



YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM ALANINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN
MESLEKİ BENLİK SAYGISI VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE
YÖNELİK TUTUMLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Deniz EKSİK

Lefkoşa
Haziran, 2021

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**ÖZEL EĞİTİM ALANINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN
MESLEKİ BENLİK SAYGISI VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE
YÖNELİK TUTUMLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Deniz EKSİK

Tez Danışmanı

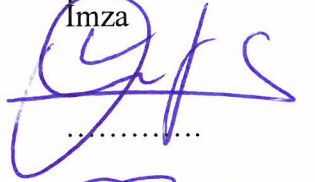

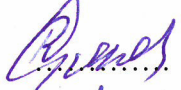
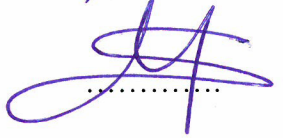
Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR

Lefkoşa

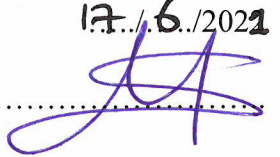
Haziran, 2021

Onay

Deniz EKSİK'nın "Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygısı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları" isimli tezi 17/06/2021 tarihinde jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Jüri Başkanı:	Yrd. Doç. Dr. Cahit NURİ	
Jüri Üyesi:	Yrd. Doç. Dr. Başak BAĞLAMA	
Danışman:	Doç. Dr. Behcet ÖZNACAR	
Eş Danışman:	Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK	

Anabilim/ Anasanat Dalı Başkanı Onayı

17.06.2021

 Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK

Anabilim/Anasanat Dalı Başkanı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

17.06.2022

 Prof. Dr. Kemal Hüsnü Can Başer
 Enstitü Müdürü

Etik İkelere Uygunluk Beyanı

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Deniz EKSİK

...../...../2021

Teşekkür

Uzmanlık eğitimine başladığım andan itibaren sabırla, şevkatle yol gösteren bilgilerini, sevgilerini paylaşan danışman hocalarım Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR ve Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK'a saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca maddi manevi desteklerini esirgemeyen kıymetli annem Bircan EPÖZDEMİR EKSİK, babam Naci EKSİK, kardeşlerim Baran ve Baver EKSİK'e ve ailemize sonradan katılan samimiyeti ile desteğini hissettiren gelinimiz Dilan EKSİK'e bana olan inançlarından dolayı teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca yanımda olan her karşılatığım zorlukta desteklerini hoş görülerini sunan arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma yaparken bana katılan yaptığım anketlere sabırla yanıt veren çalışmamda emeği geçen herkese içten teşekkür ediyorum.

Deniz EKSİK

Özet

Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygısı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

Eksik, Deniz

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Behçet Öznacar

Haziran 2021, 94 sayfa

Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, mesleki benlik saygıları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeylerinin demografik değişkenlere göre ve ölçeklere ilişkin tutum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışma, Siirt ilinde bulunan 204 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek tekniği ile gerçekleştirilen araştırma neticesinde, elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Veriler, normallik testi, cronbach alpha güvenilirlik analizi, Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi, post-Hoc Analizi, ve Spearman korelasyon analizi ile incelenmiştir. Verilerin normal dağılım içerisinde olmadığı görülmüş ve analizler buna göre gerçekleştirilmiştir. Mesleki benlik saygısı ölçeğinin cronbach alpha katsayısı ,930 ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği cronbach alpha katsayısı ,785 olarak gerçekleşmiştir. Araştırmada, katılımcıların mesleki benlik saygısı düzeyleri oldukça yüksek ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri ise orta şiddette bulunmuştur. Bununla birlikte araştırmada, cinsiyet, medeni durum, yaş, mezun olunan bölüm, çalışılan kurum ve özel eğitimde çalışma süresi değişkenleri ile ölçek ve alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmuşken, sadece meslekte çalışılan süre ile anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: benlik saygısı, mesleki benlik saygısı, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum, özel eğitim

Abstract**Special Education Teachers' Professional Self-Esteem and Attitudes Towards Teaching Profession****Eksik, Deniz****MA, Department of Special Education Department****Thesis Supervisor: Assoc. Dr. Behçet Öznacar****June 2021, 89 pages**

This study, which aims to examine the relationship between the levels of professional self-esteem and attitudes towards the teaching profession of teachers working in private education institutions according to demographic variables and their levels of attitude towards scales, was carried out with 204 participants in the province of Siirt. As a result of the research carried out with the scale technique, the data obtained were analyzed with the SPSS program. The data were analyzed using normality test, cronbach alpha reliability analysis, Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis Test, post-Hoc Analysis, and Spearman correlation analysis. It was seen that the data were not in a normal distribution and the analyzes were carried out accordingly. The cronbach alpha coefficient of the professional self-esteem scale was 930, and the cronbach alpha coefficient of the attitude scale towards the teaching profession was 785. In the study, the professional self-esteem levels of the participants were found to be quite high and their attitude level towards the teaching profession was found to be moderate. However, in the study, a significant relationship was found between the variables of gender, marital status, age, department of graduation, institution of study, working time in special education, and the scale and sub-dimensions, but not only with the time worked in the profession.

Keywords: self-esteem, professional self-esteem, attitude towards the teaching profession, special education

İçindekiler

Onay	1
Etik İlkelerine Uygunluk Beyanı.....	2
Teşekkür	3
Özet	4
Abstract	5
İçindekiler	6
Tablolar Listesi	8

BÖLÜM I

Giriş.....	9
Problem Durumu	12
Araştırmanın Amacı	13
Araştırmanın Önemi	14
Sınırlılıklar.....	15
Tanımlar	16

BÖLÜM II

Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	17
Özel Eğitim.....	17
Özel Eğitim Kavramı	17
Özel Eğitimin Amaçları ve İlkeleri.....	19
Mesleki Benlik Saygısı.....	20
Benlik ve Benlik Saygısı/Görevleri/Boyutları	20
Mesleki Benlik Kavramı	22
Mesleki Benlik Saygısı	24
Öğretmenlik Mesleği	25
Eğitim Sisteminde Öğretmenlerin Rolü.....	26
Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı.....	29
Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum.....	31
İlgili Araştırmalar	34
Mesleki Benlik Saygısı İle İlgili Araştırmalar	34
Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum İle İlgili Çalışmalar	37

Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygısı ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle İlgili Çalışmalar	39
---	----

BÖLÜM III

Yöntem.....	42
Araştırmanın Modeli	42
Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	42
Veri Toplama Araçları.....	42
Verilerin Analizi	44

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar	45
Ölçeklere İlişkin Normallik Testi ve Güvenilirlik Analizi.....	45
Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans Dağılımları	46
Ölçeklere İlişkin Skorlar.....	48
Ölçek ve Alt Boyutlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	49
Ölçekler Arası Korelasyon Analizi	61

BÖLÜM V

Tartışma	64
----------------	----

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler.....	69
Sonuç	69
Öneriler.....	73

Kaynakça.....	74
---------------	----

Ekler	885
-------------	-----

Tablolar Listesi

	Sayfa
Tablo 1. Normallik Testi	45
Tablo 2. Güvenilirlik Analizi	46
Tablo 3. Demografik Değişkenler (n=204)	47
Tablo 4. Ölçek ve Alt Boyutlarına İlişkin Skorlar (n=204)	48
Tablo 5. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması (n=204).....	50
Tablo 6. Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması (n=204).....	51
Tablo 7. Katılımcıların Yaşlarına Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması (n=204).....	52
Tablo 8. Katılımcıların Ölçek ve Alt Boyutları Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Farklılıkları (n=204).....	52
Tablo 9. Katılımcıların Meslekte Çalışma Sürelerine Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması (n=204)	53
Tablo 10. Katılımcıların Mezun Oldukları Bölüme Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması (n=204)	54
Tablo 11. Katılımcıların Ölçek ve Alt Boyutları Puanlarının Mezun Olunan Bölümlere Göre Farklılıkları (n=204).....	54
Tablo 12. Katılımcıların Özel Eğitimde Çalışma Sürelerine Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması (n=204).....	55
Tablo 13. Katılımcıların Ölçek ve Alt Boyutları Puanlarının Özel Eğitimde Çalışma Sürelerine Göre Farklılıkları (n=204)	56
Tablo 14. Katılımcıların Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması (n=204)	57
Tablo 15. Katılımcıların Ölçek ve Alt Boyutları Puanlarının Çalıştıkları Kurum Türlerine Göre Farklılıkları (n=204).....	58
Tablo 16. Ölçek ve Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi (n=204).....	59

BÖLÜM I

Giriş

Özel eğitim öğretmenliği, özel uzmanlığa dair bilgi ve deneyimin gerektiği bir alandır. Bu açıdan özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, mesleğin getirdiği gereksinimleri eksiksiz bir şekilde sağlamaları adına bazı yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bundan dolayı özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, mesleğe yönelik tutumlarıyla mesleki benlik saygılarının, öğretmenliğin daha iyi bir şekilde yürütülmesi adına önem arz ettiği dile getirilebilir. Benlik saygısı, genellikle öz değerlendirme olarak tanımlanmakta ve bireyin, benliğine yönelik yetenekli, anlamlı, başarılı ve değerli olduğuna ne ölçüde inandığını göstermektedir. Psikolojik olarak, kişiyi başarı, kabullenme ve kişisel güç beklentilerine göre yanıt vermeye hazırlayan bir ruh halidir (Leary & McDonald, 2003). Kişinin hayatını tanımlamada ise, mesleğinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Alanla ilgili bir benlik saygısı olarak mesleki benlik saygısı ise, kişinin mesleğine verdiği önemi ve değeri ifade eder ve mesleki uyum ve memnuniyetle ilgilidir (Arıcı & Dilmaç, 2003; Koç, 1994). Benlik saygısı düşük olan bireylerin duygusal olarak daha savunmasız oldukları ve işyerlerinde başkalarıyla daha az etkileşimde buldukları iddia edilmiştir. Bu yönüyle mesleğin icrasında mesleki benlik saygısı kritik role sahiptir. Bu durum yeni nesilleri yetiştiren öğretmenler için düşünüldüğünde konunun ehemmiyeti öne çıkmaktadır. Öğretmenler tüm günlerini çocuklarla geçirmekte, tüm heyecanlarını, motivasyonlarını ve sorunlarını paylaşmaktadırlar. Bu nedenle, tüm öğretmenler çocuklarla iyi ilişki kurmak ve mesleklerine saygı duymak için gerekli özelliklere sahip olmalı; yani, mesleki benlik saygısı yüksek bireyler olmalıdır. Bir öğretmenin başarısında önemli bir unsur olan mesleki benlik saygısı, seçilen mesleğe verilen kredi olarak tanımlanabilir (Arıcak, 1999). Mesleki benlik saygısı, kişinin kendi mesleğini ne kadar değerli ve önemli gördüğünü ortaya koymakta ve mesleki uyum ve memnuniyet için bir ön koşul olarak görülmektedir (Arıcak & Dilmaç, 2003). Araştırmalar, kişinin mesleğini tam olarak kabul etmesini (Krejsler, 2005), mesleki motivasyonunu ve memnuniyetini (Scot, & diğ., 1999), sosyal ilişkileri ve yeteneklerini (Byrne, 1994), çocuklarla iletişim kurmayı ve aynı meslekte bir aile üyesine sahip olmanın (Köksal Akyol & Aslan, 2006), sınıftaki çocuk sayısı ve öğretmenin yaşı (Ara, & diğ., 2007) ve profesyonel performans (Brighthouse, 1995) öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının gelişmesinde önemli faktörler olabilir. Bu

yönüyle, öğretmenlik mesleğinin başarısını etkileyen birçok sosyal ve kişisel faktör bulunmaktadır. Bu faktörler, öğretmenin etkinliklerinde farklılıklar yaratarak mesleki benlik saygısı üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkiye sahip olabilir (Campbell, & diğ., 2003). Yeung ve Watkins (1998a) mesleki benlik saygısını, “mesleğe yeni başlamış, tecrübesiz öğretmenlerin, öğretmen olma konusunda kendi değerlerini ve yeteneklerini görme biçimleri” olarak tanımlamışlar ve öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının bir öğretmen olarak uygunluğu ve değeri şeklinde ifade etmişlerdir. Onlara göre öğretmen adaylarının mesleki benlik algısı, bir öğretmen olarak kendisiyle ilgili duygu, düşünce ve tutumlarla ilgilidir ve kendini değerlendirme ve kendini tanımlamayı içermektedir. Van Meter’a (2000) göre mesleki benlik saygısı, öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturmaktadır. Kulaksızoğlu (1995) bir öğretmenin pozitif bir mesleki benlik saygısına sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, bazı araştırmacılar öğretmenlerin benlik saygısı ile öğrencilerin benlik saygısı arasında bir ilişki olduğunu da belirtmiştir. Öğretmenlerin mesleki benlik saygısı düzeylerinin sınıf etkileşimleri ve etkili bir sınıf ortamı sağlama yetenekleriyle ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Adalsteinsson vd., 2014; Canfield, 1990; Chionh & Fraser, 2009; Gorrell, 1990; Rubio-Alcala, 2017). LoVette’e (1997) göre ise, düşük prestij, düşük statü ve öğretmenlik mesleğinin tanınmaması, öğretmenlerin düşük mesleki benlik saygısına sahip olduklarını göstermektedir.

Tutum, deneyimler yoluyla kazanılan içselleştirilmiş, duygusal bir durum olarak tanımlanır; tutumlar, bireylerin herhangi bir nesne, olay veya kişi ile etkileşimde bulunurken gösterdikleri davranışları etkiler (Senemoğlu, 2005). Diğer bir deyişle kişinin duygu, düşünce ve davranışlarını bir nesneye, olaya veya kişiye karşı psikolojik olarak yönlendiren bir durumdur (Semerci & Semerci, 2004). Bu tanımlardan anlaşıldığı gibi, tutumlar, bireylerin çevrelerine ve mesleklerinde çalışma ve hissetme şekillerine yönelik davranışları etkileyebilir. Bu yönüyle bireyler meslekleriyle toplumdaki yaşamlarını ve yerlerini korurlar. Birey, doğuştan gelen yeteneklerini ve potansiyelini kullanarak ve geliştirerek ilerletme arzusuna sahiptir. Bu yeteneklerin, potansiyel kullanılabileceği ve geliştirilebileceği en verimli yer ise çalışma ortamıdır. Bu profesyonel ortamda bireyler sosyal kimliklerini ve sosyal etkileşimlerini sürdürürler. Eğer kişinin herhangi bir mesleki tatmini yoksa kişisel ve sosyal sorunlar da yaşayabilir. Benzer şekilde, kişinin herhangi bir mesleğe yönelik tutumunun o meslekteki başarısını etkilemesi beklenebilir. Öğretmenlik aynı zamanda bir meslek olduğu için, öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin mesleklerine yönelik

olumlu tutumları, mesleğe sevgi ve mesleğini etkili bir şekilde yerine getirme becerisi açısından önem kazanmaktadır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar, meslek anlayışının nasıl öğretileceğini belirler (Çetin, 2006). Öğretmenlik mesleği de bu yönüyle öne çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleğindeki başarı, üç ana yönden kaynaklanmaktadır. Bunlar; bilgi, yetkinlikler ve tutumlardır. Ancak çoğu eğitimci, diğer ikisinin gelişimini ihmal ederken bilgi bileşenine aşırı dikkat göstermektedir. Çoğu öğretmen adayı ise, oynamaya hazır oldukları rolün beklentileri ile gerçek çalışma ortamının gerçekliği arasında bir çelişki yaşayabilir. Bu da, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını olumsuz etkileyebilir. Bununla birlikte öğretmenlik mesleğinin başarısını etkileyen birçok sosyal ve kişisel faktör bulunmaktadır. Bu faktörler, öğretmenin etkinliklerinde farklılıklar yaratarak mesleki benlik saygısı üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkiye sahip olabilir. Bu nedenle, tüm öğretmenlerin çocuklarla iyi ilişki kurmaları ve mesleklerine saygı duymaları için gerekli özelliklere sahip olması gerekir. Bu yönüyle öğretmenlerin başarılı olup, iyi nesiller yetiştirebilmeleri noktasında mesleki benlik saygılarının ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının önemi büyüktür.

Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre 2017 - 2018 öğretim yılında, fiili olarak 353.610 özel gereksinimli öğrenci bulunmaktadır. Her yıl yeni özel gereksinimli öğrencinin eğitim ihtiyaçlarının giderek arttığı düşünülürse, bu sayının giderek artması beklenmektedir. Bununla birlikte aynı yılları kapsayan eğitimci istatistiklerinde, özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenlerinin sayısı 12.846'dır (Çankıran, 2019). Öğrencilerde olduğu gibi öğretmenlerde de ifade edilen rakamlar yıldan yıla artış göstermektedir. Işıkhan'a (2017) göre özel eğitimde hizmet veren öğretmenler başta olmak üzere, özel eğitime gereksinimi bulunan kişilerle çalışan öğretmenlerin, çocukların nitelikleri ve çalışılan alan nedeniyle diğer branşlardaki öğretmenlere nazaran daha farklı tutumlar içerisinde olduğu belirtilmektedir. Mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin hem kendileri hem de öğrencilerinin başarı seviyelerinin yüksek olduğu düşünülürse, özel eğitim gereksinimi bulunan çocukların öğretmenlerinin de bu iki tutum düzeylerinin seviyesi yüksek olmalıdır. Nitekim öğrencinin başarısının öğretmen tutum ve davranışlarıyla ilgili olduğu dile getirilmektedir (Çelik, & diğ., 2018). Tüm bunlar göz önüne alındığında, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının düzeyi çok daha ciddi seviyede önem arz etmektedir.

Problem Durumu

Öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutuma sahip öğretmenler, mesleğin gereklerini daha etkin bir şekilde yerine getirebilirler (Üstüner, 2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları sosyallik, yardımseverlik, destekleyici olma, hoşgörü, dikkat, denge, güven, duyarlılık ve kararlılık gibi kişilik özellikleriyle olumlu ilişkiler ortaya koymaktadır (Şenel, & diğ., 2004). Buna göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumları arttıkça yaşam doyumları da artmaktadır (Recepoğlu, 2013). Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları olumlu olarak geliştikçe öğretmenlik mesleğini etkin bir şekilde yerine getirebilme konusundaki öz yeterlik inançları da artmaktadır (Dadandı, & diğ., 2016). Benzer ifadeler mesleki benlik saygısı için de kullanılabilir. Rosse vd. (1991), mesleki benlik saygısı düşük olan bireylerin kişilerarası ilişkilerde daha az etkili olma eğiliminde olduklarını ve düşük benlik saygısına sahip olan bireylerin, hem kendilerini kişiliksizleştirmeye hem de başkalarıyla ilişkilerinde yetersizlik duyguları yaşamaya yatkın olabileceğini öne sürmektedir. Buna karşın, yüksek mesleki benlik saygısı algısı ise; inisiyatif, güçlü başa çıkma becerileri, güven duyguları, değerlilik duygusu, zorluklar karşısında ısrar, kendine olumlu bakma, kendini beğenme gibi olumlu özelliklerle ilişkilendirilmiştir (Baumeister, & diğ., 2003). Mesleki benlik saygısı yüksek insanlar kendileri hakkında iyi hissederler, aidiyet ve güvenlik duygusu hissederler ve başkalarına saygı duyup takdir ederler. Aynı zamanda hayatta başarılı olma eğilimindedirler. Çünkü zorlukları üstlenme ve istediklerini başaramama riskini alma konusunda kendilerine güvenirlere. Bununla birlikte, olumlu arayışlar için daha fazla enerjiye sahiptirler (Janssen, & diğ., 1999). Bu bağlamda Hobfoll ve Freedy (1993), yüksek mesleki benlik saygısı olan bireylerin iş stresleri ve buna eşlik eden sonuçlardan daha az sarsılmalarının beklendiğini ileri sürmektedir. Öğretmenler açısından bu durum değerlendirildiğinde ise, düşük mesleki benlik saygısına sahip bir öğretmenin, eğitim verdiği öğrenciler üzerinde de olumsuz etkileri muhakkak olacaktır. Bu durumun, öğrenciler ile daha fazla ilgilenme ve daha fazla gayret içerisinde olma gibi koşulların olduğu özel eğitimde gerçekleşmesi halinde, eğitimden istenilen geri dönüşüm alınamayacaktır. Bununla birlikte, son yıllarda özel eğitime ilginin artmasına karşılık yeterli seviyede olmaması, özel eğitim alanına ilişkin başlı başına bir problem olarak gözükmektedir.

Eğitim ile ilgili olarak her geçen gün yeni projelerin aktarılması, yeni uygulamaların ve araştırmaların gerçekleştirilmesi, eğitimin önemini ve çağa ayak uydurarak geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bundan dolayı eğitim verenlerin de işlerinde yeterli seviyede ve yetkinlikte bulunmaları gerekmektedir. Özel eğitim ihtiyacı bulunan bireylere hizmet veren eğitmenlerin durumu ise daha fazla önem arz eden bir alandır. Bireysel ve gelişim nitelikleriyle eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarından belirgin bir şekilde farklılık içerisinde olan kişi (ÖEHY, 2018) olarak tanımlanan özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitmenlerinin, mesleki benlik saygılarının ve icra ettikleri öğretmenlik mesleği ile ilgili tutumlarının ne seviyede olduğu önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Mesleğin icra edilmesi sırasında, bireyin kendine olan güveni, mesleğine saygısı ve mesleğine olan tutumları, işin niteliği ile ilgilidir. Akranlarından belirgin olarak farklılaşan bireylere yönelik eğitmenlik ise, belirtilen hususlardaki önemin daha fazla olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle özel eğitimde hizmet veren öğretmenlerin mesleki benlik saygı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu amaçla araştırmanın ana amacı;

- Özel eğitim hizmeti veren öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin ne seviyede olduğunun incelenmesidir.

Bununla birlikte araştırmanın alt amaçları ise;

- Özel eğitim ğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstereceği,
- Özel eğitim ğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin, yaşa göre farklılık göstereceği
- Özel eğitim ğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin, medeni duruma göre farklılık göstermeyeceği
- Özel eğitim ğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin, meslekte çalışılan süreye göre farklılık göstermeyeceği
- Özel eğitim ğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin, mezun olunan bölüme göre farklılık göstereceği,

- Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin, özel eğitimde çalışma süresine göre farklılık göstermeyeceği,
- Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin, çalışılan kurum türü açısından farklılık göstereceği,
- Özel eğitim öğretmenlerinin, mesleki benlik saygı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin varlığının olacağı amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Problemlere ilişkin etkili girişimlerin oluşturulabilmesi adına öncelikle yapılması gereken şey, problemin tanımlanması ve objektif verilerle ortaya koyulmasıdır.

Bir kişinin mesleği, yaşamını tanımlamada önemli bir role sahiptir. Bireyler meslekleri aracılığıyla toplumdaki yaşamlarını ve rollerini sürdürmektedirler (Arıca & Dilmaç, 2003). Bundan dolayı bireyin, çalışma ortamına ilişkin olarak mesleki tatmini bulunmuyorsa, kişisel ve sosyal sorunlar yaşayabilir (Sarucan, 2008). Baloğlu vd. (2006) araştırmalarında, öğretmenlerin mesleki benlik saygısı düzeyleri ile içsel ve dışsal doyumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Bu yönüyle, öğretmenlik mesleğinin başarısını etkileyen birçok sosyal ve kişisel faktör bulunmaktadır. Bu faktörler, öğretmenin etkinliklerinde farklılıklar yaratarak mesleki benlik saygısı üzerinde de olumlu veya olumsuz bir etkiye sahip olabilir (Campbell, & diğ., 2003). Öğretmenler tüm günlerini çocuklarla geçirerek, tüm heyecanlarını, motivasyonlarını ve sorunlarını paylaşmaktadırlar. Bu nedenle tüm öğretmenlerin çocuklarla iyi ilişki kuracak ve mesleklerine saygı duyacak niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bir başka söylemle, mesleki benlik saygılarının yüksek olması gerekmektedir. Bu duruma, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler açısından bakıldığında, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler, problemlili tutumları yoğun olan, temel, toplumsal ve kişisel yetilerini elde edememiş veya akran grupları arasında belirli düzeyde farklılığı olan öğrencilerle birlikte çalıştıklarından, duyuşsal özelliklerinin, diğer branşlarda çalışan öğretmenlere göre daha gelişmiş olması beklenmektedir (Harmankaya, 2018). Mesleki benlik saygısının, kişinin kendi mesleğini ne kadar değerli ve önemli gördüğünü ortaya koyması ve mesleki uyum ve doyumunu için bir ön koşul olarak kabul edilmesinden dolayı (Arıca ve Dilmaç, 2003),

özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, mesleki benlik saygı düzeylerinin bilinmesi de önem arz etmektedir. Araştırmalar, kişinin mesleğini tam olarak kabul etmesi (Krejsler, 2005), mesleki motivasyon ve doyum (Scott, & diğ., 1999), sosyal ilişkiler ve yetenekler (Byrne, 1994), çocuklarla iletişim (Köksal Akyol & Aslan, 2006), sınıftaki çocuk sayısı ve öğretmenin yaşı (Aral, & diğ., 2007) ve mesleki performans (Brighouse, 1995) ile öğretmenlerin mesleki benlik saygısı arasında ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Buna göre, öğretmenlerin yüksek düzeyde mesleki benlik saygısının, hem kendileri hem de öğrencileri için daha iyi sonuçları teşvik ettiği açıktır. Bundan dolayı gelişimleri yönünden akranlarına göre problemleri olan çocukların, akranları ile aralarındaki farkı kapatabilmelerinde iyi bir eğitim almaları önem arz etmektedir. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocuklara farklı bakış açıları kazandıran, onların görüşlerini şekillendiren, onları geleceğe hazırlayan ve etkili kararlar almalarına rehberlik eden kişiler olması nedeniyle, mesleki benlik saygılarının araştırılması eğitim alanında önemli görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların bulunduğu, bununla birlikte bu çalışmaların çoğunlukla öğretmen adayları arasında gerçekleştirildiği görülmüştür. Özel eğitim öğretmenleri ile ilgili çalışmaların sınırlı olması ve bu öğretmenlerin “özel gereksinimli bireyler” ile ilgileniyor olmaları, çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu amaçla, çalışma sonuçlarının öğretmenlerin hizmet verdiği alana ilişkin bilgi sahibi olmalarına yardımcı olması ve uygun girişimleri planlayabilmeleri için veri oluşturacağı ve bu alandaki boşluğa katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları;

- 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde olması,
- Siirt ili Kurtalan ilçesindeki özel eğitim kurumlarında bulunan öğretmenler ile gerçekleştirilmesi,
- Araştırma süresi olan zaman dilimi içerisinde uygulamanın yapılması,
- Bu sürede araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden katılımcılar ile gerçekleştirilmesi,

- Mesleki benlik saygısının ölçümü için Arıcak (1999) tarafından geliştirilen “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” nin kullanılması,
- Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların ölçümü için Demirel ve Ünişen (2018) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği”nin kullanılması,
- Çalışma grubunun 204 katılımcıdan oluşması şeklindedir.

Tanımlar

Mesleki Benlik Saygısı: Bireyin mesleği ile ilgili değerlilik yargısı olarak, bireyin mesleğini ne kadar önemli ve değerli kabul ettiğini yansıtan yargısıdır (Arıcak, 1999).

Öğretmenlik Mesleği: Eğitim hizmetleri ile alakalı bulunan toplumsal, kültürel, iktisadi ve teknolojik alanlarla ilgili olarak, ihtisaslaşmayı gerektiren ve yetisini bu alanda kullanan, bununla birlikte akademik çalışma ve mesleki formasyon gerekliliklerine sahip profesyonel anlamda bir uğraşı alanıdır (Güven, 2010).

Özel Eğitim: Bireysel ve gelişim nitelikleriyle eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarından belirgin şekilde farklılık arzeden kişilerin eğitim ve toplumsal gereksinimlerini karşılamak üzere oluşturulmuş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personelle uygun ortamlarda gerçekleştirilen eğitimidir (MEB, 2018, m.4/1-ş).

Özel Eğitim Öğretmeni: Özel gereksinimleri olan öğrencilerin öncelikli gereksinimlerini belirleyip verilecek eğitim programına uygun stratejiler geliştiren, bununla ilgili olarak uygulama ve değerlendirmeleri yapan ve sonuç olarak özel gereksinimli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerdir (Hall, 2015).

BÖLÜM II

Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma dâhilindeki kavramlara ilişkin açıklama ve ilgili alanyazına dair bilgilere yer verilmiştir.

Özel Eğitim

Dünya Sağlık Örgütü (2011) verilerine göre özel gereksinimli bireyler genel nüfusun yaklaşık %15'ini oluşturmaktadır. Bu veriler esas alındığında; 30-40 kişilik bir sınıfta 3 veya 4 öğrencinin özel eğitime gereksiniminin olduğu söylenebilir. Bu öğrencilerden bir kısmı uzmanlar tarafından tanılanmış olup özel eğitim imkânlarından faydalanırken bir kısmı ise fark edilmediği ve tanı olmadığı için özel eğitim imkânlarından faydalanamamaktadır (Orhan & Genç, 2015).

Her çocuğun eğitim alma hakkı, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve Çocuk Hakları Bildirgesi'nde yer almaktadır. Yine her çocuğun farklı bedensel, bilişsel, duyuşsal sosyal ve öğrenme özelliklerine sahip olduğu farklılıklar belirli sınırlar içinde olduğunda genel eğitim hizmetlerinden yararlanabildikleri bilinmektedir. Öğrenme ortamında kimi öğrenciler daha hızlı öğrenir, kolay anımsar ve öğrendiklerini yeni durumlarda kullanabilirler. Kimi öğrenciler ise daha fazla tekrara gereksinim duyar ve öğrendiği yeni bilgi ve becerilerin kalıcılığının sağlanmasında ve genelleştirilmesinde güçlükler yaşarlar (Heward, 2006). Çocuklar arasında bu boyutların farklılıkların boyutları büyük olmadığı gibi, görülebilir farklılıklardır. Bu çocukların benzerlikleri daha fazladır (Meyen, 1996). Ancak farklılıkların boyutu büyük olduğunda, benzerliklerden çok farklılıklarına odaklanıldığında çocuklar genel eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamazlar, onlara özel eğitim hakkının sağlanabilmesi için özel eğitim hizmetlerinin verilmesi gerekebilir. Bu nedenle bu başlık altında özel eğitim kavramı, amaçları ve ilkeleri aktarılacaktır.

Özel Eğitim Kavramı

573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 3. Maddesi b fıkrasıyla özel eğitim “özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel

olarak yetiştirilmiş personel, eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak tanımlanmaktadır.

Alanyazında ise özel eğitim; normlardan farklı olan, güçlüğü olan bebek ve çocukların özel gereksinimlerini karşılamak için desenlenmiş öğretim olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda özel eğitimin öğrencinin biricik gereksinimlerini karşılamak için bireyselleştirilmiş öğretimi, öğretimin bireyselleştirilmesini, ilgili hizmetleri ve uygun ortamları gerektirdiği belirtilmektedir (Turnbull, & diğ., vd., 2007; Meyen, 1996). Öğrencinin özel gereksinimlerini karşılamak için gerekli ilgili hizmetler odyoloji, danışmanlık hizmetleri, erken tanı ve aile eğitimi ziyaretleri, sağlık hizmetleri, hemşirelik hizmetleri, iş uğraşı terapisi hizmetleri, oryantasyon ve mobilite hizmetleri, fiziksel ve fizyoterapi hizmetleri, psikolojik hizmetler, konuşma-dil patolojisi hizmetleri, yardım teknolojileri hizmetleri, taşımacılık ulaşım, mesleki terapi gibi hizmetleri içermektedir (Fiscuss & Mandell, 2002).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre (ÖEHY, 2018) göre özel eğitim; “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi” ifade etmektedir. Özel eğitim aynı zamanda, yetersizliğin engele dönüşmesini önleyen, yetersizliği olan bireylerin toplumda bağımsız, üretici olmasını sağlayan ve becerilerini geliştiren eğitim hizmetidir (MEB, 2010). Eripek’e (2005) göre özel eğitim; Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen, bireysel olarak planlanan, sistematik olarak uygulanan ve dikkatli bir biçimde değerlendirilen öğretim hizmetlerinin bütünüdür.

Özel eğitimi işlevsel olarak tanımlamak için; Kime? Kim tarafından? Nasıl? ve Nerede? sorularının cevaplarını vermek gerekmektedir.

Kim tarafından? sorusu ile özel eğitim bilgi ve becerisine sahip bir ekip tarafından verilen eğitim tanımlanmaktadır. Bireyin ihtiyacı doğrultusunda, özel eğitim öğretmeni, dil-konuşma terapisti, odyolog, fizik tedavi uzmanı (fizyoterapist), ergoterapist, çocuk gelişimci vd. gibi disiplinler arası kişiler tarafından bütüncül bir biçimde özel eğitim hizmetlerinin sunulması önemlidir.

Nasıl? sorusunun cevabı ile bireyin seviyesinin değerlendirilerek performansı belirlendikten sonra, performansına uygun bir biçimde verilen eğitim vurgulanmaktadır.

Nerede? sorusuna ise bireyin performansına ve gereksinimlerine en uygun olan, bireysel, grup eğitim ortamı ya da onu en az sınırlandıracak, en fazla işlevde bulunmasına olanak tanıyacak eğitim ortamları cevabı verilebilir.

Sonuç olarak; akran gruplarından farklı gelişim gösteren bireylere, özel eğitim bilgi ve becerisine sahip bir ekip tarafından onların seviyelerini değerlendirerek, performanslarına en uygun olan ortamlarda verilen eğitime özel eğitim denilmektedir (Çitil, 2018).

Özel Eğitimin Amaçları ve İlkeleri

Özel eğitimin amacı, özel gereksinimi olan çocukların ihtiyaçlarına göre hazırlanmış bireyselleştirilmiş eğitim program (BEP) ile en az kısıtlayıcı ortamda eğitim vererek, bağımsız, kendine yeterli ve üretici bireyler olarak yetiştirmektir. Bu amacın gerçekleştirilmesi her özel gereksinimli çocuk grubunun bazı yönlerden kendi aralarındaki bireyler arası farklılıkların dikkate alınmasını gerektirmektedir.

Ayrıca özel gereksinimli çocuğun kendi içinde oluşan birey içi farklılıkları göz önünde tutularak ihtiyacı olan hizmetlerin çok erken yaştan itibaren sunulması gerekmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre, özel eğitimin ilkeleri aşağıdaki gibidir (ÖEHY, 2018);

- Bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim hizmeti verilmesi,
- Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılması,
- Özel eğitim hizmetlerine erken dönemde başlanması,
- Özel eğitim hizmetlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanıp yürütülmesi,
- Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitsel performansları doğrultusunda amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitim görmelerine öncelik verilmesi,
- Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini sürdürebilmeleri için kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılması,
- Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için BEP geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması,
- Ailelerin, özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif katılmalarının sağlanması,

- Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik faaliyette bulunan sivil toplum kuruluşları ile işbirliği içinde çalışılması (ÖEHY, 2018).

Mesleki Benlik Saygısı

Tarih boyunca benlik, hem tanımını hem de belirleyicileri, bağları ve sonuçları açısından gelişmeye devam etmiştir. Bu başlık altında benlik, benlik saygısı, mesleki benlik ve mesleki benlik saygısı açıklanacaktır.

Benlik ve Benlik Saygısı/Görevleri/Boyutları

Bilişsel perspektiften bakıldığında, benliğin zaman içerisinde oluşumu kaçınılmazdır. Benlik hiçbir zaman sabit bir yapı olarak gösterilmemiştir. Sonraları akademik ve bilimsel entelektüeller tarafından yerlerinden edilen geçmiş tarihi dönemlerin filozofları, benlik üzerine kendi perspektiflerini sunmuştur (Baumeister, 1987; Gergen, 1991; Harter, 1997). 18. ve 19. yüzyılların romantizm dönemi boyunca; içsel değer, ahlak, yaratıcılık, ilham, tutku, ruhanilik ve ruhu içeren benliğin psikolojik içyapısı ve gözlemlenemeyen vasıfları üzerinde durulmuştur. Sonraki modernizm dönemi 20. yüzyılın bilimsel ve teknolojik gelişmelerine ev sahipliği yapmıştır.

Benliğin bu değişen kavramsallaştırmaları 19. yüzyılın sonunda ortaya çıkan akademik felsefe disiplini içerisindeki eğilimlerle paralel ilerlemekteydi. İçe bakışın erken dönemlerinde, romantizm döneminden bir kalıntı olarak, benliği ve akılı ilgilendiren konular üzerine meşru bir soruşturma gelişti. William James (1890; 1892) *zamanın ruhuna* (zeitgeist) katkıda bulunmuştur. Çalışmasının en önemli kısmı *bilen-benlik/I-self* ve *bilinen-benlik/me-self* arasındaki farkı tanıtmaya idi.

James (1890), Bilen-benliği aktör ya da bilen kişi olarak tanımlarken öte yandan bilinen-benliği nesnel olarak bilinen deneysel bir bütünlüğü, bir kişinin bilgisinin nesnesi olarak tanımlamıştır. Bir ürün olarak bilinen-benlik, en açık bir şekilde bireyin benlik saygısının (öz saygının) bilinçli inşasında yansıtılmaktaydı.

Bilen-benlik ve Bilinen-benlik arasındaki ayrım yıllarca geçerliliğini korumuştur ve bu fark, benliğe dair birçok kuramsal çalışmada yinelenen bir konu olmuştur (Duus, 2020; Gilboa-Schechtman, & diğ., 2020; Manning, 2016; Woźniak, 2018).

Yakın zamana kadar temel deneysel ilgi, bir kimsenin değerlendirmesinin nesnesi olarak, 1970'lerde ortaya çıkmaya başlayan benlik-kavramı ve benlik saygısı

üzerine yapılan çok sayıda çalışma (Harter, 1983; 2006; Montemayor & Eisen, 1977; Wylie, 1979; 1989) tarafından da kanıtlandığı üzere bilinen-benliğe (Me-self) adanmıştır.

Benlik, insanın temelinde bulunur ve onun algı, duygu ve zihin dünyasının bütününe ifade eder. İnsanın kendini nasıl görüp, nasıl konumlandığı ve kendisine hangi anlam yüklediği “benlik algısı” ile ilgilidir. Bireyin kim olduğuna ve kendisini nasıl gördüğüne dair tasavvurlarının tümü, onun ile ilgilidir. Benlik kısaca bireyin kendine anlam yüklemesidir. İnsanın kendisinde gördüğü özellik ve niteliklerinin kendisinde bulunuş derecesi hakkındaki değerlendirmelerinin tümüdür. Kısaca benlik kişinin kendisini algılama biçimidir. Benlik öznellik ve kimlik konularıyla bağlantılıdır. Benlik düşüncesi, kişi “ben kimim?” tarzında bir soru sorar sormaz gündeme girer. İlk bakışta bu, cevaplama zor bir soru gibi gözükmebilir ve adınızı vermek suretiyle cevaplayabilirsiniz. Fakat aynı zamanda bu soruyu “ben neyim?” şeklinde anlayacak olursanız, adınızı söylemek “ben kimim?” sorusuna yeterli cevabı sağlamaz (Edgar & Sadwick, 2007).

Benlik saygısı, insanın kendi benlik kavramını, benlik imgelerini beğenmesi, benimsemesi, onaylaması, insanın kendinden hoşnut olması, kendini olumlu, değerli ve sevilmeye değer bulmasıdır. Kişinin kendi değerli, onurlu, gayretli, etkin ve başarılı hissetmesidir. Karmaşık olarak kendini yargılama ve değerlendirme sonucu ortaya çıkan bir histir. Kişinin kendini değerlendirmesiyle vardığı, kendini kabullenmesi sonucunda ortaya çıkan, kendine yönelik beğenme duygusudur. Benlik saygısının zihinsel, toplumsal, duygusal ve bedensel öğeleri vardır. Kendini değerli hissetme, yeteneklerini, bilgi ve becerilerini onaya koyabilme, başarma, başarı ile öğünme, toplum içinde beğenilir olma, kabul görme, sevilen biri olma ve kendi bedensel özelliklerini kabul ve benimseme, benlik saygısının oluşmasını sağlar (Taylor, & diğ., 2010).

Benlik saygısı üç faktöre bağlı olarak gelişir:

- Başkalarının saygısı,
- Yeterlik duygusu,
- Kişinin bu iki kaynağı kendisi için değerlendirmesi veya kendilik inancı.

Kendine saygı veya benlik saygısı, bireyin kendisi hakkında yaptığı değerlendirmedir. Diğer bir deyişle, yalnızca hangi niteliklere sahip bir kişi olduğumuzla değil, aynı zamanda bu nitelikleri nasıl değerlendirdiğimizle de

ilgileniriz. İnsanların kendilerine verdikleri genel değeri onların benlik saygılarını gösterir. Bir başka anlatımla, insanların kendi gözlerinde, temelde iyi mi, kötü mü, yetenekli mi, yeteneksiz mi olduklarını ve benzerlerini gösterir. Kendine saygısı yüksek insanlar kişisel niteliklerinin neler olduğu konusunda açık bir anlayışa sahiptirler, kendileri hakkında olumlu düşünürler, kendileri için uygun amaçlar koyarlar, benliği zenginleştirici bir biçimde geribildirim kullanırlar, zor durumlarla başarılı olarak başa çıkabilirler (Taylor, & diğ., 2010).

Super (1963), benlik saygısının benlik kavramının üst boyutu olduğunu ve benlik kavramı ile mesleki seçimler arasındaki tutarlılığın benlik saygısı ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu belirtmiştir. Benlik kavramını bir bireyin algılarının organizasyonu olarak tanımlamıştır. Benlik oluşumunun bebeklik döneminde çocuk bir kimlik duygusu geliştirmeye çalıştığı zaman başladığını belirtmiştir. Bu, sürekli olan bir keşif sürecidir. Benlik algısı gelişimindeki ikinci aşama, kendini farklılaştırmadır. Bu aşamada bebek diğerlerinden farklı olduğunun farkına varmaktadır. Özdeşleşme, çocuğun kendisi için önemli olan diğer kişileri gözlemlemeye başladığı benlik kavramı gelişimindeki üçüncü aşamadır. Rol oynama, çocuğun kendini tanımladığı kişiyi taklit etmesi, örneğin çocuk babasının yaptığı gibi futbol oynamaya çalışması veya annesinin mesleğini taklit etmesi ile başlayan dördüncü aşamadır. Gerçeklik testi, bireyin daha önce taklit ettiği şeyleri test etmeye başladığı son aşamadır. Bu süreçlerden sonra, benlik kavramı mesleki terimlere dönüşür. Kişi, bir benlik kavramını uygulamak için bir mesleğe girmekte ve meslek, kişinin benlik kavramına uygun bir rol oynamayı içermektedir.

Mesleki Benlik Kavramı

Rosenberg'e (1986) göre benlik kavramı, kendimize bir nesne olarak atıfta bulunarak duygu ve düşüncelerimizin bütünüdür. Bu deneyim yapısı ilgi alanlarımızın özüdür ve düşüncelerimiz, duygularımız ve davranışlarımız için büyük öneme sahiptir. Marsh vd. (1988) benlik kavramını, birkaç alanı içerebilen genel bir benlik algısı olarak ifade etmişlerdir. Önceki çalışmalar (Marsh, 1993; Marsh & Yeung, 1997a; 1997b), yükseköğretim deneyimlerinin benlik kavramının gelişmesinde hayati bir rol oynayabileceğini (Brunner, & diğ., 2010) ve bu benlik kavramının öğrencilerin kendileri ve verdikleri kararlar hakkında nasıl hissettiklerini etkilediğini göstermiştir. Mesleki benlik kavramı, bu literatürün de bir uzantısıdır. Dolayısıyla aslında, öğrencilerin bir kariyeri nasıl seçtikleri ile ilgilidir (Super, 1953). Tinsley vd. (1989),

mesleki benlik kavramını, mesleki açıdan ayrı ayrı benlik kavramlarının netlik ve kesinlik derecesi ve bir bütün olarak benlik kavramlarının yapısı şeklinde tanımlar. Benzer şekilde Harren (1979), mesleki benlik kavramını, bir bireyin kendisiyle ilişkilendirdiği mesleki açıdan ilgili özellikler olarak ifade eder. Daha yakın zamanlarda, mesleki benlik, bir öğrencinin kariyerle ilgili kendi ilgi alanları, yetenekleri, özellikleri ve tutumları hakkında net bir algıya sahip olma derecesi olarak belirtilmiştir (Tokar, & diğ., 2003). Mesleki benlik kavramı, özellikle işe-entegre öğrenme programlarında, orta öğretim sonrası eğitimin önemli bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Taylor, 1985). İlk teoriler, mesleki benlik kavramını ve geliştirilme şeklini açıklamaktadırlar. İlk olarak, meslek seçimi teorisi (Ginzberg, & diğ., 1951), bir meslek seçiminin gelişiminin uzun bir süre boyunca gerçekleştiğini ve ergenlik döneminde gelişen ve büyük ölçüde geri döndürülemez olan bir mesleki kimliğe yol açtığını öne sürülmektedir. Mesleki bir kimliğin geliştirilmesi, üç farklı aşamada gerçekleşir; çıkarlar, beceriler ve fırsatların uzlaşmasıyla sona erer. Benzer şekilde, Super (1953) mesleki gelişim teorisini açıklarken, mesleki benlik kavramının gelişiminin, bireylerin mesleki benliklerini hem geliştirdikleri hem de uyguladıkları sürekli bir süreç olduğunu önermektedir. Super (1953), mesleki benliğin bireylere “çeşitli roller oynama” fırsatları sağlandıkça geliştirildiğini savunmuştur. Deneyim aracılığıyla mesleki benlik, bireylerin işyerinde kendileri hakkında olumlu bir his oluşturdukları bir yol haline dönüşmektedir.

Mesleki benlik, kişinin kendilik saygısı, mesleki saygıyla, iş ve meslek ahlakıyla ilgilidir. Benlik saygısı yüksek insanların, mesleki benlik algılarının da yüksek olacağı varsayılır. Kısaca benlik saygısı ile mesleki benlik arasında bir korelasyon vardır ve bu korelasyon pozitif yönlüdür (Tutar, 2016).

Mesleki benlik kavramı, bireyin bilgisi, benimsemesi ve mesleğin belirli özelliklerinin, standartlarının ve becerilerinin yansımaları ve profesyonel ideallerin ve değerlerin yaratılmasıyla kendini gösterir. Mesleki benlik kavramı, hemşirelik uygulamalarında vazgeçilmezdir ve hemşireliğin profesyonelleşmesinin temelini oluşturur (Hoeve, & diğ., 2014). Meslek sahibi ile ilgili sorunlar, bireyi ve ardından kurumu etkilemekte, bu da daha sonra verilen hizmeti olumsuz etkileyebilmektedir. Olumlu bir mesleki benlik kavramı geliştirildikten sonra bireyler mesleklerinden daha fazla doyum kazanmakta, tükenmişlik ve işten ayrılma azalmakta, daha kaliteli hizmet sunumu gerçekleştirmekte ve mesleki temsil güçlenmektedir (Çam, & diğ., 2018).

Alanyazındaki kimi çalışmalarda (Bullough, 1991; Burns, 1989), iyi tanımlanmış bir mesleki benlik kavramının profesyonel başarının temeli olduğunu ifade etmektedirler. Bununla birlikte bu ifadenin tam tersi durum da söz konusu olabilir. Yetersiz bir profesyonel benlik kavramının genellikle başlangıçta meslek sahibi kişilerin yaşadığı hayal kırıklıklarının nedeni olduğu belirtilmiştir.

Mesleki Benlik Saygısı

Mesleki benlik saygısı, kişinin belirli bir mesleğe uygun yeteneklerinin değerlendirilmesidir. Basit bir deyişle, bir mesleğin gerçek özünü, ön koşullarını ve bir profesyonelin yetkinliklerini tanımaktır. Kunes-Connel (1991), mesleki benlik saygısını, hakkında sahip olunan algılar ile ilişkili olarak benliğin değerlendirilmesine dayanan, iş rolündeki değerinin organize bir görünümüdür şeklinde ifade etmekte ve aşağıda belirtilen iki madde ile ilgili algılar olduğunu belirtmektedir. Bu algılar;

- İşle ilgili kişilerarası ilişkilerde yetkinlik,
- Kendi rol beklentilerini gerçekleştirme yeteneğidir.

Bu tanım, mesleki benlik saygısının, mesleki yeterlilik ve mesleki talep ve beklentilerin karşılanmasıyla elde edildiğini açıklamaktadır. Tinsely (2002) ise aynı kavramı, bir bireyin özellikle mesleki konumu ve bu mesleki rolü kabulü ile ilgili öz saygısıdır şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanım aynı zamanda onları gerçek anlamda profesyonel yapan bireylerin mesleki konumunun ve mesleki kabulünün önemini vurgulamaktadır. İşbirliğinde, mesleki benlik saygısı, bir kişiyi gerçek anlamda gerçek bir profesyonel yapan bilişsel, duygusal ve davranışsal durumdur.

Mesleki benlik saygı, bireyin tercih ettiği mesleğe ilişkin değerlilik yargısı olarak da tanımlanmaktadır. Mesleki benlik saygısı, bir bireyin seçtiği mesleği ne kadar önemli ve değerli gördüğünü ifade eder. Bununla birlikte ayrıca, mesleki uyum ve tatminin de bir ön koşuludur (Arıcı & Dilmaç, 2003). Kişi yaptığı meslekten memnun değilse hizmet ettiği alanda o kişinin başarısı da düşmektedir (Irmak, 2015).

Bireyin çalışan veya ebeveyn olma gibi rollerinden kaynaklanan kendini değerlendirmesi şeklinde ifade edilen mesleki benlik saygısı, kariyerle ilgili bir öz değer duygusudur. Mesleki benlik saygı, deneyimler ve çevreler tarafından şekillendirilir ve bir bireyin performansının, kapasitesinin ve değerlerinin kişisel bir değerlendirmesini içermektedir (Schumann, 1991).

Mesleki benlik saygısı, bir bireyin mesleğine karşı değerliliğine ilişkin yargısıdır; özgül bir tutumdur ve tamamen bireyseldir (Baloğlu, & diğ., 2006).

Kendilik kavramı, öz yeterlik ve kendine güven, mesleki benlik saygısı kavramıyla yakından ilişkili yapılardır. Fleming ve Courtney (1984) mesleki benlik saygısını tanımlamak için bir model geliştirme ihtiyacını vurgulamıştır. Bunu bir iş ortamında başarılı görev başarısı ve ilişki yetenekleriyle ilişkili olarak benlik hakkındaki duygular olarak tanımlamışlardır. Bununla birlikte mesleki benlik saygısının bireylerin çalışma ortamındaki performansı için önemli olabileceğini belirtmişlerdir. Bireylerin bakış açılarından ve çevredeki etkileşimlere ve deneyimlere yüklenen anlamdan incelenmelidir. Zieff (1995), lisansüstü psikoloji eğitiminde, bir klinisyenin mesleki özgüven duygusunu olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek temel deneyimleri incelemek için bir çalışma yürütmüştür. Zieff, çalışmasının amaçları doğrultusunda, mesleki benlik saygısını, bireyin klinik çalışmasına ilişkin değer duygusu ve yetkinliği şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca Zieff (1995) çalışmasında, Bandura'nın (1977) öz-yeterlik kavramının sağlıklı bir mesleki benlik saygı tutumunu geliştiren bir faktör olduğunu ileri sürmüş ve kişisel ve mesleki özsaygı arasında bir ayrım yapmıştır. Çalışmasına göre, kişisel benlik saygısı daha özel olabilir ve başkaları tarafından büyük ölçüde bilinmeyebilir, oysa mesleki benlik daha kamusal bir benlik olabilir ve güçlü bir mesleki benlik saygısı, bireylerin özgüvenini artırmaya yardımcı olabilir. Bir bireyin mesleki benlik saygısı, kişisel özgüvene kıyasla daha akıcı ve değişken olabilir ve kişisel benlik saygısı, daha istikrarlı ve değişime daha az maruz kalan, daha çok yönlü bir yapı olabilir. Mesleki benlik saygısının, benliğin diğer yönleri arasında yeri hak eden geçerli bir terim olduğunu da ifade etmiştir. Pek çok çalışma (Hill, & diğ., 1981; Kaslow, & diğ., 1992), mesleki benliğin gelişimini farklı bir çerçeveden görerek, benliğin aşamalar boyunca ilerlediğini kabul etmişlerdir. Zieff'in (1995) çalışmasına göre, mesleki benlik saygısı, bir eğitim sürecindeki deneyimlere yanıt olarak olumlu veya olumsuz yönde değişebilir. Araştırması, kişinin mesleki benlik saygısının asla durağan olmadığını, deneyimlerin ve ilişkilerin, bireylerin mesleki gelişiminde ve öz saygı oluşumunda her zaman rol oynayacağını ortaya koymuştur.

Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlerin, öğrenciler için bir model (Bakioğlu & Tokmak, 2009) ve toplum lideri olma (Jo, 2001) gibi çok önemli rolleri bulunmaktadır. Özellikle bu iki rolü yerine getirmede öğretmenin öğrenciler ve toplum üzerinde bıraktığı izlenimler,

diğer bir ifadeyle öğretmen imajı büyük önem arz etmektedir (Ölçüm & Polat, 2016). Okuldaki bireyler; bilgilerini, tutumlarını, değerlerini, duygusal eğilimlerini ve yeteneklerin çoğunu öğretmen ve diğer insanların davranışlarını gözlemleme ve onları modelleme yoluyla kazanmaktadır (Bandura, 1986; 2001; Rosenthal & Zimmerman, 2014). Meslek mensuplarının imajı, mesleğin de imajını etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin imajını öğretmen imajı ile doğrudan ilişkili olduğu da söylenebilir (Ölçüm & Polat, 2016). Bu başlık altında da, öğretmenlik mesleğinin tanımı, eğitim sistemi içerisindeki rolü ve öğretmenlik mesleği ilişkin öğretmen tutumları aktarılacaktır.

Eğitim Sisteminde Öğretmenlerin Rolü

Dünyada hangi sistemi uygularsanız uygulayın, uygulayıcılarınız nitelikli olmazsa sisteminiz kapalı sisteme dönüşecek ve bir süre sonra yok olacaktır. Eğitim sisteminin en önemli unsuru öğretmendir. Eğitim sisteminin başarılı olması, sistem işgörenlerinin niteliklerine bağlıdır. Eğitim ve öğretimde hedefler ve içerik ne kadar uygun olursa olsun, o hedef ve içeriği aktaracak kaliteli öğretmen yoksa bütün emekler boşa gidecektir. Bütün bu çabaların boşa gitmemesi için öğretmenlerimizi tarihin her döneminde iyi yetiştirilmesi zorunludur (Ocak, 2019).

Geçtiğimiz bin yıldan beri birisine öğretmenlik yapmak zordur ve bu meslek değerini asla kaybetmez. Ancak 21. yüzyılda çocuklarla çalışmak 20. yüzyıldan kesinlikle farklıdır. Günümüzde, her öğretmenin sahip olması gereken kendine özgü tarzlar, teknikler ve yaklaşım gerektirir. Tüm dünyada eğitim sisteminde ve toplumlarda çok fazla değişiklik oldu ve bu, çocuklara öğretme algılanabilir şekilde etkiliyor. Bu nedenle, öğretmenlerin etkili bir sınıf oluşturmak için birçok rolü üstlenmesi gerekir. Eğitimsel liderlik becerilerine sahip insanlardır ve profesyonel olarak büyümeye ve gelişmeye devam etmeleri gerekir. Öğretmen olmak isteyen herkes, bir birey ve bir öğretmen olarak büyümek için her türlü şanstı yararlanmalıdır (Djumanova & Makhmudov, 2020).

Eğitim sistemi birçok öğeden oluşmaktadır. Eğitim sisteminin başlıca öğeleri; öğrenciler, öğretmenler, eğitim programı, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziki ve finans kaynaklarıdır. Bunlar içerisinde öğretmen en temel öğe konumundadır. Eğitimin niteliği ve kalitesi de büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğiyle doğru orantılıdır (Şişman, 2006). Öğretmen, okul ve sınıf ortamını canlı tutarak öğretim için uygun, ilginç ve zevkli bir duruma getiren kimsedir. Yönettiği öğretim

etkinlikleri ile öğrencileri üzerinde unutulmaz izler bırakarak onların akademik ve mesleki geleceklerine yön verip kişiliklerinin gelişiminde ve belirli bir hayat görüşü edinmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca nitelikli öğretmenler sadece öğrencileri yetiştirmekle kalmaz, aynı zamanda ait oldukları toplumun kültürel alanda atılımlar yapmasına da büyük ölçüde katkıda bulunmaktadır (Arslan, 2012). Bu yönüyle kendini sürekli geliştirmesi gerektiğine inanan nitelikli öğretmenlerin yalnızca görev yaptıkları okul ve sınıfların öğretmeni değil, aynı zamanda bilgilendirici ve aydınlatıcı rolleriyle yaşadıkları toplumsal çevrenin de doğal öğretmenleri oldukları söylenebilir.

Bilgi toplumunda eğitimin hedefi, evrensel düşünebilen, her türlü bilgiyi sürekli sorgulayabilen, sorunlara çözüm üreten, kendini sürekli yenileyip geliştirilebilen bireyler yetiştirmektir. Bilgi çağının eğitimi, yaratıcı ve yenilikçi insanlar yetiştirmeyi temel amaç edinmektedirler. Bugün artık bilginin doğrudan bireye aktarılması değil, bireyin gerek duyduğu bilgilere nasıl ve hangi yollarla ulaşacağıın öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle, üzerinde konuşulan önemli bir kavramlardan biri de öğrenmeyi öğrenmedir. Bilgi toplumunda, öğrenmeyi öğrenme anlayışı ön plana çıktığı için, öğretmenin rolü, hazır bilgileri aktarmaktan ziyade öğrenme sürecine rehberlik etmektir (Çalık & Sezgin, 2005). Öğrencilere rehberlik eden öğretmenlerin de bilgi aktaran olmaktan çıkıp bireylere bilgiye ulaşma, anlama, analiz etme ve problem çözme becerileri kazandırır hale gelmesi gerekir. Dolayısıyla bilgi toplumu öğretmenleri yenilikçi olmalı, bilgi toplumunun yarattığı hızlı değişim karşısında bilgilerini sürekli güncellemelidir. Öğretmenlerin bilgi toplumunda hem kendi alanları ile ilgili bilgi ve becerileri hem de sahip oldukları diğer bilgi ve becerileri sürekli güncelleyebilmeleri için yeni öğrenmelere açık ve yaşam boyu öğrenen olmaları beklenmektedir (Parlar, 2012).

Eğitim örgütleri, özellikle öğrencilere yeni davranışların kazandırıldığı, eğitim sisteminin üretim ve yaşatma alt sistemini oluşturan okullar, bir ülkenin sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel gelişimin temel lokomotifini oluşturmaktadır. Bir ülkenin kalkınmışlığı, önemli ölçüde yetiştirdiği insan gücünün niteliğine bağlıdır. Okulların bu denli önemli işlevi, eğitim sisteminde öğretmenin rolünü ve önemini de açıkça ortaya koymaktadır. Çünkü hammadde olarak sisteme giren öğrencileri işleyen ve sistemden ülkenin kalkınmasını sağlayacak ürün ya da çıktı olarak topluma sunan en önemli unsur öğretmendir (Helvacı, 2004). Toplum, öğretmenlerden gün geçtikçe daha fazla şeyler beklemeye başlamıştır. Buna paralel olarak da öğretmenlerin hem yetiştirilmesi hem de sınıftaki etkinlikleri değişmiş ve çeşitlenmiştir. Değişimin

önemli dinamiklerinden biri olan öğretmenlik ve öğretmenlerin günümüzde hiçbir zaman olmadığı kadar farklılaşmıştır. Geleneksel eğitim anlayışı temeline dayalı öğrenme-öğretme yaklaşımları, eğitim programları, eğitim felsefesi değişerek çağın insanını yetiştirmeye dönük, yeni öğrenme-öğretme süreçleri, eğitim programları, eğitim felsefeleri ve etkinlikleri (yapılandırmacı eğitim anlayışı) eğitim sistemlerinin temelini oluşturmaya başlamıştır. Öğretmen, geleneksel eğitim-öğretim anlayışındaki rollerini terk edip, açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, bilgiyi aktaran değil uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenen; iş birliğini teşvik eden, öğrenenlerin fikir ve sorularını açıkça ifade edecekleri ortamları oluşturan, öğrencilerin bilimsel bilgi ve anlayışlarını kendilerinin yapılandırmasına olanak sağlayacak şekilde yönlendiren roller üstlenmek durumuyla karşı karşıyadır (Parlar, 2012).

Eğitim sisteminde öğretmenlerin rolleri oldukça kapsamlı bir alanı teşkil etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin görevleri, sorumlulukları, rolleri, yeterlikleri gibi değişik terminoloji kullanılarak eğitim sistemi içinde öğretmenden beklentiler ve ortaya koyması gereken performans vurgulanmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim sistemi içerisindeki öğreticilik, eğiticilik ve bilgi yayıcılık rolüne ilişkin olarak aşağıda belirtilenleri yerine getirmek durumundadır (Şişman, 2004; Can, 2006; Çeliköz, 2006);

- Kendi özel alan bilgisine sahip olma,
- Değişik öğretim teknikleri deneme,
- Öğrencilere uygun olan öğrenme çevresi yaratma,
- Öğrenmeyi zenginleştirme,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini başarılı bir şekilde kullanma,
- Öğrencilere, rehberlik, danışmanlık yapma ve öğrencileri güdüleme ve disipline sokma.

Bununla birlikte öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde liderlik rolü bulunmaktadır. Bu rol, öğrenen, öğrenme-öğretme koşullarını ve atmosferini hazırlamada yüksek etkiye sahiptir. Ayrıca sınıfı yöneten ve eğitim-öğretim hedeflerini gerçekleştirmeye çalışan öğretmenden öğretim liderliği davranışları da göstermesi beklenmektedir (Can, 2006).

Toplumun dinamiklerinden etkilenen ve toplumun yapısını değiştirme görevini üstlenen eğitim kurumlarında öğretmenler, en önemli stratejik ögeyi oluşturmaktadır.

Bu anlamda öğretmenlerden yeniliklere ve değişimlere en hızlı bir şekilde uyum sağlama ve öğrencileri değişimlere ve yeniliklere karşı pozitif tutum kazandırma bakımından çeşitli rollere sahip olması beklenmektedir. Öğretmenler birer değişim uzmanı olarak görev ve roller üstlenmelidir. Araştırma bulguları, okuldaki bir değişim programının başarılı olmasında öğretmenlerin merkezi bir rolü olduğunu ortaya koymaktadır (Helvacı, 2005).

Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı

Öğretmenlik, profesyonel bir meslektir. Öğretmen, eğitim sistemi içerisindeki en temel unsurdur. Sınıf içerisinde programların uygulanmasında öğrencileri doğrudan etkiler. Öğretmen bir ülkenin gelişmesi için önemli bir unsur olan insan sermayesinin yetiştirilmesinde özellikle önemli bir role sahiptir (Kagoda & Itaaga, 2013). Öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki öğretme ve öğrenme sürecinin temelini oluşturmaktadır. Araştırmalar, öğrencilerin yüksek başarı notları ile öğretmenlerin niteliği arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir (Muller, & diğ., 1999). Öğretmenlerin belki de en çok etkili oldukları alanlar, öğrencilerin öğrenmelerini ilerletmeleri ve onların akademik başarılarıdır (Wright, & diğ., 1997).

Genel anlamda öğretmenlik mesleği, öğretme işiyle uğraşan bireylerce oluşturulmuş bir meslektir. 1973 yılından sonra 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'yla birlikte öğretmenin, mesleğin gerektirdiği yeterlilikleri kazanabilmeleri için yükseköğrenim mezunu olması şartı aranmıştır. Günümüzde öğretmenlik MEB bünyesinde ya da denetiminde faaliyet gösteren kurumlarda görev yapan öğretmenler, müdür yardımcıları ve müdürlerden oluşan kendine özgü profesyonel bir meslek grubudur. Profesyonel bir işi ustalıkla yapan, mesleğin bütün sorumluluklarını yerine getiren kişi demektir. Buna dayalı olarak öğretmenliğin de uzmanlık, mesleki kültür, mesleki etik, mesleki formasyon, akademik çalışma, kendine özgü üniversite diploması gerektiren profesyonel bir meslek olduğu kabul edilmektedir (Ocak, 2019).

OECD'nin Öğretim Kalitesi Raporu (1994), öğretmen kalitesini beş boyutta tanımlamaktadır (OECD, 1994);

- Önemli alanlar ve içerik bilgisi,
- Bir öğretim stratejileri repertuarının edinilmesi ve kullanılması dâhil olmak üzere pedagojik beceri,
- Düşünme ve kendini eleştirme yeteneği, öğretmen profesyonelliğinin ayırt edici özelliği,

- Empati ve başkalarının haysiyetinin kabulüne bağlılık,
- Öğretmenler sınıf içinde ve dışında bir dizi yönetsel sorumluluk üstlendiği için yönetsel yeterlilik.

Raporda ayrıca, öğretmen kalitesinin bu boyutları, dar davranışsal yeterlilikler açısından değil, daha çok eğilimler açısından görülmelidir. Öğretmen niteliği, birbirinden bağımsız olarak geliştirilecek ayrı bir ölçülebilir davranışlar kümesi olmaktan ziyade bütünsel bir kavram, yani niteliklerin bir bütünü olarak görülmelidir. Yetkinliklerin öğretmen kalitesinin bu boyutlarına entegre edilmesinin seçkin öğretmeni işaret ettiği düşünülmektedir (OECD, 1994).

İyi öğretmeni tanımlamak için bir başka ilginç yaklaşım, Perrenoud (1999) tarafından tanımlanan on yetkinliktir. Bunlar;

- Öğrenci öğrenme fırsatlarını organize etmek
- Öğrenci öğrenme ilerlemesini yönetmek
- Öğrenci heterojenliği ile başa çıkmak
- Çalışma ve öğrenmeye yönelik öğrenci bağlılığını geliştirme
- Takım halinde çalışmak
- Okul müfredatına ve organizasyon gelişimine katılmak
- Ebeveyn ve topluluğun okula bağlılığını teşvik etmek
- Günlük pratikte yeni teknolojileri kullanmak
- Mesleki görevler ve etik ikilemlerle mücadele
- Kendi mesleki gelişimini yönetmek

Şeklinde ifade edilmiştir.

Bununla birlikte öğretmenlik çocuk sevgisi, meslek sevgisi, sabır gerektiren ve emek isteyen bir meslektir (Çapraz & Sabancı, 2014). Çocuk sevgisi, çocukların akademik, sosyal ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunma arzusu ve çocuklara örnek olma isteği öğretmenliğin en önemli özelliklerindedir (Arslan, 2013). Garet vd. (2001), öğretmenlik mesleğinin, giderek geleneksel yapıdan uzaklaştığını, öğrencileri ulusal ve uluslararası eğitim standartları doğrultusunda biçimlendirmek, öğretim sürecini planlamak, öğrenme-öğretme sürecini yönetmek, öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve performanslarını değerlendirmek, meslektaşları ile iş birliği içinde olmak vb. açılardan mesleğin sürekli bir değişim içinde olduğunu belirtmektedirler. Bununla birlikte geleneksel olarak, tek başına planlama ve uygulama yapan öğretmenlerin, araştırma sonuçlarını takip etme, sonuçları kendi çalışmalarında

kullanma gibi davranışlarının da giderek artış gösterdiği dikkat çekmektedir (Hiebert, & diğ., 2002). Howsam (1976), öğretmenlik mesleğinin uzunca bir süre öğretim sanatı olarak lanse edildiğini ve bu yaklaşımın mesleğin bilimsel olmadığı çağrışımlarına yol açtığını belirtmektedir. Ayrıca bu durumun mesleğin, beceri-bilgi, değer altyapısının ve profesyonel bir kültür oluşturmasının önünde büyük bir engel olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum

Tutum, uzmanlık literatüründe, özellikle sosyal psikoloji çalışmalarında Gordon Allport'un teorilerine dayanarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, çoğu tanım, tutumu, bir sosyal unsur (olgu, olay, kişi) olumlu veya olumsuz olarak değerlendirmeye yönelik bireysel bir yatkınlık olarak kabul eder ve dolayısıyla ona belirli bir davranış göstermektedir (Kartt 1960, Eagly & Chaiken, 1993, Doron & Parot, 1999). Abric (2002), söz konusu yazarların görüşlerine de dayanarak, tutumu deneyimle belirlenen zihinsel ve nörofizyolojik bir durum olarak görmek ve bireyin üzerinde dinamik bir etki yaratarak onu belirli bir şekilde davranmaya hazırlamaktadır. McGuire (1989) ve Wood (2000) gibi yazarlar, tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç temel boyut düzeyinde oluştuğuna ve tezahür ettiğine inanmaktadır. Tutumların bilişsel unsuru, bireysel olgu ve olayların algılarını, inançlarını ve varsayımlarını içermektedir. Duygusal bileşen, çeşitli gerçeklere ve olaylara duygusal deneyimleri ve duygusal tepkileri tanımlamaktadır. Davranışsal bileşenle ilgili olarak, bir kişinin varsayımlarına ve inançlarına dayalı olarak bir gerçek veya olayla ilişkili olarak nasıl hareket edebileceğinin niyetlerini ve tahminlerini göstermektedir. Anderson (1980), tutumların olgular, olaylar veya insanlar hakkında çeşitli bilgiler aldıktan sonra oluştuğuna işaret etmektedir. Bu nedenle, bireyin oluşturduğu tutumların niteliği, bilginin nasıl alındığı ve birleştirildiği ile belirlenmekte, yani bilginin belirli ayrıntılarına diğerlerinden daha fazla dikkat verilebilmektedir. Bu nedenle, farklı bilgi parçalarına verilen önem, algılanma sırası ve verilen değerler tutumların şekillenmesine katkı sağlayacaktır. Anderson'ın teorisini tamamlayan Pratkanis ve Greenwald (1989), tutum yapısının sosyo-bilişsel modelini geliştirdiler. Bu nedenle, tutum oluşumu sosyal bilişle ilgilidir; iki yazar, belirli bir tutumun bellekte temsil edildiği üç ana unsur birbirinden ayırmaktadır; bir etiket ve uygulama kuralları, bir değerlendirme veya takdir ve gerçekleştirilen değerlendirmeyi destekleyen bilişsel bir yapı. Yukarıdaki analize dayanarak,

pedagojik tutumları, eğitim alanıyla ilgili çeşitli konuları - olumlu ya da olumsuz olarak - değerlendirmeye yönelik bireysel yatkınlıkları temsil ediyor olarak değerlendirilebilir. Bu yol, bir dizi inanç oluşturur ve bu nedenle ona veya belirli yönlerine bir bağlılık veya reddedilme davranışı göstermektedir (Andronache, 2013). Bu tanımdan yola çıkarak, öğretmenlik mesleğine uygun bilgi ve becerilerin etkili tezahürünü ciddi şekilde etkileyebileceği için öğretmenlik mesleğinde tutumun önemli bir değişken olduğunu belirtmek önemlidir. Diğer bir deyişle öğretmenlik mesleğine, bilgi ve becerilerine karşı olumlu bir tutumdan yoksun olmanın, çok üst düzeyde oluşsalar bile tutarlılık ifade etmeyeceklerine inanılmaktadır. Aksi takdirde, birçok yazarın tanımları (Parry, 1996, Mirabile, 1997, Dooley, & diğ., 2004 Bocoú, 2008; Potolea & Toma, 2010), yeterliliği sadece bilgi ve becerilerin değil, aynı zamanda bütünleştirici tutumları bir bütün olarak ele almak noktasında mutabık kalmışlardır. Doğru seçilmiş, etkileşimli ve uygun şekilde kullanılan, mesleki ve sosyal bağlamlarda görevlerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesine izin vermektedir (Andronache, 2013).

Öğretmen, bir eğitim sisteminin en önemli unsurudur (Kavcar, 2005). Öğretmenin kişisel özellikleri, öğrenme etkinliklerinin yöneticisi olarak yeterliliği, öğrenme sürecini izleme ve öğretme becerileri, geçmişleri ve öğrencilerle ve diğer bireylerle ilişkileri, sınıf içindeki çalışmasını ve başarısını etkilemektedir (Aydın, 1993). Bir öğretmenin başarısını ve verimliliğini etkileyen bir diğer önemli faktör de mesleğe karşı tutumudur. Bireyin mesleğine yönelik tutumunun nihai ürünü etkileyebileceği ve mesleğini beğenmeyen birisinin o mesleği başaramayacağı toplumda oldukça yaygın bir görüştür (Güven, 1988). Bu noktadan hareketle öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin değer ve tutumları, diğer bir deyişle mesleği algılama biçimlerini, en az bilgi kadar kazanmaları gerekmektedir. Öğretmenin mesleğe karşı tutumu “açıkça ifade edilmeyen ve öğretim, öğrenciler, sınıf ortamı ve öğretilecek konu hakkında genellikle farkında olmadan oluşturulan kavramlardır”. Bu kavramlar öğretmenlerin düşünme süreçlerini, sınıf etkinliklerini, mesleki değişiklikleri, gelişmeleri ve öğretme becerilerini önemli ölçüde etkiler (Pajares, 1992; Williams & Burden, 1997; Atay, 2003). Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin tutum ve davranışlarının öğrencileri en çok etkilediğini göstermektedir. Bütün bunları içeren öğretmenin entelektüel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları ve kişiliği öğrenciyi etkilemektedir (akademik başarı, kişilik, ilgi alanları vb. açılarından) (Bloom, 1976; Jeans, 1995; Brooks & Sikes, 1997; Çapa & Çil, 2000). Öğretmenlerin

mesleklerine yönelik tutumları genellikle mesleklerinden zevk almaları, kendilerini mesleğe adanmaları, mesleğinin sosyal açıdan gerekli ve önemli olduğunun farkında olmaları ve mesleğini ve dolayısıyla kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri gerektiğine inanmaları ile ilgilidir. Bu anlayışa göre yetiştirilen öğretmenler görevlerini tam olarak yerine getirir, öğrencilerine karşı daha olumlu davranışlar sergilerler, sorgulayıcıdır, yaratıcı düşünürler ve değişiklikleri öğrenme ortamına kolayca aktarırlar. Olumlu tutumları jest ve mimiklerinde görülebilir ve öğrencileri daha kolay motive ederler, öğrencilere karşı davranışları samimi, katı kuralları yoktur, zamanlarını verimli kullanırlar; kısacası mesleğinden zevk alırlar ve böylece bir öğretmenin görev, sorumluluk ve rollerini daha iyi üstlenebilirler (Çeliköz & Çetin, 2004).

Araştırmalar, olumlu öğretmenlerin tutum ve algılarının etkili öğretim için temel olduğunu ve öğretmenlerin inançlarının, algılarının ve tutumlarının uygulamalarını etkilediğini ve öğrencilerin performansını etkilediğini göstermiştir (Eggen & Kauchak, 2001; Wang & Fwu, 2001; Kukari, 2004). İnsanların deneyime anlam yükledikleri bir süreç olarak (Eggen & Kauchak, 2001), öğretmenlik mesleği tutumu, öğretmenlerin anlamlar kazanmasına ve mesleki faaliyetlerinden farklı yönleri, deneyimleri, rolleri, sorumlulukları ve uygulamaları anlamalarına yardımcı olur. Yeni başlayan öğretmenler, kariyerlerine diğer mesleklerden çok daha olumlu çalışmaları ve çalışma ortamları ile başlarlar. Bununla birlikte, sadece 8 aylık hizmetten sonra, öğretme gerçekliğiyle karşılaştıklarında, olumlu iş algıları artan tükenmişlik seviyelerine bağlı olarak önemli ölçüde azalmıştır. Öğretmenler, daha deneyimli meslektaşlarından daha fazla çaba sarf etmeleri gerektiğini ve öğretmek için gereken bu çabanın, öğretmenlikten kaynaklanan ödüllerden daha büyük olduğunu belirtmişlerdir. Bu gerçek, mesleki uygulamanın ilk 8 ayı boyunca genel olarak öğretmenlik kariyeri algısının azaldığını da göstermektedir (Goddard v& O'Brien, 2003; Meerah, & diğ., 2010).

Literatürde öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile ilgili birçok faktör bulunabilir. Bradley'e (1995) göre, okulların yetersiz finansmanı, veli ve toplum desteğinin olmaması, yetersiz maaşlar bu faktörlere örnek olarak verilmektedir. Marchant (1992), öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlere öğretmenin yeterliliğini eklemiştir. Öğretmen adayları öğretmeye başladıklarında çeşitli zorluklarla karşılaşılır. Bu olduğunda, kendilerini yalnız ve izole hissetmeye başlarlar ve herhangi bir destek olmadan her şeyi kendi başlarına

yapmak zorunda olduklarını hissederler. Bu tür durumlar tükenmişliğe ve öğretmenlik mesleğine karşı olumsuz tutumlara neden olabilir (Sharbian & Tan, 2012). Bu duruma karşın, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumları olan öğretmenler, mesleğin gereklerini daha etkin bir şekilde yerine getirebilirler (Üstüner, 2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları sosyallik, yardımseverlik, destekleyici olma, hoşgörü, dikkat, denge, güven, duyarlılık ve kararlılık gibi kişilik özellikleriyle olumlu ilişkiler ortaya koymaktadır (Şenel, & diğ., 2004). Buna göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumları arttıkça yaşam doyumları da artmaktadır (Recepoğlu, 2013). Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları olumlu olarak geliştikçe öğretmenlik mesleğini etkin bir şekilde yerine getirebilme konusundaki öz-yeterlik inançları da artmaktadır (Dadandı, & diğ., 2016).

İlgili Araştırmalar

Alanyazında mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile ilgili birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Aşağıda mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile ilgili hem ayrı ayrı yapılmış hem de bir arada yapılmış çalışmalar kronolojik ve yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalara göre sırayla verilmiştir.

Mesleki Benlik Saygısı İle İlgili Araştırmalar

Eski ve Özbal (2019) çalışmalarında beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin mesleki benlik saygı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. 878 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada cinsiyet değişkenine göre mesleki benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı sonuç elde edilmiştir. Kadın öğrencilerin mesleki benlik saygısı düzeyleri erkeklere göre anlamlı şekilde yüksektir. Bununla birlikte aylık gelir, okunan bölüm, sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerine göre mesleki benlik saygısı düzeylerinin anlamlı farklılaşmadığı dile getirilmiştir.

Bulut Yazıcı (2018), çalışmasında mesleki benlik saygısı ölçeği ile beraber iş doyum ölçeği ve kişisel sağlık davranışları ölçeğini de kullanmıştır. Rehber öğretmenler üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında, mesleki benlik saygısı ile ilgili sonuçlara bakıldığında, rehber öğretmenlerin mesleki benlik saygıları meslekte

geçirdikleri süre ve çalıştığı kurumdan memnun olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca rehber öğretmenlerin mesleki benlik saygıları ile iş doyumları arasında da anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

Özel eğitim bölümü öğrencileri üzerine gerçekleştirilen çalışmada Efilti ve Çıkılı (2017) mesleki benlik ve benlik saygısı ölçeklerini kullanmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, özel eğitim bölümü öğrencilerinin mesleki benlik ve genel benlik saygı düzeyleri ile cinsiyet, yaş ve sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılamamıştır. Gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucuna göre ise benlik saygıları ile mesleki benlik saygıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

Rehber öğretmenler üzerine gerçekleştirilen çalışmada Er (2017), mesleki benlik saygısı ölçeği ile birlikte duygusal zekâ ve yaşam doyumu ölçeği kullanmıştır. Araştırma sonucundaki bulgulara göre, rehber öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeyleri ile yaş, cinsiyet, medeni hal, mezun olunan bölüm, hizmet içi eğitim gibi değişkenler arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki elde edilememiştir.

Duygusal zekâ ve mesleki benlik saygı düzeylerini farklı branşlardaki öğretmenler üzerinden ölçmeye çalışan diğer bir çalışmada Deniz (2017), katılımcıların mesleki benlik saygı düzeylerinin cinsiyet, yaş, mesleki tecrübe, mezun olunan bölüm gibi değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını dile getirmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin, mesleki benlik saygı düzeylerini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sarı (2016), çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerde mesleki benlik saygıları ile çocuk sevgilerini farklı değişkenler açısından ölçmeye çalışmıştır. Mesleki benlik saygısının yaş, yıllık ortalama gelir ve çalışılan kurum tipi ile anlamlı olarak farklılaşmadığını dile getirmiştir. Bununla birlikte meslekte çalışılan süre, kurum içi ve kurum dışı eğitimlere katılma, düzenli olarak çalışılan alan ile ilgili metin okuma şeklindeki değişkenler ile mesleki benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu dile getirilmiştir.

Karaca vd.'nin (2016) çalışması okul öncesi öğretmen adayları üzerine gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Karaca vd. (2016), mesleki benlik saygısı ölçeğinin yanı sıra problem çözme becerisi ölçeğini kullanmışlardır. 313 öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmada, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre mesleki benlik saygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu, buna karşın mesleki benlik saygı düzeylerinin sınıf düzeyi, mezun oldukları lise çeşidi ve ebeveyn eğitim durumlarına

göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Elde edilen diğer bir bulgu ise, mesleki benlik saygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığıdır.

Kutlu ve Soğukpınar (2015), çalışmalarında, mesleki benlik saygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından rehber öğretmenler üzerinde incelemiştir. Buna göre Kutlu ve Soğukpınar (2015), rehber öğretmenlerin mesleki benlik saygısı düzeylerinin görev yapılan bölgeye anlamlı bir şekilde farklılaştığını dile getirmişlerdir. İlçede görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının, belde de görev yapan rehber öğretmenlere göre anlamlı seviyede yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Khezerlou'nun (2017) yaptığı çalışmada 230 İranlı ve 156 Türk İngilizce öğretmeni katılımcı olarak bulunmuştur. 386 katılımcı üzerinde gerçekleştirilen çalışmada mesleki benlik saygısı tutumları ile birlikte tükenmişlik ve bireysel başarı tutumları da incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin mesleki benlik saygısı düzeyleri ile tükenmişlik ve bireysel başarı düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Esther vd.'nin (2017) yaptığı çalışma, Kenya'da ortaokul düzeyindeki öğretmenleri kapsamaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ile birlikte iş tatmini tutumları da incelenmiştir. Araştırmada hem nicel hem de nitel yöntem kullanılmıştır. Nicel analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin mesleki benlik saygıları ile iş tatminleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Nitel analiz sonucu elde edilen bulgulara göre ise, öğretmenlerin mesleki durumlarıyla alakalı endişe içerisinde oldukları, kendilerine olan güvenlerinin düşük seviyede olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte mesleki benlik saygısı düşük düzeyde olan öğretmenlerin, iş tatmini düzeylerinin de düşük olduğu ifade edilmiştir.

Bayani ve Bagheri'nin (2018), İran'daki öğretmenler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, mesleki benlik saygısı ile birlikte tükenmişlik ve öz yeterlilik tutumları da incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin mesleki benlik saygısı tutumlarının tükenmişliği etkilediği görülmüştür.

Benevene vd.'nin (2018) araştırmalarında, öğretmenlerin mesleki benlik saygıları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, mesleki benlik saygısı ile mutluluk düzeyleri arasında ilişkinin olduğu dile getirilmiştir. Ayrıca, mesleki benlik saygısının fiziksel ve mental sağlık yönünden de ilişkili olduğu ve olumlu bir şekilde etkilediği sonucu elde edilmiştir.

Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum İle İlgili Çalışmalar

Kuyumcu ve Kaya (2020) çalışmalarında, Kars'ta görev yapan 458 öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenler üzerinden incelemiştir. Kuyumcu ve Kaya (2020) çalışmalarında hem nitel hem de nicel analiz yöntemlerinden yararlanmışlardır. Nicel analiz yöntemi sonuçlarına göre, araştırma grubu içerisindeki kadın öğretmenlerin değer verme ve ilgisizlik düzeyleri erkek öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte 26-60 yaş grubundakilerin 41 yaş ve üstündeki gruba göre ilgisizlik düzeyleri anlamlı şekilde yüksektir. Çalışmada öğretmenler ile birlikte yönetici öğretmenler de ayrı gruplandırılmış ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik düzeylerinin, yöneticilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tunç (2019) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını farklı değişkenler üzerinden incelemiştir. Çalışmada değişken olarak, cinsiyet, görev yapılan sınıf düzeyi, mesleki tecrübe ve mezun olunan bölüm seçilmiştir. 401 öğretmenin katıldığı araştırma sonuçlarına göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, 1-4 yıl arası mesleki tecrübeye sahip olanların diğer gruplara göre, eğitim fakülteleri ve fen edebiyat fakülteleri mezunu olanların diğer gruplara göre daha yüksek öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum içerisinde oldukları belirtilmiştir.

Kaçar (2018), sosyal bilgiler öğretmenlik adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını ve öz yeterlilik düzeylerini araştırmıştır. Nicel analiz yöntemi ile gerçekleştirdiği araştırmasında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlilik tutumları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkin varlığını ifade etmiştir.

Gürhan (2018), çalışmasında, biyoloji bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını farklı değişkenler üzerinden incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, biyoloji öğretmen adaylarının, cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Dadandı vd.'nin (2016) çalışmasında eğitim fakültesindeki ve pedagojik formasyon eğitim alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri ile birlikte, kaygı ve öz yeterlilik düzeyleri de incelenmiştir. Araştırmaya 677 öğretmen adayı katılmıştır. Elde edilen bulgular, tüm ölçeklerde anlamlı

farklılığın olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte mesleki kaygı açısından eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitim alanlara göre daha yüksek çıktığı ifade edilmiştir.

Nakip ve Özcan (2016) çalışmalarında, öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmalarında, araştırma grubu olarak beden eğitimi öğretmenliği adaylarını seçmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının öz yeterlilik ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında ve her iki ölçek ile yaş, cinsiyet, akademik başarı gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişkin olmadığı dile getirilmiştir.

Güloğlu Demir (2016), çalışmasını sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeylerini incelemek üzerine oluşturmuştur. 414 öğretmenin katıldığı araştırma sonuçlarına göre, kadın öğretmenlerin mesleki görevlerine ayırdıkları zaman erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu, en fazla 5 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerin 5 yıldan fazla tecrübeye sahip öğretmenlere göre mesleki gelişim düzeyleri için daha fazla zaman ayırdığı şeklindedir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının orta düzeyde olduğu, kadınların erkeklere göre daha yüksek tutum düzeyine sahip olduğu ifade edilmiştir.

Akbal (2016), beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeylerini farklı değişkenler üzerine incelemiştir. Çalışmasında 273'ü erkek, 91'i kadın olmak üzere 364 katılımcı bulunmaktadır. Akbal (2016), çalışmasından elde ettiği sonuçlara göre, cinsiyet değişkeni ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olmadığını dile getirmiştir. Bununla birlikte diğer değişkenler açısından da anlamlı farklılıkların olmadığını belirtmiştir.

Mahmood (2011) çalışmasında, Pakistan'ın Pencap eyaletindeki öğretmenlerin mesleki tutumları, iş doyumları ve iş performansları arasındaki ilişkiyi kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler üzerinden incelemiştir. Hem nicel analiz hem de nitel analizi kullandığı çalışmasında, nicel veriler için 332 kadrolu, 313 sözleşmeli öğretmen ve 645 ortaokul müdüründen oluşan bir örneklem ile çalışmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki tutumları ile iş tatmini ve iş performansı arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Kadrolu öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, sözleşmeli öğretmenlere göre yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları yüksek bulunmuştur.

Maskit (2011) araştırmasında, çeşitli kademelerde görev yapan 520 öğretmenin mesleki tutumlarını incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik farklı aşamalarda anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre, kariyer önleme ve kariyer hayal kırıklıkları tutumlarına ilişkin düzey seviyelerinin ortalamasının altında olduğu, yetkinlik geliştirme aşamasında ise düzey seviyenin ortalamasının üstünde olduğu sonucu elde edilmiştir.

Bansal (2016) gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğrenci, toplum, meslek, mükemmelliğe ulaşma, temel insan değerleri gibi çeşitli boyutlar açısından ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, Chandigarh'ın kentsel bölgesinde yer alan 5 devlet ve 5 özel okuldaki 100 öğretmenin tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmesiyle, tanımlayıcı anket kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin okul türü, eğitim nitelikleri ve mesleki deneyimlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeylerinde önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, özel okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki tutum düzeyleri ortalama seviyede iken, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki tutum düzeyleri ortalamasının altında bulunmuştur.

Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygısı ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle İlgili Çalışmalar

Alanyazında öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar çoğunlukla öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Her iki ölçeğin de olduğu çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Akdemir (2020) çalışmasında, öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile mesleki benlik saygısı düzeylerinin yaratıcı drama yöntemi etkisi altında kalıp kalmadığını incelemiştir. Hem nicel hem de nitel analiz yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada, nicel analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının yaratıcı drama eğitimine göre anlamlı farklılaştığını belirtilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile mesleki benlik saygısı arasında ilişkinin varlığı dile getirilmiştir.

Dönmez ve Karasulu Kavuncuoğlu'nun (2019) gerçekleştirdiği çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygısı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri incelenmiştir. 129 okul öncesi öğretmen adayının katıldığı

çalışmada elde edilen bulgular, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri ile mesleki benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkinin olduğu şeklindedir.

Altunay (2018) çalışmasında, mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeklerini, sosyal bilgiler öğretmeni üzerinde gerçekleştirmiştir. 200 öğretmenin katıldığı çalışmada, yaş, cinsiyet, mezun olunan okul, öğretmenlik mesleğini tercih nedeni gibi değişkenler ile ölçekler arasındaki ilişkin varlığı sınanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, cinsiyet, yaş değişkenleri, aile durumu, mezun olunan lise, öğretmenlik mesleğini sevme durumu ile mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın sınıf düzeyi ile mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum arasında anlamlı ilişki olduğu dile getirilmiştir.

Abbasoğlu ve Öncü (2013), beden eğitimi öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. 469 öğretmen adayının olduğu çalışmada elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları düzeyi ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmen adaylarının, ebeveyn eğitim durumları, akademik başarı, gelir düzeyi ve sınıf düzeyi ile mesleki benlik saygıları arasında anlamlı farklılaştığı belirtilmiştir.

Bir başka çalışmada Girgin vd. (2010), mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi İzmir ilinde bulunan okul öncesi öğretmen adayları özelinde incelemişlerdir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur.

Dilmaç vd. (2009) ise Konya ilinde teknik öğretmen adayları üzerinde araştırmasını gerçekleştirmiştir. Bilgisayar, elektronik ve otomotiv öğretmenliği adayları gibi farklı bölümlerden olan katılımcılar ile yapılan araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların mesleki benlik saygıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir korelasyon ilişkisinin olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, sevgi ve uyum alt boyutlarının mesleki benlik saygısı tutumlarını etkilediği, fakat değer alt boyutu için aynı şeylerin söylenemeyeceği ifade edilmiştir.

Aslan ve Köksal Akyol'un (2006) çalışmaları ise okul öncesi öğretmenliğinde okuyan 3. ve 4. sınıf öğrencileri üzerinedir. Araştırmada, sınıf düzeyi, öğretmenlik mesleğini tercih sebebi ve ailede öğretmenlik mesleğini seçenlerin bulunması gibi değişkenler ile iki ölçek arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre, sınıf düzeyi ile iki ölçek arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, öğretmenliği tercih etme sebebi ile anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bununla birlikte aile içerisinde öğretmenlik mesleğini tercih eden birinin bulunması, mesleki benlik saygısı düzeyini anlamlı bir şekilde etkilediği belirtilmiştir.

Sayın'ın (2005) çalışması ise eğitim fakültesinde bulunan 80 tezsiz yüksek lisans öğrencisi ile 144 son sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Burdur ilinde gerçekleştirilen çalışma sonucuna göre, eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin her iki ölçek için de düzeyleri, tezsiz yüksek lisans öğrencilerinden yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte elde edilen diğer sonuçlar ise, cinsiyet değişkeni öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyi ile anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bir diğer anlamlı farklılık ise, her iki ölçek için yaş değişkeni üzerinedir.

BÖLÜM III

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, tarama metodunun ilişkisel tarama türü kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve üzeri değişkenlerin kendi içlerindeki farklılığın ortaya koyulması ve bunun düzeyinin belirlenmesi şeklindeki araştırma türüdür (Karasar, 2013). Bu bağlamda özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve mesleki benlik saygısı tutumları ölçülecek ve iki tutum arasındaki ilişki belirlenerek analiz edilecektir.

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmacının örneklem belirlenirken amacı, temsil gücü olan bir örneklem ya da çok daha büyük bir toplamdan ve ya nüfustan küçük bir birimler toplamı elde etmektir. Böylece küçük grubu inceleyerek büyük bir grup hakkında doğrudan genellemeler yapılabilmektedir. Bu amaçla araştırmanın evreni, Siirt ili Kurtalan ilçesinde belirtilen merkezlerde Kasım 2020-Aralık 2020 tarihleri arasında özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerdir. Araştırmanın örnekleme ise, ilgili zaman dilimi içerisinde araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak ölçek tekniği kullanılmış olup, ölçeklerin eksik ya da hatalı doldurulmaları da göz önüne alınarak 210 kişi ile ölçek uygulaması yapılmış, analize dâhil edilemeyecek olanlar çıkarıldıktan sonra 204 ölçek üzerinden analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği, Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği (ÖMİTÖ) ve araştırmacı tarafından hazırlanan sosyo-demografik form kullanılmıştır.

Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği, Arıcak (1999) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin amacı, 17 yaş ve üzerindeki, icra ettikleri mesleğe yönelik saygılarının

ne düzeyde olduğunu ortaya koymaktır. Ölçek, 14'ü olumlu, 16'sı olumsuz olmak üzere toplamda 30 maddeden meydana gelmektedir. 2, 5, 7, 9, 11, 13, 14, 16, 18, 20, 24, 26, 28 ve 30. Maddeler, olumlu maddeleri oluştururken; 1, 3, 4, 6, 8, 10, 12, 15, 17, 19, 21, 22, 23, 25, 27 ve 29. Maddeler, olumsuz maddeleri oluşturmuştur. Ölçek, 5'li Likert tipi puanlama sistemine sahip olup, “ Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklindeki cevap seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin puanlama ise, “Tamamen katılıyorum” seçeneğinden “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneğine 5'ten 1'e kadar sıralanmaktadır. Fakat bu durum olumlu maddeler için geçerlidir. Olumsuz maddeler için ise, tam tersi puanlama gerçekleştirilmektedir. Ölçek skoru her maddeye ilişkin puanların toplanması ile elde edilir. Bundan dolayı en düşük 30, en yüksek ise 150 puan elde edilebilir. Ölçekten alınacak puanın yüksekliği, mesleki benlik saygısı düzeyini de belirlemektedir. Alınan puan ne kadar yüksekse, mesleki benlik saygısı düzeyi de o kadar yüksek kabul edilmektedir. ölçeğin güvenirlik katsayısı ise ,93 (Cronbach alpha) şeklinde ifade edilmiştir (Arıca, 1999).

Veri toplama araçlarından bir diğeri Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği (ÖMİTÖ)'dir. Ölçek, Demirel ve Ünişen (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekten beklenen amaç ise, mesleğini yerine getiren eğitimcilerin, kendi mesleklerine yönelik algılarının düzeyinin tespit edilmesidir. Ölçek 12'si (3, 8, 9, 11, 13, 15, 21, 23, 24, 25, 26 ve 27) olumsuz, 16'sı olumlu (1, 2, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22 ve 28) toplam 28 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin 4 alt boyutu bulunmakta ve bunlar değer verme, mesleki tükenmişlik, mesleki gelişime açıklık ve ilgisizliktir. Ölçek alt boyutlarına ilişkin madde sayıları 12 madde ile değer verme, 6 madde ile mesleki tükenmişlik, 6 madde ile ilgisizlik ve 4 madde ile mesleki gelişime açıklık şeklindedir. Ölçek 5'li Likert tipi ölçeklendirmeye sahip olup, “Tamamen katılıyorum”, “Kısmen katılıyorum”, “Kararsızım”, “Kısmen Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde seçeneklendirilmiştir. Ölçek puanlaması ise “Tamamen katılıyorum”dan “Kesinlikle katılmıyorum”a 5'ten 1'e doğru gerçekleşmektedir. Olumsuz maddeler için puanlama ise tam tersi şeklinde olmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28 iken en yüksek puan 140'tır. Ölçek puanının yüksek olması öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyinin de yüksek olduğu anlamını taşımaktadır. Ölçeğin güvenirliği ,94 (Cronbach alpha) olarak ifade edilmiştir (Demirel & Ünişen, 2018).

Sosyo-demografik form ise, araştırmacı tarafından, katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, çalıştıkları kurumun türü, meslekte geçirilen süre, mezun olunan bölüm ve özel eğitim kurumlarında çalışılan süreye ait bilgilerin elde edilmesi adına oluşturulmuş bir formdur.

Verilerin Analizi

lğe verilen yanıtlar ve demografik formda yer alan bilgiler bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package for Social Sciences, ver 22.0) istatistik paket programına aktarılarak, çalışma amacının yerine getirilmesi gayesiyle kimi istatistik analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, normallik testleri, cronbach alpha güvenilirlik analizi, Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi, post-Hoc Analizi, ve Spearman korelasyon analizi ile incelenmiştir. Araştırmada anlamlılık değeri olarak 0.01 ve 0.05 düzeyleri kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlamaları verilmiştir.

Ölçeklere İlişkin Normallik Testi ve Güvenilirlik Analizi

Parametrik testlerin varsayımlarından biri örneklerin seçildiği yığınların dağılımlarının biçiminin normal olduğudur. Parametrik testleri kullanırken yığınların dağılımları ile ilgili bu varsayımın sağlandığı konusunda emin olmak gerekmektedir. Bu nedenle parametrik bir test yaparken yığınlarla ilgili normallik varsayımı konusunda şüphe varsa, bu varsayımın sağlanıp sağlanmadığını ortaya çıkarmak için bir test yapılmalıdır (Gamgam & Altunkaynak, 2017). Burada ölçeklere ilişkin analiz işlemleri gerçekleştirilirken sağlıklı verilerin elde edilmesi adına parametrik mi yoksa parametrik olmayan testlerin mi yapılacağı konusunda, normallik testleri yol gösterici olmaktadır. Güvenilirlik için ise, en çok bilinen Cronbach Alpha yöntemi uygulanmıştır. Bir iç tutarlılık yöntemi olan Cronbach Alpha yöntemi, maddelerin birbirleri ile uyumuna bakarak güvenilirliğin kestirilmesine dayanmaktadır (Başol, 2016). Bu nedenle, ölçeklerin analiz işlemlerine geçmeden önce, ölçeklere ilişkin testlerin sağlıklı olması ve hangi analizlerin yapılacağına dair yön göstermesi adına normallik testi ve güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1

Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Stat.	df	Sig.	Stat.	df	Sig.
Mesleki Benlik	,092	204	,000	,950	204	,000
Öğr. Mes. İ. Tutum	,213	204	,000	,737	204	,000
Mes. Gelişime Açıklık	,196	204	,000	,801	204	,000
İlgisizlik	,242	204	,000	,797	204	,000
Mes. Tükenmişlik	,174	204	,000	,880	204	,000
Değer verme	,181	204	,000	,834	204	,000

Tablo 1, ölçek ve alt boyutlarına ilişkin gerçekleştirilen normallik testi sonuçlarını vermektedir. Buna göre, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik

testi anlamlılık değerleri $p < 0,05$ olduğu için, her iki ölçekte ve alt boyutlarında veriler normal dağılmamaktadır. Bu nedenle verilere ilişkin gerçekleştirilecek analizler parametrik olmayan yöntemler ile gerçekleştirilecektir.

Tablo 2

Güvenilirlik Analizi

	Madde Sayısı	Cronbach's alpha (α)
Mesleki Benlik	30	,930
Öğr. Mes. İ. Tutum	28	,785
Mes. Gelişime Açıklık	4	,771
İlgisizlik	6	,851
Mes. Tükenmişlik	6	,853
Değer verme	12	,965

Güvenilirlik analizi sonucunda ise (α) katsayısı 0,61 ile 0,80 arası oldukça güvenilir, 0,80 ile 1 arasında ise yüksek düzeyde güvenilir olduğu belirtilmektedir (Uzgören, 2012). Bununla birlikte, (α) katsayısının 0,41- 0,60 arasında bir değer alması, ölçeğin düşük güvenirlikte olduğunu belirtmektedir. 0,40'ın altındaki bir katsayıda ise ölçeğin güvenilir olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır (zdamar, 1999). Tablo 2'deki güvenirlik analizi sonuçlarına bakıldığında, Mesleki Benlik leği (α) katsayısı ,930; ğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum leği (α) katsayısı ,785; ğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum leği alt boyutlarından Mesleki Gelişime Açıklık alt boyutu (α) katsayısı ,771; İlgisizlik alt boyutu (α) katsayısı ,851; Mesleki Tükenmişlik alt boyutu (α) katsayısı ,853 ve Değer verme alt boyutu (α) katsayısı ,965 olarak gerçekleşmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde, verilerin güvenilirlikleri oldukça güvenilir seviyesinin üstündedir.

Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans Dağılımları

Araştırmaya katılan 204 katılımcıya ait cinsiyet, yaş, medeni durum, meslekte çalışma süresi, mezun olunan bölüm, özel eğitimde çalışma süresi ve çalışılan kurum bilgileri hakkında detaylı bilgiler verilmektedir. Katılımcıların %56,4' erkek, %43,6'sı kadınlardan oluşmaktadır. Yaş değişkenlerine ilişkin bulgulara bakıldığında, 22-24 yaş aralığındaki katılımcıların oranı %9,3, 25-30 yaş aralığındaki katılımcıların oranı %45,1, 31-35 yaş aralığındaki katılımcıların oranı %17,6, 36-40 yaş aralığındaki katılımcıların oranı %16,7, 41-45 yaş aralığındaki katılımcıların oranı %3,4 ve 46 ve

üstü yaş grubundaki katılımcıların oranı %7,8'dir. Katılımcıların medeni durumlarına ilişkin bulgulara bakıldığında evli olanların oranı %49,5 iken bekâr olanların oranı %50,5'tir.

Tablo 3

Demografik Değişkenler (n=204)

Demografik Değişkenler		Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	115	56,4
	Kadın	89	43,6
Yaş	22-24	19	9,3
	25-30	92	45,1
	31-35	36	17,6
	36-40	34	16,7
	41-45	7	3,4
	46 ve üstü	16	7,8
Medeni Durum	Evli	101	49,5
	Bekâr	103	50,5
Meslekte Çalışma Süresi	1 yıldan az	30	14,7
	1-3 yıl	43	21,1
	4-7 yıl	62	30,4
	8-12 yıl	37	18,1
	13-18 yıl	13	6,4
	19 yıl ve üstü	19	9,3
Mezun Olunan Bölüm	Okul öncesi öğretmeni	52	25,5
	Özel eğitim öğretmeni	32	15,7
Sınıf Öğretmenliği	Sınıf Öğretmenliği	120	58,8
	1 yıldan az	75	36,8
Özel Eğitimde Çalışma Süresi	1-3 yıl	38	18,6
	4-7 yıl	52	25,5
	8-12 yıl	24	11,8
	13-18 yıl	11	5,4
	19 yıl ve üstü	4	2,0
Çalışılan Kurum Türü	Okul öncesi özel eğitim kurumu	45	22,1
	Özel eğitim sınıfı	51	25,0
	Bağımsız özel eğitim veren devlet okulu	61	29,9
	Özel eğitim okulu / Rehabilitasyon merkezi	47	23,0

Katılımcıların, eğitimci olarak meslekte çalışma sürelerine bakıldığında, en fazla oran, %30,4 ile 4-7 yıl arası tecrübeli olanlara aittir. Sırasıyla bakıldığında, %21,1 oranında 1-3 yıl tecrübe sahibi, %18,1 oranında 8-12 yıl tecrübe sahibi, %14,7 oranında 1 yıldan az tecrübe sahibi, %9,3 oranında 19 yıl ve üstü tecrübe sahibi ve %6,4 oranında 13-18 yıl tecrübe sahibi olanlar bulunmaktadır. Katılımcılara ilişkin

mezun olunan bölüm değişkenine bakıldığında çoğunluğun (%58,8) sınıf öğretmeni bölümünden mezun olduğu görülmektedir. Katılımcıların %25,5'i okul öncesi öğretmenliği mezunu ve %15,7'si özel eğitim öğretmenliği mezunudur. Katılımcıların özel eğitim kurumlarında çalışma sürelerine bakıldığında %36,8 oranında 1 yıldan az tecrübeye sahip, %25,5 oranında 4-7 yıl arası tecrübeye sahip, %18,6 oranında 1-3 yıl arası tecrübeye sahip, %11,8 oranında 8-12 yıl arası tecrübeye sahip, %5,4 oranında 13-18 yıl arası tecrübeye sahip ve %2 oranında 19 yıl ve üstü tecrübeye sahip olanlar bulunmaktadır. Son olarak, katılımcıların hangi tür eğitim kurumlarında çalıştıklarına dair bulgulara bakıldığında katılımcıların %22,1'i okul öncesi özel eğitim kurumunda, %25'i özel eğitim sınıfında, %29,9'u bağımsız özel eğitim veren devlet okulunda ve %23'ü özel eğitim okulu/Rehabilitasyon merkezinde çalışmaktadır.

Ölçeklere İlişkin Skorlar

Katılımcıların ölçeklere vermiş oldukları cevaplar neticesinde elde edilen ölçek skorları Tablo 4'te verilmiştir. Her iki ölçek için de elde edilen puanların yüksekliği, o ölçek ya da alt boyuta ait düzeyin yüksekliğini ifade etmektedir (Arıcak, 1999; Demirel & Ünişen, 2018).

Tablo 4

Ölçek ve Alt Boyutlarına İlişkin Skorlar (n=204)

	Ortalama				Toplam			
	Ort.	Std.S.	Min.	Max.	Ort.	Std.S.	Min.	Max.
Mesleki Benlik	3,97	,636	2,73	5,00	119,2	19,08	82,00	150,00
Öğr. Mes. İ. Tutum	3,11	,446	1,00	4,61	87,31	12,49	28,00	129,00
Mes. Gel. Açıklık	4,27	,850	1,00	5,00	17,08	3,40	4,00	20,00
İlgisizlik	1,65	,812	1,00	4,83	9,95	4,87	6,00	29,00
Mes. Tükenmişlik	1,93	,925	1,00	5,00	11,62	5,55	6,00	30,00
Değer verme	4,05	1,02	1,00	5,00	48,65	12,24	12,00	60,00

Tablo 4 incelendiğinde, mesleki benlik ölçeği ile ilgili toplam skorlara bakıldığında, katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin toplam puan ortalamaları $119,2 \pm 19,08$ olarak gerçekleşmiştir. Ölçekten alınabilecek maksimum en yüksek puanın 150 olduğu düşünülürse, katılımcıların mesleki benlik saygısı düzeylerinin oldukça yüksek olduğu dile getirilebilir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin

tutum ölçeği ile ilgili olarak ise, toplam puan ortalamasının $87,31 \pm 12,49$ olduğu görölmektedir. Ölçekten alınabilecek maksimum puanın 140 olduğu düşünülürse, katılımcıların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının orta seviyenin üstünde olduğu görölmektedir. Aynı ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puanlara bakıldığında, Mesleki Gelişime Açıklık alt boyutu toplam puan ortalaması 20 üzerinden $17,08 \pm 3,4$; İlgisizlik alt boyutu toplam puan ortalaması 30 üzerinden $9,95 \pm 4,87$; Mesleki Tükenmişlik alt boyutu toplam puan ortalaması 30 üzerinden $11,62 \pm 5,55$ ve Değer verme alt boyutu toplam puan ortalaması 60 üzerinden $48,65 \pm 12,24$ olarak elde edilmiştir. Alt boyutlara ilişkin olarak katılımcıların mesleki gelişime açıklık düzeyleri ve değer verme düzeyleri oldukça yüksek, mesleki tükenmişlik düzeyleri ortalama ya yakın düşük seviyede ve ilgisizlik düzeyleri düşük seviyededir. Katılımcıların vermiş oldukları cevap ortalamalarının ölçekler ve alt boyutları açısından bulgularına bakıldığında, mesleki benlik ölçeğine ilişkin verilen cevapların ortalamaları $3,97 \pm 0,636$; öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğine ilişkin verilen cevapların ortalamaları $3,11 \pm 0,446$ olarak gerçekleşmiştir. Mesleki gelişime açıklık alt boyutuna ilişkin verilen cevapların ortalamaları $4,27 \pm 0,850$ olarak gerçekleşmişken, bu değer ilgisizlik alt boyutunda $1,65 \pm 0,812$; mesleki tükenmişlik alt boyutunda $1,93 \pm 0,925$ ve değer verme alt boyutunda $4,05 \pm 1,02$ olarak elde edilmiştir.

Ölçek ve Alt Boyutlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

İki bağımsız ana küleden çekilen örneklemelerin birbiriyle benzerliğinin test edildiği parametrik olmayan testlerden olan Mann-Whitney U testi, alınan iki farklı örneklemin aynı ana küleye ait olup olmadığını test etmektedir. Örneklem seçimleri birbirinden bağımsız gerçekleşmektedir (Göktolga, 2017). Demografik değişkenlerin mesleki benlik ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçekleri ve alt boyutları ile ilişkilerine bakıldığında farklı sonuçların elde edildiği görölmüştür. Mesleki benlik ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve alt boyutlarına ilişkin fark testlerinde, ölçekler, normal dağılıma sahip olmadıkları için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 5

Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması (n=204)

Ölçek ve Alt Boyutları	Değişken	N	Ort. Değ.	U	Z	p. (sig.)
Mesleki Benlik	Erkek	115	118,33	3297,0	-4,356	,000
	Kadın	89	82,04			
Öğr. Mes. İ. Tutum	Erkek	115	116,27	3533,5	-3,795	,000
	Kadın	89	84,70			
Mes. Gel. Açıklık	Erkek	115	122,67	3031,0	-5,044	,000
	Kadın	89	76,44			
İlgisizlik	Erkek	115	86,20	3551,5	-3,832	,000
	Kadın	89	123,56			
Mes. Tükenmişlik	Erkek	115	89,30	3268,0	-4,483	,000
	Kadın	89	119,56			
Değer verme	Erkek	115	123,53	2647,5	-5,954	,000
	Kadın	89	75,33			

Tablo 5 incelendiğinde, cinsiyet değişkeni ile tüm ölçekler ve alt boyutlarında anlamlı ilişkinin ($p<0,05$) varlığı görülmektedir. Bir başka söylemle ölçek ve alt boyutlarına ilişkin tutum düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Anlamlı farklılıklara bakıldığında, mesleki benlik ölçeği için erkek katılımcıların düzeyleri kadın katılımcılara göre anlamlı seviyede yüksektir. Bu durum, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği açısından da aynı şekilde gerçekleşmiş olup, erkek katılımcıların düzeyi kadın katılımcılara göre daha yüksektir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği alt boyutlarından mesleki gelişime açıklık ve değer verme alt boyutlarında erkek katılımcıların düzeyi anlamlı olarak kadın katılımcıların düzeylerinden yüksektir. Buna karşın ilgisizlik ve mesleki tükenmişlik alt boyutlarında kadın katılımcıların düzeyleri erkek katılımcılara göre daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 6

Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması (n=204)

Ölçek ve Alt Boyutları	Değişken	N	Ort. Değ.	U	Z	P. (sig.)
Mesleki Benlik	Evli	101	112,30	4211,5	-2,244	,019
	Bekâr	103	92,89			
Öğr. Mes. İ. Tutum	Evli	101	110,83	4329,0	-1,965	,046
	Bekâr	103	94,33			
Mes. Gel. Açıklık	Evli	101	108,17	4587,0	-1,360	,163
	Bekâr	103	96,94			
İlgisizlik	Evli	101	96,16	4552,0	-1,461	,112
	Bekâr	103	108,71			
Mes. Tükenmişlik	Evli	101	103,03	5095,0	-,133	,898
	Bekâr	103	101,98			
Değer verme	Evli	101	107,92	4536,5	-1,477	,193
	Bekâr	103	97,19			

Katılımcıların medeni durumlarına göre ölçek ve alt boyutlarına ilişkin tutumlarının sınındığı analiz sonuçlarına göre, sadece mesleki benlik ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinde anlamlı farklılık ($p < 0,05$) bulunmuştur. Alt boyutlara ait anlamlı farklılık elde edilememiştir ($p > 0,05$). Her iki ölçek için de anlamlı farklılığın hangi grup açısından farklılaştığına bakıldığında, evli katılımcılar lehine olduğu görülmektedir. Bir başka söylemle, evli katılımcıların mesleki benlik ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeylerinin bekâr katılımcılara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaş gruplarına göre ölçekler ve alt boyutlarının ilişki analizine geçmeden önce ifade etmek gerekir ki, sosyo-demografik formda yaş grupları arasındaki çeşitliliğin 6 grup olduğu belirtilmişti. Parametrik olmayan testlerde 2'den fazla örnek kütlelerin karşılaştırılmasında Kruskal Wallis testi uygulanmaktadır. Ana kütle normal dağılıma sahip değilse, veriler sıralı ölçeklerle ölçülüyorsa bu duruma uygun olan test, belirtilen Kruskal Wallis testidir. Kruskal Wallis varyans sınama tekniği, parametrik sınama tekniklerinden tek yönlü varyans çözümlemesi yerine kullanılabilen bir tekniktir. Bağlantısız n sayıdaki örnek kütlelerin farklı ana kütlelerden gelip gelmediğinin sınımmasında kullanılan bir tekniktir. Bu yönüyle test, üç veya daha fazla ana kütlede elde edilen örnek kütlelerin karşılaştırılmasında kullanılmaktadır (Tekin, 2006). Burada analiz işlemlerinde öncelikle tüm ölçek ve alt boyutlarının ki-kare değerleri ve

anlamlılık seviyelerine bakılıp, daha sonra anlamlı bir ilişkinin olduğu gruplarla post-hoc analizi gerçekleştirilmektedir.

Tablo 7

Katılımcıların Yaşlarına Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması (n=204)

Ölçekler	N	Yaş	Sır.Ort.	X ²	df	p
Mesleki Benlik	19	22-24	92,55	10,335	5	,066
	92	25-30	97,61			
	36	31-35	130,81			
	34	36-40	97,31			
	7	41-45	87,79			
	16	46 ve üstü	96,19			
Öğr. Mes. İ. Tutum	19	22-24	101,37	11,888	5	,036
	92	25-30	100,97			
	36	31-35	122,64			
	34	36-40	78,47			
	7	41-45	93,64			
	16	46 ve üstü	122,28			
Mes. Gel. Açıklık	19	22-24	108,45	12,348	5	,030
	92	25-30	101,64			
	36	31-35	127,69			
	34	36-40	76,88			
	7	41-45	79,71			
	16	46 ve üstü	108,09			
İlgisizlik	19	22-24	108,50	14,666	5	,012
	92	25-30	106,57			
	36	31-35	81,53			
	34	36-40	106,93			
	7	41-45	147,50			
	16	46 ve üstü	90,06			
Mes. Tükenmişlik	19	22-24	111,68	6,441	5	,266
	92	25-30	95,83			
	36	31-35	99,86			
	34	36-40	110,78			
	7	41-45	146,07			
	16	46 ve üstü	99,25			
Değer verme	19	22-24	101,45	19,922	5	,001
	92	25-30	107,17			
	36	31-35	120,03			
	34	36-40	70,32			
	7	41-45	74,86			
	16	46 ve üstü	117,94			

Yaşa göre ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişkinin varlığı sınanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, yaş değişkeni ile mesleki benlik ölçeği ve mesleki tükenmişlik alt boyutu arasında anlamlı ($p>0,05$) farklılık bulunamamıştır. Öğretmen mesleğine ilişkin tutum ölçeği, mesleki gelişime açıklık alt boyutu, ilgisizlik alt boyutu ve değer verme alt boyutu arasında ise anlamlı ($p<0,05$) ilişki elde edilmiştir. Anlamlı

farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için post-Hoc testleri gerçekleştirilmiştir.

Tablo 8

Katılımcıların Ölçek ve Alt Boyutları Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Farklılıkları (n=204)

	(I)	(J)	(I-J)	p. (sig.)
Öğr. Mes. İ. Tutum	31-35 yaş	36-40 yaş	,49014	,010
	46 ve üstü	36-40 yaş	,42516	,029
Mes. Gel. Açıklık	31-35 yaş	36-40 yaş	,77247	,016
	31-35 yaş	25-30 yaş	,49467	,000
Değer verme	31-35 yaş	36-40 yaş	1,21664	,000
	46 ve üstü	36-40 yaş	,94638	,029

Gerçekleştirilen post-hoc analizi sonucunda, elde edilen bulgulara bakıldığında, 31-35 yaş ve 46 ve üstü yaş aralığındaki katılımcıların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyi 36-40 yaş aralığındaki katılımcılara göre daha yüksektir. Katılımcıların 31-35 yaş aralığında olanların mesleki gelişime açıklık düzeyleri 36-40 yaş aralığındaki olanlara göre daha yüksektir. Değer verme alt boyutu için ise, 31-35 yaş aralığındaki katılımcıların 25-30 ve 36-40 yaş aralığındaki katılımcılara göre düzeyleri daha yüksektir. 46 ve üstü yaş aralığındaki katılımcıların düzeyleri ise 36-40 yaş aralığındaki katılımcılara göre daha yüksektir.

Tablo 9

Katılımcıların Meslekte Çalışma Sürelerine Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması (n=204)

Ölçekler	N	Yıl	Sır. Ort.	X ²	df	p
Mesleki Benlik	30	1 yıldan az	102,38	5,349	5	,375
	43	1-3 yıl	89,86			
	62	4-7 yıl	108,29			
	37	8-12 yıl	115,85			
	13	13-18 yıl	90,27			
	19	19 yıl ve üstü	94,76			
Öğr. Mes. İ. Tutum	30	1 yıldan az	87,03	3,585	5	,610
	43	1-3 yıl	99,20			
	62	4-7 yıl	108,48			
	37	8-12 yıl	110,27			
	13	13-18 yıl	97,35			
	19	19 yıl ve üstü	103,29			
Mes. Gel. Açıklık	30	1 yıldan az	103,30	3,843	5	,572
	43	1-3 yıl	102,60			
	62	4-7 yıl	102,38			
	37	8-12 yıl	106,01			
	13	13-18 yıl	94,04			
	19	19 yıl ve üstü	100,34			
İlgisizlik	30	1 yıldan az	86,98	10,475	5	,063
	43	1-3 yıl	104,83			
	62	4-7 yıl	103,79			
	37	8-12 yıl	100,27			
	13	13-18 yıl	146,38			
	19	19 yıl ve üstü	91,84			
Mes. Tükenmişlik	30	1 yıldan az	86,38	8,505	5	,131
	43	1-3 yıl	97,92			
	62	4-7 yıl	102,58			
	37	8-12 yıl	104,28			
	13	13-18 yıl	147,58			
	19	19 yıl ve üstü	103,74			
Değer verme	30	1 yıldan az	103,87	7,166	5	,209
	43	1-3 yıl	97,48			
	62	4-7 yıl	112,69			
	37	8-12 yıl	99,88			
	13	13-18 yıl	61,65			
	19	19 yıl ve üstü	111,53			

Meslekte çalışma sürelerine göre ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı farklılık elde edilememiştir ($p > 0,05$). Bir başka söylemle ölçek ve alt boyutları düzeyleri meslekte çalışma süresine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 10

Katılımcıların Mezun Oldukları Bölüme Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması (n=204)

Ölçekler	N	Bölüm	Sır. Ort.	X ²	df	p
Mesleki Benlik	52	Okul Öncesi Ö.	121,09	11,036	2	,004
	32	Özel E. Ö.	114,94			
	120	Sınıf Ö.	91,13			
Öğr. Mes. İ. Tutum	52	Okul Öncesi Ö.	126,65	16,735	2	,000
	32	Özel E. Ö.	114,95			
	120	Sınıf Ö.	88,71			
Mes. Gel. Açıklık	52	Okul Öncesi Ö.	126,88	29,030	2	,000
	32	Özel E. Ö.	102,81			
	120	Sınıf Ö.	91,85			
İlgisizlik	52	Okul Öncesi Ö.	93,55	11,024	2	,004
	32	Özel E. Ö.	113,22			
	120	Sınıf Ö.	103,52			
Mes. Tükenmişlik	52	Okul Öncesi Ö.	81,49	7,107	2	,029
	32	Özel E. Ö.	109,44			
	120	Sınıf Ö.	109,75			
Değer verme	52	Okul Öncesi Ö.	132,73	21,369	2	,000
	32	Özel E. Ö.	110,31			
	120	Sınıf Ö.	87,32			

Katılımcıların mezun oldukları bölüm ile ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında, tüm ölçek ve alt boyutları arasında anlamlı ($p < 0,05$) bir farklılık elde edilmiştir. Bu anlamlı farklılığın hangi alt gruplarda gerçekleştiğini tespit edebilmek için post-hoc analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 11

Katılımcıların Ölçek ve Alt Boyutları Puanlarının Mezun Olunan Bölümlere Göre Farklılıkları (n=204)

	(I)	(J)	(I-J)	p. (sig.)
Mesleki Benlik	Okul Öncesi Öğr.	Sınıf Öğr.	,34938	,001
	Özel Eğitim Öğr.	Sınıf Öğr.	,28424	,033
Öğr. Mes. İ. Tutum	Okul Öncesi Öğr.	Sınıf Öğr.	,24169	,000
	Özel Eğitim Öğr.	Sınıf Öğr.	,20915	,004
Mes. Gel. Açıklık	Okul Öncesi Öğr.	Sınıf Öğr.	,63910	,000
	Özel Eğitim Öğr.	Sınıf Öğr.	,50990	,000
İlgisizlik	Sınıf Öğr.	Okul Öncesi Öğr.	,33397	,047
Değer verme	Okul Öncesi Öğr.	Sınıf Öğr.	,68317	,000
	Özel Eğitim Öğr.	Sınıf Öğr.	,44740	,037

Gerçekleştirilen post-hoc analizleri sonucundaki bulgular incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlik ve özel eğitim öğretmenliği mezunu olan katılımcıların mesleki benlik, öğretmen mesleğine ilişkin tutumları, değer verme ve mesleki gelişime açıklık düzeyleri sınıf öğretmenliği mezunu olanlara göre daha yüksektir. Sınıf öğretmenliği mezunu olanların okul öncesi öğretmenliği mezunu olanlara göre ve ilgisizlik düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 12

Katılımcıların Özel Eğitimde Çalışma Sürelerine Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması (n=204)

Ölçekler	N	Yıl	Sır. Ort.	X ²	df	p
Mesleki Benlik	75	1 yıldan az	111,29	10,998	5	,051
	38	1-3 yıl	94,33			
	52	4-7 yıl	106,38			
	24	8-12 yıl	103,15			
	11	13-18 yıl	51,00			
	4	19 yıl ve üstü	102,63			
Öğr. Mes. İ. Tutum	75	1 yıldan az	83,78	35,130	5	,000
	38	1-3 yıl	103,59			
	52	4-7 yıl	110,09			
	24	8-12 yıl	159,46			
	11	13-18 yıl	65,82			
	4	19 yıl ve üstü	103,63			
Mes. Gel. Açıklık	75	1 yıldan az	102,67	15,236	5	,009
	38	1-3 yıl	105,95			
	52	4-7 yıl	94,19			
	24	8-12 yıl	127,19			
	11	13-18 yıl	55,64			
	4	19 yıl ve üstü	155,38			
İlgisizlik	75	1 yıldan az	82,03	22,918	5	,000
	38	1-3 yıl	106,83			
	52	4-7 yıl	110,32			
	24	8-12 yıl	123,79			
	11	13-18 yıl	169,86			
	4	19 yıl ve üstü	30,63			
Mes. Tükenmişlik	75	1 yıldan az	93,92	22,444	5	,000
	38	1-3 yıl	89,51			
	52	4-7 yıl	108,55			
	24	8-12 yıl	117,90			
	11	13-18 yıl	164,82			
	4	19 yıl ve üstü	44,38			
Değer verme	75	1 yıldan az	91,61	28,465	5	,000
	38	1-3 yıl	113,18			
	52	4-7 yıl	111,11			
	24	8-12 yıl	123,88			
	11	13-18 yıl	32,50			
	4	19 yıl ve üstü	157,50			

Katılımcıların özel eğitimde çalışma süreleri ile ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında, mesleki benlik ölçeği haricindeki diğer tüm ölçek ve alt boyutlarında özel eğitimde çalışma süresine göre anlamlı düzeyde ($p < 0,05$) farklılık bulunmuştur.

Tablo 13

Katılımcıların Ölçek ve Alt Boyutları Puanlarının Özel Eğitimde Çalışma Sürelerine Göre Farklılıkları (n=204)

	(I)	(J)	(I-J)	p
Öğr. Mes. İ. Tutum	1-3 yıl	1 yıldan az	,24762	,018
	4-7 yıl	1 yıldan az	,29158	,006
		1 Yıldan az	,51101	,000
		1-3 yıl	,26339	,001
	8-12 yıl	4-7 yıl	,21944	,016
		13-18 yıl	,47443	,015
		19 yıl ve üstü	,25446	,007
Mes. Gel. Açıklık	19 yıl ve üstü	1 Yıldan az	,25655	,026
	8-12 yıl	1 Yıldan az	,68042	,000
İlgisizlik		4-7 yıl	,52003	,004
	1 Yıldan az	19 yıl ve üstü	,40500	,000
	1-3 yıl	19 yıl ve üstü	,56360	,002
	4-7 yıl	19 yıl ve üstü	,75000	,000
	8-12 yıl	19 yıl ve üstü	,73611	,005
	13-18 yıl	1 Yıldan az	1,17455	,018
Mes. Tükenmişlik		19 yıl ve üstü	1,57955	,002
	1 Yıldan az	19 yıl ve üstü	,70389	,035
	4-7 yıl	19 yıl ve üstü	,88141	,006
	8-12 yıl	19 yıl ve üstü	,90278	,011
		1 Yıldan az	1,39838	,015
	13-18 yıl	1-3 yıl	1,51675	,008
Değer verme		4-7 yıl	1,22086	,042
		19 yıl ve üstü	2,10227	,001
	1-3 yıl	13-18 yıl	1,65191	,010
	4-7 yıl	13-18 yıl	1,57794	,014
	8-12 yıl	1 Yıldan az	,70056	,001
		13-18 yıl	1,91288	,003
		1 Yıldan az	1,09639	,000
		1-3 yıl	,65680	,000
19 yıl ve üstü		4-7 yıl	,73077	,000
		8-12 yıl	,39583	,037
		13-18 yıl	2,30871	,001

Katılımcılardan 1-3 yıl, 4-7 yıl, 8-12 yıl ve 19 yıl ve üstü özel eğitimde çalışma süresi bulunan katılımcıların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri 1 yıldan az olanlara göre daha yüksektir. Bununla birlikte 8-12 yıl özel eğitimde tecrübesi olan katılımcıların 1-3 yıl, 4-7 yıl, 13-18 yıl ve 19 yıl ve üstü olanlara göre öğretmenlik

mesleğine ilişkin tutumları daha yüksektir. Katılımcılardan 1 yıldan az, 1-3 yıl, 4-7 yıl, 8-12 yıl ve 13-18 yıl arası özel eğitimde çalışanların 19 yıl ve üstü çalışanlara göre ilgisizlik düzeyleri daha yüksektir. İlgisizlik düzeyleri ile ilgili olarak ayrıca, 13-18 yıl arasında özel eğitimde çalışma süresi olanların 1 yıldan az çalışma süresi bulunanlara göre daha yüksektir. 8-12 yıl arası özel eğitimde çalışma süresi olan katılımcıların 1 yıldan az ve 4-7 yıl arasında çalışma süresi olanlara göre mesleki gelişime açıklık düzeyleri daha yüksektir. Katılımcıların 1 yıldan az, 4-7 yıl ve 8-12 yıl arası özel eğitimde çalışma süresi bulunanların 19 yıl ve üstü çalışma süresine sahip olanlara göre mesleki tükenmişlik düzeyleri daha yüksektir. Bununla birlikte özel eğitimde çalışma süresi 13-18 yıl arası olanların 1 yıldan az, 1-3 yıl, 4-7 yıl ve 19 yıl ve üstü olanlara göre mesleki tükenmişlik düzeyleri daha yüksektir. Elde edilen diğer bulgular ise, 1-3 yıl, 4-7 yıl, 8-12 yıl ve 19 yıl ve üstü özel eğitimde çalışma süresi olanların 13-18 yıl arasında çalışma süresi olanlara göre değer verme düzeyleri daha yüksektir. Özel eğitimde çalışma süresi olarak 8-12 yıl arasında olan katılımcıların 1 yıldan az olan katılımcılara göre değer verme düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca 19 yıl ve üstü özel eğitimde çalışan katılımcıların 1 yıldan az, 1-3 yıl, 4-7 yıl ve 8-12 yıl arasında özel eğitimde çalışma süresi olan katılımcılara göre değer verme düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 14

Katılımcıların Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması
(*n=204*)

Ölçekler	N	Tür	Sır. Ort.	X ²	df	p
Mesleki Benlik	45	Okul Ön. Öz. E. K.	123,31	9,418	3	,024
	51	Özel E. Sınıfı	87,88			
	61	Bağımsız Öz. E. Dev. O.	104,57			
	47	Öz. E.O/Reh. M.	95,74			
Öğr. Mes. İ. Tutum	45	Okul Ön. Öz. E. K.	86,66	11,161	3	,011
	51	Özel E. Sınıfı	104,58			
	61	Bağımsız Öz. E. Dev. O.	95,08			
	47	Öz. E.O/Reh. M.	125,04			
Mes. Gel. Açıklık	45	Okul Ön. Öz. E. K.	101,92	7,490	3	,058
	51	Özel E. Sınıfı	91,09			
	61	Bağımsız Öz. E. Dev. O.	106,82			
	47	Öz. E.O/Reh. M.	109,83			
İlgisizlik	45	Okul Ön. Öz. E. K.	76,03	12,289	3	,006
	51	Özel E. Sınıfı	121,55			
	61	Bağımsız Öz. E. Dev. O.	97,31			
	47	Öz. E.O/Reh. M.	113,90			
Mes. Tükenmişlik	45	Okul Ön. Öz. E. K.	79,74	16,017	3	,001
	51	Özel E. Sınıfı	126,33			
	61	Bağımsız Öz. E. Dev. O.	101,77			
	47	Öz. E.O/Reh. M.	99,37			
Değer verme	45	Okul Ön. Öz. E. K.	98,27	6,304	3	,098
	51	Özel E. Sınıfı	93,39			
	61	Bağımsız Öz. E. Dev. O.	99,77			
	47	Öz. E.O/Reh. M.	119,98			

Tablo 14, çalışılan kurum türüne göre ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi irdeleyen analiz sonuçlarını vermektedir. Buna göre, mesleki gelişime açıklık ve değer verme alt boyutları haricindeki diğer ölçek ve alt boyutlar ile çalışılan kurum türüne göre anlamlı farklılık ($p < 0,05$) bulunmuştur. Anlamlı farklılıkların hangi alt gruplara ait olduğunu belirlemek için post-hoc testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 15

Katılımcıların Ölçek ve Alt Boyutları Puanlarının Çalıştıkları Kurum Türlerine Göre Farklılıkları (n=204)

	(I)	(J)	(I-J)	p
Mesleki Benlik	Okul öncesi özel eğitim kurumu	Özel eğitim sınıfı	,39481	,025
Öğr. Mes. İ. Tutum	Özel eğitim okulu / Rehabilitasyon merkezi	Okul öncesi özel eğitim kurumu	,42573	,007
		Bağımsız özel eğitim veren devlet okulu	,13116	,039
Mes. Tükenmişlik	Özel eğitim sınıfı	Okul öncesi özel eğitim kurumu	,66667	,001
İlgisizlik	Özel eğitim sınıfı	Okul öncesi özel eğitim kurumu	,47407	,039

Çalışılan kurum türü ile ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında, okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan katılımcıların mesleki benlik düzeyleri özel eğitim sınıfında çalışan katılımcılara göre daha yüksektir. Özel eğitim sınıfında çalışan katılımcıların mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik düzeyleri, okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan katılımcılara göre daha yüksektir. Bununla birlikte, özel eğitim okulu / Rehabilitasyon merkezinde çalışan katılımcıların, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri, hem okul öncesi özel eğitim kurumu hem de bağımsız özel eğitim veren devlet okulunda çalışan katılımcılara göre daha yüksektir.

Ölçekler Arası Korelasyon Analizi

İstatistikte değişkenlerin birlikte değişimini ortaya koyan kovaryansın, standardize edilmiş hali olarak tanımlanan korelasyon, birden fazla değişken arasındaki ilişki olarak da adlandırılmaktadır (Ferguson, 1971). Değişkenler arasındaki araştırılan bu ilişki sadece varlık/yokluk düzeyine indirgenilememektedir. Çoğu durumda ilişkinin düzeyinin ortaya konulması istenilmektedir. İlişkinin düzeyini ortaya koymaya yarayan istatistikler korelasyon olarak adlandırılmaktadır. Korelasyon analizi sonucu ortaya çıkan katsayı -1 ile 1 arasında değer alabilmektedir (Yakar, 2020). Katsayılara ilişkin değerlendirme ise Şen'in (2016) gruplandığı şekilde

yapılmıştır. Çalışmanın ilk kısımlarında belirtildiği üzere, ölçeklerin normal dağılmadığı bununla birlikte parametrik olmayan testlerin yapılacağı belirtilmişti. Korelasyon analizine ilişkin de burada parametrik olmayan testler için uygun olan Spearman korelasyon testi yapılmıştır.

Tablo 16

Ölçek ve Alt Boyutlarına İlişkin Spearman Korelasyon Analizi

		Mesleki Benlik	Öğr. Mes. İ. Tutum	Mes. Gel. Açıklık	İlgisizlik	Mes. Tük.
Öğr. Mes. İ. Tutum	Corr. Coeff.	,167*				
	Sig. (2-tailed)	,017				
	N	204				
Mes. Gel. Açıklık	Corr. Coeff.	,455**	,553**			
	Sig. (2-tailed)	,000	,000			
	N	204	204			
İlgisizlik	Corr. Coeff.	-,600**	-,086	-,563**		
	Sig. (2-tailed)	,000	,220	,000		
	N	204	204	204		
Mes. Tük.	Corr. Coeff.	-,446**	-,081	-,458**	,680**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,249	,000	,000	
	N	204	204	204	204	
Değer verme	Corr. Coeff.	,447**	,680**	,665**	-,581**	-,637**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	204	204	204	204	204

Tabloda (**); ile gösterilen veriler için anlamlılık düzeyi 0.01 iken (*); ile gösterilen veriler için anlamlılık düzeyi 0,05'tir. Tablo 1'dan da görüleceği üzere, tüm alt boyutlarda korelasyon ilişkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Mesleki benlik saygısı ölçeği, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği ile 0,05 anlamlılık düzeyinde, pozitif yönde ($r > 0$) ve zayıf şiddette ($r(204) = ,167$; $p < ,05$); mesleki gelişime açıklık alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, pozitif yönde ($r > 0$) ve orta şiddette ($r(204) = ,455$; $p < ,05$); ilgisizlik alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, negatif yönde ($r < 0$) ve orta şiddette ($r(204) = -,600$; $p < ,05$); mesleki tükenmişlik alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, negatif yönde ($r < 0$) ve orta şiddette ($r(204) = -,446$; $p < ,05$) ve değer verme alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, pozitif yönde ($r > 0$) ve orta şiddette ($r(204) = ,447$; $p < ,05$) bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği, mesleki gelişime açıklık alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, pozitif yönde ($r>0$) ve orta şiddette ($r(204)=,553$; $p<,05$) ve değer verme alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, pozitif yönde ($r>0$) ve yüksek şiddette ($r(204)=,680$; $p<,05$) ilişki bulunmuştur.

Mesleki gelişime açıklık alt boyutu, ilgisizlik alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, negatif yönde ($r<0$) ve orta şiddette ($r(204)=-,563$; $p<,05$); mesleki tükenmişlik alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, negatif yönde ($r<0$) ve orta şiddette ($r(204)=-,458$; $p<,05$) ve değer verme alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, pozitif yönde ($r>0$) ve yüksek şiddette ($r(204)=,665$; $p<,05$) ilişki olduğu belirlenmiştir.

İlgisizlik alt boyutu, mesleki tükenmişlik alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, pozitif yönde ($r>0$) ve yüksek şiddette ($r(204)=,680$; $p<,05$) ve değer verme alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, negatif yönde ($r<0$) ve orta şiddette ($r(204)=-,581$; $p<,05$) ilişki bulunmuştur.

Mesleki tükenmişlik alt boyutu ile değer verme alt boyutu arasında 0,01 anlamlılık düzeyinde, negatif yönde ($r<0$) ve yüksek şiddette ($r(204)=-,637$; $p<,05$) ilişki bulunmuştur.

BÖLÜM V

Tartışma

Öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının ve öğretmenlik mesleklerine ilişkin tutumlarının, mesleki başarı ve eğitim verdikleri öğrenciler açısından önemi büyüktür. Eğitim verilen kesim özel öğrenci grubunda olduğunda ise işin önemi bir kat daha artmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki benlik saygıları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek için gerçekleştirilen bu çalışmada Demirel ve Ünişen'in (2018) öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği Arıcağın (1999) mesleki benlik saygısı ölçeği kullanılmıştır. Alanyazın incelendiğinde her iki ölçeği de kullanan çalışmalara rastlanılmış, bu yönüyle çalışmada kullanılan ölçekler, literatürde de çokça kullanılan ölçeklerdendir.

Katılımcıların, demografik değişkenlerine yönelik bilgilerine bakıldığında, katılımcıların çoğunluğunun erkek (%56,4), 25-30 yaş grubu içerisinde (%45,1), bekâr (%50,5), meslekte 4-7 yıl arasında çalışmış (%30,4), sınıf öğretmenliği mezunu (%58,8), özel eğitimde çalışma süresi olarak ise 1 yıldan az (%36,8) ve bağımsız özel eğitim veren devlet okullarında (%29,9) çalışanlar olduğu dile getirilebilir. Bununla birlikte diğer oranlamalara bakıldığında, katılımcıların %9,3'ü 17-24, %17,6'sı 31-35 yaş, %16,7'si 36-40 yaş, %3,4'ü 41-45 yaş ve %7,8'i 46 ve üstü yaş grubundadır. Meslekte çalışma süreleri açısından verilere bakıldığında, katılımcılar içerisinde, %21,1 oranında 1-3 yıl, %14,7 oranında 1 yıldan az, %18,1 oranında 8,12 yıl, %6,4 oranında 13-18 yıl ve %9,3 oranında 19 yıl ve üstü deneyime sahiptir. Katılımcılar arasında okul öncesi öğretmenliği mezunu olanların oranı %25,5 ve özel eğitim öğretmenliği mezunu olanların oranı %15,7'dir. Özel eğitimde çalışma süreleri olarak veriler incelendiğinde, katılımcıların %18,6'sı 1-3 yıl, %25,5'i 4-7 yıl, %11,8'i 8-12 yıl, %5,4'ü 13-18 yıl ve %2'si 19 yıl ve üstü tecrübeye sahiptir. Okul öncesi eğitim kurumunda çalışan katılımcıların oranı %22,1, özel eğitim sınıfında çalışanların oranı %25 ve özel eğitim okulu/Rehabilitasyon merkezinde çalışanların oranı ise %23'tür.

Katılımcıların vermiş oldukları cevaplar neticesinde oluşan ölçek ortalamalarına bakıldığında mesleki benlik saygısı için toplam ortalama puanı $119,2 \pm 19,08$ şeklinde gerçekleşmiştir. Mesleki benlik saygısı ölçeğinden elde edilen puanın yüksekliği, katılımcıların mesleki benlik saygısı düzeylerinin yüksekliğini ifade etmektedir (Arıcağ, 1999). Bu yönüyle bu çalışmadan elde edilen sonuca

bakıldığında, katılımcıların mesleki benlik saygısı düzeylerinin oldukça yüksek olduğu dile getirilebilir. Çalışmanın diğer bir ölçeği olan öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum için toplam ortalama puanı ise $87,31 \pm 12,49$ 'dir. Ölçeğin mesleki gelişime açıklık, ilgisizlik, mesleki tükenmişlik ve değer verme alt boyutlarından elde edilen puanlar, ortalamanın altında bulunmuştur. Demirel ve Ünişen (2018) ölçek ve alt boyutlarından elde edilecek yüksek puanın, ölçek ve alt boyutlarına ilişkin düzeyin de yüksek olacağını belirtmişlerdir. Buna göre, alt boyutlara ilişkin olarak katılımcıların mesleki gelişime açıklık düzeyleri ve değer verme düzeyleri oldukça yüksek, mesleki tükenmişlik düzeyleri ortalamaya yakın düşük seviyede ve ilgisizlik düzeyleri düşük seviyededir.

Mesleki benlik saygısı ölçeği, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği ve alt boyutları ile cinsiyet arasındaki ilişkiye bakıldığında, tüm ölçek ve alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılığın olduğu sonucu elde edilmiştir. Buna göre ölçekler ve alt boyutları cinsiyete göre değişmektedir. Bu anlamlı farklılık, mesleki benlik saygısı, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum, mesleki gelişime açıklık alt boyutu ve değer verme alt boyutunda erkek katılımcılar lehinedir. Bir başka söylemle, belirtilen ölçek ve alt boyutlarında erkeklerin düzeyleri kadın katılımcıların düzeylerine göre anlamlı olarak yüksektir. İlgisizlik ve mesleki tükenmişlik alt boyutları açısından ise, kadın katılımcıların düzeyleri erkek katılımcılara göre daha yüksektir. Burada mesleki tükenmişlik alt boyutunda kadınların daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşamaları, aile ve toplum içerisindeki rollerinden kaynaklı olabilir. Aile içerisinde erkeklere göre daha fazla rol ve görevlerinin olması, onların tükenmişliklerinin daha yüksek çıkmasına neden olabilir. Elde edilen sonuçlar ile alanyazındaki Tabassum vd. (2011) Harmankaya (2018), Kesen ve Polat (2014) ve Demir vd.'nin (2011) çalışmalarında da benzer sonuçlar bulunmuştur. Buna karşın Irmak (2015) Açışlı ve Kolomuç (2012) ve Dalçipek'in (2016) çalışmalarında anlamlı farklılık elde edilememiştir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise medeni durum ile ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişkiye yöneliktir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğine ilişkin alt boyutlarda medeni durum ile anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Buna karşın evli katılımcıların mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri bekâr katılımcılara göre anlamlı düzeyde yüksektir. Elde edilen bu sonuç alanyazındaki pek çok çalışma (Harmankaya, 2018; Er, 2017; Dalçipek, 2016;

Yıldırım, & diğ., 2010; Bayrı, 2006) ile örtüşmemektedir. Bu yönüyle elde edilen bulgular, alanyazına katkı sunmaktadır.

Yaş değişkenine göre katılımcıların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum, mesleki gelişime açıklık ve değer verme düzeyleri anlamlı seviyede farklılaşmaktadır. Katılımcılardan 31-35 ve 46 ve üstü yaş grubuna dâhil olanların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve değer verme düzeyleri 36-40 yaş grubundaki katılımcılara göre yüksektir. Bununla birlikte 31-35 yaş grubundaki katılımcıların 25-30 yaş aralığındaki katılımcılara göre değer verme düzeyleri de yüksektir. Anlamlı farklılığın bulunduğu diğer bir alt boyut ise mesleki gelişime açıklıktır. 31-35 yaş aralığındaki katılımcıların 36-40 yaş aralığındaki katılımcılara göre mesleki gelişime açıklık düzeyleri daha yüksektir. Bunun aksine katılımcıların yaş değişkenleri ile mesleki benlik saygısı, mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Elde edilen bu bulgular ile Er (2017), Dalçıçek (2016) ve Tekirgöl'ün (2011) çalışmaları paralellik göstermektedir. Mesleki benlik saygısı açısından paralellik gösteren çalışmalar ise, Zoroğlu (2014) ve Tekirgöl'ün (2011) çalışmalarıdır.

Katılımcıların meslekte çalışma süreleri ile ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında, herhangi bir anlamlı farklılık elde edilememiştir. Buna göre, katılımcıların meslekte çalıştıkları süreye göre mesleki benlik saygısı, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Elde edilen bu bulgular ile paralel olarak alanyazında Çolak (2018), Çankıran (2019) ve Sönmez (2018) de mesleki benlik saygısı ile mesleki tecrübe arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum açısından ise Küçük (2012), Şahin (2010) ve Korkmaz ve Sadık'ın (2011) çalışmaları ile paralellik göstermiş olup, bu çalışmalarda da öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri meslekte çalışılan süreye göre farklılaşmamaktadır.

Mezun olunan bölüme göre ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, tüm alt boyutlar ve ölçeklerde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Hangi alt gruplar arasında farklılığın varlığına bakıldığında ise, özel eğitim öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği mezunu olanların, sınıf öğretmenliği mezunu olanlara göre ölçek ve alt boyutlarına ilişkin düzeyleri anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında, özel eğitim kurumları ile ilgili çalışmaların sınırlı olması nedeniyle, mezun olunan bölüm açısından özel eğitim kurumlarının olduğu çalışma bulunamamıştır. Fakat alanyazında, farklı alanlardan

mezun olanlar açısından anlamlı sonuçların olduğu çalışmalar mevcuttur. Demirel (2016) ve Güloğlu Demir'in (2016) çalışmalarında anlamlı farklılıklar elde edilirken, Doğan ve Eryılmaz (2013) ve Kutlu ve Soğukpınar'ın (2014) çalışmalarında anlamlı farklılık elde edilememiştir.

Araştırmada incelenen bir diğer ilişki ise, özel eğitimde çalışılan süre ile ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişkidir. Katılımcıların, mesleki benlik saygısı düzeyleri, özel eğitimde çalışma sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Alanyazında özel eğitim öğretmenlerine yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olmasından kaynaklı bu sonuca paralel olarak Çankıran'ın (2019) çalışması gösterilebilir. Buna karşın öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri ve alt boyutlarında ise özel eğitimde çalışma süresine göre anlamlı farklılık elde edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri, 1-3 yıl, 4-7 yıl ve 8-12 yıl olanların 1 yıldan az olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca 8-12 yıl tecrübeye sahip olanların 1-3 yıl, 4-7 yıl, 13-18 yıl ve 19 yıl ve üstü tecrübeye sahip olan katılımcılara göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları daha yüksek çıkmıştır. Alt boyutlara ilişkin bulgularda ise, ilgisizlik ve mesleki tükenmişlik alt boyutunda 1 yıldan az, 4-7 yıl, 8-12 yıl ve 13 -18 yıl tecrübeye sahip olan katılımcıların düzeyleri, 19 yıl ve üstü tecrübeye sahip olan katılımcılara göre daha yüksek elde edilmiştir. Bu durum, mesleki tecrübenin artması ile beraber tükenmişlik ve ilgisizlik gibi problemlerin de üstesinden geldiğini göstermektedir. Bunun la birlikte, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyi ile özel eğitimde çalışma süresi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara alanyazında rastlanılmamıştır. Fakat mesleki kıdem ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Bu açıdan elde edilen bulgular, Altıntaş Yüksel (2019) ve Korkmaz ve Sadık'ın (2011) çalışmaları ile örtüşmektedir.

Araştırmada incelemesi gerçekleştirilen son değişken ise çalışılan kurum türüdür. Çalışılan kurum türünün ölçek ve alt boyutları ile arasındaki ilişkiye bakıldığında, mesleki gelişime açıklık ve değer verme alt boyutları haricinde anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, katılımcılardan okul öncesi eğitim kurumunda çalışanların mesleki benlik saygısı düzeyleri özel eğitim sınıfında çalışanlara göre daha yüksektir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri açısından ise, özel eğitim okulu / rehabilitasyon merkezinde çalışanların okul öncesi özel eğitim kurumu ve bağımsız özel eğitim veren devlet okulu çalışanlarına göre düzeyleri daha yüksek elde edilmiştir. Özel eğitim sınıfında çalışan katılımcıların mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik düzeyleri ise okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan katılımcılara göre

yüksek çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu değişkene özgü gerçekleştirilen çalışmaların sınırlılığı göze çarpmaktadır. Fakat resmi ve özel kurum şekliyle gruplandırmaların olduğu çalışmalar bulunmaktadır. Çolak (2018) çalışmasında özel kurumlarda çalışanların resmi kurumlarda çalışanlara göre mesleki benlik saygılarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Buna benzer diğer bir sonuç Sakin'in (2007) çalışmasıdır. Yıldırım'ın (2002) çalışmasında ise farklı branşlardaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeylerinin farklılaştığı dile getirilmektedir. Buna karşın kurum türü farklılığı açısından dile getirilebilecek bir diğer durum ise farklı kademelerin olmasıdır. Buna göre ise Demirel'in (2016) çalışması örnek olarak verilebilir.

Araştırmada ölçekler ve alt boyutları arasındaki korelasyon ilişkisine de bakılmış ve ölçekler ve alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile mesleki benlik saygısı arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde pozitif ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların mesleki benlik saygısı tutumları yükseldikçe öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri de yükselecektir. Araştırmadan elde edilen bulgular alanyazında Girgin vd. (2010), Dilmaç vd. (2009) ve Abbasoğlu ve Öncü'nün (2013) çalışmaları ile paralellik göstermiştir. Her üç çalışmada da mesleki benlik saygısı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum arasında pozitif yönde korelasyonel ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, kişinin mesleğini sevmesi, saygı ve gurur duyması gibi anlamlara gelen mesleki benlik saygısı ile, öğretmenliğin gerektirdiği sorumluluk dâhilinde işin iyi yapılması hususundaki yeterlilik anlamını taşıyabilecek olan öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum arasındaki ilişkinin pozitif şekilde olduğu yönündedir. Öğretmenlerin inanç, algı ve tutumlarının öğrenci performansına olan etkisi, aynı zamanda öğretmenlerin kendi mesleklerine olan saygıdan da kaynaklanmaktadır.

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir;

- Katılımcıların mesleki benlik saygısı toplam puan ortalaması $119,2 \pm 19,08$; öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum toplam puan ortalaması $87,31 \pm 12,49$; öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum alt boyutlarından mesleki gelişime açıklık alt boyutu toplam puan ortalaması $17,08 \pm 3,4$; ilgisizlik alt boyutu toplam puan ortalaması $9,95 \pm 4,87$; mesleki tükenmişlik alt boyutu toplam puan ortalaması $11,62 \pm 5,55$ ve değer verme alt boyutu toplam puan ortalaması $48,65 \pm 12,24$ olarak elde edilmiştir. Bu yönüyle katılımcıların mesleki benlik saygısı düzeylerinin oldukça yüksek, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının düzeyi orta seviyenin üstünde olduğu ve alt boyutlar ile ilgili olarak, mesleki gelişime açıklık düzeyleri ve değer verme düzeyleri oldukça yüksek, mesleki tükenmişlik düzeyleri ortalamaya yakın düşük seviyede ve ilgisizlik düzeyleri düşük seviyededir.
- Cinsiyet değişkeni ile tüm ölçekler ve alt boyutlarında anlamlı ilişkinin varlığı bulunmuştur. Anlamlı farklılıklara bakıldığında, mesleki benlik saygısı, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum, mesleki gelişime açıklık ve değer verme düzeyleri erkeklerin kadın katılımcılara göre daha yüksek çıkmıştır. Buna karşın ilgisizlik ve mesleki tükenmişlik düzeyleri erkeklere oranlar kadınlarda anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır.
- Medeni durumlarına göre ölçek ve alt boyutlarına ilişkin tutumlarının sınıandığı analiz sonuçlarına göre, sadece mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri evli katılımcıların anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır.
- Katılımcıların, yaş değişkeni ile öğretmen mesleğine ilişkin tutum, mesleki gelişime açıklık, ilgisizlik ve değer verme düzeyleri anlamlı seviyede farklılaşmıştır. 31-35 ve 46 ve üstü yaş grubundaki katılımcıların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri ve değer verme düzeyleri 36-40 yaş grubundaki katılımcılara göre daha yüksektir. 31-35 yaş aralığındaki katılımcıların mesleki gelişime açıklık düzeyleri 36-40 yaş aralığındaki

katılımcılara göre, değer verme düzeyleri ise 25-30 yaş aralığındaki katılımcılara göre yüksektir.

- Katılımcıların meslekte çalışma sürelerine göre, ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişkide anlamlı farklılık elde edilememiştir.
- Katılımcıların mezun oldukları bölüm ile ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında, tüm ölçek ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlik ve özel eğitim öğretmenliği mezunu olan katılımcıların mesleki benlik, öğretmen mesleğine ilişkin tutumları, değer verme ve mesleki gelişime açıklık düzeyleri sınıf öğretmenliği mezunu olanlara göre daha yüksektir. Sınıf öğretmenliği mezunu olanların okul öncesi öğretmenliği mezunu olanlara göre ve ilgisizlik düzeyleri daha yüksektir.
- Özel eğitimde çalışma süreleri ile ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişki açısından, mesleki benlik ölçeği haricindeki diğer tüm ölçek ve alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Katılımcılardan 1-3 yıl, 4-7 yıl, 8-12 yıl ve 19 yıl ve üstü özel eğitimde çalışma süresi bulunan katılımcıların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri 1 yıldan az olanlara göre daha yüksektir. Bununla birlikte 8-12 yıl özel eğitimde tecrübesi olan katılımcıların 1-3 yıl, 4-7 yıl, 13-18 yıl ve 19 yıl ve üstü olanlara göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları daha yüksektir. Katılımcılardan 1 yıldan az, 1-3 yıl, 4-7 yıl, 8-12 yıl ve 13-18 yıl arası özel eğitimde çalışanların 19 yıl ve üstü çalışanlara göre ilgisizlik düzeyleri daha yüksektir. İlgisizlik düzeyleri ile ilgili olarak ayrıca, 13-18 yıl arasında özel eğitimde çalışma süresi olanların 1 yıldan az çalışma süresi bulunanlara göre daha yüksektir. 8-12 yıl arası özel eğitimde çalışma süresi olan katılımcıların 1 yıldan az ve 4-7 yıl arasında çalışma süresi olanlara göre mesleki gelişime açıklık düzeyleri daha yüksektir. Katılımcıların 1 yıldan az, 4-7 yıl ve 8-12 yıl arası özel eğitimde çalışma süresi bulunanların 19 yıl ve üstü çalışma süresine sahip olanlara göre mesleki tükenmişlik düzeyleri daha yüksektir. Bununla birlikte özel eğitimde çalışma süresi 13-18 yıl arası olanların 1 yıldan az, 1-3 yıl, 4-7 yıl ve 19 yıl ve üstü olanlara göre mesleki tükenmişlik düzeyleri daha yüksektir. Elde edilen diğer bulgular ise, 1-3 yıl, 4-7 yıl, 8-12 yıl ve 19 yıl ve üstü özel eğitimde çalışma süresi olanların 13-18 yıl arasında çalışma süresi olanlara göre değer verme düzeyleri daha yüksektir. Özel eğitimde çalışma süresi olarak 8-12 yıl arasında olan katılımcıların 1 yıldan az olan katılımcılara göre değer verme düzeyleri daha

yüksektir. Ayrıca 19 yıl ve üstü özel eğitimde çalışan katılımcıların 1 yıldan az, 1-3 yıl, 4-7 yıl ve 8-12 yıl arasında özel eğitimde çalışma süresi olan katılımcılara göre değer verme düzeyleri daha yüksektir.

- Çalışılan kurum türüne göre ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişki açısından, mesleki gelişime açıklık ve değer verme alt boyutları haricindeki diğer ölçek ve alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmuştur. Okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan katılımcıların mesleki benlik düzeyleri özel eğitim sınıfında çalışan katılımcılara göre daha yüksektir. Özel eğitim sınıfında çalışan katılımcıların mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik düzeyleri, okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan katılımcılara göre daha yüksektir. Bununla birlikte, özel eğitim okulu / Rehabilitasyon merkezinde çalışan katılımcıların, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri, hem okul öncesi özel eğitim kurumu hem de bağımsız özel eğitim veren devlet okulunda çalışan katılımcılara göre daha yüksektir.
- Mesleki benlik saygısı ölçeği, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği ile 0,05 anlamlılık düzeyinde, pozitif yönde ($r > 0$) ve zayıf şiddette ($r(204) = ,167$; $p < ,05$); mesleki gelişime açıklık alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, pozitif yönde ($r > 0$) ve orta şiddette ($r(204) = ,455$; $p < ,05$); ilgisizlik alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, negatif yönde ($r < 0$) ve orta şiddette ($r(204) = -,600$; $p < ,05$); mesleki tükenmişlik alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, negatif yönde ($r < 0$) ve orta şiddette ($r(204) = -,446$; $p < ,05$) ve değer verme alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, pozitif yönde ($r > 0$) ve orta şiddette ($r(204) = ,447$; $p < ,05$) bir ilişki bulunmuştur.
- Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği, mesleki gelişime açıklık alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, pozitif yönde ($r > 0$) ve orta şiddette ($r(204) = ,553$; $p < ,05$) ve değer verme alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, pozitif yönde ($r > 0$) ve yüksek şiddette ($r(204) = ,680$; $p < ,05$) ilişki bulunmuştur.
- Mesleki gelişime açıklık alt boyutu, ilgisizlik alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, negatif yönde ($r < 0$) ve orta şiddette ($r(204) = -,563$; $p < ,05$); mesleki tükenmişlik alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, negatif yönde ($r < 0$) ve orta şiddette ($r(204) = -,458$; $p < ,05$) ve değer verme alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, pozitif yönde ($r > 0$) ve yüksek şiddette ($r(204) = ,665$; $p < ,05$) ilişki olduğu belirlenmiştir.

- İlgisizlik alt boyutu, mesleki tükenmişlik alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, pozitif yönde ($r > 0$) ve yüksek şiddette ($r(204) = ,680$; $p < ,05$) ve değer verme alt boyutu ile 0,01 anlamlılık düzeyinde, negatif yönde ($r < 0$) ve orta şiddette ($r(204) = -,581$; $p < ,05$) ilişki bulunmuştur.
- Mesleki tükenmişlik alt boyutu ile değer verme alt boyutu arasında 0,01 anlamlılık düzeyinde, negatif yönde ($r < 0$) ve yüksek şiddette ($r(204) = -,637$; $p < ,05$) ilişki bulunmuştur.

Öneriler

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar çerçevesinde öneriler aşağıdaki gibidir;

- Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla verilen hizmet içi eğitimlerde, hem mesleki benlik saygısı hem de öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları geliştiren etkinlikler gerçekleştirilmelidir.
- Kurum yönetimlerince mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeylerinin arttırılmasına yönelik, eğitim faaliyetleri, kurslar, danışmanlık hizmetleri şeklinde, uygulamalarda bulunulmalıdır.
- Özel eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilere yönelik gerçekleştirilen araştırma, diğer branş ve kademelerdeki öğretmenler ile birlikte gerçekleştirilirse, mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum açısından karşılaştırma yapma imkanı gerçekleşebilir.
- Araştırma nicel yöntemler kullanılarak, ölçek tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Bu açıdan derinlemesine bilgi elde edilememiştir. O yüzden nitel yöntemlerin kullanıldığı deneysel araştırmalar da yapılabilir.
- Araştırma sadece belirli bir bölgedeki eğitimcileri kapsamaktadır. İller ve bölgeler arası karşılaştırmaların gerçekleştirilmesi ile birlikte, bölgeler arası ne gibi farklılığın olduğu ortaya konulabilir. Bu yönüyle bölgelere yönelik politikalar geliştirilebilir.
- Alanyazın incelenirken, özel eğitim hizmeti veren kurumlarda mesleki benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun araştırıldığı sınırlı çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu alandaki boşluk işten ayrılma niyeti, örgütsel bağlılık, yönetici algısı tutumları gibi farklı değişkenler kullanılarak giderilmelidir.

EKLER KISMINDA TURNITIN, ETİK KURUL, ÖLÇEKLER YOK.

Kaynakça

- Abbasoğlu, E. ve Öncü, E. (2013). Beden eğitimi öğretmen adaylarının benlik saygıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 407-425.
- Abric, J.C. (2002). *Psihologia comunicării. Teorii i metode*. Iai: Polirom.
- Açışlı, S. ve Kolomuç, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 266-271.
- Adalsteinsson, R. I., Frímannsdóttir, I. B., & Konrádsson, S. (2014). Teachers' self-esteem and self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 540-550.
- Akbal, M. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Aktac, V. & Çetinkaya, M. (2019). Investigation of science teacher candidates' professional self-esteem and life satisfaction. *JCER*, 7(14), 575-599.
- Akdemir, H. (2020). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki benlik saygı düzeylerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 113-130.
- Altıntaş Yüksel, E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altunay, F. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve mesleki benlik saygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Anderson, N. H (1980). Integration theory and attitude change. *Psychological Review*, 78, 171-206.
- Andronache, D. (2013). *Proiectarea curriculumului centrat pe competențe la disciplinele pedagogice, în învățământul liceal. Teză de doctorat*. Cluj-Napoca: Universitatea Babe-Bolyai.
- Aral, N., Gürsoy, F. & Yıldız Bıçakçı, M. (2007). A study on the professional self-esteem levels of preschool teachers, *Symposium on International Teacher Education Policies and Problems*. Proceedings, 96-100.
- Arıcak, T. (1999). *Developing professional self-esteem with group counselling*. (Unpublished PhD thesis), Marmara University, Istanbul.

- Arıcağ, T. (2001). Mesleki benlik saygısı ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları. 6. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 5-7.
- Arıcağ, T. ve Dilmaç, B. (2003). Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin bir takım değişkenler açısından benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 1-8.
- Arslan, M. (2012). Öğretmenin yeri ve önemi. M. Arslan (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 1-26). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arslan, M. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine girmelerindeki güdüleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 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(2), 51-60.
- Aşkar, P. ve Erden, M. (1987). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 121, 8-11.
- Atay, D. Y. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. ve Tokmak, N. (2009). Öğretmenlerin değer yargılarının eğitim süreçlerine etkisinin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30, 65-83.
- Baloğlu, N., Karadağ, E., Çalışkan, N. ve Korkmaz, T. (2006). İlköğretim öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ve iş doyumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 345-358.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 1986, 23-28.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Bansal, S. (2016). Attitude of teachers towards inclusive education in relation to their professional commitment. *Indian Journal of Educational Studies: An Interdisciplinary Journal*, 3(1), 96-108.
- Başol, G. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayani, A. A., & Bagheri, H. (2020). Exploring the influence of self-efficacy, school context and self-esteem on job burnout of Iranian Muslim teachers: A path model approach. *Journal of religion and health*, 59(1), 154-162.

- Bayrı, H. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan psikolojik danışman/ rehber öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi: Güneydoğu Anadolu bölgesi örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Baumeister, R.F. (1987). How the self became a problem: A psychological review of historical research. *Journal of personality and social psychology*, 52, 163-176.
- Benevene, P., Ittan, M. M. & Cortini, M. (2018). Self-esteem and happiness as predictors of school teachers' health: The mediating role of job satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 9, 933-941.
- Biroğul, H. K. ve Deniz, M. E. (2017). Farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(2).
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. McGraw-Hill.
- Bocoú, M. (2008). *Teoria curriculumului. Elemente conceptuale și metodologice*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Țiință.
- Bradley, A. (1995). Nation's teachers feeling better about jobs, salaries, survey finds. *Education Week*, 15, 14.
- Brighouse, T. (1995) Teachers' professional development: A British innovation, *Journal of Education for Teaching*, 21(1), 69-74.
- Brooks, V. & P. Sikes (1997). *The good mentor guide*. Bristol: Open University Press.
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A. & Martin, R. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: the nested Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 964-981.
- Bullough, R. V. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(1), 43-51.
- Bulut Yazıcı, E. (2018). *Rehber öğretmenlerin iş doyumları ile kariyer yaşantıları, mesleki benlik saygıları ve kişisel sağlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Burns, R. B. (1989). The self-concept in teacher education. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 17(2), 27-36.
- Byrne, B.M. (1994) Burnout: testing for validity, replication and invariance of casual structure across elementary, intermediate and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645-673.
- Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, R.D. & Robinson, W. (2003) Differential teacher effectiveness: towards a model for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, 29(3), 347-362.

- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 349-363.
- Canfield, J. (1990). Improving students' self-esteem. *Educational Leadership*, 48(1), 48-50.
- Chionh, Y. H. & Fraser, B. J. (2009). Classroom environment, achievement, attitudes and self-esteem in geography and mathematics in Singapore. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(1), 29-44.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self esteem*, USA.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çam, O., Yalçın, N., Demir, B., İnce, Ş., Koçoğlu, Z. ve Sağlam, B. (2018). Öğrenci hemşirelerde profesyonel benlik kavramı ve etkileyen faktörler. *Ege Üniversitesi Hemşire Fakültesi Dergisi*, 34, 66-78.
- Çankıran, S. (2019). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doyumlarının mesleki benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 69-73.
- Çapraz, C. ve Sabancı, O. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri ve okul deneyiminin ilk gününde hissettikleri duygular. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 179-188.
- Çelik, S., Toraman, S. Ö., & Çelik, K. (2018). Öğrenci başarısının derse katılım ve öğretmen yakınlığıyla ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 209-217.
- Çeliköz, N. (2006). Bir meslek olarak öğretmenlik. Ç. Özdemir (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hizmetleri.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 136-145.
- Çitil, M. (2018). *Türkiye'de özel eğitim: Tarihsel, politik ve yasal gelişmeler*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çolak, M. (2018). *Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ile mesleki etik ilkeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dadandı, İ., Kalyon, A. ve Yazıcı, H. (2016). Eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları,

kaygı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 253-269.

- Dalçıcek, E. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkökul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Demir, V., Gürsoy, F. ve Ada, Ş. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 597-614.
- Demirel, N. (2016). *Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Demirel, N. ve Ünişen, A. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 997-1013.
- Deniz, Ç. (2017). *Farklı branş öğretmenlerinin duygusal zeka özelliği ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dilmaç, B., Çıkkılı, Y., Hakan, I. ve Sungur, C. (2009). Teknik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleklerine ilişkin tutumlarının yordayıcısı olarak mesleki benlik saygısı. *Selçuk-Teknik Dergisi*, 8(2), 127-143.
- Djumanova, B. O. & Makhmudov, K. S. (2020). Roles of teachers in education of the 21st Century. *Science and Education*, 1(3), 554-557.
- Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2013). Benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 107-117.
- Doğru, N. ve Peker, R. (2004). Özsaygı geliştirme programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeylerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 315-328.
- Dooley, K. E., Lindner, J. R., Dooley, L. M., & Alagaraja, M. (2004). Behaviorally anchored competencies: evaluation tool for training via distance. *Human Resource Development International*, 7(3), 315-332.
- Doron, R., Parot, F. (1999). *Dictionar de psihologie*. Bucureti: Editura Humanitas.
- Dönmez, Ö. ve Kavuncuoğlu, M. K. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim*, 1(1), 48-59.
- Duus, R. E. (2020). Second study: Varieties of narrative self within a psychological frame. *Constituting Selves* (pp. 13-30). Springer, Cham.

- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Edgar, A. & Sadwick, P. (2007). *Kültürel kuramda anahtar kavramlar*. Çev. M. Karaşahan. İstanbul: Açılım Kitap.
- Efiliti, E. ve Çıkılı, Y. (2017). Özel eğitim bölümü öğrencilerinin benlik saygısı ile mesleki benlik saygısının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 99-114.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2002). *Strategies for teachers: Teaching content and thinking skills*. Needham Heights: M.A. Allyn and Bacon.
- Eltayef, G.M. (2014). *Burnout, self- concept and their relationship to job satisfaction among nurses in libya*. (Unpublshed Phd Thesis). Universiti Sains Malaysia.
- Er, A. Ç. (2017). *Rehber öğretmenlerde mesleki benlik saygısı, duygusal zekâ ve yaşam doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Eripek, S. (2005). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.). *Özel eğitim*, (ss. 1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Eski, T. ve Özbal, A. F. (2019). Analysis of self-esteem situations of physical education and sports students in terms of different variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(2).
- Esther K. Mocheche, J. B. & Pamela, R. (2017). Influence of self-esteem on job satisfaction of secondary school teachers in Kenya. *International Journal Of Advanced And Multidisciplinary Social Science*, 3(2), 29-39.
- Fiscus, E.D. & Mandell, C. J. (2002). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi (BEP)*. Çev: H. G. Şenel ve E. Tekin. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fleming, J. S. & Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem II: hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 404-421.
- Gamgam, H. ve Altunkaynak, B. (2017), *SPSS uygulamalı parametrik olmayan yöntemler*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.
- Gergen, K. J. (1991). *The saturated self*. New York: Basic Books.
- Gilboa-Schechtman, E., Keshet, H., Peschard, V., & Azoulay, R. (2020). Self and identity in social anxiety disorder. *Journal of personality*, 88(1), 106-121.

- Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S. & Herma, J. (1951), *Occupational choice*. New York: Columbia University Press.
- Girgin, R. G., Akamca, G. Ö., Ellez, A. M. ve Oğuz, E. (2010) Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ve mesleki yeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-15.
- Goddard, R. & O'Brien, P. (2003). Beginning teachers' perceptions of their work, well-being, and intention to leave. *Asia Pacific Journal of Teacher Education and Development*. 6(2), 99-110.
- Gorrell, J. (1990). Some contributions of self-efficacy research to self-concept theory. *Journal of Research and Development in Education*, 23(2), 73-81.
- Göktolga, Z. G. (2017). *İktisadi ve idari bilimler için istatistik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güloğlu Demir, C: (2016). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki görevlerine yönelik ders dışı zaman kullanımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürhan, M. (2018). *Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi ve biyoloji öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güven, Ç. (1988). Ondokuz mayıs üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik anlayışları üzerine bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3).
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Hall, J. G. (2015). The school counselor and special education: Aligning training with practice. *The Professional Counselor*, 5(2), 217.
- Harmankaya, S. H. (2018). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ve umut düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Harren, V.A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 119-133.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. P. Mussen ve E. M. Hetherington (Ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 4 Socialization, personality and social development* (pp. 275-385). New York: Wiley.

- Harter, S. (1997). The personal self in social context: Barriers to authenticity. R. Ashmore ve L. Jussim (Ed.). *Self and identity: Fundamental issues*, (pp. 81-105). New York: Oxford University Press.
- Harter, S. (2006). The self. W. Damon ve R. Lerner (Ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional and personality development*, (pp. 505-570). New York: Wiley.
- Helvacı, M. A. (2005). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi*. Ankara: Nobel yayınları.
- Helvacı, M.A. (2004). Bir Sistem olarak okul. Ş. Erçetin (Ed.). *İlk günden başöğretmenliğe*. Ankara: Asıl Yayınları.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one?. *Educational researcher*, 31(5), 3-15.
- Hill, C., Charles, D. & Reed, K. (1981). A longitudinal analysis of changes in counseling skills during doctoral training in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 428-436.
- Hoeve, Y.T., Jansen, G. & Roodbol, P. (2014). The nursing profession: public image, self-concept and professional identity. *A discussion paper. J Adv Nurs*, 70(2), 295-309.
- Howsam, R. B. (1976). Education for the teaching profession: upstart or start-up?. *The South Pacific Journal of Teacher Education*, 4(3), 232-243.
- Irmak M. (2015) *Determination of primary and secondary school teachers' professional selfesteem*. (Master's thesis), Department of Educational Administration and Supervision.
- Işıkhan, V. (2017). Özel eğitim alanında çalışan personelin tükenmişlik düzeylerine etkide bulunan faktörlerin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 7-26.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. Chicago: Encyclopedia Britannica.
- James, W. (1892). *Psychology: The briefer course*. New York: Holt.
- Jears, A. B. (1995). *Teacher education: An international research agenda. World Conference on Teacher Education*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Jo, S. H. (2001). Literacy: Constructing meaning through philosophical inquiry. *Analytic Teaching*, 21(1).
- Kaçar, R. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz-yeterlik algıları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaca, N. H., Akyol, T., Karaca, L. ve Can Yaşar, M. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve benlik saygılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 18(1).
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kartz, D. (1960). The functional approach to the study of attitude. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-104.
- Kaslow, N., McCarthy, S. M., Rogers, J. H. & Summerville, M. B. (1992). Psychology postdoctoral training: A developmental perspective professional psychology. *Research and Practice*, 23(5), 369-375.
- Kavcar, C. (2005). Türkçe-edebiyat eğitimi ve öğretmen yetiştirme. *Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırmanın sonuçları ve öğretmen yetiştirme sempozyumu*, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 22-24 Eylül.
- Kesen, İ. ve Polat, M. (2014). Determination of 4th class preservice teachers' attitudes towards the teaching profession in faculty of education: Sample of Muş Alparslan University. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 556-578.
- Khezerlou, E. (2017). Professional self-esteem as a predictor of teacher burnout across Iranian and Turkish EFL teachers. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 5(1), 113-130.
- Korkmaz, G. & Sadık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının sosyo demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 121-138.
- Köksal Akyol, A. & Aslan, D. (2006) An investigation of inservice and preservice early childhood education teachers' attitudes towards their profession and professional self-esteem. M.S. Giannakaki, G.T. Papanikos, Y.Pozios & J.K. Richards (Eds). *Research on Education*. Athens: Athens Institute for Education and Research.
- Krejsler, J. (2005). Professions and their identities: How to explore professional development among (semi) professions, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(4), 335-357.
- Kukari, A., J. (2004). Cultural and religious experiences: Do they define teaching and learning for pre-service teachers prior to teaching education?. *Asian pacific Journal of Teacher Education*, 32(2), 95-110.
- Kulaksızoğlu, A. (1995). Öğretmenlik mesleğinin ahlak ilkeleri konusunda bir deneme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 185-188.
- Kunes-connell, M.V. (1991). *Towards an occupational self esteem model for psychiatric nurses*. Dissertation Abstracts International.
- Kutlu, M. ve Soğukpınar, E. (2014). Rehber öğretmenlerin benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *e - Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 84-101.
- Kuyumcu, E. & Kaya, H. İ. (2020). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleklerine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 333-366.

- Küçük, D. P. (2012). Müzik öğretmenlerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 151-161.
- LoVette, O. K. (1997). To achieve school reform education leaders must focus on teacher self-concept. *Education*, 118(2), 303-306.
- Mahmood, N. (2011). *A comparative study of contractual and regular teachers' professional attitude towards job satisfaction and job performance* (Doctoral dissertation, University Of Education Lahore).
- Manning, L. (2016). Future mental time travel and the me-self. Michaelian, K., Klein, S. B., & Szpunar, K. K. (Eds.) *Seeing the Future: Theoretical Perspectives on Future-Oriented Mental Time Travel*. Oxford University Press.
- Marchant, M. (1992). Attitudes toward research-based effective teaching behaviours. *Journal of instructional psychology*, 19(2), 119.
- Marsh, H.W. & Yeung, A.S. (1997a), Causal effects of academic self-concept on academic achievement: structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 41-54.
- Marsh, H.W. & Yeung, A.S. (1997b). Coursework selection: relations to academic self-concept and achievement. *American Educational Research Journal*, 34(4), 691-720.
- Marsh, H.W. (1993). Academic self-concept: theory, measurement, and research. in Suls, J.M. (Ed.), *The Self in Social Perspective. Psychological Perspectives on the Self, Vol. 4*, (pp. 59-98) Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Hillsdale, NJ.
- Marsh, H.W., Byrne, B.M. & Shavelson, R.J. (1988). A multifaceted academic self-concept: its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380.
- Maskit, D. (2011). Teachers' attitudes toward pedagogical changes during various stages of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27 (5), 851-860.
- Mc'Guire, W.J (1989). The structure of individual attitudes, and attitude systems. In A. R. Pratkanis, S.J. Breckler & A.G Greenwald (Eds.). *Attitude Structure and function*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- MEB (2010). Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma: Yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu.
https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf,
Erişim tarihi 18.11.2020.
- MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmî Gazete,
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf, Erişim tarihi 18.11.2020.

- Meerah, T.S.M., Halim, L., Rahman,S., Abdullah,R.T., Harun,H., Hassan,A.H, & Ismai, A. (2010). Teaching marginalized children primary science teachers professional development through collaborative action research. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 5(1).
- Meyen, E. L. (1996). *Exceptinoal children in today's schools*. Love Publishing Company.
- Mirabile, R. J. (1997). Everything you wanted to know about competency modeling. *Training and Development*, 14, 73-77.
- Montemayor, R. & Eisen, M. (1977). The development of self-conceptions from childhood to adolescence. *Developmental psychology*, 13, 314-319.
- Nakip, C. ve Özcan, G. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 783- 795.
- Ocak, G. (2019). Öğretmenlik mesleği ve gelişmeler. K. Keskinlik (Ed.). *Eğitime Giriş*. (33-82). Ankara: Pegem Akademi.
- OECD (1994) *Quality in Teaching*. Paris: OECD.
- Orhan, S. & Genç, K. G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 15(35), 2.
- Ölçüm, D. & Polat, S. (2016). Evaluation of teacher image on the basis of generations. *Journal of Teacher Education and Educators*, 5(3), 361-391.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Pajeras, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 193-209.
- Parry, S. B. (1996). The quest for competences. *Training*, 33, 48-56.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles competences pour enseigner*. Paris: ESF.
- Pratkanis, A. R. & Greenwald, A.G. (1989). A sociocognitive model of attitude structure and function. In L. Berkowitz (Ed.). *Advances in experimental social psychology* (245-286). San Diego: Academic Press.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel*, 1, 311-326.
- Roe, J. & Gray, A. (1991). Teachers' professional self-esteem in the light of occupational stress factors. In *Australian Association for research in*

Education annual conference, Surfers Paradise, Gold Coast, Australia (26-30 November).

- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. New York: Basic Books,
- Rosenthal, T. L. & Zimmerman, B. J. (2014). *Social learning and cognition*. New York: Academic Press.
- Rubio-Alcalá, F. D. (2017). The links between self-esteem and language anxiety and implications for the classroom. In *New Insights Into Language Anxiety* (pp. 198-216). Multilingual Matters.
- Sakin, A. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşleri ile ahlaki yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sarı, K. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgilerinin ve mesleki benlik saygılarının profesyonellik değişkenleri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sayın, S. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 19, 272-281.
- Scott, C., Cox, S. & Dinham, S. (1999) The occupational motivation, satisfaction and health of english school teachers. *Educational Psychology*, 19(3), 287-301.
- Sharbain, I. H. A., & Tan, K. E. (2012). Pre-service teachers' level of competence and their attitudes towards the teaching profession. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 1(3), 14-22.
- Soğukpınar, E. (2014). *Rehber öğretmenlerin benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Sönmez, K. (2018). *Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı algılanan ana baba tutumları ve bağlanma stilleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Super, D.E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8(5), 185-190.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Şenel, H. G., Demir, İ., Sertelin, Ç., Kılıçaslan, A. ve Köksal, A. (2004). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, 15(4), 99-109.

- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem akademik yayıncılık.
- Tabassum, F., Ali, M. & Bibi, F. (2011). Comparison of Professional Self-Esteem of Public and Private Teachers. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(18), 301-304.
- Taylor, E. S., Peplau, A. L. & Sears, O. D. (2010). *Sosyal psikoloji*, Çev: A. Dönmez, Ankara: İmge Kitabevi.
- Taylor, M.S. (1985). The roles of occupational knowledge and vocational self-concept crystallization in students' school-to-work transition. *Journal of Counseling Psychology*, 32(4), 539-550.
- Tekin, V. N. (2006). *SPSS uygulamalı istatistik teknikleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tekirgöl, D. (2011). *Çalışanlarda mesleki benlik saygısının iş tatmini ve yaşam mutluluğu ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tinsley, H.E., Bowman, S.L. & York, D.C. (1989). Career decision scale, my vocational situation, vocational rating scale, and decisional rating scale: do they measure the same constructs?. *Journal of Counseling Psychology*, 36(1), 115-120.
- Tinsley, R. (2002). The professional self esteem of teacher educators in Texas. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=6707903>, Erişim tarihi: 11.12.2020.
- Tokar, D.M., Withrow, J.R., Hall, R.J. & Moradi, B. (2003). Psychological separation, attachment security, vocational self-concept crystallization, and career indecision: A structural equation analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 50(1), 3-19.
- Tunç, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öğretmen stratejilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Turnbull, A., Turnbull, R. & Wehmeyer, M.L. (2007). *Exceptional lives. special education in today's schools*. New Jersey: Pearson-Merrill Prentice Hall.
- Tutar, H. (2016). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Uzgören, N. (2012). *Bilimsel araştırmalarda kullanılan temel istatistiksel yöntemler ve SPSS uygulamaları*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- Van-Meter, K. J. (2000). *Flow, self-efficacy, and self-esteem: Life histories of motivated teachers in the latter portion of their careers*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Toledo.

- Wang, H. H. & Fwu, B. J. (2001) Why teach? The motivation and commitment of graduate students of a teacher education in a research university. *Practical National Science Council*, 11(4), 390-400.
- WHO (2011). *World health statistics 2011*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A Social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, W. (2000). Attitude change: Persuasion and social influence. *Annual Review of Psychology*, 51, 539-570.
- Woźniak, M. (2018). "I" and "Me": the self in the context of consciousness. *Frontiers in Psychology*, 9, 1656.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wylie, R. C. (1989). *Measures of self-concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Yeung, K. & Watkins, D. (1998). *The impact of teaching practice on professional self-esteem: A covariance analysis*. The University of Hong Kong, <https://eric.ed.gov/?id=ED439108>, Erişim tarihi: 12.12.2020.
- Yıldırım, M. (2002). *Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, Y., Kırimoğlu, H. ve Temiz, A. (2010). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi (Hatay il örneği). *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 12(1), 29-35.
- Youngshin, K. (2011). Music therapists' job satisfaction, collective self-esteem, and burnout. *The Arts in Psychotherapy*, 39(1), 66-71.
- Zieff, H. E. (1995). *The Effect of experiences in clinical training on the professional self-esteem of clinical psychology students*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Massachusetts.
- Zoroğlu, Ö. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ek 1. Ölçekler

Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği

Aşağıda mesleğinize yönelik bazı ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatli bir şekilde okuyarak ilgili ifadeye ilişkin görüşünüzü, karşısında yer alan boşluğa X işareti ile belirtiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Kendimi sahip olduğum mesleğimden daha iyi mesleklere layık görüyorum.					
2.Mesleğim benim için çok önemlidir.					
3.Mesleğimi kişiliğime uygun bulmuyorum.					
4.Mesleğim sorulduğunda gurur duyarak bir cevap veremiyorum					
5.Mesleğimde üretken ve verimli olabileceğimi düşünüyorum.					
6.Mesleğimi istemeyerek seçtim.					
7.Mesleğim benim benliğimin bir parçasıdır.					
8.Mesleğimin gerektirdiği zihinsel etkinliklere kendimi veremiyorum.					
9.Mesleğime çok saygı duyuyorum.					
10.Tercih hatası yüzünden şu anda istemediğim bir meslek alanındayım.					
11.Mesleğimin aranan ve istenilen bir meslek olduğunu düşünüyorum					
12.Mesleğimin değerlerini hala benimseyebilmiş değilim.					
13.Mesleğimden memnunum.					
14.Mesleğim insanlar üzerinde etki bırakabilecek niteliklere sahiptir.					
15.Mesleğimi küçümsüyorum					
16.Mesleğime duygusal olarak kendimi verebiliyorum.					
17.Bu mesleği seçtiğim için kendi içimde çatışma yaşadığım olur.					
18.Mesleğim vasıtasıyla insanlık için önemli ve faydalı işler başarabilirim.					
19.Yeteneklerimin mesleğime uygun olmadığını düşünüyorum.					
20.Mesleğimin parlak bir geleceği olduğunu düşünüyorum.					
21.Mesleğimi değiştirmeyi düşünüyorum.					
22.Mesleğimin benim ihtiyaçlarımı karşılayamayacağını düşünüyorum.					
23.Onur duyarak söyleyebileceğim bir mesleğim olmasını isterdim.					
24.Mesleğimi kendim istediğim için yapacağım.					
25.Mesleğime ilişkin olumsuz bir eleştiri aldığımda onu değersiz görme eğilimine giriyorum.					
26.Yeri geldiğinde mesleğimi rahatlıkla savunabilirim.					
27.İlgilerimin mesleğime uygun olmadığını düşünüyorum					
28.Mesleğimin itibarlı olduğunu düşünüyorum.					
29.Gerçekte zevk almadığım halde, mesleğimden zevk alıyormuş gibi görünürüm.					
30.Mesleğim, bir meslekte bulunmasını istediğim özelliklere sahip.					

Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği

	Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.Benim için en ideal meslek öğretmenliktir.					
2.Ömür boyu öğretmenlik yapabilirim.					
3.Öğretmenlik benim için bir tutkudur.					
4.Öğretmenlik mesleğindeki tecrübem arttıkça, mesleğe daha çok bağlanıyorum.					
5.Öğretmenlikten aldığım manevi doyumunu hiçbir şeye değişmem.					
6.Bu mesleği yapıyor olmaktan kimse beni alıkoyamaz.					
7.Meslekten aldığım haz, bana mesleğimin zorluklarını unutturuyor.					
8.Yeni bir meslek seçmem istense yine öğretmenliği seçerdim.					
9.Çalıştıkça mesleğe olan bağlılığım artıyor.					
10.Mesleğim bana huzur veriyor.					
11.Öğretmen olmak beni mutlu ediyor.					
12.Öğretmenlik insanı belli kalıplara sokan monoton bir meslektir.					
13.Meslekten bıktığımı hissediyorum.					
14.Elimde imkân olsa bu mesleği yapmam.					
15.Öğretmenlik, bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslektir.					
16.Sürekli bir sınıfa hapsolmek beni sinirlendiriyor.					
17.Sürekli öğrencilerle çalışmak bende stres yaratıyor.					
18.Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana zevk vermiyor.					
19.Öğretmenlik kişiliğime uymayan bir meslektir.					
20.Bunca meslek dururken öğretmenliği seçmek, çaresizlikten başka bir şey değildir.					
21.Öğretmenlik mesleğini sevmiyorum.					
22.Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanı duyacağımı sanmıyorum.					
23.Çok zorda kaldığım için bu mesleği yapıyorum.					
24.Mesleğimi daha iyi yapmak için kendimi sürekli geliştiriyorum.					
25.Tecrübem arttıkça mesleğimin ciddiyetini daha iyi anlıyorum.					
26.Öğretmenlik onurlu bir meslektir.					
27.Öğrencilerle iç içe olmak beni rahatlatıyor.					
28.Çocuğumun bu mesleği yapmasını isterim.					

Sosyo-Demografik Bilgi Formu

- 1.Cinsiyetiniz:** Kadın () Erkek ()
- 2.Medeni durumunuz:** Evli () Bekâr () Diğer ()
- 3.Yaşınız:** 17-24 () 25-30 () 31-35 () 36-40 () 41-45 () 46 ve üstü ()
- 4.Meslekte çalışma süreniz:** 1 yıldan az () 1-3 yıl () 4-7 yıl ()
8-12 yıl () 13-18 yıl () 19 yıl ve üstü ()
- 5.Mezun olduğunuz bölüm:**
- 6.Kaç yıldır özel eğitim öğretmeni olarak çalışıyorsunuz?**
1 yıldan az () 1-3 yıl () 4-7 yıl () 8-12 yıl () 13-18 yıl () 19 yıl ve üstü ()
- 7.Çalıştığınız kurum türü:** Okul öncesi özel eğitim kurumu ()
Özel eğitim sınıfı () Bağımsız özel eğitim veren devlet okulu ()
Özel eğitim okulu/rehabilitasyon merkezi ()

Ek 2.
Etik Kurulu Raporu



YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

29.12.2020

Sayın Deniz Eksik

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2020/553 proje numaralı ve "Özel Eğitim Öğretmenlerinde Mesleki Benlik Saygısı Ve Öğretmenlik Mesleği Tutumları" başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü

Direnç Kanol

Not: Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

Ek 3. İntihal Raporu

deniz eksik

ORIGINALITY REPORT

5 % <small>EN</small>	3 %	3 %	2 %
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	journals.sagepub.com Internet Source	1 %
2	cookmyproject.com Internet Source	1 %
3	Cristina-Corina, Bentea, and Anghelache Valerica. "Teachers' Perceptions and Attitudes Towards Professional Activity", Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2012. Publication	<1 %
4	Fouzia Tabassum. "Professional Self-Esteem of Secondary School Teachers", Asian Social Science, 01/29/2012 Publication	<1 %
5	Submitted to Higher Education Commission Pakistan Student Paper	<1 %
6	openaccess.izu.edu.tr Internet Source	<1 %
7	David Drewery, Colleen Nevison, T Judene Pretti. "The influence of cooperative	<1 %

Özgeçmiş

7 Ekim 1989 yılında Siirt'te doğdum. Çocukluk yıllarım Siirt'te geçti. İlk orta ve lise eğitimini Siirt'te tamamladım. Ardından Siirt Meslek yüksekokulunda Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ön lisans programını tamamladım.

Yakın Doğu Üniversitesinde Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans hemen ardından Yüksel Lisans eğitimini tamamladım.

Özel olarak kaynaştırma eğitimi alan çocuklarla çalışmakta gölge öğretmen görevi almaktayım.