



**T.C.**  
**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KURUMSAL AİDİYET ALGISI VE MESLEKİ  
YETERLİLİK ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Kenan KARAYAĞIZ**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İSTANBUL, 2018**



T.C  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

TEZ TESLİM ve ONAY TUTANAĞI

KONU: İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KURUMSAL AİDİYET ALGISI VE  
MESLEKİ YETERLİLİK ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ONAY:

PROF.DR. SEFER ADA..

(Danışman)

(İmza)

PROF.DR. SUAT ANAR

(Üye)

(İmza)

DR.ÖZ.ÜY. TUĞBA KORKMAZ ÇCALAN

(Üye)

(İmza)

TESLİM EDEN : Kenan KARAYAĞIZ

TEZ SAVUNMA TARİHİ :04/06/2018

TEZ ONAY TARİHİ 04./06/2018



**T.C.**  
**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KURUMSAL AİDİYET ALGISI VE MESLEKİ  
YETERLİLİK ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Kenan KARAYAĞIZ**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Sefer ADA

İSTANBUL, 2018

## ÖZET

Aidiyet bireylerin herhangi bir olguya karşı gerçekleştirmiş oldukları bağlılık olarak tanımlanmaktadır. Kurumsal aidiyet ise çalışanların çalıştıkları kurum ile ilgili bütün olgular karşı geliştirmiş oldukları bağlılığı ifade etmektedir.

Mesleki yeterlilik çalışanların yaptıkları işler ile ilgili yetkinliklere ve bilgilere sahip olmayı tanımlamaktadır. Öğretmenlik alanında ise yeterlilik, öğretmenlerin sınıf içi unsurları yönetebilme ve gerekli bilgi seviyesine sahip olabilmektir.

Mesleki yeterliliğin yüksek olması eğitimin kalitesini etkileyen önemli bir unsurdur. Mesleki yeterliliği etkileyen ve mesleki yeterlilikle ilişkili olduğu düşünülen aidiyet algısı çalışmanın ana konularını oluşturmaktadır. Bu çalışmada mesleki yeterlilik algısı ve kurumsal aidiyet arasındaki ilişkiler incelenecektir. Ayrıca mesleki yeterliliğin örgütsel aidiyet algısı üzerinde herhangi bir etkiye sahip midir? Sorusuna yanıt aranacaktır. Çalışmanın teorik alt yapısı, öğretmenlik mesleği ile ilgili kavramlar, aidiyet kavramı ve kurumsal aidiyet kavramları ve mesleki yeterlilik kavramları ile oluşturulmuştur. Bu amaçla yerli ve yabancı alanyazın ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Çalışmanın alan araştırması kısmında anket yöntemi kullanılarak veri toplamaya çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili, Sultanbeyli ilçesindeki ilkokullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. 200 öğretmen ile yapılan araştırmada elde edilen veriler SPSS 22 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler ve regresyon analizleri yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler: Aidiyet, Kurumsal Aidiyet, Yeterlilik, Mesleki Yeterlilik, Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliği.**

## ABSTRACT

Commitment is defined as the belongingness that individuals make against any event. Organizational commitment refers to the commitment that employees have developed against all the events related to the institution they are working with.

Professional competence defines the skills and knowledge of the jobs that employees do. In the field of teaching, competence is the ability of teachers to manage the elements in the classroom and to have the necessary level of knowledge.

The high level of professional competence is an important factor affecting the quality of education. It constitutes the main subjects of the organizational commitment perception that affects professional competence and is thought to be related to professional competence. In this study, the relationship between perception of professional competence and organizational commitment will be examined. The theoretical sub-structure of the study is formed by the concepts related to the teaching profession, the concepts of commitment and organizational commitment, and the concepts of professional competence. For this purpose, local and foreign literature has been examined in detail.

In the study, data were collected by using survey method. The sample of the research consists of the teachers working in the primary schools in Sultanbeyli in Istanbul. The data obtained from 200 teachers in the study were analyzed by SPSS 22 package program. Descriptive statistics and regression analyzes were performed.

**Key Words: Commitment, Organizational Commitment, Competence, Professional Competence, Teacher's Professional Competence.**

## ÖNSÖZ

Bu tezin çalışma sürecinde, ne kadar yoğun olursa olsun bana zaman ayıran, sadece bu çalışma ile ilgili değil mesleki açıdan kendimi geliştirmem de ihtiyacım olan motivasyonu sağlama noktasında koşulsuz olarak deneyim ve gözlemlerini paylaşan değerli danışmanım sayın Prof. Dr. Sefer ADA'ya,

Eğitim hayatım boyunca daha iyi olmam için bana koşulsuz şartsız destek sunan , kitap okumaya, araştırma yapmaya olan ilgimi arttırıp bana çoğu konuda rol model olan ve aynı zamanda meslektaşım olan babam Dursun KARAYAĞIZ' a,

İlerlemiş yaşına rağmen okuma yazma öğrenmek için istekle çabalayıp bunu başararak, geçirdiğim zor dönemlerde pes etmek yerine daha çok çalışmam ve denemekten asla vazgeçmemem gerektiğini örtük olarak bana aşılayan annem Kiraz KARAYAĞIZ'a,

Ne zaman ihtiyacım olsa koşulsuz bir şekilde yanımda olup desteklerini asla esirgemeyen kardeşim ve ablalarıma,

Ayrıca bu çalışmada yer alan anket uygulamalarına destek verip samimiyetle cevaplandıran meslektaşlarıma ve çalışma sürecinde gereken destek ve motivasyonu çekinmeden sunan değerli dostlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Kenan KARAYAĞIZ

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZET .....</b>	<b>I</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>II</b>
<b>ÖNSÖZ .....</b>	<b>III</b>
<b>İÇİNDEKİLER.....</b>	<b>IV</b>
<b>TABLOLAR.....</b>	<b>VII</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ.....</b>	<b>VIII</b>
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problemin Durumu .....	2
1.2. Problemin Cümlesi .....	2
1.3. Alt Problemler.....	2
1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	3
1.5. Araştırmanın Sayıltıları.....	3
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
<b>2. ÖĞRETMENLİK VE ÖĞRETMENLİK İLE İLİŞKİLİ ALANYAZIN.....</b>	<b>5</b>
2.1. Öğretmenlik Kavramı ve Kapsamı .....	5
2.2. A ve B kursları .....	8
2.3. Eğitim Kurşları.....	9
2.4. Yedek Subay Öğretmenlik.....	9
2.4. İlk Öğretmen Okulları.....	10
2.5. Köy Öğretmen Okulları .....	12
2.6. Köy Enstitüleri .....	13
2.7. Sınıf Öğretmenliği .....	19
2.8. Yaygın Eğitim İle Alan Dışı Öğretmen Atama .....	20
2.9. Konuyla İlgili Olarak Yapılmış Önceki Çalışmalar .....	25
<b>3. AİDİYET KAVRAMI VE KAPSAMI.....</b>	<b>28</b>
3.1. Aidiyet Kavramı .....	28
3.2. Aidiyet İhtiyacı .....	31
3.3. Grup Aidiyeti .....	34
3.4. Grup Aidiyeti İle İlgili Kuramlar.....	35
3.5. Aidiyet Türleri .....	39

3.5.1. Ulusal Aidiyet.....	39
3.5.2. Etnik Aidiyet .....	41
3.5.3. Dinsel Aidiyet.....	42
3.5.4. Örgütsel (Kurumsal) Aidiyet.....	43
3.5.5. Örgütsel Bağlılık Boyutları .....	46
3.5.5.1. Duygusal Bağlılık .....	46
3.5.5.2. Devamlılık Bağlılığı .....	46
3.5.5.3. Normatif Bağlılık.....	47
<b>4. MESLEKİ YETERLİLİK KAVRAMI VE KAPSAMI .....</b>	<b>48</b>
4.1. Meslek Ve Yeterlilik Kavramlarının Kapsamı .....	48
4.2. Öğretmenlik Mesleği .....	51
4.3. Öğretmenlik Mesleğinin Önemi .....	56
4.4. Öğretmenlik Mesleğinde Yeterlilik .....	58
<b>5. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....</b>	<b>70</b>
5.1. Araştırmanın Modeli.....	70
5.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	70
5.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları .....	70
5.4. Verilerin Toplanması .....	71
5.5. Verilerin Çözümlemesi.....	71
<b>6. ARAŞTIRMANIN BULGULARI VE YORUMLARI .....</b>	<b>74</b>
6.1. İlkokul Öğretmenlerinin Kurumsal Aidiyet Algıları Ne Düzeydedir? .....	74
6.2. İlkokul Öğretmenlerinin Kurumlarına Olan Duygusal Bağlılıkları Ne Düzeydedir? .....	75
6.3. İlkokul Öğretmenlerinin Kurumlarına Olan Normatif Bağlılıkları Ne Düzeydedir? .....	77
6.4. İlkokul Öğretmenlerinin Kurumlarına Olan Devamlılık Bağlılıkları Ne Düzeydedir? .....	80
6.5. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algıları Ne Düzeydedir? .....	82
6.6. İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenci Katılımına İlişkin Yeterlilik Algıları Ne Düzeydedir? .....	83
6.7. İlkokul Öğretmenlerinin Öğretim Stratejilerine İlişkin Yeterlilik Algıları Ne Düzeydedir? .....	87

5.8.İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Yeterlik Algıları Ne Düzeydedir? .....	90
6.9. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algıları Kurumsal Aidiyetin Anlamlı Bir Yordayıcısı mıdır? .....	93
<b>SONUÇLAR ve ÖNERİLER.....</b>	<b>95</b>
Sonuç .....	95
Öneriler .....	97
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>99</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>108</b>
Ek 1: İzinler .....	108
Ek 2: Ölçek İzinleri.....	114
Ek 3: Ölçeklerin Geçerlilik ve Güvenilirlik Sonuçları .....	<b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>

## TABLULAR

<b><u>Tablo</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
Tablo 2.1. Çoklu Zeka Türleri .....	17
Tablo 2.2. Köy Enstitüleri İzlenesi .....	18
Tablo 3.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	43
Tablo 3.2. Örgütsel Aidiyeti Etkileyen Faktörler.....	44
Tablo-5.1.Örgütsel Bağlılık Ölçeğinde Yer Alan Seçeneklere Ait Puan Aralıkları.....	72
Tablo-5.2. Öğretmen Yeterlik Ölçeğinde Yer Alan Seçeneklere Ait Puan Aralıkları.....	73
Tablo-6.1. İlkokul Öğretmenlerinin Kurumsal Aidiyet Algı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Bulguları.....	74
Tablo-6.2. İlkokul Öğretmenlerinin Kurumlarına Olan Duygusal Bağlılık Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Bulguları.....	75
Tablo-6.3. İlkokul Öğretmenlerinin Kurumlarına Olan Normatif Bağlılık Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Bulguları.....	77
Tablo-6.4. İlkokul Öğretmenlerinin Kurumlarına Olan Devamlılık Bağlılığı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Bulguları.....	80
Tablo-6.5. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Bulguları .....	83
Tablo-6.6. İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenci Katılımına İlişkin Yeterlik Algı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Bulguları.....	84
Tablo-6.7. İlkokul Öğretmenlerinin Öğretim Stratejilerine İlişkin Yeterlik Algı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Bulguları.....	87
Tablo-6.8. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Yeterlik Algı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Bulguları.....	90
Tablo-6.9. Regresyon Analizine Ait Betimsel İstatistik Ve Korelasyon Analizi Bulguları	93
Tablo-6.10. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algıları İle Kurumsal Aidiyet Algılarına Ait Regresyon Analizi Bulguları.....	93

## KISALTMALAR LİSTESİ

SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences( Sosyal Bilimler için İstatistik Programı.).
M.E.B	: Milli Eğitim Bakanlığı
M.E.T.K	: Milli Eğitim Temel Kanunu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu



## 1. GİRİŞ

Yeryüzündeki sınırların saydamlaşması, küresel rekabet şartları, toplumların iç içe geçmeye başlaması, bilginin dünyanın daha kolay biçimde ulaşmasına yardımcı olmaktadır.

Uygar medeniyetler seviyesinde yer alabilmek için toplumlar eğitim ve öğretim alanında önemli yatırımlar yapmaktadır. Genel olarak bu yatırımlar uzun dönemli olmaktadır. Çünkü eğitim alanında yapılan her türlü yatırım birkaç nesil sonra etkilerini göstermektedir.

Eğitim sistemi düşünüldüğünde en önemli noktalardan birisi eğiticiler yani öğretmenler olarak dikkat çekmektedir. Öğretmenler eğitim sürecinin işlemlerini sağlayan kumanda görevi taşımaktadır.

Eğitim kurumlarında yer alan öğretmenlerin çalışma şekillerinin verimliliği ve öğretmenlerin yeterliliği eğitimin amacına ulaşmasında önemli bir yere sahiptir. Öğretmen yeterliliği kaliteyi direkt olarak etkilemektedir. Öğretmenin mesleki alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve becerisinin yanında genel kültür seviyesi öğrenmenin yeterliliğini göstermektedir.

Eğitim kurumu, eğitim ve öğretim araç gereçlerinin tam olması, ortamın eğitim ve öğretim açısından uygunluğu, müfredat ve planın sağlıklı olması, eğitim politikalarının doğru şekilde ilerlemesi eğitim alanında önemli noktalardır. Bunun yanında sağlıklı şekilde eğitim ortamının oluşmasında en önemli nokta öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yeterliliği, eğitimin kalitesi ile doğrudan ilişki içerisindedir.

Bütün bunların yanında öğretmenler toplumun birer üyesidir. Öğretmenler diğer insanlarda olduğu gibi bazı ihtiyaçlara sahiptirler. Ait olma ihtiyacı bunlardan birisidir. Öğretmenlerin mesleğe ve eğitim kurumun olan aitlik hissi mesleki olarak başarılı olma konusunda önemlidir. Bunun için öğretmenlerin çalıştığı kuruma, iş arkadaşlarına, mesleğe karşı geliştirmiş olduğu aidiyetlerinin yüksek olması gerekmektedir.

Aidiyet duygusu bireyin maddi ve manevi unsurlara karşı geliştirmiş oldukları duygusal bağlardır. Bunun yanında aidiyet algısı, bireyin ilişki içinde olduğu grupta güvende olduğunu hissetmesidir.

## 1.1. Problemin Durumu

İlkokul öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algısı ile öğretmenlerin kurumsal aidiyet algıları arasındaki ilişkilerin tespit edileceği bu çalışmamızda araştırmanın problem cümlesi “ilkokul öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algısı ile kurumsal aidiyet algıları arasındaki ilişki nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi aracılığı ile öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları ile kurumsal aidiyet algıları arasındaki ilişkinin varlığı, ilişki var ise ilişkinin kuvveti ve yönü tespit edilmeye çalışılacaktır.

## 1.2. Problemin Cümlesi

Araştırmamızda kullanılacak olan problemin cümlesi “İlkokul öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algısı ile kurumsal aidiyet algıları arasındaki ilişki” şeklinde belirlenmiştir.

## 1.3. Alt Problemler

İlkokul öğretmenlerinin kurumsal aidiyet algıları ne düzeydedir?

İlkokul öğretmenlerinin kurumlarına duygusal bağlılıkları ne düzeydedir?

İlkokul öğretmenlerinin kurumlarına normatif bağlılıkları ne düzeydedir?

İlkokul öğretmenlerinin kurumlarına devamlılık bağlılıkları ne düzeydedir?

İlkokul öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları ne düzeydedir?

İlkokul öğretmenlerinin öğrenci katılımına ilişkin yeterlik algıları ne düzeydedir?

İlkokul öğretmenlerinin öğretim stratejilerine ilişkin yeterlik algıları ne düzeydedir?

İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yeterlik algıları ne düzeydedir?

İlkokul öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları kurumsal aidiyetin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

#### **1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı ilkokul öğretmenlerinin kurumsal aidiyet algılarının ve mesleki yeterlilik algılarının ne düzeyde olduğunu ve kurumsal aidiyet algısı ile mesleki yeterlilik algıları arasında bir ilişkinin var olup olmadığını eğer var ise ne düzeyde olduğunu tespit ederek belirginleştirilmesine katkı sağlamaktır. Ayrıca öğretmenlerin, kurumsal aidiyet algıları ve mesleki yeterlilik algıları üzerindeki düşünce ve görüşleri üzerine farkındalık yaratmaktır.

Eğitim öğretim sürecinde öğrencinin başarısı, öğretmenin mesleki yeterliliği ve bağlı olduğu kurumu yani okulunu sevmesinin öğretmen açısından eğitim öğretim sürecini nasıl etkileyeceği hakkında bilgi edinmek ve farkındalık yaratmaktır. Ayrıca Eğitim-Öğretim sürecinin daha sağlıklı işleyebilmesi için öğretmenlerin kurumsal aidiyet algılarının, okul iklimi üzerindeki etkilerini değerlendirebilmeleri açısından öğretmenlere ayna tutması açısından önemli görülmektedir.

Ayrıca bu çalışma, Eğitim- Öğretim sürecinde öğretmenin mesleki yeterliliği ve bağlı olduğu kurumu yani okuluna ait hissetme düzeyinin öğretmen açısından süreci nasıl etkileyeceği hakkında bilgi edinebilmeleri ve farkındalık oluşturmaları açısından önemli görülmektedir.

#### **1.5. Araştırmanın Sayıtları**

Araştırma sürecinde aşağıda belirlenen sayıtlardan yola çıkılmıştır.

- Araştırmaya katılacak öğretmenler gönüllülük esasına göre katılmışlardır.
- Araştırmaya katılan kişiler uygulanan anketlere samimi bir şekilde isteyerek cevap vermişlerdir.
- Araştırmaya destek veren öğretmenlerin anketleri doldururken samimi ve doğru cevaplar verdiği varsayılmıştır.
- Araştırmada örneklem grubunun evreni temsil ettiği ve genellenebileceği varsayılmıştır.

## 1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmada örneklem olarak İstanbul ilinin Sultanbeyli ilçesindeki ilkokullarda görev yapmakta olan 220 sınıf öğretmeni ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma 2015/2016 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan Sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır.
3. Araştırma için evreni incelemek mümkün olmadığından rondon olarak seçilmiş olan katılımcı sınıf öğretmenlerinden oluşan bir grup örneklem alınarak yapılmıştır.
4. Mesleki düzeydeki algıların ölçülmesinden dolayı demografik özellikler araştırmada kullanılmamıştır.

## 2. ÖĞRETMENLİK VE ÖĞRETMENLİK İLE İLİŞKİLİ ALANYAZIN

Çalışmanın bu kısmında öğretmenlik ve öğretmenlikle ilişkilendirilecek mesleki kavramlardan bahsedilecektir.

### 2.1. Öğretmenlik Kavramı ve Kapsamı

Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler (M.E.B,1973).

Devletler eğitim planlamalarını yaparken belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda planlamaktadırlar. Bu plan doğrultusunda eğitimi verecek kişileri de bu amaç ve beklentiler çerçevesinde yetiştirmeye özen göstermektedir. Eğitimin ilk aşamalarından olan ilkokul ise bu açıdan kritik bir önem taşımaktadır. Bireyler belirli bir yaşa geldiklerinde okula gitmeye başlarlar. Bireyin bir anlamda örgütlü bir plan doğrultusunda eğitim almaya başladığı ilk resmi kurumda bu okullardır. Bu okullar ülkenin kültürünü, tarihini ve bilgi birikimini gelecek kuşaklara sistemli bir şekilde aktararak çağa ayak uydurabilecek bireyler yetiştiren kurumlardır. Bu faaliyet ülkemizde de belirlenmiş amaç ve beklentilerimize göre düzenlenerek yapılmaktadır. Bu faaliyetleri yürüten kurumumuz Milli Eğitim Bakanlığıdır. Bakanlık tarafından belirlenen amaç ve ilkeler doğrultusunda eğitim faaliyetlerimiz yetiştirilen öğretmenler tarafından sürdürülmektedir.

İlköğretimin amaç ve görevleri, Milli Eğitim'in genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şunlardır:

- Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun yetiştirmek.
- Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirmek hayata ve üst öğrenime hazırlamak;
- İlköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılır. ( Ada, 2009: 45-46)

Cumhuriyetin kuruluş yıllarından sonra eğitim faaliyetleri Atatürk tarafından çok önemsenmiş ve mücadele döneminde dahi eğitimin önemi üzerine çeşitli düzenlemeler getirilmesini ve eğitim öğretim işlerinin daha çağdaş ve medeni bir toplum yaratma potansiyeli üzerinde en büyük paya sahip olduğunu her fırsatta söylemiştir. ‘‘Hayatta en hakiki mürşit ilimdir’’ sözü ile eğitimin önemini vurgulamıştır. Dünyayı değiştirebilecek bir şey varsa o da eğitimdir düsturundan yola çıkarak öğretmenlere ülke geleceği ile ilgili çok önemli bir misyon yüklemiştir.

Mustafa Kemal Atatürk’ün ‘‘Öğretmenler! Yeni nesli; *‘‘Cumhuriyetin özverili öğretmen ve eğitimcileri, sizler yetiştireceksiniz, yeni nesil, sizin eseriniz olacaktır. Eserin değeri, sizin ustalığınız ve özveriniz derecesiyle orantılı olacaktır.’’* Sözünden de anlaşılacağı gibi öğretmenlere yüklenen bu misyon toplumun geleceği açısından son derece önem arz etmektedir. Ayrıca, Atatürk’ün 25 Ağustos 1924’te toplanan Muallimler Birliği Kongresi’nde yapmış olduğu konuşmada, bu konuda şunları söylemişti: ‘‘ *Muallimler; yeni nesli, Cumhuriyetin fedakar muallim ve mürebbileri, sizler yetiştireceksiniz, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti, sizin maharetiniz ve fedakarlığınızın derecesiyle mütenasip olacaktır. Cumhuriyet, fikren, ilmen, fennen, beden, kuvvetli ve yüksek seviyeli muhafızlar ister. Yeni nesli, bu evsaf ve kabiliyette yetiştirmek sizin elinizdedir.[...] Sizin muvaffakiyetiniz Cumhuriyetin muvaffakiyeti olacaktır...*’’ Kısacası öğretmenlik mesleği bir ülkenin geleceği açısından son derece önemlidir. "Eğitimin temel görevi her toplumun sürekliliğini güvence altına almak ve kendini yenilemesine omuz vermektir. Okul bir yandan halkın kültürel geleneğinin sürdürülmesini sağlar, bir yandan da değişime katılmak ve değişime egemen olmak için gerekli tavır ve eğilimlerin oluşumuna katkıda bulunarak toplumun yenilenmesine olanak sağlar" (Freire, 1982) aktaran (Hamiloğlu 2008).

Hemen her devlet, toplumuna, nasıl ve hangi amaçlarla hizmet edileceğini yasalarla belirler. Ülkemiz de de benzer bir durum söz konusudur. Öğretim – öğrenme bağlamında, Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre, devletin ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın görevi ‘‘ *Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek; her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek toplum yaşamına ve üst öğrenime hazırlamaktır* ’’(M.E.T.K, m:23)

Ülkemizde eğitim öğretim işleri, öğretmen nitelikleri ve özellikleri açısından ulusun beklentilerini değerlendirmeden önce Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana öğretmen yetiştirme politikalarına ve ülkenin öğretmenlerden beklediği niteliklere göz atmak gerekmektedir.

Cumhuriyet dönemi ile beraber yurdumuza yerleşmeye başlayan demokrasi kültürüne uygun olarak eğitim-öğretim iş ve işlemlerini incelemek ve bir takım aksaklıkları giderebilecek yeni öneriler elde ederek eğitim ve öğretim faaliyetlerini düzenlemek için 20. yüzyılın önemli filozoflarından biri olan John Dewey Türkiye'ye davet edilmiştir. John Dewey yaparak yaşayarak öğrenmeye ve deneyimin önemli olduğunu belirten ve bu anlayışın teorisini geliştirmiş olan ünlü filozof 1924 yılında, 19 temmuz- 10 eylül tarihleri arasında Türkiye'de okulları ziyaret ederek belirli tespitlerde bulunmuştur. John Dewey'in Türkiye'ye gelerek okullarda belirli gözlemlerde bulunması eğitim öğretim sistemimiz açısından önemli bir takım tavsiye ve önerilerde bulunması eğitim-öğretim alanındaki iş ve işlemlerin işleyişinin son derece önemli bir gündem olduğunu göstermektedir. Ancak bu ziyaretten çok büyük bir umut beklemek yanılıdır. Yaklaşık bir ay kadar kısa bir sürede, yapılan bir davet ile Amerika'dan gelen bir bilim insanının ülkenin eğitim sistemi kaderini değiştirebilecek köklü değişiklikler öngörmesi ve bu ön görüşler ışığında ülkemizdeki eğitim sisteminin başat sorunlarını ve tıkanıklıklarını çözümlemesini beklemek büyük bir iyimserlik olmaktadır, ancak Dewey'in eğitim sisteminin işleyişi üzerine olumlu düzenlemeler yapılabilecek görüş ve tespitleri de olmuştur. Bu tespitlerinin bir kısmını özetleyecek olursak; *“ Köy mekteplerine, bilhassa Türk hayatının temeli olan çiftçilerin ihtiyacına tekabül edecek mekteplere muallim yetiştirmek üzere, muhtelif tipte muallim mekteplerine ihtiyaç vardır. Mekteplerde köylülerin ve çiftçilerin alaka ve ihtiyaçlarına hususi bir ehemmiyet verilmeden tahsilin umumi ve mecburi kılınması, içtimai zararlar verecek fevkalade bir tehlike teşkil eder. Köylülerle çiftçilerin ihtiyaçları düşünülmeden vücuda getirilecek bir maarif sistemi, nazari ve skolastik olur. Ve genç neslin, herhangi bir meslekte muvaffakiyetini temin etmemekle beraber, onları köy hayatından kolaylıkla uzaklaştırır. Bundan başka, Türkiye'de milli refahın inkişafı, ziraat ameliyatının ıslahıyla sıkı bir surette alakalıdır. Bu itibar ile Türkiye maarifi için en mühim mesele, derslerinin mevzuları köy hayatına merbut olacak bir nevi iptidai ve tali mektepler tesisidir. Ancak bu suretle mektebin ameli faidesi herkesin nazarında taayyün eder...”* (Öztürk,1996).

Milli mücadele yıllarında bile devletin bunca zorluk ve sıkıntı içerisinde dahi eğitim- öğretim işlerinin yürütmesi ve belirli bir sistematığe oturmasını sağlamak için büyük bir çaba göstermiştir. O dönemin koşullarına göz atıldığında özellikle köy ve mezra gibi yerleşim birimlerinde eğitim-öğretim faaliyetleri gözle görülür bir şekilde geri kalmış durumdaydı. Köy ve mezralardaki bu eğitim problemini giderebilmek adına binlerce öğretmene gereksinim olmaktadır. Bunun yanı sıra köy ve köy altı yerleşkelerindeki bu öğretmen ihtiyacının karşılanması için öğretmen yetiştirilse bile yetiştirilen öğretmenlere her ay maaşlarını ödeyebilecek bir ödenek yoktu. İmkan ve koşulların çetin olması sebebiyle devlet bazı pratik çözüm yolları üretmek adına bazı dönemlerde belirli kurslar açarak ihtiyaç duyulan öğretmenleri yetiştirebilme yollarını deemişlerdir. Bazı bölgeler de, kendi öğretmen okullarını planlayıp imar ederek, ülkemizdeki öğretmen ihtiyacının karşılanmasında katkı sağlama yoluna gitmiştir. Mahalli idarelerin kendi imkanları ile öğretmen okulu açma deneyimleri, 1922 yılında da sürmüştür(Öztürk,1996). Ayrıca yerel halka okul açılması için belirli yardımı göstermeleri koşulu ile "maarif nişanı" vererek yapılması beklenen bu yardımların artmasını sağlamaya çalışmıştır.

## **2.2. A ve B kursları**

1-20 Mayıs 1925' te Konya da toplanan Maarif Müfettişleri Kongresi'nde hali hazırda ilkokullarda görevli olan ancak ilk öğretmen okulu mezuniyeti olmayan, en az ilkokul derecesinde eğitim almış öğretmenler için, eğitim öğretimin tatil olduğu aylarda, ilk öğretmen okullarına gelerek Muallimlik Ehliyetnamesi Kurslarına katılmaları kararlaştırılmıştır. İlkokul için öğretmen yetiştirmek ve hali hazırda var olan öğretmenlerin de bilgilerini arttırmak ve ihtisaslarını geliştirebilmek düşüncesiyle açılan kursları; A ve B kursları olmak üzere iki gruba ayırmak mümkündür.(Öztürk,1996)

A kursu: İlk öğretmen okullarında verilen kurstur. Bu kurs yeterli derecede bilgiye sahip olup da, öğretmen olarak atanmak isteyenlere, öğretmenlik mesleği ile ilgili dersleri görmelerini sağlamak için açılan kurstur.

B kursu: Hali hazırda öğretmenlik görevini yapmakta olan öğretmen ve öğretmen yardımcılarının teorik bilgilerini ve mesleki beceri pratiklerini tazelemek ve geliştirmek amacıyla açılan kurslardır.

Maarif Vekaleti, Anadolu'daki öğretmen ihtiyacını belirli bir derece de olsa giderebilmek adına, diğer devlet kurumlarında bulunan iş yükü tanımının dışında fazlalık olarak duran memurların, bu kurslarda eğitim alması ve aldığı eğitim sonucunda başarılı olanların öğretmen ehliyetnamesi almaya hak kazanarak ilk okul öğretmeni olarak atanmalarını emretmişti(Öztürk,1996).

### **2.3.Eğitmen Kursları**

Var olan öğretmen açığını biraz da olsa kapatabilmek için alınan diğer bir tedbir de; 1936 yılında faaliyet göstermeye başlayan eğitim kurslarıdır. Açılan bu eğitim kurslarına askerliğini çavuş veya onbaşı olarak tamamlamış okuma-yazması olan köy ve köy altı yerleşkelerinden gelen genç erkekler alınmaktaydı. Bu kurslar yedi aylık bir eğitimi kapsıyordu ve bu 7 aylık eğitimi belirlenen başarıyla geçebilen kişiler köylerine eğitimci olarak gönderiliyordu (Burgaç,2008).

### **2.4 Yedek Subay Öğretmenlik**

11 Ekim 1960 tarih ve 97 sayılı kanunla lise veya lise dengindeki okullardan mezun olanlar yada çeşitli nedenlerle üniversite ve yüksek okul bitirememiş olan kişilere 'Yedek Subay Öğretmen' olma ve askerlik görevlerini İlkokul öğretmeni olarak tamamlama hakkı verilmiştir. Daha sonra, 26 Temmuz 1963 tarihinde çıkarılan kanunla, askerlik vazifelerini yedek subay öğretmen olarak tamamlayan bu kişilerden dileyenlerin İlkokul öğretmeni olmasının önü açılmıştır (Okçabol,2005).

Bu durumdan da anlaşıldığı üzere devlet öğretmen açığını az da olsa giderebilmek ve ülkemizde var olan eğitimsizlik sorununu çözebilmek için öğretmenlik vasfı taşımayan pek çok kişiyi köylere öğretmen olarak atamıştır. Bir süre sonra ise bu kursların daha sistemli olması için ve daha nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için, eğitimi daha kaliteli hale getirebilmek adına İlk öğretmen Okulları açılmıştır. Bu okullarda genel kültür derslerinin yanı sıra tarım ve hayvancılıkla doğrudan ilişkili zirai dersler de veriliyordu(Burgaç,2008). Açılan bu okulların amaçlarından bir kaçı 1965 tarihli İdare Yönetmeliğine göre şöyle sıralanabilir; "Bu okullar çevresine kültürel, ekonomik ve sosyal kalkınmada önderlik eden eğitim kurumlarıdır; Öğretmen okulları öğrencilere

hizmet sürelerinin bir bölümünde köylerde görev alacakları düşünülerek daha çok köye ve köy okullarına yararlı, bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak; tarım ve atölye öğretimine gereken önemi vermek; okulun eğitim-öğretim çalışmalarını çevre köylerin sorumluluklarına bağlamak, öğrencileri yurdun her yerinde özellikle şartları güç köylerde seve seve görev almaya hazırlamak(...)'’.

#### **2.4. İlk Öğretmen Okulları**

Ülkenin ihtiyacı olan öğretmenleri daha sistemli bir şekilde yetiştirebilmek ve bu okullardan mezun olan öğretmenlerin daha nitelikli olmaları ve daha sistematik bir düzen içerisinde ilerleyebilen kişiler olmasını sağlamak için açılan bu okullarda sadece okul dersleri üzerine bir eğitim değil bu derslerin yanı sıra yetiştirilen bu öğrencilerin ileride birer öğretmen olacağı için öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri üzerine de çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlik mesleğine karşı sevgi ve saygı uyandırmanın yanı sıra ahlaki kusurları ve bir takım zararlı alışkanlıkları düzeltebilmek, vatan şuuru içerisinde milletini ve öğretmenlik görevini seven sağlam seciyeli şahsiyetler yetiştirmek de önemli görevlerden bazılarıydı. Bu eğitimleri verirken öğrencilere karşı daha anlayışlı ve hoş görülü davranışlarda bulunarak onları rencide edici üslup, tavır ve tutumlardan kaçınılması esas alınmıştı. Bu esaslar 1930 ‘Muallim Mektebi Talimatnamesi’nde de belirtilmiştir. Ayrıca bu okullardan mezun olan öğretmenlerin özel ders vermeleri öğrencilerinden hediye kabul etmeleri ve bu öğrencileri kendi özel işlerinde kullanmaları kesinlikle kabul edilemez durumlardı ve yasaktı. (Öztürk,1996).

İlk Öğretmen Okullarının açılma sebeplerinde var olan amaçlara bakıldığında, tamamen ülkenin o dönemdeki mevcut ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlandığı görülmektedir. Buradan da anlaşılmaktadır ki devlet, özellikle köy ve mezralardaki geri kalmışlığın önüne geçmek istemiş bunun yanı sıra da bu geri kalmışlığı sadece kültürel anlamda görmemiş tarım ve hayvancılık gibi zirai işlerde de köylüyü bilgilendirme yoluna giderek bu bilinçlenme ve ilerlemeyi öğretmenleri vasıtası ile yapmaya çalışmıştır. Bu sebeple de öğretmen adaylarını bu okullarda bu ihtiyaçları karşılayabilecek bir donanımda olmalarını sağlamak üzere yetiştirmiştir. Eğitim alanında ana amaçlar gayet açık ve belirgin olsa da bu amaçların yanında alt amaçlar her zaman milletin o dönemki ihtiyacına göre şekillendirilmiş ve bu durum çeşitli yasalarla da düzenlenmiştir. Dolayısı ile

yetiştirilecek öğretmenlerin nitelikleri de hep bu amaçlar etrafında şekillenerek düzenlenmiştir. Üretim biçimleri ülkenin gelişmişlik seviyesi, kalkınmışlık düzeyini, eğitim sistemini de belirlemektedir. Dolayısı ile öğrenme ve öğretme ihtiyaçları, üretim şekillerindeki gelişmelerle paralel bir süreç izlemiştir.(Okçabol,2005).

Açılan ve sistematikleşen ilk öğretmen okullarının yanı sıra, diğer bir taraftan da 1937 yılında 3238 sayılı ve 11.6.1937 tarihli kanunla, nüfusları öğretmen gönderilmesine elverişli olmayan köylerin eğitim ve öğretim işlerini görmek, tarım işlerinin fenni bir şekilde yapılması için köylülere rehberlik etmek üzere köy eğitimcileri istihdamı sağlanmıştır. Bu istihdam ile alınan öğrencilerin, ders ve sanatlardan başka, mandolin çalmasını, bisiklet veya motosiklete binmesini, otomobil ve ev ve tarım işlerine yarayan motorları kullanmasını, fotoğraf çekmesini, ata binmesini, güreşmesini, yüzmesini ve dağ sporları yapmasını öğrenecek şekilde programlar uygulanmıştır (M.E.T. K,1973).

Ancak köylere gönderilen öğretmenlerin niteliği ile ilgili bir takım sorunlar da mevcuttu bu sorunlardan birisi de klasik öğretmen okullarında okuyan ve şehirlerde şehir kültürü ile büyümüş öğretmenlerin köylere gönderildiklerinde ne kadar istekli ve azimli olurlarsa olsunlar uyum sorunları yaşamaya başlamakta ve köylülerle aralarında kurmaları beklenen o bağı bir türlü kuramamaları idi. Bu durum şehirde yetişmiş bu öğretmenleri köye ve köylüye karşı yabancılaşma ile karşı karşıya bırakıyordu. Bu durumda da Cumhuriyet rejiminin öğretmeninden beklediği ;toplumsal dönüştürücülük ve Cumhuriyet misyonerliği beklentisi karşılanamamaktaydı (Burgaç,2008).

Şehirlerde büyümüş ve şehir yaşantısına alışık olan öğretmen adaylarının açılan bu okullarda eğitimlerini tamamladıktan sonra gittikleri köylere alışmakta sorunlar yaşamış ve devletin bu öğretmenlerden ulaşılmalarını beklediği hedeflere ulaşamamıştır. Şehirlerde yetişen ve bu okullarda eğitimini tamamlayan bu öğretmenler köylerin çetin şartlarına ayak uydurmakta zorlanmış ve köylü ile aralarında kurulması beklenen bağı kuramamıştır. Görülen bu gerçeklerin ışığında konu gündeme taşınmış ve Darülfünun Tecrübi Psikoloji öğretmeni Ali Haydar [Taner], 1924'te verdiği bir konferansta, Türkiye'de şehir ve köy hayatlarının birbirinden çok farklı olduğunu, ikisinde beklenti ve ihtiyaçlarının birbirlerinden ciddi derecede farklılık gösterdiği gerçeğini dile getirmiş, şehirlerdeki öğretmen okullarından mezun olanların köyde çalışmak istemediklerini belirtmiştir. Bu sorunun giderilebilmesi içinde köylere öğretmen yetiştirmek için ayrıca

köy muallim mektepleri kurulmasını teklif etmiştir. Bu teklif, 1-20 Mayıs 1925'te Konya'da toplanan Maarif Müfettişleri Kongresi'nde hazırlanan raporda da tekrarlanmıştır(Öztürk,1996).

Anlaşıldığı üzere bu yolda atılan adımlar ile yetiştirilen öğretmenlerin nitelikleri arasında köy yada şehir öğretmeni gibi bir bölünme belirginleşmeye başlamıştı. dönemin içerisinde yaşanan sorunları kısa ve hızlı bir şekilde çözebilmek adına atılan adımlar, öğretmenlerin bu duruma ayak uyduramaması, özellikle istihdam edilen öğretmenlerin aldıkları maaşlar ve toplumsal statüleri nedeni ile öğretmenlik mesleğinin saygınlığı da zedelenmekteydi. Bu durumun önüne geçilebilmesi için bir kısım tedbirler alınması gerektiği gündeme gelmiş ve bazı kararlar alınmıştır. Alınan bu kararlardan bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür.

Öğretmenlere ikramiye verilmesi prensip olarak kabul edilmesi ; görev yapılmak üzere gidilen bölgelerde kendilerine mahalli idareler tarafından mesken veya mesken bedeli sağlanması; seyahat etme durumlarında ulaşım araçlarında yarı ücretle seyahat edebilme imkanları; bekar olan öğretmenlerin evlendikleri zaman veya evli olanların ikiden fazla çocukları olduğunda, bir maaş ikramiye almaları; görev yaptıkları sırada hastalanmaları halinde, tam maaşla iki yıla kadar izinli sayılmaları ve hastalıklarının devlet hastanelerince ücretsiz olarak tedavi edilerek iyileşmelerinin sağlanması; yapılan resmi törenlerde özel bir protokole sahip olmaları; görevinde üstün hizmet gösterebilmeleri ve başarıları halinde tahsisatsız veya tahsisatlı madalya ile taltif olunabilmeleri kararlaştırılmıştı. Bunlar Heyet-i İlmiye genel kurulunca da onaylanmıştı.

Birinci Heyet-i İlmiye'nin aldığı bu kararlar, Türkiye'de öğretmenliğin saygın bir meslek haline gelmesinin yanı sıra, gelecek kuşakların da öğretmenlik mesleğine daha fazla ilgi duymasında önemli bir katkı sağlayacaktı.( Öztürk,1996).

Yapılan bu değişikliklerle öğretmenlerin mesleklerine ve kurumlarına olan bağlılıkları da arttırılmaya, öğretmenlik mesleğine de toplum nazarında bir şahsiyet kazandırılmaya çalışılmıştır.

## **2.5. Köy Öğretmen Okulları**

Öğretmen okullarından yetişen öğretmenlerin şehirde büyümüş olanları ile köyde büyümüş olanları arasındaki fark görüldüğü için ve şehirli öğretmenlerin köy yaşamına

adapte olmakta sorunlar yaşadığı için eğitimde beklenen hedeflere ulaşılmada aksaklıklar yaşandığı tespit edilmiştir. Yaşanan bu aksaklıkların giderilebilmesi için 1933 Yılında, Maarif Vekaleti'nde, köye öğretmen yetiştirme ve köy eğitimi problemini de ele alan Köy İşleri Komisyonu Kuruldu. Bu komisyonun yayınladığı raporda köylerde çalışacak öğretmen tipi nasıl olmalıdır sorusunu şu şekilde cevaplanıyordu;

- 1) Köyün itikatlarına müessir olmak vasfı (inkılapçılık, laiklik ve Cumhuriyetçilik gibi ilkelerin köylerde önderliği)
- 2) Köyün içtimai hayatına müessir olmak vasfı (Medeni Kanun'un köyde Tatbiki ve onun kaidelerinin ailede, köy muaşeretinde, cemiyet ve medeniyet esaslarında yerleşmesi).
- 3) Köyün maddi veya iktisadi hayatında müessir olabilmek vasfı (köye ileri ziraat usullerini, geniş mal mübadelesini ve tanzim olunmuş pazar münasebetlerini sokabilmek kabiliyeti)
- 4) Münevver olmak vasfı ( iyi ve yetişmiş mektep muallimi olmak, muallimlik mesleğinin bütün kabiliyetlerini iktisap etmiş olmak).

Bu belirlenen vasıflardan da anlaşıldığı üzere köy öğretmenlerinin, yalnızca eğitim öğretim işlerini yürütme görevi değil, bununla beraber buldukları köydeki iktisadi faaliyetlerin ve tarımın daha verimli olabilmesi için modern tarımın da liderliğini yaparak köylüye yol gösterme vasıflarını da taşımasını gerektiriyor. Buradan da anlaşıldığı üzere köy öğretmen okullarında sadece genel kültür derslerinin verilmesi değil bu derslerin yanında teorik ve pratik uygulamalı tarım dersleri de verilmesi gerekmektedir. Ayrıca erkeklerin genel köy hayatı içinde kullanabilecekleri kadar demircilik dülgerlik ve yapıcılık gibi sanatlardan birini öğrenmesi beklenmekteydi, kızların ise köy kadınlığını yükseltmek ve köy kadınlarının yaşam ve üretim kalitelerini artırabilmek adına dokumacılık, halıcılık, çocuk bakımı ve sağlığı gibi konularda eğitim verilmesi esas alınmıştı (Öztürk,1996)

## **2.6. Köy Enstitüleri**

Öğretmen okullarının, ilkokul ve köy okullarının öğretmen yetersizliğini karşılayamaması sebebiyle, 1940 yılında 3803 sayılı kanun ile ' Köy Enstitüleri' açılmıştır. Köy Enstitüleri ile köy ve köy altı yerleşkelerinde ilkokuli yaygın hale getirmenin yanı sıra

köylüyü kalkındırma amacına hizmet etmeye çalışmıştır. Köyün ve köylünün gelişimi için gerekli olan donanım ve bilgiler bu enstitülerde eğitim kapsamı içerisinde müfredatlarına yerleştirilmiş ve öğretmen adaylarına verilmiştir. Dolayısı ile görüldüğü üzere Köy Enstitüleri çok programlılık özelliği gösteren bir yapıya sahipti. Köy Enstitüleri bu amaç ile köyleri canlandırma bağlamında; pek çok alanda eğitim vermekteydi (Ada ve Baysal, 2009: 87)

1937 yılında açılan Köy Öğretmen Okulları ile uygulanan bu öğretmen yetiştirme deneyimleri ve alınan dönütlerle olgunlaşan birikim esas alınarak 17 Nisan 1940 tarihinde 3803 sayılı Köy Enstitüleri kanunu çıkarılarak yurdun çeşitli yerlerinde köy enstitüleri kurulmaya başlandı. Bu okulların çok amaçlı bir yapısı vardı, salt öğretmen değil tarımcı, sağlıkçı, tekniker de yetiştireceği için, bu alanlarda araştırma ve bu araştırmalar ışığında çeşitli denemeler yapılacağı için enstitü denmiştir (Burgaç,2008).

Köy Enstitüleri uygulandığı dönem içerisinde eğitim programına teorik ağırlıklı bir eğitim uygulamak yerine daha çok uygulama ağırlıklı faaliyetlere yer vermiştir. Bu okullarda yetişen öğretmenlerin ezbere dayalı, bilgi olarak ne verilirse onları ezberleyen, söyleneni sorgulamadan kabul eden ve ona göre davranan, sorgulamayan bireyler yerine bilgiye ulaşmayı bilen, sorgulayan, eleştirebilen, problem çözebilen, yaratıcı fikirler üretebilen bireyler olmalarını hedeflenmiştir(Ada ve Baysal, 2009:87)

Köy öğretmen okulları sayesinde farkedilmiştir ki ; öğretmenin köyde sadece eğitim işleri ile uğraşarak genel kültür düzeyini arttırmak dışında da görevleri vardır. Bu görevler de en az genel kültür eğitimi kadar zaruri bir ihtiyaç durumundadır. Yani öğretmen, doğrudan köy hayatının içinde olan ve bu hayatın kalitelendirilmesinde deneyimlerini ve pratik bilgilerini köylülere aktararak onlara rehberlik edebilecek konumda olan bir kişidir. Bu anlamda bakıldığında öğretmenlik yeterlilikleri içerisinde sıralanabilecek olan farklı amaç ve görevleri de üstlenmiş ulusça yaşanması beklenen kalkınma ve üretim içinde birbir sahada görev alarak ülkeyi ileri seviyelere taşıma görevlerini de sahiplenmiştir. Bu yeni misyon ile köy öğretmen okulları geliştirilerek köy enstitüleri açılmıştır.

Ayrıca köy enstitülerinin açılma sebeplerinden birisini de şöyle açıklayabiliriz. Yukarıda da belirtildiği üzere Köylerin yalnızca öğretmene değil başka elemanlara da ihtiyacı vardı ve bu ihtiyaçtan hareketle 4. Ve 5. Yıllarda köye yarayabilecek eleman yetiştirmek son derece önemliydi.( Türkoğlu, Akt. Ada ve Baysal, 2009:87).

Anlaşıldığı üzere köy enstitüleri o döneme kadar olan bilgi aktarımı ve sadece ezbere dayalı olan pratik anlamda işlevli olmayan eğitim sistemini yenileyebilmek için bulunduğu dönemin toplumsal gerçeklerini göz önüne alarak ve çağın gerektirdiği yeniliklerden de geri kalmayacak şekilde yeniden düzenlenmiş ilk kurumlardı.

Ancak açılan bu enstitülerin asıl amacı burada eğitim gören öğretmen adaylarını köy yaşantısından koparmadan yetiştirerek köy yaşamı içerisinde pratik deneyimler kazanmalarını sağlamak, öğretmenlik bilgisinin yanı sıra da modern tarım ve ziraat işleri ile teknik bilgilerini de öğretmek olmuştur.(Burgaç,2008).

Bu okullar ile öğretmenlik mesleği sadece dersliklerde belirli kültürlenmeyi sağlamanın çok ötesinde bir görev ve misyona sahip olduğunu da göstermiştir. Öğretmen sanıldığı gibi aksine dersliklerden çıkmış köy hayatına kendisini adapte etmiş ve köylü ile kurduğu bağlarla köy düzenindeki aksaklıkları çözümlenerek köylülere rehberlik ederek köy yaşamını daha da kalitelendirmek için çabalayan bir konuma gelmiştir.

Belirtildiği gibi bu okullarda yetişen öğretmenler daha çok üretime ve köy hayatının gelişimi için ihtiyaç duyulan modern tarım teknikleri ve zirai bilgiler ile ilgili dersler de görmekteydi. Alınan bu eğitimin tamamlanması ile görevlendirildiği köye giden öğretmenler tarım, hayvancılık gibi köylünün hayatının neredeyse tamamını oluşturan alanlarda onlara rehberlik etmiş ve köyü kalkındırıp daha kaliteli bir köy yaşamı sağlayabilmek için özveri ile çalışmışlardır. Okulu bir anlamda işletme durumuna getirmek sadece Türkiye'nin bulunduğu ülkenin ekonomik koşullarına ve yine ülkenin hızlı kalkınma ihtiyacına uygun yeni bir buluş değildi. Bu buluş, dünya okullarının Ortaçağın karanlığından biraz daha kurtarmak , gelişime açık olmak, hızlı bir şekilde kalkınma ve ekonomik olarak da büyümek isteyen her yerde atılmaya başlanan ileri adımlardandı. Pratik uygulanabilirliği olan işler en az salt bilgi edinmek kadar önemli hatta bir adımda öndeydi. Bu okullarda iş sözden önce gelmekteydi, öğrenciye bilgi verilmez, öğrencinin bu bilgiyi alması beklenirdi (Özkan,2008).

Bu okullar Türk Eğitim Sistemi açısından reform niteliği taşıyan bir sistemin ürünüydü. Köy Enstitüsü'nden mezun olup görevine başlayan öğretmene biçmeleri ve toprağı işleyebilmeleri için devlet arazilerinden yerler verilmiş, tarımla uğraşmaları ve bir yandan da köylüye örnek olarak onların modern tarım tekniklerini öğrenebilmesi için bir fırsatı sunulmuştu. Köy hayatı için sadece tarım düşünülmemişti. Tarımın yanı sıra Yapıcılık, Dülgerlik, Marangozluk gibi zanaatların bilgilerine de sahip olan bu

öğretmenler, bakımsız kalmış köy okullarını tamir edebilmekte ve hatta kullanılamaz haldeki okulların yerine yenilerini yapabilmektelerdi. Ayrıca hiç okulu olmayan köylere yeniden okul yapabilmektelerdi. Üstelik yapılan bu işlerin ülkenin ekonomisine de herhangi bir yükü yoktu. Köy Enstitüsünden mezun olan öğretmenler kendi eksiklerini ve köy şartlarını belirleyerek bu eksiklikleri yine kendileri kapatmaya çalışıyorlardı. Bu durum bir süre sonra daha da ileriye giderek tarım ve hayvancılık faaliyetleri ile ilgili kendi ihtiyaçlarını tamamlamanın ötesinde civardaki köylerin ve köy okullarının ihtiyaçlarını karşılamak adına da iş birliği içerisinde girilmesine ortam hazırlamıştır. Bu durum köylerdeki kalkınma hızını arttırmış ve beklenen ve hedeflenen bu kalkınmayı çok büyük bir başarı oranı ile sağlamıştır. Bu okulların başarısı fark edilmeye başlandıktan sonra, Köy Enstitülerini geliştirip daha ileri bir seviyeye taşımak isteyen İsmail Hakkı TONGUÇ " Türkiye, bu üniversite ile Türkiye'nin yüksek öğrenim sorununu çözemez... 1933 üniversite reformu yapıldı ama Üniversite geleneğinden kopmadı. Üniversite oturan bir kurumdur, hareketsiz bir kurum. Biz bu kurumla 21. yüzyıla hazırlanamayız... Daha hareketli, toplumla iç içe toplum içinde kanatları olan bir kurum olması gerek. Canlı, hareketli bir üniversite olması gerek. Bununla biz 21. yüzyıla giremeyiz... Biz köy enstitülerinde yüksek bölümler açacağız. Ve o olması gerektiği gibi olacak. Yani önümüzdeki 21. yüzyıla bizi götürebilecek bir kurum olacak" diyerek Türk Eğitim Sisteminin yeniden düzenlenerek daha sistemli ve pratik olarak yapılanmasında gerekli olan vizyonu işaret etmiştir(Yalçın, 2008).

İsmail Hakkı Tonguç'un işaret ettiği bu vizyon ülkemiz için zamanının çok ötesinde bir yenilikçiliğe sahip pratik bir vizyon olmuştur. Öğretmenin toplumsal yaşam içindeki rolü daha da önemli hale gelmiş ve samimi bir şekilde görevine sadık öğretmenlerin fedakarlıkları ve çabası ile de pratik yaşam içerisindeki kaliteyi arttırmıştır. Köy enstitülerinin bu başarısı üzerine bu enstitüler bir adım ileriye taşınmış ve enstitü içine yüksek bölümler kurulmuştur. Bu yüksek Köy Enstitülerinde her akşam seminerler verilmiştir. Bu seminerler bir anlamda öğretim yöntemi olarak belirlenmiştir. Enstitüdeki her öğrenci kendi kolunda seçtiği ya da öğretmeni tarafından belirlenen bir konu üzerine çalışarak bu konuyu kuramsal ve uygulamalı olarak işler daha sonra derste sınıfa ya da öğretmene sunardı. Bu seminerlerin yanı sıra "İnceleme Gezileri" yapılmıştır. Her yılın sonunda öğretmen adayları bilgi ve beceriyi pekiştirmek, ülkemizde var olan kültür, sanat merkezlerini görmek ve yurdumuzu daha iyi tanıyıp anlamak için gezilere gider ve bu

geziler sonunda yapılan bu seyahatleri kapsamlı raporlar halinde hazırlayarak sunarlardı. Ayrıca kitap tanıtma ve diğer çalışmalar için konferanslar verilerek öğrencilerin derslerde edinmesi zor olan bilgileri almaları da amaçlanmıştır. Bu yüksek enstitüler şair ve edebiyatçıları enstitülere davet ederek, Edebiyat Geceleri düzenlemekteydi. Ayrıca sınıflar, sınıf düzeylerine göre dergi hazırlamaktaydılar. Sınıflar her sayıda on kitap tanıtma işine girişilmişlerdi. Tanıtılacak olan bu kitaplar dergi kolunun düzenlediği seminerlerde tartışılarak seçilirdi (Özkucur, 2011). Bu gün program yaklaşımlarına baktığımızda Köy enstitülerinin bu yaklaşımları yakaladığını, hatta yakalamakla kalmadığı bunun yanı sıra bir çok ülkede izlenen yaklaşımlara göre de daha ileri bir seviyeye taşıdığını görüyoruz. Daha da ileri gidecek olursak, bu programların- tüm eksiklerine karşın- tüm dünya ülkelerinin içinde özgün bir model olarak bir ilk olduklarını söyleyebiliriz. (Sönmez,1998'den akt. Hamiloğlu, 2008)

Howard Gardner'in 1970'li yıllarda ileri sürdüğü Çoklu Zeka Yaklaşımı'nı Köy enstitüleri hali hazırda uygulamış görülmektedir. Gardner'in Çoklu Zeka Yaklaşımı aşağıdaki zeka türlerinin öğrenmede ve eğitim öğretim planlamasında önemli olduğunu ileri sürer. Bu zeka çeşitlerine bakıldığında köy enstitüleri Gardner'in ileri sürdüğü tekniklere çok benzemektedir, hatta tüm bu özellikleri taşımaktadır(Hamiloğlu, 2008).

**Tablo 2.1. Çoklu Zeka Türleri**

Dille ilgili zeka	Müzik ve ritim zekası
Mantıksal matematiksel zeka	İnsan İlişkileri ile ilgili zeka
Uzamsal ve Mantıksal zeka	Kendi öz benliği ile ilgili zeka
Bedensel ve devinimsel zeka	Doğa zekası

Yüksek Köy Enstitülerinin bu çalışma programı ve uygulamaları tarih açısından bakıldığında çoğu dünya ülkesinden daha önce bu enstitüler sayesinde uygulamaya başladığımız ve başarılarını gördüğümüz bir sistemdir. Dülgerlik, demircilik, yapıcılık gibi bir çok alanda pratik bilgi edinebilmek sadece genel kültür düzeyini arttırmak hedefinin dışında da bir çok zeka alanına seslenmektedir. Bu anlamda çağının ilerisinde eğitim veren bir kurum olarak köy enstitülerinin değeri daha net görülmektedir.

"Eğitim Programını aktarılması gereken konular listesi olarak değil, daha çok, öğretmen adaylarının, enstitü öğretmenlerinin rehberliği sayesinde kazandıkları ve deneyimledikleri yaşantıların tümüdür" (Castel ve Campel, 1953'dan akt. Hamiloğlu,2008)

**Tablo 2.2. Köy Enstitüleri İzlenesi**

KÜLTÜR DERSLERİ	ZİRAAT DERSLERİ VE ÇALIŞMALARI	TEKNİK DERSLER VE ÇALIŞMALAR
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Türkçe(GK)</li> <li>• Tarih(A)</li> <li>• Coğrafya(A)</li> <li>• Yurttaşlık Bilgisi(GK)</li> <li>• Matematik(A)</li> <li>• Fizik(A)</li> <li>• Kimya( A)</li> <li>• Tabiat ve Okul Sağlığı( A)</li> <li>• Yabancı Dil(GK)</li> <li>• El Yazısı( A)</li> <li>• Resim-İş(GK)</li> <li>• Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar(GK)</li> <li>• Müzik( GK)</li> <li>• Askerlik(GK)</li> <li>• Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı(GK)</li> <li>• Öğretmenlik Bilgisi</li> <li>• . Toplum Bilgisi( MB</li> <li>• . İş Eğitimi Tarihi (MB)</li> <li>• . Çocuk ve İş Ruh Bilimi(MB)</li> <li>• .Öğretim Metodu ve Tatbikatı(MB)</li> <li>• Zirai İşlemler Ekonomisi ve Kooperatifçilik(A)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarla Ziraatı</li> <li>• Bahçe ziraatı</li> <li>• .Fidancılık</li> <li>• Meyvacılık</li> <li>• .Bağcılık</li> <li>• . Sebzeçilik</li> <li>• Sanayi Bitkileri ve Ziraatı</li> <li>• Zootekni</li> <li>• Kümes Hayvanları Bilgisi</li> <li>• Arıcılık ve İpek böcekçilimi</li> <li>• Balık ve Su ürünleri</li> <li>• Ziraat sanatları</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Köy Demirciliği</li> <li>• . Nalbantlık</li> <li>• . Motorculuk</li> <li>• Köy Dülgerliği</li> <li>• .Marangozluk</li> <li>• Köy Yapıcılığı</li> <li>• . Tuğla ve kiremitçiler</li> <li>• .Taşçılık</li> <li>• .Kireççildik</li> <li>• . Duvarcılık, Sıvacılık</li> <li>• . Betonculuk</li> <li>• Köy El Sanatları ( Kızlar için)</li> <li>• . Dikiş, biçki, nakış</li> <li>• . Örgü ve Dokumacılık</li> <li>• . Ziraat Sanatları</li> </ul>

KAYNAK: (Akyüz, 1997:340) Aktaran (Hamiloğlu,2008)

Ancak eğitim açısından öğretmenlerini sadece genel kültür dersleri değil, dönemin şartlarına göre ihtiyaç duyulan, tüm uygulamalı pratikleri ile de ülkeye katkı sağlamış, dönemin şartlarına entegre olmuş yüksek köy enstitüleri 27 kasım 1947 yılında M.E.B İlköğretim Genel Müdürlüğü müdürler encümeni kararı ile "görülen lüzum üzerine" kapatılmıştır. Bu arada kapatılma gerekçesi olarak gösterilen suçların bazıları da şöyledir ; Enstitülerin demokratik olmadığı, öğretim kadrosu, izlenceler ve öğretim yöntemlerinin yetersiz olduğu, ulusal görgüye (terbiyeye) önem verilmediği, komünist düşüncelerin aşılandığı, kırsal alandaki nüfusu kırsal alanda tutarak, kentleşmeyi ve sanayiye geciktirme eğilimi taşıdığı atfedilen suçlamalardır(Binbaşoğlu,1993 ve Uysal,1990'dan Aktaran; Okçabol,2005).

Bu suçlamaların sonucunda Köy Enstitüleri 1953 yılında kapatılmıştır. Köy enstitülerinin kapatılmasının ardından 6 yıllık ‘ İlk Öğretmen Okulu’ olarak yeniden düzenlemeler yapılarak hayata geçirilmiştir. Bu düzenlemelerden sonra köy ve şehir ilk okullarına farklı kaynaklardan öğretmen yetiştirme uygulaması yerine tek tip kaynak ve müfredata göre eğitim alınması sağlanmıştır. 1970-1971 öğretim yılında bu okulların eğitim süreleri ortaokuldan sonra 3 yıldan 4 yıla çıkarılmıştır.(Ada,2009: 87)

1953 yılından itibaren ilkokul öğretmen yetiştirme politikası "İlk öğretmen Okulları" adıyla tek çatı altında alınan öğretmen yetiştirme kurumlarıyla sürdürülmeye çalışılmamıştır. Köy Enstitüleri'nin kapatılmasıyla birlikte köy ve şehirdeki ilköğretmen okullarında farklı kaynaklardan öğretmen yetiştirilmesi uygulaması da bitmiş ve öğretmen niteliklerinin köy yada şehir olarak ayrılmadan standart hale getirilmesi sağlanmıştır (Dursunoğlu, 2003).

‘Kurulmalarına Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve ilkokul genel müdürü İsmail Hakkı Tonguç’un katkısı olan köy enstitülerinin sayıları zamanla 21 i bulmuştu. Köy enstitüleri kapanıncaya kadar 17.341 köy öğretmeni, 8.765 eğitimci, 1248 sağlık memuru ve 204 köy enstitüsü öğretmeni yetiştirmiştir’ ( kurtuluş,2001; Akt Şahenk,2006)

## **2.7. Sınıf Öğretmenliği**

Bütün öğretmenlerin lisans düzeyinde öğrenim görmeleri YÖK'ün 23.05.1989 tarih ve 876 sayılı kararı ile 1989-1990 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur(

Doğan,2005). YÖK sınıf öğretmeni yetiştirme programı 1987-1988 öğretim yılında 2 yıllık Eğitim Yüksek Okulu olarak açılmış ve 1992-1993 yılından itibaren de 4 yıllık Sınıf Öğretmeni eğitimi programı olarak eğitimine devam etmektedir.

YÖK 6 kasım 1997 tarihinde üniversitelere gönderdiği bir genelge ile öğretmen yetiştirme konusunda yeni bir modeli uygulamaya sokmuştur. Aşağıda belirtilen formasyon dersleri ile öğretmen yetiştirilmesine başlanmıştır.

- Öğretmenlik Mesleğine Giriş
- Gelişim ve Öğrenme
- Öğretimde Planlama ve Değerlendirme,
- Özel Öğretim Yöntemleri
- Okul Deneyimi
- Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme
- Sınıf Yönetimi
- Özel Öğretim Yöntemleri
- Öğretmen Uygulamaları
- Öğretmenlik Uygulaması Semineri
- Rehberlik

Formasyon derslerine dayalı, alan derslerine ağırlık veren bu model 1739 sayılı yasanın 43. Maddesi' 'öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon ile sağlanır'' ibaresi yer almaktadır.

## **2.8. Yaygın Eğitim İle Alan Dışı Öğretmen Atama**

Yedek Subay Öğretmenler: 11 Ekim 1960 tarih ve 97 sayılı kanun ile lise ve dengi okullardan mezunlar ile bir takım sebeplerden dolayı üniversite ve yüksek okul bitirememiş olanlara askerliklerini 'Yedek Subay Öğretmen' olarak İlkokullarda öğretmenlik yaparak tamamlama hakkı verilmiştir. Verilen bu hak daha sonra, 26 Temmuz 1963 tarihinde çıkarılan bir yasayla, askerliklerini yedek subay öğretmen olarak yapanların ilkokul öğretmeni olarak devam etmek istemesi halinde ilkokul öğretmeni olmasının yolu açılmıştır (Okçabol, 2005). Bu durum ülkenin eğitim-öğretim işleri için yeterli sayıda personel olmamasından kaynaklanan ve bu eksiği pratik bir şekilde kapatmaya çalışmak istemesinden kaynaklanmıştır. Ancak nicelik olarak kapatılmaya çalışılan bu öğretmen

açığı nitelik sorunları ile karşılaşmaya başlamıştır. Öğretmenlik mesleğinin önemi ve gelecek nesiller üzerinde ki doğrudan etkisi yadsınamayacak kadar önemlidir. Hal böyle iken tam olarak öğretmen nitelik ve birikimine, pedagoji bilgisine sahip olmayan insanların öğretmen olarak görev almaları nicelik açısından etkili olsa da nitelik açısından aynı oranda etkili olamamıştır.

Muvakkat Öğretmenler: 222 sayılı ve 5 Ocak 1961 tarihli İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile, 18 yaşını bitirmiş, ortaokul ve dengi okullardan mezun olanlar, belirlenen bir kurs eğitiminden geçirilmek şartıyla, "Muvakkat Öğretmen" adıyla ilkokul öğretmeni olarak atanmışlardır (Öztürk,2005). Yedek subay öğretmenlerin ilkokul öğretmeni olarak atanmalarının nicelik açıdan öğretmen eksikliğini tam olarak gideremediği görülünce yapılan yeni bir kanun ile bu sefer de 18 yaş üzerinde ortaokul ve dengi okul mezunlarının belirli bir kursu başarı ile tamamlaması sonunda öğretmen olarak atanması yoluna gidilmiştir. Yapılan bu çalışmalar göstermektedir ki birincil ihtiyaç olan öğretmen açığının fazlalığı olmuştur. Yani ülkenin ilkokullarına öğretmen gönderebilmek ve eğitimin devam etmesi için çaba sarf edilmiş olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen olarak atanan adaylara verilen eğitimlerin yeterli düzeyde olup olmadığı ya da öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi açısından uygun olup olmadığı gibi bir takım soru işaretlerini de gündeme getirmektedir.

Mektupla Öğretmen Yetiştirme: Yedek subay öğretmenliğinden sonra çıkarılan muvakkat öğretmenliğin de ülkenin öğretmen açığı için yeterli gelmediği görüldüğü için 1974 yılında bütün lise mezunlarına yüksek öğrenim yaptıracaklarını belirten dönemin mevcut hükümeti, mektupla yüksek öğretim denilen yeni bir uygulamaya gitmiş ve 46.000 öğrenciyi bu uygulama ile öğretmen yetiştiren programlara almıştır. Bu kurslar sayesinde on binlerce genç öğretmenlik diploması almıştır. Bu kurslara katılmaları sebebiyle on binlerce gence öğretmenlik diploması verilmesi, zaman içerisinde daha da güçlenerek daha nitelikli hale gelmesi gereken öğretmenlik mesleğini daha da yıpratmıştır. 12 Eylül 1980'den önce mesleğin gerektirdiği nitelikleri elde etme fırsatı bulamadan hızlandırılmış bir eğitim programı ile mezun sayılıp okullara atanan 100 binin üzerinde öğretmen bulunmaktaydı. Bahsi geçen bu sayı tüm öğretmenlerin üçte birine yakındı(Öztürk,2005).

Yapılan araştırmalara göre yukarıda görülmektedir ki ülkemiz uzun yıllar boyunca öğretmen sıkıntısı çekmiş, bu durumu giderebilmek için hızlı ve pratik olduğu düşünülen tedbirler almış ve öğretmenlik mesleğini sayısal bir değer olarak görme yoluna gitmiştir.

Yani eğitim öğretimin devam edebilmesi için hızlandırılmış kurslarla öğretmen istihdam ederek ihtiyaç duyulan bu sayıyı gidermeye çalışmıştır. Ancak bu durum istihdam edilen insanların öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, alt yapı ve niteliklere verilen bu hızlı kurslarla ne kadar sahip olabilmıştır? ya da olmuş mudur? Sorularının sorulmasına zemin hazırlamıştır.

**Öğretmenlik Formasyonu:** Uzmanlık alanı öğretmenlik olmayan, farklı alanlarda yüksek öğrenimini tamamlamış olan kişilerin öğretmen olabilmeleri için gereken standartlar yeniden düzenlenmiş ve öğretmenlik alanı dışındaki alanlardan mezun olanlar pedagojik formasyon alarak öğretmen olmaya başlamıştır. Kısacası öğretmenlik alanında eğitim almamış olan bir çok insan bu metotla öğretmen olarak okullara atanmışlardır.

**Alan Dışından Atanan Öğretmenler:** Yapılan tüm icraatlar nicelik açısından ülkenin öğretmen açığını halen kapatamadığı için Eylül 1996 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bu öğretmen açığını kapatmak için Açık Öğretim Fakültesinden mezun olanlar hariç tüm fakülte ve yüksek okul mezunlarının pedagojik formasyon alıp almadığını dikkate almaksızın, öğretmen olarak atama yoluna gidilmiştir. Alınan bu karar ile yaklaşık olarak 31 bin kişi ilkokullara sınıf öğretmeni sıfatı ile atanmıştır (Öztürk,2005). Kısacası Veterinerlikten su ürünleri fakültelerine, İktisat fakültelerinden mühendisliğe kadar değişik alan fakültelerinden mezun olan binlerce kişi, sınıf öğretmeni sıfatı ile ilkokullara atanmıştır. Öğretmenlik alanı dışından gelen bu kişileri sınıf öğretmeni olarak atayarak ülkenin öğretmen ihtiyacının kapatılması hedeflenmiştir.(Polat,2013). Yapılan bu çalışmalara bakıldığında ülkemiz uzun yıllar öğretmen nitelikleri ve yeterlilikleri sorunsalına yeterince eğilememiş sadece nicelik açısından ülkede oluşan bu öğretmen açığını ivedilikle kapatma yoluna giderek çeşitli kanunlar çıkarmıştır. bu durum öğretmenlik mesleği yeterlilikleri ve niteliklerinin belirlenmesi konusunda aksaklıklara sebebiyet vermekle beraber kronikleşmiş bir sorun olarak her dönemde etkisini göstermiştir.

Cumhuriyetin kurulmasından 70'li yıllara kadar olan uzun bir dönem boyunca yukarıda da belirtildiği gibi sürekli değişen ve farklılaşan eğitim kurumlarıyla ilk ve ortaokulu bitirmiş öğrencilerin öğretmen okullarında belirli eğitimlerden geçirilerek ülkenin öğretmen ihtiyacının karşılanması amacı güdülmüştür. Ancak bu okulların birbiriyle ilişkileri, öğretmen adaylarının seçimi ve bu okullarda verilen eğitimin niteliği her zaman tartışılmış ve kesin çözüme kavuşturulmamıştır (Akdemir,2013)

Milli Eğitim Temel Kanununun da belirtildiği üzere Öğretmenler görevini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.

1739 numaralı ve 14.06.1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu Milli Eğitimin Amaçlarını şöyle açıklar;

*“Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,*

- Atatürk inkılaplarına ve anayasanın başlangıcında ifadesini bulan Türk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan milli, demokratik, laik, sosyal, bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine Karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;*
- Beden, zihin ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;*
- İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak. Böylece bir yandan Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır”.*

Bu genel amaçlar 1973 tarihinde yasalaşmış ise de, Kurtuluş Savaşı dönemi dahil olmak üzere Türkiye Cumhuriyeti tarihinin eğitim açısından beklentilerini ifade etmektedir. Eğitim milli mücadele dönemindeki imkansızlıklar ve güçlükler içerisinde dahi Cumhuriyetin geleceği açısından çok önemli bir yer işgal etmiştir. Eğitim de Yapılan yenilikler ışığında türk gencini geleceğe hazırlama misyonunu öğretmenlerine teslim etmiş olan cumhuriyet, kendi öğretmenlerini yetiştirebilmek, onları çağın gereklerine göre hazırlamak içinde çeşitli yenilikler yapmıştır.

Milli Mücadele Dönemi'nde, öğretmen okullarında eğitim-öğretimin bir parçası olarak sergilenen sosyal ve kültürel faaliyetlerde eğitim-öğretime büyük bir canlılık getirmişti. Bu konu da başı çeken ise Ankara Darülmüallimini olmuştu. Bu okullarda sergilenen faaliyetler, zaman zaman şehirde bulunan yabancı diplomatlar, bazı bakanlar, valiler, üst düzey yöneticiler ve geniş bir halk kitlesi tarafından da takip edilmekteydi. Bu okullar da sadece seminerler değil, el işi sergileri, konserler, piyes/tiyatro ve şiir günleri gibi bir takım sosyal etkinlikler de yapılmaktaydı(Öztürk,2005).

Mücadele içerisinde dahi öğretmen okullarının düzenledikleri bu etkinliklere devletin üst düzey yetkililerinin katılması açık bir şekilde eğitim-öğretim işinin önemsendiğini göstermektedir. Ayrıca kültürel etkinliklerin öğretmen okulu öğrencilerince yapılması son derece önemlidir. Biliyoruz ki insanlar kendi yetenek ve niteliklerini geliştirip bunları toplumla paylaşabiliyor ise bu nitelik ve yetenekler toplum açısından da bir değer haline gelmektedir. kendini geliştirebilmek ve bilgilerini aktarabilmek öğretmenlik mesleğinin en önemli özelliklerinden birisidir.

Ancak milli mücadele döneminde dahi gösterilen bu özen Cumhuriyetimizin ilerleyen zamanlarında yeterli ölçüde devam ettirilememiş, hızla açılan öğretmen açığının giderilmesi ciddi bir sorun haline gelmiş ve bu öğretmen açığının kapatılması için ani ve hızlı verilmiş kararlarla farklı yöntemler uygulanmıştır. Uygulanan bu ani ve hızlı yöntem ve değişiklikler beklenildiği gibi ülkenin öğretmen ihtiyacını gidermede yeterli olmamış. Bunun anı sıra öğretmenin niteliği üzerine uzun yıllar devam edecek olan bir tartışmayı başlatmıştır.

Eğitim sistemimiz ile ilgili bütün bu iyi niyetli girişimlere rağmen istenilen eğitim düzeyine ulaşamamanın tek bir nedene bağlanması zordur. Bu duruma bir çok neden etki etmiştir. Fakat bu düzenlemelerin ve girişimlerin başında, eğitim kurumlarının özden daha çok şekil yönünden örnek alınması gelmektedir. Durum böyle olduğunda örnek alınan programlar toplumsal olarak içselleştirilemediği için istenilen düzeyde etki yapamamıştır. Cumhuriyetten sonra Avrupa'da uygulanan eğitim programları Türkiye'de de uygulanmaya başlanmıştır. Bu uygulamaların başarılı olamadığı, istenilen düzeyde etki edemediği görüldüğünde ise başka bir ülkenin eğitim programı örnek alınarak ona göre yeniden düzenleme yoluna gidilmiştir. Türkiye batıda uygulanan çeşitli programları uygulamaya çalışırken kendisine has bir eğitim anlayışını tam olarak geliştirememiştir. Bu

durum kendimize has bir eğitim arayışının günümüze kadar sürüp gelmesine sebep olmuştur.( Ada,2009: 92)

Bu durum eğitimin beklenen düzeye çıkmasını sağlayamamakla kalmamış öğretmenin değişen sisteme adaptasyonları da zorlaştırarak niteliklerini ve potansiyellerini tam olarak yansıtamamalarına sebep olmuştur.

## **2.9. Konuyla İlgili Olarak Yapılmış Önceki Çalışmalar**

Araştırmanın bu kısmında araştırma konuları ile ilgili olarak daha önce yapılmış bazı çalışmalar ve sonuçları hakkında bilgileri sunulmuştur.

### **Mesleki yeterlilik konusunda yapılmış bazı çalışmalar;**

Karakuş (2003) tarafından Kayseri İli'nde gerçekleştirilen “Farklı Kaynaklardan Gelen Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilikleri Gerçekleştirme Düzeyi (Kayseri Örneği) adlı yüksek lisans tezinde ilkökul okullarına farklı kaynaklardan atanan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinin yeterliliklerini ne derecede gerçekleştirdiklerinin tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Milli Eğitim yöneticileri, ilkökul müfettişleri, ilkökul okullarında görevli yöneticiler ve sınıf öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. araştırmada frekans analizleri, tanımlayıcı istatistikler ve t-testi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda alan dışından gelen personellerin alandan gelen personellerden çok farklı bir yeterlilik düzeyine sahip olmadığı görülmüştür. Ancak öğretmenler ile ilgili sonuçlar incelendiğinde; alandan gelen öğretmenlerin alan dışından gelenlere göre daha yeterli olduğu görülmüştür.

Çifci (2008) tarafından İstanbul'da yapılan “Farklı Branşlardan Atanan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilikleri Hakkında, Diğer Öğretmenler Ve İdarecilerin Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin farklı alanlardan gelen sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri hakkında nasıl bir algıya sahip olduklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Toplamda 188 öğretmene anket çalışması yapılmış ve elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin alan dışından gelen öğretmenlerin mesleki yeterliliklerin hakkında kararsız düzeyde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Teltik (2009) tarafından İstanbul ilinde gerçekleştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkisinin Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tezinde İstanbul’da görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik algıları arasında meydana gelen ilişkilerin tespit edilebilmesi amacıyla 258 öğretmenin katılımı ile araştırma yapılmıştır. Araştırmada veri toplama yolu olarak anket kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; “iş doyumu ve mesleki yeterlilik algısı arasında pozitif, tükenmişlik ve meslek yeterlilik algısı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir”.

Küçük (2015) tarafından Karabük İli’nde gerçekleştirilen “Din Görevlilerinin Mesleki Yeterlilikleri İle Mesleki Tutum Ve Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Karabük İli Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde diyanet işleri başkanlığına bağlı olarak Karabük ilinde görev yapan din görevlilerinin (imam-hatipler) mesleki yeterlilik, mesleki tutum ve motivasyon düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi Karabük İli’nde çalışan 822 imam-hatiptir. Araştırmada “mesleki tutum düzeyleri ile mesleği tercih etme nedenleri arasında ve mesleki motivasyon düzeyleri ile hem mesleği tercih etme nedenleri hem de medeni durumları arasında olumlu bir ilişki görülmüştür”.

### **Kurumsal Aidiyet konusunda yapılmış bazı çalışmalar;**

Öztop (2014)’ün “Kurumsal Aidiyet Bilincinin Çalışanların Örgütsel Değişim Algısı Üzerinde Etkisi” adlı araştırmasında kurumsal aidiyet algılarının değişim üzerindeki etkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla anket yöntemi kullanılmış ve 479 kişiye anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda kurumsal aidiyet algısının örgütsel değişim üzerinde pozitif etkilere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bacızade (2017) tarafından Trabzon’da yapılan “Telekomünikasyon Sektöründe Çalışanlarda Kurumsal Aidiyeti Etkileyen Faktörlerin Analizi-Trabzon Vodafone Mağazaları Örneği” adlı yüksek lisans tezinde, Trabzon ilinde Vodafone mağazalarında çalışanların aidiyet düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 100 kişinin katılımı ile gerçekleştirilen anket araştırması sonucunda elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. yapılan araştırma sonucunda “Yapılan analizler neticesinde

kadınların, evli olanların, çocuk sahibi olanların, eğitim düzeyi yüksek olanların, yaşça büyük olanların aidiyet düzeyleri de yüksek bulunmuştur”.



### 3. AİDİYET KAVRAMI VE KAPSAMI

Aidiyet kavramı; bireyin aitlik algısı ve hissi ile ilgili durumunu ifade eden bir kavramdır. Araştırmanın bu kısmında “aidiyet” kavramı ve kapsamı hakkında bilgiler aktarılacaktır.

#### 3.1. Aidiyet Kavramı

Aidiyet kavramı, “ilişkili olma”, “mensup olma” ve “ait olma” olarak tanımlanmaktadır. Aitlik nesne, grup, topluluk, veya herhangi bir şeye karşı da gelişmiş olabilmektedir. Aidiyet duygusunun biçimlenmesi sosyal, ekonomik, dini, milli gibi bir takım unsurlardan da etkilenebilmektedir (Alptekin, 2011:21).

Bireyler arasındaki tanıma süreçlerinde bireyler ilişki kurdukları diğer bireyleri sadece salt bireysellik açısından değil, içinde var olduğu gruplar, kişiliğinin yer aldığı sınıflar ve yükseltilmiş-indirilmiş şekilde algılamaktadır. Yani kişiler bireyi bir bütün içerisinde algılamaktadır (Simmel, 2009:36).

İnsan doğası gereği diğer insanlarla sürekli ilişki içerisinde ve kendilerini buldukları gruba bağlı hissetmek isterler. Fikirlerini görüşlerini aktarabilecekleri ve bu görüş ve fikirlerin kabul gördüğü bir ortamda kendilerini daha iyi hissederler. Bir grup içerisinde kendini güvende hisseden birey var olan mevcut potansiyelini kullanmak için çekinmez, hatta istekli olur.

Kişinin diğer kişilerle karşılıklı ilişki içinde olması güvenlik ve ait olma yönünden tatmin sağlamaktadır. Kişilerin değer kişilerle aynı sınıf içerisinde yer alması, davranışlarının kabul görmesine, kabul gören bu davranışlar sonrasında ise birey “değerlilik” algısının gelişmesinde etkili olmaktadır. (Bilgin, 2008:123-124).

Aidiyet kavramının oluşabilmesi için bireyin bu grup içerisinde iken tedirginlik duymadan kendini ifade edebilmesi, çekinmeden fikirlerini ifade edebilmesi gerekmektedir. Aksi durumda birey kendisini o gruba ait hissetmez ve kendisini geri çekme eğiliminde olur.

Güneş (2014:15) aidiyet kavramını “bireyin güvende olduğu grubun bir parçası olarak hissetmesi” şeklinde ifade etmektedir. Anlaşıldığı üzere güven aidiyet duygusu için son derece önemlidir. Kişi güvende hissetmediği bir gruba ait hissetmez ve bu güvensiz

ortamdan uzaklaşma eğiliminde olur. Grupla bütünleşmemiş bir kişi potansiyelini yansıtmakta ve bu gruptaki görevini yerine getirmekte isteksiz olacaktır.

Aidiyet kavramı bu açıları ile irdelendiğinde kişinin aitlik süreci, değer, güven, grup desteği, olarak biçimlenirken, bu sürecin devamında bireysel anlamda aidiyet, davranışların ortak aklın sonucu olması, bireyin gruba karşı olan itaatkarlığını sağlaması sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Alptekin, 2011:23).

Aidiyet duygusu örgütler açısından incelendiğinde Stamper ve Masterson (2002:876) “çalışanın benliğini örgütün bir parçası olarak görmesidir” şeklinde ifade etmektedirler.

Aidiyet algısıyla ilgili bir diğer görüşte, çalışanın güvende hissettiği bir gruba aidiyet hissetmesinin yanı sıra kişi bağlı olduğu gruba itaat ettiği sürece grubun var olan gücünden istifade edebileceğini ve yine itaat ettiği sürece bu grup için aidiyet besleyeceğini ifade etmektedir. Fromm bireyin itaat etmeye karşı olan eğilimini itaatsizliğin, güçlükleri ve zorlukları da beraberinde peşi sıra getirmesi sebebi ile bir eğilim olarak ifade etmektedir. Birey itaat ettiği durumun ya da varlığın kendisini koruyacağı düşüncesine sahip olduğunu savunmaktadır. İtaat sonucunda bireyler kendilerinin güçlü ve güvende olduklarını hissederler. Bu durum neticesinde ise aidiyet hissi ortaya çıkmaktadır (Fromm, 2001:12-13).

Bireyin aidiyet beslediği bir grup eğer bireyin haklarını güvence altına alıp ona belirli ölçüde yarar sağlıyor ise bireyin bu gruba bağlılığı artar. Ancak eğer birey bağlı olduğu gruptan yeterince destek göremezse giderek gruba olan bağlılığı ve aidiyeti yitirecektir. Bireyin gruba ya da işe gönülsüzce katılması potansiyelini çıkarmak bir yana bağlı olduğu grubunda gerilemesine sebebiyet verebilecek duruma gelebilir.

Özgür irademiz dışında gelişen bazı durumlarda da belirli gruplara ait olarak doğabiliyoruz. Doğduğumuz ülke itibarıyla vatandaşlık açısından bir grubun üyesi olarak doğarız bunun yanı sıra ailemiz de bizim özgür irademiz olmadan doğumumuzla belirlenmiş olur. Birey aidiyet duygusundan dolayı kendisinde bir güç hissetmeye başlar. Eğer bireyin aidiyet hissettiği şeyden edindiği faydalar çoğalır ise aidiyet duygusu pekişir ve iyice bağlanır. İrade dışında gelişen bazı aidiyet duyguları da gerçekleşebilmektedir. Aile, millet gibi olgular kişinin isteği dışında meydana gelen ve kişinin benlik algısının pasifleşmesine sebebiyet veren oluşumlardır (Karaçorlu, 2003:22).

Milligam, (1998:219) bireyin aidiyetinin mekansal yönden incelenmesini uygun görmektedir. Milligam'a göre fiziksel alanlar bireyin sosyal ilişkiler gerçekleştirebilmesi için uygun ortamların gelişmesine aracılık etmektedir. Bu etkileşim sonunca sosyal ilişkilerin gelişmesine yardımcı olan yerlere karşı "mekansal aidiyet" algısı oluşmaktadır.

İnsanlar doğası gereği bir gruba dahil olmak ve kendini bu gruba ait hissetmek isterler. Birey, büyüdüğü çekirdek ve geniş aile gruplarının içinde toplulukla beraber yaşamayı öğrenir. Bunun yanı sıra bu grubun kendi içerisinde bir düzen içerisinde ilerlediğini ve her bir üyesinin belirli görevleri olduğunu gözlemlemeye başlar. Bu grup için belirli görevler üstlenecek olgunluğa eriştiğinde ise grup içerisindeki görev dağılımında da kendine yer bulur. Bu durum insanların çocukluk evresinde sosyal yollardan gözlem yaparak öğrenmeye başladığı ve yeterli olgunluğa ulaştığında da aidiyet duygusu ile bağlandığı bu grup içerisinde yeterliliği olan belirli görev üstlendiği ilk gruptur. Bu grup aynı zamanda toplumsal düzen içerisindeki ilk kurumlardan biri olan aile kurumudur. Çocuğun aile içerisinde aldığı bu aitlik hissi yetişkinliğe ulaşıp ta aile dışında da bazı gruplar içerisinde yer almaya başlaması ile genellenerek mevcut gruba da yansır. Aile dışında da çocuk büyüdükçe kendini ait hissettiği bir millet ve yine aynı paralelede kendisini ait hissettiği toplumsal kimliği ile tanışır. Ve bu toplumsal kimlik gereği üzerine düşen belirli davranış örüntülerini gönüllü bir şekilde deneyimlemeye çalışır. Daha doğrusu yeni girdiği bu grup içerisinde de kendine yer bulmak ister. İnsanların sosyal varlıklar olduğunu göz önüne aldığımızda bu davranış sürekli etkileşim halinde olma eğiliminde olması yadırganamaz bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Gardner ve arkadaşları aidiyet duygusunu bir ihtiyaç ve geçmiş yaşantıların bir sonucu olarak görmektedirler. Kişinin sosyal yaşantılarıyla deneyimlediği durumlar, bazı oluşumların içerisine girme isteği duymasına sebep olmaktadır (Gardner vd., 2000:488).

Aidiyet kavramı tek başına ele alınabilecek; benlik, kimlik ve milli unsurlardan farklı bir şekilde düşünülebilecek bir kavram değildir. Aidiyet duygusunun gelişme sürecinde içinde bu belirtilen kavramların her birisi ile ilgili bir etki vardır. Bununla birlikte toplumu oluşturan unsurların etkisi ile bir araya geldiğinde bu kavramın kapsamı daha da genişleyerek toplumsal aidiyet olgusunu ortaya çıkarmaktadır (Karakeçili, 2015:5).

### 3.2. Aidiyet İhtiyacı

İnsanlar belirli temel dürtüler üzerinden yaşamını sürdürmektedirler. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi tablosunda da görüldüğü üzere birey belirli basamakları tamamlayarak kendini gerçekleştirme yolunda adımlar atar. Bir alt basamaktaki ihtiyaçlar karşılanmadığı sürece birey bir üst basamaktaki ihtiyacını karşılayamaz. Birey ilk basamağı geçtikten sonra kendisini güvende hissetme ihtiyacı duyar bu ihtiyacı doğrultusunda da yaşadığı alan ve grup içerisinde belirli bir yer edinerek bu ihtiyacını karşılamaya çalışır. Bu açıdan bakıldığında bireyin kendisini güvende hissetmediği bir gruba ait hissetmemesi ve ait hissetmediği içinde bu gruba hareket etmek yerine bu gruptan uzaklaşarak kendisini güvende hissetmek için bu huzursuz durumdan çıkma eğilimine girmesi anlaşılır bir tepki olmaktadır. Ancak kişi var olduğu çevre ve grubun içerisinde kendini güvende ve iyi hissederse bu gruba beraber hareket ederek bu grup için yapması gereken görevleri yaparak hem grup içerisindeki yerini almış olacak hem de ihtiyaç basamağında bir üst basamağa geçmeye hazır olacaktır.

İhtiyaç terimi insanın hayatını devam ettirebilme konusunda duyduğu eksikliği ifade etmektedir. İnsanın hayatını devam ettirebilmesi için gerekli olduğunu düşündüğü eksikliği hissetmesi ihtiyaç kavramının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. İhtiyaçların giderilmesi için dürtüler gerekmektedir. Güdüler sonucunda ise kişiler bu ihtiyaçları giderme eğilimine girmektedir (Baymur, 1994:68).

Maslow insanı, birbiri ile bütün halinde olan ihtiyaçlar olarak tanımlamaktadır. Ancak ihtiyaçlar kendi içerisinde belirli bir hiyerarşiye sahiptir (Güleç, 2002:37).

Maslow'a göre insanların ihtiyaçlarının giderilmesindeki hiyerarşik yerleri belirgindir. Eğer temel ihtiyaçlar doyurulup tamamlanmadan üst kademedeki ihtiyaçlar tamamlanmaya çalışılırsa bu hiyerarşide sapmalar meydana gelir ve hiyerarşideki bu sapmalarda kişinin ihtiyaçlarında sapmalara ve uyumsuzluklara sebep olur.

İhtiyaçların giderilmesindeki diğer bir önemli faktör ise bireyin gidermek istediği ihtiyaçlarını giderdiğinde bu durumu yani ihtiyacını giderildiğini algılamasıdır. Kişi ancak ihtiyaçların giderildiğini algıladığı ve hissettiği sürece tatmin sağlar. Bunun dışındaki bir durumda ihtiyaçlarını giderebilse dahi tatmin duygusunu sağlayamayabilir (Dereli, 1995:15, Sabuncuoğlu ve Özkalp, 1990:80).

Rogers'a göre bireyin davranışlarının temelindeki ana etken ihtiyaçları ile bu ihtiyaçları ile ilgili olan algılarıdır (Aydın, 2003:103).

İnsanlar medeniyetin olmadığı en ilkel dönemler de dahi birlikte yaşamış olduklarına dair bir çok çalışma mevcuttur. Ayrıca bu gruplar içerisinde grubun davranış biçimlerini ve düzenlerini benimseyememiş ya da grubun değerlerine aykırı hareket eden üyelerini dışlayarak cezalandırdığı da yapılan araştırmalarda görülmektedir. Görüldüğü üzere en ilkel dönemlerde bile bir gruptan dışlanmak ceza olarak nitelendirilmiştir. Ayrıca bilimsel açıdan da bir çok çalışmayla belirlendiği gibi İnsan sosyal bir varlıktır ve etkileşim halinde olma eğilimindedir. Bu çerçeveden bakıldığında gruptan dışlanmanın birey için gerçekten bir ceza niteliği taşıdığı görülmektedir. Dolayısı ile birey tek başına kalarak belirli ihtiyaçlarını karşılayamamaktan çekindiği için içinde bulunduğu gruba bağlarını kuvvetlendirerek hem kendi ihtiyaçlarını karşılamış olur hem de grubun içerisindeki görev dağılımında yerini alarak içinde bulunduğu gruba fayda sağlar.

Ayrıca bireysellikten ziyade grup ile ilerlemeyi ön gören, bir grup halinde davranmayı bireysellikten daha önemli gören bir çok deyişimiz de vardır. Bu deyişlere örnek vermek gerekirse '*sürüden ayrılanı kurt kapar*', '*bir elin nesi var iki elin sesi var*' gibi sözlerle de bireyin bir grup içerisinde olmasının hem kendisi için hem de grup için önemli olduğu savı üzerinde durulmuştur.

Aidiyet ihtiyacı ilkel topluluklardan beri süregelen bir ihtiyaçtır. Yapılan çalışmalarda bireylerin deneyimleri sonucunda aidiyeti bir ihtiyaç olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Korunma, barınma, güvenlik, ait olma, gibi ihtiyaçlar bireyin doğal yapısında olan ihtiyaçlardır. Bireyin bu temel ihtiyaçlarını giderebilmesi için belirli grup ya da gruplara üye olması gerekmektedir. Grup ya da grupların içerisinde olmak bireylerin bu ihtiyaçlarını giderebilmek için avantaj sağlamaktadır (Levett-Jones vd., 2007:211).

Bireylerin belirli gruplara üye olmak ile olmamak arasındaki farkları daha önceden deneyimledikleri için büyük oranda bir gruba dahil olma eğiliminde olmaktadır. Gruplara üye olmak bireylerin yaşam savaşını kolaylaştırmaktadır. Gruplar bireyler için koruyuculuk ve refah sağlayıcılığı görevi görmektedir (Baumeister ve Leary, 1995:499).

İhtiyaçlar hiyerarşisinde Maslow'a göre insanların başat ihtiyacı kimlik arayışlarıdır. Kimlik arayışı ise aidiyet ve benlik ihtiyaçları ile doğrudan ilintilidir (Kuşat, 2003:49).

Bireyin gruplara karşı aitlik duygularının meydana gelmesini sağlayan önemli etkenlerden birisi olan kimlik algısı, bir çok özelliği birden kendisinde barındırır. Din, dil, ırk, etnik köken, tarih gibi özellikler bireyin kimliği ve kimlik algısı üzerinde doğrudan etkilidir ve aidiyet duygularını temelden etkilemektedir (Ergun, 2000:122).

Yapılan araştırmalardan ortaya çıkan bu bilgiler ışığında, insanların en önemli ihtiyaçlarından birisinin de ait olma ihtiyacı olduğu görülmektedir. Bireylerin bu ait olma ihtiyacı bir sebepten ötürü karşılanmadığında kendilerini güçsüz ve savunmasız hissederler. Bireylerin bu ait olma ihtiyaçları karşılandığı takdirde ise kendini tatmin olmuş ve daha güvende hissederler. Bireylerin gruplara üye olma yönelimleri aidiyet duygusunu karşılamak istemelerinden kaynaklanmaktadır. Bireyler ait olmak istedikleri gruplara üyeliklerini gerçekleştirdiğinde yaşam ile ilgili duydukları kaygılar azalmakta ve süreçler daha da kolaylaşmaktadır.

Bireylerin aidiyetleri ile ilgili önemli unsurlardan birisi de kimliktir. Bireylerin diğer bireylerden ayrılan bedensel, zihinsel ve psikolojik yapıları o bireyin kimliği oluşturmaktadır. Kimlik algısı birey tarafından analiz edilir. Bu durum bireyin bir yönden kendini algılama tarzıdır (Minibaş ve Bastounis, 2008:179).

Bireylerin belirli bir grup içerisinde yaşayabilmesi ve bu gruba beraber hareket etmesi için grubun ihtiyaçlarının da bireyin ihtiyaçları ile paralel olması gerekmektedir. Yani birey aynı amaç ve hedef için bir araya gelmiş bir topluluk içerisindeyse kendisini bu gruba ait hissetme durumuna gider. Grubun çıkarlarının, kendi çıkarları ile paralel olduğunu görmesi yani grubun bu birlikteliğinden yararlanabileceğini düşündüğü zaman kişi kendi potansiyeli ile birlikte bu gruba destek ve katılım sağlamaya daha istekli olduğu yapılan araştırmalarda görülmektedir. Kendi yaşam anlayışı ve çıkarlarına uygun olmayan bir grup için kişi sorumluk almaktan kaçınma durumuna girer. Bu çerçeveden bakıldığında kişinin kendisini bir gruba dahil hissedebilmesi için öncelikle o grubun da bireyin istek ve düşünceleri doğrultusunda ilerliyor olması gerektiği belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Bireyin gruplara aidiyet duymasında kendi ile ilişkili olduğu gruplarda yer alan diğer bireylerin benzer amaç ve özellikleri kendilerinde barındırmaları çok etkilidir. Bireyin grupta bulunan diğer bireylerle olan ilişkilerini olumlu bir şekilde algılaması gruba üyelik ve var olan üyeliğin devamlılığını sağlamaktadır (Zılhoğlu, 2008:21-22). Tüm bu süreçlerin sonucunda bireyin gruba karşı olan aitlik hissi belirginleşir ve aidiyet duygusunu yönlendirir.

### 3.3. Grup Aidiyeti

Her birey kendi anlayış ve ihtiyacına göre belirli grupların içinde olmayı ister ve bu grubun içinde olabilmek için gerekli olan niteliklere sahip olduğunu göstermek ister. Bireyin bir gruba katılması için yukarıda da sözüne ettiğimiz gibi ihtiyaçlarını temin etme açısından o grubun kendisine yarar sağlayacağını düşünmesi gerekir. Bu durumda söyleyebiliriz ki bireyin ihtiyaç ve eğilimlerini yapısında barındıran bir grup katılmak için daha fazla motive olacağı bir grup olacaktır. İnsanların o grubun içinde olma eğiliminin artması ve gönüllü olarak bu grup içerisinde belirli görevler alması bir açıdan motivasyonları ile ilgilidir. Birey ne kadar motive olmuş bir şekilde o grubun içerisine girmek isterse o grup içerisinde o kadar başarılı olabilmektedir. Eğer bireyin motivasyonu yeterli düzeye ulaşmamış ise grup için yapabilecekleri ve kendi var olan potansiyelini göstermesi de motivasyonu ile aynı oranda düşecektir.

Bazen bireylerin grup içerisinde olduğu zamanlar ile grubun dışında olduğu zamanlarda ki davranışları birbirinden farklı olmaktadır. Oluşan bu davranış değişikliği grubun birey üzerindeki etkisinden kaynaklanmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2006:262).

Bir diğer bakışa göre de bu durum şöyle izah edilebilir; Bireyin, grup dışında iken sergilediği davranışlar ile grup içinde olduğunda sergilediği davranışların bir birinden farklı olması, bireyin o gruba girebilmek için gösterdiği fedakârlık olarak ifade edilebilir(Şerif ve Şerif, 1996:154). Bireyin gruba üye olmak için ortaya koyduğu çaba ve fedakarlık, bu gruba üyelik için ne kadar aidiyet eğilimi içerisinde olduğunu göstermektedir. Bireyin grup ile olan ilişkisinde grubun birey üzerindeki gücü önemlidir. Grup birey üzerinde ne kadar etkili bir güce sahipse bireyin bu gruba uyma davranışı da o oranda yüksek olacaktır.

İnsanlar bazı davranışları sergilerken bireysel seçimlerinin dışında davranabilmektedir. Bireyin bazı seçimleri, içerisinde bulunduğu grubun kabulleri ve bireylerden beklentileri ile ilgilidir. Birey bu durumda kendi bireysel tutumlarının yerine bağlı olduğu grubun tutumlarına uygun hareket etme eğilimi içerisinde olur “Bazı değerler grup üyelerinin yaşantısı içinde kazanılan bireysel seçimlerin ürünü değildir. Gruptaki üyelerin ilişkilerinin ürünüdür”(Ada ve Ünal, 2003:6)

Bireyin grubun normlarını benimsemesinde ve kendi eğilimlerini grubun eğilimleri ile uyum sağlayacak şekilde çaba sarf etmesinde temel etken cazibedir. Yani grubun birey

için cazibeli olması gerekmektedir. Bu sayede birey kendisini gruba daha kolay bir şekilde uyumlaştırabilir.(İnceoğlu, 2000:71).

Bireyler aidiyet hissi duydukları bir gruba fayda sağlayacak yeni bilgi ve donanımlara ne kadar sahipse o grup içerisine katılma istekleri de o derece artacaktır. Bireyler kendi niteliklerini diğer grup üyelerine göstermiş ve aynı zamanda da onlara kendisini ispatlamış olacaktır. Bu durum bireylerin girmek istedikleri grup içerisinde daha fazla sorumluluk alarak grubu ileri taşımalarında ön ayak olacaktır. Bireyler dahil olmak istedikleri gruba fayda sağlayacak donanıma sahip ise o grup içerisinde olma eğilimlerinin de aynı oranda arttığı ve gruba dahil olmak için gerekli motivasyonlarında da artışın meydana geldiği yapılan araştırmalarda görülmektedir.

Bireylerin aidiyet için üyelik eğiliminde oldukları grupların bilgi taşıma ve aktarma seviyeleri de aidiyet algısı üzerinde son derecede etkilidir. Bireyler grubun ilgilendiği belirli konularda yeterince bilgiye sahip olmadığında, grup ve grup üyelerinin bireye yeteri kadar bilgi sağlama özelliği ve özverisi bulunuyorsa, birey bu gruba üyelik ve aidiyet için daha fazla güdülenecektir (Hortaçsu, 1998:112). Bununla beraber grubun bilgi taşıma özelliği bireyin üzerinde davranışlar açısından da önemlidir. Yani birey grubun taşıdığı bu bilgiden istifade edebildiği sürece gruba aidiyet bağı da daha güçlü olacaktır ve aidiyet bağı güçlü olduğunda da grubun davranış şekline benzer davranışlar sergileyecektir. Yani birey grup içinde bulunduğu uyum davranışı gösterirken grubun dışına çıktığında grup içindeki davranışlardan daha farklı davranışlar gösterebilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2006:99).

### **3.4. Grup Aidiyeti İle İlgili Kuramlar**

Bireylerin içinde buldukları grubun amaç ve ideallerini benimsemesi kendi amaç ve idealleri ile paralellik göstermesi ile doğrudan ilişkilidir. Eğer birey grubun bu amaç ve ideallerini benimsemiş ve grubun üyesi olmasının kendisine güç ve yarar sağlayacağına inanmış ise bu grubun karşısında olan görüşlere karşı olumsuz bir tutum sergileyecektir. Bağlı hissettiği grubun karşısında olan görüşlere karşı eleştirel bir tavır sergileyerek üyesi olduğu grubu koruma ihtiyacı hissedecektir. Ancak aksi bir durumda yani birey bağlı olduğu grubu ve ideallerini yeterince içselleştirememiş ise grubun karşısında olan başka bir gruba karşı da kendi grubunu savunma eğiliminde olmayacağı görülmektedir. Bu

açından bakıldığında içselleştirilmiş bir grup üyeliği söz konusu olduğunda bireyin davranışları da değişim göstererek bireyin kendisinden çok grup için gereken tavır ve davranış içerisine gireceği yapılan araştırmalarca tespit edilmiştir.

Bireyler kendilerini iyi hissettikleri ve grubun ideallerinden yarar sağladığı ölçüde kendini bu gruba daha sıkı bağlarla bağlı hissedecek ve bu grubun amaçlarını savunma durumuna geçecektir ve grubun karşısında olan diğer gruplara karşı içselleştirdiği bir mücadele içerisine girerek kendi grubunu savunacaktır. Grup aidiyeti ile ilgili yazılmış literatürde belirli kuramlar da mevcuttur bunlardan bazılarını aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür.

Arkonaç (2003:473), bireylerin aidiyet hissettiği grubun dışında kalan gruplara karşı bazı olumsuz düşünceler besleyebildiklerini ifade etmiştir. Yazara göre birey içinde bulunduğu grubun normlarının dışında sosyal görüşlere ve normlara sahip olan grup ve kişilere karşı bir takım olumsuz düşünce kalıpları geliştirebilmektedir.

İçinde buldukları toplumunun kültürel değerlerini benimseyen bireyler, dış dünyadaki olayları kendi var olduğu toplumun özelliklerine göre değerlendirir ve kendisinde var olan öz değerini başka toplumlarınkinden daha üstün olduğuna inanır (Ada,2003:3)

Bireylerin bu tür eğilimlerinin olmasının nedeni gruba aitlik hissetmeleridir. Birey ait olduğu grubun norm ve düşüncelerini kabul eder. Çünkü grup belirli bir güce sahiptir. Birey bu güce karşı uyum davranışı gösterme eğilimindedir. Grubun gücünü hisseden birey grup dışında yer alan karşıt görüşlü diğer gruplara karşı olumsuz kanılar ve fikirler besleyebilmektedir.

Yukarıdaki kuramlardan da anlaşıldığı üzere grup aidiyeti bireysellik durumundan ileri geçerek kişinin kendisinden daha çok grubun dinamiklerine göre hareket ettiğini ve görüş olarak da grubun görüşlerini daha çok benimseyerek onlara göre hareket ettiğini göstermektedir. Birey tam olarak benimsediği grubun dinamiklerine göre yaşamaya devam ederek bağlı olduğu grubun içindeki yerini sağlamlaştırma ve belirginleştirmeye uğraşır. Bu durum hem güven hem de bağlılık hissi vererek bireyi daha iyi ve güvende hissettirir.

Grup temellerinin iç-dış olarak ayrıştığı bakış açısında birey “ben kimim”den daha çok “biz kimiz” sorusuna yönelmektedir. “Ben kimim” sorusu bireysel bir özellik taşıırken “biz kimiz” sorusu grubu belirtir ve örf, adet, norm, kültür gibi temellere dayanır. Bu noktada grup içi- grup dışı kavramı ortaya çıkmaktadır (Bilgin, 2008:165). Bireyler iç grup

ve dış grup ayırımında sahiplenme farkını ortaya koymaktadır. Dış grup bireyin karşısında olduğu olumsuz düşünceler beslediği gruptur. Olumsuz düşünceler beslemesindeki neden aitlik düşüncesinin temelini sağlamlaştırmaktır.

Grup amaç ve idealleri doğru olmasa da duruma örnek olması açısından verilebilecek bazı grup aidiyet örnekleri de dünyamızda etkisini geçmiş yıllara göre azaltmış olsa da yine de görmek mümkündür. Bazı etnik unsurların ve ırksal farklılıkların temel alındığı gruplarda, grup üyeleri diğer ırklardan ve farklı etnik kimliklere sahip olan insanlara karşı ön yargılı bir tutum sergileyerek onlara karşı kendilerince bir mücadele içerisine girebilmekte ve hatta bu mücadeleyi yasalara uygun olmayan şekillerde çoğu zaman şiddet içeren olumsuz davranışlarla sürdürme yoluna gitme eğiliminde olmuşlardır.

.Önyargı temelli düşüncelerin devamında kalıplaşmış ayrımcılık fikirleri bulunmaktadır. Bireyler kendisi ile aynı grup normlarını ve kültürlerini benimsemeyen kişilere karşı önyargı besler ve ırk, sınıf, örf, adet, meslek gibi unsurlarla kategorize eder. Bu özellikler sayesinde birey diğer kişileri çabucak reddedebilir ve gruba olan aidiyet gücünü arttırabilir (Butler ve McManus, 1998:159, Tarhan, 2010:31).

Butler ve McManus'a (1998:88) göre bireyin hayat ile olan duygusal deneyimleri bilişsel unsurlardan etkilememektedir. Yani bireyin dünyayı ve olayları algılama biçimi duygusal dünyalarını oluşturmaktadır.

Toplulukların sosyal yaşantılarındaki bakış açıları üzerine odaklanan Adler bu süreci açıklamada "bu dünyaya geldiğimizde ne buluruz?" sorusunu öncü edinmektedir (Adler, 2001:41).

İnsanlar içine doğdukları toplumların ve kültür mirasının içinde yaşamaya devam ettikçe bu toplumun ve kültürün kurallarını öğrenmeye başlar bu öğrenme bireyin kişilik özelliklerini şekillendirmeye başlar ve bir süre sonra kişi içinde bulunduğu toplumun ve kültürün bir parçası haline gelir. Ancak kişiler kendine ait entelektüel bilgi birikimini sağlamaya başladığında kendi istek ve standartlarını oluşturmaya başlar. Bu durum sonrasında etnik yada kültürel olarak bağlı olduğu gruba kendi görüşlerini kıyaslayarak gruba arasındaki bağı gözden geçirebilir. Bu durum sonrasında birey ya kendisini daha fazla bağlı ve ait hissetme yolunu seçer ya da grubun kendisinden istediği aidiyet duygusunu zayıflatarak farklı bir gruba dahil olmaya çalışabilir.

Bireylerin içinde buldukları toplumlar uzun süreli yaşantılar (Savaşlar, kültür, din, dil, ırk vb., ) sonucunda belirli fikir yapılarına sahip olurlar, bu yaşanmışlıklar

toplumsal bir bilgi birikimi sağlar. Toplumun içinde doğup büyüyen birey de bu bilgi birikiminden etkilenerek öğrenme sürecini tamamlar. Bireyler aidiyet hissettikleri grupları belirlemeden önce bu bilgilerden yararlanır ve etkilenirler. Bilgiler doğrultusunda da aitlik geliştirilecek grubu belirleme eğiliminde olurlar (Alptekin, 2011:50).

Grupların bireylere yüklediği sorumluluk ya da beklentiler eğer bireylerin mevcut potansiyellerinin üzerinde ise bir süre sonra bireylerin aidiyet duyguları üzerinde zayıflamalara neden olduğu ve bireylerin kendilerini yeterince bu gruba ait hissedemedikleri bilinmektedir. Bu durumda grup eğer bireyin mevcut potansiyelini kullanarak yapabileceği ve kendini daha iyi hissedeceği sorumluluklar verirse bireyin gruba karşı olan aidiyet hissi artacak ve kendisini daha iyi hissedecektir.

Bireylerin grup aidiyetlerinin oluşmasında etkili olan etkenler incelendiğinde grubun bireylere rol sağlaması ve beklentiler vaat etmesidir. Bireylerin kendilerine sunulan güvenilir rolleri benimsemesi, bireyin aidiyet duygusunun artmasına neden olmaktadır (Sayar, 2003:74).

Yukarıda da belirtildiği üzere birey yetkinleşmeye başladığı ve görüşleri mukayese ederek değerlendirebilecek seviyeye ulaştığında grupla arasındaki bağı tekrar gözden geçirir. Eğer bu gözden geçirmede grubun idealleri ve görüşleri ile bir paralellik hissetmezse yada bu paralelliğin zayıfladığını hissederse kendisine uygun yeni bir grup arayışı içerisine girebilir.

Kültürün aidiyet duygusu üzerinde etkili olduğunu savunan Akın (2007:90), toplumsallık düşüncesinin temelinde kültürün olduğunu savunmaktadır. Kültür öğeleri bireylerin toplumsallaşmasını sağlar. Birey zamanla toplum içerisinde kendisine uygun olan grupları tespit eder ve kültürel etkiler altında aidiyet oluşturacağı gruplara üye olur.

Algılanan aidiyet ile ilgili olarak sosyal değişim teorisi incelendiğinde bireylerin aidiyetlerinde sosyalizasyon ve lider üye değişiminin önemli olduğu savunulmaktadır (Mirap, 2008:143). Çalışanlar ve örgüt arasında meydana gelen ilişkilerin açıklanabilmesi için örgüt ve çalışan arasındaki değişimlerin açıklanabilmesi gerekmektedir (Tsui vd., 1997:1092).

Çalışanların örgüt ile ilgili ilişkilerinde pozitiflik ve negatiflik yönlerinin ağır basması, aidiyet üzerinde önemli etkilere sahiptir. Değişim sürecinde çalışanların gelişmesine bağlı olarak örgütünde gelişmesi aradaki iletişim ve ilişki sürecini açıklamaktadır. Çalışanların örgüte üye olduklarından sonraki süreçte gelişmeye başlaması,

çalışanların örgüte karşı olan aidiyet duygularının gelişmesinde etkili olmaktadır (Buonocore vd., 2009: 5).

Mevcut bir grubun içerisinde olan bireylerin amaç ve idealler açısından gruba ne kadar yakın olduklarının yanı sıra aidiyet hislerini etkileyen başka bir unsurda bu grup içerisindeki yerleridir. Yani grubun içerisine belirli dönemlerde dahil olan geçici bir üyelik ya da süreli bir şekilde katılan bireylerin, sürekli bu grubun içerisinde olan ve devamlılığı daha fazla olan bireylere göre daha az aidiyet duygusu taşıdıkları yapılan araştırmalarda görülmektedir. Yani kişilerin ve bağlı buldukları grubun nitelikleri ve idealleri birbirine yakın olsa da aidiyet duygularını sadece bu yakınlık değil bireylerin bu grubun içerisindeki konumları ve görevleri ve bu grup içerisinde buldukları süre de etkilemektedir.

Köksal (2012)'a göre çalışma sürelerinin devamlı oluşu yani, işçilerin sürekli ya da dönemsel işçi oluşları aidiyetleri yönünden etkili olmaktadır. Sürekli işçiler süreli işçilere göre, daha fazla örgütsel aidiyet duygusuna sahip olabilmektedirler. Bunun yanında çalışanların devamlı ya da süreli olmasına bakılmaksızın ayırım yapılmadan yönetilen işletmelerde daha düşük düzeyde aidiyet farklarının olacağı da öngörülmektedir.

Sosyalizasyon süreci bireyin iş için ilk mülakatından başlayan bir aşamadır. Birey daha iş mülakatı esnasında örgütün çalışanlarına nasıl bir yaklaşım sergilediği ile ilgili bir algıya sahip olmaya başlar. Bu sürecin devamında psikolojik sözleşme safhası bulur. Bireyin algı düzeyi aidiyet ile ilgili önemli bir yere sahip olmaktadır (Mirap, 2008: 143).

### **3.5. Aidiyet Türleri**

Çalışmanın bu kısmında yaygın olarak kabul edilen aidiyet türlerinden bahsedilecektir. Ulusal aidiyet, etnik temelli aidiyet, dinsel aidiyet, örgütsel aidiyet ve mekânsal aidiyet başlıkları açıklanacaktır. Çalışmanın temel konularından birisini oluşturan örgütsel aidiyet konusu kapsamlı olarak ele alınacaktır.

#### **3.5.1. Ulusal Aidiyet**

Kişinin içinde bulunduğu toplumun bir üyesi olabilmesi için, o toplumun genel yaşama şeklini benimseyip özümsemesi, yani toplumsallaşması gerekir.(Ada,2003:2)

Ancak ulusal aidiyet kavramı teknolojinin artması ve endüstri kollarının gelişmesi ile beraber etkisini yavaş yavaş kaybetme yoluna girmiş olduğu görülmektedir. Çağa entegre olmaya çalışan birey artık daha fazla kendi görüş ve yaşantıları merkezinde tutmakta ve teknoloji ile beraber daha fazla insan ve ulus tanıma fırsatına erişen birey kendi görüşleri ile benzeşik farklı ulusal kimliklerde gruplarla tanışma olanağı bulmaktadır. Bu durum dünyanın bir anlamda küçülmesi şeklinde yorumlanabilmektedir. Küçülen dünyada birey farklı etnik kökenden ve anlayıştan bir çok insanla daha kolay karşılaşmakta ve ulusal kimliğe bakış açıları da bu oranda zayıflamakta olduğu söylenebilmektedir.

Üretimin endüstriye dayalı hale gelmesi topluların sosyolojik açıdan çözümlerine neden olduğu ile ilgili tartışmalar artmaktadır (Yılmaz, 1994:13). Sosyal yapıların değişmesi, ulus temelli sosyal yapılara doğru evrilmeler endüstri toplumunun bir sonucu olarak görülmektedir.

Ancak bu durum teknolojik ve endüstriyel anlamda gelişmiş ülkelerden daha geride seyreden toplumlarda bu kadar etkili değildir. Bu ülkelerdeki ulusal aidiyet kavramı bireyler üzerinde gelişmiş ülkelere nazaran daha fazla etkili olduğu görülmektedir. Teknolojik ve endüstriyel anlamda gelişmiş ülkelerde bireysellik daha fazla ön plana çıkarken bu ülkelere nazaran teknolojiyi daha geriden takip eden toplumlarda ulusal aidiyet kavramı daha belirgin olarak göze çarpmaktadır. Ayrıca gelenekçi toplumlarda, toplumsal değerler bireylerin hayatlarında daha fazla etki göstermekte iken geleneksel anlayışın biraz daha dışındaki toplumlarda toplumsal değerler bu denli etki gösterememektedir.

Bilgin'e göre (1999:86) modern toplumlarda bireysellik ön plana çıkmaktadır. Bireysellik toplumun insan üzerindeki etkisini kırmaktadır. Gelenekçi toplumlarda ise toplumsal değerler bireyler üzerinde etkilidir. Aidiyet duygusu gelenekçi toplumlarda toplum tarafından etkin şekilde yönlendirilirken, modern toplumlarda ise daha az yönlendirilebilmektedir.

Ulusların dayandığı temeller maddi ve manevi etmenler olarak sınıflandırılmaktadır. Maddi unsurlar, toprak, ekonomi, devlet ve dil yapısı gibi unsurlardan oluşurken manevi unsurlar, örf adet, kültür, tarihi özelliklerden meydana gelir (Ergun, 2000:182). Ulus aidiyetinde bireyler, kendilerine benzeyen ortak geçmişe sahip olan bireyler ile aidiyet geliştirme çabasında olmaktadır.

Bireyler toplumla beraber iç içe yaşarlar ve çevrelerinde var olan insanlarla sürekli olarak iletişim ve etkileşim halinde olurlar. Fiziksel, sosyal, kültürel, tarihsel çevre bir yandan bireylerin davranışlarını etkilerken diğer bir yandan da bu davranışları şekillendirir. Bu açıdan farklı toplumların bireyleri çeşitli konularda farklı davranış örüntüleri sergilerler.(Ada, 2003:2)

### **3.5.2. Etnik Aidiyet**

Etnik aidiyet algısı bireylerden bağımsız olarak oluşan bir aidiyet şeklidir. Bireyler içine doğduğu kültürü ve etnisiteyi seçemezler bu tamamen bireylerin iradesinin dışında gelişen bir unsurdur. Bireyler içine doğdukları etnik grubun özellikleri ile yetişmeye başlarlar ve bu etnik aidiyet duyguları yavaş yavaş şekillenir.

Etnik aidiyet ve kültürel aidiyet bireyin kararları dışında ortaya çıkan aidiyetlerdir. Bu gruplara aidiyet geliştirmek için herhangi bir çaba gerekmemektedir (Karaca, 2006:112).

Etnik aidiyet bir toplumu diğer toplumlardan ayıran kimliksel özelliklerdir (Bilgin, 1999:65). Fenton etnik kimliği çok genel anlamda kavramlaştırırken, Barth ise etnik kimliğin daha çok diğer etnik kimliklerle etkileşim sonucu ortaya çıktığına vurgu yapmaktadır.

Ancak yenilenen ve modernleşen dünyanın insanlar üzerinde etnik kimlik algısını zayıflatacağı yönündeki görüşlerin karşısında olan belirli görüşlerde mevcuttur. Bu görüşlere göre ;ekonomik olarak güçlenen ve gelişen toplumlarda etnik kimlik ve aidiyet kavramlarında zayıflama olmadığı fikri savunulmaktadır. Gelişen dünya ile beraber insanların göç ve çeşitli sebeplerle başka ülkelerde ve farklı etnik grupların içerisinde yaşamak zorunda olması ile beraber göç eden ya da işleri gereği farklı ülkelere taşınmak zorunda olan bireyler o ülkede kendi etnik kökeninden ya da kendi etnik kökenlerine yakın grupların içinde olma eğiliminde olmaktadırlar. Farklı etnik gruplarla bütünleşmekte zorlandıkları bu sebeple de yine kendi etnik kökenine yakın insanların çoğunlukta olduğu gruplara dahil olma ihtiyacı içinde oldukları yapılan araştırmalarda da görülmektedir.

Modernleşen dünya ile birlikte etnik kimlik vurgusunun değerini kaybedeceği görüşü zamanla önemini yitirmektedir. Ekonomik ve sosyal gelişmelerin etnik temelli

değerleri zayıflatacağı düşünülürken zamanla aksi yönde sonuçlar ortaya çıkmıştır (Topçuoğlu, 1995:101).

Göç ile farklı etnik kökenlerle bütünleşme sorunu ortaya çıkmaktadır. Bireyler genelde etnik aidiyetlerinden vazgeçememe problemi yaşamakta, göç edilen yerlerdeki etnik kökenlerle çatışmalar yaşanmaktadır.

### **3.5.3. Dinsel Aidiyet**

Din insanlar üzerinde yüzyıllar boyunca etkisini göstermiş, birey ve toplumları şekillendirmiş güçlü sistemlerdir. Din kavramı etnik unsurlardan daha geniş bir çerçeveye yayılmıştır. Farklı etnik kökenleri olan farklı uluslar aynı dine mensup olabilmiş ve bu anlamda aynı çatı altında bir aidiyet duygusu altında bir araya gelebilmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında din kavramı farklı milletlerin değerlerini düzenlemesinde ve bu değerlere yakın davranış örüntüleri sergilemelerine zemin hazırlamıştır. Dinsel aidiyet kavramı kökenleri ve milletleri ne olursa olsun birey ve toplulukların kendilerini bağlı hissettikleri bu anlamda aynı paydada buluşabildikleri bir kavram olmuştur. Gelenekler ve kültürel yapıları ne kadar farklı olursa olsun aynı dine mensup milletler birbirlerine diğer dinlere mensup milletlerden daha yakın bir tutum sergilemiş ve bu gruba ait davranışları sergilemiştir oldukları görülmektedir.

Geertz (2007:177) dini bireylerin uzun süreler devam eden geniş tabanlı ruh hali ve semboller sistemi olarak tanımlamaktadır. Din dogmalarla kaplı bir varoluşu betimler. Din sadece bireyleri değil toplumları meydana getiren bir unsurdur. Özkalp (1995:176)'ın aktardığına göre din insanları disipline eden, kutsal, dayanışmayı sağlayan bir bütündür. Dinin diğer özellikleri ise; geleneklerin devamını sağlama ve kaygılardan uzaklaşmayı sağlama (Bozkurt, 2006:245).

Dini aidiyet ile ilgili bilgiler incelendiğinde dini aidiyetin ulusal aidiyetten daha kapsamlı bir aidiyet olabileceği düşünülebilir. Dini aidiyet ulus özellikleri ne olursa olsun, toplumların dini benzerliği olan diğer toplumlarla olan ilişkilerinin güçlenmesini sağlar. Ulus temelli aidiyette ise toplumlar kendi ulusları dışındaki diğer topluluklarla iletişime geçme yönünden problemler yaşamaktadırlar.

Slattery'e göre modern toplumlarda rasyonalizmin etkisi ile dini aidiyetlerin zayıflamaktadır. Modern hayat şekli dinin hayatın merkezinden çıkmasına neden olmuştur (Slattery, 2007:302).

#### 3.5.4. Örgütsel (Kurumsal) Aidiyet

Kuşat (2003)'e göre bireylerin en önemli ihtiyaçlarından birisi kimlik ve aidiyet ihtiyacıdır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi incelendiğinde de aidiyet ihtiyacı öncül ihtiyaçlardan birisi olarak görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi tablolaştırılmıştır.

**Tablo 3.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi**

İhtiyaç Düzeyi	İhtiyaç	İhtiyacı Etkileyen Faktörler
5. Düzey	Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı	1. İşe Hakimiyet 2. Yaratıcılık 3. Organizasyondaki İlerleme 4. İşteki Başarı
4. Düzey	Saygınlık İhtiyacı	1. İş Unvanı 2. Statü Sembolleri 3. İş Arkadaşları Tarafından Kabullenilme 4. İşin Kendisi 5. Sorumluluk
3. Düzey	Aidiyet İhtiyacı	1. Nezaretin Kalitesi 2. Uyumlu Çalışma Grupları 3. Mesleki Arkadaşlık
2. Düzey	Güvenlik İhtiyacı	1. Güvenli Çalışma Koşulları 2. Yan Ödemeler 3. Ücret Artışları 4. İş Güvenliği
1. Düzey	Temel İhtiyaçlar	1. Isınma Ve Havalandırma 2. Temel Ücret 3. Kafeterya 4. Çalışma Koşulları

Kaynak: Şimşek, L., “Mühendislerin İş Tatminini Etkileyen Faktörler ve Uygulamalı Bir Çalışma”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 1994, s.16.

Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşi incelendiğinde aidiyet ihtiyacı 3. düzeydir. Mesleki çalışma grubu, uyumlu çalışma ortamı ve nezaret ortamı aidiyet ihtiyacının temelini oluşturmaktadır. Örgütsel aidiyeti etkileyen faktörler incelendiğinde aşağıdaki gibi bir tablo oluşmaktadır (Şahin, 2013:12);

**Tablo 3.2. Örgütsel Aidiyeti Etkileyen Faktörler**

<b>Örgütsel Faktörler</b>	<b>Kişisel Faktörler</b>
1. İşin Niteliği	1. Yaş
2. Birlikte Çalışılan İş Görenler	2. Eğitim
3. Ücret	3. Kıdem
4. Yönetim Tarzı ve Çalışma Koşulları	4. Zekâ
5. İş Güvenliği ve İş Güvencesi	5. Kişilik
6. Bilgi ve Beceri Kullanımı	6. Zihinsel Sağlık
7. Ödüllendirme	7. Cinsiyet
8. Denetim	8. Medeni Durum
9. İş Görenin Kişiliği	9. Yetenekler
10. Toplum Koşulları	10. İş Tecrübesi
11. İşgücü Devri ve Devamsızlık	
12. İletişim	
13. Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği	
14. Adalet	
15. Terfi	

Tablo 3.2 incelendiğinde örgütsel aidiyeti etkileyen faktörlerin örgütsel ve kişisel faktörler olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Örgütsel faktörler; işi niteliği, çalışma şartları, yönetim özellikleri, organizasyon şekli, kariyer seçenekleri gibi değişkenlerden oluşurken, kişisel özellikler ise; yaş, eğitim düzeyi, kıdem süreleri, zeka, kişilik özellikleri, iş tecrübesi gibi özelliklerden oluşur.

Örgütsel aidiyet kavramı çalışan ile örgüt arasındaki bağ ile ilgilidir. Çalışan ile örgüt arasındaki bu bağın güçlenmesinin çalışanın örgütle ilgili olan düşüncelerinin olumlu olması ile ve çalışanın aidiyet esaslarını desteklemesine bağlı olduğu bilinmektedir. Eğer çalışan kendi düşünce ve davranışlarıyla benzeyen bir tutum içinde olan bir grubun içerisinde ise kendisini bu gruba daha sıkı bağlı hissedecektir. Aksi durumda yani çalışan ile örgüt arasında düşünsel, davranışsal ve değer farklılıkları varsa çalışan kendisini bu gruba dahil hissetmeyecektir. Dolayısı ile örgütün çalışan ile arasında kurulması gereken bu bağ zayıflayacaktır.

Başaran (1982:44)'a göre örgütsel aidiyet çalışanın bulunduğu örgütle ilgili olarak iş ve işletmeye karşı olan özdeşleşmesidir.

Erdoğan (1996:96)'a göre örgütsel aidiyet işin değişken özelliklerinin etkileriyle birlikte çalışanın sahip olduğu tutumlardır. Çalışanların sahip olduğu değer yargıları ile örgütün değer yargıları uyumlaşıyor ise örgütsel aidiyet meydana gelmektedir.

Görüldüğü gibi bir örgütün çalışanları ile arasındaki bağ tarafların bakış açılarında ve değerlerinde var olan benzeşik ya da paralel nitelikler sayesinde artmakta, görüş ayrılıkları ya da değerlere ters düşen bir durumda ise bu bağ zayıflama eğiliminde olmaktadır. Çalışan ile örgütün arasındaki bağın zayıf olması ne örgüt için ne de çalışan için olumlu değildir. Kendisini içinde bulunduğu gruba dahil hissetmeyen bir çalışan grubun kendisinden beklentisini yerine getiremeyeceğini dolayısı ile grubunda varmayı amaçladığı hedeflere ulaşamamasına sebep olacaktır.

Özkalp (2000:17)'e göre örgütsel aidiyetin yüksek olabilmesi için birey- örgüt değerlerinin uyumunun da yüksek olması gerekmektedir. Uyum ile etki doğru orantılıdır.

Bir örgüt ile çalışan arasındaki bağın gücü sadece değerler ve görüş birliği ile değil bunların yanında çalışanın ekonomik olarak kendini daha iyi hissedebileceği bir ortam bulabilmesi ile de alakalıdır. Ekonomik olarak kendisini güvende ve rahat hisseden birey ile örgüt arasındaki bağ daha güçlü olacaktır. Rahat yaşama imkanı sunulan birey bu imkanı sağlayan örgütle arasında daha güçlü bir bağ kurabilir ve bu imkanları kaybetmemek adına motivasyonu daha yüksek bir şekilde çalışır. Bu durumun da kendi potansiyelini işine daha rahat aktarmasına daha fazla katkı sağladığı bilinmektedir.

Şimşek (1995:92)'e göre örgütsel aidiyetin 3 farklı boyutunun olduğunu ifade etmektedir. Şimşek'e göre örgütsel aidiyet, işe karşı duygusal olarak bağlanma

göstergesidir. Örgütsel aidiyetin ikinci boyutu, isteklerin karşılanma derecesi, üçüncü boyutu ise, maddi ve manevi kazançlardır.

Balay (2000:95)'ise aidiyet duygusunun oluşması işse bireyin, içselleştirme, özdeşleşme ve uyum süreçlerinden geçmesi gerektiğini belirtmektedir.

Birey uyum sürecinde davranışlarını örgüt normlarına göre düzenler, sosyal ve örgütsel kurallara uygun davranır. Özdeşleşme sürecinde birey kendisini örgütün bir parçası olarak kabul eder. İçselleştirme sürecinde ise birey örgüt kurallarını ve kültürünü gönüllü olarak kabul eder ve gönüllü olarak uyma davranışı gösterir.

### **3.5.5. Örgütsel Bağlılık Boyutları**

#### **3.5.5.1. Duygusal Bağlılık**

McGee ve Ford (1987:639)'a göre duygusal bağlılık; *“bireylerin duygusal bağlılığını ifade etmektedir. Bireylerin örgütsel nesnelere yakınlık hissetmesi ve onlarla özdeşleşmesi anlamına gelmektedir”*.

Allen ve Meyer (1990:180)'e göre ise duygusal bağlılığı etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. bu faktörler çoğunlukla; kişisel, işle ilgili, yapısal faktörlerden kaynaklı olabilmektedir.

Mathieu ve Zajac (1990:180)'a göre duygusal bağlılığı etkileyen faktörler; zenginleştirilmiş işler, çalışanların yönetime katılması, çalışan özerkliği ve işin yapısal özerkliği, liderlik özellikleri ve çalışanların rol yapısı şeklinde kategorize edilebilir.

Allen ve Meyer (1990)'a göre ise, işin zorluk derecesi, rollerin açıklığı, yönetimin açıklığı, amaçların açıklığı, arkadaş bağlılığı, eşitlik ve adalet düzey, kişisel önem olarak sıralanmaktadır.

#### **3.5.5.2. Devamlılık Bağlılığı**

Kavi (1998:8) devamlılık bağlılığını *“örgütten ayrılmanın getireceği olumsuzlukların farkında olmak”* şeklinde açıklamaktadır. Somers ve Birnbaum (2000:353) ise çalışanın örgütten ayrılmanın maliyetini düşündüğünde, bireyin örgütte devam etme eğiliminde olacağını düşünmeye başladığını vurgulamaktadır.

Allen ve Meyer (1990:4)'e göre bireyin iş için yapmış olduğu yatırımlar ve bu yatırımların seviyesi, algılanan alternatif iş azlığı bireyin devam bağlılığını etkilemektedir.

Allen ve Meyer (1990:18)'e göre devam bağlılığının etkilendiği bazı faktörler şu şekildedir; çalışanın yetenek seviyesi, eğitim düzeyi, kendine yapmış olduğu yatırım seviyesi, yeniden yerleşme, emeklilikte kazanacağı para, iş imkanlarının varlığı.

### **3.5.5.3. Normatif Bağlılık**

Tatlı (2014:60)'ya göre normatif bağlılık “çalışanın bulunduğu örgüte karşı bağlılık göstermenin bir zorunluluk olduğunu düşünmesi ile gerçekleşir. Buna bağlı olarak bu düşüncesini davranışlarına yansıtarak bağlılık gösterir”.

Kalleberg ve Reve (1992:1121) normatif bağlılık süreci bireyin örgüt içerisindeki yaşantısından etkilenen bir süreçtir. Ayrıca çalışanın işe başlangıçta, sınırları kabullenmesi, normatif bağlılık düzeyini belirler. Bireyin sınırları bilerek işe başlaması ise bir bakımdan psikolojik sözleşmeyi oluşturmaktadır.

Al-Meer (1989:56) ise normatif bağlılık özel, sosyal ve iş hayatından aynı anda etkilenebilmektedir. Ayrıca sosyal sınıf ve roller, normatif bağlılık düzeyinin belirleyicileridir. Bazı çalışmalarda bireyin bağlı bulunduğu kültürün bireyin normatif bağlılığı üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

## 4. MESLEKİ YETERLİLİK KAVRAMI VE KAPSAMI

Yeterlilik kavramı araştırmacılar tarafından farklı Şekillerde tanımlanmaktadır. En yaygın tanımlamalar incelendiğinde yeterlilik kavramı, belirli konularda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmayı tanımlamaktadır. Yeterli kişi, işini doğru zamanda doğru yerde yapan kişi olarak tanımlanmaktadır (Bursalıoğlu, 1974:15).

Anlaşıldığı üzere kişinin mesleki yeterliliğe sahip olup olmaması, kişinin o iş için gereken özellik ve donanımları taşıması ile mümkün olabilmektedir. Mesleki yeterlilik kavramı yapılması beklenen davranışların yapılabilmesi ve iş ile ilgili gerekli mesleki bilginin kişide var olması ile tamamlanan bir durum haline gelmektedir.

Meslek kavramı bireylerin üzerinde yoğun çabalar sarf ettiği, emek harcadığı, hayatlarının devamını sağlayabilmek için yeteneklerden oluşan bireysel iş unvanıdır ([www.myk.gov.tr](http://www.myk.gov.tr), 12.04.2017).

### 4.1. Meslek Ve Yeterlilik Kavramlarının Kapsamı

Erdem (2006)'e göre, yeterlilik kavramı ise, görevlerin zamanında ve sorunsuz olarak sonuca erdirilmesidir. Meslek ayrımı olmaksızın, tüm bilgiler bilgi ve beceri yardımıyla aktarılır. Bireylerin belirli alanda en üst seviyede bilgi birikimine sahip olabilmesinin ön koşulu, mesleği öğreten ustaların veya eğitimcilerin çok iyi derecede mesleki yeterliliğe sahip olmasıdır.

Bireyler mesleki yeterliliklerini geliştirebilmek için ilk olarak bu mesleğin gereklerini, mesleğinde yeterli donanım ve yetkinliğe sahip eğitimcilerden almak durumundadırlar. Meslek ile ilgili kuramsal ya da pratik bilgi birikimine sahip olabilmek için yine bu alanda mesleki yeterliliği olan bir eğitici tarafından eğitim görmüş ve bu gördüğu eğitim sonucunda da bu yeterliliği edindiğini gösterebiliyor olması beklenmektedir. Kişinin çalışmak istediği alanda yeterliliği olmayan bir kişi tarafından eğitilmesi durumunda eğitici tarafından mesleğin gerekleri yeterli düzeyde bilinmediği için kişiye aktarılmayacak bu durumda da kişi alanıyla ilgili bilgi ya da pratiği tam anlamıyla yerine getiremeyecektir.

Mesleki bilgi ve beceriler eğitim aracılığı ile aktarılabilir. Hangi meslek dalı olursa olsun, çalışanların ve eğitilenlerin kendi alanlarıyla ilgili en üst düzeyde bilgi ve

beceriye sahip olabilmesi; onları eğitenlerin, yetiştirenlerin mesleklerinde en üst düzeyde yeterliliğe sahip olmasına bağlıdır (Erden, 2004:85).

Ayrıca sadece var olan bilgi ve pratiği bilmek bir meslekte yeterli bir düzeye gelmek için önkoşul olsa da yeterli değildir. Bilginin hızla geliştiği ve interaktif olarak sürekli bir devinim halinde olduğu gerçeğinden yola çıkarak, kişinin kendi mesleği ile alakalı yenilikleri ve bu alanla ilgili yenilenen bilgiyi de öğrenebilmesi gerekmektedir. Bu durum göze alındığında kişinin yetkin eğitimcilerden aldığı mesleki eğitim gerekli ancak bu bilgi ile uzun süreler mesleki açıdan yeterli bir şekilde devam edebilmesi mümkün görünmemektedir. Yani mesleki yeterlilik kaygısı taşıyan bir birey kendini sürekli yenilemek ve geliştirmek durumunda kalmaktadır. Mesleği ile alakalı dünyada meydana gelen yenilikler ya da değişiklikleri de takip ederek haberdar olması ve bu yeniliklere kendini adapte edebilmesi gerektiği görülmektedir. Kişi ancak bu şekilde mesleki anlamda kendini yeterli hissedebilir ve alanında yetkinleşebilir.

Deryahanoğlu 'na (2014) göre değişim; birey kurum ve kuruluşların kendini yeniliklere adapte edebilme derecesidir. Birey, kurum ve kuruluşlar kendilerini gelişmelere adapte edemedikleri noktada yeterlilik düzeyleri düşmeye başlamaktadır.

Meslek standartları, mesleki yeterliliği sağlamada kullanılan bilgi ve tutumlardan meydana gelen kurallar bütünüdür. Meslek standartlarının taşınması gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir (Deryahanoğlu, 2014):

- Seviye uygun yaygın olarak kullanılan mesleki ünvan ve tanım,
- Bir mesleği düzgün bir şekilde ifa etmek için bireyin yapması gereken görev ve işlemler,
- Çok fazla kullanılan araç-gereç ve donanımlar,
- Bir mesleğin gereklerini uygun şekilde yerine getirebilmek için kişinin sahip olması gereken genel bilgi ve beceriler ile tutum ve davranışlar,
- Mesleğin uzmanlık alanları ile birlikte bu günkü durumu ve ileride göstereceği eğilimler,

Bireyin mesleki anlamda öngörülen düzeye ulaşması, konu ile ilgili tüm beceri ve bilgiler sahip olması, yaptığı mesleğe değer katması, iş ile ilgili olarak yeterliliğini göstermektedir. eğitim bireylerin becerilerinin ve bilgi düzeylerinin sağlıklı şekilde artmasını sağlamaktadır (Ayhan, 1997:16).

Yani mesleki anlamda yeterliği olan bir kişide meslek bilgisi, pratiği ve g¼ncel değişiklikleri takip ederek kendisini bu yenilik ve değişikliklere adapte ediyor olmasının yanı sıra mesleki anlamda edindiği bilgiyi kolaylık aktarıyor olabilmesi ve t¼m bilgi ve becerilerini bir araya getirerek mesleği ile ilgili bazı durumlarda kendi yorumunu da var olan bilgi becerisine dayanarak getiriyor olabilmesi beklenmektedir. Mesleki yetkinliği olan kişilerin mesleki edinimlerini kendi y¼ntemleri ile pratiğe d¼kerek mesleği ile ilgili yeniliklere katkı sunuyor olabilmesi de yeterlilik anlamındaki beklentilerden birisidir.

Yeterlilik kavramı, bireyin bilgi ve becerilerin aynı doğrultuda ve aynı iş üzerinde aynı anda kullanılabilmesidir. Yeterlilik aynı zamanda olayların ve s¼reçleri üzerindeki kontrol g¼c¼d¼r.

Kişinin sahip olduğu becerileri ölç¼m¼ değildir ancak sahip oldukları beceriler ile farklı koşullar altında ne yapabilecekleri ile ilgili sahip oldukları inançlardır. Yeterlilik inançları “yapabilmek” ile ilgili sorulardan oluşur (Çimen,2007:8).

Mesleki yeterliğe sahip bireylerin genellikle alanına duydukları ilginin ve merakında yüksek olduğu gerçeğliğinden yola çıkıldığında bireyin alanı ile ilgili bilgi beceri ve pratiği elde edebilmesi için bireyin bu mesleğe ve alana karşı belirli bir ilgi ve merak duyuyor olması beklenilmektedir. Bireylerin mesleki yeterlilikleri bu bağlamda ele alındığında kişinin ilgi alanına giriyor olması ve bu alanla ilgili bir merakının var olması kişiyi daha fazla motive edeceği için yetkinliğini sağlamasına alana ilgi duymayan ve ekonomik kaygılar ya da her hangi başka sebepler y¼z¼nden bu mesleği icra etmeye çalışan birisine g¼re daha fazla imkan verecektir.

İnsanların belirli mesleklere yönelmesindeki temel itkinin bu alanla ilgili merak, istek ve yatkınlığın olması gerekmektedir. End¼striyel toplumlarda ve gelişim açışından daha yüksek seviyelere ulaşabilmiş toplumlarda kişilerin bir alana y¼nlenmesinde en önemli belirleyici unsurlardan bir kaçı bunlardır. Buna karşın yenilikleri ve gelişimi biraz daha geriden takip eden topluluklarda bu durum pek fazla gündeme gelmemektedir. Yani bireyler mesleklerini seğerken ilgi istek ve eğilimleri yerine daha farklı motivasyonlarla (ekonomik kaygılar, çevresel fakt¼rler vs ) girdiği mesleğini icra etmeye çalışmaktadırlar. Bu durumda da kişi alana merakı olmadığı için kendini ait hissetmeyecek ve bu meslekle ilgili gerekmediği s¼rece yenilik ya da değişiklikleri takip etme eğiliminde olmayacaktır. Bu durum sadece birey için değil bu mesleğin icra edildiği örg¼t içinde geliştirici ve katkı sağlayıcı olmayacaktır.

Araştırmacılar yeterlilik algısının karşılaşılan problemleri çözümede, kariyer seçeneklerini değerlendirmede, süreçlerin sağlıklı işleminde önemli bir etken olduğunu belirtmektedirler. Yeterlilik algısı bireyin kariyer seçeneklerine karar vermesi ve yeni seçenekler oluşturması açısından önemlidir. Yeterlilik anlamsal bakımdan sadece bilgi ve becerilerin elde edilmesi gibi görülse de temelinde yenilikçilik ve yaratıcılık barındırmaktadır (Teltik, 2009: 40).

Yeterlilik kişilerin becerileri sonucunda ortaya çıkan bir olgu olmanın ilerisinde, becerilerin aracılığı ile yapılabileceklerin toplamıdır. Yeterlilik düzeyi deneyimler ile gelişen ve sürekli olarak deneyimlerden etkilenen bir olgudur. Kişiler sürekli olarak çevresinde yer alan bireyler ile kıyaslanma halindedir. Bunun sebebi bireyin davranışları ile yetenekleri arasındaki uyumun bir göstergesidir. Bireylerin yeterlilik algısı, pozitifse, yetenekleri kısıtlı olsa bile yetkinliğini geliştirme şansına sahiptir. Bunun aksine yetenekli olsalar bile bireyler negatif algıya sahip olduklarında yeteneklerini kullanamaz ve yeterlilik algıları olumsuz etkilenir (Kahyaoglu ve Yangın, 2008:35).

#### **4.2. Öğretmenlik Mesleği**

Murat (2006:52)'a göre eğitim; en genel anlamı ile insanda yaşantılar yoluyla istenilen davranışları kazandırma sürecidir. Eğitimciler davranış mimarı olarak da adlandırılmaktadırlar. Onlar insanlara yeni, arzu edilen davranışlar kazandırmaya ya da istenmeyen davranışlarını değiştirmeye çalışırlar. Bu işi yapabilmeye elbette insanın doğasını bilmeye ihtiyaç duyarlar. Bu bağlamda insan ve hayvan davranışlarını açıklamaya çalışan psikoloji biliminden yararlanmaları en akılcı yoldur.

Çağımızda eğitim öğretimin amacı artık bilgileri sırayla ve düzen içinde çocuklara yüklemek değil, bireyin zihinsel ve duygusal yönlerden gelişimlerine destek olup onlara katkı sağlayabilmektir. Diğer bir şekilde ifade edecek olursak öğrencilere sadece bilgi yüklemesi yapmak yerine onların hayatları boyunca işe yarayacak olan öğrenmeyi öğretmek gibi bir misyonları vardır. Bireylerin kendilerini gerçekleştirebilme yolunda en büyük avantajlarından birisi budur. Öğrenmeyi öğretebilmek için öğretmenin bireyin psikolojik faktörlerini de göz önünde bulundurması gerekmektedir. Öğretmenin psikolojik faktörleri göz önünde bulundurabilmesi için psikoloji bilimi hakkında geniş bir bilgiye ulaşmış olmayı gerektirir. İnsan davranışlarının şekillenmesindeki en önemli unsurlardan

biri olan öğretmenlerin davranış bilimi olarak da bilinen psikolojiyi bilmesi mesleki yeterlilik açısından da zorunludur. Okulda, eğitim öğretimle ilgili faaliyetlerde bulunan öğretmenlerin öğrencilerini; fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal, vb. yönlerden tanıması gerekmektedir.( Ada,2003:9-10). Anlaşıldığı üzere bireye arzu edilen davranışın kazandırılabilmesi için öğretmenlerin psikoloji konusunda da belirli bir düzeyde bilgiye sahip olması son derece önemlidir. Öğretmen psikoloji bilgisini kullanarak bireylerin daha kalıcı izli davranış değişiklikleri kazanmalarına yardımcı olur.

İnsanlar genel olarak belirli ihtiyaçlar etrafında şekillenen ve ilerleyen basamakları geçerek ilerlerler. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde de esas olanın kişinin kendisini gerçekleştirme basamağına ulaşma çabasıdır. Maslow'un piramidine bakıldığında her basamak birbiriyle bağlantılı olsa da belirli görevleri vardır. Esas olan ise bu görevleri sırasıyla başarılı bir şekilde tamamlayarak piramidin en üstüne ulaşabilmesidir. İhtiyaçlar hiyerarşisi piramidine göre insanın kendisini mutlu ve tamamlanmış hissedebilmesi bulunduğu topluma bir şeyler verebilmesi olgunlaşması asıl amaçlardır. Bu piramidin basamakları içerisinde kişinin istek ve tutku duyduğu bir alanda eğitim alarak hem kendisine hem de insanlara bir şeyler verebilme çabası da yer almaktadır. Bir alanda bilgi ve donanım sahibi olabilmek için ise o alanla ilgili uzmanlaşmış eğitimcilerden eğitim almak gerekmektedir. Eğitim temelde kişiye sadece yapması gereken işi ve bu iş için gerekli olan bilgiyi vermekle sınırlandırılmamalıdır. İnsanların bir alan üzerine yetkinleştikçe ve üretime katıldıkça kendisini daha mutlu ve daha tamamlanmış hissettikleri yapılan çalışmalarla belirlenmiştir. Bu açıdan baktığımızda bireyler ilgi ve eğilimleri olan bir alanda bilgilendikçe ve bu alanla ilgili pratik kazandıkça kendilerini daha iyi ve mutlu hissetmektedirler. Mutlu ve iyi hisseden bir insan kendi sınırlarını ve var olan potansiyelini tanıma imkanına sahip olmaktadır. Kendi potansiyelinin farkına varan birey var olan mevcut potansiyeli ile işinde daha iyi adımlar atabilir ve kendisini daha verimli hissedebilir. Kısaca eğitim sadece bir konu hakkında bilgi edinmek ve işi iyi yapmak için bir mecburiyet olmaktan çıkarak kişinin kendisini daha iyi ve verimli hissedebilmesi için gerekli bir disiplin halini almaktadır.

Kısaca eğitimin; insanların kendilerini tanımaları, mevcut potansiyellerini görebilmeleri ve bunlara bağlı olarak ta mutlu hissedebilmeleri için gerekli olan sistematik ve bir plan program dahilinde devam eden bir disiplindir.

Eğitim, mutlu insan yetiştirmek, bireyde kendini fark etme yetisi oluşturmak, toplum içinde farklılık yaratabilmek, bireydeki gizil gleri ortaya çıkarmak ve bunu işlemektir. Varılan noktada ise eğitimin, mutlu insan yetiştirmek, bireyde kendini fark etme yetisi oluşturmak, toplum içinde farklılık yaratabilmek, bireydeki gizil gleri ortaya çıkarmak ve bunu işlemek anlamlarına yoğunlaşmaktadır (Erginer, 2006:50).

Birey eğilimi ve merakı olan bir alanda eğitim olarak içinde bulunduğu topluluğa ve çevreye faydalı hale gelebilmektedir. Eğitim kişinin kendi potansiyelini kullanarak içinde bulunduğu sisteme katkı sunan, var olduğu topluluğu bir adım ileriye taşımak için kendi bilgi ve deneyimlerini kullanmaya gönüllü olan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu perspektiften bakıldığı zaman eğitim bireyler için önemli olduğu kadar toplumlar içinde gerekli ve önemlidir. Toplum kendi dinamiklerini ve kültürünü de eğitim sayesinde ileriki nesillere aktarmayı başarabilir. Hatta bu kültürü sadece aktarmakla kalmaz geliştirerek gelecek nesillere ulaştırmasını da sağlayabilir.

Eğitimin işlevleri, bulunduğu toplumun kültürünü, değerlerini benimseyen, toplumun bir yesi olarak sorumluluklarını bilen, toplumunu değerli bulan, toplumunu ileriye götürmek için elinden geleni yapan, diğer bireylerle iyi iletişim kurabilen, toplumdaki diğer insanların, ailesinin ve kendisinin ihtiyaçları için çalışan, üreten, yapıcı bireyler yetiştirmektir (Koçak, 2007:42).

13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimleri Kanununun 1. Maddesine göre ‘‘Muallimlik devletin umumi hizmetlerinden ilim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir’’ 22 Mart 1926 tarihli ve 789 Maarif Teşkilatına Dair Kanuna göre de (md.22) maarif hizmetlerinde asıl olan muallimliktir.’’ Bu hükümlerin iki anlamı vardır: Öğretmenlik, devletin bir kamu görevi olan ğretim ve eğitimi üstlenen bir meslektir. Öğretmenliğin, ğretim ve eğitim hizmetleri arasında önceliği üstünlüğü vardır (Ilıcak, 2007:60).

Yukarıdaki maddelerden de anlaşılacağı üzere eğitim hizmetleri içerisinde en büyük görev öğretmenlere düşen görevdir. Öğretmenler bireylere kazandırılması istenen programı vermek dışında ğrencilerinin eğitim açısından beklenti ve ihtiyaçlarını da karşılamakla yükümlüdür.

Öğretmenin eğitim programı içerisindeki konumu göz önüne alındığı zaman ğretmenliği sadece gelecek nesillere bilgi aktaran olarak görmenin yanı sıra, var olan eğitim programını direkt olarak sahada uygulayanlar olarak mesleki deneyim ve

gözlemlerinden faydalanılıp eğitimin daha nitelikli hale gelmesi ve daha uygulanabilir olması için bilgi ve görüşlerinden faydalanılması da son derece önemlidir. Kısacası öğretmenlik, geliştirilen ve güncellenerek gelecek nesillere aktarılması beklenen eğitim programları ile bu bilgileri edinmeleri beklenen nesiller arasında bir köprü vazifesi görmektedir. Öğretmenlik mesleğini bu açıdan ele alındığımızda ne kadar önemli ve stratejik bir değere sahip olduğu daha açık bir şekilde görülmektedir.

Geliştirme etkinliklerinden istenilen sonuçların elde edilebilmesi için okul sisteminin en stratejik parçalarından biri olan öğretmenin eğitim programının sınıflarda uygulayıcısı olduğu dikkate alındığında, reform çalışmalarında öğrencilerinde etkin şekilde katılımının sağlanması gerekliliği anlaşılabilir. Bu anlamda öğretmenler yeni program geliştirme çalışmalarıyla iki açıdan ilişkilidir. Birincisi program geliştirme çalışmalarında görüşlerinin alınmasıdır. İkincisi ise eğitim programlarının uygulayıcısı olarak program hakkında ve nasıl uygulayacakları konusunda bilgilendirilmeleri gerekir (Cerit, 2006:12-13).

Öğretmenlik, insanlık tarihi kadar eski bir meslektir. Tarih boyunca toplumların siyasi, kültürel, sosyal ve ekonomik yapılarına göre şekillenen eğitim sistemleri, öğretmenlerin toplumdaki işlevlerini de belirlemiştir (Ilıcak, 2007:60).

Öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörler;

- Öğretmene okul yönetiminin desteği
- Okulda öğretmenin özerkliği ya da öğretmenin kendisini özerk olarak algılayıp algılamadığı
- Örgütteki çalışma koşullarının öğretmen açısından uygun olup olmadığı
- Kurumsal örgütlülük ve okuldaki liderlik anlayışı
- Olumlu okul ve sınıf iklimi
- Öğrencilerin öğretmene tutum ve davranışları

Okul öncesi eğitim ve ilkökul insan yaşamının son derece önemli iki eğitim – öğretim kademesidir. Her birinin bireyi hayata hazırlamak konusunda ayrı bir önemi vardır. Okul öncesi eğitim özellikle kişisel gelişim hedeflerken, ilkökul kişisel gelişimin yanında akademik ve vatandaşlık gelişimini hedeflediği söylenebilir. Her iki dönem kalıcı

etkileri açısından incelendiğinde aradaki farklılıklara rağmen bu etkiler her ikisi için de önemli sayılmaktadır (Oktay vd., 2007:16).

Öğretmenlik mesleği tarihin eski mesleklerinden birisidir. Yeni nesillerin olumlu ve bilinçli şekilde yetiştirilmeleri öğretmenler aracılığı ile mümkündür (Akar, 2007:19). Çalışmanın bu kısmında öğretmenlik mesleği ile ilgili kısa bilgiler verilecektir

Devletler kendi varlıklarını sürdürebilmeleri açısından kendi geleneklerini, tarihlerini gelecek nesillere aktarmak zorundadır. Eğer bir devlet dünya üzerindeki varlığını sürdürmek istiyor ise bunu yapmak durumundadır. Bir yandan da kendi gelenek ve kültürlerini gelecek nesillere aktarmakla yetinmeyip bilim ve teknoloji açısından da ilerlemek için dünya üzerinde var olan yenilik ve gelişmeleri de takip ederek bunları geliştirip gelecek kuşaklara aktarmaları son derece önemlidir. Tüm bu durumlar göz önüne alındığında bir ülkenin devamı ve toplumun refah içerisinde yaşayabilmesi açısından öğretmenlik mesleğinin ne kadar stratejik bir önemi olduğu gün yüzüne çıkmaktadır.

Dünya düzenindeki gelişmeler ile birlikte öğretmenlik mesleği uzmanlık gerektiren meslekler kategorisinde değerlendirilmeye başlanmıştır. Kültür ve coğrafi özelliklere göre değişmesine rağmen öğretmenlik mesleği dünyanın her yerinde her zaman saygınlığı olan mesleklerden birisidir. Genel olarak toplumlarda öğretmenlik mesleği, rol model alınan davranış kalıpları ile ilişkilendirilmektedir (Şişman ve Acat, 2003:236).

Öğretmenlik mesleği ile ilgili genel anlamda tüm dünyanın hemfikir olduğu ve yapılan çalışmalar ve yayımlanan makaleler ile üzerinde durduğu bu saydığımız önemler dışında Türk Eğitim Sistemi'ne bakacak olursak, öğretmenlik ile ilgili anayasamızda yer alan tanımlamaları gözden geçirmek en iyisi olacaktır.

1962 anayasası öğretmenlerin “Türk insanının maddi ve manevi yönünü geliştirecek şekilde dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, din ve mezhep ayrılığı yapmadan, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına uygun olarak eğitim ve öğretim yapan kişiler” olması gerektiğini hükme bağlamıştır. 1982 anayasasında ise bu hüküm öğretmenlerin “1) Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre öğretim eğitim yapan, 2) Türkçeyi düzgün konuşan ve yazan bu yönde öğrencilerini yetiştiren, 3) Araştırma ve inceleme yapmayı alışkanlık haline getirmiş, anayasa ve kanunlara sadık kalarak görev yapan kişiler olmalıdır” şeklinde değiştirilmiştir. Bu hüküm ile öğretmenlerin, Atatürk ilkeleri, anayasa ve yasalara bağlı olmaları gerektiğine vurgu yapılmıştır (Üredi, 2006:70-71).

### 4.3. Öğretmenlik Mesleğinin Önemi

Kapsamının geniş ve dinamik, teorik temellerinin farklı olması ve genellikle amaçlardan hareket edilmesi nedeniyle bugüne kadar eğitimin herkesçe kabul edilen genel geçer bir tanımı yapılamamıştır. "En basit anlamıyla başkalarının öğrenmelerine yardım etmek" olarak tanımlanabilen eğitimin en yaygın tanımı: "Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" şeklindedir (Kızılloluk, 2002:5-6, Küçükahmet, 1995:2, Ertürk, 1979:12).

Bu tanım esas alındığında eğitimin sadece bireysel etkinlik olduğu düşünülebilir. Halbuki eğitim, ifade edildiği üzere bir iletişim ve etkileşim ürünüdür, iletişimi sağlayan ve organize eden ise, öğretmendir (Akar, 2007:20).

Okullar insanlara sadece bilgi ve beceri vermekle yetinmez aynı zamanda toplumsal sorumlulukları da öğretirler. Okul, çocuğun yaşantısı içerisinde karşılaştığı ilk örgütlü kurumların başında gelir. Okulunda katkısı ile çocuk toplumsal kuralları öğrenir (Ada,2003:4)

Bireylerin kazanması istenilen davranışları düzenli ve doğru bir şekilde kazanabilmesi açısından eğitim sürecinin düzgün bir şekilde kurgulanması belirli bir sistematik içerisinde bireylere sunulması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında eğitim sadece öğrenen kişinin katılımı ile değil bu süreci yönetebilecek yetkinlik ve yeterliliğe sahip bir öğretmeninde katılımı ile gerçekleşebilen bir süreç yönetimidir. Bilgiler belirli bir düzen ve sistem içerisinde aktarılmadığı sürece birey kendinde meydana gelmesini istediği davranış değişikliklerini ve kazanmak istediği niteliklerini tam anlamı ile oluşturmakta zorlanır. Bu sebeple öğretmenin rolü, kişiye bu bilgileri ve pratiği öğrenmesinde rehberlik etmektir.

“Bireylerde amaçlı, istendik davranışların meydana getirilmesi, hedefleri net ve bilimsel olarak ortaya konmuş bir eğitim sistemi ile mümkündür” (Kızılloluk, 2002:16).

Günümüzde eğitim-öğretim faaliyetleri okullarda gerçekleştirilmektedir. Okullar öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerinin geliştirilmesine ve milli kültürün gelecek kuşaklara aktarılmasına yardımcı olan kuruluşlardır. Bu anlamda bir milletin geleceği, okullara ve okullarda verilen eğitime; okulların ve eğitimin geleceği ise, öğretmenlere bağlıdır. Eskiden olduğu gibi, günümüzde de okul denilince ilk olarak akla

öğretmen gelir. Çünkü bir okulun basari ve verimliliği, geniş ölçüde öğretmenin yeteneği ve mesleki gücüne bağlıdır (Karaçam, 2003:63).

Bireyin kazanması gereken davranışlar ve nitelikler ne kadar iyi görünürse görünsün bu davranış ve nitelikleri oluşturması bireye rehberlik edecek olan öğretmenin nitelik ve donanımı ile doğrudan ilintilidir. Yani öğretmen mesleki yeterliliğe sahip ise bireye kendisinde meydana gelmesini istediği davranış değişikliklerini kazandırmada daha fazla yardımcı olacaktır. Eğer öğretmenin mesleki yeterliliği yeterince iyi değilse bu davranış değişikliklerini oluşturmada son derece zorlanacaktır. Anlaşıldığı üzere eğitimin en önemli unsurlarından birisi olan öğretmen kendisini yetiştirebilmiş, nitelikli, mesleki tüm bilgi ve donanıma sahip yeterlilikte birisi ise birey daha kalıcı ve daha sağlıklı bir şekilde bu kazanımları edinecektir. Aksi halde eğitim için ulaşılması beklenen yakın ve uzak hedeflerin kazanılması son derece güçleşecektir.

Öğretmenlik mesleği bütün meslekler içerisinde en önemlisi ve en eski olanıdır. Çünkü öğrenme ve öğretme işi ilk insandan günümüze kadar devam eden bir süreçtir. İnsanlık var olduğu müddetçe de bu süreç devam edecektir. Bunu için ilk ve en büyük meslek öğretmenliktir (Ertuğrul, 2005:14).

Öğretmenler sadece bilgi aktarmakla kalmaz bunun yanında da kişilik ve davranışlarıyla da öğrencilere örnek teşkil ederler. Her öğretmen kendi alanın da bir uzman olarak kabul edilir.(Ada,2003: 5)

Öğretmenlerin bir toplum içerisindeki konumu ve itibarı o toplumun gelişmişlik düzeyi ile bağlantılıdır. Eğer toplum bu stratejik öneme sahip olan öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu tutum ve davranış içerisindeyse yani öğretmenine gereken saygıyı, önemi veriyor ise o toplumda gelişme daha hızlı ve belirgin olmaktadır diğer yandan başka bir toplum içerisinde bu önem görmezden gelindiğinde toplumsal olarak ilerleme ve gelişme de o oranda yavaş ilerleyecektir.

Öğretmen kalitesi ve öğretmenliğe verilen değer ve önem milletlerin gelişmişlik seviyesiyle doğrudan ilişkilidir. “Hayatta en hakiki mürşit ilimdir” sözüyle Türkiye Cumhuriyetinin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk Eğitime verdiği önemi her fırsatta dile getirmiştir. Birçok konuşmasında öğretmenlerin milletler için önemini anlatmıştır. Kurtuluş savaşından sonra ülkenin ilmî anlamda kurtuluşu için öğretmen ordusunun önemine dikkat çekmiştir (Akar, 2007:27).

#### 4.4. Öğretmenlik Mesleğinde Yeterlik

Eğitim terimi bütün öğrenimleri içine alan ve insanın hayatı boyunca devam eden öğrenme faaliyetini ifade etmektedir. Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek ve eğitimde verimi elde etmek, ancak sistemin bütün parçalarının uygun şekilde işletilmesi ile mümkün olabilir. Çağdaş eğitim anlayışında; öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş, okul, çevre ve aile bir biri ile sıkı sıkıya etkileşim içinde olan, bir bütünün parçalarıdır Bu parçalardan oluşan eğitim sisteminin verimli ve istenilen hedefler doğrultusunda çalışmasında kilit konumda öğretmen vardır (Kahyaoğlu ve Yangın, 2008:73).

Eğitim sisteminin düzenli ve istendik şekilde ilerleyebilmesi için bir çok unsurun bir arada koordineli bir şekilde ilerleyebilmesi gerekmektedir. Bir ülkenin refah düzeyini ve saygınlığını koruyabilmesi için eğitim sistemine ciddi bir önem gösterilmesi gerekmektedir. Eğitimin aksamadan ilerleyebilmesi ve ulusların istendik hedeflerini gelecek kuşaklara aktarabilmesi için tüm eğitim unsurlarının birbiri ile sıkı bir iletişim ve bilgi paylaşımı içerisinde olması çok önemlidir. Eğitim uzun süreli ve meşakkatli bir süreç olduğu için devletlerinde gerekli gördüğü yatırım ve yenilikleri hayata geçirmesi de önemli bir unsurdur. Bu yenilikleri tasarlarken de sahada birebir öğrencilerle bir arada olup eğitim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin deneyim ve gözlemlerinden yararlanılması gerekmektedir. Eğitim programının uygulayıcıları olarak öğretmenler eğitim sistemleri içerisinde stratejik bir durumdadır. Aksaklık ya da işleyişin yeniden düzenlenmesinde direkt olarak bilgi sahibi olabilecek ve birebir gözlemleyecek bir durumdadırlar. Dolayısı ile eğitim sisteminde yapılacak iyileştirme ya da değişikliklerde öğretmenlerin görüş ve önerileri son derece hassas bir öneme sahiptir.

Öğretmen yeterliği eğitim kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmenlik mesleği alan bilgisi, genel kültür ve pedagoji bilgi ve becerisini gerektiren bir meslek dalıdır (Çakan, 2004:100).

Öğretmenlik meslağı içerisinde alan bilgisi, pedagoji bilgisi olan ve bu bilgileri hayata geçirebilecek pratik beceriye sahip olan kişiler tarafından yürütülmektedir. Öğretmen adayları devletin belirlemiş olduğu nitelik ve beklentilere uygun bir şekilde eğitim alarak öğretmenlik yeterliliğine ulaşmaktadır. Bir anlamda geleceğe dokunan ve ona şekil veren bir meslek olduğu göz önüne alındığında saygınlığının ve toplum içerisindeki konumunun korunması son derece önemlidir. Aksi halde öğretmenine saygı duymayan bir

toplum gelecek nesilleri bu saygı duymadıkları insanlara emanet etmiş olur ki bu da o toplumun eğitiminin ulaşması beklenen hedeflere ulaşmasını yavaşlatma belki de bu hedeflere ulaşamaması riski ile karşı karşıya kalabilir.

Toplum içinde önemli bir yeri ve saygınlığı olan öğretmen, eğitim-öğretimde vazgeçilmez bir unsurdur. Eğitim-öğretim sistemi içinde yer alan her unsurun kendine has önemi ve işlevi vardır. Bunlar birbiriyle etkileşim içindedir. Bunların birinde aksaklık ya da eksiklik olması Eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz etkiler. Bu unsurlar içinde öğretmenin farklı bir yeri ve önemi vardır. Mükemmel bir okul binası yapmak, modern araç gereçle donatmak, çok iyi programlar hazırlamak ancak yeterliklere sahip öğretmenlerin varlığıyla bir anlam kazanır. Bunu için eğitim sistemi düzenlenirken ve geliştirilirken öğretmen unsuru mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü eğitim sisteminin niteliği, büyük ölçüde öğretmenin yeterlik düzeyine bağlıdır (Aydın, 1998:271).

Ayrıca öğretmenlerin yukarıda bahsi geçen genel kültür, alan bilgisi ve pedagoji eğitimleri almasının yanı sıra kişilik özellikleri de eğitim için son derece önemlidir. Öğretmenlerin sahada yani sınıfta birbirinden çok uzak birçok karakter özelliği olan öğrencilerle karşılaşmaktadır. Bu durumda tüm bu farklı özelliklere sahip öğrencilerin ulaşılması gereken özelliklere ve beklenen davranış değişikliği kazanımlarını elde etmeleri için tüm bu farklı özellikteki öğrencileri anlayabilme ve bu kazanımları elde etmelerinde rehberlik edebilme gücüne sahip olması gerekmektedir. Bu durumda öğretmenlerin daha insancıl ve farklı sorunlara karşı da daha toleranslı olması ve pratik çözüm önerileri ile bu tikanıklığı gidermeleri gerekmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin icrası sırasında öğretmenin iki temel niteliği ortaya çıkar; kişilik nitelikleri ve mesleki nitelikleri. Öğretmen sınıf ortamında çok farklı insan tipiyle, dolayısıyla da çok farklı sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu sorunların üstesinden gelebilmesi içinde mesleki bilgilerin yanı sıra bazı kişisel niteliklere sahip olması gerekir. Öğretmenin kişisel özellikleri öğrencinin derse ve okula karşı tutumunu etkilemektedir. Olumsuz kişiliklere sahip bir öğretmen, öğrencinin okuldan soğumasına ve başarısız olmasına neden olabilir. Çoğu zaman öğrenci öğretmenin anlattıklarından çok konuya yaklaşımından etkilenmektedir (Başaran, 2004:207).

Öğretmen öğrencileri ile iyi diyaloglar kurabilecek empati ve anlayışa ulaşmış ise iletişim becerileri oranında öğrencileri ile son derece sağlıklı ilişkiler kurarak onların güveni kazanır ve kazanımları elde etmelerinde göstereceği çaba öğrenciler tarafından da

kabul görür. Ancak öğretmen eğer empati yeteneğinden yoksun ve iletişim açısından sıkıntı yaşayan birisi ise bu durumda öğrencilerin derse olan ilgileri azalacak ve kazanması beklenen kazanımları elde etme konusunda ciddi sıkıntılar yaşayacaktır.

Şişman ve Acat'a göre (2003:237) öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterlilik alanları şunlardır;

**Alan bilgisi konusunda yeterlilik:** Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayının belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması amaçlanmaktadır. Öğretmedeki başarının bir bölümü, alanı iyi bilmekle ilgilidir. Alanını iyi bilmeyen bir öğretmen, neyi, nasıl öğreteceğini de bilemez.

**Öğretmenlik meslek formasyonuna ilişkin yeterlilik:** Öğretmenin bir alanı ya da konuyu çok iyi bilmesi, öğretimin önkoşulu olmasına karşılık başarılı bir öğretim işi için yeterli değildir. Öğretmen, bildiğini nasıl öğretebileceğini de bilmelidir. Bir öğretmenin, bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması yanında aynı zamanda öğretmenlik mesleği ile ilgili bazı bilgi ve becerilere de gereksinimi vardır.

**Genel kültür alanında yeterlilik:** Öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken alan bilgisi ve meslekle ilgili bilgi ve beceriler yanında aynı zamanda bazı alanlarda da ek bilgilere gereksinimleri olmakta, öğretmen adaylarının geniş bir dünya görüşüne ve genel kültüre sahip olmaları beklenmektedir.

**Etik değerlere sahip olma yönünden yeterlilik:** Öğretmenlik mesleğini yürütürken uyulması gereken bazı ahlaki ilkeler, mesleğe ve insana ilişkin bazı değerler söz konusudur. Mesleğin temel değerleri olarak da görülen bu ilkelerin, mesleğe bağlılığın temel ölçütlerinden birisi olduğu söylenebilir.

Belirtilen bu yeterlilik alanları öğretmenlik mesleğini yapan kişilerde olması beklenen yeterliliklerdendir. Bu yeterlilikleri öğretmenine kazandırmak ve öğretmen adaylarına bu yeterlilik alanları ile ilgili eğitim vermek ise o ülkenin eğitim politikaları ile ilgili bir durumdur. Ülkeler eğitimini daha nitelikli ve daha donanımlı hale getirmek için öğretmen yetiştiren üniversiteleri ile iş birliği yapıp onları desteklemeli ve bu anlamda belirli bir bütçe ayırarak kurumların öğretmen adaylarına bu faaliyetleri daha kaliteli bir şekilde sunmaları için olanak sağlamalıdır.

Türkiye'de öğretmenlerin sahip olması öngörülen yeterliliklere sahip olma derecesine ilişkin yapılan araştırmalarda bazı olumsuzluklara rastlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmen Eğitimiyle ilgili sorunları belirlemek, çözüm getirmek ve daha kaliteli

öğretmenler yetiştirmek amacıyla Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü adı altında bir genel müdürlük kurmuş, buna bağlı olarak da Anadolu öğretmen liselerini hayata geçirmiştir (Akar, 2007:25).

Öğretmenlik uygulaması çalışmalarıyla, öğretmen adayı öğrencilerin mesleği tanımaları sağlanarak teorik olarak öğrendikleri bilgileri uygulamalarına fırsat verilmektedir. Öğretmen adayı öğrencilerin mesleği tanınması amacıyla yapılan bu çalışmaların başarı derecesinin ortaya konulmasında yarar vardır. Mesleğe karşı güçlü bir bağlılık duygusu, öğretmenlikle ilgili niteliklere sahip olma düzeyini açıklayan önemli faktörlerden biridir. Öğretmenlik mesleğini benimseyen, bu mesleğin bir üyesi olmaktan gurur duyan, mesleki etiğe değer veren öğretmenler, mesleğin gerektirdiği temel nitelikleri de üzerinde taşıyor demektir (Şişman ve Acat, 2003:238).

Ayrıca öğretmen adaylarının aldıkları eğitimlerin niteliğinin yanı sıra kişilerinde bu alanla ilgili pozitif bir algıya sahip olmaları ve mesleği içselleştirerek sahiplenmesi gerekmektedir. İnsanların yapmaktan keyif aldığı işleri yaparken daha üretken ve daha özverili davrandıkları yapılan çalışmalarda görülmektedir. Şu halde eğer öğretmen ; mesleğine karşı pozitif duygular besliyor ve sahipleniyor ise hem kurumu ve öğrencileri için daha özverili davranabilir hem de alanı ile ilgili değişiklikleri ve yenilikleri takip ederek kendisini bu yeniliklere göre yeniden adapte ederek hatta bazı durumlarda bilgi ve tecrübelerini kullanıp yeni fikirler sunarak sisteme katkı sağlayabilirler.

Literatürde öğretmen yeterlik inancı ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Örneğin, öğretmen yeterliğini, Guskey ve Passaro (1994) “öğretmenin, öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusundaki kendisine güven duymasına ilişkin inancı” olarak tanımlarken, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) “öğretmenin öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı” olarak tanımlamışlardır (Çapri ve Çelikkaleli, 2008:35).

Evans ve Tribble, öğretimde kalmaya daha çok eğilimli oldukları ifade edilmektedir. Ne kadar fazla yeterlilik inancı olursa, o kadar yüksek çaba, dayanma gücü ve olumsuzluklardan kurtulma düzeyi görülür, yeterlilik inançlarının stresin derecesini ve yapılan işle ilgili gerilimi etkilediği ifade edilmektedir (Pajares, 2002: 799).

Bir öğretmenin yeterlik inancı, zor ya da güdülenmemiş öğrenciler arasında bile, öğrenci katılımının ve öğrenmenin istenen sonuçlarını ortaya çıkarma becerisine ilişkin inancıdır ve bu inancın kuvvetli etkileri vardır (Tschannen ve Hoy, 2001:785).

Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları yüksek ise bu öğretmenler okullarında yaşadıkları aksaklıkları aşmakta daha başarılı olmaktadır. Öz yeterlilik algıları kendilerine olan inançları ile sorunların üstesinden gelirken daha pratik ve uygulamaya dönük çözümler sunabilmektedirler. Öz yeterlilik algıları düşük olan öğretmenler ise yaşanan sorunları aşmada son derece zorlanarak ve bazen bu sorunları aşmak için çaba sarf etmeyerek, yok sayarak devam etme eğilimine girebilmektedirler

. Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlilik inançları, verimli bir okulun yaratılmasında ya da okulların yeniden yapılandırılmasında önemli bir değişken olarak dikkat çekmektedir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008:35).

Yüksek yeterliğe sahip öğretmenler daha az devamsızlık yaparlar, mesleği bırakmaya daha az eğilimlidirler. Uzun süre mesleklerini sürdürürler. Başarısızlıklar onu depresyona itmez aksine zorluklara yenilenen çabalarıyla karşılık verirler (Çimen, 2007:31).

Öğretmen yeterliliğini öğrencilerin kazanması gereken bilgi ve davranışları kazandırma ile sınırlamak yeterlilik anlamında eksik kalmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin kazanması beklenen kazanımları vermenin yanı sıra sınıf içerisindeki uyumu sağlamada öğrencilere bir arada yaşayabilme ve birbirlerine saygı duyup anlayabilmelerine imkan sağlamanın yanı sıra öğrenci aileleri ile de sıkı diyaloglar kurarak ortak hareket edebilme adına daha verimli bir ortam yaratabilen kişidir. Veli ile diyalogların sağlam olması eğitim için beklenen hedeflere ulaşmada ve daha nitelikli bir şekilde devam etmesinde son derece önemlidir. Yani öğretmen eğitimin sadece öğrenci ve öğretmen arasında gerçekleşmediğini bu süreçte velilerinde katkı sağlaması gerektiğini bilir ve velilere de bu destekleri için rehberlik ederek nitelikli bir eğitimin oluşmasını sağlar.

Bandura (1997) öğretmenlerin yeterlik algılarının sadece konuyu öğretme becerilerinden ibaret olmadığını, öğrenme ortamını oluşturan sınıf disiplinini sağlama, kaynakları kullanma ve çocukların öğrenmesine veliden destek alma konularındaki yeterlik düşüncelerinin de öğretmenin etkinliğini belirlediğini ifade etmektedir (Friedman ve Kass 2002: 678).

Friedman ve Kass (2002) yaptıkları çalışmada öğretmen yeterliliğinin gösterilebileceği, üç öncüle dayanan bir model sunmaktadır.

1. Öğretmen okuldaki iki (sınıf-kurum) sosyal sistemde hem bir lider hem de bir çalışan olarak görev yapar: Sınıf, öğrenciler ve öğretmenleri arasında var olan önceden

kararlaştırılmış ve resmileştirilmış karşılıklı ilişkilerden oluşan sosyal bir çerçeveyi temsil eder ve burada öğretmen lider konumundadır. Bununla birlikte, okul, öğretmenin eğitim görevlerini gerçekteştirdiği bir kurumdur, öğretmen okulun bir çalışanıdır ve “kurumsal bir kişi” olarak işlev görür.

2. Öğretmen iki sosyal sisteme dâhildir. Bunlardan biri öğretmeni öğrenci ile birleştirir; diğeri öğretmeni meslektaşlar ve müdürle birleştirir. Rolle ilgili görevleri yerine getirirken ve doğal olarak sınıf içinde karşılıklı ilişkiler oluşturup geliştirirken, öğretmen öğrencilerle ilgilidir. Bir kurum olarak okulla ilgili genel okul görevlerini yerine getirirken öğretmen yetişkinlerle yani meslektaşlarla, velilerle ve müdürle ilgilidir.

3. Öğretmenin okuldaki her iki sistemde de iki düzeyde işlevi olmalıdır: Görev ve ilişki düzeyi. Sınıfta öğretmenin role ilişkin amaçlı hedefleri (başarılar ve eğitim) ve anlamlı hedefleri (öğrencilerle resmi olmayan karşılıklı ilişkiler kurup geliştirmek) başarması gerekir. Öğretmen bir hedefi ihmal edip diğerine odaklanamaz ise kendisinden beklenen bütün profesyonel görevlerin gerçekteştirilmediğini hissedecektir. Okulda öğretmen sosyal ve kurumsal hedefleri artıran grubun bir parçası olmak zorundadır (Gülebağlan, 2003).

Hızla gelişen dünya’ da bilgi akışı da hızlanmış ve sürekli yenilenen ve kendini düzenleyen bir seviyeye ulaşmıştır. Dolayısı ile çağın öğretmenlerden beklediği nitelik ve özelliklerde belirli değişikliklere uğramaktadır. Değişme öncesindeki süreçte toplumlar değişmekte olan toplumlara göre nispeten denge içerisinde bulunurlar. Fakat değişmenin başlaması ile birlikte değişen bu sisteme adaptasyonda sorunlar yaşanmaya başlar. Meydana gelen bu adaptasyon sorunu da eğitim vasıtası ile giderilebilir. Bunun için de değişme yaşayan ve çağa adapte olmaya çalışan her toplum için eğitim programlarında yeniden düzenleme yapma ihtiyacı kendiliğinden ortaya çıkar (Ada,2003: 7). Ayrıca yeniden düzenlenen bu programları öğretmenler sayesinde uygulayarak çağa ayak uydurup ülkenin gelişmiş toplumların gerisinde kalmasını engellemesi gerekir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlik mesleğinin toplumlar için ne kadar önemli olduğu da görölmektedir.

Öğretmenler, eski tip ezberci ve bilgi yoğunluklu sadece anlatarak ve ezberleterek bir şeyler vermeye çalışmak yerine öğrencilerine rehberlik eden bilgiyi nasıl bulmaları ve birleştirmeleri gerektiği üzerinde yolculuklarına eşlik eden bir vizyon kazanmıştır. Öğretmen bir bakıma dünyada olup biten yeniliklere adapte olarak bu yenilikleri

öğrencilerinin de yararlanabileceği düzeyde onlara aktaran kişi olmak durumundadır. Bu da sabit ve alınan eğitimle yetinen klasik öğretmen algısının çağımızda yerinin olmadığını gösteren en büyük parametrelerdendir. Öğretmenin işi bu anlamda kendini sürekli taze tutarak yenilenen bilgi ve değişimleri özümseyerek bir yandan bu değişimleri kendi yaşamlarına adapte ederken diğer yandan da öğrencilerine bu değişim sürecinde rehberlik ederek katkı sağlamaktır. Sürekli bir dinamizm içinde olmayan bir öğretmen çağına yabancılaşırsa öğrencilerine de bu anlamda yardımcı olamayacağından zorlanır ve öz yeterliliği hakkındaki algısı da o oranda düşer.

Hızla gelişen dünya yeni bilgi ve yöntemlerle ileriye doğru hızla gitmektedir. Eğer toplumlar bu gelişimin gerisinde kalmak istemiyorlarsa bu değişim ve yenilenmeleri takip edebilmeli ve çağına ayak uydurabilmelidir. Bu açıdan bakıldığında bu değişim ve yenilenmeye ayak uyduran bir toplum için öğretmenlerin rehberliği son derece önem kazanmaktadır.

“Dinamik toplumlarda çağa ayak uydurmak isteyen her toplum, kendi yapısına ve ihtiyacına uygun insan yetiştirmek istiyorsa mutlaka rasyonel düzenlemeler yapmak durumundadır”( Ada,2003:8).

Her geçen gün yeni bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. içinde bulunduğumuz bilgi çağında öğretmenler için önemli olan ,bilgiye ulaşmak için gelişmekte olan teknoloji ürünlerini yerinde kullanabilmektir. Günümüzde bilgisini öğrencilerine aktaran ve ezberci öğretime ağırlık veren öğretmenin yerini; bilen ,bildiklerini öğrencilerine sağladığı rehberlik yoluyla sunabilen ve öğrencilerine neyi, nerede ,nasıl bulabilecekleri konusunda yol gösteren öğretmen almıştır. hizmet öncesi bilgilerle yetinen öğretmenin yerini; araştıran ,gelişmelere uyum sağlayan , sürekli kendisini yenileyen , günün şartlarına uygun bilgi ve teknik donanıma sahip olan öğretmen almıştır. Çağımızın öğretmeni ; demokrat , insan haklarına saygılı ve yaşadığı toplumu çağdaşlaşmanın üst noktalarına çıkarmayı hedefleyen öğretmendir (Dursun, 2006:8-9).

Öğretmen nitelikleri ve özelliklerinde olması gerekenlerle ilgili yapılmış çok fazla çalışma mevcuttur. Bu nitelikler çağın yenilikleri ile kendini sürekli olarak yenileyen bir haldedir. Yani bir şekilde dinamik bir yapı içerisinde kendisini sürekli güncelleyerek devam eden bir yapı içerisinde.

Aşağıda öğretmenlerin eğitim süreci içerisinde dikkat etmesi gereken ve yeterlilik elde etmesi gereken bazı durumlar ile ilgili belirlenmiş maddeleri inceleyerek devam edelim

Eğitim alanlarında dikkat edilmesi gereken donanımsal araçların özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Dursun, 2006, Demirel vd., 2001, Şahin ve Yıldırım, 1999);

- Bilgisayar ve internet teknolojileri
- Çocukların yardım almadan kullanabileceği elektrikli malzemeler,
- Tahta kullanımını azaltıcı özellikte öğretim materyalleri,
- Hatırlamayı artırıcı görsel ve işitsel malzemeler,

Eğitimin kalitelendirilmesi açısından öğretmen niteliklerinin ne kadar önemli olduğu gözler önündedir ancak nitelikli bir öğretmenin derslerde kullanacağı nitelikli araçlar olmalıdır. Bu nitelikli araçların başında kitaplar gelir. Bu anlamda kitap seçimleri ve hazırlanması ciddi bir araştırma ve denetimle yapılması gereken bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında ciddi bir titizlikle hazırlanan nitelikli kitaplar öğretmenin destekleyicisi olur ve öğrencinin kazanması gereken davranış değişikliklerini kazanabilmesinde daha olumlu rehberlik edebilme şansını yakalar.

Öğretmenlerin derslerde kullandığı kitaplarda olması gerek özellikler Yiğit (2006:49) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır ;

- Kitabın içeriğinin etik olması
- Öğreticilik,
- Hassas konuların özenli anlatımı,
- Rol model içerikleri
- Anlaşılabilirlik,
- Örneklerle desteklenmesi,
- Okuma kolaylığı sağlaması,
- Okuma kolaylığı sağlaması,
- Toplumsal kültüre uygun olması.

Yapılan araştırmalarda çeşitli zeka alanlarının olduğu görülmüş ve bireylerin bu zeka alanlarından en az birine yatkın olduğu belirlenmiştir. Aşağıda da verilen bu zeka

alanlarının çeşitliliği göz önüne alındığında öğretmenin tüm bu zeka alanlarına seslenebilecek nitelikte olması beklenmektedir. Sınıfların mevcudu ve bu mevcudun çeşitliliği göz önüne alındığında bu zeka alanlarına hakimiyetin ne kadar önemli olduğu gün yüzüne çıkmaktadır. Sözel zekası daha gelişmiş olan bir öğrenci ile görsel zekası gelişmiş bir öğrenciye ya da müziksel zekası daha gelişmiş bir öğrenci ile bedensel zekası gelişmiş bir öğrenciye aynı davranışı kazandırmak için bu zeka çeşitlerine belirli bir düzeyde hakim olabilmeleri ön görülmektedir.

Klasik eğitim öğrencilerin her birinin benzer yapıda oldukları ve benzer özelliklere sahip oldukları ön kabulü ile dizayn edilmiştir. Bu şekilde yapılan tek tipleştirilmiş öğretimin sağlıklı bir metot olmadığı ve bir yanılgı olduğu bu gün yapılan bir çok araştırmada sabittir. Bu durumun farkında olan öğretmen öğrencilerin her bakımdan birbirlerinden farklı oldukları gerçeğini göz önünde bulundurmalıdır. Ancak bu şekilde istenilen hedeflere ulaşılma daha hızlı ve kolay yol kat edebilirler. (Ada,2003: 10). Anlaşıldığı üzere öğrencilerin psikolojik özellikleri ve zeka türleri farklılık gösterir. Yani bir sınıf içerisinde belirlenmiş tüm zeka alanlarından öğrenciler aynı anda bulunabilir. Öğretmenin bu duruma hakim olması ve farklılık gösteren bu bireylere gereken davranışı kazandırması için bu zeka türlerine ve psikoloji bilimine belirli bir düzeyde hakim olmak zorundadır.

Öğretmenlerin öğrencilerde geliştirmesi gereken zeka alanları Akın (2006:13) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır;

- Sözel - dilsel zeka alanı
- Mantık – matematik zeka alanı
- Görsel - uzaysal zeka alanı
- Müziksel - ritmik zeka alanı
- Bedensel – Kinestetik zeka alanı
- Sosyal zeka alanı
- Öze dönük zeka alanı
- Doğa zekası alanı

Öğretmen; öğreten, yönlendiren öğrenciyi güdüleyen, öğrencinin sorunlarına çözüm bulmaya çalışan, kendini yenileyen, duygusal ve sosyal özellikleri yanında mesleğinin gerektirdiği uzmanlık bilgi ve becerisine sahip olan kişidir. Böyle bakıldığında

teknoloji ne kadar ilerlerse ilerlesin insan gücü denilen hammaddeyi şekillendirip biçimlendiren öğretmene her koşulda gereksinim vardır (Avşar Bakır, 2007:60).

Öğretmen yeterlikleri içerisinde; öğretmenin sahip olduğu olanakları verimli kullanarak ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim materyallerini hazırlayabilmesi, materyalleri hazırlarken teknolojik ve çevresel olanaklardan yararlanabilmesi dahil edilmiştir. Bu sebeple öğretmenin verimli bir öğretim yürütmesi için hizmet öncesinde gerekli eğitimi tam olarak almalı, hizmet içerisinde de bu konudaki bilgisini arttırmaya ve yenilemeye devam etmelidir (Dursun, 2007:18-19).

Yukarıda da değinildiği gibi toplumun en önemli dinamiklerinden birisi öğretmenlerdir ve içinde buldukları toplumun kültürünü ve mirasını ileriki nesillere aktarabilmesinin en önemli anahtarlarından bir tanesi öğretmendir. Öğretmenlik mesleği bu açıdan bakıldığında tarihin her döneminde var olmuş ve önemini korumuş bir meslektir. Buldukları toplumun gözündeki değeri ve saygınlığı yüksek olması gerektiği açıktır. Öğretmen tüm bu beklentileri ve var olan kültürü yeni nesillere aktarırken bir yandan da hızla gelişen dünyaya adapte olup yeni nesilleri bu gelişmelere göre hazırlamak, gelişen dünyaya onları adapte ederek onların bu gelişime katkı sunmalarını sağlamak gibi stratejik misyonu olan bir meslektir.

Öğretmenlerin performanslarını arttırması için yapmaları gereken bazı aktiviteleri Yokuş (2006:44) şu şekilde açıklamaktadır;

- Öğrencilerin sınıf etkinliklerini ve hatta amaçlarını tartışma ve yeğleme yoluyla saptamada geniş çapta paydaş olmalarına izin vermeli
- Gittikçe artan bir şekilde öğrencilerin kendi davranma yollarını, kendi kararlarına dayandırmaları için onlara olanak hazırlamalı .
- Bazı davranma yollarının gereğini söyleyip durmak yerine, öğrenciye gerektiğinde örnekler, eleştirilerle, açıklamalarla göstermeli ya da yaptırmalı
- Öğrenciye doğru ve yanlışın ne olduğunu söyleyip zorla yaptırmak yerine, onun kendi fikirlerini oluşturmasına rehberlik etmeli
- Öğrencilerin bireyler olarak yeteneklerini ortaya çıkarmaları, geliştirmeli ve bunlardan faydalanmaları için olanaklar sağlamalı,
- Sınıf içi ve dışı etkinliklerde, öğrenci katılımını ve girişimini özendirme yolları kullanarak gerektiğinde grup halinde ve hoş bir hava içerisinde çalışılmalıdır.

Öğretmen yeterliliklerinin betimlenmesinde alan eğitimi bilgisi boyutunda ön plana çıkan en önemli becerilerden birinin, ‘’ alana özgü farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilme becerisi’’ olduğu kabul edilmektedir. Bu becerinin alt boyutları irdelendiğinde, öğretmenlerin alanlarına özgü farklı öğretim yöntem ve tekniklerini beklenen düzeyde uygulayabilme düzeylerinin; öncelikle farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanma esas ve prensipleri hakkında yeterli bilgi sahibi olmalarını, ikinci aşamada ise uygulanma ilke ve esaslarını dikkate alarak en etkili olduğuna karar verilen yöntem ve tekniği beklenen düzeyde uygulayabilmek becerilerini geliştirmiş olmalarını sorunlu hale getirmektedir (Saka, 2007:24).

Ayrıca yukarıda da değinildiği üzere belirli zeka alanları mevcuttur. Öğrencilerin bu zeka alanları içerisinde de farklılık göstermesi demek öğretmenin bu zeka alanlarına göre düzenlenmiş öğretim yöntem ve tekniklerine de hakim olması gerekmektedir ki öğrencinin ihtiyacı olan rehberliği ona sunabilsin. Bu açıdan bakıldığında nitelikli öğretmen öğrencisinin hangi zeka alanında daha iyi olduğunu belirleyebilen ve ona uygun yöntem ve tekniği kullanarak öğrencisinin bilgi ve davranışa ulaşmasında ona daha iyi rehberlik edebilen kişi durumuna gelmektedir. Öğretmenin öğrencisinin niteliğine ve hazır bulunuşluğuna göre yöntem belirleyebilmesi için de öğretim yöntem ve tekniklerine de hakim olması beklenmektedir.

Bu durumda, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde, alanlarına özgü öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilme becerilerini geliştirmeleri; yöntem ve tekniklerin temel özelliklerini ve esaslarını bilmelerini, en etkili olanını seçebilmelerini ve son aşamada da gereken düzeyde uygulayabilmelerini gerektirmektedir (Saka, 2007:24).

Var olan sistemde ülkemizde öğretmen yetiştiren üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmenlerden beklentileri arasında bazı farklılıklar görülmektedir. Milli eğitim bakanlığının yaptığı yenilik çalışmaları ve uygulama farklılıkları ile öğretmen yetiştiren kurumların bu değişikliklere aynı hızda adapte olarak bu nitelikleri de öğretmen adaylarına sunamamaları ve bu değişikliklere adapte olmakta zorlanmaları bir takım sıkıntılar doğurmaktadır. Öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri ile Milli Eğitim Bakanlığı arasındaki koordinasyonun ve bilgi paylaşımının daha iyi bir düzeyde sağlanması bu tarz aksaklıkların önüne geçilmesinde etkili olabilecek bir çözüm olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dönem dönem uygulanan sınıf öğretmeni yetiştirme programları çağdaş eğitim süreçlerine uyum sağlayacak nitelikleri yansıtmamaktadır. Bu durum yetiştirilen öğretmenlerin niteliklerini sorgulamayı sık sık gündeme getirmektedir. Öğretmen yetiştirmenin bu sorunu temel bir problem olarak görülmüştür. Öğretmen yetiştirmede felsefi temel yoktur. Felsefi temelin olmaması , programın dayandığı felsefi akımların temel mantığının kavranamamasına yol açmaktadır (Güler, 2006:22).

Söylediğimiz gibi bilginin büyük bir hızla yayıldığı, değiştiği bir çağda yaşamaktayız. Ülkeler de kendi eğitim programlarını bu değişim ve yeniliklere göre yeniden düzenlemek durumundalar. Ancak bu değişiklik ve düzenlemeler yapılırken öğretmen yetiştiren okullar ile daha sıkı iş birliği yapılmadığı takdirde öğretmen adaylarının üniversitelerde edindikleri nitelikler ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmeninden beklediği nitelikler birbiri ile uyum içerisinde olmadığı tartışmaya açık olarak kalabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarına kazandırmaya çalıştıkları nitelikler ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerinden beklediği nitelikler arasındaki uyumun daha fazla olması eğitim sistemimiz açısından da son derece faydalı ve işlevsel bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde uygulanan programların ,Milli Eğitim Bakanlığının ani, hızlı program değiştirmesiyle uyum içinde yürütüldüğü söylenemez. Sorunu çözmeye çalışan öğretmenleri daha da soluksuz bırakacağı kaygısını yaşatmaktadır. Bu durum yetiştirilen öğretmenlerin niteliklerini sorgulamayı sık sık gündeme getirmektedir. Türkiye 'de öğretmen yetiştirmenin bu sorunu temel bir problem olarak görülmüştür. Felsefi temelin olmaması programların dayandığı felsefi akımların temel mantığının kavranamamasına yol açmaktadır. Temel çelişki budur. Değişen programa uygun bir öğretmen yetiştirme programı uygulanmamaktadır (Güler, 2006:22).

## **5. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ**

### **5.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada ilkokul öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının düzeyleri, kurumsal aidiyet algılarının ne düzeyde olduğu ve mesleki yeterlilik algısı ile kurumsal aidiyet algısı arasında bir bağlantının olup olmadığını ve eğer bağlantı varsa ne düzeyde olduklarını tespit edilmesi amaçlandığından dolayı tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama Modeli, geçmişteki ve hali hazırda var olan durumu, olayları, grupları ve özellikleri olduğu gibi tanımlamayı ve belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Ekiz, 2003; Akt: Yolak, 2016). Bu araştırmada birden fazla değişkenin birbirinden etkilenip etkilenmedikleri eğer etkilenmişlerse de derecesini tespit etmeyi hedefleyen ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### **5.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme**

Bu çalışmanın örneklemini İstanbul ili Sultanbeyli ilçesindeki ilkokullarda görev alan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. İstanbul ili Sultanbeyli ilçesindeki ilkokullarda görev alan sınıf öğretmeninden 250 tanesine anket formu iletilmiş 213 tanesinden dönüş sağlanmıştır. Anketin yapılacağı kişiler raslantısal olarak tespit edilmiştir. Elde edilen 213 anket formundan 13 tanesi uygun şekilde doldurulmadığı için kapsam dışında bırakılmıştır. Uygun olan 200 anket ile çalışmaya devam edilmiştir.

### **5.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları**

Örgütsel bağlılık ölçeği Meyer ve Allen tarafından oluşturulmuş ve daha sonra Wasti tarafından uyarlanmıştır. Ölçekte yer alan önermelerin ifade ettiği nitelikler “Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Bir Parça Katılmıyorum, Tarafsızım, Bir Parça Katılıyorum, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde 7’li likert sistemi ile düzenlenmiştir. Örgütsel bağlılık ölçeği; duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devamlılık bağlılığı olmak üzere 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik testleri yapılmış,

yapılan testler sonucunda güvenilirlik değeri 0.60 ile 0.80 arasında olduğu görülmüş ve geçerli olarak tespit edilmiştir.

Anketin ikinci kısmı ise Çakıroğlu ve arkadaşları tarafından oluşturulan Mesleki Yeterlilik Ölçeği'nden oluşmaktadır. Ölçekte 24 adet önerme yer almaktadır. Bu önermelerin nitelik düzeyleri ölçekte; 1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin geçerlilik testleri yapılmış bu testler sonucunda geçerliliğinin 0.93 düzeyinde olduğu görülmüştür. Ölçümlenen bu değerler neticesinde ölçek geçerli bulunmuştur.

#### **5.4. Verilerin Toplanması**

İlkokul öğretmenlerinin kurumsal aidiyet algıları ile mesleki yeterlilik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmamızda veri elde edebilmek için ilk olarak yerli ve yabancı alanyazın taraması yapılmıştır. Araştırmalar esnasında mesleki yeterlilik ve kurumsal aidiyet konularının yerli ve yabancı alan yazınında yeteri derecede araştırıldığı ancak; mesleki yeterlilik ve kurumsal aidiyet konularının birlikte yeterince çalışılmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın alanyazın kısmı daha önce yapılmış çalışmalardan yararlanarak oluşturulduktan sonra ise veri toplayabilmek amacıyla anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Anket çalışmasında elde edilen veriler SPSS 22 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir.

#### **5.5. Verilerin Çözümlemesi**

Araştırmada toplanan verilerin analizinde istatistik paket programı olan SPSS'in 22 versiyonu kullanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılan teknikler Araştırmanın alt amaçlarına göre aşağıda açıklanmıştır:

1. "İlkokul öğretmenlerinin kurumsal aidiyet algıları ne düzeydedir?" alt amacına yönelik yapılan veri analizinde tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır.

2. “İlkokul öğretmenlerinin kurumlarına duygusal bağlılıkları ne düzeydedir?” alt amacına yönelik yapılan veri analizinde tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır.
3. “İlkokul öğretmenlerinin kurumlarına normatif bağlılıkları ne düzeydedir?” alt amacına yönelik yapılan veri analizinde tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır.
4. “İlkokul öğretmenlerinin kurumlarına devamlılık bağlılıkları ne düzeydedir?” alt amacına yönelik yapılan veri analizinde tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır.
5. “İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algıları Ne Düzeydedir?” alt amacına yönelik yapılan veri analizinde tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır.
6. “İlkokul öğretmenlerinin öğrenci katılımına ilişkin yeterlik algıları ne düzeydedir?” alt amacına yönelik yapılan veri analizinde tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır.
7. “İlkokul öğretmenlerinin öğretim stratejilerine ilişkin yeterlik algıları ne düzeydedir?” alt amacına yönelik yapılan veri analizinde tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır.
8. “İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yeterlik algıları ne düzeydedir?” alt amacına yönelik yapılan veri analizinde tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır.
9. “İlkokul öğretmenlerinin yeterlik algıları kurumsal aidiyetin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” alt amacına yönelik yapılan veri analizinde basit doğrusal regresyon tekniği kullanılmıştır.

Ayrıca İlkokul öğretmenlerinin “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve “Öğretmen Yeterlik Ölçeği”nden elde ettikleri aritmetik ortalamalar yorumlanırken aşağıda Tablo-x ve Tablo-5.1’de verilen puan aralıkları kullanılmıştır (Puan aralığı= (En yüksek değer-en düşük değer)/seçenek sayısı).

**Tablo-5.1.Örgütsel Bağlılık Ölçeğinde Yer Alan Seçeneklere Ait Puan Aralıkları**

Düzy	f
Kesinlikle Katılmıyorum	1,00-1,86

Katılmıyorum	1,87-2,72
Bir Parça Katılmıyorum	2,73-3,58
Tarafsızım	3,59-4,43
Bir Parça Katılıyorum	4,44-5,29
Katılıyorum	5,30-5,15
Kesinlikle Katılıyorum	6,16-7,00

**Tablo-5.2.Öğretmen Yeterlik Ölçeğinde Yer Alan Seçeneklere Ait Puan Aralıkları**

<b>Düzy</b>	<b>f</b>
Yetersiz	1,00-1,89
2	1,90-2,77
Çok az yeterli	2,78-3,66
4	3,67-4,55
Biraz yeterli	4,56-5,44
6	5,45-6,33
Oldukça yeterli	6,34-7,22
8	7,23-8,11
Çok yeterli	8,12-9,00

## 6. ARAŞTIRMANIN BULGULARI VE YORUMLARI

Araştırmanın bu kısmında yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular yorumlanacaktır. Elde edilen bulgular ve yorumları şu şekildedir.

Araştırmada kullanılan ölçekler daha önce yapılan çalışmalarda güvenilir olarak kabul edildiği için güvenilirlik analizi yapılmamıştır. Ölçeklerin güvenilirlikleri için (Bknz:EK3) daha önceki çalışmalarda geçerlilik ve güvenilirlik düzeyleri sağlanmıştır.

### 6.1. İlkokul Öğretmenlerinin Kurumsal Aidiyet Algıları Ne Düzeydedir?

Araştırmanın alt amaçlarından biri İlkokul öğretmenlerinin kurumlarına olan aidiyet algı düzeylerini belirlemektir. Araştırmada öğretmenlerin kurumsal aidiyet algı düzeylerini belirlemek üzere kullanılan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” aynı zamanda “Duygusal Bağlılık, Normatif Bağlılık ve Devamlılık Bağlılığı” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu yüzden İlkokul öğretmenlerinin kurumsal aidiyet algı düzeylerine ait bulgular sunulurken önce genel olarak kurumsal aidiyet algı düzeyleri ve daha sonra ise yukarıda belirtilen üç alt boyuttaki algı düzeyleri alt başlıklarda sunulmuştur.

Araştırmada İlkokul öğretmenlerinin kurumsal aidiyet algı düzeylerini belirlemek üzere toplanan veriler tanımlayıcı istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo-6.1.’de verilmiştir.

**Tablo-6.1. İlkokul Öğretmenlerinin Kurumsal Aidiyet Algı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Bulguları**

	Düzy	f	%	Toplam %	$\bar{X}$	Ss
Kurumsal Aidiyet Algı	Kesinlikle Katılmıyorum	1	0,5	0,5	4,19	1,009
	Katılmıyorum	8	4	4,5		
	Bir Parça Katılmıyorum	42	21	25,5		
	Tarafsızım	63	31,5	57		
	Bir Parça Katılıyorum	74	37	94		
	Katılıyorum	11	5,5	99,5		
	Kesinlikle Katılıyorum	1	0,5	100		
	Toplam		200	100		

Tablo-6.1.'de görüldüğü gibi kurumsal aidiyet algı düzeylerini belirlemek için kullanılan boyuta 74 ilkokul öğretmeni “Bir parça katılıyorum” (%37) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra 63 ilkokul öğretmeni “tarafsızım” (%31,5) ve 42 ilkokul öğretmeni ise “Bir parça katılıyorum” (%21) düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Genel olarak ilkokul öğretmenlerinin kurumsal aidiyet algı düzeylerinin “tarafsızım” ( $\bar{X}=4,19$ ; 3,59-4,43 arasında) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda ilkokul öğretmenlerinin kurumlarına olan aidiyet algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

## 6.2. İlkokul Öğretmenlerinin Kurumlarına Olan Duygusal Bağlılıkları Ne Düzeydedir?

Araştırmanın alt amaçlarından biri de İlkokul öğretmenlerinin kurumlarına olan duygusal bağlılık düzeylerini belirlemektir. Araştırmada İlkokul öğretmenlerinin kurumlarına olan duygusal bağlılık düzeylerini belirlemek üzere toplanan veriler tanımlayıcı istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo-6.2.'de verilmiştir.

**Tablo-6.2. İlkokul Öğretmenlerinin Kurumlarına Olan Duygusal Bağlılık Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Bulguları**

	Düzyey	f	%	Toplam %	$\bar{X}$	Ss
1. Meslek hayatımın kalan kısmını bu kuruluşta geçirmek beni mutlu eder.	Kesinlikle Katılmıyorum	18	9	9	4,58	1,852
	Katılmıyorum	22	11	20		
	Bir Parça Katılmıyorum	11	5,5	25,5		
	Tarafsızım	29	14,5	40		
	Bir Parça Katılıyorum	44	22	62		
	Katılıyorum	48	24	86		
	Kesinlikle Katılıyorum	28	14	100		
	Toplam	200	100			
2. Kuruluşuma karşı güçlü bir hissim yok	Kesinlikle Katılmıyorum	36	18	18	4,53	1,974
	Katılmıyorum	50	25	43		
	Bir Parça Katılmıyorum	24	12	55		
	Tarafsızım	26	13	68		
	Bir Parça Katılıyorum	19	9,5	77,5		

		Katılıyorum	28	14	91,5		
		Kesinlikle Katılıyorum	17	8,5	100		
		Toplam	200	100			
		Kesinlikle Katılmıyorum	27	13,5	13,5		
		Katılmıyorum	56	28	41,5		
3.	Bu kuruluşun benim için çok kişisel(özel) bir anlamı var.	Bir Parça Katılmıyorum	5	2,5	44	3,79	2,015
		Tarafsızım	29	14,5	58,5		
		Bir Parça Katılıyorum	34	17	75,5		
		Katılıyorum	26	13	88,5		
		Kesinlikle Katılıyorum	23	11,5	100		
		Toplam	200	100			
		Kesinlikle Katılmıyorum	6	3	3		
		Katılmıyorum	18	9	12		
4.	Bu kuruluşun meselelerini gerçekten de kendi meselelerim gibi hissediyorum.	Bir Parça Katılmıyorum	14	7	19	5,02	1,599
		Tarafsızım	18	9	28		
		Bir Parça Katılıyorum	42	21	49		
		Katılıyorum	77	38,5	87,5		
		Kesinlikle Katılıyorum	25	12,5	100		
		Toplam	200	100			
		Kesinlikle Katılmıyorum	31	15,5	15,5		
		Katılmıyorum	67	33,5	49		
5.	Bu kuruluşa kendimi “duygusal olarak bağlı” hissetmiyorum.	Bir Parça Katılmıyorum	22	11	60	4,73	1,848
		Tarafsızım	21	10,5	70,5		
		Bir Parça Katılıyorum	25	12,5	83		
		Katılıyorum	23	11,5	94,5		
		Kesinlikle Katılıyorum	11	5,5	100		
		Toplam	200	100			
		Kesinlikle Katılmıyorum	31	15,5	15,5		
		Katılmıyorum	60	30	45,5		
6.	Kendi kuruluşumda “ailenin bir parçası” gibi hissetmiyorum.	Bir Parça Katılmıyorum	17	8,5	54	4,64	1,840
		Tarafsızım	37	18,5	72,5		
		Bir Parça Katılıyorum	20	10	82,5		
		Katılıyorum	23	11,5	94		
		Kesinlikle Katılıyorum	12	6	100		
		Toplam	200	100			
		Kesinlikle Katılmıyorum	6	3	3	4,64	1,364
		Katılmıyorum	10	5	8		

Bir Parça Katılmıyorum	14	7	15
Tarafsızım	62	31	46
Bir Parça Katılıyorum	48	24	70
Katılıyorum	49	24,5	94,5
Kesinlikle Katılıyorum	11	5,5	100
Toplam	200	100	

Tablo-6.2.'de görüldüğü gibi duygusal bağlılık alt boyutu altı maddeden oluşmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin bu altı maddede katılma tercihlerine bakıldığında 1. madde (f=48, %24) ve 4. maddede (f=77, %38,5 ) en fazla “katılıyorum”, 2. madde (f=50, %25), 3. madde (f=56, %28), 5. madde (f=67, %33,5) ve 6. madde (f=60, %30) ise en fazla “katılmıyorum” tercihleri olmuştur. Bu altı maddenin ortalamalarına bakıldığında İlkokul öğretmenlerinin 1, 2, 4, 5 ve 6. maddelerde “bir parça katılıyorum” (4,44-5,29 arasında) düzeyinde, 3. Maddede ise “tarafsızım” (3,59-4,43 arasında) düzeyinde katıldıkları söylenebilir.

Tablo-6.2. incelendiğinde İlkokul öğretmenlerinin duygusal bağlılık alt boyutunda genel olarak en fazla “tarafsızım” (f=62; %31) tercihinde buldukları görülmektedir. Ayrıca genel ortalamaya ( $\bar{X}=4,64$ ) bakıldığında İlkokul öğretmenlerinin kurumlarına olan duygusal bağlılıklarının “bir parça katılıyorum” (4,44-5,29 arasında) düzeyinde olduğu söylenebilir.

### 6.3. İlkokul Öğretmenlerinin Kurumlarına Olan Normatif Bağlılıkları Ne Düzeydedir?

Araştırmanın alt amaçlarından biri de İlkokul öğretmenlerinin kurumlarına olan normatif bağlılık düzeylerini belirlemektir. Araştırmada İlkokul öğretmenlerinin kurumlarına normatif bağlılık düzeylerini belirlemek üzere toplanan veriler tanımlayıcı istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo-6.3.'de verilmiştir.

**Tablo-6.3. İlkokul Öğretmenlerinin Kurumlarına Olan Normatif Bağlılık Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Bulguları**

Düzye	f	%	Toplam	$\bar{X}$	Ss
-------	---	---	--------	-----------	----

		%					
1.	Kuruluşuma çok şey borçluyum	Kesinlikle Katılmıyorum	16	8	8	4,14	1,742
		Katılmıyorum	36	18	26		
		Bir Parça Katılmıyorum	12	6	32		
		Tarafsızım	38	19	51		
		Bir Parça Katılıyorum	48	24	75		
		Katılıyorum	38	19	94		
		Kesinlikle Katılıyorum	12	6	100		
		Toplam	200	100			
2.	Buradaki insanlara karşı yükümlülük hissettiğim için kuruluşumdan şu anda ayrılmazdım.	Kesinlikle Katılmıyorum	25	12,5	12,5	3,62	1,904
		Katılmıyorum	61	30,5	43		
		Bir Parça Katılmıyorum	11	5,5	48,5		
		Tarafsızım	29	14,5	63		
		Bir Parça Katılıyorum	30	15	78		
		Katılıyorum	31	15,5	93,5		
		Kesinlikle Katılıyorum	13	6,5	100		
		Toplam	200	100			
3.	Benim için avantajlı da olsa, kuruluşumdan şu anda ayrılmanın doğru olmadığını hissediyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	8	4	4	4,47	1,753
		Katılmıyorum	35	17,5	21,5		
		Bir Parça Katılmıyorum	13	6,5	28		
		Tarafsızım	37	18,5	46,5		
		Bir Parça Katılıyorum	36	18	64,5		
		Katılıyorum	49	24,5	89		
		Kesinlikle Katılıyorum	22	11	100		
		Toplam	200	100			
4.	Mevcut işverenimle kalmak için hiçbir manevi yükümlülük hissetmiyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	22	11	11	4,23	1,874
		Katılmıyorum	48	24	35		
		Bir Parça Katılmıyorum	18	9	44		
		Tarafsızım	43	21,5	65,5		
		Bir Parça Katılıyorum	20	10	75,5		
		Katılıyorum	32	16	91,5		
		Kesinlikle Katılıyorum	17	8,5	100		
		Toplam	200	100			
5.	Kuruluşumdan şimdi ayrılısam kendimi suçlu hissederim.	Kesinlikle Katılmıyorum	30	15	15	3,70	2,070
		Katılmıyorum	62	31	46		
		Bir Parça Katılmıyorum	4	2	48		
		Tarafsızım	23	11,5	59,5		

		Bir Parça Katılıyorum	25	12,5	72		
		Katılıyorum	36	18	90		
		Kesinlikle Katılıyorum	20	10	100		
		Toplam	200	100			
		Kesinlikle Katılmıyorum	10	5	5		
		Katılmıyorum	17	8,5	13,5		
		Bir Parça Katılmıyorum	16	8	21,5		
6.	Bu kuruluş benim sadakatimi hak ediyor.	Tarafsızım	50	25	46,5	4,59	1,626
		Bir Parça Katılıyorum	37	18,5	65		
		Katılıyorum	49	24,5	89,5		
		Kesinlikle Katılıyorum	21	10,5	100		
		Toplam	200	100			
		Kesinlikle Katılmıyorum	1	0,5	0,5		
		Katılmıyorum	12	6	6,5		
		Bir Parça Katılmıyorum	52	26	32,5		
		Tarafsızım	55	27,5	60	4,18	1,209
		Bir Parça Katılıyorum	49	24,5	84,5		
		Katılıyorum	28	14	98,5		
		Kesinlikle Katılıyorum	3	1,5	100		
		Toplam	200	100			

Tablo-6.3.'de görüldüğü gibi normatif bağlılık alt boyutu altı maddeden oluşmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin bu altı maddede katılma tercihlerine bakıldığında 2. madde (f=61, %30,5), 4. madde (f=48, %24) ve 5. maddede (f=62, %31) en fazla "katılmıyorum", 1. maddede en fazla "bir parça katılıyorum" (f=48, %24), 3. maddede en fazla "katılıyorum" (f=49, %24,5), 6. maddede ise en fazla "tarafsızım" (f=50, %25) ve "bir parça katılıyorum" (f=49, %24,5) tercihleri olmuştur. Bu altı maddenin ortalamalarına bakıldığında İlkokul öğretmenlerinin 3. ve 6. maddelerde "bir parça katılıyorum" (4,44-5,29 arasında) düzeyinde, 1, 2, 4 ve 5. maddelerde ise "tarafsızım" (3,59-4,43 arasında) düzeyinde katıldıkları söylenebilir.

Tablo-6.3. incelendiğinde İlkokul öğretmenlerinin normatif bağlılık alt boyutunda genel olarak en fazla "tarafsızım" (f=55; %27,5) ve "bir parça katılmıyorum" (f=52, %26) tercihlerinde buldukları görülmektedir. Ayrıca genel ortalamaya ( $\bar{X}=4,18$ ) bakıldığında İlkokul öğretmenlerinin kurumlarına olan normatif bağlılıklarının "tarafsızım" (3,59-4,43 arasında) düzeyinde olduğu söylenebilir.

#### 6.4. İlkokul Öğretmenlerinin Kurumlarına Olan Devamlılık Bağlılıkları Ne Düzeydedir?

Araştırmanın alt amaçlarından bir diğeri de İlkokul öğretmenlerinin kurumlarına olan devamlılık bağlılığı düzeylerini belirlemektir. Araştırmada İlkokul öğretmenlerinin kurumlarına devamlılık bağlılığı düzeylerini belirlemek üzere toplanan veriler tanımlayıcı istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo-6.4.'de verilmiştir.

**Tablo-6.4. İlkokul Öğretmenlerinin Kurumlarına Olan Devamlılık Bağlılığı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Bulguları**

	Düzy	f	%	Toplam %	$\bar{X}$	Ss
1. Şu anda kuruluşmda kalmam mecburiyetten	Kesinlikle Katılmıyorum	54	27	27	4,56	2,159
	Katılmıyorum	42	21	48		
	Bir Parça Katılmıyorum	14	7	55		
	Tarafsızım	7	3,5	58,5		
	Bir Parça Katılıyorum	37	18,5	77		
	Katılıyorum	26	13	90		
	Kesinlikle Katılıyorum	20	10	100		
	Toplam	200	100			
2. İstesem de, şuan kuruluşmdan ayrılmak benim için çok zor olurdu.	Kesinlikle Katılmıyorum	19	9,5	9,5	4,30	1,979
	Katılmıyorum	40	20	29,5		
	Bir Parça Katılmıyorum	9	4,5	34		
	Tarafsızım	28	14	48		
	Bir Parça Katılıyorum	28	14	62		
	Katılıyorum	51	25,5	87,5		
	Kesinlikle Katılıyorum	25	12,5	100		
3. Şuanda kuruluşmdan ayrılmak istediğime karar versem, hayatımın çoğu alt üst olur.	Kesinlikle Katılmıyorum	46	23	23	2,95	1,846
	Katılmıyorum	74	37	60		
	Bir Parça Katılmıyorum	10	5	65		
	Tarafsızım	22	11	76		
	Bir Parça Katılıyorum	22	11	87		

	Katılıyorum	15	7,5	94,5		
	Kesinlikle Katılıyorum	11	5,5	100		
	Toplam	200	100			
	Kesinlikle Katılmıyorum	13	6,5	6,5		
	Katılmıyorum	35	17,5	24		
	Bir Parça Katılmıyorum	5	2,5	26,5		
	Tarafsızım	81	40,5	67		
4.	Bir Parça Katılıyorum	23	11,5	78,5	4,03	1,596
	Katılıyorum	33	16,5	95		
	Kesinlikle Katılıyorum	10	5	100		
	Toplam	200	100			
	Kesinlikle Katılmıyorum	16	8	8		
	Katılmıyorum	56	28	36		
	Bir Parça Katılmıyorum	12	6	42		
5.	Tarafsızım	48	24	66	3,71	1,724
	Bir Parça Katılıyorum	33	16,5	82,5		
	Katılıyorum	24	12	94,5		
	Kesinlikle Katılıyorum	11	5,5	100		
	Toplam	200	100			
	Kesinlikle Katılmıyorum	16	8	8		
	Katılmıyorum	48	24	32		
	Bir Parça Katılmıyorum	5	2,5	34,5		
6.	Tarafsızım	56	28	62,5	3,93	1,769
	Bir Parça Katılıyorum	29	14,5	77		
	Katılıyorum	32	16	93		
	Kesinlikle Katılıyorum	14	7	100		
	Toplam	200	100			
	Kesinlikle Katılmıyorum	2	1	1		
	Katılmıyorum	12	6	7		
	Bir Parça Katılmıyorum	52	26	33		
	Tarafsızım	74	37	70		
<b>Devamlılık Bağlılığı</b>	Bir Parça Katılıyorum	44	22	92	3,98	1,077
	Katılıyorum	15	7,5	99,5		
	Kesinlikle Katılıyorum	1	0,5	100		
	Toplam	200	100			

Tablo-6.4.'de görüldüğü gibi normatif bağlılık alt boyutu altı maddeden oluşmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin bu altı maddede katılma tercihlerine bakıldığında 1. maddede en fazla “kesinlikle katılmıyorum” (f=54, %27), 2. maddede en fazla “katılıyorum” (f=51, %25,5), 3. madde (f=74, %37) ve 5. maddede (f=56, %28) en fazla “katılmıyorum”, 4. Madde (f=81, %40,5) ve 6. maddede (f=56, %28) ise en fazla “tarafsızım” tercihleri olmuştur.

Bu altı maddenin ortalamalarına bakıldığında İlkokul öğretmenlerinin 1. maddede “bir parça katılıyorum” (4,44-5,29 arasında) düzeyinde, 2, 4, 5 ve 6. maddelerde “tarafsızım” (3,59-4,43 arasında) düzeyinde ve 3. Maddede ise “bir parça katılmıyorum” (2,73-3,58) düzeyinde katıldıkları söylenebilir.

Tablo-6.4. incelendiğinde İlkokul öğretmenlerinin devamlılık bağlılığı alt boyutunda genel olarak en fazla “tarafsızım” (f=74; %37) düzeyini tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca genel ortalamaya ( $\bar{X}$ =3,98) bakıldığında İlkokul öğretmenlerinin kurumlarına olan devamlılık bağlılıklarının “tarafsızım” (3,59-4,43 arasında) düzeyinde olduğu söylenebilir.

## **6.5. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algıları Ne Düzeydedir?**

Araştırmanın alt amaçlarından bir diğeri İlkokul öğretmenlerinin mesleki yeterlik algı düzeylerini belirlemektir. Araştırmada öğretmenlerin mesleki yeterlik algı düzeylerini belirlemek üzere kullanılan “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” aynı zamanda “Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu yüzden İlkokul öğretmenlerinin mesleki yeterlik algı düzeylerine ait bulgular sunulurken önce genel olarak mesleki yeterlik algı düzeyleri ve daha sonra ise yukarıda belirtilen üç alt boyuttaki algı düzeyleri alt başlıklarda sunulmuştur.

Araştırmada İlkokul öğretmenlerinin mesleki yeterlik algı düzeylerini belirlemek üzere toplanan veriler tanımlayıcı istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo-6.5.'de verilmiştir.

**Tablo-6.5. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Bulguları**

	Düzy	f	%	Toplam %	$\bar{X}$	Ss
Mesleki Yeterlik Algı	Yetersiz	0	0	0	6,90	,904
	2	0	0	0		
	Çok az yeterli	0	0	0		
	4	1	0,5	0,5		
	Biraz yeterli	10	5	5,5		
	6	53	26,5	32		
	Oldukça yeterli	85	42,5	74,5		
	8	47	23,5	98		
	Çok yeterli	4	2	100		
	Toplam	200	100			

Tablo-6.5.'de görüldüğü gibi mesleki yeterlik algılarını belirlemek üzere kendilerine uygulanan “Öğretmen Yeterlik Ölçeği”nde İlkokul öğretmenleri en fazla “oldukça yeterli” düzeyini (f=85; %42,5) seçmişlerdir. 53 İlkokul öğretmeni (%26,5) “biraz yeterli” ve “oldukça yeterli” düzeyleri arasında yer alan “6 düzeyi”ni seçmişlerdir. 47 İlkokul öğretmeni ise “oldukça yeterli” ve “çok yeterli” düzeyleri arasında yer alan “8 düzeyi”ni seçmişlerdir.

İlkokul öğretmenlerinin “Öğretmen Yeterlik Ölçeği”nden elde ettikleri genel ortalamaya bakıldığında ( $\bar{X}$ =6,90) öğretmenlerin mesleki yeterlik olarak kendilerini “oldukça yeterli” (6,34-7,22 arasında) düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

## **6.6. İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenci Katılımına İlişkin Yeterlik Algıları Ne Düzeydedir?**

Araştırmanın alt amaçlarından bir diğeri İlkokul öğretmenlerinin öğrenci katılımına ilişkin yeterlik algı düzeylerini belirlemektir. İlkokul öğretmenlerinin öğrenci katılımı yeterlik algı düzeylerini belirlemek üzere toplanan veriler tanımlayıcı istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo-6.6.'da verilmiştir.

**Tablo-6.6. İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenci Katılımına İlişkin Yeterlik Algı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Bulguları**

	Düzy	f	%	Toplam %	$\bar{X}$	Ss
1. Çalışması zor (geçimsiz) öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	Yetersiz	2	1	1	5,72	1,471
	2	3	1,5	2,5		
	Çok az yeterli	11	5,5	8		
	4	8	4	12		
	Biraz yeterli	72	36	48		
	6	38	19	67		
	Oldukça yeterli	53	26,5	93,5		
	8	5	2,5	96		
	Çok yeterli	8	4	4		
	Toplam	200	100			
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	Yetersiz	0	0	0	6,80	1,360
	2	1	0,5	0,5		
	Çok az yeterli	3	1,5	2		
	4	2	1	3		
	Biraz yeterli	31	15,5	18,5		
	6	31	15,5	34		
	Oldukça yeterli	83	41,5	75,5		
	8	22	11	86,5		
	Çok yeterli	27	13,5	100		
	Toplam	200	100			
3. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	Yetersiz	0	0	0	6,45	1,287
	2	0	0	0		
	Çok az yeterli	3	1,5	1,5		
	4	6	3	4,5		
	Biraz yeterli	39	19,5	24		
	6	53	26,5	50,5		
	Oldukça yeterli	64	32	82,5		
	8	20	10	92,5		
	Çok yeterli	15	7,5	100		
	Toplam	200	100			
4. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar	Yetersiz	0	0	0	7,24	1,162
	2	0	0	0		
	Çok az yeterli	0	0	0		

	sağlayabilirsiniz?	4	2	1	1		
	Biraz yeterli	12	6	7			
	6	35	17,5	24,5			
	Oldukça yeterli	71	35,5	60			
	8	47	23,5	83,5			
	Çok yeterli	33	16,5	100			
	Toplam	200	100				
	Yetersiz	0	0	0			
	2	0	0	0			
	Çok az yeterli	0	0	0			
	4	6	3	3			
5.	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	Biraz yeterli	21	10,5	13,5	6,93	1,286
	6	43	21,5	35			
	Oldukça yeterli	71	35,5	70,5			
	8	29	14,5	85			
	Çok yeterli	30	15	100			
	Toplam	200	100				
		<b>Düzyey</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Toplam %</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
	Yetersiz	0	0	0			
	2	0	0	0			
	Çok az yeterli	3	1,5	1,5			
	4	3	1,5	3			
6.	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	Biraz yeterli	23	11,5	14,5	6,92	1,328
	6	39	19,5	34			
	Oldukça yeterli	70	35	69			
	8	34	17	86			
	Çok yeterli	28	14	100			
	Toplam	200	100				
	Yetersiz	0	0	0			
	2	0	0	0			
	Çok az yeterli	2	1	1			
7.	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	4	9	4,5	5,5	6,37	1,361
	Biraz yeterli	48	24	29,5			
	6	54	27	56,5			
	Oldukça yeterli	43	21,5	78			
	8	29	14,5	92,5			

	Çok yeterli	15	7,5	100		
	Toplam	200	100			
	Yetersiz	1	0,5	0,5		
	2	0	0	0,5		
	Çok az yeterli	2	1	1,5		
	4	5	2,5	4		
	Biraz yeterli	25	12,5	16,5		
8.	6	33	16,5	33	6,89	1,390
	Oldukça yeterli	71	35,5	68,5		
	8	37	18,5	87		
	Çok yeterli	26	13	100		
	Toplam	200	100			
	Yetersiz	0	0	0		
	2	0	0	0		
	Çok az yeterli	0	0	0		
	4	0	0	0		
	Biraz yeterli	17	8,5	8,5		
Öğrenci	6	65	32,5	41	6,71	,911
Yeterliği	Oldukça yeterli	81	40,5	81,5		
	8	33	16,5	98		
	Çok yeterli	4	2	100		
	Toplam	200	100			

Tablo-6.6.'da görüldüğü gibi öğrenci katılımına ilişkin yeterlik algılarını belirlemek üzere sorulan 2, 3, 4, 5, 6 ve 8. maddede İlkokul öğretmenleri en fazla “oldukça yeterli” düzeyini, 1. maddede en fazla “biraz yeterli” düzeyini ve 7. maddede ise “biraz yeterli ve oldukça yeterli” arasında yer alan “6 düzeyi”ni seçmişlerdir.

Öğrenci katılımına ilişkin yeterlik algısına ait sekiz maddenin genel ortalamalarına bakıldığında İlkokul öğretmenlerinin 2, 3, 5, 6, 7 ve 8. maddelerde “oldukça yeterli” (6,34-7,22 arasında) düzeyinde, 1. maddede “6 düzeyi”nde (5,45-6,33 arasında) ve 4. maddede ise “8 düzeyi”nde (7,23-8,11 arasında) yeterli oldukları söylenebilir. Öğrenci katılımına ilişkin yeterlik genel ortalamasına bakıldığında ( $\bar{X}=6,71$ ) öğretmenlerin öğrenci katılımına ilişkin yeterlik olarak kendilerini “oldukça yeterli” (6,34-7,22 arasında) düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

## 6.7. İlkokul Öğretmenlerinin Öğretim Stratejilerine İlişkin Yeterlik Algıları Ne Düzeydedir?

Araştırmanın alt amaçlarından bir diğeri İlkokul öğretmenlerinin öğretim stratejilerine ilişkin yeterlik algı düzeylerini belirlemektir. İlkokul öğretmenlerinin öğretim stratejileri yeterlik algı düzeylerini belirlemek üzere toplanan veriler tanımlayıcı istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo-6.7’de verilmiştir.

**Tablo-6.7. İlkokul Öğretmenlerinin Öğretim Stratejilerine İlişkin Yeterlik Algı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Bulguları**

	Düzye	f	%	Toplam %	$\bar{X}$	Ss
1. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	Yetersiz	0	0	0	7,43	1,188
	2	0	0	0		
	Çok az yeterli	0	0	0		
	4	1	0,5	0,5		
	Biraz yeterli	12	6	6,5		
	6	27	13,5	20		
	Oldukça yeterli	67	33,5	53,5		
	8	46	23	76,5		
	Çok yeterli	47	23,5	100		
	Toplam	200	100			
2. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	Yetersiz	0	0	0	7,23	1,231
	2	0	0	0		
	Çok az yeterli	0	0	0		
	4	2	1	1		
	Biraz yeterli	20	10	11		
	6	25	12,5	23,5		
	Oldukça yeterli	72	36	59,5		
	8	45	22,5	82		
Çok yeterli	36	18	100			
Toplam	200	100				
3. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları	Yetersiz	0	0	0	7,46	1,271
	2	0	0	0		
	Çok az yeterli	1	0,5	0,5		

	ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	4	3	1,5	2		
	Biraz yeterli	11	5,5	7,5			
	6	24	12	19,5			
	Oldukça yeterli	62	31	50,5			
	8	48	24	74,5			
	Çok yeterli	51	25,5	100			
	Toplam	200	100				
	Yetersiz	1	0,5	0,5			
	2	1	0,5	1			
	Çok az yeterli	5	2,5	3,5			
	4	8	4	7,5			
4.	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	Biraz yeterli	33	16,5	24	6,31	1,346
	6	54	27	51			
	Oldukça yeterli	71	35,5	86,5			
	8	17	8,5	95			
	Çok yeterli	10	5	100			
	Toplam	200	100				
	Yetersiz	0	0	0			
	2	2	1	1			
	Çok az yeterli	1	0,5	1,5			
	4	6	3	4,5			
5.	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	Biraz yeterli	33	16,5	21	6,67	1,379
	6	38	19	40			
	Oldukça yeterli	70	35	75			
	8	30	15	90			
	Çok yeterli	20	10	100			
	Toplam	200	100				
	<b>Düzye</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Toplam %</b>	<b>X̄</b>	<b>Ss</b>	
	Yetersiz	0	0	0			
	2	1	0,5	0,5			
	Çok az yeterli	1	0,5	1			
	4	4	2	3			
6.	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	Biraz yeterli	13	6,5	9,5	7,24	1,295
	6	24	12	21,5			
	Oldukça yeterli	76	38	59,5			
	8	44	22	81,5			
	Çok yeterli	37	18,5	100			

	Toplam	200	100				
	Yetersiz	1	0,5	0,5			
	2	0	0	0,5			
	Çok az yeterli	0	0	0,5			
	4	7	3,5	4			
7.	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	Biraz yeterli	16	8	12	6,85	1,268
	6	46	23	35			
	Oldukça yeterli	77	38,5	73,5			
	8	32	16	89,5			
	Çok yeterli	21	10,5	100			
	Toplam	200	100				
	Yetersiz	2	1	1			
	2	0	0	1			
	Çok az yeterli	5	2,5	3,5			
	4	5	2,5	6			
8.	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	Biraz yeterli	22	11	17	6,72	1,508
	6	51	25,5	42,5			
	Oldukça yeterli	54	27	69,5			
	8	37	18,5	88			
	Çok yeterli	24	12	100			
	Toplam	200	100				
	Yetersiz	0	0	0			
	2	0	0	0			
	Çok az yeterli	1	0,5	0,5			
	4	0	0	0,5			
<b>Öğretim Yeterliği</b>	<b>Stratejileri</b>	Biraz yeterli	8	4	4,5	7,06	,960
	6	43	21,5	26			
	Oldukça yeterli	82	41	67			
	8	57	28,5	95,5			
	Çok yeterli	9	4,5	100			
	Toplam	200	100				

Tablo-6.7’de görüldüğü gibi öğretim stratejilerine ilişkin yeterliğine yönelik sorulan sekiz maddede ilkökul öğretmenleri en fazla “oldukça yeterli” düzeyini seçmişlerdir. Bu alt boyutta yer alan sekiz maddenin genel ortalamalarına bakıldığında ilkökul öğretmenlerinin öğretim stratejilerinde 5, 7 ve 8. maddelerde “oldukça yeterli” (6,34-7,22 arasında), 1, 2, 3 ve 6. maddelerde “8 düzeyi”nde (7,23-8,11 arasında) ve 4.

maddede ise “6 düzeyi”nde (5,45-6,33 arasında) kendilerini yeterli gördükleri görülmektedir.

Tablo-6.7’de öğretim stratejileri yeterlik alt boyutunun genel ortalamasına bakıldığında ( $\bar{X}=7,06$ ) öğretmenlerin öğretim stratejilerine ilişkin yeterlik olarak kendilerini “oldukça yeterli” (6,34-7,22 arasında) düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

### 5.8.İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Yeterlik Alguları Ne Düzeydedir?

Araştırmanın alt amaçlarından bir diğeri İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yeterlik algı düzeylerini belirlemektir. İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik algı düzeylerini belirlemek üzere toplanan veriler tanımlayıcı istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo-6.8’de verilmiştir.

**Tablo-6.8. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Yeterlik Algı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Bulguları**

	Düzyey	f	%	Toplam %	$\bar{X}$	Ss
1. Sınıfta dersi olumsuz yönde davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	Yetersiz	0	0	0	6,73	1,355
	2	0	0	0		
	Çok az yeterli	3	1,5	1,5		
	4	6	3	4,5		
	Biraz yeterli	34	17	21,5		
	6	29	14,5	36		
	Oldukça yeterli	75	37,5	73,5		
	8	33	16,5	90		
	Çok yeterli	20	10	100		
	Toplam	200	100			
2. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	Yetersiz	0	0	0	7,46	1,322
	2	1	0,5	0,5		
	Çok az yeterli	1	0,5	1		
	4	1	0,5	1,5		
	Biraz yeterli	14	7	8,5		
	6	20	10	18,5		
	Oldukça yeterli	67	33,5	52		
	8	40	20	72		

		Çok yeterli	56	28	100		
		Toplam	200	100			
		Yetersiz	0	0	0		
		2	1	0,5	0,5		
		Çok az yeterli	0	0	0,5		
		4	5	2,5	3		
		Biraz yeterli	14	7	10		
3.	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	6	33	16,5	26,5	7,14	1,294
		Oldukça yeterli	74	37	63,5		
		8	38	19	82,5		
		Çok yeterli	35	17,5	100		
		Toplam	200	100			
		Yetersiz	0	0	0		
		2	0	0	0		
		Çok az yeterli	1	0,5	0,5		
		4	7	3,5	4		
		Biraz yeterli	25	12,5	16,5		
4.	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	6	26	13	29,5	7,02	1,380
		Oldukça yeterli	72	36	65,5		
		8	34	17	82,5		
		Çok yeterli	35	17,5	100		
		Toplam	200	100			
		Yetersiz	0	0	0		
		2	0	0	0		
		Çok az yeterli	3	1,5	1,5		
		4	6	3	4,5		
		Biraz yeterli	20	10	14,5		
5.	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	6	36	18	32,5	6,96	1,381
		Oldukça yeterli	69	34,5	67		
		8	34	17	84		
		Çok yeterli	32	16	100		
		Toplam	200	100			
		Yetersiz	0	0	0		
		2	2	1	1		
		Çok az yeterli	2	1	2		
6.	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	4	9	4,5	6,5	6,45	1,424
		Biraz yeterli	42	21	27,5		

	6	42	21	48,5		
	Oldukça yeterli	59	29,5	78		
	8	28	14	92		
	Çok yeterli	16	8	100		
	Toplam	200	100			
	Yetersiz	0	0	0		
	2	0	0	0		
	Çok az yeterli	4	2	2		
7.	Birkaç öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	4	9	4,5	6,5	
	Biraz yeterli	24	12	18,5		
	6	41	20,5	39	6,68	1,352
	Oldukça yeterli	73	36,5	75,5		
	8	31	15,5	91		
	Çok yeterli	18	9	100		
	Toplam	200	100			
	Yetersiz	1	0,5	0,5		
	2	1	0,5	1		
	Çok az yeterli	3	1,5	2,5		
8.	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren (size meydan okuyan) öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	4	3	1,5	4	
	Biraz yeterli	18	9	13		
	6	29	14,5	27,5	7,08	1,464
	Oldukça yeterli	71	35,5	63		
	8	35	17,5	80,5		
	Çok yeterli	39	19,5	100		
	Toplam	200	100			
	Yetersiz	0	0	0		
	2	0	0	0		
	Çok az yeterli	0	0	0		
	4	2	1	1		
	Biraz yeterli	17	8,5	9,5		
	6	36	18	27,5	7,02	1,042
	Oldukça yeterli	72	36	53,5		
	8	66	33	96,5		
	Çok yeterli	7	3,5	100		
	Toplam	200	100			

Tablo-6.8’de görüldüğü gibi sınıf yönetimine ilişkin yeterliğine yönelik sorulan sekiz maddede ilkökul öğretmenleri en fazla “oldukça yeterli” düzeyini seçmişlerdir. Bu alt boyutta yer alan sekiz maddenin genel ortalamalarına bakıldığında ilkökul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde 1, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. maddelerde “oldukça yeterli” (6,34-7,22 arasında) ve 2. maddede ise “8 düzeyi”nde (7,23-8,11 arasında) kendilerini yeterli gördükleri görülmektedir.

Tablo-6.8’de sınıf yönetimi yeterlik alt boyutunun genel ortalamasına bakıldığında ( $\bar{X}=7,02$ ) öğretmenlerin öğretim stratejilerine ilişkin yeterlik olarak kendilerini “oldukça yeterli” (6,34-7,22 arasında) düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

### 6.9. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algıları Kurumsal Aidiyetin Anlamlı Bir Yordayıcısı mıdır?

İlkokul öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının kurumsal aidiyet algılarının bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek üzere basit regresyon analizi yapılmıştır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo-6.9 ve Tablo-6.10’da verilmiştir.

**Tablo-6.9. Regresyon Analizine Ait Betimsel İstatistik ve Korelasyon Analizi Bulguları**

Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	r	p
Kurumsal Aidiyet	200	4,19	1,009	-,033	,321
Mesleki yeterlik	200	6,90	,904		

Tablo-6.9’da görüldüğü gibi İlkokul öğretmenlerinin kurumsal aidiyet algıları ile mesleki yeterlikleri arasında ters yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu söylenebilir ( $r=-,033$ ;  $p=,321$ ,  $p>0,05$ ).

**Tablo-6.10. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algıları İle Kurumsal Aidiyet Algılarına Ait Regresyon Analizi Bulguları**

Değişken	B	SH	$\beta$	T	p
Sabit	4,445	,551	-,033	8,063	,000
Öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları	-,037	,079		-4,666	,642

$R=,033$ ;  $R^2=,001$ ;  $F=,217$ ;  $p=,642$

Tablo-6.10'da da görüldüğü gibi İlkokul öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının kurumsal aidiyet algılarını yordayan anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir ( $R=,033$ ;  $R^2=,001$ ). İlkokul öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları kurumsal aidiyet algılarının ancak %0,1'ni yordayabilmekte ve bu da anlamlı bir yordama değildir ( $p=,642$ ,  $p>0,05$ ). Bu doğrultuda İlkokul öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının öğretmenlerin kurumlarına olan bağlılığını etkileyen değişkenlerden biri olmadığı söylenebilir.



## SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Eğitim dünya üzerinde ulusal ve uluslararası anlamdaki en önemli rekabet aracıdır. Nesillerin eğitimi milletlerin gelişmişliklerinin düzeyini göstermektedir. bu noktada eğitimciler yani öğretmenler önemli bir misyon üstlenmektedir.

Öğretmenlerin daha etkin ve verimli olabilmesi için, yaptıkları işe, iş arkadaşlarına, çalıştıkları kuruma karşı aidiyetlerinin yüksek olması gerekmektedir. Aidiyet bireyin içinde olduğu ortam, mekan ve ilişkiler yönünden güvende hissetmesi olarak tanımlanabilir.

Öğretmenlerin aidiyetleri tek başına kaliteli bir eğitim sunmak adına yeterli değildir. Yeterlilik öğretmenlerin mesleki anlamda çağın gereklerini yerine getirme derecesi ve mesleğe ait yetkinliklere sahip olmayı içermektedir.

Öğretmenlerin mesleki anlamdaki yeterlilikleri ile kuruma karşı geliştirmiş oldukları aidiyet algıları arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin kurumsal aidiyetleri ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

### Sonuç

Çalışma sonunda elde edilen bulgular şu şekildedir;

- Genel olarak ilkokul öğretmenlerinin kurumsal aidiyet algı düzeylerinin “tarafsızım” ( $\bar{X}=4,19$ ; 3,59-4,43 arasında) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda ilkokul öğretmenlerinin kurumlarına olan aidiyet algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.
- İlkokul öğretmenlerinin duygusal bağlılık alt boyutunda genel olarak en fazla “tarafsızım” (f=62; %31) tercihinde buldukları görülmektedir. Ayrıca genel ortalamaya ( $\bar{X}=4,64$ ) bakıldığında İlkokul öğretmenlerinin kurumlarına olan duygusal bağlılıklarının “bir parça katılıyorum” (4,44-5,29 arasında) düzeyinde olduğu söylenebilir.
- İlkokul öğretmenlerinin normatif bağlılık alt boyutunda genel olarak en fazla “tarafsızım” (f=55; %27,5) ve “bir parça katılmıyorum” (f=52, %26) tercihlerinde buldukları görülmektedir. Ayrıca genel ortalamaya ( $\bar{X}=4,18$ ) bakıldığında

İlkokul öğretmenlerinin kurumlarına olan normatif bağlılıklarının “tarafsızım” (3,59-4,43 arasında) düzeyinde olduğu söylenebilir.

- İlkokul öğretmenlerinin devamlılık bağlılığı alt boyutunda genel olarak en fazla “tarafsızım” (f=74; %37) düzeyini tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca genel ortalamaya ( $\bar{X}=3,98$ ) bakıldığında İlkokul öğretmenlerinin kurumlarına olan devamlılık bağlılıklarının “tarafsızım” (3,59-4,43 arasında) düzeyinde olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki yeterlik algı düzeylerini belirlemek üzere kullanılan “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” aynı zamanda “Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Elde edilen sonuçlar şu şekildedir;

- İlkokul öğretmenlerinin “Öğretmen Yeterlik Ölçeği”nden elde ettikleri genel ortalamaya bakıldığında ( $\bar{X}=6,90$ ) öğretmenlerin mesleki yeterlik olarak kendilerini “oldukça yeterli” (6,34-7,22 arasında) düzeyinde algıladıkları görülmektedir.
- Öğrenci katılımına ilişkin yeterlik genel ortalamasına bakıldığında ( $\bar{X}=6,71$ ) öğretmenlerin öğrenci katılımına ilişkin yeterlik olarak kendilerini “oldukça yeterli” (6,34-7,22 arasında) düzeyinde algıladıkları görülmektedir.
- Öğretim stratejileri yeterlik alt boyutunun genel ortalamasına bakıldığında ( $\bar{X}=7,06$ ) öğretmenlerin öğretim stratejilerine ilişkin yeterlik olarak kendilerini “oldukça yeterli” (6,34-7,22 arasında) düzeyinde algıladıkları görülmektedir.
- Sınıf yönetimi yeterlik alt boyutunun genel ortalamasına bakıldığında ( $\bar{X}=7,02$ ) öğretmenlerin öğretim stratejilerine ilişkin yeterlik olarak kendilerini “oldukça yeterli” (6,34-7,22 arasında) düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının kurumsal aidiyet algılarının bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek üzere basit regresyon analizi yapılmıştır. Bu analize ilişkin bulgular şu şekildedir;

- İlkokul öğretmenlerinin kurumsal aidiyet algıları ile mesleki yeterlikleri arasında ters yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu söylenebilir.
- İlkokul öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının kurumsal aidiyet algılarını yordayan anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir ( $R=,033$ ;  $R^2=,001$ ). İlkokul öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları kurumsal aidiyet algılarının ancak %0,1’ni yordayabilmekte ve bu da anlamlı bir yordama değildir ( $p=,642$ ,  $p>0,05$ ). Bu

doğrultuda İlkokul öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının öğretmenlerin kurumlarına olan aidiyetini etkileyen değişkenlerden biri olmadığı söylenebilir.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; katılımcı öğretmenlerin kurumsal aidiyet algılarının yeterli düzeyde yüksek olmadığı görülmektedir. Ayrıca alt boyutlar üzerinde yapılan araştırmada öğretmenlerin hiçbir boyutta kararsızlık dışında bir algıya sahip olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları incelendiğinde ise tüm boyutlarda yeterlilik algısına sahip oldukları görülmektedir. Verilen cevaplarda öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak yeterli düzeyde olarak düşündükleri görülmektedir.

Sonuç olarak ise öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları ile kurumsal aidiyet algıları arasında düşük düzeyde, ters yönlü istatistiki olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ancak ilişki düzeyinin düşük olması; mesleki yeterlilik üzerinde meydana gelecek herhangi bir değişimin kurumsal aidiyet üzerinde önemli bir değişime neden olacağı yönünde bir yorumda bulunmayı engellemektedir.

## **Öneriler**

Kurumsal aidiyet ve mesleki yeterlilik algısı arasındaki ilişki ve benzer konularda ilerleyen dönemlerde yapılacak olan çalışmalar için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- 1) Konuyla ilgili bundan sonra araştırma yapılacak çalışmalar için, öğretmenlerin kurumsal aidiyetleri ve mesleki yeterlilikleri ile ilgili konuları hakkında yapılacak araştırmalara ara değişkenlerin eklenmesi çalışmalardan farklı sonuçlar elde edilebilmesini sağlayabilir.
- 2) Kurumsal aidiyet algısı ve mesleki yeterlilik algısı arasındaki korelasyona bakılması gereken araştırmalar için uygulanan anketlerin yanında demografik yapı ile ilgili verilerin de değerlendirmesi daha spesifik sonuçlar elde etmek açısından önerilir.
- 3) Araştırmada mesleki yeterlilik algısı ile kurumsal aidiyet algısı arasında ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Daha sonra yapılacak araştırmalar için mesleki yeterlilik algısı ya da kurumsal aidiyet algısı yerine farklı bir değişken de kullanılabilir.

- 4) Araştırma ilkokul öğretmenleri dikkate alınarak yapılmıştır. Ayrıca ortaokul ve lise düzeyi içinde değerlendirilebilir.
- 5) Kurumsal aidiyet algısı için yapılacak değerlendirmelere okul müdürleri de örneklem grubuna dahil edilerek farklı sonuçlar elde edilebilir.
- 6) Araştırma okul müdürlerine kurumsal aidiyet algısının güçlendirilmesi noktasında yapılacak faaliyetler için fayda sağlayabilir.
- 7) Araştırma mesleki yeterlilik algısı ve kurumsal aidiyet algısının güçlendirilmesi ile ilgili olarak, sınıf öğretmenlerine destek sağlayabilir.
- 8) İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü personellerine uygulanması durumunda ilgili kişilerin kurumsal aidiyet ve mesleki yeterlilik algısı hakkında daha net bilgilere ulaşılabilir ve elde edilen sonuçlar gelecek planlamasında kullanılabilir.

## KAYNAKLAR

- Ada, S., ve Baysal, Z., N., 2009. Eğitim Yapıları ve Yönetim Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış (ed: Ada, S., ve Baysal, Z., N.) içinde “Tür Eğitim Sistemi”, 1. Baskı Pegem Akademi, Ankara.
- Ada, S., ve Ünal, S., 2003. “Sınıf Yönetimi” 2003, Marmara Üniversitesi yayınları, 2. Baskı, İstanbul.
- Adler, A., (2001), Psikolojik Aktivite Üstünlük Duygusu Ve Toplumsal İlgi, Çev.: Belkıs Çorakçı, 5. Baskı, İstanbul: Say Yayınları.
- Akar, E., 2007. İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Verdikleri Değer Ve Mesleki Yeterlilikleri ( Uşak Örnekleme ), Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akın, Mahmut H., (2007), “Bir Kültür Bilimi Olarak Sosyoloji Ve Kültür Sosyolojisi”, Kültür Sosyolojisi, Ed.: Köksal Alver Ve Necmettin Doğan, Hece Yayınları, Ankara, S. 85-96.
- Akın, U., 2006. Sınıfınızda Bir Dahi Olabilir, İlköğretmen Eğitimci Dergisi, 1, Ekim Ss:12-14.
- Allen, N. J. ve Meyer, J. P., 1990. “The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization”, Journal of Occupational Psychology, 63(1), ss. 1-18.
- Al-Meer, A. R., 1989. “Organizational Commitment: a Comparison of Westerns, Asians and Saudis”, International Studies of Management and Organization, 19(2), ss. 51-62.
- Alptekin, D., 2011. Toplumsal Aidiyet Ve Gençlik: Üniversite Gençliğinin Aidiyeti Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Arkonaç, Sibel Ayşen, (2003), Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi, 3. Basım, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Avşar Bakır, N., 2007. Kanayan Yaramız, İlköğretmen Eğitimci Dergisi, 11, Eylül, Ss: 60-61.
- Aydın, Ayhan, (2003), Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi, 4. Baskı, İstanbul: Alfa Yayınları.

- Aydın, M. S. “Din Eğitim - Öğretiminin Kilit Sorunu: Branşının Uzmanı Öğretmen Eksikliği”: Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretmenin Problemleri Semineri, İbav Yayınları, Kayseri, 1998. Ss.271-284
- Ayhan, Halis Eğitim Bilimine Giriş, Şule Yayınları., İstanbul, 1997.
- Bacızade, A. 2017. Telekomünikasyon Sektöründe Çalışanlarda Kurumsal Aidiyeti Etkileyen Faktörlerin Analizi-Trabzon Vodafone Mağazaları Örneği, Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.
- Balay, Refik, (2000), Yönetici Ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, Ankara: Nobel Yayınları.
- Başaran, İbrahim Ethem Eğitim Psikolojisi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004
- Başaran, İbrahim Ethem, (1982), Örgütsel Davranışın Yönetimi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayın No: 111.
- Baumeister, Roy F., Leary, Mark R., (1995), “The Need To Belong: Desire For Interpersonal Attachments As A Fundamental Human Motivation”, Psychological Bulletin, The American Psychological Association, Vol. 117, No. 3, S. 497-529.
- Baymur, Feriha, (1994), Genel Psikoloji, 13. Baskı, İstanbul: İnkilap Kitabevi.
- Bilgin, Nuri, (1999), Kollektif Kimlik, 2. Basım, İstanbul: Sistem Yayıncılık. 260
- Bilgin, Nuri, (2008), Sosyal Psikoloji, 2. Baskı, İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 145.
- Bozkurt, Veysel, (2006), Değişen Dünyada Sosyoloji / Temeller, Kavramlar, Kurumlar, Ankara: Ekin Kitabevi.
- Buonocore, F., C. Metallo And D. Salvatore, “Behavioural Consequences Of Job Insecurity And Perceived Insider Status For Contingent Workers”, [Http://www.Woa2009.it/Papers/Buonocore\\_Metallo\\_Salvatore.Pdf](http://www.Woa2009.it/Papers/Buonocore_Metallo_Salvatore.Pdf), 2009, P. 1-29, (Erişim Tarihi: 16.01.2011).
- Burğaç, M. 2008. Çifteler köy enstitüsünde üretici iş eğitimi ilkesi ve sonuçları, Eğitim Mirasımız Köy Enstitüleri Uygulanabilirliği Ve Model Çalışmalar Sempozyumu 17-18 Nisan 2008, ss. 25-41.
- Bursalıoğlu, Z., 1974. Eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar, PAKD, Ankara.
- Butler, Gillian Ve Mcmanus, Freda, (1998), Psikolojinin Abc’si, Çev.: Zeliha İyidoğan Babayigit, İstanbul: Kabcacı Yayınevi.

- Cerit, Y., 2006. Yeni Öğretim Programına Eleştirel Bir Bakış, İlköğretmen Eğitimci Dergisi, 4, Aralık, Ss: 10-13.
- Chen, Z. X. And S. Aryee, "Delegation And Employee Work Outcomes: An Examination Of The Cultural Context Of Mediating Processes In China", Academy Of Management Journal, Vol: 50, No: 1, 2007, P. 226-238.
- Çakan, Mehtap, "Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları Ve Yeterlik Düzeyleri: İlk Ve Ortaöğretim", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Yıl: 2004, Cilt: 37, Sayı: 2, Ss..99-113
- Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, E., & Bone, W. J. (2005). Pre-Service Teacher Self-Efficacy Beliefs regarding Science Teaching: A Comparison Of Pre-Service Teachers in Turkey And The USA, Science Educator, 14(1), 31-40.
- Çapri, B., Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ve Mesleki Yeterlilik İnançlarının Cinsiyet, Program Ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:9, Sayı:15, Bahar 2008, S:33-53
- Çifci, A. R., 2008. Farklı Branşlardan Atanan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilikleri Hakkında, Diğer Öğretmenler Ve İdarecilerin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çimen, S. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları Ve Yeterlik Algıları. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S., Yağcı, E., 2001. Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Dereli, Toker, (1995), Örgütsel Davranış, 3. Baskı, İstanbul: Mentesh Kitabevi.
- Deryahanoğlu G. Kick Boks Hakemlerinin Karar Verme Ve Atılganlık Düzeylerinin Algılanan Mesleki Yeterlilik Üzerine Etkisinin İncelenmesi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya, 2014.
- Dursun F., 2007. İlköğretimde Araç Temini, İlköğretmen Eğitimci Dergisi, 12, Ekim, Ss:18-20.
- Dursun, F., 2006. Öğretim Sürecinde Araç Kullanımı, İlköğretmen Eğitimci Dergisi, 1, Ekim Ss:8-9

- Dursunoğlu, H., 2003 “Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Tarihi Gelişimi”, milli eğitim dergisi, güz 160, [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli Egitim Dergisi/160/dursunoglu.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/dursunoglu.htm) (erişim tarihi: 20.04.2017).
- Erdem K. Futbolda Kenar Yönetimi Yönetimsel Beceriler-Strateji-Taktik. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul,2006.
- Erden, Münire Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Alkım Yayınları. İstanbul, 2004.
- Erdoğan, İlhan, (1996), İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış, İstanbul: Avcıol Basım Yayıncılık.
- Erginer, A., 2006. Eğitim Bilimine Giriş Dersi, İlköğretmen Eğitimci Dergisi, 1, Ekim, Ss: 50-52).
- Ergun, Doğan, (2000), Kimlikler Kıskaçında Ulusal Kişilik, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Ertuğrul, Halit Öğretmenin Başarı Kılavuzu, Nesil Yay., İstanbul, 2005.
- Ertürk, Selahattin Eğitimde Program Geliştirme, Yelkentepe Yayınları:4, 3.Baskı, Ankara, 1979.
- Friedman, I.A., Kass, E. (2002). Teachers Self-Efficacy: A Classroom Organization Conceptualization. Teaching And Teacher Education Vol:18, 675-686.
- Fromm, Erich, (2001), İtaatsizlik Üzerine, Çev.Ayşe Sayın, İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Gardner, Wendi L., Pickett, Cynthia L., Brewer, Marilyn B., (2000), “Social Exclusion And Selective Memory: How The Need To Belong Influences Memory For Social Events”, Personality And Social Psychology Bulletin, Vol. 26, No. 4, Sage Publications, S. 486-496.
- Geertz, Clifford, (2007), “Kültürel Bir Sistem Olarak Din”, Din Sosyolojisi, Der.: Yasin Aktay Ve M. Emin Köktaş, 3. Baskı, Ankara: Vadi Yayınları, S. 175-187.
- Güçlüol, K., 1985. John Dewey Raporundan Esintiler, Eğitim Ve Bilim Dergisi, 9(53), Ss: 4-7
- Gülebağlan, C. (2003). Öğretmenlerin İşleri Son Ana Erteleme Eğilimlerinin, Mesleki Yeterlilik Algıları, Mesleki Deneyimleri Ve Branşları Bakımından Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Güleç, Cengiz, (2002), İnsana Yolculuk Yaşam – Psikoterapiler – Siyaset, Ankara: Hyb Yayıncılık.
- Güneş, Ahmet (2014). Tutunma Çabası Aidiyet. İstanbul: Timaş Yayınlar,15, 26.
- Hamiloğlu, K. 2008. Güncel Öğretmen Yetiştirme Felsefe Ve Yöntemleri Açısından Köy Enstitüleri İzlemleri, Eğitim Mirasımız Köy Enstitüleri Uygulanabilirliği Ve Model Çalışmalar Sempozyumu 17-18 Nisan 2008, ss.133-151.
- Hortaçsu, Nuran, (1998), Grup İçi Ve Gruplar Arası Süreçler, İmge Kitabevi, Ankara.
- [Http://Www.Ahenkdergisi.Com/Download/Denge.Pdf](http://Www.Ahenkdergisi.Com/Download/Denge.Pdf), Makaleler – I, M. Sait Karaçorlu, 2003.
- Ilıcak, G. G., 2007. Düünden Bugüne Öğretmenlik Okulları, İlköğretmen Eğitimci Dergisi, 7, Mart, Ss:60-61.
- İnceoğlu, Metin, (2000), Tutum – Algı İletişim, 3. Baskı, Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem, (2006), Yeni İnsan Ve İnsanlar / Sosyal Psikolojiye Giriş, 10. Basım, Ankara: Evrim Yayınevi.
- Kahyaoğlu, M., Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(1), 73-84
- Kalleberg, A. L. ve Reve, T., 1992. “Contracts and Commitment: Economic and Sociological Perspectives on Employment Relations”, Human Relations, 45(9), ss. 1100-1131.
- Karaca, Hasan, (2006), “Mesuliyet Şuuru, Bireysellik Ve Hayırseverlik-Siyasi Program Olarak Dini Konseptler Ve Kavramlar”, [Http://Www.Konrad.Org.Tr](http://Www.Konrad.Org.Tr).
- Karaçam, Ali Başarılı Öğretmenin Portresi, Bilge Yayınları:21, 2. Baskı, İstanbul Mayıs 2003.
- Karakeçili, E., 2015. Aidiyet Meselesi Bağlamında Bedenin Mekansızlığı, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş, İ., 2003. Farklı Kaynaklardan Gelen Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilikleri Gerçekleştirme Düzeyi (Kayseri Örneği), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.
- Kavi, A., 1998. “Relationship Between Organizational Commitment and Organizational-Professional Conflict”, The Case of Electrical Engineers in Turkey, ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

- Kızılloluk, Hakkı “Eğitimle İlgili Temel Kavramlar”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Mikro Yayınları, 2. Baskı, Ankara, 2002 .
- Koçak, R., 2007. Rehberlik Dersi, İlköğretmen Eğitimci Dergisi, 8, Nisan, Ss: 42-43.
- Köksal, O., 2012, Sosyal Değişim Teorisi Çerçevesinde Güven Ve Algılanan Aidiyet Durumunun Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ve Saldırgan Davranışlar Üzerine Etkisi, Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kuşat, Ali, (2003), “Bir Değerler Sistemi Olarak ‘Kimlik’ Duygusu Ve Atatürk”, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı:15, Erciyes, S. 45-61.
- Küçük, N., 2015. Din Görevlilerinin Mesleki Yeterlilikleri İle Mesleki Tutum Ve Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Karabük İli Örneği), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Samsun.
- Küçükahmet, Leyla Öğretim İlke Ve Yöntemleri, Gazi Kitabevi, 7. Baskı, Ankara, 1995.
- Levett-Jones, Tracy, Lathlean, Judith, Maguire, Jane Ve Mcmillan, Margaret, (2007), “Belongingness: A Critique Of The Concept And Implications For Nursing Education”, Nurse Education Today, Elsevier Ltd., Vol. 27, S. 210-218.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, [Http://Personel.Meb.Gov.Tr/Daireler/Mevzuat/Mevzuatlar/Milli Egitim Temel Kanunu 1739.Pdf](http://Personel.Meb.Gov.Tr/Daireler/Mevzuat/Mevzuatlar/Milli_Egitim_Temel_Kanunu_1739.Pdf), (Erişim Tarihi: 20.04.2017).
- Milligan, M. J. (1998). Interactional Past And Potential: The Social Construction Of Place Attachment. Symbolic Interaction. 21 (1), ss. 1,33.
- Minibaş Poussard, Jale, Bastounis, Marina, (2008), “Kimlik Ve Sosyal Temsiller: İçimizdeki Eziklik”, Sen Benim Kim Olduğumu Biliyor Musun? / 266
- Mirap, S. O. “Algılanan Aidiyet Durumunun Görev Performansı, Bağlamsal Performans Ve Toplam Performans Üzerine Etkilerini Ölçmeye Yönelik Özel Sağlık Kurumlarında Bir Araştırma”, 16. Ulusal Yönetim Ve Organizasyon Kongresi Bildirileri, İstanbul 16-18 Mayıs 2008, S. 142-148.
- Murat, M., 2006. Gelişim Ve Öğrenme, İlköğretmen Eğitimci Dergisi, 2, Ekim Ss:52-56
- MYK, 2012, [Http://Www.Myk.Gov.Tr/Index.Php/Tr/Mevzuat](http://Www.Myk.Gov.Tr/Index.Php/Tr/Mevzuat) Erişim Tarihi, 12.04.2017.
- Okçabol, R., 2005. Türkiye Eğitim Sistemi-Tarihsel Gelişimi, Sistemin Betimlenmesi, Çözümlemesi Ve Yeniden Yapılanması, Ütopya Yayınevi, 1. Baskı, Ankara.
- Oktay, A., Zembat, R., Ve Unutkan, P., 2007. Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim, İlköğretmen Eğitimci Dergisi, 6, Şubat, Ss:16-19.

- Özkalp, Enver, (1995), Sosyolojiye Giriş, 8. Baskı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özkucur, A. 2011. Köy Enstitülerinde Okuma Alışkanlığı, Köy Enstitüleri Ve Edebiyat, Köy Enstitüleri Ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Öztop, S. 2014. Kurumsal Aidiyet Bilincinin Çalışanların Örgütsel Değişim Algısı Üzerinde Etkisi, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 19(1), ss. 299-316.
- Öztürk, C. (1996) Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
- Öztürk, C., 2005. Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar, Devlet Kitapları Müdürlüğü, İstanbul.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs İn Academic Settings. Review Of Educational Research, Vol.66, No.4. 543-578
- Sabuncuoğlu, Zeyyat Ve Özkalp, Enver, (1990), Örgütlerde Davranış, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, 1. Fasikül, Ünite: 1.12, 4. Sınıf, Eskişehir. 268
- Saka, A. Z. 2007. Öğretmenlerin Öğrenme- Öğretme Sürecindeki Roller ve Sorumlulukları, İlköğretim Eğitimci Dergisi, 7, Mart, Ss:23-29.
- Sayar, Kemal, (2003), “Sosyokültürel Açından Kişilik Bozuklukları”, Yeni Symposium, 41(2), S. 71-77.
- Simmel, G., (2009), Bireysellik Ve Kültür, Çev.: Tuncay Birkan, İstanbul: Metis Yayınları.
- Slattery, Martin, (2007), Sosyolojide Temel Fikirler, Yayına Hazırlayan: Ümit Tatlıcan Ve Gülhan Demiriz, İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Stamper, C. L. And S. S. Masterson, “Insider Or Outsider? How Employee Perception of Insider Status Affect Their Work Behaviour”, Journal Of Organizational Behaviour, Vol: 23, 2002, P. 875-894.
- Şahenk, S. S. 2006. “Hasan Ali Yücel Köy Enstitüleri”. Muğla Üniversitesi 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla.
- Şahin, F., 2013. Özel Eğitim Okullarında Çalışan Kadrolu, Emekli Ücretli Ve Ücretli Öğretmenlerin Mesleki Aidiyet Duygularının Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, T. Y., Ve Yıldırım, S., 1999. Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme, Anı Yayıncılık, Ankara.

- Şerif, Muzaffer Ve Şerif, Carolyn W., (1996), Sosyal Psikolojiye Giriş I, Çev.: Mustafa Atakay, Aysun Yavuz, İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Şişman, Mehmet Ve Bahaddin Acat, Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 13, Sayı: 1, S.236.
- Tatlı, H. S. 2014. “Farklılıkların Yönetiminin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Teltik, H., 2009. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkisinin Belirlenmesi” Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Teltik, H., 2009. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkisinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Topçuoğlu, Abdullah, (1995), “Ulus Devlet Ve Etnisite Olgusu”, Kimlik Tartışmaları Ve Etnik Mesele Türkiye Günlüğü Dergisi, Sayı: 33, Ankara: Cedit Yayını, S. 101-110.
- Tschannen- Moran, M., Hoy, A.W., (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct. Teaching And Teacher Education, Vol:17, 783-805.
- Tsui, A. S., J. L. Pearce, L. W. Porter And A. M. Tripoli, “Alternative Approaches To The Employee-Organization Relationship: Does Investment In Employees Pay Off?”, Academy Of Management Journal, Vol: 40, No: 5, 1997, P. 1089-1121.
- Üredi, Lütfi İlköğretim L. Ve Ll. Kademe Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılarının İncelenmesi (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2006s. 70,71.
- Wang, L., X. Chu And J. Ni, “Leader-Member Exchange And Organizational Citizenship Behavior: A New Perspective From Perceived Insider Status And ChineseTraditionality”, Higher Education Press And Springer-Verlag, 4(1), 2010, P. 148-169, (Erişim Tarihi: 05.01.2017).
- Wasti, S. A., 2000. “Örgütsel Bağlılığı Belirleyen Evrensel ve Kültürel Etmenler: Türk Kültürüne Bir Bakış”, Z. Aycan, (der.) Türkiye’de Yönetim, Liderlik ve İnsan

- Kaynakları Uygulamaları, Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, ss. 201-224.
- Yalçın, G., 2008. Özgün Bir Yüksek Öğrenim Kurumu: Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü, Köy Enstitülerini Araştırma Ve Eğitimi Geliştirme Derneği Yayınları, ss. 65-95
- Yılmaz, Aytekin, (1994), Etnik Ayrımcılık: Türkiye, İngiltere, Fransa, İspanya, Ankara: Vadi Yayınları. 272
- Yiğit, B., 2006. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme, İlköğretmen Eğitimci Dergisi, 4, Aralık, Ss: 48-53.
- Yokuş, T., 2006. Sınıf Ortamında Güven, İlköğretmen Eğitimci Dergisi, 3, Kasım, Ss:42-44.
- Yolak, Belkıs, (2016), “İlkokul Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkma Yollarıyla Kurumsal Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Sancaktepe İlçesi Örneği)” Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zılhoğlu, Merih, (2008), “Kimliğin Kavramsal Serüveni”, Sen Benim Kim Olduğumu Biliyor Musun? / Toplumsal Yaşamda Kimlik İzdüşümleri, Ed.: Hülya Uğur Tanrıöver, Hil Yayın, İstanbul, S. 13-40.

## EKLER

### Ek 1: İzinler



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.4354513

18.04.2016

Konu: Anket Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsüne)

- İlgi: a) 07.04.2016 tarih ve 2324 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 18.04.2016 tarih ve 4324202 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Kenan KARAYAĞIZ'ın "*İlkokul Öğretmenlerinin Kurumsal Aidiyet Algısı Ve Mesleki Yeterlilik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

- EK:1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler



İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.4324202

18/04/2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Yeditepe Üniversitesinin 07.04.2016 tarih ve 2324 sayılı yazısı.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.  
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 11.04.2016 tarihli tutanağı.

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Kenan KARAYAĞIZ'ın "*İlkokul Öğretmenlerinin Kurumsal Aidiyet Algısı Ve Mesleki Yeterlilik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu tezi kapsamında, ilimiz Sultanbeyli ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlere; kişisel bilgi formu, örgütsel bağlılık ölçeği ve öğretmen öz yeterlilik ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
18/04/2016

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52



Kesinlikle KATILMIYORUM 1 2 Katılmıyorum 3 Bir parça Katılmıyorum 4 Tarafsızım 5 Bir parça Katılıyorum 6 Katılıyorum 7 Kesinlikle KATILIYORUM

Bu işyerinden ayrılıp başka bir yerde sıfırdan başlamak istemezdim	
Buradaki insanlara karşı yükümlülük hissettiğim için kuruluşumdan şu anda ayrılmazdım.	
Biraz daha fazla para için mevcut iş yerimi değiştirmeyi ciddi olarak düşünmezdim.	
Kendi kuruluşumda 'ailenin bir parçası' gibi hissetmiyorum.	
Benim için avantajlı da olsa, kuruluşumdan şu anda ayrılmanın doğru olmadığını hissediyorum.	
Bu kuruluşa sadakat göstermenin görevim olduğunu düşünüyorum.	
Kuruluşum maddi olarak zor durumda olsa bile, sonuna kadar kalırdım.	
Bu kuruluştan ayrılmanın az sayıdaki olumsuz sonuçlarından biri alternatif kıtlığı olurdu.	
Bu kuruluşa gönül borcu hissediyorum.	
Bu kuruluşun bir çalışanı olmanın gurur verici olduğunu düşünüyorum.	
Mevcut iş verimle kalmak için hiçbir manevi yükümlülük hissetmiyorum.	
Bu kuruluşu bırakmayı düşünemeyeceğim kadar az seçeneğim olduğunu düşünüyorum.	
Bu kuruluşun amaçlarını benimsiyorum.	
Bu kuruluş sayesinde ekmek parası kazanıyorum.karşılığında sadakat göstermeliyim.	
Eğer bu kuruluşu kendimden bu kadar çok şey vermiş olmasaydım, başka yerde çalışmayı düşünebilirdim.	
Mevcut kuruluşumdan ayrılıp birlikte çalıştığım insanları yarı yolda bırakmak istemem.	
Kuruluşumdan şimdi ayrılısam kendimi suçlu hissederim.	
Zaman geçtikçe mevcut kuruluşumdan ayrılmanın gittikçe zorlaştığını hissediyorum!	
Bu kuruluş benim sadakatimi hak ediyor.	

Y. D. S.

A

### ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

Maddelerin seçenekleri olarak sunulan 'yetersiz, çok az yeterli, biraz yeterli, oldukça yeterli, çok yeterli' seçeneklerinin cevabınızı tam olarak karşılamadığını düşündüğünüzde iki seçenek arasındaki sayıyı işaretleyebilirsiniz.

SIRA NO		YETERSİZ		ÇOK AZ YETERLİ		BİRAZ YETERLİ		OLDUKÇA YETERLİ		ÇOK YETERLİ
1	Çalışması zor( geçimsiz) öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütülmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	Başarısız bir öğrencinin dersi iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Handwritten signatures and a circular stamp are visible at the bottom of the page.

### ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

Maddelerin seçenekleri olarak sunulan 'yetersiz, çok az yeterli, biraz yeterli, oldukça yeterli, çok yeterli' seçeneklerinin cevabınızı tam olarak karşılamadığınızı düşündüğünüzde iki seçenek arasındaki sayıyı işaretleyebilirsiniz.

SIRA NO		YETERSİZ		ÇOK AZ YETERLİ		BİRAZ YETERLİ		OLDUKÇA YETERLİ		ÇOK YETERLİ
17	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren (size meydan okuyan) öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9


Y. Ö. G. S.





## Ek 2: Ölçek İzinleri

Re:

Jale Cakiroglu <jaleus@metu.edu.tr>  
Pzt 14.03.2016, 15:56  
Siz; ▾

 Yesim\_EgitimBilim\_Efficac...  
1 MB ▾

 yesim\_effianket.doc  
79 KB ▾

 2 ek (1 MB) [Tümünü indir](#) [Tümünü OneDrive'a kaydet](#)

Merhaba Kenan,

Tez çalışmada Öğretmen Özyeterlik Ölçeğini kullanabilirsin. Ekte ölçekle ilgili bilgiye ulaşabilirsin.

Çalışmada başarılar diliyorum.

Jale Cakiroglu

14.03.2016 15:16 tarihinde kenan yagiz yazdı:

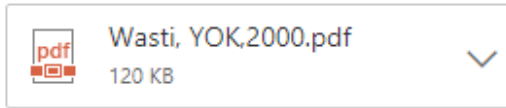
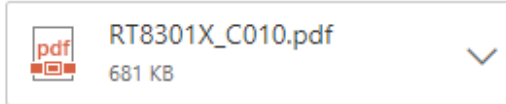
## Orgutsel baglilik



Arzu Wasti <awasti@sabanciuniv.edu>

Pzt 14.03.2016, 19:31

Siz; ▾



4 ek (5 MB) [Tümünü indir](#) [Tümünü OneDrive'a kaydet](#)

Merhaba,

Benzer bir rica ile yazmis olan bir arkadasa gonderdiklerimi ekte gonderivorum.

