (Tudhope, 1944).

Dışsal nedenlerden en belirgin iki neden ise “garanti bir meslek olmasının çekiciliği” ve “çocuklara sağlanan düşkünlük” olduğunu ilgili alan yazında belirtilmiştir (Tudhope, 1944). Kohl (1984), “bütün öğretmenlerin içsel nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçmediği ve bazı insanların diğer insanlara hâkim olmayı isteyişinden veya hayatlarını kolay kazanmayı tercih edişinden dolayı bu mesleği seçtiklerini vurgulamıştır”. Lortie (1975), insanların öğretmenlik mesleğine yönelmelerinin beş farklı nedeni olduğunu ortaya koymuştur: “kişisel, görev, devamlılık, maddi çıkarlar, zaman uyumu”. Erdem ve Şimşek (2000) ise bu nedenleri dört farklı kategoride incelemiştir: “Kişisel, ekonomik, sosyal ve eğitsel faktörler”.

BÖLÜM III

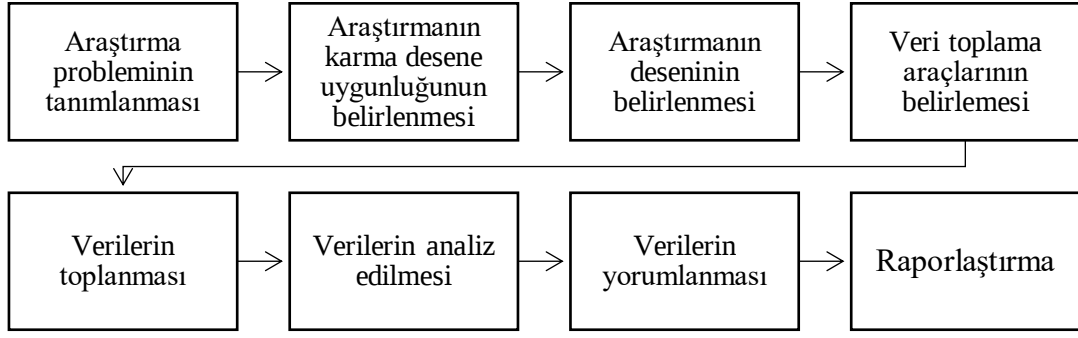
3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma dahilinde kullanılan modele, çalışma grubuna, veri toplamada kullanılan araçlara, veri toplama süreçleri ve veri analizi sonrasında elde edilen sonuçların yorumlanmasına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler birinci sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, ilgili çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem problemin çözümüne daha iyi açıklamalar getirebilmeyi amaçlamaktadır (Creswell, 2012). Karma yöntem; bir yöntemden elde edilen bulguların detaylandırılması, artırılması ve açıklığa kavuşturulmasında diğer yöntemin sonuçlarının kullanılarak birbirini tamamlaması zengin ve ayrıntılı bir araştırmanın oluşması için kullanılmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012). Bu yöntem türü araştırmacıya bir probleme yaklaşırken farklı bakış açıları sunarak, nitel veya nicel yöntemlerin tek başına yaptığından daha fazla araştırma delili ortaya koymayı amaçlar (Creswell & Plano Clark, 2007). Bu doğrultuda veri toplama ve yorumlama sürecinde araştırmada karma yöntem desenlerinden “*Açıklayıcı Sıralı Desen*” kullanılmıştır (Creswell, 2017; s. 36).

Araştırmada öncelikli olarak nicel veriler toplanarak; daha sonra, nicel verileri desteklemek için nitel veriler toplanmış çözümlenmiştir (Cresswell, 2012). Araştırma sorularının daha eksiksiz anlaşılması ve açıklanabilmesi amacıyla söz konusu desen araştırma sürecinde tercih edilmiştir (Creswell, 2013). Nicel ve nitel verilerin karma bir şekilde birlikte toplandığı ve organize edildiği ilgili araştırmanın süreci Johnson ve Onwuegbuize (2004)’nin karma modelde bir araştırmanın basamakları gözetilerek kurgulanmıştır. Söz konusu araştırmanın basamakları ve sürecine Şekil 6’da yer verilmiştir:



Şekil 5. Araştırma Süreci

Karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılan bu araştırmada; araştırma süreci nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreciyle başlamıştır. Bu sürecin ardından nitel veriler toplanmış, çözümlenmiş ve her iki bölüm birleştirme zorunluluğu olmadan ayrı ayrı tanımlanmıştır. Araştırmacı tarafından nitel sonuçların, ilk aşamada elde edilen nicel sonuçlar ele alınarak bu sonuçların açıklanmasına nasıl yardımcı olduğunu yorumlanarak belirtilmiştir (Creswell, 2017; s. 36).

Araştırmanın nicel boyutunda; Göçer Şahin ve Gelbal (2016) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Ölçeği” (Bknz Ek. 5) kullanılmıştır. Kullanılan ölçek ile Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerini ikili karşılaştırmalar yöntemiyle betimlemesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda araştırmacı tarafından nicel veriler toplanmıştır ve çözümlenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri konusunda insani deneyimlerini ve gerçekliklerini anlamaya yardımcı olabilecek geniş kapsamlı sorular yoluyla adayların yaşamlarından zengin ve betimleyici verilerin üretilmesi amaçlanmıştır (Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018). Bu amaç doğrultusunda, toplanan nicel verileri desteklemek ve açıklamak için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu (Bknz Ek. 6) hazırlanmıştır. Hazırlanan form, iki alan uzmanından ve bir ölçme değerlendirme uzmanından görüşleri alınarak revize edilmiştir. Alınan uzman görüşleri yalnızca soru formu ile sınırlı olmayıp araştırmanın deseninden toplanan verilere, bunların analizine ve sonuçların yazımına kadar olan süreçlere eleştirel bir gözle değerlendirilmesi ve araştırmacıya geri bildirilmesi şeklinde yönetilmiştir (Başkale, 2016). Böylelikle araştırma sürecinde gerçeğe ulaşmak ve ortaya çıkan nedenleri belirlemek; araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla bir veri toplama aracıyla değil birden fazla veri toplama aracından çıkan verilerden ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır (Plano Clark & Creswell, 2015).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Akdeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 26'sı kadın 26'i erkek toplam 52 birinci sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme türü “ulaşılabilirlik, erişebilirlik, araştırmaya nitelik, hız ve pratiklik” sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma grubuna ait bazı demografik özelliklere (cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi, üniversiteden önce yaşanan yerleşim birimi, ailede öğretmen olma durumu, bölüme geliş durumu) Tablo 5’de yer verilmiştir:

Tablo 5. Araştırma Grubunun Bazı Demografik Özellikleri

Değişken	n	%	Değişken	n	%
Cinsiyet			Üniversiteden Önceki Yerleşim Birimi		
Kadın	26	50	Köy	8	15,4
Erkek	26	50	Şehir	22	42,3
Toplam	52	100	Büyükşehir	22	42,3
Anne Eğitim Durumu			Toplam	52	100
Okuryazar değil	10	19,2	Ailede Öğretmen Olma Durumu		
İlköğretim	23	44,2	Evet	15	28,8
Ortaöğretim	17	32,8	Hayır	37	71,2
Lisans	2	3,8	Toplam	52	100
Lisansüstü	-	-	Bölüme Geliş Durumu		
Toplam	52	100	Tesadüf	6	11,6
Baba Eğitim Durumu			Bilinçli tercih	43	82,7
Okuryazar değil	3	5,8	Tercih hatası	3	5,7
İlköğretim	21	40,3	Toplam	52	100
Ortaöğretim	18	34,7	Aile Gelir Düzeyi		
Lisans	9	17,3	1600 TL ve altı	1	1,9
Lisansüstü	1	1,9	1601 TL-3000 TL	23	44,2
Toplam	52	100	3001 TL-6000 TL	23	44,2
			6001 TL ve üzeri	5	9,7
			Toplam	52	100

Tablo 5’e göre öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine yönelik araştırmaya katılan birinci sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının; %50’sinin “kadın”, %50’sinin “erkek” adaylardan oluştuğunu söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarının anne eğitim durumlarına bakıldığında %19,2’sinin annesinin okuryazar olmadığı, %44,2’sinin annesinin ilköğretim

mezunu olduğu, %32,8'inin annesinin ortaöğretim mezunu olduğu, %3,8'inin annesinin lisans eğitimi mezunu olduğu ve çalışma grubuna dahil olan adaylardan hiçbirinin annesinin lisansüstü eğitim mezunu olmadığı sonucuna varılmıştır. Adayların baba eğitim durumlarına bakıldığında ise; %5,8'inin babasının okuryazar olmadığı, %40,3'ünün babasının ilköğretim mezunu olduğu, %34,7'sinin babasının ortaöğretim mezunu olduğu, %17,3'ünün babasının lisans eğitimi mezunu olduğu ve %1,9'unun babasının lisansüstü eğitim mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının aile gelir durumlarına bakıldığında ise “1600 TL ve altı” aile geliri olan adayların çalışma grubunun %1,9'unu, “1601 tl-3000 TL” aile geliri olan adayların çalışma grubunun %44,2'sini, “3001 tl-6000 TL” aile geliri olan adayların çalışma grubunun %44,2'sini, “6001 TL ve üzeri” aile geliri olan adayların çalışma grubunun %9,7'sini oluşturduklarını saptanmıştır. Araştırmanın yapıldığı 2021-2022 eğitim öğretim yılı başındaki en düşük net asgari ücretin 2825, 90 TL olmasından kaynaklı olarak ilgili veri grubu incelendiğinde öğretmen adaylarının ailelerinin çoğunluğun orta ve alt gelir grubunda yer aldığı görülmektedir. Adayların %15,4'ünün “köyden”, %42,3'ünün “şehirden” ve %42,3'ünün de “büyükşehirden” üniversiteye geldikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının %28,8'inin ailesinde öğretmen olduğunu, %71,2'sinin ailesinde öğretmen olmadığını söyledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Adayların bölüme geliş durumlarına bakıldığında ise %11,6'sının tesadüfi olarak, %82,7'sinin bilinçli tercih yaparak, %5,7'sinin tercih hatası yaparak bölümlerine yerleştikleri söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada araştırma deseninde olduğu gibi gerçeğe ulaşmak için çoklu bakış açısı kullanılarak karma veri toplama süreci işe koşulmuştur. Araştırmada öncelikli olarak nicel veriler toplanarak; daha sonra, nicel verileri desteklemek için nitel veriler toplanmış çözümlenmiştir (Cresswell, 2012). Söz konusu araştırmanın veri toplama süreci ve araçlarının tasviri Tablo 6'da şu şekilde verilmiştir:

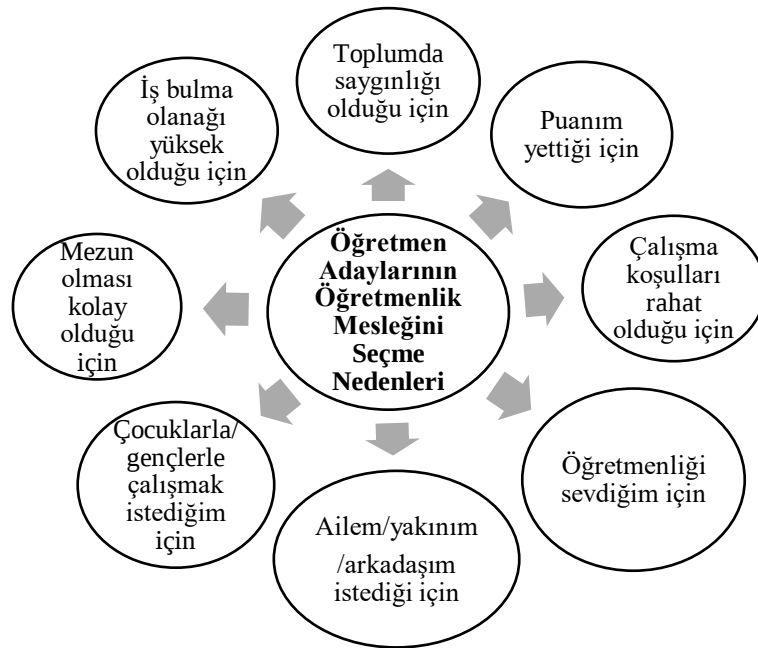
Tablo 6. *Araştırmanın Veri Toplama Süreci ve Araçları*

Nicel	1. Öğretmenlik mesleği seçme nedenleri ölçeğinin uygulanması
	2. Verilerin analizi (Öğretmen adaylarının nedenlerinin belirlenmesi)
Nitel	3. Yüz yüze görüşme yapılması (Öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri görüşme formunun uygulanması)
	4. Verilerin analizi (Öğretmen adaylarının mesleklerini seçme nedenlerinin açıklanması ve karşılaştırılması)

Bu araştırma kapsamında, veri toplamak amacıyla çalışmaya dahil edilen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik Göçer Şahin ve Gelbal (2016) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Ölçeği” (Bknz Ek. 5) geliştiricisi oldukları araştırmacıların izni alınarak uygulanmıştır. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerini belirlemek, nicel ölçme aracında belirtilen nedenleri açıklamak, desteklemek ve karşılaştırmak amacıyla araştırmacı tarafından üç uzmandan görüşleri alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış “Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Görüşme Formu” (Bknz Ek. 6) yüz yüze yapılan görüşmelerde kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Ölçeği

Sosyal Bilgiler birinci sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin belirlenmesine yönelik olarak Göçer Şahin ve Gelbal (2016) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek kendi içerisinde 8 nedenden (uyarıcıdan) oluşmaktadır. Bu nedenler (uyarıcılar) öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerini ifade etmektedir. Ölçekte belirtilen söz konusu nedenler Şekil 7’de şu şekilde verilmiştir:



Şekil 6. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri

(Göçer Şahin & Gelbal,2016).

Söz konusu ölçme aracı Thurstone'nun (1927) ikili karşılaştırmalar yöntemi ile hazırlanmıştır. Bu nedenle ölçekte öğretmen adayları, her bir ikiliden kendisine uygun olanı diğerine tercih etmektedir. Böylelikle, öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin sorulduğu kısım I. bölüm ve bu nedenlerin ikili olarak karşılaştırılmasından oluşturulan 56 ifade II. bölüm olmak üzere; “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Ölçeği” 2 bölümden oluşan bir ölçme aracıdır.

3.3.2. Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Görüşme Formu

Araştırmada Sosyal Bilgiler birinci sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine yönelik görüşlerini belirlemek; nicel verileri açıklayabilmek, desteklemek ve karşılaştırmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formu ilgili literatürden yararlanılarak yarı yapılandırılmış şekilde hazırlanmıştır. Söz konusu form için üç alan uzmanından görüşleri alınmıştır. Form ile öğretmen adaylarının mesleğe karar verme süreçlerini etkileyen nedenler, mesleğe karar verirken etki altında kalıp kalmadıkları, mesleği neden tercih ettikleri ile ilgili görüşleri toplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada verilerin toplanma sürecine başlamadan önce araştırmacı tarafından kullanılacak ölçeğin izinleri; söz konusu ölçme aracının yazarlarından alınmıştır (Bknz Ek. 3). Ayrıca ölçeğin öğretmen adayları üzerinde uygulanmasından dolayı uygulamanın yapılacağı üniversitenin rektörlüğü, eğitim bilimleri enstitüsü ve eğitim fakültesi dekanlığından 08/10/2021 tarihli ve 339 karar sayılı etik kurul izni (Bknz Ek. 1) ve uygulama izni (Bknz Ek. 2) alınmıştır. Veri toplama süreci ilk olarak, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminin başında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında öğrenim gören birinci sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleklerinin seçme nedenlerinin belirlenebilmesi amacıyla Göçer Şahin ve Gelbal (2016) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Ölçeği” (Bknz Ek. 5) sınıfın tamamına uygulanmıştır. Söz konusu ölçeğin veri girişi ve düzenlerinin araştırmacı tarafından yapılmasının ardından; üç alan uzmanının görüşlerinin alınması, ilgili araştırmanın alan yazınının ayrıntılı incelenmesi ile araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır (Bknz Ek. 6). İlgili form, gönüllü olarak katılım gösteren 24 öğretmen adayına;

araştırmacının nicel verilerinin daha iyi organize edebilmesi amacıyla yapılan yüz yüze görüşmelerde uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde Thurstone'nun Karşılaştırmalı Yargılar Kanununa (1927) göre ikili karşılaştırmalar yönteminin tam veri matrisi için III. Hal ve V. Hal denklemlerinden yararlanılmıştır. “Bu yöntemde öncelikle her bir ikiliden birinin diğerine tercih edilme sıklığını belirten frekans matrisi (F) oluşturulmuştur. Bu frekanslar matrisindeki her bir hücre toplam kişi sayısına (N) bölünerek oranlar matrisi (P) elde edilmiştir” (Göçer Şahin & Gelbal, 2016).

“Oranlar matrisindeki her bir orana karşılık gelen birim normal dağılım değeri bulunarak birim normal sapma matrisi (Z) oluşturulmuştur. Ardından önce birim normal sapma matrisindeki hücreler sütun bazında toplanmış; daha sonra da sütun toplamaları her bir sütundaki gözlem sayısına bölünerek 8 nedenin diğer bir ifadeyle 8 uyarıcının ölçek değerleri bulunmuştur. Tüm uyarıcıların ölçek değerine, negatif olan en küçük ölçek değeri kadar belli bir sayı eklenmiştir. Böylece en küçük ölçek değeri başlangıç noktası olmuş ve buna dayanarak diğer uyarıcıların ölçek değerleri hesaplanmıştır.” (Göçer Şahin & Gelbal, 2016).

Bu işlem incelenen bütün bağımsız değişkenlere için tekrar edilmiştir. Sadece öğretmen adaylarının bölüme gelme durumlarına ilişkin demografik özelliklerine bakıldığında öğretmen adaylarının bilinçli tercih yapmasıyla bölüme geldiklerini belirten öğretmen adaylarından elde edilen verilerin iç tutarlılığı yüksek çıkmıştır. Bu nedenle anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Dolayısıyla, bu veriler V. Hal ile ölçekleme sayıltılarını sağladığı için III. Hal ile ölçeklemeye gidilmemiştir (Göçer Şahin & Gelbal, 2016).

Nicel verileri toplamak için uygulanan Göçer Şahin ve Gelbal (2016) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Ölçeği”nden elde edilen verilerin çözümlenmesinin ardından araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış şekilde hazırlanan “Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Görüşme Formu” yüz yüze yapılan görüşmelerde kullanılmıştır. Bu araçla toplanan nitel veriler ise betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Bu araştırmada da nicel temalar nitel verilerde doğrudan tema olarak atandığından bu çalışmada betimsel analiz uygulanmıştır. Betimsel analiz, verilerin özgün formuna bağlı kalınarak, doğrudan alıntılarla verilerin betimsel bir yaklaşımla ortaya konulmasıdır. Betimsel analiz yönteminde amaç, araştırma sonunda elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu

doğrultuda ilgili araştırmanın nitel verileri; nicel verileri desteklemek, açıklamak ve karşılaştırmak amacıyla betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarından alınan görüşlerden elde edilen veriler, betimsel analiz ile incelenmiştir. Alınan uzman görüşleri ve nicel olarak yapılan ölçekleme çalışmasına dayanarak söz konusu nitel verilerin analizinde ölçeklemede kullanılan “çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için”; “öğretmenliği sevdiğim için”; “toplumda saygınlığı olduğu için”; “puanım yettiği için”; “mezun olması kolay olduğu için”; “çalışma koşulları rahat olduğu için”; “ailem/yakınım/arkadaşım istediği için” ve “iş bulma olanağı yüksek olduğu için” nedenleri nitel analizde kullanılacak olan temalar olarak belirlenmiştir.

Elde edilen nitel veriler yüz yüze yapılan görüşmelerle toplandığından bulguların bütünlüğünü korumak amacıyla alt problemlere göre sırayla verilmemiştir. Bunun yerine alt problemleri içerecek 8 adet temaya yer verilmiştir. Öğretmen adaylarından alınan görüşlerden elde edilen verilerden hiçbir temaya dahil olmayan nedenler “diğer” teması altında çözümlenmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ölçme araçlarından elde edilen bulgular tablolar eşliğinde sunulmuştur.

4.1. Araştırmaya Ait Nicel Bulgular

Araştırma sürecinde toplanan nicel veri analizinin başında 52 kişiden elde edilen verilere dayanarak genel olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ölçeklenmiştir. Adayların nedenlerinin cinsiyet, ailelerinde geçmişte veya hala öğretmen olup olmama durumu, ailelerinin aylık geliri, yaşamlarının en çok geçtiği yerleşim birimi, annelerinin eğitim düzeyi ve babalarının eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

4.1.1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralarına İlişkin Bulgular

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

Nedenler	Ölçek Puan Değerleri	Uyarıcı Sıraları
Toplumda saygınlığı olduğu için	0.2328	3
Puanım yettiği için	0.4893	4
Çalışma koşulları rahat olduğu için	0.5887	5
Ailem/yakınım/arkadaşım istediği için	1.6282	8
Çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için	0.0639	2
Mezun olması kolay olduğu için	1.6275	7
İş bulma olanağı yüksek olduğu için	1.4545	6
Öğretmenliği sevdiğim için	0.0000	1

Tablo 7’ de görüldüğü gibi genel olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinden en önde “öğretmenlik mesleğini sevdiğim için” nedeni gelmektedir. Bu nedeni ardından sırasıyla “çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için”; “toplumda saygınlığı olduğu için”; “puanım yettiği için”; “çalışma koşulları rahat olduğu için”; “iş bulma olanağı

yüksek olduğu için”, “mezun olması kolay olduğu için” ve “ailem/arkadaşım/yakınım istediği için” nedenleri takip etmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesi Tablo 8’de şu şekilde incelenmiştir:

4.1.2. Öğretmen Adaylarının “Cinsiyet Değişkenine Göre” Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralarına İlişkin Bulgular

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

Nedenler	Kadın		Erkek	
	Ölçek Puan Değerleri	Uyarıcı Sıraları	Ölçek Puan Değerleri	Uyarıcı Sıraları
Toplumda saygınlığı olduğu için	0.4339	3	0.1077	2
Puanım yettiği için	0.7434	4	0.2938	4
Çalışma koşulları rahat olduğu için	0.8529	5	0.4146	5
Ailem/yakınım/arkadaşım istediği için	1.7522	7	1.6534	8
Çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için	0.0000	1	0.1669	3
Mezun olması kolay olduğu için	1.9119	8	1.4904	7
İş bulma olanağı yüksek olduğu için	1.6245	6	1.4299	6
Öğretmenliği sevdiğim için	0.0529	2	0.0000	1

Tablo 8’e göre kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin başında “çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için” nedeni, ardından sırasıyla “öğretmenliği sevdiğim için”; “toplumda saygınlığı olduğu için”; “puanım yettiği için”; “çalışma koşulları rahat olduğu için”; “iş bulma olanağı yüksek olduğu için”; “ailem/yakınım/arkadaşım istediği için” ve son olarak da “mezun olması kolay olduğu için” nedenleri gelmektedir. Erkek öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin başında ise “öğretmenliği sevdiğim için” nedeni gelmektedir. Bu nedeni ardından sırasıyla “toplumda saygınlığı olduğu için”; “çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için”; “puanım yettiği için”; “çalışma koşulları rahat olduğu için”; “iş bulma olanağı yüksek olduğu için”; “mezun olması kolay olduğu için” ve “ailem/yakınım/arkadaşım istediği için” nedenleri gelmektedir.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ise, öğretmen adaylarının cinsiyetleri fark etmeksizin her iki grupta da içsel faktörleri ön planda tutarak öğretmenlik mesleğini seçtikleri

görülmektedir. Benzer olarak her iki grupta da öğretmen adaylarının “çalışma koşulları rahat olduğu için” ve “iş bulma olanağı yüksek olduğu için” nedenlerinin uyarıcı sıralarının aynı olduğunu ifade etmek mümkündür. Farklı olarak erkek öğretmen adaylarının “öğretmenliği sevdiğim için” nedeninin uyarıcı sırasının ilk sırada yer almasına rağmen kadın öğretmen adaylarının “çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için” ve “öğretmenliği sevdiğim için” nedenlerinin ölçek değerlerinin baskın olması nedeniyle iki gruptan kadınların erkeklere göre mesleği daha fazla seviyor oldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının ailelerinde geçmişte veya hala öğretmen olup olmama durumuna göre öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri Tablo 9’da şu şekilde incelenmiştir:

4.1.3. Öğretmen Adaylarının “Ailelerinde Geçmişte veya Hala Öğretmen Olup Olmama Durumuna Göre” Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralarına İlişkin Bulgular

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Ailelerinde Geçmişte veya Hala Öğretmen Olup Olmama Durumuna Göre Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

Nedenler	Öğretmen var		Öğretmen yok	
	Ölçek Puan Değerleri	Uyarıcı Sıraları	Ölçek Puan Değerleri	Uyarıcı Sıraları
Toplumda saygınlığı olduğu için	0.4068	3	0.0748	2
Puanım yettiği için	1.0036	5	0.3086	4
Çalışma koşulları rahat olduğu için	0.6932	4	0.5941	5
Ailem/yakınım/arkadaşım istediği için	1.5358	8	1.6218	8
Çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için	0.0000	1	0.0915	3
Mezun olması kolay olduğu için	1.1122	6	1.4393	6
İş bulma olanağı yüksek olduğu için	1.1262	7	1.4460	7
Öğretmenliği sevdiğim için	0.0345	2	0.0000	1

Öğretmen adaylarının ailelerinde geçmişte veya hala öğretmen olup olmama durumlarına Tablo 9’da yer verilmiştir. Hazırlanan ölçekte öğretmen adaylarının ailelerinde öğretmen olup olmama durumları “öğretmen var” ve “öğretmen yok” şeklinde kategorilendirilmiştir. Ailesinde “öğretmen var” olan öğretmen adayları için öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin başında “çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için” nedeni gelmektedir. Bu nedeni sırasıyla “öğretmenliği sevdiğim için”; “toplumda saygınlığı olduğu için”; “çalışma koşulları rahat olduğu için”; “puanım yettiği için”; “mezun olması kolay olduğu

için”; “iş bulma olanağı yüksek olduğu için” ve “ailem/yakınım/arkadaşım istediği için” nedenlerinin izlediği görülmektedir. Adaylardan “öğretmen yok” kategorisinde yer alan öğretmen adaylarının nedenlerinin başında “öğretmenliği sevdiğim için” nedeni gelmektedir. Bu nedeni sırasıyla “toplumda saygınlığı olduğu için”; “çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için”; “puanım yettiği için”; “çalışma koşulları rahat olduğu için”; “mezun olması kolay olduğu için”; “iş bulma olanağı yüksek olduğu için”; “ailem/yakınım/arkadaşım istediği için” nedenleri takip etmektedir.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ise, “öğretmen var” ve “öğretmen yok” kategorilerinin her ikisinde de öğretmen adaylarının “ailem/yakınım/arkadaşım istediği için” nedeninin uyarıcı sırasının sonda yer aldığı görülmektedir. Buna bağlı olarak öğretmen adaylarının mesleklerini seçmelerinde ailede öğretmen olma durumunun bir etkisinin olmadığını söylemek mümkündür.

Öğretmen adaylarının ailelerinin aylık gelirlerine göre öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri Tablo 10’da verilmiştir:

4.1.4. Öğretmen Adaylarının “Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre” Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralarına İlişkin Bulgular

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

Nedenler	3000 TL ve altı		3001 TL ve üstü	
	Ölçek Puan Değerleri	Uyarıcı Sıraları	Ölçek Puan Değerleri	Uyarıcı Sıraları
Toplumda saygınlığı olduğu için	0.0082	2	0.5905	3
Puanım yettiği için	0.4973	4	0.6446	4
Çalışma koşulları rahat olduğu için	0.6234	5	0.7095	5
Ailem/yakınım/arkadaşım istediği için	1.4125	7	2.0569	8
Çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için	0.0000	1	0.2544	2
Mezun olması kolay olduğu için	1.5719	8	1.8552	7
İş bulma olanağı yüksek olduğu için	1.3226	6	1.7775	6
Öğretmenliği sevdiğim için	0.1234	3	0.0000	1

Öğretmen adaylarının ailelerinin aylık gelirlerine göre öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri Tablo 10’da verilmiştir. Hazırlanan ölçekte yer alan demografik özellikler bölümünde aylık gelir 4 kategoriye ayrılmış olmasına rağmen “1600 tl ve altı” ve “6001 tl ve üstü” kategorilerini işaretleyen yeteri sayıda kişiye ulaşılmadığı için gelir düzeyi 3000 tl ve altı ile

3001 tl ve üstü şeklinde yeniden kategorilendirilmiştir. Aylık geliri “3000 tl ve altı” olan öğretmen adayları için öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin başında “çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için” nedeni gelmektedir. Bu nedenin ardından “toplumda saygınlığı olduğu için” nedeninin geldiği görülmektedir. Ölçek değerleri incelendiğinde; “toplumda saygınlığı olduğu için” ve “çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için” nedenlerine ait ölçek değerlerinin birbirine çok yakın olduğu dolayısıyla bu iki nedenin önem düzeyinin aylık geliri 3000 tl ve altı olan öğretmen adayları için yakın olduğu söylenebilir. Bu aylık grubundaki öğrenciler için en son neden ise “mezun olması kolay olduğu için” nedeni gelmektedir.

Aylık geliri 3001 tl ve üstü olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin başında “öğretmenliği sevdiğim için” ardından sırasıyla “çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için”; “toplumda saygınlığı olduğu için”; “puanım yettiği için”; “çalışma koşulları rahat olduğu için”; iş bulma olanağı yüksek olduğu için”; “mezun olması kolay olduğu için” ve son olarak “ailem/yakınım/arkadaşım istediği için” şeklindedir.

Gelir düzeyine göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin sıralamaları karşılaştırıldığında, dördüncü, beşinci ve altıncı nedenlerin aynı olduğu; farklılaşmanın ilk ve son sıralarda olduğu görülmektedir.

Yaşamlarının en çok yerleşim birimine göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri Tablo 11’de şu şekilde verilmiştir.

4.1.5. Öğretmen Adaylarının “Yaşamlarının En Çok Geçtiği Yerleşim Birimine Göre” Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralarına İlişkin Bulgular

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Yaşamlarının En Çok Geçtiği Yerleşim Birimine Göre Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

Nedenler	Şehir		Büyükşehir	
	Ölçek Puan Değerleri	Uyarıcı Sıraları	Ölçek Puan Değerleri	Uyarıcı Sıraları
Toplumda saygınlığı olduğu için	0.1446	3	0.6440	5
Puanım yettiği için	0.5169	4	0.4317	3
Çalışma koşulları rahat olduğu için	0.6673	5	0.4971	4
Ailem/yakınım/arkadaşım istediği için	1.4741	6	1.5790	8
Çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için	0.0337	2	0.1162	2
Mezun olması kolay olduğu için	1.8399	8	1.4046	7

İş bulma olanağı yüksek olduğu için	1.5204	7	1.4040	6
Öğretmenliği sevdiğim için	0.0000	1	0.0000	1

Öğretmen adaylarının yaşamlarının en çok geçtiği yerleşim birimine göre öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri Tablo 11’de verilmiştir. Öğretmen adaylarının yaşamlarının en çok geçtiği yerleşim birimlerinden “köy” seçeneğini işaretleyenlerin sayısının az olmasından dolayı köy ve şehir kategorileri birleştirilmiş, ikili karşılaştırmalar “şehir” ve “büyükşehir” şeklinde ele alınmıştır.

“Şehir” kategorisinde yaşamlarının çoğunu geçiren öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin başında “öğretmenliği sevdiğim için” nedeni gelmektedir. Bu nedenin ardından sırasıyla “çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için”; “toplumda saygınlığı olduğu için”; “puanım yettiği için”; “çalışma koşulları rahat olduğu için”; “ailem/yakınım/arkadaşım istediği için”; “iş bulma olanağı yüksek olduğu için” ve “mezun olması kolay olduğu için” nedenleri gelmektedir. Yaşamlarının çoğunu büyükşehirde geçiren öğretmen adaylarının nedenlerinin ilkinin “öğretmenliği sevdiğim için” nedeni olduğu görülmektedir. Bu nedenin ardından “çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için”; “puanım yettiği için”; “çalışma koşulları rahat olduğu için”; “toplumda saygınlığı olduğu için”; “iş bulma olanağı yüksek olduğu için”; “mezun olması kolay olduğu için” ve “ailem/yakınım/arkadaşım istediği için” nedenleri gelmektedir.

Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyine göre öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ise Tablo 12’de şu şekilde incelenmiştir:

4.1.6. Öğretmen Adaylarının “Anne Eğitim Düzeyine Göre” Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralarına İlişkin Bulgular

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

Nedenler	Ortaöğretim altı		Ortaöğretim ve üstü	
	Ölçek Puan Değerleri	Uyarıcı Sıraları	Ölçek Puan Değerleri	Uyarıcı Sıraları
Toplumda saygınlığı olduğu için	0.1506	3	0.6195	3
Puanım yettiği için	0.5155	4	0.7090	4
Çalışma koşulları rahat olduğu için	0.6185	5	1.0610	5
Ailem/yakınım/arkadaşım istediği için	1.6426	7	1.8829	8

Çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için	0.0000	1	0.3364	2
Mezun olması kolay olduğu için	1.7158	8	1.5345	6
İş bulma olanağı yüksek olduğu için	1.5287	6	1.6309	7
Öğretmenliği sevdiğim için	0.1310	2	0.0000	1

Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyine göre öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine bakıldığında; hazırlanan ölçekte yer alan demografik özellikler bölümünde anne eğitim düzeyi 5 kategoriye ayrılmış olmasına rağmen “lisans” ve “lisansüstü” kategorilerini işaretleyen yeteri sayıda kişiye ulaşılmadığı için anne eğitim düzeyi “ortaöğretim ve altı” ve “ortaöğretim ve üstü” şeklinde yeniden kategorilendirilmiştir.

Anne eğitim düzeyini ortaöğretim ve altı kategorilerini işaretleyen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin başında “çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için” nedeni yer almaktadır. Bu nedeni “öğretmenliği sevdiğim için”; “toplumda saygınlığı olduğu için”; “puanım yettiği için”; “çalışma koşulları rahat olduğu için”; “iş bulma olanağı yüksek olduğu için”; “ailem/yakınım/arkadaşım istediği için”; “mezun olması kolay olduğu için” nedenleri takip etmektedir. Anne eğitim düzeyini ortaöğretim ve üstü kategorilerini işaretleyen adaylarının nedenlerinin başında ise “öğretmenliği sevdiğim için” nedeninin geldiği söylenebilir. Bu nedeni takip eden nedenlerin sırasıyla “çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için”; “toplumda saygınlığı olduğu için”; “puanım yettiği için”; “çalışma koşulları rahat olduğu için”; “mezun olması kolay olduğu için”; “iş bulma olanağı yüksek olduğu için”; “ailem/yakınım/arkadaşım istediği için” nedenleri olduğu görülmektedir.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ise, anne eğitim düzeyinin her iki kategorisinde de adayların “toplumda saygınlığı olduğu için” ve “puanım yettiği için” nedenlerinin uyarıcı sıralarının aynı olduğu görülmektedir.

Adayların baba eğitim düzeyine göre öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri Tablo 13’te şu şekilde verilmiştir:

4.1.7. Öğretmen Adaylarının “Baba Eğitim Düzeyine Göre” Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralarına İlişkin Bulgular

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

	Ortaöğretim altı	Ortaöğretim ve üstü
--	------------------	---------------------

Nedenler	Ölçek Puan Değerleri	Uyarıcı Sıraları	Ölçek Puan Değerleri	Uyarıcı Sıraları
Toplumda saygınlığı olduğu için	0.1696	3	0.3957	3
Puanım yettiği için	0.5076	4	0.5859	4
Çalışma koşulları rahat olduğu için	0.9456	6	0.6701	5
Ailem/yakınım/arkadaşım istediği için	1.6836	7	1.7248	8
Çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için	0.0000	1	0.2337	2
Mezun olması kolay olduğu için	0.8455	5	1.5966	7
İş bulma olanağı yüksek olduğu için	1.7239	8	1.4329	6
Öğretmenliği sevdiğim için	0.1614	2	0.0000	1

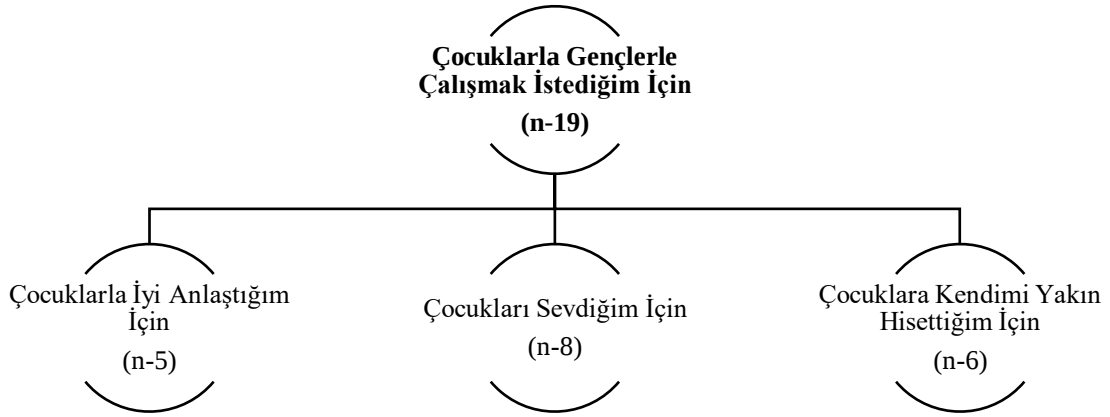
Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyine göre öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri incelendiğinde, yine hazırlanan ölçekte yer alan demografik özellikler bölümünde baba eğitim düzeyi 5 kategoriye ayrılmış olmasına rağmen “lisans” ve “lisansüstü” kategorilerini işaretleyen yeteri sayıda kişiye ulaşılmadığı için baba eğitim düzeyi “ortaöğretim ve altı” ve “ortaöğretim ve üstü” şeklinde yeniden kategorilendirilmiştir.

Baba eğitim düzeyini ortaöğretim ve altı kategorilerini işaretleyen adaylarının nedenlerinin başında “çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için” nedeni yer almaktadır. Bu nedeni “öğretmenliği sevdiğim için”; “toplumda saygınlığı olduğu için”; “puanım yettiği için”; “mezun olması kolay olduğu için”; “çalışma koşulları rahat olduğu için”; “ailem/yakınım/arkadaşım istediği için” ve “iş bulma olanağı yüksek olduğu için” nedenleri takip etmektedir. Baba eğitim düzeyini ortaöğretim ve üstü kategorilerini işaretleyen adaylarının nedenlerinin başında “öğretmenliği sevdiğim için” nedeninin geldiği görülmektedir. Bu nedeni takip eden nedenlerin sırasıyla “çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için”; “toplumda saygınlığı olduğu için”; “puanım yettiği için”; “çalışma koşulları rahat olduğu için”; “iş bulma olanağı yüksek olduğu için”; “mezun olması kolay olduğu için”; “ailem/yakınım/arkadaşım istediği için” nedenleri olduğu görülmektedir.

4.2. Araştırmaya Ait Nitel Bulgular

4.2.1. Çocuklarla/Gençlerle Çalışmak İstediğim İçin Teması

Birinci sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için temasına” yönelik olarak öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri Şekil 8’e verilmiştir:



Şekil 7. Çocuklarla/Gençlerle Çalışmak İstedğim İçin Teması

Şekil 8'e bakıldığında, sosyal bilgiler birinci sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği seçme nedenlerine ilişkin çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için nedenine yönelik tema incelendiğinde; öğretmen adaylarının bu tema çerçevesinde belirtmiş olduğu ifadelerinin “*çocuklarla iyi anlaştığım için*”, “*çocukları sevdiğim için*” ve “*çocuklara kendimi yakın hissettiğim için*” şeklinde olduğu görülmektedir. Çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için teması altında (19) öğretmen adayının görüş belirttiğini söylemek mümkündür. Bunlardan 8 öğretmen adayının “*çocukları sevdiğim için*”, 6 öğretmen adayının “*çocuklara kendimi yakın hissettiğim için*”, 5 öğretmen adayının ise “*çocuklarla iyi anlaştığım için*” şeklinde görüş belirttiklerini ifade etmek mümkündür.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, görüş belirten öğretmen adaylarının ifadelerinin çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için temasını destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarından bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“İlkokulda öğretmen olmaya karar verdim. Koruyucu aile ile büyüdüm. O yüzden gördüğüm tek meslekti diyebilirim. Kendime bu mesleğin çok yakışacağını düşündüm. Ailemdaki çoğu kişi öğretmenmiş. O yüzden hep ilgim ve merakım vardı. Çocuklarla çok iyi anlaştım ve onları çok sevdiğim için bu mesleği yapabileceğimi düşünüyorum.” (KÖA, 2).

“Bu bölüme isteyerek geldim. Kendime en çok bu mesleği yakıştırdığım için buradayım. Küçük yaşta çocuklara kendimi yakın hissediyorum çocuk ruhlu biriyim bu nedenle yapmam gereken mesleğin bu meslek olduğuna karar verdim.” (EÖA, 4).

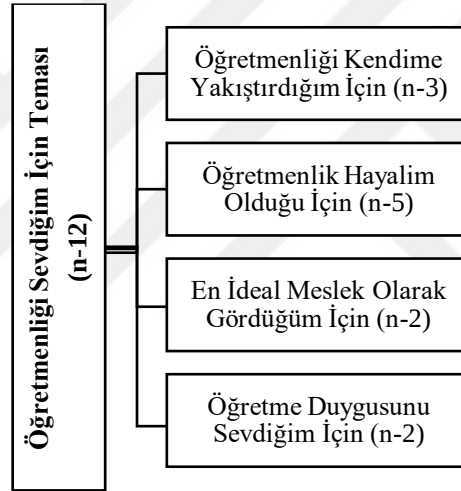
“Bu bölüme isteyerek gelmedim. Puanım yettiği için buradayım. Tercih yaparken istediğim bölümü olmadığı için öğretmenlik konusunda yönlendirildim. Puanım yettiği için buradayım fakat bölümü bitirdiğimde çocukları sevdiğim için iyi bir öğretmen olabileceğimi düşünüyorum.” (KÖA, 8).

“Liseden beri öğretmenlik istiyordum. Ancak istediğim branş Sosyal Bilgiler değildi. PDR olmayınca buraya geldim. Bilinçli tercih yaptım, sıralamam buraya yetti. Buraya geldiğimde sosyal bilgiler alanının çok zengin olduğunun farkına vardım. İstediğim bölüm olmasa da öğretmenlik branşlarından birini birine puanım yettiği için mutluyum. Olmam gereken yerde olduğumu düşünüyorum. Çocukları sevdiğim için ve onlarla iyi anlaştığım için mesleğimi layıkıyla yerine getirebileceğini düşünüyorum.” (EÖA, 11).

“Bir senedir öğretmen olmaya karar verdim. Bu bölüm ikinci üniversitem. Öncesinde siyaset bilimi ve kamu yönetimi okumuştum. Ancak o bölümde mutlu olamayacağımı biliyordum. Hayalim öğretmenlikti, bir senedir bu hayali gerçekleştiriyorum. Çocuklara kendimi çok yakın hissettiğim için bu mesleğin bana en uygun meslek olduğuna karar verdim.” (KÖA,12)

4.2.2. Öğretmenliği Sevdiğim İçin Teması

Birinci sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “öğretmenliği sevdiğim için temasına” yönelik olarak öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri Şekil 9’da verilmiştir:



Şekil 8. Öğretmenliği Sevdiğim İçin Teması

Şekil 9’a bakıldığında sosyal bilgiler birinci sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine ilişkin öğretmenliği sevdiğim için nedenine yönelik tema incelendiğinde; öğretmen adaylarından 12’ sinin bu tema altında görüş bildirdiklerini söylemek mümkündür. Bu görüşlerin “öğretmenliği kendime yakıştırdığım için” (3), “öğretmenlik hayalim olduğu için” (5), “en ideal meslek olarak gördüğüm için” (2) ve “öğretme duygusunu sevdiğim için” (2) şeklinde olduğu görülmektedir.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, birinci sınıf öğretmen adaylarının ifadelerinin öğretmenliği sevdiğim için temasına yakınlık gösterdiğini ifade etmek mümkündür. Öğretmen adaylarından bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Teyzem beni çok etkiledi. Onla büyüdüm. Onun öğrencileri ile ilişkisine yakından tanıklık ettim. Kendisi öğretmendir. Öğrencileri ile ilişkisi çok hoşuma giderdi. Benim de mesleğim bu olmalı derdim küçüklükte de.” (KÖA,1).

“Öğretmenlik günümüz Türkiye’inde yapılabilecek en ideal meslektir bana göre. Çünkü, örneğin ben polis olmak istiyordum. Ancak ailemin ısrarıyla bu bölüme geldim. Sakin kafayla düşündüğümde hem ekonomik hem zaman anlamında bana daha uygun bir meslek olduğuna karar verdim. Bu alanı sevmeye ve sahiplenmeye başladım.” (KÖA, 8).

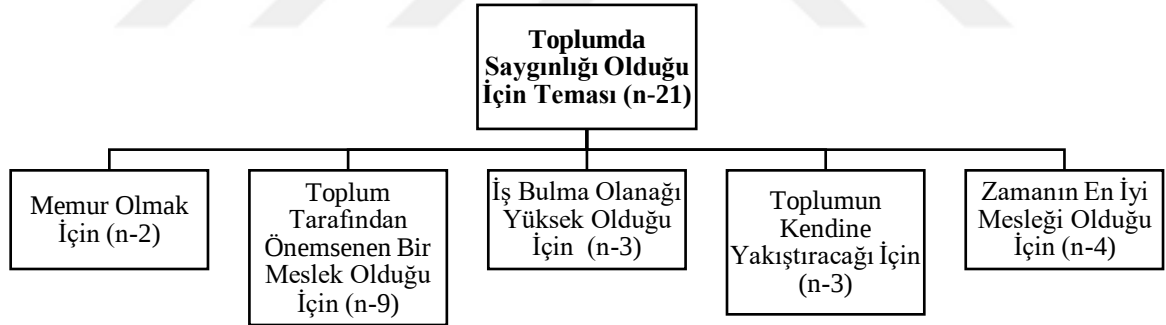
“Annem teşvik etti. Mesleki anlamda rahat olacağımı ve iş olanağının yüksek olacağını söyledi. Dönemin şartlarındaki en iyi meslek olacağını ifade etti. Bende öğretmen duygusunu sevdiğim için bu bölüme gelmeye karar verdim.” (KÖA,16).

“Benim ailem çiftçi hep mesleklerini anlatarak ve benim zorlanmamamı isteyerek yetiştirildim. Öğretmenlik onlar için çok kutsal bu anlamda onlar teşvik etti. Ailem hep bana bu mesleği yakıştırdı.” (EÖA,18).

“Ailem ve öğretmenlerim teşvik etti. Kendim de istiyordum. Onların yönlendirmesi alana güven duymamı sağladı. Kendime öğretmenliği yakıştırdığım için buradayım.” (EÖA, 23).

4.2.3. Toplumda Saygınlığı Olduğu İçin Teması

Birinci sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “toplumda saygınlığı olduğu için temasına” yönelik olarak öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri Şekil 10’da verilmiştir:



Şekil 9. Toplumda Saygınlığı Olduğu İçin Teması

Şekil 10’a bakıldığında toplumda saygınlığı olduğu için teması altında görüş belirten adayların görüşlerinin; “memur olmak için”, “toplum tarafından önemsenen bir meslek olduğu için”, “garanti meslek olduğu için”, “toplumun kendine yakıştıracak için”, “zamanın en iyi mesleği olduğu için” şeklinde olduğu görülmektedir.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, görüş belirten öğretmen adaylarının çoğunluğunun “toplum tarafından önemsenen bir meslek olduğu için” (9) nedenini sıklıkla belirttiklerini söylemek mümkündür. Öte yandan adayların “memur olmak için” (2) ve “garanti meslek olduğu için” (3) nedenlerinin içsel nedenler olduğunu; “toplumun kendine

yakıştırdığı için” (3) ve “zamanın en iyi mesleği olduğu için” (4) nedenlerinin ise dışsal nedenler olduğu ifade edilebilir. Öğretmen adaylarından bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Hoşgörülüyim, disiplinliyim, merhametliyim, bilgi aktarımı yapabilen biriyim bundan hoşlanırım. İyi bir gözlemciyim, öğretmeyi severim. Öğretmenlik mesleği herkes için kutsaldır bu anlamda karakter olarak bu mesleğe uygun olduğumu düşünüyorum.” (EÖA, 5).

“Empati kurabilen, hoşgörülü, bilgiyi doğru aktarabilen ve sabırlı biriyim bu anlamda bu mesleğe uygun olduğumu düşünüyorum.” (EÖA, 7).

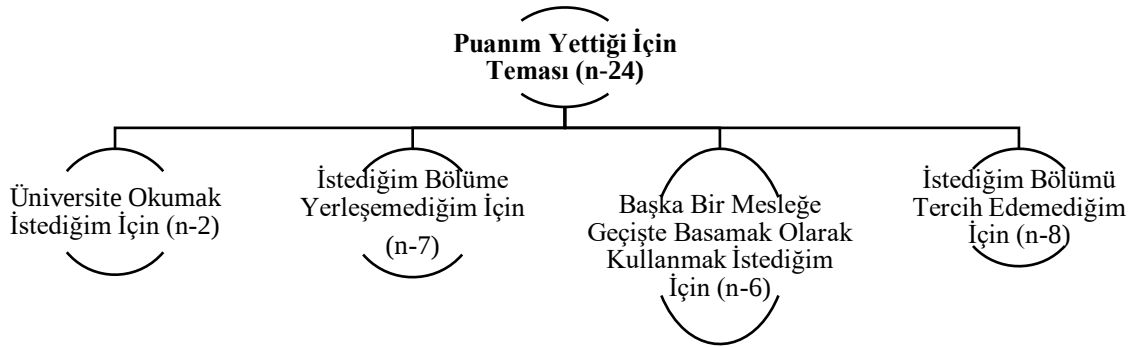
“Bir kadın olarak sürekli etrafımdan sen kadınsın sana en yakışacak meslek öğretmenliktir şeklinde telkinler alıyorum. Sorumluluk sahibi olmak, öğrenmeyi ve öğretmeyi sevmek, empati gücü yüksek, lider ruhlu bir bireyim bu özelliklerin tüm öğretmenlerde de olması gerektiğine inanırım.” (KÖA, 9)

“Otokontrol konusunda güçlü olduğumu düşünüyorum. Hoşgörülüyim, samimiyim. Çocukları severim. Onlarla iyi anlaşıyorum. Bu özelliklerimin öğretmenlik mesleği için uygun olduğunu düşünüyorum aynı zamanda devlet memuru olup kendimi garanti altına almak istiyorum.” (KÖA,14).

“Sabırlıyım, otokontrol sahibiyim. Öğretmeyi seviyorum. Benden bir şeyler kazanmalarını çok isterim. Bu anlamda kendimi en rahat ifade edebileceğim mesleğin öğretmenlik olduğunu düşünüyorum. Günümüzde tüm mesleklerde iş bulma olanağı düşük. Bu anlamda öğretmenliği diğer mesleklerden ayrı tutarak bu zamandaki en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.” (KÖA, 19).

4.2.4. Puanım Yettiği İçin Teması

Birinci sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “puanım yettiği için temasına” yönelik olarak öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri Şekil 11’de verilmiştir:



Şekil 10. Puanım Yettiği İçin Teması

Şekil 11’e bakıldığında, öğretmen adaylarından puanım yettiği için teması altında görüş belirtenlerin; ifadelerinin çoğunlukla “istediyim bölümü tercih edemediyim için” (8) nedeni etrafında toplandığı söylenebilir. Bu nedeni sırasıyla “istediyim bölüme yerleşemediyim için” (7), “başka bir mesleğe geçişte basamak olarak kullanmak istediğim için” (6) ve “üniversite okumak istediğim için” (2) nedenlerinin takip ettiği görülmektedir.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının puanım yettiği için teması altında olumsuz görüşler belirttikleri ifade edilebilir. Öğretmen adaylarından bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Ailem Antalya’da yaşıyor. Başka bir bölüm istiyordum ancak o bölüm olmayınca buraya geldim. Tercihler sırasında istediğim bölüm olmadığı için kendimi ifade edebileceğim puanımın yettiği iyi başka 1 bölüm aradım. Bu anlamda Konu kapsamı çok geniş olduğu için tercih ettim. Birçok sosyal bilim içeriyor. Bu disiplinlerin hepsini öğrenmek ve bu alanda uzman bir öğretmen olmak beni cezbetmişti.” (KÖA, 9)

“İstediğim bölüme yerleşemedim için bu bölüme gelmişim. Fakat bu bölümü sevdim. Sosyal bilgilerin geniş bir alanı olduğu için. Kendi fikirlerimi daha çok ortaya koyabileceğimi bana yakıştığını düşündüğüm için. Hayatı öğretmek bana çok cazip geliyor.” (KÖA, 12).

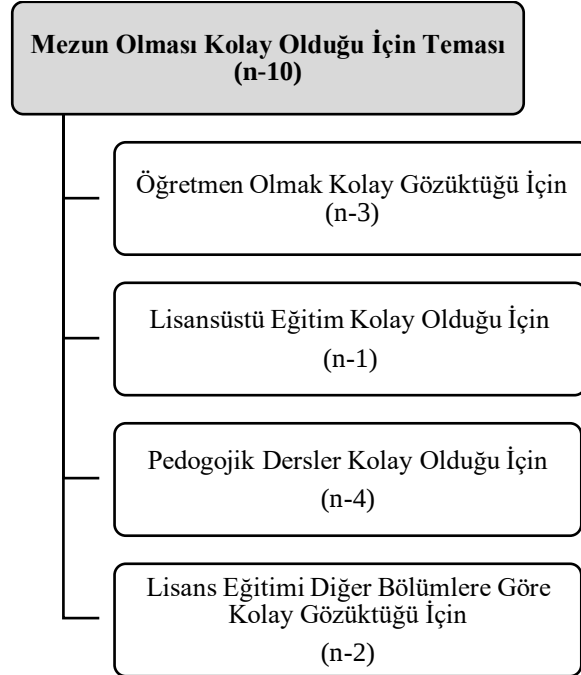
“Aslında tarih öğretmeni olmak istiyordum o bölüm gelmeyince burayı tercih ettim. Tarih öğretmenliğinden atamasının daha iyi olduğunu gördüm. Bu bölüme ısınmama neden oldu. Bu bölümü bitirdiğimde belki tarih öğretmenliği de yaparım diye düşünüyorum.” (EÖA,15).

“Puanım bu bölüme yettiği için geldim. Antalya’da ailemle yaşıyorum. Babam başka bir yere gitmemi istemediği için burada kaldım. Bende en azından üniversite okumak için bu bölüme geldim.” (KÖA, 22).

“Başka bir öğretmenlik olsa oraya giderdim. PDR ve Türkçe öğretmenliği olmadı olsaydı onları seçerdim. O ikisi tutmadığı için buraya geldim.” (EÖA, 24).

4.2.5. Mezun Olması Kolay Olduğu İçin Teması

Birinci sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “mezun olması kolay olduğu için temasına” yönelik olarak öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri Şekil 12’de verilmiştir.



Şekil 11. Mezun Olması Kolay Olduğu İçin Teması

Şekil 12'ye bakıldığında sosyal bilgiler birinci sınıf öğretmen adaylarından mezun olması kolay olduğu için temasına yönelik ifadelerinin; “*pedagojik dersleri kolay olduğu için*” (4), “*öğretmen olmak kolay gözüktüğü için*” (3), “*lisans eğitimi diğer bölümlere göre kolay gözüktüğü için*” (2) ve “*lisansüstü eğitim kolay olduğu için*” (1) şeklinde olduğu görülmektedir.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ise, öğretmen adaylarının ifadelerinin çoğunlukla hizmet öncesi dönemi kapsadığını ifade etmek mümkündür. Öğretmen adaylarından bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“*Bir öğretmen sevecen olmalı, sabırlı olmalı, empati kurabilmeli, bilgi birikimine sahip olmalı, eşit olmalı, saygılı olmalı diyebilirim. Bu özellikleri taşıdığımı düşünüyorum. Lisans eğitiminin yanı sıra yüksek lisans eğitimi almayı düşünüyorum. Araştırdığımda eğitim fakültelerinde yüksek lisans yapmanın daha kolay olabileceğini gördüm.*” (KÖA, 2).

“*Türkiye’de öğretmen olmanın çok kolay olduğunu düşünüyorum. Bu bölümden mezun olan kişilerle arkadaşım. Sınavların çoğuna çalışmadan girip yüksek notlar alınıyormuş. Meraklı biriyim farklı ülkelerin öğretmen yetiştirme eğitimlerinin daha zor olduğunu düşündürecek araştırmalara ulaştım.*” (EÖA, 15).

“*Aslında coğrafya bölümü okumak istiyordum. Ancak bölümü okuduğumda formasyon almam gerektiğini öğrendim. Eğitim fakültesinden bu bölümü okuyarak mezun olmamın hem formasyon derdinden beni kurtaracağını hem de bu derslerin yıllara bölünerek alınmasıyla daha kolay verilebileceğini düşünüyorum.*” (EÖA, 17).

“*Eğitim hayatım boyunca birçok öğretmenim oldu. Hepsinin de rahatı çok yerindeydi.*” (KÖA, 19).

“*Anlayışlı ve toleranslı olmalı, mesleğini sevmeli, mesleğini severse zaten iyi bir öğretmen olur diye düşünüyorum. Her insan kendi mesleğini sevmeli severse bu meslekte başarılı olur. Bunu sağlayabilen her öğretmen kolaylıkla mesleğini sürdürür.*” (KÖA, 21).

4.2.6. Çalışma Koşulları Rahat Olduğu İçin Teması

Birinci sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “çalışma koşulları rahat olduğu için temasına” yönelik olarak öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri Şekil 13’de verilmiştir:



Şekil 12. Çalışma Koşulları Rahat Olduğu İçin Teması

Şekil 13'e bakıldığında öğretmen adaylarından çalışma koşulları rahat olduğu için teması altında nedenlerini belirten adayların ifadelerinin; “izin alınması gereken durumlarda izin alınmasının kolay olduğu için” (4), “çalışma saatleri net olduğu için” (3), “tatilleri çok olduğu için” (2) ve “işten atılma gibi olumsuz durumlar olmadığı için” (1) şeklinde olduğu görülmektedir.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ise, adayların nedenlerinin çalışma koşulları rahat olduğu için temasına paralellik gösterdiği söylenebilir. Öğretmen adaylarından bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Gerçekçi olacak olursak çalışma saatlerinin bu kadar belirgin olduğu bir mesleği yapacak olmak beni mutlu ediyor.” (EÖA, 3).

“Uykusuna çok düşkün biriyim. Sürekli farklı işlerde çalışıyorum. Bunun nedeni hep uyuyup geç kalmak. Böyle bir sorunun olmadığı yani işten atılma olasılığımın düşük olduğu için mutluyum.” (EÖA,5).

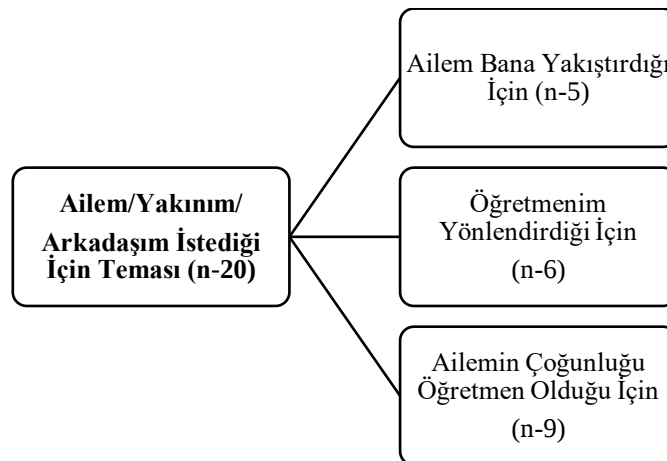
“Annem beni sürekli öğretmen olmam konusunda itekledi diyebilirim. Hep maaşının, tatilinin, izninin net olduğunu söylerdi.” (EÖA, 7).

“Bir kadın olarak mesleğimi seçerken her açıdan değerlendirdim. Özel durumlarda kullanabileceğim iznin yasal olarak maaşımla beraber en çok bu meslekte verildiğini yapmış olduğum araştırmalar sonucunda edindim.” (KÖA, 9).

“Ben yapacağım meslekte en çok iş saatlerimin düzgün olmasını istiyorum. Bu anlamda öğretmenliğin bana uygun olduğuna karar verdim.” (EÖA, 11).

4.2.7. Ailem/Yakınım/Arkadaşım İsteddiği İçin Teması

Birinci sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “ailem/yakınım/arkadaşım istediği için temasına” yönelik olarak öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri Şekil 14’te verilmiştir:



Şekil 13. Ailem/Yakınım/Arkadaşım İsteddiği İçin Teması

Şekil 14’e bakıldığında, öğretmen adaylarından ailem/yakınım/arkadaşım istediği için teması altında görüş belirtenlerin ifadelerinin çoğunlukla “ailemin çoğunluğu öğretmen olduğu

için”(9) nedeni etrafında toplandığı söylenebilir. Bunu nedeni takiben “*öğretmenim yönlendirdiği için*” (6) ve “*ailem bana yakıştırdığı için*” (5) nedenlerinin adaylar tarafından ifade edildiği görülmektedir.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ise; adayların ailem/yakınım/arkadaşım istediği için temasına ailem ve öğretmenim ekseninde görüş belirttikleri, arkadaşlarından bu anlamda bir etki almadıklarını söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarından bazılarının cevapları şu şekildedir:

“Ailemdeki çoğu aile üyem zaten öğretmen. Babam bana hep geleneği bozma derdi. Bu anlamda bende bu mesleği tercih ettim.” (KÖA, 1).

“Yerleştirme puanları açıklandığında direk rehberlik öğretmenime gittim. Bu puanla yazabileceğimi bölümleri bana listeledi en mantıklısı bu bölümü olduğu için tercih ettim.” (EÖA, 7).

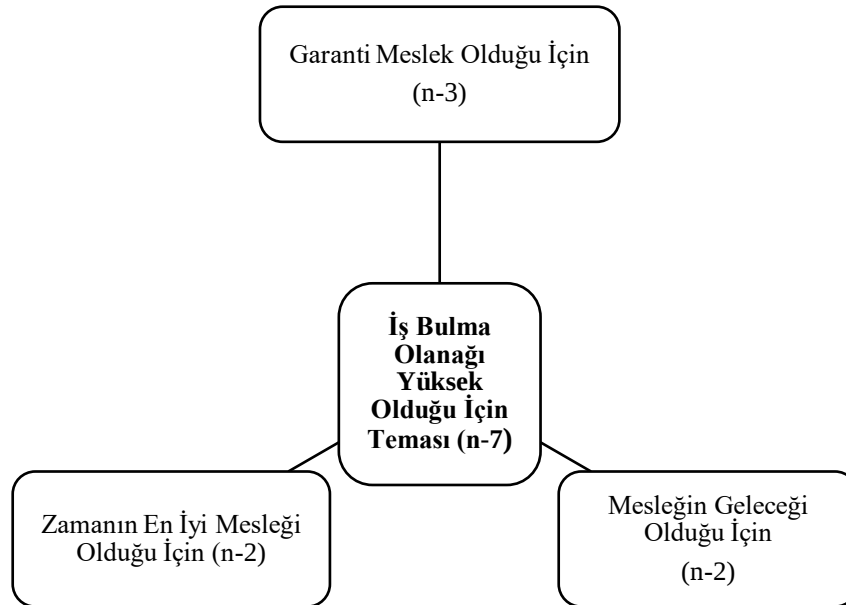
“Üniversite sınavı sonrasında puanları açıklandığında babamla beraber rehberlik öğretmenimin yanına gittik. Aldığın puanın öğretmenlik olarak buraya yettiğini söyledi. Babam kadın olduğum için öğretmen olmamı istiyordu.” (KÖA, 12).

“Annem, babam ve ailemin çoğunluğu öğretmen bana hep en iyi meslek olduğunu söylediler. Bende puanımın yettiği öğretmenlik hangisiyse ona giderim demiştim. O yüzden buradayım.” (EÖA, 15).

“Tercih döneminde alanı inceledim, öğretmenlerimin bölüm okumaktansa öğretmenlik oku ısrarı üzerine buraya geldim.” (KÖA, 20).

4.2.8. İş Bulma Olanağı Yüksek Olduğu İçin Teması

Birinci sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “iş bulma olanağı yüksek olduğu için temasına” yönelik olarak öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri Şekil 15’te verilmiştir.



Şekil 14. İş Bulma Olanağı Yüksek Olduğu İçin Teması

Şekil 15 bakıldığında, öğretmen adaylarının iş bulma oranı yüksek olduğu için teması altındaki ifadelerinin; “garanti meslek olduğu için” (3), “zamanın en iyi mesleği olduğu için” (2) ve “mesleğin geleceği olduğu için” (2) şeklinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarından bazılarının cevapları şu şekildedir:

“Öğretmenlik mesleği ailem tarafından hep garanti meslek olarak görüldü. Bu nedenle beni hep bu bölümü yazmam konusunda yönlendirdiler. Öğretmenler bir şekilde iş buluyor işsiz kalmayacağı bir bölüme git dediler.” (KÖA, 2).

“Sınav sonuçları açıklandığında edebiyat fakültesindeki çoğu bölüme puanım yetiyordu. Ancak formasyon almazsam hiçbir işe giremeyeceğimi fark ettim. Formasyonla uğraşmak istemediğim için ve bir şekilde iş bulacağımı düşündüğüm için bu bölümü tercih ettim.” (EÖA, 4).

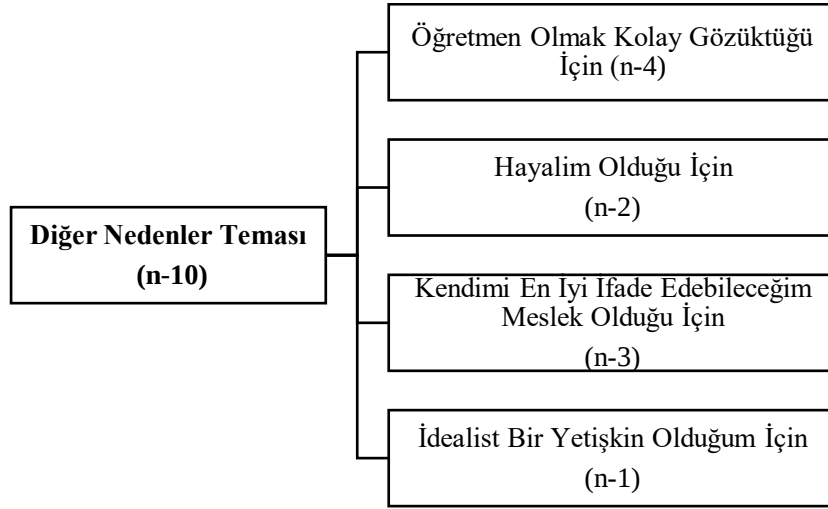
“Bu bölümü kolay iş bulabileceğim için bu anlamda işsiz bırakmayacak garanti bir meslek olduğu için seçtim.” (KÖA, 8).

“Öğretmenlik mesleği kısa vadede çok para kazandırmasa da uzun vadede sağlanan deneyimle atanamasam bile kolejde çalışarak hayatımı idame ettirebileceği bir meslek diye düşünüyorum.” (EÖA, 13).

“Ailem hep sırtını devlete yasla derdi bende öğretmenli garanti olarak gördüğüm, devlet memuru olmak istediğim için bu mesleği seçtim.” (EÖA,16).

4.2.9. Diğer Nedenler Teması

Şekil 16’da ölçeklemede kullanılan “çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için”; “öğretmenliği sevdiğim için”; “toplumda saygınlığı olduğu için”; “puanım yettiği için”; “mezun olması kolay olduğu için”; “çalışma koşulları rahat olduğu için”; “ailem/yakınım/arkadaşım istediği için” ve “iş bulma olanağı yüksek olduğu için” nedenlerinden farklı olarak birinci sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri hakkında görüşlerine “diğer nedenler teması” altında yer verilmiştir:



Şekil 15. Diğer Nedenler Teması

Şekil 16'ya bakıldığında, diğer nedenler teması altında görüş belirten öğretmen adaylarından ölçekleme çalışmasındaki nedenlerden farklı olarak “öğretmen olmak kolay olduğu için” (4), “kendimi en iyi ifade edebileceğim meslek olduğu için” (3), “hayalim olduğu için” (2) ve “idealist bir yetişkin olduğum için” (1) nedenlerini belirttikleri görülmektedir.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ise, diğer nedenler temasında görüş belirten adayların nedenlerinin içsel(ulvi) nedenler olduğunu ifade etmek mümkündür. Öğretmen adaylarından bazılarının cevapları şu şekildedir:

“Farklı hayalleri ve idealleri olan bir gencim. Kendimi daha iyi ifade edebileceğim, özgür hissedebileceğim bir meslek arıyordum onun öğretmenlik olduğunu düşünüyorum.” (KÖA, 8).

“Bu bölüm benim ikinci üniversitem. Daha önce siyaset bilimi ve kamu yönetimi okudum. Ancak yapmak istediğim mesleğin o olmadığına karar verdim. 25 yaşındayım ancak hayatımda mutlu olmadığım ve farklı idealleri olan bir yetişkin olduğum için yeniden bu bölümü okumaya karar verdim.” (KÖA, 12).

“Youtubeden bölümü okuyan kişilerin videosunu izledim. Hep bölümün kolay olduğunu ve herkesin ortalamasının yüksek olduğunu söylüyorlardı. Rahatça KPSS'ye çalışabileceğim ve atanıp öğretmen olmanın kolay olduğunu düşündüğüm için bu bölümü seçtim.” (EÖA, 15).

“Derslerine baktım. Lisans programlarını inceledim. Bölümü okuyan kişilerin videosunu izledim. Bölümde ders veren akademisyenleri inceledim. Farklı bölümlere göre bu bölümün bitirilmesinin daha kolay olacağını düşündüm.” (KÖA, 20).

“Sınava birçok kez hazırlandım. Elimden gelenin en iyisi buydu. O yüzden bu bölüme geldim. Buraya yazarken yaptığım araştırma sonucunda kolay bir bölüm okumak istediğime karar verdim. Sınava çalışmaktan çok yoruldum. Hem eğitim fakültesini bitirmek kolay olduğu için hem de bana göre öğretmenlik yapmak kolay olduğu için bu bölümü tercih ettim.” (EÖA, 23).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde analizler sonrasında elde edilen sonuçlar yorumlanacaktır. İlgili sonuçlar literatürde karşılaşılan diğer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılıp, alan yazına öneriler sunulacaktır.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmenliği birinci sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma karma yöntem kullanılarak hazırlanmıştır. Bu nedenle araştırmanın sonuçları iki grupta incelenmiştir. Ancak ilgili araştırmanın nitel sonuçları nicel sonuçlarını açıklar ve destekler nitelikte olduğundan tek başlık altında verilmiştir. İlgili sonuçlar, şu şekildedir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri çeşitli değişkenler açısından ikili karşılaştırmalar yöntemiyle incelenmiştir. Günümüzde “Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorunu” çerçevesinden bakıldığında öğretmen adaylarının bu mesleği öncelikli olarak öğretmenlik mesleğini sevdikleri için seçmiş olmaları, bu sorunun çözümüne dair umut oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine bakıldığında; adayların nedenlerinin daha çok içsel nedenler olduğu dışsal nedenlerin adaylar için geri planda kaldığı görülmüştür. Bu sonuca bağlı olarak sosyal bilgiler alanı gibi istihdamı daha düşük olan bir alandaki öğretmen adaylarının mesleklerini seçmede daha içsel nedenlerin olması alanlarını sahiplenmeleri konusunda önem taşımaktadır. Araştırmada elde edilen bu sonuca benzer olarak; Aydın (2021) tarafından farklı branşlardaki öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri ve motivasyonlarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada öğretmen adaylarının mesleklerini seçme nedenlerinin mesleki sevgi ve çocuk sevgisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Göçer Şahin ve Gelbal (2016)’ın farklı branşlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerini inceledikleri araştırmalarına göre farklılık göstermektedir. Söz konusu çalışma yer alan öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini seçmede “çalışma koşulları rahat olduğu için” nedenini öncelikli olarak belirtmiştir. Arslan (2019) tarafından öğretmen adaylarından öğretmenlik öz yeterlik inançları hem motivasyonlarını

belirlemek amacıyla yapılan çalışmada adayların motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen motivasyonlarının öğretmenliğin saygıdeğer bir meslek olmasından kaynaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada cinsiyet açısından elde edilen en önemli sonuç, kadın öğretmen adaylarının nedenlerinin erkek öğretmen adaylarına nedenlerine göre daha içsel/ulvi olmasıdır. Bu bağlamda kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ile erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Acat ve Yenilmez (2004) tarafından yapılan farklı branşlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını ortaya çıkarmaya çalıştıkları çalışmalarında, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla mesleklerine yönelik motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu sonucun yapılan araştırmanın sonucu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yıldız (2019)'un sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesine yönelik çalışmasında; kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına kıyasla kadınların lehine anlamlı bir fark çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Avcı (2019) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan çalışmasında kadın öğretmen adaylarının motivasyonlarının erkek öğretmen adaylarının motivasyonlarına oranla daha yüksek olduğu; Özer (2021) tarafından yapılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki coşkuları ve mesleğe ilişkin tutumlarını incelendiği çalışmada cinsiyet değişkenine ilişkin öğretmen adaylarının tutumlarında kadın öğretmen adaylarının tutumlarının erkek öğretmen adayı tutumları göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; Üzüm (2019) tarafından yapılan farklı öğretmenlik branşlarındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yönelik tutumlarını inceleyen çalışmada kadın öğretmen adaylarının tutumları ile erkek öğretmen adaylarının tutumları arasında kadın adayların lehine bir sonuca ulaşılmıştır. Farklı olarak Kaçar (2018)'in sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki tutum ve öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi isimli çalışmasında elde edilen öğretmen adaylarının öğretmenliğe karşı tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı yönelik sonuçta cinsiyetlere yönelik anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Benzer olarak Alnaas'ın (2017) farklı branşlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz-yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmasında cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farkın olmadığı; Gürhan (2018) tarafından yapılan biyoloji öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi konulu çalışmasında kadın öğretmen adaylarının

tutumları ile erkek öğretmen adaylarının tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dalaman (2021) ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenmeye ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesine yönelik olarak yaptığı çalışmada kadın ve erkek tutumlarında anlamlı bir farkın görülmediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının ailelerinde geçmişte veya halen öğretmen olup olmama durumlarına ilişkin öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri incelendiğinde; ailelerinde öğretmen olan adayların nedenleriyle öğretmen olmayan adayların nedenleri kıyaslandığında iki gruptaki nedenlerin de içsel nedenler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ailelerinin gelir düzeyine göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; alt gelir düzeyi ve üst gelir düzeyi gruplarında öğretmenlik mesleğini seçmedeki nedenlerinin uyarıcı sıralarının benzer olduğu, aile gelir düzeyine göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmedeki öncelikle nedenlerinin içsel olduğu sonucuna ulaşmıştır. Farklı olarak Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen (2007)'in farklı branşlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı görüşlerinin belirlendiği çalışmada, aile gelir düzeyine değişkenine göre öğretmen adaylarının görüşleri alt gelir düzeyi ve üst gelir düzeyi gruplarında farklılık göstermiştir.

Adayların yaşamlarının en çok geçtiği yerleşim birimine göre öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri incelendiğinde; şehir kategorisinde olan adayların nedenleriyle büyükşehir kategorisinde olan adayların öncelikle nedenleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Her iki kategoride de öncelikli olarak “öğretmenliği sevdiğim için” nedeni, ikinci olarak “çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için” nedeni öğretmen adayları tarafından belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri yönelik sonuçlar incelendiğinde; ilköğretim ve altı kategorisi ile ortaöğretim ve üstü kategorisindeki öncelikle nedenlerin benzer olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlköğretim ve altı kategorisinde öncelikli olarak “çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için”, ikinci olarak “öğretmenliği sevdiğim için”, üçüncü olarak “toplumda saygınlığı olduğu için” nedenleri belirtilmiştir. Ortaöğretim ve üstü kategorisinde öncelikli olarak “öğretmenliği sevdiğim için”, ikinci olarak “çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için”, üçüncü olarak “toplumda saygınlığı olduğu için” nedenleri belirtilmiştir. Bundan hareketle öğretmen adaylarının öncelikli nedenlerinden ilk iki nedenin kategorilerde benzer olduğu; üçüncü neden ise, bire bir örtüştüğü sonucuna ulaşmıştır.

Adayların baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; ilköğretim ve altı kategorisinde öncelikli olarak “çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için”, “öğretmenliği sevdiğim için” ve “toplumda saygınlığı olduğu için” nedenleri belirtilmiştir. Ortaöğretim ve üstü kategorisinde öncelikli olarak “öğretmenliği sevdiğim için”, “çocuklarla gençlerle çalışmak istediğim için” ve “toplumda saygınlığı olduğu için nedenleri” belirtilmiştir. İki kategoride de öncelikli olarak belirtilen ilk iki nedenin benzer olduğu ve yalnızca uyarı sıralarının değiştiği, üçüncü neden ise iki kategoride de aynı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine ilişkin ikili karşılaştırmalar yöntemiyle adayların öğretmenliği seçme nedenleri belirlenmiştir. Buna ek olarak belirlenen nedenler tema olarak atanmış ve adayların daha farklı nedenlerinin olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan bu inceleme sonucunda öğretmen adaylarının belirtilen temalar dışında öğretmenliği seçme nedenlerine yönelik farklı nedenler belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri söz konusu olduğunda öğretmenler genel itibarıyla; öğretmenli kişinin anlamlı olması ve çocuklarla gençlerle çalışma isteğinden kaynaklı seçme nedenlerinin olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenler çalışmanın nicel sonuçlarını desteklemektedir.

Toraman (2019) tarafından ortaokul öğretmenlerinin etkili öğretmen özellikleri ve öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri üzerine yapılan çalışmada; öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin öğretmenlik mesleğinin anlamlı olması ve çocuklara yardım etme isteği sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu sonucun araştırmanın sonuçlarıyla benzer olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Cihan (2014) tarafından beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri üzerine yapılan çalışmada öğretmen adaylarının nedenlerinin beden eğitimi branşından diğer branşlara göre atamasının kolay olduğu için nedenini belirttikleri görülmektedir. Bu sonucun araştırma sonucuna göre farklılık gösterdiği araştırma sonucunda belirtilen içsel nedenlerin bu çalışmada dışsal nedenler olarak farkının olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu kısmında araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak önerilerde bulunulmuştur. Bunlar şu şekilde belirtilmiştir:

- Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmen adayları mesleği içsel nedenlerle seçmişlerdir. Öğretmen yetiştirme programlarının ve istihdam boyutu düşünüldüğünde mesleğini sahiplenen adayların öncelikli olarak yetiştirme sorunlarının düzeltilmesi ve planlanması önerilebilir. İkinci olarak yetişen öğretmenlerin istihdam sorununun düzeltilmesi önerilebilir.
- İlgili araştırmanın konusu farklı boyutları ile yeni araştırmaların odak noktası olabilir, araştırmacılar konuyu farklı araştırma desenleri ile irdeleyebilir.
- İlgili araştırmanın konusu farklı çalışma grubu olarak farklı öğretmenlik branşlarında tekrarlanabilir.
- Araştırma konusu ele alınarak farklı iki öğretmenlik branşının, öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine yönelik yeni bir karşılaştırma çalışmasının yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B., & Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 125-139.
- Acar, S. (2021). Öğretmen failliğinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(2), 195-218.
- Akar, E. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine verdikleri değer ve mesleki yeterlilikleri (Uşak Örnekleme)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Akhan, O. (2021). Tarih öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(1), 384-398.
- Akın, S. ve Sözen Özdoğan, S. (2021). Öğretmen eğitiminde yapıtaş: Türkiye, Singapur ve Hong Kong’da öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54 (1), 269-312.
- Akkaya, N. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 35-42.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2008)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin meslekî gelişimi. *International Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065.
- Akkol, Z. (2022). Öğretmenlerin temel sorunları Trabzon ve Akçaabat ilçesi örneği. *Habitus Toplumbilim Dergisi*, 3(3), 347-372.
- Akyüz, Y. (2019). Türkiye’de öğretmenin “öğretmen” ve meslek imajı. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 11(1), 115-121.

- Akinsowon, F. I. (2021). Teacher Education In A Pandemic Landscape. *International Journal of Innovative Education Research*, 9(4), 145-148.
- Alnaas, R. S. M. (2017). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmen öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Altan, M. Z., & Özmuşul, M. (2022). Geleceğin Türkiye’inde öğretmen refahı: Öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42.
- Altınok, A. C. (2019). *1970’li yıllarda görev yapan öğretmenlerin dilinden öğretmenlik mesleği: Sözlü tarih araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Altun, B., & Sarpkaya, P. Y. (2021). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerine Bir Durum Çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 1-1.
- Altunay, F., & Yazıcı, K. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve mesleki benlik saygıları. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 13(1). 131-155.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Arslan, M. (2013). *Elementary school teachers motives to pursue a career in teaching* (Master's thesis) Middle East Technical University, Ankara.
- Arslan, Ş. (2019). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inancı kaynakları ve öz yeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Aşkar, P. & Erden, M. (1987). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 121, 8-11.
- Atal, D., & Sancar, R. (2020). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine odaklanan araştırmalar ne söylüyor? *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1)166-186.

- Avcı, H. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-12.
- Aydın, S. (2021). *Tercih edilen sınıf öğretmenlerinin tercih edilme sebepleri, eğitim öğretim uygulamaları ve öğretmenlik mesleği hakkındaki algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Aydın, R., Canavar, O., & İşlek, M. (2021). Öğretmenlerin sahip olduğu A ve B kişilik yapıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 165-182.
- Aydın, R., İşlek, M., & Peker, R. (2021). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 312-345.
- Ayık, A., & Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25-43.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(42), 1-21.
- Bardach, L., & Klassen, R. M. (2021). Teacher motivation and student outcomes: Searching for the signal. *Educational Psychologist*, 56(4), 283-297.
- Barrett, B., & Hordern, J. (2021). Rethinking the foundations: Towards powerful professional knowledge in teacher education in the USA and England. *Journal of Curriculum Studies*, 53(2), 153-165.
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 16-25.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi (DEUHFED)*, 9(1), 23-28.

- Başkan, G., Aydın, A., & Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *ÇÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1) 35-42.
- Bayram, G. (2009). *Öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunlar: Ankara'da çalışan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Becerikli, S. (2021). Mektupla Öğretmen Yetiştirme. *Belgi Dergisi*, (21), 279-299.
- Beardsley, M., Albo, L., Aragon, P., & Hernandez-Leo, D. (2021). Emergency education effects on teacher abilities and motivation to use digital technologies. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1455-1477.
- Bin Nordin, M. N., İbrahim, N. I., Borhanordin, A., Abd, W. I., & Halim, M. Z. M. (2021). Teacher Education In Australia. *Turkish Journal of Physiotherapy and Rehabilitation*, 32(3), 4804-4809.
- Brady, J., & Wilson, E. (2021). Teacher wellbeing in England: Teacher responses to school-level initiatives. *Cambridge Journal of Education*, 51(1), 45-63.
- Bruggeman, B., Tondeur, J., Struyven, K., Pynoo, B., Garone, A., & Vanslambrouck, S. (2021). Experts speaking: Crucial teacher attributes for implementing blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 48(21), 1-11.
- Burke, J. (2021). Learning, Teaching and Teacher Education in a Pandemic. *Journal of the World Federation of Associations for Teacher Education*. 4(1). 11-18.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618- 1650.
- Ceylan, E., Özdoğan Özbal, E., Sever, M., & Boyacı, A. (2020). *Türkiye'deki Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri, Öğretim Koşulları: TALIS 2018 Öğretmen ve Okul Yöneticileri Yanıtları Analizi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Cihan, B. B. (2014). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğretmenlik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik, sportif ve öğretmenlik özyeterlilik algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Choate, K., Goldhaber, D., & Theobald, R. (2021). The effects of COVID-19 on teacher preparation. *Phi Delta Kappan*, 102(7), 52-57.
- Cunningham, P. (1992). Teachers' professional image and the press, 1950-1990. *History of Education*, 21(1), 37-56.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods Research*. London: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th Edition). Boston: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2013). *Steps in conducting a scholarly mixed methods study*. Nebraska – Lincoln: DBER Speaker Series.
- Creswell, J. W. (2017). Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş. (Çev. M. Sözbilir), Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Çakmak, F. (2021). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin öğretmenlik ile ilgili metaforik algılarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(31), 219-251.
- Çalışoğlu, M., & Tanışır, S. N. (2018). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının sözleşmeli öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 105-132.
- Çeliköz, N., & Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 136-145.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çermik, H., Doğan, B., & Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 201-212.
- Çiçek Sağlam, A. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-69.
- Coşkun, S., & Taneri, P. O. (2021). Öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarının eğitim felsefeleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dört Öge*, (19), 29-49.

- Dadandı, İ., Kalyon, A. & Yazıcı, H. (2016). Eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, kaygı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 253-269.
- Dağ, E. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler arasındaki ilişki (İzmir ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dalaman, F. (2021). Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenmeye ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Dalaman, F. & Kara, A. (2021). Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenmeye ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (3), 1572-1601.
- Dardağan, M., & Hesapçıoğlu, M. (1997). Çeşitli yıllar itibariyle üniversiteleri kazanan öğrencilerin kaçınıcı tercihleriyle üniversiteleri kazandıklarına yönelik çözümleme. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 143-170.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European journal of teacher education*, 40(3), 291-309.
- Das, K., & Mittra, S. (2021). Scope of Introducing TPACK of Teacher Education Programme in India. *Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities*, 8(4), 31-38.
- Deliveli, K., & Ar, T. (2021). Eğitim fakültesi mezunu olacağım!... ne iş olsa yaparım!?. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1529-1547.
- Demir, E., & Demir, M. (2021). Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi ve eğitim sistemine etkileri. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 1-8.
- Demirbaş, B. (2022). Öğretmen adaylarının atama öncesi karşılaştıkları güçlükler: fenomenolojik bir çalışma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 308-324.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğrenme sanatı öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Dikmen, M., & Tuncer, M. (2021). Öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri, öğretme motivasyonları ve mesleğe karşı tutumlarının incelenmesi. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 401-410.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Doğan, Ö. (2018). Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin imajı (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157- 168.
- Dolton, P., & Marcenaro-Gutierrez, O. (2013). Global Teacher Status Index/Varkey GEMS Foundation. https://www.semanticscholar.org/paper/2013-global-teacher-status-index-Dolton-Marcenaro-Gutierrez/f4ff07cc5f37e320de62062875fe9fac92fc1727_adresinden 29.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Duman, S. N., & Taş, İ. D. (2021). Eğitim Fakülteli Olmak (Kırıkkale Üniversitesi Örneği). *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(1), 112-130.
- Erdem-Özkan, E. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Burdur ve Isparta ili örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Erdem, A. R., Gezer, K., & Çokadar, H. (2005). Ortaöğretim fen-matematik ve sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, 471-477.
- Ertan Kantos, Z. (2021). Öğretmenlik mesleğinin itibarı ile ilgili öğretmen görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 682-703.
- Eş, Ü. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

- Fackler, S., Malmberg, L. E., & Sammons, P. (2021). An international perspective on teacher self-efficacy: personal, structural and environmental factors. *Teaching and Teacher Education*, 99(21), 1-17.
- Goodwin, A. L. (2021). Teaching standards, globalisation, and conceptions of teacher professionalism. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 5-19.
- Göçer-Şahin, S., & Gelbal, S. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin ölçeklenmesi [A Scaling of preservice teachers' motivational factors in choosing the teaching profession]. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7(2), 443-458.
- Gök, B., & Atalay Kabasakal, K. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inancı, öğretme motivasyonu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(4), 1081-1112.
- Gökçe, A. T. (2014). Atanamama nedeniyle farklı bir mesleğe yönelen işsiz aday öğretmenler üzerine bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 191-208.
- Gupta, A., & Pathania, P. (2021). To study the impact of Google Classroom as a platform of learning and collaboration at the teacher education level. *Education and Information Technologies*, 26(1), 843-857.
- Güçlü, M., & Sert, E. H. (2021). 1987-1999 yılları arasında süreli yayınlara yansıyan öğretmenlik mesleği ile ilgili makalelerin değerlendirilmesi: Çağdaş Eğitim Dergisi örneği. *Erciyes Akademi*, 35(3), 1189-1214.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*. 9(4), 436-455.
- Gürbüztürk, O. (2005). Öğretmen adaylarının nasıl bir öğretmen olmak istediklerine ilişkin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 45-64.
- Gürhan, M. (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi ve biyoloji öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler

- açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Hambacher, E., & Ginn, K. (2021). Race-visible teacher education: A review of the literature from 2002 to 2018. *Journal of Teacher Education*, 72(3), 329-341.
- Holzberger, D., Maurer, C., Kunina-Habenicht, O., & Kunter, M. (2021). Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational-affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on occupational well-being. *Teaching and Teacher Education*, 100(21), 1-14.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, status and esteem. *Educational Management and Administration*, 29(2), 139-152.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, A. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- İlğan, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine kavramsal bir çerçeve ve Türk eğitim sistemi için çıkarımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 256-280.
- İnan-Kaya, G., & Rubie-Davies, C. M. (2022). Teacher classroom interactions and behaviours: Indications of bias. *Learning and Instruction*, 78(22), 1-13.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Kaçar, R. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz-yeterlik algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Kalkan, A. (2021). Türkiye ve bazı gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri ve programlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-16.
- Karadoğan, A. (2019). Z kuşağı ve öğretmenlik mesleği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 9-41.

- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Electronic Journal of Education Sciences*, 9(17), 39-56.
- Karataş, K., Ardıç, T., & Oral, B. (2017). Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ve geleceği: metaforik bir analiz. *Electronic Turkish Studies*, 12(33), 291-312.
- Karatekin, K., Merey, Z., & Keçe, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 70-96.
- Kay, N. & Alcı, B. (2019). Türk cumhuriyetlerinde öğretmenlik mesleği. *Journal of International Social Research*, 12(63), 823-832.
- Kayran, A., & Şahin, C. T. (2021). Öğretmenlik mesleki yeterliliklerine yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1352-1386.
- Kavlak, E. S., & Yıldırım, S. (2021). Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing ile ilgili 2000-2020 yıllarında yazılmış lisansüstü tezlerin analizi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 3(6), 1218-1244.
- Keçeci, B. (2021). *Öğretmenlerin meslekten ayrılma nedenleri: bir durum çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kiraz, Z., & Kurul, N. (2018). Türkiye’de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 270-302.
- Koç, K. (2010). Etik boyutlarıyla öğretmenlik. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(373), 13-20.
- Maryani, M., Arafat, Y., & Setiawan, A. A. (2021). The Influence of Teacher Education Level and Working Period on Teacher Pedagogic Competence. *Journal of Social Work and Science Education*, 2(3), 198-207.
- Matsumoto-Royo, K., & Ramirez-Montoya, M. S. (2021). Core practices in practice-based teacher education: A systematic literature review of its teaching and assessment process. *Studies in Educational Evaluation*, 70(21), 1-13.
- MEB. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. 13.04.2022 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genelyeterlikleri/icerik/39> adresinden erişilmiştir.

- MEB. (2018a). Öğretmenlerin 2018 haziran donemi mesleki çalışma programı. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. 31.05.2022 tarihinde <https://tarsus.meb.gov.tr/indir.aspx?ek=29685> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2018b). İlköğretim Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Milli Eğitim Yayınları. 20.05.2022 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf?ysclid=l3raajzfmm> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2021). *Geçmişten Günümüze Milli Eğitim Şuraları*. 13.04.2022 tarihinde [20144118 Yuzyuze Egitime Donuste 180 Gun-sayfalar-104-113 1.pdf \(meb.gov.tr\)](https://www.meb.gov.tr/20144118-Yuzyuze-Egitime-Donuste-180-Gun-sayfalar-104-113-1.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Memişoğlu, Z. (2020). *Sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı drama uygulamaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Menter, I., & Flores, M. A. (2021). Connecting research and professionalism in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 115-127.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma / desen ve uygulama için bir rehber*. (3rd Ed.). (Trans. Edt. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miesera, S., & Moser, D. (2021). Inclusive Vocational Teacher Education in Austria and Germany – A Country Comparison of Personal Characteristics of Pre-Service Teachers. In C. Nagele, B.E. Stalder, & M. Weich (Eds.), *Pathways in Vocational Education and Training and Lifelong Learning. Proceedings of the 4th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training, Muttentz and Bern online, 8. – 9. April (pp. 243-248)*.
- Mommers, J., Schellings, G. & Beijaard, D. (2021). Professional Identity Assignments to Support Beginning Teachers' Growth into the Profession. *Journal of Teacher Education and Educators*, 10(2), 157-178.
- Moorhouse, B. L., & Tiet, M. C. (2021). Attempting to implement a pedagogy of care during the disruptions to teacher education caused by COVID-19: A collaborative self-study. *Studying Teacher Education*, 17(2), 208-227.

- Morrison, S. A., Brown Thompson, C., & Glazier, J. (2022). Culturally responsive teacher education: Do we practice what we preach?. *Teachers and Teaching*, 28(1), 26-50.
- Mulvihill, T. M., & Martin, L. E. (2021). Global Teacher Education: Challenges and Possibilities. *The Teacher Educator*, 56(1), 1-3.
- Mutluer, Ö. & Yüksel, S. (2019). The Social Status of Teaching Profession: A Phenomenological Study. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(2), 183-203.
- Nakip, C. (2015). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Nortvig, A. M. (2021). " You can't just leave your group!" Challenged development of professional identity in teacher education. *JETT*, 12(3), 1-9.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 187-193.
- OECD. (2019). Teachers by age. Paris: OECD. <https://data.oecd.org/teachers/teachers-by-age.htm> adresinden 28.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M., & Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232.
- Özdemir, T. Y. ve Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğinin imajı” hakkındaki görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 824-846.
- Özer, N. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki coşku düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özkan, D., & Tay, B. (2012). Yönetici görüşleri çerçevesinde bilim ve sanat merkezleri öğretmenlerinin seçimlerine bağlı olarak performans düzeyleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 52-69.
- Özüdoğru, M. (2021). Pre-service teachers perceptions related to the distance teacher education learning environment and community of inquiry. *Journal of Pedagogical Research*, 5(4), 43-61.

- Pamukoğlu, İ. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlilik algısı (Balıkesir üniversitesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Pişkin, Z., & Parlar, H. (2021). Toplumsal statü ve algı açısından öğretmenlik mesleğinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(1), 1-28.
- Plano Clark, V., & Creswell, J. W. (2015). *Understanding research : a consumer's guide*. (2th Edition). USA: Pearson Education Inc.
- Ramploud, A., Funghi, S., & Mellone, M. (2021). The time is out of joint. Teacher subjectivity during COVID-19. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1-21.
- Reena, M. (2021). Teacher Quality: National Education Policy 2020. *International Journal Of Multidisciplinary Educational Research*, 10(5), 29-34.
- Reid, J. A., & Hall, G. (2022). Looking back, looking forward: taking stock of teacher education at (another) crossroad. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(1), 8-22.
- Richter, E., Brunner, M., & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101(21), 1-10.
- Richter, E., Lazarides, R., & Richter, D. (2021). Four reasons for becoming a teacher educator: A large-scale study on teacher educators' motives and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 102(22), 1-12.
- Romijn, B. R., Slot, P. L., & Leseman, P. P. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98(21), 1-15.
- Rotas, E. E., & Cahapay, M. B. (2022). Reimagining the Future of Philippine Undergraduate Teacher Education Program: The Curriculum Implications of COVID-19 Crisis. *Rotas, EE, & Cahapay, MB (2022). Reimagining the Future of Philippine Undergraduate Teacher Education Program: The Curriculum Implications of COVID-19 Crisis. M. Güler (Eds.), Educational Implications in the Covid-19 Era*, 197-210.
- Sanchez-Cruzado, C., Santiago Campion, R., & Sanchez-Compana, M. (2021). Teacher digital literacy: The indisputable challenge after COVID-19. *Sustainability*, 13(4), 1858.

- Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97(21), 1-15.
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. *School effectiveness and school improvement*, 32(1), 47-63.
- Snoek, M. (2021). Educating quality teachers: How teacher quality is understood in the Netherlands and its implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 309-327.
- Suryani, A. (2021). "I chose teacher education because...": a look into Indonesian future teachers. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(1), 70-88.
- Sürücü, A. (1997). Öğretmenlik formasyonu alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (S. Ü. E. F. Yaz kursu örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Szocik, K., Gerry, M. A., & Nagro, S. A. (2021). The impact of reflective practice on teacher candidates' attitudes towards individuals with disabilities and professional identity. *Reflective Practice*, 22(6), 739-752.
- Şahin, Ç. ve Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164-190.
- Şahin, C. T., Turan, S., & Karadeniz, O. (2021). X, Y ve Z Kuşaklarının Eğitim, Öğretmen, Öğrenci Algıları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(43), 6295-6327.
- Şallı-Çopur, D. (2021). Integrating Intercultural Communicative Competence into Teacher Education for Young Learners. *Cankaya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 15(2), 330-347.
- Şar, A. H., Işıklar, A., & Aydoğan, İ. (2012). Atama bekleyen öğretmen adaylarının yaşam doyumunu yordayıcı değişkenlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 257-271.
- Şen, Ü. S. (2005). Sanat eğitiminde bilimsel araştırma yöntemlerinin kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 343-360.

- Şener, G., & Gündüzalp, S. (2018). Eğitim sisteminin gelecekteki görünürlüğü. 12.04.2022 tarihinde <https://www.researchgate.net/publication/330244360> adresinden erişilmiştir.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Şişman, M. (2012). Eğitim bilimine giriş (10.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M., & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 235-250.
- TDK. (2022). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük. sozluk.gov.tr adresinden 28.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Tekışık, H. H. (1986). Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 24-33.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461-486.
- Terzi, A. R., & Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 593-614.
- Thappa, S. R., & Baliya, J. N. (2021). Exploring Awareness for Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPAC) in Pre-Service Teacher Education Programme. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 1-14.
- Thurstone, L. L. (1927). A law of comparative judgment. *Psychological review*, 34(4), 273.
- Toraman, Ç. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin etkili öğretmen özellikleri ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational review*, 73(1), 71-97.
- Türer, A. (2009). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Sorunlar-I. <http://w3.balikesir.edu.tr/~aturer/ogretmenyetistirme> adresinden 28.05.2022 tarihinde erişilmiştir.

- Ubuz, B., & Sarı, S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 113-119.
- Uludemir, S., & Özerk, H. (2021). Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin formasyonla öğretmenliğe hak kazanan meslektaşlarına ilişkin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(8), 688-706.
- Ulutaş, P. (2017). *Öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2021). A review on the accuracy of teacher judgments. *Educational Research Review*, 32(21), 1-26.
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504.
- Ünsal, S., & İğde, H. (2021). Yılın öğretmenleri: Çalışmaları, motivasyon unsurları, kişisel ve mesleki özellikleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 68-88.
- Üzüm, H. (2019). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Varner, K. J., Markides, J., Schrader, P. G., Gerlach, D., & Opic, S. (2021). Global Challenges to Teacher Education and a Globally Sustaining Pedagogical Framework. *Global Education Review*, 8(2), 8-20.
- Varişoğlu, B., & Kaşaveklioğlu, G. (2019). Atanamayan öğretmen kavramına yönelik metaforlar. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 473-490.
- Von Der Embse, N., & Mankin, A. (2021). Changes in teacher stress and wellbeing throughout the academic year. *Journal of Applied School Psychology*, 37(2), 165-184.
- Wiseman, A. W., & Kumar, P. (2021). The Promises and Challenges of Building Teacher Quality in India. In *Building Teacher Quality in India: Examining Policy Frameworks and Implementation Outcomes*. 41, 1-15.

- Yaraş, Z., & Turan, M. (2021). Sorunlar ve çözümler bağlamında öğretmenlik mesleği. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(232), 383-405.
- Yaşar, M., Karabay, A. ve Bilaloğlu, R. G. (2013). " Şimdi ben öğretmen mi oldum?" öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 269-282.
- Yazıcı, A. Ş. (2021). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile mesleki profesyonelliği arasındaki ilişki. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(4), 2107-2122.
- Yenen, E. T. (2022). Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Etkileyen Faktörler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 27-45.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 71-100.
- Yılar, M. B., & Cüce, K. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini etkileyen faktörler ve bunların lisans programıyla ilişkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 661-683.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. İ. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- YÖK. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. 29.05.2022 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/1-aciklama_programlar.pdf adresinde erişilmiştir.
- YÖK İstatistik. (2021). *Yüksek öğretim istatistikleri*. 12.04.2022 tarihinde <https://istatistik.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213 – 238.

EKLER

Ek 1: Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.10.2021-194722



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 07.10.2021
TOPLANTI SAYISI : 12
KARAR SAYISI : 339

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimleri Eğitimi Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN**'ın danışmanlığını, **Gülten KOCAAĞA**'nın araştırmacılığını üstlendiği, *"Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin İncelenmesi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metod ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Ek 2: Uygulama İzni



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
BİLİM KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
135	1	03.11.2021
KARAR 1: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN danışmanlığındaki 20195419012 numaralı öğrencisi Gülten KOCAĞA' nın "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin İncelenmesi" isimli tez konusu kapsamında Fakültemiz öğretmen adaylarına ekte belirtilen formu uygulama yapma talebine ilişkin, eğitim ve öğretimi aksatmayacak ve gönüllülük esasına dayalı olarak yapmasının uygunluğuna; Mevcutun oy birliğiyle/oy çokluğuyla kabulüne karar verilmiştir. Doç. Dr. Mustafa CANER Başkan Doç. Dr. Evrim ÇETİNKAYA YILDIZ ÜYE Doç. Dr. Sinem SEZER ÜYE Doç. Dr. Mustafa DOĞRU ÜYE Doç. Dr. Mevlüt GÜLMİZ ÜYE		

Ek 3: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Ölçeği Kullanım İzni



Gülten Kocaağa

7 Eylül Sal 14:38 (8 gün önce)



Merhaba Hocam, Yapmış olduğunuz "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri" ölçeğinizin son halini ve tez çalışmamda ...



Sakine GOCER SAHIN

7 Eylül Sal 17:28 (8 gün önce)



Alıcı: ben, Selahattin

Gulten merhaba,
Olcegi ekte bulabilirsin. Kolayliklar, basarilar diliyorum.

Sakine

...

Sakine GOCER SAHIN, PhD
Measurement and Evaluation in Education Area

Dr. Sakine GÖÇER ŞAHİN
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanı



Ek 4: Bildirim Formu

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylıyorum:

- ☒ Tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Haziran, 2022

Gülten KOCAAĞA

Ek 5: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Ölçeği

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Bu araştırma tamamen bilimsel amaç taşımaktadır. Vereceğiniz cevaplar sadece yüksek lisans tez çalışmasında veri olarak kullanılacaktır. Samimi ve eksiksiz cevaplar vermeniz çalışmamız için oldukça önemlidir. Şimdiden katılımlarınız için teşekkür ederim.

Gülten KOCAAĞA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Anne Eğitim Durumu: Okuryazar değil () İlköğretim () Ortaöğretim () Lisans () Lisans Üstü ()

Baba Eğitim Durumu: Okuryazar değil () İlköğretim () Ortaöğretim () Lisans () Lisans Üstü ()

Ailenizin Aylık Geliri: 1600 TL Altı () 1601 TL-3000 TL () 3001 TL-6000 TL () 6001 TL ve Üzeri ()

Üniversiteye Gelmeden Önce Yaşadığınız Yerleşim Birimi: Köy () Şehir () Büyükşehir ()

Ailenizde Geçmişte veya Hala Öğretmen Olan Var mı: Evet () Hayır ()

Bu Bölüme Gelmeniz: Tesadüf () Bilinçli tercih () Tercih hatası ()

BÖLÜM II

Aşağıda öğretmenlik mesleğini neden seçtiğinize dair ikili olarak karşılaştırılmış bazı maddeler bulunmaktadır. Sizden istenen karşılaştırılmış her bir ikiliden size uygun olanın önüne (X) işareti koyarak belirtmenizdir. Her ifadeden birini diğerine mutlaka tercih ediniz.

Öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri	Öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri
Toplumda saygınlığı olduğu için	İş bulma olanağı yüksek olduğu için
Puanım yettiği için	Ailem/arkadaşım/yakınım istediği için
Toplumda saygınlığı olduğu için	Puanım yettiği için
Çalışma koşulları rahat olduğu için	Öğretmenliği sevdiğim için
Ailem/arkadaşım/yakınım istediği için	Çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için
Puanım yettiği için	Mezun olması kolay olduğu için
Ailem/arkadaşım/yakınım istediği için	Çalışma koşulları rahat olduğu için
Öğretmenliği sevdiğim için	Ailem/arkadaşım/yakınım istediği için
İş bulma olanağı yüksek olduğu için	Öğretmenliği sevdiğim için

Çalışma koşulları rahat olduğu için	İş bulma olanağı yüksek olduğu için
Toplumda saygınlığı olduğu için	Ailem/arkadaşım/yakınım istediği için
Öğretmenliği sevdiğim için	Puanım yettiği için
Çalışma koşulları rahat olduğu için	Çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için
Çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için	Öğretmenliği sevdiğim için
İş bulma olanağı yüksek olduğu için	Puanım yettiği için
Ailem/arkadaşım/yakınım istediği için	İş bulma olanağı yüksek olduğu için
Mezun olması kolay olduğu için	Öğretmenliği sevdiğim için
Çalışma koşulları rahat olduğu için	Toplumda saygınlığı olduğu için
Toplumda saygınlığı olduğu için	Öğretmenliği sevdiğim için
Mezun olması kolay olduğu için	İş bulma olanağı yüksek olduğu için
Çalışma koşulları rahat olduğu için	Mezun olması kolay olduğu için
Mezun olması kolay olduğu için	Toplumda saygınlığı olduğu için
Çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için	Mezun olması kolay olduğu için
Puanım yettiği için	Çalışma koşulları rahat olduğu için
Çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için	Toplumda saygınlığı olduğu için
Mezun olması kolay olduğu için	Ailem/arkadaşım/yakınım istediği için
İş bulma olanağı yüksek olduğu için	Çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için
Çocuklarla/gençlerle çalışmak istediğim için	Puanım yettiği için

Ek 6: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine İlişkin Görüşme Formu

Görüşme Soruları

Sevgili öğrenciler,

Bu araştırma tamamen bilimsel amaç taşımaktadır. Vereceğiniz cevaplar sadece yüksek lisans tez çalışmasında veri olarak kullanılacaktır. Samimi ve eksiksiz cevaplar vermeniz çalışmamız için oldukça önemlidir. Şimdiden katılımlarınız için teşekkür ederim.

Gülten KOCAAĞA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Anne Eğitim Durumu: Okuryazar değil () İlköğretim () Ortaöğretim () Lisans () Lisans Üstü ()

Baba Eğitim Durumu: Okuryazar değil () İlköğretim () Ortaöğretim () Lisans () Lisans Üstü ()

Ailenizin Aylık Geliri: 1600 TL Altı () 1601 TL-3000 TL () 3001 TL-6000 TL () 6001 TL ve Üzeri ()

Üniversiteye Gelmeden Önce Yaşadığınız Yerleşim Birimi: Köy () Şehir () Büyükşehir ()

Ailenizde Geçmişte veya Hala Öğretmen Olan Var mı: Evet () Hayır ()

Bu Bölüme Gelmeniz: Tesadüf () Bilinçli tercih () Tercih hatası ()

1. Ne zaman öğretmen olmaya karar verdiniz? Lütfen açıklayınız.
2. Öğretmen olmaya karar verirken kim size örnek oldu ya da teşvik etti? Lütfen açıklayınız.
3. Hangi özelliklerinizi öğretmen olmak için uygun buluyorsunuz? Lütfen açıklayınız.
4. Kendi öğrenim hayatınızdaki Sosyal bilgiler öğretmenlerinizi nasıl hatırlıyorsunuz? Lütfen açıklayınız.
5. Sosyal bilgiler öğretmeni olmaya nasıl karar verdiniz? Lütfen açıklayınız.
6. İyi bir öğretmen hangi özelliklere sahip olmalıdır? Lütfen açıklayınız.
7. İyi bir sosyal bilgiler öğretmeni hangi özelliklere sahip olmalıdır? Lütfen açıklayınız.
8. Sosyal bilgiler alanını ne kadar tanıyorsunuz? Ana hatları ile bu dersten bahsedebilir misiniz?
9. Gelmeden önce eğitim göreceğiniz alanla ilgili ön bir inceleme yaptınız mı? Nasıl bir araştırma yaptınız? Bu size neler düşündürdü?
10. Bugüne kadar sizi en çok etkileyen öğretmeninizi anlatır mısınız? Sizi neden etkilemişti lütfen açıklayınız.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı: Gülten KOCAAĞA

Doğum Yeri ve Tarihi:

Eğitim Durumu:

- Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı (Lisans)
- İstanbul Üniversitesi , Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü (Lisans)
- Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı (Yüksek Lisans)

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Sertifikalar:

- Yaratıcı Drama Liderlik Eğitimi
- Strogomi ile Masal Anlatıcılığı Eğitimi
- Müzik ve Hareket Eğitimi
- İşaret Dili Eğitimi
- Öğretmenler İçin Beden Dili Eğitimi

Bilimsel Faaliyetler

Akhan, N. E., & Kocaağa, G. (2022). A different experience with drama for preservice social studies teachers: I discover my field. *The Social Studies*, 113(2), 94-108.

Akhan, N. E., Çiçek, S., & Kocaağa, G. (2021). Sosyal bilgiler son sınıf öğretmen adaylarının drama ders planı hazırlayabilme düzeylerinin belirlenmesi. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 13(1), 157-176.

Sönmez, Ö. F., & Kocaağa, G. (2021). Tarih öğretimi için yeni bir bakış: Geocaching (Yer-kutu-keşfet oyunu). R. Turan & O. Akhan (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Ortaokullar İçin Tarih Öğretimi İçinde* (ss. 186-206). Ankara: Nobel yayıncılık.

Kaymak, B., & Kocaağa, G. (2021). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarının ve ders kitaplarının edebi ürünlere yönelik incelenmesi. *Journal of Current Approaches and Reviews in Education*, 1(1), 16-32.

Arık Karamık, G., & Kocaağa, G. (2020). Sosyal bilgiler öğretimi için matematik: Sayılardan korkma. N. E. Akhan & S. Demirezen (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Alternatif Konular* içinde (ss. 325-343). Ankara: Nobel yayıncılık.

İş Denevimi

- Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (Gönüllü Öğretmen)
- Cahit Ünver Ortaokulu (Stajyer Öğretmen)
- Antalya Bilim ve Sanat Merkezi (Drama Eğitmeni)
- Özel Mavi Düşler Kreş ve Gündüz Bakımevi (Drama Eğitmeni)

İletişim

E-posta adresi:

İNTİHAL RAPORU

TEZ SON

ORJİNALLİK RAPORU

% 16	% 13	% 6	% 5
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	UBUZ, Behiye and SARI, Sibel. "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri", Pamukkale Üniversitesi, 2008. Yayın	% 2
2	izmitkilicarslanoo.meb.k12.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	earsiv.anadolu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	oygm.meb.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
6	arastirmax.com İnternet Kaynağı	% 1
7	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	% 1
8	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1