

# Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe İlişkin Tutumları İle Program Değerlendirme Becerilerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

## Examining Preschool Teachers' Attitudes Towards the Profession and Program Evaluation Skills

Tuğba SAĞLIK SAĞLAM<sup>2</sup>

Rafet AYDIN<sup>3</sup>

Atıf:

Sağlam, S. T., Aydın R. (2024). Ü Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe İlişkin Tutumları İle Program Değerlendirme Becerilerinin İncelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(19), 311-344, DOI: 10.57135/jier. 1583227

### Öz

Bu araştırmanın amacını, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe İlişkin Tutumları ile Program Değerlendirme Becerilerinin” incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırma da ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Burdur il, ilçe, belde ve köylerinde MEB’e bağlı olarak ilköğretim okulları bünyesindeki resmi anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında görev yapan 278 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” “Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile program değerlendirme beceri düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumda yaşa göre “değer verme, ilgisizlik, mesleki gelişime açıklık” alt boyutları ile ölçek genelinde anlamlı farklılık 40 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyüdükları şehirlerden büyükşehir/şehir değişkeninin “ilgisizlik” alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken ölçek genelinde ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları liselerden Genel/ İmam Hatip/ Diğer Liseler ile Mesleki ve Teknik Liseler lehinde; mezun olduğu fakültelerden ise Açık öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi lehinde mesleğe ilişkin tutumların alt boyutu olan “değer verme, mesleki tükenmişlik, ilgisizlik alt boyutları ile ölçek genelinde” anlamlı farklılık olduğu bulgusu elde edilmiştir. Öğretmenlerin çalıştığı kurumlarda bağımsız anaokulu lehinde “ilgisizlik” alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilirken “değer verme, mesleki tükenmişlik, mesleki gelişime açıklık ve ölçek genelinde” anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim biriminde il merkezi lehinde; öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinde ise “idealimdeki meslek olması ve çocukları çok sevmem” tercihinde ölçek genelinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeğinde 16 yıl ve üzeri hizmet süresinde; görev yaptıkları kurum bağımsız anaokulları ve yaş ise 20-29 yaş lehinde anlamlı farklılık olduğu sonuçları elde edilmiştir. Çalışmada cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmen sayısının az olması sebebiyle cinsiyet karşılaştırması yapılamamıştır. Cinsiyet karşılaştırmasının yapılabileceği geniş örneklemlerle çalışmalar yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi öğretmeni, eğitim programı, tutum, program değerlendirme.

<sup>1</sup> Bu çalışma; birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanmış olduğu; ‘Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe İlişkin Tutumları ile Program Değerlendirme Becerilerinin İncelenmesi’ isimli Yüksek Lisans Tezinin ilgili bölümlerinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, Burdur-Türkiye, e-mail: saglamtuğbasaglik@gmail.com orcid.org/0000-0001-7747-5715

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur-Türkiye, raydin@mehmetakif.edu.tr, orcid.org/0000-0002-7613-3198

## Abstract

The purpose of this research is to examine "Preschool Teachers' Attitudes towards the Profession and their Program Evaluation Skills". Relational screening model was used in the research. The study group of the research consists of 278 pre-school teachers working in official kindergartens and independent kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in Burdur province, district, town and villages. The data of the research were collected with the "Personal Information Form", "Teachers' Attitude Scale towards Teaching Profession" and "Preschool Education Program Quality Evaluation Scale" developed by the researcher. In the study, it was concluded that the attitudes of preschool teachers towards the teaching profession and their level of curriculum evaluation skills are high. It has been determined that there is a significant difference in the attitude towards the teaching profession according to age, in the sub-dimensions of "valuing, indifference, openness to professional development, and the scale, at 40 years and over. While there was a significant difference in the "indifference" sub-dimension of the metropolitan/city variable from the cities where the teachers grew up, there was no significant difference in the scale. In favor of General/ Imam Hatip/ Other High Schools and Vocational and Technical High Schools from the high schools from which the teachers graduated; Among the faculties from which he graduated, it was found that there was a significant difference in favor of the Faculty of Open Education and Distance Education, which is the sub-dimension of attitudes towards the profession, "valuation, professional burnout, indifference sub-dimensions and overall scale". While a significant difference was found in the sub-dimension of "indifference" in favor of independent kindergartens in the institutions where teachers work, no significant difference was determined in "valuation, professional burnout, openness to professional development and overall scale". In favor of the city center in the settlement where the teachers work; A significant difference was found across the scale in the preference of "it is my ideal profession and I do not like children very much" among the reasons for choosing the teaching profession. Teachers' service period of 16 years or more in the preschool education program quality evaluation scale; It was found that there was a significant difference in favor of independent kindergartens and 20-29 age groups. In terms of the gender variable in the study, gender comparison could not be made due to the low number of male teachers. Studies with large samples can be conducted to make gender comparisons.

*Keywords:* Education and Curriculum, Preschool Education, Teaching Profession, Curriculum Evaluation, Attitude.

## GİRİŞ

Eğitim bireylerin gelişimlerinin desteklenmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Birey doğduğunda ailesi çocuğun eğitiminden sorumluyken ilerleyen dönemlerde eğitim verme işini okullar üstlenmiştir (Aydın ve İşlek, 2022). İnsan hayatında önemli bir yere sahip olan eğitim, "kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen doğrultuda geliştirilmesi, ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür" (Akyüz, 2016, s.2). Bu tanım doğrultusunda ifade edilebilir ki, eğitim kişiyi tüm yönleriyle geliştirmeyi amaç edinmektedir. Okul öncesi eğitim ise, çocukların aile eğitiminden sonra okul öncesi eğitim kurumlarının da gördükleri bir eğitimidir. Çocukların ihtiyaçlarının karşılanması, bireyin tüm yönleriyle geliştirilmesi, temel alışkanlıkların kazandırılması ve çocukların geleceğe hazırlanması açısından değerlidir (Canbeldek, 2015). Çocukların hayata hazırlanmasında önemli role sahip olan öğretmenlerin; okul faaliyetleri, öğrenci ve meslektaşlarına yönelik ilişkileri, sınıf ortamındaki tutumlarının öğrenciler üzerindeki etkisi oldukça etkilidir (Küçükahmet, 1976).

Son zamanlarda eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında, toplumun ve bireylerin gelişmesinde, değişmesinde, yeniliklerin oluşturulmasında eğitimcilere önemli sorumluluklar düşmektedir Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Diğer bir deyişle eğitimde yer alan değişmez unsurlardan biri de öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler eğitim sistemine süreklilik getirmekle birlikte öğrencileri de istedik özelliklere göre yetiştirmektedirler (Aydın ve İşlek, 2022). Okul öncesi eğitimi öğretmenleri; 36-72 aylık çocuklara eğitim veren; yaratıcı, esnek, sorunlara çözüm bulabilen, yenilikçi, kendini sürekli olarak geliştirebilen ayrıca çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre gelişimsel özelliklerini de dikkate alarak etkinlikler hazırlayan bireylerdir (MEB, 2013;

Köksal, Balaban-Dağal ve Duman, 2016). Öğretmenlerin alanlarında bir uzman olabilmeleri için öncelikle pedagojik formasyona sahip olmaları gerekmektedir. Pedagojik formasyonun yanında aynı zamanda kişilik, karakter, iletişim özellikleri ve özgüvenlerinin gelişmiş olması ile birlikte sınıf yönetimine sahip olmaları önem arz etmektedir. Bu özelliklere rağmen öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ise alt düzeyde olması beklenmektedir (Yüksel, 2013).

Öğretmenlerin toplumda rol model olan, kişilere yol gösteren bireyler olmasından dolayı işlerini severek yapmaları, işlerini yaparken de mutlu olup ve bu durumu toplumlara yansıtmaları da mesleklerine ilişkin tutumlarının göstergesi olmaktadır. Mutlu öğretmenler, mutlu bireyleri yetiştirir anlayışıyla öğretmenler işini seven ve işini özenerek gerçekleştiren bireylerin yetişmesinde rol oynamaktadır (Sekman, 2021). Mesleki tutum ise belli bir düşüncenin kabul edilmesi veya reddedilmesi olarak belirtilmektedir (Özgüven, 2000). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öğrenci grubuna karşı göstermiş oldukları tavırları, öğrencilerinde okula yönelik ilgileri ve okulu sevmeleri de öğretmenlerin mesleklerinden doyum sağlamalarına önemli katkılar sağlamaktadır. Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları, öğretmenlik meslek anlayışlarının önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Varış, 1998). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleki tutumlarının olumlu yönde olması, bu eğitimi alan çocukların etkinliklere olan ilgi ve katılım düzeylerini olumlu şekilde etkileyeceği söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının, eğitim programı uygulamalarında ayırt edici olacağı düşünülmektedir.

Eğitim programı, MEB'in amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarının kendi belirledikleri amaçlarını ders içi ve ders dışı çalışmalarla uygun yöntem ve teknikler kullanarak bireylere kazandırmayı amaç edinmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999). Yine eğitim programı, okuldaki öğrenmelerin gerçekleşmesi adına içerik ve hedeflerin düzenlenmesi ve sunulması olarak ifade edilmektedir (Walker, 2003, akt. İş, 2017). Aslında eğitimin amacına ulaşması için eğitim programlarının da bireylere kazandırmak istenilen davranışlara göre hazırlanması gerektiği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenleri, eğitim ve öğretim programını uygulama konusunda yeterli bilgi ve becerilere sahip olmaları yanında program değerlendirme çalışmalarını da yapmaları gerekmektedir. Eğitimin başarısı, çocuklarının ve toplumun ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi için eğitim programlarının ve çocukların düzenli olarak değerlendirilmesi yapılmalıdır (Gözütok, 2001). Programlar değerlendirilirken günümüz ihtiyaçlarını karşılayabiliyor mu, güncel mi, bilime ve teknolojiye uygun mu bu açıardan değerlendirilmeli varsa eksik, aksak veya çalışmayan noktalar belirlenmeli yoksa da eğitimin başarısı, niteliği ortaya konmalıdır (Yüksel, 2010).

Program değerlendirme, sistemin belli ölçütlerle karşılaştırıp, karara varılması, yargılanması ve nesnel bir şekilde yorumlanmasıdır (İnal, Yılmaz Koğar ve Özdemir, 2015; Uşun, 2012). Eğitimde program değerlendirme, programda yer alan boyutların hepsinin veya birkaçının etkisinin, etkililiğinin ve ortaya çıkan ürünler adına bilgilerin toplanması, analiz edilerek yorumlanması, daha sonrasında ise sistematik hale getirilerek varsa eksikliklerinin giderilmesidir (Albuz, 2004; Demirtaş, 2017; Kaya, 1997; Koç Damgacı, Kaya ve Günay, 2015). Program değerlendirme genel olarak programların değiştirilmesi, geliştirilmesi ve kaldırılması çalışmaları olabilmektedir (Demirel, 2007). Yani işe dönük olmayan amaca hizmet etmeyen, eksiklik, aksaklıkları olan eskiyen ve geliştirilmesi gereken programlar olabilir. Çünkü bilgi durağan değil sürekli gelişmektedir. Bu yüzden eğitim programlarının bireylerin ihtiyaçlarını karşılaması için güncellenmesi yani değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Buraya kadar söz edilenlerden de anlaşılacağı gibi okul öncesi öğretmenleri mesleklerinde ne kadar çok olumlu tutum ve davranışlar benimserler ise bu da mesleki hayatlarına yansiyacaktır. *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerin mesleklerini sevmeleri de okul öncesi eğitim programını amacına uygun kullanmalarına ve program değerlendirme becerilerine sahip olmalarına imkân sağlayacaktır.* Öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumları ve okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerine ilişkin ayrı ayrı araştırmaların yapıldığı ancak bu iki farklı unsurun

birlikte ve bunlar arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin araştırmalara rastlanamamıştır. Onun için okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerilerinin incelenmesi araştırmanın amacını ve çıkış noktasını oluşturmuştur.

### **Araştırma Problemi**

Bu araştırmanın problemini, okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerileri nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır.

Bu araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları; cinsiyet, yaş, yaşamınızın büyük bir bölümün geçtiği yerleşim birimi, mezun olunan lise türü, mezun olunan fakülte, mezun olunan bölüm, çalıştığı kurum, görev yaptığı yerleşim birimi, mesleki hizmet süresi ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerileri ne düzeydedir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerileri; cinsiyet, yaş, yaşamınızın büyük bir bölümün geçtiği yerleşim birimi, mezun olunan lise türü, mezun olunan fakülte, mezun olunan bölüm, çalıştığı kurum, görev yaptığı yerleşim birimi, mesleki hizmet süresi ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı; MEB'e bağlı olarak ilköğretim okulları bünyesindeki resmi anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerilerinin (cinsiyet, yaş, yaşamlarının büyük bir bölümün geçtiği yerleşim birimi), mezun olunan lise türü, mezun olunan fakülte, mezun olunan bölüm, çalıştığı kurum, görev yaptığı yerleşim birimi, mesleki hizmet süresi ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri) gibi değişkenler açısından değerlendirilmesi ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesidir.

### **Araştırmanın Önemi**

Eğitim bireyleri geliştiren, destekleyen bir sistemdir. Bu sistemin en önemli unsurlarından olan öğretmenlerin de mesleklerine karşı sahip oldukları tutumlar eğitimin verimliliğini artırmaktadır. Özellikle 0-6 yaş gibi kişilik gelişimin temelini atıldığı okul öncesi eğitimde öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine uygun davranışlar ve düşünceler benimsemeleri gerekmektedir. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri; çocuklara karşı davranışlarında, etkinlik hazırlıklarında mesleki ilkelerini seven ve benimseyen bireyler olmalıdır. Çünkü gelecek nesillerin iyi bir ahlaki anlayışa ve kişiliğe sahip olmaları 0-6 yaş okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocuklara karşı gösterdikleri tutumlarla mümkün olabilir. İşini severek, özveriyle yapan bir okul öncesi eğitimi öğretmeni okul öncesi eğitim programındaki kazanım ve göstergeler doğrultusunda eğitimi sunabilir. Öğretmenler, eğitimde tekrara düşmemek ve gelişmeyi de takip etmek için eğitim programının değerlendirmesini de düzenli bir şekilde yapmalıdırlar. Böylelikle okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumları program değerlendirme becerilerini destekleyecek aynı zamanda öğretmenin kendini geliştirmesini, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamasını sağlayabilecektir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerileri bazı demografik değişkenlere göre incelenmiştir.

## **YÖNTEM**

### ***Araştırmanın Modeli***

Bu çalışmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri; araştırma yapılan grubun özelliklerinin tanınmasına, bir konuya ilişkin tutum, düşünce ve fikirlerin ortaya konulmasına ve birçok tekniği kullanmaya olanak sağlamaktadır (McMillan and Schumacher, 2010).

Genel tarama modeli çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2016, s.79). Genel taramanın bir alt modeli olan ilişkisel tarama modeli, “iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2016, s.81).

Bu çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları ile okul öncesi eğitim programını değerlendirme becerilerine ilişkin görüşler var olduğu şekliyle betimlenmek istenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları ile okul öncesi eğitim programını değerlendirme becerileri arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### ***Örneklem***

MEB’e bağlı olarak ilköğretim okulları bünyesindeki resmi anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerilerinin incelenmesi amacıyla taşıyan bu çalışmanın evrenini; Burdur il, ilçe, belde ve köylerinde MEB’e bağlı olarak ilköğretim okulları bünyesindeki resmi anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan 278 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın örneğini ise; 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Burdur il, ilçe, belde ve köylerinde görev yapmakta olan 278 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda ise 136 kadın ve 7 erkek öğretmen olmak üzere toplam 143 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Erkek öğretmen sayısının kadın öğretmen sayısından az olmasının sebebi, bu mesleği daha çok kadınların tercih etmesinden dolayı kaynaklandığı söylenebilir. Örneklem, “belli evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir” (Karasar, 2016, s.110). Çalışmanın örnekleme basit, seçkisiz olarak belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, çalışmaya katılan örneklem grubunun her biriminin eşit ve bağımsız seçilme şansına sahip olduğu, seçilen birimlerin ise uzaydan eşit olarak örnekleme alındığı ve evrenin tümünü temsil edebilecek özellikleri içerdiği yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021).

Çalışmada cinsiyet değişkeni araştırılırken erkek öğretmen sayısının 7 olması çalışmanın kadın öğretmen içermesinden dolayı çalışmada cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel karşılaştırma yapılmamıştır.

Çalışmanın örneğini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de bulunmaktadır.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

Değişkenler	Kategori	N	%
Yaş	20-39	100	69,9
	40 ve üstü	43	30,1
Yaşamınızın Büyük Bir Bölümünün Geçtiği Yerleşim Birimi	Büyükşehir/ Şehir	85	59,4
	İlçe/Belde/ Köy	58	40,6
Mezun Olunan Lise	Fen/Anadolu Öğretmen/ Anadolu Lisesi	42	29,4
	Genel Lise/ İmam Hatip/ Diğer Liseler	52	36,4
	Mesleki Teknik Liseleri	49	34,3
Mezun Olunan Bölümler	Okul Öncesi Öğretmenliği	119	83,2
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü	24	16,8
Mezun Olunan Fakülteler	Eğitim Fakültesi	115	80,4
	Açık Öğretim/ Uzaktan Eğitim	28	19,6
Toplam		143	100

Tablo 1 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin 100'ü (%69,9) 20-39 yaşa, 43'ü (%30,1) 40 ve üstü yaşa sahiptir

Tablo 1'e göre katılımcıların yaşamınızın büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim birimi değişkeni incelendiğinde 85 öğretmenin (%59,4) büyükşehir/ şehirde, 58 öğretmenin ise (%40,6) ilçe/ belde/ köy de büyüdüğü anlaşılmaktadır. Mezun olunan lise türlerine göre ise okul öncesi öğretmenlerinden 42'si (%29,4) Fen/ Anadolu Öğretmen/ Anadolu Lisesi; 52'si (%36,4) Genel Lise/ İmam Hatip Lisesi/ Diğer Liseler ve 49'u (%34,3) Mesleki Teknik Lise'den mezun oldukları görülmektedir.

Yine Tablo 1'e bakıldığında öğretmenlerin mezun oldukları bölümler değişkeninde ise (f=119, %83,2) Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden; (f=24, %16,8) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümünden mezun oldukları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları fakültelerde ise 115 öğretmenin (%80,4) Eğitim Fakültesi; 28 öğretmenin (%19,6) Açık Öğretim/ Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi'nden mezun oldukları görülmektedir.

Tablo 2'de araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlarının devamı yer almaktadır.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımların Devamı

Değişkenler	Kategori	N	%
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil-Ortaokul	85	59,4
	Lise- Üniversite	58	40,6
Çalıştığı Kurum	İlköğretime Bağlı Resmi Anasınıfı	72	50,3
	Resmi Bağımsız Anaokulu	71	49,7
Görev Yapılan Yerleşim Yeri	İl Merkezi	82	57,3
	İlçe/ Belde/ Köy	61	47,7
Hizmet Süresi	1-10 yıl	48	33,6
	11-15 yıl	54	37,8
	16 yıl ve üstü	41	28,7
Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri	Mesleğin sosyal saygınlığının olması.	25	17,5
	İş bulma olanağının fazla olması.	40	28,0
	Çocuklara olan sevgim.	39	27,3
	İdealimdeki meslek olması.	39	27,3
Toplam		143	100

Tablo 2'ye göre okul öncesi öğretmenlerinin 'görev yaptıkları kurum değişkenine' bakıldığında; (f=72, %50,3) ilköğretime bağlı resmi anasınıflarında görev yaparken, resmi bağımsız

anaokullarında ise (f=71, %4,7'si) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 'görev yaptıkları yerleşim birimi' değişkenine bakıldığında 87'si (%57,3'lük) oranla en çok il merkezinde, daha sonra ise 61'i (%47,7'lik) dilimle ilçe/ belde ve köyde görev yapmaktadır.

Yine tablo 2 de yer aldığı gibi, katılımcıların 'hizmet sürelerinde' ise; 1-10 yıl görev yapanlar öğretmenlerde (f=48, %33,6); 11-15 yıl görev yapanlarda (f=54, %38,9) ve 16 yıl ve üstü görev yapanlarda ise (f=41, %28,7) hizmet süresine sahip olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin 'öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri' değişkenine bakıldığında ise mesleğin sosyal saygınlığının olmasını 25 öğretmen (%17,5'lik) oranla; iş bulma olanağının fazla olması seçeneğinde ise 40 öğretmen (%28'lik) oranla yer almaktadır. Ayrıca çocuklara olan sevgim ve idealimdeki meslek olması seçeneğini 39'u (%27,3'lük) oranla öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri olarak belirttikleri görülmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veriler, Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği ve Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada katılımcıların demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan "*Kişisel Bilgi Formu*", okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarını ölçmek için Demirel ve Ünişen (2018) tarafından geliştirilen "*Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği*" ile program değerlendirme becerilerini ölçmek için ise Göle ve Temel'in (2020) "*Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği*" kullanılmıştır.

*a. Kişisel Bilgi Formu:* Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan formda okul öncesi öğretmenlerini cevaplayacağı cinsiyet, yaş, büyüdüğü (yaşamının büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim birimi), mezun olduğu lise türü, mezun olduğu fakülte, mezun olduğu bölüm, çalışılan kurum, görev yaptığı yerleşim birimi, mesleki hizmet süresi ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin yer aldığı sorular bulunmaktadır.

*b. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği:* Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarını ölçmek üzere Demirel ve Ünişen (2018) tarafından geliştirilen "*Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği*" kullanılmıştır. Demirel ve Ünişen (2018, s. 997-1013) "*Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği*" 5'li likert tipinde hazırlanmış olup 12'si olumsuz, 16'sı olumlu 28 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte olumlu maddeler (m1, m2, m4, m5, m6, m7, m10, m12, m14, m16, m17, m18, m19, m20, m22, m28) olmak üzere 16 tanedir. Olumsuz maddeler ise (m3, m8, m9, m11, m13, m15, m21, m23, m24, m25, m26, m27) ters şekilde kodlanmış olup ölçek geneli ve alt boyutlarında tersine şekilde kodlanarak hesaplanmıştır. Ölçeğin dört boyutu bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde açıklanmıştır: Değer Verme boyutu (1-11. Maddeler), Mesleki Tükenmişlik boyutu (12-17. Maddeler), İlgisizlik boyutu (18-23. Maddeler), Mesleki Gelişime Açıklık boyutu (24-28. Maddeler)'dur. Beşli likert tipindeki ölçekte yer alan maddelerin dereceleri "Kesinlikle Katılıyorum=5", "Katılıyorum=4", "Kararsızım=3", "Katılmıyorum=2", "Kesinlikle Katılmıyorum=1" şeklinde puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 140 iken minimum puan ise 28'dir. Ölçeğin geçerlilik çalışmasında KMO faktör analizi değeri ,944 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geneli içinde güvenilirlik Cronbach's Alpha değeri ise ,949 olarak hesaplanmıştır (Demirel ve Ünişen 2018).

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeğinin araştırma grubuna uygulanmasıyla ortaya çıkan güvenilirliğine ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeğinin Uygulandığı Araştırma Grubuna İlişkin Güvenirliği

Boyut	N	- X	Ss	Cronbach's Alpha
Değer Verme	143	46,706	8,489	,911
Mesleki Tükenmişlik	143	24,286	4,495	,786
İlgisizlik	143	26,398	3,656	,722
Mesleki Gelişime Açıklık	143	19,559	4,222	,709
Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Ölçeği (ÖÖMİTÖ) Geneli	143	116,951	19,074	,945

Tablo 3'te Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum ölçeği'nden elde edilen bulgularda değer verme alt boyutunun ,911 (yüksek); mesleki tükenmişlik alt boyutunun ,786 (yüksek); ilgisizlik alt boyutunun ,722 (yüksek); mesleki gelişime açıklık alt boyutunun ,709 (yüksek) ve ölçek genelinden elde edilen Cronbach's Alpha ,945 ile (yüksek) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekler için Cronbach's Alpha değerinin .70-.90 arasında olması yüksek güvenilirlik içerirken .60- .70 arasında olması ise yeterli güvenilirlik içerdiğini göstermektedir (Özdamar, 2015). Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilir sonuçlar içerdiği söylenebilir.

c. *Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği*: Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerilerinin belirlenmesi için Göle ve Temel (2020) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerilerini incelemek adına Göle ve Temel (2020, s. 52-71) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği 47 madde ve tek faktörden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde olup ölçekte yer alan maddelerdeki dereceler "Kesinlikle Katılıyorum=5", "Katılıyorum=4", "Kararsızım=3", "Katılmıyorum=2", "Kesinlikle Katılmıyorum=1" şeklinde puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 235 iken minimum puan ise 47'dir. Ölçeğin geçerlilik çalışmasında AFA faktör analizinde toplam varyansının %53,37'sini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin geneli içinde güvenilirlik Cronbach's Alpha değeri ise 0,98 olarak hesaplanmıştır (Göle ve Temel, 2020).

Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeğinin (OÖEKDÖ) araştırma grubuna uygulanmasıyla ortaya çıkan güvenilirliğine ilişkin bilgilere Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği'nin Uygulandığı Araştırma Grubuna İlişkin Güvenirlik Bulguları

Boyut	N	- X	Ss	Cronbach's Alpha
Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği (OÖEPKDÖ) Geneli	143	212,419	30,101	,988

Tablo 4'te ölçeğin genelinin Cronbach's Alpha değeri ,988 (yüksek) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güvenirlik değerinin (1,00)'e yaklaşması güvenirliliğin yüksek olduğunu göstermektedir (Karasar, 2010). Bu sonuca göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

### Verilerin Analizi

Veriler SPSS 22.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin normallik gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testlerinin değerlerine başvurulmuştur. Bu normallik testlerinin anlamlılık değerlerinin .05'ten küçük olması durumunda verilerin normal dağılıma sahip olmadığı, büyük çıkması durumunda ise normallik özelliğine sahip olduğu kabul edilmiştir. Araştırmada mesleğe ilişkin tutumlar ile program değerlendirme becerileri arasındaki ilişkinin tespitinde Sperman's Sıra Farkları



Korelasyon Katsayısı analizine başvurulmuştur. Bununla birlikte mesleğe ilişkin tutumlar ve program değerlendirme becerileri ölçeklerinden elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için verileri karşılaştırmak adına ikili değişkenlerde Mann Whitney U testi ve ikiden fazla değişkenler için ise Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablolar haline getirilerek yorumlandıktan sonra bağımsız değişkenler arasındaki farklılık  $p=.05$  anlamlılık düzeyinde test edilmiştir (Büyüköztürk, 2004). Öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerinin belirlenmesi için bulgulara betimsel yöntem ve tanımlayıcı bulgular için ise frekans bilgilerine yer verilmiştir.

Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını gösteren normallik testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk Normallik Testi Sonuçları

Boyut	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	P
Değer Verme	,164	143	,000	,850	143	,000*
Mesleki Tükenmişlik	,118	143	,000	,922	143	,000*
İlgisizlik	,162	143	,000	,868	143	,000*
Mesleki Gelişime Açıklık	,144	143	,000	,932	143	,000*
Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği (ÖMİTÖ) Geneli	,113	143	,000	,901	143	,000*
Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği (OÖEPKDÖ) Geneli	,227	143	,000	,644	143	,000*

\* $p<.05$

Tablo 5'e göre  $p$  anlamlılık değerinin  $<.05$ 'ten küçük olmasından dolayı verilerin normal dağılıma sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda verilerin dağılımlarının belirlenmesi için araştırmada parametrik olmayan Non Parametrik testler kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum ölçeği'nden elde edilen puanlarının ortalama değerlerinin yorumlanmasında Tablo 6'da yer alan değer aralıkları kullanılmıştır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği Puan Aralıkları

Puan Aralığı	Değer	Tutum Düzeyi
1.00-1.79	Kesinlikle Katılmıyorum	Çok Düşük Düzey
1.80-2.59	Kısmen Katılmıyorum	Düşük Düzey
2.60-3.39	Karasızım	Orta Düzey
3.40-4.19	Kısmen Katılıyorum	Yüksek Düzey
4.20-5.00	Kesinlikle Katılıyorum	Çok Yüksek Düzey

Kaynak: Field, 2002.

Tablo 6'da 1.00-1.79 aralığı: kesinlikle katılmıyorum, çok düşük düzey; 1.80-2.59 aralığı kısmen katılmıyorum, düşük düzey; 2.60-3.39 aralığı: kararsızım, orta düzey; 3.40-4.19 aralığı kısmen katılıyorum, yüksek düzey ve 4.20-5.00 aralığı: kesinlikle katılıyorum, çok yüksek düzey olarak belirtilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeğinden elde edilen puanların ortalama değerlerinin yorumlanmasında Tablo 7 de yer alan değer aralıkları kullanılmıştır.

Tablo 7. Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği Puan Aralıkları

Puan Aralığı	Değer	Beceri Düzeyi
1.00-2.60	Kesinlikle Katılmıyorum- Katılmıyorum	Düşük Kalite
2.61-3.40	Kararsızım	Orta Kalite
3.41-5.00	Katılıyorum- Kesinlikle Katılıyorum	Yüksek Kalite

Kaynak: Göle ve Temel, 2020.

Tablo 7 de yer alan bilgilere göre 1.00-2.60 aralığı: Kesinlikle katılmıyorum- Katılmıyorum, düşük düzey; 2.61-3.40 aralığı: Kararsızım, orta düzey; 3.41-5.00 aralığı Katılıyorum-Kesinlikle katılıyorum yüksek düzey olarak belirtilmiştir.

### **BULGULAR**

#### ***Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Yönelik Bulgular***

Araştırmada “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 8 de verilmiştir.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Alt Boyutlara Göre Mesleğe İlişkin Tutum Düzeyleri

Boyut	N	$\bar{x}$	Ss
Değer Verme	143	4,246	,771
Mesleki Tükenmişlik	143	4,047	,749
İlgisizlik	143	4,399	,609
Mesleki Gelişime Açıklık	143	3,911	,844
(ÖÖMİTÖ) Geneli	143	4,176	,681

Tablo 8'e göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının toplam puanları ( $\bar{x}=4,1768$ ) ile yüksek düzeyde çıkmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde, genel olarak ortalamalar birbirine yakın olmakla birlikte yüksek düzeyde bulunmuştur. Tablodaki bilgilere göre öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında en çok ilgisizlik alt boyutunda ( $\bar{x}=4,3998$ ) yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumlarında ilgisiz olma sebepleri, mesleğin uygulanma aşamasındaki sorunlardan ve meslekte geçen hizmet sürelerinden kaynaklanabilir. Diğer alt boyutlarının ortalamaları; değer verme “kısmen katılıyorum- kesinlikle katılıyorum” değerinde ( $\bar{x}=4,2460$ ) yüksek düzeyde, mesleki tükenmişlik “kısmen katılıyorum- kesinlikle katılıyorum” değerinde ( $\bar{x}=4,0478$ ) yüksek düzeyde, mesleki gelişime açıklık “kısmen katılıyorum- kesinlikle katılıyorum” değerinde ( $\bar{x}=3,9119$ ) yüksek düzeydedir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişime açıklık alt boyutunun ortalamasının diğer alt boyutların ortalamasına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun okul öncesi öğretmenlerin kendilerini mesleki yönde geliştirmek adına çabalarının olmamasından dolayı kaynaklı olabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ölçeği maddelerine katılım düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği Maddelerine Katılım Düzeyleri

Alt Boyut	Maddeler	N	$\bar{x}$	Ss
Değer Verme	M1 Benim için en ideal meslek öğretmenliktir.	143	4,286	,954
	M2 Bir ömür boyu öğretmenlik yaparım.	143	4,028	1,100
	M3 Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor. *	143	4,188	1,250
	M4 Öğretmenlik benim için bir tutkudur.	143	4,132	1,029
	M5 Öğretmenlik mesleğindeki tecrübem arttıkça bu mesleğe daha çok bağlanıyorum.	143	4,223	1,037
	M6 Öğretmenlikten aldığım manevi doyumunu hiçbir şeye değişmem.	143	4,300	,993
	M7 Bu mesleği yapıyor olmaktan kimse beni alıkoymaz.	143	4,042	1,106
	M8 Öğretmenlik kişiliğime uymayan bir meslektir. *	143	4,433	1,071
	M9 Bunca meslek dururken öğretmenliği seçmek çaresizlikten başka bir şey değildir. *	143	4,496	1,033
	M10 Meslekten aldığım haz, bana mesleğimin zorluklarını unutturuyor.	143	4,014	1,100
	M11 Öğretmenlik mesleğini sevmiyorum. *	143	4,559	,961
Mesleki Tükenmişlik	M12 Yeni bir meslek seçmem istense yine öğretmenliği seçerdim.	143	3,895	1,314
	M13 Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanı duyacağımı zannetmiyorum. *	143	4,083	1,195
Mesleki Tükenmişlik	M14 Çalıştıkça mesleğe olan bağlılığım artıyor	143	4,042	1,053
	M15 Çok zorda kaldığım için bu mesleği yapıyorum. *	143	4,594	,874
	M16 Mesleğimi daha iyi yapmak için kendimi sürekli geliştiriyorum.	143	4,531	,554
	M17 Çocuğumun bu mesleği yapmasını isterim.	143	3,139	1,276
İlgisizlik	M18 Tecrübem arttıkça mesleğin ciddiyetini daha iyi anlıyorum.	143	4,559	,8103
	M19 Öğretmenlik onurlu bir meslektir.	143	4,818	,564
	M20 Öğrencilerle iç içe olmak beni rahatlatıyor.	143	4,601	,693
	M21 Öğretmenlik insanı belli kalıplara sokan monoton bir meslektir. *	143	4,209	1,161
	M22 Mesleğim bana huzur veriyor.	143	4,265	,903
	M23 Meslekten bıktığımı hissediyorum. *	143	3,944	1,304
	M24 Elimde imkân olsa bu mesleği yapmam. *	143	3,909	1,357
Mesleki Gelişime Açıklık	M25 Öğretmenlik mesleği bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslektir. *	143	3,209	1,413
	M26 Sürekli bir sınıfta hapsolmek beni sınırlandırıyor. *	143	3,720	1,386
	M27 Sürekli öğrencilerle çalışmak bende stres yaratıyor. *	143	4,272	1,069
	M28 Öğretmen olmak beni mutlu ediyor.	143	4,447	,901

\*Olumsuz anlam içeren maddeler.

Tablo 9'a göre \* işaretli olan maddeler ters puanlanmış olan olumsuz maddelerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin maddelere katılım düzeyinde ( $\bar{x}=4,8182$ ) ortalamayla yüksek düzeye M19 sahiptir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerini yapmaktan onur duymalarının sebebi olarak çocuklara anneleri ya da babaları gibi ilgi göstermeleri, sıcak davranışlarda bulunmalarından kaynaklanabilir. En düşük ortalama ( $\bar{x}=3,1399$ ) orta düzey ile M17 de bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri her ne kadar öğretmenlik mesleğini onurlu bir meslek olarak görseler de meslekte yaşadıkları bazı sorunlardan dolayı belki de çocuklarının bu mesleği yapmalarını istemedikleri söylenebilir. Ayrıca M25 ( $\bar{x}=3,2098$ ) aritmetik ortalamayla orta düzeydedir. Bunun sebebi okul öncesi öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini yıpranmış bir meslek olarak görmemeleri ve sevmeleri olabilir. M1 ( $\bar{x}=4,2867$ ), M2 ( $\bar{x}=4,0280$ ), M3 ( $\bar{x}=4,1888$ ), M4 ( $\bar{x}=4,1329$ ), M5 ( $\bar{x}=4,2238$ ), M6 ( $\bar{x}=4,3007$ ), M7 ( $\bar{x}=4,0420$ ), M8 ( $\bar{x}=4,4336$ ), M9 ( $\bar{x}=4,4965$ ), M10 ( $\bar{x}=4,0140$ ), M11 ( $\bar{x}=4,5594$ ), M12 ( $\bar{x}=3,8951$ ), M13 ( $\bar{x}=4,0839$ ), M14 ( $\bar{x}=4,0420$ ), M15 ( $\bar{x}=4,5944$ ), M16 ( $\bar{x}=4,5315$ ), M18 ( $\bar{x}=4,5594$ ), M19 ( $\bar{x}=4,8182$ ), M20

( $\bar{x}=4,6014$ ), M21 ( $\bar{x}= 4,2098$ ), M23 ( $\bar{x}= 4,2657$ ), M24 ( $\bar{x}= 3,9091$ ), M26 ( $\bar{x}=3,7203$ ), M27 ( $\bar{x}=4,2727$ ) ve son olarak da M28 ( $\bar{x}=4,4476$ ) aritmetik ortalamaları yüksek düzeydedir.

### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular**

Okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılarak elde edilen bulguların sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Yaş	N	Sıra Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U Z		P
Değer Verme	20-39	100	67,81	6780,50	1730,500	-1,855	,064
	40 yaş ve üzeri	43	81,76	3515,50			
Mesleki Tükenmişlik	20-39	100	64,65	6464,50	1414,500	-3,253	,001**
	40 yaş ve üzeri	43	89,10	3831,50			
İlgisizlik	20-39	100	66,61	6661,00	1611,000	-2,413	,016*
	40 yaş ve üzeri	43	84,53	3635,00			
Mesleki Gelişime Açıklık	20-39	100	65,98	6598,00	1548,000	-2,662	,008*
	40 yaş ve üzeri	43	86,00	3698,00			
(ÖÖMİTÖG) Geneli	20-39	100	65,60	6560,00	-1510,000	-2,819	,005*
	40 yaş ve üzeri	43	86,88	3736,00			
	Toplam	143					

\*p<.05

\*\*p<.001 istatistiksel olarak oldukça anlamlı bir fark vardır.

Tablo 10'da yer alan bilgilere göre, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında; değer verme alt boyutunda 20-39 yaş ile 40 ve üzeri yaşlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir (p<.05). Mesleki tükenmişlik alt boyutunda 20-39 yaş ile 40 ve üzeri yaşlarda (Z=-3,253, p<.001, sıra ortalamaları 89,10) oldukça anlamlı fark; ilgisizlik (Z=-2,413, p<.016, sıra ortalamaları 84,53); mesleki gelişime açıklık (Z=-2,662, p<.008, sıra ortalamaları 86,00), alt boyutlarında ve ölçek genelinde (Z=-2,819, p<.005, sıra ortalamaları 86,88) anlamlı fark vardır bu farklılık sıra ortalamaları yüksek olan 40 yaş ve üzeri lehindedir. 40 yaş ve üzerinde öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarında mesleki tükenmişlik, ilgisizlik alt boyutunda artış sebebi olarak öğretmenlerin ileriki yaşlarda göreve ilk başladıklarındaki kadar mesleğe ilgilerinin olmamasından ya da çocuklara olan sabır düzeylerinin azalmasından dolayı kaynaklandığı söylenebilir. Aynı zamanda yine 40 yaş ve üzeri öğretmenlerin artan mesleki tecrübelerine rağmen bu meslekteki yenilikleri takip etme ihtiyacı hissettiği söylenebilir.

Tablo 11 de okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının yaşamının büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim birimine göre farklılaşma düzeylerinin Mann Whitney U testi kullanılarak elde edilen karşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Yaşamının Büyük Bir Bölümünün Geçtiği Yerleşim Birimine Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Yaşamının Büyük Bir Bölümünün Geçtiği Yerleşim Birimi			Sıra Ortalama	Sıralar Toplamı	Mann Whitney U Z	P
	Büyükşehir-Şehir	N	İlçe-Belde Köy				
Değer Verme	Büyükşehir-Şehir	85	73,18	6220,00	2365,000	-,413	,680
	İlçe-Belde Köy	58	70,28	4076,00			
Mesleki Tükenmişlik	Büyükşehir-Şehir	85	76,29	6484,50	2100,500	-1,506	,132
	İlçe-Belde Köy	58	65,72	3811,50			
İlgisizlik	Büyükşehir-Şehir	85	77,93	6624,00	1961,000	-2,108	,035*
	İlçe-Belde Köy	58	63,31	3672,00			
Mesleki Gelişime Açıklık	Büyükşehir-Şehir	85	73,28	6229,00	2356,000	-,450	,653
	İlçe-Belde Köy	58	70,12	4067,00			
(ÖÖMİTÖ) Geneli	Büyükşehir-Şehir	85	75,19	6391,50	2193,500	-1,117	,264
	İlçe-Belde-Köy	58	67,32	3904,50			
	Toplam	143					

\*p<.05

Tablo 11 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleğine ilişkin tutumları ile yaşamının büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim birimi değişkeninde değer verme, mesleki tükenmişlik, mesleki gelişime açıklık alt boyutları ile ölçek genelinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05). Fakat ilgisizlik alt boyutunda büyükşehir-şehir lehinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır (Z=-2,108, p<.035, sıra ortalamaları 77,93). Öğretmenlerin büyükşehir-şehir merkezlerinde büyümelerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında ilgisizlik alt boyutunu etkilemesinden dolayı öğretmenler de okuldaki olaylara veya durumlara karşı ilgisizlik tutumu oluştuğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının mezun olunan lise türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Boyut	Mezun Olunan Lise	N	Sıra Ortalama	Sd	$\chi^2$	P	Fark
Değer Verme	Fen- Anadolu Öğretmen Lisesi (1)	-Anadolu42	50,58	2	16,175	,000*	2-1 3-1
	Genel Lise- İmam- Diğer Liseler (2)	52	79,47				
	Mesleki Teknik Lisesi (3)	49	82,43				
Mesleki Tükenmişlik	Fen- Anadolu Öğretmen Lisesi (1)	-Anadolu42	49,14	2	18,434	,000*	2-1 3-1
	Genel Lise- İmam- Diğer Liseler (2)	52	83,11				
	Mesleki Teknik Lisesi (3)	49	79,81				
İlgisizlik	Fen- Anadolu Öğretmen Lisesi (1)	-Anadolu42	56,95	2	8,997	,011*	3-1
	Genel Lise- İmam- Diğer Liseler (2)	52	74,57				
	Mesleki Teknik Lisesi (3)	49	82,17				
Mesleki Gelişime Açıklık	Fen- Anadolu Öğretmen Lisesi (1)	-Anadolu42	58,96	2	6,011	,050	
	Genel Lise- İmam- Diğer Liseler (2)	52	78,47				
	Mesleki Teknik Lisesi (3)	49	76,31				
(ÖÖMİTÖ) Geneli	Fen- Anadolu Öğretmen Lisesi (1)	-Anadolu42	50,54	2	15,991	,000*	3-1 2-1
	Genel Lise- İmam- Diğer Liseler (2)	52	80,45				
	Mesleki Teknik Lisesi (3)	49	81,43				
	Toplam	143					

\*p<.052

Tablo 12'e göre okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mezun oldukları lise türleri arasında değer verme ( $\chi^2=16,175$ ,  $p<.000$ ); mesleki tükenmişlik ( $\chi^2=18,434$ ,  $p<.000$ ) alt boyutları ile ölçek genelinden ( $\chi^2=15,991$ ,  $p<.000$ ) elde edilen sonuca göre Genel Lise-İmam Hatip-Diğer Liseler ile Mesleki Teknik Lisesi lehinde; ilgisizlik ( $\chi^2=8,997$ ,  $p<.011$ ) alt boyutunda ise Mesleki Teknik Lisesi lehinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Fakat mesleki gelişime açıklık alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları Fen-Anadolu Öğretmen-Anadolu Liseleri, Genel Lise-İmam Hatip-Diğer Liseler ile Mesleki Teknik Lise arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır ( $p>.05$ ). Mesleki Teknik Lisesi mezunu öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının; değer verme, ilgisizlik, mesleki tükenmişlik ve ölçek genelinde diğer liselere göre daha yüksek çıkmasının sebebi bu lise mezunu öğretmenlerin lisede çocuk gelişimi dersi eğitimi almalarından dolayı kaynaklandığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının mezun oldukları fakültele göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılarak elde edilen araştırma bulgularına Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültele Göre Mesleğe İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Mezun Olunan Fakülte	N	Sıra Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U		
					Z	P	
Değer Verme	Eğitim Fakültesi	115	68,51	7879,00	1209,000	-2,050	,040*
	Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi	28	86,32	2417,00			
Mesleki Tükenmişlik	Eğitim Fakültesi	115	67,50	7763,00	1093,000	-2,642	,008*
	Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi	28	90,46	2533,00			
İlgisizlik	Eğitim Fakültesi	115	68,44	7870,50	1200,500	-2,119	,034*
	Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi	28	86,63	2425,50			
Mesleki Gelişime Açıklık	Eğitim Fakültesi	115	68,95	7929,00	1259,000	-1,794	,073
	Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi	28	84,54	2367,00			
(ÖÖMİTÖ) Geneli	Eğitim Fakültesi	115	67,57	7770,00	1100,000	-2,595	,009*
	Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi	28	90,21	2526,00			
	Toplam	143					

\* $p<.05$

Tablo 13'e göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının mezun oldukları fakültele göre farklılaşma durumlarında değer verme ( $Z=-2,050$ ,  $p<.040$ , sıra ortalamaları 86, 32); mesleki tükenmişlik ( $Z=-2,642$ ,  $p<.008$ , sıra ortalamaları 90, 46); ilgisizlik ( $Z=-2,119$ ,  $p<.034$ , sıra ortalamaları 86,63) alt boyutlarında ve ölçek genelinde ( $Z=-2,595$ ,  $p<.009$ , sıra ortalamaları 90,21) olarak istatistiksel anlamda farklılık bulunmaktadır ( $p<.05$ ). Farklılık sıra ortalamaları yüksek olan Açık Öğretim ve Uzaktan eğitim Fakültesi yönündedir. Bu durumda Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin eğitim hayatları daha çok uzaktan bir şekilde yani çevrimiçi (online) eğitim olarak gerçekleştiği için; Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerine nazaran uygulamalar yapma veya okul deneyimi kazanma konularında daha çok yetersizlik yaşadıkları söylenebilir. Bundan ötürü mesleğe başladıklarında, mesleğe ilişkin tutumlarında mesleğe daha çok değer verme yaşasalar da bu durum öğretmenlerde aynı zamanda meslekte tükenme ya da mesleğe karşı ilgisizlik oluşturmalarına sebep olmuş olabilir. Ama mesleki gelişime açıklık alt boyutunda öğretmenlik

mesleğine ilişkin tutum ile mezun olunan fakülteler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının mezun oldukları bölümlere göre karşılaştırmalarının Mann Whitney U testi kullanılarak elde edilen araştırma bulguları ise Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Mezun Olunan Bölüm	N	Sıralar Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	P
Değer Verme	Okul Öncesi Öğretmenliği	119	72,20	8591,50	1404,500	-,128	,899
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü	24	71,02	1704,50			
Mesleki Tükenmişlik	Okul Öncesi Öğretmenliği	119	69,44	8263,50	1123,500	-1,652	,098
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü	24	84,69	2032,50			
İlgisizlik	Okul Öncesi Öğretmenliği	119	71,01	8450,50	1310,500	-,646	,519
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü	24	76,90	1845,50			
Mesleki Gelişime Açıklık (ÖÖMİTÖ)	Okul Öncesi Öğretmenliği	119	72,10	8580,00	1416,000	-,065	,948
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü	24	71,50	1716,00			
Geneli	Okul Öncesi Öğretmenliği	119	71,29	8484,50	1344,000	-,454	,650
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü	24	75,50	1812,50			
	Toplam	143					

\* $p<.05$

Tablo 14'te yer alan bilgiler incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tutumlarında; değer verme, mesleki gelişime açıklık, ilgisizlik, mesleki tükenmişlik alt boyutları ile ölçek geneline göre, öğretmenlerin mezun oldukları bölümlerde okul öncesi öğretmenliği ile çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>.05$ ). Okul öncesi öğretmenliği veya çocuk gelişimi bölümü mezunu olmanın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını etkilemediği söylenebilir. Çünkü bu iki bölümden de mezun olan öğretmenlerin üniversitelerinde ortak derslerde eğitim almalarından kaynaklanabilir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Çalışılan Kuruma Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Çalışılan Kurum	N	Sıra Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	P
Değer Verme	İlköğretime Bağlı Resmi Anasınıfı	72	65,34	4704,50	2076,500	-1,945	,052
	Resmi Bağımsız Anaokulu	71	78,75	5591,50			
Mesleki Tükenmişlik	İlköğretime Bağlı Resmi Anasınıfı	72	67,17	4836,00	2208,000	-1,412	,158
	Resmi Bağımsız Anaokulu	71	76,90	5460,00			
İlgisizlik	İlköğretime Bağlı Resmi Anasınıfı	72	62,67	4512,00	1884,000	-2,760	,006*
	Resmi Bağımsız Anaokulu	71	81,46	5784,00			
Mesleki Gelişime Açıklık (ÖÖMİTÖ)	İlköğretime Bağlı Resmi Anasınıfı	72	69,05	4971,50	2343,500	-,862	,389
	Resmi Bağımsız Anaokulu	71	74,99	5324,50			
Geneli	İlköğretime Bağlı Resmi Anasınıfı	72	65,55	4719,50	2091,500	-1,876	,061
	Resmi Bağımsız Anaokulu	71	78,54	5576,50			
	Toplam	143					

\* $p<.05$

Tablo 15'e göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarında değer verme, mesleki tükenmişlik, mesleki gelişime açıklık ve ölçek genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $p>.05$ ). Ama ilgisizlik alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır ( $Z=-2,760$ ,  $p<.006$ ). Bu farklılık resmi bağımsız anaokulları lehinedir (Sıra Ortalamaları 81,46). Resmi bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerde çevre tarafından beklenen performans, beklenti ve isteğin çok yüksek

olmasından dolayı, bu kurumlarda çalışan öğretmenlerde mesleklerine karşı ilgisiz davranma durumlarının oluştuğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının görev yaptığı yerleşim birimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Test sonuçlarının bulguları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yerleşim Birimine Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Görev Yerleşim Birimi	Yapılan N	Sıralar Ortalamaları	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	P
Değer Verme	İl Merkezi	82	60,11	4929,00	1098,000	-1,359	,174
	İlçe-Belde-Köy	32	50,81	1626,00			
Mesleki Tükenmişlik	İl Merkezi	82	61,90	5076,00	951,000	-2,291	,022*
	İlçe-Belde-Köy	32	46,22	1479,00			
İlgisizlik	İl Merkezi	82	61,82	5069,00	958,000	-2,284	,022*
	İlçe-Belde-Köy	32	46,44	1486,00			
Mesleki Gelişim Açıklık (ÖÖMİTÖ) Geneli	İl Merkezi	82	59,05	4842,00	1185,000	-1,722	,420
	İlçe-Belde-Köy	32	53,53	1713,00			
	İl Merkezi	82	61,30	5026,50	1000,500	-,806	,049*
	İlçe-Belde-Köy	32	47,77	1528,50			
	Toplam	143					

\*p<.05

Tablo 16'da okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının mesleki tükenmişlik (Z=-2,291, p<.022, sıra ortalamaları 61, 90), ilgisizlik (Z=-2,284, p<.022, sıra ortalamaları 61,82) alt boyutları ve ölçek genelinde (Z=-806, p<.049, sıra ortalamaları 61,30) olarak istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (p<.05). Elde edilen anlamlı farklılık sıra ortalamaları yüksek olan il merkezi yönündedir. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin imkânlarının çok daha iyi olmasından dolayı öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Aynı zamanda bu imkânların öğretmenlerin fotokopi ürünü şeklinde kolay çalışmalar yapmasını sağlaması da öğretmenlerde mesleğe karşı ilgisizlik boyutunu oluşturduğu ifade edilebilir. Mesleki gelişime açıklık ve değer verme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05).

Okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının meslekteki hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H testi kullanılarak elde edilen bulgular Tablo 17'de bulunmaktadır.



Tablo 17. Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Süresine Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Kruskal Wallis Testi H Bulguları

Boyut	Mesleki Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalama	Sd	$\chi^2$	P
Değer Verme	1-10 Yıl	48	70,58	2	1,627	,443
	11-15 Yıl	54	68,14			
	16 Yıl ve Üzeri	41	78,74			
Mesleki Tükenmişlik	1-10 Yıl	48	70,01	2	3,780	,151
	11-15 Yıl	54	66,00			
	16 Yıl ve Üzeri	41	82,23			
İlgisizlik	1-10 Yıl	48	69,42	2	2,841	,242
	11-15 Yıl	54	67,49			
	16 Yıl ve Üzeri	41	80,96			
Mesleki Gelişime Açıklık	1-10 Yıl	48	73,36	2	1,440	,487
	11-15 Yıl	54	67,01			
	16 Yıl ve Üzeri	41	76,98			
(ÖÖMİTÖ) Genel	1-10 Yıl	48	70,44	2	2,510	,285
	11-15 Yıl	54	67,05			
	16 Yıl ve Üzeri	41	80,35			
	Toplam	143				

\*p<.05

Tablo 17'de okul öncesi öğretmenlerinin değer verme, mesleki tükenmişlik, ilgisizlik ve mesleki gelişime açıklık alt boyutları ile ölçek genelinden elde edilen verilerde öğretmenlerin mesleki hizmet sürelerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir (p>.05). Meslekte geçirilen hizmet süresinin öğretmenlerdeki mesleki tutumu etkilemediği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerine Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Boyut	Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri	N	Sıra Ortalama	sd	$\chi^2$	P	Fark
Değer Verme	Mesleğin Sosyal Saygınlığı (1)	25	54,00	3	58,443	,000*	3-2
	İş Bulma Olanağının Fazla (2)	40	38,83				4-2
	Çocuklara Olan Sevgim (3)	39	85,49				3-1
	İdealimdeki Meslek (4)	39	104,08				4-1
Mesleki Tükenmişlik	Mesleğin Sosyal Saygınlığı (1)	25	58,70	3	40,769	,000*	
	İş Bulma Olanağının Fazla (2)	40	44,58				
	Çocuklara Olan Sevgim (3)	39	79,82				3-2
	İdealimdeki Meslek (4)	39	100,83				4-2
İlgisizlik	Mesleğin Sosyal Saygınlığı (1)	25	63,80	3	25,467	,000*	4-1
	İş Bulma Olanağının Fazla (2)	40	50,06				
	Çocuklara Olan Sevgim (3)	39	76,90				
	İdealimdeki Meslek (4)	39	94,86				
Mesleki Gelişime Açıklık	Mesleğin Sosyal Saygınlığı (1)	25	51,60	3	20,577	,000*	3-1
	İş Bulma Olanağının Fazla (2)	40	57,99				4-1
	Çocuklara Olan Sevgim (3)	39	80,60				4-2
	İdealimdeki Meslek (4)	39	90,85				
(ÖÖMİTÖ) Genel	Mesleğin Sosyal Saygınlığı (1)	25	53,16	3	46,660	,000*	3-2
	İş Bulma Olanağının Fazla (2)	40	43,84				4-2
	Çocuklara Olan Sevgim (3)	39	83,22				3-1
	İdealimdeki Meslek (4)	39	101,74				4-1
	Toplam	143					

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri değer verme ( $\chi^2=58,443$ ,  $p<.000$ ) ile mesleki tükenmişlik ( $\chi^2=40,769$ ,  $p<.000$ ) ilgisizlik ( $\chi^2=25,467$ ,  $p<.000$ ) mesleki gelişime açıklık alt boyutunda ( $\chi^2=20,577$ ,  $p.000$ ) ve ölçek genelinde ( $\chi^2=46,660$ ,  $p<.000$ ) idealimdeki meslek ve çocuklara olan sevgim değişkenleri lehinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Öğretmenlerin çocukları sevmelerinden ve mesleği ideallerindeki meslek olarak görmelerinden dolayı bu sebeple mesleğe karşı tutumlarının yüksek düzeyde çıktığı söylenebilir.

### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Değerlendirme Becerilerine Yönelik Bulgular**

Araştırma da “Okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerileri ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgulara Tablo 19’da yer verilmiştir.

Tablo 19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Değerlendirme Beceri Düzeyleri

Boyut	N	$\bar{X}$	Ss
Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği (OÖEPKDÖ) Geneli	143	4,519	,640

Tablo 19’a göre okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerileri ölçek genelinde ( $\bar{x}=4,5196$ ) ile yüksek düzeyde çıkmıştır. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerileri konusunda gayet iyi oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin iyi olmasının nedeni ise bu alanda aldıkları eğitimlerinin iyi düzeyde olmasından kaynaklanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği maddelerine göre katılım düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 20’de bulunmaktadır.

Tablo 20. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği Maddelerine Katılım Düzeyleri

(OÖEPKDÖ) Maddeleri	N	$\bar{x}$	Ss
M1 Öğretmen, davranışlarını yönetmede çocuklara yardımcı olmalıdır.	143	4,391	,888
M2 Öğretmen çocuklarla etkili iletişim kurabilmek için farklı stratejiler kullanır.	143	4,643	,754
M3 Öğretmen bütün çocuklara eşit derecede saygı gösterir.	143	4,629	,828
M4 Öğretmen, davranış sorunları sergileyen çocuklar için aile ve diğer uzmanlarla (rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni) iş birliği içinde çalışmalıdır.	143	4,706	,785
M5 Öğretmen ailelerle etkili iletişim kurmalıdır.	143	4,657	,805
M6 Öğretmen ailelerle etkili iletişim kurmalıdır.	143	4,559	,818
M7 Program, yaklaşım olarak sarmal özellik göstermelidir.	143	4,307	,897
M8 Programda özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalar vardır	143	4,167	,985
M9 Programda, çocukların yaratıcılıklarını geliştirilmeleri için fırsatlar olmalıdır.	143	4,671	,699
M10 Program, çocukları öğrenme sürecinde aktif olmaya teşvik etmelidir.	143	4,713	,688
M11 Program, esnek bir etkinlik planı hazırlanmasına yol gösterir.	143	4,482	,812
M12 Programın uygulanmasında, çocukların ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.	143	4,706	,690
M13 Programda, çocuklar tarafından başlatılan etkinlikler yer almalıdır.	143	4,447	,738
M14 Programda; etkinliklerde, kazanım ve kavramları bütünleştirmelidir.	143	4,559	,718
M15 Programın uygulanması sırasında çocuklar, öğretmenle, akranlarıyla etkileşim kurarak öğrenme deneyimlerini geliştirmelidir.	143	4,664	,691
M16 Program, çocukların farklı yaklaşımlarla (buluş yoluyla, iş birliğine dayalı, araştırma-inceleme, proje temelli, etkin öğrenme v.b) öğrenmeleri için fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,706	,680
M17 Program, kazanımlarla değerlendirme sonuçlarını bütünleştirmede öğretmene olanak sağlamalıdır.	143	4,559	,727
M18 Öğretmen, çocukların hazırbulunuşluklarını göz önüne alarak programı hazırlamalıdır.	143	4,657	,703
M19 Öğretmen, (bağımsızlık, farklılıklara saygı, sorumluluk, empati duygusu, vb.) farklı sosyal yeterliklerin gelişimini destekleyen bir atmosfer oluşturmalıdır.	143	4,671	,689
M20 Öğretmen, çocukları keşfetmeye teşvik eden uygun bir eğitim ortamı oluşturmalıdır.	143	4,636	,697
M21 Programda, çocukların iletişim becerilerini geliştirmek için fırsatlar olmalıdır.	143	4,678	,687
M22 Program; çocuklara, aidiyet duygusunu kazanmaları için fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,657	,693
M23 Öğretmen, öğrenme sürecinde çocuklara gelişim düzeylerine uygun şekilde rehberlik yapmalıdır.	143	4,643	,706
M24 Öğretmen farklı gelişim özelliği olan çocuklar için etkinlikleri çeşitlendirmelidir.	143	4,559	,747
M25 Öğretmen, bütün etkinliklere (büyük-küçük grup ve bireysel etkinliklere) dengeli bir biçimde yer vermelidir.	143	4,545	,748
M26 Program; çocuklara, bilim etkinlikleriyle ilgili ilkeleri öğrenmeleri için fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,608	,712
M27 Program; çocukları, bilimsel süreçleri kullanmaya (gözlem yapma, sınıflandırma, ölçme, tahminde bulunma, ilişki kurma) teşvik etmek için fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,636	,707
M28 Program; çocuklara, (müzik, drama, dans, iki ve üç boyutlu) sanat çalışmalarlarıyla kendilerini ifade etmeleri için fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,643	,696
M29 Program; çocuklara, drama etkinliklerinde çeşitli teknikleri (rol oynama, dramatizasyon, doğaçlama v.b) kullanmaları fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,657	,693
M30 Program; çocukların, sanat etkinlikleriyle çeşitli becerileri (yaratıcı, eleştirel, çözüm odaklı düşünme v.b.) kazanmaları için fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,657	,703
M31 Program; çocuklara, farklı türde (yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış) oyun etkinliği fırsatları sağlamalıdır.	143	4,622	,739
M32 Program; çocukların, açık-kapalı alanlarda hareket becerilerini gelişmesi için fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,685	,696
M33 Program, çocukların öz bakım becerilerinin gelişmesi için fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,657	,703
M34 Öğretmen, hazırladıkları ve uyguladıkları planları tüm boyutlarıyla ele alarak programı değerlendirmelidir.	143	4,573	,745
M35 Programda; güvenilir değerlendirme yöntemleri (portfolyo, gelişim kontrol listeleri ve standart testler) kullanılmalıdır.	143	4,391	,839
M36 Programın göstergeleri, çocukların gelişimlerini değerlendirmede öğretmene rehberlik etmelidir.	143	4,552	,747
M37 Değerlendirmeler, standart gelişim testleri ve gözlem formuyla bütünleştirmelidir.	143	4,293	,948
M38 Değerlendirmeler, çocukların bütün gelişim alanları hakkında bilgi içermelidir.	143	4,475	,776
M39 Eğitim ekipleri (öğretmen, rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni, aile), değerlendirme sonuçlarını yorumlamak için haftada en az bir kez buluşmalıdır.	143	3,790	1,149

M40 Program personeli diğer ekip üyeleriyle (rehber öğretmen, özel eğitim uzmanı) işbirliği yaparak, bir çocuğun özel eğitime ihtiyacı olduğundan şüphelenirse olumlu bir yaklaşımla ailelere bildirmelidir.	143	4,454	,819
M41 Programda, aile eğitimine yer verilmelidir.	143	4,482	,878
M42 Öğretmen, aile katılım etkinliklerini uygulanmalıdır.	143	4,384	,948
M43 Öğretmen, ev ziyaretleri yapmalıdır.	143	3,573	1,297
M44 Öğretmen, aile iletişim (telefon görüşmeleri, haber mektupları, duyuru panoları, toplantılar, kitapçıklar, fotoğraflar, vb.) etkinliklerini uygulamalıdır.	143	4,328	,837
M45 Öğretmen, aileyle bireysel görüşmeler yapar.	143	4,489	,758
M46 Öğretmen, çocukların farklı eğitim program (ilkokul, özel eğitim) geçişlerine hazır olması için ailelerle bağlantı kurarak yardımcı olmalıdır.	143	4,496	,758
M47 Öğretmen, çocukların gelişimlerini değerlendirmek için kullanılan yöntemler hakkında aileleri bilgilendirmelidir.	143	4,342	,912
Toplam	143		

Tablo 20 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği maddelerine katılım düzeylerinde ( $\bar{x}=4,713$ ) ortalamayla M10 en çok katılım sağladıkları maddeyken; ( $\bar{x}=3,573$ ) ortalamaya sahip olan M43 ise en az katılımda buldukları madde olmuştur. Öğretmenler programın çocukları aktif kılmasını istemektedir. Fakat yine öğretmenlerin ev ziyaretleri konusunda kaçındıkları sonuçlardan anlaşılmaktadır.

### ***Okul Öncesi Öğretmenlerinin Programı Değerlendirme Becerilerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular***

Okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin yaşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testinden elde edilen bulguların sonuçları Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Programı Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Yaşlar	N	Sıra Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	P
(OÖEPKDÖ) Genel	20-39 Yaş	100	77,01	7701,00	1649,000	-2,207	,027*
	40 yaş ve üzeri	43	60,35	2595,00			
	Toplam	143					

\*p<.05

Tablo 21’de öğretmenlerin program değerlendirme becerileriyle ilgili 20-39 yaş ve 40 yaş ve üzeri yaşlar arasındaki karşılaştırmada istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $Z=-2,207$ ,  $p<.027$ ). Bu farklılık 20-39 yaş lehindedir (Sıra Ortalama 77,01). Öğretmenlerin 20-39 yaşlarda yani mesleklerinin ilk yılları ya da ilk on yıllarında program değerlendirme becerilerinin daha yüksek olma sebebi; bu mesleğe yeni başlamaları, taze var olan bilgilerini kullanmak istemeleri ve mesleklerini daha özenle yapmak istemelerinden dolayı kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 22’de okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin büyüdüğü (yaşamının büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim birimi)’ne göre farklılaşma düzeylerinin Mann Whitney U testi kullanılarak elde edilen karşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 22. Öğretmenlerin Yaşamının Büyük Bir Bölümünün Geçtiği Yerleşim Birimine Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Yaşamının Büyük Bir Bölümünün Geçtiği Yerleşim Birimi		Sıra Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	P
	N						
(OÖEPKDÖ) Genel	Büyükşehir- Şehir	85	73,34	6234,00	2351,000	-,469	,639
	İlçe-Belde- Köy	58	70,03	4062,00			
	Toplam	143					

\*p<.05

Tablo 22'ye göre, okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği (OÖEPKDÖ) genelinde yaşamının büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim birimi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (p>.05). Öğretmenlerin büyükşehir-şehir veya ilçe-belde-köyde büyümeleri yani imkânlarının iyi olması ya da zor şartlarda eğitim görme durumlarının program değerlendirme becerilerini etkilemediği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin mezun oldukları lise türlerine göre farklılaşma durumları Kruskal Wallis H testi kullanılarak belirlenmiştir. Test sonuçları Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Boyutlar	Mezun Olunan Lise	N	Sıra Ortalama	Sd	x <sup>2</sup>	P	Fark
(OÖEKDÖ) Genel	Fen- Anadolu Öğretmen	42	66,38	2	5,474	,065	-
	Anadolu Lisesi (1)						
	Genel Lise- İmam- Diğer	52	65,97				
	Liseler (2)						
	Mesleki Teknik Lisesi (3)	49	83,21				
	Toplam	143					

\*p<.05

Tablo 23'te okul öncesi öğretmenlerinin OÖEPKDÖ geneli ile mezun olunan liseler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir (p>.05). Mezun olunan lise türünün öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinde bir etki yaratmamasının sebebi ise lise eğitimlerinde program değerlendirme konusunda eğitim almamalarından dolayı kaynaklandığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin mezun oldukları fakültele göre farklılaşma durumları Mann Whitney U testi kullanılarak belirlenmiştir. Test sonuçları Tablo 24 de sunulmuştur.

Tablo 24. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Mezun Olunan Fakülte	N	Sıra Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	P
(OÖEPKDÖ) Genel	Eğitim Fakültesi	115	73,75	8481,50			
	Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi	28	64,80	1814,50	1408,500	-1,026	,305
	Toplam		143				

\*p<.05

Tablo 24'e göre okul öncesi öğretmenlerinin OÖEPKDÖ geneli ile mezun oldukları fakülte arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir (p>.05). Eğitim veya Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi mezunu olarak öğretmenler farklı şekillerde eğitim görseler bile müfredat açısından ortak dersleri almalarından dolayı program değerlendirme becerilerinde de bu yüzden farklılık olmadığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin mezun oldukları bölümlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılarak elde edilen araştırma bulguları Tablo 25'te bulunmaktadır.

Tablo 25. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyutlar	Mezun Bölüm	Olunan N	Sıralar Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney		
					U	Z	P
(OÖEPKDÖ) Geneli	Okul	Öncesi119	74,23	8833,50	1162,500	-1,435	,151
	Öğretmenliği						
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü	ve24	60,94	1462,50			
	Toplam	143					

\*p<.05

Tablo 25'te yer alan bilgilere göre, okul öncesi öğretmenlerinin OÖEPKDÖ geneli ile mezun oldukları bölümler arasında okul öncesi öğretmenliği-çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır (p>.05). Okul öncesi veya çocuk gelişimi eğitimi bölümü mezunu olmanın öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinde farklılık oluşturmaması aslında genel olarak aynı derslerin eğitimini almalarından kaynaklı olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme becerilerinin çalışılan kuruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26. Öğretmenlerin Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Program Kalite Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Çalışılan Kurumlar		N	Sıra Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	p
	İlköğretime Bağlı	Resmi						
(OÖEPKDÖ) Geneli	İlköğretime Bağlı	Resmi	72	64,52	4645,50			
	Anasınıfı					2017,500	-2,176	,030*
	Resmi Bağımsız Anaokulu		71	79,58	5650,50			
	Toplam		143					

\*p<.05

Tablo 26'da yer alan bilgilere göre okul öncesi öğretmenlerinin OÖEPKDÖ geneli ile çalışılan kurumlar arasında ilköğretime bağlı resmi anasınıfı - resmi bağımsız anaokulu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Z=-2,176, p<.030). Bu farklılık resmi bağımsız anaokulu lehindedir (Sıra Ortalama 79,58). Resmi bağımsız anaokullarında göre yapmakta olan öğretmenlerde denetim ve plan kontrol çalışmalarının daha sıklıkla yapılmasından dolayı program değerlendirme becerilerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin görev yaptığı yerleşim birimine göre farklılaşma durumları Mann Whitney U testi kullanılarak tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 27'de yer almaktadır.

Tablo 27. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yerleşim Birimine Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Görev Yapılan Yerleşim Birimi	Yapılan N	Sıralar Ortalamaları	Sıralar Toplam	Mann Whitney U		
					U	Z	P
(OÖPKDÖ) Geneli	İl Merkezi	82	56,60	4641,00	1238,000	-,467	640
	İlçe-Belde-Köy	32	59,81	1914,00			
	Toplam	143					

\*p<.05

lo 27'e göre okul öncesi öğretmenlerinin OÖEPKDÖ geneli ile görev yaptıkları yerleşim yeri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık belirlenmemiştir (p>.05). Öğretmenlerin il merkezi veya ilçe-belde-köyde görev yapmalarının okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme becerilerini etkilemediği ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme becerilerinin meslekteki hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları Tablo 28’de bulunmaktadır.

Tablo 28. Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Süresine Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Boyut	Mesleki Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalama	Sd	$\chi^2$	P	Fark
OÖEPKDÖ Geneli	1-10 yıl	48	70,72	2	6,921	,031*	2-3
	11-15 yıl	54	82,33				
	16 yıl ve üzeri	41	59,89				
	Toplam	143					

\*p<.05

Tablo 28’e göre öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği ile görev yaptıkları yerleşim yeri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $\chi^2= 46,660$ ,  $p<.000$ ). Bu farklılık 11-15 yıl mesleki hizmet süresine sahip olan öğretmenler lehindedir (Sıra Ortalama 82,33).

Tablo 29’da okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerilerinin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılarak elde edilen araştırma bulguları bulunmaktadır.

Tablo 29. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerine Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Boyut	Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri	N	Sıra Ortalama	Sd	$\chi^2$	P	Fark
(OÖEPKDÖ) Geneli	Mesleğin Sosyal Saygınlığı (1)	25	69,08	3	3,233	,357	-
	İş Bulma Olanağının Fazla (2)	40	77,08				
	Çocuklara Olan Sevgim (3)	39	63,10				
	İdealimdeki Meslek (4)	39	77,56				
	Toplam	143					

\*p<.05

Tablo 29 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin OÖEPKDÖ geneli ile öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ). Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin program değerlendirme becerileri üzerinde herhangi bir etki oluşturmamasının sebebi daha çok bu seçeneklerin öğretmenlerin mesleğe olan tutumlarını etkilemesinden dolayı kaynaklandığı ifade edilebilir.

### ***Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ile Okul Öncesi Program Değerlendirme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi***

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Serman’s Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo 30’da yer almaktadır.

Tablo 30. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle Program Değerlendirme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Sperman's Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	OÖEPKDÖ	ÖÖMİTÖ	Değer Verme	Mesleki Tükenmişlik	İlgisizlik	Mesleki Gelişime Açıklık
OÖEPKDÖ	r 1,000	,198*	,177*	,125	,179*	,218**
	p	,017	,035	,138	,032	,009
ÖÖMİTÖ	r ,198*	1,000	,923**	,933**	,859**	,823**
	p ,017	.	,000	,000	,000	,000
Değer Verme	r ,177*	,923**	1,000	,827**	,741**	,625**
	p ,035	,000	.	,000	,000	,000
Mesleki Tükenmişlik	r ,125	,933**	,827**	1,000	,781**	,711**
	p ,138	,000	,000	.	,000	,000
İlgisizlik	r ,179*	,859**	,741**	,781**	1,000	,674**
	p ,032	,000	,000	,000	.	,000
Mesleki Gelişime Açıklık	r ,218**	,823**	,625**	,711**	,674**	1,000
	p ,009	,000	,000	,000	,000	.
	N 143	143	143	143	143	143

\*p&lt;.05

\*\*\*r:Sperman's Rho Korelasyon Katsayısı

Tablo 30 incelendiğinde şu sonuçlar elde edilmiştir; okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki ( $r=198$ ,  $p<.017$ ) bulunmuştur.

- Okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutları olan değer verme ( $r=177$ ,  $p<.035$ ); mesleki tükenmişlik ( $r=125$ ,  $p<.138$ ); ilgisizlik ( $r=179$ ,  $p<.032$ ); mesleki gelişime açıklık ( $r=218$ ,  $p<.009$ ) arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki vardır.
- Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ölçeğinin geneli ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar ölçeğinin alt boyutları olan değer verme ( $r=923$ ,  $p<.000$ ), mesleki tükenmişlik ( $r=933$ ,  $p<.000$ ), ilgisizlik ( $r=859$ ,  $p<.000$ ) ve mesleki gelişime açıklık arasında ( $r=823$ ,  $p<.000$ ) pozitif yönde yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki vardır.
- Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar ölçeğinin alt boyutları olan değer verme ile mesleki tükenmişlik arasında ( $r=827$ ,  $p<.000$ ) ve ilgisizlik alt boyutu ( $r=741$ ,  $p<.000$ ) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Aynı zamanda değer verme ile mesleki gelişime açıklık alt boyutları arasında da ( $r=625$ ,  $p<.000$ ) pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.
- Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar ölçeğinin alt boyutları olan mesleki tükenmişlik ile ilgisizlik arasında ( $r=781$ ,  $p<.000$ ) ve mesleki gelişime açıklık alt boyutları arasında da ( $r=711$ ,  $p<.000$ ) pozitif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlik mesleğine ilişkin alt boyutları olan ilgisizlik ile mesleki gelişime açıklık arasında ( $r=674$ ,  $p<.000$ ) pozitif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.



## **SONUÇLAR ve TARTIŞMA**

### ***Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile ilgili sonuç ve tartışma***

Okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak mesleğe ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazın tarandığında ise bu sonuç Bozca (2015), Çakmak (2019), Demirel (2016), Demir-Sarıer (2020), İlter (2009) ile öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında ise; Abbasoğlu (2011), Altıntaş-Yüksel (2019), Bulut (2009), Eş (2010), Doğan Genç (2016), Karatekin, Merey ve Keçe (2015), Özer (2021), Sağlam (2008), Semerci ve Semerci (2004), Taşdemir (2014), Yetişensoy (2019) ve Yıldız'ın (2019) araştırmalarının sonuçları çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Aksoy'un (2010) çalışmasında "psikolojik danışma ve rehberlik" bölümü öğrencileri ile "bilgisayar bölümü" öğrencilerinin mesleğe ilişkin tutumları orta düzeydeyken; sınıf, sosyal bilgiler ve resim öğretmenliği öğrencilerinin ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Akbal'ın (2016) çalışmasında ise özellikle kadınlar için mesleğe ilişkin tutumun yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu çalışmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değer verme alt boyutunun en yüksek ortalamaya, mesleki gelişime açıklık alt boyutunun ise en düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Altıntaş- Yüksel'in (2019), Duran'ın (2009) ve Gülsoy'un (2010) yaptıkları çalışmalarda da değer verme boyutunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları birçok değişkene göre değişiklik göstermektedir.

Araştırmada cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırma yapılmak istenmiş ama erkek öğretmenlerin 7 ile (%4,9'luk) orana sahip olmasından dolayı cinsiyet değişkeni sayısının yetersiz görülmesi üzerine karşılaştırma yapılamamıştır. Bu durum erkek öğretmenlerin okul öncesi öğretmenlik mesleğini tercih etmemelerinden kaynaklanabilir. Yaman'ın (2019) çalışmasında ise erkeklerin (%2,8) orana sahip olması bu mesleği daha çok kadınların tercih ettiği görüşünü oluşturmuştur. Bununla birlikte cinsiyet değişkeni açısından farklı sonuçlarda alan yazın da yer almaktadır. Doğan (2019) ve Sekman (2021) çalışmasında erkeklerin mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik alt boyutu değerlerinin kadınlardan daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre mesleki tutumun incelendiği farklı çalışmalarda ise cinsiyet değişkeninin mesleğe ilişkin tutumlarda herhangi bir değişiklik oluşturmadığı belirlenmiştir (Akbal (2016), Altıntaş-Yüksel (2019), Bulut (2009), Dalaman (2021), Eş (2010), Gülsoy (2010), Kaçar (2018), Kartal ve Afacan (2012), Kesen ve Polat (2014), Özkan (2012), Semerci ve Semerci (2004), Sever (2013). Buna rağmen kadınların lehinde farklılık içeren çalışmalarda bulunmaktadır (Akkaya (2009), Atalmış ve Köse (2018), Çetinkaya (2009), Dağ (2010), Demirel (2016), Demir- Sarıer (2020), Güneyli ve Aslan (2009), Gürhan (2018), İlter (2009), Özer (2021), Seferoğlu (2004), Tanrıoğan (1997). Ayrıca bu sonuçlardan farklı olarak (Eraslan ve Çakıcı'nın (2011), Özben'in (2005) yaptığı çalışmalarda ise öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun erkek öğretmenler lehinde yüksek olduğu sonuçları bulunmuştur. Uyum boyutu puanı erkek öğretmenler için Altıntaş Yüksel'in (2019) çalışmasında da yüksek olarak belirlenmiştir. Eroğlu (2013) ve Doğan'ın (2019) çalışmalarında ise öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların kadın cinsiyeti lehinde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkeninde mesleğe ilişkin tutumlarında değer verme alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ama mesleki tükenmişlik, mesleki gelişime açıklık, ilgisizlik alt boyutlarında ve ölçek genelinde 40 yaş ve üzeri lehinde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Alan yazın tarandığında Akbal (2016), Demir-Sarıer (2020), Korkmaz (2009), Tekerci (2008) ve Yaman'ın (2019) çalışmaları, çalışmayla benzer sonuçlar göstermektedir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin maddelerinden olan M19'u "öğretmenlik onurlu bir meslektir" olarak seçtikleri görülmektedir. Bu durumun

sebebinin öğretmenlerin yaşla birlikte öğretmenlik mesleğindeki tecrübelerinin artmasından dolayı kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumları ölçek geneli ile değer verme, mesleki tükenmişlik, mesleki gelişime açıklık alt boyutlarında yaşamlarının büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim birimi (büyükşehir/ şehir, ilçe/ belde/ köy) arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Fakat ilgisizlik alt boyutunda puan ortalamasıyla büyükşehir- şehir lehinde anlamlı düzeyde farklılaşma vardır. Öğretmenlerin büyüdüğü yaşam yerlerinde aldıkları eğitim ve imkânların büyükşehir-şehir gibi yerleşim birimlerinde iyi olmasından kaynaklı olarak buralarda büyüyen öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının daha yüksek çıkmasına sebep olduğu söylenebilir. Eş'in (2010) çalışmasında ise öğretmen adaylarının büyüdüğü şehirlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında farklılık içermediği tespit edilmiştir. Bu durum araştırma sonucuyla örtüşmemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumları ile mezun oldukları (Fen-Anadolu Öğretmen-Anadolu Lisesi, Genel Lise- İmam Hatip- Diğer Liseler ve Mesleki Teknik Lisesi) lise türlerinde; değer verme, mesleki tükenmişlik, ilgisizlik alt boyutları ve ölçek genelinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık değer verme, ilgisizlik alt boyutları ile ölçek genelinde Mesleki Teknik Lisesinde ayrıca mesleki tükenmişlik alt boyutunda ise Genel Lise- İmam Hatip- Diğer Liseler lehindedir. Fakat mesleki gelişime açıklık alt boyutu ile mezun olunan lise türleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Mesleki Teknik Lisesi mezunu öğretmenler her ne kadar değer verme alt boyutunda yüksek değere sahip olsalar da liseden yükseköğretime kadar devamlı olarak okul öncesi alanında eğitim aldıklarından veya uygulamalar yapmalarından dolayı ilgisizlik alt boyutunda da yüksek değere sahip oldukları söylenebilir. Bu durum sürekli aynı eğitim derslerini görmelerinden kaynaklı olabilir. Aynı zamanda Genel Lise-İmam Hatip- Diğer Lise mezunu olan öğretmenlerde bu mesleğe yeni başlamalarından dolayı uygulamalar sırasında eksik kalmış olabileceklerinden ötürü mesleki tükenmişlik alt boyutunda yüksek değer almış olabilirler. İlt'er'in (2009) sınıf öğretmeni adaylarına yönelik yaptığı çalışmada mezun olunan lise türünün, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarda araştırma sonucundan farklı olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda mezun olunan lise etkisinin incelenmesi için daha çok araştırma bulgusuna ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları fakültelerden (Eğitim Fakültesi, Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi) arasında değer verme; mesleki tükenmişlik, ilgisizlik alt boyutlarında ve ölçek genelinde  $p<.05$  değerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Farklılık değer verme alt boyutunda, mesleki tükenmişlik, ilgisizlik ve ölçek genelinde yüksek puan ortalamasıyla Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi lehindedir. Ama yine bu sonuçlara göre mesleki gelişime açıklık alt boyutu ile mezun olunan fakülte arasında anlamlı farklılık olmadığını söylemek mümkündür. Bu sonuç Dalaman (2021), Doğan (2019) ve Yıldız (2019) tarafından yapılan çalışmaların bulgusuyla örtüşmektedir. Ama Bozca (2015) tarafından yapılan çalışmalarda değer verme, mesleki tükenmişlik ve mesleki gelişime açıklık alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı sonucu çalışmanın bulgusuyla örtüşmemektedir. Ayrıca bu çalışmalarda ilgisizlik alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin daha çok ilgisiz olduğu ifade edilmektedir. Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler, değer verme alt boyutunda yüksek puan alarak mesleğe değer vermektedirler. Fakat uygulamalarda veya etkinlik çeşitleri bulmada Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler gibi örgün eğitim alarak derste öğrenemediklerinden dolayı uygulamada zorlandıkları düşünülerek mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik alt boyutlarında yüksek puan aldıkları söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında (Okul Öncesi Öğretmenliği- Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü) arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat alan yazında öğretmenlerin mezun oldukları

bölgelere göre eğitim programı değerlendirme becerilerine yönelik bir araştırma bulgusuyla karşılaşılmadığından dolayı çalışmayla karşılaştırması yapılamamıştır.

Mesleğe ilişkin tutumlar ile okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar olan (İlköğretime Bağlı Resmi Anasınıfı ve Resmi Bağımsız Anaokulu) arasında değer verme, mesleki tükenmişlik, mesleki gelişime açıklık ve ölçek genelinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sadece ilgisizlik alt boyutunda yüksek puan ortalamasına sahip Resmi Bağımsız Anaokulları lehinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Resmi Bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin okulda daha çok görev-sorumluluk almaları, proje gibi daha kapsamlı çalışmalar yapmaları ve veli, müdür gibi bireylerin gözünü dolduran etkinlikler oluşturmalarından dolayı mesleklerine karşı ilgisizlik duygusu yaşadıkları söylenebilir. Fakat literatür de öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre öğretmenlik mesleğine ilişkin bir araştırma bulgusu yer almamasından ötürü karşılaştırma işlemi gerçekleştirilememiştir.

Görev yapılan yerleşim birimi (il merkezi ve ilçe/belde/köy) ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında mesleki tükenmişlik; ilgisizlik alt boyutları ile ölçek geneli arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamlı farklılık yüksek ortalamaya sahip olan il merkezi lehindedir. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin, olanaklarının iyi olmasından dolayı değer verme alt boyutunda yüksek puanlar aldıkları söylenebilir. Ama okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik alt boyutlarında yüksek ortalamalara sahip olmasının sebebi ise il merkezinde; veli, öğrenci potansiyelinin ve beklentisinin yüksek olmasından ötürü kaynaklandığı söylenebilir. Mesleki gelişime açıklık alt boyutunda ise öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim yerleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Altıntaş-Yüksel'in (2019) yaptığı çalışma da Sincan ve Mamak ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının düşük olduğu sonucu çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki hizmet süreleri ile mesleğe ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Aslında öğretmenlikte ne kadar çok yıl çalıştığın değil; bu mesleği ne kadar çok severek ve isteyerek yapmak istediğinin önemli olmasından dolayı hizmet süresi, öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarında bir etki oluşturmama sebebi olabilir. Demir-Sarıer'in (2020) çalışmasında 6-10 yıl, 11-15 yıl ile 16-20 yılları arasında görev yapan öğretmenlerin 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlere göre mesleğe ilişkin tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu ayrıca Demirel'in (2016) çalışmasında da 11-15 yıl arası görev yapanların 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleki tutumlarının daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ile mesleğe ilişkin tutumlar arasında değer verme, mesleki tükenmişlik, ilgisizlik, mesleki gelişime açıklık alt boyutları ile ölçek genelinde 'idealimdeki meslek' ve 'çocuklara olan sevgim' seçeneklerinde anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım (2007), Demirel'in (2016) çalışmalarında öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etme durumlarında iş bulma olanaklarının fazla olması sebebinden dolayı daha çok seçildiği bu yüzden anlamlı farklılık içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının yüksek çıkmasının sebebi; bu mesleği ideallerindeki meslek olarak görmeleri, mesleği yaparken mutlu olmaları ayrıca çocukları da çok sevmelerinden dolayı kaynaklanabilir.

### ***Okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerileri ile ilgili sonuç ve tartışma***

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programı değerlendirme becerileri yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu sonuç Can Gül'ün (2009) ve Düşek'in (2008) çalışmasıyla benzer sonuçlar göstermektedir. Fakat çalışmanın sonucuyla örtüşmeyen Cömert'in (2003) ve Demir'in (2001) de yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin değerlendirme hususunda çok istekli olmadıkları ve değerlendirmeye olumlu bakmadıkları görülmektedir. Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim programını değerlendirme konusunda becerikli oldukları söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin cinsiyete göre değerlendirilmesinde erkek öğretmenlerin 7 ile (%4,9'luk) orana sahip olmalarından dolayı cinsiyet değişkeni sayısının yetersiz olmasından ötürü karşılaştırma yapılamamıştır. Bu durumun sebebi çalışma grubunun genişliği, azlığı ya da kadın veya erkek öğretmen sayısının birbirine yakın olmasından kaynaklı olabilir. Aydın (2010), Çaltık (2004), Gebelek (2020), Göle (2014), Uzun (2007) ve Şıvgın (2005) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinde farklılık oluşturmadığı sonucu bulunmuştur. Fakat Hamarat'ın (2017) ve İş'in (2017) yaptıkları çalışmalarda farklılık kadın öğretmenler lehindedir. Ayrıca Arslan (2017)'da öğretmenlerin programı uygularken karşılaştıkları sorunlarda cinsiyet açısından farklılık bulunmadığını; değerlendirme boyutunda ise erkek öğretmenler lehinde anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin, program değerlendirme becerilerinin yaşlara göre karşılaştırılmasında 20-39 yaş lehinde anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Genç öğretmenlerin mesleklerinde kurallara uygun davrandıkları ve eğitim hayatlarında öğrendiklerini uygulamak istedikleri düşünülürse bu durumun program değerlendirme becerilerine de olumlu yansıtacağı söylenebilir. Literatür incelendiğinde Can Gül'ün (2009) çalışmasında "değerlendirme boyutunda" 41 yaş ve üstü öğretmenlerin; Hamarat (2017) tarafından yapılan çalışma da ise büyük yaş grubundaki öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin daha iyi olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç çalışma bulgusuyla örtüşmemektedir. Işık'ın (2015) çalışmasında; uygulama, planlama, günlük eğitim akışında günü değerlendirme zamanında ve aylık eğitimde ise aile katılımını uygulamada yaşa göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin, yaşamlarının büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim birimi ile öğretmenlerin program değerlendirme becerileri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Yani öğretmenlerin büyükşehir- şehir ya da ilçe-belde-köyde büyümeleri, yaşam stilleri program değerlendirme düzeylerinde bir farklılık oluşturmamıştır. Fakat alan yazında öğretmenlerin büyüdükleri yerleşim yerine göre program değerlendirme becerilerine yönelik herhangi bir araştırma bulgusu bulunmamasından dolayı çalışmayla karşılaştırması yapılamamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin mezun oldukları lise türleri ile program değerlendirme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Fen- Anadolu Öğretmen-Anadolu, Genel Lise-İmam Hatip- Diğer Liseler ve Mesleki Teknik Liselerinden mezun olma durumunun öğretmenlerin eğitim programını değerlendirme becerilerini etkilemediği söylenebilir. Can Gül'ün (2009) çalışmasında ise "değerlendirme boyutunda" lise mezunu öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin, mezun oldukları fakültele göre program değerlendirme becerilerinde anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmemiştir. Yani Eğitim Fakültesi veya Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi mezunu olmanın programı değerlendirirken bir farklılık oluşturmadığı ifade edilebilir. Literatür tarandığında Hamarat'ın (2017), Işık'ın (2015), İş'in (2017) ve Şıvgın'ın (2005) yaptıkları çalışmalarda da mezun olunan okulun; program değerlendirme becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu bu çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Kılınc'ın (2019) çalışmasında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ve Gebelek'in (2020) çalışmasında ise Açık Öğretim Fakültesi mezunu öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin daha iyi oldukları sonucu bu çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Göle (2014) tarafından nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özellikler üzerine yapılan çalışmada örgün eğitim mezunu öğretmenler ile Açık Öğretim mezunu öğretmenler arasında; ayrıca Akkaya'nın (2009) 2006-2007 okul öncesi eğitim programı hakkında görüşler çalışmasında ise değerlendirme boyutunda öğretmenlerin mezun oldukları okullar arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Arslan'ın (2017) çalışmasında "içerik, öğrenme -öğretme süreci, eğitim programı ölçeği"

boyutlarında Ön Lisans mezunu öğretmenler lehinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız'ın (2012) çalışmasında ise Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin Açık Öğretim Fakültesi mezunu öğretmenlere göre programı uygularken daha az sorun yaşadıkları sonucu tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre ise program değerlendirme becerilerinde okul öncesi öğretmenliği-çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Arslan (2017) , Erden (2010) ve Göle (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da çalışmayla benzer sonuçlar elde edilmiştir. Can Gül'ün (2009) çalışmasında "değerlendirme de dikkat edilmesi gereken hususlar, değerlendirme sonucu ve davranışları" boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen "değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma" hususunda okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunları açısından istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Aydın'ın (2010) çalışmasında ise 45 maddelik ankette (36. ve 40.) maddelerde farklılık varken diğer maddelerde ise mezun olunan bölüme göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Baba eğitim düzeyleri de okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Öğretmenlerin babalarının okuryazar değil-ortaöğretim, lise - üniversite gibi eğitim durumlarına sahip olmaları program değerlendirme düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Ama alan yazında öğretmenlerin baba eğitim düzeylerine göre eğitim programı değerlendirme becerilerine yönelik bir araştırma bulgusu yer almadığından karşılaştırma çalışması yapılamamıştır.

Çalıştıkları kurumlar olarak (İlköğretime Bağlı Resmi Anasınıfı ve Resmi Bağımsız Anaokulları)'nda okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir. Bu farklılık Resmi Bağımsız Anaokulları lehindedir. Resmi Bağımsız Anaokullarında öğretmenlerin imkânların daha iyi olması, okul kademelerinde okul öncesi eğitimi alan öğrenciler ile öğretmenlerin birlikte yer alması, öğretmenlerin birbirleriyle etkinliklerini paylaşmaları, dayanışma içinde olmaları böylelikle iş yükünü hafifletmeleri ve birbirlerini daha çok öğretmenlik mesleğine teşvik etmeleri açısından program değerlendirme becerilerinin de olumlu etkilendiği söylenebilir. Hamarat'ın (2017) ve Şıvgın'ın (2005) çalışmalarında ilköğretime bağlı anasınıfı lehinde anlamlı farklılık bulunması sonucu çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Akkaya'nın (2009) çalışmasında "değerlendirme" boyutunda da öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca Gebelek'in (2020) çalışmasında ise "çocuğun değerlendirilmesi, yöntem-teknik ve değerlendirme sürecinde özel eğitim" boyutlarında anasınıfı lehinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Arslan (2017) tarafından yapılan çalışmada Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı gündüz bakım evi ve kreşlerde çalışan öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anasınıfı ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlere göre eğitim programını uygularken daha çok sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre program değerlendirme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin il merkezi veya ilçe-belde-köy gibi yerleşim yerlerinde çalışmaları program değerlendirme becerilerinde etki oluşturmamıştır. Fakat alan yazında öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerlerinin program değerlendirme becerileri üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma bulgusuyla karşılaşılmadığından dolayı kıyaslama çalışması yapılamamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerileri ile mesleki hizmet süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık 11-15 yıl mesleki hizmet süresine sahip olan öğretmenler lehindedir. Çaltık'ın (2004) çalışmasında ise mesleki kıdemi daha az olan öğretmenler lehinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç çalışmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Yine Hamarat'ın (2017) çalışmasında mesleki hizmet süreleri yüksek olan öğretmenler lehinde anlamlı farklılık olmasından dolayı çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Ayrıca literatür de Arslan (2017), Gebelek (2020), Göle (2014) ve Şıvgın (2015) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarında da

anlamli farklılık olmamasından dolayı çalışmayla benzerlik göstermemektedir. Uygulama, planlama, günlük eğitim akışında günü değerlendirme zamanında ve aylık eğitimde aile katılımını uygulamada mesleki kıdeme göre Işık'ın (2005) çalışmasında anlamli farklılık bulunmamıştır. Can Gül (2009)'ün çalışmasında "değerlendirme sonuçlarına" göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha paylaşımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin, program değerlendirme becerileri ile öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri arasında istatistiksel olarak anlamli bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Alan yazında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre eğitim programını değerlendirme becerilerine yönelik bir araştırma bulgusuyla karşılaşılmadığından dolayı çalışmayla karşılaştırması yapılamamıştır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamli bir ilişki bulunmuştur. Yani okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arttıkça eğitim programı kalite değerlendirme becerilerinde de artış olabileceği söylenebilir.

### **Öneriler**

Araştırma bulguları doğrultusunda çalışma kapsamında aşağıdaki öneriler sunulmuştur: Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumda, değer verme boyutunda öğretmenlerin yaşları farklılık göstermesine rağmen tutumlarında neden değişiklik oluşmadığı araştırılabilir.

1. Öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarında ilgisizlik alt boyutunda büyüdüğü yerleşim yerlerinden büyükşehir- şehir lehinde farklılık olmasının sebepleri (sınıf kalabalıklığı, okullara ulaşım zorluğu, meslekten elde ettikleri maaşlarının büyükşehir-şehir de yaşamak için yeterli olmadığı için mi ya da başka sebeplerden mi) kaynaklı olduğu yönünde ilgili tespitler yapılabilir.
2. Mezun olunan lise türlerinde (Fen Lisesi –Anadolu Öğretmen Lisesi -Anadolu Lisesi, Genel Lise- İmam Hatip Lisesi- Diğer Liseler ve Mesleki Teknik Liselerinde) öğretmenlerin mesleki gelişime açıklık alt boyutunda farklılık olmadığı sonucu bulunmuştur. Mesleki Teknik Lisesi mezunu öğretmenlerin, lisede meslek dersleri almalarına rağmen öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında mesleki gelişime açıklık alt boyutunda neden farklılaşma olmadığı araştırılabilir.
3. Görev yaptıkları yerleşim birimlerine göre; öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarında (mesleki tükenmişlik, ilgisizlik alt boyutları ile ölçek genelinde) il merkezinde çalışan öğretmenler lehinde farklılık bulunma nedeninin belirlenmesi için okul imkânlarından mı yoksa başka sebeplerden mi kaynaklandığına dair araştırmalar yapılabilir.
4. Öğretmenlerin 20-39 yaşları arasında program değerlendirme becerilerinin 40 yaş ve üzeri öğretmenlere göre daha iyi olma sebebi araştırılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Abbasoğlu, E. (2011). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve benlik saygılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Akbal, M. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Akkaya, N. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi*, (25), 35-42.
- Akyüz, Y. (2016). *Türk eğitim tarihi* (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Albuz, A. (2004). Eğitim / müzik eğitiminde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII (1), 13-18.
- Altıntaş Yüksel, E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, Z. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Atalmış, E. H. ve Köse, A. (2018). Türkiye'deki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 393-413.
- Aydın, R. ve İşlek, M. (2022). Eğitimde güncel yaklaşımlar 2. S. Girgin (Ed.), *Eğitimin önemli bir unsuru olarak öğretmenlik mesleği ve meslekleşme koşulları* (s.227-254). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Bozca, S. (2015). *Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D., ve Yıldırım K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 83-97.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Büyükkaragöz, S.ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metodları*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (4. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Canbeldek, M. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Can Gül, Ş. (2009). *Okul öncesi eğitimde öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Cömert, S. (2003). Okul öncesi eğitim programı hakkındaki öğretmen görüşleri ve uygulamaları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7). 135-150.
- Çakmak, Z. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çaltık, İ. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan okul öncesi eğitim programına ve programın kullanımına ilişkin görüşlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çeliköz, N. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, (32), 136-145.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, (162), 160-167.
- Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe öğretmeni adayların yeterlik alguları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Elementary Education Online (İlköğretim Online)*, 8(2), 298-305.
- Dağ, E. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Dalaman, F. (2021). *Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenmeye ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Demir, Ö. (2001). *Anasınıfı programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Demir Sarier, M. (2020). *Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile iş yaşam dengesi ve motivasyonları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, N. (2016). *Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış 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.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitim de program geliştirme* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 756-768.
- Doğan Genç, K. (2016). *Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Kocaeli örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Doğan, T. (2019). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Duran, O. (2009). *Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Düşek, G. (2008). *2006 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim veren kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Ordu İli örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eraslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Erden, E. (2010). *Problems that preschool teachers face in the curriculum implementation*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eroğlu, C. (2013). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlilikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Eş, Ü. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Gebelek, B. (2020). *Okul öncesi eğitiminde değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.
- Gülsoy, F. (2010). *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güneşli A. ve Aslan, C. (2009). Evaluation of Turkish prospective teachers' attitudes towards teaching profession (Near East University case). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 313-319.
- Gürhan, M. (2018). *Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi ve biyoloji öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Göle, M. O. ve Temel, F. (2020). Okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 52-71. doi: 10.37754/751362.2020.524.



- Göle, M. O. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gözütok, D. (2001). Program değerlendirme. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (s. 175-189). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hamarat, D. (2017). *2013 okul öncesi eğitim programı ve bu programın uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- İlter, İ. (2009). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- İnal, H., Yılmaz Koğar, E. ve Özdemir, B. (2015). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler ünitesinin Tyler'ın hedefe dayalı program değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, X (II), 400-416.
- Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaçar, R. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz-yeterlik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Karahan, H. (2005). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle öğretmenlik tutumları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21.basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (35.basım). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karatekin, K., Merey, Z. ve Keçe, M. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 70-96.
- Kartal, T. ve Afacan, Ö. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 76-96.
- Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi*, 5(5), 59-72.
- Kesen, G. ve Polat, M. (2014). Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları: Muş Alparslan Üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 556-578.
- Koç Damgacı, F., Kaya, Y. ve Günay, R. (2015). David Fetterman'ın değerlendirme modeli: yetkilendirme değerlendirmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 696-710.
- Korkmaz, G. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova.
- Köksal, O., Balaban Dağal, A. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (46), 379-394. doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3395>.
- Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutumları [The Attitudes of Teacher Training Teachers]*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Çocuk gelişimi ve eğitimi müzik etkinlikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLILIKLERI.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLILIKLERI.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Özben, Ş. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 37-43.
- Özer, N. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki coşku düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özdamar, K. (2015). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi
- Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.

- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 29-48.
- Sağlam, Ç. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-69.
- Sekman, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1),137-146.
- Sever, O. (2013). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve benlik saygılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Şıvgın, N. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşler (Denizli ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Tanrıoğen, A. (1997). Buca eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 55-67.
- Taşdemir, C. (2014). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2( 3), 91-114.
- Tekerci, H. (2008). *Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uzun, H. (2007). *Malatya ilinde okul öncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Varış, F. (1998). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Yaman, G. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile mesleğe ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yetişensoy, O. (2019). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının geleceğe yönelik işsizlik kaygısı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldız, N. İ. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Yıldız, S. (2012). *Okul öncesi programında yer alan ev ziyaretlerinin işlevselliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Nevşehir örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

# Examining Preschool Teachers' Attitudes Towards the Profession and Program Evaluation Skills<sup>1</sup>

Tuğba SAĞLIK SAĞLAM<sup>2</sup>

Rafet AYDIN<sup>3</sup>

Cited:

Sağlam, S. T., Aydın R. (2024). Examining Preschool Teachers' Attitudes Towards the Profession and Program Evaluation Skills, *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 8(19), 311-344, DOI: 10.57135/jier. 1583227

## Abstract

The purpose of this research is to examine "Preschool Teachers' Attitudes towards the Profession and their Program Evaluation Skills". Relational screening model was used in the research. The study group of the research consists of 278 pre-school teachers working in official kindergartens and independent kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in Burdur province, district, town and villages. The data of the research were collected with the "Personal Information Form", "Teachers' Attitude Scale towards Teaching Profession" and "Preschool Education Program Quality Evaluation Scale" developed by the researcher. In the study, it was concluded that the attitudes of preschool teachers towards the teaching profession and their level of curriculum evaluation skills are high. It has been determined that there is a significant difference in the attitude towards the teaching profession according to age, in the sub-dimensions of "valuing, indifference, openness to professional development, and the scale, at 40 years and over. While there was a significant difference in the "indifference" sub-dimension of the metropolitan/city variable from the cities where the teachers grew up, there was no significant difference in the scale. In favor of General/ Imam Hatip/ Other High Schools and Vocational and Technical High Schools from the high schools from which the teachers graduated; Among the faculties from which he graduated, it was found that there was a significant difference in favor of the Faculty of Open Education and Distance Education, which is the sub-dimension of attitudes towards the profession, "valuation, professional burnout, indifference sub-dimensions and overall scale".

While a significant difference was found in the sub-dimension of "indifference" in favor of independent kindergartens in the institutions where teachers work, no significant difference was determined in "valuation, professional burnout, openness to professional development and overall scale". In favor of the city center in the settlement where the teachers work; A significant difference was found across the scale in the preference of "it is my ideal profession and I do not like children very much" among the reasons for choosing the teaching profession. Teachers' service period of 16 years or more in the preschool education program quality evaluation scale; It was found that there was a significant difference in favor of independent kindergartens and 20-29 age groups. In terms of the gender variable in the study, gender comparison could not be made due to the low number of male teachers. Studies with large samples can be conducted to make gender comparisons.

**Keywords:** Education and Curriculum, Preschool Education, Teaching Profession, Curriculum Evaluation, Attitude.

<sup>1</sup> This study was derived from the relevant sections of the master's thesis titled "Examining the Attitudes of Preschool Teachers Towards the Profession in Relation to Program Evaluation and Skills," prepared by the first author under the supervision of the second author.

<sup>2</sup> Mehmet Akif Ersoy University, Institute of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Master's Student, Burdur, Türkiye. E-mail: saglamtuğbasaglik@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7747-5715

<sup>3</sup>Asst. Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Burdur, Türkiye. E-mail: raydin@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7613-3198

## INTRODUCTION

Education holds great importance in supporting the development of individuals. While families are responsible for a child's education at birth, schools take on this responsibility in later stages (Aydın & İşlek, 2022). Education, which plays a significant role in human life, is defined as "all efforts aimed at developing a person's mental, physical, emotional, and social abilities and behaviors in the most appropriate or desired direction, and equipping them with new skills, behaviors, and knowledge directed toward certain goals" (Akyüz, 2016, p. 2).

In light of this definition, it can be stated that education aims to develop individuals in all aspects. Preschool education, on the other hand, refers to the education which children receive in preschool institutions following family education. It is valuable in meeting children's needs, developing them holistically, instilling basic habits, and preparing them for the future (Canbeldek, 2015).

Teachers, who play a key role in preparing children for life, have a significant influence through their attitudes in school activities, relationships with students and colleagues, and behavior in the classroom environment (Küçükahmet, 1976).

In recent times, educators have been entrusted with significant responsibilities in meeting educational needs, contributing to the development and transformation of society and individuals, and fostering innovation (Ministry of National Education [MEB], 2017). In other words, one of the constant elements in education is teachers. Teachers not only ensure the continuity of the education system but also train students according to the desired characteristics (Aydın & İşlek, 2022).

Preschool education teachers are individuals who educate children aged 36–72 months; they are creative, flexible, innovative, capable of solving problems, continuously developing themselves, and designing activities by considering children's developmental characteristics, interests, and needs (MEB, 2013; Köksal, Balaban-Dağal & Duman, 2016).

To become experts in their field, teachers must first possess pedagogical formation. In addition to this, it is essential for them to have developed personality, character, communication skills, and self-confidence, as well as effective classroom management abilities. Despite these qualities, teachers are expected to have low levels of burnout (Yüksel, 2013).

Since teachers are role models in society and individuals who guide others, their enjoyment of their work, their happiness while performing it, and the reflection of this positive attitude onto society are indicators of their attitudes toward their profession. The belief that "happy teachers raise happy individuals" highlights the role of teachers in fostering individuals who love their work and perform it with care (Sekman, 2021). Professional attitude, on the other hand, is described as the acceptance or rejection of a particular idea (Özgül, 2000).

Teachers' personality traits and attitudes toward their student groups significantly contribute to students' interest in school and their enjoyment of it, which, in turn, enhances teachers' job satisfaction. Teachers' attitudes toward their profession are considered an important indicator of their professional understanding (Varış, 1998).

It can be said that positive professional attitudes of preschool teachers will positively influence the interest and participation levels of children in activities. Furthermore, the professional attitudes of preschool teachers are thought to be distinctive in the implementation of educational programs.

The educational program aims to equip individuals with the objectives determined by educational institutions in alignment with the goals of the Ministry of National Education (MEB) through in-class and extracurricular activities, using appropriate methods and techniques (Büyükkaragöz & Çivi, 1999). Furthermore, the educational program is defined as the arrangement and presentation of content and objectives to facilitate learning in schools (Walker, 2003, as cited in

İş, 2017). In fact, it can be stated that educational programs should be designed based on the behaviors intended to be instilled in individuals to achieve the purpose of education.

Preschool teachers, in addition to having sufficient knowledge and skills to implement educational and instructional programs, are also required to conduct program evaluation studies. The success of education should be regularly assessed to determine whether the needs of children and society are being met, and whether educational programs and children's progress align with these needs (Gözütok, 2001). While evaluating programs, it is essential to examine whether they meet contemporary needs, are up-to-date, and align with science and technology. If there are deficiencies, flaws, or non-functional aspects, they should be identified; otherwise, the success and quality of education should be demonstrated (Yüksel, 2010).

Program evaluation is the process of comparing a system against specific criteria, making decisions, assessing it, and interpreting it objectively (İnal, Yılmaz Koğar & Özdemir, 2015; Uşun, 2012). In education, program evaluation involves collecting and analyzing information about the impact and effectiveness of all or certain dimensions of a program, interpreting the findings, and systematically addressing any identified deficiencies (Albuz, 2004; Demirtaş, 2017; Kaya, 1997; Koç Damgacı, Kaya & Günay, 2015).

Program evaluation generally encompasses efforts to modify, improve, or eliminate programs (Demirel, 2007). In other words, there may be programs that are outdated, ineffective, or in need of improvement due to deficiencies or limitations. Since knowledge is not static but continuously evolving, it can be said that educational programs must be updated through evaluation to meet the needs of individuals.

As can be understood from the points which have been mentioned so far, the more positive attitudes and behaviors preschool teachers adopt in their profession, the more these will reflect on their professional lives. Loving their profession enables preschool teachers to use the preschool education program effectively and develop program evaluation skills. While there have been separate studies on teachers' attitudes toward their profession and preschool teachers' program evaluation skills, no research has been found that examines these two elements together or investigates whether there is a meaningful relationship between them. Therefore, the aim and starting point of this research is to examine the relationship between preschool teachers' attitudes toward their profession and their program evaluation skills.

## **Research Problem**

The research problem is defined as: "What are the attitudes of preschool teachers toward their profession, and what are their program evaluation skills?"

This study seeks answers to the following sub-problems:

1. What is the level of preschool teachers' attitudes toward their profession?
2. Do preschool teachers' attitudes toward their profession significantly differ based on variables such as gender, age, the locality where they spent most of their life, the type of high school they graduated from, the faculty they graduated from, the department they graduated from, the institution they work in, the locality of their workplace, their professional service duration, and their reasons for choosing the teaching profession?
3. What is the level of preschool teachers' program evaluation skills?
4. Do preschool teachers' program evaluation skills significantly differ based on variables such as gender, age, the locality where they spent most of their life, the type of high school they graduated from, the faculty they graduated from, the department they graduated from, the institution they work in, the locality of their workplace, their professional service duration, and their reasons for choosing the teaching profession?
5. Is there a significant relationship between preschool teachers' attitudes toward their profession and their program evaluation skills?

### **The Purpose of the Study**

The main purpose of this study is to evaluate the attitudes of preschool teachers working in official kindergarten classes within primary schools and official independent preschools affiliated with the Ministry of National Education (MEB) regarding their profession, as well as their program evaluation skills. Additionally, the study aims to determine whether there are statistically significant differences based on variables such as gender, age, the locality where they spent most of their lives, the type of high school they graduated from, the faculty they graduated from, the department they graduated from, the institution they work in, the locality of their workplace, their professional service duration, and their reasons for choosing the teaching profession.

### **The Significance of the Study**

Education is a system that supports and develops individuals. The attitudes of teachers, who are among the most crucial elements of this system, significantly enhance the efficiency of education. In preschool education, where the foundation of personality development is laid for children aged 0-6, it is essential for teachers to adopt attitudes and behaviors appropriate to the teaching profession. Preschool teachers should demonstrate professional principles and enthusiasm in their interactions with children and in the preparation of activities. This is because fostering future generations with good moral values and strong personalities is largely influenced by the attitudes preschool teachers exhibit toward children.

A preschool teacher who loves their job and works with dedication can effectively deliver education in line with the achievements and indicators outlined in the preschool education program. Teachers should also evaluate the education program regularly to avoid repetition in education and to stay updated on developments. In this way, the positive attitudes of preschool teachers toward their profession can support their program evaluation skills, enabling them to improve themselves while meeting the needs of individuals and society.

In this study, the attitudes of preschool teachers toward their profession and their program evaluation skills have been examined in relation to various demographic variables.

## **METHOD**

### **Research Model**

In this study, the relational survey model, which is one of the general survey models, was used. Survey models allow for identifying the characteristics of the group being studied, revealing attitudes, thoughts, and opinions on a subject, and utilizing various techniques (McMillan and Schumacher, 2010).

The general survey model involves scanning the entire population or a sample group drawn from the population in order to reach general conclusions about a population consisting of a large number of elements (Karasar, 2016, p.79). A sub-model of the general survey model, the relational survey model, is "a research model that aims to determine the presence and/or degree of co-variation between two or more variables" (Karasar, 2016, p.81).

In this study, the attitudes of preschool teachers toward their profession and their views regarding their program evaluation skills for the preschool education program were described as they exist. Additionally, an attempt was made to identify the relationship between the attitudes of preschool teachers toward their profession and their program evaluation skills. In this context, the relational survey model was used in the study.

### **The Sample of the Study**

The population of this study, which aims to examine the attitudes of preschool teachers toward their profession and their program evaluation skills, consists of 278 preschool teachers working in official kindergarten classes within primary schools and independent public preschools affiliated with the Ministry of National Education (MEB) in the city, districts, towns, and villages of Burdur province.

The sample of this study consists of 278 preschool teachers working in the city, districts, towns, and villages of Burdur province during the 2022-2023 academic year. The working group includes a total of 143 preschool teachers, comprising 136 female and 7 male teachers. The lower number of male teachers compared to female teachers can be attributed to the fact that this profession is predominantly preferred by women.

A sample is defined as “a small subset selected from a specific population according to certain rules and accepted as sufficiently representative of the population from which it is drawn” (Karasar, 2016, p.110). The sample of the study was determined through the simple random sampling method. The simple random sampling method ensures that each unit in the sample group has an equal and independent chance of being selected and that the selected units are chosen equally from the population, containing characteristics representative of the entire population (Büyüköztürk et al., 2021).

While analyzing the gender variable in this study, no statistical comparison was made for the gender variable due to the small number of male teachers (7) compared to female teachers.

The demographic characteristics of the preschool teachers forming the sample of this study are presented in Table 1.

Table 1. Distribution of Demographic Characteristics of Preschool Teachers

Variables	Categories	N	%
Age	20-39	100	69,9
	40 and above	43	30,1
The locality where they spent most of their lives	Metropolitan/City	85	59,4
	District/Town/Village	58	40,6
The type of high school they graduated from	Science/Anatolian Teacher/Anatolian High School	42	29,4
	General High School/Imam Hatip/Other High Schools	52	36,4
	Vocational Technical High Schools	49	34,3
The department they graduated from	Preschool Teaching	119	83,2
	Child Development and Education Department	24	16,8
The faculties they graduated from	Faculty of Education	115	80,4
	Open Education / Distance Education	28	19,6
Total		143	100

When Table 1 is examined, it can be seen that 100 preschool teachers (69.9%) are between the ages of 20-39, and 43 (30.1%) are aged 40 and above. According to Table 1, when the variable of the settlement unit where participants spent a significant portion of their lives is analyzed, it is found that 85 teachers (59.4%) grew up in a metropolitan area/city, and 58 teachers (40.6%) grew up in a district/town/village. In terms of the type of high school they graduated from, it is observed that 42 preschool teachers (29.4%) graduated from Science/Anatolian Teacher/Anatolian High School, 52 (36.4%) graduated from General High School/Imam Hatip High School/Other High Schools, and 49 (34.3%) graduated from Vocational and Technical High Schools.

Additionally, when examining the variable of the department from which teachers graduated, Table 1 shows that 119 teachers (83.2%) graduated from the Preschool Teaching Department, and 24 teachers (16.8%) graduated from the Child Development and Education Department. In terms of the faculty from which the preschool teachers graduated, 115 teachers (80.4%) graduated from the Faculty of Education, and 28 teachers (19.6%) graduated from the Faculty of Open Education/Open and Distance Education.

The continuation of the distribution of the demographic characteristics of preschool teachers who form the sample of the study is presented in Table 2.

Table 2. Continuation of the Distribution of Demographic Characteristics of Preschool Teachers

Variables	Categories	N	%
Father's Education Level	Illiterate-SecondarySchool	85	59,4
	High School - University	58	40,6
Institution they work	Official Preschool Attached to Primary School	72	50,3
	Official Independent Kindergarten	71	49,7
Loction of Service	Provincial Center	82	57,3
	District/Town/Village	61	47,7
Service Duration	1-10 years	48	33,6
	11-15 years	54	37,8
	16 years and above	41	28,7
Reasons for Choosing the Teaching Profession	The social respectability of the profession.	25	17,5
	The high availability of job opportunities.	40	28,0
	My love for children.	39	27,3
	Being my ideal profession.	39	27,3
Total		143	100

According to Table 2, when looking at the 'institution they work' variable, it is seen that 72 teachers (50.3%) work in public kindergartens affiliated with primary schools, while 71 teachers (49.7%) work in independent public kindergartens. When examining the 'location of service' variable, 87 teachers (57.3%) work in the provincial center, followed by 61 teachers (42.7%) working in districts, towns, and villages.

As shown in Table 2, regarding the 'service duration' variable, 48 teachers (33.6%) have worked for 1-10 years, 54 teachers (38.9%) have worked for 11-15 years, and 41 teachers (28.7%) have worked for 16 years or more. Regarding the 'reasons for choosing the teaching profession,' 25 teachers (17.5%) indicated the social respectability of the profession as their reason, while 40 teachers (28%) cited the availability of job opportunities. Additionally, 39 teachers (27.3%) mentioned their love for children and the fact that it is their ideal profession as reasons for choosing teaching.

### Data Collection Tools

In this study, data were collected using the Personal Information Form, the Teacher Attitudes Toward the Teaching Profession Scale, and the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale. The Personal Information Form was created by the researcher to obtain information about the participants' demographic characteristics, the Teacher Attitudes Toward the Teaching Profession Scale, developed by Demirel and Ünişen (2018), was used to measure preschool teachers' attitudes toward the profession, and the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale, developed by Göle and Temel (2020), was used to assess program evaluation skills.

a. Personal Information Form: This form, created by the researcher, contains questions to gather information about the demographic characteristics of preschool teachers participating in the study. The questions include gender, age, the place where the teacher grew up (the settlement where most of their life was spent), type of high school graduated from, faculty and department graduated from, institution worked at, the settlement where they work, years of professional service, and reasons for choosing the teaching profession.

b. Teacher Attitudes Toward the Teaching Profession Scale: The Teacher Attitudes Toward the Teaching Profession Scale, developed by Demirel and Ünişen (2018), was used to measure the attitudes of preschool teachers toward the profession. This scale, developed by Demirel and Ünişen (2018, p. 997-1013), is a 5-point Likert-type scale consisting of 28 items, 12 of which are negative, and 16 positive, divided into four subdimensions. The scale includes 16 positive items (m1, m2, m4, m5, m6, m7, m10, m12, m14, m16, m17, m18, m19, m20, m22, m28). The negative items (m3, m8, m9, m11, m13, m15, m21, m23, m24, m25, m26, m27) are reverse-coded, and the



scale scores and subdimensions are calculated based on this reverse coding. The scale has four dimensions.

These are explained as follows: Valuing Dimension (Items 1-11), Professional Burnout Dimension (Items 12-17), Indifference Dimension (Items 18-23), Openness to Professional Development Dimension (Items 24-28). The items in the 5-point Likert-type scale are scored as follows: "Strongly Agree = 5", "Slightly Agree = 4", "Neutral = 3", "Slightly Disagree = 2", "Strongly Disagree = 1". The maximum score that can be obtained from the scale is 140, while the minimum score is 28. In the validity study of the scale, the KMO factor analysis value was found to be 0.944. The reliability of the overall scale, measured by Cronbach's Alpha, was calculated as 0.949 (Demirel and Ünişen, 2018).

Information on the reliability of the Teacher Attitudes Toward the Teaching Profession Scale applied to the research group is provided in Table 3.

Table 3. Reliability of the Teacher Attitudes Toward the Teaching Profession Scale Applied to the Research Group

Dimension	N	$\bar{X}$	Ss	Cronbach's Alpha
Valuing	143	46,706	8,489	,911
Professional Burnout	143	24,286	4,495	,786
Indifference	143	26,398	3,656	,722
Openness to Professional Development	143	19,559	4,222	,709
Teacher Attitudes Toward the Teaching Profession Scale in General	143	116,951	19,074	,945

In Table 3, the findings obtained from the Teacher Attitudes Toward the Teaching Profession Scale (ÖÖMİTÖ) show that the Valuing sub-dimension has a Cronbach's Alpha of 0.911 (high), the Professional Burnout sub-dimension has 0.786 (high), the Indifference sub-dimension has 0.722 (high), the Openness to Professional Development sub-dimension has 0.709 (high), and the overall Cronbach's Alpha of the scale is 0.945 (high). For scales, a Cronbach's Alpha value between .70 and .90 indicates high reliability, while a value between .60 and .70 indicates sufficient reliability (Özdamar, 2015). Based on these results, it can be said that the scale provides reliable results.

c. Preschool Education Program Quality Evaluation Scale: The "Preschool Education Program Quality Evaluation Scale," developed by Göle and Temel (2020), was used to assess the program evaluation skills of preschool teachers participating in the study. The scale, developed by Göle and Temel (2020, pp. 52-71), consists of 47 items and a single factor. The scale is a five-point Likert type, with responses scored as: "Strongly Agree = 5," "Agree = 4," "Undecided = 3," "Disagree = 2," and "Strongly Disagree = 1." The maximum score that can be obtained from the scale is 235, while the minimum score is 47. In the validity study of the scale, factor analysis (AFA) revealed that it explained 53.37% of the total variance. The reliability of the scale, calculated using Cronbach's Alpha, is 0.98 (Göle and Temel, 2020).

The reliability findings of the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale (OÖEKDÖ) applied to the research group are presented in Table 4.

Table 4. Reliability Findings of the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale Applied to the Research Group

Dimension	N	$\bar{X}$	Ss	Cronbach's Alpha
Preschool Education Program Quality Evaluation Scale (ÖÖEPKDÖ) in General	143	212,419	30,101	,988

In Table 4, it is concluded that the Cronbach's Alpha value for the entire scale is .988 (high). A reliability value approaching 1.00 indicates high reliability (Karasar, 2010). Based on this result, it can be said that the scale is reliable.

### Data Analysis

The data were analyzed using the SPSS 22.0 software package. To determine whether the data from the scales followed a normal distribution, the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were used. If the significance values of these normality tests were less than 0.05, it was assumed that the data did not have a normal distribution; if they were higher, the data were considered to have normal distribution. To identify the relationship between attitudes toward the profession and program evaluation skills, Spearman's Rank Difference Correlation Coefficient analysis was used. Furthermore, since the data from the scales related to attitudes toward the profession and program evaluation skills did not show normal distribution, the Mann-Whitney U test was used for comparing binary variables, and the Kruskal-Wallis H test was used for variables with more than two categories. After the data were analyzed and presented in tables, the differences between independent variables were tested at the  $p = .05$  significance level (Büyüköztürk, 2004). Descriptive methods and frequency information were used to determine the descriptive characteristics of the teachers.

The results of the normality test indicating whether the data followed a normal distribution are presented in Table 5.

Table 5. Kolmogorov Smirnov and Shapiro Wilk Normality Test Results

Dimension	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistics	Sd	P	Statistics	Sd	P
Valuing	,164	143	,000	,850	143	,000*
Professional Burnout	,118	143	,000	,922	143	,000*
Indifference	,162	143	,000	,868	143	,000*
Openness to Professional Development	,144	143	,000	,932	143	,000*
Teacher Attitudes Toward the Teaching Profession Scale (ÖMİTÖ) in General	,113	143	,000	,901	143	,000*
Preschool Education Program Quality Evaluation Scale (ÖÖEPKDÖ) in General	,227	143	,000	,644	143	,000*

\* $p < .05$

According to Table 5, since the p-value is less than .05, it was concluded that the data does not follow a normal distribution. In this context, non-parametric tests were used in the research to determine the distribution of the data.

The value ranges presented in Table 6 were used to interpret the mean scores obtained from the Preschool Teachers' Attitude Scale towards the Teaching Profession.

Table 6. Score Ranges for Teachers' Attitudes Towards the Teaching Profession Scale

Score Range	Value	Attitude Level
1.00-1.79	Strongly Disagree	Very Low
1.80-2.59	Partially Disagree	Low
2.60-3.39	Neutral	Moderate
3.40-4.19	Partially Agree	High
4.20-5.00	Strongly Agree	Very High

Source: Field, 2002.

In Table 6, the score ranges are as follows: 1.00-1.79: Strongly Disagree, Very Low Level, 1.80-2.59: Partially Disagree, Low Level, 2.60-3.39: Neutral, Moderate Level, 3.40-4.19: Partially Agree, High Level, 4.20-5.00: Strongly Agree, Very High Level. The score ranges used to interpret the mean values obtained from the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale are provided in Table 7.

Table 7. The score ranges for the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale

Score Range	Value	Skill Level
1.00-2.60	Strongly Disagree-Disagree	Low Quality
2.61-3.40	Neutral	Medium Quality
3.41-5.00	Agree- Strongly Agree	High Quality

Source: Göle&Temel, 2020.

According to the information in Table 7, the range of 1.00-2.60 refers to Strongly disagree-Disagree, low level; the range of 2.61-3.40 refers to Neutral, medium level; and the range of 3.41-5.00 refers to Agree-Strongly agree, high level.

## FINDINGS

Findings on Preschool Teachers' Attitudes Toward the Teaching Profession The findings regarding the question "What is the level of preschool teachers' attitudes toward the teaching profession?" have been presented in Table 8.

Table 8. Preschool Teachers' Attitude Levels Toward the Profession According to Subdimensions

Dimension	N	$\bar{x}$	Ss
Valuing	143	4,246	,771
Professional Burnout	143	4,047	,749
Indifference	143	4,399	,609
Openness to Professional Development	143	3,911	,844
(ÖÖMİTÖ) in General	143	4,176	,681

According to Table 8, the overall scores of teachers' attitudes toward the teaching profession ( $\bar{x}=4.1768$ ) indicate a high level of attitude. When examining the subdimensions, the averages are generally close to each other, all reflecting a high level. According to the table, teachers have the highest level of attitude in the subdimension of indifference ( $\bar{x}=4.3998$ ) toward the teaching profession. This suggests that teachers' indifference toward their profession may stem from issues in the implementation stage of the profession and the length of time spent in the profession. The averages for the other subdimensions are as follows: value orientation "partially agree-strongly agree" ( $\bar{x}=4.2460$ ), high level; professional burnout "partially agree-strongly agree" ( $\bar{x}=4.0478$ ), high level; openness to professional development "partially agree-strongly agree" ( $\bar{x}=3.9119$ ), high level. However, it is observed that the average for the subdimension of openness to professional development is lower than the averages of the other subdimensions. This may be due to preschool teachers not making efforts to improve themselves professionally. The findings regarding teachers' levels of agreement with the items of the Attitude Scale toward the teaching profession are presented in Table 9.

Table 9. Levels of Participation in the Items of the Preschool Teachers' Attitude Scale toward the Teaching Profession

Sub-dimension	Items	N	$\bar{x}$	Ss
Valuing	M1 Teaching is the ideal profession for me.	143	4,286	,954
	M2 I would teach for a lifetime.	143	4,028	1,100
	M3 I do not enjoy doing activities related to my profession at all. *	143	4,188	1,250
	M4 Teaching is a passion for me.	143	4,132	1,029
	M5 The more experience I gain in teaching, the more I feel connected to this profession.	143	4,223	1,037
	M6 I wouldn't trade the spiritual satisfaction I get from teaching for anything.	143	4,300	,993
	M7 No one can prevent me from doing this profession.	143	4,042	1,106
	M8 Teaching is a profession that does not suit my personality. *	143	4,433	1,071
	M9 Choosing teaching among so many professions is nothing but a result of desperation. *	143	4,496	1,033
	M10 The pleasure I get from the profession makes me forget the difficulties of my profession.	143	4,014	1,100
	M11 I do not like the teaching profession. *	143	4,559	,961
Professional Burnout	M12 If I were asked to choose a new profession, I would still choose teaching.	143	3,895	1,314
	M13 I don't think I will ever feel the excitement of learning and teaching in this profession. *	143	4,083	1,195
Professional Burnout	M14 The more I work, the more my commitment to the profession increases.	143	4,042	1,053
	M15 I do this profession because I am in great difficulty. *	143	4,594	,874
	M16 I continuously improve myself to do my job better.	143	4,531	,554
	M17 I would like my child to pursue this profession.	143	3,139	1,276
Indifference	M18 As I gain more experience, I understand the seriousness of the profession better.	143	4,559	,8103
	M19 Teaching is an honorable profession.	143	4,818	,564
	M20 Being with students calms me down.	143	4,601	,693
	M21 Teaching is a monotonous profession that puts people into certain molds. *	143	4,209	1,161
	M22 My profession gives me peace.	143	4,265	,903
	M23 I feel tired of the profession. *	143	3,944	1,304
Openness Professional Development	M24 If I had the opportunity, I would not do this profession. *	143	3,909	1,357
	M25 The teaching profession is a profession that has been worn out beyond repair. *	143	3,209	1,413
	M26 Being constantly trapped in a classroom frustrates me. *	143	3,720	1,386
	M27 Working with students constantly causes me stress. *	143	4,272	1,069
	M28 Being a teacher makes me happy.	143	4,447	,901

\*Items with a negative meaning.

According to Table 9, the items marked with \* are the negatively worded items that are reverse scored. The level of participation of preschool teachers in the items has an average of ( $\bar{x} = 4.8182$ )

and is at a high level with M19. Therefore, the reason preschool teachers take pride in their profession may be due to the way they show affection to children, similar to the way parents do, with warm behaviors. The lowest average ( $\bar{x} = 3.1399$ ) is found in M17 at a medium level. Although preschool teachers see teaching as an honorable profession, it can be said that they might not want their children to pursue this profession due to some problems they face in the profession. Additionally, M25 ( $\bar{x} = 3.2098$ ) is at a medium level with an arithmetic average. This may be because preschool teachers do not view the teaching profession as worn out and continue to love it. The arithmetic averages of M1 ( $\bar{x} = 4.2867$ ), M2 ( $\bar{x} = 4.0280$ ), M3 ( $\bar{x} = 4.1888$ ), M4 ( $\bar{x} = 4.1329$ ), M5 ( $\bar{x} = 4.2238$ ), M6 ( $\bar{x} = 4.3007$ ), M7 ( $\bar{x} = 4.0420$ ), M8 ( $\bar{x} = 4.4336$ ), M9 ( $\bar{x} = 4.4965$ ), M10 ( $\bar{x} = 4.0140$ ), M11 ( $\bar{x} = 4.5594$ ), M12 ( $\bar{x} = 3.8951$ ), M13 ( $\bar{x} = 4.0839$ ), M14 ( $\bar{x} = 4.0420$ ), M15 ( $\bar{x} = 4.5944$ ), M16 ( $\bar{x} = 4.5315$ ), M18 ( $\bar{x} = 4.5594$ ), M19 ( $\bar{x} = 4.8182$ ), M20 ( $\bar{x} = 4.6014$ ), M21 ( $\bar{x} = 4.2098$ ), M23 ( $\bar{x} = 4.2657$ ), M24 ( $\bar{x} = 3.9091$ ), M26 ( $\bar{x} = 3.7203$ ), M27 ( $\bar{x} = 4.2727$ ), and finally M28 ( $\bar{x} = 4.4476$ ) are at a high level.

### **Findings Regarding Preschool Teachers' Attitudes Toward the Teaching Profession According to Demographic Variables**

In order to determine whether preschool teachers' attitudes toward the teaching profession differ based on their ages, the results of the Mann-Whitney U test are presented in Table 10.

Table 10. Mann-Whitney U Test Results of Teachers' Attitudes Toward the Profession According to Their Ages

Dimension	Age	N	Mean Rank	Sum of ranks	Mann Whitney U	Z	P
Valuing	20-39	100	67,81	6780,50	1730,500	-1,855	,064
	40 and above	43	81,76	3515,50			
Professional Burnout	20-39	100	64,65	6464,50	1414,500	-3,253	,001**
	40 and above	43	89,10	3831,50			
Indifference	20-39	100	66,61	6661,00	1611,000	-2,413	,016*
	40 and above	43	84,53	3635,00			
Openness to Professional Development (ÖÖMİTÖG)	20-39	100	65,98	6598,00	1548,000	-2,662	,008*
	40 and above	43	86,00	3698,00			
In General	20-39	100	65,60	6560,00	1510,000	-2,819	,005*
	40 and above	43	86,88	3736,00			
	Total	143					

\*p<.05

\*\*p<.001 is a statistically significant difference.

According to the information in Table 10, in the attitudes of preschool teachers towards the teaching profession, no statistically significant differences were found in the valuing sub-dimension between the age groups 20-39 and 40 and over ( $p<.05$ ). However, in the professional burnout sub-dimension, there was a highly significant difference between the age groups 20-39 and 40 and over ( $Z=-3.253$ ,  $p<.001$ , mean ranks 89.10); in the indifference ( $Z=-2.413$ ,  $p<.016$ , mean ranks 84.53); in the openness to professional development ( $Z=-2.662$ ,  $p<.008$ , mean ranks 86.00) sub-dimensions and in the overall scale ( $Z=-2.819$ ,  $p<.005$ , mean ranks 86.88). These differences favor the 40 and over age group, with higher mean ranks. The increase in professional burnout and indifference in the attitudes of teachers aged 40 and over may be attributed to the reduced interest in the profession compared to when they first started their careers, or the decrease in their patience with children as they age. At the same time, it can be said that despite their increased professional experience, teachers aged 40 and over feel the need to follow innovations in the profession.

Table 11 presents the results of the comparison of preschool teachers' attitudes towards the profession based on the settlement area where they spent a significant part of their life, using the Mann Whitney U test."

Table 11. Results of Mann Whitney U Test for Preschool Teachers' Attitudes Toward the Profession Based on the Settlement Area Where They Spent a Significant Part of Their Life

Dimension	The locality where they spent most of their lives	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann Whitney U Z		P
					U	Z	
Valuing	Metropolitan/City	85	73,18	6220,00	2365,000	-,413	,680
	District/Town/Village	58	70,28	4076,00			
Professional Burnout	Metropolitan/City	85	76,29	6484,50	2100,500	-1,506	,132
	District/Town/Village	58	65,72	3811,50			
Indifference	Metropolitan/City	85	77,93	6624,00	1961,000	-2,108	,035*
	District/Town/Village	58	63,31	3672,00			
Openness to Professional Development	Metropolitan/City	85	73,28	6229,00	2356,000	-,450	,653
	District/Town/Village	58	70,12	4067,00			
(ÖÖMİTÖ) in General	Metropolitan/City	85	75,19	6391,50	2193,500	-1,117	,264
	District/Town/Village	58	67,32	3904,50			
	Total	143					

\*p&lt;.05

When Table 11 is examined, it is observed that there is no significant difference ( $p>.05$ ) between preschool teachers' attitudes toward their profession and the subdimensions of valuing, professional burnout, and openness to professional development, as well as the overall scale, based on the variable of the locality where they spent most of their lives. However, a statistically significant difference was found in the indifference subdimension in favor of metropolitan-city areas ( $Z=-2.108$ ,  $p<.035$ , mean rank 77.93). It can be suggested that growing up in metropolitan or city centers affects the indifference subdimension of teachers' attitudes toward the teaching profession, leading to an attitude of indifference toward events or situations in schools.

To determine whether preschool teachers' attitudes toward the profession differ based on the type of high school they graduated from, the Kruskal-Wallis H test was used. The test results are presented in Table 12.

Table 12. Kruskal-Wallis H Test Results of Teachers' Attitudes Towards the Profession According to the Type of High School They Graduated From

Dimension	Type of High School	N	Mean Rank	Sd	$\chi^2$	p	Difference
Valuing	Science-Anadolu Teacher-Anadolu High School (1)	42	50,58	2	16,175	,000*	2-1 3-1
	General High School-Imam Hatip-Other High Schools (2)	52	79,47				
	Vocational Technical High School (3)	49	82,43				
Professional Burnout	Science-Anadolu Teacher-Anadolu High School (1)	42	49,14	2	18,434	,000*	2-1 3-1
	General High School-Imam hatip-Other High Schools (2)	52	83,11				
	Vocational Technical High School (3)	49	79,81				
Indifference	Science-Anadolu Teacher-Anadolu High School (1)	42	56,95	2	8,997	,011*	3-1
	General High School-Imam hatip-Other High Schools (2)	52	74,57				
	Vocational Technical High School (3)	49	82,17				
Openness to Professional Development	Science-Anadolu Teacher-Anadolu High School (1)	42	58,96	2	6,011	,050	
	General High School-Imam hatip-Other High Schools (2)	52	78,47				
	Vocational Technical High School (3)	49	76,31				
(ÖÖMİTÖ) in General	Science-Anadolu Teacher-Anadolu High School (1)	42	50,54	2	15,991	,000*	3-1 2-1
	General High School-Imam hatip-Other High Schools (2)	52	80,45				
	Vocational Technical High School (3)	49	81,43				
	Total		143				

\*p<.052

According to Table 12, there is a statistically significant difference in the subdimensions of value attribution ( $x^2=16.175$ ,  $p<.000$ ), professional burnout ( $x^2=18.434$ ,  $p<.000$ ), and the overall scale ( $x^2=15.991$ ,  $p<.000$ ) in favor of General High Schools, Imam Hatip, Other High Schools, and Vocational Technical High Schools. In the indifference subdimension ( $x^2=8.997$ ,  $p<.011$ ), a statistically significant difference was found in favor of Vocational Technical High Schools ( $p<.05$ ). However, no statistically significant difference was observed in the openness to professional development subdimension between preschool teachers who graduated from Science-Anatolian Teacher-Anatolian High Schools, General High Schools-Imam Hatip-Other High Schools, and Vocational Technical High Schools ( $p>.05$ ). It can be suggested that the reason teachers who graduated from Vocational Technical High Schools have higher scores in value attribution, indifference, professional burnout, and the overall scale compared to other high school graduates is because they received education in child development courses during highschool.

The findings obtained using the Mann-Whitney U test to determine whether preschool teachers' attitudes toward the profession differ based on the faculties they graduated from are presented in Table 13.

Table 13. Mann-Whitney U Test Results of Teachers' Attitudes Towards the Profession According to the Faculties They Graduated From

Dimension	Faculty Graduated From	N	Mean Rank	Sum of Rank	Mann Whitney U	Z	P
Valuing	Faculty of Education	115	68,51	7879,00	1209,000	-2,050	,040*
	Faculty of Open Education and Distance Education	28	86,32	2417,00			
Professional Burnout	Faculty of Education	115	67,50	7763,00	1093,000	-2,642	,008*
	Faculty of Open Education and Distance Education	28	90,46	2533,00			
Indifference	Faculty of Education	115	68,44	7870,50	1200,500	-2,119	,034*
	Faculty of Open Education and Distance Education	28	86,63	2425,50			
Openness to Professional Development (ÖÖMİTÖ)	Faculty of Education	115	68,95	7929,00	1259,000	-1,794	,073
	Faculty of Open Education and Distance Education	28	84,54	2367,00			
General	Faculty of Education	115	67,57	7770,00	1100,000	-2,595	,009*
	Faculty of Open Education and Distance Education	28	90,21	2526,00			
Total		143					

\*p<.05

According to Table 13, there is a statistically significant difference in the subdimensions of value attribution (Z=-2.050, p<.040, mean rank 86.32), professional burnout (Z=-2.642, p<.008, mean rank 90.46), indifference (Z=-2.119, p<.034, mean rank 86.63), and the overall scale (Z=-2.595, p<.009, mean rank 90.21) based on the faculties preschool teachers graduated from (p<.05). The difference is in favor of graduates from Open Education and Distance Education Faculties, which have higher mean ranks. In this case, it can be suggested that teachers who graduated from Open Education and Distance Education Faculties may experience greater inadequacies in practice and school experience compared to graduates of Education Faculties, as their education was conducted mostly remotely, that is, through online learning. Consequently, while they may value the profession more when they start teaching, this situation might have also led to feelings of burnout or indifference toward the profession. However, in the subdimension of openness to professional development, no statistically significant difference was found between teachers' attitudes toward the profession and the faculties they graduated from (p>.05).

The findings obtained using the Mann-Whitney U test to compare preschool teachers' attitudes toward the profession based on the departments they graduated from are presented in Table 14.

Table 14. Mann-Whitney U Test Results of Teachers' Attitudes Towards the Profession According to the Departments They Graduated From

Dimension	Departments	N	Mean Rank	Sum of Rank	Mann Whitney U	Z	P
Valuing	Preschool Teaching	119	72,20	8591,50	1404,500	-,128	,899
	Child Development and Education	24	71,02	1704,50			
Professional Burnout	Preschool Teaching	119	69,44	8263,50	1123,500	-1,652	,098
	Child Development and Education	24	84,69	2032,50			
Indifference	Preschool Teaching	119	71,01	8450,50	1310,500	-,646	,519
	Child Development and Education	24	76,90	1845,50			
Openness to Professional Development (ÖÖMİTÖ)	Preschool Teaching	119	72,10	8580,00	1416,000	-,065	,948
	Child Development and Education	24	71,50	1716,00			
General	Preschool Teaching	119	71,29	8484,50	1344,000	-,454	,650
	Child Development and Education	24	75,50	1812,50			
Total		143					

\*p<.05



When the information in Table 14 is examined, it is observed that there is no statistically significant difference ( $p>.05$ ) in the subdimensions of value attribution, openness to professional development, indifference, professional burnout, and the overall scale in terms of preschool teachers' professional attitudes between those who graduated from the Preschool Teaching and Child Development and Education departments. It can be suggested that graduating from either the Preschool Teaching or Child Development departments does not affect teachers' attitudes toward the teaching profession. This may be because teachers from both departments receive education through common courses at their universities.

Table 15. Mann Whitney U Test Results of Teachers' Attitudes Towards the Profession Based on the Institution They Work For

Dimension	Institution	N	Mean Rank	Sum Rank	Mann ofWhitney U	Z	P
Valuing	Official Preschool Affiliated with Primary Schools	72	65,34	4704,50	2076,500	-1,945	,052
	Official Independent Kindergartens	71	78,75	5591,50			
Professional Burnout	Official Preschool Affiliated with Primary Schools	72	67,17	4836,00	2208,000	-1,412	,158
	Official Independent Kindergartens	71	76,90	5460,00			
Indifference	Official Preschool Affiliated with Primary Schools	72	62,67	4512,00	1884,000	-2,760	,006*
	Official Independent Kindergartens	71	81,46	5784,00			
Openness to Professional Development	Official Preschool Affiliated with Primary Schools	72	69,05	4971,50	2343,500	-,862	,389
	Official Independent Kindergartens	71	74,99	5324,50			
General (ÖÖMİTÖ)	Official Preschool Affiliated with Primary Schools	72	65,55	4719,50	2091,500	-1,876	,061
	Official Independent Kindergartens	71	78,54	5576,50			
	Toplam	143					

\* $p<.05$

According to Table 15, no statistically significant difference was found in preschool teachers' attitudes toward the profession in the subdimensions of value attribution, professional burnout, openness to professional development, and the overall scale ( $p>.05$ ). However, a statistically significant difference was observed in the indifference subdimension ( $Z=-2.760$ ,  $p<.006$ ). This difference is in favor of public independent preschools (Mean Rank 81.46). It can be suggested that the high performance, expectations, and demands from the surrounding environment in public independent preschools lead teachers working in these institutions to exhibit indifferent behaviors toward their profession.

The Mann-Whitney U test was used to determine whether preschool teachers' attitudes toward the profession differ based on the residential area where they work. The findings of the test results are presented in Table 16.

Table 16. Mann Whitney U Test Results of Teachers' Attitudes Towards the Profession Based on Their Locality of Employment

Dimension	Locality of Employment	N	Mean Rank	Sum of Rank	Mann		
					Whitney U	Z	P
Valuing	Provincial center	82	60,11	4929,00	1098,000	-1,359	,174
	District-Town-Village	32	50,81	1626,00			
Professional Burnout	Provincial center	82	61,90	5076,00	951,000	-2,291	,022*
	District-Town-Village	32	46,22	1479,00			
Indifference	Provincial center	82	61,82	5069,00	958,000	-2,284	,022*
	District-Town-Village	32	46,44	1486,00			
Openness to Professional Development	Provincial center	82	59,05	4842,00	1185,000	-1,722	,420
	District-Town-Village	32	53,53	1713,00			
(ÖÖMİTÖ)in General	Provincial center	82	61,30	5026,50	1000,500	-,806	,049*
	District-Town-Village	32	47,77	1528,50			
	Toplam	143					

\*p&lt;.05

In Table 16, it was determined that there is a statistically significant difference in the subdimensions of professional burnout ( $Z=-2.291$ ,  $p<.022$ , mean rank 61.90), indifference ( $Z=-2.284$ ,  $p<.022$ , mean rank 61.82), and the overall scale ( $Z=-.806$ ,  $p<.049$ , mean rank 61.30) of preschool teachers' attitudes toward the profession ( $p<.05$ ). The significant difference is in favor of teachers working in provincial centers, which have higher mean ranks. It can be suggested that the better opportunities available to teachers working in provincial centers lead to more positive attitudes toward the teaching profession. At the same time, it can also be stated that these opportunities, which allow teachers to easily prepare photocopied materials, may contribute to feelings of indifference toward the profession. No statistically significant difference was found in the subdimensions of openness to professional development and value attribution ( $p>.05$ ). The findings obtained using the Kruskal-Wallis H test to determine whether preschool teachers' attitudes toward the profession differ based on their years of service are presented in Table 17.

Table 17. Kruskal Wallis H Test Results of Teachers' Attitudes Towards the Profession Based on Their Years of Service

Dimension	Years of Service	N	Mean Rank	Sd	$\chi^2$	P
Valuing	1-10 years	48	70,58	2	1,627	,443
	11-15 years	54	68,14			
	16 years and above	41	78,74			
Professional Burnout	1-10 years	48	70,01	2	3,780	,151
	11-15 years	54	66,00			
	16 years and above	41	82,23			
Indifference	1-10 years	48	69,42	2	2,841	,242
	11-15 years	54	67,49			
	16 years and above	41	80,96			
Openness to Professional Development	1-10 years	48	73,36	2	1,440	,487
	11-15 years	54	67,01			
	16 years and above	41	76,98			
(ÖÖMİTÖ)in General	1-10 years	48	70,44	2	2,510	,285
	11-15 years	54	67,05			
	16 years and above	41	80,35			
	Total	143				

\*p&lt;.05

In Table 17, no statistically significant difference was found in the subdimensions of valuing, professional burnout, indifference, openness to professional development, or the overall scale based on the professional service duration of preschool teachers ( $p>.05$ ). It can be suggested that the duration of service in the profession does not affect teachers' professional attitudes.

The Kruskal-Wallis H test was used to determine whether preschool teachers' attitudes toward the profession differ based on their reasons for choosing the teaching profession. The research findings are presented in Table 18.

Table 18. Kruskal Wallis H Test Results of Teachers' Attitudes Towards the Profession Based on Their Reasons for Choosing the Teaching Profession

Dimension	Reasons for Choosing Teaching	N	Mean Rank	sd	$\chi^2$	P	Fark
Valuing	Social Prestige of Profession (1)	25	54,00	3	58,443	,000*	3-2
	High Job Opportunities (2)	40	38,83				4-2
	My Love for Children (3)	39	85,49				3-1
	My Dream Profession (4)	39	104,08				4-1
Professional Burnout	Social Prestige of Profession (1)	25	58,70	3	40,769	,000*	
	High Job Opportunities (2)	40	44,58				
	My Love for Children (3)	39	79,82				3-2
	My Dream Profession (4)	39	100,83				4-2
Indifference	Social Prestige of Profession (1)	25	63,80	3	25,467	,000*	4-1
	High Job Opportunities (2)	40	50,06				
	My Love for Children (3)	39	76,90				
	My Dream Profession (4)	39	94,86				
Openness to Professional Development	Social Prestige of Profession (1)	25	51,60	3	20,577	,000*	3-1
	High Job Opportunities (2)	40	57,99				4-1
	My Love for Children (3)	39	80,60				4-2
	My Dream Profession (4)	39	90,85				
(ÖÖMİTÖ) General	Social Prestige of Profession (1)	25	53,16	3	46,660	,000*	3-2
	High Job Opportunities (2)	40	43,84				4-2
	My Love for Children (3)	39	83,22				3-1
	My Dream Profession (4)	39	101,74				4-1
Total		143					

\*p<.05

When Table 18 is examined, it is observed that there is a statistically significant difference in the subdimensions of valuing ( $\chi^2=58.443$ ,  $p<.000$ ), professional burnout ( $\chi^2=40.769$ ,  $p<.000$ ), indifference ( $\chi^2=25.467$ ,  $p<.000$ ), openness to professional development ( $\chi^2=20.577$ ,  $p<.000$ ), and the overall scale ( $\chi^2=46.660$ ,  $p<.000$ ) in favor of the variables 'my ideal profession' and 'my love for children' ( $p<.05$ ). It can be suggested that teachers' positive attitudes toward the profession are due to their love for children and their perception of teaching as their ideal profession.

Findings on Preschool Teachers' Program Evaluation Skills The findings related to the question 'What is the level of preschool teachers' program evaluation skills?' are presented in Table 19.

Table 19. Preschool Teachers' Program Evaluation Skill Levels

Dimension	N	$\bar{X}$	Ss
Preschool Education Program Quality Assessment Scale (ÖÖEPKDÖ) in general	143	4,519	,640

According to Table 19, preschool teachers' program evaluation skills are at a high level ( $\bar{x}=4.5196$ ) across the overall scale. Therefore, it can be said that preschool teachers are very skilled in program evaluation. The reason for teachers' strong program evaluation skills may be due to the high-quality training they received in this area The findings regarding preschool teachers' participation levels according to the items of the preschool education program quality evaluation scale are presented in Table 20.

Table 20. Preschool Teachers' Level of Agreement with the Items of the Preschool Education Program Quality Assessment Scale

<b>(OÖEPKDÖ) Items</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>Ss</b>
M1 The teacher should assist children in managing their behaviors.	143	4,391	,888
M2 The teacher uses various strategies to communicate effectively with children.	143	4,643	,754
M3 The teacher shows equal respect to all children.	143	4,629	,828
M4 The teacher should collaborate with families and other specialists (guidance counselors, special education teachers) for children displaying behavioral problems.	143	4,706	,785
M5 The teacher should communicate effectively with families.	143	4,657	,805
M6 The teacher should communicate effectively with families.	143	4,559	,818
M7 The program should demonstrate a spiral approach.	143	4,307	,897
M8 The program includes adaptations for children with special needs.	143	4,167	,985
M9 The program should provide opportunities for children to develop their creativity.	143	4,671	,699
M10 The program should encourage children to be active in the learning process.	143	4,713	,688
M11 The program guides the preparation of a flexible activity plan.	143	4,482	,812
M12 During program implementation, the interests and needs of the children should be considered.	143	4,706	,690
M13 The program should include activities initiated by the children.	143	4,447	,738
M14 In the program, activities should integrate achievements and concepts.	143	4,559	,718
M15 During the implementation of the program, children should enhance their learning experiences through interaction with the teacher and peers.	143	4,664	,691
M16 The program should provide opportunities for children to learn through different approaches (discovery-based, collaborative, inquiry-based, project-based, active learning, etc.).	143	4,706	,680
M17 The program should enable the teacher to integrate learning outcomes with assessment results.	143	4,559	,727
M18 The teacher should design the program considering the children's readiness levels.	143	4,657	,703
M19 The teacher should create an atmosphere that supports the development of various social skills (independence, respect for differences, responsibility, empathy, etc.).	143	4,671	,689
M20 The teacher should create an appropriate learning environment that encourages children to explore.	143	4,636	,697
M21 The program should provide opportunities for children to develop their communication skills.	143	4,678	,687
M22 The program should provide opportunities for children to develop a sense of belonging.	143	4,657	,693
M23 The teacher should guide children in the learning process in a way that is appropriate for their developmental level.	143	4,643	,706
M24 The teacher should diversify activities for children with different developmental characteristics.	143	4,559	,747
M25 The teacher should include all types of activities (large group, small group, and individual activities) in a balanced manner.	143	4,545	,748

M26 The program should provide opportunities for children to learn the principles related to scientific activities.	143	4,608	,712
M27 The program should provide opportunities for children to use scientific processes (observing, classifying, measuring, making predictions, establishing relationships).	143	4,636	,707
M28 The program should provide opportunities for children to express themselves through artistic activities (music, drama, dance, two- and three-dimensional arts).	143	4,643	,696
M29 The program should provide opportunities for children to use various techniques in drama activities (role-playing, dramatization, improvisation, etc.).	143	4,657	,693
M30 The program should provide opportunities for children to acquire various skills (creative, critical, solution-focused thinking, etc.) through artistic activities.	143	4,657	,703
M31 The program should provide opportunities for children to engage in different types of play activities (structured, semi-structured, and unstructured).	143	4,622	,739
M32 The program should provide opportunities for children to develop motor skills in both indoor and outdoor settings.	143	4,685	,696
M33 The program should provide opportunities for children to develop self-care skills.	143	4,657	,703
M34 The teacher should evaluate the program by considering all aspects of the plans they have prepared and implemented.	143	4,573	,745
M35 The program should use reliable assessment methods (portfolio, development checklists, and standardized tests).	143	4,391	,839
M36 The indicators of the program should guide the teacher in assessing children's development.	143	4,552	,747
M37 Assessments should be integrated with standard development tests and observation forms.	143	4,293	,948
M38 Assessments should include information on all developmental areas of the children.	143	4,475	,776
M39 Educational teams (teacher, counselor, special education teacher, family) should meet at least once a week to interpret assessment results.	143	3,790	,1149
M40 The program staff should collaborate with other team members (counselor, special education specialist) and, if they suspect a child may need special education, should inform the family in a positive manner.	143	4,454	,819
M41 The program should include family education.	143	4,482	,878
M42 The teacher should implement family participation activities.	143	4,384	,948
M43 The teacher should conduct home visits.	143	3,573	,1297
M44 The teacher should implement family communication activities (phone calls, newsletters, bulletin boards, meetings, booklets, photos, etc.).	143	4,328	,837
M45 The teacher should have individual meetings with families.	143	4,489	,758
M46 The teacher should assist families in helping children prepare for transitions to different educational programs (primary school, special education) by maintaining contact with them.	143	4,496	,758
M47 The teacher should inform families about the methods used to assess children's development.	143	4,342	,912
Total	143		

When Table 20 is examined, it can be seen that preschool teachers' participation levels in the preschool education program quality evaluation scale items are highest for item M10 ( $\bar{x}=4.713$ ), while item M43 has the lowest participation level ( $\bar{x}=3.573$ ). Teachers want the program to

actively engage children. However, the results also indicate that teachers are reluctant to conduct home visits.

**Findings on Preschool Teachers' Program Evaluation Skills Based on Certain Demographic Variables**

The results obtained from the Mann-Whitney U test to determine whether preschool teachers' program evaluation skills differ based on their age are presented in Table 21.

Table 21. Mann Whitney U Test Results of Teachers' Program Evaluation Skills According to Their Ages

Dimension	Age	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann Whitney U	Z	P
(OÖEPKDÖ) general	in 20-39 years	100	77,01	7701,00	1649,000	-2,207	,027*
	40 years and above	43	60,35	2595,00			
	Total	143					

\*p<.05

In Table 21, a statistically significant difference is found in the comparison of teachers' program evaluation skills between the age groups of 20-39 and 40 and above (Z=-2.207, p<.027). This difference favors the 20-39 age group (Mean Rank 77.01). The reason for the higher program evaluation skills of teachers in the 20-39 age group, which represents the early years or the first decade of their profession, can be attributed to the fact that they are new to the profession, eager to use their fresh knowledge, and want to perform their jobs with more care.

Table 22 presents the comparison results of preschool teachers' program evaluation skills based on the residential area where they spent most of their lives, using the Mann-Whitney U test.

Table 22. Mann Whitney U Test Results of Preschool Teachers' Program Evaluation Skills based on the Localities Where They Spent Most of Their Lives

Dimension	Localities Where They Spent Most of Their Lives	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann Whitney U	Z	P
(OÖEPKDÖ) General	in Metropolitan-City	85	73,34	6234,00	2351,000	-,469	,639
	District-Town-Village	58	70,03	4062,00			
	Total	143					

\*p<.05

According to Table 22, no significant difference was found between preschool teachers' scores on the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale (OÖEPKDÖ) and the locality where they spent most of their lives (p>.05). It can be said that whether teachers grew up in metropolitan cities, cities, or towns and villages, i.e., with good opportunities or in challenging conditions, did not affect their program evaluation skills.

The differences in preschool teachers' program evaluation skills based on the types of high schools they graduated from were determined using the Kruskal-Wallis H test. The test results are presented in Table 23.

Table 23. Kruskal Wallis H Test Results of Teachers' Program Evaluation Skills According to the High Schools They Graduated From

Dimension	Highschool Type	N	Sıra Ortalama	Sd	$\chi^2$	P	Fark
(OÖEKDÖ) general	in Science- Anadolu Teacher	-42	66,38	2	5,474	,065	-
	Anadolu Highschool (1)						
	General Highschool- İmam	-52	65,97				
	Other highschools (2)						
	Vocational Technical	49	83,21				
	Highschools (3)						
	Total	143					

\*p<.05

In Table 23, no statistically significant difference was found between preschool teachers' scores on the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale and the types of high schools they graduated from ( $p > .05$ ). The reason that the type of high school does not affect teachers' program evaluation skills can be attributed to the fact that they did not receive training on program evaluation during their high school education.

The differences in preschool teachers' program evaluation skills based on the faculties they graduated from were determined using the Mann-Whitney U test. The test results are presented in Table 24.

Table 24. Mann Whitney U Test Results of Teachers' Program Evaluation Skills According to the Type of Faculty They Graduated From

Dimension	Faculty They Graduated From	N	Mean Rank	Sum of Rank	Mann Whitney U		
					Z	P	
(ÖÖEPKDÖ) General	Faculty of Education	115	73,75	8481,50	1408,500	-1,026	,305
	Faculty of Distance Education and Open Education	28	64,80	1814,50			
	Total	143					

\* $p < .05$

According to Table 24, no statistically significant difference was found between preschool teachers' scores on the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale and the faculties they graduated from ( $p > .05$ ). Although teachers from the Faculty of Education or the Open Education and Distance Education Faculty received different forms of education, it can be said that there is no difference in their program evaluation skills due to the fact that they took common courses in the curriculum.

The research findings obtained using the Mann-Whitney U test to determine whether preschool teachers' program evaluation skills differ based on their departments are presented in Table 25.

Table 25. Mann Whitney U Test Results of Teachers' Program Evaluation Skills According to the Departments They Graduated From

Dimension	Department	N	Mean Rank	Sum of Rank	Mann Whitney U		
					Z	P	
(ÖÖEPKDÖ) General	Preschool Teaching	119	74,23	8833,50	1162,500	-1,435	,151
	Child Development and Education	24	60,94	1462,50			
	Total	143					

\* $p < .05$

According to the information in Table 25, no statistically significant difference was found between preschool teachers' scores on the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale and the departments they graduated from, specifically between the Preschool Teaching and Child Development and Education departments ( $p > .05$ ). The lack of difference in program evaluation skills between preschool or child development education graduates can be attributed to the fact that they generally received the same courses.

To determine whether preschool teachers' preschool education program quality evaluation skills differ based on the institution they work at, the Mann-Whitney U test was used. The research findings are presented in Table 26.

Table 26. Mann Whitney U Test Results of Teachers' Program Quality Evaluation Skills According to the Institution Variable

Dimension	Institution	N	Mean Rank	Sum of Rank	Mann Whitney U		
					Z	p	
(ÖÖEPKDÖ) General	Official Preschools affiliated with Primary Schools	72	64,52	4645,50	2017,500	-2,176	,030*
	Official Kindergartens	71	79,58	5650,50			
	Independent						
	Total	143					

\* $p < .05$

According to the information in Table 26, a statistically significant difference was found between preschool teachers' scores on the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale and the institutions they work at, specifically between primary school-based official preschools and independent official preschools ( $Z=-2.176$ ,  $p<.030$ ). This difference favors independent official preschools (Mean Rank 79.58). It can be said that teachers working in independent official preschools have better program evaluation skills due to more frequent supervision and planning control activities.

The differences in preschool teachers' program evaluation skills based on the residential area they work in were determined using the Mann-Whitney U test. The test results are presented in Table 27.

Table 27. Mann Whitney U Test Results of Teachers' Program Evaluation Skills According to the Locality of Employment Variable

Dimension	Locality of Employment	N	Mean rank	Sum Rank	ofMann Whitney U	Z	P
(OÖPKDÖ) General	inProvincial Center	82	56,60	4641,00	1238,000	-,467	640
	District-Town-Village	32	59,81	1914,00			
	Total	143					

\* $p<.05$

According to Table 27, no statistically significant difference was found between preschool teachers' general scores on the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale and their locality of employment ( $p>.05$ ). It can be said that whether teachers work in provincial centers or in districts/towns/villages does not affect their preschool education program quality evaluation skills.

To determine whether preschool teachers' preschool education program quality evaluation skills vary according to their years of service in the profession, the Kruskal-Wallis H test was used. The research findings are presented in Table 28.

Table 28. Kruskal Wallis H Test Results of Teachers' Program Evaluation Skills According to Years of Service in the Profession

Dimension	Year of Service	N	Mean Rank	Sd	$\chi^2$	P	Fark
OÖEPKDÖ general	in1-10 years	48	70,72	2	6,921	,031*	2-3
	11-15 years	54	82,33				2-1
	16 years and above	41	59,89				
	Total	143					

\* $p<.05$

According to Table 28, a statistically significant difference was found between teachers' scores on the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale and the year of service ( $\chi^2=46.660$ ,  $p<.000$ ). This difference favors teachers with 11-15 years of professional service (Mean Rank 82.33).

Table 29 presents the research findings obtained using the Kruskal-Wallis H test to determine whether preschool teachers' program evaluation skills vary according to their reasons for choosing the teaching profession.

Table 29. Kruskal Wallis H Test Results of Teachers' Program Evaluation Skills According to Reasons for Choosing the Teaching Profession

Dimension	Reasons for Choosing Teaching Profession	N	Mean Rank	Sd	$\chi^2$	P	Fark
(OÖEPKDÖ) general	inSocial Prestige of Profession (1)	25	69,08	3	3,233	,357	-
	High Job Opportunities (2)	40	77,08				
	My Love for Children (3)	39	63,10				
	My Dream Job (4)	39	77,56				
	Total	143					

\* $p<.05$



Upon examining Table 29, it was concluded that there is no statistically significant difference between preschool teachers' scores on the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale and their reasons for choosing the teaching profession ( $p>.05$ ). The lack of impact of the reasons for choosing the teaching profession on program evaluation skills can be attributed to the fact that these factors mainly influence teachers' attitudes toward the profession.

**Examining the Relationship Between Preschool Teachers' Attitudes Toward the Teaching Profession and Preschool Program Evaluation Skills**

To determine whether there is a significant relationship between preschool teachers' attitudes toward the teaching profession and their program evaluation skills, Spearman's Correlation Analysis was used. The results of this analysis are presented in Table 30.

Table 30. Spearman's Correlation Analysis Results Between Teachers' Attitudes Towards the Teaching Profession and Program Evaluation Skills

Variables		OÖEPKDÖ	ÖÖMİTÖ	Valuing	Professional Burnout	Indifference	Openness to Professional Development
OÖEPKDÖ	r	1,000	,198*	,177*	,125	,179*	,218**
	p		,017	,035	,138	,032	,009
ÖÖMİTÖ	r	,198*	1,000	,923**	,933**	,859**	,823**
	p	,017	.	,000	,000	,000	,000
Valuing	r	,177*	,923**	1,000	,827**	,741**	,625**
	p	,035	,000	.	,000	,000	,000
Professional Burnout	r	,125	,933**	,827**	1,000	,781**	,711**
	p	,138	,000	,000	.	,000	,000
Indifference	r	,179*	,859**	,741**	,781**	1,000	,674**
	p	,032	,000	,000	,000	.	,000
Openness to Professional Development	r	,218**	,823**	,625**	,711**	,674**	1,000
	p	,009	,000	,000	,000	,000	.
	N	143	143	143	143	143	143

\* $p<.05$

\*\*r:Spearman's Rho Correlation Coefficient

According to Table 30, the following results were obtained:

- A positive, low-level, and statistically significant relationship ( $r=198$ ,  $p<.017$ ) was found between preschool teachers' attitudes toward the teaching profession and the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale.
- There is a positive, low-level, and statistically significant relationship between the subdimensions of the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale and the Attitudes Toward the Teaching Profession Scale, namely: value orientation ( $r=177$ ,  $p<.035$ ); professional burnout ( $r=125$ ,  $p<.138$ ); indifference ( $r=179$ ,  $p<.032$ ); openness to professional development ( $r=218$ ,  $p<.009$ ).
- There is a positive, high-level, and statistically significant relationship between the overall Attitudes Toward the Teaching Profession Scale and its subdimensions: value orientation ( $r=923$ ,  $p<.000$ ), professional burnout ( $r=933$ ,  $p<.000$ ), indifference ( $r=859$ ,  $p<.000$ ), and openness to professional development ( $r=823$ ,  $p<.000$ ).
- A positive, high-level, and statistically significant relationship was found between the subdimensions of the Attitudes Toward the Teaching Profession Scale: value orientation and professional burnout ( $r=827$ ,  $p<.000$ ), and indifference ( $r=741$ ,  $p<.000$ ). At the same time, a positive, moderate-level, and statistically significant relationship was found between value orientation and openness to professional development ( $r=625$ ,  $p<.000$ ).
- There is a positive, high-level, and statistically significant relationship between the subdimensions of the Attitudes Toward the Teaching Profession Scale: professional burnout and indifference ( $r=781$ ,  $p<.000$ ), as well as between professional burnout and openness to professional development ( $r=711$ ,  $p<.000$ ).
- A positive, high-level, and statistically significant relationship was determined between the subdimensions of the Attitudes Toward the Teaching Profession Scale: indifference and openness to professional development ( $r=674$ ,  $p<.000$ ).

## CONCLUSION AND DISCUSSION

### Conclusion and Discussion on Preschool Teachers' Attitudes Toward the Teaching Profession

It was concluded that preschool teachers generally have a high level of attitude toward the profession. When the relevant literature is reviewed, this result is consistent with the findings of Bozca (2015), Çakmak (2019), Demirel (2016), Demir-Sarier (2020), İltter (2009), and studies on teacher candidates' attitudes toward the profession, including Abbasoğlu (2011), Altıntaş-Yüksel (2019), Bulut (2009), Eş (2010), Doğan Genç (2016), Karatekin, Meray, and Keçe (2015), Özer (2021), Sağlam (2008), Semerci and Semerci (2004), Taşdemir (2014), Yetişensoy (2019), and Yıldız (2019). In Aksoy's (2010) study, it was found that students from the "psychological counseling and guidance" department and the "computer department" had medium-level attitudes toward the profession, while students from the class, social studies, and art teaching departments had high-level attitudes. Akbal (2016) also found that attitudes toward the profession were high, especially among women. In this study, it was determined that preschool teachers' attitudes toward the teaching profession had the highest mean in the value orientation subdimension, and the lowest mean in the openness to professional development subdimension. Similar results were found in the studies of Altıntaş-Yüksel (2019), Duran (2009), and Gülsoy (2010), where the value orientation dimension had a higher mean. As understood from the studies, teachers' attitudes toward the teaching profession vary according to many factors.

In the study, a comparison was intended to be made in terms of the gender variable, but due to the low number of male teachers (7, representing 4.9%), it was deemed insufficient for a meaningful comparison. This situation may be due to the fact that male teachers do not prefer the preschool teaching profession. In Yaman's (2019) study, the fact that males constituted 2.8% of the sample led to the conclusion that this profession is preferred more by women. However, there are different results regarding the gender variable in the literature as well. In the studies by Doğan (2019) and Sekman (2021), it was found that males had higher levels of professional burnout and disengagement compared to females. In other studies that examined professional attitudes according to gender, it was determined that the gender variable did not cause any changes in attitudes toward the profession (Akbal (2016), Altıntaş-Yüksel (2019), Bulut (2009), Dalaman (2021), Eş (2010), Gülsoy (2010), Kaçar (2018), Kartal & Afacan (2012), Kesen & Polat (2014), Özkan (2012), Semerci & Semerci (2004), Sever (2013)). However, there are studies that show differences in favor of women (Akkaya (2009), Atalmış & Köse (2018), Çetinkaya (2009), Dağ (2010), Demirel (2016), Demir-Sarier (2020), Güneşli & Aslan (2009), Gürhan (2018), İltter (2009), Özer (2021), Seferoğlu (2004), Tanrıoğen (1997)). Contrary to these results, studies by Eraslan and Çakıcı (2011), and Özben (2005) found that attitudes toward the teaching profession were higher among male teachers. The adaptation subdimension score was also found to be higher for male teachers in Altıntaş-Yüksel's (2019) study. In the studies by Eroğlu (2013) and Doğan (2019), it was found that attitudes toward the teaching profession were higher in favor of females.

In the study, no significant difference was found in the value orientation subdimension of the attitude toward the profession variable in relation to the age variable of preschool teachers. However, significant differences were found in the subdimensions of professional burnout, openness to professional development, disengagement, and in the overall scale in favor of teachers aged 40 and over. A review of the literature shows that the studies by Akbal (2016), Demir-Sarier (2020), Korkmaz (2009), Tekerci (2008), and Yaman (2019) show similar results. It was observed that teachers selected M19 from the attitude scale, "Teaching is an honorable profession." The reason for this may be that with age, teachers' experience in the teaching profession increases.

In the study, no significant differences were found between preschool teachers' attitudes toward the profession in terms of the overall scale and the subdimensions of valuing, professional burnout, and openness to professional development, based on the locality type

(metropolitan/city, district/town/village) where they spent a large part of their lives. However, a significant difference was found in the disengagement subdimension, with higher scores for metropolitan-city areas. It can be said that teachers who grew up in metropolitan/city areas, where education and opportunities are better, have higher attitudes toward the profession due to the better educational environment. In Eş's (2010) study, it was found that the city where teacher candidates grew up did not affect their attitudes toward the teaching profession. This result does not align with the findings of the current study.

In terms of the type of high school from which preschool teachers graduated (Science-Anatolian Teacher-Anatolian High School, General High School-Imam Hatip High School-Other High Schools, and Vocational Technical High School), significant differences were found in the subdimensions of value orientation, professional burnout, disengagement, and the overall scale. This difference is in favor of the Vocational Technical High School for the subdimensions of value orientation, disengagement, and the overall scale, while for the subdimension of professional burnout, it is in favor of General High School-Imam Hatip High School-Other High Schools. However, no significant difference was found in the subdimension of openness to professional development. Although teachers who graduated from Vocational Technical High Schools had high scores in the value orientation subdimension, it can be said that they also had high scores in the disengagement subdimension because they had continuously received education or had practical experiences in the preschool field from high school to higher education. This might be due to them taking the same educational courses continuously. Meanwhile, teachers who graduated from General High School-Religious High School-Other High Schools may have had higher scores in the professional burnout subdimension because they are relatively new to the profession and may have experienced gaps during their practical applications. In İlt'er's (2009) study with primary school teacher candidates, it was found that the type of high school graduated from did not create a significant difference in attitudes toward the teaching profession, which differs from the results of this study. Therefore, it can be said that more research findings are needed to examine the effect of the type of high school graduated from.

In the study, statistically significant differences ( $p < .05$ ) were found between preschool teachers' faculties of graduation (Faculty of Education, Open Education and Distance Education Faculty) in the subdimensions of value orientation, professional burnout, disengagement, and the overall scale. The differences are in favor of the Open Education and Distance Education Faculty with higher average scores in the subdimensions of value orientation, professional burnout, disengagement, and the overall scale. However, according to these results, no significant difference was found between the subdimension of openness to professional development and the faculty of graduation. This result is consistent with the findings of studies by Dalaman (2021), Doğan (2019), and Yıldız (2019). However, the studies by Bozca (2015) found no significant differences in the subdimensions of value orientation, professional burnout, and openness to professional development, which does not align with the findings of this study. Furthermore, these studies state that teachers who graduated from associate degree programs were more disengaged in the disengagement subdimension. Teachers who graduated from the Open Education and Distance Education Faculty had high scores in the value orientation subdimension, showing that they value the profession. However, because they may have struggled with practical applications or finding a variety of activities due to not receiving formal education like those who graduated from the Faculty of Education, it can be said that they had high scores in the subdimensions of professional burnout and disengagement.

It was concluded that there is no significant difference in the attitudes toward the teaching profession between preschool teachers' departments of graduation (Preschool Teaching - Child Development and Education Department). However, since no research findings on the relationship between teachers' departments of graduation and educational program evaluation skills were found in the literature, no comparison can be made with this study.

There was no significant difference found between attitudes toward the teaching profession and preschool teachers' institutions (Official Kindergarten Attached to Primary Education and Official

Independent Kindergarten) in the subdimensions of value orientation, professional burnout, openness to professional development, and the overall scale. However, a significant difference was found in the disengagement subdimension, with higher average scores in favor of Official Independent Kindergarten. It can be suggested that teachers working in Official Independent Kindergartens may experience feelings of disengagement due to taking on more responsibilities at school, working on more comprehensive projects like initiatives, and organizing activities that impress individuals such as parents and school principals. However, since no research findings regarding teachers' institutions and attitudes toward the teaching profession were found in the literature, a comparison could not be made.

Regarding the place of employment (provincial center and district/town/village), significant differences were found between preschool teachers' attitudes toward the teaching profession in the subdimensions of professional burnout, disengagement, and the overall scale. These differences were found to be in favor of teachers working in provincial centers with higher average scores. It can be said that teachers in provincial centers have higher scores in the value orientation subdimension due to better opportunities. However, the reason for the higher average scores in professional burnout and disengagement subdimensions may stem from the higher expectations and potential from students and parents in provincial centers. No significant difference was found in the openness to professional development subdimension between teachers working in different types of locations. The study by Altıntaş-Yüksel (2019) also showed similar results, indicating that teachers in the Sincan and Mamak districts had lower attitudes toward the teaching profession.

There was no significant difference found between preschool teachers' years of service and their attitudes toward the teaching profession. This might be because, in teaching, what matters is not how many years you have worked but how much you love and want to do the profession. Therefore, years of service may not have an impact on teachers' attitudes toward the profession. Demir-Sarıer (2020) found that teachers with 6-10, 11-15, and 16-20 years of service had higher attitudes toward the profession compared to teachers with 1-5 years of service. Similarly, Demirel (2016) found that teachers with 11-15 years of service had higher professional attitudes compared to teachers with 1-5 years of service.

There is a significant difference between the reasons for choosing the teaching profession and the attitudes towards the profession in the sub-dimensions of valuing, professional burnout, indifference, openness to professional development, and the overall scale for the options 'my ideal profession' and 'my love for children'. In the studies by Bozdoğan, Aydın, and Yıldırım (2007), and Demirel (2016), it was concluded that the teaching profession is more likely to be chosen due to the greater job opportunities, which is why a significant difference was found. The reason why preschool teachers have a positive attitude towards the profession could be that they see it as their ideal profession, they enjoy it, and they love children very much.

**Results and Discussion Regarding Preschool Teachers' Program Evaluation Skills** Preschool teachers' educational program evaluation skills were found to be at a high level. This result is similar to the studies of Can Gül (2009) and Düşek (2008). However, in contrast to this study's results, Cömert (2003) and Demir (2001) found in their research that teachers were not very eager to engage in evaluation and had a negative view of it. According to the research results, it can be said that preschool teachers are skilled in evaluating preschool education programs.

In evaluating preschool teachers' program evaluation skills by gender, a comparison could not be made due to the insufficient number of male teachers, who represent 7 (4.9%) of the sample. This situation may be due to the small sample size, the imbalance in the number of male and female teachers, or the small number of male teachers. Studies by Aydın (2010), Çaltık (2004), Gebelek (2020), Göle (2014), Uzun (2007), and Şıvgın (2005) also found that the gender variable did not create a significant difference in teachers' program evaluation skills. However, in the studies by Hamarat (2017) and İş (2017), a difference was found in favor of female teachers. Additionally, Arslan (2017) found that there was no gender difference in the problems teachers encountered

while implementing the program, but there was a significant difference in favor of male teachers in the evaluation dimension.

In comparing preschool teachers' program evaluation skills by age, a significant difference was found in favor of teachers aged 20-39. Considering that younger teachers tend to follow rules and want to apply what they have learned in their education, it can be said that this situation positively reflects on their program evaluation skills. In the literature, Can Gül (2009) found that teachers aged 41 and above had better evaluation skills, while Hamarat (2017) found that older teachers had better program evaluation skills. This result does not align with the findings of this study. In Işık's (2015) study, no significant difference was found in age regarding application, planning, daily evaluation, and family participation in monthly education.

No significant difference was found between preschool teachers' program evaluation skills and the settlement area where they spent a large part of their lives. In other words, whether teachers grew up in metropolitan cities, cities, or rural areas (district/town/village) did not create a difference in their program evaluation levels. However, due to the lack of research findings in the literature regarding the impact of the settlement area where teachers grew up on their program evaluation skills, a comparison with the study results could not be made.

No statistically significant difference was found between preschool teachers' program evaluation skills and the type of high school they graduated from. It can be said that graduating from a Science-Anatolian Teachers-Anatolian High School, General High School, Imam Hatip, Other High Schools, or Vocational Technical High Schools did not affect teachers' ability to evaluate the educational program. In Can Gül's (2009) study, however, it was concluded that high school graduate teachers had better program evaluation skills in the "evaluation dimension."

No significant difference was found in preschool teachers' program evaluation skills based on the faculties from which they graduated. In other words, being a graduate of the Faculty of Education or the Open Education and Distance Education Faculty did not create a difference in evaluating the program. A review of the literature shows that in the studies of Hamarat (2017), Işık (2015), İş (2017), and Şıvgın (2005), the type of school graduated from did not create a significant difference in program evaluation skills, which aligns with the findings of this study. However, Kılınc's (2019) study found that teachers with a master's degree and Gebelek's (2020) study found that teachers from the Open Education Faculty had better program evaluation skills, which does not align with this study's findings. In a study by Göle (2014) on the features that should be present in a quality preschool education program, there was a significant difference between teachers with formal education and those from the Open Education Faculty. Also, in Akkaya's (2009) study on the 2006-2007 preschool education program, a significant difference was found in the evaluation dimension between teachers from different schools. Arslan (2017) found a significant difference in favor of associate degree graduates in the "content, learning-teaching process, educational program scale" dimensions. Yıldız (2012) found that teachers from the Faculty of Education faced fewer issues in implementing the program compared to those from the Open Education Faculty.

No statistically significant difference has been found in preschool teachers' program evaluation skills according to the departments they graduated from, such as Preschool Teaching-Child Development and Education departments. Similar results were obtained in studies by Arslan (2017), Erden (2010), and Göle (2014). In Can Gül's (2009) study, although no significant difference was found in the "aspects to consider in evaluation, evaluation results, and behaviors" dimension, a statistically significant difference was found in the "sharing evaluation results with management" aspect in favor of Preschool Teaching department graduates. In Aydın's (2010) study, differences were found in specific items (items 36 and 40) in a 45-item questionnaire, while no significant differences were found in other items based on the department of graduation.

Father's education level hasn't created a significant difference in preschool teachers' program evaluation skills. It can be said that whether teachers' fathers were illiterate, had secondary education, high school, or university education did not affect the teachers' program evaluation

levels. However, due to the lack of research findings in the literature regarding the influence of fathers' education levels on teachers' educational program evaluation skills, a comparison study could not be made.

"A statistically significant difference was found in preschool teachers' program evaluation skills based on the institutions they worked at (Official Preschool Attached to Primary School and Official Independent Preschools). This difference is in favor of Official Independent Preschools. In these schools, teachers' program evaluation skills are positively affected due to better resources, the presence of students who have received preschool education at different school levels, sharing activities with colleagues, mutual support, which lightens their workload, and the encouragement they receive from one another in pursuing the teaching profession. In Hamarat's (2017) and Şıvgın's (2005) studies, a significant difference was found in favor of preschool classes attached to primary schools, which does not align with the results of this study. In Akkaya's (2009) study, a significant difference was found in the "evaluation" dimension between the institutions teachers worked in. Additionally, in Gebelek's (2020) study, significant differences in favor of preschools were found in the "child assessment, methods-techniques, and special education in the evaluation process" dimensions. In Arslan's (2017) study, teachers working in daycare centers and nurseries affiliated with the Ministry of Family and Social Policies were found to face more challenges in implementing the education program compared to teachers working in official preschools and independent preschools under the Ministry of National Education.

No statistically significant difference was found in preschool teachers' program evaluation skills based on the locality where they worked. Whether teachers work in provincial centers, districts, towns, or villages did not affect their program evaluation skills. However, since there was no research found in the literature regarding the impact of the settlement areas where teachers work on their program evaluation skills, a comparison study could not be conducted.

A statistically significant difference was found between preschool teachers' program evaluation skills and their years of professional service. This difference favors teachers with 11-15 years of professional service. In Çaltık's (2004) study, a significant difference was found in favor of teachers with fewer years of professional experience, which aligns with the results of this study. However, in Hamarat's (2017) study, a significant difference was found in favor of teachers with longer professional service, which does not align with the results of this study. Additionally, the results of studies by Arslan (2017), Gebelek (2020), Göle (2014), and Şıvgın (2015) also showed no significant differences, thus not aligning with the findings of this study. In Işık's (2005) study, no significant differences were found based on professional experience in terms of application, planning, daily educational flow, evaluation of the day, and family involvement in monthly education. In Can Gül's (2009) study, based on "evaluation results," teachers with 21 years or more of experience were found to be more sharing.

No statistically significant difference was found between preschool teachers' program evaluation skills and the reasons for choosing the teaching profession. Since no research findings in the literature relate to teachers' reasons for choosing the teaching profession and their ability to evaluate educational programs, a comparison with the study could not be made.

In the study, a positive, low-level, and statistically significant relationship was found between preschool teachers' attitudes toward the teaching profession and the preschool education program quality evaluation scale. In other words, it can be said that as preschool teachers' attitudes toward the teaching profession increase, their skills in evaluating the quality of the educational program may also improve.

### **Suggestions**

Based on the research findings, the following suggestions are presented:

1. Investigate why no change occurs in teachers' attitudes despite differences in age in the dimension of valuing regarding the teaching profession.

2. Investigate the reasons for the differences in the lack of interest sub-dimension among teachers based on their place of upbringing (whether it is due to factors such as classroom overcrowding, difficulty in accessing schools, or whether the salaries earned from the profession are insufficient to live in large cities/towns, or due to other reasons).
3. Conduct research to determine whether the differences in teachers' attitudes toward the profession (in terms of professional burnout, lack of interest, and overall scale) in favor of teachers working in city centers are related to school facilities or other factors.
4. Investigate the reason why teachers aged 20-39 have better program evaluation skills compared to teachers aged 40 and over.

## REFERENCES

- Abbasoğlu, E. (2011). An examination of physical education teacher candidates' attitudes and self-esteem towards the teaching profession (Unpublished Master's Thesis). Karadeniz Technical University, Institute of Educational Sciences, Trabzon.
- Akbal, M. (2016). The relationship between physical education teachers' attitudes towards the teaching profession and their self-efficacy (Unpublished Master's Thesis). Bartın University, Institute of Educational Sciences, Bartın.
- Akkaya, N. (2009). An examination of teacher candidates' attitudes towards the teaching profession based on certain variables. Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, 25, 35-42.
- Akyüz, Y. (2016). Turkish educational history (29th ed.). Ankara: Pegem Akademi Publishing.
- Albuz, A. (2004). An overview of program evaluation approaches in education/music education. Journal of Faculty of Education, XVII(1), 13-18.
- Altıntaş Yüksel, E. (2019). An investigation of the relationship between classroom teachers' professional innovativeness tendencies and their attitudes towards the teaching profession (Unpublished Doctoral Thesis). Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Arslan, Z. (2017). The level of problems faced by preschool teachers in implementing the 2013 preschool education program (Unpublished Master's Thesis). Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Institute of Social Sciences, Kahramanmaraş.
- Atalmış, E. H. & Köse, A. (2018). Attitudes of teacher candidates towards the teaching profession in Turkey: A meta-analysis study. Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 9(4), 393-413.
- Aydın, R. & İşlek, M. (2022). Current approaches in education, 2nd ed. S. Girgin (Ed.), The teaching profession and professionalization conditions as an important element of education (pp. 227-254). Istanbul: Efe Akademi Publishing.
- Bozca, S. (2015). The relationship between teachers' attitudes towards the teaching profession and their job satisfaction (Unpublished Master's Thesis). Çanakkale Onsekiz Mart University, Institute of Educational Sciences, Çanakkale.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D., & Yıldırım, K. (2007). Teacher candidates' attitudes towards the teaching profession. Ahi Evran University, Faculty of Education Journal (KEFAD), 8(2), 83-97.
- Bulut, İ. (2009). An evaluation of teacher candidates' attitudes towards the teaching profession. Dicle University, Ziya Gökalp Journal of Education, 14, 13-24.
- Büyükkaragöz, S. & Çivi, C. (1999). General teaching methods. Istanbul: Beta Publishing.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). Handbook of data analysis for social sciences (4th ed.). Ankara: Pegem A Publishing.
- Canbeldek, M. (2015). Determining the relationship between the quality of preschool education institutions and the developmental levels of preschool children (Unpublished Master's Thesis). Pamukkale University, Institute of Educational Sciences, Denizli.
- Can Gül, Ş. (2009). An examination of preschool teachers' and teacher candidates' views and behaviors on the evaluation element of the 2006 preschool education program (Unpublished Master's Thesis). Pamukkale University, Institute of Social Sciences, Denizli.
- Cömert, S. (2003). Teachers' views and practices on the preschool education program. Sakarya University, Journal of Faculty of Education, 7, 135-150.
- Çakmak, Z. (2019). An evaluation of the relationship between primary school teachers' attitudes towards the teaching profession and their communication skills (Unpublished Master's Thesis). Istanbul Aydın University, Institute of Social Sciences, Istanbul.
- Çaltık, İ. (2004). An investigation of the views of teachers working in kindergartens and nursery classes affiliated with the Ministry of National Education about the preschool education program and its usage (Unpublished Master's Thesis). Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Çeliköz, N. (2004). Factors affecting the attitudes of Anadolu teacher high school students towards the teaching profession. National Education Journal, 32, 136-145.



- Çeliköz, N. & Çetin, F. (2004). Factors affecting the attitudes of Anadolu teacher high school students towards the teaching profession. *National Education Journal*, 162, 160-167.
- Çetinkaya, R. (2007). The perceptions of Turkish language teacher candidates' competencies and their attitudes towards the teaching profession (Unpublished Master's Thesis). Selçuk University, Institute of Social Sciences, Konya.
- Çetinkaya, Z. (2009). Determining the attitudes of Turkish language teacher candidates towards the teaching profession. *Elementary Education Online*, 8(2), 298-305.
- Dağ, E. (2010). The relationship between the attitudes of classroom teacher candidates towards the teaching profession and the factors influencing their choice of the teaching profession (Unpublished Master's Thesis). Ege University, Institute of Social Sciences, Izmir.
- Dalaman, F. (2021). Investigating the attitudes of secondary school teachers towards learning and the teaching profession (Unpublished Master's Thesis). İnönü University, Institute of Educational Sciences, Malatya.
- Demir, Ö. (2001). An evaluation of the kindergarten program from the perspective of teachers (Unpublished Master's Thesis). Atatürk University, Institute of Social Sciences, Erzurum.
- Demir Sarier, M. (2020). The relationship between teachers' attitudes towards the teaching profession and their work-life balance and motivations (Unpublished Master's Thesis). Istanbul Sabahattin Zaim University, Graduate School of Education, Istanbul.
- Demirel, N. (2016). An investigation of teachers' attitudes towards the teaching profession in terms of some variables (Unpublished Master's Thesis). Adıyaman University, Institute of Social Sciences, Adıyaman.
- Demirel, N. & Ünişen, A. (2018). Development of a scale for teachers' attitudes towards the teaching profession. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(67), 997-1013.
- Demirel, Ö. (2007). Program development in education (10th ed.). Ankara: Pegem Akademi Publishing.
- Demirtaş, Z. (2017). An overview of program evaluation approaches in education. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 756-768.
- Doğan Genç, K. (2016). Examining the attitudes of students from the Faculty of Education and Faculty of Arts and Sciences towards the teaching profession (A case study of Kocaeli) (Unpublished Master's Thesis). Yeditepe University, Institute of Educational Sciences, Istanbul.
- Doğan, S. (2013). Investigating the self-efficacy perception of classroom teachers and their attitudes towards the teaching profession (Unpublished Master's Thesis). Erzincan University, Institute of Social Sciences, Erzincan.
- Doğan, T. (2019). Preschool and classroom teachers' attitudes towards their professions (Unpublished Master's Thesis). Fırat University, Institute of Educational Sciences, Elâzığ.
- Duran, O. (2009). The attitudes of final-year students from Anadolu Teacher High Schools towards the teaching profession (Unpublished Master's Thesis). Yeditepe University, Institute of Social Sciences, Istanbul.
- Düşek, G. (2008). An investigation of the views of primary school inspectors, preschool education institution directors, and preschool teachers on the 2006 preschool education program implemented in 2006 (A case study of Ordu Province) (Unpublished Master's Thesis). Selçuk University, Institute of Social Sciences, Konya.
- Eraslan, L. & Çakıcı, D. (2011). Attitudes of pedagogical formation program students towards the teaching profession. *Kastamonu Education Journal*, 19(2), 427-438.
- Erden, E. (2010). Problems that preschool teachers face in curriculum implementation (Unpublished Master's Thesis). Middle East Technical University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Eroğlu, C. (2013). The self-efficacy and attitudes of physical education teacher candidates towards the teaching profession (Unpublished Master's Thesis). Aksaray University, Institute of Social Sciences, Aksaray.
- Eş, Ü. (2010). An investigation of classroom teacher candidates' attitudes towards the teaching profession and reasons for choosing the profession (Unpublished Master's Thesis). Niğde University, Institute of Social Sciences, Niğde.

- Gebelek, B. (2020). Investigating teachers' attitudes towards the assessment process in preschool education (Unpublished Master's Thesis). Kilis 7 Aralık University, Graduate School of Education, Kilis.
- Gülsoy, F. (2010). The attitudes of Marmara University Education Faculty, Physics Teaching students towards the teaching profession (Unpublished Master's Thesis). Marmara University, Institute of Educational Sciences, Istanbul.
- Güneyli, A. & Aslan, C. (2009). Evaluation of Turkish prospective teachers' attitudes towards the teaching profession (Near East University case). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 313-319.
- Gürhan, M. (2018). Development of an attitude scale towards the teaching profession and evaluation of biology teacher candidates' attitudes towards the teaching profession in terms of different variables (Unpublished Master's Thesis). Necmettin Erbakan University, Institute of Educational Sciences, Konya.
- Göle, M. O. & Temel, F. (2020). Investigating teacher candidates' attitudes towards the teaching profession in terms of various variables. *International Journal of Educational Research*, 4(2), 125-137.
- Göle, M. O. (2014). Examination of preschool teachers' views on the qualities that should be found in a qualified preschool education program (Unpublished Master's Thesis). Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Gözütok, D. (2001). Program evaluation. M. Gültekin (Ed.), *Planning and evaluation in teaching* (pp. 175-189). Eskişehir: Anadolu University Press.
- Hamarat, D. (2017). Examination of teacher views on the 2013 preschool education program and its implementation (Unpublished Master's Thesis). Balıkesir University, Institute of Social Sciences, Balıkesir.
- İlter, İ. (2009). Examination of teacher candidates' attitudes towards the teaching profession in terms of some variables (Unpublished Master's Thesis). Fırat University, Institute of Social Sciences, Elâzığ.
- İnal, H., Yılmaz Koğar, E., & Özdemir, B. (2015). Evaluation of the unit on qualities to be found in measurement tools using Tyler's goal-based program evaluation model. *Bayburt University Journal of Education Faculty*, X (II), 400-416.
- Işık, N. E. (2015). Teachers' views on the MEB 2013 preschool education program and their usage of the program (Unpublished Master's Thesis). Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Kaçar, R. (2018). Social studies teacher candidates' attitudes and self-efficacy perceptions towards the teaching profession (Unpublished Master's Thesis). Fırat University, Institute of Educational Sciences, Elâzığ.
- Karahan, H. (2005). Examination of geography teachers' attitudes towards teaching compared to other teachers in secondary education institutions (Unpublished Master's Thesis). Marmara University, Institute of Educational Sciences, Istanbul.
- Karasar, N. (2010). *Scientific research method* (21st ed.). Ankara: Nobel Publishing.
- Karasar, N. (2016). *Scientific research method: concepts, principles, techniques* (35th ed.). Ankara: Nobel Akademi Publishing.
- Karatekin, K., Merey, Z., & Keçe, M. (2015). Social Studies Teacher Candidates' Attitudes Towards the Teaching Profession. *Yüzüncü Yıl University Journal of Education Faculty*, 12(1), 70-96.
- Kartal, T., & Afacan, Ö. (2012). Examination of the attitudes of pedagogical formation program students towards the teaching profession. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 12(24), 76-96.
- Kaya, Z. (1997). Basic processes in the program evaluation process in education. *Gazi University Faculty of Industrial Arts Education*, 5(5), 59-72.
- Kesen, G., & Polat, M. (2014). Attitudes of fourth-year teacher candidates towards the teaching profession: The case of Muş Alparslan University. *Theory and Practice in Education*, 10(2), 556-578.
- Koç Damgacı, F., Kaya, Y., & Günay, R. (2015). David Fetterman's evaluation model: empowerment evaluation. *Bartın University Journal of Education Faculty*, 4(2), 696-710.

- Korkmaz, G. (2009). Examination of teachers' perceptions of school life quality and their professional attitudes in primary schools (Unpublished Master's Thesis). Çukurova University, Institute of Social Sciences, Çukurova.
- Köksal, O., Balaban Dağal, A., & Duman, A. (2016). Determining preschool teachers' views on the preschool education program. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (46), 379-394. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3395>.
- Küçükahmet, L. (1976). *The attitudes of teachers in teacher training institutions*. Ankara: Ankara University Press.
- Ministry of National Education. (2013). *Preschool education program*. Ankara: MEB Publications.
- Ministry of National Education. (2017). *Child development and education music activities*. Ankara: MEB Publications.
- Ministry of National Education (2017). *General competencies of the teaching profession*. Retrieved from: [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_MESLE\\_YY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLE_YY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf)
- Özben, Ş. (2005). Examination of the attitudes of non-thesis master's students towards the teaching profession. *DEU Buca Education Faculty Journal*, 17(1), 37-43.
- Özer, N. (2021). Examination of the relationship between social studies teacher candidates' attitudes towards the teaching profession and their professional enthusiasm levels (Unpublished Master's Thesis). İnönü University, Institute of Educational Sciences, Malatya.
- Özdamar, K. (2015). *Statistical data analysis with package programs*. Eskişehir: Nisan Bookstore.
- Özgüven, İ. E. (2000). *Psychological tests*. Ankara: PDREM Publications.
- Özkan, H. H. (2012). Examination of the attitudes of teacher candidates in the teaching formation program towards the teaching profession (The case of SDÜ). *Ahi Evran University Kırşehir Education Faculty Journal (KEFAD)*, 13(2), 29-48.
- Sağlam, Ç. (2008). The attitudes of music education department students towards the teaching profession. *Van Yüzüncü Yıl University Education Faculty Journal*, 5(1), 59-69.
- Sekman, İ. (2021). Examination of classroom teachers' communication skills and attitudes towards the teaching profession (Unpublished Master's Thesis). İnönü University, Institute of Educational Sciences, Malatya.
- Semerci, N., & Semerci, Ç. (2004). Attitudes towards teaching in Turkey. *Firat University Journal of Social Sciences*, 14(1), 137-146.
- Sever, O. (2013). Examination of physical education teacher candidates' attitudes and self-esteem towards the teaching profession (Unpublished Master's Thesis). Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Institute of Health Sciences, Kahramanmaraş.
- Şıvgın, N. (2005). Teachers' views on the preschool education program implemented in preschool institutions (The case of Denizli) (Unpublished Master's Thesis). Pamukkale University, Institute of Social Sciences, Denizli.
- Tanrıoğen, A. (1997). Attitudes of Buca Education Faculty students towards the teaching profession. *Pamukkale University Education Faculty Journal*, 3(3), 55-67.
- Taşdemir, C. (2014). Examination of primary school mathematics teacher candidates' attitudes towards the teaching profession. *Journal of Computer and Education Research*, 2(3), 91-114.
- Tekerci, H. (2008). Examination of professional satisfaction and attitudes of teachers working in different preschool education institutions (Unpublished Master's Thesis). Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Uşun, S. (2012). *Program evaluation in education: processes, approaches, and models*. Ankara: Ani Publishing.
- Uzun, H. (2007). Evaluation of teachers' views on the implementation of the preschool education program in Malatya Province (Unpublished Master's Thesis). İnönü University, Institute of Social Sciences, Malatya.
- Variş, F. (1998). *Introduction to educational science*. Istanbul: Alkim Publications.

- Yaman, G. (2019). Examination of preschool teachers' emotional intelligence levels and attitudes towards the profession (Unpublished Master's Thesis). Istanbul Okan University, Institute of Social Sciences, Istanbul.
- Yetişensoy, O. (2019). Examination of the relationship between social studies teacher candidates' future unemployment anxiety levels and attitudes towards the teaching profession (Unpublished Master's Thesis). Atatürk University, Institute of Educational Sciences, Erzurum.
- Yıldız, N. İ. (2019). Examination of the relationship between social studies teacher candidates' self-efficacy perceptions and attitudes towards the teaching profession (Unpublished Master's Thesis). Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Institute of Educational Sciences, Burdur.
- Yıldız, S. (2012). Evaluation of the functionality of home visits in the preschool program according to teachers' views (The case of Nevşehir) (Unpublished Master's Thesis). Erciyes University, Institute of Educational Sciences, Kayseri.
- Yüksel, A. (2013). Evaluation of classroom teachers' classroom management skills (Unpublished Doctoral Thesis). Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Yüksel, İ. (2010). A study on creating program evaluation standards for Turkey (Unpublished Doctoral Thesis). Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Eskişehir.