

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE
KARŞI TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

Burçin AYSU

EV EKONOMİSİ (ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ) ANABİLİM DALI

**ANKARA
2007**

Her hakkı saklıdır.

Doç. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL danışmanlığında Burçin AYSU tarafından Hazırlanan “**Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi**” adlı tez çalışması 27/ 09/ 2007 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği /oy çokluğu ile Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir

Başkan: Doç. Dr. Gülen BARAN
Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

Üye : Doç. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL
Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

Üye : Yrd. Doç. Dr. Adalet KANDIR
Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü
Okul Öncesi Anabilim Dalı

Yukarıdaki sonucu onaylarım

Prof. Dr. Ülkü MEHMETOĞLU
Enstitü Müdürü

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE KARŞI TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Burçin AYSU

Ankara Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Ankara ilinde bulunan Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nin Eğitim Fakültelerinin İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine ise bu anabilim dallarının üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan toplam 214 bayan öğretmen adayı alınmıştır. Araştırmada “Genel Bilgi Formu” ve Özgür (1994) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının okudukları anabilim dalını tercih etme nedenlerinin, okudukları anabilim dalından memnun olma durumlarının, eğitim derslerinin gerekliliğine inanmalarının, KPSS yapılmazsa öğretmenlik yapıp yapmayacaklarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlarda farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının bulundukları sınıf düzeyinin, yaşlarının, mezun oldukları lise türünün, anne babalarının öğrenim düzeylerinin, ailede öğretmen ya da bu meslekten emekli olan birinin olma durumunun, okudukları anabilim dalını tercih etme sıralarının, KPSS’ye girmeyi düşünüp düşünmemelerinin, özel okulda çalışmayı düşünüp düşünmemelerinin, lisans üstü eğitim yapmayı isteyip istememelerinin Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği’nden alınan puanlarda herhangi bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır.

2007, 86 sayfa

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, öğretmenlik mesleği, tutum

ABSTRACT

Master Thesis

THE ANALIZING OF PROSPECTIVE EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS THEIR PROFESSION

Burçin Aysu

Ankara University
Graduate School of Natural and Applied Sciences
The Department of Home Economics (Child Development and Education)

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

This study analyzes prospective early childhood teachers' attitudes towards their teaching profession. The total field under survey of this study comprises the prospective preservice teachers studying in the department of Early Childhood Education in Ankara University, Gazi University, Hacettepe University, Middle East Technical University in the province Ankara. 214 prospective female teachers from these departments studying at the third and fourth grades have voluntarily participated in the sample of this research. "General Data Form" and "Attitudes Towards Teaching Profession Scale" designed by Özgür (1994) was used in the research. The assesment of data was completed by One-way ANOVA and Tukey Test. Analysis of the data revealed that prospective teachers' reasons for studying in their department, their belief in the necessity of educational courses, the appreciation of studying in this department and whether KPSS influences their preference for teaching profession created differences in their scores on Attitudes Towards Teaching Profession Scale. In addition the educational level of the class in which the teacher instructs, their ages, the field of study during their high school education, learning level of their parents, the existence of an acquaintance working in or retired from this profession, the order of the list formed after university entrance exam, whether they think of having KPSS, working at a private school and whether they would like to get postgraduate degree created no differences in their scores on Attitudes Toward Teaching Profession Scale.

2007, 86 pages

Key Words: Preservice period, teaching profession, attitude.

TEŞEKKÜR

Çalışmalarında bana sabırla yol gösteren, her konuda yanımda olan ve yardım eden danışman hocam sayın Doç. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL'a ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım sayın Prof. Dr. Neriman ARAL, sayın Doç. Dr. Gülen Baran, sayın Doç. Dr. Figen GÜRSOY ve sayın Yrd. Doç. Dr. Adalet Kandır'a, çalışmam sırasında bana destek olan Asiye Parlak Rakap, Murat Sakçak, Durmuş Aslan, Ümit Tokaç, Tuğba Bozaykut, Burak Aysu ve Jandarma Lojistik Komutanlığı Kreş ve Gündüz Bakımevi Kısım Amiri Çiğdem Şentop ve tüm çalışma arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Burçin AYSU

Ankara, Ekim 2007

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	v
1. GİRİŞ.....	1
2. KURAMSAL TEMELLER.....	4
2.1 Okul Öncesi Eğitim.....	4
2.1.1 Okul öncesi eğitimin tarihçesi.....	6
2.1.2 Okul öncesi eğitimin amacı.....	9
2.1.3 Okul öncesi eğitimin ilkeleri	10
2.2 Öğretmenlik Mesleği.....	12
2.2.1 Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin görevleri ve özellikleri.....	13
2.2.2 Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin eğitimi	20
2.3 Tutumlar.....	21
2.3.1 Tutumun tanımı ve özellikleri.....	22
2.3.2 Tutumun bileşenleri.....	23
2.3.3 Öğretmenlik mesleğine karşı tutum	25
2.4 Araştırma Özetleri.....	26
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	35
3.1 Araştırmanın Evreni ve Örneklemen Seçimi.....	35
3.2 Veri Toplama Araçları.....	35
3.2.1 Genel Bilgi Formu.....	36
3.2.2 Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği.....	36
3.3 Veri Toplama Yöntemi.....	37
3.4 Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi.....	37
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	39
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	71
KAYNAKLAR.....	74
EK 1.....	83
ÖZGEÇMİŞ.....	86

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 4.1 Okul öncesi öğretmen adaylarının bulundukları sınıflara göre dağılımları.....	39
Çizelge 4.2 Okul öncesi öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre dağılımları.....	40
Çizelge 4.3 Okul öncesi öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre dağılımları.....	40
Çizelge 4.4 Okul öncesi öğretmen adaylarının anne eğitim düzeylerine göre dağılımları.....	41
Çizelge 4.5 Okul öncesi öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerine göre dağılımları.....	42
Çizelge 4.6 Okul öncesi öğretmen adaylarının ailelerinde öğretmen olan birinin olma durumlarına ilişkin dağılımları.....	42
Çizelge 4.7 Okul öncesi öğretmen adaylarının okudukları anabilim dalını tercih etme sırasına göre dağılımları.....	43
Çizelge 4.8 Okul öncesi öğretmen adaylarının okudukları anabilim dalını tercih etme nedenlerine göre dağılımları.....	43
Çizelge 4.9 Okul öncesi öğretmen adaylarının okudukları anabilim dalından memnun olup olmamalarına göre dağılımları.....	44
Çizelge 4.10 Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim derslerinin gerekli olup olmadığı konusundaki düşüncelerine göre dağılımları.....	45
Çizelge 4.11 Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen olarak çalıştıklarında başarılı ve verimli olacaklarına emin olup olmama konusundaki düşüncelerine göre dağılımları.....	45
Çizelge 4.12 Okul öncesi öğretmen adaylarının KPSS'ye girmeyi düşünüp düşünmemeye konusundaki düşüncelerine ilişkin dağılımları.....	46
Çizelge 4.13 Okul öncesi öğretmen adaylarının KPSS'nin hiç yapılmayacağı düşünülüğünde öğretmen olarak çalışıp çalışmayacaklarına göre dağılımları.....	46
Çizelge 4.14 Okul öncesi öğretmen adaylarının özel okulda çalışıp çalışmayacakları hakkındaki düşüncelerine ilişkin dağılımları.....	47
Çizelge 4.15 Okul öncesi öğretmen adaylarının lisans üstü eğitim yapmayı isteyip istememelerine göre dağılımları.....	47
Çizelge 4.16 Okul öncesi öğretmen adaylarının bulundukları sınıflara göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları.....	48
Çizelge 4.17 Okul öncesi öğretmen adaylarının yaş guruplarına göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar.....	49
Çizelge 4.18 Okul öncesi öğretmen adaylarının yaş guruplarına göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi ve sonuçları.....	50
Çizelge 4.19 Okul öncesi öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar.....	51

Çizelge 4.20 Okul öncesi öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	52
Çizelge 4.21 Okul öncesi öğretmen adaylarının anne eğitim düzeylerine göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar.....	53
Çizelge 4.22 Okul öncesi öğretmen adaylarının anne eğitim düzeylerine göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları	54
Çizelge 4.23 Okul öncesi öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerine göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar.....	55
Çizelge 4.24 Okul öncesi öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerine göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	56
Çizelge 4.25 Okul öncesi öğretmen adaylarının ailesinde öğretmen ya da bu meslekten emekli olan birisinin olma durumuna göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları.....	57
Çizelge 4.26 Okul öncesi öğretmen adaylarının okudukları anabilim dallarını tercih etme sırasına göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar.....	58
Çizelge 4.27 Okul öncesi öğretmen adaylarının okudukları anabilim dallarını tercih sırasına göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	59
Çizelge 4.28 Okul öncesi öğretmen adaylarının okudukları anabilim dallarını tercih nedenine göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar.....	60
Çizelge 4.29 Okul öncesi öğretmen adaylarının okudukları anabilim dallarını tercih nedenine göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi ve tukey testi sonuçları.....	61
Çizelge 4.30 Okul öncesi öğretmen adaylarının okudukları anabilim dallarından memnun olup olmamalarına göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları.....	62
Çizelge 4.31 Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim derslerinin gerekli olup olmadığı hakkındaki düşüncelerine göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları.....	63
Çizelge 4.32 Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen olarak çalıştıklarında başarılı ve verimli olacaklarına emin olma ya da olmamalarına göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları.....	65

Çizelge 4.33 Okul öncesi öğretmen adaylarının KPSS’na girmeyi düşünüp düşünmeme konusundaki düşüncelerine göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları.....	67
Çizelge 4.34 Okul öncesi öğretmen adaylarının KPSS hiç yapılmazsa öğretmenlik yapıp yapmayacaklarına göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları.....	68
Çizelge 4.35 Okul öncesi öğretmen adaylarının özel okulda çalışmayı düşünüp düşünmemelerine göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları.....	69
Çizelge 4.36 Okul öncesi öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim yapmayı isteyip istememelerine göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları.....	70

1. GİRİŞ

Toplumsal yaşam çeşitli rolleri içerir ve bu rollerden biri de mesleklerdir. Meslek, bireyin sosyal ve ekonomik yaşamında sorumluluk yüklenmesiyle meydana gelen yaşamsal bir etkinlik olgusudur ve toplumsal yaşamın gereği bireylerin ilgi ve yetenekleri ile ortaya çıkar (Gündüz 2003, Erden 2005). Birey mesleği sayesinde toplumun sosyal, ekonomik ve teknolojik yapısında yerini alır. Kendisine ait özellikleri ve hayatı tanır, tanımlar ve adlandırır. Bu, mesleğin hem bireysel hem de toplumsal açıdan önemli bir konumda olduğunu gösterir. Meslek aynı zamanda, bireyin kişiliğini önemli bir şekilde etkiler. Meslek seçiminde bireylerin sahip olduğu özellikler ve seçtiği mesleğe yönelik tutumları önemli rol oynar (Gündüz 2003, Şenel vd. 2004).

Hızlı gelişmelerin yaşandığı günümüzde, değişim sürecine uyum sağlayabilecek nitelikli bireyler yetiştirme görevi eğitim sisteminden beklenir. Bu anlamda öğretmenlik mesleği, eğitim sisteminin verimliliği, toplumun ihtiyacı olan nitelik ve nicelikte insan gücünün yetiştirilmesi ile doğru orantılı olması nedeniyle eğitim sisteminin en stratejik parçalarından biri olarak kabul edilir. Eğitim ve öğretimde kullanılan yöntem ve teknikler, araç ve gereçler ne kadar iyi organize edilirse edilsin amaçlar ne kadar iyi saptanırsa saptansın, eğer öğretmen yetersizse, eğitimden beklenen sonucun alınması mümkün değildir (Gündüz 2003, Sünbül 2005).

Öğretmenin önemi, okul öncesi eğitimde daha belirgin biçimde kendini gösterir. Zira okul öncesi eğitim insan yaşamının temelini oluşturur. Çocuğun bu dönemde geçirdiği yaşantıları geleceğini önemli ölçüde etkiler. Sağlıklı ve nitelikli insanlar yetiştirebilmenin temelinde, bu dönemdeki eğitimde kullanılan programın da ötesinde okul öncesi eğitimi öğretmeni büyük öneme sahiptir (Gullo 1994, Aral vd. 2002).

Gün boyu çocuklarla birlikte olan öğretmenler çocuklara sevgi aşılayan, problemlerine çözüm bulan kişilerdir. Aynı zamanda çocuklar üzerinde olumlu etkilere sahip olabilmek için öğretmenlerin sevgi dolu, sabırlı, dikkatli, enerjik, empatik becerisi yüksek, yaratıcı, çocuklara güven veren ve çocuklarla birlikte olmaktan hoşlanan, çocukların ihtiyaçlarına duyarlı, onlarla bireysel olarak ilgilenebilen, çocuklar ve aileleri

ile olumlu iletişim kurabilen bireyler olması, etkili eğitim ortamlarının oluşturulması açısından önemlidir (Dönmez 1992, Başal 1994, Whitebread 1999, Oktay 2004, Aral vd. 2002, Köksal-Akyol ve Koçer-Çiftçi 2005, Köksal-Akyol ve Koçer-Çiftçi 2006).

Okul öncesi dönemdeki çocuk, çevresindeki yetişkinlerden olan öğretmenlerinin davranışlarını taklit etmektedir. Bu dönemde özellikle günün büyük bir kısmını okulda geçiren çocuk için okulöncesi eğitimi öğretmeni önemli bir modeldir. Çünkü öğretmeni örnek alıp, onu taklit ederek onun kişiliğini benimseyen çocuk için öğretmenin davranışları çok önemlidir (Argun ve İkiz 2004). Okul öncesi dönem düşünüldüğünde bu durum daha fazla önem kazanmaktadır. Çünkü okul öncesi dönemde kazanılan yaşantıların daha sonraki öğrenmeleri etkilediği, bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminin hızlı olduğu ve kişilik yapısının kazanılıp temel alışkanlıkların edinildiği bir dönemdir (Dinç ve Gültekin 2004, Yılmaz 2005).

Okul öncesi eğitim öğretmenin ilgileri, değerleri, eğilimleri, davranışları ve tavırları mesleklerinin gereklerini yerine getirmelerinde etkili olmaktadır (Mağden ve Tuğrul 1997, Senemoğlu 2000, Saracaloğlu vd. 2004). Bu özelliklerin yanı sıra okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları da çok önemlidir. Tutum, insanların bir kişi veya olgu karşısındaki davranışının özetidir ve olumlu veya olumsuz davranışlar ile tutum arasında paralellik bulunmaktadır (Silah 2005). Modelden öğrenmenin etkili olduğu erken çocukluk döneminde bulunan çocuklar öğretmenlerinin davranışlarından etkilenmektedir. Öğretmenler mesleklerine yönelik olumlu bir tutuma sahiplerse çocuklar için olumlu davranış modelleri sergilemesi söz konusudur. Bunun için öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmalarında kendi mesleklerine karşı tutumları önemli olmaktadır. İnsan davranışlarının çoğu gibi tutumlar da öğrenilmiş olduğuna göre mesleğinde başarılı ve verimli bir öğretmen için herhangi bir alandaki olumsuz tutumların olumluya dönüştürülmesi gerekmektedir (Oral 2004).

Okul öncesi dönem çocukları üzerinde öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının etkisi dikkate alındığında gelecekte öğretmenlik yapacak olan okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarında eğitim gören öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumlarının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, bu

araştırmada okul öncesi ğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

2. KURAMSAL TEMELLER

Bu bölümde okul öncesi eğitimi, tarihçesi, amacı, ilkeleri, öğretmenlik mesleği, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin görevleri, özellikleri, okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin görevleri ve özellikleri, eğitimleri, tutumun tanımı, özellikleri, bileşenleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutum konuları üzerinde durulmaktadır.

2.1 Okul Öncesi Eğitim

İnsan için yaşam, geniş anlamda bir eğitim sürecidir ve bu süreç içinde çevresindeki diğer insanlarla sürekli bir etkileşim içinde bulunan insanın gelişmesi, doğuştan getirdiği yetenekleri en üst düzeye çıkarabilmesi için geçireceği uygun yaşantılara ihtiyacı vardır. İnsanoğlunun binlerce yıldır süren gelişme ve ilerleme isteği, onu sürekli olarak yeni şeyler aramaya, kendisini geliştirmesine yöneltmiştir. Son yüzyıllarda insanların kendi kendilerini tanıma çabaları, çocukların gelişim özellikleri, davranışları, duygu ve düşünceleriyle yetişkinlerden farklı olduğunu anlamalarını sağlamıştır (Tuğrul 1992, Oktay 1990).

İnsanoğlunun yaşamı gözden geçirildiğinde bazı dönemlerin psikolojik ve fizyolojik özellikler açısından kritik dönemler olarak kabul edilmesi gerektiği bilinmektedir. Bu bağlamda sıfır-altı yaşlar arasını kapsayan okul öncesi dönem, çocukların bedensel, bilişsel ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu; kişiliğin oluşup şekillendiği, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılıp geliştirildiği bir süreç olup, sonraki yıllara olan etkisi nedeniyle yaşamın en kritik dönemlerinden biridir. Bu dönemde çocuğun geçirdiği yaşantılar, ona sağlanacak deneyimlerle elde edilecek bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun daha sonraki öğrenim yaşamının yanı sıra, sosyal ve duygusal yaşamını da biçimlendirecek etkidir (Arı 2005, Erden 2005).

Okul öncesi dönemde çocuk gelecek etkilere karşı savunmasız, aynı zamanda gelişmesinin hızlı ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu kritik bir dönemdedir. Bu dönemde okul öncesi eğitimi gerektiren bazı nedenler vardır. Bu nedenler arasında; çocuğun içinde bulunduğu aile yapısı, kadının rolündeki değişimler, şehirleşmenin

getirdiği değişiklikler nedeniyle geniş aileden çekirdek aileye doğru bir geçiş sayılabilir. Bu doğrultuda kadınların eğitim düzeyi artmakta ve çalışan kadın sayısında artış gözlenmektedir. Aynı zamanda köyden kente gelişle birlikte akraba ve yakınların çocukların bakımı ile ilgili destekleri azalmaktadır. Annenin çalışmasıyla birlikte çocuğun eğitiminde yardıma gereksinim ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim, çalışan annelerin çocuk yetiştirmede karşılaştıkları güçlükleri aşmada destek sağlamaktadır. Kurumlar çalışan annelerin sorumluluklarını günün belli saatleri içinde üstlenip annenin işinde daha verimli olmasına katkı sağlaması, çocuğun yetersiz koşullarda zedelenmesini önlemesinin yanında kadının güçlenmesi ve toplum içinde üretken olmasını da sağlamaktadır (Yıldıran 1985, Büyükkaragöz 1993, Yalkın ve Sucuka 1993, Erkan ve Özkara 1997, Aral vd. 2002, Gürşimşek vd 2002, Oktay 2004, Arı 2005, Oktay 2005).

Toplumdaki değişimler özellikle şehir nüfusunun artması ile birlikte çocuğun fiziksel ve sosyal yaşamını da etkilemektedir. Bahçeli evlerden apartman tipi evlere geçen çocukların bu sınırlı mekanlarda hareket imkanları azalmakta, yaşlılarıyla birlikte bulunmaları zorlaşmaktadır. Oyun alanları ve parkların olmaması, çocuğun sosyalleşmesini engellemektedir (Aral vd. 2002, Oktay 2004, Oktay 2005). Bu nedenle okul öncesi eğitim, çocukların yaşlılarıyla bir arada bulunarak sosyalleşmelerine ve çocuklara özgürce hareket etme olanağı sağlayarak onların fiziksel gelişimlerine katkıda bulunur.

Okul öncesi eğitimi gerekli kılan toplumsal olgulardan biri de çocuğun, çevre koşulları ve ekonomik güçlükler nedeniyle risk altında olmasıdır. Okul öncesi eğitim yoksulluk, sosyal eşitsizlik ve cinsiyete bağlı ayrımlar yüzünden dezavantajlı sayılan çocuklara iyi bir başlangıç sağlar (Arı 2005). Düzenli bir okul öncesi eğitim ile farklı kalıtsal özelliklerle dünyaya gelen, farklı yaşam ortamlarında büyüyen çocuklar ilköğretimin istekleri doğrultusunda bazı ortak özellikleri geliştirebilir, bu farklılıkları en alt düzeye indiğinden daha iyi bir gelişim ortamında bulunarak ilköğretime en iyi şekilde hazırlanabilirler (Oktay 1990, Sayan vd. 2004). Yani çeşitli farklılıklar nedeniyle oluşan eşitsizliklerin eğitimde fırsat eşitliğini engelleyici yönünde dengelenmesi okul öncesi eğitimle sağlanır (Oktay 2004).

Tüm bu nedenlerden dolayı sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip çocuklar yetiştirmek için sıfır-altı yaşlar arasındaki çocukların eğitimleri, gelişim özellikleri dikkate alınarak planlı bir şekilde yapılmalıdır. Bunun için çocuğa sağlanacak eğitim yaşantıları okul öncesi eğitim ile verilebilir (Aral vd. 2002, Oktay 2004).

Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun sağlıklı gelişimi için gerekli olan zengin uyarıcılardan oluşan fiziksel ve sosyal çevreyi sağlar ve çocuğun kendi yaşlıları ile birlikte olarak kendini tanımasını, başkalarını kabul edebilmesini, birlikte yaşamaya ilişkin kuralları öğrenmesini sağlayarak, hayal gücünü, yaratıcılığını, bilişsel ve dil becerileri geliştirmesini desteklemektedir (Erden 2005).

Okul öncesi eğitim doğumdan temel eğitime başlanan güne kadar olan sıfır-yetmiş iki ay çocukların yaşamlarının ileriki yıllarında önemli rol oynayan; bedensel, psiko-motor, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerini destekleyen ve onların bireysel ve gelişimsel özelliklerine uygun olarak, toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Aral vd. 2002, Şahin 2000, Poyraz ve Dere 2001, Ada 2005). Her çocuğun hakkı olan ve onların her alanda gelişimlerini destekleyen bu eğitim sürecinden çocukların yararlanabilmesi önemlidir.

2.1.1 Okul öncesi eğitimin tarihçesi

Okul öncesi eğitim uygulamaları Alman eğitimci Friedrich Wilhelm Frobel (1782-1852) tarafından 1916 yılında üç-altı yaş çocukları için ilk anaokulunu kurması ile başlamıştır. Frobel 1837 yılında Almanya'nın Blankenburg bölgesinde "okul öncesi eğitimi" çalışmalarına başlamış, 28 Haziran 1940 yılında Keilhau yakınlarında "Kindergarden (Çocuk Bahçesi)" adını verdiği anaokulunu açmıştır. Oyunun en önemli eğitim aracı olduğunu belirten ilk pedagog olmakla birlikte, öğretici oyunları çocukların yeteneklerinin geliştirilmesi için kullanılması gereken önemli araçlar olarak görmüştür. Anne ve çocuk ilişkisine önem veren Frobel, anne ve genç kızlara konferanslar vermiş, okul öncesi eğitim hakkında yazılar yazmıştır Pastelozzi ilkelerine bağlı olan Frobel'in eğitim anlayışında serbestlik birinci planda gelir. Ayrıca Frobel'in öğrencisi Carl Schurs

1855'te Amerika'da ve Elizabeth Peabody 1860 yılında İngilizce konuşan çocuklar için özel bir okul açmıştır (Oğuzkan ve Oral 1995, Poyraz ve Dere 2001, Aral vd. 2002).

İtalyan eğitimci Maria Montessori (1869- 1952) İtalya'da hem sağlıklı hem de zihinsel engelli çocuklarla ilgilenmiş ve uyguladığı yöntemlerle normal çocukların gelişiminde daha iyi sonuçlar alınabileceğini ve çocuğun bedeninin olduğu kadar zihinsel gelişiminin de desteklenmesi gerektiğini savunmuştur. Çocuğu tanımanın önemini belirtmiş, eğitime toplumsal bir olay olarak yaklaşmıştır. Montessori çocuğun doğumundan itibaren emici zihinsel bir güce sahip olduğunu ve bu anlamda sıfır- altı yaş arasının kritik dönem olduğunu söylemiştir (Oğuzkan ve Oral 1995, Poyraz ve Dere 2001, Aral vd. 2002).

Türkiye'de küçük yaştaki çocukların eğitimine on beşinci yüzyılda Fatih Sultan Mehmet döneminde vakıflar aracılığı ile kurulan Sıbyan Okulları ile başlanmıştır. Sıbyan Okulları bir anlamda okul öncesi eğitim kurumlarının ilk örnekleri sayılabilmektedir (Aral vd. 2002).

1908'den önce bazı illerde özel anaokulları açılmıştır. Resmi ana okulları ise Balkan Savaşlarından sonra açılmaya başlanmıştır. 6 Ekim 1913'te Tedrisat-ı İptidaiye Muvakkati (İlköğretim Geçici Kanunu) yayınlanmış; üç-dört ve beşinci maddeleri ile hükme bağlanmıştır. Anaokulları içinde bir nizamname hazırlanmasını öngören bu kanun sonucunda 15 Mart 1915 yılında Ana Mektepleri Nizamnamesi hazırlanmıştır. Okul öncesi ile ilgili bu düzenleme ile birlikte büyük kentlerdeki anaokullarının sayısı artmıştır (Aral vd. 2002, Oktay 2004).

Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra otuz sekiz ilde seksen anaokulu kurulmuş ve otuz altı öğretmen beş bin sekiz yüz seksen öğrenciye eğitim vermiştir. 1928 yılında yapılan "Harf Devrimi" nedeniyle her Türk vatandaşını okur-yazar duruma getirmek için okul öncesi eğitime ayrılan ödenekler ilköğretim hizmetlerine aktarılmış ve bütün öğretmenler Millet Mekteplerinde görevlendirilmiştir. Böylece 1937-1938 öğretim yılında, açılan bütün anaokulları kapanmıştır (Poyraz ve Dere 2001, Aral vd. 2002). 1930 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından illere yollanan bir genelge ile anaokulu

ve anasınıflarının açılmayacağı bildirilmiştir. 5 Ocak 1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile okul öncesi eğitim kurumları, ilköğretim kurumları içinde isteğe bağlı bir eğitim alanı olarak yer almıştır (Oğuzkan ve Oral 1995, Poyraz ve Dere 2001).

1962 yılında yapılan Yedinci Milli Eğitim Şurası okul öncesi eğitiminin önemini gündeme getirerek bu konudaki verilmesi gereken hizmetleri belirlemiştir. Raporda konuyla ilgili yabancı ülkelerdeki uygulamalar, istatistiksel bilgiler, tarihsel gelişmeler ve belirtilen alanlarda verilmesi gereken hizmetlerin yaygınlaştırılması önerilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda anaokulu öğretmeni ve yardımcılarının yetiştirilmesi, özel eğitime muhtaç çocukların bakım ve eğitiminin sağlanması, çalışan annelerin çocukları için anaokulları açılması ve uygulama alanı olarak kullanılmak üzere ve örnek etkinlikler sergilemek için çeşitli illerde on anaokulu faaliyete geçirilmiştir (Oğuzkan ve Oral 1995, Aral vd. 2002).

1961-1962 öğretim yılında on ilde anasınıfı açılmış ve bu okullara yirmi ilkokul öğretmeni atanmıştır. 16 Haziran 1962 tarihinde Anaokulları ve Anasınıfı Yönetmeliği yayınlanmıştır. 1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve görevleri hakkındaki 3797 sayılı kanunla Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Oğuzkan ve Oral 1995, Aral vd. 2002, Poyraz ve Dere 2001).

Bu çalışmalardan sonra büyük ölçüde yaygınlaşan okul öncesi eğitim yine de okullaşma oranının en düşük olduğu kademedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının kuruluş, yönetim, eğitim, görev ve işleyişi ile ilgili esasları düzenlemek amacıyla 2004 yılında yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde 2006 yılında ek ve değişiklikler yapılmıştır (Anonim 2006a, Anonim 2006b).

2005-2006 eğitim-öğretim yılında ilköğretim programında yapılan yenilikler, okul öncesi eğitimi alanında yapılan araştırmalar ve uygulamalardan alınan geri bildirimler vb. sonucu verilerin incelenerek programın gözden geçirilmesi ve güncellenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı 36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı yeniden düzenlenmiştir (Anonim 2006a).

2.1.2 Okul öncesi eğitimin amacı

Çocuğun bedensel, bilişsel ve duygusal açıdan hızlı gelişme gösterdiği okul öncesi dönemde alacağı eğitimin önemi büyüktür. Okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimsel ihtiyaçları ve eğitimin temel hedeflerine hizmet etmek üzere birçok amacı vardır (Yılmaz 1992, Oğuzkan ve Oral 1995).

Okul öncesi eğitiminin amacı toplumsal, eğitsel ve gelişimsel olarak üç başlık altında toplanmıştır. Toplumsal amaçlar, çalışan kadınlara destek sağlamak, her çocuğa eğitim sağlamak, bireysel gelişimlerine katkıda bulunmak ve onların birbirleri ile ilişki içinde bulunmalarına, sosyalleşmelerine katkı sağlamaktır. Eğitici amaçlar, çocuğun duyu organlarını eğitmek ve çevreye olan duyarlılığını arttırmayı kapsar. Gelişimsel amaçlar ise çocuğun doğal gelişimini temel alıp, gelişim ile ilgili yaşantılarına önem vererek kendi vücudunu kontrol etme, kendi denetimini bağımsız olarak yapma, konuşma, öğrenme, dil vb. becerilerinin gelişimini sağlamaktır (Aral vd. 2002, Poyraz ve Dere 2001, Oktay 2004).

Türkiye’de okul öncesi eğitimin amaçları Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak;

- a) Çocukların; Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile ve insan sevgisini benimseyen, milli ve manevi kültürel ve insani değerlere bağlı, kendine güvenen, çevresiyle iyi iletişim kurabilen, dürüst, ilkeli, çağdaş düşünceli, hak ve sorumluluklarını bilen, saygılı ve kültürel çeşitlilik içinde hoş görülü bireyler olarak yetiştirmelerine temel hazırlamak amacıyla çaba göstermek,
- b) Çocuklara sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi davranışlar kazandırmak,
- c) Çocuklara hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışlarını kazandırmak,
- d) Çocuğun benlik kavramının gelişmesine, bağımsızlığını kazanmasına ve öz denetimini sağlamasına imkan tanımak,.
- e) Çalışan annelere çocukların bakımı ve eğitimi konusunda yardımcı olmak,

f) Anne-babayı da içine alan planlamalarla çocuk yetiştirme konusundaki bilgi beceri ve tutumlarını geliştirmektir (Oğuzkan ve Oral 1995, Anonim 2002, Aral vd. 2002, Aral vd. 2003, Demiriz vd. 2003, Oktay 2004).

Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak, 2006 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programına göre okul öncesi eğitimin amaçlarına ise aşağıda yer verilmiştir;

1. Çocukların beden, zihin ve duygularının gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak,
2. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak,
3. Çocukları ilköğretime hazırlamak,
4. Şartları elverişsiz ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak (Anonim 2006a).

Bu amaçlar doğrultusunda, okul öncesi eğitim alan çocukların gelişimleri desteklenmektedir.

2.1.3 Okul öncesi eğitimin ilkeleri

İnsan yaşamında önemi olan okul öncesi eğitimin bazı temel ilkeleri vardır. Bu ilkelerin, okul öncesi eğitim programlarını hazırlarken ve uygularken, çocukla kurulan iletişimde dikkate alınması her şeyden önce çocuklar açısından olumlu sonuçlara neden olacaktır.

Okul öncesi eğitimin ilkelerine aşağıda yer verilmiştir:

1. Çocukların çok yönlü gelişimlerini destekleyen eğitim ortamı hazırlanmalıdır.
2. Çocukların doğru ve sağlıklı temel alışkanlıklar kazanmalarının yanında doğa sevgisiyle çevreye duyarlı olmaları sağlanmalıdır.
3. Çocuklara eşit davranılmalı, bireysel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.
4. Eğitim ve öğretim planlı ve programlı olmalı, kazandırılması planlanan değerlerin çocukların kendi yaşantıları sonucu oluşması sağlanmalıdır.
5. Gerektiğinde fırsat eğitiminden yararlanılmalıdır.
6. Eğitim okul-aile işbirliği içinde verilmelidir.

7. Eğitim etkinliklerinin değerlendirmesi yapılmalı, yeni etkinlikler bu değerlendirmelerin sonuçlarına göre yeniden düzenlenmelidir (Aral vd. 2002, Kandır 2002, Demiriz vd. 2003).

2006 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programında okul öncesi eğitim ilkeleri üzerinde durulmuş ve aşağıda belirtilen ilkelere yer verilmiştir:

1. Çocukların çok yönlü gelişimlerini desteklemeli, öz bakım becerileri kazanmalarını sağlayarak onları ilköğretime hazırlamalıdır.
2. Düzenlenen etkinlikler çocukların yaşları, gelişim özellikleri, öğrenme hızları, gereksinimleri ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
3. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarına önem verilmelidir.
4. Eğitim etkinlikleri; çocukların, sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma duygularını geliştirici nitelikte olmalıdır.
5. Hazırlanan eğitim ortamlarının demokratik eğitim anlayışına uygun olmasına dikkat edilmelidir.
6. Eğitim çocuğun kendisine saygı ve güven duymasını sağlamalı, öz denetim geliştirmesine olanak tanımalıdır.
7. Oyun bu yaş çocukları için en uygun öğrenme yöntemi olduğundan dolayı etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
8. Çocukla iletişimde onun kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
9. Etkinlikler düzenlenirken çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
10. Eğitim sürecinde bilinenden bilinmeyene doğru gidilmeli, çocukların deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duydukları zaman onlara yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi sağlanmalıdır.
13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını ifade edebilme davranışları geliştirilmelidir.

14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
15. Çocuğun ve ailenin eğitim sürecine etkin katılımı sağlanmalıdır.
16. Eğitim sürecinde çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
17. Okul öncesi eğitimde değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi için etkin olarak kullanılmalıdır (Anonim 2006a).

Okul öncesi eğitimin ilkelerini bilmek, eğitimin etkililiğinin artması ve amaçlarına ulaşması için büyük önem taşımaktadır.

2.2 Öğretmenlik mesleği

İnsanlar eski çağlardan beri temel ihtiyaçlarını karşılamak için sürekli mücadele etmişlerdir. Zamanla bu mücadeleyi kazanmak için birlikte hareket etmeye, amaçlı topluluklar haline gelerek işbölümü yapmaya başlamışlardır. Bu işbölümü ve yardımlaşmanın sürekliliği farklılaşan ihtiyaçların giderilebileceği değişik sistemleri ortaya çıkarmıştır. Örneğin hastalıklardan korunma ve tedavi için sağlık; güven ihtiyacı ve hakların korunması için hukuk ve adalet; sahip olunan bilgilerin yeni kuşaklara aktarılması için de eğitim kurumları gelişmiştir. Sosyal bir olgu olarak tarih boyunca varlığını sürdüren eğitim; insanları kendi normları içinde dıştan biçimlendirmeye çalışan düzenli veya düzensiz yapılan eğitim etkinliğidir (Gelişli 2006).

Bir kavram olarak eğitim; genel olarak bireyin geçmiş yaşantılarını, özel olarak ise gelecek yaşantılarının temelini kapsar. Bireyin davranış, tutum, düşünce ve anlayışlarının niteliğini ifade eden eğitim, bu özellikler de dikkate alınarak yeni kuşakların toplum yaşamına hazırlanırken, sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve anlayışlar kazanmalarına ve kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olma etkinliği olarak ifade edilir (Karşlı 2003). Başka bir ifade ile eğitim, insanda kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir ve eğitim sayesinde toplumun ihtiyaç duyduğu nitelik ve nicelikte insan gücü yetişir (Gündüz 2003, Demirel ve Kaya 2005, Erden 2005).

Toplumsal yaşamın ihtiyacı olan nitelik ve nicelikte insan gücü mesleklerin oluşmasına neden olmaktadır. Meslek hayatı bir etkinlik olgusu olup insanların ilgi ve yetenekleri ile toplumsal etkinliklere katılma gereksinimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Toplumdaki sosyal, ekonomik ve teknolojik yapının gerektirdiği işbölümü sonucu, gereken insan gücünün yetiştirilmesinin eğitim sisteminin verimliliğini etkilemesi, bir meslek olarak öğretmenliğin eğitimin en önemli parçalarından biri olduğunu göstermektedir (Gündüz 2003).

Eğitim sürecinde amaçların en üst düzeyde gerçekleştirilmesi, eğitimin etkili olabilmesi öğretmenlere bağlıdır. Bunun için eğitimin başarısında sistemin en temel ögesi olan öğretmenin önemli bir yeri vardır (Çeliköz 2006). Öğretmenlik mesleği eğitim ile ilgili sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanı ile ilgili profesyonel bir eğitim alınmış olmasını gerektirir (Yalın 2002). Gelecek nesillerin eğitimi için topluma karşı olan sorumluluğu kabul eden öğretmenlik mesleği, eğitim ve deneyimleri nedeniyle onunla iletişim içinde olan öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimine katkıda bulunur (Gökalp 2004, Gündüz 2003). Öğretmenlik mesleğinin gelecek nesillerin yetişmesinde kritik bir öneme sahip olması, öğretmenlerin eğitime özen gösterilmesini gerektirmektedir.

2.2.1 Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin görevleri ve özellikleri:

Okul öncesi dönemde eğitim veren öğretmenlerin çocuklar üzerinde önemli etkileri vardır. Bu nedenle okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin bazı sorumlulukları bulunmaktadır. Oğuzkan ve Oral (1995)'a göre bu sorumluluklar arasında; demokratik, sakin bir sınıf ortamı oluşturmak, örnek davranışlar sergilemek, sorunların çözümünde olumlu ve eğitici bir tutum içinde olup çocukların kendilerini tanımlarına ve duygularını anlamalarına yardım etmek, müzik ya da diğer sanat etkinlikleri aracılığıyla kendilerini ifade etmeleri için gereken yaşantılar düzenlemek gelmektedir. Ayrıca okul yaşamı için gerekli sosyal alışkanlıkların oluşturulmasına yardımcı olarak çocukların doğru davranışlar kazanmasını sağlamaları, yönetici ve diğer personel ve aileyle işbirliği içinde çalışıp çocukları gözleyerek gelişim kayıtlarını tutmaları önemlidir.

2004 yılında yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin 20. maddesine göre, öğretmen; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge ve emirlerle programlarda belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdür. Bu yönetmeliğe göre öğretmen;

- a) Eğitim programına uygun olarak yıllık ve günlük programları hazırlar.
- b) Etkinlikler için eğitim materyalleri hazırlar. Araç-gereç ve eğitim materyallerinin korunmasını, bakımı ve onarımlarını yapar.
- c) Çocukların kişisel bilgi formları ile okul öncesi eğitim programında yer alan davranış değerlendirme formunu doldurur, gelişim ve sağlık kayıtlarını tutar. Yıl sonu gelişim raporları ile öğrenci dosyalarını hazırlar.
- d) Aile eğitimiyle ilgili çalışmaların planlanmasına katılır ve uygular.
- e) Okulda kutlanan özel günleri planlayıp uygular.
- f) Okuldaki genel eğitim etkinliklerine katılır.
- g) Özel eğitim gerektiren çocukların eğitimi için önlemler alır.
- h) Nöbet görevlerini yerine getirir.
- ı) Kanun, tüzük, yönerge, genelge ve Tebliğler Dergisini okur ve imzalar.
- j) Öğretmenler kurulu ve zümre öğretmenler kurulu toplantılarına katılır.
- k) İhtiyaç ve görevlendirme halinde tahakkuk memurluğu görevini yerine getirir.
- l) Yönetimin vereceği eğitimle ilgili diğer görevleri yapar (Anonim 2004, Anonim 2006 b, Ural ve Ramazan 2007).

Öğretmenlerin belirtilen görevleri yerine getirmesi, okul öncesi eğitimin etkili olması açısından önemlidir. Öğretmenlerin, eğitim programını planlarken ve uygularken okul öncesi eğitimin amaç ve ilkeleri ile birlikte bir öğretmen olmanın gerektirdiği sorumluluğu da taşıması büyük önem taşımaktadır.

Okul öncesi eğitimin etkili olup amaçlarına ulaşabilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin bazı özellikleri taşıması önemlidir. Bu nedenle sürekli değişen ve gelişen çağa ayak uydurabilmeyi sağlamada; sorunlara farklı çözüm yolları geliştirebilen ve çocukların da bu beceriye sahip olmalarını destekleyen bir öğretmen olmak gerekmektedir. Çocuğun farklı çözüm yollarına ulaşması, yaratıcı düşüncesini

geliştirmesi ile mümkündür. Eğitim yoluyla çocukların yaratıcı potansiyellerini geliştirmek için gerekli olan düşünce tutum ve becerilerinin büyük kısmı okul öncesi eğitim döneminde kazandırılmaya başlanmaktadır. Okul öncesi eğitim öğretmeni, çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesindeki rolünü bilmeli, eğitimi buna göre planlayıp çocukların yaratıcılığını geliştirmelidir. Yaratıcı yeteneğe sahip olan öğretmenlerin yaratıcı etkinliklere daha fazla yer verdikleri gözönüne alındığında, okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı özelliklere sahip olmaları önemlidir (Güven 1999, Çetingöz 2004).

Sorunlara çözüm bulma ihtiyacı insanların yaşamlarında sözel olan ve olmayan çeşitli iletişim şekillerini kullanmalarını sağlamıştır. Çocuklar doğumdan itibaren geçirdikleri yaşantıları sırasında doğal olarak çevrelerindeki sesleri algılamayı öğrenir. İçinde bulundukları toplumun kullandığı dilin temel yapısını kazanmaya başlar. Daha sonraki yaşlarda ise çevresindeki kişilerle iletişim kurmaya yönelir. Çocuğun duygu ve düşüncelerini anlatabilmesi ve karşısındaki kişinin bunları anlaması çocuğun iletişim içinde olduğunun göstergesidir. Kurulan bu iletişimin sağlıklı, doğru ve olumlu olması okul öncesi dönemde geçirilecek deneyimlere bağlıdır (Aral vd 1997). Öğretmen bu anlamda çok önemlidir. Sorunların yaşanmaması için çocukların, anadillerini öğrenmeye başladıkları okul öncesi yıllarında, okullarda iletişimde oldukları kişilerin rolü çok büyüktür (Zembar 1993, Çeliköz 2006). Öğretmenler çocukların sözcük bilgisini arttırmak, dilbilgisi kurallarını öğrenmelerini sağlamak için çalışmalar yapmalı ve çocukların dil gelişimlerini nasıl destekleyeceklerini çok iyi bilmelidir. Bu nedenle öncelikle öğretmen çok düzgün bir dil ile konuşmalıdır (Anonymous 2000 a). Eğitim, bir etkileşim süreci olduğundan okuldaki iletişim süreci hem yönetim hem de eğitim için temel bir gereklilik olmaktadır (Zembar 1993, Çeliköz 2006). Bu süreçte öğretmenlerin diğer meslektaşlarıyla gerek durum tartışmaları, gerek fikir alışverişleri yapmaları pek çok bakış açısı kazanabilmeleri, bilgilerini yenilemeleri ve problem çözme yeteneklerinin artması açısından önemlidir (Hildebrand 1994, Hsu 2004). Bu sayede öğretmenler meslekleri gereği eğitim sürecinde farklı kişilerle farklı etkileşim içerisinde bulunur, farklı roller üstlenirler. Çocukların farklı kişilik yapıları ve bunun sonucunda farklı davranış örnekleri sergilemesi, öğretmenin çevresindeki bir çok insanla iletişim kurmasını gerektirmektedir. Bu da bir öğretmenin etkili iletişim ve

etkileşim becerilerine sahip olmasının önemini bir kez daha vurgular (Zembat 1993, Çeliköz 2006).

Öğretmenler çocukların davranışlarının istendik yönde değişmesinde önemli bir işleve sahiptir. Eğitim hedeflerinin belirlediği doğrultuda gelişen öğrenci davranışı eğitimin niteliğini arttırır. Aynı zamanda çocukların temel ihtiyaç ve özelliklerine uygun davranışlarını gerçekleştirmelerinde kilit rol öğretmenindir (Sayan vd 2004). Bunun için öğretmenler mesleklerinin insan yaşamındaki ve toplumdaki yerini, işlevini ve önemini anlayıp mesleki inanç ve bağlılık duygusuna sahip olmalıdır. Mesleğin değer ve normlarına, eğitim ve meslekle ilgili yasa ve yönetmeliklere uygun davranmalıdır. Çocukları sevmeli ve onlarla birlikte olmaktan hoşlanmalıdır (Dönmez 1992, Çağlar 1997, Gündüz 2003). Aynı zamanda çocuklara karşı hoşgörülü, sabırlı ve davranışlarında kontrollü olup çocukları anlamaya çalışmalı ve çocuğun kendisini ifade etmesine, seçim yapmasına fırsat vermeli, çocuklar arasında ayırım yapmamalıdır (Whitebread 1999, Kincheloe 2004, Erden 2005). Etkinliklerle ilgilenmeyen çocuklar olduğunda ise çocukların bu durumlarının nedenlerini araştırmalı, gözlem yapmalı, dikkati etkinliğe çekmek için sürekli somut çözümler aramalıdır. Yapılan etkinliğin neye yaradığını öncelikle öğretmen çok iyi bilmelidir. Davranışlarıyla ve açıklamalarıyla etkinliklere özendirici olmalı, hangi etkinlik olursa olsun yarıda kesilmemeli, gerektiğinde ise geçişler çok iyi planlanmalıdır (Poyraz ve Dere 2001).

Öğretmenlerin çocukların gelişim özelliklerini tanıması ve izlemesi; gelişimi kolaylaştırma, gelişimde aksayan yönleri saptama ve müdahale etme gibi sorumlulukları yerine getirebilmesi için çocuk gelişimini çok iyi bilmesi gerekir Öğretmen eğitiminin kritik bir öneme sahip olması, bu alanda profesyonel bir eğitim almış olmalarını gerektirmektedir (Hilderband 1994, Woodfield 2004, Anonymous 2004, Coultas and Lewin 2002, Baykan vd 2002, Aydın 2004, Oktay 2004). İyi eğitilmiş öğretmenler okulöncesi eğitimi programlarının kalitesini belirleyen temel etmendir (Anonymous 2000b). Programın planlanması, sürdürülmesi ve değerlendirilmesi görevinin bir gereği olarak, kazanımları gerçekleştirmede önemli yeri olan eğitim araçlarını seçmek, bunları yerinde ve etkili kullanmak gerekmektedir. Çünkü eğitim araçlarından beklenen yararın sağlanması, uygun aracın uygun yerde ve uygun biçimde kullanılması ile sağlanır.

Burada en önemli görev de eğitim programının ve eğitim teknolojisinin uygulayıcısı olan öğretmene düşmektedir (Kayhan 1994). Öğretmen program hazırlarken ve uygularken etkinliklerini oyun temelli hazırlamalı, ayrıca farklı tekniklerden de yararlanıp, çocukların dikkatini sürekli canlı tutacak esneklik ve yeteneğe sahip olmalıdır. Değişik durumlarda fırsatları iyi değerlendirip çevre düzenlemesini iyi bilmelidir. Öğretmen eğitim sırasında çocuğu merkeze almalıdır. Bilişim teknolojilerini kullanmayı çok iyi bilmelidir (Dönmez 1992, Güler 1997, Wishard and Ward 2002). Bunları yapabilmenin yanında alanında çok iyi olabilmesi için bazen bir yöntem, bazen bir alan, bazen de bir disiplin olarak yararlanılabilen drama hakkında bilgi sahibi olmalıdır (Köksal Akyol 2003). Sanatsal duyarlılığı, içinde yaşanılan çevre hakkındaki bilinci arttıran ve hayal gücünü geliştiren bir öğrenme aracı olan drama etkinlikleri ile çocuklar, kendi yaratıcılıkları ile gözlemlerini kullanarak özgün düşüncelerini ortaya koyarken oyun yolu ile deneyimlerini arttırmaktadır (Köksal Akyol 2003, Tokgöz 2003, Oktay 2004).

Okul öncesinde öğretmen iyi bir gözlemci olmalı, olabilecek olaylar hakkında önceden tahmin yürütebilmelidir. Öğretmen neyi, niçin, nasıl gözlemleyeceğini bilmeli, sonuçları uygun şekilde yorumlayabilmelidir (Oktay 1999, Çeliköz 2006). Ayrıca çocuklara aldıkları görevi yerine getirme, başladıkları bir işi tamamlama gibi fırsatlar sunulmalıdır. Bu sayede sorumluluk bilinci oluşmuş olan çocukta toplum bilinci gelişir, kültürel olgulara sahip çıkar, insanları ve doğayı sever, korur. Çocuklara sorumluluk eğitimi verme konusunda eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. Öğretmen sosyal olarak doğru davranışları çocuğa kazandırmalı, olumlu model olmalı, çocukları nasıl ve ne zaman takdir etmesi gerektiğini bilmelidir. Sorumluluk öğrenilebilen bir beceri olduğundan, çocuğa yaşına ve yeteneğine uygun sorumluluklar vererek ve yaptıklarını görmelerini sağlayarak sorumluluk duygusu kazandırılabilir (Öncü 2002). Bu amaçla da öncelikle öğretmenin kendisinin sorumluluk sahibi olması önemlidir (Gullo 1994, Oktay 2004).

Ailede başlayan eğitim, ailenin yardımıyla okul öncesi eğitim kurumunda, öğretmenin yardımıyla da evde devam ettiğinden okul öncesi öğretmeni, çocuğun eğitimi için aile-okul işbirliğini sağlamalıdır (Hurst 1991, Bruce 1992, Hall 1995, Woodfield 2004).

Okul öncesi eğitim programlarında ev ve okulun sürekli iletişim halinde olması, ailelerin ve eğitimcilerin çocuk gelişimi hedeflerinde ilerlemelerine yardım etmektedir. Ailelerle çalışmak bir okul öncesi öğretmeninin eğitiminin bir parçası olarak görülmelidir. Çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen eğitim, aileyi de içine alabilen bir eğitimidir. Bu sayede öğretmen, çocuğun ev hayatını, evdeki davranışlarını, anne-babanın çocuk yetiştirmedeki tutumunu öğrenebilir. Ayrıca ailelerin bu programlara katılmalarındaki önemi anlamaları, ailelerin tatminini, çocukların da başarısını arttırmaktadır (Ülküer 1987, Arlı 1993, Üstün 1993, Bridgemohan *et al.* 2005). Bunların yanında öğretmenlerin; mesleklerini bilinçli seçmeleri, dış görünüşlerine dikkat etmeleri, anında gelişebilecek olaylar karşısında çabuk karar verebilmeleri gerekmektedir (Aral vd. 2003, Oktay 2004). Tüm bu özellikler gerek eğitimin verimliliği, gerekse öğretmenlerin mesleki başarıları için oldukça önemlidir.

Okul öncesi eğitimi kurumlarının çocuk eğitimi konusundaki rollerini yerine getirebilmelerinde en büyük etken olan okul öncesi öğretmenlerinin çocuk üzerindeki etkisinin yeri, her öğretim basamağında olduğu gibi çok büyüktür. Okul öncesi dönem düşünüldüğünde ise bu etki daha da büyük bir önem kazanır. Bu amaçla okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin tüm bu özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Erkan 1993).

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin taşıması gereken özellikler farklı okul öncesi yaklaşımlarında da ele alınmıştır.

High / Scope Yaklaşımı çocukların seçim yapan, karar veren, verdiği kararı uygulayan bireysel, küçük grup ve büyük gruplarda çalışabilen, yaratıcı ve girişken olmasını, kendini rahat ifade edip, değerlendirme yapabilen bireyler olmalarını amaçlamaktadır (Güven 1993). High / Scope Yaklaşımı'na göre öğretmenlerin; çocukların dünyayı bilişsel olarak nasıl yapılandırdıklarını ve bu bilişsel yapıların çocuğun gelişim süreci içinde nasıl geliştiğini anlayarak onlara etkin olabilecekleri anlamlı roller vermeleri gerekmektedir. Her çocuğun yapmakta olduğu etkinliklerle ilgili düşünmesine, gözlem yapmasına, ilişkileri fark etmesine ve sorunları tanımlayıp çözmesine yardımcı olmalıdır. Ayrıca çocukların düşünce ve eylemlerini yönetip denetlemek yerine bu düşünce ve eylemleri dikkate almaları, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı

olmaları gerekmektedir. Ebeveynlere ise çocuklarla evde yapabilecekleri etkinlikler ve kullanabilecekleri malzemeler konusunda ev ziyaretleri ve çalışma grupları yolu ile rehberlik etmelidir. (Güven 1993, Poyraz ve Dere 2001) Bu yaklaşımda yetişkinler çocukları destekler ve etkin öğrenme ortamı oluşturarak onları sürekli gözlemler (Fetihi 2005)

Reggio Emilia Eğitimi, 1970 yılında İtalya'nın kuzeydoğusunda bulunan Reggio Emilia'da okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılması amacı ile başlatılmış bir projedir. Bu yaklaşım; katılımcılar arasındaki ilişkileri içeren, işbirliğini vurgulayan, araştırmacı ve sevgiyi destekleyen bir yol izlemektedir (Temel 1997). Reggio Emilia Eğitim Programları'nda öğretmenler; öğrenme sürecinde çocukla birlikte bilgiye araştıran ve bilgiyi yine çocukla birlikte elde eden, öğrenen kişi rolünde, meraklı ve araştıran bir kişi olmalıdır. Çocuğun kendi kendine yeter şekilde hareket etmesi ve bilgiyi inşa etmesi için imkan ve ortam hazırlar. Konuşmaktan ziyade de dinleyen kişidir ve tecrübelerini diğer öğretmenlerle paylaşmalıdır. Ayrıca öğretmenler çocuklar, aileleri ve diğer görevliler ile birlikte çalışmalı, çocukların daha önceden bildiklerini ortaya çıkarmalı, çocuğun kendi ilgilerine göre projelerini desteklemelidir. Çocukların çalışmalarını ise sürekli olarak değerlendirmeli ve çalışmalarında onları desteklemelidir ve planları çocuklarla beraber yapmalıdır (Poyraz ve Dere 2001).

İtalya'da Maria Montessori, zihinsel engelli çocukların özel bir eğitimden geçirilerek gelişimlerine yardımcı olunabileceğini savunmuş ve bu düşünceden hareketle de aynı yöntemlerin normal çocuklar için de kullanılabileceğini vurgulamış ve böylece eğitim alanına yönelmiştir. Bu yaklaşıma göre, çocuğun bedeninin nasıl bakıma ihtiyacı varsa zihin gelişimi, duyunun eğitimi, deneyler ve çocuğu tanımaya da önem verilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşım çocuklara somut deneyimler yaşatır, onları etkinliğe kendiliğinden katılmaları için güdüler ve yeteneklerini geliştirmeleri için cesaretlendirmektedir. Montessori'ye göre öğretmen; insan gelişimi ve büyümesi konusunda yeterli düzeyde bilgili olmalı, liderlik becerilerine sahip olup kişiliği ve dış görünüşüyle model olmalı ve saygı uyandırmalıdır. Çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını materyal ve etkinliklerle karşılayabilmesi için gözleme dayalı becerileri ve öğrenmeyi desteklemeli ve çevreyi verimli bir şekilde oluşturmalıdır (Çalışandemir 2002).

Çocukların kültürel mirasları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamalı, okuldaki yaşantılarının ise sosyal yaşamın gereklerini karşılamasına dikkat edilmelidir. Çocuklar ve öğretmenler konular hakkında sürekli konuşmalıdır (Baron 2002). Ayrıca iyi gözlem yapabilmeli, çocuğa bireysel rehberlik hizmeti sunabilmeli ve her çocuğun bireysel gelişim düzeyini çok iyi bilmeli, yaşamı sevmeli, anlayışlı ve sıcak olmalıdır. Öğretmen, esnek ve yeniliklere açık olup çocukların yanında güçlkle fark edilen bir görünümde olmalıdır. Sadece gerektiği zaman çocuğa müdahale etmelidir.

Öğretmen, çocukların gelişimleri için onlara kendilerinde varolan potansiyeli kullanma fırsatı verir. Öğretmen çocuk için gerek duyduğu zaman orada olan bir yardımcı, bir rehber görünümünde olmalıdır (Oğuz ve Köksal Akyol 2006).

2.2.2 Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin eğitimi

Eğitim herkese fırsat eşitliği içinde verilmesi gereken en temel kamu hizmetidir. Bilimsel araştırmalar yapmak, ulusal kültürü ve bilimi yaymak, nitelikli insan gücünü yetiştirmek eğitimin en önemli amaçlarındandır. Eğitim hakkının yaşama geçirilmesi, eğitim kalitesinin yükseltilmesi ve yaygınlaştırılması için çocuklara gençlere ve ailelere daha iyi bir eğitim sağlamak amaçlanmalıdır. Bu hedeflere ulaşabilmek için yaşam kalitesinin yükseltilmesinde, bilimsel ve teknolojik ilerlemede, eğitim ve sosyal gelişimin sağlanmasında çocukların, gençlerin ve ailelerin eğitime verilen önemin değeri büyüktür. Bu nedenle bireyin eğitim hakkının çağdaş standartlarda olması, Çocuk Hakları sözleşmesi ve ilkeleri doğrultusunda çocuklara uygun ve nitelikli eğitim ortamının hazırlanması ve gerekli koşulların oluşturulması, kısaca iyi bir eğitim sistemi için belirleyici olan öğretmenlerin eğitimi, yetiştirilme süreci büyük bir öneme sahiptir (Yılmaz 2005). Bu süreç, Türkiye’de 1848 yılında rüştiyelere öğretmen yetiştirmek üzere Darülmualimin adıyla ilk öğretmen okulunun açılması esas alındığında öğretmen yetiştirme sisteminin yüz elli yıllık bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir. 1851 yılında öğrenim süresi üç yıl olan Darülmualimine öğrenciler sınavla alınmaya başlanmış, adayların Arapça’yı anlayıp Türkçe’ye çevirebilecek bilgiye sahip olmaları, kötü hal ve davranışlarının bulunmaması şart koşulmuştur. Mezunlar ise mezuniyet

başarı derecelerine göre atanmışlardır. Darülmualleminler, 1924 yılında Muallim Mektebi, 1935’ te de Öğretmen Okulu adını almıştır (Baskan vd. 2006).

Okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirme ise ilk kez 1915 yılında kız öğretmen okulunda anaokulu öğretmenleri için bir bölüm eklenerek başlamıştır. 1927 yılında Ankara’da Ana Muallim Mektebi açılmış, fakat daha sonra kapatılmıştır. Öğretmen ihtiyacının artmasıyla birlikte okul öncesi öğretmenleri kısa süreli bir kurstan geçirilmiştir. Bu şekilde başlayan okul öncesi öğretmeni yetiştirme çalışmaları bir süre sonra kız meslek liselerinde çocuk gelişimi ve eğitimi bölümlerinin açılmasıyla birlikte devam etmiştir (Argun ve İkiz 2004). Ön lisans düzeyinde ilk olarak 1980-1981 eğitim öğretim yılında açılan okul öncesi öğretmenliği programı, 1991-1992 yılından itibaren dört yıla çıkarılmıştır (Başal ve Taner 2004). 1994 yılında Yüksek Öğretim Kurumu/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi ile eğitim fakültelerinde yeniden yapılanmaya gidilip eğitim fakültelerinin ilköğretim bölümlerine bağlı okul öncesi öğretmenliği anabilim dalı kurulmuştur. Açılan bu anabilim dallarına 1998-1999 eğitim öğretim yılından itibaren öğrenci alınmaya başlanmıştır (Erkan vd. 2002, Başal ve Taner 2004).

Okul öncesi öğretmenliği lisans programında okuyan öğrenciler genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili dersler almaktadırlar. Özel eğitim, çocuk gelişimi, ilkyardım, çocuk beslenmesi, okul öncesi eğitimi alanı ile ilgili teorik ve uygulamaya yönelik derslerin yanında Türkçe, yabancı dil, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi bunlardan bazılarıdır (Anonim 2007).

2.3 Tutumlar

İnsanlar, çevresindeki kişilerden, olaylardan aldığı uyarıları derleyip, düzenler ve bilişinde saklar. Çevresindeki o kişiler ve olaylarla tekrar karşılaştığında ise önceden düzenleyip sakladığı bu düşünceler, o insanın sözü edilen uyaranlara karşı tutumunu ifade etmektedir (Silah 2005). Bu bölümde tutumun tanımı, özellikleri, bileşenleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutum üzerinde durulacaktır.

2.3.1 Tutumun tanımı ve özellikleri

Tutum, Latince ‘aptus’ kökünden gelmektedir. Uzun süre uyum, uygun ve uygunluk kavramlarının karşılığı olarak kullanılmıştır. En genel anlamıyla tutulan yol, davranış anlamına gelen tutum; nesne ya da olaylara karşı sürekli olarak aynı biçimde davranmaya neden olan öğrenilmiş bir eğilimdir. Tutumun ortaya çıkışında etkileşimin rolü büyüktür. Çünkü bir obje ile birey arasında etkileşim sonucu, yapılacak olan davranışa karşı bir ön hazırlıktır. Bu etkileşim sonucu ortaya çıkan tutum ve beraberindeki davranış, olaylara karşı dil, jest veya mimiklerle ifade edilen bir anlatım biçimidir. Bir anlatım biçimi olması tutumu, bireyle karşısındaki arasında karşılıklı etkileşim sonucu bireyin davranışa geçme öncesinde aldığı tavrını, ortaya koyduğu duruşu ve eyleme hazır olma halini temsil eder. Tutum bir obje ya da fikir değil, bireyle o şey arasında, etkileşim sonucu oluşan, bireyin zihnindeki hazır olma eğilimidir. Bir başka deyişle tutum, bireyin kendisine yada çevresindeki herhangi bir nesne, konu yada olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve motivasyonuna dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepkidir (İnceoğlu 2004, Silah 2005).

Tutum tanımlarında da göze çarptığı gibi bireyin, çevresindeki toplumsal olgulara karşı gösterdiği bir tepki olarak ele alınan tutum, öncelikle toplumsal tutumları ifade etmektedir. Başka bir deyişle toplumsal bir olgu olarak değerlendirilmektedir (İnceoğlu 2004).

İnsanlar, doğdukları andan itibaren bir toplumsallaşma süreci ve beraberinde öğrenme süreci içine girerler. Öğrenme ve toplumsallaşma sürecinde tutumların yapısal öğelerinin önemli bir yeri vardır. Bunlar; ilişkilendirme, tutum konusu ile doğrudan deneyim ve başkalarından öğrenme, bilgi almadır. İnsanlar, herhangi bir tutum konusunu kendine göre anlamlandırır. Bu anlamlandırmayla birlikte o tutum konusunu kendi yaşamıyla ilişkilendirir. Bu tutumun ilişkilendirme ögesidir. Bu ilişkilendirme doğumdan itibaren hayat boyunca devam eder. Tutum konusuyla ilgili doğrudan deneyim ögesi ise; insanın bir tutum konusuyla karşılaştığında, nasıl davranması gerektiğine deneyimlerine dayanarak karar vermesidir. İnsanların bir tutum konusuyla ilgili deneyimi, bir bilgisi yoksa, onu anlamlandırıp yaşamıyla ilişkilendirmesi zorlaşır.

Bunun için birey, bu yeni tutum konusunu başkalarından bilgi alarak, yani dışarıdan bilgi desteği sağlayarak yine kendi yaşamıyla ilişkilendirir. Bu da tutumun başkalarından öğrenme ögesini oluşturur. Tutumun yapısını oluşturan bu üç ögenin ortak özelliği ise öğrenme süreci içinde gerçekleşmesidir. Bireyin çevresi, içinde bulunduğu toplumun yapısı, kültürel ortam, sosyo-ekonomik durumu, aldığı eğitim, bilgi ve deneyimleri, kişiliği ve bunun gibi birçok etken tutumların oluşmasında etkili olur. Bu çevresel faktörler ile bireyin etkileşimi sonucunda birey, farklı kişilik özelliklerine sahip olur. Daha sonra bu özellikler çevresiyle ilişkilerinde önemli bir rol oynamaya başlar (İnceoğlu 2004, Aydın 2005).

Tutumlar genelde uzun sürelidir ve bireyin davranışlarını belirlemede önemlidir. Bir kez ortaya çıktıktan sonra, aşamalı olarak biçimlendiği için az yada çok belli bir süre devam ederler. Yaşam boyu da sürebilirler, farklı nedenlerden değişiklik de gösterebilirler. Toplumsallaşma sürecinde oluşan tutumlar değişen koşullara, artan ya da değişen bilgi ve kazanımlara bağlı olarak pekişebilir ya da tümüyle değişebilir (İnceoğlu 2004, Cüceloğlu 2005).

Öğrenme süreci içinde oluşmaları sonucu tutumlar birey ile nesneler arasındaki ilişkilere tutarlılık, kararlılık ve düzenlilik kazandırır. İnsanın çevresini algılamasına, yargılamasına, insan-nesne ilişkilerinin düzenlenmesine yardım eder. Diğer yandan tutumların bireysel düzeydeki oluşumu bazen genelleşerek toplumsal tutumların oluşmasına da uygulanabilir. Utangaçlık, saldırganlık gibi kişisel düzeyde sanılan pek çok tutum toplumsal düzeyde de geçerlilik gösterebilir. Bu durumda toplumsal normlar da kişilere yansır (İnceoğlu 2004).

2.3.2 Tutumun bileşenleri

Tutumların bileşenlerini bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç öge oluşturur. Bireyin bir konu hakkındaki bildikleri (bilişsel bileşen), o konuya nasıl bir duyguyla yaklaşacağını (olumlu, olumsuz, nötr yani duygusal bileşen) ve ona karşı nasıl bir tavır sergileyeceğini (davranışsal bileşen) belirler (İnceoğlu 2004, Cüceloğlu 2005).

Tutumun önemli bir bölümü olan bilişsel bileşen tutumun konusunu oluşturan kişi, durum, olay ya da nesneyle ilgili sahip olunan bilgi, deneyim, inanç ve düşünceyi içerir (İnceoğlu 2000). Bilişsel bileşen, bireyin tutumunun nesnesi hakkındaki inançlarından oluşur. Bir inanç bir ifadenin kabul edilmesidir. Herhangi bir şeye karşı olumsuz bir tutum varsa o şey hakkında olumsuz inançlar oluşur. Bu bakımdan tutumlar ve inançlar birlikte bulunurlar. İnançlar tutumların duygusal yönlerine eşlik eden söze dökülmüş ifadelerdir. Bir tutum ile ilişkisi olmayan inançlar da vardır. Bu iki tür inancı birbirinden ayırt etmek için tutuma eşlik eden inanca ‘kanı’ adı verilmektedir (Aydın 2005, Silah 2005).

Bilişsel bileşen bireyin düşünsel yada zihinsel işleyişinin sistemleştirilmesi ve sınıflandırılmasıyla ilgilidir. Bu sınıflamalar bireyin, farklı durumlarla, nesnelerle, kişilerle ilgili algılamalarını etkileyerek onun, farklı uyarılara karşı tepkilerinin birbirinden farklı olmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda çevresi sayısız uyarıcıyla çevrili birey bu uyarıcıları önce kendi aralarında gruplandırır, daha sonra da bu grupları birbiri ile ilişkilendirir. Bu süreç bireyin çevreye karşı tepkisini kolaylaştırır ve onun çevresine uyumuna yardımcı olur (İnceoğlu 2004).

Duygusal bileşen çevre ile ilgili bilgi, durum ve deneyimlerin sınıflandırılmasının olumlu, olumsuz olaylarla, istenen ya da istenmeyen amaçlarla ilişkilendirilmesini temsil eder. Bireyin herhangi bir tutum karşısında olumlu ya da olumsuz tutumları, onun önceki deneyimleriyle ilişkili bir durumdur. Bu deneyimler sonucunda birey ne zaman o uyarıcıyı hatırlasa onu kabullenmiş ya da reddetmiş olmasına bağlı olarak o tutuma yönelik tepkilerini olumlu ya da olumsuz olarak ortaya koyar. Duygusal bileşen aynı zamanda bireyin bir nesne, durum ya da kişiyle etkileşim sonucu sahip olduğu veya içinde yer aldığı değerler sistemi ile yakından ilişkilidir. Duygusal bileşenin somutluk kazanabilmesi için genellikle davranış olarak yansımaları gerekir. Yani bir insanın herhangi bir tutum konusuna yönelik duygusal tepkisinin nasıl olduğunu anlamak için, o duygusal tepkinin davranışa dönüşmesi gerekir. Bu anlamda bir bakıma, aralarında neden-sonuç ilişkisi olan duygusal bileşen ve davranışsal bileşen arasında yakın bir ilişki vardır. Davranışsal bileşen çoğu zaman duygusal bileşenin sonucu olarak ortaya çıkabilmektedir (İnceoğlu 2004).

Davranışsal bileşen ise bireyin bir tutuma karşı davranış eğilimi yani duygu ve kanıya uygun olarak hareket etme eğilimidir. Sözler ya da diğer hareketlerden gözlemlenebilen bu davranış eğilimleri bireyin alışkanlıkları, normları ve diğer tutumlarından etkilenir. Çünkü insanlar, her zaman duygularına uygun olarak hareket etme eğilimine sahiptirler. Bu nedenle çoğu zaman tutumlar aracılığı ile davranışları saptayabilmek mümkün olmaktadır (İnceoğlu 2004, Aydın 2005, Silah 2005).

Bireyin bir nesne, durum ya da kişi hakkındaki bilişsel, duygusal ve davranışsal anlamda duruşu onun tutumudur. Bu anlamda da tutumun oluşmasında bu üç bileşen arasında örgütsel, uyumlu bir ilişki, bir eş güdüm olmalıdır. Birinde oluşan bir değişiklik, yani bir insanın, bir tutum konusuna karşı tavrı olumlu veya olumsuz değiştiği zaman, bu uyumu korumak için diğer bileşenlerde de bir değişime neden olup bilişsel ve davranışsal bileşenler de yeniden düzenlenir (İnceoğlu 2004, Cüceloğlu 2005).

2.3.3 Öğretmenlik mesleğine karşı tutum

Her öğretim basamağında öğretmenlerin davranışlarının çocuklar üzerinde etkisi vardır. Okul öncesi dönem düşünüldüğü zaman bu etki daha fazla önem kazanır. Çünkü okul öncesi dönem çocuğun tüm gelişimlerinin en hızlı olduğu, pek çok davranış özelliklerinin kazanıldığı, kişiliğin temellerinin atıldığı bir dönemdir. Çocuk bu dönemde annesinden sonra kendine okul öncesi eğitimi öğretmenini model alır, onun davranış özelliklerini benimser ve onunla özdeşleşir (Şahin vd. 2002). İnsan yaşamında en kritik ve temel özelliklerin kazanıldığı sıfır-altı yaşlar arasını kapsayan okul öncesi dönemde kaliteli, uygun, planlı bir eğitim alan çocuk olumlu davranışlar kazanmakta, beceriler geliştirmekte ve gelişimleri desteklenmektedir. İleriki yıllarda da yaşamını daha iyi yönetebilir, değişikliklere uyum sağlayabilir, yeniliklere açık olabilir, deneyimlerini yaparak ve yaşayarak kazanabilir, üretici ve yaratıcı olabilir (Sayan vd. 2004). Tüm bunlar; okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki yapıları, koşulları ve eğitim programları ile sağlanabilir. Buna rağmen bu fiziki koşulları en iyi şekilde düzenleyip kullanabilen, eğitim programlarını çocuklara doğru şekilde uyarlayıp sunan, çocukların

istendik yönde davranış geliştirmeleri ve tüm gelişimlerini desteklemek için uygun teknikleri bilinçli olarak yerinde ve zamanında kullanabilen nitelikli bir öğretmen daha fazla önem taşımaktadır. Nitelikli öğretmen özelliklerinin bazıları öğretmenlerin kişilik özellikleriyle açıklanır (Avcı ve Mağden 1997). Belirli kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları daha olumlu olur. Tutumların bireyin psikolojik dünyasının tuğlaları olarak nitelendirilir ve tutumların uzun süreli olması öğretmenlerin davranışlarını belirler (Şenel vd. 2004). Kişinin sahip olduğu kişilik özellikleri ile mesleğine yönelik tutumları arasında yakın bir ilişki olmasından dolayı, çocuğun kişiliğini büyük ölçüde etkileyecek olan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleklerinde başarılı olmaları için sahip olması gereken bilgi ve becerilerinin yanında mesleklerine yönelik tutumları büyük önem taşır (Oral 2004, Şenel vd. 2004). Mesleğine ilişkin olumlu tutuma sahip öğretmenlerin çocuk üzerinde olumlu etkileri söz konusudur. Bunun yanında mesleği ile ilgili geçirilen olumsuz yaşantılar sonucu meydana gelen olumsuz tutumların olumluya dönüştürölmesi gelecek nesillerin eğitimi için çok önemlidir. Olumsuz tutumların değiştirilmesinde ise öğretmenlerin öncelikle olumsuz tutuma sahip olduklarını fark etmeleri ve değiştirmeye istekli olmaları gerekmektedir.

2.4 Araştırma Özetleri

Bu bölümde öğretmenlik mesleğine yönelik yapılmış olan araştırmalar tarih sırasına göre verilmiştir.

Weiner (1993) araştırmasında, yüksek okul öğrencilerinin iş alanı olarak öğretmenliği seçme nedenlerini incelemiş, ortaokul öğretmeni olabilmek için Harvard Lisans Üstü Eğitim Biriminin öğretim ve müfredat programına kayıt yaptırmış olan sosyal bilimleri seçmiş başarılı öğrencilerin verdiği cevaplar ile kuzey doğuda küçük bir devlet yüksek okulu olan Kent Yüksekokulundaki elli üç anaokulu, ilkokul ve ortaokul öğretmen adayının verdiği cevaplar karşılaştırılmıştır. Katılımcılar öğretmen olmaya yönelten nedenler konusunda verilen cevapların yirmi üçünü değerlendirmiş ve mesleki seçim bakımından en önemli iki veya üç nedeni sıraya koymuşlardır. Kent Yüksek Okulu ve Harvard öğrencilerinin benzerlik gösterdiği bulunmuştur. Öğretmen olmak için başlıca

nedenler olarak belirtilen güdülenme nedenlerinin dörtte üçü aynıdır; yaratıcı olmak için imkan elde etmek, çocuklarla çalışmaktan zevk almak ve sosyal anlamda yararlı bir meslek sahibi olmak olduğu bulunmuştur. Harvard ve Kent Yüksek Okulu öğrencilerinin cevapları karşılaştırıldığında maaş ve iş güvenliğine önem verdikleri görülürken, Harvard öğrencileri, bağımsızlık ve otonomi, toplumu değiştirme isteği, farklı sosyal yapılardan gelen insanlarla tanışmak, akademik takvimin uygunluğu ve öğretim yılının uzunluğu gibi konulara daha çok önem verdikleri belirlenmiştir.

Özgür (1994), Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde okuyan bin yüz on altı öğrenci ile çalışmıştır. Çalışmada Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ile Duygusal Anlam Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; kızların mesleğe karşı tutum puanlarının erkeklere göre, bölümlerini ilk sıralarda tercih edenlerin puanlarının son sırada tercih edenlere göre, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre, bölümlerinden memnun olanların olmayanlara göre, eğitim derslerinin gerekli olduğunu düşünenlerin düşünmeyenlere göre, yeterlilik sınavına girmek isteyenlerin istemeyenlere göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlik yapmayı istemenin ve öğretmenlik yaptıkları zaman başarılı olacağına inanmanın öğretmenlik mesleğine karşı tutum üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir.

Demirel (1995) öğretmenlik mesleğine yönelen Eğitim Fakültesi öğrencileri ile yaptığı araştırmada çeşitli Eğitim Fakültelerindeki altı yüz öğrenci ile çalışmıştır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin durumlarını belirlemek amacıyla anket uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin %71'i düz lise, %21'i meslek lisesi mezunu ve geriye kalanların başka liselerden mezun oldukları bulunmuştur. Annelerin yaklaşık %55'i ilkokul mezunu, %31'i okur-yazar değil, %4'ü yüksek okul veya üniversite mezunu olduğu, babaların %53'ü ilkokul, %16'sı yüksek okul veya üniversite mezunudur, %16'sı ise okur-yazar değildir. Öğretmen adaylarının yaklaşık %71'inin eğitim fakültelerini kendi istekleriyle seçtiği belirlenmiştir. Öğrencilerin %54'ü mezuniyetten sonra iş bulmanın oldukça kolay olduğunu, %20'si ise oldukça zor olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %64'ü fakültelerini ilk on

tercihleri arasında, %36'sı ise son beş tercih arasında yazdıkları saptanmıştır. %80'i mezun olduktan sonra öğretmen olarak çalışacağını belirtmiştir. %49'u mezun olduktan sonra devlette çalışmak, %26'sı kendi işinde çalışmak istediğini belirtmiştir. Öğrencilerin %41'i toplumun öğretmenlik mesleğine bakışını olumsuz, %11'i ise olumlu olarak değerlendirdiği saptanmıştır. Öğrencilerin %30'u "ne olmak isterdiniz?" sorusuna yanıt olarak öğretmen, %70'i ise öğretmenlik dışındaki meslekleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Lin and Garrel (1997) erken çocukluk eğitimi öğretmeni yetiştiren programın başında ve sonunda olan öğretmen adaylarının erken çocukluk eğitiminde etkin olup olmamalarıyla ilgili inançlarını incelemiştir. İki yüz doksan sekiz bayan katılımcı üzerinde erken çocukluk eğitimi vurgulayan bir ölçek olan 'Öğretmen Etkinlik Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek, zor çocuklar, öğretmenin çabası, ev çevresi, çocukların uyum düzeyi, kültürel yoksunluk, daha etkili öğrenme yöntemleri, ebeveyn desteği, olumlu okul deneyimleri gibi konuları içermektedir. Sonuçlar her iki grup arasında da bütün itemler açısından farklılık olmadığını göstermiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının etkinlik inançları, eğitim aldıkları süre boyunca kısmen oluşmakta, sosyal ve kültürel faktörlerden de etkilenmektedir.

Pagano *et al.* (1997) çalışmalarında Jersey Şehri Devlet Yüksek Okulu öğretmenlik hazırlık programından mezun olan ve kent okullarında iki yıl eğitim vermiş öğretmenlerin motivasyonlarının nasıl etkilendiğini araştırmaktadır. On iki ilkokul, dokuz ortaokul, yedi anaokulu öğretmeni, öğrenciyken mesleki motivasyonlarını inceleyen daha önceki çalışmada da yer almıştır. Araştırma sonucunda, dört öğretmenin kent okullarında öğretmenlik yapma ve genel olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının arttığı, on üç öğretmenin aynı motivasyona sahip olduğu ve dört öğretmenin motivasyonlarının azaldığı bulunmuştur. Artan motivasyona sahip öğretmenler, gençlerle çalışmakta kararlı olduklarını ve zevk aldıklarını; zor şartlar altında öğrencilerin ihtiyaçlarını başarılı bir şekilde karşılayarak fark yaratma şansı olduğunu ve kentsel çevrede büyümüş olmanın verdiği deneyimle bu okullarda staj yaptıkları taktirde neyle karşılaşmayı bekledikleri ve bu konuda sahip oldukları bilgileri belirtmişlerdir. Motivasyonları az olan öğretmenlerin ikisi işaret edilen öğrencinin

motivasyon eksikliği olduğunu, saygısız davrandıklarını , diğer ikisi ise yönetimden destek görmediklerini belirtmişlerdir.

Sürücü (1997) araştırmasında, eğitim fakülteleri tarafından verilen öğretmenlik formasyonu alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmada “Kişisel Bilgiler Formu” ile “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmış olup araştırmanın örneklemini öğretmenlik formasyonu yaz kursuna katılan öğrencilerden iki yüz dokuz öğrenci oluşturmaktadır. Kursa katılan öğrencilerin kurs sonunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu hale geldiği, lisans ve ön lisans mezunu olmalarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında bir farklılık olmadığı, öğrencilerin görev almak istedikleri öğretim kademesine göre öğretmenlik tutumlarının farklılaştığı bulunmuştur.

Dalgan (1998) okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin iş tatmini ve öğretmen tutumlarını karşılaştırdığı araştırmasında, İstanbul’da Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ve özel okul öncesi ve ilköğretim okullarından üç yüz elli dokuz öğretmen ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “İş Tatmin Ölçeği” ve “Öğretmen Tutum Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çalıştıkları kurumların statüsü, cinsiyet, mesleki kıdemleri, mezun oldukları kurum, çalışılan grup, mesleği kendi isteği ile seçme, kurumda çalışma yılı, mesleklerinden memnun olup olmamaları iş tatminlerini etkilemektedir. Öğretmen tutumları incelendiğinde ise ilköğretim öğretmenlerinin tutumları, okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin iş tatminleri ile öğretmenlik tutumları arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Şenel (1999) öğretmenlik sertifikası programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının istendik düzeyde olmadığı, mesleğe yönelik tutumlarının cinsiyete göre değiştiği ancak öğrenim gördükleri alan, mezuniyet durumları ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki başarı durumlarına göre değişmediği bulunmuştur.

Mertel Yıldırım (2002) araştırmasında öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarını ölçmüş ve değerlendirmiştir. 2000-2001 eğitim-öğretim yılında Ankara’da çalışan iki yüz seksen beş öğretmen üzerinde yapılmıştır. Verilerin toplanması için “Kişisel Bilgi Formu” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Mesleklerine Yönelik Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretim kurumlarında öğrenim gördükten sonra mezun olduğu branşta çalışan öğretmenler, farklı branşta çalışan ve herhangi bir meslekle ilgili eğitim aldıktan sonra öğretmenliğe geçenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Mesleğinde uzun yıllar çalışmakta olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine karşı daha olumlu bir tutuma sahip oldukları, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre tutumlarının daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Argun (2003) eğitim fakültesi okul öncesi eğitimi öğretmenliği programına devam eden öğrencilerin mesleki düşüncelerini ve mesleki tercihlerini etkileyen faktörleri incelemek amacıyla Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören yüz öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, bu alanda öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğunun lise mezunu olduğu, kızların bu alanı daha çok tercih ettiği, isteyerek yapılan tercihler sonucunda yerleşenlerin çoğunlukta olduğu, tercihlerinde ailelerinin desteğini alanların, mesleklerinin gelecek vaat ettiğini ve çocuklarla çalışmanın şans ve ayrıcalık olduğunu düşünen öğrencilerin çoğunlukta olduğu bulunmuştur. Ayrıca sakın bir yaradılışa sahip olma özelliği ile çabuk sinirlenme ve kırılcılık ile yaratıcı kişilik, güvenilir olma ile çabuk sinirlenme ve kırılcılık, karamsarlık ile çocuklarla çalışmanın şans ve ayrıcalığına inanma, araştırma ve üretkenlik ile güvenilirlik arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Çetin (2003) eğitim fakültelerinde okuyan Anadolu öğretmen lisesi ve düz liseden mezun olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini on dört eğitim fakültesinde, 2001-2002 yılı dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam bin yüz on iki Anadolu öğretmen lisesi ve düz lise çıkışlı öğrenci oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen

“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğrencilerin düz lise mezunlarına göre daha olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur.

Özer (2003) Jandarma Okullar Komutanlığında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleriyle görev yaptıkları bölüm, rütbe, öğretmenlik formasyonuna sahip olma durumu ve okulda görev yapma süresi değişkenleri arasındaki ilişkinin varlığını araştırdığı çalışmasında, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği ile toplanmıştır. Öğretmenlerin kişilik özellikleri, sınıf içi özellikler, ölçme-değerlendirme özellikleri, mesleki özellikler, çevre ile ilişkilere ait özellikler ve kendini geliştirme özelliklerini önemli gördükleri bulunmuş, öğretmenlerin yeterliklere ilişkin görüşlerin tümünde bölüm ve okulda görev yapma süresinin etkili olduğu görülmüş ayrıca öğretmenlik formasyonuna sahip olan öğretmenlerin yeterliklere verdiği önemin, öğretim tekniği kursu görmüş olan personelden fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Saracaloğlu vd. (2004), öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi ile Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dallarından toplam yüz altmış sekiz öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ile Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları orta düzeyde bulunmuştur. Mesleğe yönelik tutumlarını öğrenim görülen bölümün, mezun olunan lise türünün, bölüm tercih nedenleri ve öğretim elemanı tutumlarının etkilediği; sınıf, cinsiyet, liseden mezun olma derecesi, en uzun süre yaşanan yerleşim birimi, anne-baba eğitim durumu, mesleği, aile geliri, bölümünde okumaktan ve verilen eğitimden memnun olma durumu değişkenlerinin ise etkilemediği bulunmuştur.

Oral (2004), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek konulu araştırmasında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi birinci ve dördüncü sınıfta okuyan toplam dokuz yüz elli sekiz öğrenciyle çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine, branşlarına, öğretmenlik mesleğini

tercih etme sırasına ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları kısmen katılıyorum derecesinde bulunmuştur.

Şenel vd. (2004), öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmaya İstanbul Üniversitesi Orta Öğretim Alan Öğretmenliğinde Tezsiz Yüksek Lisans yapan dört yüz altmış sekiz öğrenciyi dahil etmiştir. Araştırmasında Kişisel Bilgi Formu , Kişiler Arası İlişki Tarzları Ölçeği ile Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile Kişiler Arası İlişki Tarzları Ölçeği'nin ölçtüğü on bir özellikten dokuzu (sosyal olma, yardım alma, destekleyici olma, hoşgörülü olma, temkinli olma, dengeli olma, başkalarına güvenme, duyarlı olma ve kararlı olma) arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Argun ve İkiz (2004), okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin mesleki tutum ve algılarını incelemek amacıyla yaptıkları araştırmanın örneklem grubunu yüz okul öncesi eğitimi anabilim dalında okuyan öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere sosyo-demografik özellikleri, alana yönelik düşünceleri ve tutumlarının belirlenmesine yönelik geliştirilen anket formu, birinci ve dördüncü sınıfta olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre aldıkları eğitimden alana yönelik düşünce ve tutumlarının olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir.

Sayın (2005), öğretmen adaylarının mesleğine karşı tutumları ve mesleki benlik saygılarını incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde okuyan yüz kırk dört son sınıf öğrencisi ve tezsiz yüksek lisans programında okuyan seksen öğrenci ile çalışmasını yürütmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri ve tezsiz yüksek lisans programı öğrencileri arasında mesleğine karşı tutum ve mesleki benlik saygısı arasında eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Aslan ve Köksal-Akyol (2006) araştırmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan yüz yirmi öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda devam edilen sınıf düzeyinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygıları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı, öğretmenliği tercih nedeninin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygıları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu bulunmuştur. Ailede öğretmen olmasının mesleki benlik saygısı üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu saptanmıştır.

Köksal-Akyol ve Aslan (2006) okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygısı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yaptığı çalışmalarında, veri toplama aracı olarak Mesleki Tutum Ölçeği ve Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği’ni kullanmıştır. Örneklemi oluşturanların altmış yedisi Adana’da bağımsız bir devlet ana okulunda çalışırken, altmış Çukurova Üniversitesi’nde Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan ilk ve son sınıf öğrencileri olmak üzere toplam yüz yirmi yedi kişi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, mezun oldukları lise türünün, bölümlerini tercih nedeninin, bölümlerine olan memnuniyetlerinin, mezun olduktan sonra bu alanda çalışıp çalışmama durumlarının, ileride bu alanda çalışırlarsa başarılı olup olmayacaklarına ilişkin düşüncelerinin, mesleklerine karşı tutumlarını ve mesleki benlik saygılarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Köksal-Akyol ve Aslan (2007) çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını ve mesleki benlik algılarını değerlendirmişlerdir. Araştırmada Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören toplam altmış üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin mezun oldukları lise türü, bölümlerini tercih etme nedeni, okudukları bölümden memnun olup olmamaları, mezun olduktan sonra öğretmen olarak çalışıp çalışmamayı düşünmeleri, öğretmen olarak çalıştıklarında başarılı ve verimli olacaklarını düşünmeleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulmuşlardır.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını belirlemek, öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf, yaş, mezun olduğu lise türü, anne ve baba öğrenim düzeyi, ailesinde öğretmen olup olmaması, bölümünü tercih sırası ve nedeni, okudukları anabilim dalından memnun olma durumu, eğitim derslerinin gerekliliğine ve mesleğinde başarılı ve verimli olacağına ilişkin düşünceleri, KPSS'ye girmeyi düşünme durumu ve KPSS'nin hiç yapılmayacağı kabul edilirse öğretmen olarak çalışmayı düşünme durumu, özel okullarda çalışmayı isteme durumu, lisans üstü eğitim almayı isteme durumu gibi değişkenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında farklılık yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla planlanmıştır.

3.1 Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi

Ankara ilinde bulunan Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nin eğitim fakültelerinde ilköğretim bölümü okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarının üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğrenciler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nin eğitim fakültelerinde ilköğretim bölümü okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarında üçüncü ve dördüncü sınıflarına devam eden 0.95 güven düzeyi ve α 0.05 hoşgörü miktarına göre 214 bayan öğretmen adayı örneklem dahil edilmiştir (Çingı 1994).

3.2 Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmen adayları ve aileleri hakkında bazı bilgileri elde etmek amacıyla “Genel Bilgi Formu” ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını değerlendirmek amacıyla “Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

3.2.1 Genel Bilgi Formu

Okul öncesi öğretmen adayları ve aileleri hakkında bazı bilgileri elde etmek amacı ile geliştirilmiş olan Genel Bilgi Formu'nda öğretmen adayının devam ettiği sınıf, yaş, mezun olduğu lise türü, anne ve baba öğrenim düzeyi, ailesinde öğretmen olup olmaması, bölümünü tercih sırası ve nedeni, bölümünden memnun olma durumu, eğitim derslerinin gerekliliğine ve mesleğinde başarılı ve verimli olacağına ilişkin düşünceleri, KPSS' ye girmeyi düşünmesi ve KPSS' nin hiç yapılmayacağı kabul edilirse öğretmen olarak çalışmayı düşünmesi, özel okullarda çalışmayı istemesi, lisans üstü eğitim almayı istemesine ilişkin sorular yer almaktadır (Ek 1).

3.2.2 Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği

Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği, öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumlarını belirleyecek şekilde Özgür (1994) tarafından geliştirilmiş likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin cevap anahtarında beş seçenek bulunmaktadır. Bu seçenekler; 'kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum' ifadelerinden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ikinci sınıf, dördüncü yarıyılta eğitim gören 106 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Ölçek geliştirilirken öncelikle öğretmenlikle ilgili olduğu düşünülen 80 tane tutum cümlesi oluşturulmuş ve karışık olarak dizilmiştir. Bu cümlelerin 57 tanesi olumlu 23 tanesi ise olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Bu ifadeler karışık sıra ile birden seksene kadar dizilmiş ve her cümlelerin yanına beşten bire doğru uzanan cevap seçenekleri yerleştirilmiştir. Deneklerden her bir cümle için uygun buldukları seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Olumlu olan ifadeler doğrudan, olumsuz ifadeler ise ters çevrilip toplanarak puan elde edilmektedir. Olumlu tutum cümlelerine verilen cevaplara en yüksek, olumsuz olanlara ise en düşük puan verilmiştir. Puanların yüksek olması öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutuma, düşük olması ise olumsuz tutuma sahip olduklarını ifade etmektedir. Verilen puanlar en yüksekten en düşüğe doğru sıralandıktan sonra en yüksek puan alan 30 kişi ve en düşük puan alan 30 kişi belirlenmiş ve her madde için madde analizi tablosu hazırlanmıştır.

Daha sonra ayırıcı değeri yüksek olan maddeler seçilmiştir. Özgür (1994) tarafından yapılan çalışmalar doğrultusunda, ölçekte öğretmenlik mesleği ile ilgili olduğu düşünülen 33 tane tutum cümlesinin mesleğe karşı tutumu ölçtüğü kabul edilmiştir. Bu cümlelerin 20 tanesi olumlu, 13 tanesi ise olumsuz olup karışık olarak dizilmiştir.

Özgür (1994) Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'ni başka bir tutum ölçeği ile test etmek için Duygusal Anlam Ölçeği'ni kullanmış ve bu çalışmalar sonucunda, Duygusal Anlam Ölçeği ile Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu bulmuştur.

3.3 Veri Toplama Yöntemi

Uygulama 2005-2006 öğretim yılının ikinci döneminde Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi eğitim fakülteleri ilköğretim bölümü okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarında okuyan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine yapılmıştır. Okullardan gerekli olan izinler alınmış, ders programları öğrenilerek uygun dersler seçilmiştir. Derslerin öğretim elemanlarından izin alınarak okul öncesi öğretmen adaylarıyla sınıf ortamında görüşülmüştür. Araştırmacı, uygulama öncesinde sınıfta bulunan bütün öğretmen adaylarına kendisini tanıtmış ve ne için geldiğini anlatmıştır. Uygulamaya katılmak istemeyen öğrenciler uygulamaya katılması için zorlanmamıştır. Öğrencilere önce “Genel Bilgi Formu” verilerek doldurulması sağlanmıştır. Daha sonra “Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarına uygulama ile ilgili yönergeler yüksek sesle okunmuş, gerekli açıklamalar yapılmış, verecekleri doğru ve samimi yanıtların doğru sonuçlara ulaşılabilmesi için önemli olduğu vurgulanmıştır. Veri toplama araçlarının doldurulması yirmi dakika sürmüştür.

3.4 Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Verilerin değerlendirilmesinde ilk olarak “Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği” cevap anahtarı kullanılarak okul öncesi öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin tutum puanları elde edilmiştir. Daha sonra “Genel Bilgi Formu”ndaki bilgiler ile elde edilen

puanlar SPSS programı ile bilgisayara kaydedilmiştir. Örneklemdeki öğretmen adaylarının sınıfı, bölümünden memnun olup olmaması, eğitim derslerinin gerekliliğine ilişkin düşünceleri, KPSS' ye girmek isteyip istememeleri, KPSS' nin hiç yapılmayacağı kabul edilirse öğretmen olarak çalışıp çalışmayacakları, özel okullarda çalışıp çalışmama hakkındaki düşünceleri, ailede öğretmen olan birinin olup olmaması, okul öncesi öğretmeni olduğunda başarılı ve verimli olacağına ilişkin düşünceleri ve lisans üstü eğitim almayı istemelerinin, adayların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanlarında farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için t testi; yaş, mezun olduğu lise türü, okuduğu anabilim dalını tercih sırası ve tercih nedeni, anne baba öğrenim düzeyinin okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanlarında farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi, farklılığın önemli olduğu durumlarda ise Tukey testi yapılmıştır (Büyüköztürk 2002).

5. BULGULAR VE TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek ve çeşitli değişkenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın bulguları çizelgeler halinde sunulmuştur. Çizelge 4.1- Çizelge 4.15 arasında okul öncesi öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin dağılımlara, Çizelge 4.16- Çizelge 4.36 arasında ise çeşitli değişkenlerin öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlarda farklılık yaratıp yaratmadığına ilişkin t testi, tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi sonuçları verilmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının bulundukları sınıflara göre dağılımları Çizelge 4.1'de verilmiştir.

Çizelge 4.1 Okul öncesi öğretmen adaylarının bulundukları sınıflara göre dağılımları

SINIF	N	%
Üçüncü Sınıf	126	58,9
Dördüncü Sınıf	88	41,1
TOPLAM	214	100,0

Çizelge 4.1'de okul öncesi öğretmen adaylarının bulundukları sınıflara göre dağılımları verilmiştir. Çizelge 4.1 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının %58,9'unun üçüncü sınıfa, % 41,1'inin dördüncü sınıfa devam ettiği görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre dağılımları, Çizelge 4.2'de verilmiştir.

Çizelge 4.2 Okul öncesi öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre dağılımları

YAŞ	N	%
18–20 yaş arası	16	7,5
21–23 yaş arası	176	82,2
24–26 yaş arası	22	10,3
TOPLAM	214	100,0

Çizelge 4.2’de okul öncesi öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre dağılımları görülmektedir. Çizelge incelendiğinde öğretmen adaylarının %7,5’inin 18–20 yaş, %82,2’sinin 21–23 yaş, %10,3’ünün 24–26 yaş arasında olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.3’te okul öncesi öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.3 Okul öncesi öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre dağılımları

MEZUN OLUNAN LİSE	N	%
Lise	22	10,3
İngilizce ağırlıklı lise	48	22,4
Anadolu lisesi	56	26,2
Anadolu öğretmen lisesi	35	16,4
Meslek lisesi	34	15,9
Diğer	19	8,8
TOPLAM	214	100,0

Çizelge 4.3 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının %10,3’ünün lise, %22,4’ünün İngilizce ağırlıklı lise, %26,2’sinin Anadolu lisesi, %16,4’ünün

Anadolu öğretmen lisesi, %15,9'unun meslek lisesi, %8,8'inin ise başka bir lise türünden mezun oldukları görülmektedir.

Çizelge 4.4'te okul öncesi öğretmen adaylarının anne öğrenim düzeylerine göre dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.4 Okul öncesi öğretmen adaylarının anne öğrenim düzeylerine göre dağılımları

ANNENİN ÖĞRENİM DÜZEYİ	N	%
İlkokul mezunu	100	46,7
Ortaokul mezunu	21	9,8
Lise mezunu	49	22,9
Üniversite mezunu	44	20,6
TOPLAM	214	100,0

Çizelgeye göre, öğretmen adaylarının %46,7'sinin annesi ilkokul mezunu, %9,8'inin annesi ortaokul mezunu, %22,9'unun annesi lise mezunu, %20,6'sının annesi ise üniversite mezunudur.

Okul öncesi öğretmen adaylarının baba öğrenim düzeylerine göre dağılımları çizelge 4.5'te verilmiştir.

Çizelge 4.5 Okul öncesi öğretmen adaylarının baba öğrenim düzeylerine göre dağılımları

BABANIN ÖĞRENİM DÜZEYİ	N	%
İlkokul mezunu	48	22,4
Ortaokul mezunu	23	10,7
Lise mezunu	61	28,5
Üniversite mezunu	82	38,4
TOPLAM	214	100,0

Çizelge 4.5'te okul öncesi öğretmen adaylarının baba öğrenim düzeylerine göre dağılımları görülmektedir. Çizelge 4.5'e göre, öğretmen adaylarının %22,4'ünün babası ilkokul mezunu, %10,7'sinin babası ortaokul mezunu, %28,5'inin babası lise mezunu, %38,4'ünün babası üniversite mezunudur.

Çizelge 4.6 Okul öncesi öğretmen adaylarının ailelerinde öğretmen olan birinin olma durumlarına ilişkin dağılımları

AİLEDE ÖĞRETMEN OLAN BİRİSİNİN OLMA DURUMU	N	%
Var	119	55,6
Yok	95	44,4
TOPLAM	214	100,0

Okul öncesi öğretmen adaylarının ailelerinde öğretmen olan birinin olup olmadığına ilişkin dağılımları incelendiğinde (Çizelge 4.6); öğretmen adaylarının %55,6'sının ailesinde öğretmen olduğu, %44,4'ünün ailesinde öğretmen olmadığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının okudukları anabilim dalını tercih sırasına göre dağılımları çizelge 4.7'de verilmiştir.

Çizelge 4.7 Okul öncesi öğretmen adaylarının okudukları anabilim dalını tercih etme sırasına göre dağılımları

	N	%
TERCİH SIRASI		
1–5 arası	126	58,9
6–10 arası	38	17,7
10 ve üstü	50	23,4
TOPLAM	214	100,0

Çizelge 4.7 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının %58,9'unun okudukları anabilim dalını 1–5. sırada, %17,7'sinin bölümü 6-10. sırada, %23,4'ünün ise 10. ve daha alt sırada tercih ettikleri görülmektedir.

Çizelge 4.8 Okul öncesi öğretmen adaylarının okudukları anabilim dalını tercih etme nedenlerine göre dağılımları

	N	%
TERCİH NEDENİ		
Öğretmen olma isteği	74	34,6
İş garantisi, çalışma koşulları	67	31,3
Ailenin isteği	19	8,9
Yüksek öğrenim görme isteği	29	13,6
Diğer	25	11,6
TOPLAM	214	100,0

Çizelge 4.8 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının %34,6'sı okudukları anabilim dalını tercih etme sebebi olarak öğretmen olma isteğini, %31,3'ü iş garantisi ve çalışma koşullarını, %8,9'u ailenin isteğini, %13,6'sı yüksek öğrenim görme isteğini belirtmiştir. %11,6'sının tercih sebebi ise başka nedenlerden dolayıdır. Bu nedenler arasında; çocukları çok sevmek, çocukların yanında mutlu olmak gibi nedenler belirtilmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının okudukları anabilim dalından memnun olup olmamalarına göre dağılımları çizelge 4.9’da verilmiştir.

Çizelge 4.9 Okul öncesi öğretmen adaylarının okudukları anabilim dalından memnun olup olmamalarına göre dağılımları

	N	%
MEMNUN OLMA		
Memnun	175	81,8
Memnun değil ya da kararsız	39	18,2
TOPLAM	214	100,0

Çizelge 4.9’da görülen okul öncesi öğretmen adaylarının okudukları anabilim dalından memnun olup olmamalarına göre dağılımları incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının %81,8’inin okudukları anabilim dalından memnun, %18,2’sinin memnun olmadığı ya da kararsız olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.10’da okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim derslerinin gerekli olup olmadığı konusundaki düşüncelerine göre dağılımı verilmiştir.

Çizelge 4.10 Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim derslerinin gerekli olup olmadığı konusundaki düşüncelerine göre dağılımları

EĞİTİM DERSLERİ GEREKLİ OLUP OLMAMASI	N	%
Gerekli	196	91,6
Gereksiz ya da kararsız	18	8,4
TOPLAM	214	100,0

Çizelge 4.10 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının %91,6'sı eğitim derslerini gerekli bulmakta, %8,4'ü gereksiz bulmakta veya kararsızdır.

Çizelge 4.11 Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen olarak çalıştıklarında başarılı ve verimli olacaklarına emin olup olmama konusundaki düşüncelerine göre dağılımları

ÖĞRETMEN OLARAK ÇALIŞILDIĞINDA BAŞARILI VE VERİMLİ OLUNACAĞINA EMİN OLMA DURUMU	N	%
Emin olma	184	86,0
Emin olmama ya da kararsız	30	14,0
TOPLAM	214	100,0

Çizelge 4.11 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının %86'sının öğretmen olarak çalıştığında başarılı ve verimli olacağına emin olduğu, %14'ünün emin değil veya kararsız olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4.12'de okul öncesi öğretmen adaylarının KPSS'ye girmeyi düşünüp düşünmeme konusundaki düşüncelerine ilişkin dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.12 Okul öncesi öğretmen adaylarının KPSS'ye girmeyi düşünüp düşünmeme konusundaki düşüncelerine ilişkin dağılımları

KPSS'NA GİRMEYİ DÜŞÜNÜP DÜŞÜNMEME	N	%
DÜŞÜNME	181	84,6
DÜŞÜNMEME YA DA KARARSIZ	33	15,4
TOPLAM	214	100,0

Çizelge 4.12'ye göre, okul öncesi öğretmen adaylarının %84,6'sı devlet okullarında çalışmak için sınava girmeyi düşünmekte, %15,4'ü sınava girmeyi düşünmemekte veya kararsızdır.

Çizelge 4.13'te okul öncesi öğretmen adaylarının KPSS'nin hiç yapılmayacağı düşünüldüğünde öğretmen olarak çalışıp çalışmayacaklarına göre dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.13 Okul öncesi öğretmen adaylarının KPSS'nin hiç yapılmayacağı düşünüldüğünde öğretmen olarak çalışıp çalışmayacaklarına göre dağılımları

KPSS YAPILMAZSA ÖĞRETMENLİK YAPILIP YAPILMAYACAĞI	N	%
Öğretmenlik yapma	180	84,1
Öğretmenlik yapmama ya da kararsız	34	15,9
TOPLAM	214	100,0

Çizelge 4.13'te verilen okul öncesi öğretmen adaylarının KPSS'nin hiç yapılmayacağı düşünüldüğünde öğretmen olarak çalışıp çalışmayacaklarına göre dağılımları incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının %84,1'i KPSS yapılmazsa öğretmenlik yapacağını, %15,9'u öğretmenlik yapmayacağını veya kararsız olduğunu belirtmiştir.

Çizelge 4.14 Okul öncesi öğretmen adaylarının özel okulda çalışıp çalışmayacakları hakkındaki düşüncelerine ilişkin dağılımları

ÖZEL OKULDA ÇALIŞMAYI DÜŞÜNÜP DÜŞÜNMEME	N	%
Düşünme	92	43,0
Düşünmeme ya da kararsız	122	57,0
TOPLAM	214	100,0

Çizelge 4. 14'te okul öncesi öğretmen adaylarının özel okulda çalışıp çalışmayacakları hakkındaki düşüncelerine ilişkin dağılımları görülmektedir. Çizelge 4.14'e göre, okul öncesi öğretmen adaylarının %43'ü özel okulda çalışmayı düşünmekte, %57'si ise özel okulda çalışmayı düşünmemekte veya kararsızdır.

Çizelge 4.15 Okul öncesi öğretmen adaylarının lisans üstü eğitim yapmayı isteyip istememelerine göre dağılımları

LİSANSÜSTE EĞİTİM YAPMAYI İSTEYİP İSTEMEME	N	%
İsteme	155	72,4
İstememe	59	27,6
TOPLAM	214	100,0

Çizelge 4.15'te verilmiş olan okul öncesi öğretmen adaylarının lisans üstü eğitim yapmayı isteyip istememelerine göre dağılımları incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının %72,4'ünün lisansüstü eğitim yapmayı düşündüğü, %27,6'sının ise düşünmediği görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının bulundukları sınıflara göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları Çizelge 4.16'da verilmiştir.

Çizelge 4.16 Okul öncesi öğretmen adaylarının bulundukları sınıflara göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları

SINIF	Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği				
	N	X	S	t değeri	p
Üçüncü sınıf	126	134,85	16,34	-1,076	0,283
Dördüncü sınıf	88	137,28	16,07		
TOPLAM	214	135,85	16,24		

Çizelge 4.16. incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının bulundukları sınıflara göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları görülmektedir. Üçüncü sınıfa devam eden öğrenciler, Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden, $134,85 \pm 16,34$ puan, dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin ise $137,28 \pm 16,07$ puan aldıkları saptanmıştır. Yapılan t testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının bulundukları sınıfın onların Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Okul öncesi öğretmen adayları birinci ve ikinci sınıfta yoğunlukla çocuk gelişimi ve okul öncesine yönelik kuramsal, üçüncü ve dördüncü sınıfta ise yoğunlukla öğretmenlik mesleğine yönelik uygulamalı dersleri almaktadırlar. Bu nedenle üçüncü ve dördüncü sınıflarda olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları benzer olabilir. Bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olan başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Özgür (1994) çalışmasında ikinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre daha olumsuz bir tutuma sahip olduğunu, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının ise birbirine yakın olduğunu bulmuştur. Saracaloğlu vd. (2004) öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin sınıflara (üçüncü ve dördüncü) göre tutum puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Köksal Akyol ve Aslan (2006) öğretmen

adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını ve mesleki benlik saygılarını incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının bulundukları sınıfın öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki benlik saygıları üzerinde farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar çizelge 4.17'de verilmiştir.

Çizelge 4.17 Okul öncesi öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar

YAŞ	Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği		
	N	X	S
18–20 yaş	16	137,18	11,72
21–23 yaş	176	135,75	16,59
24 yaş ve üstü	22	135,68	16,74
TOPLAM	214	135,85	16,24

Çizelge 4.17 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar görülmektedir. Çizelgeye göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden; 18–20 yaş arası okul öncesi öğretmen adaylarının $137,18 \pm 11,72$, 21–23 yaş arası okul öncesi öğretmen adaylarının $135,75 \pm 16,59$, 24 yaş ve üstü okul öncesi öğretmen adaylarının ise $135,68 \pm 16,74$ puan aldıkları bulunmuştur.

Çizelge 4.18'de okul öncesi öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.18 Okul öncesi öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi ve sonuçları

	KARELER TOPLAMI	SD	KARELER ORTALAMASI	F	p	ANLAMLI FARK
Gruplar arası	30,805	2	15,402	0,058	0,944	-
Gruplar içi	56155,705	211	266,141			
TOPLAM	56186,509	213				

Çizelge 4.18 incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans çözümlemesine göre okul öncesi öğretmen adaylarının yaş gurupları arasında Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden alınan puan bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Bu araştırmanın örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun 21-23 yaş arasında olduğu, 18-20 yaş arası ile 24 yaş ve üstü olan okul öncesi öğretmen adaylarının ise daha az oldukları görülmektedir. Araştırma örneklemindeki öğretmen adaylarının yaşlarının birbirine yakın olmasından dolayı yaş değişkeninin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Özgür (1994) araştırmasında 27 yaş ve sonrasının mesleğe karşı tutumlarını daha olumlu bulmuştur. Sayın (2005) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği, 26 yaş ve üzerinde olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Her iki araştırmada da 26-27 yaş üzerinde olan bireylerin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.19’da okul öncesi öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar verilmiştir.

Çizelge 4.19 Okul öncesi öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar

LİSE TÜRÜ	N	X	S
Lise	22	139,13	15,48
İngilizce ağırlıklı lise	48	131,12	19,64
Anadolu lisesi	56	138,42	15,24
Anadolu öğretmen lisesi	35	137,08	12,76
Meslek lisesi	34	134,97	15,97
Diğer	19	135,73	16,14
TOPLAM	214	135,85	16,24

Çizelge 4.19’da okul öncesi öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar görülmektedir. Liseden mezun olan okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği’nden $139,13 \pm 15,48$ puan, Anadolu lisesinden mezun olanların $138,42 \pm 15,24$, Anadolu öğretmen lisesinden mezun olanların $137,08 \pm 12,76$ puan aldıkları saptanmıştır.

Çizelge 4.20’de okul öncesi öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.20 Okul öncesi öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

	KARELER TOPLAMI	SD	KARELER ORTALAMASI	F	p	ANLAMLI FARK
Gruplar arası	1761,556	5	352,311	1,346	0,246	-
Gruplar içi	54424,953	208	261,658			
TOPLAM	56186,509	213				

Çizelge 4.5'e göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türleri arasında, Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puan bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. ($p>0,05$).

Anadolu öğretmen liselerinden bu bölüme olan talebin daha fazla olması beklenirken Anadolu lisesi mezunu olan öğrenciler çoğunluktadır. Bu bölümün eşit ağırlıkta olması çeşitli lise türlerinden bu bölümü seçmelerinin bir nedeni olabilir. Bu araştırmada elde edilen lise türünün öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu etkilemediğine ilişkin başka bir araştırma da bulunmaktadır. Saracaloğlu vd. (2004) öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri incelediği araştırmalarında lise türlerine göre mesleğe yönelik tutumlarda anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak yapılan başka araştırmalarda ise mezun olunan lise türünün öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerinde farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Köksal-Akyol ve Aslan (2006) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve mesleki benlik algılarını incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerinde anlamlı farklılığa neden olduğunu, mesleki benlik saygısı üzerinde bir farklılığa yol açmadığını bulmuştur. Köksal-Akyol ve Aslan (2007) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve mesleki benlik algılarını ölçtüğü araştırmalarında öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerinde anlamlı farklılığa neden olduğunu, meslek lisesi mezunlarının tutumlarının daha olumlu olduğu sonucunu saptamıştır.

Çizelge 4.21’de okul öncesi öğretmen adaylarının anne öğrenim düzeyine göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar verilmiştir.

Çizelge 4.21 Okul öncesi öğretmen adaylarının anne öğrenim düzeyine göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar

ANNE ÖĞRENİM DÜZEYİ	N	X	S
İlkokul mezunu	100	136,39	15,86
Ortaokul mezunu	21	132,57	19,47
Lise mezunu	49	136,30	14,73
Üniversite mezunu	44	135,70	17,37
TOPLAM	214	135,85	16,24

Çizelge 4.21’de okul öncesi öğretmen adaylarının anne öğrenim düzeyine göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar incelendiğinde, ilkokul mezunu anneleri olan okul öncesi öğretmen adaylarının $136,39 \pm 15,86$ puan, lise mezunu olan anneleri olan öğretmen adaylarının ise $136,30 \pm 14,73$ puan aldıkları görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının anne öğrenim düzeyine göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları çizelge 4.22’de verilmiştir.

Çizelge 4.22 Okul öncesi öğretmen adaylarının anne öğrenim düzeyine göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

	KARELER TOPLAMI	SD	KARELER ORTALAMASI	F	p	ANLAMLI FARK
Gruplar arası	266,009	3	88,670	0,333	0,802	-
Gruplar içi	55920,500	210	266,288			
TOPLAM	56186,509	213				

Çizelge 4.22’de okul öncesi öğretmen adaylarının anne öğrenim düzeyine göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin istatistiksel sonuçlar incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi sonucuna göre annenin öğrenim düzeyinin okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlar üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Çizelge 4.23’te örnekleme alınan okul öncesi öğretmen adaylarının baba öğrenim düzeyine göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar verilmiştir.

Çizelge 4.23 Okul öncesi öğretmen adaylarının baba öğrenim düzeyine göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar

BABA ÖĞRENİM DÜZEYİ	N	X	S
İlkokul mezunu	48	137,41	13,86
Ortaokul mezunu	23	134,30	15,87
Lise mezunu	61	137,50	18,07
Üniversite mezunu	82	134,14	16,26
TOPLAM	214	135,85	16,24

Çizelgeye göre ilkokul mezunu babası olan okul öncesi öğretmen adaylarının, Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden $137,41 \pm 13,86$ puan, lise mezunu babaları olan okul öncesi öğretmen adaylarının $137,50 \pm 18,07$ puan aldıkları saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının baba öğrenim düzeyine göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları çizelge 4.24'te verilmiştir.

Çizelge 4.24 Okul öncesi öğretmen adaylarının baba öğrenim düzeyine göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarına ait tek yönlü varyans analizi sonuçları

	KARELER TOPLAMI	SD	KARELER ORTALAMASI	F	p	ANLAMLI FARK
Gruplar arası	578,483	3	192,828	0,728	0,536	-
Gruplar içi	55608,026	210	264,800			
TOPLAM	56186,509	213				

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre baba öğrenim düzeyinin okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar üzerinde farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$).

Annenin ya da babanın ilkokul, ortaokul, lise ya da üniversiteden mezun olması, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumlarını etkilememektedir. Anne ve baba öğrenim düzeyi ne olursa olsun, toplumumuzda genellikle öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu bir görüş vardır. Bu nedenle anne ve babanın öğrenim düzeyi mesleğe yönelik tutumda farklılık yaratmamış olabilir. Bu durum üzerinde toplumumuzda ailelerin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olmalarının etkili olduğu söylenebilir.

Özgür (1994) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını ölçmek amacıyla yaptığı araştırmasında anne ve baba öğrenim düzeylerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutum üzerinde etkili olmadığını saptamıştır. Saracaloğlu vd. (2004) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuca ulaşılmıştır.

Çizelge 4.25'te okul öncesi öğretmen adaylarının ailesinde öğretmen ya da bu meslekten emekli olan birinin olup olmasına göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.25 Okul öncesi öğretmen adaylarının ailesinde öğretmen ya da bu meslekten emekli olan birisinin olma durumuna göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları

AİLEDE ÖĞRETMEN YA DA BU MESLEKTEN EMEKLİ BİRİSİNİN OLMA DURUMU	Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği				
	N	X	S	t değeri	p
Var	119	136,27	15,79	0,425	0,671
Yok	95	135,32	16,85		
TOPLAM	214	135,85	16,24		

Çizelgeye göre ailesinde öğretmen ya da öğretmenlik mesleğinden emekli biri olan okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puan $136,27 \pm 15,79$, ailesinde öğretmen ya da öğretmenlik mesleğinden emekli biri olmayanların puanı ise $135,32 \pm 16,85$ 'tir. Yapılan t testi sonuçlarına göre ailesinde öğretmen ya da öğretmenlik mesleğinden emekli birisi olan ya da olmayanlar arasında Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden alınan puan bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Ailede bir öğretmen olup olmamasının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Köksal-Akyol ve Aslan (2006) ve Köksal-Akyol ve Aslan (2007) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik algılarını incelediği araştırmalarında ailesinde öğretmen olan birinin olma durumunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki benlik saygıları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının tercih sırasına göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar, çizelge 4.26'da verilmiştir.

Çizelge 4.26 Okul öncesi öğretmen adaylarının okudukları anabilim dallarını tercih etme sırasına göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar

TERCİH SIRASI	N	X	S
1-5	126	137,28	14,94
6-10	38	136,02	14,27
10 ve üstü	50	132,12	20,08
TOPLAM	214	135,85	16,24

Çizelge 4.26 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının okudukları anabilim dallarını tercih etme sırasına göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar görülmektedir. Buna göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden, bölümlerini ilk beş tercihleri (1-5) arasında gösteren okul öncesi öğretmen adaylarının $137,28 \pm 14,94$ puan, bölümlerini on ve daha sonraki tercihlerinde gösteren okul öncesi öğretmen adaylarının ise $132,12 \pm 20,08$ puan aldıkları bulunmuştur.

Çizelge 4.27'de okul öncesi öğretmen adaylarının okudukları anabilim dallarını tercih etme sırasına göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.27 Okul öncesi öğretmen adaylarının okudukları anabilim dallarını tercih etme sırasına göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

	KARELER TOPLAMI	SD	KARELER ORTALAMASI	F	p	ANLAMLI FARK
Gruplar arası	956,541	2	478,271	1,827	0,163	-
Gruplar içi	55229,968	211	261,753			
TOPLAM	56186,509	213				

Çizelge 4.12'ye göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda göre tercih sırasının okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden alınan puanlar üzerinde farklılığa neden olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Öğretmenlik mesleğini ilk sıralarda tercih edenlerin mesleğe yönelik tutumlarının yüksek olması beklenebilir. Çünkü, bir birey öğretmen olmayı çok istiyorsa tercihlerinin ilk sıralarında öğretmenlikle ilgili fakültelere yer vermesi söz konusu olabilir. Yapılan araştırmalarda bu konuda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Özgür (1994) ve Oral (2004) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin tercih sıralarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuş, tercih sırası yükseldikçe tutum puanlarında bir düşüş olduğu görülmüştür. Saracaloğlu vd. (2004) ise öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlediği çalışmasında tutum puanlarının tercih sırasına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirlemiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının bölümlerini tercih nedenine göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar çizelge 4.28'de verilmiştir.

Çizelge 4.28 Okul öncesi öğretmen adaylarının okudukları anabilim dallarını tercih nedenine göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar

TERCİH NEDENİ	N	X	S
Öğretmen olma isteği	74	141,00	14,01
Çalışma koşulları, iş garantisi	67	132,67	16,03
Ailenin isteği	19	135,15	15,88
Yüksek öğrenim görme isteği	29	129,24	18,56
Diğer	25	137,36	16,72
TOPLAM	214	135,85	16,24

Çizelgeye 4.28'e göre öğretmen olma isteği ile bölümlerini tercih edenler, Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden $141,00 \pm 14,01$ puan, çalışma koşulları ve iş garantisi için tercih edenler $132,67 \pm 16,03$ puan almışlardır.

Çizelge 4.29'da okul öncesi öğretmen adaylarının okudukları anabilim dallarını tercih nedenine göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin ait tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.29 Okul öncesi öğretmen adaylarının okudukları anabilim dallarını tercih nedenine göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi sonuçları

	KARELER TOPLAMI	SD	KARELER ORTALAMASI	F	p	ANLAMLI FARK
Gruplar arası	3972,137	4	993,034	3,975	0,004	1-2, 1-4
Gruplar içi	52214,373	209	249,830			
TOPLAM	56186,509	213				

Çizelge 4.29 incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans çözümlemesine göre tercih nedenleri arasında Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden alınan puan bakımından farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Öğretmen olma isteği ile okul öncesi öğretmenliği anabilim dalını tercih eden okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen olma isteğini çalışma koşullarına ve öğretmen olma isteğini yüksek öğrenim görme isteğine göre tercih edenlerden daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Eğer bir birey kendi tercihi ile öğretmen olmak istiyorsa bu bireyin mesleğe yönelik tutumunun da olumlu olması beklenir. İnsanlar kendilerinin isteği dışında meslek tercihinde bulunduklarında mesleklerine yönelik tutumları, mesleklerini severek yapmaları bu durumdan olumsuz etkilenebilir. Bu nedenlerden dolayı da okuduğu anabilim dalını isteyerek seçen okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları daha yüksek olmuş olabilir. Weiner (1993) yüksek okul öğrencilerinin iş alanı olarak öğretmenliği seçme nedenlerini incelediği araştırmasında, öğretmen olmak için başlıca sebeplerin; yaratıcı olmak için imkan elde etmek, çocuklarla çalışmaktan zevk almak, sosyal anlamda yararlı bir meslek sahibi olmak olduğu sonucunu bulmuştur. Köksal-Akyol ve Aslan (2006) ve Köksal-Akyol ve Aslan (2007) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik algılarını araştırdığı çalışmalarında öğretmen adaylarından mesleklerini öğretmen olmak için seçenlerin diğer nedenlerden dolayı seçenlere göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının daha olumlu olduğunu bulmuşlardır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının bölümlerinden memnun olup olmamalarına göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları, çizelge 4.30'da verilmiştir.

Çizelge 4.30 Okul öncesi öğretmen adaylarının okudukları anabilim dallarından memnun olup olmamalarına göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları

MEMNUN OLMA	Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği				
	N	X	S	t değeri	p
Evet	175	139,50	13,54	7,899	0,000
Hayır ya da kararsız	39	119,48	17,39		
TOPLAM	214	135,85	16,24		

Çizelge 4.30'da okul öncesi öğretmen adaylarının bölümlerinden memnun olup olmamalarına göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar incelendiğinde bölümünden memnun olan öğretmen adaylarının $139,50 \pm 13,54$ puan, öğrenim gördükleri bölümden memnun olmayan ya da kararsız olan öğretmen adaylarının ise $119,48 \pm 16,24$ puan aldıkları belirlenmiştir.

Yapılan t testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenliği bölümünde okumaktan memnuniyet durumlarının öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$).

Okul öncesi öğretmenliği bölümünde okumaktan memnun olanların, memnun olmayan ya da kararsızlara göre aldıkları puan ortalamaları daha yüksektir. Özgür (1994) yaptığı araştırmasında bölümünde okumaktan memnun olanların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının anlamlı oranda yüksek olduğu sonucu, bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Öğretmenlik mesleği sevgiyle, sabırla ve isteyerek yapılması gereken

bir meslektir. Bu özelliklere sahip olmayan öğretmen adaylarının mesleklerinde başarılı olma olasılığı düşük olur. Bu nedenle de anabilim dallarından memnun olanların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları daha yüksek çıkmış olabilir. Köksal-Akyol ve Aslan (2006) ve Aslan ve Köksal-Akyol (2007) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik algılarını incelediği çalışmalarında bölümünden memnun olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının daha olumlu olduğunu bulmuştur.

Çizelge 4.31’de okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim derslerinin gerekli olup olmadığı hakkındaki düşüncelerine göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.31 Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim derslerinin gerekli olup olmadığı hakkındaki düşüncelerine göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları

EĞİTİM DERSLERİNİN GEREKLİ OLUP OLMAMASI	Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği				
	N	X	S	t değeri	p
Gerekli	196	137,36	15,21	4,695	0,000
Gereksiz ya da kararsız	18	119,44	18,36		
TOPLAM	214	135,85	16,24		

Çizelgeye göre örneklemdeki okul öncesi öğretmen adaylarından eğitim derslerinin gerekli olduğunu düşünenler, Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği’nden, $137,36 \pm 15,21$ puan, eğitim derslerinin gereksiz olduğunu düşünen ya da bu konuda kararsız olanlar ise $119,44 \pm 18,36$ puan aldıkları belirlenmiştir.

Yapılan t testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim derslerinin gerekli olup olmadığını düşünlerin Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği’nden alınan puanlarda anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$).

Çizelge 4.32 Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen olarak çalıştıklarında başarılı ve verimli olacaklarına emin olup olmamalarına göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları

Öğretmen olarak çalışıldığında başarılı ve verimli olunacağına emin olup olmama	Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği				
	N	X	S	t değeri	p
Emin olma	184	137,42	15,59	3,596	0,000
Emin olmama	30	126,23	17,05		
TOPLAM	214	135,85	16,24		

Çizelgeye göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden, okul öncesi öğretmen adaylarından öğretmen olarak çalıştıkları zaman başarılı ve verimli olacaklarına emin olanlar $137,42 \pm 15,59$ puan, başarılı ve verimli olacaklarına emin olmayanların ise $126,23 \pm 17,05$ puan aldıkları görülmektedir.

Yapılan t testi sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmen adaylarından öğretmen olarak çalıştıklarında başarılı ve verimli olacaklarını düşünenler ile başarılı ve verimli olacaklarını düşünmeyenler veya kararsızlar arasında Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden alınan puan bakımından anlamlı farklılık vardır ($p < 0,05$).

Okul öncesi öğretmen adaylarından öğretmen olarak çalıştıklarında başarılı ve verimli olacaklarını düşünenler, başarılı ve verimli olacaklarını düşünmeyenler veya kararsızlardan daha yüksek puan almışlardır. Bu durum okudukları bölümleri isteyerek ve bilinçli olarak seçtikleri için olabilir. Eğer öğretmen adayı öğretmen olarak çalıştığında başarılı olacağını düşünüyorsa, bu öğretmen adayları mesleklerine yönelik daha ilgili, derslerinde başarılı, mesleklerini isteyerek seçen bireyler olabilirler. Bu nedenle de gelecekte meslek yaşamına atıldıklarında başarılı olacaklarını düşünüyor olabilirler. Özgür (1994) öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumlarını belirlediği araştırmasında da öğretmen olarak çalıştığında başarılı ve verimli olacağını düşünen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının anlamlı

düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Köksal-Akyol ve Aslan (2006) ve Köksal-Akyol ve Aslan (2007) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik algılarını belirlediği araştırmasında da benzer sonuca ulaşmıştır. Argun ve İkiz (2004) araştırmasında okul öncesi öğretmenliği programına devam eden 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin %32'si, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ise %29'u kendilerini yetersiz bulmaları ve alanda yeterli olamama kaygısı nedeniyle zaman zaman karamsarlığa kapıldıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırma sonucu dikkate alındığında öğretmen olarak çalışmaya başlayınca başarısız olacağına düşünen öğretmen adaylarının eğitim gördükleri dönemde kendilerini yetersiz görmelerinin etkisinin olabileceği söylenebilir.

Çizelge 4.33'te okul öncesi öğretmen adaylarının KPSS'na girmeyi düşünüp düşünmeme konusundaki düşüncelerine göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.33 Okul öncesi öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na girmeyi düşünüp düşünmeme konusundaki düşüncelerine göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları

KPSS'NA GİRMEYİ DÜŞÜNÜP DÜŞÜNMEME	Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği				
	N	X	S	t değeri	p
Düşünme	181	136,50	16,18	1,369	0,172
Düşünmeme ya da kararsız	33	132,30	16,32		
TOPLAM	214	135,85	16,24		

Çizelge 4.33'te okul öncesi öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na girmeyi düşünüp düşünmeme ya da kararsız olma konusundaki düşüncelerine göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları, standart sapmalar ve t testi sonuçlarına göre KPSS'na girmeyi düşünen adaylar, Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden $136,50 \pm 16,18$ puan, KPSS'na girmeyi düşünen adaylar $132,30 \pm 16,32$ puan aldıkları saptanmıştır.

Yapılan t testi sonuçlarına göre, KPSS'na girmeyi düşünenler ve düşünmeyen ya da kararsız olanlar arasında Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden alınan puan bakımından anlamlı farklılık yoktur ($p > 0,05$).

Kamu sektöründe çalışabilmek için öncelikle Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'de belirli bir puan almak gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığında öğretmen olarak çalışabilmek için de bu sınava girme zorunluluğu bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerinde mesleği isteyerek seçme, okudukları bölümden memnun olma, öğretmenlik mesleğini yapmada başarıyı arttıracak olan eğitime yönelik dersler gibi çeşitli faktörlerin etkisi bulunmaktadır. Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) bu faktörlerden öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerinde etkili olmamaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının bu sınava girmeyi düşünmeleri ya da düşünmemeleri onların mesleğe yönelik tutumlarını etkilememektedir. Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'nin hiç yapılmayacağı kabul

edildiğinde öğretmenlik yapıp yapmayacakları ile ilgili isteklerine göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları çizelge 4. 34'te verilmiştir.

Çizelge 4.34 Okul öncesi öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) hiç yapılmazsa öğretmenlik yapıp yapmayacaklarına göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları

KPSS YAPILMAZSA ÖĞRETMENLİK YAPILIP YAPILMAYACAĞI	Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği				
	N	X	S	t değeri	p
Öğretmenlik yapma	180	137,99	14,76	4,643	0,000
Öğretmenlik yapmama ya da kararsız	34	124,52	19,04		
TOPLAM	214	135,85	16,24		

Çizelge 4.34'e göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden, KPSS'nin hiç yapılmayacağı kabul edildiğinde öğretmenlik yapmak isteyen okul öncesi öğretmen adayları $137,99 \pm 14,76$ puan, öğretmenlik yapmak isteyen veya kararsız olan okul öncesi öğretmen adayları ise $124,52 \pm 19,04$ puan aldıkları görülmüştür.

Yapılan t testi sonuçlarına göre, Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'nin hiç yapılmayacağı kabul edildiğinde öğretmen olarak çalışmayı düşünenler ile düşünmeyen ya da kararsız olanlar arasında Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden alınan puan bakımından anlamlı farklılık vardır ($p < 0,05$).

KPSS olmasa bile öğretmen olmak istemeyenler bu bölümlerden mezun olmalarına rağmen öğretmen olarak çalışmayı düşünmüyor olabilir. Bu durum, onların öğretmenlik mesleğini sevmediklerinin ya da ilgilerini çekmediğinin bir göstergesi olabilir. Oysa sınav olmasa öğretmen olarak çalışırım diyenlerin Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puan daha yüksektir. Özgür (1994) araştırmasıyla bu durumu

desteklemektedir. Bu da onların isteyerek bu mesleği yapmak istediklerinin bir göstergesi olabilir.

Çizelge 4.35'te okul öncesi öğretmen adaylarının özel okulda çalışmayı düşünüp düşünmemelerine göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.35 Okul öncesi öğretmen adaylarının özel okulda çalışmayı düşünüp düşünmemelerine göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları

ÖZEL OKULDA ÇALIŞMAYI DÜŞÜNÜP DÜŞÜNMEME	Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği				
	N	X	S	t değeri	p
Düşünme	92	136,14	14,91	0,223	0,823
Düşünmeme ya da kararsız	122	135,63	17,22		
TOPLAM	214	135,85	16,24		

Çizelge 4.35 incelendiğinde Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden, özel okulda çalışmayı düşünen öğrencilerin $136,14 \pm 14,91$ puan, özel okulda çalışmayı düşünmeyen ya da kararsız olanların $135,63 \pm 17,22$ puan almış oldukları görülmektedir. Yapılan t testi sonuçlarına göre, mezun olduğunda özel okulda çalışmayı düşünenler ile düşünmeyenler veya kararsızlar arasında Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden alınan puan bakımından anlamlı farklılık yoktur ($p > 0,05$).

Okul öncesi öğretmen adaylarının resmi ya da özel okullarda öğretmen olarak çalışmayı istemeleri söz konusu olabilmektedir. Her iki durumda da öğretmen olarak çalışmayı istemektedirler. Bu nedenle özel okulda çalışmayı düşünen ya da düşünmeyenler arasında mesleğe yönelik tutum üzerinde farklılığa neden olmamış olabilir.

Çizelge 4.36’da okul öncesi öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim yapmayı isteyip istememelerine göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.36 Okul öncesi öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim yapmayı isteyip istememelerine göre Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin standart sapmalar ve t testi sonuçları

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM YAPMAYI İSTEYİP İSTEMEME	Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği				
	N	X	S	t değeri	p
İsteme	155	136,30	16,07	0,563	0,514
İstememe	59	134,67	16,75		
TOPLAM	214	135,85	16,24		

Çizelgeye göre lisansüstü eğitim yapmayı isteyen okul öncesi öğretmen adayları, Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği’nden $136,30 \pm 16,07$ puan, lisansüstü eğitim yapmayı istemeyen okul öncesi öğretmen adayları ise $134,67 \pm 16,75$ puan almış bulunmaktadır.

Yapılan t testi sonuçlarına göre, lisansüstü eğitim yapmak isteyenler ile istemeyenler arasında Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği’nden alınan puan bakımından farklılık yoktur ($p > 0.05$). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerinde değişik faktörler etkili olabilir, fakat lisansüstü eğitim yapmayı isteyip istememeleri bu durumu etkilememektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını belirlemek ve okul öncesi öğretmen adaylarının bulundukları sınıf, yaş, mezun olduğu lise türü, anne ve baba eğitim düzeyi, ailesinde öğretmen olup olmaması, okuduğu anabilim dalını tercih sırası ve nedeni, okuduğu anabilim dalından memnun olma durumu, eğitim derslerinin gerekliliğine ve mesleğinde başarılı ve verimli olacağına ilişkin düşünceleri, Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'ye girmeyi düşünmesi ve Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'nin hiç yapılmayacağı kabul edilirse öğretmen olarak çalışmayı düşünmesi, özel okullarda çalışmayı istemesi, lisans üstü eğitim almayı istemesi gibi değişkenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında etkili olup olmadığını araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıfların, yaşlarının, mezun oldukları lise türlerinin, anne-baba eğitim düzeylerinin, ailelerinde öğretmen ya da bu meslekten emekli olan birinin olup olmamasının, okudukları anabilim dalını tercih etme sırasının, özel okullarda çalışmayı düşünme durumlarının, lisansüstü eğitim yapmayı isteme durumlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Ayrıca okudukları anabilim dalını tercih etme nedenlerinin, öğretmenlikte başarılı ve verimli olacaklarına ilişkin düşüncelerinin, okudukları anabilim dalına olan memnuniyetlerinin, aldıkları eğitim derslerinin gerekliliğine yönelik düşüncelerinin, Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlarda farklılık yarattığı belirlenmiştir.

Çocuğun kişiliğinin temellerinin atıldığı, gelişiminin desteklendiği, kritik bir dönem olarak adlandırılan okul öncesi yıllarında, okul öncesi eğitim öğretmenleri çocukların yaşamında doğrudan etkiye sahiptirler. Bu nedenle okul öncesi eğitim öğretmenlerinin davranışları, kişilikleri, tutumları çok önemlidir. Kişilerin diğer insanlara, okula, mesleğine, çevresine, olaylara vb karşı eğilimleri tutumları oluşturur. Kişiliğin bir parçası olan tutumların oluşmasında yaşantıların büyük etkisi vardır. Kişilerin herhangi bir kavrama yönelik tutumları, o kavramla ilgili olumlu yaşantılar geçirmişse olumlu; olumsuz yaşantılar geçirmişse olumsuz olacaktır. Bu kişilerin öğretmen, kavramın da öğretmenlik mesleği olduğu düşünülürse, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar, bir

ülkenin gelecek nesillerinin yetişmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle okul öncesi eğitim öğretmenlerine yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Yüksek öğretim öncesinde ortaöğretimden mezun olacak olan öğrencilerden öğretmenlik mesleğine yönelmek isteyen ve olumlu tutuma sahip olan öğrenciler belirlenmeli, tercihlerini bu yönde yapmaları desteklenmeli, öğretmen olmak istemeyen öğrencilerin okumuş olmak için veya başka nedenlerle de olsa öğretmenliği seçmeleri engellenmelidir.

Öğretmen liselerine öğrenci alınırken bir öğretmende bulunması gereken özelliklere dikkat edilmeli, gerekiyorsa bir yetenek sınavı yapılmalı, bunun içinde üniversiteler ve orta öğretim kurumları işbirliği içinde olmalıdır.

Her yıl ortalama yirmi çocuğa eğitim verecek olan öğretmenlerin aldığı sorumluluk büyüktür. Yine her yıl ortalama yirmi çocuğa eğitim verecek olan elli öğretmen adayını mezun eden eğitim fakültelerinin aldığı sorumluluk ise tartışılmazdır. Eğitim fakültelerine öğrenci alınırken öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip olanları seçilemiyorsa bile öğretim sırasında öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları geliştirici etkinlikler, programlar, dersler hazırlanmalı, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ve yeterlilikleri ölçülerek sürekli geliştirilmelidir. Ayrıca yüksek öğretimin başında öğretmen tutumları ölçülmeli, olumsuz tutuma sahip olan öğrencilerin tutumlarının olumlu olması için çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenler mezun olduktan sonra ise hizmet içi eğitime katılarak kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri sağlanmalıdır. Bu anlamda da Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Genel Müdürlüğü'nün, öğretmenlerin gelişimini destekleyecek konularda hizmet içi eğitim kursları düzenlemelidirler. Düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarının başarılı olabilmesi için uygun koşulların sağlanması da oldukça önemlidir.

Bundan sonra yapılacak araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir. Bu araştırmada Ankara İli içinde bulunan devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında okuyan öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Ankara dışında, özellikle de öğretim elemanlarının yetersiz olduğu üniversitelerde benzer bir çalışma yapılabilir. Bu araştırmada üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören

öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Birinci ve ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının da dahil edildiği bir araştırma planlanabilir. Okul öncesi eğitim alanında çalışan bay ve bayan öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarını karşılaştırmaya yönelik çalışma yapılabilir. Okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlere yönelik çalışmalar planlanabilir.

KAYNAKLAR

- Ada, Ş. 2005. Türk eğitim sistemi. Öğretmenlik mesleğine giriş. Pegem A Yayıncılık, Editör: Özcan Demirel, Ö. Kaya, Z. (Ed.), s157-188., Ankara.
- Anonim. 2002. 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı. Yapa Yayınları, 79 s., İstanbul.
- Anonim. 2006.b. Web sitesi. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486-.html> (meb mevzuat bankası) Erişim Tarihi: 09.04.2007.
- Anonim. 2007. Web sitesi. http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/okul_onesi.doc Erişim Tarihi:01.06.2007.
- Anonim.2004. Okulöncesi eğitim kurumları yönetmeliği. Yapa Yayınları, 60 s. İstanbul.
- Anonim.2006.a. 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı. Yapa Yayınları, 132 s. İstanbul.
- Anonymous. 2000.a What early childhood teachers need to know about language. Web sitesi. <http://www.ericdigests.org/2001-3/early.htm> Erişim Tarihi: 25.01.2007.
- Anonymous. 2000.b. Teacher education wages key to outcomes. Web sitesi. <http://www.fpg.unc.edu/~ncedl/pdsf/spot18.pdf> Erişim Tarihi: 25.01.2007.
- Anonymous. 2004. Chapter PI 34 Teacher training and professional development re-design. Web sitesi. <http://www.dpi.wi.gov/fscf/pdf/ecpi34.pdf> Erişim Tarihi: 25.01.2007
- Aral, N. Baran, G. Alisinanoğlu, F. Aktaş, Y. Başar, F. ve Akyol, A. 1997. Beş-altı yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama eğitiminin alıcı dil gelişimine etkisi. Okulöncesi Eğitim Sempozyumu, Haktanır G. (Yay. Haz.), s. 140-152, Ankara.
- Aral, N., Kandır, A.ve Can-Yaşar, M. 2002. Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları. Ya-Pa Yayınları, 184 s., İstanbul.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. 2003. Okul öncesi eğitim 1. Ya-Pa Yayınları, 152 s., İstanbul.
- Argun, Y. 2003. Eğitim fakültesi okul öncesi eğitimi programına devam eden öğrencilerin mesleği seçme nedenlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13, 22-28
- Argun, Y. ve İkiz, E. 2004. Okulöncesi öğretmenliği programının öğrencilerin mesleki tutum ve algılarına etkilerinin incelenmesi. Omep 2003 Dünya Konsey

- Toplantısı ve Konferansı. Yayına Hazırlayanlar: Gelengül Haktanır, Tülin Güler.3, 412-429. İstanbul
- Arı, M. 2005. Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Yayına Hazırlayan: Müzeyyen Sevinç,1; 31-35. İstanbul.
- Arlı, M. 1993. Okulöncesi eğitim kurumlarında araştırma ve öğretmene düşen görev. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, s. 267-271, Ankara.
- Aslan, D. ve Köksal Akyol A. 2006. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15; s.51-60, Adana.
- Avcı, N. ve Mağden, D. 1997. Anasınıfı öğretmenlerinin kişiliği ile çocukta sosyal gelişimi destekleyen davranışları sergilemesi arasındaki ilişkinin incelenmesi. 1. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, s.275-296. Ankara.
- Aydın, B. 2004.Gelişimin doğası.Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi,Editör:Binnur Yeşilyaprak,s.31-54. Ankara.
- Aydın, O. 2005. Tutumlar ve önyargı. Psikolojiye Giriş. Çev.: Karakaş, S. Morgan, C. T., Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, 362-387, Ankara.
- Baron, M., 2002. Maria Montessori and the postmodern world. Montessori Life, 14 (3), 25-31.
- Baskan, G. A. Aydın, A.ve Madden, T. 2006. Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1), 35-42.
- Başal, H.A. 1994, Okul öncesi eğitimin bazı değişkenler bakımından etkisi. 1. Eğitim Bilimleri Kongresi, s.815-825, Adana
- Başal, H.A. ve Taner, M. 2004. Okul öncesi eğitimi öğrencilerinin akademik başarıları ile mezun oldukları lise türü ve mezuniyet dereceleri arasındaki ilişki. World Council and Conference. 5-11 October 2003 Kuşadası/Türkiye, Proceedings 2 / Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. Yayına Hazırlayanlar: Gelengül Haktanır, Tülin Güler.2, 482-489, İstanbul.
- Baykan, S. Temel, Z.F. Ersoy, Ö. Avcı, N. ve Turla, A. 2002. Gazi Erken Çocukluk Eğitimi Değerlendirme Aracının Geliştirilme Süreci. Erken Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu, s. 70-73. Ankara.

- Bridgemohan, R., Wyk, N. V. and Staden, C. V. 2005. Home-school communication in the early childhood development phase. *Education*, 126 (1), 60-78.
- Bruce, T. 1992. Early childhood education. Hodder&Stoughton LTD, 192p. London.
- Büyükkaragöz, S. 1993. Öğretmen ve velilerin okulöncesi eğitim programları hakkındaki görüşleri. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, s. 66-76, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. 2002. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni Spss uygulamaları ve yorum. Pegem Yayıncılık, 179 s. Ankara.
- Coultas, C. J. and Lewin, K. M. 2002. Who becomes a teacher? The characteristics of student teacher in four countries. www.elsevier.com/locate/ijedudev. Erişim Tarihi: 03.10.2005.
- Cüceloğlu, D. 2005. İnsan ve davranışı. Remzi Kitabevi, 591 s., İstanbul.
- Çağlar, D. 1997. Öğretmen yetiştirme. Çağdaş Eğitim Dergisi, 229, 3-5. Ankara.
- Çalışandemir, F. 2002. Burdur ili okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin uygulama ve yeterlik düzeyleri.Yüksek lisans tezi.(Basılmamış), 115 s., Süleyman Demirel Üniversitesi. Isparta.
- Çeliköz, N.2006.Bir meslek olarak öğretmenlik. Eğitim Bilimlerine Giriş, Özdemir, Ç. (Ed.)s.311-357.Ankara.
- Çetin, Ş. 2003. Anadolu öğretmen lisesi ve düz lise çıkışlı eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması. Doktora tezi.(Basılmamış). Gazi Üniversitesi, 306 s., Ankara.
- Çetingöz, D. 2004. Okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi. Çağdaş Eğitim Dergisi, 315, 40-46.
- Çıngı, H. 1994. Örneklem Kuramı. Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Ders Kitapları Dizisi:20. Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi Beytepe: 94. Ankara.
- Dalgan, Z. 1998. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin iş tatmini ve öğretmen tutumlarının karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. (Basılmamış). Marmara Üniversitesi, 199 s., İstanbul.
- Demirel, O.N. 1995. Öğretmelik mesleğine yönelen eğitim fakültesi öğrencilerinin sosyo-ekonomik, psikolojik ve kültürel özellikleri üzerine bir araştırma. Doktora Tezi. (Basılmamış). İstanbul Üniversitesi, 339 s., İstanbul.

- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. 2005. Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Ed). s. 3-20. Ankara.
- Demiriz, S., Karadağ, A., ve Ulutaş, İ. 2003. Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımı. Anı Yayıncılık, 120 s., Ankara
- Dinç, B. ve Gültekin, M. 2004. Okulöncesi eğitimin dört-beş yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri. Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. Haktanır, G. ve Güler, T.(Yay. Haz.)1,213-231. İstanbul
- Dönmez, N. B. 1992. Okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan personelin niteliği.1.Okulöncesi Eğitim Semineri, s. 25-27, Ankara
- Erden, M. 2005. Öğretmenlik mesleğine giriş. Epsilon Yayıncılık, 199 s., İstanbul.
- Erden, M. ve Akman, Y. 1997. Eğitim psikolojisi. Arkadaş Yayınevi, 272 s., Ankara.
- Erkan, S. 1993. Okulöncesi eğitim kurumlarında hizmet içi eğitim. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, s. 107-114, Ankara.
- Erkan, S. Tuğrul, B. Üstün, E. Akman, B. Şendoğdu, M. Kargı, E. Boz, M. ve Güler, T. 2002. Okulöncesi öğretmenliği öğrencilerine ait Türkiye profil araştırması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23; 108-116, Ankara.
- Erkan, S. ve Özkara. N. 1997. Türkiye’de yerel yönetimlere bağlı okulöncesi eğitim kurumlarında bir nitelik araştırması. Okulöncesi Eğitim Sempozyumu.Yayına Hazırlayan: Gelengül Haktanır, s. 157-181. Ankara.
- Fetih, L. 2005. High/Scope okul öncesi eğitim programı. . Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Yayına Hazırlayan: Müzeyyen Sevinç,1; 125-130. İstanbul.
- Gelişli, Y. 2006. Eğitimin işlevleri. Eğitim Bilimine Giriş. Editör: M. Çağatay Özdemir, s. 261-286. Ankara.
- Gökalep, M. 2004. Türkiye’deki öğretmenlerin meslek bilgisi, alan bilgisi, sosyal yönleri ve kişiliklerine ilişkin bir araştırma. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 17, 169-179.
- Gullo, D. F. 1994. Understanding assesment and evaluation in early childhood education. Teachers College Pres. 145 p. USA.
- Güler, D. 1997. Okulöncesi eğitime öğretmen yetiştirme programlarının analizi. 1. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, s. 578-595, Ankara.
- Gündüz, H.B. 2003. Öğretmenlik mesleğine giriş. Pegem A Yayıncılık, Editör: Mehmet Durdu Karşlı, 319 s., Ankara.

- Gürşimşek, I. Girgin, G. Harmanlı, Z. ve Ekin, D. 2002.Çocuğun eğitiminde aile katılımının önemi. Erken Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu, s. 262-275. Ankara.
- Güven, N. 1993. Okulöncesi dönemde karar verme ve seçim yapma. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, s.197-201, Ankara.
- Güven, Y. 1999. Marmara Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı. Ya-Pa Yayıncılık, 224s. İstanbul.
- Hall, R. 1995. Working with parents. Preschoolers: Questions and Answers: Psychoanalytic Consultations with Parents, Teachers, and Caregivers. Editor: Erna Furman. International Universities Press. pp.65-78
- Hildebrand, V. 1994. Guiding Young Children. Macmillan College Publishing Company. 443 p. New York
- Hsu, S. 2004. Using case discussion on the web to develop student teacher problem solving skills. Web sitesi. <http://www.elsevier.com/locate/tate>. Erişim Tarihi:03.10.2005.
- Hurst, V. 1991. Planning for early learning education in the first five years. Poul Chapman Publishing LTD, 156p. London.
- İnceoğlu, M. 2004. Tutum algı iletişim. Kesit Tanıtım, 208 s., Ankara.
- Kandır, A. 2002. Okul öncesi eğitim programlarının hazırlanması. Kök Yayıncılık. 40 s., Ankara.
- Karlı, M. D. 2003. Öğretmenliğin temel kavramları. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Karlı, M. D. (Ed.), s1-28, Pegem Yayıncılık, Ankara
- Kayhan, Ü. 1994. Eğitim araçlarından yararlanmada öğretmen yeterlikleri.1.Eğitim Bilimleri Kongresi, s.225-232, Adana.
- Kincheloe, J. L. 2004. The bizarre , complex, and misunderstood world of teacher education. Teaching Teachers: Building a Quality School of Urban Education. Edited by: Joe L. Kincheloe, Alberto Burszty, Shirley R. Steinberg. Questions about the purpose of colleges & Universities. pp. 1-49
- Köksal-Akyol A. ve Aslan, D. 2007. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygıları üzerine bir araştırma. Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu (Uluslararası Katılımlı) 27-30 Haziran 2006. s. 201-214, Kıbrıs.

- Köksal-Akyol, A. 2003. Okulöncesi eğitimde drama ve örnek çalışmalar. Okulöncesinde Drama ve Tiyatro. Yayına Hazırlayan: Naci Aslan, s. 63-76. Ankara
- Köksal-Akyol, A. ve Koçer-Çiftçiabaşı, H. 2005. Okulöncesi öğretmen adaylarının empatik beceri düzeylerinin belirlenmesi. Eğitim Araştırmaları Dergisi. 21, 13-23.
- Köksal-Akyol, A. ve Koçer-Çiftçiabaşı, H. 2006. Okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin ve alanda çalışan öğretmenlerin empatik becerilerinin incelenmesi. 1. Uluslararası Ev Ekonomisi Kongresi Sürdürülebilir Gelişme ve Yaşam Kalitesi. 309-314. Ankara.
- Köksal-Akyol, A.ve Aslan, D. 2006. Research on Education. Editor: Giannakakis, M.S. Papanizas, G.T. Pazis, Y. Richards J. K. Athens Institute for Education and Research. p. 361-370. Athens.
- Lin, H. L. and Gorrel, J. 1997. Pre-service teachers' efficacy beliefs in Taiwan. Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Mempis T.N., 1-24 pp. USA.
- Mağden, D.ve Tuğrul, B.A. 1997. Okul öncesi eğitimi alan çocukların öğretmenlerini algılayışlarının incelenmesi "Çocuk gözüyle öğretmeni". 1. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, s. 640-659, Ankara
- Mertel Yıldırım, M. 2002. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. (Basılmamış). Ankara Üniversitesi, 82 s., Ankara.
- Oğuz, V. ve Köksal-Akyol, A. 2006. Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1); 243-256.
- Oğuzkan, Ş.ve Oral, G. 1995. Okul öncesi eğitim. Milli Eğitim Basımevi, 232 s., İstanbul
- Oktay, A. 1990. Okulöncesi eğitiminde bazı temel kavramlar. Ya-Pa Okulöncesi Eğitim Semineri,s. 31-36, İstanbul.
- Oktay, A. 1999. Ana-baba okulu. Remzi Kitabevi, 256 s., İstanbul.
- Oktay, A. 2004. Yaşamın sihirli yılları. Epsilon Yayıncılık, 293 s., İstanbul
- Oktay, A. 2005. Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. Okulöncesi Eğitimde Güncel Konular, s. 11-24, İstanbul.

- Oral, B. 2004. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 15, 88-98.
- Öncü, E.Ç. 2002. Erken çocukluk döneminde sorumluluk eğitimi. Erken Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu, s. 276-282. Ankara.
- Özer, E. 2003. Jandarma Okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, 111 s., Ankara.
- Özgür, N. F. 1994. Öğretmenlik mesleğine karşı tutum. Doktora tezi (basılmamış). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Pagano, A., Weiner, L. and Rand, M. K. 1997. How teaching in the urban setting affects
- Poyraz, H.ve Dere, H. 2001. Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri. Anı Yayıncılık, 212 s., Ankara
- Saracaloğlu, A.S., Bozkurt, N., Serin, O. ve Serin, U. 2004. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen faktörler. Çağdaş Eğitim Dergisi, 311, 16-27.
- Sayan, H., Yıldızbaş, F. ve Parlakyıldız, B. 2004. Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde uzaktan eğitim yönteminin kullanılması. Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. Yayına Hazırlayanlar: Gelengül Haktanır, Tülin Güler.1.s. 468-481. İstanbul
- Sayın, S. 2005. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 19, 272-281.
- Senemoğlu, N. 2000. Gelişim öğrenme ve öğretim. Gazi Kitabevi, 600 s., Ankara
- Silah, M. 2005. Sosyal psikoloji. Seçkin Yayıncılık, 502 s., Ankara
- Sünbül, A. M. 2005. Öğretmenlik mesleğine giriş. Pegem A Yayıncılık.Editör: Özcan Demirel ve Zeki Kaya, 306 s., Ankara
- Sürücü, A. 1997. Öğretmenlik formasyonu alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Yüksek Lisans Tezi. (Basılmamış). Selçuk Üniversitesi, 94 s., Konya.
- Şahin, F. 2000. Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi ve aktivite örnekleri. Ya- pa Yayınları, 144s., İstanbul
- Şahin, F. T., Koç, G. ve Öztürk, B. 2002. Okulöncesi öğretmenlerinin çocuklara gösterdikleri davranış farklılıkları ve bu farklılıklardan çocukların etkilenme durumu. Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu, s.106-121. Ankara

- Şenel, E.A. 1999. Öğretmenlik sertifikası programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına öğretim uygulamalarının etkisi. Yüksek Lisans Tezi. (Basılmamış).Anadolu Üniversitesi, 90 s., Eskişehir.
- Şenel, H.G., Demir, İ., Setrelin, Ç., Kılıçaslan, A. ve Köksal, A. 2004. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 15, 99-109.
- Temel, F. 1997. İtalya Reggio Emilia’den yeni bir okulöncesi eğitimi projesi. Okulöncesi Eğitim Sempozyumu, Haktanır, G. (Yay. Haz.) s. 115-124, Ankara.
- Tokgöz, İ. A. 2003.Okulöncesinde maske ve drama Okulöncesinde Drama ve Tiyatro. Yayına Hazırlayan: Naci Aslan, s. 118-120. Ankara
- Tuğrul, B. 1992. Okulöncesi eğitimin nitelikleri ve okulöncesi eğitim alan çocukların ilkokula uyumu. 1.Okulöncesi Eğitim Semineri, Hcettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Mezunları Derneği, s. 28-32. Ankara
- Ural, O. ve Ramazan, O. 2007. Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi: Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Editörler: Özdemir, S. Bacanlı, H. ve Sözer, M. (Ed.)11-61. Türk Eğitim Derneği.
- Ülküer, N. S. 1987. Okulöncesi eğitimde öğretmenin rolü. Ya- Pa 5. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, s. 35- 42, Antalya.
- Üstün, E. 1993. Okulöncesi dönemde çocuk-aile-okul işbirliği. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, s.87-89, Ankara.
- Weiner, L. 1993. Choosing teaching as a career: comparing motivations of Harvard and Urban College Students, Paper Presented at the Conference of the Eastern Educational Research Association, Clearwater, F.L. 1-18 pp. USA.
- Whitebread, D. 1999. Young children learning and early years teaching. Teaching and Learning in the Early Years. Whitebread.D. (Eds.) 353 p. USA.
- Wishard, J. and Ward, R. 2002. Individual differences in nurse and teacher training students’ attitudes toward and use of information technology. www.elsevier.com/locate/net, (Erişim tarihi:03.10.2005)
- Woodfield, L. 2004. Physical Development in the Early Years. Continuum International Publishing Group. 102 p. New York.

- Yalın, M. 2002. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problemleri ve çözüm önerileri. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9, 135-140.
- Yalkın, S. ve Sucuka, N.1993. Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde farklı modeller. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, s.297- 302, Ankara.
- Yıldırım, G. 1985. Okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında kurumlara düşen görevler. Ya- Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri 2. 3. ,s. 115-120. İstanbul/ Lefkoşe.
- Yılmaz, N. 1992. 1. Okulöncesi eğitimin Türkiye'deki durumu. 1. Okulöncesi Eğitimi Semineri, Hecettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Mezunları Derneği, 15-16, Ankara.
- Yılmaz, N. 2005. Türkiye'de okulöncesi eğitimi. Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Sevinç, M. (Yay. Haz.) 1; 12-17. İstanbul.
- Zembat, R. 1993. Okulöncesi eğitim programlarında insanlar arası ilişkiler. 9. Ya- Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, s. 261-266, Ankara

EK 1
Genel Bilgi Formu

1. Devam ettiğiniz üniversitenin adı:

.....

2. Devam ettiğiniz sınıf:

- a) 3. sınıf b) 4. sınıf

3. Cinsiyetiniz:

- a) Kız b) Erkek

4. Yaşınız:

- a) 18-20 b) 21-23 c) 24-26 d) 27-+

5. Mezun olduğunuz lise türü

- a) Lise
b) İngilizce Ağırlıklı Lise
c) Anadolu Lisesi
d) Anadolu Öğretmen Lisesi
e) Fen Lisesi
f) Meslek Lisesi
g) Diğer (Belirtiniz.....)

6. Annenizin öğrenim düzeyi:

- a) İlkokul mezunu
b) Ortaokul mezunu
c) Lise mezunu
d) Üniversite mezunu

7. Babanızın öğrenim düzeyi:

- a) İlkokul mezunu
b) Ortaokul mezunu
c) Lise mezunu
d) Üniversite mezunu

8. Ailenizde öğretmen olarak çalışan ya da bu meslekten emekli olan biri var mı?

- a) Evet b) Hayır

9. Eğer cevabınız evet ise ailede öğretmen olarak çalışan kişi kim?

- a) Anne b) Baba c) Kardeşlerden biri d) Diğer (Belirtiniz:)

10. Bölümünüzü tercih sıranız:

.....

11. Bu bölümü tercih etme nedeniniz:

- a) Öğretmen olma isteği
b) İş garantisi ve çalışma koşulları (yarım gün, yaz tatili vs.)
c) Ailemin isteği
d) Okuma isteği ve ek puan verilmesi
e) Diğer (Belirtiniz:)

12. Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okumaktan memnun musunuz?

- a) Evet b) Hayır ya da kararsızım

13. Eğitim derslerinin gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?

- a) Gerekli b) Gereksiz ya da kararsızım

14. Öğretmen olarak çalıştığınızda başarılı ve verimli olacağınıza emin misiniz?

- a) Evet b) Hayır ya da kararsızım

15. Mezun olduğunuzda devlet okullarında çalışmak için sınava girmeyi düşünüyor musunuz?

- a) Evet b) Hayır ya da kararsızım

16. Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın yapılmayacağını kabul ederek öğretmen olarak çalışıp çalışmayacağınız konusundaki düşünceniz:

- a) Öğretmenlik yapacağım b) Öğretmenlik yapmayacağım ya da kararsızım

17. Mezun olduğunuzda özel okullarda çalışmayı düşünüyor musunuz?

- a) Evet b) Hayır ya da kararsızım

18. Lisans üstü eğitim yapmak istiyor musunuz?

a) Evet

b) Hayır

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Burçin Aysu

Doğum Yeri: İstanbul

Doğum Tarihi: 16.09.1982

Medeni Hali: Bekar

Yabancı Dili: İngilizce

Eğitim Durumu (Kurum ve Yıl)

- Lise : Maltepe Kız Meslek Lisesi (1996-1999)
- Lisans : Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul
Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı (2000-2004)
- Yüksek Lisans : Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı (2004-2007)

Çalıştığı Kurum/ Kurumlar ve Görevi

- Kıd's Academy Öğretmen (2004)
- Yumak Gündüz Bakım Evi Sorumlu Müdür (2004-2006)
- Jandarma Kreş ve Gündüz Bakım Evi Öğretmen (2007-)