

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE
BAĞLILIK ALGILARI İLE ÖĞRETİM PROGRAMINA
BAĞLILIK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇİDEM MARAL POLAT

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Kaya YILDIZ

İKİNCİ TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Sevilay YILDIZ

BOLU, HAZİRAN– 2021

KABUL VE ONAY SAYFASI

Çidem MARAL POLAT tarafından hazırlanan **“SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE BAĞLILIK ALGILARI İLE ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ”** adlı tez çalışması jürimiz tarafından **TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI SINIF EĞİTİMİ** Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir. 11/06/2021



ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Algıları İle Öğretim Programına Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmamda;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin 28/06/2021 tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 19 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan Protokol No 2020/148 sayısı ile ve Bolu Valiliğinden 15542982 sayılı evrak ile etik izin alınmıştır.

Çidem MARAL POLAT

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE BAĞLILIK ALGILARI İLE ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Çidem MARAL POLAT

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

(TEZ DANIŞMANI: Prof. Dr. Kaya YILDIZ)

(İKİNCİ DANIŞMANI: Doç. Dr. Sevilay YILDIZ)

BOLU, HAZİRAN – 2021

XII + 156 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişkinin saptanmasıdır. Araştırmada ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında Bolu ili merkez ilçesinin resmi ilkokullarında görev yapan 420 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya 32 farklı ilkokuldan toplamda 318 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, “Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği” ile “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizleri SPSS 20.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde ortalama, yüzde, standart sapma, frekans, korelasyon gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenirlik analizleri için Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmış, geçerlik kanıtları elde etmek için de Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları “yüksek”, öğretim programına bağlılık algıları ise “çok yüksek” düzeydedir. Farklı değişkenlere göre sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaş değişkenine göre öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin mesleki değer alt boyutunda farklılaşmaya rastlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin tümü ve tüm alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarında mesleki kıdem değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık algıları; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık ile öğretim programına bağlılık algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELER: Meslek, Öğretmenlik Mesleği, Mesleki Bağlılık, Öğretim Programına Bağlılık

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM TEACHERS' PERCEPTIONS OF COMMITMENT TO TEACHING PROFESSION AND THEIR FIDELITY TO TEACHING PROGRAM

MASTER THESIS

MARAL POLAT, Çidem

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

DEPARTMENT OF CLASS EDUCATION

(THESIS ADVISOR: Prof. Dr. Kaya YILDIZ)

(SECOND THESIS ADVISOR: Doç. Dr. Sevilay YILDIZ)

BOLU, JUNE 2021

XII + 156 Pages

The purpose of this study is to determine the relationship between classroom teachers' perceptions of commitment to the teaching profession and their perceptions of fidelity to the curriculum. The relational research model was used in the research. The universe of the research consists of 420 classroom teachers working in state primary schools in the central district of Bolu in the academic year of 2020-2021. A total of 318 classroom teachers from 32 different primary schools participated in the study. Personal information form, "Professional Commitment towards Teaching Scale" and "Curriculum Fidelity Scale" were used as data collection tools. Analyses of the research data were made using the SPSS 20.0 package program. Descriptive statistics such as mean, percentage, standard deviation, frequency, and correlation were used in the analysis of the data. As a result of the research, the perception of commitment to the teaching profession of classroom teachers was found to be "high", and their perception of fidelity to the curriculum was found to be at a "very high" level. When the professional commitment of classroom teachers was examined according to different variables, it was concluded that there was no differentiation according to the gender variable. According to the age variable, a differentiation was found in the professional value sub-dimension of the scale of commitment to the teaching profession. It was concluded that there was no difference in the teachers' perceptions regarding the whole scale of commitment to the teaching profession and all its sub-dimensions according to the professional seniority variable. Classroom teachers' perceptions of fidelity to the curriculum in the study showed no difference according to gender, age, professional seniority variable. It was concluded that there is a moderate positive relationship between the classroom teachers' perceptions of commitment to the teaching profession and fidelity to the curriculum.

KEYWORDS: Profession, Teaching Profession, Professional Commitment, Fidelity to Curriculum

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL VE ONAY SAYFASI	ii
ETİK BEYAN.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMA VE SEMBOL LİSTESİ.....	xi
TEŞEKKÜR	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı	12
1.3.Alt Problemler	12
1.4. Araştırmanın Önemi.....	12
1.5. Sayıtlar	15
1.6. Sınırlıklar	15
1.7. Tanımlar ve Kısaltmalar.....	15
1.7.1. Tanımlar	15
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	16
2.1. Araştırmanın Kuramsal Temeli.....	16
2.1.1.Öğretmenlik Mesleği.....	16
2.1.1.1. Meslek ve Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı	16
2.1.1.2.Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri	19
2.1.1.3.Öğretmenlik Mesleğinin Mesleksen Özellikleri	20
2.1.1.3.1.Alan Bilgisi	22
2.1.1.3.2.Meslek Bilgisi	23
2.1.1.3.3.Genel Kültür.....	24
2.1.1.4.Öğretmenin Kişisel Özellikleri	25
2.1.1.5.Öğretmenlik Mesleğinin Meslekleşmesi.....	26

2.1.1.6. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Meslekleşmesinin Tarihsel Süreci.....	29
2.1.1.7. Öğretmenin Rollerini.....	30
2.1.1.8. Öğretmenin Statüsü.....	33
2.1.2. Mesleki Bağlılık.....	36
2.1.2.1. Mesleğe Bağlılığı Etkileyen Faktörler	38
2.1.2.2. Mesleki Bağlılığın Boyutları.....	42
2.1.2.2.1. Duygusal Bağlılık	42
2.1.2.2.2. Normatif Bağlılık	43
2.1.2.2.3. Devamlılık Bağlılığı.....	43
2.1.2.3. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıkları	44
2.1.3. Program Kavramının Tanımlanması	48
2.1.3.1. Eğitim Programı Türleri	51
2.1.3.2. Öğretim Programı Bağlılığı	52
2.1.3.3. Programa Bağlılığın Ölçülmesi/Programa Bağlılığın Boyutları	54
2.1.3.4. Programa Bağlılığı Etkileyen Faktörler	56
2.2. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar	58
2.2.1. Türkiye’de Gerçekleştirilen Araştırmalar	58
2.2.1.1. Türkiye’de Mesleki Bağlılık ve Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık ile İlgili Yapılan Araştırmalar	58
2.2.1.2. Türkiye’de Öğretim Programına Bağlılıkla İlgili Yapılan Araştırmalar.....	66
2.2.2. Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar	79
2.2.2.1. Türkiye Dışında Mesleki Bağlılık ve Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık ile İlgili Yapılan Araştırmalar	79
2.2.2.2. Türkiye Dışında Öğretim Programına Bağlılıkla İlgili Yapılan Araştırmalar.....	82
3. YÖNTEM.....	87
3.1. Araştırma Modeli	87
3.2. Evren ve Örneklem	87
3.3. Verilerin Toplanması	89
3.3.1. Veri Toplama Araçları	89
3.3.2. Çalışma kapsamında ölçekler için gerçekleştirilen geçerlik güvenirlik	

analizi sonuçları	90
3.3.3. Ölçeklerin Normallik Analizi.....	95
3.4. Verilerin analizi.....	98
4. BULGULAR	100
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	100
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	101
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	106
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	108
5. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	110
5.1.Tartışma ve Sonuç.....	110
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	110
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	117
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	124
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	129
6. ÖNERİLER	133
6.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	133
6.2. İleride yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler.....	134
7. KAYNAKLAR	135
8. EKLER.....	150

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3.1. Ölçme araçları yol diyagramı-1	93
Şekil 3.2. Ölçme araçları yol diyagramı-2	94



TABLÖLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1: Eğitim Programı Tanımı Sınıflama Çalışmaları	49
Tablo 3.1. Demografik değişken alt gruplarına göre frekans yüzde değerleri	88
Tablo 3.2. Uyum indeksi kriter değerleri (Tabachnick ve Fidell, 2007)	91
Tablo 3.3. Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği uyum indeksi değerleri	92
Tablo 3.4. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği uyum indeksi değerleri	92
Tablo 3.5. Demografik değişken alt gruplarına ilişkin normallik testi.....	95
Tablo 3.6. Ölçek puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları	98
Tablo 4.1. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılık ve öğretim programına bağlılık algıları ait betimsel istatistik bulguları.....	100
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	101
Tablo 4.3. Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	102
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Algılarının Yaş Değişkenine Alt Grupları Arasında Karşılaştırılma Bulguları.....	103
Tablo 4.5. Mesleki Değer alt boyutu puanlarının yaş değişkeni alt grupları arasında ikili karşılaştırılma bulguları.....	104
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Alt Grupları Arasında Karşılaştırılma Bulguları.....	105
Tablo 4.7. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkeni alt grupları arasında karşılaştırılma bulguları	106
Tablo 4.8. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği puanlarının yaş değişkeni alt grupları arasında karşılaştırılma bulguları	107
Tablo 4.9. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği puanlarının kıdem değişkeni alt grupları arasında karşılaştırılma bulguları	107
Tablo 4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Algıları ile Öğretim Programına Bağlılık Algıları Arasında İlişki.....	108

KISALTMA VE SEMBOL LİSTESİ

akt.	: Aktaran
bkz.	: Bakınız
CFI	: Karşılaştırılmalı Uyum indeksi
GFI	: Uyum İyiliği İndeksi
NFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndekslerinden Normlaştırılmış
NNF	: Normlaştırılmamış Uyum indeksleri
ÖMBÖ	: Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği
ÖPBÖ	: Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği
RMSEA	: Kestirim Hatasının Ortalama Karekökü
R²	: Çoklu korelasyon kareleri
Λ	: Standartlaştırılmış lambda katsayısı

TEŞEKKÜR

Lisans eğitim döneminin ardından uzunca bir yıl sonra Yüksek lisans eğitimi almamda bana cesaret veren, bilgisini, ilgisini esirgemeyen, her anlamda bana desteklerini sunan, samimi ve içten tavırlarıyla mesleğime katkı sunan kıymetli hocalarım, tez danışmanlarım Prof. Dr. Kaya YILDIZ'a ve Doç. Dr. Sevilay YILDIZ'a, yürekten saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim-öğretim hayatım boyunca kendilerinden çok faydalandığım, üzerimde büyük emekleri olan tüm öğretmenlerime de teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans döneminde beni her gün arayarak motive eden, cesaret veren emekli öğretmen arkadaşım Sayın Ülkü DURA'ya, ayrıca Alperen YANDI hocama ve Coşkun POLAT hocama desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca hep yanımda olan canım eşim İsmail'e ve beni umutlandıran çocuklarım Mustafa Baran'a ve Hüseyin Rüzgâr'a çok teşekkür ederim.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireylerin çağa uygun bir şekilde yetişmesini, onların hayatta uyum içinde yaşaması için bilgiler edinmesini sağlar. Ebetteki bunu yapabilmenin en gerekli ve en önemli şartı iyi yetişmiş, mesleğini seven, benimseyen ve kendini mesleğine adanmış öğretmenlerle mümkündür. Değişen toplumda iyi yetişmiş, nitelikli insan gücünün önemi büyüktür. Bu bağlamda nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde eğitim bu görevi üstlenmektedir. Gelecek başarılı bir eğitim sistemi ile kontrol altına alınabilir. Eğitim sisteminin başarısı ise nitelikli öğretmenlerin bu sistemi iyi bir şekilde işletmesine bağlıdır (Türkoğlu, 1988; Türkoğlu, 2004). Öğretmenler öğrencilere sadece bilgiyi aktarmaz, onlara rehberlik eder, model olur, bireyi hayata hazırlar, millî kültürün aktarımını sağlar, toplumu şekillendirir ve çağdaş bir seviyeye getirmek için çabalar. Ülkelerin kaderlerini çizmek bir nevi öğretmenlerin elindedir diyebiliriz. Öğretmenler bir ülkenin geleceğini inşa eder. Öğretmenler toplumun her kesimine hizmet sunan insanları yetiştirirler. Mühendis, doktor, öğretmen, polis, asker ve diğer bütün meslekler öğretmenlerin eseridir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Eğitim sisteminin en temel ögesi olan öğretmenler, ülkelerin kalkınmasında ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde toplumsal huzur ve barışın sağlanmasında etkin rol oynar (Özden, 1999). Yaşadığımız çağda teknoloji her ne kadar gelişmiş olsa da bu gelişmelerin merkezinde insan vardır. İyi bir eğitim sistemi sayesinde nitelikli insanların yetişmesi sağlanır. Unutulmamalıdır ki bu kişileri de yetiştirecek olanlar da öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet öncesinde iyi bir eğitim almaları gerekir (Alçı, 2018). Hizmet öncesinde iyi bir öğretmen yetiştiren ve hizmet içinde de öğretmenine hak ettiği kıymeti veren toplumlar hedeflerine daha emin bir şekilde ulaşacaktır. Bugünün çocukları yarının ülke yönetiminde söz sahibi bireyler olacaklardır. Verilecek olan eğitimin kalitesi ne kadar nitelikliyse ileride de o oranda başarılar elde edilecektir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıkları eğitimin hedeflerine ulaşmasında etkili bir öğedir. Bir okulun en önemli ve aynı zamanda en temel öğelerinin başında öğretmen gelmektedir. Çünkü okul içerisinde gerçekleştirilen eğitimin kalitesi öğretmenin niteliğiyle paraleldir (Sağlam, 2008).

Öğretmenlik mesleği, eğitim sektörüyle alakalı olup bilimsel, teknolojik,

sosyal, kültürel ve ekonomik boyutlara sahip, alanında özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir meslektir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). İnsanlığın var oluşuyla birlikte eğitim de kendi varlığını ve gerekliliğini göstermiş ve göstermeye de devam etmektedir. Bireyin merak ve öğrenme ihtiyacı doğduğu andan itibaren kendini hissettirmektedir. İnsanlığın ilk zamanlarında aile bireyleri tarafından verilen eğitim daha sonraki zamanlarda kabilelerin ileri gelenleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Fakat zamanla bilgilerin artarak aktarılması ve içeriğin zenginleşerek karmaşıklaşması eğitim öğretim faaliyetlerinin verilmesinde öğretmenlere olan ihtiyacı doğurmuştur (Ataç, 2019). Eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenler ülkelerin kalkınmasında, toplumda huzur ve barışın sağlanmasında önemli rol oynamaktadır. Ayrıca nitelikli bireylerin yetişmesinde, bireylerin toplumsallaşmasında, kültürlerin yaşatılmasında ve aktarılmasında öğretmenlerin önemli etkisi bulunmaktadır (Özden, 1999). Bilgi toplumu oluşturma konusunda eğitim kurumlarına ve öğretmenlere büyük roller düşmektedir. Öncelikle hizmet öncesi öğretmen eğitiminde hem mesleğini seven hem de öğrencileri seven öğretmen adayları, öğrenci merkezli etkinlikleri dikkate alan, günlük gelişmelerden haberdar olan, gelişmeye ve öğrenmeye açık, çağdaş öğretmenlerin yetiştirilmesi önemlidir (Çelikten vd., 2005). Bu nitelikte yetişen öğretmenlerin mesleklerine olan tutumları ve bağlılıkları onların işlerinin önemini daha iyi kavramalarını sağlayacaktır. Öğretmenlik, bilgi ve beceri gereksiminin yanında tutum ve davranış gerektiren bir meslektir (Varış, 1988). Yukarıda da ifade edildiği gibi öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin başında program bilgisi ve program okuryazarlığı bilgisi gelmektedir. Milli Eğitimin temel amaçlarına ulaşılmasında, eğitim politikalarının gerçekleşmesinde ve toplumun öğretmenlerden beklentilerinin istenilen düzeyde erişilmesinde öğretmenlerin mesleklerinin getirdiği sorumluluklar çerçevesinde uyguladıkları öğretim programlarına bağlı kalmaları önem arz eder. Öğretmenlerin görevlerini isteyerek, severek ve verimli bir şekilde yapmalarında onların öğretmenlik mesleğine bağlılıklarının önemli bir etkisi vardır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki bağlılıkları onların mesleklerini sürdürmelerinde ve mesleklerinde daha başarılı olmalarında etkili olabilmektedir. Uştü (2014) da yaptığı araştırmasında öğretmenlerin mevcut beklentileri karşılayabilmek için hem mesleklerine hem de

içinde bulundukları örgütlerine karşı olumlu tutum ve davranış içinde olmalarına vurgu yapmıştır.

Tüm eğitim hayatının gidişatı ve başarısında kilit rolü olan ilkökul eğitimi ve ilkökul eğitimi boyunca kazanılan bilgi ve beceri tutum ve davranışlar diğer üst kademe öğretimlerinde kazandırılması planlanan özellikler için bir temel niteliği taşır (Jaiyeoba, 2011). Bu bağlamda bu kritik dönemdeki çocukların eğitiminden sorumlu olan sınıf öğretmenleri diğer branş öğretmenleriyle karşılaştırıldığında öğrencileriyle en çok vakit geçiren öğretmenlerdir. Birinci sınıftan itibaren aldığı öğrencilerini dördüncü sınıfa kadar getirerek onları mezun eder. Öğrencinin ailesinden sonra en çok vakit geçirdiği yer okulu ve kişi olarak da sınıf öğretmenidir. Öğrenciler günlerinin büyük bir bölümünü okullarda geçirdiklerine ve bu bağlamda en çok etkileşimde bulunduğu kişilerin de öğretmenler olduğunu araştırmasında belirtmiştir. Bu nedenle sınıf öğretmenleri öğrencilerin gelişimlerinde büyük rol oynamaktadır. İlgilendiği yaş grubu nedeniyle sınıf öğretmenlerinin mesleki anlamda yıpranma payının oldukça fazla olduğu düşünülmektedir (Alçı, 2018). Oysaki mesleğini isteyerek seçen ve yapan, mesleğini seven, benimseyen sınıf öğretmenleri mesleklerine bağlı kalabilmekte ve daha başarılı olabilmektedir. Örgen de (2020) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin eğitim sisteminin temelini oluşturduğuna dair vurgu yapmış, sınıf öğretmenlerinin toplumun kaderini belirlemede büyük etkiye sahip olduğuna değinmiştir. Bu nedenle oldukça mühim bir görevi üstlenen sınıf öğretmenlerinin mesleklerine olan tutumlarının önemli olduğunu belirtmiştir.

Türk Eğitim sisteminin en önemli problemlerinden birisi öğretmenlerin mesleklerine ve okullarına geliştirdikleri olumlu tutumlarda azalmanın görülmesidir (Uştu, 2014). Sınıf öğretmenlerinin birden fazla dersten sorumlu olmaları onları diğer öğretmenlerden ayırır. Sınıf öğretmenlerinin çoklu disiplin ve disiplinler arası anlayışa dayalı yeterliliklere sahip olmaları, öğrenmeye ilişkin şemaların temellerinin atıldığı bir dönemdeki çocuklarla ilgileniyor olmaları onların öğretmenlik mesleğine bağlılıklarını daha da önemli hale getirmektedir (MEB, 2008). Bu bağlamda mesleki bağlılık, çalışanların mesleki amaç ve değerlere inanıp ve bunlarla özdeşleşmesi anlamına gelir. Mesleki bağlılık çoğunlukla çalışanların mesleklerinde daha istekli olmalarını sağlar (Pai, Yeh ve Huang, 2012). Uysal (2013) mesleğe bağlılığı kişinin yapmaya hazırlandığı ve yapmakta olduğu mesleğine karşı geliştirdiği bağlılık olduğunu ifade etmiştir.

Mesleki bağıllık bireyin belirli bir alanda uzmanlık ve beceri sağlamak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmaların neticesinde mesleğini, hayatında ne derece merkezi bir yerde değerlendirdiği şeklinde açıklanmaktadır (Baysal ve Paksoy, 1999). Mesleki bağıllık, çalışanların meslekleriyle aralarında kurdukları psikolojik ilişki ve çalıştıkları mesleklerine karşı geliştirdikleri duygusal tepkilerdir (Allen ve Meyer, 1996). Jafaragae, Parvizy, Mehrdad ve Rafii'e göre (2012) mesleki bağıllığı, çalışanın mesleğinin değerlerini kabullenmesi, mesleği için girişimlerde bulunması, mesleğinde gelişmek için gayret göstermesidir. Ayrıca çalışan mesleğini yaşamının merkezine alarak, mesleğinde kalma konusunda kararlılık göstermesi şeklinde açıklamaktadırlar. Örgen (2020) mesleki bağıllığın kişinin hayatının önemli bir parçası olduğunu belirtmiş, mesleğine bağıllık gösteren çalışanların işlerinden daha fazla keyif aldıklarını ve mutlu olduklarına vurgu yapmıştır. Bu bağlamda da mesleğine bağıllık gösteren kişilerin mesleklerinde kariyer yapmak isteyen ve mesleğinin sorumluluklarını yerine getiren kişiler olduklarını ifade etmiştir.

Mesleğe bağıllık kavramı birçok araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Araştırmacıların bir kısmı mesleğe bağıllığı tek boyutlu olarak incelerken, bir kısmı da mesleğe bağıllığın çok boyutlu ölçülmesi gerektiğini savunmuş ve çok boyutlu bir yapı olarak ölçüm yapmışlardır. Buna göre tek boyutlu ölçek geliştirerek mesleğe bağıllığı ölçen araştırmacılar Ritzer ve Trice (1969), Greenhaus (1971), Morrow (1983), Aranya ve Ferris (1984) ve Blau (1985) örnek verilebilirken, Meyer, Allen ve Smith (1993) ise mesleğe bağıllığı duygusal, devamlılık ve normatif bağıllık boyutlarında incelemişlerdir. Blau tarafından mesleki maliyetler boyutu eklenerek mesleğe bağıllık dört boyutta değerlendirmeye alınmıştır (Blau, 2003). Yıldız (2020) yaptığı araştırmasında mesleğe bağıllığın mesleki süreçteki sosyalleşme ve deneyimler sürecinde kalan dört etken altında şekillendiğini bu etkenlerinde mesleki çaba, mesleki özdeşim, mesleki adanmışlık ve mesleki değer olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin mesleki özdeşimi; mesleğini benimsemesi ve kendisine en uygun meslek olmasıyla açıklanabilirken, mesleki değer; öğretmenlik mesleğine gereken önemi vermesi, onu diğer mesleklerden daha kutsal görmesiyle açıklanabilir. Öğretmenin mesleki çabası; yeniliklere, değişimlere ve gelişmelere açık olması ve gelişmeleri takip etmesi, kendini geliştirmeye çalışması ve yeni fikirler üretmesiyle ifade edilebilir. Mesleğe adanmışlık ise öğretmenin kendini mesleğine adanması hem öğrencileri

için hem çalıştığı okul için kendisinden fedakârlıklar göstermesi, okul dışı vakitlerde bile işiyle ilgili çalışmalarda bulunması kurs ve seminerlere katılması şeklinde açıklanabilir. Çalışanın mesleğine olan bağlılığı, çalışanın mesleğiyle özdeşleşmesi, kendini mesleğine adanması, mesleğini benimsemesi ve mesleğinin değer ve hedeflerine inanmasıyla ilgilidir (Sorensen ve Sorensen, 1974). Nitekim öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları öğrenci başarısı ve gelişimi için sarf ettikleri gayreti belirleyen unsurlardandır (Turhan, Demirli ve Nazik, 2012).

Mesleğine ve çalıştığı örgüte bağlı olmayan öğretmenler, öğretmenlik mesleğinde tükenmişlik yaşarlar, mesleklerini sürdürmeyi düşünmezler, mesleklerinden ayrılmayı veya mesleklerini değiştirmeyi düşünürler (Goulet ve Singh, 2002). Mesleğine bağlanan öğretmenler işlerine daha önem vermektedirler. Bu nedenle işteki performansları da artmaktadır. Mesleğine bağlanan öğretmenler işine daha çok duygusal olarak bağlanmakta ve bulunduğu kurumda da daha az sıkıntı yaşamaktadır. Öğretmenler yaptıklarının görülmesini ve takdir edilmesini istemektedir, bu da mesleki bağlılığa etki etmektedir (Örgen, 2020). Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları onların mesleklerine olan tutumları ile mesleklerini severek yapmalarıyla ilgilidir. Mesleklerinin önemini ve toplumsal anlamdaki gerekliliğini fark eden öğretmenler, kendilerini gelişen dünyaya karşı sürekli olarak yenileyecektir ve geliştirecektir (Temizkan, 2008). Öğretmenlerin mesleklerine bağlılık düzeylerinin düşük olması onların tükenmişlik yaşamalarına sebep olacaktır. Bu durum öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimini olumsuz etkileyecek ve öğretmenlerin kendilerini yorgun ve stresli hissetmelerine neden olacaktır. Tükenmişlik yaşayan öğretmen, öğrencilerinin akademik başarısı için daha az çaba harcayacak dolayısıyla öğrencisinin başarısızlığına neden olacaktır (Firestone ve Pennell, 1993).

Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları öncelikle onların mesleklerini tercih etme aşamasında ortaya çıktığı ve hizmet öncesi eğitimde şekillenmeye başladığı düşünülmektedir. Bireyin kendi isteği ile seçtiği mesleği daha çabuk kabulleneceği ve mesleğini daha fazla benimseyeceği söylenebilir. Öğretmen adaylarının ilerleyen yıllarda sahip olacakları mesleklerine karşı olumlu tutum sergileyebilmeleri için hizmet öncesinde aldıkları eğitimin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek biçimde düzenlenmesi gerekir (Baykara Pehlivan, 2010). Yıldız (2020) öğretmen adaylarının lisans dönemindeki tutumlarının çok önemli olduğunu belirtmiş ve bu nedenle öğretmen adaylarının lisans döneminde

mesleklerine olan bağılıklarının belirlenip varsa olumsuzlukların tespit edilip gerekli önlemlerin alınması gerektiğini belirtmiştir. Böylelikle öğretmen adaylarının mesleklerini daha fazla önemseyeceğine, mesleki gelişimleri için çaba harcayacağına ve mesleği ile ilgili güçlü değerlere sahip olacağına vurgu yapmıştır. Eğitimin en önemli sorunlarından birisi öğretmenlerin okullarına ve mesleklerine karşı tutumlarında görülen azalmadır. Öğretmenlerin tutumlarındaki farklılaşmanın sebebi öğrenci kaynaklı olabileceği gibi, okuldan ve öğretmenin mesleğine olan bağlılığından kaynaklı da olabilir (Uştu, 2014).

Alanyazında çalışanların mesleğe bağlılık düzeylerinin sorgulandığı araştırmaların yanında çalışanların mesleğe bağlılığına etki eden faktörlerin belirlendiği araştırmalar da mevcuttur. Bu çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla sağlık çalışanlarının, öğretmenlerin ve turizm alanında çalışanların mesleki bağılıklarının sorgulandığı (Tak, Çiftçioğlu, Develi, Özçakır, 2009; Günlük, 2010; Uştu, 2014; Konateke, 2020; Örgen, 2020) görülmektedir. Mesleğe bağlılığı etkileyen faktörlerin neler olduğunu tespit edip gerekli önemlerin alınması ileride meslek grupları için faydalar sağlayacaktır. Aydın (2010) öğretmenlerin mesleğe bağılıklarını etkileyen faktörleri inceleyerek, öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin mesleklerine hangi koşullar sağlandığında bağılıklarının artacağını belirtmiştir. Araştırmasında çalışanın işe katılımı, işine olan tatmini, örgütsel yurttaşlık davranışı ve örgütsel bağlılık kavramları mesleki bağlılığı etkileyen faktörler olarak sıralamıştır. Konateke (2020) ise araştırmasında mesleki bağlılığı etkileyen faktörleri bireysel ve örgütsel etkenler olmak üzere iki başlıkta incelemiştir. Bireysel etkenler; bireyin kişilik yapısı, yaşı, cinsiyeti, aldığı eğitimi, medeni hali ve çalışmakta olduğu meslekteki hizmet süresidir. Mesleğe bağlılığı etkileyen örgütsel etkenler ise iş ve işin niteliği, yönetimin tarzı, denetim, alınan ücret, mesleğindeki kariyer imkânları, işin çalışma şartları ve çalışma ortamıdır.

Özetle, öğretmenlerin mesleklerine bağlı olmaları için onların yalnızca mesleklerini sevmeleri ve benimsemeleri yetmez. Bunların yanında öğretmenin aldığı ücretin yaşam koşullarını karşılayacak düzeyde olması, çalıştığı okulda, okul yönetimiyle ve diğer öğretmenlerle ilişkilerinin olumlu bir şekilde geliştirmiş olması, okulda alınan kararlara katılım göstermesi, yaptığı çalışmaların fark edilmesi ve bunların değerlendirilerek takdir edilmesi de mesleğe bağlılığı etkileyebilmektedir. Öğretmenin çalışma koşulları, öğrenci mevcutları, çalıştığı bölgenin şartları da öğretmenin çalışma motivasyonunu olumlu ya da olumsuz

yönde etkileyebilir. Öğretmenlerin yaşam doyumlarını; ekonomik durumları, statüsü, hizmet ettikleri bölgenin şartları ve beklentileri etkiler. Nitekim öğretmenler, yaşam doyumlarını sağlayamadıkları takdirde mesleklerinde tükenmişlik yaşayabilirler (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005). Dolayısıyla öğretmen kendini geliştirmek istediğinde ona fırsatlar verilmesi, okulda alınacak kararlarda fikirlerinin sorulması gibi etkenler de göz ardı edilmemelidir. Baysal (1995) elverişsiz ortamlarda çalışan öğretmenlerin verdiği hizmetin niteliğinde ve öğretmenin sağlığında sorunlar oluşabileceğini dile getirmiştir. Okuluna mutsuz olarak giden bir öğretmen olumsuz psikolojisini öğrencisine yansıtabilir, yaptığı iş onun için işkenceye dönebilir ve istenmeyen bir neslin belki de bir toplumun ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin bağlılıklarını artırıcı çalışmalara ağırlık verilmesinde fayda olacağı düşünülmelidir. Bireyler çalışırken sadece fizyolojik ihtiyaçlarını gidermeyi düşünmezler. Çalışanlar, para kazanmanın yanında üretken olmak, yeteneklerini kullanmak ve geliştirmek, toplumda bir yer edinmek ve psikolojik olarak da ihtiyaçlarını gidermek isterler. Sağlıklı bir birey kendisine uygun ve ihtiyaçlarının karşılanabildiği iş ortamında çalıştığında mutlu olur. Bu nedenle bireyler mesleklerini dikkatli seçmelidir. Nitekim bireyin mesleği onun hayatında uzun bir dönemi kapsar. Birey mesleğinde ne kadar olumlu tutumlar geliştirirse o oranda hem özel hayatında ve hem de iş hayatında mutlu ve başarılı olacaktır (Güdek, 2007).

Ülkelerin hedeflerini gerçekleştirmesinde nitelikli, mesleğini seven, mesleğine bağlı öğretmenlerin o ülkede tasarlanmış olan öğretim programlarına bağlı kalmaları, programları uygulamaya geçirmeleri de önemli bir etkidir. Zira öğretmen ne kadar iyi yetişmiş olsa da mevcut programı uygulama konusunda yetersiz kalıyorsa hedeflenen amaçlara ulaşmak pek de mümkün gözükmemektedir (Demirel, 2004). Eğitim, sosyal bir sistem olarak ele alındığında üç temel ögesi “öğretmen, öğrenci, eğitim programları” dikkat çekmektedir. Bu ögelerin en temel ve en önemli ögesi öğretmenlerdir. Öğrencilerin eğitimleri sırasında öğretmen ve öğretmenlerin hazırladığı çevre ile etkileşimde bulunmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenin iyi yetişmesi ve hazırlayacağı eğitim ortamının da önemli olmasından kaynaklı sistemde en önemli öge öğretmen olduğu söylenebilir (Saracoğlu, 1991). Eğitimin kaliteli ve etkili olması sadece programın ve içeriğin iyi hazırlanmasıyla mümkün olmamaktadır. Mükemmel bir şekilde tasarlanan programın etkililiği ancak onu uygulayan

öğretmenin niteliği ve yeterliliğiyle ilişkilidir (Karaçalı, 2004; Demirel ve Kaya, 2006). Öğretmenler, öğrenme etkinlikleri içerisinde planlayıcı, öğretici ve gözlemci olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin öğretim süreci içerisindeki rolü göz ardı edilmemelidir ve yok sayılmamalıdır (Alçı, 2018). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının yanında öğretim programlarına bağlılıkları da sorgulanmalıdır. Bu sayede programların uygulanabilirliğinin, eksikliklerinin ve etkilerinin daha belirgin bir şekilde görülebileceği düşünülmektedir.

Bir ülkenin gelişip ilerlemesinde yetişmiş insanların çok önemli bir yere sahip olduğunun bilincinde olan devletler eğitimin kalitesini artırmak için öğretim programlarının da etkili bir biçimde uygulanmasının gerekliliğine inanmaktadırlar. Özdemir (2009) öğretim programları Türk milletinin birlik ve beraberlik içinde gelişmesine dayanan Milli Eğitim politikasının yurdun en uzak yerine kadar yayılmasında ve gerçekleşmesinde köprü olarak rol oynadığını belirtmektedir. Bu nedenle devletler eğitimin kalitesini arttırmak için sınıf ortamının standartlarını yükseltecek, eğitim-öğretim teknolojilerinden etkili bir şekilde yararlanılmasını sağlayacak, etkili öğretim yöntemlerini uygulayacak olan öğretmenlerin eğitimi üzerinde yoğunlaşmaktadırlar. Öğretmenlerin eğitim programları hakkında gerekli bilgiye ve donanımına sahip olmaları gerekir. Öğretmenler bu sayede eğitim öğretim uygulamaları sırasında istendik ortamlar oluştururlar. Öğretmenler okul, çevre bütünlüğünü elde etmek için okul yönetimiyle iş birliği yaparak planlanan amaçlar için uygun etkinlikler geliştirip uygulayabilmelidir (Arslan ve Özpınar, 2008).

Nitekim sabır, özveri ve sürekli çalışmayı gerektiren öğretmenlik mesleğinde başarılı olmak için bu mesleği isteyerek ve severek yapmak oldukça önemlidir. Bu durum öğretmenlerin mesleklerine karşı taşıdıkları olumlu tutumla yakından ilişkili olmakla beraber, öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarını da etkilediği düşünülmektedir. Öğretmenlerin Eğitim- Öğretim faaliyetlerini sürdürürken öğretim programlarına sadık kalarak uygulama yapmalarının onların mesleki sorumluluğu olduğu düşünülebilir. Sünbül'de (1996) öğretilmesi gereken etkinliklerin planlanması gerektiğini ve karmaşık toplumda öğrenilmesi beklenen davranışların çok olmasından kaynaklı güçlüğü okullar sayesinde aşılması gerektiğini ve öğretmenlerin öğretme işinin temel sorumlusu olarak görüldüğünü belirtmiştir.

Eğitim programlarının nitelikli bir eğitim sistemi kurmada, insan gücü

yetiştirmede ve toplumu var eden değerlerin korunup, geliştirilmesinde etkisi bulunmaktadır (Özdemir, 2009). Tok (2001) toplumların gelişebilmelerinin ilk şartının iyi yetişmiş insan gücüyle mümkün olabileceğini belirtirken bunu da elde etmenin ancak birbirinin devamı ve tamamlayıcısı biçiminde hazırlanmış eğitim programlarıyla sağlanabileceğine vurgu yapmıştır. Özçelik (1998) öğretim programını, bir dersle ilgili öğretim ve öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz olarak tanımlarken, Demirel (2005) ise okul içinde ve dışında kişilere kazandırılması amaçlanan bir dersin öğretilmesiyle alakalı bütün etkinlikleri içeren yaşantı düzeneği olarak ifade etmiştir. Varış (1998) eğitim programlarının, öğrenen bireylerin davranış standartlarından, bütün öğretim etkinliklerine değin çalışmalara rehberlik ettiğine ve aracı rol oynadığına değinmektedir. Bümen, Çakar ve Yıldız (2014) öğretim programına bağlılık kavramını tasarlanan programların öğretmenlerce ve paydaşlarca gerçeğine bağlı olarak uygulanması biçiminde açıklamışlardır. Öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeylerinin incelenmesi uygulamadaki öğretim programlarının başarısı hakkında açıklayıcı bilgi vereceği de düşünölebilir (Dusenbury, Brannigan, Falco ve Hansen, 2003). Ayrıca öğretmenlerin programa bağlılıklarının incelenmesi, programdaki yeniliklerin başarı durumlarının sonuçlarının, nedenlerinin açıklanmasına fırsat sunarken, programda neyin değiştiğinin ve bu değişikliklerin sonuçlarının saptanabileceği gerçeğini de ortaya koyabilir (Bümen vd., 2014). Öğretim programlarına bağlılık araştırmaları değerlendirme sürecinin güvenilirliğini arttırmakla beraber öğrenci başarısının da düzenli bir biçimde ölçölmesine fırsat sağlar (Karadağ Çaydaşi, 2020). Elbetteki uygulanan eğitim programları toplumun beklentilerini, ihtiyaçlarını, kişilerin özelliklerini, ilgilerini, ihtiyaçlarını, karşılayıp karşılamadığı ile teknolojik, bilimsel gelişmelerle ve kendi alanındaki değişim ve gelişmelere uygun olup olmaması açaşından da değerlendirilmelidir (Özdemir, 2009).

Bay, Kahramanoğlu, Döş ve Turan Özpölat (2017) ve Bümen vd., (2014) öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarına etki eden faktörleri incelemiş ve bu faktörleri araştırmalarında irdelemişlerdir. Öğretmenin mesleğini sevmesi, mesleğine karşı bağlılığı, almış olduğu mesleki eğitimi, kurumsal özellikler, öğrencilerin özellikleri, sınavlar, eğitim sistemi, bölgesel şartlar, süre, araç gereç, veli iletişimi, okul türleri gibi etkenler programa bağlılığı etkilemektedir. Nitekim öğretim programlarının uygulanması için bu etkenler yeterli değildir. Nitelikli ve

uygulanabilir bir öğretim programının tasarlanması gerekmektedir Bümen vd., (2014). Özpolat ve Bay (2015) ve Can (2020) okul türlerindeki farklılıkların da öğretim programına bağlılığa etki eden faktörler olduğunu belirtmişlerdir. Zira programın uygulanmasına elverişli okullarda bağlılık düzeyi daha yüksekken, kalabalık, sosyo- ekonomik ve kültürel açıdan şartları iyi olmayan bir çevrede ve okulda çalışan öğretmenin mevcut programı uygulaması zorlayıcı bir durum olabilir. Ayrıca okul yönetimin yeniliklere ve gelişmelere açık olması, öğretmenlere rehberlik etmesi ve teşvik edici söz ve davranışlarda bulunması, velilerin görüşlerinin dikkate alınması gibi etkenlerin de öğretmenlerin programlara olan bağlılıklarını arttırmaktadır (Ünsal ve Çetin, 2019). Eğitimde okul ve aile birbirlerini devamlı olarak etkileyen etkenlerdendir. Bu nedenle öğretmenlerin yeni programları iyi analiz etmeleri gerekir. Öğretmenlerin öğrenci velileriyle geliştireceği etkileşimler ve öğrencileri hakkındaki bilgi paylaşımlarında bulunmaları olumlu sonuçlar alınmasını sağlayacaktır (Arslan ve Özpınar, 2008). Öğretim programlarının uygulanmasını sınıfların kalabalık olması ve derslerin işlenişi sırasında ihtiyaç duyulan araç gereçlerin eksik ve yetersiz olması da engellemektedir (Sabancı ve Şahin, 2005). Yalçın'ın (2019) aktardığına göre programların uygulanmasında ve istenilen başarıya ulaşılmasında, öğretmenlerin ilgi, ihtiyaç, beceri ve inançlarının program geliştiriciler tarafından önemsenmesi gerekmektedir (Cotton, 2006).

Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de öğretim programlarına bağlılıkla ilgili araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülür. Bümen vd. (2014) aktardığına göre, Türkiye'de adı doğrudan öğretim programına bağlılık olmasa da bu konunun irdelendiği araştırmalar mevcuttur. Öğretim programlarının uygulanma aşamasındaki etkinliğinin değerlendirilmesi (Butakın ve Özgen, 2007; Zengin, 2010), öğretim programlarının uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşleri ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar (Adıgüzel, 2009; Bümen, 2005; Çiftçi ve Tatar, 2015) öğretim programlarının uygulanması (Büyükbaş, 1995; Güneş ve Baki, 2011; Yaşar ve Sözbilir, 2012), öğretim programlarının uygulanmasının değerlendirilmesi (Caner ve Tertemiz, 2010) gibi kavramlarla öğretim programına bağlılık kavramı incelenmiştir. Örneğin Aslan ve Erden (2020) araştırmalarında ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarını incelemişlerdir. Kabaş (2020) sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretim programlarına olan bağlılıklarını araştırmış, Karadağ Çaydaşı (2019) araştırmasında sınıf

öğretmenlerinin değer öğretime yönelik görüşlerini ve öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarını araştırmıştır. Burakgazi Gelmez (2019) araştırmasında programa bağlılık kavramının tarihsel süreci, programa bağlılığın önemi, temel öğeleri ve ölçütlerini aktarmıştır. Burul (2018) ise öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisini araştırmıştır. Yapılan araştırmaların bazılarında öğretmenlerin öğretim bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu (Aslan ve Erden, 2020; Kabaş, 2020; Karadağ Çaydaşı, 2019 ve Burul, 2018) bazılarında ise öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarının düşük düzeyde olduğu (Özpolat ve Bay 2015; Aykaç ve Ulubey 2012; Karacaoğlu ve Acar, 2010) tespit edilmiştir. Örneğin Aykaç ve Ulubey (2012) öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının eğitim öğretim etkinliklerini uygularken sorunlar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılmalarına fırsat vermedikleri, etkinlikleri programda yer alan kazanımlara göre kendilerinin planladıklarını ayrıca etkinliklerle ilgili gerekli düzenlemeler yapmadıkları ve ilgi çekici etkinlikler planladıkları tespit edilmiştir. Alanyazında yapılan araştırmalarda programların uygulanması aşamasında sürenin yeterli olmayışı, araç gereç temini ve araç gerecin kullanımı, strateji, yöntem, teknik kullanımı, değerlendirme süreçleri ve etkinlik konusunda yaşanan sorunları belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mevcut programları uygulama aşamasında karşılaştıkları sorunların programların etkililiği açısından önemli olmakla beraber öğretmenin programa olan bağlılığını da etkilediği düşünülmektedir (Karacaoğlu ve Acar 2010).

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere eğitimin amaçlarının gerçekleştirmesinde iki kilit olduğu düşünülürse bunlardan birinci kilidi açacak anahtarın öğretmenlerin elinde olduğu, diğer kilidin anahtarının da öğretim programlarında olduğu söylenilebilir. Eğer bu kilidi açacak olacak olan öğretmene öncelikle hizmet öncesinde iyi bir eğitim alması ve mesleğini icra ederken de mesleğini benimsemesi ve mesleğinde çaba göstermesi gerekir. Diğer kilit ise öğretmenler aracılığıyla uygulanan öğretim programlarıdır. Nitekim arzulanan gelecek nesiller ancak tasarlanmış programların etkili bir şekilde uygulanmasıyla hayata geçebilir. Bunu yapacak olan da yine öğretmendir. Bu nedenle alanyazın taramasına göre öğretmenlik mesleğine bağlılık ve öğretim programlarına bağlılık kavramları birbiriyle ilişkili olduğu düşünülmüş ve bu

durum da araştırmanın odak noktasını oluşturmuştur. Türkiye’de ve Türkiye dışında söz konusu iki değişken arasındaki ilişkiye odaklanan bir araştırmaya araştırmacı tarafından rastlanamaması da bu araştırmanın yapılmasına gerekçe olarak gösterilebilir. Başka bir deyişle, bu çalışmada ele alınan iki önemli değişkenin birlikte inceleniyor olmasının, çalışmanın önemini daha da artıracığı, sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğretmen eğitim programlarının ve daha sonrasında hizmetiçi eğitim programlarının geliştirilmesinde yapılacak çalışmalara katkılar sunacağı tahmin edilmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişkinin saptanmasıdır.

1.3.Alt Problemler

Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1.Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık ve öğretim programına bağlılık algıları ne düzeydedir?

2.Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları;

- a) Cinsiyet,
- b) Yaş,
- c) Mesleki Kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3.Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık algıları;

- a) Cinsiyet,
- b) Yaş,
- c) Mesleki Kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

4.Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Sınıf öğretmenleri öğrencileri tarafından unutulması zor kişilerdir. Öğretmeni onun yaşantısında izler bırakmışsa bu durum daha da vurgulanır. İlgilendiği yaş grubu nedeniyle sınıf öğretmenlerinin sabırlı, sevecen, özverili, istekli olmaları beklenmektedir. Mesleğine kendini adanmış öğretmenler öğrencilerinin gelişimleriyle ilgilendikleri gibi aynı zamanda kendi mesleki gelişimlerini de önemserler (Shukla, 2014; akt., Senemoğlu ve Kozikoğlu, 2018). Genelde çalışanın özelde sınıf öğretmenlerinin mesleğine karşı bağlılığı, mesleğinde yüksek düzeyde çaba göstermesini sağlamasıdır. Sınıf öğretmenlerinin

mesleğine ilişkin bağlılığı, kendilerini çalıştığı kuruma karşı aidet duygusunu arttıracak ayrıca çalışanın verimli ve etkin olmasına da katkı sağlayacaktır (Yıldız, 2020).

Uysal'ın (2019) aktardığına göre mesleğe bağlılık kavramı, çalışanın mesleğine güdülenmesi, duygu durumu, yaptığı mesleği çekici bulma, mesleğiyle özdeşleşme, kavramlarıyla ilgilidir. Çalışanın mesleki bağlılığı düşük seviyede olduğunda yaptığı işten zevk almaz, mesleğine karşı isteksiz olur, tükenmişlik duygusuna kapılır, görevini tam olarak yerine getirmez (Sencan, Yeğenoğlu ve Aydıntan, 2013). Yıldız da (2020) geliştirdiği Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği'nde öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının mesleki özdeşim, mesleki çaba, mesleki değer ve mesleki adanmışlık alt boyutlarıyla incelemiş ve bu dört faktörün öğretmenlik mesleğindeki önemi üzerinde durmuştur. Öğretmenlerin branşlara göre dağılımı incelendiğinde örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısının 2019-2020 Eğitim- Öğretim yılında 1 milyon 117 bin 686 olduğu; bu öğretmenlerin 56 bin 218' inin okul öncesi eğitimde, 309 bin 247' sinin ilkokulda, 371 bin 590' ı ortaokulda, 380 bin 631' i ortaöğretimde çalıştığı (<https://www.aa.com.tr>) düşünüldüğünde böylesine kalabalık kadroya sahip bir branş olmaları ve de alt yaş grubundaki yoğun bir öğrenci kitlesinin eğitimiyle mükellef olmaları nedeniyle sınıf öğretmenlerinin mesleki anlamda ve programların yürütülmesi bakımından araştırılması önem arz etmektedir.

Alanyazında öğretmenlerin mesleki bağlılık algıları ile mesleki bağlılığa etkileyen faktörlerin araştırdığı araştırmalar (Aydın, 2010; Sürgen, 2014; Uştu, 2014; Ünal, 2015; Ergen, 2016; Zedef, 2017; Ataç, 2019; Örgen, 2020) ile öğretim programına bağlılığı ve programa bağlılığı etkileyen faktörler ve programların uygulanmasına yönelik öğretmen görüşlerini ele alan araştırmalar (Bümen, vd., 2014; Özpolat ve Bay, 2015; Burul, 2018; Yıldız, 2018; Ünsal ve Çetin, 2019; Karadağ Çaydaşı, 2019; Burakgazi Gelmez, 2019; Aslan ve Erden, 2020; Kabaş 2020) nispeten sınırlı sayıda olsa da direkt münferit olarak öğretmenlik mesleğine bağlılık (Öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçek geliştirme çalışması haricinde) ve bu değişken ile öğretim programına bağlılığın irdelendiği bir araştırmaya araştırmacı tarafından rastlanılamamıştır. Oysaki mesleki bağlılık öğretmenler için iş yaşamının kalitesine katkıda bulunan faktörlerden biridir. Bununla birlikte işyerinde yaşam kalitesi, verimliliği artıran önemli bir unsurdur. Buna karşılık, işinde mutlu ve iyi olan bir öğretmen üretken ve verimli olacaktır

ve bu da okulunun verimliliği üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacaktır (Barnabé, 1993). Örneğin mesleğinde yeni olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yüksek düzeyde bağlılık gösterdiği okullarda, eğitimsel etkinliklere artan bir katılım ve yanıt verme düzeyi de vardır. Ayrıca öğretmenlik mesleğine yüksek düzeyde bağlılık gösteren genç öğretmenler sınıfta kullanılacak öğretim yöntemini sorgular, okul hayatına katılır, iş arkadaşlarıyla etkileşimde bulunur ve öğrencilerinin gelişimine sürekli ilgi gösterir (Reyes, 1990). Mesleğe karşı olumlu duygusal tepki olarak da algılanabilecek ve mesleki çatışmaların azaltılmasında, iş tatmininin artmasında ve dolayısıyla işten ayrılma niyetinin azalmasında önemli faktörlerden biri olan öğretmenlik mesleğine bağlılık iken (Chang, 2009; Weiss, 1999); Türkiye’de yapılan bazı çalışmalar bu konu ile ilgili ciddi sorunların olduğunu göstermektedir. Örneğin Türkiye’de de Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından yapılan çalışmaya katılan öğretmenlerin üçte biri (%33), bugün şansı olsaydı başka mesleği seçeceğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin dörtte birlik bir kesimi, öğretmenlikte elde ettiği manevi doyumu başka bir meslekte elde edebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca Türk öğretmenlerin yarısına yakını yeniden meslek seçmesi gerekse öğretmenlik mesleğini seçmeyeceklerini ifade etmiştir. 1553 öğretmenle gerçekleştirilmiş bu çalışmada öğretmenlerin meslekleriyle ilgili memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Memnuniyetsizliklerinin sebepleri arasında ise %39 oranla gelir yetersizliği, %29 oranla öğretmenlik mesleğinin yıpratıcı olması, %13 oranla sosyal imkânların azlığı ve %11 oranla mesleki doyumun azlığı gösterilmiştir. Türkiye’de öğretmenler üzerinde yapılan bir başka çalışmada öğretmenlerin %51,2’si bir ömür boyu öğretmenlik yapamayacağını ve %51,3’ü de yeni bir meslek seçmesi istense hiç tereddütsüz yine öğretmenlik mesleğini seçmeyeceğini belirtmiştir (Winzelberg ve Luskin, 1999; Akt: Yıldız, 2020). Somech ve Bogler’in (2002) öğretmenler ile ilgili yapılan çalışmalarının sonuçlarına göre, mesleklerini icra eden öğretmenler, örgütsel düzeyde mesleğe daha az bağlı hissedenlere göre daha iyi performans gösterirler. Bu performans kapsamında öğretim programının aslına sadık kalarak verimli ve etkili olarak kullanılması da vardır.

Özetle; gerek problem durumu gerekse yukarıdaki açıklamalar ele alındığında bu çalışmanın şu açılardan önemli olduğu düşünülmektedir: Öğretmenlerin mesleklerine bağlılık durumlarını bilimsel bir zeminde daha iyi anlamak ve ele alınan değişkenlere yönelik derin sorgulamalar yapmak; gerekli

desteği planlamak ve sağlamak için yöneticilere, merkez ve taşra teşkilatı çalışanlarına, öğretmenlerin mesleklerine yönelik ve ğretim programlarına bağlılık ile ilişkin unsurlar hakkında bilgi sağlamak; gerek hizmet öncesi gerekse hizmetiçi ğretmen eğitiminden sorumlu kişilere öğretmenler için okullarda iyileştirilmiş çalışma koşullarını ve sosyal ilişkileri teşvik eden politikalar oluşturmada yardımcı olmak ve geliştirilecek programlarda politika üreticilerine yn vermektir. Ayrıca ilgili değişkenlere yönelik olarak var olan durumun ortaya konulmasının ğretmen yetiştirme sistemlerine yol gösterme gibi nedenlerle ilgili alanyazına önemli ölçüde katkı sağlayacağı dşnlmekte bu durum da araştırmanın önemini ve özgünlüğünü ortaya çıkarmaktadır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmaya gönüllü olarak katılan sınıf ğretmenlerinin, ölçekleri gerçek düşüncelerini yansıtacak biçimde doldurdıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlıklar

Araştırmada elde edilen bulgular 2020-2021 Eğitim- ğretim yılında Bolu ili merkez ilçesinde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi devlet ilkokullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerle ve araştırmada kullanılan veri toplama araçları olan “ğretmenlik Mesleğine Bağlılık” ve “ğretim Programına Bağlılık” lekleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar ve Kısaltmalar

1.7.1. Tanımlar

Meslek: Meslek; belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iştir (Türk Dil Kurumu, 2019).

Öğretmenlik Mesleği: Öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde uğraşı alanıdır (Bursalıoğlu, 1994:41).

Mesleki Bağlılık: Bireyin belli bir alanda beceri ve uzmanlık kazanmak amacıyla yaptığı çalışmalar sonucunda mesleğinin yaşamındaki önemini ve ne kadar merkezi bir yere sahip olduğunu algılanmasıdır (Baysal ve Paksoy, 1999:8).

Öğretim Programına Bağlılık: Tasarlanan programın ğretmen/paydaşlar tarafından aslına sadık kalınarak uygulanmasıdır (Bümen vd., 2014: 205).

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ilgili araştırmaya konu olan çeşitli kavramlara yönelik açıklamalara ve konuyla ilgili olarak da gerek Türkiye’de ve gerekse Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Kuramsal Temeli

Bu bölümde, meslek, öğretmenlik mesleği, öğretmenlik mesleğinin özellikleri, öğretmenlik mesleğinin rolleri ve statüsü, öğretmenlik mesleğinin meslekleşmesi, mesleğe bağlılık, mesleğe bağlılığı etkileyen faktörler, mesleğe bağlılığın boyutları ile öğretim programı, eğitim programı türleri, öğretim programına bağlılık, programa bağlılığı etkileyen faktörler, programa bağlılığın boyutları ile ilgili konular genel hatlarıyla ele alınmıştır.

2.1.1.Öğretmenlik Mesleği

2.1.1.1. Meslek ve Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı

Eğitimin neferi, gelecek kuşakların bilgi aktarıcısı ve rehberi olan öğretmenler, geçmişten günümüze gerek toplumumuzda gerekse de diğer toplumlarda saygınlığını sürdürmektedir ve sürdürmeye de devam edecektir. Elbette ki, insanlarda öğrenme ihtiyacı var oldukça öğretmenlerin varlığının gerekliliği de sürekli olarak kendini belli edeceği düşünülmektedir. Nitekim toplumların kalkınarak ilerlemesinde, kültürlerin nesiller boyu aktarılmasında, bireylerin keşfedilmesi, yetiştirilmesi ve yaşama hazır hale getirilmesi öğretmenlerin çaba ve gayretleri sayesinde. Öğretmenler; bireylerin belli bir plan ve program dâhilinde öğrenmelerini sağlayan rehber kişilerdir. Bu bağlamda, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. Maddesinde (MEB, 1973) “Öğretmenlik mesleği, devletin Eğitim- Öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” şeklinde tanımlanmış ve devletin öğretmenlerden temel beklentisi, “Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifade etmekle yükümlüdürler” şeklinde ifade edilmiştir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde (MEB, 1973) de belirtildiği üzere öğretmenlik bir meslektir ki meslek de bireyin yeteneklerini ortaya koyduğu ve izlediği iş ya da belli bir alanda edinilmiş bilgilerin başkalarını etkileyecek biçimde uygulanması ile oluşmuş iş anlamındadır. Öğretmenlik mesleği başka bir ifadeyle meslek, bilgi ve ustalık isteyen entelektüel teknik,

gönüllü dernek ve davranış kuralları ile ifade edilebilecek bir iş anlamına gelmektedir (Kaya ve Zerenler, 2014). Meslek, kişilerin yaşamlarını devam ettirebilmek ve maddi kazanç elde etmek için bir işte belirli bir süre çalışmaları şeklinde açıklanabilir (Lee, Carswell ve Allen, 2000).

Meslek; kişilerin bilgi ve becerisiyle hayatını kazanabileceği, toplumda sorumluluk aldığı yaşamsal bir etkinlik olgusu olmakla beraber bir mesleğin kaynağı toplumun sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik ve teknolojik yapısının gerektirdiği iş bölümü olarak görülmektedir. Mesleklerin çeşitlendirilmesinde toplumsal gelişmeler etkili olmakla beraber bazı meslekler ise formal bir eğitimin alınmasını gerektirir (Ataunal, 2000). Görüldüğü üzere esasında sahip olunan meslek bireylerin kimliklerini tanımakla kalmamakta o bireyin içinde bulunduğu toplumda da yer edinmesini sağlamaktadır. Ancak bireylerin, sahip oldukları mesleğin gerektirdiği bilgi becerilerle donanmamış olmaları mesleğin icrasında ciddi sıkıntılara yol açabilmektedir. Bu noktada her mesleğin yeterlik ve ölçütlerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Nitekim Hodgkinson da (2008) bir mesleğin gerekli ama yeterli olmayan ölçütlerini şu şekilde özetlemektedir:

- Özel bilgi birikimi ve uzmanlık,
- Mesleğe giriş ve meslekten ihraç edilebilme imkânı, yani kabul edilme ve dışlanma hakkı,
- Etik bir sözleşme ve teorik bir etik kaygı,
- Kurumsal ve örgüt içi özerklik, genellikle devlet veya mesleğin yerine getirileceği örgütün dışında bir örgüt tarafından tasdik edilme,
- Belirli bir statüyü sağlayan bir tarz veya unvan itibarı olarak açıklanmıştır.

Hodgkinson'un (2008) yukarıda belirttiği gibi bir mesleğin ölçütlerinin nitelikli bir öğretmenlik mesleği için de gerekli olduğu söylenebilir. Nitekim öğretmenlik, bireylere sadece bilgi ve beceri kazandırmaz, aynı zamanda onların kişisel gelişimlerini de sağlar. Çünkü öğrenenler, öğretmenlerin tutum ve davranışlarından büyük ölçüde etkilenmektedirler. Bu nedenle öğretmenlik bir insanlık mesleği olarak görülmekte (Gürkan, 1993; Küçükahmet, 1998; akt., Korkmaz ve Sadık, 2011) ve çok boyutlu bir meslek olarak kabul edilmektedir. Örneğin, Oğuzkan (1998), öğretmenlik mesleğinin üç yönüne vurgu yapmıştır. İlki Türk toplumunun aydın bir üyesi olan öğretmen, ikinci yönü dünyanın uyanık

bir üyesi olan öğretmen ve son olarak da mesleğinin yeterli bir üyesi olan öğretmen olarak ifade etmektedir. Öğretmenler, bireyi ve toplumu etkileyebilen meslek gruplarındandır. Öğretmenler gerek okul kanalıyla gerekse de toplumsallaşma yoluyla bireyde davranış değişikliği oluşturmakta ve aydın kişiler yetiştirerek etkililiğini göstermektedirler (Akyüz, 1978). Öğretmen, devletin eğitim politikalarının uygulayıcısı olmakla beraber, yapılan uygulamaların neticeleriyle politikaları etkileyen, uzmanlık araştırmalarından faydalanan ve bu çalışmaların içinde bulunup, araştırmalara katkılarını sunan önemli bireylerdir (Varış, 1973). Öğretmen, öğrencilere gerekli bilgileri kazandırmadan önce uygun ortamı hazırlayarak bilgilerin kazanılmasını kolaylaştırır. Öğretmenlerin bunu en iyi şekilde yapabilmesi için kendisinin de öğrenmeyle arasının iyi olması beklenir (Fındıkçı, 1997). Öğretmen, sınıfın lideri olmakla beraber sınıfın disiplinini sağlayan, sınıfı motive edip canlı tutandır. Eğitim- Öğretim faaliyetlerini plan ve program çerçevesinde gerçekleştirir ve bu faaliyetleri değerlendirir. Ayrıca öğretmenlere, sınıf ortamının dışında bireylere model olma, toplumun ilerlemesinde önemli bir etkiye sahip olma ve iyi bir vatandaş olma gibi yeni görevler eklenmektedir (Kolesnik, 1970). Öğretmenlik mesleği özel uzmanlık ve mesleki anlamda formasyon gerektiren profesyonel statüde bir meslek olmanın yanında eğitimle ilgili olup sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahiptir (Bursalıoğlu, 1994). Öğretmenlik mesleğinde görev yapacak kişilerin mesleğin yeterliliklerine sahip olması gerekir, çünkü öğretmenlik mesleği özel uzmanlık bilgisi ve becerisine sahip olmayı gerektirir (Şişman, 2006).

Zaman ve mekândan bağımsız olarak bu özel konumundan dolayı öğretmenlik mesleği, her ne kadar hızla gelişen teknolojinin bulunduğu bir dönemde, bilgiye ulaşmanın ise saniyeler aldığı bir çağda olursa da öğretmenlik mesleğinin önemi ve gerekliliği özellikle İslam düşünce dünyası filozoflarının Muallim-i Evvel (ilk öğretmen) olarak adını koydukları Aristoteles'ten itibaren hiçbir zaman önemini ve gerekliliğini kaybetmemektedir. Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde çok önemli roller üstlenerek bireylerin sosyal, duyuşsal, akademik gelişimlerine katkı sunarlar. Uzaktan eğitim modelleri zaman zaman gündeme gelse de öğretmenin öğrenenlerin öğretme eylemi dışında üstlendiği diğer rolleri çok önem arz etmektedir. Bu nedenle öğretmenlik mesleği gerekliliği her zaman var olmaya devam edecektir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel

Kanunu'nun da (MEB, 1973) bir ihtisas mesleği olarak belirtilen öğretmenlik mesleğinin aşağıda açıklanacağı üzere birçok özelliği bulunmaktadır.

2.1.1.2.Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri

Öğretmenlik mesleği profesyonel bir meslek olması, bu mesleği tercih edecek ve icra edecek bireylerin bazı özelliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Öğretmenler hem kişilik olarak hem de mesleğin gerektirdiği genel özelliklere sahip olduğu sürece mesleklerini daha iyi icra edeceklerdir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin hem yeterliliklerine sahip hem de mesleğine karşı duyduğu sevgi ve saygı, öğretmenin mesleğine olan tutumunu etkileyecektir.

Tezcan'a (1985) göre, öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayıran temel özellikler şu şekilde sıralanmıştır: Öğretmenlik mesleği tüm ülkelerde devlet memurlarının çoğunluğunu oluştururken mesleği çoğunlukla bayanlar tercih etmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu devlet memuru olarak görev almaktadırlar. Öğretmenlik mesleğinin kazancı düşüktür ve toplumun daha çok alt sınıflarını oluşturmaktadırlar. Öğretmenlerin kendi kendilerini yönetme imkânları sınırlıdır; çünkü çoğunluğu devlet memurluğunda çalıştıklarından devletin yasalarına uymak zorundadır. Kamu ve özel sektörlerin varoluşu, idarecilerin rekabeti, okul müdürü ve öğretmenlerin konum farklılıkları, okullaşmanın farklı düzeyi, orta öğretimde farklı disiplinlerin uygulanması ve çeşitli öğretmen birlikleri bu farklılaşmalara uyum sağlamaktadır.

Demirel'e (1999) göre öğretmenlik mesleğine hazırlıkta genel kültür, meslek bilgisi ve özel alan bilgisine sahip olmak gerekir. İlkokulun ilk dört yılında temel akademik becerilerin, hayatın bilgisinin, şahsiyetin temellerini ve birçok yaşam becerisinin tohumlarını eken sınıf öğretmenlerinin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitim bağlamında European Commission'un da (2013) ifade ettiği gibi yeterliklerini geliştirebilmeleri için çok yönlü olarak desteklenmelidirler. Yukarıda da belirtildiği üzere sınıf öğretmenleri, bireylerin eğitiminin ilk kademesinde yer alarak önemli bir görevi üstlenmektedirler. Öğretmenlik mesleğini bilinçli olarak seçen ve lisans eğitiminde mesleki yeterliliklerini ve alan bilgilerini alan sınıf öğretmenleri eğitimin kalitesinin artmasına katkı sağlayacaklardır. Bu anlamda da iyi yetişmiş ve mesleğini seven öğretmenler ülkenin eğitim politikasının daha iyi uygulanmasına ve geleceğe yönelik hedeflerin erişilmesinde önemli rol oynayacaklardır. Öğretmenlik mesleği diğer mesleklere oranla sosyal ilişkilerin yoğun olarak gerçekleştiği bir meslektir.

Yani öğretmenler toplumla iç içedir. Öğretmenler yaptıkları her türlü rol model davranışlarla bireyleri etkileme gücüne sahiptirler. Bu nedenle bir öğretmende sahip olması gereken hem mesleksel hem de kişisel özelliklerin mevcut olması gerekir. Öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerin sınıflandırmasında öğretmenin bilgi ve becerileri, sınıf düzenini sağlama, öğretme yöntemi, öğrencilerle olan iletişimi, oluşturduğu sınıf ortamı, kişilik özellikleri ve tutumu yer almaktadır (Açıkgöz, 2002).

2.1.1.3.Öğretmenlik Mesleğinin Mesleksel Özellikleri

Öğretmenlik mesleğinde başarılı olan öğretmenler, sınıf yönetimi konusunda başarılı olanlardır. Etkili öğretmende bulunması gereken özellikler arasında öğretmenin içten ve güvenilir olması sıralanabilir. Ayrıca öğretmenin yüksek başarı beklentisi ve iş birliği içerisinde olması, esnek ve bilgili olması gibi nitelikler de sayılabilir (Demirel, 2003).

Bu niteliklerin yanı sıra planlı ve programlı bir şekilde Eğitim- Öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesi ve değerlendirilebilmesi için öğretmenlerde bulunması gereken mesleksel özellikler şu şekilde sıralanabilir:

Öğretmen;

- Derslerde zamanı verimli olarak kullanır.
- Diğer öğretmen ve yöneticilerle etkileşim içerisindedir.
- Öğrencisini iyi tanır, onun sorunlarına uygun davranır.
- Öğrencilerin birçok yönden gelişmelerine katkı sunar.
- Öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için çaba harcar.
- Öğrendiklerini günlük yaşamda uygulayabilen kişiler yetiştirir.
- Öğrencileri bir üst öğrenim kurumuna hazırlamanın yanında onları hayata da hazırlar.
- Mesleki gelişmeleri takip eder, kendini geliştirir ve yenilikleri sınıfında uygular.
- Sınıf yönetiminde bütün öğrencilerin aktif katılımını esas alır.
- Öğrenci başarısını objektif olarak değerlendirir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Eğitim alanında ulaşılmak istenen hedeflere öğretmenler aracılığıyla ulaşılır. Öğretmenler mesleklerini etkili bir şekilde yerine getirmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlara ihtiyaç duyarlar. Öğretmenlerin

istenilen yeterliliklere sahip olması öğrencilerin istenilen başarıyı yakalamasını ve gerekli gelişimlerinin sağlanmasını hızlandıracaktır. Değişimin sürekli olduğu bu düzende öğretmenlerin yeterlilikleri artırılarak desteklenmelidir. Öğretmenler, mesleklerinin getirdiği sorumluk anlayışıyla toplumda çok önemli bir görev almışlardır. Bundan dolayı öğretmenlerin, mesleki yönden iyi yetiştirilmiş olmaları onların alanda daha etkili olmalarını sağlayacaktır. Öğretmen, toplumu oluşturan maya gibidir, eğer iyi yetişen bir öğretmenin varsa iyi bir toplum yaratma şansınız mümkün olmaktadır (Karagözoğlu, 2008).

Öğretmenlik mesleğini icra edecek bireylerin sahip olması gereken özellikler aşağıda sıralanmıştır (Bilgen, 1988).

Bu bağlamda öğretmenin;

- Ülkesinin milli değerlerinin farkında olan ve bu değerleri koruyup kollayan ve geliştiren,
- Laik ve sosyal hukuk devletine karşı uygun davranan ve sorumluluklarının bilincinde olan,
- Özgür ve bilimsel düşünce gücüne sahip, ruh, ahlak, beden, zihin ve duygusal açıdan sağlıklı, gelişmiş bir karaktere ve kişiliğe sahip olan,
- Çocuğun ve gencin sosyal, psikolojik ve biyolojik yapısına ve gelişimine katkı sağlayacak çalışmaları yapan,
- Ders konularına en uygun öğretim yöntemlerini seçip uygulayan ve bu uygulamaları öğrencilerin bireysel gelişimlerine katkı sağlayacak şekilde yapan,
- Derslerini plânlayan ve uygulayan,
- Öğrencileri, uygun yöntemlerle değerlendiren ve eksiklerini belirleyip gideren, programları ve kendi öğretme gücünü değerlendiren bir yapıda olması gerekir.

Türkiye’de öğretmenlik yeterlilikleri Millî Eğitim Bakanlığınca yoğun bilimsel araştırma süreçleri neticesinde belirlenmektedir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda (MEB, 1973) öğretmenlik mesleğinin bir “ihtisas mesleği” olduğu yine aynı kanunun 45. maddesinde öğretmen adaylarında aranacak niteliklerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tespit edildiği belirtilmektedir. 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin 15. maddesinin (a) fıkrası gereği öğretmen nitelik ve yeterliklerin belirlenmesini Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

üstlenecektir. Buna göre Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünden öğretmen yeterlilikleri konusunda politikalar geliştirmeleri, öğretmen niteliklerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapmaları ve bu amaç çerçevesinde ilgili kurumlarla iş birliği içerisinde olması beklenmektedir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973, 1739 S.K., md. 43.).

Türkiye’de öğretmen yeterlilikleri ile ilgili resmi çalışmalara ilk olarak 1998 yılında başlanmıştır. 1998-1999 yıllarında YÖK ve Dünya Bankası iş birliği ile yapılan “YÖK/Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi” gerçekleştirilmiştir. Bu projede öğretmenlerin hizmet öncesinde öğretmen yetiştirme standartları ile akreditasyon çalışmaları yapılmıştır. Bu projede öğretmen yeterlilikleri dört başlık altında toplanarak şu şekilde sıralanmıştır: İlk olarak konu alanına ve alan eğitimine yönelik yeterlilikler, ikinci olarak öğretme-öğrenme sürecine yönelik olan yeterlilikler, üçüncüsü öğrencileri izleme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlilikler ve son olarak da tamamlayıcı mesleki yeterliliklerdir. 2017 yılında Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün güncellenen öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri; “alan bilgisi”, mesleki bilgisi”, “genel kültür” olarak 3 yeterlilik alanı ve bunlar altında bulunan 11 yeterlik ve bu yeterliklere yönelik 65 göstergeden oluşmaktadır.

Yeterlik Alanı: Belirli bir alanda birbiriyle ilişkili olan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği yapılardır.

Yeterlik: Bir işi daha etkili şekilde yapabilmek için kişide bulunması gereken bilgi ve beceri ile tutum ve değerlerdir.

Yeterlik Göstergesi: Kişilerin yeterlik düzeylerinin hangi seviyede olduğunu ortaya çıkaran bilgi, beceri, tutum ve davranışlardır.

2.1.1.3.1. Alan Bilgisi

Örgün eğitim kurumları bireylere kültürün bilgi ve beceri ürünlerini kazandırır. Türkiye’de eğitim programları coğrafya, edebiyat, tarih, matematik gibi konu alanlarına uygun olarak yapılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin aynı zamanda konu alanı uzmanı olmaları gerekmektedir (Çelikten, vd., 2005). Öğretmen yetiştirme programları, aday öğretmenlerin belirli bir alanda alan ve uzmanlık bilgisine sahip olmalarını amaç edinmiştir. Örneğin, Türkçe öğretmeni, sınıf öğretmeni gibi. Eğitim alınan dersler öğretmen adayının alanına yöneliktir. Aday öğretmenlerin göreve başlamadan önce eğitim gördüğü programlarda edindiği bilgiler alan bilgileridir. Öğretmenin mesleki başarıya ulaşabilmesi onun

uzmanlık alanıyla ilgili bilgiye sahip olmasını gerektirir. Çünkü öğretebilmek için önce bilmek gerekir (Şişman, 1999).

2.1.1.3.2.Meslek Bilgisi

MEB Öğretmen Yeterliliklerine göre (1999) öğretmen, öğrenciler için uygun öğrenme ortamları oluşturur, öğrencilerin bireysel farklılıklarını önemser, öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı çalışmalar yapar. Öğretmen, öğrencilerin anlamlı ve kalıcı bir şekilde öğrenmesi için uygun ortamı hazırlar ve uygun yöntemleri kullanır. Öğrencilerini tanır, öğretimi planlar ve uygular, öğrencileri değerlendirir, sınıf kontrolünü sağlar. Öğrencilerine rehberlik yapar, öğrencilerin temel becerilerini geliştirir ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere hizmet eder. Ayrıca öğretmen, yetişkin bireyleri eğitir, okulunu ve çevresini geliştirir ve ders dışı aktivitelerde bulunur.

Çelikten, vd., (2005) göre öğretmenlerin asıl görevleri olan öğrenmeyi sağlayabilmek için öncelikli olarak kendilerinde mesleki anlamda nitelikleri barındırması gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğinde öğretmenin kişisel özellikleri, mesleki niteliklerle tamamlandığında daha etkili olabileceği vurgulanmış ve öğretmenin sahip olması gereken mesleki özellikler aşağıda özetlemiştir:

Öğretim Sürecini Planlama

Öğretmen Eğitim- Öğretim faaliyetlerini öncelikli olarak zamanından önce planlamalıdır. Öğretmenin etkinlikleri sadece planlaması yetmez planladıklarını da uygulamaya geçirebilmelidir. Öğretmen, konuları yetiştireceğim kaygısıyla hareket etmemeli gerektiğinde esnek olmalı, gerek gördüğü durumlarda planını değiştirebilmeli, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini ve bireysel farklılıklarını da önemsemelidir.

Çeşitlilik Getirebilme

Etkili öğretmen öğretecek konuların asıl temasını aktarırken çeşitlilik katabilmelidir. Örneğin uygun materyal tasarlayabilir veya edinebilir, teknolojik araçlardan ve uzman kişilerden faydalanabilir. Bu sayede ders daha etkili işlenerek kalıcılık sağlanmış ve çocukların bakış açılarının gelişimine katkı sağlanmış olur. Okul idareleri, öğretmenlerin bu konudaki isteklerini olumlu karşılamalı ve öğretmenlere destekte bulunmalıdır.

Öğretim Süresini Etkili Kullanma

Öğretmen, öğrenme sürecini planlarken süreyi etkili bir şekilde kullanmalıdır. Bunun için ders öncesi gerekli hazırlıklarını yapmalı, derse zamanında başlamalı, materyallerini, sorulacak soruları ders öncesinde hazırlamalıdır. Ders esnasında hangi soruların ders içerikli ve amaca uygun sorular olduğunu düşünerek cevaplamalıdır. Aksi takdirde süreyi etkili kullanma konusunda sıkıntılar yaşanabilir.

Katılımcı Öğretim Ortamı Düzenleme

Öğrencilerin derse etkin bir şekilde katıldıkları öğretim yöntemlerinde başarının arttığı eğitimcilerce doğrulanmaktadır. Bu nedenle öğretmen, Eğitim-Öğretim faaliyetlerini sürdürürken öğrencilerin tamamının katılımı esas alacak şekilde yöntem ve teknikler uygulamalıdır. Katılımı sağlamak için öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıkları dikkate alınarak o öğrencileri cesaretlendirici, motive edici davranışlar sergilenmeli, gerekirse öğrencilerin katılımları sözlü veya not olarak ödüllendirilmelidir.

Öğrencilerdeki Gelişimi İzleme

Öğretmen sınıfındaki öğrencilerin gelişimlerinin gidişatını izleyerek kaydetmeli ve bu konuda ihtiyaç sahibi öğrencileri tespit etmelidir. Yetersiz kalan öğrencilerin velileriyle iletişime girerek problemlerin kaynağına ulaşmalı, gerekirse de geride kalan öğrencilerle birebir ilgilenerek onların sınıf seviyesinin altında kalmamaları için önlem almalıdır. Öğretmen her öğrencinin topluma ve hayata kazandırılması gerektiğini unutmamalıdır.

2.1.1.3.3.Genel Kültür

Öğretmenin uzmanlık alanı ne olursa olsun öğrencilerinin sosyalleşmesi ve kültürün aktarılması gibi konularda büyük görevleri vardır. Bu neden öğretmen yaşadığı toplumun kültürünü iyi bilmeli ve güncel gelişmeleri yakından takip etmelidir. Öğretmen geniş dünya görüşüne sahip olmalı, birçok alanda genel kültür sahibi olmalıdır. Öğretmen sadece kendi alanında uzmanlık bilgisine sahip olan değil, toplumsal sorunları görebilen ve bunlara çözüm yolları üretebilendir (Erden, 1999; Şıman, 1999). Genel kültür alanı bağımsız bir alan değildir. Öğretmenler, mesleklerini icra ederken zaman zaman problemlerle karşılaşabilir. Öğretmenler problemle karşılaştıklarında alan ve formasyon bilgisiyle birlikte genel kültür bilgisi de onun problem çözmesinde katkı sağlayacaktır (Göktaş ve Yetim, 2004).

2.1.1.4.Öğretmenin Kişisel Özellikleri

Öğretmenlik mesleği her bireyin yapabileceği bir meslek olmamakla beraber profesyonel bir meslektir. Öğretmenlik mesleğinin eğitimini alacak ve öğretmenlik mesleğini sürdürecektir bireylerde öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişilik özelliklerini barındırmaları gerekmektedir. Öğretmenlik mesleki ve alan bilgisi gibi yeterliliklerini eğitim fakültelerinde edinen öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra da mesleğini severek ve isteyerek yapan öğretmenler olması onların gerekli kişilik özelliklerini barındırdıklarına işaret eder.

Öğretmenlik mesleği çocukları ve mesleğini sevmeyi gerektiren bir sevgi mesleğidir. Öğrencilerini, öğretmeyi ve çocukları sevmeyen kişiler iyi öğretmen olamazlar (Eskicumalı, 2002). Öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler aşağıda sıralanmıştır:

- Çocukları sevmeli ve onları bir insan gibi görüp onların yaş özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır.
- Ruh ve beden sağlığı bakımından sağlıklı olmalıdır.
- Davranışlarında sabırlı ve adil olmalıdır, duygu kontrolü yapabilmelidir.
- Dilini iyi kullanmalı ve iletişim becerilerine sahip olmalıdır.
- Davranışlarıyla etrafındakilere model olmalı ve sorumluluk sahibi olmalıdır.
- Sağduyulu, duyarlı, yaratıcı, pratik, gerçekçi, sezgileri güçlü olmalıdır.
- Düşüncelerinde eleştiriye açık olmalı, bağımsız ve esnek düşünebilmelidir.
- Beklenmedik durumlar karşısında, telaşa kapılmadan olayların üstesinden gelebilmeli, cesur ve gayretli olmalıdır.
- Giyimine özen göstermelidir.
- Güzel sanatlara karşı istekli ve bilgi sahibi olmalıdır.
- Davranışları tutarlı, dengeli, kendine güvenen, ne istediğini bilen ve olgun bir kişiliğe sahip olmalıdır (Üstünoğlu, 1993).

Saçlı'ya (1988) göre öğretmenlerde bulunması gereken kişilik özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

Öğretmen;

- Toplumun ihtiyaçlarını gözetip ona uygun bir şekilde davranır.
- Bulunduğu çevrede, okulunda ve sınıfında söz sahibidir.
- Ekip çalışması konusunda uyumlu olmalıdır.
- Etrafındakilerle ve kendisiyle barışık olmalıdır.

- Demokratik olmalı ve bu anlayışını da eğitim ortamına ve çevresine yansıtmalıdır.
- Kendi milli kültürüne sahip çıkarken aynı zamanda evrensel kültüre de katkı sağlayan bir kişilikte olmalıdır.

Bilgen (1988) ise öğretmenin kişilik özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır. Öğretmen;

- Planlı, çalışkan ve araştırmacı bir kişiliğe sahip olmalıdır.
- Öğrencilerinin motivasyonunu sağlamalıdır.
- İdealist olmalıdır.
- Adil davranmalı, sadık olmalı, namuslu ve fedakâr olmalıdır.
- Terbiyeli, kibar ve dürüst olmalıdır.
- Kötü alışkanlıkları ve davranışları olmamalıdır.
- Ülke sorunları ve yönetimi hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

Yukarıda ayrıntılı olarak özellikleri sıralanan öğretmenlik mesleği kapsamında hitap ettiği yaşın gelişimsel özellikleri itibari ile özellikli bir konumda düşünülecek olan sınıf öğretmenleri; ilkokula başlayan öğrenciler üzerinde önemli etkilere sahiptir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine katkı sunarken onların hayatla tanışmalarına, birtakım gelişim evrelerinin gerçekleşmesine rehberlik ederler. Öğretmen öğrencilerin bilişsel gelişmelerine katkı sunmanın yanında onların sosyal anlamda gelişimlerine de rehberlik eder. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin mesleki anlamda yeterlilikleri ile mesleklerine olan heyecanın, memnuniyetin ve motivasyonunun öğrencilerde ulaşılmak istenen başarıyı sağlamada payı büyüktür. Eğitimin bu kademesinde çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliliğe sahip olması ve mesleğine karşı sevgisi yüksek, motivasyon sıkıntısı çekmeyen, mesleklerine bağlı kişiler olması gerekmektedir. Bu şekilde bakıldığında okulun eğitim kalitesi öğretmenlerin mesleki bağlılığı ve motivasyonu yüksek insanlardan oluşması gerekmektedir (Demirel, 2005; akt., Yalçın, 2016).

2.1.1.5.Öğretmenlik Mesleğinin Meslekleşmesi

Öğretmenliğin özel bir ihtisas mesleği olduğu 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun (MEB, 1973) 43. Maddesinde belirtilmiştir. Buna göre öğretmen devletin eğitim, öğretimle ilgili görevlerini üzerine almaktadır. Öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken, devletin öğretmenlerden en önemli beklentisi ise görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine

uygun bir şekilde uygulamakla yükümlü oldukları belirtilmektedir. Bütün dünyada mesleklerin meslekleşmesi konusunda ölçütler ve şartlar ortaya konulmuş ve bu koşulların sağlanmasıyla meslekler meslekleşmiştir. Öğretmenlik mesleği de her meslekte olduğu gibi belirli şartları ve koşulları gerçekleştirdiği zaman meslekleşmiştir (Erden, 1998). Toplumlarda öğretmenlik mesleğinin meslek olarak görülmesi devletin eğitimi üstlenmesi ve beraberinde öğretmenliğin toplum tarafından genişleyerek kabul görmesini sağlamıştır (Tatlídil, 1993). Öğretmenlik mesleği, öğretmenlik formasyonu eğitimi almayı gerektirmesi, genel kültür ve alan bilgisi gerektirmesi, mesleğe girişte denetimin olması, mesleki gelişiminin ve bir meslek ahlakının olması ile hizmet koşullarının bulunması toplumun meslek olarak algılanmasını sağlamaktadır (Vural, 2006).

Öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak görülmesini sağlayan koşullar aşağıda sıralanmıştır (Şimşek, 2010):

1. Hizmet alanının tanımlanmış olması ve bu hizmet alanında yasal olarak hizmet verilme,
2. Yasal, tüzüksel, yönetmeliksel, güvence ve statüye kavuşma,
3. Oldukça geniş hizmet alanı bulunma,
4. Mesleki eğitiminin uzun ve örgün olması,
5. Uzmanlık bilgi ve becerisini sahip olmayı gerektirme,
6. Mesleğe başlamada bir değerlendirmeye tabi tutulma,
7. Meslekî anlamda devlet ve toplum tarafından kabul edilme,
8. Meslekî ve etik sorumluluk sahibi ile mesleki kültür sahibi olma,
9. Örgütlenmelerin mesleki kuruluşlar şeklinde olma,
10. Mesleksel amacı olan yayın organlarının bulunması şeklinde sıralanabilir.

Türkiye’de öğretmenlik mesleğini yapmak isteyen bireyler öncelikle ÖSYM’nin yaptığı üniversite sınavında eğitim fakültesi bölümlerinden istedikleri öğretmenlik branşını tercih ederek başarılı olmaları gerekmektedir. Lisans eğitiminden sonra aldıkları diploma ile KPSS sınavında gösterecekleri başarıya göre öğretmen adayları arasından seçilerek atamaları yapılmaktadır.

Tezcan’a (1985) göre öğretmenlik mesleğinin meslekleşme koşulları aşağıda özetlenmiştir:

Uzmanlık Bilgisi-Örgün Eğitimden Geçme

Öğretmenin yoğun bir öğretimden geçmesini ve özel bir bilgiye sahip olmasını gerektirir. Bilgi, öğretmen olabilmek için yeterli olmamakta öğretmenin

sanat yönü de bulunmaktadır. Bilgili olma yönü önem kazanırken, sanat yönünün önemi azalmaktadır.

Giriş Denetimi

Mesleğe girişte bilgi ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme yapılır. Mesleğe giriş denetimi ülkemizde devlet tarafından yapılır ve yeterli görülmeyen kişiler öğretmenlik mesleğine giremez.

Meslek Ahlakı

Öğretmenler öğretmenlik mesleğine girerken yemin ederler. Yapılan yeminle, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine sadık kalmalarına ve yapacakları işin önemine vurgu yapılır. Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin değer sistemi ihtiyaç duyulmadığı için belirlenmemiştir. Ayrıca hem öğretmen değer sisteminin hem de öğretmenin meslek ahlakının belli olmaması nedeniyle çelişkili davranışlar görülebilmektedir.

Çalışma Özgürlüğü

Çalışma özgürlüğü her meslekte temel ilkedir. Mesleğe girişte gerekli sınırlamaların olması çalışma özgürlüğüne engel değildir. Birçok mesleğin devlet kurumlarında yer alması, meslekler üzerinde devlet denetlemesini arttırmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğunun devlet bünyesinde çalışması, devlet denetiminin artması meslekselliği azaltmasına neden olmaktadır.

Meslek Kuruluşları

Meslekler kendi üyelerinin sorun, hak ve çıkarlarını gözetmek amacıyla organize olur. Ülkemizde öğretmenlerin haklarını dile getiren birlikler kurulmuştur. Bu birlikler siyasal düşünce farklılıkları gerekçesiyle bölünmüşlerdir.

Hizmet Koşulları

Farklı meslek kuruluşları hizmet koşullarının daha elverişli olması için gerekli çabaları gösterme girişimlerinde bulunurlar.

Toplumca Meslek Olarak Tanınma

Öğretmenlik mesleği toplum tarafından kabul gördüğü için meslekleşme koşullarından sayılmaktadır. Bu nedenle öğretmen topluma hizmeti karşılığını, toplumun da kendisini koruması şeklinde görmesini sağlayacaktır. Bizim toplumumuzda öğretmenlik bütün kişiler tarafından kabul görmesi, mesleğin en basit meslek olarak da görülmesine de neden olmuştur. Ancak öğretmenlik mesleği yüksek düzeyde beceri ve gayret gerektirir.

2.1.1.6. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Meslekleşmesinin Tarihsel Süreci

Türkiye’de gerek toplumsal değişimin gerekse bu bağlamın içerisinde meydana gelen eğitimsel değişim ve gelişmelerin değerlendirilmesinde; bir açıdan modernist paradigmanın sayıltıları, değerleri, öğeleri, süreçleri diğer açıdan da Türkiye Cumhuriyeti’nin üzerine oturtulmuş olduğu tarihsel temel oldukça önem taşımaktadır (Ünal, 2011).

Bu bağlamda, Türkiye’de öğretmenlerin yetiştirilmesi ve öğretmenlik mesleğinin çok eskilere dayandığı söylenebilir. Örneğin Selçuklularda sıbyan mektepleri ile medreseler vardı. Muallim, sıbyan mekteplerindeki görevli eğitimcilerdi, müderris ise medreselerde görevli eğitimcilerdi (Şimşek, 2010). 16 Mart 1848’de Darülmualimin adıyla Erkek Öğretmen okulunun Sultan Abdülmecit döneminde açılmasıyla Türkiye’de öğretmenliğin kendine özgü bir meslek olduğu düşünülmesine öncülük etmiştir. Darülmualimin’den mezun olanların öğretmen atamalarında öncelikli olmaları, Türkiye’de önemli bir adım olmasını sağlamıştır. Bu uygulama ile ilk hukuksal düzenleme özelliğini kazandırmıştır. Öğretmenlik mesleğine giriş hakkının yalnızca Darülmualimin’den mezun bireylere verilmesi 1900-1901 tarihinde çıkarılan talimatname ile gerçekleşmiştir (Çeliköz, 2004). Cumhuriyetin ilk kurulduğu yıllar (1923-1924) ilkokullar için öğretmen yetiştiren toplamda 20 tane okul bulunmaktaydı. Bu okulların 13’ü erkek, 7’si kız öğretmen okuluydu. 1924 yılında ilkokulun eğitim süresi altı yıldan beş yıla düşürülmüş, öğretmen okullarının eğitim süresi ise beş yıla çıkarılmış; ayrıca ders programlarında da yeniden düzenlemelere gidilmiştir (MEB, 1992). 1926 yılında farklı adlarda öğretmenler yetiştirildi. Bunlar Köy Muallim Mektepleri ile İlk Muallim Mektepleriydi. 1932-1933 öğretim yılında öğretmen yetiştiren öğretmen okullarının öğretim süreleri ilkokul tamamlandıktan sonra altı yıl olarak belirlendi. Köy Enstitüleri 1940’ta kuruldu. Köy Enstitüleri 1952-1953’ten sonra tek tip öğretmen okulu olarak faaliyet gösterdi. İlk öğretmen okullarının öğretim süresi 1970-1971 öğretim yılına kadar ortaokul tamamlandıktan sonra üç yıl iken, 18 Mart 1970 ilkokul tamamlandıktan sonra yedi yıl, ortaokul üzerine de dört yıl öğretim vermeleri kararı alınmıştır. Bu okulların bir kısmı 1973 yılında iki yıllık yüksekokula dönüştürüldü. 1989-1990 öğretim yılından bu yana öğretmen yetiştiren okullar dört yıllık eğitim süresine kavuşması sağlanmıştır (Doğan,

2005). Köy okullarına öğretmen yetiştirme gerekçesiyle 1926'da Köy Öğretmen Okulları kurulması sağlanmış; lakin Köy Öğretmen Okulları verimli çalışma yapamadıkları nedeniyle 1932'de kapatılmıştır. Bu amaçla köy öğretmeni yetiştirmek için farklı arayışlar geliştirilmiştir (Ergün, 1987). Cumhuriyet Döneminde öğretmen yetiştirme konusuna çok önem verilmiştir. Bu amaçla öğretmen okulları, eğitim enstitüleri ve köy enstitüleri açılmıştır. Ayrıca yüksek öğretmen okulları ile eğitim fakülteleri kurulmuştur. Cumhuriyet Döneminde kurulanlardan en özgün olanlarından biri de Köy Enstitüleri'dir (Sönmez, 2004). Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları 1982'e kadar Millî Eğitim Bakanlığına bağlıydı. Öğretmen adayları öğretmenlerin tavsiyeleri önemsenerek bir öğretmende bulunması gereken kişilik ve fiziksel özellikler bakımından seçilmişlerdir. Öğretmen yetiştirme eğitimi 2547 sayılı YÖK kanunun 41. Maddesine göre üniversitelere devredilmiştir. Çok önemli görülen bu gelişmeye göre öğretmen yetiştirme eğitimi yeni bir statüye kavuşmakla birlikte yeni bir yapıya sahip olmuştur. 1997 yılında öğretmen yetiştirme ile ilgili önemli program değişikliklerine gidilmiştir. Yükseköğretim kurumları 1992'den yükseköğretim kurumları 4 yıllık lisans programıyla okul öncesinden, her kademedeki okullar için öğretmen yetiştirmektedir.

Özetle, öğretmen yetiştirme politikalarında 1996 yılına kadar toplumun gereksinim duyduğu ve öğretmenlerden toplumun kalkınmışlık ve gelişmişlik düzeyine yönelik beklentilere uygun bir şekilde *“her şeyi bilen”* öğretmeni yetiştirme amaçlanırken 1923 yılından itibaren yetiştirilmeye çalışılan öğretmenlerden toplumsal kalkınma doğrultusunda *“toplumun itici gücü”* olmaları beklenmiştir. Bu süreçte öğretmenden beklenenler kendileri tarafından yetiştirilmeye çalışılan öğrencilerin ve içerisinde bulunulan çevrenin ekonomik, siyasal, hukuksal, sağlık, beslenme, psikolojik.... vb. alanlardaki gereksinimlerine cevap vermesi olmuştur (Karlı ve Güven, 2011).

2.1.1.7. Öğretmenin Roller

Rol; bir idari yapıda, grupta veya toplumda bir konum, bir statüye ve bir mevkiye sahip kişi, grup veya kuruluştan beklenen davranış şekli olarak ifade edilmektedir (Akyüz, 2001). Öğretmenler uzun yıllardır öğretim sürecinin başrolündedir. Öğretmenlerin rolleri çoğunlukla öğreticilik şeklinde görülmektedir. Öğretmen bazen mesleki uzman, bazen danışman bazen de toplumsal lider olarak rolleri vardır. Öğretmenler aile reisi, otorite figürü ve

rehber olarak görülürken, aynı zamanda öğretmenlerin örgün eğitim kurumlarında program hazırlama, araç gereç sağlama, öğretim etkinliklerini uyulama ve değerlendirme gibi rolleri vardır (Sünbül, 1996).

Özyurt'un (1999) aktardığına göre W.R. Mann yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin rollerini altı başlık altında toplamıştır: Bu roller bireysel şahıs, uzman, otorite, benlik ideali, destekleyici, sosyalizasyon ajanıdır. Özsoy'a (1987) göre rol; toplumda belirli bir statüde olan kişiden beklenen davranışların tamamı şeklinde ifade edilebilir. Öğretmenin okul içindeki rollerinin bir bölümü psikolojik rollerdir. Öğretmenin mesleği yeterliliği, kişilik özellikleriyle ve ilgili olduğu sınıfın durumuna göre psikolojik roller değişiklik gösterebilir.

Tezcan'a (1985) göre, öğretmenin rolleri okuldaki ve çevredeki rolleri olmak üzere aşağıda incelenecektir.

A. Öğretmenin Okuldaki Rolü

Öğretmenlerin okulda sahip olması gereken rollerini iki açıdan ele almak gerekir.

1. Öğrenciler Yönünden Öğretmenin Roller

Bilgi Yayıncılık: Öğretmen bilgiyi öğrenciye aktararak öğretim sürecini yürütür. Yapılan sınavlarda öğrencinin başarılı olması öğretmenin bu anlamdaki rolünü iyi gerçekleştirdiği düşünülür. Öğrenciler öğretmenlerinin bilgisini farklı kademelerde farklı bir şekilde yorumlar.

Disiplincilik: Öğretmen bilgi aktarımını yaparken sınıf kontrolünü sağlamalıdır. Aksi halde öğretmen bir sorunla karşılaşabilir. Bu yüzden sınıf öğretime uygun hale getirilmeli ve sınıf ortamında düzenlemeler yapılmalıdır.

Yargıçlık: Öğretmen haklıyla haksızı ayırarak yargıçlık rolündedir. Öğretmen öğrenciyi sınıfta bırakarak ya da geçirerek öğrencinin başarısını ve performansını değerlendirmektedir. Bu şekilde davranarak öğrenim ve davranış amaçlarının yerleşmesine destek olur.

Sırdaşlık: Öğretmen öğrencilerinin sırdaşıdır. Bu rol öğretmenin disiplincilik ve yargıçlık rolüne ters gibi düşmüş olsa bile iyi bir öğretmen, bu zıt rolleri bağdaştırabilir.

Ana - babalık rolü: Özellikle sınıf öğretmenleri öğrencilerinin birtakım ihtiyaçlarının karşılanamaması durumunda öğrencilerine anne ve baba rolü oynamak zorunda kalmaktadırlar.

Toplumsallaştırma: Öğretmen çocuğun, okul içinde toplumsallaşmasına katkı sağlar.

Metodolojist Olarak Öğretmen: Öğretmen derste kullandığı öğretim yöntemleri konusunda uzman olduğu düşünüldüğünde, öğretmeni sınıfında gözlemleyen kişinin öğretmenin sınıftaki öğrencilere tutumlarını görebilir. Öğretmenin derste ne kadar etken veya edilgen öğretimi teşvik ettiğini, derste tartışmaya ne ölçüde ağırlık verdiğini, dersin ne kadarını çocuklara yüklediğini gözlemci tarafından görülebilmektedir.

Önderlik: Öğretmenin en zor rollerinden birisidir. Öğrencilerin davranışlarını öğretmen hem öğretim hem de genel davranışlar açısından kontrol eder. Öğretmenliğe yeni başlamış olan öğretmenlerin birçoğu çoğu sadece bu rol yönünden öğretmenliği terk ederler. Uygun bir şekilde ceza verilmediğinde öğretmenin bu rolü sıkıntılı bir durum yaşar.

Nasihatçılık: Bu rolüyle öğretmen kendini ana-babalara karşı bir durumda görür. Nasihat eden öğretmen, öğrencinin itimadını kazanır. Öğretmen, öğrencinin yaşamına korucu olarak girmektedir.

2. Öğretmenin Yöneticiler Bakımından Roller

a) Okul yöneticisi öğretmenlerin hiyerarşik âmiridir. Hem yasal açıdan ve hem de informal olarak öğretmen ve okul müdürünün karşılıklı olarak rolleri bulunmaktadır.

b) Yöneticiler, çoğunlukla, tavsiye eden ve emir veren kişilerdir. Öğretmenler ise emir alan kişilerdir. Öğretmen okuldaki Eğitim- Öğretim faaliyetlerinde karar verme sürecine katılır ve bu aşamada okul yöneticisiyle iş birliği içinde olmak durumundadır. Öğretmen, yönetici iş birliğinin derecesi okulun havasını, personelin moralini etkilerken, öğretmenlerin kendilerinin meslekte mutlu ya da mutsuz oluşlarını etkileyebilmektedir.

c) Yöneticilerin aynı zamanda öğretmen olması zaman zaman rollerin karışmasına, yöneticinin yöneticilik rolünün olumsuz yönde etkilenmesine neden olmaktadır.

B. Öğretmenin Çevresel Roller

Tezcan'a (1985) göre öğretmen çevre kalkınmasına katılarak önderlik yapar, çevresindeki diğer bireylere oranla daha fazla okuduğu için kültürlü bir birey olarak görülmektedir. Öğretmenler genellikle orta sınıftan geldikleri için kendilerinden orta sınıf değerlerini benimsemeleri ve bu değerleri uygulamaları

beklenir. Bu bakımdan veliler çocuklarının öğretmenlerini model almalarını beklerler. Öğretmenler yeni düşüncelerin önderi olarak görülür ve toplumun gelişmesi için sürekli çalışır. Öğretmenler aynı zamanda bir çocuk eğitimi uzmanı gözüyle de değerlendirilir.

Özetle, öğretmenin okulda ve çevrede üstlenmesi gereken rolleri vardır. Öğretmenin okulda öğrenci ve okul yönetimine karşı rolleri mevcutken, çevrede ise toplumun beklentilerini gerçekleştirmek için birtakım rolleri vardır. Okulda öğrenciye öncelikle model olan öğretmen, bilgiyi aktaran, öğrencisine yeri geldiğinde ebeveynlik yapan, sırdaş olan, onu disipline eden, kültürel değerlerin aktarılmasında etkin olandır. Okul yönetiminde kararlara uyması, fikirlerini sunması ve iş birliği yapması beklenirken, çevre ise öğretmenlerden toplumun gelişmesinde öncü olmalarını beklemektedir.

2.1.1.8. Öğretmenin Statüsü

Statü; fert, kurum veya mesleğin, içinde bulunduğu sosyal konuma atfedilen değerdir (Akyüz, 2001). Bir mesleğin ekonomik getirisinin olması onun toplumsal statü olarak profesyonel bir meslek olduğunun göstergesidir. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü devletin öğretmenleri istihdam etme politikaları, eğitim harcamaları ve eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarının durumuyla ilişkilidir (Özoğlu, 2009). Öğretmenliği icra edecek bireylerin üzerinde öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki statüsü büyük önem teşkil etmektedir. Toplumda öğretmenin statü yönünden iyi yerlerde olması öğretmene olan bakış açılarını etkileyebilmektedir. Mesleki statüsü yükseltilen öğretmenin mesleğe olan bağlılığı ve toplumda olan saygınlığı artacaktır. Öğretmenler bu sayede işlerinde daha mutlu ve başarılı olabileceklerdir. Bir eğitimcinin statüsü kazanılmış statüdür (Akyüz, 2001). Toplumda öğretmenlik mesleğine yüklenen statü öğretmenlerin çalışma kalitesini ve verimliliğini etkilemektedir. Ayrıca o kişinin mesleği tercih etme konusunda etkili olurken, mesleği tercih edenlerin de kaliteli bireyler olmasını etkileyebilmektedir. Çünkü toplumda yüksek statüye sahip mesleklere saygı duyulur ve o mesleklere ilgi de artar (De Wet, 2016). Türkiye’de farklı eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin statüleri yasalarla düzenlenmektedir. Öğretmenler yasalar karşısında devlet memuru statüsündedir. Öğretmenler, diğer devlet memurlarının sahip olduğu bütün haklara ve yetkilere sahiptir. Aynı zamanda öğretmenler,

daimî statüde istihdam edilerek, istihdam garantisine sahip olmaktadır (MEB, 2011).

Statüyü etkileyen faktörleri Tezcan (1985) sekiz başlık altında değerlendirmiştir:

a) Cinsiyet

19 yy. eğitim dünyasında kadınlar erkeklerden daha düşük statüdeydi. Kadınlar öğretmenlik mesleğini erkeklere oranla daha fazla tercih etmekte, ancak konum olarak erkeklere göre daha az yükselmektedir. Çünkü kadın öğretmenler annelik durumları nedeniyle, çocuklarıyla daha çok ilgilenmeleri gerektiği için daha fazla ilerleyememelerine bir engel teşkil etmektedir. Kadın ve erkek öğretmenler eşit ücret aldıkları takdirde kadın öğretmenler erkeklere göre düşük statüde kalmaktadırlar. Kadın öğretmenlerin bu durumu diğer gelişmiş ülkelerde de bu şekildedir. Bu durumun sebebini kadınlara yüklenen değer yargılarında aranmalıdır. Günümüzde öğretmenlik mesleği kadın mesleği olarak görülmektedir; ancak kadın öğretmen sayısının erkek öğretmenlere göre daha fazla olmasına rağmen, ödül alan kadın öğretmen sayısı daha azdır.

b) Öğrencilerin Statüsü ve Yaşı

Öğretmenin görev yaptığı okulun türü, okulun bulunduğu yerdeki konumu öğretmenin statüsünü etkileyebilmektedir. Ekonomik durumu iyi olmayan bölgelerdeki okullarda görevli öğretmenlerle daha küçük yaşlardaki çocukların eğitimini veren öğretmenlerin statüsü düşüktür. Erden (1998) eğitim kurumlarında alt kademelerde görevli öğretmenler üst kademede görev yapanlara göre daha düşük statüdedir. Bunun sebebi olarak da toplumda üst kademede öğretmenlerin daha fazla uzmanlık ve bilgiye sahip olacağı inancıdır. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi düştükçe, eğitim vereceği yaş ve bilgi düzeyi de düşük olacaktır bu da öğretmenin statüsünün düşmesine neden olduğu düşünülmektedir.

c) Genel Ücret Düşüklüğü

Diğer meslek gruplarıyla karşılaştırıldığında öğretmenler, tüm ülkelerde genel olarak düşük gelirle çalışmaktadır. Öğretmenlerin düşük ücret almaları onların daha düşük statüde olmalarına neden olmuştur. Geliri düşük olan öğretmenlerin geçim sıkıntısı çekenleri zamanla ya meslekten ayrılmış ya da çeşitli ek işler yaparak ek gelir sağlamışlardır. Akyüz (2002) üniversite mezunu olarak çalışan meslek grupları birbirleriyle karşılaştırıldığında öğretmenlerin geliri en düşüktür. Öğretmenlerin statüleri ile sahip oldukları rolleri uyum içinde

olmalıdır. Maddi anlamda geliri yükseltirirse öğretmenin statüsü artacak ve öğretmenlik her sınıftan insanın tercih edeceği meslek haline gelecektir.

d) Öğretmenlerin Öğrenim Derecesi

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte, eğitim enstitüsü, öğretmen okulu mezunu olmaları onların saygınlıklarının farklı algılanmasına ve statü mücadelesine sebep olmaktadır. Bu nedenle öğretmenin öğrenim derecesi toplumsal statüyü etkileyebilmektedir.

e) Branş (Okutulan Konu)

Öğretmenlerin branşı onların statülerini etkileyebilmektedir. Eskiden hümanist bilimlerin derslerini okutan öğretmenler fen bilimlerini okutanlara göre daha yüksek statüde sayılmaktaydı. Günümüzde ise fen bilimleri derslerini okutan öğretmenler daha yüksek statüdedir. Sanayileşmenin etkisiyle teknik elemanlara olan ihtiyaç arttı. Bu nedenle ihtiyaç olan elemanları yetiştirecek öğretmenlerin sayılarında bir artış oldu. Bu gelişmeyle öğretmenlerin maaşları toplumsal bilimcilere göre daha da yükseldi.

f) Öğretmenin Toplumsal Kökeni

Öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenler genellikle tüm ülkelerde orta sınıftandır. Bu nedenle öğretmenler, toplumda orta sınıftaki bireylerin değer ve davranışlarını gösterdikleri için orta sınıf ahlakının koruyucusudur. Balcı (1991) toplumda statüsü yüksek olan meslekteki kişilerin çocukları yine de yüksek statüdeki mesleklere yönlendirilmekte sosyo-ekonomik durumu daha düşük ailelerin çocukları ise en azından sahip oldukları sosyo-ekonomik düzeyi koruyacağı inancıyla ve çoğunlukla da kız çocuklarını öğretmenlik mesleğine yönlendirmektedirler.

g) Kıdem ve Yaş

Okulda yaşlı olan ve kıdem bakımından ileri seviyede olan öğretmenler genç öğretmenlere göre daha yüksek konumdadırlar.

h) Bağımlılık

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu devlet memurudur. Bu durum hükümete bağlı kalmalarını gerektirir; ancak bu durum aynı zamanda statüyü düşüren bir durum olarak değerlendirilir. Bağımlılık nedeniyle öğretmenler kendi başlarına karar verememektedir.

Ünsal (2018) Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsü ile ilgili yaptığı araştırmada öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olmasının nedenlerini

“öğretmen maaşlarının düşük olması ve mesleğin değerinin anlaşılmaması, genellikle düşük gelirli kişilerin tercih etmesi ve mezun öğretmen adayının sayıca fazla olması, öğretmenlerin kişisel gelişimlerine fazla zaman ayırmaması, öğretmenlik mesleğinin kolay elde edilebilir düşüncesi ve medyadaki olumsuz öğretmen tipler, bölüme girişte herhangi bir kriterin olmaması, mesleki tükenmişlik, öğretmenlik mesleğinde herhangi bir ilerlemenin olmayışı, ücretli öğretmenlik...” belirtmiştir. Bozbayındır (2019) ise öğretmenlerin maaşlarının düşük olması, özlük haklarının yetersiz olması, bürokratların ve medyanın olumsuz davranış ve söylemleri, zaman zaman öğrenci ve veliye öğretmenden daha fazla değer verilmesi, eğitimde istenilen başarıya ulaşılamaması, liyakata göre atamaların olmaması gibi nedenlerin öğretmenlerin statülerini düşürdüğünü araştırmalarında açıklamıştır.

Özetle, özellikle örgüt içerisinde örgüt üyelerini örgüte bağlayan unsurları anlamak oldukça önemlidir (Amiot, Terry, Jimmieson ve Callan, 2006). Bu bağlamda mesleki bağlılık ve öğretmenlik mesleğine bağlılık konularının ele alınmasının işlevsel olacağı düşünülmektedir. Çünkü genelde birey özelde ise öğretmen ile ve yine genelde örgüt özelde okul, program arasındaki ilişkinin niteliği bahsi edilen objelerin kuruma bağlılıkları ve o kuruma dair üyeliklerini sürdürme kararlarında etkili olacağı söylenebilir.

2.1.2.Mesleki Bağlılık

Daha öncede açıklandığı üzere meslek; belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iştir (TDK, 2019). Mesleki anlamda bağlılık kavramı ile örgütsel bağlılık kavramlarının zaman zaman karıştırılmış olsa da ikisi de temelde birbirinden farklı kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmaların birçoğu örgütsel bağlığa yönelik çalışmalardır. Mesleki bağlılık kavramı ise daha geniş bir alanı ifade eder. Yürüttüğü mesleğinde kalıp, çalıştığı örgütü değiştiren bireylerin mesleğe bağlılıklarının sona ermesi beklenen bir durum değildir. Lee vd., (2000) meslek kavramını, bireylerin hayatlarını sürdürme ve maddi kazanç elde etmek amacıyla bir işte çalışmaları şeklinde açıklamaktadır. Öğretmenlik mesleği günümüzde özel uzmanlık gerektiren bir meslek olarak kabul görmüştür (Şişman, 2014). Bağlılık, kelimesi Türkçe sözlük anlamı olarak vakfetmek ve adanmışlık anlamına gelmektedir. Buchanan (1972) bağlılık kelimesini bireysel ihtiyaçlar ile örgütsel

amaç ve değerleri ilişkilendiren bir araç olduğunu ifade etmektedir. Mesleki bağlılık, kişi ile mesleği arasındaki psikolojik ilişki ve kişinin mesleğine olan duygusal tepkileri şeklinde nitelendirilmiştir (Lee vd., 2000). Aranya ve Ferris'e (1984) göre mesleki bağlılık, o meslek için çaba harcamaya gönüllü olmak ve o mesleğin bir üyesi olarak kalmayı arzulamaktır. Ayrıca meslekle özdeşleşme ve mesleğe katılım olarak görülmektedir. Mesleğe bağlılığı, işe bağlılıktan farklı olarak, kişilerin belirli bir alanda uzmanlık ve beceri kazanmak amacıyla yaptığı çalışmalar neticesinde mesleğinin hayatındaki önemi ile mesleğinin ne kadar merkezi bir konuma sahip olduğu ile ilişkilidir (Baysal ve Paksoy, 1999).

Mesleki bağlılığa yönelik çalışmalar ilk defa Greenhouse (1971) tarafından yapılmıştır. Çalışmalarda mesleğe bağlılık kavramı bireylerin bir işe ya da bir kariyere önem vermeleri şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Morrow (1983) ise mesleğe bağlılığı günümüzdeki mesleğe bağlılık kavramı bakış açısıyla incelemiştir. Bireyin mesleğinin onun hayatında önemli bir yere sahip olması ve sahip olduğu mesleği için de yıllarını harcaması olarak açıklamaktadır. Ayrıca birey mesleğinin değer ve ideolojisini zamanla içselleştirmektedir. Bu bakımdan mesleğe bağlılık üç alt düzeyde incelenmektedir. Buna göre; bireyin mesleğine karşı olan tutumları onu mesleğe bağlılığını etkileyebilmektedir, bireyin mesleğinde ilerleme isteği, kendini geliştirme düşüncesi bu anlamdaki planlamaları ile gelecek için yatırımları mesleğe bağlılığı etkilemektedir. Son olarak da bireyin mesleğine bağlı oluşu, onun yaşamını pozitif yönde etkilediği söylenebilir. Çakır (2001) mesleğe bağlılığı, bireylerin sahip oldukları meslekleri daha iyi yapmak amacıyla teknik yönden kendilerini geliştirebilmek için harcamış oldukları çaba ve zaman olarak açıklamıştır. Bağlılık ile motivasyon kavramları bazı zamanlarda birbiriyle karıştırılmaktadır. Oysa ikisi birbirinden farklıdır. Bağlılık kavramı, dışsal motivasyonun ya da pozitif davranışın eksikliğinde dahi davranışı etkileyebilmektedir (Meyer ve Herscovitch, 2001). Blau (1985) mesleğe bağlılığı, bireyin çalıştığı mesleğine karşı tutumu olarak açıklamaktadır. Blau (2003) mesleki bağlılığı üç boyutta incelemiştir. Bunlar; duygusal mesleki bağlılık (kişinin mesleğini sevmesi, isteyerek yapması ve mesleğiyle özdeşleşmesi), devamlılık mesleki bağlılığı (kişinin mesleğinden ayrılma maliyetlerini değerlendirmesi veya başka alternatifinin olmaması) ve normatif mesleki bağlılık (kişinin mesleğinde kalma sorumluluğunda olması) boyutlarıyla ifade etmiştir.

Morrow ve Wirt'a (1989) göre, mesleki bağlılık davranışsal ve tutumsal olarak iki yaklaşımla değerlendirilmelidir. Bireylerin mesleki birliklere katılım göstermesi, mesleki alanyazını takip etmesi gibi faaliyetleri mesleki bağlılığın davranışsal olarak yaklaşımını ifade etmektedir. Çalışanın işine olan tutumu, işiyle ilgili yeni fikirler üretmesi ise tutumsal yaklaşımla ilgilidir.

2.1.2.1.Mesleğe Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Bireylerin çalışma hayatları onların yaşantılarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Bireyler kendi isteği ile seçtiği mesleğinde uygun çalışma koşulları da sağlandığında mesleğini daha sevecek, mesleğine daha çok bağlanacak, mesleğinde başarılı olmak için gayret sarf edecektir. Bu bağlamda toplumda mesleğinde mutlu, günlük yaşantısında da mutlu bireylerin sayısının giderek artacağı düşünülebilir. Aksi durumda mesleki bağlılığı zayıf bireylerin mesleklerinde ve özel yaşantılarında tükenmişlik yaşamalarının muhtemel bir durum olacağı söylenebilir. Yapılan araştırmalarda bireylerin mesleki bağlılıklarında hem bireysel hem de örgütsel faktörlerin etkili olduğunu görülmektedir. Konateke (2020) de araştırmasında bireylerin mesleğe bağlılıklarını etkileyen faktörleri iki başlık altında incelemiştir. Bireysel olan etkenler; bireyin yaşı, cinsiyeti, aldığı eğitimi, medeni hali ve çalışmakta olduğu meslekteki hizmet süresidir. Mesleğe bağlılığı etkileyen örgütsel etkenler ise iş ve işin niteliği, yönetimin tarzı, denetim, alınan ücret, mesleğindeki kariyer imkânları, işin çalışma şartları, çalışma ortamı gibi etkenlerdir. Aydın (2010) ise araştırmasında mesleğe bağlılığa etki eden faktörlerin bireyin işe katılımı, işine olan tatmini, örgütsel yurttaşlık davranışı ve örgütsel bağlılık kavramları ile açıklamaktadır.

İşe katılım

Bireylerin çalıştıkları örgütte, sahip oldukları rollerini yerine getirmeleri gerekir. Kendi rollerini yerine getirirken göstermiş oldukları gayret onların işe katılımını ifade eder. Çalışan bireyler, bulundukları örgütte kararlara katıldıkları sürece yaptıkları işe daha motive olacak ve bu sayede de mesleki bağlılıkları artacaktır. Çalışan bireyler fikirlerini ifade etmeyi ve fikirlerinin sorulmasını arzulamaktadırlar. Bu sayede kendilerine fırsat verilen çalışanlar, çalıştıkları işten daha fazla doyum elde edeceklerdir (Eren, 2006).

İş Tatmini

Aydın'ın (2010) aktardığına göre, örgütlerin başarısı çalışanların verimli çalışması kadar işlerinden aldıkları doyumla da alakalıdır. Bu nedenle; örgütler çalışanlarını motive etmeli, kendisine çekmeli ve kendi çatısı altında tutmaya çalışmalıdır. Örgütlerin yönetim anlayışı, ödül sistemi, örgütteki ilişkilerin durumu örgütün devamlılığını arttıracaktır. Çalışanının iş tatminini kişisel ve iş ile ilgili özellikler etkilemektedir. Kişisel özellikler çalışanın yaşı, cinsiyeti, çalıştığı meslekteki hizmet süresi, çalışanın kişiliği, bilişsel yetenekler gibi özelliklerdir. Çalıştığı mesleğe ait kişilik özelliklerine sahip çalışanlar mesleklerine daha bağlı olmaktadır. Çalışanın yaşı arttıkça mesleğine olan bağlılığı yapılan araştırmalarda (Koruklu vd., 2013; Günbayı ve Toprak, 2010) görülmüştür. Çalışan bireyin yaşı arttıkça yaşamla ve iş ile ilgili hedeflerinin birçoğunu gerçekleştirmiş olmasından kaynaklı, yaş ile iş doyumunu düzeyi arasında paralellik bulunmaktadır (Konateke, 2020). Ancak Özmen vd. (2005) araştırmalarında çalışanların yaşlarının ilerlemesinin onların mesleklerine bağlılık düzeylerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Okpara (2006) ise çalışanın iş doyumunu mesleğine başladığı ilk zamanlarda artmakta olduğunu, orta yaşlarda ise azaldığını ve ilerleyen yıllarda yani emekliliğe yakın dönemlerde ise tekrar yükseldiğini belirtmiştir. Cinsiyet faktörü ise her zaman tutarlı bir sonuç vermemektedir. Kadın ve erkek çalışanların sosyal hayatta farklı roller üstlenmeleri, kadınların erkeklerden göreceli olarak daha disiplinli ve fedakâr çalışmaları zaman zaman cinsiyet değişkeni açısından farklı sonuçlar alınmasına sebep olabilmektedir. Özmen ve vd., (2005) kadın çalışanların belli bir statüye ulaşabilmeleri için gösterdikleri fedakârlıkların göreceli olarak erkek çalışanlardan çok olduğu inancı onların mesleklerine olan bağlılıklarını arttırdığını belirtmişlerdir. Okpara (2006) ise erkek çalışanların iş yaşamlarında kendilerini daha rahat ifade etmelerinin ve kariyer yapma fırsatlarının çok olması gerekçesiyle kadın çalışanlara göre mesleki bağlılıklarının yüksek olduğunu aktarmıştır. Çalışanın mesleğindeki kıdem yılı arttıkça iş doyumunu artacaktır. Ayrıca işe yeni başlayan çalışanlar ise yüksek iş tatminiyle işe başlamaktadırlar (Aydın, 2010). Bilişsel yetenekler ise her zaman etkili olmazken işin türüne bağlı olarak iş doyumunu etkileyebilmektedir. İnce (2005) ise bireylerin evli olması onların hayatlarını düzene koyacağından mesleğe bağlılığı da arttıracığını belirtmiştir.

Çalışanın iş ortamı onun işe olan tutumunu büyük ölçüde etkilemektedir. Çalışanın çalıştığı örgütte ekip çalışması yapmaya elverişli bir ortamın olması, çalışma arkadaşlarıyla benzer değerlere sahip olması ve çalışma arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler geliştirmesi mesleğe olan bağlılığını arttırmaktadır. Birey çalıştığı ortamda ne kadar ilişki geliştirirse o oranda paylaşımda bulunacağından iletişim de bu sayede artacaktır (Baysal, 1987; Kavlu ve Pınar, 2009; Aydın 2010). Çalışanın emek verdiği işte hak ettiği değerde ücret alması onun mesleğe olan bağlılığını arttırmaktadır. Yaptığı işin değeri ölçüsünde ücret alamayan bireyler huzursuzluk yaşarlar. Bu nedenle ücret önemli bir etken olmanın yanında tek başına da yeterli değildir. Çalışanın çalışma koşulları, ihtiyaçlarının karşılanması, kendisine örgütte verilen değer de bireyin işe olan tutumunu etkiler. Çalışanın gereksinimlerinin karşılanmadığı ve de düşük ücretle çalıştığı işe karşı olumsuz tutum geliştirecektir (Çetinkaya ve Özbaşaran, 2004; Aydın, 2010).

Çalışanların yaptıkları işle alakalı olumlu davranışları, etkinlikleri ya da projeleri ödüllendirildiği takdirde işe olan isteklerinin artacağı söylenebilir. Çalışanların çalışmaları fark edildiği zaman ve bu çalışmaları sözlü olarak veya bir belge ile ödüllendirildiğinde çalışanın mesleğine olan bağlılığını etkileyeceği düşünülmektedir. Yazıcı Altuntaş (2014) da ödüllendirme sisteminde adil bir sistemin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiş. Çünkü gerçek anlamda çalışıp da ödüllendirilmeyen ya da fark edilmeyen bireylerin mesleklerine olan bağlılıkları olumsuz etkilenebileceğine vurgu yapmıştır. Çalışan mesleki bir davranışı için ödüllendirdiğinde, çalışanın bu sayede hem mesleki bağlılığı hem de örgütsel bağlılığı arttırılmış olacaktır (Quarles, 1988).

İş yerleri çalışan bireylerin can güvenliği için gerekli koşulları sağlamalıdır. Çalışanlar iş yerlerinde kendilerini güvende hissetmelidir. Ayrıca işverenler çalışanlara iş güvencesi vermelidir. Olası herhangi olumsuz bir durumda çalışanların işiyle olumsuz kararlar verilmemelidir. Bu tür yaklaşımlar bireyin işine karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olmaktadır (Yazıcı Altuntaş, 2014).

Çalışanlar zaman ilerledikçe mesleklerinde yükselmek isterler ve kariyerleri de arttıkça belli doyuma ulaşırlar. İşinde yükselme olanağı olan bireylerin kendilerine olan güvenleri ile çalışma istekleri de artmaktadır. Bireyin bulunduğu örgütün yönetilme şekli ve yönetimin çalışanlarla mevcut ilişkileri çalışanın mesleğine bağlılığını etkilemektedir. Birey kararlara katıldığı sürece

kendisini değerli hissedecek ve mesleğine de o oranda katkı sağlayıp verim elde edecektir (Aydın, 2010).

Örgütsel Yurttaşlık Davranışı

Aydın'ın (2010) aktardığına göre örgütsel yurttaşlık davranış; çalışanın çalıştığı örgüte gönüllü olarak katkıda bulunmasını ifade eder. Çalışanın meslektaşlarıyla iletişim halinde olması, çalıştığı örgütte işle ilgili önerilerde bulunması, gerekenden fazla çalışması, işe zamanında gelmesi, işe gelemeyeceği zamanları daha önceden bildirmesi, işe yeni başlayanlara yardımcı olması, iş arkadaşlarının zorlandıkları meselelerde onlara destek olması ve yöneticilere gerek duyulduğu durumlarda yardımcı olması gibi davranışlar sıralanabilir (Organ, 1997).

Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık, bireyin örgütle kurduğu sosyal ve psikolojik bağ olarak görülebilir, bu durum bireyin örgüte girmesiyle ve bu örgütte kazandığı kimlikle ilgili bir durumdur (Demirel, 2008). Çalıştığı örgüte bağlılık gösteren çalışanlar gönüllü olarak örgütün amaçlarına, değerlerine inanır ve örgütün beklentilerine uyum sağlarlar. Çalışanlar içsel olarak güdülenerek örgütün beklentilerine cevap verebilmek için yüksek düzeyde çaba harcarlar ve örgütte kalma konusunda kararlılık gösterirler (Balay, 2000). Çalışanların, örgütün amaç ve değerlerini içselleştirmesiyle, örgütün yararına çalışması, örgütü ile bütünleşmesi ve örgütte kalmada devamlılık gösterme isteği olarak açıklanabilir (Kaya, 2008).

Örgütsel bağlılıkla ilgili özellikler aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

- a) Örgüte ait amaç ve değerlere inanıp, bunları kabullenmek,
- b) Örgütün hedeflerine ulaşması için gönüllü olarak katkı sunmayı istemek,
- c) Örgütte kalma konusunda kararlı olmayı istemek (Altınbaş, 2008; Saldamlı, 2009).

Allen ve Meyer'e (1990) göre, örgütsel bağlılık 3 boyuta dayanmaktadır. Buna göre çalışanların duygusal bağlılığı onun örgütte kalma isteğini belirtir. Çalışanın normatif bağlılığı o kişinin örgütte kalması gerektiğini belirtirken; normatif bağlılığa sahip çalışan ise örgütte bulunmak zorunda olduğu düşüncesindedir.

2.1.2.2.Mesleki Bağlılığın Boyutları

Mesleki bağlılıkla ilgili yapılan araştırmalar konuyu açıklamaya, tanımlamaya çalışırken aynı zamanda mesleki bağlılığın boyutlarının da neler olduğunu araştırmaktadır.

Balay'a (2000) göre, mesleki bağlılığı 3 alt düzeyde incelemektedir;

- İşe yönelik tutumlar: Genel değerleri ile yargıları içermektedir.
- Mesleki planlama düşüncesi: Geleceğe yönelik meslek ile ilgili plan yapma fikirlerini kapsar,
- İşin göreceli önemi: İş ve iş dışı faaliyetler arasındaki tercihlerin açıklanmasıdır.

Meyer ve Allen tarafından 1991'de ele alınan örgütsel bağlılığın boyutlandırılması ile ilgili yaptıkları araştırmalarını temele alarak, mesleki bağlılığı 1993'te "*Üç Bileşen Modeli*" adını verdikleri modeli geliştirerek mesleki bağlılığı normatif, duygusal ve devam bağlılığı olarak üç alt boyutta incelenmiştir.

Alanyazında bir kısım araştırmacı mesleki bağlılığı tek boyutlu olarak (Greenhous 1971; Aranya ve Ferris 1984; Blau 1985) değerlendirirken bir kısım da çok boyutlu olarak (Meyer, Allen ve Smith 1993) değerlendirmeye alıp incelemişlerdir.

2.1.2.2.1.Duygusal Bağlılık

Blau'ya göre mesleğine duygusal bağlılığı olan bireyler, mesleklerinde çalışmalarını sürdürürler, mesleklerini bırakmayı veya değiştirmeyi de düşünmezler; çünkü bunu kendileri istemektedirler. Çalışanın mesleğinde edindiği olumlu tecrübeleri ve mesleğinin ona sunduğu olanaklar arttıkça mesleğine duygusal olarak daha bağlanacaktır. Bu sayede çalışanlar kendilerini mesleki anlamda geliştirmeye daha önem vermektedir. Mesleki duygusal bağlılık; çalışanın mesleğiyle kendini ne ölçüde özdeşleştirdikleriyle alakalı duygularıdır. Ayrıca çalışanların mesleklerine olan ilgileri anlamına da gelmektedir (Meyer ve Allen, 1991). Kişilerin mesleklerine olan duygusal bağlılıkları onların mesleklerinde kalmalarını, mesleklerine karşı olumlu deneyimler geliştirmelerine fırsatlar sunmaktadır. Mesleklerine duygusal olarak bağlı olan kişiler mesleki yayınları takip eder ve mesleki olarak gelişimlerini sağlayacak faaliyetlere katılımda bulunurlar (Tak ve Çiftçiöğlu, 2009). Mesleki duygusal bağlılığı yüksek düzeyde olan çalışanlar kendilerini meslekleriyle özdeşleştirir ve meslekleriyle aralarında bir bütünlük kurmuş olurlar. Bu bağlamda, kişiler mesleklerini kendi

yaşantılarının bir parçası olarak gördükleri için mesleklerinde de yüksek bir performans göstermelerini beklenebilir. Mesleğe karşı duyulan duygusal bağlılık, işe devam sorunlarını azaltarak çalışanın iş performansını arttırmakta ve işten ayrılma oranının azalması gibi olumlu neticeler doğurmaktadır (Clifford, 1989).

2.1.2.2.2. Normatif Bağlılık

Çalışanın mesleğinde kalmaya karşı kendini zorunlu ve yükümlü hissetmesi olarak açıklanabilir. Çalışanın normatif bağlılılığı yüksek ise bulunduğu örgütten ayrılmayı istemez ve kendisini mesleğinde kalma sorumluluğunu hisseder. Ayrıca çalışanla aileden birilerinin aynı mesleği icra etmesi ve mesleki kariyeri için kendisine ekonomik desteğin olması bu bağlılığın gelişmesine katkı sunar (Meyer ve Allen 1991; Blau, 2001). Dunham, Grube ve Castañeda (1994) normatif bağlılığın öncüllerinin çalışanın aile yaşamı, yönetimin katılımcı olması, örgütsel bağımlılık ve iş arkadaşlarıyla olan ilişkilerle onların sahip oldukları örgütsel bağlılık olduğunu belirtmektedirler. Tak ve Çiftçioğlu (2009) normatif bağlılığı, çalışanın sahip olduğu mesleğine çalışma ortamından, ailesinden, meslektaşlarından kaynaklı dış etkenlerin etki ettiği mali zorunluluk duygusundan oluşan bir bağlılık türü olarak açıklamaktadır. Bulut'un (2019) aktardığına göre, çalışanın normatif bağlılığı duygusal bağlılıktan farklı olarak çalışanın ahlaki anlamda vazifesi olarak görülür. Bundan dolayı çalışanların normatif bağlılıklarının yüksek oluşu bunun doğru olduğunu düşünmelerinden kaynaklıdır (Altınöz vd., 2011).

2.1.2.2.3. Devamlılık Bağlılığı

Mesleki anlamdaki devam bağımlılığı yüksek olan çalışanlar meslekte kalma ihtiyacı hissederler. Devam bağımlılığı çalışanların işyerinden ayrılmaları durumunda ortaya çıkabilecek maliyetlerin farkındalığı anlamında kullanılmaktadır. Örgütün çalışana sağladığı olanaklar çalışanın ihtiyaçlarını karşılaması bakımından açığa çıkar. Çalışan örgütün olanaklarından memnun kalırsa örgüte olan devamlılığını sürdürür (Blau, 2001; Meyer ve Allen 1991). Çalışanın mesleğini sürdürmeyi bıraktığı zaman ortaya çıkan maliyeti düşünerek, mesleğini sürdürürken sağlayacağı yararı dikkate alarak geliştirdiği bağlılıktır. Çalışanın meslekteki devamlılığı normatif ya da duygusal nedenlerden değil, mecburi gerekçelerle mesleğini devam ettirmektir (Tak ve Çiftçioğlu, 2009).

Yüksek düzeyde devamlılık bağımlılığına sahip çalışanlar; yani meslekten ayrılması durumundan karşılaşılabilecek maliyetin yüksek olduğu kanaatinde olan

bireyler, mesleki bağılılığın diğer iki boyutunda yüksek düzeyde bağılılık gösteren çalışanlara göre, mesleki faaliyetlere katılım noktasında daha düşük seviyede bir yönelme gösterirler (Meyer vd., 1993).

2.1.2.3.Öğretmenlerin Mesleki Bağılıkları

Nitelikli bir eğitim sayesinde nitelikli bireyler yetişecek ve ülkelerin kalkınması da bu anlamda daha hızlanacaktır. Ülkelerin kalkınmasında önemli görevleri olan öğretmenlerin iyi yetişmesi, mesleki bilgi ve becerilere sahip olması gerekecektir. Öğretmenlerin mesleklerine olan tutumları, bağılıkları onların işlerinin önemini daha iyi kavramalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleği; bilgi ve beceri gereksinmesinin yanında tutum ve davranış gerektirir (Varış, 1988). Bütün dünya ülkelerinde öğretmenler, sayıca en fazla olan meslek grubunda yer almaktadır. Mesleğini icra edecek öğretmenlerin tek gayretleri elbette sadece gelir elde etmek değildir. Toplumun beklentileri, mesleğinin gerekliliklerini yerine getirirken öğretmenlerin yüksek performans göstermeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleklerine bağlı olmaları onların işlerine olan bağlı artıracak ve alınan dönütlerin olumlu olmasını sağlayacaktır. Öğretmenlik mesleğini istekli bireylerin tercih etmeleri ve öğretmenlik mesleğini icra ederken de mesleğin gerektirdiği özellikleri ve rolleri yerine getirmeleri, öğrencileri sevmeleri, yaptığı işten zevk almaları öğretmenlik mesleğine karşı olan bağılılığı olumlu etkileyebilir. Aynı zamanda içinde bulunduğu kuruma bağılılığı, ilişkilerinin olumlu anlamda seyretmesi de mesleğe bağılılığı etkileyebilmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip kişilerin mesleki yeterlilikleri ve gelişimleri için çaba harcayacakları, mesleğe karşı ilgili olacakları, öğrencilerle daha üst seviyede iletişim içerisinde bulunacakları ve farklı öğrenme ortamları, mekânları oluşturacakları konu ile ilgili alanyazında belirtilmiştir (Çeliköz, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Öğretmenlik geçmişten günümüze yaşanan dalgalanmalarla şuanki durumuna gelmiştir. Önceki dönemlerde “bilen öğretir” mantığıyla farklı meslekten olanlar ve “açıkta mı kalsın” düşüncesiyle mesleki anlamda bilgisi olmayanlar da öğretmen olarak atanmıştır (Küçükahmet, 1999). Mesleğine bağılılık konusunda yetersiz kalan öğretmenler mesleklerinde başarısız olmakta ve de zamanla mesleki tükenmişlik yaşamaktadır (Goulet ve Singh, 2002). Mesleğine bağlı olan öğretmen işine gönülden bağlıdır ve her zaman mesleğinde daha iyisini yapma ve kendisini geliştirme gayreti içerisine girmektedir. Öğretmenlerin mesleki bağılıkları onların

mesleklerine olan tutumları ile mesleklerini severek yapmalarıyla ilgilidir. Zira mesleklerinin önemini ve toplumsal anlamdaki gerekliliğini fark eden öğretmenler kendilerini gelişen dünyaya karşı sürekli olarak yenilecek ve geliştirecektir (Temizkan, 2008).

Öğretmenlik mesleğinin statüsünün diğer mesleklere oranla düşük olması, atanma koşullarının her geçen gün güçleşmesi, aldığı maaşın hayat şartları açısından yetersiz kalması, öğretmenlerin elverişli olmayan koşullarda çalışmaları, özlük haklarının yetersiz olması, medyanın ve bürokrasinin olumsuz söylemleri zaman zaman velilere ve öğrencilere öğretmenlerden daha fazla değer verilmesi gibi nedenlerle açıklanabilir (Ünsal, 2018; Bozbayındır, 2019). Öğretmenlerin statüsünü düşüren nedenlerin bir nevi öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını da etkilediği düşünülebilir. Mesleklerine bağlı öğretmenler mesleklerine karşı duygusal bağ geliştirirler mesleklerini sever ve kendilerini mesleklerine adarlar. Ayrıca mesleklerinin ilkelerine sıkıca bağlıdırlar ve mesleklerini hayatlarının önemli bir parçası haline getirmişlerdir. Öğretmenlerin mesleklerindeki gayret ve çabaları onların başarılı olmalarını sağlayacaktır (Ergen, 2016).

Öğretmenler, genellikle mesleklerinin ilk yıllarında büyük bir hevesle ve bağlılıkla başlayarak mesleklerini icra ederlerken ilerleyen yıllarda mesleğin getirdiği zorluklarla karşılaştıklarında mesleklerine karşı tutumları değişebilmektedir. Emekliliğe yaklaşan öğretmenler ise meslekten kopma korkusu ve endişesi taşımalarından kaynaklı mesleklerine bağlılık gösterebilir (Ergen, 2016; Tümkiye ve Uştı, 2016). Okulların ihtiyacı öğretmenlik mesleğine bağlı, yetenekli, kendisinden beklentilerin farkında olan ve bu amaçları gerçekleştirmek için çabalayan öğretmenlerdir. Özetle okullar sadece sayı bakımından yeterli öğretmen bekleyişi içerisinde değildir (Oğuzkan, 1998). Türkiye’de öğretmenliği istemeyerek tercih edenlerle, öğretmenlik mesleğinin kendisine uygun bir meslek olmadığını düşünen öğretmenlerin mesleki anlamda tükendikleri görülmektedir (Dolunay, 2002; Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003). Mesleki ve örgüt bağlılığı yüksek düzeyde olan öğretmenler çalıştıkları okulun hedeflerini benimserler ve bunları gerçekleştirmek için yoğun çaba harcarlar. Mesleki ve örgüt bağlılığı düşük düzeyde olan öğretmenler ise başarısız olmakta, mesleklerinden ayrılmayı düşünmekte ve mesleki anlamda tükenmişlik yaşamaktadırlar (Goulet ve Singh, 2002). Aydın (2010) yaptığı araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarına etki eden faktörleri incelemiştir. Öğretmenlerin mesleki

bağlılıklarını etkileyen hususları işe katılım, iş tatmini, örgütsel yurttaşlık davranışı ve örgütsel bağlılık olduğunu sıralamıştır. Bunların içinde mesleki bağlılığa en fazla etkileyen faktörlerin işe katılım ve örgütsel bağlılık olduğunu belirtmiştir.

Washington’da devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada, öğretmenlerde düşük düzeyde stres ile öğretmenlerin mesleki bağlılık ve kontrol odağının yüksek düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermekle beraber, mesleki bağlılık ve kontrol odağı arasındaki güçlü bir ilişkinin var olduğu da görülmüştür. Erkek cinsiyetin, daha düşük stres açısından önemli bir belirleyici olduğu görülmüştür (Dean, 2010). Blau’nun (1985) mesleki bağlılık ölçeği ile verilerin elde edildiği araştırmada öğretmenlerin mesleki bağlılıkları düşük düzeyde olduğu görülmüş. Elde edilen diğer sonuçlara göre standart sapma puanlarına göre öğretmenlerin mesleki bağlılık puanlarının örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetine göre daha fazla farklılık gösterdiğini saptanmıştır. Yıldız (2020) aktardığına göre öğretmenlerin mesleklerindeki dayanıklılıkları onların duygusal tepkilerine bağlı olabilmektedir. Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları onların motive bir şekilde görevlerini yerlerine getirmeyi sağlayabilmektedir (Chang, 2009). Mesleki bağlılık, bireyin yaptığı işle alakalı olarak güdülenme, işle özdeşleşme, işi çekici bulma ve duygu durumu kavramlarıyla ilgilidir. Birey mesleğine bağlı ise işinden hoşlanır ve işine karşı daha isteklidir. Mesleki bağlılığı düşük olan çalışanlar ise mesleklerine karşı isteksiz ve mesleklerinin kendilerine yüklediği sorumlulukları yerine tam olarak getirememektedirler (Sencan, Yeğenoğlu ve Aydıntan, 2013).

Yıldız (2020) öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ölçmek amacıyla “Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği” geliştirmiştir. Geliştirdiği ölçekte öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını dört alt boyutta değerlendirmeye almıştır. Bu dört alt boyut sırasıyla 12 maddelik mesleki özdeşim, 6 maddelik mesleki değer, 8 maddelik mesleki çaba ve 7 maddelik mesleki adanmışlık alt boyutlarıdır.

Mesleki Özdeşim

Öğretmenlerin mesleki özdeşimi; mesleki kimliklerini algılaması, mesleklerinin öngördüğü şekilde davranmayı ve mesleğini benimsemeyi gerektirmektedir. Öğretmen kendisine en uygun mesleğin öğretmenlik mesleği olduğunu düşünür, şartlar ne kadar zor olsa da mesleğini her zaman devam

ettirmeyi planlar. Öğretmen yaptığı işten son derece memnundur ve de keyif almaktadır.

Mesleki Değer

Öğretmenin mesleğine gereken önemi, değeri vermesi ve mesleğinin önemli olduğunun farkında olması ile açıklanabilir. Öğretmen her koşulda mesleğini sever ve mesleğini başkalarına söylemekten gurur ve mutluluk duyar. Ayrıca öğretmen, öğretmenlik mesleğinin toplumsal gelişmede çok önemli olduğunu düşünmektedir.

Mesleki Çaba

Öğretmenin mesleki çabası, öğretmenin kendini geliştirmesini, mesleğinde daha başarılı olmasını ve yeni fikirler geliştirmesini sağlamaktadır. Mesleki çaba içerisine giren öğretmen, mesleki kariyeri için zamanının büyük çoğunluğunda eğitimler alır, güncel konuları takip eder, daha nasıl iyi bir öğretmen olabilirim çabasına girer.

Mesleki Adanmışlık

Mesleğine kendini adayan öğretmenler, meslekleri için gönüllü olarak ek çalışmalara katılırlar ve bu durumdan da şikâyetçi olmazlar. Ders dışı zamanlarında öğrencilerinin ihtiyaçlarını, eksiklerini giderme amacıyla veyahut kendi gelişimi için düzenlenen kurs ve seminerlere gönüllü olarak katılırlar. Çalıştıkları okula da kendilerini adayarak okulun faaliyetlerine katılma konusunda istekli olurlar. Aldığı maaşın düşüklüğü mesleğine kendini adanmış öğretmenin performansının düşmesini etkilememektedir.

Kısacası mesleğini kendisine en uygun meslek olarak gören öğretmenler mesleğine karşı sorumluluklarının farkına vararak ve mesleği için gerekli çabayı gösteren, mesleğine hak ettiği değeri veren ve koşulsuz olarak mesleğine kendini adayan öğretmenler mesleklerine daha bağlı kalmakta ve yaptıkları işten keyif alarak başarılı olmaktadır denilebilir.

Yukarıdaki kuramsal açıklamaların yanı sıra bilinmektedir ki yapılan çeşitli araştırma sonuçları da örgüte yapılan çeşitli yatırımların ve değişik iş alternatifleri azlığının, varsayıldığı üzere devamlılık bağlılığının belirleyicileri olduğunu ispat eder niteliktedir (Wasti, 2000). Lisans öncesi öğretmen eğitim programları da esasında eğitim sistemine yatırım düzleminde düşünüldüğü takdirde programların önemi kendini hissettirecektir. Nitekim bilinmektedir ki günümüz dünyasında bir eğitim kurumu her ne kadar mükemmel olursa olsun, bu kurumda görev alan

öğretmenler şayet yukarıda da ayrıntı ile açıklandığı gibi gerekli niteliklere sahip değillerse eğitim-öğretim sürecinden beklenen fayda elde edilemeyecektir (Gökçe, 1997). Dolayısıyla eğitimin kalitesinde öğretmen niteliği kadar geliştirilen ve uygulanan programların niteliği ve o programlara bağlılığın önemi de yadsınamaz bir gerçektir.

2.1.3.Program Kavramının Tanımlanması

Oliva (1988) eğitim programı kavramını, İngilizcede “curriculum” diye ifade edilen koşu pisti anlamına gelen curricula kelimesinden türetilmiş ve bu kelime eğitimde izlenen yol anlamında kullanılmaya başlanıldığını ifade etmiştir. Good (1973) ise eğitim programını bir çalışma alanından diploma veya sertifika almak için, belli bir sıraya göre sıralanan derslerden ve konulardan oluşan liste olarak tanımlamaktadır. Varış (1996) eğitim programını, bir eğitim kurumunun öğrenenler için sağladığı, millî eğitimin ve kurumun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik kurum içi ve dışı eğitim etkinliklerinin tümü olarak ifade etmektedir.

Özdemir (2009) eğitim programı insan davranışlarını ekonomik, politik ve sosyal anlamda etkinlik düzenleyecek biçimde, geliştirmek için bir araç görülmektedir. Pratt (1980) ise öğretim etkinliklerini ve biçimsel eğitim etkinliklerini örgütleme takımı olarak ifade etmektedir. Etkinliğe dayalı yetişek öğrenci merkezli olduğu için öğrencinin ilgi ve yetenekleri dikkate alınır, esnek ve çok yönlü olmasına özen gösterilir. Öğrencinin bizzat kendisi ürünü ortaya koymalıdır. Yetişek toplumun beklentilerine, bireyin yeteneklerine ve ilgisine ve teknolojiye göre aşamalı bir şekilde düzenlenmeli uygulama ile kuramın iç içe olmalıdır (Sönmez, 1993). Oliver (1977) eğitim programını çalışma, yaşantı, hizmet ve örtük (ders dışı etkinlikler) program olmak üzere dört unsurdan oluştuğunu ifade etmektedir. Ertürk (1972) öğretim programını yetişek olarak nitelendirmekte ve ona göre yetişek öğrenciler için öğrenme yaşantısı düzeniyken, öğretmenler için ise eğitim durumlarının düzeni olarak görülür. Eğitim programı; öğrenen bireye, okul içinde ve dışında planlanmış etkinlikler aracılığıyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2015).

Eğitim programı çocuğun okul içinde ve dışında edindiği tüm öğrenim yaşantılarını kapsayan çok boyutlu bir kavramdır (Gültekin, 2017). Eğitim programının tanımı kapsamı oldukça geniş olduğu için tek bir tanıma indirgenmemelidir çok boyutlu olarak tanımı yapılmalıdır. Program sadece öğretim bakımından ele alındığında okulların fonksiyonunun bilgi aktarımı olarak

anlaşılabilmektedir. Ancak öğrencilere hayat tecrübesi de kazandırmak gerekmektedir. İster ders içinde isterse ders dışında olsun bu gibi faaliyetler eğitim programlarının kapsamındadır. Ders dışı faaliyetleri küçümsemek yerine öğretim programını faaliyet programlarıyla birleştiren bir düşünceyi savunmak daha doğru olacaktır (Varış, 1978).

Eğitim programı tanımının sınıflandırılması aşağıdaki tabloda maddeler halinde sıralanmıştır (akt.; Geçitli, 2011).

Tablo 2.1: Eğitim Programı Tanımı Sınıflama Çalışmaları

Ornstein ve Henkins (2009), Lewis ve Miel, Saylor ve diğer. (1990)	Tanner ve Taner (akt.: Saylor ve diğer., 1990)	Willis (2010)	Henson (2003)
1.Öğretimsel amaçların planlanması 2.Öğrenen deneyimleri, 3.Eğitim yönetim sistemi, 4.Kuramsal çalışma alanı, 5. Konu alanı	1. Geleneksel bilgilerin toplamı, 2. Düşünme biçimi, 3. Geçmişten gelen deneyimler, 4. Rehber deneyimler, 5. Planlanmış öğrenme çevreleri, 6. Bilişsel içerik ve işlemler, 7.Öğretimsel plan, ve sonuçlar, 8.Öğretimsel ürünler 9.Üretmenin teknolojik sistemi	1.Bilgisayar ve internetin bilgi aracı olarak kullanılması 2.Otoritenin sorgulanması	1.Dökümantasyon 2.Planlanmış etkinlikler, 3. Sosyal temelli etkinlikler, 4. Amaç temelli programlar

Program kavramıyla ilgili tanımlamalar incelendiğinde yapılan tanımların genelinde öğretimin planlanmasına, konu alanına, öğrenenlerin deneyimlerine ve öğretimsel ürün ile amaçlar listesine değinildiği görülmektedir.

Ünal'a göre (2017) eğitim programları, sistematik yapıya sahiptir ve eğitim kurumlarında toplumun beklentilerine cevap verecek nitelikli bireylerin yetiştirilmesini sağlayacak eğitim etkinliklerinin bütünüdür. Bu etkinliklerin düzenlenip, uygulanmasını ve değerlendirilmesini sağlayan bir plandır. Eğitim programının taşıması için gereken özellikler işlevsel olması, esnek, bilimsel, yararlı olması ve uygulanabilir olması gerekmektedir. Ayrıca eğitim programı amaca uygun olmalı ve toplum değerlerin uygunluk göstermelidir. Spears (1950) eğitim programı hakkında “programın öğretmenin kafasında ve kalbinde olduğu

unutulmamalıdır” demektedir. Varış (1978) eğitim programlarının bağlayıcı fonksiyonlarının Milli Eğitim teori ve politikalarıyla beraber eğitim uygulamaları (yönetici, öğretmen, öğrenci, çevre) olduğunu belirtmektedir. Öncelikle ülkemizde eğitimin toplumsal ve bireysel temelleri araştırılmalı, eğitimin sistematik teorisini dile getirilmeli ve bu teoriye uygun eğitim politikasını ve amaçları yeniden düzenlenmelidir (Akınoğlu, 2005). Eğitim politikaları belirlenirken hem ülke ve çevre koşulları hem de uluslararası ölçütler göz önüne alınır. Eğitim programı konular listesi değil, öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerin kazandıkları yaşantıların tümüdür (Caswell ve Campbell, 1935; akt., Demirel, 1997). Eğitim programlarında bireylerin temel becerilerinin gelişimi ön planda tutulmalıdır. Birey doğup büyüdüğü toplumda, sosyal ilişkiler kurabileceği, meslek sahibi olup, iş yaşamında çeşitli zorluklara karşı mücadele edebileceği şekilde yetiştirilmelidir. Bu da eğitim programlarının düzenlenmesiyle mümkün olacaktır (Demirel, 1997). Eğitim programı, eğitim kurumlarının öğrenenler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarını gerçekleştirmeye dönük etkinlikleri içerirken; öğretim programı ise belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya dönük ve bunların eğitim programlarının amaçları doğrultusunda planlı olarak kazandırılmasına yönelik program olarak ifade edilebilir. Ders programı, eğitim ve öğretim programındaki esasları öğrenci davranışlarına dönüştüren program olmakla beraber özel ve genel amaçların gerçekleşmesinde öğretim ilkelerini ve değerlendirme esaslarını içerir (Varış, 1978). Eğitim programının kapsamı ulaşılması hedeflenen amaçları/hedefleri, bu ilkelere uygun içeriği, uygulanacak yöntemleri, araç gereçleri ve değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır (Akınoğlu, 2005).

Eğitim programlarının sistematik yapısı dört boyuta sahiptir:

1. *Amaç (Hedefler),*
2. *İçerik,*
3. *Öğretme-Öğrenme Süreci,*
4. *Değerlendirme*

Hedefler öğrenciye kazandırılması planlanan davranışları kapsamaktadır. İçerik boyutu ise eğitim programında hedeflere uygun olacak konuları içermektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak eğitim yöntem teknik ve stratejilerini belirtmektedir. İstendik davranışların ne ölçüde kazandırılıp kazandırılmadığı ölçme değerlendirme ögesiyle ilgilidir. Bütün öğeler arasında

ilişkiler dinamiktir ve ögeler birbirini etkilemektedir. Sistemdeki herhangi bir boyuttaki değişim diğer boyutları da etkiler (Demirel, 2013). İfade edilen bu dört temel öge her program türünde olması gerekmektedir. Bu türler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

2.1.3.1.Eğitim Programı Türleri

Eğitim programları okulda düzenli çalışmayı amaç edinirken aynı zamanda toplumda yaşama ve öğrenme koşullarını da amaç edinir. Bu nedenle eğitim programları geliştirilirken toplumun ihtiyaçları, sorunları ile öğrenim gören öğrencilerin gelişim özellikleri, beklentileri, ilgileri ve ihtiyaçları dikkate alınarak geliştirilmelidir (Varış, 1978).

Türkiye’de program geliştirme çalışmaları Cumhuriyetle başlamış ve 1950’li yıllardan itibaren de sistemli bir şekilde üzerinde çalışılmıştır. “Tevhid-i Tedrisat” yasasının 1924 yılında çıkarılmasıyla tüm öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanmıştır. “Tevhid-i Tedrisat” yasasıyla ortaokul, lise, öğretmen okulu programlarının değiştirilmesine karar verilmiştir (Varış, 1994). Ülkemizde yenilenen öğretim programlarının yenilikçi bir bakış açısına sahip olduğu görülürken aynı zamanda öğrenciyi merkeze alan bir yapıya sahiptir. Yenilenen programla beraber bireyin sorgulama, problem çözme, karar verme, araştırma ve inceleme yapma gibi üst düzey becerilerin geliştirilmesi hedeflenmiş ve süreci değerlendirmeye yönelik değerlendirme olduğu görülmektedir (Akınoğlu, 2005).

Eğitim programı, kapsam bakımından ve eğitim programının amaç ve işlevleri bakımından sınıflandırılmıştır. Kapsam açısından eğitim programları genelden özele doğru; eğitim programı, öğretim programı, ders programı, ünite programı ve konu planı olarak sınıflandırılmıştır (Demirel, 2013):

Eğitim Programı: Okul içinde ve dışında öğrenenler için düzenlenmiş öğrenme ve öğretme sürecidir.

Öğretim programı: Bir dersin öğretimiyle alakalı okul içinde veya dışında kişiye edindirilmesi planlanan bütün etkinlikleri içeren yaşantılar düzeneğidir.

Ders Programı: Öğretim programında bir ders boyunca planlanan hedeflerin öğrenene nasıl kavratılacağını kapsayan bütün etkinliklerin içinde olduğu eğitim programıdır.

Müfredat Programı: Konular listesini açıklamaktadır.

Amaç ve işlevlerine göre yapılan sınıflandırma ise resmi, işe vuruk, örtük, öğretisiz ve destekleyici programdır (Posner, 1995; akt., Demirel, 2013):

Resmi Eğitim Programı: Yazılı olan bu resmi program ders hedeflerini planlarını, konuların sıralanışını, derste kullanılacak materyallerle değerlendirmeyi kapsar.

İş Vuruk Eğitim Programı: Öğretmenin öğrencilere öğrettiklerini ve bunların ne şekilde öğretildiğini içeren aynı zamanda öğrenenlerin ürünlerini de içine alan eğitim programıdır.

Örtük Eğitim Programı: Öğrencilerin yaşantılarını etkileyen ancak resmi programda doğrudan belirtilmeyen, toplumun değerlerini kapsayan eğitim programıdır.

Öğretisiz Eğitim programı: Öğretimi yapılmayan konuları içerir, resmi ve işevuruk eğitim programlarına eklenmeyen eğitim programıdır.

Destekleyici Eğitim Programı: Resmi olmayan, gönüllülüğe bağlı olarak planlanmış, öğrencileri destekleyici eğitim programıdır.

Özetle, eğitim programlarının en önemli amacı, Milli Eğitim temel politikalarını uygulamaya geçirmektir. Bu bakımdan öğretim programlarının ülkenin kalkınmasında çok önemli bir aracı rolü bulunmaktadır. Nitekim eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Eğitim programını uygulamaya geçiren öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeylerinin yüksek olması sayesinde hedeflere ulaşılabacaktır.

2.1.3.2.Öğretim Programı Bağlılığı

Tasarlanan ve uygulanan öğretim programlarının ne ölçüde uygulandığı, uygulama aşamasında öğretmenlerin olumlu olumsuz değerlendirmeleri ileride tasarlanacak olan öğretim programlarına rehber olacaktır. Öğretim programlarına bağlılık programların uygulanabilirliğini açıklarken, programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin, hazırlanan programın amaçlarına uygun şekilde programı uygulanıp uygulanmadığının derecesi hakkında açıklık getirmektedir (Pence, Justice ve Wiggins, 2008; akt., Aslan ve Erden, 2020). Dusenbury vd., (2003) ise programa bağlılığı, programların program geliştirenler tarafından planlandığı şekilde öğretmenler ve diğer program sağlayıcılar tarafından ne ölçüde uygulandığı biçiminde açıklamaktadır. Öğretim programına bağlılığın incelenmesi uygulanan öğretim programının başarılı veya başarısız olup olmadığını

açıklamada en önemli yollardandır (Dusenbury, Brannigan, Falco ve Hansen, 2003; akt., Bümen vd., 2014). Eğitim programlarının değerlendirilmesi uygulanan programın yetersizliklerinin hangi öğelerden dolayı olduğunun tespit edilmesi ve tespiti yapılan yetersizliklerin girilmesi açısından önemlidir (Gültekin, 2017). Öğretmenler tarafından öğretim programlarının eksiksiz olarak uygulamanın imkânsız olduğu, programa bağlılıktan ayrı olarak öğretmene ders işlenişi aşamasında çeşitli olanaklar sağlayan uyarlama kavramı ön plana çıkarılmıştır. Öğretim programlarının öğretmenlerce esnek bir şekilde uygulanması gerektiği konusu desteklenmiştir (Yazıcılar ve Bümen, 2015). Öğretim programlarından istenilen verimi alabilmek için öncelikle öğretmenlerin yeni hazırlanmış programı kabullenmeleri, yeni programa karşı olumlu tutum sergilemeleri ve istekli olmaları gerekir (Tekbıyık ve Akdeniz, 2008). Öğretim programlarında yapılan sıkça değişiklikler ülkemizde öğretim programlarının uygulayıcısı öğretmenler tarafından kimi zaman olumlu karşılanıp benimsenirken, öte taraftan kabul görmeyen yenilikler ve istenmeyen kayıplar olarak değerlendirilmektedir (Bümen vd., 2014). Her programın uygulanmasında sorunlar çıkabilir, bu sorunları çözmek için daha önceden yapılmış araştırmalardan yararlanılarak iş birliği ile aksiyon araştırmalarına ağırlık verilir (Varış, 1978).

Türkiye’de alanyazında öğretim programlarına veya eğitim programlarına bağlılık kavramıyla ilgili çalışmaların sınırlı olduğu ve öğretim programına bağlılık kavramının örtük bir biçimde ele alındığı ve farklı adlarla ifade edildiği görülmektedir (Bümen vd., 2014; Yaşaroğlu ve Manav, 2015). Türkiye’de yapılan araştırmalarda öğretim programına bağlılık kavramı genellikle programın uygulanmasına ilişkin görüşler, programların etkililiği, öğretim programlarının uygulanma düzeyleri, program uygulama etkililiği, programı uygulamada karşılaşılan güçlükler gibi kavramlar kullanıldığı görülmektedir (Kabaş ve Yıldız, 2020; Bümen vd., 2014). Yaşaroğlu ve Manav (2015) araştırmalarında öğretim programına bağlılık kavramıyla ilişkili birçok çalışmanın varlığından söz etmişlerdir. Öğretim programı uygulamalarının değerlendirilmesi konusunda (Taşçı 2011; Caner ve Tertemiz 2010), uygulanan programların uygulama aşamasındaki etkililiğinin değerlendirilmesi (Aydemir, 2011; Zengin 2010; Gömleksiz ve Bulut 2007; Butakın ve Özgen 2007), öğretim programı uygulamada yaşanan sorunlar konusunda (Seferoğlu, 2007; Meşin, 2008), öğretim programının uygulanma düzeyi (Kaya, Artvinli ve Bulut 2008), öğretim

programının uygulanmasına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi/incelenmesi (Tanataş 2010; Bektaş, 2009; Çiftçioğlu 2009; Arslan 2008; Gülbaş Çatak 2008).

2.1.3.3. Programa Bağlılığın Ölçülmesi/Programa Bağlılığın Boyutları

Alanyazın taramalarında öğretim programına bağlılığın beş farklı boyutta ölçüldüğü gözlenmiştir (Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003). Bazı araştırmacılar bağlılığın bütün boyutlarıyla araştırma yaparlarken bazı araştırmacılar ise bütün boyutlarla araştırma yapmanın gerekmediğini belirtmektedirler. Programa bağlılıkla ilgili araştırmalara bakıldığında araştırmalarda uyma ve süre boyutlarının değerlendirildiği ancak diğer boyutları araştıran çok az çalışmanın olduğu görülmektedir (Mihalic, 2004).

Uyma (adherencetothe program)

“Belirli aktivitelerin ve metotların uygulanmasının, yazılı olan programın ortaya koyduğu yol ile ne oranda tutarlı olduğu” biçiminde ifade edilebilir (Dusenbury vd., 2003). Programa ait öğelerinin, araç gerecin verimli bir biçimde uygulanması ve yeniliğin programın aslına uygun olmasıdır (Dane ve Schneider, 1998).

Doz/Süre (dose)

Programın ne ölçüde uygulandığının göstergesi olarak sayılmaktadır. Buna göre; uygulanan programın oturum sayısı, oturumların uzunluğu, program tekniklerinin uygulanma sıklığı şeklinde düşünülmelidir (Dane ve Schneider, 1998). Dusenbury vd., (2003) bir doz hesaplamasında kendi kendine raporlar tüm dersler için sağlayıcılar ekstrapolasyon temelli elde edilecek ders örnekleri için gözlemler hakkında oranının objektif bir değerlendirmesi, müfredat içeriği ve bütün katılımcılar için katılım verilerinin dahil edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Uygulamanın Kalitesi (quality of program delivery)

Programı oluşturan öğelerin ne kadar etkili bir şekilde uygulandığı ile ilişkilidir (Dane ve Schneider, 1998). Etkileşim kalitesi ve derecesi hangi interaktif etkinliklerin dikkatini odakladığı istenen unsurların ölçülmesi önemlidir. Pek çok okul temelli önleme programı öğrencileri kazanmaya yönlendiren etkileşimli teknikler beceriler veya belirli tutum ile inançları geliştirme becerileri kullanır (Tobler ve Stratton, 1997; akt., Dusenbury vd., 2003).

Katılımcıların Tepkileri (participant responsiveness)

Programa dâhil olan katılımcıların uygulamalara nasıl dâhil edildiği ile programın katılımcıların ilgi ve dikkatlerini çekme derecesidir (Dane ve Schneider, 1998). Katılımcıların katılımı, tepkileri ve önerileri sistematik değerlendirmeler programlar hakkında öz bildirim yoluyla güvenilir bir şekilde elde edilebilir. Duyarlılığı, kapsamın derecelendirmeleri olarak ifade ederken hangi katılımcıların dahil olduğu ve dahil olduğu programın faaliyetlerin içeriğini kapsamaktadır (Dusenbury vd., 2003).

Program Farklılıkları (program differentiation)

Bümen vd. (2014: 208) “programa dâhil olan ve etkinliklerin uygulayıcılar tarafından uygulanma tarzı” olarak açıklamışlardır. Dane ve Schneider (1998) ise programın temellerinin dayandığı teori ve uygulamalarının onu diğerler programlardan farklı yapan yönlerinin belirlenmesiyle ilgili olmasıyla ifade etmiştir. Ölçüm programı farklılaşma yönlerini değerlendirmede anahtar olabilir, program farklılaştırmasını tanımlayıcı olarak tanımlarken farklı bileşenlerin veya programların benzer olmayan özellikleri ve bu bileşenlerin veya programların birbirinden güvenilir şekilde ayırt edilebilir (Dusenbury vd., 2003).

Durlak ve Dupre (2008) programa bağlılığın boyutlarına üç boyut daha eklemiştir (akt., Gelmez Burakgazi, 2019).

Kontrol / Karşılaştırma Koşullarının İzlenmesi

Bu grupların üyelerince alınan hizmetlerin niteliğini ve miktarının açıklanmasını kapsar.

Program Erişimi

Program katılımcılarının katılım düzeylerini ve hedeflenen popülasyondaki temsillerine açıklık getirir.

Uyarılama

Orijinal programda uygulama sırasında yapılan değişiklikleri gösterir.

Öğretmen anketleri, derslerin işlenişine ait video kayıtları, gözlemler, kişisel raporlar öğretim programına bağlılığın ölçülmesinde kullanılan veri toplama yollarıdır (Johnson vd., 2006; akt., Burul, 2018). Bümen vd. (2014) nitel ve nicel veri toplama araçları kullanmanın yanı sıra görüşme, öğrenci çalışmaları, gözlemler, ders kayıtları ve kendini bildirimine dayalı yapılan çalışmalar öğretime bağlılığı ölçmek için tercih edilebilecek çalışmalar olduğunu aktarmaktadır. Yaşaroğlu ve Manav (2015) öğretim programına bağlılığın ölçülmesini sağlayan

ölçek geliştirerek geçerlilik ve güvenilirlik araştırmasını yapmışlardır. Bu ölçme aracı ile öğretmenlerin öğretim programına katı bir biçimde uyma seviyelerini belirlemekten ziyade öğretim programı boyutlarını dikkate alma düzeylerini ölçmeyi amaçlamışlardır (Yaşaroğlu ve Manav, 2015). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık algı düzeylerinin araştırıldığı araştırmalar (Kabaş ve Yıldız, 2020; Karadağ Çaydaşı, 2019; Burul, 2018) ile öğretim programlarına bağlılığı etkileyen etkenlerin araştırıldığı (Bay vd., 2017; Bümen, vd., 2014) araştırmalar alanyazında mevcuttur. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarının artırılması için öncelikle programa bağlılığı etkileyen faktörlerin incelenmesi önemlidir.

2.1.3.4. Programa Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Dusenbury vd. (2003) öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörleri araştırarak öncelikli olarak dört faktörün önemine vurgu yapmışlardır.

1. Öğretmen Özellikleri

Öğretmenler, öğretim programlarının uygulanmasında çok büyük bir role sahiptir. Yapılan reformların başarıya erişmesinde öğretmenler belirleyici bir faktör olarak görülmelidir. (Han, 2013; akt., Bümen, vd., 2014). Öğretmenlerin çeşitli özellikleri programlara bağlılığı arttırdığı gibi azalttığı da tespit edilmiştir. Öğretmenin kendine güveni ve öğretme heyecanı bağlılığı artırırken, öğretmenin otoriter tutumu ise programa bağlılığı azaltmaktadır (Sobol ve vd. 1989). Öğretmenlerin program hakkında bilgi sahibi olmaları, programı tanımaları ve benimsemeleri programa bağlılığı etkilerken, öğretmenin yeni geliştirilen programa karşı yeniliklere karşı açık olması öğretim programına bağlılığı olumlu anlamda etkilemektedir (Bümen, vd., 2014; Gömleksiz, 2005). 2005 yılında ülkemizde yürürlüğe giren programa yönelik araştırmalarda öğretmenler yapılan yenilikleri kendi öğretim tecrübelerini referans alarak seçmeci bir biçimde uyguladıklarını göstermiştir (Bümen, vd., 2014).

2. Öğretmen Eğitimi

Öğretmenlerin alacakları eğitimler programların başarıya ulaşmasında önemli bir yere sahiptir. Verilecek eğitimler öğretmen gelişimlerini destekleyecek nitelikte olmalıdır. Ne tür mesleki eğitimlerin öğretmen performansı üzerinde etkili olduğuna yönelik cevaplar üretilmemiştir (Dusenbury, 2003). Bümen, vd., (2014) eğitim alanındaki yenilikler ile yeni öğretim programı yapılması konusunda bir uzmanlaşma ve gereklilik görürken, öğretmenlerin alması gereken

eğitimlerin özellikleri hakkında açık bir şekilde ortaya konulmadığını belirtmektedir. Öğretmenler programların uygulayıcısı ve hayata geçirenidir, program felsefesine, uygulanacak yöntem ve tekniğe yabancı öğretmenin programı başarıyla uygulaması mümkün olmamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde öğretim programlarının uygulanmasına yönelik kapsamlı eğitimlerin alınması gerektiği söylenebilir (Coşkun, 2005; akt., Burul, 2018).

3. Program Özellikleri

Programın özellikleri programa bağlılığı etkileyebilmektedir. Öğretim programının basit, açık ve anlaşılır bir şekilde düzenlendiğinde uygulanma düzeyini arttırırken; öğretim programının karmaşık bir yapıda olması halinde ise çok daha fazla kişinin işe koşulmasını gerektirmektedir. Ayrıca programın inanılarak uygulanıp uygulanmadığının sorgulanması, programa destek veren kurum ve kuruluşların kimler olduğu ve programın nitelikli olup olmadığı şeklinde özetlenebilir (Bümen, vd., 2014). Kabaş'ın (2020) aktardığına göre, Bauman vd. (1991) programa bağlılığı etkileyen birçok özelliğin olduğunu belirtirken bunlardan birinin programın karmaşıklığı olduğunu açıklamışlardır. Yapılan araştırmalarda özel bilgi gerektiren programların algılanmasının, uygulanmasının ve sürdürülmesinin ihtimalinin düşük olduğunu ortaya koymuştur (Yeaton ve Sechrest, 1981).

4. Kurumsal Özellikler

Burul'un (2018) aktardığına göre, okul yönetimlerinin programların uygulanması aşamasında öğretmenlere imkânları çerçevesinde destek olmasının programın başarısı açısından önemli olduğunu vurgulamıştır (Zengin, 2010). Öğretim programlarının uygulanması kurumların yeniliklere açık olmasına bağlıdır. Kurumun verdiği destek, imkanlar, problem çözmedeki yeterliliği, personelin morali, iletişim, okul kültürü uygulanacak yeni öğretim programının hazırbulunuşluğu kurumsal anlamda bağlılığı etkilemektedir (Bümen ve ark., 2014). Öğretim programlarına bağlı kalınmadığı zaman programın ve öğrenci başarısının değerlendirilmesinde sağlıklı neticeler elde edilmez. Programların değerlendirilmesi önem arz etmektedir, uygulamadaki programın sonuçları tasarlanacak program için dönüt kabul edilmez (Bay vd., 2017). Bümen vd., (2014) öğretim programına bağlılığını; öğretmen özellikleri, öğretmen eğitimi, kurumsal özellikler ve programın özelliği dışında ayrıca uygulanan programın

özelliği, öğrencilerin özellikleri, sınavlar, kurumsal özellikler, bölgesel farklılıklar ve özellikler ile merkezîyetçi eğitim anlayışı gibi faktörlerin etkileyebileceğini araştırmalarında tespit ederek sıralamışlardır. 2017 yılında Bay ve Özpolat'ın yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre öğretim programına bağlılığı eğitim sistemi, öğretmen, okul gibi faktörlerin yanı sıra çevre, öğrenci, kaynak materyal erişimi, konu, yönetim-uygulama gibi faktörlerin etkilediği görülmüştür. Yine aynı araştırmada Bay ve Özpolat (2017) aktardığına göre, öğrenilen ve öğretilen öğretim programı arasında boşlukların olduğu bunun en önemli sebeplerinin ise öğretmen ve öğrenci faktörü belirtilmiştir. Öğretmenler öğrencilerinin ders sırasında öğrendiklerini düşünmektedirler; ancak bu her zaman böyle olmaz çünkü öğrenciler o esnada başka şeylerle meşgul olabilirler. Sınıfın fiziki yeterlilikleri ile öğrencinin hazırbulunuşluğu da bu boşlukların oluşmasında etkili olabilmektedir. Öğretmenlerin ders işlerken ders kitaplarına bağlı kaldıkları, ancak öğretim programı ile ders kitabı arasında uyumluluğun olmadığını da belirtilmektedir. Oysaki öğretmenlerden, hazırlanan öğretim programındaki her bir sınıf seviyesindeki hedefleri öğrenenlere kazandırması beklenir (Glatthorn, 2000).

Özetle, yukarıda özellikleri ve genel yapıları açıklanmış olan öğretmenlik mesleği ve öğretmenlik mesleğine bağlılık alanı boyutları ile öğretim programına bağlılık öğelerinin muhtevaları nedeni ile birbirleri ile ilişkili yapılar olabileceği düşünülmüş ve bu düşünce araştırmanın odak noktasını oluşturmuştur.

2.2. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu araştırmanın konusu ile ilgili alan yazın Türkiye içi ve Türkiye dışı olmak üzere iki bölümde incelenerek değerlendirilmiştir.

2.2.1. Türkiye’de Gerçekleştirilen Araştırmalar

2.2.1.1. Türkiye’de Mesleki Bağlılık ve Öğretmenlik Mesleğine

Bağlılık ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Konu ile ilgili alanyazın taraması yapıldığında eğitim bilimleri ile ilgili yapılan çalışmalarda çoğunlukla örgütsel bağlılık kavramının araştırmacılar tarafından ele alındığı, mesleki bağlılık kavramıyla ilgili genellikle işletme ve sağlık alanında araştırmaların yapıldığı direkt öğretmenlik mesleğine bağlılık konusu ile ilgili de çalışmaların sınırlı sayıda var olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Özmen, Özer ve Saatçioğlu (2005), yaptıkları araştırmada “dual bağlılık” biçiminin akademisyenler için geçerli olup olmadığını sorgulamışlardır. Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi öğretim üyelerini temsil edecek şekilde seçilen 280 katılımcı ile yürütülmüştür. Araştırmada survey yöntemi kullanılmış, verileri toplarken de soru kâğıdı tekniği kullanılmıştır. Düzenlenen soru kâğıdında çalışanların demografik özellikleri ve iş yerinde çalışma sürelerine yönelik sorular yer almıştır. Ayrıca mesleki bağlılığı ve örgütsel bağlılığı ölçmeye ilişkin sorular da bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre akademisyenler açısından dual bir bağlılığın varlığı görülmektedir. Araştırmada akademisyenlerin mesleki bağlılıkları, örgütsel bağlılıklarına göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durumun sebebi olarak da akademisyenlerin bilgi işçisi olma özellikleri gösterilmektedir.

Tak ve Çiftcioğlu (2008), mesleki bağlılık ile örgütte kalma niyeti arasında nedensel bir ilişkinin var olup olmadığını sorgulamışlardır. Araştırma Bursa’da lise ve ilköğretim okullarında görev yapan 305 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcılara beş ölçek uygulanarak veriler elde edilmiştir. Ölçeklerden üçü araştırmacıların kendileri tarafından geliştirilen ölçeklerdir. Mesleki bağlılık ölçeği olarak ise yabancı yazında güvenilirlik ve geçerliliği test edilmiş ve genel kabul gören bir ölçeğin Türkçe tercümesi kullanılarak ölçülmüştür. Araştırmada örgütte kalma niyeti de yabancı yazında kullanılan ölçekler dikkate alınarak iki ifade ile ölçülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre mesleki bağlılık ile örgütte kalma niyeti arasında doğrudan nedensel bir ilişki olmadığı görülmüştür. Araştırmada iş tatmininin aracı etkisi ile mesleki bağlılığın örgütte kalma niyeti üzerinde etkili olabildiği belirlenmiştir. Çalışanın iş tatminin örgütte kalma niyetini güçlü bir şekilde etkilediği görülmüştür. Örgütte kalma niyetinin örgüt değerlerini benimseyen ve yöneticisinden memnun olan çalışanlarda yüksek olacağı araştırmada doğrulanmıştır.

Karaman (2008), araştırmasında öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimleri ile gelecekte beklenenleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırma İzmir ve Edirne’de 143 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Mesleklerini Algılama Biçimleri” ve “Gelecekte Beklenenleri” adlı anketleri kullanmıştır. Araştırmaya göre sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla mesleğe adanmışlık düzeylerinin

daha yüksek olduğu; mesleki kıdem, yaş ve eğitim durumu gibi demografik özellikler açısından bakıldığında ise özellikler arttıkça mesleğe adanmışlığın da arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca kadın öğretmenlerin hem mesleği algılama biçimlerinin hem de gelecekte beklenenlerinin erkek öğretmenlere oranla daha olumlu olduğu araştırmanın diğer sonuçlarındandır.

Tak, Çiftçioğlu, Develi ve Özçakır (2009), yaptıkları araştırmanın amacı mesleki bağlılık ile meslekten ve örgütten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma Bursa’da 8 devlet hastanesinde görev yapmakta olan 324 hekimle yürütülmüştür. Araştırmada “Mesleki Bağlılık, Meslekten Ayrılma Niyeti ve Örgütten Ayrılma Niyeti Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, duygusal mesleki bağlılığın meslekten ayrılma niyeti üzerinde doğrudan ancak negatif etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan araştırmada meslekten ayrılma niyetinin ise örgütten ayrılma niyeti üzerinde doğrudan ve pozitif yönde bir etkiye sahip olduğunu tespit edilmiştir. Örgütten ayrılma niyeti ile duygusal mesleki bağlılık arasında nedensel bir ilişki olduğu görülmüş. Meslekten ayrılma niyetinin de bu ilişki de aracı rolü olduğu belirtilmiştir.

Aydın (2010), araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarına etki eden faktörleri saptamayı amaçlamıştır. İstanbul ili Tuzla ilçesinde 31 ilköğretim okulundan 500 öğretmenin katılımıyla araştırmayı gerçekleştirilmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin mesleki bağlılık anlayışlarına etki eden faktörleri tespit etmek üzere anket kullanılmıştır. Yapılan araştırmadan öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarına etki eden faktörleri; örgütsel yurttaşlık davranışı ve örgütsel bağlılık, işe katılım, iş tatmini gibi etkenler belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin mesleği bağlılığa en yüksek düzeyde etki eden faktörlerin örgütsel bağlılığın ve işe katılımın olduğu sonucuna da ulaşmıştır.

Günlük (2010), muhasebecilerle yürüttüğü araştırmasında iş memnuniyeti ile örgütsel ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkileri araştırmayı ve bu ilişkilerin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Türkiye’de 1568 muhasebe mesleğine mensup “serbest çalışan, bağımlı ve bağımsız olarak çalışan yeminli mali müşavirler, serbest mali müşavirler ve muhasebeci adayları” kişi katılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre iş memnuniyetinin örgüte duygusal bağlılık, örgüt normatif bağlılık ve mesleki devam bağlılığını anlamlı bir şekilde etkilediği görülmüştür. Ayrıca araştırmada

örgüte duygusal bağlılığının iş memnuniyeti ile işten ayrılma niyeti arasında tam ara değişken olduğu, örgüte ve mesleğe normatif bağlılığın ise kısmi ara değişken olduğu tespit edilmiştir. Muhasebecilerin işten ayrılma niyetlerinin örgüte duygusal, normatif ve devam bağlılığı tarafından etkilendiği belirtilmiştir.

Sürgen (2014), araştırmasında sınıf öğretmenlerinde tükenmişlik sendromunu oluşturan “Duygusal Tükenme”, “Duyarsızlaşma”, “Kişisel Başarıda Düşme Hissi” alt boyutları ile “Denetim Odağı” arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Balıkesir il merkezi resmi ilkokullarında çalışan 484 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcılara, “Maslach Tükenmişlik Envanteri”, “Kişisel Bilgi Formu”, “Rotter İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmada denetim odağı ile çeşitli demografik özellikler bakımından anlamlı bir ilişki bulunurken, medeni durum arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinden 53 yaş ve üstü diğerlerine göre daha iç denetim odaklı olduğu, 35-43 yaş arasında olan öğretmenler ile lisans mezunu olan öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenmişlik yaşamakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere oranla daha iç denetim odaklı oldukları, ön lisans mezunu öğretmenlerin daha içten denetimli olduğu ayrıca dıştan denetimliliğin, tükenmişlik sendromunun yaşanmasına yönelik daha fazla risk oluşturduğu araştırmada görülmüştür.

Ünal (2015), araştırmasında öğretmenlerin mesleki bağlılıkları üzerinde iş doyumunu, yaşam doyumunu ve yaşam anlamı değişkenlerinin etkisi belirlenmeye çalışmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki bağlılık, yaşam doyumunu, iş doyumunu ve yaşam anlamı düzeyleri ile bu değişkenlerin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşma düzeylerini araştırılmıştır. Araştırma Samsun ilinde ilk ve ortaokulda görev yapan 587 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki bağlılığının “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülürken, iş doyumlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemlerine göre ise ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin; mesleki bağlılık, yaşam doyumunu, iş doyumunu ve sahip oldukları yaşam anlamının farklılaşmadığı ve öğretmenlerin okuldaki hizmet süresine göre; mesleki bağlılıklarında farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca iş doyumunu, yaşam doyumunu ve sahip oldukları yaşam anlamında farklılaşma bulunmadığı görülmüştür. Bulunduğu okulda yedi yıl ve daha fazla sürede görev yapan ilkokul

ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki bağlılığı diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu araştırmadan elde edilen diğer sonuçlardır.

Tümkiye ve Uştu (2016), yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi sorgulamışlardır. 2013 yılında Osmaniye merkez ilçede görevli 275 sınıf öğretmenin katılımıyla araştırma yürütülmüştür. Araştırmada öğretmenlere “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” ile “Mesleki Bağlılık Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre mesleki bağlılık ve tükenmişlik kavramları birbirleri ile güçlü ilişkiler sergilemekte ve birbirlerini zıt yönde etkilediği görülmüştür. Mesleki bağlılığın, tükenmişliğin bütün boyutlarıyla negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Mesleği isteyerek seçmenin ve cinsiyet faktörünün mesleki tükenmişlikle doğrudan ilişkili olduğu araştırmanın diğer sonuçlarındandır.

Ergen (2016), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2015-2016 Eğitim- Öğretim yılında Malatya merkez ilçelerinde 638 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada “Akademik İyimserlik Ölçeği”, “Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıkları Ölçeği” ve “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile akademik iyimserlikleri; sınıf yönetim becerileri ile mesleki bağlılıkları, akademik iyimserlikleri ile mesleki bağlılıkları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik ve mesleki bağlılıklarının “çoğu zaman” düzeyinde olduğu sınıf yönetim becerilerinin “her zaman” düzeyinde olduğunu gösterirken, sınıf yönetim becerilerinin cinsiyet, medeni durum, okulun bulunduğu yer, öğretmenlikte hizmet yılı ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının cinsiyet, medeni durum ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ancak okulun bulunduğu yer ve öğretmenlikte hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülürken, akademik iyimserliklerinin cinsiyet, medeni durum ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ancak öğretmenlikte hizmet yılı ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Tümekaya ve Uştu (2017), yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetlerinin düzeylerinin seviyesini belirlemeyi amaçlamışlardır. Şanlıurfa merkez ilçede görevli 712 sınıf öğretmeniyle yürütülen araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”, “İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği”, “Mesleki Bağlılık Ölçeği” adlı ölçme araçları kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ve işten ayrılma niyetleri düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının alt boyutu olan duygusal bağlılıkları; orta düzeyde, devam ve normatif bağlılıkları ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin normatif bağlılık boyutunu öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri ve cinsiyetleri en iyi şekilde yordarken, duygusal bağlılıklarını en iyi şekilde yordayan değişkenler; öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ve hizmet yılları iken, devam bağlılıklarını en iyi şekilde yordayan değişken ise öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri olduğu görülmüştür.

Zedef (2017), öğretmenlerin mesleki bağlılık, örgütte kalma ve örgütten ayrılma niyetini araştırmıştır. Araştırma Konya ili Beyşehir ilçesinde görev yapmakta olan 490 öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmanın verileri “Mesleki Bağlılık Ölçeği” ile “Örgütte Kalma Niyeti Ölçeği” ve “Örgütten Ayrılma Niyeti Ölçeği” gibi ölçme araçları kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada mesleki duygusal bağlılık öğretmenlerin en yüksek düzeyde göstermiş olduğu bağlılık türü olduğu tespit edilmiştir ve bu bağlılık türünü mesleki normatif bağlılık ve mesleki devamlılık bağlılığı takip etmiştir. Mesleki devamlılık bağlılığı, mesleki normatif bağlılık ve örgütten ayrılma niyeti demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin mesleki bağlılığını en çok etkileyen faktörün de kişisel faktörler olduğu görülmüştür. Mesleki bağlılık boyutlarının birbirleriyle pozitif yönlü anlamlı ilişkiler içinde olduğu ve mesleki bağlılık boyutlarının örgütte kalma niyeti ile pozitif yönlü anlamlı ilişkiler gösterirken örgütten ayrılma niyeti ile de negatif yönlü anlamlı ilişkiler göstermiştir.

Ataç (2019), araştırmasını öğretmenlerin denetim odakları ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. İstanbul ili Kartal ilçesinde devlet okullarının çeşitli kademelerinde görev yapan 400 öğretmenle yürütmüştür. Araştırmada “Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği” ile “Mesleki Bağlılık Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmadan elde

edilen bulgulara göre, öğretmenlerin içten denetimli oldukları ve genel mesleki bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki bağlılığın alt boyutlarına göre duygusal bağlılık ve birikmiş maliyetler alt boyutlarının yüksek düzeyde, normatif bağlılıklarının çok düşük, alternatiflerin sınırlılığı alt boyutunun ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin denetim odakları ile cinsiyet, yaş, mesleki yıl, görev yapılan okul kademesi ve mezuniyet durumu değişkenleri ile anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin duygusal bağlılıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, mesleki bağlılığın diğer alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Çalık (2019), öğretmenlerin mesleki ve örgütsel bağlılıkları ile tükenmişlik durumları arasındaki ilişkileri araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma İstanbul'un Başakşehir ilçesinde görev yapan 246 özel okul sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada "Mesleki Bağlılık", "Örgütsel Bağlılık" ve "Maslach Tükenmişlik Ölçekleri" kullanılarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre mesleki bağlılık, duygusal tükenmişlik, genel tükenmişlik düzeylerinin "orta", devam bağlılığı ve duyarsızlaşma algılarının "ortanın altında" ve duygusal bağlılık, kişisel başarı ve başa çıkma algılarının "ortanın üzerinde" olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve kıdem yılı değişkenine göre ölçek alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Eğitim ve okuldaki hizmet yılı, yaş, medeni durum değişkenlerinde anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin devam bağlılığı, mesleki bağlılık ve duyarsızlaşma algısından olumlu şekilde etkilenirken duygusal bağlılık tarafından negatif yönlü etkilendiği araştırmanın diğer sonuçlarındandır.

Sarı (2019), hemşirelerin mesleklerine yönelik imaj ve mesleki bağlılıklarının belirlenmesi amacıyla araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma İstanbul'da 10 kamu hastanesinde görev yapan 327 hemşirenin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmada hemşirelere "Hemşirelikte Mesleğe Bağlılık Ölçeği", "Hemşirelik Mesleğine Yönelik İmaj Ölçeği" ve tanıtıcı bilgi formu uygulanarak veriler elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre hemşirelik mesleğine yönelik imaj toplam puanları ile mesleğe bağlılık toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca hemşirelerin mesleki bağlılık düzeylerinin orta düzeyde, mesleklerine yönelik imajının ise iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Uysal (2019), yaptığı araştırmasında hemşirelerin mesleki bağlılıklarının tıbbi hata yapma eğilimleri üzerine etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya 144 hemşire katılmıştır. Araştırmada hemşirelere “Tanımlayıcı Soru Formu”, “Hemşirelikte Mesleğe Bağlılık Ölçeği” ve “Hemşirelikte Tıbbi Hataya Eğilim Ölçeği” uygulanarak veriler elde edilmiştir. Hemşirelerin medeni durumlarının ve eğitim durumlarının mesleki bağlılığı etkilediği araştırmanın sonuçlarıdır. Ayrıca çalışılan birim ve önceki tıbbi hata yapma durumunun tıbbi hata yapma eğilimini etkilediği belirtilmiştir. “Hemşirelikte Tıbbi Hataya Eğilim Ölçeği” toplam puanı ile “Hemşirelikte Mesleğe Bağlılık Ölçeği” toplam puanı ve çaba gösterme istekliliği, hedef ve değerlere inanç alt boyutları arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyli anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Mesleğe bağlılık düzeyi yüksek olan hemşirelerin tıbbi hata daha az yaptıkları araştırmada vurgulanmıştır.

Örgen (2020), yaptığı araştırmada ücretli sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile örgütsel bağlılık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Mardin ilinde çalışan 251 ücretli sınıf öğretmeniyle gerçekleşmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere “Mesleki Bağlılık Ölçeği” ile “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” uygulanarak veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre ücretli sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları ile örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiş, ancak mesleki bağlılıkları ile örgütsel bağlılığın devam bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Araştırmada ücretli sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ile mesleki bağlılık düzeylerinin “orta” olduğu görülmüştür. Ücretli sınıf öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının normatif bağlılıkları alt boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşma olduğu, duygusal bağlılık alt boyutunda yaş, medeni durum, sınıf mevcudu ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ücretli sınıf öğretmenlerinin devam bağlılıkları da yaş, seminer durumu, sınıf mevcutlarına ve çalışma süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Yıldız (2020), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeylerini geçerli ve güvenilir biçimde ölçebilecek bir ölçme aracını geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma 2018-2019 ve 2019-2020 akademik öğretim dönemlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’nin Batı Karadeniz Bölgesi’nde bulunan bir üniversitede eğitim fakültesinde öğrenim

görmekte olan dördüncü sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda “Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği” geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte öğretmenlik mesleğinin dört alt boyutu bulunmaktadır. Bu dört alt boyut sırasıyla 12 maddelik mesleki özdeşim, 6 maddelik mesleki değer, 8 maddelik mesleki çaba ve 7 maddelik mesleki adanmışlık alt boyutlarıdır. Ölçek 5’li likert puanlama sistemine sahiptir. Buna ek olarak ölçek formundaki 4 madde olumsuz yapıdadır. Yapılan araştırmanın sonucunda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik kanıtlarının yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur.

Özetle yapılan alanyazın taramasında yurt içinde ve dışında yapılan araştırmalarda genellikle mesleki bağlılık ve örgütsel bağlılık bir arada incelemeye alınan kavramlar olduğu görülmektedir. Araştırmalarda çeşitli meslek gruplarına (hemşire, öğretmen, doktor, muhasebeci...) ait çalışanların mesleki bağlılık algılarının incelendiği görülmektedir. Ayrıca mesleki bağlılığı etkileyen faktörlerin belirlenmesi (Aydın, 2010) ile mesleki bağlılığı ölçmek için kullanılacak ölçeklerin geliştirildiği (Yıldız, 2020) araştırmalar da mevcuttur. Araştırmalarda çalışanların mesleki bağlılıkları farklı demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışanın yaşı, aldığı eğitim düzeyi, cinsiyeti ve mesleki kıdemi gibi değişkenlere göre incelenen çalışanların mesleki bağlılıklarının hangi düzeylerde olduğu araştırmalarda farklılık göstermiştir. Bu farklılıklar genellikle çalışanın kurumundaki yaşadığı iş stresi, iş yükünün fazla olması, rol belirsizliklerinin ve rol çatışmaları olması gibi nedenlerle açıklandığı gibi çalışanın aldığı ücret, ödül beklentisi, kariyer yapma imkânı, mesleki kıdemi, mesleki doyumu, çalıştığı kurumdaki yönetici ve çalışanlarla ilişkileri, kararlara katılımı da mesleğe bağlılığın düzeyini belirlediği görülmektedir.

2.2.1.2. Türkiye’de Öğretim Programına Bağlılıkla İlgili Yapılan

Araştırmalar

Öztürk Akar (2005), yaptığı araştırmada liselerde okutulan Biyoloji Dersi Öğretim Programının uygulanabilirliğini ve etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca programın uygulanmasını etkileyen faktörleri belirleyip bu anlamda çözüm önerileri getirmektir. Araştırma 15 il genelinde, genel, özel/vakıf ve Anadolu liselerinde görevli 685 biyoloji öğretmenin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler ise nitel veri analizlerinden betimleyici ve yordayıcı istatistikleri

kullanarak yorumlanmıştır. Okul türlerinin farklı olması programın uygulanabilirliğini etkilerken, aynı şartlara sahip olmayan öğretmenlerin programı uygulama konusunda farklılıklar yaşanmasına sebep olduğu belirtilmiştir. Araştırmada, okulların mevcut durumlarının iyileştirilmesiyle ve materyal anlamında desteklenmesiyle programın istenilen düzeyde uygulanmasının gerçekleşebileceği yönünde de önerilerde bulunulmuştur.

Can (2007), araştırmasında okul yöneticilerinin öğretim programlarının geliştirilmesinde ve uygulanmasındaki yeterlilik düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Kayseri ilinde 235 öğretmen, yönetici ve denetmenle gerçekleştirilmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin yeni program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, materyallerin seçimine ve incelemesine aktif olarak katılamadıkları araştırmanın sonuçlarındandır. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin tecrübelerini diğer öğretmenlerle paylaşabilecekleri ortamları oluşturamadıkları görülmüştür. Araştırmada okul yöneticilerinin sınıf uygulamalarını izleme konusunda sınırlı gözlem yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu da öğretmenlere etkili rehberlik konusunda yetersiz kaldığı yönünde yorumlanmıştır. Ayrıca elde edilen bulgular dikkate alındığında aktif öğretim yöntemleri ve amaca uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenlere yeterli ölçüde rehberlik yapılmadığı görülmüştür. Araştırmada okul yöneticilerine eğitim programlarını geliştirme ve uygulama yeterlikleri konusunda çözüm önerileri getirilmiştir.

Butakin ve Özgen (2007), ilköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre uygulamadaki etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinden oluşan toplam 136 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri SPSS programında analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programını “orta” düzeyde etkili buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada yeni programa ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, sınıf mevcudu, sınıf, eğitim düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde değişmediği saptanmıştır.

Kaya, Artvinli ve Bulut (2008), yaptıkları araştırmada dokuzuncu sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programının uygulamadaki etkililiğini belirlemeyi

amaçlamışlardır. Araştırmanın verilerine coğrafya öğretmenlerine uygulanan e-anketlerden ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler yeni programın tanıtılması konusunda düzenlenen seminer, kurs ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu yönünde düşüncelerini belirtmişlerdir. Bu sorun yeni coğrafya dersi öğretim programının algılanmasını ve uygulanmasını olumsuz yönde etkilediği araştırmada açıklanmıştır. Öğretmenler dokuzuncu sınıf coğrafya öğretim programının kazanımlarının, öğretme-öğrenme sürecinin ve ölçme-değerlendirme bölümlerinin uygulanabilirliğinin az düzeyinde gerçekleştiğini belirtmişlerdir.

Tekbıyık ve Akdeniz (2008), araştırmalarında 2005 yılında uygulamaya geçilen İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının uygulanması ve programın etkililiği konusunda öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Rize ili Çayeli ilçesinde, çeşitli ilköğretim okullarında görevli, beş sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerden sağlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yeni programı kabullenip, benimsedikleri, programın başarısına inandıkları görülmüştür. Ayrıca yenilenen öğretim programlarının yeterince tanıtılmaması sorun olarak belirtilmiş ve öğretim programlarının uygulanmasında verimin artırılması için de araştırmacılar tarafından öneriler sunulmuştur.

Bulut ve Arslan (2010), ilköğretim altıncı sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının uygulamadaki etkililiğini belirlemek amacıyla araştırmayı yapmışlardır. Araştırma Diyarbakır ili merkeze bağlı 49 ilköğretim okulunda görevli 103 Sosyal Bilgiler öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Bulut tarafından 2006 yılında geliştirilmiş olan “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ölçeği” ile araştırmacılar tarafından geliştirilen 8 maddelik bir ölçek kullanılarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler çeşitli demografik özelliklere göre incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, programların öğretmenler tarafından kısmen benimsendiği ve öğretmenler için düzenlenen seminerlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu anlamda etkilemediği görülmüştür. Öğretim programı öğelerine yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı araştırmada görülmüştür.

Çelikşen ve Şahin (2010), tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programı ile öğretim programın

uygulanmasına ilişkin görüşlerinin öğrenilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre yeni programa bazı öğretmenlerin olumlu yaklaşıtları, bazılarının ise olumsuz tutum sergiledikleri belirtilmiştir. Ayrıca yeni programla birlikte öğretmenler, sınıf içi grup çalışmalarının arttığını, ilk okuma-yazma öğretimi konusunda, eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi ve sınıf organizasyonu gibi konularda değişiklikler getirdiği yönünde düşüncelerini belirtmişlerdir. Okulların farklı türlerde ve farklı fiziksel koşullara sahip olması öğretim programlarının uygulanmasını etkilediği araştırmada belirtilmiştir. Yenilenen öğretim programıyla birlikte öğrencilere verilen proje ve performans ödevlerinin de gerçek amacına ulaşmadığı araştırmada araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir.

Dinç ve Doğan (2010), yaptıkları araştırmada yapılandırılmış yaklaşıma göre hazırlanmış yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını incelemişlerdir. Programa uygun şekilde hazırlanan ders kitapları ve öğretmenlerin yapılandırılmış yaklaşıma göre hazırlanmış olan programın uygulanması konusundaki paylaşımları değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmacılar, programın uygulaması aşamasında yaşanan aksakları tespit etmeyi ve bu aksaklıklara da çözüm önerileri getirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının değerlendirilmesini konu edinen araştırmalara ve sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırma nitel bir araştırma olduğundan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler fenomenografik içerik analizine tabi tutularak elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; uygulanan yeni program öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. Ancak programın anlaşılıp uygulanması konusunda birtakım sorunlar yaşanmaktadır. Karşılaşılan bu sorunların çözümüne yönelik araştırmada önerilerde bulunulmuştur.

Karacaoğlu ve Acar (2010), araştırmalarında programların (2005) uygulanması aşamasında yaşanan problemlerin ve eksiklerin tespiti ile tanımlanmasını amaçlamışlardır. Araştırma Aydın ili Yenipazar ilçesinde görevli ve “Yeni Programlarda Öğretim Uygulamaları” seminerini alan 82 öğretmenin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırma hem nitel hem de nicel özellik taşımaktadır. Araştırmada veriler “kartopu” tekniği ile toplanmıştır. Elde edilen verilere göre programların uygulanması aşamasında sürenin yeterli gelmeyişi, araç gereç temini ve araç gerecin kullanımı, strateji, yöntem, teknik kullanımı değerlendirme

süreçleri ve etkinlik konusunda yaşanan sorunlar tespit edilmiştir. Araştırmada bu sorunlara araştırmacılar tarafından çözüm önerileri getirilmiştir.

Geçitli (2011), araştırmasında öğretmenlerin eğitim programlarına göre tüm eğitim programı yönelimlerini incelemiştir. Araştırma Manisa ili Merkez ilçesine bağlı ilköğretim okullarında görevli 433 ilköğretim okulu öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere “Eğitim Programı Yönelimleri Envanteri” uygulanmıştır. Araştırmanın modeli betimsel tarama modelidir. Araştırmadan elde edilen verilere göre cinsiyet değişkeni açısından eğitim programlarına ilişkin yönelimlerinin incelenmesinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ve mezun oldukları eğitim programlarına göre yönelimleri incelendiğinde tüm eğitim programı yönelimlerinde mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Güneş ve Baki (2011), yaptıkları araştırmada dördüncü sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının uygulanmasında karşılan sorunların öğrenme ortamlarına nasıl yansıdığını incelemişlerdir. Yapılan araştırmada sınıf içi öğrenme ortamları gözlemlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenleriyle de görüşmeler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler öğrenci merkezli bir öğretimin gerçekleştirilmesine engel teşkil eden durumlar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ve velilerin yeni program hakkında yeterince bilgilendirilmemesi, sınıf mevcutların kalabalık olması ve ders için ayrılan sürenin yetersiz kalması, öğrencilerin yeni yönetime hazır olmaması, okulların alt yapılarının yetersiz olması gibi sorunlar araştırmada belirtilmiştir.

Öztürk (2012), araştırmasında tarih öğretmenlerinin yıllık planların hazırlanması ve uygulanmasındaki rolleri ile özerklik alanlarını araştırmıştır. Öğretmenlerin eğitim süreçlerine katkıları, seçimleri incelenmiştir. Araştırmaya 11 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri doküman incelemesi gözlem ve görüşme yöntemleriyle elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin plan içeriklerinde büyük çoğunlukla tarih kitabından ve ders programından aktarıldığına, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının pek dikkate alınmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin sınıf uygulamalarında daha esnek ve katılımcı oldukları gözlemlenmiş, ancak bu durumda da öğrencileri dikkate alarak uyarlanmış bir durum söz konusu olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim süreçlerine katılımlarını engelleyen faktörler “öğretmenlerdeki mesleki yetersizlik

ve eksiklikleri, ders programlarının yapısı, denetleme anlayışı ve planlama sisteminin öğretmenlere geniş bir hareket alanı bırakmaması” sıralanmıştır.

Bümen, Çakar ve Yıldız (2014) yaptıkları araştırmada programa bağlılık kavramı, programa bağlılığın önemi, tarihçesi, ölçülmesi ve bu alanda yapılan araştırmalar ile Türkiye’de öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörleri araştırmışlardır. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler olarak; programın özellikleri, öğretmen özellikleri, öğretmen eğitimi ve kurumsal özellikler sıralanmıştır. Bu faktörlere ek olarak merkezîyetçi eğitim anlayışımız, ülkemizdeki bölgesel-sosyal-ekonomik ve kültürel farklılıklar, öğrenci özellikleri ve yapılan sınavların öğretim programına bağlılığı etkilediği belirtilmiştir. Öğretmenleri yalnızca programın uygulayıcısı olarak gören düşünce sebebiyle, programı kendi bölge/okul/sınıf şartlarına göre düzenleyen uzman bir kadronun ortaya çıkamadığı dile getirilmiştir. Bu tarz uygulamaların planlama ve uygulama konusunda öğretmenleri belirsizliğe sürüklediği araştırmada vurgulanmıştır. Bulunduğu ortamın şartlarına göre programa bağlı kalmakta zorlanan öğretmenlerin farklı uygulamalar sergiledikleri, sınıf ortamında farklı bir program uygularken kâğıt üzerinde farklı bir program uygulamak zorunda kaldıkları araştırmada belirtilmiştir.

Kösterelioğlu ve Özen (2014), araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin dördüncü ve beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının, öğretim programının öğelerine göre düşüncelerini değerlendirmişlerdir. Araştırmanın verileri, Bolu ilinde görevli dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinden 281 öğretmene “Kişisel Bilgi Formu” ile “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ölçeği” uygulanarak toplanmıştır. Araştırmadan dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersi programının kapsam, kazanım ve değerlendirme öğelerine yönelik görüşlerinin “orta” seviyede olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu ögesine yönelik görüşlerinin ise “çok” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada diğer değişkenlere göre farklılıkların olup olmadığına bakıldığında, cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki hizmet yılı, sınıf mevcutları ve görev yapılan yerleşim yeri değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Serin (2014), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı uygulamaları ile fen eğitimine yönelik inançları arasındaki

uyumluluğu araştırmıştır. Araştırma mesleğinde 15 yılını tamamlamış olan gönüllü beş sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir öğretim yılı boyunca Fen ve Teknoloji dersleri ayda üç ders saati gözlemlenmiştir. Araştırmada fen eğitime yönelik inanç ölçeği uygulanmış, araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmeler de kayıt altına alınmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan, sınıf öğretmenlerinin fen eğitime yönelik inançları ile fen ve teknoloji öğretim programı uygulamaları arasında tam bir uyumluluğun olmadığı görülmüştür. Öğrenci merkezli bir yaklaşımı savunan sınıf öğretmenlerinin derslerde araştırma, deney yapma, sorgulama, proje yapma, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi savunurken derslerde aslında bu tarz uygulamaları hayata geçirmediikleri gözlemlenmiştir.

Erdoğan, Kayır, Kaplan, Ünal ve Akbunar (2015), 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen ilköğretim ve ortaöğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmada 2005-2011 yılları arasında yapılmış araştırmalar içerik analiziyle senteze dayanarak bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın verilerine yerli ve yabancı 50 dergiden incelemeler yapılarak ulaşılmıştır. Elde edilen verilere göre, 2005 yılı ve sonrası hazırlanan programlara öğretmenlerin katkılarının olumlu yönde oldukları görülmüştür. Ancak yaşanan aksaklıklar nedeniyle öğretmenlerin uygulamaya dönük sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir. Araştırmada öğretmen eğitiminin yetersizliği, sürenin kısıtlılığı, alt yapı sorunlarının olması, sınıfların kalabalıklığı ve sınav sistemlerinden dolayı yaşanan sorunların varlığına değinilmiştir.

Turan Özpolat ve Bay (2015), araştırmalarında öğretim programlarının uygulanması esnasında yaşanan problemlerin giderilmesine yönelik önerilerde bulunmayı ve araştırmadan elde edilen sonuçları da ilgili kurumlara ve kişilere bilgi sunmayı amaçlamışlardır. Ayrıca öğretim programlarının uygulamasında okul düzeyinde görülen farklılıklar ve bu farklılıkların sebeplerini açıklamışlardır. Araştırmada öğretmenlerin öğretim programlarına olan uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlere ilişkin yapılan yurt içi ve dışı araştırmaların alan yazın taraması yapılmıştır. Araştırmada okul türlerinin, öğretim programlarının uygulanması sırasında farklılıklar yaşanmasına neden olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin farklı türde okullarda çalışması onların farklı olanaklara sahip olduğunu göstermektedir. Öğretim programlarının hedeflenen

şekilde uygulanabilmesi için okulların mevcut şartlarının uygun olmadığı araştırmada belirtilmiştir.

Yaşaroğlu ve Manav (2015), öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeylerini geçerli ve güvenilir biçimde ölçebilecek bir ölçme aracını geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma taslak form oluşturularak, Bingöl merkez ilçede görevli 167 tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen öğretmene uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Taslak formun uygulamanın sonrasında ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği, madde-toplam korelasyonu, açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve bazı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Araştırma sonunda öğretim programına bağlılık düzeyini belirleyecek geçerli ve güvenilir likert tipi bir ölçek geliştirilmiş ve geliştirilen bu ölçek 20 maddeden oluşmuştur. Bu maddelerin 16 tanesi olumlu, 4 tanesi de olumsuzdur. Araştırmacıların çalışmaları sonucu ortaya koydukları ölçeğin ileride yapılacak çalışmalarda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu araştırmada vurgulanmıştır.

Dikbayır ve Bümen (2016), yaptıkları araştırmada 2013–2014 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan dokuzuncu sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı öğretim programına bağlılığın uyma ve katılımcı tepkileri bileşenleri bakımından araştırmışlardır. Araştırma farklı okul türlerinde çalışan dokuzuncu sınıfta ders veren üç öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan öğretmenlerin, programdaki konularda öğrencilerin seviyelerini dikkate alarak değişiklik yaptıkları, programda bulunmayan kazanımlara yönelik sorular sorduğu, programdaki matematik konularının günlük yaşantıyla ilişkilendirmede zorlandıkları, değerlendirme ölçeklerini hiç kullanmadıkları veya öğrencilerin soru çözmesi biçiminde ödevlendirmeleri performans görevi olarak değerlendirmeye aldıkları gözlemlenmiştir. Çalışmanın yapıldığı sınıflarda öğretmen merkezli öğretimin etkin olduğu, ayrıca sınıflarda teknolojik donanımın yetersiz olduğu, öğretmenlerin çoğunlukla yazı tahtasıyla ders işledikleri belirtilmiştir. Araştırma öğretmenlerin öğretim programa bağlılıklarında merkeziyetçi eğitim sisteminin etkin olduğu görülmüştür.

Bay, Kahramanoğlu, Döş ve Özpolat (2017), öğretmenlerin programa bağlılıklarını etkileyen faktörleri belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma 2015-2016 öğretim yılında farklı branşlarda çalışan 104 öğretmenin katılımıyla, Gaziantep ilinde gerçekleşmiştir. Araştırmada olgu bilim yöntemi ile içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre programa bağlılığı

etkileme konusunda araştırmacılarca açıklanan etkenler (öğretmen, okul, programlar ve eğitim sistemi) araştırmaya katılan öğretmenler tarafından da ifade edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarını etkileyen diğer faktörlere de (öğretmen, öğrenci, sistem, okul-çevre faktörü, öğretim programı, konu, süre, kaynak-materyal ve yönetim-uygulama) değinilmiştir.

Baş ve Şentürk (2017), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada veriler “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” ve “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma Niğde ilinde devlete bağlı resmi liselerde görevli 215 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ile öğretim programına bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca geleneksel öğretme-öğrenme anlayışıyla da anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Araştırmada regresyon analizi ile yapılandırmacı öğretme öğrenme anlayışının geleneksel öğretme-öğrenme anlayışının aksine öğretim programına bağlılık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Bümen, Yıldız, Dimici ve Yücel (2017), araştırmalarında son 15 yıla ait İngilizce Dersi Öğretim Programları çeşitli ölçütler kapsamında inceleyerek, programda gerçekleşen gelişmelerin anlaşılmasını amaçlamışlardır. Araştırmada doküman analizi yapılmıştır. İlköğretim ve ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarında dil eğitimi açısından dünyanın takip edildiği yeniliklere uyulduğu anlaşılmıştır. İlköğretim programlarında sürenin yetersiz kaldığı, ortaokul programlarında ise hedefler ve içeriğin belirlenmesi konusunda öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınmadığı belirtilmiştir. Hazırlanan programın karmaşık ve çok uzun olması süre konusunda sorunların yaşanmasına sebep olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca hazırlanan programda, kullanışlılık, esneklik ve denge ilkelerinin ihmal edildiği araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir.

Burul (2018), araştırmasında öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ili Karesi ve Altieylül ilçelerinde görevli 319 ilköğretim ve ortaokul öğretmenin

katılımıyla yürütülmüştür. “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Ölçeği” ile araştırma sırasında geliştirilen “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırmaya göre öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri bakımından öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarımları tercihlerinin olduğu görülürken cinsiyet, mezun olunan okul türü ve mesleki kıdem açısından farklılık göstermediği açıklanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre konu merkezli tasarımı daha çok tercih ettikleri ve sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlere göre program ile ilgili meslektaşlarıyla paylaşımda bulundukları görülmüştür. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının “yüksek” düzeyde, programa uyma boyutunda ise “düşük” düzeyde bağlılık sergilendikleri görülmüştür. Çeşitli değişkenler açısından bağlılık faktörü incelenirken anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Yıldız (2018), araştırmasını öğretmen adaylarının öğretim programına bağlılık algıları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihi arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma 2017-2018 Eğitim- Öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan 375 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak “Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihi Ölçeği” ile “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan öğretmen adaylarının Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihi ile Öğretim Programına Bağlılık algıları arasında pozitif yönde “orta” düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim programı tasarım tercihlerinin Öğrenci Merkezli Tasarım ve Sorun Merkezli Tasarım boyutlarında “çok yüksek” düzeyde, “Konu Merkezli Tasarım” boyutunda ise “orta” düzeyde, ayrıca öğretim programına bağlılık algılarının “yüksek” düzeyde olduğu; Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihi alt boyutlarından Öğrenci Merkezli Tasarıma ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı; öğretmen adaylarının Konu Merkezli Tasarım algıları ile Öğrenci Merkezli Tasarım algılarının ve öğretim programına bağlılık algılarının akademik ortalama değişkenine göre arttığı saptanmıştır.

Altun, Baştürk ve Gülay (2019), yaptıkları araştırmanın amacı okul yöneticileri ile sınıf öğretmenlerinin ilkökul programlarının güncellenmesine yönelik düşüncelerinin belirlemektir. 10 sınıf öğretmeni ve beş okul yöneticisinin

katılımıyla gerçekleştirilen araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerin programların sık değişme nedeninin çağı yakalama çabasından kaynaklı olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular çeşitli temalar altında değerlendirilmiştir. Bu temalar programların değiştirilme nedenlerine, değişme sıklığına, öğretim programlarının tanıtımlarına ve 2017 öğretim programına ilişkin görüşler ile programların güncellenme sürecine yönelik eleştiriler ve öğretim programlarının geliştirilmesine dair önerilerdir.

Burakgazi Gelmez (2019), araştırmasında programa bağlılık kavramının tarihsel sürecini, programa bağlılığın önemini, temel öğelerini ve ölçütlerini aktarmıştır. Programa bağlılık alanında yapılmış olan yurt içi ve yurt dışı araştırmalarda öğretmenlerin programlara olan uyumları ve tepkilerini incelemiştir. Araştırmada programa bağlılığın niçin önemli olduğu üzerinde durulmuştur. Program değerlendirmelerinde yüksek düzeyde verim alabilmek için uygulayıcılarla iş birliği içinde ve araştırmalar ışığında ilerlemenin anlamlı olacağı vurgulanmıştır. Ayrıca araştırmada öğretim programlarının nitelikli bir biçimde uygulanması için bağlılığın tek başına yeterli olmadığı belirtilmiştir. Türkiye’de programa bağlılığı etkileyen faktörlerin neler olduğu “öğretmen eğitimi, öğretmen özellikleri, öğretmenlerin tecrübeleri, motivasyonları ile programa yönelik özelliklerin iyi yapılandırılması” açıklanmıştır.

Bümen (2019), tarafından yapılan araştırmanın amacı eğitimde program kontrolü, öğretmen özerkliği ve program uyarlamaları arasındaki ilişkileri belirlemektir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin öğretim programları benimseyip etkili bir şekilde uygulamalarını sağlayacak öneriler sunma amaçlanmıştır. Merkezi sınavlarla öğretim programına bağlılığın değerlendirildiği bir sistemde öğretmenlerin programı harfîyen uygulanması beklenirken, öğretmenlere özerklikler tanınmadığı araştırmada ifade edilmiştir. Araştırmada programların kâğıt üstünde kalma nedenleri ve öğretim programlarının tarihi politik ve kültürel olarak ele alınmıştır. Ayrıca programların etkili olmaları için de önerilerde bulunulmuştur. Araştırmada öğretmen özerkliğinin okullarda başarıyı etkilemede çok önemli bir etken olduğu vurgulanmıştır. Ne tür uygulamaların öğrencileri geliştirdiği, sadeleştirilen öğretim programlarının ne tür sonuçlar doğurduğu konusuna da araştırmada değinilmiştir.

Karadağ Çaydaşı (2019), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri ile öğretim programına bağlılıklarını değerlendirilerek aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Kars il merkezi ve merkez köylerindeki toplam 66 ilkokulda görev yapan 312 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen çalışmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” ve “Değer Öğretimine İlişkin Görüşler” ile “Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler” adlı ölçme araçları kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS Programında çeşitli değişkenlere göre analiz edilmiştir. Araştırmada değer eğitiminde ailenin rolüne yönelik görüşler ölçeğinde cinsiyet ve mesleki hizmet süresi değişkenleri bakımından, değer öğretiminde okulda değerler ölçeğinde mesleki hizmet süresi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş. Korelasyon analizinde ise öğretim programına bağlılık ile değer öğretimi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Ünsal ve Çetin (2019), yaptıkları araştırmanın amacı hem devlet hem de özel okulda çalışarak tecrübe edinmiş sınıf öğretmenlerinin, öğretim programlarının devlet ve özel okullarda uygulanması konusunda görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel bir araştırma olup yarı yapılandırılmış görüşme formuyla verilere ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri içerik analiziyle analiz edilmiştir. Araştırmadan, özel okulda çalışan öğretmenlerin, daha elverişli şartlarda çalışmaları, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin iyi bir düzeyde olması ve okul yönetiminin desteği gibi olumlu faktörler sayesinde öğretim programının içeriğine daha bağlı kaldıkları sonucuna ulaşılmış. Araştırmada araştırmacılar özel okulların yönetimlerinin velilerin beklentilerine karşılık verme konusunda daha duyarlı olmaları ve velilerin görüşlerini daha dikkate almaları öğretim programının uygulanmasında da veli desteğinin olumlu etkisinin olduğu yönünde yorumlanacağını belirtmişlerdir. Veli, öğrenci ve okul arasında kurulan etkili iletişimin programın uygulanmasını kolaylaştıracağı çalışmada dile getirilmiştir.

Aslan ve Erden (2020), ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıklarını incelemişlerdir. Araştırma Van merkez, köy ve ilçelerinde ortaokul kademesinde çalışmakta olan 356 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler katılımcılara “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin “yüksek” olduğu görülmüştür. Görev yapılan yerleşim yeri, mesleki

deneyim ve cinsiyet gibi değişkenlerine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Branş ve eğitim düzeyi gibi değişkenlerine göre ise anlamlı farklılıkların olduğu görölmüş. Araştırmada alt boyutlar incelendiğinde boyutların uygulamanın kalitesi ve katılımcıların tepkileri belirtilen en olumlu görüş olurken; süre ve öğretmen eğitimi boyutları ise en olumsuz görüş olarak belirtilmiştir.

Kabaş (2020), araştırmasını üç amaç doğrultusunda “sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılık düzeyleri belirlemek, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığının saptamak ve sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığının belirlenmek” araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma 288 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik düzeyleri ve ilk okuma yazma öğretim programına bağlılık düzeylerinin “yüksek” olduğu görölmüş. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlikleri ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları arasında “orta” düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca ve sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Özetle, yapılan araştırmalarda Türkiye’de doğrudan öğretim programına bağlılıkla ilgili yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görölmüştür. Ancak konunun mühimmatı anlaşılmış olacak ki son yıllarda öğretmenlerin öğretim programlarına olan bağlılıklarını doğrudan inceleyen araştırmalar yapılmaktadır. Önceki araştırmalarda öğretim programlarının tarihçesi araştırılmış, öğretim programlarına bağlılığı etkileyen etkenler belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yeni programları uygulama konusundaki düşünceleri ile mevcut programlarının etkililiği araştırılmıştır. Türkiye’de yapılan araştırmaların birçoğunda “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmalarda öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerin eğitim sistemi, öğretmen eğitimi, öğretmen ve öğrenci özellikleri, çevre, okul türlerinin farklı olması, süre ve materyal temini

gibi etkenler vurgulanmıştır. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık algıları farklı değişkenlere (cinsiyet, kıdem yılı, okul türü) bağlı olarak incelenmiştir. Araştırmalarda programın etkililiği konusunda öğretmenler, programın geliştirilme aşamasında daha çok söz hakkı edinmek istedikleri, günümüz koşullarına uygun ve gerektiğinde esnek olabilen programları uygulamak istediklerini belirtmişlerdir.

2.2.2. Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar

2.2.2.1. Türkiye Dışında Mesleki Bağlılık ve Öğretmenlik Mesleğine

Bağlılık ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Billingsley ve Cross (1992), Virginia'daki 558 özel eğitimci ve 589 genel eğitimciden toplamda 1147 öğretmenin katılımıyla araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar genel ve özel eğitimciler arasında öğretmenlerin bağlılığını ve iş doyumunu etkileyen değişkenleri belirlenmeye çalışmışlardır. Ayrıca bağlılık ve memnuniyet değişkenlerinin öğretmenlerin öğretimde kalma niyetlerini ne ölçüde etkilediği incelenmiştir. Araştırmada verileri elde etmek için anket kullanılmış ve veriler çapraz doğrulanmış regresyon sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre genel ve özel eğitimciler için bulgular benzer yönde olduğu görülmüştür. Mesleki bağlılık ile stres, rol çatışması ve rol belirsizliği arasında negatif yönde, işi benimseme ile pozitif yönde bir ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Liderlik desteğinin okula bağlılığı anlamlı yönde etkilediği, mesleki bağlılık ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüş, ayrıca demografik değişkenler ile iş doyumunu ve mesleki bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Somech ve Bogler (2002), araştırmalarında öğretmenlerin mesleki ve örgütsel bağlılıkları ile karar almaya katılma ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma İsrail'de 983 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada örgütsel ve mesleki bağlılıkla ilgili farklı ilişki kalıplarının olduğu görülmüştür. Bunlardan ilki, yönetim alanına katılım hem mesleki hem de örgütsel bağlılıkla pozitif yönlü ilişkili olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre teknik alana katılım yalnızca öğretmenlerin mesleki bağlılığı ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. İkincisi ise öğretmenlerin öğrencilere ve örgüte yönelik örgütsel vatandaşlık davranışları ile öğretmenlerin mesleki bağlılıkları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Choi ve Tang (2009), öğretmenlerin 1997 yılında gerçekleştirilen eğitim reformundan sonraki on yıldaki taahhütlerini incelemişlerdir. Araştırma Hong-Kong'ta 23 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar öğretmenlerin yaşam öyküleri dinlenerek değerlendirmeler yapılmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adanmışlığı, kişisel, işyeri ve eğitim sistemi faktörlerinin karşılıklı etkileşimini içerdiği şeklindeki görüşü doğrulamaktadır. Mesleki bağlılığı artıran kişisel faktörler “kişisel istek, öğrencileri ve okulu sevme, öğrenilenleri görme, ekonomik ihtiyaçlar, başarıma isteği” ve azaltan faktörler “yaşamdaki diğer bağlılıklar, sağlık koşulları, özel zaman gereksinimi, yaş, daha kaliteli yaşama düşüncesi, işten beklentilerin artması” araştırmada sıralanmıştır. İşyerine yönelik arttıran faktörler “içsel ödül, başarılı olarak tanınma isteği, meslektaş desteği, artan sorumluluklar, iyi liderlik” ve azaltan faktörler “yaşamdaki başka bağlılıklar, sağlık şartları, özel zaman gereksinimi, yaş, kaliteli yaşama isteği, işten beklentilerin artması” araştırmada belirtilmiştir. Eğitim sistemine yönelik arttıran “algısal değişiklikler” ve azaltan faktörler “istikrarsız istihdam politikaları, okul küçültme ve kapatma politikaları, mecburi referansları” açıklanmıştır.

Brown ve Roloff (2011) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin ekstra işler için harcadıkları zaman ve tükenmişlikleri ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışmışlardır. Araştırma 46 eyaletten 461 katılımcı lise öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma amaçlı bir örneklem belirlenerek çevrimiçi anket uygulanarak tamamlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin tükenmişlikleri ile mesleki bağlılıkları arasında ise negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırmacılar öğretmenlerin ekstra işler için harcadığı zaman ve mesleki bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememişlerdir.

Collie, Shapka ve Perry (2011), okul ikliminin ve sosyal-duygusal öğrenmenin öğretmen bağlılığını etkileyip etkilemediğini tespit etmek amacıyla araştırmayı gerçekleştirmişlerdir. Araştırma Kanada'daki British Columbia ve Ontario'dan 664 devlet okulun öğretmenlerini kapsamıştır. Araştırmanın verileri katılımcılara uygulanan çevrimiçi anketle elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre pozitif okul ikliminin öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Pozitif okul iklimi alt boyutlarından öğrenci ilişkileri ve personel arasındaki iş birliğinin de öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca

araştırmacılar sosyal-duygusal öğrenme kültürünün de öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Klassen ve Chiu (2011), yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının ve uygulayıcı öğretmenlerin mesleki bağlılığı ile işi bırakma niyetlerini araştırmışlardır. Araştırmanın katılımcılarını çalışan ve daha göreve başlamamış öğretmen ve öğretmen adayı olan bireylerden seçmişlerdir. Araştırma 434 öğretmen ve 379 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre benzer faktörlerin öz yeterlik, iş stresi ve öğretim içeriğinin hem görevde bulunan hem de henüz göreve başlamamış öğretmen adayları açısından mesleki bağlılık ve işten ayrılma niyeti üzerinde etkili olduğunun sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmada göreve başlamamış öğretmen adayları, görevdeki öğretmenlere oranla daha yüksek mesleki bağlılık göstermişlerdir ve görevde bulunan öğretmenlere göre daha düşük iş stresi taşıdıkları görülmüştür.

Canrinus (2012), araştırmasını öğretmenlerin mesleki kimlik, iş memnuniyeti, motivasyonlarındaki değişim, mesleki bağlılıkları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi saptayabilmek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma Hollanda'da ortaöğretimde görevli 1214 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılıkları ile işlerindeki memnuniyet, maaş memnuniyeti, öğretim dışındaki sorumluluk, motivasyon seviyesindeki değişim ve sınıf öz yeterliği boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Araştırmada acemi, deneyimli ve kıdemli öğretmenler için elde edilen veriler benzer şekildedir. Araştırmadan elde edilen veriler daha önce yapılmış araştırmalarla aynı yönde olduğu görülmüştür.

Shah ve Abualrob (2012), yaptıkları araştırmada meslektaş dayanışmasının öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma Islamabad'da 17 devlet okulundan 364 öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırma nicel bir araştırmadır. Araştırmanın verilerini elde etmek için katılımcılara “Öğretmen Meslektaşlık Ölçeği” ve “Mesleki Bağlılık Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler arasındaki meslektaş dayanışmasının öğretmenlerin mesleki bağlılıkları üzerinde pozitif yönlü güçlü bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Smith (2014), araştırmasında öğretmenlerin idealizmleri, bağıntıcılıkları ve akademik bölümleri ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma Kuzey Carolina'da yürütülmüştür. 16 okulda görev yapan 118

öğretmenin katılımıyla araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin idealizmleri, bağıntıcılıkları ve akademik bölümleri ile mesleki bağlılıkları arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin akademik bölümünün öğretmenlerin etik inançlarıyla hiçbir ilgisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Bogler ve Nir (2015), araştırmalarında öğretmenlerin mesleki bağlılık ve iş doyumlarına iş talepleri ve yetenekleri arasındaki uyumun katkısını saptamayı amaçlamışlardır. Araştırma İsrail’de 118 ilkokuldan 841 sınıf öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Katılımcılara uygulanan nicel araştırmanın analizlerinde bağlılık türünü, içsel ve dışsal doyumunu yordayan tek değişkenin, öğretmenlerin kişinin iş talepleri ve yetenekleri arasındaki uyumu algılaması olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada okul müdürlerinin öğretmenlere tutumlarının, işin özelliklerinin, kişinin işe uygunluğunun mesleğe bağlılığı etkileyen diğer etkenler olduğu belirtilmiştir.

Özetle, yurt dışında çalışanların mesleki bağlılıkları ile örgütsel bağlılıklarının bir arada farklı değişkenlere göre incelenen araştırmaların mevcut olduğu görülmüştür. Araştırmalarda çalışanların mesleki bağlılığını etkileyen faktörler irdelenmiş ve iş doyumunu etkileyen etkenler ise açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışanın içsel motivasyonu, başarılı olma isteği, meslektaşlarıyla olumlu ilişkileri mesleki bağlılığını arttırırken, çalışanın iş stresi, rol çatışmaları ve belirsizlikleri, daha elverişli şartlara sahip yaşam isteği gibi etkenler de mesleğe bağlılığı olumsuz olarak etkileyen etmenler olarak araştırmalarda belirtilmiştir.

2.2.2.2. Türkiye Dışında Öğretim Programına Bağlılıkla İlgili Yapılan Araştırmalar

Fullan ve Pomfret (1977), yaptıkları araştırmada program uygulamaları değerlendirilmiş, program tanımlanmış ve uygulamanın anlamı üzerinde durulmuştur. Ayrıca uygulamayı etkileyen faktörleri belirleyerek uygulamanın neden çok önemli olduğu araştırmacılar tarafından araştırılmıştır. Araştırma dört kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda “Niçin uygulama üzerinde çalışılması gereklidir? İkinci kısımda uygulamanın tanımlanması ve ölçülmesi problemiyle ilgili araştırma analiz edilmiştir. Üçüncü kısımda uygulamaya yönelik araştırmalara dikkat çekilmiştir. Dördüncü kısımda önerilerde bulunulmuştur. Uygulama çalışmalarında iki yaklaşım belirlenmiştir. Bu yaklaşımların ilki

yeniliğin gerçek anlamdaki uygulanma düzeyinin, amaçlanan veya planlanan uygulama bakımından yeniliğin uygulanma derecesini saptamak iken ikincisi ise uygulama boyunca yeniliklerin nasıl geliştirildiği ve değiştirildiği gibi değişim sürecinin karmaşıklığını analiz etmeye yönelik olduğu açıklanmıştır.

Dane ve Schneider (1998), 1980 ile 1994 yılları arasında yayınlanan birincil ve erken ikincil önleme programlarının planlandığı gibi uygulanma derecesi ne ölçüde doğrulandığını ve desteklendiğini incelemişlerdir. 162 sonuç çalışmadan yalnızca 39'u, sadakat belgesi aldığı, 13 araştırmada ise bağlılık değişkeni olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmada bağlılığın beş boyutu olan uyma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkileri ve program farklılıkları boyutları açıklanmıştır. Araştırmacılar bu boyutların diğer araştırmalarda da bağlılığın ölçülmesinde dikkate alındığını vurgulamışlardır. Çalışmada programa bağlılığın azalması, genellikle daha kötü sonuçlarla ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

Botvin, Griffin, Diaz ve Ifill-Williams (2001), başlangıçta beyaz orta sınıf ergenler için tasarlanmış bir uyuşturucu bağımlılığını önleme programının, azınlık, ekonomik bakımdan olumsuz şartlara sahip, şehir içi ergenlerden oluşan bir kesimde etkililiğini göstermek amacıyla araştırmayı gerçekleştirmişlerdir. New York'ta 29 okulda gerçekleştirilen çalışmada 3.621 öğrenci test edilmiştir. Önleme programı, öğrencilere uyuşturucu tekliflerine direnme, uyuşturucu kullanma motivasyonlarını azaltma ve uyuşturucu kullanımına karşı savunmasızlığı azaltma becerilerini ve bilgilerini sağlamak amacıyla uyuşturucu reddetme becerileri, uyuşturucu karşıtı normlar, kişisel özyönetim becerileri ve genel sosyal beceriler öğretti. Öğretmenlerin farklı kişiler tarafından gözlemlendiklerini düşündükleri ortamlarda, programa bağlılık düzeylerinin önemsenecek yüksek seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Tasarlanan programının ergen bireylerde bilişsel, tutumsal ve kişilik değişkenleri açısından olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Dusenbury, Brannigan, Falco ve Hansen (2003), okullarda madde bağımlılığıyla ilgili uygulamalar üzerinde durarak bu konuyla ilgili alana katkı sağlamayı amaçlamışlardır. Araştırmada 25 yıllık bir dönemin alanyazın taraması yapılmıştır. Uygulamanın bağlılığının tarihsel gelişimi, önemi, tanımlanması, ölçülmesi araştırmada aktarılmıştır. Programa bağlılığı etkileyen beş boyutu uyma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri ve program farklılıklarını diğer araştırmalarda da görüldüğü belirtilmiştir. Araştırmada öğretmen eğitiminin

ve öğretmen özelliklerinin, program özelliklerinin bağlılığı yüksek düzeyde etkilendiği araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır. Araştırmada uygulamanın doğruluğunu ölçmede ve analiz etmede metodoloji geliştirmek gerektiği belirtilmiştir. Araştırmada araştırmacıların ve sağlayıcıların önleme programlarına esneklik getirmenin yollarını geliştirebilmek için iş birliği yapmaları gerektiğine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Mihalic (2004), araştırmasında program tasarımıyla uygulama bağlılığını karşılaştırmıştır. Ayrıca araştırmacı uygulamada olan programın daha etkili nasıl uygulanabileceği araştırmıştır. Araştırmacı araştırmasında uygulamanın sadakatle uygulanıp uygulanmadığını ölçmek için uygulamanın niçin, nasıl çalıştığının ve sonuçlarının nasıl iyileştirilebileceği üzerinde durmuştur. Araştırmada programa bağlılığı etkileyen beş boyuta dikkat çekmiştir. Bu boyutlar uyma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri ve program farklılıklarıdır. Önleme programlarının uygulama bağlılığında elde edilen olumlu sonuçlar araştırmada vurgulanmıştır. Araştırmacı uygulama doğruluğunun, araştırmanın güvenilirliğini ve faydasını etkileyen önemli bir kaynak olduğu belirtilmiştir

Pence, Justice ve Wiggins (2008), yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin, sınıftaki etkinlik bağlamlarında hedeflenen iyileştirmeler yoluyla risk altındaki çocukların dil gelişimlerini iyileştirme amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca konuşma dili patologlarının yüksek kaliteli okul öncesi dil öğrenme ortamlarıyla ilişkili etkinlik bağlamları araştırılmıştır. Araştırma öğretim süreçlerini uygulamak için okul öncesi eğitimcilerle yakın çalışma ihtiyacını da destekleyen bir araştırmadır. Araştırma 14 anaokulu öğretmeni, LFC'yi dil odaklı müfredata (LFC; B. Bunce, 1995) uygulamak veya geçerli müfredatlarını sürdürmek için incelenmiştir. Aslına uygunluk, müfredat uygunluk kontrol listesi kullanılarak öğretim yılı süresince üç kez ölçülmüştür. Öğretmenlerin zengin öğretim süreçlerinin sonucunda öğrencilerde dil bakımından gelişmeler gözlemlenmiş ve öğretmenlerin de kendilerine sağlanan kolaylıklar sayesinde programa daha bağlandıkları görülmüştür.

Hasson (2010), araştırmasında uygulama uygunluğu, sağlık ve sosyal bakımdaki karmaşık müdahalelerin aslına uygunluğunu etkileyen olası faktörleri sistematik olarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma üç karmaşık sağlık hizmeti müdahalesinin uygulanması çoklu durum çalışmasıyla derinlemesine ve

boylamasına araştırılmıştır. Bu araştırmanın önceki araştırmalar için önemli bileşenleri ölçme amacıyla bir girişim olduğu açıklanmıştır. Ayrıca gelecekte de süreç değerlendirmelerinde nelerin sürece eklenmesi gerektiği konusunda bilgi sağlamayı amaç edindiği araştırmada açıklanmıştır.

Burke, Oats, Ringle, Fichtner ve Del Gaudio (2011), sınıf yönetimi programının kullanımı ve ilkökul öğrencilerinin sosyal ve akademik çıktılarıyla ilişkisini araştırmışlardır. Bu araştırmada sınıf yönetimi programındaki eğitimden üç yıl sonra bir şehir okul bölgesindeki 56 ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmeni programa uygunluk bakımından gözlenerek incelemeye alınmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenlerini akademik dersler esnasında öğrenci katılımını, okul dışı uzaklaştırma oranlarını ve karne notlarını kapsamaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre programa bağılı kalınan sınıflarda disiplin sorunlarının daha az görüldüğü araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Akademik olarak öğrencilerin gelişim gösterdikleri gözlemlenirken, programa bağılılığın az olduğu sınıflarda ise istenmeyen davranışların ortaya çıktığı ve akademik olarak başarıyı olumsuz etkilediği gözlemlenmiştir.

Cantrell, Almasi, Carter ve Rintamaa (2013), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin uygulama eğitiminin etkililiği ve öğrenci başarısını araştırmışlardır. Araştırma altıncı sınıf ve dokuzuncu sınıf öğretmen ve öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre dokuzuncu sınıf öğretmenleri daha yüksek uygulama seviyesindeyken, altıncı sınıf öğretmenleri daha yüksek yeterlik düzeylerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırmacılar öğretmen yeterliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve genel okuma başarısı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu araştırmada tespit etmişlerdir.

Özetle, yurt dışında öğretim programına bağılılıkla ilgili araştırmalar yurt içindeki araştırmalara göre daha önceki dönemlerde başlamıştır. Ancak yurt dışında da programa bağılılıkla ilgili araştırmaların kısıtlı kaldığı görülmektedir. Araştırmalar incelendiğinde yabancı alan yazında öğretim programına bağılılık kavramının boyutları uyma, doz/süre, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri ve program farklılıkları olarak sıralanmaktadır. Araştırmalarda genel olarak öğretmenlerin öğretim programlarına bağılılıkları ve programın etkileri incelenmiştir. Öğretmenlerin öğretim programına bağılılık düzeylerinin artması sınıf yönetimi konusunda onlara avantaj sağladığı görülmüştür. Öğretmenlerin programa bağılı kalmaları öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı ve olumsuz

davranışların engellenmesi konusunda etkili olduğu araştırmaların sonuçlarındandır. Yabancı alanyazında da programlara yüksek düzeyde bağlılık için önemli ögeler olarak “öğretmen eğitimi, program karakteristikleri, öğretmen karakteristikleri ve organizasyonel karakteristikler” açıklanmıştır.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve veri analizi süreci açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Yapılan araştırma sürecinden kurgulanan araştırma soruları doğrultusunda süreç iki farklı araştırma modeline göre planlanmıştır. Bu araştırma modelleri nedensel karşılaştırma ve ilişkisel araştırma modelleridir. Her iki araştırma modeli de nicel araştırma modelidir.

Araştırma kapsamında konu edinilen öğretmenlik mesleğine ve öğretim programına bağlılık algısı yapılarına ait puanların, demografik değişkenlerin alt grupların arasında karşılaştırılması amaçlanan bölüm nedensel karşılaştırma modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Nedensel karşılaştırma araştırmaları hali hazırda var olan ve doğal olarak ortaya çıkmış bir durumun nedenlerini ve bu nedenlere etki eden değişkenleri ya da etki sonuçlarını ortaya çıkarmaya yönelik araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2020). Bu bölümde de her iki yapıya ait puanlar için cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri alt grupları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Ortaya çıkan farklılıklar bireylerin demografik özellikleri kaynaklı olarak, doğal olarak ortaya çıkmış olup; araştırmacının herhangi bir etkisi söz konusu değildir.

Araştırmanın ikinci bölümünde ise öğretmenlik mesleğine ve öğretim programına bağlılık algıları yapılarına ait puanlar arasında ilişki ele alınmıştır. Bu kısım ilişkisel araştırma modeline uygun şekilde planlanmıştır. İlişkisel araştırma modeline göre planlanan çalışmalarda iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2019).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni 2020-2021 Eğitim- Öğretim yılı birinci döneminde Bolu ili merkez ilçesinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan toplam 420 sınıf öğretmeni'dir. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen çevrimiçi veri toplama uygulaması okulların sosyal medya grupları vasıtasıyla tüm öğretmenlere ulaştırılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini çevrimiçi veri toplama uygulamasına gönüllü olarak 324 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veri analizi sürecinde ölçek puanları üzerinden yapılan uç değer incelemelerinde z puanı $\pm 3,29$ aralığı dışında kalan (Field, 2013) 6 ölçeğe ait puanlar veri seti dışına

çıkarılmıştır. Analizler 318 bireylik veri seti üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini 318 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Demografik değişken alt gruplarına göre frekans yüzde değerleri

Demografik değişken	Alt grup	f	(%)
Cinsiyet	Kadın	221	69,5
	Erkek	97	30,5
	Toplam	318	100,0
Yaş	20-25 yaş	17	5,3
	26-30 yaş	35	11,0
	31-35 yaş	42	13,2
	36-40 yaş	59	18,6
	41-45 yaş	56	17,6
	46-50 yaş	60	18,9
	51 ve üzeri yaş	49	15,4
	Toplam	318	100,0
Mesleki kıdem	1-5 yıl	43	13,5
	6-10 yıl	31	9,7
	11-15 yıl	56	17,6
	16-20 yıl	58	18,3
	21-25 yıl	52	16,4
	26 ve üzeri yıl	78	24,5
	Toplam	318	100,0

Tablo 3.1’de öğretmenlere ait demografik bilgiler yer almaktadır. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde katılımcıların %69,5’i “kadın” ve %30,5’i “erkek” öğretmendir. Öğretmenlerin %18,9’u “46-50 yaş” grubundadır. Yine öğretmenlerin %18,6’sı da “36-40 yaş” grubunda yer almıştır. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre yığılma %24,5 ile “26 ve üzeri yıl” seçeneğinde olmuştur. Bu seçeneği %18,3 ile “16-20 yıl” seçeneği izlemiştir. Öğretmenlerde mesleki kıdem değişkenine göre en az yığılma ise in %9,7 ile “6-10 yıl” seçeneğinde olmuştur.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, Yıldız (2020) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği” ve Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçeklerin belirlenmesi aşamasında önce alan yazın taraması yapılarak araştırma konusu ile ilgili ölçekler incelenmiştir. Ölçekler içerisinde en sık kullanılan ölçekler seçilerek araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçekler belirlendikten sonra ölçeklerin kullanımı için izin alınmıştır (EK- 4, EK- 5). Ölçekler 2020-2021 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Bolu ili merkez ilçesindeki resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlere 2020-2021 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Covid-19 süreci nedeniyle öğretmenlere ulaşmanın zorluğu nedeniyle ölçekler çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Toplam 324 öğretmen ölçekleri elektronik ortamda doldurmuştur.

Araştırmaya başlamadan önce, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Etik Kurulu'ndan, 26.06.2020 tarihli ve 2020/148 sayılı kararla onay alınmıştır. Bu işlemin ardından Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama için gerekli izinler alınmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplamak için 3 farklı bölümden oluşan bir ölçeğe aracı seti kullanılmıştır. Kullanılan bu ölçeğe aracı seti, küresel salgın nedeniyle yüz yüze uygulamalar sağlıklı bir biçimde yürütülemediğinden bireylere çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Bireylerin okuma ve cevaplama süresine bağlı olarak toplam yanıtlama süresi 12 – 20 dakika arasında değişmektedir. Çevrimiçi olarak kullanılan ölçeğe aracı setinin bir örneği EK-2 ve EK -3'de verilmiştir. Ölçeğe aracı setinin ilk bölümü anket niteliğinde olup; bireylerin demografik bilgilerinin istendiği 3 maddeden oluşmaktadır. Bu kısım cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine ilişkin bilgi istenen seçenekli maddelerden oluşmaktadır. İkinci bölümünde “Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği” üçüncü bölümünde ise “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” maddeleri yer almıştır. Aşağıda ölçekler ile ilgili bilgiler başlıklar altında verilmiştir.

“Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği”

Ölçeğe aracı setinin ikinci bölümünde “Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği” maddeleri yer almaktadır. Öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeği, Yıldız (2020) tarafından geliştirilmiştir. 33 maddeden oluşan bu ölçeğe toplam 4 alt boyut bulunmaktadır. Bu 4 alt boyut sırasıyla 12 maddelik mesleki özdeşim, 6

maddelik mesleki değer, 8 maddelik mesleki çaba ve 7 maddelik mesleki adanmışlık alt boyutlarıdır. Ölçek, 5’li likert puanlama sistemine sahip olup; puanlama kategorileri 1 = kesinlikle katılmıyorum kategorisinden 5 = kesinlikle katılıyorum kategorisine doğru sıralanmaktadır. Buna ek olarak ölçek formundaki 4 madde olumsuz yapıdadır. Bu maddeler analiz sürecinde yeniden kodlama işlemine tabi tutulmuştur. Yıldız (2020) tarafından yapılan geliştirme çalışmasında ölçek alt boyutları için hesaplanan güvenirlik katsayıları (Cronbach Alpha) 0,86 ile 0,94 aralığında değişiklik göstermektedir. Ölçek bütünü için hesaplanan güvenirlik katsayısı ise 0,96 olarak rapor edilmiştir. Geliştirme çalışmasında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ise Kestirim Hatasının Ortalama Karekökü (RMSEA) uyum indeksi 0,075; Karşılaştırmalı Uyum indeksi (CFI) 0,89; Tucker Lewis (TLI) uyum indeksi 0,88 olarak hesaplanmıştır. Uyum indeksleri doğrultusunda yapının doğrulandığı belirtilmiştir.

“Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği”

Ölçme aracı setinin üçüncü kısmında yer alan “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilmiştir. Tek boyutlu bir yapıya sahip ölçekte toplam 20 madde bulunmaktadır. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği’de 5’li likert yapıdadır. Puanlama kategorileri 1 = Kesinlikle Katılmıyorum ve 5 = Kesinlikle Katılıyorum aralığındadır. Ölçekte toplam 4 madde olumsuz yapıdadır. Bu maddeler için de analiz işlemi öncesinde, Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği’ndeki olumsuz maddeler gibi yeniden kodlama yapılmıştır. Yaşaroğlu ve Manav (2015) ölçek için Cronbach Alpha katsayısını 0,896 olarak belirlemiştir. Buna ek olarak geçerlik çalışması için açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Madde faktör yüklerinin 0,355 – 0,757 arasında olduğu rapor edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.2. Çalışma kapsamında ölçekler için gerçekleştirilen geçerlik güvenirlik analizi sonuçları

Yapılan bu çalışma kapsamında uygulamada kullanılan ikinci ve üçüncü bölümdeki her iki ölçme aracı için güvenirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır. Uygulama örnekleme ve uygulama yönteminin geliştirme çalışmalarından farklı olması nedeniyle bu analizlerin yapılması gerekli görülmüştür. Ölçeklerin güvenirlik analizleri için Cronbach Alpha katsayıları hesaplanırken; geçerlik kanıtları elde etmek adına Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir.

Cronbach Alpha katsayısı için 0,70 ve üzerinde değer elde edilmesi güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğuna (Nunnally, 1978) işaret etmektedir. Bu nedenle çalışma kapsamında güvenilirlik yorumlamaları için kriter olarak 0,70 değeri alınmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sürecinde dereceleme yapıları puanlama sistemine sahip araçlar için uygun olan Ağırlıklandırılmış En Küçük Kareler (Weighted Least Square) kestirim yöntemi tercih edilmiştir. Ek olarak bu kestirim yönteminin çözümleme için ihtiyaç duyduğu matrisler olan korelasyon matrisi ve asimptotik kovaryans matrislerinden yararlanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sürecinde ise iyilik uyum indekslerinden kestirim hatasının ortalama karekökü (RMSEA), uyum iyiliği indeksi (GFI), karşılaştırmalı uyum indekslerinden normlaştırılmış ve normlaştırılmamış uyum indeksleri (NFI-NNF) ve karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) rapor edilmiştir. Bu indeksler için ele alınan kriter değerler Tablo 3.2. de verilmiştir.

Tablo 3.2.Uyum indeksi kriter değerleri (Tabachnick ve Fidell, 2007)

Uyum indeksi	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 < RMSEA \leq 0,08$
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI < 0,95$
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI < 0,95$
NNFI	$0,97 \leq NFI \leq 1,00$	$0,95 \leq NFI < 0,97$
CFI	$0,97 \leq NFI \leq 1,00$	$0,95 \leq NFI < 0,97$

Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği için yapılan güvenilirlik analizinde alt boyutlar için elde edilen Cronbach Alpha katsayıları 0,698 ile 0,940 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçeğin bütünü için elde edilen güvenilirlik katsayısı ise 0,941 şeklindedir. Elde edilen güvenilirlik katsayılarına göre mesleki değer alt boyutunun güvenilirlik düzeyi ($\alpha = 0,698$) kabul edilebilir sınıra yakın ancak altındadır. Bu boyutta altı madde yer alması nedeniyle güvenilirlik düzeyinin diğer boyutlara ve kriter değere göre düşük olduğu ileri sürülebilir. Buna ek olarak elde edilen değerlerin kriter değere yakın olması nedeniyle mesleki değer alt boyutu güvenilir olarak nitelendirilmiştir. Diğer tüm boyutlarda ise güvenilirlik kabul edilebilir düzey sınırının üzerindedir.

Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde tüm maddelerin t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı ($t > 2,56$) olduğu belirlenmiştir. Madde t değerleri 43,180 ile 146,877 arasında değişkenlik

göstermektedir. Ölçme aracına ait uyum indeksi değerleri ise Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3.Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği uyum indeksi değerleri

Uyum indeksi	Hesaplanan değer	Yorum
RMSEA	0,035	İyi Uyum
GFI	0,98	İyi Uyum
NFI	0,96	İyi Uyum
NNFI	0,99	İyi Uyum
CFI	0,99	İyi Uyum

Tablo 3.3.'te verilen değerler göz önüne alındığında yapılan çalışma kapsamında Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği dört boyutlu yapısı doğrulanmaktadır. Güvenirlilik ve geçerlik analizleri doğrultusunda ölçeğin, çalışmaya katılan katılımcı grubunun bağlılık algılarını ortaya çıkarmak için geçerli ve güvenilir olduğu yorumu yapılabilir.

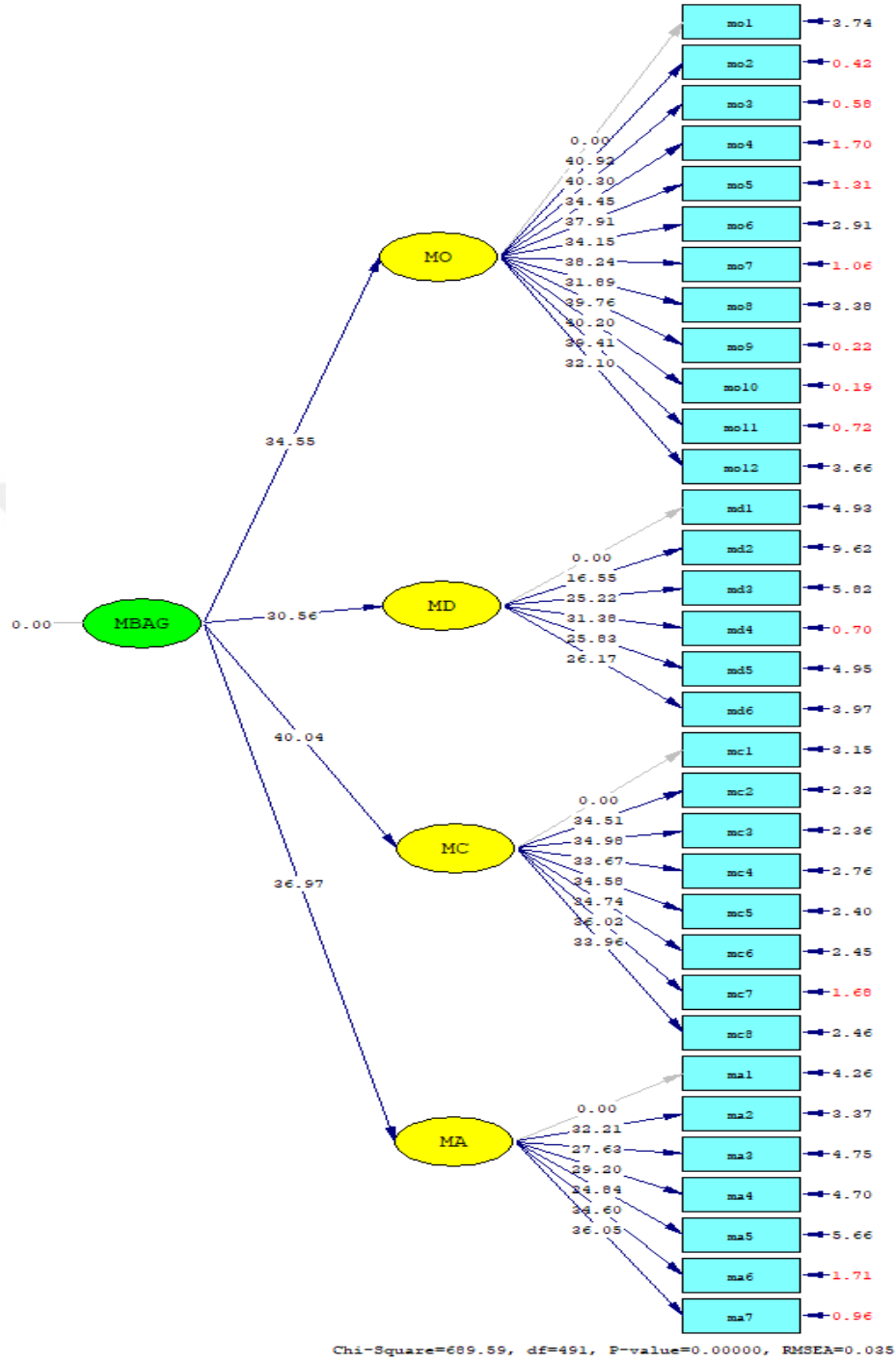
Öğretim Programında Bağlılık Ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ise 0,927 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tek boyutlu yapısının güvenilir olduğu belirlenmiştir. Ölçek için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ise 81,677 – 146,170 arasında değişen madde t değerlerinin tümünün 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek için elde edilen uyum indeksi değerleri ise Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4.Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği uyum indeksi değerleri

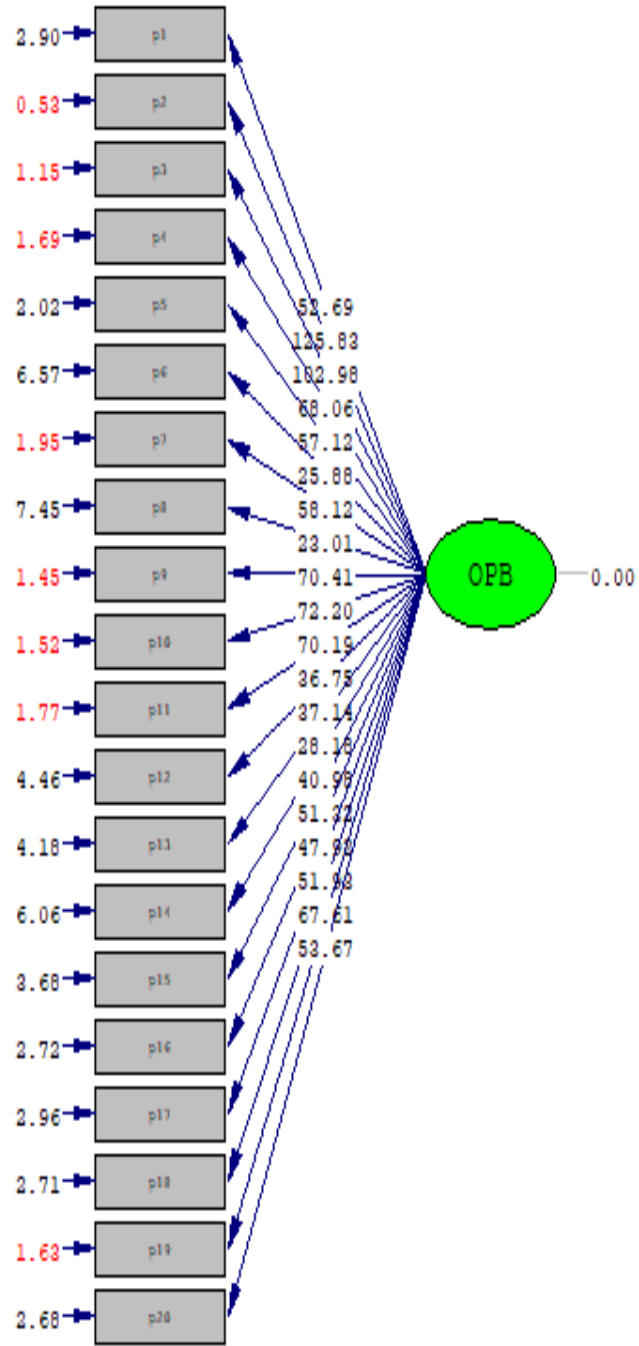
Uyum indeksi	Hesaplanan değer	Yorum
RMSEA	0,061	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	0,98	İyi Uyum
NFI	0,96	İyi Uyum
NNFI	0,98	İyi Uyum
CFI	0,98	İyi Uyum

Elde edilen uyum indeksi değerlerine göre Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nin tek boyutlu yapısının doğrulandığı görülmektedir. Ölçek için elde edilen uyum indeksi değerlerinin RMSEA için kabul edilebilir; diğer uyum indeksleri için ise iyi uyumu gösterdiği belirlenmiştir. Sonuçlara göre Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'de çalışma grubu için geçerli ve güvenilir ölçümler

elde edilebilecek nitelikte bir ölçme aracıdır. Her iki ölçeğe ilişkin madde boyut ilişkilerini gösteren yol diyagramları Şekil 3.1’de verilmiştir.



Şekil 3.1. Ölçme araçları yol diyagramı-1



Chi-Square=374.06, df=170, P-value=0.00000, RMSEA=0.061

Şekil 3.2. Ölçme araçları yol diyagramı-2

3.3.3. Ölçeklerin Normallik Analizi

Normallik analizi inceleme sürecinde ilk olarak her bir demografik değişken alt grupları için elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ardından tüm grup için ölçek puanları normallik analizi bulguları sunulmuştur. Demografik değişkenler için yapılan incelemelere ait sonuçlar Tablo 3.5’te birlikte verilmiştir.

Tablo 3.5. Demografik değişken alt gruplarına ilişkin normallik testi

PUAN	CİNSİYET	Normallik Testi Sonuçları İstatistik	sd	p
Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği puanları	Kadın	0,118	221	0,000
	Erkek	0,117	97	0,002
Mesleki Özdeşim alt boyutu	Kadın	0,103	221	0,000
	Erkek	0,077	97	0,191*
Mesleki Değer alt boyutu	Kadın	0,216	221	0,000
	Erkek	0,160	97	0,000
Mesleki Çaba alt boyutu	Kadın	0,083	221	0,001
	Erkek	0,091	97	0,046
Mesleki Adanmışlık alt boyutu	Kadın	0,132	221	0,000
	Erkek	0,113	97	0,004
Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği puanları	Kadın	0,052	221	0,200*
	Erkek	0,063	97	0,200*

YAŞ

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği puanları	20-25	0,885	17	0,039
	26-30	0,907	35	0,006
	31-35	0,872	42	0,000
	36-40	0,917	59	0,001
	41-45	0,907	56	0,000
	46-50	0,937	60	0,004
	51 ve üzeri	0,951	49	0,041
Mesleki Özdeşim alt boyutu	20-25	0,909	17	0,096*
	26-30	0,892	35	0,002
	31-35	0,946	42	0,045
	36-40	0,944	59	0,009

	41-45	0,931	56	0,003
	46-50	0,969	60	0,132*
	51 ve üzeri	0,913	49	0,002
Mesleki Değer alt boyutu	20-25	0,752	17	0,000
	26-30	0,858	35	0,000
	31-35	0,928	42	0,011
	36-40	0,806	59	0,000
	41-45	0,766	56	0,000
	46-50	0,888	60	0,000
	51 ve üzeri	0,777	49	0,000
Mesleki Çaba alt boyutu	20-25	0,924	17	0,174*
	26-30	0,956	35	0,177*
	31-35	0,931	42	0,014
	36-40	0,950	59	0,016
	41-45	0,953	56	0,029
	46-50	0,961	60	0,051
	51 ve üzeri	0,970	49	0,244*
Mesleki Adanmışlık alt boyutu	20-25	0,824	17	0,004
	26-30	0,925	35	0,020
	31-35	0,936	42	0,021
	36-40	0,960	59	0,050
	41-45	0,963	56	0,082*
	46-50	0,953	60	0,022
	51 ve üzeri	0,929	49	0,006
Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği puanları	20-25	0,954	17	0,518*
	26-30	0,907	35	0,006
	31-35	0,946	42	0,045
	36-40	0,982	59	0,520*
	41-45	0,968	56	0,141*
	46-50	0,974	60	0,239*
	51 ve üzeri	0,955	49	0,059*

MESLEKİ KIDEM

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği puanları	1-5 yıl	0,178	43	0,002
	6-10 yıl	0,173	31	0,018
	11-15 yıl	0,166	56	0,001
	16-20 yıl	0,200	58	0,000
	21-25 yıl	0,123	52	0,048
	26 ve üzeri yıl	0,098	78	0,059*
Mesleki Özdeşim alt boyutu	1-5 yıl	0,104	43	0,200*
	6-10 yıl	0,177	31	0,014
	11-15 yıl	0,110	56	0,089*
	16-20 yıl	0,105	58	0,177*
	21-25 yıl	0,075	52	0,200*
	26 ve üzeri yıl	0,104	78	0,037
Mesleki Değer alt boyutu	1-5 yıl	0,217	43	0,000
	6-10 yıl	0,168	31	0,026
	11-15 yıl	0,206	56	0,000

	16-20 yıl	0,209	58	0,000
	21-25 yıl	0,231	52	0,000
	26 ve üzeri yıl	0,207	78	0,000
Mesleki Çaba alt boyutu	1-5 yıl	0,119	43	0,135*
	6-10 yıl	0,150	31	0,074*
	11-15 yıl	0,151	56	0,003
	16-20 yıl	0,136	58	0,009
	21-25 yıl	0,114	52	0,091*
	26 ve üzeri yıl	0,103	78	0,041
Mesleki Adanmışlık alt boyutu	1-5 yıl	0,245	43	0,000
	6-10 yıl	0,140	31	0,126*
	11-15 yıl	0,185	56	0,000
	16-20 yıl	0,098	58	0,200*
	21-25 yıl	0,085	52	0,200*
	26 ve üzeri yıl	0,128	78	0,003
Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği puanları	1-5 yıl	0,097	43	0,200*
	6-10 yıl	0,120	31	0,200*
	11-15 yıl	0,071	56	0,200*
	16-20 yıl	0,058	58	0,200*
	21-25 yıl	0,077	52	0,200*
	26 ve üzeri yıl	0,111	78	0,018

* $p > 0,05$ (Puanlar normal dağılım göstermektedir.) **Normallik analizinde Shaphiro Wilks testi kullanılmıştır.

Tablo 3.5'te verilen normallik analizi bulguları incelendiğinde yalnızca Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği toplam puanlarının cinsiyet değişkeni alt gruplarının her ikisinde de normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bunun dışında her iki ölçeğin toplam ve Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği alt boyut puanlarının, demografik değişkenlerin alt gruplarından en az birinde normal dağılımdan anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda kadın ve erkek gruplarına ait Öğretmenlik Mesleği Bağlılık Ölçeği karşılaştırılırken parametrik testlerin tercih edilmesine; diğer tüm karşılaştırma analizleri için parametrik olmayan testlerin kullanılması kararlaştırılmıştır. Buna göre cinsiyet değişkeni için alt grupları arasında Öğretmenlik Mesleği Bağlılık Ölçeği toplam puanları İlişkisiz Örneklem T testi; diğer puanlar ise Mann Whitney U testi ile kullanılarak karşılaştırılmıştır. Yaş ve kıdem değişkeni alt grupları arasındaki karşılaştırmalar ise Kruskal Wallis H testi kullanılarak yapılmıştır. Ölçek puanlarının arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan analiz öncesinde ise tüm puanların normalliği katılımcı grubunun tümü için kontrol edilmiştir. Yapılan kontrollere ait sonuçlar Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Ölçek puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları

	Normallik Testi Bulguları		
	İstatistik	sd	p
Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği puanları	0,116	318	0,000
Mesleki Özdeşim alt boyutu	0,091	318	0,000
Mesleki Değer alt boyutu	0,187	318	0,000
Mesleki Çaba alt boyutu	0,064	318	0,003
Mesleki Adanmışlık alt boyutu	0,114	318	0,000
Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği puanları	0,042	318	0,200*

* $p > 0,05$ (Puanlar normal dağılım göstermektedir.)

Tablo 3.6.'da sunulan normallik analizi sonuçları ışığında sadece Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği puanlarının normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı grubuna ait diğer puanların tümü ise normal dağılımdan anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda puanlar arası ilişkilerin belirlenmesi için parametrik olmayan korelasyon katsayısı olan Sperman Rho korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi sürecinde ilk olarak kullanılacak olan istatistiksel teste karar verilmesi için varsayım incelemeleri gerçekleştirilmiştir. Varsayım inceleme sürecinde, demografik değişkenlerin alt grup sayısına uygun şekilde normallik testleri gerçekleştirilmiştir. Normallik testi için Kolmogorov Smirnov ve Shaphiro Wilks testlerinden yararlanılmıştır. Normallik test sonuçları doğrultusunda parametrik veya parametrik olmayan tekniklerden uygun olanı tercih edilmiştir. Ölçek puanları arasındaki ilişki analizleri öncesinde ise Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği alt boyut ve toplam puanları ile Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği toplam puanları için normallik analizleri Kolmogorov Smirnov testi yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

Varsayım incelemeleri sonrasında kurgulanan araştırma soruları doğrultusunda ölçek puanlarına ait betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Katılımcı grubunun öğretmenlik mesleğine ve öğretim programına bağlılık algılarının düzeyini tespit etmek için her bir ölçek puanı, ölçek puanlama sistemi olan 5'li likert yapıya dönüştürülmüştür. Bu işlem için her bir alt boyut ve ölçek için katılımcı puanları alt boyutlardaki ve ölçeklerdeki madde sayısına bölünmüştür.

Ardından aritmetik ortalama, medyan ve mod hesaplamaları yapılmıştır. Bunun yanı sıra her bir ölçek puanı için standart sapmalar da belirlenmiştir.

Betimsel istatistikler hesaplandıktan sonra varsayım inceleme sonuçlarına göre belirlenen istatistiksel tekniklerle demografik değişkenlere göre ölçek puanlarının karşılaştırılması amaçlanan araştırma sorularının cevaplanması için hipotez testleri gerçekleştirilmiştir. İki alt gruba ayrılan cinsiyet değişkeni için yapılan karşılaştırmalarda parametrik testlerden İlişkisiz Örneklem t testi ve parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yaş ve kıdem değişkenleri alt grupları arasında yapılan karşılaştırma analizleri için Kruskal Wallis H testi tercih edilmiştir. Bu iki değişken için anlamlı fark elde edilen puan türleri için alt gruplar arasındaki ikili kıyaslamalar Mann Whitney U testi yardımıyla yapılmıştır.

Ölçek puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için ise Spearman Rho korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan korelasyon katsayısının yorumlanmasında kullanılan aralıklar şu şekildedir (Dancey ve Reidy, 2007):

0,00	İlişki yok
0,10 – 0,39	Zayıf düzeyde ilişki
0,40 – 0,69	Orta düzey ilişki
0,70 – 0,99	Yüksek düzey ilişki
1,00	Mükemmel düzeyde ilişki

Yapılan tüm analizler SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Analizlerin tümünde anlamlılık kriteri olarak ise 0,05 değeri alınmıştır.

Araştırmadaki alt problemlerin analizine yönelik olarak elde edilen bulgular yorumlanırken; her iki ölçekte de “1,00-1,80 Hiç”, “1,81-2,61 Düşük”, “2,62-3,42 Orta”, “3,43-4,23 Yüksek” ve “4,24-5,00 Çok Yüksek” değerler sarf edilmiştir.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ve öğretim programına bağlılık algılarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ve öğretim programına bağlılık algılarına ilişkin bulgular alt problemlere ayrılarak başlıklar altında verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılık ve öğretim programına bağlılık algıları

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılık ve öğretim programına bağlılık algıları ilişkin bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılık ve öğretim programına bağlılık algıları ait betimsel istatistik bulguları

	N	$\bar{x}$	ss
Mesleki Özdeşim	318	3,88	,770
Mesleki Değer	318	4,58	,462
Mesleki Çaba	318	4,02	,614
Mesleki Adanmışlık	318	4,16	,494
Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği	318	4,10	,497
Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği	318	4,37	,391

Tablo 4.1’de Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılık ve öğretim programına bağlılık algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin tüm boyutlarına ilişkin algıları ($\bar{x}=4,10$ ss=,497) “Yüksek” düzeydedir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin alt boyutlarından “Mesleki Özdeşim” ($\bar{x}=3,88$; ss=,770), Mesleki Çaba” ($\bar{x}=4,02$; ss= ,614) ve “Mesleki Adanmışlık” ($\bar{x}=4,16$; ss= ,494) boyutlarında da algıları “Yüksek” düzeydedir. “Mesleki Değer” ($\bar{x}=4,58$; ss= ,462) alt boyutunda ise öğretmen algıları “Çok Yüksek” düzeydedir.

Ayrıca öğretmenlerin öğretim programına bağlılık algıları ($\bar{x}=4,37$ ss=,391) “Çok Yüksek” düzeydedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının farklı değişkenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem,) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıda başlıklar altında verilmiştir.

Cinsiyet

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.2.de ve Tablo 4.3.te verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının cinsiyet değişkenine göre mann whitney-u testi sonuçları

Puan	Alt grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Mesleki Özdeşim	Kadın	221	168,580	37257,000	8711,000	0,008*
	Erkek	97	138,800	13464,000		
	Toplam	318				
Mesleki Değer	Kadın	221	172,630	38151,000	7817,000	0,00008*
	Erkek	97	129,590	12570,000		
	Toplam	318				
Mesleki Çaba	Kadın	221	163,150	36056,000	9912,000	0,284
	Erkek	97	151,190	14665,000		
	Toplam	318				
Mesleki Adanmışlık	Kadın	221	163,370	36104,000	9864,000	0,255
	Erkek	97	150,690	14617,000		
	Toplam	318				

*p<0,05

Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği alt boyut puanlarının kadın ve erkek öğretmen gruplarında karşılaştırılması amacıyla Mann Whitney U testleri gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.2.'de sunulan bulgulara göre Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeğinin alt boyutları olan “Mesleki Özdeşim” ve “Mesleki Değer” alt boyut puanları arasında kadın ve erkek öğretmen grupları arasında anlamlı farklılık vardır.

“Mesleki Özdeşim” boyutuna ilişkin bulgular, anlamlı farkın sıra ortalaması büyük olan kadın öğretmenler lehine olduğunu göstermektedir (U = 8711,000; p<0,05). “Mesleki Değer” alt boyutu sıra ortalamaları da tespit edilen anlamlı farkın yine kadın öğretmenler grubu lehine olduğuna işaret etmektedir (U = 7817,00; p<0,05).

“Mesleki Çaba” ve “Mesleki Adanmışlık” alt boyutları için ise kadın ve erkek öğretmenlerin algı düzeylerinin eş değer olduğu ileri sürülebilir. Bu iki boyut için alt gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçek toplam puanlarının her iki cinsiyet alt grubunda da normal dağılım gösteriyor olması nedeniyle İlişkisiz Örneklem T testi gerçekleştirilmiştir. Yapılan test sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4.3.’te yer almaktadır.

Tablo 4.3. Öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Puan	Alt grup	N	$\bar{x}$	t	sd	p
Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği	Kadın	221	87,99	1,748	316	0,081
	Erkek	97	86,33			

*p<0,05

Tablo 4.3.’te yer alan karşılaştırma bulgularına göre kadın ve erkek öğretmenlerin mesleğe bağlılık algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(316)} = 1,748$; $p>0,05$). Yapılan analiz sonucuna göre kadın ve erkek öğretmenlerin mesleğe bağlılık düzeylerinin eş değer olduğu ileri sürülebilir.

Yaş

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.4.de ve Tablo 4.5.te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının yaş değişkenine alt grupları arasında karşılaştırılma bulguları

Puan	Alt grup	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare	sd	p
Mesleki Özdeşim	20-25 yaş	17	152,000	5,870	6	0,438
	26-30 yaş	35	162,043			
	31-35 yaş	42	137,905			
	36-40 yaş	59	160,076			
	41-45 yaş	56	164,652			
	46-50 yaş	60	151,892			
	51 + yaş	49	181,531			
	Toplam	318				
Mesleki Değer	20-25 yaş	17	175,412	18,240	6	0,006*
	26-30 yaş	35	164,971			
	31-35 yaş	42	124,583			
	36-40 yaş	59	163,364			
	41-45 yaş	56	176,420			
	46-50 yaş	60	134,525			
	51 + yaş	49	186,592			
	Toplam	318				
Mesleki Çaba	20-25 yaş	17	179,882	3,847	6	0,697
	26-30 yaş	35	164,057			
	31-35 yaş	42	149,857			
	36-40 yaş	59	156,093			
	41-45 yaş	56	149,455			
	46-50 yaş	60	156,800			
	51 + yaş	49	176,327			
	Toplam	318				
Mesleki Adanmışlık	20-25 yaş	17	131,529	9,960	6	0,126
	26-30 yaş	35	160,486			
	31-35 yaş	42	151,524			
	36-40 yaş	59	152,856			
	41-45 yaş	56	148,991			
	46-50 yaş	60	160,558			
	51 + yaş	49	194,051			
	Toplam	318				
Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği	20-25 yaş	17	159,059	8,172	6	0,226
	26-30 yaş	35	168,029			
	31-35 yaş	42	135,976			
	36-40 yaş	59	159,398			
	41-45 yaş	56	157,589			
	46-50 yaş	60	150,275			
	51 + yaş	49	187,327			
	Toplam	318				

* p<0,05

Tablo 4.4.’teki bulgulara göre yaş değişkeni alt grupları arasında yalnızca “Mesleki Değer” alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($\chi^2 =$

18,240; $p<0,05$). Diğer alt boyut ve ölçek toplam puanları için ise yaş değişkeni alt grupları arasında anlamlı bir farklılık rastlanmamıştır.

“Mesleki Değer” alt boyutu için yaş değişkeni alt gruplarından hangileri arasında anlamlı fark olduğunun tespiti için Mann Whitney U testi kullanılarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. İkili karşılaştırma sonuçlarında anlamlı farklılık tespit edilen alt grup çiftlerine ait bulgular tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5.’te paylaşılan ikili karşılaştırma bulgularına göre “20 – 25 yaş” ile “31 -35 yaş” grubu; “26 – 30 yaş” ile “31 -35 yaş” grubu; “31 -35 yaş” ile “36 – 40 yaş” grubu; “31 – 35 yaş” ile “41 – 45 yaş” grubu; “31 -35 yaş” ile “51 ve üzeri yaş” grubu arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.5. Mesleki değer alt boyutu puanlarının yaş değişkeni alt grupları arasında ikili karşılaştırılma bulguları

Alt grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamları	U	p
20-25 yaş	17	37,118	631,000	236,000	0,041*
31-35 yaş	42	27,119	1139,000		
Toplam	59				
26-30 yaş	35	44,886	1571,000	529,000	0,033*
31-35 yaş	42	34,095	1432,000		
Toplam	77				
31-35 yaş	42	43,548	1829,000	926,000	0,029*
36-40 yaş	59	56,305	3322,000		
Toplam	101				
31-35 yaş	42	41,369	1737,500	834,500	0,012*
41-45 yaş	56	55,598	3113,500		
Toplam	98				
31-35 yaş	42	36,452	1531,000	628,000	0,001*
51 + yaş	49	54,184	2655,000		
Toplam	91				
41-45 yaş	56	65,884	3689,500	1266,500	0,019*
46-50 yaş	60	51,608	3096,500		
Toplam	116				
46-50 yaş	60	46,933	2816,000	986,000	0,003*
51 + yaş	49	64,878	3179,000		
Toplam	109				

* $p<0,05$

Tablo 4.5.’te bu karşılaştırmaların tümünde “31 – 35 yaş” grubundaki öğretmenlerin “Mesleki Değer” algılarının anlamlı şekilde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak “41 – 45 yaş” ile “46 – 50 yaş” grubu ve “46 – 50 yaş” ile “51 ve üzeri yaş” grupları arasında da “Mesleki Değer” puanları

bakımından anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu karşılaştırmalarda ise “46 – 50 yaş” grubundaki öğretmenlerin “41 – 45 yaş” ve “51 ve üzeri yaş” grubundaki öğretmenlere kıyasla anlamlı şekilde düşük “Mesleki Değer” algısı puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir.

Mesleki Kıdem

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.6’da verilmiştir

Tablo 4.6. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının mesleki kıdem değişkenine alt grupları arasında karşılaştırılma bulguları

Puan	Alt grup	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare	sd	p
Mesleki Özdeşim	1-5 yıl	43	157,581	2,404	5	0,791
	6-10 yıl	31	150,952			
	11-15 yıl	56	149,696			
	16-20 yıl	58	155,776			
	21-25 yıl	52	163,077			
	26 + yıl	78	171,378			
	Toplam	318				
Mesleki Değer	1-5 yıl	43	177,872	9,231	5	0,100
	6-10 yıl	31	127,097			
	11-15 yıl	56	149,125			
	16-20 yıl	58	151,517			
	21-25 yıl	52	177,038			
	26 + yıl	78	163,942			
	Toplam	318				
Mesleki Çaba	1-5 yıl	43	179,023	10,077	5	0,073
	6-10 yıl	31	153,129			
	11-15 yıl	56	154,473			
	16-20 yıl	58	129,966			
	21-25 yıl	52	173,260			
	26 + yıl	78	167,667			
	Toplam	318				
Mesleki Adanmışlık	1-5 yıl	43	150,698	9,212	5	0,101
	6-10 yıl	31	164,113			
	11-15 yıl	56	140,438			
	16-20 yıl	58	149,155			
	21-25 yıl	52	159,452			
	26 + yıl	78	183,929			
	Toplam	318				
Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği	1-5 yıl	43	168,326	5,129	5	0,400
	6-10 yıl	31	150,129			
	11-15 yıl	56	147,357			
	16-20 yıl	58	145,017			
	21-25 yıl	52	166,962			
	26 + yıl	78	172,872			
	Toplam	318				

Tablo 4.6’da sunulan kıdem değişkeni alt grupları arasındaki yapılan karşılaştırma analizleri bulguları, kıdem alt grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bir başka ifadeyle elde edilen bulgulara göre farklı kıdem alt gruplarındaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları eş değer düzeydedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık algılarının farklı değişkenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıda başlıklar altında verilmiştir.

Cinsiyet

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.7.de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretim programına bağlılık ölçeği puanlarının cinsiyet değişkeni alt grupları arasında karşılaştırılma bulguları

Puan	Alt grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği puanları	Kadın	221	164,964	36457,000	9511,000	0,109
	Erkek	97	147,052	14264,000		
	Toplam	318				

Tablo 4.7’de araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmen gruplarının öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($U = 9511,000$; $p > 0,05$). Bu bulgular ışığında kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim programına bağlılık anlamında benzer algı düzeylerine sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Yaş

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık algılarının yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.8.de verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretim programına bağlılık ölçeği puanlarının yaş değişkeni alt grupları arasında karşılaştırılma bulguları

Puan	Alt grup	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare	sd	p
Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği puanları	20-25 yaş	17	140,235	8,169	6	0,226
	26-30 yaş	35	144,143			
	31-35 yaş	42	138,095			
	36-40 yaş	59	170,314			
	41-45 yaş	56	178,804			
	46-50 yaş	60	152,583			
	51 + yaş	49	168,888			
	Toplam	318				

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği puanları için yaş değişkeni alt grupları arasındaki karşılaştırmalar ilişkin tablo 4.8’de verilen bulgulara göre farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2 = 8,169$; $p>0,05$). Bu sonuç farklı yaş grubundaki öğretmenlerin, öğretim programına bağlılık düzeylerinin eş değer seviyede olduğuna işaret etmektedir. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği puanlarına ilişkin aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 4,374$) “katılıyorum” seviyesinde olduğu göz önüne alınırsa, çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş düzeyinden bağımsız olarak öğretim programına yüksek düzeyde bağlı olarak hareket ettiği ileri sürülebilir.

Kıdem

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık algılarının yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.9.da verilmiştir

Tablo 4.9. Öğretim programına bağlılık ölçeği puanlarının kıdem değişkeni alt grupları arasında karşılaştırılma bulguları

Puan	Alt grup	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare	sd	p
Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği puanları	1-5 yıl	43	148,419	3,646	5	0,601
	6-10 yıl	31	147,452			
	11-15 yıl	56	149,759			
	16-20 yıl	58	168,534			
	21-25 yıl	52	173,817			
	26 + yıl	78	161,128			
	Toplam	318				

Tablo 4.9’da kıdem değişkeni alt grupları arasında yapılan karşılaştırma bulguları yaş değişkeni için elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Farklı kıdem düzeylerine sahip öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır, $\chi^2 = 3,646$; $p>0,05$.

Bu sonuçlara göre katılımcı grubunda farklı kıdem düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin, öğretim programına bağlılık düzeylerinin benzer olduğu ileri sürülebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasında ilişki

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasında ilişki Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasında ilişki

Puan	1	2	3	4	5	6
Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (1)	1					
Mesleki Özdeşim alt boyutu (2)	0,366*	1				
Mesleki Değer alt boyutu (3)	0,482*	0,497*	1			
Mesleki Çaba alt boyutu (4)	0,577*	0,564*	0,481*	1		
Mesleki Adanmışlık alt boyutu (5)	0,592*	0,524*	0,439*	0,632*	1	
Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği (6)	0,555*	0,902*	0,658*	0,800*	0,746*	1
$n = 318$ $Sig. (2-tailed): ,000$ $*p < .05,$ $**p < .01$						

Tablo 4.10 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasında ($r = 0,555$; $p < 0.01$) pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin alt boyutlarından “Mesleki Özdeşim” ($r = 0,366$; $p < 0.01$), “Mesleki Değer” ($r = 0,482$; $p < 0.01$), “Mesleki Çaba” ($r = 0,577$; $p < 0.01$) ve “Mesleki Adanmışlık” ($r = 0,592$;

$p<0.01$) boyutlarına ilişkin algıları ile ğretim programına bağlılık algıları arasında da pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Elde edilen korelasyon katsayısı doğrultusunda toplam puanlarından biri yükselirken diğer ölçek puanı da yükselme göstermektedir.

Sınıf ğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık leğinin toplamı ile alt boyutları arasında da ilişki vardır. Sınıf ğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık leğine ilişkin algıları ile ölçeğin alt boyutlarından “Mesleki zdeşim” ($r= 0,902$; $p<0.01$), “Mesleki çaba” ($r= 0,800$; $p<0.01$) ve “Mesleki Adanmışlık” ($r= 0,746$; $p<0.01$) boyutlarına ilişkin algıları arasında da pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Sınıf ğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık leğine ilişkin toplam algıları ile “Mesleki Değer” ($r= 0,658$; $p<0.01$) boyutu ile arasında ise pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Elde edilen korelasyon katsayıları doğrultusunda ğretim programına bağlılık leği ve öğretmenlik mesleğine bağlılık leği puanlarının aynı yönlü hareket sergiledikleri ileri sürülebilir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bu kısmında elde edilen sonuçlar ve sonuçlarla ilgili ortaya konulan tartışma ve önerilere yer verilmektedir.

5.1.Tartışma ve Sonuç

Araştırmada sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin tartışmalar alt problemlere göre başlıklar altında verilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenliği, eğitim kurumlarının temel basamaklarından olan ilkokulun çok önemli iş yükünü omuzlayan bir branştır. Çalıştığı yaş gurubu gerekçesiyle yıpranmaya ve tükenmişliğe yol açabilecek bir meslek olması düşünülse de araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları yüksek düzeydedir. Araştırmanın gerçekleştiği zaman küresel salgın nedeniyle uzaktan eğitim yapıldığı ve eğitimle alakalı her gün yeni kararların alındığı bir dönem olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin mesleki anlamda zorlandıkları ve yıprandıkları bir dönem olmasına karşın sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılıklarının yüksek düzeyde olması oldukça önemlidir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının yüksek olması onların mesleklerinde daha özverili bir şekilde çalıştıkları ve meslekte uzun süre kalabilecekleri anlamı taşıyabilmektedir. Çalışanın mesleğine yönelik duygusal bağlılığı, işe devam sorunlarını azaltarak çalışanın iş performansını arttırmakta ve işten ayrılma oranının azalması gibi olumlu neticeler doğurmaktadır (Clifford, 1989). Ayrıca mesleğine bağlı olan sınıf öğretmenleri mesleklerini benimsemekte ve daha nasıl yararlı olabilirim çabaları içerisine girebilmektedirler. Mesleklerine bağlı çalışanlar mesleki yayınları takip eder ve mesleki olarak gelişimlerini sağlayacak faaliyetlere katılım sağlarlar (Tak ve Çiftçioğlu, 2009).

Araştırmanın bu sonucu araştırmanın yapıldığı bölgenin şartları açısından düşünüldüğünde sınıf öğretmenleri için elverişli bir ortam olduğu düşünülebilir. Sınıf öğretmenlerinin merkez okullarda çalışması, okullara ulaşım kolaylığının

olması, okulların donanımlı olması, öğrenci mevcutlarının çok olmaması gibi avantajlar, öğretmenin daha verimli bir ortamda çalıştığının ve bu olumlu koşulların da sınıf öğretmenlerinin mesleğine olan bağlılık algısının yüksek çıkmasına etki ettiği söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda birbirleriyle ve de okul idaresiyle geliştirdikleri olumlu ilişkilerinin de mesleklerine bağlılıklarını etkilediği düşünülebilir. Çalışma ortamlarında çalışanların benzer özelliklere sahip olmaları, birbirleriyle daha fazla paylaşımda bulunmalarını sağlayacak, rol belirsizliklerini ve rol çatışmalarını ortadan kaldıracaktır. Ayrıca yaptığı işten ve yöneticisinden memnun olan çalışanlar kendisine değer verildiğinde mesleğine olan bağlılığı artacaktır (Sevimli, İşcan, 2005; Tak ve Çiftçioğlu, 2008; Yazıcı, 2014). Zira çalışanların yönetimde kararlara katılması, fikirlerinin önemsenmesi ve yönetimin de çalışan odaklı olması çalışanlar açısından işleri kolaylaştırır ki bu da çalışanın iş doyumunu artırır (Kıyak, 2014).

Örneğin okulların yapmış olduğu birçok stratejik planda okula ulaşım kolaylığının bulunması çalışanlar için güçlü bir yön olarak ifade edilmiştir (Hüseyin Özdilek Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Stratejik Planı, 2019-2020; Zeytinburnu Kaymakamlığı Bilim ve Sanat Eğitim Merkezleri Müdürlüğü 2019-2023, Stratejik Planı vb.). Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin oluşturmuş oldukları ilgi durum ve düzeylerinin de göstergesi olan mesleğe bağlılık düzeyleri, onların icra etmiş oldukları öğretmenlik mesleğine inandıklarının, öğretmenlik mesleğinin değerlerini ve mesleki amaçlarını kabul ettiklerinin de göstergesi olduğu düşünülebilir (Günlük, 2010). Dolayısıyla araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının yüksek düzeyde çıkmış olması onların öğretmenlik mesleğine inanç, mesleki değer ve amaçları da yüksek düzeyde kabul ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının Meyer, Allen ve Smith'in de (1993) belirttiği üzere bireylerin icra ettikleri meslekleri ile aralarında zamanla gelişen psikolojik bağ ve duygusal tepkilerinin göstergesi olan mesleki bağlılık durumu bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin yüksek mesleki bağlılık durumlarının onların meslekleri ile ilgili olarak güçlü bir psikolojik bağın aynı zamanda da öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu yönde duygusal tepkilerinin yansıması olarak düşünülebilir. Ayrıca varılan bu sonuç; sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ile özdeşleştiklerinin, öğretmenlik

mesleğine yüksek düzeyde değer vererek bu mesleki değerleri bir değer ile nitelenmişlik düzeyinde içselleştirdiklerinin, kişilik haline getirdiklerinin, verimli ve etkili bir öğrenme öğretme durumlarının tasarlanabilmesi için adanmışlık düzeyinde mesleğe bağlı olduklarının ve öğretmenlik mesleğinin etkililik, verimlilik ve dolayısıyla niteliği ve öğrencilerin başarılı olmaları için çabaladıklarının yani fazlası ile zaman ve enerji harcadıklarının bir ifadesi olabilir (Sorensen ve Sorensen, 1974; Lachman ve Aranya, 1986; Glickman vd., 2005; akt: Barbara ve Grady, 2007; Hoy ve Miskel, 2010; Yıldız, 2020). Ulaşılan bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinde geçirmiş oldukları yaşantılarının onlar için oldukça anlamlı olduğunun ifadesi de olabilir (Solomon, 2008).

Yapılan bu araştırmaya benzer sonuçlara alanyazında araştırmacı tarafından rastlanmıştır. Örneğin Ergen'in (2016) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki anlamdaki bağlılıklarını “çoğu zaman” düzeyinde çıkmıştır. Ataç'ın (2019) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin içten denetimli oldukları ve genel mesleki bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Zedef (2017) araştırmasının sonucunda mesleki duygusal bağlılık düzeyinin öğretmenlerin en yüksek düzeyde göstermiş olduğu bağlılık türü olduğunu ve bu bağlılık türünü de sırasıyla mesleki normatif bağlılık ve mesleki devamlılık bağlılığı takip ettiğini belirtmiştir. Ayrıca mesleki bağlılık boyutlarının birbirleriyle pozitif yönlü anlamlı ilişkiler içinde olduğu araştırmada görülmüştür. Bu sonuçla örtüşen yabancı araştırmalara da rastlanılmıştır. Örneğin Shah ve Abualrob (2012) öğretmenlerin duygusal bağlılık boyutunda en yüksek bağlılığa sahip oldukları ve öğretmen olmaktan asla üzüntü duymadıklarını belirtmişlerdir. Sorensen ve McKim (2014) ve Bogler ve Nir de (2015) öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğunu araştırmalarında tespit etmişlerdir.

Her ne kadar bu araştırmanın sonuçları ile paralellik gösteren çalışmalara yukarıda örneklendiği gibi rastlansa da bu araştırmanın sonuçları ile çelişen çalışmalar da alanyazında mevcuttur. Örneğin, Türkiye öğretmen sendikalarından biri olan Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise araştırma kapsamında olan öğretmenlerin üçte birinin (%33), bugün şansları olsaydı öğretmenlik mesleği dışında başka meslek seçeceklerini ifade ettikleri, aynı sendikanın daha önce öğretmenlerle yapmış olduğu başka bir çalışmada da öğretmenlerin yarıya yakınının şayet yeniden meslek seçme şansları olsaydı

öğretmenlik mesleğini seçmeyeceklerini ifade etmeleri oldukça manidardır (Eğitim Bir-Sen, 2004). Orhan ve Ok'un (2014) çalışmalarında da öğretmen adaylarının %42,9'u öğretmenlik dışında başka bir bölümü seçeceklerini ve bu öğretmen adaylarının %32,6'sı da öğretmenlik dışında bir bölüm tercih etmek istediklerini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Tümkiye, Uştu (2017) araştırmalarına göre araştırma kapsamındaki öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının düşük düzeyde olduğunu; Ünal da (2015) ilkököl ve ortaoköl öğretmenlerinin mesleki bağlılığının kısmen katılıyor düzeyinde olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin mesleki bağlılık algılarının düşük olması mesleğin kişilerin beklentilerine karşılamaması ve mesleklerinin toplum tarafından yeteri kadar değer görmemesi gibi nedenlerle açıklanabilir. Zira öğretmenlerin hak ettiği statüde bulunmaması, atanma koşullarının zorlaşması, aldığı ücretin hayat şartları açısından yeterli olmaması, elverişsiz çalışma koşullarında çalışmak zorunda kalması, özlük haklarının yetersiz olması, bürokratların ve medyanın olumsuz davranış ve söylemleri ile zaman zaman öğrenci ve veliye öğretmenden daha fazla değer verilmesi gibi nedenler öğretmenlerin mesleklerine olan tutumlarını etkilediği düşünülebilir (Ünsal, 2018; Bozbayındır, 2019). Yaşanan olumsuzluklar mesleki bağlılığı düşük olan öğretmenlerde tükenmişlik yaşamaya olasılığını arttıracakı söylenebilir. Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamamaları için mesleklerini sevmeleri ve isteyerek yapmaları gerekir. Aksi durumda öğretmenlerin mesleki bağlılıkları düşer ve öğretmenler tükenmişlik yaşamaya başlayabilirler (Tümkiye ve Uştu, 2016).

Öğretim Programına Bağlılık

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin; sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık algılarının “çok yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bu sonuç sınıf öğretmenlerinin mevcut programları benimseyip, uygulamaya çalıştıklarıyla açıklanabilir. Ayrıca araştırmanın yapıldığı bölgenin şartları ele alındığında programın uygulanması için elverişli bir ortamın varlığından bahsedilebilir. Araştırmanın örneklemindeki sınıf öğretmenlerinin merkez ilkökullarda çalışıyor olması ile sınıf öğretmenlerinin genellikle tecrübeli oluşları, okullardaki öğrenci mevcutlarının ideal olması, okulların donanımlı olması ve velilerin desteklerinin olması gibi avantajlar da bu sonucun alınmasında etkili olduğu düşünülebilir.

Zira Bümen, vd., (2014) ve Bay vd., (2017) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını etkileyen faktörleri inceleyerek okul, çevre, öğrenci mevcutlarının durumu ile öğretmen özelliklerinin etkileyici rol oynadıklarını belirtmişlerdir. Çelikşen ve Şahin (2010) ise yaptıkları araştırmada okulların farklı türlerde ve farklı fiziksel koşullara sahip olması öğretim programlarının uygulanmasını etkilediğini belirtmişlerdir. Ünsal ve Çetin (2019) araştırmalarında veli, öğrenci ve okul arasında kurulan etkili iletişimin programın uygulanmasını kolaylaştıracağını dile getirmişlerdir.

Aslan ve Erden (2020) de ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılık algılarını inceledikleri araştırmalarında benzer sonuca ulaşmışlardır. Kabaş da (2020) yaptığı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılık düzeylerini yüksek düzeyde bulmuştur. Karadağ Çaydaşı (2019) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin çoğunun öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği becerileri önemseydiği yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Yıldız (2018) öğretmen adaylarının öğretim programına bağlılık algıları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılığının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Burul (2018) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yüksek düzeyde, programa uyma boyutunda ise düşük düzeyde bağlılık sergilendiklerini tespit etmiştir. Alanyazında araştırmanın bu bulgusuna ilişkin benzer (Tekbıyık ve Akdeniz, 2008; Dinç ve Doğan, 2010; Çelik-Şen ve Şahin-Taşkın, 2010; Öztürk, 2012; Arslan, Ercan ve Tekbıyık, 2014; Benli Özdemir ve Arık, 2017) araştırmalar bulunmaktadır.

Alanyazında öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeylerinin düşük düzeyde olduğu araştırmalar da (Karacaoğlu ve Acar, 2010; Aykaç ve Ulubey 2012; Özpolat ve Bay 2015) yer almaktadır. Bümen vd., (2014), Özpolat ve Bay (2015) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin düşük düzeyde çıkmasının nedenlerini “öğretim programlarının öğretmenler tarafından uygulanabilir düzeyde olmaması, öğretim programlarında yapılan değişiklik ve yenilikler konusunda bilgilendirmelerinin yetersiz olması, öğretmenin görev yaptığı okulun ve bölgenin şartları, okul yönetiminin ve velinin desteği, sürenin yetersizliği, öğrenci mevcutlarının fazla olması ve materyal eksikliği” açıklamışlardır. Aykaç ve Ulubey (2012) öğretmen

adaylarıyla yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının eğitim-öğretim etkinliklerini uygularken sorunlar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılmalarına fırsat vermedikleri, etkinlikleri kazanımlara göre kendilerinin planladıklarını, ayrıca gerekli düzenlemeler yapmadıkları ve ilgi çekici etkinlikler planladıkları araştırmada araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir. Yine Bümen vd., (2014) araştırmasında tasarlanan programın karmaşık ve uzun olmasının süre konusunda sorunların yaşanmasına sebep olabileceği ifade etmişlerdir. Ayrıca hazırlanan programda kullanılabilirlik, esneklik ve denge ilkelerinin ihmal edilmesi de programı uygulayan öğretmenler için engel teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Karacaoğlu ve Acar da (2010) yapmış oldukları araştırmalarında programların uygulanması aşamasında sürenin yeterli olmayışı, araç gereç temini ve araç gerecin kullanımı, strateji, yöntem, teknik kullanımı, değerlendirme süreçleri ve etkinlik konusunda yaşanan sorunlara değinmişlerdir. Dolayısıyla belirtilen bu tip sorunların öğretmenlerin mevcut programları uygulama aşamasında programlara olan bağlılıklarını etkiledikleri düşünülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılık algılarının yüksek düzeyde çıkmış olması okulun ve bölge şartlarının iyi olması, sınıf öğrenci mevcutlarının uygun olması, materyal konusunda öğretmenlerin herhangi bir sıkıntı yaşamaması ve okul yönetimi ve veli desteğinin istendik düzeyde olması gibi etkenlere bağlanabilir. Yukarıda da belirtildiği üzere öğretmenlerin öğretim programlarını uygulamaları için elverişli ortam ve hareket alanlarının olması gerekmektedir. Zira Öztürk (2012) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin eğitim süreçlerine katılımlarını engelleyen faktörler olarak; öğretmenlerdeki mesleki yetersizlik ve eksiklikleri, ders programlarının yapısı, denetleme anlayışı ve planlama sisteminin öğretmenlere geniş bir hareket alanı bırakmaması gibi faktörler sıralanmıştır. Nitekim okul yöneticilerinin de öğretim programlarının uygulanmasında etkin rol oynadığına dair araştırmalar da mevcuttur. Can (2007) yaptığı araştırmasında okul yöneticilerinin öğretmenlerin tecrübelerini diğer öğretmenlerle paylaşabilecekleri ortamlar oluşturamadıklarını belirtmiş ve okul yöneticilerinin sınıf uygulamalarını izleme konusunda sınırlı gözlem yaptıklarına araştırmasında vurgu yapmıştır.

Esasında öğretim programı; ilkelerin, hedeflerin ve içeriğin geniş bir perspektifini sunarak öğretmenlere yardımcı olarak okulda ve sınıfta planlamanın temelini oluşturur (Ben -Peretz, 1995; Orland-Barak, 2002). Bu bağlamda

düşünüldüğünde ilgili araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretim programına ilişkin bağlılık algılarının yüksek çıkması bir anlamda, merkez teşkilatı tarafından hazırlanan prosedürel programın ve okullarda uygulamaya dökülen (uygulanan program) programların gerektirdiklerinin yapıldığı yani öğretim programlarının felsefesinin okul ve sınıf uygulamalarında can bulduğunun bir göstergesi olarak da düşünülebilir. Öğretmenlerin öğretim programına dair algıları, programa ilişkin farkındalık düzeylerine de işaret etmektedir bir anlamda (Tamir ve Ziv, 2006). Nitekim içinde yaşanılan anda meydana gelen ve bilince gelen her şeye dair, bu şeyleri değiştirmeye kalkmadan, yargılamadan, açık ve kabul edici bir tutum sergilemek (Cigolla ve Brown, 2011) anlamında ele alındığında çağdaş gelişmelerin, yeni felsefî yaklaşım ve öğrenme kuramlarının, devletin eğitim politikasının somatize olduğu öğretim programlarının, öğretmenler tarafından açık ve kabul edici bir tutumla önemsenerek kabul edilmesi uygulama etkililik ve verimliliği açısından oldukça umut vericidir. Nitekim daha önce de belirtildiği üzere öğretim programına bağlılık, programları hazırlayan kişilerin hazırlamış oldukları program ile programı uygulayan kişilerin programlarının uyum içinde olmasıdır (Pence, Justice ve Wiggins, 2008). Ancak 21. yüzyıl dünyasında önemli bir güç unsuru olarak kabul edilen insan faktörünün uluslararası rekabette bir ulusu sağlam adımlarla daha ileriye taşıyabileceği tartışmasız bir gerçektir. Bu nedenle birçok ülkede ortalama on yılda bir program reformu gerçekleşmekte ve paradigma değişiklikleri yaşanmaktadır (TED, 2005; akt., Gelen ve Bayazıt, 2017). Bu noktada öğretim programı geliştirme çalışmalarına ve eğitimde bazı yenilik hareketlerine, Türkiye’de de çok sık olmasa da bazı dönemlerde gerçekleştirilen uygulamalara tanık olunmaktadır (Ersoy, 2013). Bu değişiklikler, öğretmenlerin programı sadakatle uygulamak için bilgi ve becerilere sahip olmasını gerektirir ki zaten öğretmenlerin programları uygulama sorunu giderilirse, bu durum öğrenci başarısının artmasını da beraberinde getirebilecektir (Wiles ve Bondi, 2014). Aynı zamanda bu bilgi doğrultusunda; araştırmaya konu olan sınıf öğretmenlerinin program değişikliklerine rağmen öğretim programına bağlılık algılarının yüksek olmasının, genelde değişikliklere özelde ise program değişikliklerine adapte olabildiklerinin göstergesi olduğu söylenebilir. Son olarak sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık algılarının yüksek çıkmış olması, program geliştirme uzmanları ve bu konuda politika geliştiricilerin programın etkisini ölçmeleri de hem kolaylaşacak hem de

gerçekçi sonuçlara ulaşmayı sağlayabilecektir. Bu nedenle, okul liderleri ve hükümet yetkilileri, programın etkisini değerlendirmeden veya yeni bir şeye geçmeden önce programın yerleşmesini beklemeli ve öncelikle öğretmenlerin programa bağlılıklarını belirlemelidirler. Bu nedenle öğretim programı her on yılda bir gözden geçirilmeli ve bu programlara öğretmenlerin bağlılık düzeyleri tespit edilmelidir (Pietarinen vd., 2017).

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının farklı değişkenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda başlıklar altında verilmiştir.

Cinsiyet

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin mesleki özdeşim ve mesleki değer alt boyutları arasında cinsiyet değişkenine yönelik olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu farklılaşma kadın öğretmenlerin lehine olduğundan kadın öğretmenlerin mesleki özdeşim ile mesleki değer boyutları açısından erkek öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip oldukları ileriye sürülebilir. Ölçeğin tümü ile mesleki çaba ve mesleki adanmışlık alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarında farklılaşma görülmemiştir. Bu sonuç kadın ve erkek öğretmenlerin mesleklerine eş değer düzeyde adanmışlık ve çaba gösterdikleri ancak kadın öğretmenlerin mesleklerine daha fazla değer verdikleri ve meslekleriyle özdeştikleri yönünde de açıklanabilir. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin olumlu bir mesleki kimliğe sahip olduklarının göstergesi olabilir. Çünkü mesleki kimlik doğal olarak mesleki özdeşimi de beraberinde getirir. Bu durumda sınıf öğretmenlerinin kim olduklarının farkına vardıkları, başka bir deyişle mesleki kimliklerini algılamaları nedeniyle mesleki kimliğin öngördüğü biçimde davrandıkları ve davranışlarını şekillendiren türlü bakış açılarını benimsedik anlamına da gelebilir (Seçer, 2009). Ayrıca kadın sınıf öğretmenlerinin mesleki değer algılarının yüksek çıkması onların hem mesleğin içerdiği etkililikleri hem de öğretmenlik mesleğinin icra edildiği okul ve sınıf ortamı ve elde ettikleri kazançları ile ilgili doyumları ifade ediyor olabilir (Kuzgun, 2000).

Kadınların belli bir statüye ulaşabilmeleri için gösterdikleri fedakârlıkların göreceli olarak erkeklerden çok olduğu inancı onların mesleklerine olan bağlılıklarını arttırmaktadır (Özmen vd., 2005). Kadın çalışanların yüksek mesleki

değerlerinin bir yansıması olan iş doyum düzeylerinin erkek çalışanlara göre daha yüksek olmasının sebebi, kadınların işle alakalı sosyal etkenlere daha çok önem vermeleriyle ilgili olduğu düşünülebilir (Centres ve Bugental, 1966; akt., Uysal 2019).

Alanyazında öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının cinsiyet değişkenine göre incelendiği araştırmalar mevcuttur. Örneğin bazı araştırmalarda cinsiyet değişkenine göre mesleki bağlılığın farklılaşmadığı görülürken, bazı araştırmalarda erkek öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu, birtakım araştırmalarda da kadın öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Uştu 2014; Örgen 2020; Ünal 2015).

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre mesleki bağlılıklarında farklılaşmanın olmadığını tespit eden araştırmalar (Ergen 2016; Ünal 2015; Bayram ve Ceylan 2006; Özmen, Özer ve Saatçioğlu 2005; Sorensen ve McKim 2014; Goulet ve Singh, 2002; Lee vd., 2000; Morrow ve Wirth 1989) bulunmaktadır. Örneğin Ergen (2016) sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarıyla ilgili yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeylerinin sosyal kazanım ve mesleki kariyer alt boyutları ile toplam mesleki bağlılık düzeylerinde cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Cinsiyet değişkenine bağlı olarak öğretmenler arasında farklılığın olmamasını da günümüz şartları bakımından öğretmenliğin tercih edilebilecek bir meslek olduğu yönünde açıklamıştır. Ayrıca Özmen, vd., de (2005) araştırmalarında akademik yaşamın cinsiyet ayrımı gözetmeksizin diğer mesleklere göre daha eşit çalışma fırsatı tanınması nedeniyle mesleki bağlılıkta herhangi bir farklılaşmanın olmadığını görüşünü desteklemişlerdir.

Süral'in (2013) ve Uştu'nun (2014) yaptığı araştırmalarda kadın öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucu tespit edilmiştir. Bu sonucu destekleyen yabancı araştırmalara (Blau ve Lunz, 1998; Irving vd., 1997; Fresko vd., 1997; Sood ve Anand'da 2010) rastlanmaktadır. Ayrıca Guarino, Santibañez ve Daley (2006), erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutumlar beslediklerini ve mesleğe daha bağlı olduklarını aynı şekilde Maliki (2013) de Nijerya'daki kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine karşı daha olumlu bir tutum ve bağlılık sergilediklerini bulmuştur. Kadın öğretmenlerin mesleki bağlılık algılarının yüksek olması toplumda öğretmenlik mesleğinin

kadınlara daha çok yakıştırılması, kadın öğretmenlerinin göreceli olarak daha sabırlı olmaları ve de genel olarak erkek öğretmenlere göre daha özverili ve fedakâr olmalarıyla açıklanabilir. Süral de (2013) araştırmasında Türk toplumunda öğretmenliğin kadınlar için daha uygun bir meslek olarak görülmesine ve ayrıca mesleğin kökeninde çocuklarla ilgilenmenin psikolojik bakımdan kadınlara daha yatkın olmalarıyla açıklamıştır. Aynı şekilde Çapri ve Çelikkaleli (2008) ise öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmasında Türk toplumunun sosyal yapısının kız çocuklarına öğretmenlik mesleğini daha çok yakıştırması, bu anlamda kız çocuklarına ileride öğretmen olmaları yönünde telkinlerde bulunulması, onların gelecekte de öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutumlar sergilemeleri bu görüşü destekler niteliktedir. Nitekim bireyin içinde bulunduğu ve etkileşime girdiği çevre ile kişisel özellikler arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Bu etkileşim sürecinde bireyin inançları, beklentileri, tutumları ve bilişsel yetenekleri içinde bulunduğu sosyo kültürel yapının etkisi ve çevresindeki fiziksel yapılar tarafından şekillendirilerek geliştirilir. Bu sosyal etkiler içerisinde bilgi akışı, modelleme, değerler öğretim ve sosyal ikna gibi ögeler aracılığıyla bir takım duyuşsal reaksiyonları harekete geçirebilirler (Bigge ve Shermis, 1999).

Baykara Pehlivan, (2008) araştırmasının sonucunda öğretmenlik mesleğine yönelik olarak kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu tutuma sahip olduklarını tespit etmiştir. Uştı da (2014) araştırmasında kadınların göreceli olarak erkeklerden daha fazla fedakâr ve zorlukları aşma konusunda daha sabırlı ve dayanıklı olduklarına değinmiştir. Esasında dolaylı da olsa bu durum kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılıklarının ifadesi olarak düşünülebilir.

Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre mesleki bağlılık algı düzeylerinin daha yüksek sonuçlandığı araştırmalara ise Tümkaya ve Uştı (2016), Ataç (2019) ve Örgen (2020) örnek gösterilebilir. Örneğin Ataç (2019) araştırmasında erkek öğretmenlerin normatif bağlılıkları, birikmiş maliyet, alternatiflerin sınırlılığı ve genel mesleki bağlılık düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının cinsiyet açısından farklılaşması öğretmenlerin mesleklerine karşı beklentilerinin farklı olmasıyla da açıklanabilir. Örneğin kadın öğretmenlerin aile ve çevre gibi etkenleri mesleğinden daha ön planda tutmaları, aynı şekilde erkek öğretmenlerin iş yaşamında kendilerini daha

iyi ifade etmeleri ve kendilerini ispatlamaları için daha fazla imkânlarının olması onların mesleklerine olan bağlılıklarını arttırdıkları söylenebilir (Okpara, 2006). Örgen'nin de (2020) araştırmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre mesleki bağlılık algılarının yüksek çıkması, kadın öğretmenlerin yoğun iş temposunun yanısıra ev işleriyle de fazlasıyla uğraşmak zorunda kalmalarıyla açıklanmıştır. Bunun yanında toplumların daha çok erkeklere yüklemiş oldukları hane halkının bakımı, evin geçindirilmesi gibi yükümlülükler erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran öğretmenlik mesleğine daha fazla bağlanmalarına yol açmış olabilir.

Yaş

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin tümü ile mesleki çaba, mesleki adanmışlık ve mesleki özdeşim alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarında yaş değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı; mesleki değer alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında yaş değişkenine göre bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 20 – 25 ile 31 -35 yaş grubu; 26 – 30 ile 31 -35 yaş grubu; 31 -35 ile 36 – 40 yaş grubu; 31 – 35 ile 41 – 45 yaş grubu; 31 - 35 ile 51 ve üzeri yaş grubu arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu karşılaştırmaların tümünde 31 – 35 yaş grubundaki öğretmenlerin mesleki değer algılarının anlamlı şekilde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 41 – 45 ile 46 – 50 yaş grubu ve 46 – 50 ile 51 ve üzeri yaş grupları arasında da mesleki değer puanları bakımından anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu karşılaştırmalarda ise 46 – 50 yaş grubundaki öğretmenlerin 41 – 45 ve 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere kıyasla anlamlı şekilde düşük mesleki değer algısı puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaşa bağlı olarak mesleki bağlılık düzeyleri sırasıyla; en yüksekten düşüğe doğru mesleki çaba alt boyutu, mesleki özdeşim alt boyutu ve mesleki adanmışlık alt boyutu şeklindedir. Araştırmanın bu sonucundan sınıf öğretmenlerinin hangi yaş grubunda olursa olsun mesleklerinde yüksek düzeyde çaba gösterdikleri, meslekleriyle özdeştikleri ve mesleklerine kendilerini adadıkları biçiminde yorumlanabilir. Ancak mesleki değer boyutunda ise farklı yaş gruplarında anlamlı bir şekilde farklılaşma görüldüğü özellikle de 31 – 35 yaş grubundaki sınıf öğretmenlerin mesleki değer algılarının diğer yaş grubundaki sınıf öğretmenlerine nazaran anlamlı şekilde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu yaş grubundaki sınıf öğretmenlerinin meslekten

beklentilerinin farklı olması ya da mesleklerinin onların beklentilerini tam olarak karşılayamadıklarıyla da açıklanabilir. Zira Okpara (2006) genç öğretmenlerin, iş doyumlarının düşük olmasını, çalışanların eğitim seviyesinin yükselmesiyle beraber işe olan beklentilerinin de yüksek olacağını bunun da işten alınacak doyumunu olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir. Bu düşünce yapılan araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Uysal (2019) araştırmasında genç çalışanların meslek seçiminde kuşkulu davranmaları, iş güvencesi ve çalışma ortamından beklentilerinin yüksek olması gibi nedenlerden dolayı mesleki bağlılığı olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu bağlamda yaş ile iş doyumları arasındaki ilişki “U” şeklinde düşünülebilir. Çalışanın iş doyumları genç yaşlarda artarken, otuzlu yaşlarda azalmakta yaş ilerledikçe de artış tekrar görülmektedir (Herzberg, 1974). Ünal (2015) ve Şahin (2013) öğretmenlerin mesleki bağlılık algılarını ölçmek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğretmenlerin yaş değişkenine göre mesleki bağlılık algılarının herhangi bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Ayrıca Schoemaker vd., (1977); Parasuraman ve Nachman (1987); Carson ve Bedeian’ın (1994); Irving vd., (1997) yaptıkları araştırmalarda çalışanların yaşının mesleki bağlılık algılarında farklılaşma oluşturmadığı görülmüştür.

Bazı araştırmalarda ise yaş değişkeninin mesleğe bağlılık ve iş doyumunu etkilediği yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin Ataç (2019) yaptığı araştırmasında yaşa bağlı olarak mesleki bağlılığın alt boyutlarında normatif, duygusal bağlılık, genel mesleki bağlılık ve birikmiş maliyet arasında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Yine aynı şekilde Uştu (2014) araştırmasında 21-30 yaşta bulunan sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılığının 41 ve üstü yaştakilere göre daha yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin daha idealist yaklaşımlarıyla açıklanmıştır. Öğretmenlerin yaş aralığı arttıkça mesleklerine olan bağlılığının düşüş sebebi ise sağlık ve aile bakımından yaşanan problemlere dayandırılmıştır. Bu düşünceleri destekleyen bir diğer araştırma ise Örgen’in (2020) ücretli olarak çalışan sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmadır. Araştırmada 20-25 yaş grubundaki sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılaşma görülmüş; bu da ücretli öğretmenlerin genellikle yeni mezun olmuş, genç ve idealist öğretmen olmalarıyla yorumlanmıştır. Özmen vd., de (2005) araştırmalarında çalışanların yaşlarının ilerlemesinin onların mesleklerine bağlılık düzeylerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Ancak bazı araştırmacılar ise yaşın artmasıyla birlikte iş doyumları ve iş

tecrübesinin artacağı düşüncesiyle mesleki bağlılığın da arttığı tespit edilmişlerdir (Koruklu vd., 2013; Günbayı ve Toprak, 2010). Çalışanların yaşlarının ilerlemesiyle birlikte yaşamla ve iş ile ilgili hedeflerinin birçoğunu gerçekleştirmiş olmasından kaynaklı, yaş ile iş doyumu düzeyi arasında paralellik olduğu düşünülebilir. Çalışanın iş doyumunun artması onun ilerleyen yaşı ve iş yaşamındaki deneyimiyle ilgilidir (Çam, 2010). Bu araştırmada da 51 yaş ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin mesleki değer algılarının yüksek çıkmış olması onların iş doyumlarının artması ve iş deneyimiyle ilgili olduğu düşünülebilir. Blau ve Lunz (1998) ve Colarelli ve Bishop (1990) yaptıkları araştırmalarda yaşı mesleki bağlılığı etkilediği yönünde ilişki bulmuşlardır. Öğretmenlerin yaşları ilerledikçe, normatif, duygusal bağlılık, birikmiş maliyetler ve genel mesleki bağlılık düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılık göstermesinin nedeni meslekte yıllar geçtikçe çalışanların mesleklerine daha çok yatırım yapmaları bu duruma gösterge olarak ifade etmişlerdir.

Mesleki Kıdem

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin tümü ve tüm alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarında mesleki kıdem değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre farklı kıdem alt gruplarındaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları eş değer düzeydedir.

Nitekim kıdeme göre değerlendirme örgüte bağlılığa ilişkin bir kavram olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda kıdeme göre değerlendirmenin yararları (sosyal adalet duygusunu kapsaması, kişisel etkileri engellemesi, örgüte bağlılık işareti olması, kolay ölçülebilmesi, yıkıcı rekabeti önlemesi ve yönetimi baskıdan kurtarma) düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin kıdeme göre bağlılık algılarının yüksek ve değişmiyor olması kurumlarında yıkıcı rekabetin önlenebiliyor olması, yönetimin baskıdan kurtarılması aynı zamanda da okula bağlılık işareti olarak da algılanabilir (Bursalıoğlu, 2013; Ünal, 2015; Çalık, 2019). Ayrıca ulaşılan bu sonuç sınıf öğretmenlerinin mesleklerine mesleki kıdem değişkeni farketmezsin meslekten ayrılma niyetlerinin düşük olması şeklinde açıklanabilir (Tak ve Çiftçiöğlu, 2009). Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin “okullarına duygusal bağlılık” ile “okula zorunlu duygusal bağlılıkları” yönünden de mesleki kıdem değişkenine göre bir farklılık olmadığı şeklinde yorumlanabilir (Baysal ve Paksoy, 1999). Dolayısıyla öğretmenlik mesleğine bağlı öğretmenlerin

iş tatminlerinin yüksek olması halinde de okulda kalma niyetlerinin güçlenebileceği ifade edilebilir (Tak ve Çiftçioğlu, 2008).

Araştırmanın bu sonucuyla Fresko vd., (1997), Bayram ve Ceylan'ın (2006) ve Ünal'ın (2015) yaptığı araştırmaların sonuçlarının da benzer olduğu görülmüştür. Örneğin Ünal (2015) yaptığı araştırmasında mesleğe bağlılığın öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Mesleki kıdem değişkeni araştırmaların birçoğunda çalışanın yaşı değişkeniyle aynı düşünülebilmektedir. Oysaki mesleki kıdem çalışanın mesleğinde geçirmiş olduğu süreyi ifade etmektedir. Çalışanın hizmet süresi aynı işte ne kadar uzunsa iş tatmini de artar (Aydın, 2010). Tezcan (1985) Türk toplumunda kıdemli ve yaşlı öğretmenlerin kıdemi ve yaşı az olanlara göre daha yüksek statüde olacağını belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yaşları arttıkça daha fazla tecrübe edeceği ve işinde de uzmanlaşacağı düşünülebilir. İşinde tecrübesi artan öğretmenin mesleğinden alacağı haz ile duygusal bağlılığın da olumlu anlamda artacağı söylenebilir. Yukarıda belirtildiği üzere (Aydın, 2010; Tezcan, 1985) kıdem ile beraber iş tatmini ve statünün artması durumun mesleki haz ve bağlılık düzeyi ile ilişkili olduğu düşünülse de bu araştırmada mesleki bağlılığın kıdeme göre değişmemesi oldukça manidardır.

Ataç (2019) ve Uştu (2014) yaptıkları araştırmalarda bu araştırmanın mesleki kıdem değişkenine göre elde ettiği sonuçtan farklı olarak, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının mesleki kıdeme göre farklılaştığı sonucunu tespit etmişlerdir. Örneğin Uştu (2014) sınıf öğretmenlerinin en yüksek düzeyde mesleki bağlılık algısının "1-10" yıl arasında hizmet yılına sahip olan öğretmenlere ait olduğunu, kıdem yılına bağlı olarak en düşük mesleki bağlılık algısının ise "11-20" yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlere ait olduğunu araştırmasında tespit etmiştir. Ataç'ın (2019) ve Uştu'nun (2014) yaptığı araştırmalarda mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin yıllar geçtikçe mesleklerine daha da bağlandıkları ve mesleklerini benimsedikleri anlamına gelebildiği araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Aynı şekilde Ergen (2016) ise araştırmasında 26 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerin, mesleğinin ilk beş yılını çalışan öğretmenler dışındaki kendilerinden daha az hizmet yılına sahip olan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha fazla mesleki bağlılığa sahip oldukları tespit etmiştir. Ergen (2016) araştırmasında bu durumu mesleğini icra etmeye yeni

başlayan öğretmenlerin idealist ve heyecanlı olmalarına bağlarken, kıdem yılı ilerleyen öğretmenlerin ise emekliliğe yaklaşımları nedeniyle meslekten kopma korkusu ve endişesi taşımalarından kaynaklı olabileceğini ileri sürmüştür. Tümkeya, Uştu (2016) genç öğretmenlerin büyük ideallerle başladıkları mesleklerinde zamanla gerçeklerle karşılaştıklarında şok yaşamalarına, bunun da ilerleyen zamanlarda öğretmenlerin mesleklerine yönelik düşüncelerinin olumsuz yönde değişmesine neden olabileceğini belirtmişlerdir. Zira Çalık (2019) da araştırmasında mesleğe yeni atanmış öğretmenlerle, emekliliğe yaklaşan öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının arttığını dile getirmiştir. Aydın (2010) ise mesleğine yeni başlayanların yüksek düzeyde iş tatminlerinin olduğunu, çalışanın işinde yeni olduğundan işini daha ilginç ve çekici bulduğunu ve de çalışanın iş yaşantısında ilerlemesi ve gelişmesi devam etmediğinde ise iş tatmininin düşmeye başlayacağını belirtmiştir. Mesleğe bağlılık bireylerin mesleklerini yaparken kendilerini daha enerjik hissetmeleri ve mesleğe adanmaları, meslekten tatmin olmaları, mesleklerine yoğunlaşıp verimliliklerini artırmaları da olarak düşünülebilir (Salanova vd., 2001). Uysal (2019) da araştırmasında çalışanın yaşının ve iş deneyimlerinin artmasının mesleğe bağlılığı ve iş tatminini arttıracaklarını aktarmıştır. Öğretmenlerin kıdemlerinin artması mesleklerinden haz almaları, icra ettikleri işten mutluluk duymaları ve doyum almaları onların mesleklerine yönelik özyeterlilik inançları ile kendilerini ifade etmelerini arttırabilir (Yılmaz, 2019).

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık algılarının farklı değişkenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda başlıklar altında verilmiştir.

Cinsiyet

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık algılarında cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim programına bağlılık anlamında benzer algı düzeylerine sahip olduğu yorumu yapılabilir. Zira cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin, programa bağlılıklarını etkilemediği görüşü ile de açıklanabilir. Ayrıca alanyazında öğretmenlerin öğretim programına bağlılık algılarının cinsiyet değişkenine göre incelendiği araştırmaların çok az sayıda olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuca göre cinsiyet farkı gözetmeksizin bütün

öğretmenlerin programa bağlılıklarının yüksek düzeyde çıkması olumlu anlamda yorumlanabilir. Bu bağlamda da mevcut programın uygulanması ve programdan da alınan verimin artacağı söylenebilir.

Öğretim programlarının uygulanması aşamasında öğretmenlere büyük görev düşmektedir. İstenildiği kadar güzel ve mükemmel hazırlanmış bir program olsun, eğer eğitim ortamında öğretmenler tarafından uygulanamıyorsa o programın pek de geçerliliği yok demektir (Arslan, Ercan ve Tekbıyık 2014). Tasarlanmış programın cinsiyet farkı gözetmeksizin bütün öğretmenler tarafından özümşenip uygulanıyor olması öğretmenlerin bu anlamda görevlerini yerine getirdikleri düşünülebilir. Nitekim Burul (2018) da araştırmasında öğretmenlerin bağlılıklarının beklenen seviyede olması programdan beklenen sonuçların elde edilmesine ve programdaki yeniliklerin istenilen amaca ulaşmasında ve tasarlanmış Eğitim- Öğretim sürecinin oluşmasına katkı sağlayacağını belirtmiştir. Dusenbury vd., (2003) ise programa bağlılık tasarlanan programın ilk haline ne kadar sadık kalınıp kalınmadığını göstereceğini ve bu bağlamda da bağlılığın yüksek olmasının da programın uygulandığına dair yorum yapılabileceğini dile getirmektedir. Ayrıca araştırmanın bu sonucuna göre öğretmenlerin cinsiyet farkı gözetmeksizin öğretim programlarında yapılan değişiklikleri, yenilikleri takip ettikleri, bu anlamda yapılan bilgilendirmelere ve kurslara rağbet gösterdikleri ve program okuryazarlığına sahip olduklarıyla da yorumlanabilir. Zira Bay vd., (2017) öğretmen özelliklerinin öğretim programlarının uygulanmasında çok önemli bir etken olduğuna vurgu yapmışlar, öğretmenlerin programı okumaları konusunda bilinçlendirilmesi ve mesleki niteliklerinin geliştirilmesi için hizmet içi eğitimlerin yararlı olacağını belirtmişlerdir.

Alanyazında öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık algılarında cinsiyet değişkenine göre farklılaşmanın olmadığı araştırmaları (Butakin ve Özgen, 2007; Özenç ve Doğan, 2007; Doğan, 2010; Deniz ve Çaylı, 2017; Burul, 2018; Karadağ Çaydaşı 2019; Kabaş, 2020; Can, 2020; Aslan ve Erden, 2020) görmek mümkündür. Örneğin Karadağ Çaydaşı (2019) araştırmasında erkek sınıf öğretmenleri ile kadın sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir.

Arslan, Ercan ve Tekbıyık (2014) ise yaptıkları araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu görüşler sergilediklerini

belirtmişlerdir. Araştırmacılar bu sonucu araştırmanın örnekleme giren erkek öğretmen sayısının kadın öğretmenlerden daha fazla olmasının etkileyebileceğini ileri sürmüşlerdir. Ayrıca erkek fizik öğretmenlerinin kadın fizik öğretmenlerine göre daha yüksek öz-yeterliğe sahip olmalarıyla açıklamışlardır.

Araştırmanın bu sonucu kadın ve erkek sınıf öğretmenleri nezdinde öğretim programlarını istenilen şekilde yürüttükleri ve tasarlanmış yeni programı algılayıp, uygulandıkları biçiminde de yorumlanabilir. Zira Bümen vd., (2014) öğretim programlarının planlandığı gibi yürütülmediğinde program uygulayıcılarının yeni programla ilgili yanlış yorum yapma olasılıklarının artabileceğine belirterek uygulama sürecinde yaşanan olumsuzlukların programın kendisinde olduğu düşüncelerinin hâkim olmasına neden olabileceğini ifade etmişlerdir.

Yaş

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık algılarında yaş değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç farklı yaş grubundaki öğretmenlerin, öğretim programına bağlılık düzeylerinin eş değer seviyede olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu sınıf öğretmenlerinin hangi yaşta olursa olsun öğretim programına bağlılık algılarında farklılık göstermediği anlamında yorumlanabilir.

Küreselleşme olgusu ile oluşturulan çeşitli politikalar; eğitimin sistemini, politikasını, ekonomisini, finansmanını, yaşam boyu eğitim yaklaşımlarını ve öğretim programlarını etkilemiş bu anlamda son zamanlarda öğretim programlarında oldukça değişim ve dönüşümler yaşanmıştır (Özdem, 2007: 31). Bu gerçek doğrultusunda bir öğretim programının özellikle mesleğinde yeni ve genç olan öğretmenlere rehberlik etmesi ve nispeten deneyimli, kıdemi ileri ve yaşı olan öğretmenlere de bilim, teknoloji ve eğitim yaklaşımlarındaki değişim ve gelişmelere ayak uydurma misyonu göz önüne alındığında bu araştırmanın bahsi edilen bulgusu yani yaş faktörü gözetmeksizin tüm sınıf öğretmenlerin öğretim programlarına bağlı olmaları; genç öğretmenlerin öğretim programlarının kılavuzluk anlamında bu işlevinden faydalandıkları yaşça daha büyük öğretmenlerin de bilgidaki değişim ve gelişmelere adapte olmalarında öğretim programını işlevselleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bilindiği üzere öğretmenlik yaşam boyu öğrenmeyi gerektirir. Mesleğin gereği olarak öğretmen ister genç olsun ister yaşı ilerlemiş olsun sürekli olarak kendini yenilemek, bilmek araştırmak ve öğrenmek zorundadır. Bundan dolayıdır ki sınıf öğretmenlerinin

yaşları onların programa olan bağlılıklarını farklılaştırmamış olduğu düşünülebilir. Zira Aydın (2018) araştırmasında yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip bireyin özelliklerinden birisi olan “öğrenmede kararlılık” halinin sürekliliğine vurgu yapmıştır. Öğretmenlerin mesleklerinde kariyer yapma istekleri onların hangi yaşta olursa olsun öğrenme, araştırma yapma isteklerini arttıracak mesleklerine ve mesleki gelişmelere karşı duyarlı olmayı gerektirdiği ve bu bağlamda da programa bağlılıklarını gerektirecektir. Nitekim Aydın’ın (2018) aktardığına göre bireyin kariyeri çalıştığı işinde ilerlemesi, tecrübe edinmesi ve yetenek kazanmasıyla elde edilir. Çalışanın mesleğinde ilerleyebilmesi için mesleğine yönelmesi, mesleğini sevmesi ve özdeşleşmesi gerekir. Çalışanın sorumluluk alması, saygınlık ve itibar elde etme çabaları onun kariyeri için çabalarına işaret olarak yorumlanabilir (Tortop, 1994; Erdoğan ve Aarsal, 2015). Çalışanın işinde kariyer edinmesi yalnızca terfi alması ya da yükselmesi anlamına gelmemelidir. Kişinin mesleğinde kendini geliştirmesi, değişen bilgi ve teknolojilere ayak uydurması, eskiyen bilgilerini devamlı olarak güncellemesi olarak da düşünülebilir (Altunışık, 2010).

Araştırmanın bu sonucu için sınıf öğretmenlerinin yaşa bağlı kalmaksızın öğretim programlarını takip etmeleri ve uygulamaları onların mesleklerine karşı sorumlu davrandıklarıyla açıklanabilir. Alanyazında öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yaş değişkenine göre incelendiği araştırmaya araştırmacı tarafından rastlanılamamıştır. Bu anlamda yapılacak yeni araştırmalarda yaş değişkenine bağlı olarak öğretim programına bağlılık incelemeleri yapılabilir.

Mesleki Kıdem

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık algılarında mesleki kıdem değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuca göre farklı kıdemlerdeki sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin benzer olduğu ileri sürülebilir. Sınıf öğretmenlerinin mesleklerinde çalıştıkları sürenin öğretim programına bağlılıkta etkili bir değişken olmadığı görülmüştür. Bu da sınıf öğretmenlerinin mesleklerinin hangi kıdeminde olursa olsun mevcut öğretim programını benimsediği ve uygulamaya çalışmasıyla da açıklanabilir. Elde edilen bu sonuç mesleğine yeni başlamış veyahut mesleğine yıllarını vermiş sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıklarını belirleme konusunda etkili bir değişken

olmamıştır. Bu durum genç sınıf öğretmenlerinin mesleklerine karşı idealist tutumlarıyla, kıdemli sınıf öğretmenlerinin de mesleklerinde yıllarca edindikleri deneyimlerin onların öğretim programlarına olan bağlılıklarını olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Bu durum ayrıca mesleki kıdem değişkeni fark etmeksizin MEB tarafından tasarlanan prosedürel programın sınıf öğretmenleri tarafından aslına sadık kalınarak uygulandığı anlamına da gelmektedir. Dolayısıyla araştırmacılar tarafından öğretim (programın uygulanma düzeyi belirlendiğinden) programının etkililiğine yönelik olarak yapılacak çalışmalarda, öğrenme ile ilgili bir karara varmada eksik bir değerlendirme olmayacağı anlamına da gelebilir (Fullan ve Pomfret, 1977). Ayrıca öğretmenlerin yaşam boyu öğrendikleri düşünüldüğünde kıdem yılı fark etmeksizin öğretmenlerin programı takip ettikleri ve uygulamaya sadık kaldıkları ile yorumlanabilir. Fullan ve Pomfret'e (1977) göre öğretim programın sahip olduğu felsefe, programın amaçlarına yönelik bilgi birikimi, programın kapsadığı öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine hâkim olma durumu, öğretim süreçleri ve değerlendirme metotları alanındaki deneyim ya da bu faktörlerin tümü programa bağlılık düzeyini; dolayısıyla programın uygulamadaki etkililiğini belirlemektedir. Gömleksiz (2007) programların uygulanmasında öğretmenlerin anahtar kişiler olduklarına vurgu yapmış, programların başarısının büyük oranda öğretmenlerin programları benimsemelerine ve de uygulamalarına bağlamıştır. Öğretmenler programları uygulamalarının yanında tasarlanan programdan daha fazla verim alınabilmesi için uygun ortamı hazırlama konusunda sorumlu ve etkilidirler (Acar ve Karacaoğlu, 2009). Yapılan bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin kıdem farkı gözetmeksizin programı uygulama konusunda sorumlu davrandıkları biçiminde açıklanabilir. Kişilerin kariyeri onun iş hayatı boyunca işiyle ilgili bilgi, deneyim kazanmasını ve ilerlemesini içerir. Kişinin genç yaşlarda başlayan kariyeri emekliliğe kadar tecrübe, ilerleme ve yetenek kazanarak devam eder (Süleymanova, 2019). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin mesleklerinin her kıdeminde mesleki gelişmeleri takip ederek kendilerini ilerlettikleri ve tecrübe edindikleri şeklinde yorumlanabilir. Zira Bümen vd., (2014) ve Burul (2018) da öğretmenlerin öğretim programlarının uygulanmasında ve programa bağlılıklarında öğretmen özelliklerine ve eğitimine değinmişlerdir. Öğretmenlerin yeniliklere açık olmaları ile yeniliklere karşı önyargılı olmayan tutumlar sergilemelerinin programa bağlılığı etkilediğine ve de öğretmenlerin hizmet

öncesinde ve hizmet içinde kurslara katılarak kendilerini yetiştirmelerinin programın anlaşılmasında ve benimsenmesinde etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Alanyazında yapılan bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşen araştırmalar (Aslan ve Erden 2020; Karadağ Çaydaşı, 2019; Burul, 2018; Doğan, 2010; Butakin ve Özgen 2007) mevcuttur. Örneğin Burul (2018) araştırmasında öğretmenlerin öğretim programa bağlılıklarının kıdem değişkenine göre genelde ve tüm alt boyutlarda farklılaşmadığını ve mesleğinin hangi kıdeminde olursa olsun öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık algılarında bir değişme olmadığını tespit etmiştir.

Ancak yapılan araştırmanın bu sonucuyla örtüşmeyen araştırmalar (Gömleksiz, 2007; Özenç ve Doğan 2007; Akça 2007; Şentürk, 2007; Can, 2020) da bulunmaktadır. Örneğin Can (2020) sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıklarıyla ilgili yaptığı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin programa bağlılığın öğretmen eğitimi alt boyutunda farklılık oluştuğunu tespit etmiştir. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin öğretmen eğitimi alt boyutu kıdemi az olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu da araştırmacı tarafından yıllar geçtikçe öğretmenlerin deneyimleri artacağından öğretim programları hakkında daha fazla bilgiye sahip olmalarıyla açıklanmıştır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık ile Öğretim Programına Bağlılık algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen korelasyon katsayıları doğrultusunda öğretim programına bağlılık ölçeği ve öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeği puanlarının aynı yönlü hareket sergiledikleri ileri sürülebilir.

Araştırmanın bu sonucu mesleklerine bağlılık gösteren sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarına da bağlılık gösterdikleri biçiminde de yorumlanabilir. Yani mesleğine karşı olumlu tutumları olan sınıf öğretmenlerinin, mesleklerine bağlılıkları ve mesleklerine bağlı olmanın gereği derslerde uyguladıkları öğretim programlarına da bağlılıklarını görmek kaçınılmazdır. Zira sınıf öğretmenlerinin de diğer öğretmenler gibi mesleklerini daha iyi icra edebilmeleri için mesleklerinin gereklerini yerine getirmek zorundadırlar. Esasında “mesleğe bağlılık ile programa bağlılık” birbiriyle yakından ilişkilidir. Mesleğini severek, isteyerek yapan sınıf öğretmenin öğretim programlarına bağlı kalarak hareket etmesi beklenen ve istenen bir durum olarak açıklanabilir.

Öğretmenin yalnızca mesleğini sevip mesleğinin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmemesi veyahut öğretim programlarına bağlılık gösterip mesleğine bağlılık göstermemesi istenmeyen senaryolara yol açabilir. Mesleğine bağlılık gösteren öğretmen kendisini mesleki anlamda yetiştirir. Mesleğindeki gelişmeleri yakından takip eder ve çağa uygun hareket eder. MEB'e (2002) göre de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla motive olabilmelerini ve mesleki gelişimin sorumluluklarını üstlenmelerini kolaylaştırmaktadır. Öğretmenlik mesleği yeterlilik unsurları öğretmen yetiştirme sürecinde tüm paydaşlarla iş birliği halinde mesleki gelişime katkı sağlanmasını ve sürekli yenilenen, yaptığı işi severek yapan, daha nitelikli mesleki gelişim imkânları sunarak öğretmenlik mesleğini ilgilendiren tüm araştırma verilerin bütünsel ve etkin olarak sunulmasını sağlamaktadır. Mevcut programı uygulamak da öğretmenlerin en temel görevlerinden olduğu da unutulmaması gereken bir husus olduğu düşünülmelidir. Günümüzde okul nitelik ve performansının iyileştirilmesi ile kaliteli eğitime ulaşılması; küresel dünya çerçevesinde öğretmenlik mesleğine daha yüksek düzeyde bağlılığı ve öğretim programlarının aslına sadık kalınarak uygulanmasını talep etmektedir (Mwesiga, Ogoti Okendo, 2018). Yariv (2015), eğitimde düşük performansa neden olan birkaç faktör belirlemiştir ki bu faktörler arasında öğretmenlerin mesleğe bağlılığı, önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılıkları öğretim programlarına bağlılıkları ile de ilişkilidir. Öğretmenlik mesleğine bağlı olan bir öğretmen daha öncede ifade edildiği gibi kendini öğretmeye, programa ve öğrenciye adanmış öğretmenler, akademik zorluklara veya sosyal geçmişe dayalı olarak ayrımcılık yapmadan mesleklerini icra ederler (Dannetta, 2002). Öğretmenin adanmış düzeyinde bağlılığı, kaliteli eğitim hedeflerine ulaşmada anahtar bir rol oynar çünkü öğretim programlarını işlevselleştirir (Jannah, 2014; Mart, 2013). Baykara Pehlivan (2008) de araştırmasında öğretmenlik mesleğine ilişkin sorunların, öğretmenlerin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirmesini engelleyen en önemli etkenin mesleği sevmek, mesleğe saygı göstermek ve mesleği benimsemek gibi tutumlar olduğu belirtmiştir. Örneğin mesleğine bağlı sınıf öğretmenlerinin mesleğinin amaçlarını yerine getirmeleri için program okuryazarlığı hakkında bilgi edinerek de programa bağlılıklarını hem arttırabilir hem de programın istediği şekilde bir uygulama gerçekleştirmiş olabilir. Erdamar (2020) program okuryazarlığını öğretmenlerin mevcut programı bütün yönleriyle tanınması,

bilmesi, yorumlaması ve mevcut koşullarda maksimum öğrenme çıktıları sağlayacak şekilde uygulanmasına yönelik beceri ve yeterlikleri olarak açıklanmıştır. Jonassen (1994) ise öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim programlarını iyi yorumlamaları gerektiğine, öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerektiğine, şartlar göre uyarılama yapmasına değinmiştir. Esasında öğretmenlerin programa sıkı sıkı takip etmekten ziyade programı iyi okumanın önemine vurgu yapmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarında yapılan değişiklikler hakkında bilgi sahibi olması, programlara getirilen yeniliklere karşı önyargılı olmayan tutumlar sergilemeleri programların istenilen düzeyde uygulanmasına katkı sağlar. Bu bağlamda öğretmenin öğretim programlarına bağlılığı yukarıda da belirtildiği üzere mesleğine olan bağlılığından da ileri geldiği düşünülebilir. Nitekim mesleğinde bağlılık gösteren öğretmen mesleği ile alakalı gelişme ve değişimleri takip eder ve kurslara katılarak hizmet içinde de gelişimini sürdürür. Çelikten, vd., de (2005) öğretmenlerin yeniliklere sırt dönmemelerini, yapılan değişiklikleri takip etmeleri gerektiğini, öğretmenlerin mutlaka kendilerini yenilemeleri gerektiğini ve araştırmacı bir kimliğe sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı şekilde öğretmenlerin üzerlerine düşen görevleri yerine getirerek yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanmış öğretim programların hedeflerine ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Bu nedenle öğretmenlerin bu yaklaşımı iyi tanımaları, programların felsefesini anlamaları ve sınıf ortamında nasıl uygulanacağını ile yeni programa olumlu düşünceler beslemelerinin gerektiği belirtilmiştir (Çifçi, Sümbül ve Köksal, 2013). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleklerindeki değişimleri, gelişmeleri takip etmeleri, onlara ayak uydurmaları, değişime olumsuz yaklaşmamaları aslında onların mesleklerine bağlılıklarıyla açıklanabilir. Mesleğine bağlılık algısı yüksek olan öğretmen, mesleği ile alakalı olan durumları “öğretim programları” nı da takip edeceğinden programa bağlılık gösterecek ve de kayıtsız kalmayacaktır. Tıpkı araştırmanın bu alt probleminden elde ettiği sonuç gibi. Bağlılık çok önemli bir özelliktir; bu nedenle öğretmenlik mesleği için büyük bir ihtiyaçtır. Öğretmenlik mesleğine yüksek düzeyde bağlı ve mesleğine kendini adanmış bir öğretmen, zaten sahip olduğu şeyden asla tatmin olmaz; daha ziyade her zaman öğrencilere katkıda bulunmanın yeni fikirlerini ve yollarını arar. Kendini adanmış bir eğitimci, öğretme ve öğrenme tutkusuna ve coşkusuna da sahip olacaktır. Kendini geliştirdikçe, bu gerçek öğrencilerin akademik başarısı ve

kişisel gelişimi üzerinde doğrudan bir sonuca sahip olacaktır. Böyle bir öğretmen, otantik ve etkili öğrenme ve öğretimi başarıyla oluşturabilecek ve sonuç olarak öğrenme süreci otomatik olarak kolaylaştırılacak ve bu hem programın hem de öğrencilerin potansiyelini artıracaktır. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğine bağlılık öğrenme ve öğretme süreci üzerinde dolayısıyla programın etkililiğinde oldukça etkili olacaktır (Yıldız ve Çelik, 2017).

Yapılan alan taramasında araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılıkları ile öğretim programlarına olan bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi konu edinen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda ileride yapılacak araştırmalarda öğretmenlik mesleğine bağlılık ile öğretim programına bağlılık algılarının hem sınıf öğretmenleriyle hem de farklı örneklem gruplarıyla incelendiği araştırmalar yapılabilir.

6. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçların ışığında gelecekte yapılacak araştırmalar ve araştırmacılar için önerilere yer verilecektir.

6.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Aslında öğretmenlik mesleği ulusal kalkınma için bir sosyal hizmet olarak da sınıflandırılır, bu meslek sadece geçim için para kazanmayı amaçlayan bir meslek değildir. Bir öğretmen kendini sürekli olarak işine adanmalı ve mesleğine bağlı olmalıdır (Hussen, W/Tegegn and Teshome, 2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının “yüksek” düzeyde çıkması oldukça sevindiricidir. Ancak gerek bu düzeyin korunması gerekse sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının “çok yüksek” düzeye getirilmesi bağlamında genelde merkez teşkilatı özelde ise okul yönetimi tarafından öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarını arttırabilecekleri çeşitli çalışmalar, yüz yüze ya da on-line olacak şekilde düzenlenebilir.
2. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık algılarının “çok yüksek” düzeyde olmasına dair ulaşılan sonucun devam ettirilebilmesi amacı ile öğretmenlerin belli dönemlerde program okur-yazarlıkları, program geliştirmeye ilişkin tutum, yeni program geliştirme yaklaşımları vb. açılardan izlenmeleri ve zaman içerisinde varsa eksiklikleri bu eksiklikleri tespit edilmeli ve bu eksiklikleri giderici çalışmalar düzenlenerek var olan yapının korunması sağlanabilir.
3. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının kadın öğretmenlerin lehine olduğundan kadın öğretmenlerin genelde öğretmenlik mesleğine bağlılık ile mesleki özdeşim, mesleki değer boyutları açısından erkek öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı sonucun erkek öğretmenlerde de tezahür edebilmesi amacı ile gerekli çalışmalar yapılabilir.
4. Kariyer gelişimi yaşam boyu sürmekte ve süreç boyunca değişimlere uğramaktadır (Yeşilyaprak, 2011). Bu bağlamda düşünüldüğünde, araştırmanın ilgili değişkenleri de kariyer gelişiminin bir parçası olarak düşünülebilir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin

mesleki değer alt boyutuna ilişkin algılarında yaş değişkenine göre bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu karşılaştırmaların tümünde 31–35 yaş grubundaki öğretmenler ile 46 – 50 yaş grubundaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılık leğinin mesleki değer alt boyutunda düşük çıkması ilgili yaş aralıklarında bulunan değişimin bir göstergesidir. Ancak bu değişim olumsuz yönde olduğundan ilgililer tarafından bu olumsuzluğu gideci, sağaltıcı önlemler alınabilir.

5. Sınıf ğretmenlerinin ğretmenlik Mesleğine Bağlılık ile ğretim Programına Bağlılık algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda gerek hizmet öncesi gerekse hizmet-içi eğitimler yolu ile iki özelliğin de geliştirilmesi yoluna gidilmelidir.

6.2. İleride yapılacak araştırmalara ilişkin neriler

1. Bu araştırmada ele alınan değişkenlerin bir arada bulunduğu bir çalışmaya Türkiye ve Türkiye dışı alanyazında rastlanılamamıştır. Bu nedenden dolayı aynı konu farklı örneklem gruplarında da farklı araştırma yöntemleri (nitel, karma vb) ile araştırılabilir.
2. Sınıf ğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık ile ğretim programına bağlılık algılarının farklı değişkenlerin (tükenmişlik, kariyer geliştirme ve mesleki yönelim arzuları, iş doyumunu, motivasyon vb.) aracılığı kapsamında sorgulandığı araştırmalar tasarlanabilir.
3. Sınıf ğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık leğinin mesleki değer alt boyutuna ilişkin algılarında yaş değişkenine göre bir farklılaşma olduğu sonucuna yönelik olarak şu öneride bulunulabilir: Hizmet ncesi eğitiminden itibaren boylamsal araştırmalarla uzun soluklu çalışmalar tasarlanarak süreç içerisindeki değişim ve gelişimler izlenebilir.

7. KAYNAKLAR

Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.

- Acar, E. & Karacaoğlu, Ö. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 77-94.
- Akça, S. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf 2005 Matematik Programının Öğretmen, Yönetici ve İlköğretim Müfettişleri Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi
- Akınoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 31-46.
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişmeye etkileri*. Doğan Basımevi.
- Alçı, M. (2018). *Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Ait Olma ve Algıladıkları Öğretim Elemanları Mesleki Yeterliklerinin Akademik Motivasyonlarını Yordama Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi
- Allen, N.J. & Meyer, J.P. (1993). Organizational commitment: evidence of career stage effects? *Busn Res*, vol:26, 49-61.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49(3), 252–276.
- Altınbaş, B. (2008). *Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki İlişki ve Bir Uygulama*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi
- Altun, T., vd. (2019). Sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin ilköğretim programlarının güncellenmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 209–222.
- Altunışık, B. (2010). *Öğretmenlerin Kariyer Hedeflerinin Eğitim Kurumlarındaki Kariyer Yönetimi Uygulamalarına Yansıması Üzerine Öğretmen Algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi
- Amiot, C. E., Terry, D. J., Jimmieson, N. L., & Callan, V. J. (2006). A longitudinal investigation of coping processes during a merger: Implications for job satisfaction and organizational identification. *Journal of Management*, 32, 552-574.
- Arslan, A. (2008). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, A., Ercan, O. & Tekbıyık, A. (2014). Fizik dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 201, 215-235.
- Arslan, S. & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Aslan, M. & Rezzan E. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175-199.
- Ataç, İ. (2019). *Öğretmenlerin Denetim Odakları ile Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ataünal, A. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş veya nasıl bir insan*. Eğitim, Kültür, Dayanışma Vakfı Yayını.

- Avşaroğlu, S., Deniz, M. & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 115-129.
- Aydemir, H. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Etkinliklerinin Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, A. (2010). *İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıklarına Etki Eden Faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Aydın, B. (2018). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleriyle Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Aykaç, N. & Ulubey, Ö. (2012). Öğretmen adaylarının ilköğretim programının uygulanma düzeyine ilişkin görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1) 63-82.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Nobel Yayın Dağıtım
- Barbara, B. L. & Grady, M. L. (2007). *From first-year to first-rate: Principals guiding beginner teachers*. USA: Corwin Press.
- Barnabé, C. (1993). La qualité de vie au travail et l'efficacité des enseignants. *Revue Des Sciences De L'éducation*, 19(2), 345-355.
- Baş, G. & Şentürk, C. (2017). Öğretme-öğrenme anlayışları ve öğretim programına bağlılık: ilişkisel bir araştırma. 1.Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitim Araştırmaları Sempozyumunda sunulan bildiri özeti, 3-5 Kasım, Antalya, 116.
- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B. & Turan-Özpolat, E. (2017). *Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43, 110-137.
- Baykara Pehlivan, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2) ,151-168.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baysal, A. C. & Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelemesinde Meyer-Allen modeli. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 28, 1-15.
- Baysal, C. (1987). *Davranış biçimleri*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Bektaş, D. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programının ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Ordu İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Benli Özdemir, E. & Arık, S. (2017). 2005 Yılı Fen ve Teknoloji Dersi ve 2013 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının öğretmen değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (Özel Sayı), 31-44.
- Bigge, Morris L. & Shermis, S. S. (1999). *Learning theories for teachers*. New York: Longman Inc.
- Bilgen, N. (1988). *Çağdaş Eğitim ve Demokratik Eğitim*. M.E.B Yayınları.
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25(4), 453-471.
- Blau, G. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal Of Occupational Psychology*, 58, 277-288.

- Blau, G. 2001. *On assessing the construct validity of two multidimensional constructs: occupational commitment and occupational entrenchment*. Human Resource Management Review, 11: 279-298.
- Blau, G., & Lunz, M. (1998). Testing the incremental effect of professional commitment on intent to leave one's profession beyond the effects of external, personal, and work-related variables. *Journal of Vocational Behavior*, 52(2), 260-269.
- Bogle, R. & Nir A. E. (2015). The contribution of perceived fit between job emands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 541-560.
- Botvin, G. J., Griffin, K. W., Diaz, T. & Ifill-Williams, M. (2001). Drug abuse prevention among minority adolescents: Posttest and one-year follow-up of a school-based preventive intervention. *PreventionScience*, 2(1), 1-13.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2076-2104
- Brown, L. A., & Roloff, M. E. (2011). Extra-role time, burnout, and commitment: The power of promises kept. *Business Communication Quarterly*, 74(4), 450-474.
- Bulut, A. (2019). *Hemşirelerin Mesleğe Bağlılık ile Balamsal Performansları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi.Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Bulut, İ. & Arslan, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications sunulan bildiri, 11-13 November, 367-379.
- Burke, R. V., Oats, R. G., Ringle, J. L., Fichtner, L. O. N., & Del Gaudio, M. B. (2011). Implementation of a classroom management program with urban elementary schools in low-income neighborhoods: Does program fidelity affect student behavior and academic outcomes? *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 16(3), 201-218.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarıyla Olan İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi
- Butakın, V. & Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının (4. ve 5. sınıf) uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Diyarbakır ili örneği. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 82-94.
- Bümen, N. T. (2005). Öğretmenlerin yeni ilköğretim 1-5. sınıf programlarıyla ilgili görüşleri ve programı uygulamaya hazırlayıcı bir hizmet içi eğitim çalışması örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 21-57.
- Bümen, N., T., Çakar, E. & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Bümen, vd. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim ingilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(18), 702-737.
- Bümen, N. (2019). Türkiye'de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kısılcında eğitim programları: sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185.
- Büyükbaş, N. (1995). Öğretim programlarının planlanıp uygulanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(4), 1-3.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç E., Karadeniz, Ş., Akgün, Ö. E. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim

- programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 228-244.
- Can, Ö. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
- Caner A. ve Tertemiz N. (2010). Uygulamayı etkileyen faktörler açısından ilköğretim 1. Kademe öğretim programları uygulamalarının değerlendirilmesi: sınıf öğretmeni görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(2), 155-187.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Selfefficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators or teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 115-132.
- Cantrell, S. G., Almasi, J. F., Carter, J. C. & Rintamaa, M. (2013). Reading intervention in middle and high schools: Implementation fidelity, teacher efficacy and student achievement. *Reading Psychology*, 34(1), 26-58.
- Carson, K. D. & Bedian, A. G. (1994). Career commitment: Construction of a measure and examination of it's psychometric properties. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 237-262.
- Ceylan, C. & Bayram, N. (2006). Mesleki bağlılığın örgütsel bağlılık ve örgütten ayrılma niyeti üzerine etkilerinin düzenleyici değişkenli regresyon ile analizi. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 105-120.
- Chang, M. L. (2009). Teacher emotion management in the classroom: Appraisal, regulation, and coping. Thèse de doctorat inédite, Ohio State University, Ohio, United States.
- Choi, P. L., & Tang, S. Y. F. (2009). Teacher commitment trends: Cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 767-777.
- Cigolla, F. & Brown, D. (2011). A way of being: Bringing mindfulness into individual therapy. *Psychotherapy Research*, 21(6), 709-721. doi:10.1080/10503307.2011.613076
- Clifford, J. M. (1989). An analysis of the relationship between attitudinal commitment and behavioral commitment. *The Sociological Quarterly*, 30(1), 143-158.
- Colarelli, S. M., & Bishop, R. C. (1990). Career commitment functions, correlates, and management. *Group & Organization Management*, 15(2), 158-176.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048.
- Çakır, Ö. (2001). *İşe bağlılık olgusu ve etkileyen faktörler*. Seçkin Yayıncılık
- Çalık, C. (2019). *Eğitim Örgütlerinde Mesleki Bağlılık, Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi
- Çam, O., & Yıldırım, S. (2010). Hemşirelerde iş doyum ve etkileyen faktörler. *Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences*, 2(1), 64-70.
- Çapri, B.; Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çeliköz, N. (2004). *Bir meslek olarak öğretmenlik ve etiği*. Özdemir, Ç. (Editör). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Asil Yayın Dağıtım A.Ş.
- Çelik-Şen, Y. & Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Yeni ilköğretim programının getirdiği değişiklikler: Sınıf öğretmenlerinin düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 26-51.
- Çelikten, M. ve diğerleri (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü*

Dergisi, 19(2), 207-237.

- Çetinkaya, A., & Özbaşaran, F. (2004). Üniversite hastanesinde görev yapan hemşirelerin iş doyumunu düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 20(1), 57-76.
- Çiftçi, S., Sünbül, A.M. & Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 281-295.
- Çiftçi, O. & Tatar, E. (2015). Güncellenen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 285-298.
- Çiftçioğlu, R. (2009). *İlköğretim Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2007). *Statistics without maths for psychology*. Pearson education
- Dane, A. V. & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18, 23-45.
- Dannetta, V. (2002). What factors influence a teacher's commitment to student learning? *Leadership and Policy in School*, 1, 144-171. doi:10.1076/lpos.1.2.144.5398.
- Dean, E. J. (2010). *Exploring The Individual Contributory Personality Factors Of Stress: A Survey Of Washington State Elementary Teachers*. Doctoral dissertation, Washington State University.
- Demirel, Ö. (2003). *Plandan uygulamaya öğretme sanatı*. PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, S. & Çaylı, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 97-116.
- De Wet, C. (2016). *The status of teaching as a profession in south africa. paper presented at the annual international Conference of the Bulgarian Comparative Education Society*. Bulgaria.
- Dikbayır, A.& Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 17-38.
- Dinç, E. & Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49.
- Doğan, C. (2005). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları. *Bilig*, 35,133-149.
- Doğan, S. (2010). Öğretmenlerin 2015 yılı ilköğretim programına yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2019-2050.
- Dunham, R. B., Grube, J. A., & Castañeda, M. B. (1994). Organizational Commitment: *The Utility of An Integrative Definition*. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 370-380.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256.
- Eğitim-Bir-Sen (2004). Öğretmen sorunları araştırması. Eğitim-Bir-Sen: Ankara.

- Eğitim-Bir-Sen: Ankara. Eğitim-Bir-Sen (2016). Eğitime bakış 2016: İzleme ve değerlendirme raporu. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Erdamar, F.S. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Alguları ve İlkokul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Becerisine Yönelik Algılarının İlerlemeci Felsefe Bağlamında Analizi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayıncılık.
- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınları.
- Erdoğan, vd. (2015) 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri; 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-196.
- Erdoğan, D. & Arsal, Z. (2015). Öğretmen adaylarının akademik branş memnuniyetleri ile öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 147-171.
- Ergen, Y. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri, Akademik İyimserlikleri ve Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. On dokuz Mayıs Üniversitesi
- Ergün, M. (1987). *Tarihi süreç içerisinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorunu*, Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim, Gazi Mesleki Eğitim, Teknik Eğitim Fakültesi. Ankara
- Ergun, M. ve diğ. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ocak Yayınları.
- Ersoy, Y. (2013). Fen ve teknoloji öğretim programındaki yenilikler-1: değişikliğin gerekçesi ve bileşenlerin çerçevesi. <http://www.f2e2-ogretmen.com/dagarcigimiz/f2e2-32.pdf>. Erişim Tarihi: 25.02.2021.
- Ertürk, S.(1982). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan Ltd.Şti.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim öğretim ve öğretmenlik mesleği. Özden Y. (Editör). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Pegem A Yayıncılık. s, 11
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Brussels: EC
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (4th edition). London: Sage Publications Ltd.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review Of Educational Research*, 63(4), 489- 525.
- Fındıkçı, İ. (1997). Yine öğretmenler yeni öğretmenler. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 27
- Fresko, B., Kfir, D., & Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment. *Teaching And Teacher Education*, 13(4), 429-438.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397. doi: 10.3102/00346543047002335.
- Geçitli, E. (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Uygulanan Öğretim Programlarına İlişkin Yönelimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Gelmez-Burakgazi, S. (2019). Programa bağlılık: kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 236-249.
- Gelen, İ. & Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Bahar*, 51, 457-476. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/4130-20110604103437-5-gelen.pdf>.
- Glatthorn, Allan A. (2000). *The principal as curriculum leader: shaping what is taught & tested* (2nd ed). Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

- Good, C. (1973). *Dictionay of Education*. 3rd ed. New York: Mc Graw-Hill.
- Goulet, L. R., & Singh, P. (2002). Career commitment: A reexamination and external, personel and work-related variables. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 260-269.
- Gökçe, E. (1997). *Eğitim Programının Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü*. Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı (27 Ağustos-2 Eylül 1995) kitabı içinde (s. 204-216), Milli Eğitim Basımevi.
- Göktaş, Z., & Yetim, M. (2004). Öğretmenin kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550
- Gömleksiz, M. N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 69-82.
- Guarino, C.M., Santibañez, L. & Daley, G.A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208. <https://doi.org/10.3102%2F00346543076002173>.
- Güdek, B. (2007). *Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Öğrenciye Ait Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Gülbaş-Çatak, Ç. (2008). *Yeni İlköğretim 1. Sınıf İlkokuma Yazma Dersi Öğretim Programı Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gültekin, M. (2017). *Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar*. Oral, B. ve Yazar, T. (Editör). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. Pegem A Yayıncılık, s.14, 31.
- Günbayı, İ. ve Toprak, D. (2010). İlköğretim okulu sınıf ve özel sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(1).
- Güneş, B. & Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 192-205.
- Günlük, M. (2010). *Muhasebecilerin Mesleki ve Örgütsel Bağlılık, İş Memnuniyeti ve İşten Ayrılma Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Hacıoğlu, F. & Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Alkım Yayınları.
- Han, Ç. (2013). Öğretmenlerin işlevsel paradigmaları ve eğitim reformu. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 59-79.
- Hasson, H. (2010). *Systematic evaluation of implementation fidelity of complex interventions in health and social care*. *Implementation Science*, 5(67), 1-9.
- Herzberg, F. (1974). Motivation Hygiene Profiles. *Organizational Dynamics*, 3(2), 18-29.
- Hodgkinson, C. (2008). *Yönetim felsefesi: örgütsel yaşamda değerler ve motivasyon*.
- Hussen, A. A., W/Tegegn, S. A. and Teshome, T. Z. (2016). Teachers Professional Commitment towards Students Learning, their Profession and the Community in Eastern Ethiopian Secondary Schools. *Journal of Teacher Education and Educators*, 5(3), 289-314.
- İ. Anıl & B. Doğan (Çev.). Beta Basım Yayım Dağıtım.
- MEB İstatistik (2020). Milli Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim 2019-2020. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/meb-egitim-ogretim-istatistiklerini-acikladi/1963448#:~:text=%C3%96rg%C3%BCn%20e%C4%9Fitim%20kurumlar%C4%B1nda%20g%C3%B6rev%20yapan,si%20%C3%B6zel%20okullarda%20g%C3%B6rev%20yap%C4%B1yor>.

- Irving, P. G., Coleman, D. F., & Cooper, C. L. (1997). Further assessments of a three-component model of occupational commitment: generalizability and differences across occupations. *Journal Of Applied Psychology*, 82(3): 444.
- İnce, S. (2005). *Hacettepe Üniversitesi İhsan Doğramacı Çocuk Hastanesinde Çalışanların İş Doyum Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi
- Jafaragae, F., Parvizy, S., Mehrdad, N., Rafii, F. (2012). Concept analysis of professional commitment in iranian nurses. *Iran J Nurs Midwifery Res*, 17(7), 472-479.
- Jaiyeoba, A. (2011). Primary school teachers' knowledge of primary education objectives and pupils development. *The African Symposium*, 11(1), 4-11.
- Kabaş, İ. (2020) *Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Alguları ile İlk Okuma Yazma Öğretim Programına Bağlılıkları*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Karacaoğlu, C. & Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Karaçalı, A. (2004). Kerem Altun ile “öğretmen yeterlikleri” üzerine. *Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim Dergisi*, Sayı:58.
- Karadağ Çaydaşı, (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Değer Öğretime İlişkin Görüşleri ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi
- Karagözoğlu, G. (2008). Türk Eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme çıkmazımız. *Çağdaş Eğitim*, 349,3-7.
- Karaman, N. (2008). *Öğretmenlerin Mesleklerini Algılama Biçimleri ve Gelecekte Beklentileri Nelerdir?* Yüksek Lisans Dönem Projesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Karlı, M.D. & Güven, S. (2011). *Öğretmen yetiştirme politikaları. Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. Pegem A.
- Kavlu, İ., & Pınar, R. (2009). Effects of job satisfaction and burnout on quality of life in nurses who work in emergency services. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, 29(6), 1543-1555.
- Kaya, D. & Zerenler, M. (2014). *Çalışma hayatında psikolojik sermaye, mesleki bağlılık ve kariye planlamasına genel bakış*. Nobel Akademik Yayıncılık
- Kaya, H. (2008). Kamu ve özel sektör kuruluşlarının örgütsel kültürünün analizi ve kurum kültürünün çalışanların örgütsel bağlılığına etkisi: Görgül bir araştırma. *Maliye Dergisi*, 155, 119-143.
- Kaya, N., Artvinli, E. & Bulut, İ. (2008). 2005 yılı Coğrafya Öğretim Programının uygulanma düzeyi: 9.sınıf coğrafya programı örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(9), 40-59.
- Kıyak, Z. (2014). İş tatmini (job Satisfaction), *Martı Dergisi*, <http://www.martidergisi.com/istatmini-job-satisfaction>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129.
- Kolesnik, B. (1970). *Educational psychology, mc graw-hill book New York-company*. London
- Konateke, O. (2020). *Hemşirelerde Mesleğe Bağlılık ile Hataya Eğilim Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Korkmaz, G. & Sadık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 121-138.

- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H. & Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 119-137.
- Kösterelioğlu, İ. & Özen R. (2014). Dördüncü ve Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının öğelerinin değerlendirilmesi: Bolu ili örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 286-316.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı kuramlar ve uygulamalar*. Nobel Yayınları.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınevi.
- Lee, K. Carswell, J.J. & Allen, N.J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: relation with person and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85, 799-811.
- Lachman, R., & Aranya, N. (1986). Evaluation of alternative models of commitments and job attitudes of professionals. *Journal of Occupational Behavior*, 7, 227-243.
- Jannah, W. (2014). Komitmen guru dalam melaksanakan tugas di sekolah menengah atas (sma) di kecamatan rokan iv koto. *Jurnal Administrasi Pendidikan*, 2, 789-831.
- Jonassen, D. H. (1994). Towards a constructivist design model. *Educational Technology*. 34(4), 34-37.
- Maliki, A.E. (2013). Attitudes towards the teaching profession of students from the faculty of education, Niger Delta University. *International Journal of Social Science Research*, 1, 11-18.
- Mart C. (2013). A passionate teacher: Teacher commitment and dedication to student learning. *Int J Acad Res in Prog Edu Dev*. 2, 437-42.
- MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, "1739 Sayılı Kanun", Resmî Gazete, 14574, 24 Haziran, 1973.
- MEB (1992). *Öğretmen yetiştirmede koordinasyon*. Ankara.
- MEB (2002). *Öğretmen yeterlilikleri*. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2008). *Sınıf öğretmeni özel alan yeterlikleri*. <http://otmg.meb.gov.tr/alansinif.html>
- Meb Strateji Geliştirme Başkanlığı (2011). *Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi*, Aralık 2011.
- Meşin, D. (2008). *Yenilenen Altıncı Sınıf Matematik Öğretim Programının Uygulanması Sürecinde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A three component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538-551.
- Meyer, J. P. & Herscovitch, L. (2001). *Commitment in the workplace: toward a general model*. Human Resource Management Review, 11(3), 299-326.
- Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 4, 83-86, 99-105.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973). (1739 S.K.), md. 43.
- Morrow, P.C. & Wirth, R.E. (1989) Work commitment among salaried professionals. *Journal of Vocational Behavior*, 34, 40-56.
- Morrow, P.C. (1983). Concept redundancy in organizational research: the case of work commitment, *Academy of Management Review*, 8, 486-500.

- Mwesiga, A. & Ogoti-Okendo, E. (2018). Research on humanities and social sciences www.iiste.org ISSN 2224-5766 (Paper) ISSN 2225-0484 (Online) Vol.8, No.14, 2018. <https://core.ac.uk/download/pdf/234676385.pdf>.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Oğuzkan, F. (1998). *Öğretmenliğin üç yönü*. Kadıoğlu Matbaası.
- Okpara, J.O. (2006). The relationship of personal characteristics and job satisfaction: a study of nigerian managers in the oil industry. *The Journal Of American Academy Of Business*, 10(1), 49-58.
- Oliva, P.F. (1988). *Developing the curriculum. Second edition*. Boston: Scott, Foresman and Company.
- Oliver, A.I. (1977). *Curriculum Improvement: A Guide to Problems, Principles and Process*, 2 ed. New York: Harper-Row
- Orhan, E. E. & Ok, A. (2014). Öğretmenlik programlarını kimler tercih ediyor? Adayların giriş özellikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 75-92. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/46-published.pdf>.
- Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982–2007). T.C. Yükseköğretim Kurulu Yay.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Örgen, İ. (2020). *Ücretli Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim (genel öğretim yöntemi)*. ÖSYM Yayınları.
- Özdem, G. (2007). *Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Özdemir, S. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Pegem A Yayınları.
- Özenç, M. & Doğan, C. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 67-83.
- Özmen, Ö. T., Özer, P. S. & Saatçioğlu, Ö. Y. (2005). Akademisyenlerde örgütsel ve mesleki bağlılığın incelenmesine ilişkin bir örnek araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-14.
- Özsoy, Y. (1987). *Türk Eğitim Sistemi ve Yönetimi*. Açıköğretim Fakültesi Yayınları
- Turan Özpolat, E. & Bay, E. (2015). Program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlere yönelik literatür taraması. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 200-227.
- Öztürk-Akar, E. (2005). Lise Biyoloji Dersi Öğretim Programının uygulanmasında okul düzeyinde görülen farklılıklar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 51-6.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlamasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 271-299.
- Özyurt, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Değişim Yayınları.
- Pai, F.-Y., Yeh, T. M. & Huang, K.-I. (2012). Professional commitment of information technology

- employees under depression environments. *International Journal of Electronic Business Management*, 10(1), 17-29.
- Parasuraman, S., & Nachman, S. A. (1987). Correlates of organizational and professional commitment the case of musicians in symphony orchestras. *Group & Organization Management*, 12(3), 287-303.
- Pence, K. L., Justice, L. M. & Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(3), 329-341.
- Pietarinen, J., Pyh  t  , K., & Soini, T. (2017). Large-scale curriculum reform in Finland--exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *Curriculum Journal*, 28(1), 22-40.
- Quarles, N. R. (1988). *Professional Commitment, Organizational Commitment, And Organizational-Professional Conflict In The Internal Audit Function: Model Development And Test*. Doctoral dissertation, University of North Texas.
- Reyes, P. (1990). Teachers and their Workplace: Commitment, Performance and Productivity. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Sabancı, A. & Şahin, A. (2005). Öğretmenin etkinlik odaklı hayat bilgisi öğretiminde sınıf yönetimi değişkenleri açısından değerlendirilmesi: bilen öğretmenden bulan öğretmene doğru. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Ankara: Sim Matbaası, 382-393.
- Saçlı, Ö.A. (1988). Öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar. Milli Eğitim.
- Sağlam, A. Ç. (2008). Okul örgütü ve yönetimi (H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz, Ed.). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. (192–215). Pegem Akademi Matbaası.
- Saldamlı, A. (2009). İşletmelerde örgütsel bağlılık ve işgören performansı. Detay Yayıncılık.
- Salanova M, Schaufeli WB, Llorens S & ark. (2001) Desde el "burnout" al "engagement": Una nueva perspectiva [From "burnout" to "engagement": A new perspective]. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 117-134.
- Saracoğlu, A. S. (1991) “Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli Önerisi” Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu, Eğitimde Nitelik Geliştirme Bildiri Metinleri, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul.
- Sarı, M. (2019). *Hemşirelerin Mesleğine Yönelik İmaj ve Mesleğe Bağlılık Algısı*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı
- Schumacker, R. & Lomax, R. (2004). A beginner's guide to structural equation modeling (2 b.). Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Seçer, H.Ş. (2009). Mesleki yaşam modelinin oluşturulması ve mesleki analizlerde kullanımı. *Sosyal Bilimler* 7/1, s.356. <https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/123831/makaleler/7/1/arastirmax-mesleki-yasam-modelinin-olusturulmasi-mesleki-analizlerde-kullanimi.pdf>
- Seferoğlu, S. S. (2007). İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programı: eleştirel bir bakış ve uygulamada yaşanan sorunlar. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 99-111.
- Sencan, N., Yeğenoğlu S. & Aydın, B. (2013). Sağlık çalışanları ve eczacılar üzerinde yapılan iş doyumu ve örgütsel bağlılık araştırmaları. *Marmara Eczacılık Dergisi*, 17, 104-112.
- Senemoğlu, N. & Kozikoğlu, İ. (2018). Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 15(4), 2614-2625.
- Serin, G. (2014). Sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Öğretim Programını uygulama durumu ile fen eğitimine yönelik inançlarının uyumluluğu. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 741-774.

- Sevimli, F. & İşcan, Ö.F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumu. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 5(1), 55-64.
- Shah, M. & Abualrob, M. M. A. (2012). Teacher collegiality and teacher professional commitment in public secondary schools in Islamabad, Pakistan. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46, 950 – 954.
- Smith, K. D. (2014). *Public secondary school teachers in north carolina: levels of idealism and relativism, and their impact on occupational commitment*. Unpublished Ph. D Thesis, North Carolina State University, North Carolina.
- Sobol, D. F., Rohrbach, L. A., Dent, C. W., Gleason, L., Brannon, B. R., Johnson, C. A., & Flay, B. R. (1989). The integrity of smoking prevention curriculum delivery. *Health Education Research*, 4, 59-67. doi: 10.1093/ her/4.1.59
- Solomon, C. B. (2008). The relationships among middle level leadership, teacher commitment, teacher collective efficacy, and student achievement. Columbia: Missouri University.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555-577.
- Sorensen, J. E., & Sorensen, T. L. (1974). The conflict of professionals in bureaucratic organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19(1), 98-106.
- Sorensen, T. J., & McKim, A. J. (2014). Perceived work-life balance ability, job satisfaction, and professional commitment among agriculture teachers. Novice agriculture teachers' general self efficacy and sense of community connectedness, 55(4), 116-132.
- Sood, V. & Anand, A. (2010). Professional commitment among b. ed. teacher educators of Himachal pradesh. <http://www.aiaer.net/ejournal/vol22110/7..pdf>
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2019) *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1993). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2006). *Eğitimin tarihsel temelleri. Eğitim bilimine giriş*. (Ed.) Sönmez, V. Anı Yayıncılık.
- Spears, H., (1950). *The School today*, Newyork, American Book.
- Süleymanova, E. (2019). *Kadın Öğretmenlerin Kariyer Süreçlerinde Karşılaştıkları Engellerin İncelenmesi: İstanbul İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi
- Sünbül, A.M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitim Yönelimi*, 2(1), 597-607.
- Süral, S. (2013). *İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Stilleri, Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü
- Sürgen, S. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Denetim Odağı Eğilimleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi
- Şahin, F. (2013). *Özel Eğitim Okullarında Çalışan Kadrolu, Emekli Ücretli ve Ücretli Öğretmenlerin Mesleki Aidiyet Duygularının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Şentürk, Ş. (2007). *Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen ve Müfettiş Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Amasya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Şimşek, H. (2010). *Eğitim sisteminde öğretmenin rolü ve öğretmenlik mesleği*. Memduhoğlu H. B., Yılmaz, K. (Ed.) *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem A Yayıncılık.

- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston MA: Pearson.
- Tak, B. & Çiftçioğlu, B. A. (2008). Mesleki bağlılık ile çalışanların örgütte kalma niyeti arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 63, 4.
- Tak, B. & Çiftçioğlu, B.A. (2009). Üç boyutlu mesleki bağlılık ölçeğinin türkçe’de güvenilirlik ve geçerliliğinin incelenmesine yönelik bir alan araştırması. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 10(1), 35-54
- Tak, B., Özçakır, A., Çiftçioğlu, B.A. & Divleli, A. (2009). Mesleki bağlılığın bireylerin mesleklerine ve çalıştıkları örgüte ilişkin tutumlarını nasıl etkilediğini anlamaya yönelik bir alan araştırması. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 11(4), 91-102.
- Tamir, P. & Ziv, S. (2006). *Analysis of curriculum and textbooks in science in Israel in 25 comparison with other countries*. Curriculum Department.
- Tanataş Yılmaz, D. (2010). *İlköğretim Seçmeli Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri Malatya İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşçı, Ş. (2011). *Fizik Öğretim Programının Uygulanmasının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Tatlıdil, E. (1993). *Toplum, eğitim ve öğretmen, öğretmen adayları üzerine yapılan bir araştırma*. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- TDK, K. (2019). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tekbıyık, A. & Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerine bir araştırma, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461-486.
- Tok, Ş. (2001). İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(2), 257-276.
- Tortop, N. (1994). *Personel yönetimi*. Yargı Yayınları.
- Turhan, M., Demirli, C. & Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elâzığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 179-192.
- Tümkaya, S. & Uştı, H. (2016). Tükenmişliğin mesleğe bağlılıkla ilişkisi: sınıf öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 272-289.
- Tümkaya, S. & Uştı, H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(3), 1262-1274.
- Türkoğlu, A. (1988). *Eğitim yüksekokulları program uygulamalarında karşılaşılan sorunlar*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Türkoğlu, S. (2004). *Çukurova ve Mersin Üniversitesi Eğitim Programları Değerlendirmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.
- Uştı, H. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılık, İşten Ayrılma Niyeti ve Sosyodemografik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılığı Yordama Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi
- Uysal, A. (2019). *Hemşirelerin Mesleğe Bağlılık Durumlarının Tıbbi Hata Yapma Eğilimlerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Binali Yıldırım Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı.
- Uysal, H.T. (2013). Stajyer çalışanların mesleki bağlılık gelişimine örgüt ikliminin etkisi. *Business*

- Ünal, I. (2011). *Öğretmenliğe ve öğretmen yetiştirmeye ekonomi politik bir çözümleme. Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. Pegem A.
- Ünal, A. (2015). *İş Doyumu, Yaşam Doyumu ve Yaşam Anlamı Değişkenlerinin İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıkları Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Ünal, M. (2017). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Ekici, G. (Editör). *Eğitim bilimine giriş*. Paradigma Akademi Basın Yayın Dağıtım.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130.
- Ünsal, S. & Çetin, A. (2019). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını uygulamada karşılaştıkları farklılıklar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1541-1551.
- Üstünoğlu, Ü. (1993). Okulöncesi öğretmenin nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, Yıl: 18, Sayı: 184.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme. Teoriler ve teknikler*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Varış, F. (1985). *Eğitim bilimine giriş*. A.Ü. Eğt. Bil. Fak. Yay.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme. Teoriler ve teknikler*. Akım Yayınevi.
- Varış, F. (1998). *Temel kavramlar ve program geliştirmeye sistematik yaklaşım*. İçinde A. Hakan (Ed.), Eğitim bilimlerinde yenilikler (sayfa 3-19). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Vural, B. (2006). *Yetkin-ideal vizyoner öğretmen*. Hayat Yayınları.
- Yalçın, Ç. (2016). Sınıf öğretmenlerinin mesleki memnuniyet/memnuniyetsizlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 1-16.
- Yalçın, F. (2019). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Eğitim Programı Tasarım Tercihleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Yariv, Y. (2015). Deterioration in Teachers' Performance: Causes and Some Remedies. *World Journal of Education*. 1(1)
- Yaşar, M. D. & Sözbilir, M. (2012). 9.sınıf kimya dersi öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından uygulamaya yansıtılması. *International Journal of Social Science*, 5(7), 789-807.
- Yaşaroğlu, C. & Manav, F. (2015). *Öğretim programına bağlılık ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması*. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258.
- Yazıcı Altuntaş, S. (2014). *İş doyumu ve işten ayrılma niyeti. İçinde: Hemşirelik hizmetleri yönetimi*. Ed: Tatar Baykal, Ü., Ercan Türkmen, E. Kayhan Matbaacılık.
- Yazıcılar Ü. & Bümen N. T. (2015). *Öğretmenlerin öğretim programlarını uyarlama süreci üzerine kuramsal bir inceleme*. 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi “Herkes İçin Sürdürülebilir Eğitim” Niğde, 16-18 Nisan 2015, Bildiri Özetleri Kitapçığı, Pegem Akademi Yayıncılık, 107-108.
- Yeşilyaprak, B. (2011). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan Uygulamaya*, 1.baskı. Ankara, PegemA.
- Yıldız, S. (2018). The relationship between the curriculum design orientations preference and

- curriculum fidelity of preservice teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 1-12.
- Yıldız, S. (2020). Öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin geliştirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 463-482.
- Yıldız, Y., & Çelik, B. (2017). Commitment to the teaching profession. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 4(2), 93-97.
- Yılmaz, M. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerinin, Mesleki Doyumlarının, Öz Yeterlik İnançlarının ve Bireysel Yenilikçiliklerinin Kendini Gerçekleştirme Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi
- Zedef, S. (2017). *Eğitim Kurumlarında Mesleki Bağlılık, Örgütte Kalma ve Örgütten Ayrılma Niyetinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi
- Zengin, M. (2010). Yeni ilköğretim dkab öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(22), 121-160
- Wasti, S.A. (2000). *Örgütsel bağlılığı belirleyen evrensel ve kültürel etmenler: Türk kültürüne bir bakış*. Editör: Z. Aycan, *Türkiye’de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları* (sayfa 201-224). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: a secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861-879.
- Wiles, J. W., & Bondi, J. C. (2014). *Curriculum development: A guide to practice*. Boston, MA: Pearson.

8. EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Sayın meslektaşlarım merhaba.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu formun doldurulması ortalama 10-12 dakikanızı alacaktır. Ölçeklerde yer alan maddelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Lütfen maddeleri boş bırakmayınız. Bu husus, çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından önem taşımaktadır. Ayrıca bu çalışmada doldurulması gereken kişisel bilgiler kesinlikle üçüncü şahıslarla paylaşılmayacak olup sadece bu araştırma için kullanılacağından kimlik bilgilerinin yazılmasına gerek yoktur. Araştırmaya verdiğiniz katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Araştırmacı

Çidem MARAL POLAT

B.A.İ.B.Ü.

Sınıf Eğitimi Y. lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz:

Kadın ()

Erkek ()

Yaşınız: 20-25 yaş () 26-30 yaş () 31-35 yaş ()

36-40 yaş () 41-45 yaş () 46-50 yaş () 51 ve üstü yaş ()

Mesleki Kıdeminiz: 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl ()

16-20 yıl () 21-25 yıl () 26 ve üstü yıl ()

EK 2. Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği

	ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE BAĞLILIK ÖLÇEĞİ Açıklama: Aşağıda öğretmenlik mesleğine bağlılık durumlarını açıklayan bazı davranış ifadelerine yer verilmiştir. Aşağıda belirtilen ifadelere ne düzeyde katıldığınızı sizin durumunuzu yansıtan dereceyi gösteren bölümü X işareti ile belirtiniz. Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Öğretmenlik mesleği sayesinde hayattaki hedeflerime ulaşabileceğimi düşünüyorum.					
2	Bana en uygun mesleğin öğretmenlik olduğunu düşünüyorum.					
3	Çevremdekilere, sık sık öğretmenliğin tam da bana göre bir meslek olduğunu söylüyorum.					
4	Kendimi öğretmenlik mesleğinin etkin bir üyesi olarak görüyorum.					
5	Hayatım boyunca öğretmenlik mesleğini sürdürmeyi düşünüyorum.					
6	Eğer şartları daha iyi bir meslek bulursam ileride öğretmenlik mesleğini bırakabilirim.					
7	Dünyaya bir daha gelsem yine öğretmenlik mesleğini seçerim.					
8	Küçüklüğümden beri öğretmen olmak, en büyük hayalimdi.					
9	Tüm hayatım boyunca öğretmen olarak kalacağım.					
10	Öğretmenlik mesleği bana en uygun olan meslektir.					
11	Yaşamım boyunca öğretmenliğe devam edeceğimden eminim.					
12	Hayat boyu öğretmen olarak kalmak düşüncesi beni ürkütüyor.					
13	Öğretmenliğin değerli bir meslek olduğunu düşünüyorum.					
14	Öğretmenliği sevmiyorum.					
15	İnsanlara mesleğimin öğretmenlik olduğunu söylerken utanırım.					
16	İnsanlara mesleğimin öğretmenlik olduğunu söylerken gurur duyarım.					

EK 3. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

17	Toplumsal gelişmede öğretmenlik mesleğinin çok önemli olduğunu düşünüyorum.					
18	Her öğrenciyi kazanmak benim için çok önemlidir.					
19	Öğretmenlikte göstereceğim çabanın, öğretmenlik mesleğinin gelecekteki gelişimini etkileyeceğini düşünüyorum.					
20	Zamanımın çoğunu gelecekteki öğretmenlik kariyerim için ayırıyorum.					
21	Öğretmenlikte sürekli eğitimler alarak kendimi daha da geliştireceğimi düşünüyorum.					
22	Gelecekte bir öğretmen olarak kariyer basamaklarında ilerlemenin yollarını araştırırım.					
23	İyi bir öğretmen olmak için sürekli araştırmalar yaparım.					
24	Öğretmenlik alanında güncel gelişmeleri düzenli olarak takip ederim.					
25	Kendimi geliştirerek lider öğretmen olmayı arzuluyorum.					
26	Alanımla ilgili özgün çalışmalar yapmayı planlıyorum.					
27	Ders dışı zamanlarda da öğrencilerimle vakit geçirerek onlara katkı sağlayacağımı düşünüyorum.					
28	Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerime ders dışı zamanlarda ek öğretim hizmeti sunmayı düşünüyorum.					
29	Meslektaşlarım, öğrencilerim ya da idarecilerce ilgili bir problem yaşarsam problemi çözmek için sonuna kadar mücadele ederim.					
30	Mecbur olmadığım halde öğrencilerim için gönüllü faaliyetlerde bulunurum.					
31	Maaşım düşük olsa bile öğretmenlik performansımın düşeceğini düşünmem.					
32	Çalışacağım okulun misyon ve vizyonunu geliştirmek için elimden geleni yaparım.					
33	Alanımla ilgili gönüllü olarak konferans, seminer, hizmet içi faaliyetlerine katılırım.					

	ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	Açıklama: Aşağıda öğretim programına bağlılık durumlarını açıklayan ifadeler yer verilmiştir. Aşağıda belirtilen ifadelere ne düzeyde katıldığınızı sizin durumunuzu yansıtan dereceyi gösteren bölümü X işareti ile belirtiniz. Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.					
1	Öğrencilere verdiğim/vereceğim ödevlerin kazanımlara uygun olmasını önemserim.					
2	Derste kullandığım/kullanacağım yöntem ve tekniklerin, programın temel yaklaşımına uygun olmasına özen gösteririm.					
3	Derste kullandığım/kullanacağım materyalleri, öğretim programının temel yaklaşımına göre seçerim.					
4	Ders etkinliklerini kazanımlara göre tasarlarım.					
5	Dönemin başında, okutacağım dersin öğretim programını incelerim.					
6	Dönemin başında, okutulacak dersin öğretim programının incelenmesine gerek yoktur.					
7	Öğretim programının hangi temel gerekçe (genel amaç) ile okutulmakta olduğunu öğrenmeye gayret ederim.					
8	Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği becerileri dikkate almam.					
9	Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği tutumların neler olduğunu farkındayım.					
10	Öğretim programının ön gördüğü değerlerin, programın hangi boyutunda (neresinde) yer aldığını bilirim.					
11	Öğretim programının hangi değerleri kazandırmaya aracılık ettiğinin farkındayım.					
12	Eğitim öğretim sürecini planlarken, kazanımlara ait açıklamaları okumaya gerek duymam.					
13	Ders etkinliklerini planlarken, öğretim programındaki etkinlik örneklerinden yararlanırım.					
14	Öğrenme-öğretme sürecinde, kazanımların birbirleri ile olan ilişkilerini önemsemem					
15	Ölçme aracı hazırlarken, kazanımın gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmeyi amaçlarım.					
16	Kazanımların hangi öğrenme alanı (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) ile ilgili olduğunu ayırt ederim.					
17	Derslerde öğrencilerin aktif olabilecekleri etkinlikler planlamaya özen gösteririm.					
18	Öğretim programının öğretmene biçtiği rolün farkındayım.					

19	Sınıf içi etkileşim ve işbirliğini, programın uygun gördüğü şekilde sağlarım.					
20	Öğretim programında yer alan sembollerin hangi anlama geldiğini bilirim.					



EK 4. Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği Kullanım İzni

Re: ÖLÇEK İZİN DİLEKÇESİ

SY

Sevilay YILC.
11.05.2020 Pzt 11:05
Siz

↶ ↷ → ...

Çiğdem Hanım merhaba,
geliştirmiş olduğum "Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık" ölçeğimi kaynakçanızda göstermek şartı ile yüksek lisans tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Dr. Öğretim Üyesi Sevilay YILDIZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı,
Gölköy Yerleşkesi 14280 Bolu.

Kimden: "Çiğdem Maral"
Kime: "Sevilay YILDIZ"
Gönderilenler: 11 Mayıs 2020, 11:05
Konu: ÖLÇEK İZİN DİLEKÇESİ

Sevilay Hocam merhaba.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sınıf Eğitimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. 2020 yılında geliştirmiş olduğunuz "Öğretmenlik mesleğine bağlılık" ölçeğinizi kaynakçada göstermek şartı ile yüksek lisans tez çalışmamda kullanmak istiyorum. İzin verirseniz sevinirim.

Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Çiğdem Maral Polat
Sınıf Eğitimi Yüksek lisans Öğrencisi

Windows'u Etkinleştirin
Windows'u etkinleştirin

EK 5. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Kullanım İzni

Re: ÖLÇEK İZİN DİLEKÇESİ



Doç. Dr. Cihat YAŞAR
13.05.2020 Çar 23:49
Kime: Siz
Bilgi: Faruk MNV



öpbö.docx
15 KB

Merhaba Çidem hanım
Ekte göndermiş olduğum Öğretim programına bağlılık ölçeğini çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim.

Cihat YAŞAROĞLU, PhD

Gönderen: çidem
Gönderildi: Monday, May 11, 2020
Kime: Doç. Dr. Cihat YAŞAR
Konu: ÖLÇEK İZİN DİLEKÇESİ

Cihat Hocam merhaba.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sınıf Eğitimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. 2015 yılında Faruk Manav ile birlikte geliştirmiş olduğunuz "Öğretim Programına Bağlılık" ölçeğinizi kaynakçada göstermek şartı ile yüksek lisans tez çalışmamda kullanmak istiyorum. İzin verirseniz sevinirim.

Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Cidem Maral Polat

Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirin