

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
RESİM İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENLERİNİN İŞ DOYUMLARI VE ÖZ  
YETERLİLİK ALGILARININ ANALİZİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Gülcan EROĞLU**

**TRABZON  
Haziran, 2019**

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
RESİM İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENLERİNİN İŞ DOYUMLARI VE ÖZ  
YETERLİLİK ALGILARININ ANALİZİ**

**Gülcan EROĞLU**

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nce Yüksek Lisans Unvanı  
Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tez Danışmanı  
Doç. Dr. Raif KALYONCU**

**TRABZON  
Haziran, 2019**

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'ne**

**Bu çalışma jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında  
YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. / /2019**

**Tez Danışmanı : Doç. Dr. Raif KALYONCU .....**

**Üye : Doç. Dr. Tolga AKALIN .....**

**Üye : Dr. Öğr. Üyesi Seda LİMAN .....**

**Onay**

**Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.**

**Prof. Dr. Bülent GÜVEN  
Enstitü Müdürü**

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Gülcan EROĞLU

15/06/2019

## ÖN SÖZ

Eğitim bireylerin ve bireylerden oluşan toplulukların inşasında önemli bir etken olup, fertlerin davranışlarında değişme oluşturma sürecidir. Eğitimin verildiği en önemli kurum okullardır. Disiplinli ve alanında etkili bir yapıya sahip olan ve fertleri çocukluk çağından beri, oldukça uzun bir süre, kendi bünyesinde bulunduran okul bu önemi kazanmıştır.

Eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurları olan öğretmenlerin öz-yeterliğinin ölçülebilmesi, öğretmenliğin mesleki açıdan ne gibi yönlerinin eksikliğinin belirlenmesine ve öğretmenlerin kendilerini iyileştirmesine katkıda bulunacaktır. Öğretmenlerin iş doyumları ve öz-yeterliklerine yönelik çalışmalara göz atıldığında, öz yeterlilik ve iş doyumunu ilişkisini konu alan bilimsel araştırmalara oldukça az rastlanmaktadır. Bu iki kavramın ayrı ayrı ele alındığı çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaların bir bölümü kurum kültürü, örgütsel bağlılık, iş süreçleri, başarı ölçütleri, stres ve yönetim tarzları gibi olgularla ilişkilendirmeye yöneliktir. Araştırma kapsamında, görsel sanat öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ve iş doyumunu düzeylerinin bazı demografik ve diğer değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu sayede eğitim bilimleri alanına küçük bir katkı yapılabilmiş olması temenni edilmiştir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde değerli katkılarını esirgemeyen, çalışmanın her aşamasında yönlendirme yaparak şahsımı motive eden, çalışma sürecinde bana sabırla zaman ayıran ve çalışmayı şekillendiren tez danışmanım Doç. Dr. Raif KALYONCU hocama, yardımlarını esirgemeyen Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalındaki değerli hocalarıma, saha çalışmasının gerçekleştirilmesinde anket çalışmalarının yapılmasına izin veren Trabzon Milli Eğitim Müdürlüğüne, çalışmaya katılan değerli görsel sanatlar öğretmeni meslektaşlarıma, gerekli hoşgörüyü gösteren çalıştığım kurum olan Bener Cordan Ortaokulu Müdürlüğüne teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca; desteklerini hep yanımda hissettiğim aileme gösterdikleri anlayış ve fedakârlıkları için teşekkür ederim.

Haziran, 2019  
Gülcan EROĞLU

## ÖZET

### Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin İş Doyumları ve Öz Yeterlilik Algılarının Analizi

Bu çalışmanın amacı görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumları ve öz yeterlilik algılarının demografik faktörler açısından incelenmek ve gelişimlerine katkı sağlayacak önerilerde bulunmak, öğretmenlerin öz yeterlik ve iş doyumları düzeylerini üzerinde hangi değişkenlerin etkili olduğu sorusuna cevap aramaktır. Araştırmada tarama modeli tercih edilmiştir. Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilçeler ve merkezinde, 2017–2018 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim ve lise kademesinde görev yapan görsel sanatlar öğretmenleri (n=105) hedef kitleyi oluşturmuştur.

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'un (2001) geliştirdiği "Teachers' Sense of Efficacy Scale" (TSES-Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği) kullanılarak ve iş doyumları "Minnesota İş Doyum Ölçeği" temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Trabzon İli sınırları içinde bulunan okullar bir küme sayılmış ve okullara çalışma yapabilmek için önce resmi izin alınmıştır. Daha sonra ilgili okul öğretmenleri ile görüşülerek anket çalışması gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmıştır.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumları düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. İş doyumları alt boyutları bakımından ücret ve terfi boyutlarında iş doyumları diğerlerine kıyasla düşük olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin haftada girdikleri ders saati değişkeni ile iş süreçleri alt boyutunda, katıldıkları hizmet içi kurs veya seminer sayısı değişkeni ile ücret alt boyutunda, ceza alma durumları ile yönetim alt boyutunda, aldıkları ödül sayısı ile iş arkadaşları ve iletişim alt boyutunda, düzenlenen sosyal etkinlik sayısı değişkeni ile yönetim alt boyutunda iş doyumları arasında  $p < .05$  güven düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlik puan ortalaması 7.51 ile çok yeterli grupta oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin buldukları okuldaki görev süreleri, girdikleri sınıflardaki öğrenci mevcudu, katıldıkları kurs veya seminer sayısı, ceza durumu, toplantılara velilerin katılma oranı, okudukları mesleki yayın ve kitap sayısı ve okullarında düzenlenen sosyal etkinlik sayısı ile öğrencilerle iletişimde, öğretim stratejilerinde, sınıf yönetiminde öz yeterlilik alt boyutu ve genel öz yeterlilik düzeylerinin bazıları arasında  $p < .05$  güven düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İş doyumları, öz yeterlilik, görsel sanatlar öğretmeni, öğretim, eğitim.

## ABSTRACT

### **Analysis of the Works Satisfaction and Self Competency Perceptions of Visual Arts Teachers**

The aim of this study is to examine the visions of job satisfaction and self-efficacy of visual arts teachers in terms of demographic factors and to make suggestions to contribute to their development, to find out which variables are effective on teachers' self-efficacy and job satisfaction levels. The screening model was preferred in the study. In the districts and centers of Trabzon Provincial Directorate of National Education, visual arts teachers working at secondary and high school levels in the academic year of 2017em2018 (n = 105) formed the target audience.

Teachers' perceptions of self-efficacy were based on Teachers Sense of Efficacy Scale developed by Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001), and their job satisfaction was based on the Minnesota Job Satisfaction Scale. Schools within the borders of Trabzon province were counted as a cluster and official permission was obtained before the schools were designated. Then, interviews were conducted with the related school teachers and the survey was conducted on a voluntary basis.

When the research results are evaluated, it is seen that the level of job satisfaction of the visual arts teachers is low. In terms of job satisfaction sub-dimensions, job satisfaction was found to be lower in terms of wage and promotion than other dimensions. With the variable of the number of social events held in the sub-dimension, the number of in-service courses or seminars in the sub-dimension of the sub-dimension, the number of awards and the sub-dimensions of the number of awards received by the teachers and the sub-dimension of the colleagues, A significant difference was found between the job satisfaction of the management sub-dimension at  $p < .05$  confidence level. In addition, visual arts teachers' self-efficacy score was found to be very adequate group with 7.51. The duration of the teachers in the school they are attending, the number of students in the classes they enter, the number of courses or seminars they attended, the status of the teachers, the rate of participation of parents in the meetings, the number of professional publications and books they read, the number of social events organized in their schools, the communication capacity of students, the sub-dimensions of classroom management, teaching strategies and classroom management and  $p < .05$  confidence level between some of the general self-efficacy levels.

**Keywords:** Job satisfaction, self-efficacy, primary schools, arts teacher, teaching, education.

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	6
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	8
1. 3. Konu ve Kapsam .....	10
1. 4. Özgün Değer .....	11
1. 5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	12
<b>2. LİTERATÜR TARAMASI .....</b>	<b>13</b>
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi .....	13
2. 1. 1. Öz Yeterlik Kavramı .....	13
2. 1. 1. 1. Öz Yeterlik Kavramının Önemi .....	15
2. 1. 1. 2. Öz-yeterlilik Kavramı ve Öğretmen Öz-yeterlilikleri .....	16
2. 1. 1. 3. Öğretmen Öz Yeterliliği .....	18
2. 1. 1. 4. Öğretmen Yeterliliği .....	18
2. 1. 1. 5. Öz Yeterliliği Yüksek Öğretmenler .....	20
2. 1. 2. İş Doyumu .....	21
2. 1. 2. 1. İş Doyumunun Tanımı .....	21
2. 1. 2. 2. İş Doyumunun Özellikleri .....	23
2. 1. 2. 3. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler .....	24
2. 1. 2. 4. İş Doyumunu Açıklayan Başlıca Kuram ve Yaklaşımlar .....	25
2. 1. 2. 4. 1. İçerik Kuramları.....	25
2. 1. 2. 4. 1. 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı .....	25
2. 1. 2. 4. 1. 2. Herzberg'in Çift Etmen Kuramı .....	26
2. 1. 2. 4. 1. 3. Alderfer'in ERG Kuramı .....	27
2. 1. 2. 4. 1. 4. McClelland'ın Başarım İhtiyacı Kuramı .....	27
2. 1. 2. 4. 1. 5. Öğretmenlik Mesleğinde İş Doyumu .....	27
2. 2. Literatür.....	28
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>29</b>
3. 1. Araştırmanın Modeli.....	29
3. 2. Araştırma Evren ve Örneklemi .....	29
3. 3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri .....	29
3. 4. Verilen Analizi .....	32



<b>4. BULGULAR</b> .....	<b>33</b>
4. 1. Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler.....	33
4. 1. 1. Cinsiyet.....	34
4. 1. 2. Medeni Durum .....	35
4. 1. 3. Yaş .....	35
4. 1. 4. Öğrenim Durumu .....	36
4. 1. 5. Kıdem .....	36
4. 1. 6. Öğretmenlerin Son Bulunduğu Kurumdaki Görev Süresi .....	37
4. 1. 7. Öğretmenlerin Girdiği Sınıflardaki Öğrenci Mevcudu .....	37
4. 1. 8. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü.....	38
4. 1. 9. Öğretmenlerin Haftada Girdiği Ders Saati.....	38
4. 1. 10. Öğretmenlerin Meslek Bilgisi İle İlgili Katıldığı Kurs ve Seminer Sayısı .....	39
4. 1. 11. Öğretmenlerden Ceza Almayan ve Alanların Sayısı .....	39
4. 1. 12. Öğretmenlerin Aldığı Ödül Adedi .....	40
4. 1. 13. Öğretmenlerin Yaptığı Veli Toplantılarına Katılan Velilerin Oranı .....	40
4. 1. 14. Öğretmenlerin Ayda Okuduğu Mesleki Yayın veya Kitap Sayısı .....	41
4. 1. 15. Öğretmenlerin Çalıştığı Okulda Yıl Boyunca Yapılan Etkinlik Sayısı .....	41
4. 2. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin İş Doyunlarına Ait Bulgular.....	42
4. 2. 1. İş Doyumu Boyutlarına Ait Puanlar ve Cinsiyet Değişkeni Karşılaştırılması .	43
4. 2. 2. İş Doyumu Boyutlarına Ait Puanlar ve Medeni Durum Değişkeni Karşılaştırılması.....	45
4. 2. 3. İş Doyumu Boyutlarına Ait Puanlar ve Yaş Değişkeni Karşılaştırılması.....	46
4. 2. 4. İş Doyumu Boyutlarına Ait Puanlar ve Kıdem Değişkeni Karşılaştırılması ...	48
4. 2. 5. İş Doyumu Boyutlarına Ait Puanlar ve Buldukları Okuldaki Görev üreleri Değişkeni Karşılaştırılması .....	50
4. 2. 6. İş Doyumu Boyutlarına Ait Puanlar ve Girdikleri Sınıfların Öğrenci Mevcudu Değişkeni Karşılaştırılması.....	52
4. 2. 7. İş Doyumu Boyutlarına Ait Puanlar ve Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkeni Karşılaştırılması.....	53
4. 2. 8. İş Doyumu Boyutlarına Ait Puanlar ve Haftada Girdikleri Ders Saati Değişkeni Karşılaştırılması.....	54
4. 2. 9. İş Doyumu Boyutlarına Ait Puanlar ve Katıldıkları Hizmet İçi Kurs veya Seminerlerin Sayısı Değişkeni Karşılaştırılması .....	57
4. 2. 10. İş Doyumu Boyutlarına Ait Puanlar ve Ceza Alma Durumu Değişkeni Karşılaştırılması .....	61
4. 2. 11. İş Doyumu Boyutlarına Ait Puanlar ve Aldıkları Ödül Sayısı Değişkeni Karşılaştırılması .....	62
4. 2. 12. İş Doyumu Boyutlarına Ait Puanlar ve Veli Toplantılarına Velilerin Katılma Oranı Değişkeni Karşılaştırılması .....	66
4. 2. 13. İş Doyumu Boyutlarına Ait Puanlar ve Okudukları Mesleki Yayın ve Kitap Sayısı Değişkeni Karşılaştırılması.....	68
4. 2. 14. İş Doyumu Boyutlarına Ait Puanlar ve Okullarında Yapılan Sosyal Etkinlik Sayısı Değişkeni Karşılaştırılması .....	70
4. 3. Görsel Sanatlar Öğretmenlerin Özyeterliklerine Ait Bulgular.....	74

4. 3. 1. Özyeterlik Boyutlarına Ait Puanlar ve Cinsiyet Değişkeni Karşılaştırılması..	75
4. 3. 2. Özyeterlik Boyutlarına Ait Puanlar ve Medeni Durum Değişkeninin Karşılaştırılması .....	76
4. 3. 3. Özyeterlik Boyutlarına Ait Puanlar ve Yaş Değişkeni Karşılaştırılması .....	78
4. 3. 4. Özyeterlik Boyutlarına Ait Puanlar ve Kıdem Değişkeni Karşılaştırılması ....	79
4. 3. 5. Özyeterlik Boyutlarına Ait Puanlar ve Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Süresi Değişkeni Karşılaştırılması .....	80
4. 3. 6. Özyeterlik Boyutlarına Ait Puanlar ile Girdikleri Sınıf veya Sınıfların Öğrenci Mevcudu Değişkeni Karşılaştırılması .....	84
4. 3. 7. Özyeterlik Boyutlarına Ait Puanlar ile Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkeni Karşılaştırılması .....	85
4. 3. 8. Özyeterlik Boyutlarına Ait Puanlar ile Haftada Girdikleri Ders Saati Değişkeni Karşılaştırılması .....	86
4. 3. 9. Özyeterlik Boyutlarına Ait Puanlar ile Katıldıkları Hizmet İçi Kurs veya Seminerlerin Sayısı Değişkeni Karşılaştırılması .....	89
4. 3. 10. Özyeterlik Boyutlarına Ait Puanlar ve Ceza Alma Durumu Değişkeni Karşılaştırılması .....	93
4. 3. 11. Özyeterlik Boyutlarına Ait Puanlar ve Aldıkları Ödül Sayısı Değişkeni Karşılaştırılması .....	94
4. 3. 12. Özyeterlik Düzeylerine Ait Puanlar ve Veli Toplantılarına Velilerin Katılma Oranı Değişkeni Karşılaştırılması .....	95
4. 3. 13. Özyeterlik Düzeylerine Ait Puanlar ile Okudukları Mesleki Yayın ve Kitap Sayısı Değişkeni Karşılaştırılması .....	99
4. 3. 14. Özyeterlik Düzeylerine Ait Puanlar ile Okullarında Yapılan Sosyal Etkinlik Sayısı Değişkeni Karşılaştırılması .....	102
<b>5. TARTIŞMA .....</b>	<b>106</b>
5. 1. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin İş Doyumlarına Ait Bulguların Tartışılması .....	106
5. 2. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Öz Yeterliliklerine Ait Bulguların Tartışılması .....	108
<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>106</b>
6. 1. Sonuçlar .....	111
6. 2. Öneriler .....	114
<b>7. KAYNAKLAR .....</b>	<b>116</b>
<b>8. EKLER .....</b>	<b>125</b>
<b>9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....</b>	<b>132</b>

## TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	JSS Güvenirlik Katsayısı, Cronbach Alpha Değerleri.....	30
2.	Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puan Aralıkları .....	31
3.	JSS Güvenirlik Katsayısı, Cronbach Alpha Değerleri.....	32
4.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Ve Bazı Değişkenlere Göre Dağılımları. ....	33
5.	Öğretmenlerin İfadelere Katılım Düzeyi .....	42
6.	Boyutlar Bazında Katılım Düzeyleri.....	43
7.	Öğretmenlerin Cinsiyetleri İle İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması Mw-U Testi. ....	44
8.	Öğretmenlerin Medeni Durumları İle İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması Mw-U Testi. ....	45
9.	Öğretmenlerin Yaş Grupları İle İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskall Wallis Tablosu.....	47
10.	Öğretmenlerin Kıdem İle İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskall Wallis Tablosu.....	49
11.	Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Süreleri İle İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskall Wallis Tablosu.....	51
12.	Öğretmenlerin Girdikleri Sınıflardaki Öğrenci Mevcudu İle İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması Mw-U Testi.....	53
13.	Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü İle İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması Mw-U Testi. ....	54
14.	Öğretmenlerin Haftada Girdikleri Ders Saatleri İle İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskall Wallis Tablosu .....	55
15.	İş Prosedürü Boyutu İş Doyumu İle Haftada Girilen Ders Saati İlişkisini Gösteren One Way Anova Testi Sonuçları .....	56
16.	İş Prosedürü Boyutu İş Doyumu İle Haftada Girilen Ders Saati Grupları Arasında Farklılıkları Gösteren Tamhane T2 Testi Sonuçları .....	56
17.	Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmetçi Kurs Veya Seminer Sayısı İle İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskall Wallis Tablosu .....	58
18.	Ücret Boyutu İş Doyumu İle Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmetçi Kurs Ve Seminer Sayısı İlişkisini Gösteren One Way Anova Testi Sonuçları .....	59
19.	Ücret Boyutu İş Doyumu İle Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmetçi Kurs Ve Seminer Sayısı İlişkisini Gösteren Tamhane T2 Testi Sonuçları .....	59
20.	Öğretmenlerin Ceza Alma Durumları İle İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması Mw-U Testi.....	61
21.	Öğretmenlerin Aldıkları Ödül Sayısı İle İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskall Wallis Tablosu .....	63

22.	İş Arkadaşları, İletişim Alt Boyutlarında Ve Genel İş Doyumu İle Öğretmenlerin Aldıkları Ödül Sayısı İlişkisini Gösteren One Way Anova Testi Sonuçları.....	64
23.	Beklenen Ödüller, İş Arkadaşları, İletişim Alt Boyutlarında Ve Genel İş Doyumu İle Öğretmenlerin Aldıkları Ödül Sayısı İlişkisini Gösteren Tamhane T2 Testi Sonuçları .....	65
24.	Öğretmenlerin Yaptıkları Veli Toplantılarına Velilerin Katılma Oranı İle İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskall Wallis Tablosu .....	67
25.	Öğretmenlerin Ayda Okudukları Yayın Ve Kitap Sayısı İle İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskall Wallis Tablosu.....	69
26.	Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullarda Yılda Düzenlenen Sosyal Etkinlik İle İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskall Wallis Tablosu .....	71
27.	İş Arkadaşları, İletişim Alt Boyutlarında Ve Genel İş Doyumu İle Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulda Düzenlenen Sosyal Etkinlik Sayısı İlişkisini Gösteren One Way Anova Testi Sonuçları .....	72
28.	Yönetim Alt Boyutunda İş Doyumu İle Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulda Düzenlenen Sosyal Etkinlik Sayısı İlişkisini Gösteren Tamhane T2 Testi Sonuçları .....	72
29.	Öğretmenlerin İfadelere Katılım Düzeyi .....	74
30.	Göresel Sanatlar Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik Algıları Ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri .....	75
31.	Öğretmenlerin Cinsiyetleri İle Öz Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması Mw-U Testi. ....	76
32.	Öğretmenlerin Medeni Durumları İle Öz Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması Mw-U Testi. ....	77
33.	Öğretmenlerin Yaş Grupları İle Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskall Wallis Tablosu.....	78
34.	Öğretmenlerin Kıdem İle Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskall Wallis Tablosu.....	79
35.	Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Süreleri İle Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskall Wallis Tablosu.....	80
36.	Öğrencilerle İletişimde, Öğretim Stratejilerinde, Sınıf Yönetiminde Ve Genel Özyeterlik Düzeyleri İle Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Süreleri İlişkisini Gösteren One Way Anova Testi Sonuçları.....	81
37.	Öğrencilerle İletişimde, Öğretim Stratejilerinde, Sınıf Yönetiminde Ve Genel Özyeterlik Düzeyleri İle Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Süreleri İlişkisini Gösteren Tamhane T2 Testi Sonuçları .....	82
38.	Öğretmenlerin Derse Girdikleri Sınıflardaki Öğrenci Sayıları İle Öz Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması Mw-U Testi. ....	84
39.	Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü İle Öz Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması Mw-U Testi. ....	85
40.	Öğretmenlerin Haftada Girdikleri Ders Saatleri İle Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskall Wallis Tablosu .....	86

41.	Öğretim Stratejilerinde, Sınıf Yönetiminde Ve Genel Özyeterlik Düzeyleri İle Öğretmenlerin Haftada Girdikleri Ders Saatleri İlişkisini Gösteren One Way Anova Testi Sonuçları .....	87
42.	Öğretim Stratejilerinde, Sınıf Yönetimde Ve Genel Özyeterlik Düzeyleri İle Öğretmenlerin Haftada Girdikleri Ders Saatleri İlişkisini Gösteren Tamhane T2 Testi Sonuçları .....	88
43.	Öğretmenlerin Katıldıkları Kurs Veya Seminer Sayısı İle Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskall Wallis Tablosu.....	90
44.	Sınıf Yönetiminde Ve Genel Özyeterlik Düzeyleri İle Öğretmenlerin Haftada Girdikleri Ders Saatleri İlişkisini Gösteren One Way Anova Testi Sonuçları.....	90
45.	Öğretim Stratejilerinde, Sınıf Yönetimde Ve Genel Özyeterlik Düzeyleri İle Öğretmenlerin Katıldıkları Kurs Veya Seminer Sayısı İlişkisini Gösteren Tamhane T2 Testi Sonuçları .....	91
46.	Öğretmenlerin Ceza Alma Durumları İle Öz Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması Mw-U Testi .....	93
47.	Öğretmenlerin Aldıkları Ödül Sayısı İle Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskall Wallis Tablosu .....	94
48.	Öğretmenlerin Yaptıkları Veli Toplantılarına Velilerin Katılma Oranı İle Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskall Wallis Tablosu .....	95
49.	Öğrencilerle İletişimde, Sınıf Yönetiminde Ve Genel Özyeterlik Düzeyleri İle Okulda Düzenlenen Veli Toplantılarına Velilerin Katılma Oranı İlişkisini Gösteren One Way Anova Testi Sonuçları .....	96
50.	Öğrencilerle İletişimde, Sınıf Yönetimde Ve Genel Özyeterlik Düzeyleri İle Okulda Düzenlenen Veli Toplantılarına Velilerin Katılma Oranı İlişkisini Gösteren Tamhane T2 Testi Sonuçları .....	96
51.	Öğretmenlerin Okudukları Yayın Ve Kitap Sayısı İle Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskall Wallis Tablosu .....	99
52.	Öğrencilerle İletişimde, Öğretim Stratejilerinde, Sınıf Yönetiminde Ve Genel Özyeterlik Düzeyleri İle Öğretmenlerin Bir Ayda Okudukları Yayın Ve Kitap Sayısı İlişkisini Gösteren One Way Anova Testi Sonuçları .....	100
53.	Öğrencilerle İletişimde, Öğretim Stratejilerinde, Sınıf Yönetimde Ve Genel Özyeterlik Düzeyleri İle Öğretmenlerin Bir Ayda Okudukları Yayın Ve Kitap Sayısı İlişkisini Gösteren Tamhane T2 Testi Sonuçları .....	101
54.	Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulda Düzenlenen Sosyal Etkinlik Sayısı İle Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskall Wallis Tablosu....	103
55.	Öğrencilerle İletişimde Özyeterlik Düzeyleri İle Düzenlenen Sosyal Etkinlik Sayısı İlişkisini Gösteren One Way Anova Testi Sonuçları .....	104
56.	Öğrencilerle İletişimde Özyeterlik Düzeyleri İle Düzenlenen Sosyal Etkinlik Sayısı İlişkisini Gösteren Tamhane T2 Testi Sonuçları .....	104

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1.	Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı .....	34
Şekil 2.	Öğretmenlerin medeni duruma göre dağılımı .....	35
Şekil 3.	Öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımı .....	35
Şekil 4.	Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımı .....	36
Şekil 5.	Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre dağılımı .....	36
Şekil 6.	Öğretmenlerin son bulunduğu kurumdaki çalışma süresine göre dağılımı .....	37
Şekil 7.	Öğretmenlerin girdiği sınıflardaki öğrenci mevcuduna göre dağılımı .....	37
Şekil 8.	Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre dağılımı .....	38
Şekil 9.	Öğretmenlerin çalıştıkları haftada girdikleri ders sayısına göre dağılımı .	38
Şekil 10.	Öğretmenlerin çalıştıkları katıldıkları kurs ve seminer sayısına göre dağılımı .....	39
Şekil 11.	Öğretmenlerin ceza alıp almamalarına göre dağılımı .....	39
Şekil 12.	Öğretmenlerin aldıkları ödül sayısına göre dağılımı.....	40
Şekil 13.	Öğretmenlerin yaptıkları veli toplantılarına velilerin katılma oranına göre dağılımı .....	40
Şekil 14.	Öğretmenlerin ayda okudukları mesleki kitap sayısına göre dağılımı .....	41
Şekil 15.	Öğretmenlerin çalıştığı okulda yılda yapılan sosyal etkinlik sayısına göre dağılımı .....	41

## 1. GİRİŞ

Sanat, insanlığının devamlılığını sağlayan bir önceki kuşağı bir sonraki kuşağa bağlayan önemli bir araçtır. Her yeni kuşağı bir önceki kuşağa bağlarken, insanları eğiterek donatarak ve bilgilendirerek bunu yapmaktadır. Böylece sanat eski bakış açılarıyla yeni görüşleri karşılaştırarak kuşaklar arasındaki değişim ve gelişim için güdüleme aracı olarak kullanılmış olur (Özsoy, 2015). Sanat, toplumlar ve çağlar arasında iletişim kurarken kuralları aşarak binlerce yıl öncesini günümüze ulaştırır, geçmişi öğretir, yarını da anlatmaya devam eder (Üver, 2002). Tolstoy ise *“İnsanın bir zamanlar yaşamış olduğu duyguyu, kendinde canlan dırdıktan sonra, aynı duyguyu başkalarının da hissedebilmesi için hareket, ses, çizgi, renk veya kelimelerle belirlenen biçimlerle ifade etme ihtiyacından sanat ortaya çıkmıştır”* der (Yolcu, 2004). Kişinin çok önemli iç dünyası, düşünceleri ve duyguları sanat ile görselleşir. İnsanın içindeki bu özel dünyanın dışa aktarılması ve anlaşılabilmesi insan için çok önemli ihtiyaçtır. Yani insan sanat yoluyla anlatılmak isteneni izleyiciye iletme amacı güder. Kırıçoğlu'na göre, “Sanatın kişiye kazandırdığı bir başka boyut yaratıcı eylemin yine değeri kendinden kaynaklanan mutluluk duygusudur. Bu hazzı aynı zamanda yaratmanın bir güdüsü olarak çocuklara tattırmak sanat eğitiminin bir başka amacıdır” (Kırıçoğlu, 2002, s.51).

Görsel sanatlar dersinin eğitimde ve öğretimde yer almasının gerekçeleri vardır. Dönemlere ve bu dönemlerin farklılaşan durumlarına göre dersin amaçları yön bulur. Zamana ve ihtiyaçlara göre bu amaçlar;

“a- Görsel sanatlar esasen çözülmek üzere problem icat eder. Sanat yaratıcı düşünceyi, anında ve yerinde karar vermeyi, değerlendirme ve hemen sonuç alma yeteneğini geliştirir.

b- Sanat doğası gereği hayal etme alıştırmaları yapılmasını sağlar. Sanat bir değişiklik ve şimdi bildiğimizden daha iyi bir yol ve şans oluşturmak, bir ümit oluşturmak için yegane araçtır.

c- Sanat var olan kültürel çeşitliliği keşfetmek ve vurgulamak için fırsatlar sunar. Böylece duyarlılığı (empati başkasının yerinde kendini koyma) ve müşterek ve karşılıklı sevgi için yapılması gerekenleri araştırmayı teşvik eder” (Özsoy, 2003).

Görsel sanatlar eğitimi sanatçı yetiştirmek için değildir. Eğitim alan bireylerin yaratıcılığını ortaya koymaya yöneltip, bilgisel, buluşsal ve duygusal eğitim ihtiyaçlarını gidermeye yöneliktir. Estetik ve güzel kaygısı olan bir toplum yetiştirmek için sanat eğitimi gereklidir. Sanat eğitimi geniş bir yelpazeyi kapsar. Plastik sanatlar, dramatik, ritmik ve fonetik sanatlar bu yelpazenin içinde yer alır. Görsel sanatlar eğitimi görerek öğrendiğimiz bilgilerin daha kalıcı ve kapsamlı olmasında devreye girer (Buyurgan ve Buyurgan, 2012).

Görsel sanatlar eğitimi bireylerin sağlıklı ve dengeli yaşamasında etkili olmaktadır. Estetik duyarlılığın oluşması sanat eğitimi yoluyla mümkün olabilmektedir. Kişinin eğitim yaşamı boyunca veya eğitim süreci bittikten sonra da hayata estetik bir bakışla bakabilmesini sağlayabilmektedir. Sanat eğitimi bireye, yaşam ve çevresini sorgulayarak kendi bilincinin oluşması yolunu açmaktadır. Görme eğitimi ile başlayıp, yaratıcılık sürecinde şekillenip seçilerek sonuca ulaştırmaktadır. Bu durum tarih süreci içerisinde sanat ve sanat eğitiminin gerekliliğini ortaya koymuştur.

Eğitim, toplum ve bireylerin gelişiminde çok önemli bir faktördür. Bireylerin yaşadıkları süre boyunca davranışlarında bilerek ve isteyerek değişiklikler meydana gelmektedir. Bu süreç eğitim sürecidir (Ertürk, 1975, s.3). Eğitim, bireylerde planlı değişimleri kapsar, yani tesadüflere bırakılmamaktadır. Diğer bir deyişle toplumun istekleri ve beklentilerine uygun olan davranışlarda değişiklik meydana gelmesidir. Aynı zamanda eğitim, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrendikleridir (Gürsel, 2007, s.1).

Bireylerin çocukluktan başlayarak, farklı dönemler halinde uzunca bir süre zaman geçirdikleri okullar, eğitimin düzenli disiplinli olarak verildiği kurumlardır. Okullar uzman bir örgüt yapısıyla eğitim ve öğretim sürecinde vardır (Ekinci, 2006, s.5).

Karşındakilere yeni davranışlar ve beceriler kazandırmak, bilgi vermek durumunda olan, yani öğretene konumunda olan bir taraf vardır. Bunun karşısında ise bu bilgi ve becerileri öğrenmek isteğinde ve çabası içerisinde bulunan öğrenen taraf vardır. Bu iki taraf öğrenme etkinliğinde etkindir.

Öğretimin içeriği, eğitimin amaçlarına uygun şekilde belirlenmektedir. Öğretim sayesinde bu amaçlar öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Aslında öğretim eğitimin aracıdır. Öğretim sürecinde 3 aşama yer almaktadır. Bunlar;

1. Öğretimin planlanması
2. Öğretimin uygulanması
3. Öğretimin değerlendirilmesidir (Sünbül, 2007, s.3).

Bireyin ailesinden aldığı bilgi ve becerileri ilköğrenimidir. Okulda bireylerin kazanacağı bilgi ve becerilerde öğretmenin önemi aileden daha büyüktür. Öğretmenler verilecek bu öğretimin planlanmasında çok önemli yer tutmaktadır. Aynı zamanda bu planın uygulanması ve değerlendirmesinde bulunan asıl kişilerdir. Bu önemin farkında olan öğretmenler öz yeterliliği yüksek öğretmenlerdir. Bu öğretmenler araştıran, kendine güvenen, yeniliklere açık, problem çözebilen, bilgiye ulaşabilen, bireylerin yetiştirilmesinde çok etkili olacak, bu sorumluluğu yükleneceklerdir. Öğrencilerdeki olumsuz davranışları fark edip düzeltme çabası içine giren onların yeteneklerini keşfedip geliştirmeye çalışan eğitim için çaba sarf eden kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenlerin aldığı eğitimin, kendilerine



olan güvenleri ve başarıma inancı, öğretmende olması gereken yeterlik inancı ile direkt ilişkilidir (Sağlam, 2007, s. 51).

Öğretmenin uzmanlığını devam ettirmesinde en önemli etkenler iş doyumunu ve öz yeterlik olarak kabul edilir (Pillay vd., 2005). İş doyumunu yeterli olmayan öğretmenler, çalışma arkadaşlarından yardım almada problem yaşayabilmektedirler (Brouwers ve Tomic, 2000). Kişiler ortaya koydukları ürünler ile ilgili görüşleri onların iş doyumlarını etkileyebilmektedir (Hodges, 2005). Öz-yeterlikleri yüksek olan öğretmenlerin, iş doyumunu üst seviyelere çıkaran ve destekleyen fertlerle ilişkileri geliştirmeleri ve uygun koşulları meydana getirmeleri daha kolay olabilmektedir (Caprara vd., 2006). İş doyumunu düşüklüğü, kişilerin, çalışma etkinliğindeki sürekliliğine, iş hoşnutsuzluğuna ve çalışma performansında azalmaya sebep olmaktadır. Gelişmiş örgütler insan kaynakları stratejilerini belirlerken iş doyumunu bağımsız değişken olarak ele almaktadırlar. Bununla birlikte, kişilerin iş doyumunu yükseltmede, onların yaşam ve iş hayatı kalitesini ileri taşımaları önemli hale gelmiştir (Keser, 2005). Kişilerin hayatlarındaki doyum, kendi yaşam ölçütleri ve ilişkilerinin tamamını kapsamaktadır. Ekonomik şartlar, iş konumları, çalışma çevreleri, öğretmenlerin yaşam doyumlarını etkiler ve buna bağlı olarak öğretmenlerin yaşam doyumlarında, iş tatmini ve mesleki tükenmişlik seviyelerini görme tarzları, etkili olmaktadır (Avşaroğlu vd., 2005). Bireylerin yaşam doyumunu çalışma süreleri etkilemekte ve yaşam boyu kişisel amaçlarına varma istekleri açısından önemli bir yere sahip olmaktadır. Diğer taraftan yaşam doyumunu, bireylerin amaçlarına ulaşmadaki gösterdikleri başarı seviyesi olarak da görülebilmektedir (Aysan ve Bozkurt, 2004). Kişilerin öz yeterlikleri ile yaşam doyumunu ilişkisinin uyumlu olması, karşılaştıkları güçlükler karşısında sorunları çözmeye gösterdikleri becerilerinden tespit edilebilmektedir. Bu kişiler her durumda "yapabilirim" mantığıyla hareket etmektedir (Azar vd., 2006).

Bilişim teknolojilerinin yaygınlaşması, grup çalışması ve araştırma ihtiyacı gibi hayat süresince öğrenmeyi gerektiren becerilerin ortaya çıkması ile öğretmenlere gereksinim olmuştur. Günümüzde öğretmenlerin kendi çabalarıyla ortaya çıkardıkları çalışmalardan kazandıkları doyum, kurumsal iş görme ve verimlilik bakımından dikkat çekmeye başlamıştır. Kişilerin duygu, düşünce ve motivasyonlarını etkileyen öz-yeterlik bireylerin belirli bir seviyede performansı ortaya koymak için lazım olan davranışları düzenleyerek, ortaya koyma yeterliliklerine yönelik inancıdır. (Bandura, 1997). Bireyin öz yeterlilik inancının yüksek olması, kendisini negatif etkileyen düşüncelerinin azalması ve başarı için gereksinim duyduğu motivasyonun ve performansının artmasıyla ilişkilidir. Öz yeterlik inancının düşüklüğü zorlukları bertaraf etmesini olumsuz etkilemektedir (Bussey ve Bandura, 1999).

Öğretmenlerin başarı beklentileri, öğrenciler üzerinde etkili olmaya yönelik gerekli eforu sarf etmelerini olumlu etkilediğine dayanan sosyal bilişsel teoriye göre; sosyal etkinin fertlerin öz-yeterlik inançlarına etki yaptığı belirtilmektedir (Goddard vd., 2004). Ashton (1984) ise; öz-yeterlik duygusunu, öğretmenin öğrencileri gayrete getirme performansı olarak tanımlamaktadır. Diğer yandan öz-yeterlik inancının öğretimin kalitesini yükseltmede ve eğitim-öğretimin planlanmasında dikkate alınan bir unsur olduğu söylenmektedir (Azar, 2010).

Öz yeterlilik inancı, bireyin çalışmasına, çalışma koşullarına karşı içgüdüsel bir cevaptır. Öz yeterlilik inancının yüksek olması, bireyin mesleki isteklerinden hangi ölçüde mutlu olduğunun bir ölçütüdür (Schermerhorn vd., 1994'ten akt., Madenoğlu vd., 2014, s.25). İş doyumunu etkileyen faktörler; çevresel, (iş ve çalışma koşulları), psikolojik (karakter, tutum ve davranış) ya da demografi (yaş, cinsiyet) şeklinde sınıflandırılabilir (Crossman ve Haris, 2006).

Literatürde öğretmen öz-yeterlikleri ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan çalışmalar çok fazla değildir. Bu çalışmalarda öğretmen öz-yeterlikleri ve iş doyumları genellikle münferit olarak incelenmiştir. Diğer çalışmalarda ise iş doyumunu ve öz yeterlik kavramının kurum kültürü, kurumsal inanç, bürokrasi, başarı, çalışma stresi, kurumsal bağlılık, önderlik biçimleri ile ilişkisi ortaya konulmuştur.

Öğretmenler, eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasında en önemli etkiye sahiptir. Eğitim örgütleri, sosyal hayatın önde gelen kurumlarından olup çok farklı disiplinleri içinde barındırır. Öğretmenlerin yaptıkları işi benimsemeleri, onların topluma fayda sağlayacak bireylerin yetişmesindeki etkilerini arttırmaktadır. Bu etkinin derecesi öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yüksek olmasına bağlıdır.

Öğretmenlerin iş doyumlarının istenilen düzeyde olması demek, Geleceğin bu insan gücünü yetiştiren eğitim örgütlerinin verimli olabilmesi demektir (Canbay, 2007) Etkili ve verimli çalışma şartlarının oluşması, hizmet kalitesinin yükseltilmesi ile olmaktadır. Öğretmenlerin isteklerinin yerine getirilmesi, yaptıkları işten duydukları memnuniyeti arttırarak, onların daha istekli ve yeni ürünler ortaya koyma gayretine sahip olmalarını sağlayacaktır. İnsanın yaşam boyu isteklerini yerine getirip getirememesi onun hayattan ulaşabileceği doyumunu etkilemektedir. Öğretmenlerin daha aktif ve daha üreten olmaları öğrencilerin öğrenmelerini olumlu etkileyecek ve daha yeterli seviyede öğrenim görmelerine imkân verecektir.

Bir öğretmenin yaptığı işten duyacağı haz ve mutluluk düşük ise, eğitim-öğretim verdiği öğrencilerden yüksek bir beklenti içine girilemez. Öğretmenler çalıştıkları ortamdaki hoşnut olmaları, kötü duygulardan uzak durmalı ve iş doyum seviyeleri iyi olmalıdır. Çünkü

onlar geleceğin temel taşları olan öğrencileri yetiştirme görevini üstlenmişlerdir (Akbulut, 2015).

Toplumun gelenek ve göreneklerini, isteklerini öğrencilere öğretmek, onlara donanımlı hale getirmek onların yeteneklerini iyileştirmek veya onlara yeni beceriler kazandırmak öğretmenlerin hedeflerindedir. Öğretmenlerin mesleklerini severek yapmaları eğitim-öğretim kurumlarının amaçlarına varabilmeleri açısından önemlidir. Bunun için yetenekli, gayretli, eğitim sisteminin amaçlarını benimsemiş ve amaçlara ulaşmayı kendine hedef seçmiş öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Bakan, 2005).

Çalıştığı okulda kendine göre arzuladığı seviyede iş doyumunu yakalayamayan öğretmen, bulunduğu konumdan hoşnut olamayacaktır. Bunun sonucu olarak ta başka bir okula geçmek isteyecektir. Bu gibi durumların sık sık tekrar etmesi kurumda, verimlilik ve güç kaybına sebep olacaktır. Okullardaki eğitim ve öğretim hizmetlerinin kalitesinin olumsuz yönde etkilenmesi bu süreçte yaşananların etkisiyle olduğu açıktır (Yıldırım, 2015)

Öğretmenler tarafından öğrencilere kazandırılan bütün donanım ve özellikler, onların toplumsal yaşama uyum sağlamalarını hızlandırılmaktadır. Aldıkları eğitimle elde ettikleri meslekleri ile hayatlarını idame ettirmektedirler. Bu durumun, kişilerin aldıkları eğitim ve öğretimin ve bunu sağlayan öğretmenlerin bireylerin yaşamlarında hangi ölçüde etkili olduklarını ortaya koymaktadır (Ateş ve Burgaz, 2013)

Okullarda çalışan öğretmenlerin iş çevresi, aldıkları maaş, çalışanlar arası etkileşim, yöneticilerin tavırları, çalışanların ruh ve beden sağlığı, onların iş doyumuna etki eden problemler arasındadır.

Locke'nin iş doyum kavramı ile ilgili çalışmaları, iş doyumunun konu edileceği çalışmalar açısından önemli derecede makbul sayılmıştır. Locke iş doyum ile ilgili olarak "İş doyum, iş görenlerin iş ve tecrübelerini değerlendirmeleri sonucu ortaya çıkan duygusal ve hoş giden bir durumu ifade etmektedir" demektedir. Ayrıca Locke iş doyumunun; bir bireyin işini ya da işle ilgili yaşantısını, memnuniyet verici ya da olumlu bir duygu ile sonuçlanan bir durum olarak takdir etmesi sonucunda gerçekleşeceğini belirtmektedir" (Köroğlu, 2012).

İş doyumunun çok kapsamlı bir kavram olduğu yapılan çalışmalar tarafından ortaya konmuştur. Bireylerin İş doyum seviyesini birçok faktörün etkilemesi bunun nedeni olarak gösterilebilir (Şahin, 2013). İş doyum, bireyin iş ile ilgili beklentilerinden çıkarılan sonuçlar arasındaki uyum seviyesine bağlı olarak şekil alan bir kavramdır.

Bandura öz yeterliği; "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" şeklinde ifade etmektedir (Aşkar ve Umay, 2001, s.2).

Öğretmen, kendi öz yetisinin içinde sergilediği eforu hangi ölçüde etkidiğini ve alanındaki yeterliliğini fark edebilir. Öğrencilerine güven veren, öğrencilerinin başarılı olabileceklerine dair inancı yüksek olan öğretmen öz yeterliği yüksek öğretmendir. Öğretmenin kendisine özeleştiri yapması kendisi ile ilgili yargıya ulaşmasını sağlamaktadır. Öğretmenin öz yeterlik seviyesinin iyi olması, branşında bilgisini arttırmasına, gelişmeleri izleyerek kendini geliştirmeye istekli olmasına bağlıdır.

Bilimsel metotları kullanan öğretmen, sınıf yönetiminde etkili olmaktadır. Öğrencilerinin bireysel farklılıklarının olabileceğini bilerek, onlara empatik bir anlayışla yaklaşmakta ve planlarını buna bağlı olarak yapar, ödüllendirmeye yöntemini kullanmaktadır. Etkili öğretmen; kendi alanında yeterli, öğretim stratejilerini kullanmakta ustadır. Ders materyallerini belirlemede, plan hazırlamada, dersin içeriğine bağlı olarak kullanacağı öğretim stratejilerini belirlemede, öğrencilerini motive etmede yeterlidir. Yeterli öğretmen bilimsel olarak iyi seviyede, düzenli ve farklı materyalleri etkili kullanabilir. Bazı temel niteliklere sahip olan birey mesleğini başarıyla gerçekleştirebilir. Bireyin özelliklerinin artması sahip olduğu yeterlikler artmasıdır. Böylece üretken olan kişi çalışma hayatında öne çıkacaktır (Saraç, 2001, s.13).

Gerçek bir öğretmen, öğrencide istenilen değişiklikleri gerçekleştirebilmek için planlama, öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrenci ihtiyaçlarını dikkate almaktadır. Bunlardan daha önemlisi de öğrencinin “yaşam boyu” öğrenmenin farkına varmasıdır. “Toplumda başarılı olabilmenin, mücadele edebilmenin ve ilerleyebilmenin” en önemli yönteminin öğrenmeyi devamlı hale getirmekten geçtiğini fark etmektedir. Yani, gerçek öğretmen, öğrenciyi, tavır ve tutumunda sürekli ve istenen gelişmeleri sağlamak için yapılması gereken iş akışlarının ortasına yerleştiren öğretmendir (Özdemir ve Yalın, 1998, s.15).

Öz yeterlik inancının güçlü olması, insanların kabiliyetlerini, gizli kalmış yeteneklerini iletmesiyle ilişkilidir. Kendinin öz yeterliliğini güçlü bulan öğretmen, sürekli kendini geliştirmek için çaba sarf edecektir. İşinde gayret göstermeyi, ortaya ürün koymayı ve yeteneklerini artırmayı gaye olarak seçen kişiler kendilerini daha önemli kabul etmektedir. Ona duyulan ilgi ve saygı üst seviyeye çıkar. Bu şekilde kendini gerçekleştirmenin verdiği güçle diğer insanlarla olan iletişimi, çevresine olan ilgisi artmaktadır.

## **1. 1. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı; görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumları ve öz yeterlilik algılarının demografik faktörler açısından incelemek, gelişme sağlayacak önerilerde bulunmak ve öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri arasındaki değişimin hangi değişkenler

doğrultusunda gerçekleştiği sorusuna cevap aramaktır. Bu bağlamda görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumu ve öz yeterlilik algılarını analiz etmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

Alt amaçlar:

1. Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumu boyutlarına ait puanlar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
2. Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumu boyutlarına ait puanlar arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
3. Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumu boyutlarına ait puanlar arasında yaş değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
4. Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumu boyutlarına ait puanlar arasında kıdem değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
5. Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumu boyutlarına ait puanlar arasında buldukları okuldaki görev süreleri değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
6. Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumu boyutlarına ait puanlar arasında girdikleri sınıfların öğrenci mevcudu değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
7. Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumu boyutlarına ait puanlar arasında görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
8. Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumu boyutlarına ait puanlar arasında haftada girdikleri ders saati değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
9. Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumu boyutlarına ait puanlar arasında katıldıkları hizmet içi kurs veya seminerlerin sayısı değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
10. Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumu boyutlarına ait puanlar arasında ceza alma durumu değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
11. Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumu boyutlarına ait puanlar arasında aldıkları ödül sayısı değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
12. Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumu boyutlarına ait puanlar arasında veli toplantılarına velilerin katılma oranı değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
13. Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumu boyutlarına ait puanlar arasında okudukları mesleki yayın ve kitap sayısı değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
14. Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumu boyutlarına ait puanlar arasında okullarında yapılan sosyal etkinlik sayısı değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?

15. Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutlarına ait puanlar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
16. Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutlarına ait puanlar arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
17. Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutlarına ait puanlar arasında yaş değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
18. Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutlarına ait puanlar arasında kıdem değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
19. Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutlarına ait puanlar arasında buldukları okuldaki görev süreleri değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
20. Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutlarına ait puanlar arasında girdikleri sınıfların öğrenci mevcudu değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
21. Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutlarına ait puanlar arasında görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
22. Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutlarına ait puanlar arasında haftada girdikleri ders saati değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
23. Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutlarına ait puanlar arasında katıldıkları hizmet içi kurs veya seminerlerin sayısı değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
24. Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutlarına ait puanlar arasında ceza alma durumu değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
25. Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutlarına ait puanlar arasında aldıkları ödül sayısı değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
26. Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutlarına ait puanlar arasında veli toplantılarına velilerin katılma oranı değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
27. Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutlarına ait puanlar arasında okudukları mesleki yayın ve kitap sayısı değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
28. Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutlarına ait puanlar arasında okullarında yapılan sosyal etkinlik sayısı değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?

## 1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

İnsanların hayatlarını sürdürmek ve ihtiyaçlarını karşılamak için bir işte çalıştığı düşünülürken, yaşamlarının büyük bir bölümünün meslekleri ile alakalı olması

durumundan bahsetmek mümkündür. İşlerinde doyuma ulaşan bireyler, bu olumlu durumları hayatlarının diğer alanlarına da yansıtmaktadır (Aykaç, 2010). Bu noktadan hareketle, işinden doyum sağlayan bir öğretmenin hayatındaki diğer alanlarda da başarılı ve mutlu olması beklenmektedir. Dolayısıyla da daha verimli ve öğrenciler açısından daha faydalı bir öğretmenin varlığından söz etmek mümkündür.

İş doyumsuzluğu durumunda bazı olumsuz sonuçların doğabileceğine ilişkin bulgular mevcuttur. Bunlar;

1. İş zamanının özel işlere kullanma,
2. İş yapıyor gibi görünmek,
3. Diğerleri ile önemsiz konulardan bahsetmek,
4. İş aksatma,
5. Hakim güce karşı çıkma,
6. Diğerlerine karşı asabi tavırlar takınma,
7. Kin besleme, öç alma gibi davranışlar sergileyebilirler (Sun, 2002, s.17).

İş doyumu kavramı bireyler ile alakalı gibi görünüyorsa da, örgütün tamamını ilgilendiren bir olgudur. Dolayısıyla iş doyumu kavramına bireysel açıdan bakıldıktan sonra örgütün geneline yayılmış bir çıkarım yapılması, örgütlerin etkililiği noktasında yardımcı olabilecek bir husus gibi görünmektedir. Başka bir deyişle, birey olarak öğretmenlerin iş doyumu, okulların etkililiğine olumlu yönde destek sağlayabileceğinden, önemli bir husus olarak görülebilmektedir.

İş doyumu arttıkça, çalışanların performans, verimlilik ve yaşam doyumuna olumlu yönde etkisi olduğunu savunan araştırmalar mevcuttur (Luthans, 2005; Robbins, 1998). Buna bağlı olarak iş doyumu düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmalar, örgütler, örgüt yöneticileri ve çalışanlar açısından önem arz etmektedir. İş doyumsuzluğu sonucunda da tükenme ve stres, devamsızlık, iş gücü devri sonuçlarının ortaya çıktığına dair kanıtlar vardır (Eren, 2008; Tomrukçu, 2010). Benzer şekilde iş doyumsuzluğunun olumsuz sonuçlarından kaçınmak için, iş doyumu ve doyumsuzluğu neden ve sonuç ilişkisi içerisinde irdelenmelidir.

Öğretmenlik mesleği ve ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenleri kapsayan birçok araştırma mevcuttur. Araştırma öğretmenlik mesleği açısından ve Trabzon ili sınırları içerisinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin ortaya konması açısından da önem arz etmektedir. Ayrıca, araştırma 2012 yılında Türk eğitim sisteminde yapılan yapısal değişiklikler sonrasında öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin araştırılması açısından da önemlidir.

İş doyumu düzeyleri arttıkça öğretmenlerin etkili olmasının ve mesleki yeterlilik düzeylerinin arttığına dair bulgular mevcuttur (Latham, 1998; Mertler, 2002). Bu bağlamda tezin konusunun güncel gelişmeler doğrultusunda iş doyumu ve öz yeterlilik kavramının

öğretmenler açısından yeniden değerlendirilmesinin yapılması açısından önemli olabileceğini söylemek mümkündür.

Bandura'ya (1988) göre "Bir beceriye sahip olmak farklı, sahip olunan beceriyi farklı koşullar altında etkin ve tutarlı şekilde kullanabilmek farklıdır". Belli bir işe sahip biri, işi ile ilgili her türlü donanıma sahip olması olasıdır. Kendindeki bu kabiliyet beceri ve donanıma dair kuşkuları olabilmektedir. Belki de bunların farkında bile değildir. Kişi bu kuşkuları veya farkındalığının olmayışından işi ile ilişkin girişimlerde bulunamayabilir. Girişimde bulunabilmesi için, kendisinde yeterli donanımın var olduğuna inanması gerekmektedir. Şayet birey, işi ile ilgili uygun seviyede öz yeterlilik inancına sahip değilse, becerilerini kullanamayabilmektedir. Bazı görevler azim, emek, uzun uğraş, devamlılık istemektedir. Yeterli öz yeterliliğe sahip olamayan kişiler bu gibi görevlerde kendilerini sergileyememektedir. Bu sıklıkla rastlanılan bir durumdur (Bandura, 1989b). Bandura (1989a) öz yeterlilik inancının belli bir işte çalışan bireyin gayrete getirme düzeyinin tespit edildiğini söylemektedir. Motivasyon düzeyi kişinin vazife için ortaya koyacağı çabanın miktarı ile bu çabayı harcarken süreçte hangi sürede devamlılık göstereceğini güdülenme seviyesi ortaya koymaktadır. Zorluklarla karşılaşan öz yeterliliği yüksek birey, öz yeterliliği kendinden düşük kişiye göre devamlılığının daha fazla olması mümkündür. Kişinin zorluklar karşısında kendi gücüne yani yapabileceklerine dair inancı, sürekliliği ve gayreti yükseltmektedir (Bouffard-Bouchard, 1990; Schunk, 1981; Zimmerman ve Ringle 1981). Birey kendini geliştirmek için, işiyle alakalı beliren problemleri fırsata dönüştürür. Bu şekilde, problemler işin daha güzel gerçekleştirilmesi için kişiye imkân sağlamış olmaktadır. Birey sorunların üzerine gittiğinde, hedeflerini yükselmektedir. Hedeflerine karşı yürüyüşü, düşük öz yeterliliğinin yüksek olduğunun işaretidir. Yüksek seviyede öz yeterliliğe sahip birey, olumsuzluk ya da sürekli olmayan düşüşlerde geri adım atmaktadır (Bandura, 1993; Schunk, 2000). Öz yeterlilikleri düşük, bildiklerinden emin olmayan kişiler, belirledikleri hedeflere doğru yürütmekte ve çabuk pes etmektedir. Fazla çaba harcamakta, görevin zorluğundan dolayı başarısız olduklarını ya da kendilerinin yetersiz olduklarını düşünmektedirler (Bandura, 1989a).

### **1. 3. Konu ve Kapsam**

Çalışmanın konusu; görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumları düzeylerinin belirlenmesi, öz yeterlilik algılarının hangi boyutlarda olduğu ve öz yeterliliğin iş doyumuna olan etkisini içermektedir. Bu çalışma ile görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumları düzeylerinin belirlenmesi ve bazı demografik değişkenlere göre saptanması düşünülmüştür. Görsel sanatlar öğretmenlerinin işten aldıkları doyum düzeylerinin



belirlenmesi ve öğretmenlerin yaptıkları işten mutlu olması için alınması gereken tedbirlere yönelik veri ortaya koymaktır. Öz yeterlik, sosyal-bilişsel kuramın ana kavramı olarak bireyin kendisinin farkında olması manasındadır. Kişinin kendi potansiyeliyle göstermesi gereken performansı karşılaştırarak, duruma göre harekete geçmesidir. Kişisel gelişim ve becerilerin çeşitlenmesinde, başarının artmasında güçlü bir öz yeterlilik etkilidir.

Görsel sanatlar eğitimi, devlet okullarında diğer alanların yanında üzerinde önemle durulması gereken derslerden biridir. Çünkü görsel sanatlar, çağdaş eğitim anlayışına en uygun olan insan zekâsını ve duygularını eğiten bir eğitim sahasıdır. Aynı zamanda, bütün eğitim alanlarında kullanılabilen bir eğitim aracıdır. Araştırma, görsel sanatlar eğitiminin istenilen nitelik ve düzeyde uygulanabilmesi, ülkemizin çağdaş resim sanatına uygun bir biçimde dünyadaki yerini alabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin iş doyumları düzeylerinin yüksek olması sonucunda, başta öğrenciler olmak üzere, yakından uzağa, veliler, toplum ve ülkenin tamamını etkileyecek şekilde olumlu bir etki yapması beklenebilir. Öğretmenler eğitimin en önemli unsurlarındandır. Araştırmanın eğitimin iyileştirilmesi hususunda bir katkı sağlanması düşünülmektedir. Çünkü eğitim ülkelerin ve ülke politikalarının gelişimi için yegâne unsurdur.

Öğretmenlik mesleği açısından iş doyumları bir nebze farklılık arz etmektedir. Çünkü öğretmenlik mesleği insanların eğitimi ile alakalı bir alanı kapsamaktadır. Öğretmenlerin işlerinden aldıkları yani algıladıkları doyum düzeyi arttıkça, öğrencilere verebileceği olumlu yönelimlerin, değerlerin ve bilgilerin artabileceğinden bahsetmek mümkündür. Bu sayede araştırma kapsamında, eğitim bilimleri alanına küçük bir katkı sağlamak temenni edilmektedir.

#### **1. 4. Özgün Değer**

İş doyumları ve öz yeterlilik ayrı ayrı farklı disiplinlerde araştırma konusu olarak ele alınmasına rağmen görsel sanatlar öğretmenliği alanında henüz araştırma konusu olarak ele alınmamıştır.

Öz yeterlilik bireyin karşılaştığı zorluklar karşısında hangi şekilde başarılı olabileceği konusunda kendisi ile ilgili güveni, kısaca bireyin özünü bilmesi anlamını taşımaktadır. Bu alanda öğretmenlerin öz yeterliliklerinin, kendi potansiyeliyle göstermesi gereken performansı karşılaştırmak ve öğretmenlerin hayat doyumlarına pozitif katkı sağlanması ve iyi bir eğitim koşulları için yararlı sonuçlara varılmak amaçlanmıştır.

Öğretmenlerin başkalarının kendileri hakkındaki varsayımları ve düşüncelerini önemsemediği varsaymak mümkündür. Bu durumda yöneticilerin öğretmenler ile ilgili düşüncelerinin öğretmenlerin iş doyumları ile bir ilişki içerisinde olabileceği düşünülmektedir.

Bununla birlikte öğretmenlerin de birer çalışan, iş gören olduğunu düşünecek olursak, öğretmenlerin de iş doyumunu kavramı ile yakından ilişkili olduğu görünmektedir. Bu durumda öğretmenlerin iş doyumunu düzeyine etki eden; okulun fiziki yapısı / çalışma ortamı, öğretmenlerin çalışma alanı/sınıf içi özgürlükleri ve yönetime katılma durumlarından bahsetmek mümkündür. Bahsedilen etkiler çoğu zaman meslek dalının kendi içerisinde gelişmesi açısından da önem arz edecektir. Bazı öğretmenlerin sahip olduğu pozitif enerji ve iş doyumunu durumu diğer öğretmenlerin ve kurumun gelişmesi için de önemli bir husus olabilmektedir. Çünkü en alt kademedен itibaren öğretmenler eğitimin en önemli unsurlarından birisi olarak göze çarpmaktadır. Bireylerin sosyalleşme süreçlerinin neredeyse bütününde yer alan öğretmenlerin iş doyumunu ve öz yeterlilik düzeylerinin de önemli bir husus olacağını düşünmek mümkündür.

Tez kapsamında ortaöğretim kurumları görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri ve öz yeterlilikleri araştırılırken bununla birlikte daha önceden yapılmış araştırmaların bulguları ile tezdeki bulguların karşılaştırması yapılarak bir sonuca ulaşılması, daha önce bahsedilen öz yeterlilik ve iş doyumunu ile alakalı konuların çözümüne bir katkı yapılması amaçlanmıştır. Ayrıca görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin iş doyumuna etkisi bu araştırma sonucunda karşılaştırılmış olacaktır.

İşlerinde doyuma ulaşan bireyler, bu olumlu durumları hayatlarının diğer alanlarına da yansıtmaktadır (Aykaç, 2010). Bu noktadan hareketle, işinden doyum sağlayan bir öğretmenin hayatındaki diğer alanlarda da başarılı ve mutlu olması beklenmektedir. Dolayısıyla da daha verimli ve öğrenciler açısından daha faydalı bir öğretmenin varlığından söz edilebilmektedir.

### **1. 5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Çalışma evrenini, Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında çalışan görsel sanatlar öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu araştırma Trabzon ili sınırları içerisinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim okullarında görev yapan 105 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırmanın sadece Trabzon ilinde yapılmış olması çalışmadan elde edilen sonuçların genellemesini kısıtlandırabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, medeni durum, çalışma yılı gibi bazı demografik değişkenlere ilişkin özellikleri arasında dengeli bir dağılım olmaması yine çalışma sonuçlarının genellenebilirliğini sınırlandırabilir.

## 2. LİTERATÜR TARAMASI

### 2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

#### 2. 1. 1. Öz Yeterlik Kavramı

Öz-yeterliğin teorik temelini Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyo-bilişsel teorisi oluşturmaktadır. Bandura (1977, s.191), yeterliği bireyin kendi yeteneğine olan inancıdır. Kişi yapması gereken işleri gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceği konusunda kendine duyduğu güvendir. Bandura (1993, s.144), “İnsanların hedeflerini ortaya koymada çok gayret etmelerini, karşılaştıkları zorluklara rağmen pes etmemeleri kendine güvenin birçok bireyin başarısını ve ruh ve beden sağlığını geliştirdiğini” ve öğrencileri hedeflenen amaca ulaştırmada öğretmenin kendi yeteneğine olan inancının öz yeterlilik inancı olduğunu belirtmiştir.(Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, s.783). Guskey ve Passaro (1994, s.628) tarafından ise “Öz yeterliliği; öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusundaki kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları”, şeklinde ifade edilmiştir. (Çapri ve Kan, 2006, s.49). Öğretmenlerin kendi davranışlarını kendilerinin kontrol edip edemeyeceklerine olan inançlarını değerlendirmeleriyle, ilk araştırmalar Rand araştırmacılarınca başlatılmıştır. Rand araştırmacıları Rotter’in sosyal öğrenme teorisini esas almıştır. Öğretme davranışının önemli pekiştiricilerinin öğrenci motivasyonu ve performansının olduğu belirlenmiştir. Öğrenci başarı ve motivasyonunu kontrol edebilen öğretmenlerin yeterliliklerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Bandura (1977), “Öğretmen yeterliliğini; bilişsel bir süreç olan öz yeterlik inancının çeşididir” olarak, Fives (2003, s.12) ise, “kişiler arasında farklılıklar vardır. Bu durum, öğretmenlerin genel olarak yapabileceklerine dair inançlarıyla bireysel olarak yapabileceklerine dair inançlarını birbirinden ayırır” şeklinde ifade etmiştir. Tschannen-Moran vd. (1998, s.4) öğretmen yeterliliğini, “bireysel olarak bir öğretmen başarabileceğine dair belirgin olarak bir inanç taşıyorsa, bu durum kişinin öğretme yeterliliğinden kaynaklanır” şeklinde ifade ederken demişlerdir. Gibson ve Dembo (1984, s.574) ise, “Öğrencinin öğrenmesini sağlamak için gerekli olan bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olduğuna inanan bir öğretmenin öğretme yeterliliğidir” şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrencinin oraya koyduğu motivasyon, öğrencinin başarısı, öğrencilerin ortaya koydukları ürünler, Öğretmen öz-yeterlik inancı kavramı ile alakalıdır. “Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, öğretmenlik için gösterdikleri çabayı, belirledikleri amaçları ve öğretmeye karşı olan isteklerini etkilemektedir” (Tschannen-Moran vd., 1998, s.16). Öğretmenin iş doyumunun artması, velilerin ilgilerinin artması, eğitimle ilgili yeniliklere pozitif bakış,

öğrenci kontrolünde daha olumlu yaklaşım gibi etmenler öğretmen yeterliği artıktıkça artış göstereceği söylenmektedir (Goddard ve Goddard, 2001, s.808). Woolfolk ve diğerleri (1990, s.146)'a göre iş doyumunu yüksek olan öğretmenler, öğrencilerle ilişkilerinde daha yumuşak ve yenilikçidirler. Ashton'un yaptığı araştırmalarda yeterli öğretmenlerin öğrencileriyle gerçekleştirdikleri işlere hassasiyet gösterdiklerini ve önem verdiklerini ortaya koymuştur. Aynı zamanda bu donanımına sahip öğretmenler, öğrencilerinin gelişmelerini, başarılı olmalarını isteyen ve bunun için çalışmalar planlayıp hedefler koyan bu hedeflere ulaşmak için kendilerine yöntemler belirlerler ve öğrenciyi de bu sürece katmaktadırlar (Aktağ, 2003, s.8). Eğitimde daha geleneksel yöntemleri kullanan öğretmenler, düşük yeterliğe sahip öğretmenlerdir. Eğitimde kontrolü sağlayabilmek için sert ve katı tutumlar sergileme eğiliminde olurlar. (Collins vd., 2002, s.6). Öz yeterliliğe yönelik yapılan birçok çalışma, öğretmenlerin öz yeterliklerine ait güvenlerinin düşük oluşunun problem oluşturduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu durumu, Tschannen-Moran ve diğerleri (1998, s.234), "Düşük yeterlik hissi daha az çaba, kolayca pes etme anlamına gelir ki bunlar kötü öğrenci yani kötü öğretim çıktılarına neden olur ve bunun sonucu olarak yeterlik azalır." şeklinde ifade etmişlerdir. Yeterliliğin az olması, öğretmenlerin gösterdikleri faaliyetlerde, sarf edecekleri çabalarda ve direnç göstermede yeterliliklerinin düşük olmasını etkiler. Yeterliliği düşük öğretmenler, kendi yeteneklerini aştığını düşündükleri faaliyetleri organize etmekten uzak durmaktadırlar. Öğrencilere ulaşmada çaba harcamakta, farklı öğretim yöntemleri kullanmada pasif durmakta, daha iyi kavramayı sağlayacak yöntemler aramaktan geri durmaktadırlar (Schunk, 1991, s.224).

Araştırmanın bir başka yönünü oluşturan iş doyumunu kavramı araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlarla açıklanmıştır. Locke iş doyumunu "kişinin işini ya da iş ile ilgili yaşantısını, memnuniyet verici bir durum olarak değerlendirmesi" (akt. Çetinkanat, 2000, s.1). Davis (1988, s.96) ise; "iş görenlerin işlerinden duydukları hoşnutluk" olarak tanımlamıştır. İş doyumunu, işin genel özellikleri ile iş gören kişilerin arzu ettiklerinin uyduğu zaman gerçekleşmektedir. Chelladurai, "insanların işlerine karşı olan tutumlarıdır" demiştir. Brumback (1986, s.7), "bir örgütte çalışan bireyler iş dağılımı, iş arkadaşları, yönetici gibi örgüt çalışmaları ile alakalı durumlarda bir takım tutumlar sergilerler ve bu genellikle bireylerin iş doyumunu yansıtır" şeklinde ifade etmiştir. Şimşek ve diğerleri, (1998, s.115) iş doyumunu, "işten kazanılan maddi menfaat ve çalışanın beraber çalışmaktan zevk aldığı iş arkadaşları ile birlikte ürün meydana getirmenin ortaya çıkardığı mutluluk" olarak belirtmiştir. Çetinkanat (2000, s.53) ise; "iş görenlerin ihtiyaçlarının karşılanma dereceleri ile bu ihtiyaçlara verdikleri değer derecelerine ilişkin algılamaları arasındaki farktır" şeklinde değerlendirmiştir. Başaran (2000, s.28) iş doyumunu için; "iş görenin işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da

ulaştığı olumlu duygudur. İş görenin duyduğu hazzın ya da ulaştığı olumlu duygunun derecesi işinden aldığı doyumun derecesidir” ifadesini kullanmıştır. Eren (2012, s.493); “İnsanların işlerinden ve iş çevrelerinden memnun olan insanlar daha verimli çalışırlar” demiştir. Akçamete ve diğerleri (2001, s.7), İnsanların iş yerlerinde kişilerle yoğun duygusal bağlar kurduğunu, bu bağlar beklentileri arttırdığını ve kişilerin belirli bir zaman sonra hizmet sunduğu kesimlere ilgisinin ve hassasiyetinin azaldığını ifade ederek, sonuçta bireyin iş doyumunu azalacağını ve verdiği hizmetin kalitesinin düşeceğini belirtmiştir.

Öğretmenler açısından iş doyumunu; “öğretmenin öğrencilerine ve okuluna karşı tutumu” ya da “öğretmenlerin işlerinden duydukları hoşnutluk ya da hoşnutsuzluk” şeklinde ifade etmek mümkündür (Vural, 2004, s.32). Öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olması, eğitim kalitesi açısından oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenlerin eğitimde önemli bir rolü vardır. Öğretmenlerin mesleklerinden tatmin oldukları, onların görevlerini başarıyla yerine getirebilmeleri ile bağlantılıdır. Öğretmenlerin psikolojik sağlıklarının yüksek olması işinden tatminin yüksek olması ile orantılı olduğu kabul edilmektedir. Psikolojik durumları iyi olan öğretmenlerin bu durumu çalışmalarına etki edecek ve mesleklerini daha şevkle yerine getireceklerdir (Bektaş, 2003, s.2-8). Diğer taraftan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin düşüklüğü yaşam doyumlarını da olumsuz etkilemektedir (Vural, 2004, s.32). Farklı cinsiyetlere sahip öğretmenlerde iş doyumuna farklı bakış açılarıyla bakabilmektedirler. Maaş, öğrenci seviyeleri, öğrenci davranışları, kıdem, veli potansiyeli, stres ve yaş gibi farklılıklar da mesleki doyumunu ya da doyumsuzluğu belirlemektedir (Papin, 2005, s.51). Neuman (1997, s.43) ise; “iş güvenliği, ödemeler, sosyal haklar gibi düşük derecedeki ihtiyaçların karşılanması dışsal faktörler; başarı, işe duyulan öz- saygı, kişisel gelişim gibi yüksek derecedeki ihtiyaçların karşılanması ise içsel faktörlerdir” şeklinde ifade etmiştir.

### **2. 1. 1. 1. Öz Yeterlilik Kavramının Önemi**

Öz güven kavramını kullanan ilk kişi William James'dir. James 1920'lerden 1940'lara kadar “Kişilik” konusunu dikkatlere sunmuştur. Bireyin zamanla değişen öz yeterlilik kavramı, onun kabiliyetlerinin daha yatkın olduğu sahalarda görülmektedir. Tarih konusunda öz yeterliği yüksek olabilen bir bireyin görsel sanatlar alanında öz yeterliği düşük olabilmektedir. Öz yeterlik inancı davranışların ve tavır değişikliklerinin ana belirleyicisidir. Kişinin yetenekleri sadece davranışlarını değil, motivasyonunu ve başarısını da etkilediği Bandura'nın çalışmaları ortaya koymaktadır (Henson, 2001, s.3). Birey kendini yeterli ve güvenli hissettiği işleri yapma eğiliminde olup, kendini yeterli

görmediği işlerden ise uzak durma eğilimi göstermektedir. Bir işten yeterli sonucu alamayacağını düşünen birey o iş için girişimde bulunmayarak, bu konuda isteksiz olduğunu gösterme ihtimali yüksektir (Bandura, 1986'dan akt., Kurbanoğlu, 2004, s.138).

Kişinin kapasitesinin üzerinde kendini hissetmesi kendi performansında olumlu etki yaparken, bunun tam tersi durumda yani, kendini kapasitesinin altında hissetmesi sergileyeceği performansta olumsuz etkide göstermektedir (Tschannen-Moran vd., 1998, s.208). Öz yeterlilik inancının yükselmesiyle gösterilen çaba, tahammül ve motivasyon da yükselmektedir. Güçlükler karşısında çabuk pes eden, girişimci olmayan, stresi fazla, düşük performans sergileyen ve başarısı düşük olarak gözlemlenen kişiler öz yeterlilik inancı zayıf olan kişilerdir (Pajares, 2002'den akt., Kurbanoğlu, 2004, s.139).

İnsan davranışları kendi kapasitelerindeki inançlarına dayanmaktadır. Davranışlar ile gerçek kapasiteler bazen uyuşmaktadır. Benzer donanım ve yeteneklere sahip olmalarına rağmen performansları değişiklik göstermektedir. Yetenekli olmak, yeteneğini ortaya koymaktan farklıdır (Kurbanoğlu, 2004, s.139). Pajares (2002) "Pek çok insan gerçekte yeteneklidir fakat sahip oldukları yetenekten şüphe duyarlar. Yetenekleri çok sınırlı olmasına rağmen yeterlilik konusunda kendine güvenen insanlarda vardır. Kendine ne kadar çok güvenirse güvensin yeterlilik inancı insanı tek başına başarıya ulaştırmaz" ifadesini kullanmıştır.

Öz inanç yeterliliği; kişinin seçimlerini, hangi etkinliğe ne kadar gayret sarf etmesi gerektiği, zor durumlarda ne kadar sabırlı ve dayanıklı olması gerektiği ve olumsuz durumlarda sakinliğini nasıl koruyabileceği konularında aydınlatmaktadır. Kişinin gayreti, sabrı ve sakinliği yüksekse yeterlilik duygusu da yüksek demektir. Stres yeterlilikte önemlidir. Bireyler yaptıkları işlerde kendilerine verilen görevler karşısında yaşadıkları stres yeterlilik inancının zayıflığı ile ilişkilendirilebilir. Kişinin başarıya ulaşmasında ve kişilik gelişiminde yeterlilik inancı güçlü bir etkiye sahiptir (Say, 2005, s.21-22).

### **2. 1. 1. 2. Öz-Yeterlilik Kavramı ve Öğretmen Öz-Yeterlilikleri**

Bandura sosyal öğrenme kuramını esas alarak öz yeterlilik kavramını geliştirmiştir (Henson, 2001). Bandura'ya göre "Bireyin kendi performansını ortaya koyabilmesi için yapılması gerekenleri gerçekleştirip, başarılı biçimde ortaya koyabilmesindeki kendi ile ilgili yargısı öz-yeterlilik algısıdır". Bandura,1977 yılında yapmış olduğu "Öz-yeterlilik: Davranış Değişikliği Teorilerinin Birleşimine Doğru" adlı makalesinde, öz yeterliliğin beceri algısı olduğunu ve kalıtsal olmadığını ve zamanla gelişebileceğini, kişilerin öz yeterlik seviyelerini üst seviyelere kendi çabalarıyla çıkarabileceklerini, bunu da etrafındaki kişilerin söylediklerini dikkate alarak gerçekleştirebileceklerini ifade etmiştir. Bandura'ya

(1998) göre öz-yeterlilik algısı birçok şeyi etkilemektedir. Kişinin hayata bakışını, yaşam amacını, yaşam biçimini, zorluklar karşısındaki çabasını, çabalarının ürünün nasıl olacağını ve yaşamındaki stres durumunu etkilemektedir. Bandura (1977) öz yeterlilik algısını dört ana kaynağı dayandırmaktadır. Bunlardan birincisi, tam ve doğru deneyimler; kişi yaptığı işlerde başarılı oldukça bu başarı onda olumlu etki yapıp daha sonra yapacağı işlerde de başarıyı yakalayabileceğini göstermektedir. İkincisi, başkalarının deneyimleri; farklı kişilerin elde ettikleri başarıları gözlemleyerek kendinde de başarabileceği duygusunun oluşmasını sağlayabilmektedir. Üçüncüsü, sözel ikna; kişinin başarabileceğine ilişkin onu teşvik edici sözler ve konuşmalar başarabilme beklentisini etkileyebilmektedir. Dördüncüsü ise duygusal durum; bireyin ruh sağlığının ve beden sağlığının yerinde olması başarı için girişimde bulunmasını etkilemektedir (Snyder ve Lopez, 2002).

Ashton (1984) öğretmenlerin öz-yeterlilik algısını, öğrencilerin başarılarını ortaya koymada, onları etkilemede, kendilerine olan inançları olarak ifade etmektedir. Öğretmenlikte öz-yeterlilik algıları farklılık göstermektedir. Kimilerinin harcadıkları çaba, belirleyecekleri hedefler ve bu konularda istekli olmaları öz-yeterliliklerini olumlu yönde etkilemektedir. Yapılan çalışmalardan öz yeterlilik algısı güçlü olan öğretmenlerin bu konularda daha istekli oldukları anlaşılmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998'ten akt., Yılmaz vd., 2004, s.15). Öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili planlama yapmaları, araştırma ve sınıf ortamındaki yapılacak faaliyet ve etkinliklere karar vermeleri öz-yeterlilikle ilgili araştırmaların temelinde bulunmaktadır. Bu durumda bilgiden ziyade problem çözme ve organize etme öz-yeterlilik algısının yüksek olduğunu göstermektedir (Pajares, 1996).

Öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin özellikleri şöyle sıralanmaktadır (Woolfolk ve Hoy, 2000'den akt., Kiremit, 2006, s.35).

Öğretmede çok fazla gayret gösterirler,  
Önemli öğretimsel kararları daha net ve çabuk alırlar,  
Öğretmede daha istekli ve coşkuludurlar,  
Yeni fikirlere ve yeni öğretim yöntemlerini kullanmaya daha yatkındırlar,  
Eğitim programlarını yürütmede daha başarılıdırlar,  
Diğer öğretmenlere göre daha az stresli olurlar,  
Öğrenci yanlış yaptığında öğrenciye karşı daha az eleştirel düşünmektedirler.

Yeni yöntemleri kullanmaya çalışan ve kişisel özellikleri dikkate alan öğretmenlerin öz yeterlilik algısının yüksek olduğu Allinder (1995) tarafından tespit edilmiştir. Öz yeterlik algısı öğretmenler arasında farklılıklar göstermektedir. Bazı öğretmenler yüksek öz yeterlik algısına sahipken, diğer öğretmenler ise düşük öz yeterlik algısına sahip olabilmektedirler. Bu öğretmenler arasında öğrenci güdülemesini ve başarısını etkileyen faktörler vardır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bunlar; sınıf düzeni, yeni yöntemler

kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler verme gibi konulardır. Gibson ve Dembo'ya göre (1984) öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin akademik çalışmalara daha fazla zaman ayırdıklarını bulmuştur. "Öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenler öğrenci sorunlarına karşı daha kolay ve hızlı çözümler üretebilirler". Çalışmalar, öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının öğretim sürecinde ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

### 2. 1. 1. 3. Öğretmen Öz Yeterliliği

Psikologların ve psikoloji araştırmacılarının yaptığı çalışmalarda ulaştıkları sonuçlara göre özellikle insan yapısında kavramsal yöntem ve bilgi aktarımı konularında değişiklikler 1980 yılların başlarında yapılmıştır. Kavramsal değişim teknolojinin ilerlemesinden ve gelişimin simgesi sayılan bilgisayarın icadından etkilenmiştir. Ortaya konan teoriler ve araştırmalar zihinsel ve akli olayları vurgulamıştır. Bu vurgu, karakter üzerine görüşler ortaya koymaktan çok kodlama, kod çözme, bilgi aktarım stratejileri, hafıza yapısı şema ilişkisi, problem ve çözümü gibi kavramsal yapıları konu almıştır (Akar, 2011, s.40). Kişilerin kendileri ile ilgili oluşturdukları, geliştirdikleri ve gerçekleştirdikleri inançları, tüm eğitim-öğretim hayatları boyunca ya da sosyal hayatları içerisinde kişiyi başarılı olma ya da başarılı olmama yönünde etkilemektedir. Öğrencilerin, okul hayatlarında neyi niçin yaptıkları ya da yapmadıkları ya da yapamadıkları ve neden başarısız oldukları konularına ışık tutmuştur. Sorduğu sorular konunun açılması ve irdelenmesi yönüyle önemlidir (Say, 2005, s.13):

- Bazı aktivitelere katılmak öğrencilerin tercihi olurken, bir kısım aktiviteleri neden önemsemezler?
- Öğrenciler bazı konularda başarılı olurken, neden bazı konularda da başarısız olurlar?
- Öğrenciler onlara verilen görevler karşısında niçin heyecanlanır, endişelenir, panik olurlar?
- Öğrencilerin yaşantılarında önemli gördükleri düşünceler nelerdir?

Her bir soru irdelendiğinde ve her birine cevap alınabildiğinde, öğrenci kendisine uygun aktiviteyi ve vazifeyi seçebilecektir. Görüldüğü gibi, öz inanç, öz benlik, öz güven ve öz yeterlilik kavramları gerek öğrenciyi tanımada, gerek öğretim stratejileri yeterliliğini irdelirmede, sınıf yönetim yeterliliğini değerlendirmede önemli bir yere sahiptir (Akar, 2011, s.41).

### 2. 1. 1. 4. Öğretmen Yeterliği

Dünya ve toplumlar sürekli değişim göstermektedir. Bu değişimde öğretmenlere düşen görev ve sorumluluklar da değişip çeşitlenerek artmaktadır. Değişen ve gelişen



eğitim anlayışında öğretmenlere düşen görev “ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimini de dikkate alarak yetiştirmek” şeklinde ifade edilmektedir. Öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel yeterlilikler ayrıntılı olarak araştırılmaktadır. Aynı zamanda bu konu üzerinde araştırmalar ve tartışmalar yapılmaktadır. İyi bir öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlilikler “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Taslağı” içinde “Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim, Program ve İçerik Bilgisi, Öğreneni Tanıma, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenme Gelişimini İzleme ve Değerlendirme, Okul-Aile-Toplum İlişkileri” başlıkları altında toplanmıştır (Varol, 2007, s.29-30).

Öğretmenlerin, işlerini başarmada kendilerine olan inançları, onların bu mesleğin gerektirdiği yeterlilikleri yapabilmeleri ile ilişkilidir (Köseoğlu vd., 2004, s.2). Yeterlilikleri, genellikle öğretmenlik mesleğini oluşturan bileşenlerden hareketle tanımlanmaya çalışılmaktadır. Aşağıda bu tanımlardan bazıları aktarılmıştır;

a. Yeterlilik bireyin, bağımsız planlama, uygulama ve izlemeyi gerektiren faaliyetleri gerektiren gerçekleştirilme kapasitesidir.

b. Yeterlilik, bilgi ve beceriyi, öngörülen amacı gerçekleştirebilmek için etkili olarak kullanabilmektir.

c. Yeterlilik, bireyin yaşamdaki rolünü başarıyla gerçekleştirebilmesi için sahip olması ve geliştirilmesi gereken bilgi, beceri ve tutumlardır.

d. Mesleki yeterlilik, iş ile ilgili faaliyetleri iş hayatınca beklenen standartlara göre yapabilme yeteneği/gücüdür (Sezgin, 2009’dan akt., Akar, 2011, s.50).

Bir öğretmenin yeterlilik duygusu iki faktörden oluşmaktadır. Bunlar:

1. Özel öğretim yeterliliği; öğretmenin öğrencisinin öğrenmesini etkileyenin bizzat kendisi olduğunu düşünerek kendi inançlarıyla ilgili olan kısmıdır.

2. Genel öğretim yeterliliği ise; öğretmenin ortaya koyduğu öğretimin öğrencisinin öğrenmesini etkileyebileceğine olan inancıdır (Bain, 2005’ten akt., Akar, 2011, s.52).

Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri konusundaki düzenlemeler, üzerinde hep konuşulan bir konudur. Öğretmenlerin yeterlilikleri konusunda Millî Eğitim Bakanlığını yıllarca hizmet içi eğitim çalışmalarıyla uğraşmıştır. Sonraki tarihlerde başlayan reform sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmen eğitimi bağlamında öğretmenin yeterlilikleri gündeme gelmiştir. Öğretmen yeterlilikleri çalışması ilk olarak “Öğretmen Eğitimi, Eğitimin Kalitesi, Yönetim ve Organizasyon, Yaygın Eğitim ve İletişim” olmak üzere 5 bileşenden Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında 2002 yılı Eylül ayında başlanmıştır (Akar, 2011, s.51).

### 2. 1. 1. 5. Öz Yeterliliği Yüksek Öğretmenler

Öğretmen öz yeterliliğinde iki boyut vardır. Birincisi, etkili bir öğretim için gereken davranışları göstermede öğretmenlerin düşünce ve inançlarıdır. İkincisi de öğretmenlerin öğrenci başarısının uygun yöntemleri kullanarak yükseltebileceğine olan inançlarıdır (Akar, 2011, s.49). Toplumdaki ekonomik ve sosyal problemler, elverişli olmayan şartlar eğitimi ve okul ortamını negatif yönde etkilemektedir. Öğrencileri güdüleme, seçilen yöntemler, öğretim için zaman ayırma, öğrencilerin başarılarını artırmak için gösterilen gayret seviyesi; öğretmenlerin görevlerini yerine getirmedeki öz yeterlilik inancı ile ilişkilidir (Kurt, 2009, s.25-27).

Brookhart ve Loadman'a göre, "öz yeterliliği yüksek olan öğretmenler hedeflerini yüksek tutarlar. İçerikten çok öğrencinin başarı gelişimine odaklanırlar." Mesleki öz yeterlilikleri yüksek öğretmenler kişilik bakımından da gelişmişlerdir. Böyle öğretmenler öğrencilerini olumlu yönde etkilemektedirler. Yeterlilikleri düşük öğretmenler ise öğrencilerini olumsuz yönde etkilemekte, hatta okuldan soğumalarına sebep olduğu yapılan araştırmalarda görülmektedir (Aydın, 1995, s.30).

Bireye görev ve sorumluluk verildiğinde, bu görev ve sorumluluğu yerine getirmek için gereken davranışları sergileme düşüncesi Tschannen ve Hoy'a göre yeterlilik beklentisidir. Bandura ise öğretmenlerin yeterlilik algılarını sadece öğrenciye konuyu iyi öğretebilme kabiliyeti demek olmadığını, öğrenme ortamındaki sınıf disiplinini sağlayabilme, etkili kaynakları kullanma ve çocukların ailesinden destek alma konularında yeterli olma inancı öğretmenin etkinliğini belirlediğini ifade etmektedir. Yani öz yeterlilikleri yüksek olan kişiler öz algılarını artırabilecek deneyimler aramaktadırlar (Gülebağlan, 2003, s.22-77).

Ashton ve diğerlerinin (1983), Penham ve Micheal (1981) ve Prawat ve Jarvis (1981)"in yaptığı araştırmalar öğretmen yeterliliği duygusunun, öğrencinin başarısında artışa yol açtığı, sırası ile başarılı öğrencilerin öğretmen yeterliği duygusunu geliştirdiğini göstermiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda öğretmen yeterlilik duygusunun iyileşmesini birçok faktör etkilemekte olup değişik boyutları içerdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bunları kısaca açıklamak gerekirse (Dembo ve Gibson, 1985; Stein ve Wang 1988'ten akt., Balcı, 2002, s.142-143);

#### a. Öğretmenin sosyalleşmesi

Öğretmenin mesleğininde sosyalleşmesi, öğretmene yapılması gerekeni dikte etmektense, tecrübeli meslektaşları ile resmi olmayan iletişime geçmesi ile gerçekleşmektedir. Bazen tecrübeli öğretmenlerin mesleğe yeni başlamış öğretmenler üzerinde yeterlilik duygusu açısından olumsuz etkileri söz konusu olabilmektedir.

#### b. Bireysel farklılıklar

Öğretmenler geliştirdikleri amaçlar bakımından farklılık göstermektedirler. Bazıları asli rollerinin öğrencinin benlik saygısını etkilemek olduğunu varsayarken, diğerleri etkili öğretimi birincil rolleri olarak algılayabilirler.

#### c. Okulun örgüt yapısı

Öğretmenlerin diğer öğretmenlerle ilişkiyi ya da diğer örgütsel etkenleri değerli ya da yararlı veya değersiz ya da yararsız olarak algılamaları, onların yeterlilik duygusunu ve performansını azaltıp çoğaltabilmektedir.

#### d. Katılmalı karar alma

Okul yöneticisinin personeliyle etkileşime girmesi, okul iklimini etkiler ve karar süreci için olanak sağlar. Bu durum öğretmenin yeterlilik duygusunu etkilemektedir.

Öğrenci velileri ile ilişkiler de öğretmenin yeterlilik duygusunun gelişmesinde rol oynamaktadır. Veli okula, programa, öğretmenin çabasına ilgisiz kalırsa, öğretmen bozulmaya uğramaktadır. Öğretmenlerin öğrenci öğrenmesini etkileyebilme imajına öğretim yeterliliği duygusu (sense of efficacy) adı verilmektedir. Bu kavramı ilk olarak Rand Corporation değerlendirme çalışmalarında kullanılmıştır. Öğretmenin kişisel öğretiminde yeterlilik duygusu, öğretimde yeterliliği ile kişisel yeterliğinin etkileşmesi sonucu oluşur ve kişisel öğretim yeterlilik duygusu öğretmen davranışının iyi bir kestiricisidir. Düşük yeterlik duygusu içindeki öğretmenler çocukları öğrenmeye güdüleyememektedirler, yani onlarda olumsuz beklenti yaratmaktadırlar. Bulgulara göre; bunun doyumsuzluk etki ya da stresi uzun süreli ve aşırı olmaktadır (Dembo ve Gibson, 1985'ten akt., Balcı, 2002, s.143-144).

Araştırmalara göre; yüksek yeterlilik algısına sahip öğretmenler, diğerlerine kıyasla daha iyi bilimsel donanımlı olup, ne istedikleri belli, akademik gelişime açıktırlar. Öğrencilerin öğretim davranışlarında yoğunlaşmaktadırlar. Özellikle kişisel öğretim yeterliliği bulunanların sınıfında güvenlikçi, destekçi bir hava yaratılmakta, öğrenci girişimciliği teşvik görmekte, bireysel ihtiyaçlara eğilmekte; sınıf kontrolüne daha az zaman ayrılmaktadır (Ashton vd., 1983'ten akt., Balcı, 2002, s.145).

## 2. 1. 2. İş Doyumu

### 2. 1. 2. 1. İş Doyumunun Tanımı

İş, bireylerin hayatlarını devam ettirebilmeleri için gereken ekonomik gelirin elde edilmesinde hayatın temel işlevlerinden biridir. Modern veya endüstriyel toplumlarda iş

çok önemli bir yere sahiptir. İşin bireyler için önemi ve bireylere kazandırdıkları konusunda araştırmalar yapılmaktadır. İşte bu araştırmaların bir kısmı bireylerin işten memnuniyetini ortaya koyan “iş doyumunu” üzerine yapılmış ve yapılmaktadır. Çalışan kişinin kendi işinin özellikleri ve iş çevresindeki bir sürü faktörden etkilenmesi iş doyumunu veya doyumsuzluğunu ortaya çıkarmaktadır (Eğimli, 2009, s.35). Günümüz koşulları bireyselleşmeyi daha yoğun bir şekilde hissettirmektedir. Bireysellik artık sadece beceri veya yetenek üzerinden biçimlenmemektedir. Günümüz koşullarında yeni değerler üzerinden biçimlenmektedir. Bu yeni değerler, gelir düzeyi ve sosyal statü gibi değerlerdir. Günümüz koşullarında bireylerin işe olan ihtiyaçları, onların çalıştıkları ortamdaki güven ve çalışmayı devam ettirmede ki işin zorluk derecesi ve yeterli maddi kazanç bireylerin yaşantısında çok önemli bir hal almıştır. Birey zamanının çoğunu işinde geçirmekte ise, bu işin bireye sağladığı olanaklar bireyin hayatında büyük bir rol oynamaktadır. Sun’un da belirttiği gibi, “Çok boyutlu bir kavram olmakla birlikte, basit olarak çalışanların işlerini sevmeye derecesi şeklinde tanımlanabilecek iş doyumuyla ilgili olarak farklı boyutları içeren çeşitli tanımlar yapılmış bulunmaktadır” (2003, s.3). Bu boyutları kavramlaştırıldığında olursak, psikolojik, fizyolojik veya maddi ve çevresel olarak ifade edilebilmektedir. İş ve işyeri kişiye maddi imkân sağlamanın yanı sıra kişiye bireysel gelişim fırsatları da sağlamaktadır. İş çevresindeki kişilerce tanınma, kendine güven hissinin artması, iletişimde sosyalleşme, memnuniyet, iş arkadaşlığı, çeşitli sosyal haklarının ve örgüt işleyişinin farkına varma gibi fırsatlar sayılabilmektedir. Aslında iş yaşantısından kaynaklı pozitif durumlar, bireyin mutluluğunu artırmaktadır. Dolayısıyla iş doyumunu bireyin mutlu olması için, fizyolojik ve çevresel faktörlerin yanı sıra psikolojik faktörlerin toplamıdır. Şişman ve Turan’ın da belirttikleri gibi iş doyumunu, “Bireyin işinden duyduğu memnuniyet derecesini, işini ve çalışma koşullarını ne ölçüde sevdiğini ifade etmektedir” (2004, s.119).

Eğimli (2009, s.36), iş doyumunu

- İş doyumunu, kişinin davranış ve tutumlarından işi ile ilgili öznel ve içsel duyguları anlaşılabilir;
- İş doyumunu, kişi elde etmek istediğinden daha fazla kazanımlar elde edebilir;
- İş doyumunu, ayrı ayrı birkaç tutumu kapsamakta ama aynı zamanda bu tutumlar birbiri ile ilgilidir” şeklinde maddelemiştir.

Önemli araştırmacı olan Locke, iş doyumunu ile ilgili olarak literatürde çok önemli yere sahiptir. Locke’un iş doyumunu ile ilgili ifadeleri şöyledir: “İş doyumunu, çalışan bireylerin çalıştıkları işi ve işteki tecrübelerini kendilerinin değerlendirmesinden sonra ortaya çıkan hoşnutluk ve duygusal bir durumdur. Ayrıca iş doyumunu; bir birey işini ya da işinde bulunduğu süredeki yaşantısının mutluluk verici yanını yani olumlu olarak sonuçlanan bir durum olarak ifade etmesi ya da belirtmesidir” (Köroğlu, 2012).

Bu ifadeler iş doyumu kapsamı hakkında bize bilgi vermektedir. Diğer bir deyişle çok geniş bir kapsama sahip olan iş doyumu üzerinde farklı unsurlarında etkili olduğu görülmektedir (Şahin, 2013). İş doyumu, bireyin işi ile ilgili beklentilerinden elde edilen sonuçlar arasındaki uyuma göre biçimlenen bir kavram özelliği taşımaktadır. Bu kavramlar kapsamında bireyin işine karşı duyduğu hisler öne çıkmaktadır. İşe karşı duyulan bu hisleri etkileyen faktörler de önemli bir hal almaktadır.

## 2. 1. 2. 2. İş Doyumunun Özellikleri

Bir işin özellikleri ve bu işte çalışanların işten beklentileri ve iş ile ilgili isteklerinin keşiştiği nokta iş doyumunun kapsamındadır. Bireysel ve örgütsel boyutun iş doyumunun özelliklerinin başında olması gelmektedir (Akşit, 2010). İş doyumu sadece bireysel unsurlardan ibaret değildir. Aynı zamanda iş doyumunun örgütsel boyutu da vardır.

İş doyumu kişiye göre değişkenlik göstermesi iş doyumunun bir başka özelliğini ortaya koymaktadır. Bireyin sahip olduğu değerler ve değerlerinin önemine göre iş doyumu değişkenlik göstermektedir (Özaydın ve Özdemir, 2014). Bunun yanı sıra bireyin çalıştığı kurumun örgütsel özellikleri ve olanakları, bireyin değerlerini etkilemektedir. Bir kişi bir işten yüksek bir ücret alıyorsa bu durum onun İş doyumunu etkilemekte, başka bir kişiye göre ise; işindeki kariyer basamağında yükselmek onun iş doyumunu etkilemektedir. Yani iş doyumu bireysel boyutta değişkenlik göstermektedir. İş doyumunun genel özellikleri şu şekildedir (İbicioğlu, 2011):

1. Kişi işine duyduğu hislerinin olumlu şekilde olması,
2. İş ve işin farklı kısımları bir bütün olarak bireyin gözünde iş doyumu ifade eder.
3. Tutumsal olarak değişkenlik gösterir.
4. İş doyumu yaşanan sürece göre değerlendirilebildiği gibi, kişinin psikolojik duruma göre de değerlendirilmiştir.
5. Kesin var olan bir duygudur.
6. Uğraşların yanı sıra destekte önemlidir.
7. Bireysel performansın yanı sıra ve örgütsel performans da önemlidir.
8. Örgütsel yönetim, insan kaynakları yönetiminin de önemi büyüktür.

Maddelerden anlaşılacağı üzere bu özellikler bireysel ve örgütsel olarak değişkenlik gösterebilmektedir. Yani özetlemek gerekirse iş doyumunda çok yönlü bir yapı vardır. Sonuçlara ve beklentiler arasındaki uyuma göre şekil alan, aynı zamanda duygusal ağırlık gösteren iş doyumu farklı birçok özelliğe sahiptir (Sevimli ve İşcan, 2005). Anlaşılacağı üzere örgütsel davranışlar arasında iş doyumu ön plana çıkmaktadır.

### 2. 1. 2. 3. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler

“İş doyumunu kavramı çok geniş yelpazede yer alır. Bu kapsamda iş doyumunu etkileyen faktörler, bireysel ve örgütsel faktörler olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır.” (Çetin vd., 2013) Literatür tarandığında bu konu ile ilgili birçok araştırma yapıldığı, bu araştırmalarda iş doyumunun, bireysel ve örgütsel olarak ayrıştırılıp, inceleme ve araştırmaya tabi tutulduğu görülmektedir.

Bireyler, doğuştan bazı kişisel özelliklere sahiptirler ve yaşadıkları süre boyunca tecrübe kazanmaktadırlar. Kazanılan bu tecrübeler de, iş doyumunu etkiler (Akşit, 2010). Yani bireyin değişken özellikleri bir şekilde iş doyumunu etkilemektedir. Bireyin yaşantısını sürdürürken farklı farklı ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlara kıyasla bireyin yaşantısındaki bir güdünün gücü, bireyin bu işi başarılı bir biçimde bitirme ihtimalini ortaya koymaktadır. Bireyin başarabilme ve amacına ulaşabilme ihtimali ve o amaca ulaşınca kazanacağı ödülün değerine bağlıdır. “Bireyin yaşantısına devam ettiği süre içinde kazanacağı her yeni deneyim iş doyumunu etkiler.” (Terzi, 2002).

Çalışan bireyin bulunduğu örgüt içerisindeki yöneticileri ve yönetim biçimleri iş doyumunu konusunda etkilidir. Yöneticilerin davranışları ve bireylere karşı tutumları iş doyumunu etkileyen faktörlerdendir. Yani bireyin iş doyumunu direkt olarak etki altına alabilmekte ve bireyin doyumunu ya da doyumsuzluğunu doğrudan etkilemektedir (Bozkurt ve Bozkurt, 2008). Böylece yöneticilerin davranışlarının ve yönetim iş doyumunu etkileyen faktörler arasındaki önemi dikkat çekmektedir.

İş doyumunu kavramı 1920’lerde ortaya atılmıştır. Ancak iş doyumunu kavramı 1930-1940’lı yıllarda önem kazanmış, daha sonra sosyal bilim alanında da araştırmalara konu olmuştur. Filiz şöyle demiştir; “Uzun yıllardan bu yana araştırmalara konu olmasına rağmen, iş doyumunu çağdaş yönetim anlayışında hala önemli bir faktör olarak yer almaktadır” (2014, s.158). Örgütlerde iş doyumunu, örgütsel davranış açısından önem kazanan, araştırmalara sebep olan bir konudur. 1930’lu yıllardan itibaren gündeme getirilen iş doyumunu, örgütler ve çalışanlar açısından önemi konusunda çokça araştırma yapılmıştır.

Erken (2006, s.12), iş doyumunu veya doyumsuzluğunu yaratan faktörlerin bireyden bireye değişkenlik gösterdiğini ve bu faktörlerden her birinin bireylerin tutumlarını farklı biçimde etkilediğini belirterek iş doyumunu yaratan faktörleri biri bireysel diğeri ise örgütsel olmak üzere iki başlık altında incelenebileceğini ileri sürmektedir. Erken (2006, s.12)’e göre iş doyumunu yaratan bireysel faktörler genel olarak; “yas, cinsiyet, medeni durum, eğitim ile kişinin içinde yaşamış olduğu sosyal ve kültürel çevre ile kişilik, değer yargıları, inançlar, deneyim ve işe ilişkin özel beklentilerden oluşan sosyal ve psikolojik öğeleri

içermektedir” Erken (2006, s.13)’e göre iş doyumunu yaratan örgütsel faktörler ise şu şekilde özetlenebilmektedir:

- 1) Ücret: Ücret miktarının, eşit olup olmaması ve ücretin verilmiş şekli;
- 2) İşin kendisi: işin çalışanın ilgisini çekmesi, işin sahip olduğu çeşitlilik, çalışanın işteki başarı şansı ve işin zorluk derecesi,
- 3) Ödül: işteki ilerleme fırsatı,
- 4) Fark edilme: takdir ve gerektiğinde eleştiri,
- 5) Ek Yararlar: emeklilik, sağlık sigortası, ikramiyeler ve tatiller,
- 6) Çalışma koşulları: çalışma saatleri, dinlenme araları, ısı, aydınlatma, lojman,
- 7) Üst yönetim: insancıl ilişkiler, üst-ast ilişkileri,
- 8) Çalışma arkadaşları ile ilişkiler ve dostluklar; Örgütteki yönetim biçimi: çalışanlara karşı tutum, davranışlar ve işletme politikaları.

## 2. 1. 2. 4. İş Doyumu İle İlgili Başlıca Kuram ve Yaklaşımlar

İş doyumunu farklı açılardan ele alan kuramlarından her biri iş doyumunu ile ilgili farklı değişkenler üzerinde yoğunlaşarak bu olguyu açıklamaya çalışmaktadırlar. Bu nedenle kuramların her birisi olgunun anlaşılıp açıklanmasına farklı katkılar sunmaktadırlar. İş doyumunu kuramları alan yazınında birisi içerik diğeri de süreç kuramları olmak üzere iki ana başlık altında sınıflandırılmaktadırlar. İçerik kuramları güdüler ve gereksinimler üzerinde odaklanırken, süreç kuramları daha çok güdülenmenin gelişim seyri üzerinde odaklanmaktadır. Köroğlu (2012, s.277), kronolojik anlamda ilk defa iş doyumunu açıklamaya çalışan içerik kuramlarını şu başlıklar altında sınıflandırmaktadır;

- 1-Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı;
- 2-Herzberg’in Çift Faktör Kuramı;
- 3-McClelland’ın Başarma İhtiyacı Kuramı;
- 4-Alderfer’in ERG Kuramı. Süreç kuramları ise genel olarak şu iki başlık altında sınıflandırılmaktadır:
- 1) Eşitlik Kuramı; 2) Locke’un Amaç-Değer Kuramı.

### 2. 1. 2. 4. 1. İçerik Kuramları

#### 2. 1. 2. 4. 1. 1. Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Kendi yaşamsal gözlemleri temelinde inşa ettiği İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramında Maslow, insanların temel ihtiyaçlarını temelden yukarıya doğru beş kümede sınıflandırmaya çalışmaktadır. Bu kuramda kişinin ihtiyaçları, doyurulma önceliğine göre dipten başa doğru hiyerarşik bir biçimde numaralandırılmıştır. Maslow’un tanımladığı ihtiyaçlar sırası ise şu şekilde sınıflandırılmıştır:

- 1) Fizyolojik İhtiyaçlar: Beslenme, uyku, cinsellik vb. gibi temel ihtiyaçlar,
- 2) Güvenlik ve Barınma İhtiyacı: Organizmanın veya insan bedeninin doğal çevredeki olumsuz faktörlerden korunması ve psikolojik güvenliğini ve dengesini sürdürmesinden

kaynaklanan ihtiyaçlar. Bu ihtiyacın karşılanmaması insanda hem fizyolojik tahribata ve hem de psikolojik olarak korku ve endişenin ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

3) Sevgi İhtiyacı: Bireylerin toplumsal ilişkiler kurabilmede, toplum içine girme ve duygusal olarak kaynaşma, iyi ilişkiler kurma, dostluk, arkadaşlık her biri birer ihtiyaçtır. Çalışma ortamında bu ihtiyaçlar çok önemlidir.

4) Saygı kazanma İhtiyacı: İki tür saygınlık ihtiyacından bahsetmektedir. Birincisi düşük saygınlık; diğer bireylerin saygısını kazanma, statü, tanınma, ilgi çekme, n yapma, itibar kazanma gibi ihtiyaçlardır. İkinicisi olan st düzey saygınlık; başarı kazanma, işinde yeterli olma, kendine güven, zgr olma gibi ihtiyaçlardır.

5) Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Kişinin kendini geliştirerek kapasitesini artırma ve yeteneklerini geliştirerek ortaya koymadır. Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı daha çok doyurulması gereken ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçların karşılanmaması düşük düzeydeki kendine güven duygusuna sebep olmaktadır. Bu dört ihtiyacın sadece giderilme gereksinimi doğduğunda fark edilmekte, giderildikleri durumda ise ihtiyaç son bulmaktadır. Bu kurama göre, çalışanların ihtiyaçlarının karşılanması oranında işten doyum almanın artması olasıdır. Kuram, bireylerin fizyolojik ihtiyacını karşılamak için işe girdiklerini, işyerindeki sigorta, sendika gibi haklarla da güvenlik ihtiyacını koruduklarını ve iş yerinde elde ettiği takdir, onay gibi durumlarla da saygınlık ihtiyacını koruduğunu belirtmektedir. Anlaşılacağı üzere iş ortamında bireyin yani çalışanın ihtiyaçlarının giderildiği oranda iş doyumundan söz edilmektedir.

## **2. 1. 2. 4. 1. 2. Herzberg ve ift Etmen Kuramı**

Herzberg kuramında iki etmen vardır.

1. Korunma; iş doyumunu azaltan etkileri ortadan kaldırmaya yönelik etmenler. Bunlar dış çevreden gelen etkilerdir. Örneğin; yönetici ile ilişkiler, sosyal ilişkiler, maaş, statü, denetim vb. Herzberg'e (1987) göre korunma, kişinin işi ilgili olmayıp tamamen kişinin ihtiyaçlarına cevap vermektedir.

2. Gdleme; iş doyumunu artırmaya yönelik etmenlerdir. Kişinin motivasyonunu yükselten, iş doyumunu artıran etkenlerdir. Örneğin; görevinde yükselme, başarı elde etme, ilerleme, tanınma gibi faktörlerdir ve kişinin gelişim ihtiyaçlarına cevap vermektedirler. Koruma etkenleri ile birlikte çalışanı rahatsız eden etkenlerin yok edilmesi sonucunda birey iş hayatına devam edebilmektedir. Ancak bu durum güdüleyici etmenlerle desteklenmediği durumlarda çalışanın iş doyumunu sağlanamamaktadır. Bu durumda bireyler işinden doyum sağlasa da sağlamasa da çalışma hayatını sürdürebilmektedir.



### 2. 1. 2. 4. 1. 3. Alderfer'in ERG Kuramı

Alderfer'in (1972) kuramı şu üç temel ihtiyaç üzerine inşa edilmiştir:

1) Var Oluş İhtiyacı: Kişilerin hayatlarını devam ettirebilmeleri için barınma, korunma, beslenme, su gibi temel ihtiyaçlar.

2) İletişim İhtiyacı: Kişilerin insanlarla kurduğu ilişki, sosyal ve duygusal bağ, saygınlık kazanma, aidiyet gibi ihtiyaçlarını ifade etmektedir.

3) Gelişme İhtiyacı: Kişilerin, kabiliyetlerinin, becerilerin ortaya konulması ihtiyacıdır. Alderfer ERG kuramında insan ihtiyaçları sıralama şeklinde sunulamaz, bütün ihtiyaçlar kişiyi aynı anda etki altına alabilmektedir. Yani alt seviyede düşündüğümüz bir ihtiyacın giderilmesi, bir üst seviyedeki ihtiyaca insanı yönlendirmektedir. Maslow ise giderilmeyen ihtiyaçların gizli kaldığını ileri sürmektedir. Aslan'a göre "iki kuram arasındaki fark, doyurulmuş bir ihtiyacın artık kişi üzerinde güdüleyici bir etkisinin olmadığı, Alderfer ise, doyurulan bir ihtiyacın o ihtiyacı daha da güçlendirebileceğini savunmaktadır."

### 2. 1. 2. 4. 1. 4. McClelland ve Başarma İhtiyacı Kuramı

McClelland, başarıya hırsların çok olduğu kişilerde istedikleri hedeflerine ulaşmak için üstlendikleri iş ne olursa olsun ilerleme istediklerini ve bunu ihtiyaç olarak gördüklerini savunmaktadır. Schultz'a göre (1998) bu kuram, McClelland ve arkadaşları tarafından 1950'lerden itibaren oluşturulmuş olup, pek çok ülkede başarılı yöneticilerin yüksek başarı güdüsünü saptamak için kullanılmıştır. McClelland bu tür yöneticilerin şu üç temel özelliği taşıdığına işaret etmektedir:

1) Sorumluluk aldıklarında, problemlerini gidereceklerini düşünerek bunları çözecek bir iş ortamı istemektedirler.

2) Bu kişiler risk alırken bu riskleri tahmin edilebilir olmasına dikkat ederler aynı zamanda uygun ve ulaşılabilir hedefler koymaktadırlar.

3) Kendilerinin yaptığı işlerin doğruluğunu veya işi ne kadar iyi yapıp yapmadıklarını öğrenebilmek adına iş hakkında sürekli onaya ihtiyaç duymaktadırlar.

### 2. 1. 2. 5. Öğretmenlik Mesleğinde İş Doyumu

Öğretmenler bir ülkenin ihtiyacı olan insan gücünü yetiştirme sorumluluğunu yüklenen kişilerdir. Kaliteli insan gücü yetiştirmede en önemli yükü taşıyan öğretmenlerin verimli ve huzurlu çalışabilmeleri için, kaliteli eğitim adına önlemlerin alınması ve gereken düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Ülkelerin yarını için üstün niteliklere sahip

bireylere daima gereksinim duyulmaktadır. Üstün nitelikli bireyler yetiştiren kurumlarda, istenilen sonuçlara varabilmek için, bu bireyleri yetiştirmede emeği çok olan öğretmenlerin iş doyumunun sağlanması gereklidir. İş yaşantısında ortaya çıkan ürünün ve verilen hizmet kalitesinin artırılması daha verimli, çalışma ortamlarının oluşturulması, gerekli tedbirlerin alınması ile mümkündür. İş doyumsuzluğunun nedenlerinin araştırılıp bireysel ve örgütsel önlemlerin alınması tedbirler açısından daha etkili bir yoldur.

Turan'ın da (2004) belirttiği gibi, eğer öğretmenler yaptıkları işin gerçekten önemli ve toplum için değerli olduğuna inanarak çalışırlarsa hedefleri yüksek, daha anlamlı, amaçlı ve planlı olmaktadır. Öğretmenlerin işlerinden duyduğu memnuniyet arttıkça onların performanslarında yükselme olur, daha iyi güdülenirler ve böylece eğitimin kalitesi artmakta ve verim yükselmektedir (Balcı, 2004; Tunacan ve Çetin, 2009).

## 2. 2. Literatür

Ülkemizdeki çalışmalara bakıldığında, sadece öğretmen öz-yeterliklerini inceleyen birçok araştırmaya rastlanmıştır (Köksal, 2008; Özdemir, 2008; Öztürk, 2009; Taşgın ve Sönmez, 2013). Bunun yanında öğretmen öz-yeterlikleri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyan çalışmalar da vardır (Gençtürk ve Memiş, 2010; Kahyaoğlu, 2011; Tabanlı ve Çelik, 2013). Yurt içinde yapılan çalışmalarda öz yeterlik kavramı ile iş doyumunu arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar oldukça azdır.

Yurt dışında öz-yeterlik konusunda, sadece öz-yeterliliği inceleyen çalışmalar belirlenmiştir (Moulding vd., 2014; Tugun ve Fezile, 2012; Vieluf vd., 2013; Woolfolk-Hoy ve Spero, 2005). Öz yeterlik kavramını farklı değişkenlere göre inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Grissom vd., 2014; Ling, 2012; Singh, 2013; Singh ve Arora, 2014; Skaalvik ve Skaalvik, 2014). Yabancı literatürde de yaygın olarak sadece öğretmen öz-yeterliklerini inceleyen ya da farklı değişkenlerle ilişkileri ortaya koyan araştırmalara rastlanmış olup öz yeterlik-iş doyumunu birlikte ele alan araştırmalar az sayıda yapıldığı görülmüştür.

Ülkemizde sadece iş doyumunu ele alan çalışmalara rastlanmıştır (Kavas vd., 2014; Şahin, 2013; Yelboğa, 2007). İş doyumunu farklı değişkenlerle birlikte inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Akın ve Koçak, 2007; Aksoy vd., 2014; Günbayı ve Tokel, 2012; Izgar, 2008; Kumcagiz vd., 2014; Recepoğlu, 2008; Şişman ve Turan, 2004). İş doyumunu tek başına ele alan veya farklı değişkenlerle ilişkiye getiren çalışmalara yabancı literatürde de oldukça fazla rastlanmıştır (Akomolafe ve Olatomide, 2013; Chamundeswari, 2013; Haq ve Hasnain, 2014; Klassen vd., 2010; Mottet vd., 2004; Musenze vd., 2014; Rahman vd., 2014; Rani ve Rani, 2014; Skaalvik ve Skaalvik, 2014; Stearns vd., 2014).

### **3. YÖNTEM**

#### **3. 1. Araştırmanın Modeli**

Araştırmada değişkenler arasında ilişkiyi ortaya koyma ve karşılaştırmaya dayalı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. “İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Korelasyon ve karşılaştırma olarak ikiye ayrılan ilişkisel tarama modelinin çalışmada kullanılan korelasyon türü ile değişkenlerin nasıl değiştiği ve mevcut değişimin nasıl gerçekleştiği araştırılmış, karşılaştırma türü kullanılarak, en az iki değişken arasında bağımsız değişkene göre gruplar oluşturularak bağımlı değişkene göre gruplar arasında fark olup olmadığı incelenmiştir” (Karasar, 1995, s. 81-82).

#### **3. 2. Araştırma Evren ve Örneklemi**

Araştırmanın evrenini, Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilçeler ve merkezinde, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapan toplam 340 görsel sanatlar öğretmeni oluşturmaktadır. Hazırlanan anketler il genelindeki okullara gönderilerek öğretmenlere ulaşması sağlanmıştır. Sonuçta Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullardaki 340 görsel sanatlar öğretmeninden toplam 105 öğretmen araştırma örneklemini oluşturmuştur (n=105).

#### **3. 3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri**

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarına yönelik kısmında Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'un (2001) “Teachers' Sense of Efficacy Scale” (TSES-Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği)', iş doyumlarının belirlenmesi kısmında ise “Minnesota İş Doyum Ölçeği” kullanılmıştır.

Moore'un (1987) belirttiği üzere, öğretmenlerin iş doyumunu öğrenim basamağı ile birlikte cinsiyet, yaş, sosyoekonomik statü ve etnik kimlik değişkenlerinin bir bileşimi olarak görülebilecektir (Moore, 1987). Bu bağlamda tez kapsamında uygulanan anket formunda öğretmenlerin, cinsiyet, yaş, kıdem, branş, eğitim düzeylerine ait demografik bilgilere de yer verilmiştir. Bu sayede öğretmenlerin iş doyumları arasındaki değişimin hangi değişkenler doğrultusunda gerçekleşeceği sorusuna da cevap aranmıştır.

Doğrudan ya da dolaylı ilgili olabilecek ve ulaşılabilen yazılı kaynaklar, dergiler, makaleler, görsel sanatlar tarihi kitapları, tezler ve diğer kaynaklar taranmıştır.

Çalışmada, Spector'un (1997) *Job Satisfaction Scale / İş Doymu ölçeği* veri toplamada kullanılmıştır. Bu ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha Coefficient) Spector ve diğerleri (2007) tarafından 2870 denek üzerinde 0.91, Yelboğa (2009) tarafından üç yüz seksen denek ile yapılan çalışmada 0.78, Özcan (2013) tarafından 378 denek ile yapılan çalışmada 0.82 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise (n=105) denek kullanılmış ve alfa değeri 0.61 olarak belirlenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. JSS Güvenirlik Katsayısı, Cronbach Alpha Değerleri

	Spector vd. (2007)		Yelboğa (2009)		Özcan (2013)		Araştırma (2019)	
	n	Cronbach Alpha	n	Cronbach Alpha	n	Cronbach Alpha	n	Cronbach Alpha
Ödeme	2870	.75	380	.63	378	.60	105	.562
Terfi	2870	.73	380	.69	378	.74	105	.574
Yönetim	2870	.82	380	.74	378	.59	105	.515
Özlük Hakları	2870	.73	380	.65	378	.63	105	.619
Ödüller	2870	.76	380	.71	378	.60	105	.542
İş Süreçleri	2870	.62	380	.76	378	.69	105	.545
İş Arkadaşları	2870	.60	380	.77	378	.62	105	.531
Çalışma Ortamı	2870	.78	380	.82	378	.72	105	.545
İletişim	2870	.71	380	.88	378	.67	105	.522
Toplam	2870	.91	380	.78	378	.82	105	.606

Tablo 1 incelendiğinde araştırma kapsamında elde edilen veriler ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değerleri daha önceden yapılmış olan araştırmalara paralel özellik göstermektedir.

Minnesota iş doymu anketi oldukça sık kullanılan ölçme araçlarının başında gelmektedir. Bununla beraber İş doymu Ölçeği' de zaman zaman kullanılan ölçekler arasındadır. Brown ve diğerleri (2006) tarafından Minnesota (MSQ) iş doymu anketi ve İş doymu anketi (JSS) aynı deneklere uygulanarak bu iki anketin iş doymunu belirleme düzeyleri karşılaştırılma yoluna gidilmiştir. MSQ ve JSS arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle MSQ ölçeği ve JSS birbirine yakın sonuçlar vermektedir denebilir. Bu nedenle öğretmenlerin iş doymu düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Spector'un *İş Doymu Ölçeği* tercih edilmiştir.

Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını belirlemek için Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001)'un "Teachers' Sense of Efficacy Scale" (TSES-Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği) ölçeğinin Türkçeye uyarlanan formu kullanılmıştır (Çapa vd., 2005). Ölçek 3 alt boyuttan oluşmakta olup, her bir boyut 8 soru içermektedir. Öğrenciyle

iletişiminde yeterlik (Öİ), öğretim stratejilerinde öz yeterlik (ÖS), sınıf yönetiminde öz yeterlik (SY) alt boyutları oluşturmaktadır. Sorular “1=Yetersiz; 3= Çok az yeterli; 5= Biraz yeterli; 7= Oldukça yeterli; 9= Çok yeterli” şeklinde derecelendirilerek dokuzlu dereceleme sistemine göre hazırlanmıştır. Alt boyutları içeren sorular aşağıda verilmiştir.

- Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik (Öİ) : 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22
- Öğretim stratejilerinde öz yeterlik (ÖS): 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24
- Sınıf yönetiminde öz yeterlik (SY) : 3, 5, 8, 13, 15,16, 19, 21

Öz yeterliğin genel düzeyinin değerlendirilmesinde sorulara verilen cevapların aritmetik ortalaması alınmıştır. Değerlerin 9'a yakınlığı, öğretmen yeterliğinin yüksekliğini göstermektedir. Alt boyutlarda elde edilen sonuçlar da aynı şekilde değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri Tablo 2'deki puan aralıklarına göre yapılmıştır.

Tablo 2. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puan Aralıkları

1,00 – 2,59	2,60 – 4,19	4,20 – 5,79	5,80 – 7,39	7,40 – 9,00
Yetersiz	Çok Az Yeterli	Biraz Yeterli	Oldukça Yeterli	Çok Yeterli

(Tekin, 1994, s.262).

Yapılan bir araştırmada, “öğretmenlerin; toplam öz-yeterlik için güvenilirlik değeri 0.94, öğrencilerle iletişimde öz yeterlik için 0.87, öğretim stratejilerinde öz yeterlik için 0.91, sınıf yönetiminde öz yeterlik için 0.90 olarak” bulunmuştur (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001, s.800) .

Öğretmen öz-yeterlik ölçeğini Türkçe' ye uyarlamasının yapıldığı çalışmada; “ 628 adet Türk öğretmen adayı incelenmiş, güvenilirlik değerleri; toplam öz-yeterlik puanı için 0.93, öğrencilerle iletişimde öz yeterlik için 0.82, öğretim stratejilerinde öz yeterlik için 0.86, sınıf yönetiminde öz yeterlik için 0.84 olarak” tespit edilmiştir (Çapa vd., 2005).

Alfa katsayısı (Cronbach's Alpha) yüksek olması ölçekte bulunan soruların birbiriyle tutarlı ve aynı özellik unsurlarını yoklayan sorulardan oluştuğunu ya da bütün soruların birlikte çalıştığı anlamına gelmektedir (Alpar, 2001, s.284). Bu anketin güvenilirliğini belirlemenin güç olduğunu söyleyen Cebeci (1997, s.63), ön uygulamaya ihtiyaç gerektiğini ve anketin kısa tutulmasının güvenilirlik açısından uygun olacağını belirtmiştir. Yıldırım (1999), güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir değer aralıklarını belirlemenin güç olduğunu söylemekte, Alpar (2001, s.284) alfa katsayısı 0.80-1.00 arasında olmasını yüksek güvenilirlik olarak değerlendirmekte, Cebeci (1997) ise güvenilirlik derecesi ne kadar yüksek olursa o kadar iyi olacağını belirtmektedir.

Bu çalışmada kullanılan ölçekler için elde edilen alfa katsayıları (Cronbach's Alpha) Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Çalışmada Elde Edilen JSS Güvenirlik Katsayısı, Cronbach Alpha Değerleri

	Araştırma (2019)	
	n	Cronbach Alpha
Öğrencilerle İletişimde	105	.871
Öğretim Stratejilerinde	105	.895
Sınıf Yönetiminde	105	.822
<i>Toplam</i>	<i>105</i>	<i>.907</i>

### 3. 4. Verilen Analizi

Araştırma verilerinin analizi için SPSS 22.0 istatistiksel veri analizi programı kullanılmıştır. Analizlerde iş doyumu ve öz yeterliliğin çevresel faktörleri ve bireysel faktörler olan demografik değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkileri incelenmiştir. Yordayıcı değerlerin anlamlılık düzeylerinin belirlenmesinde Mann Whitney U testi ve anlamlılık değerleri göz önünde tutulmuştur. Demografik değişkenler Kruskal Wallis farklılık testine tabi tutulmuştur. Anlamlı bir farklılık bulunması durumunda Mann Whitney- U testi ile ikili karşılaştırma yoluna gidilmiştir. Kruskal-Wallis testi sonucunda anlamlı farklılık çıkan değişkenlerde çoklu karşılaştırma için hangi gruplar arasında farklılıkların olduğunu tespit etmek amacıyla One way Anova ile Tamhane's T2 testi uygulanmıştır.

## 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenler ile ilgili demografik veriler ve araştırma problemleri dahilinde yapılan istatistiki analiz çalışmalarına yer verilmiştir. Analiz basamaklarında parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi ve Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

### 4. 1. Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Görsel sanatlar öğretmenlerinin “cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, branş, kıdem, son bulunduğu kurumdaki görev süresi, mezun olduğu okul türü, girdiği sınıf veya sınıflardaki öğrenci mevcudu, görev yaptığı okul türü, haftada girdiği ders saati, öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili katıldığı kurs ve seminer sayısı, ceza alıp almadığı, aldığı ödül adedi, yaptığı veli toplantılarına katılan velilerin oranı, ayda okuduğu mesleki yayın veya kitap (internet ile erişim dahil) ve çalıştığı okulda yıl boyunca yapılan etkinlik sayısına ilişkin” bilgiler Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklere ve Bazı Değişkenlere Göre Dağılımları

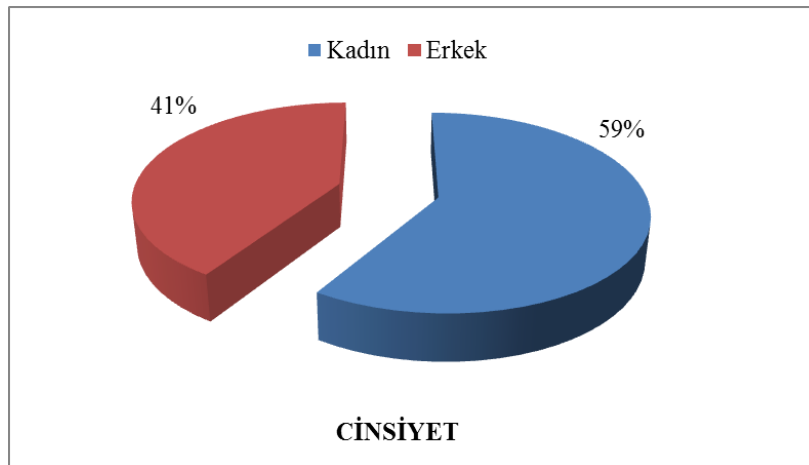
Değişkenler	Alt Kategoriler	N	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	62	59.0	105
	Erkek	43	41.0	
Medeni Durum	Evlü	95	90.5	105
	Bekar	10	9.5	
Yaş	21-30 yıl	6	5.7	105
	31-40 yıl	40	38.1	
	41-50 yıl	51	48.6	
	51 yıl ve üstü	8	7.6	
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	1	1.0	105
	Lisans	94	89.5	
	Lisansüstü	10	9.5	
Kıdem	1-5 yıl	7	6.7	105
	6-10 yıl	14	13.3	
	11-15 yıl	15	14.3	
	16-20 yıl	41	39.0	
	21 yıl ve üstü	28	26.7	
Okulundaki Çalışma Süresi	1-5 yıl	48	45.7	105
	6-10 yıl	26	24.8	
	11-15 yıl	20	19.0	
	16 yıl ve üstü	11	10.5	
Mezun Olduğu Okul	Eğitim Fakültesi	103	98.1	105
	Diğer	2	1.9	
Ortala Öğrenci Sayısı	1-20	37	35.2	105
	21-40	68	64.8	
Çalışılan Okul Türü	İlköğretim	78	74.3	105
	Genel Lise	4	3.8	
	Anadolu-Fen Lisesi	15	14.3	
	Mesleki ve Teknik Lise	8	7.6	

Tablo 4'ün devamı

Girilen Ders Saati	1-15	44	41.9	105
	16-20	37	35.2	
	21-25	7	6.7	
	26-30	17	16.2	
Katıldığı Kurs ve Seminer Sayısı	Hiç	5	4.8	105
	1	2	1.9	
	2	14	13.3	
	3	11	10.5	
	4	8	7.6	
Ceza Durumu	5 ve daha fazla	65	61.9	105
	Almadı	98	93.3	
Aldığı Ödül Sayısı	Aldı	7	6.7	105
	Hiç	29	27.6	
	1	8	7.6	
	2	17	16.2	
	3	10	9.5	
Veli Katılma Oranı	4	13	12.4	108
	5 ve daha fazla	28	26.7	
	Yarıdan az	38	36.2	
	Yarı	33	31.4	
Bir Ayda Okunan Mesleki Yayın ve Kitap Sayısı	Yarıdan fazla	30	28.6	108
	Tamamı	4	3.8	
	Hiç	37	35.2	
	1	26	24.8	
	2	25	23.8	
Okulda Düzenlenen Sosyal Etkinlik Sayısı	3	11	10.5	108
	4 ve daha fazla	7	6.7	
	Hiç	10	9.5	
	1	15	14.3	
	2	18	17.1	
	3	18	17.1	108
	4 ve daha fazla	44	41.9	

#### 4. 1. 1. Cinsiyet

Araştırmaya konu olan 105 görsel sanatlar öğretmenin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde %59'unun kadın, %41'inin erkektir (Şekil 1).

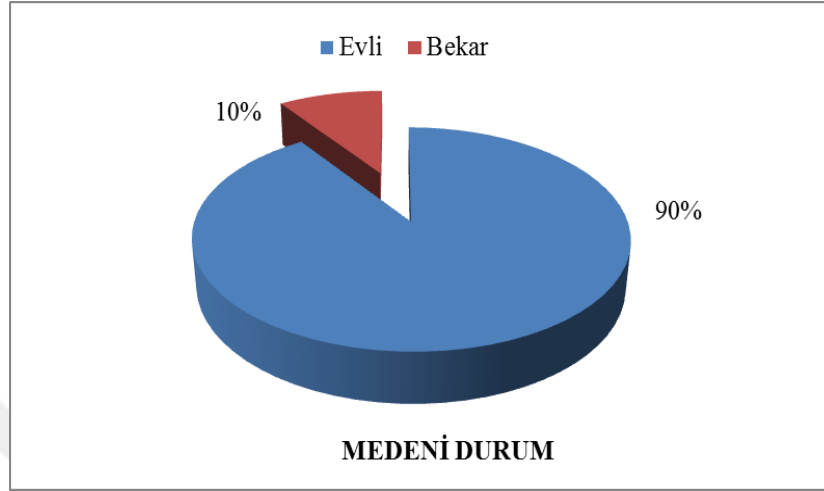


Şekil 1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı



#### 4. 1. 2. Medeni Durum

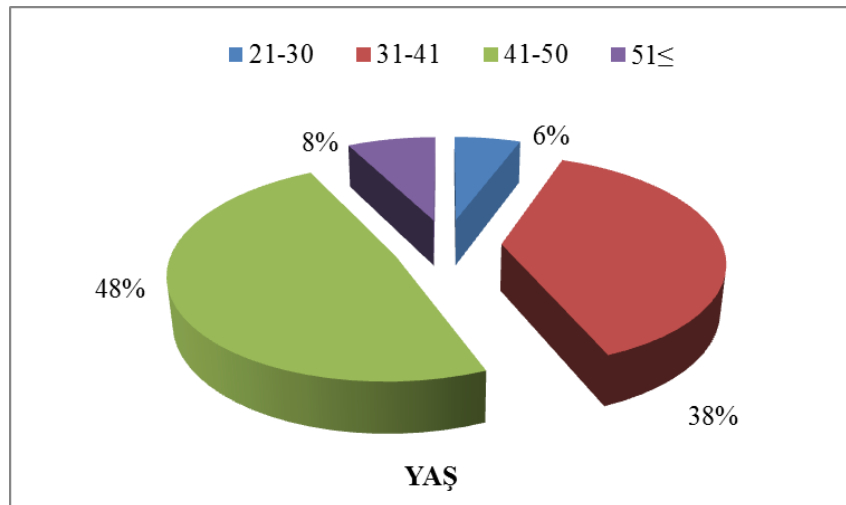
Çalışmada görsel sanatlar öğretmeninin %90'ının evli, %10'unun bekâr olduğu belirlenmiştir (Şekil 2).



Şekil 2. Öğretmenlerin medeni duruma göre dağılımı

#### 4. 1. 3. Yaş

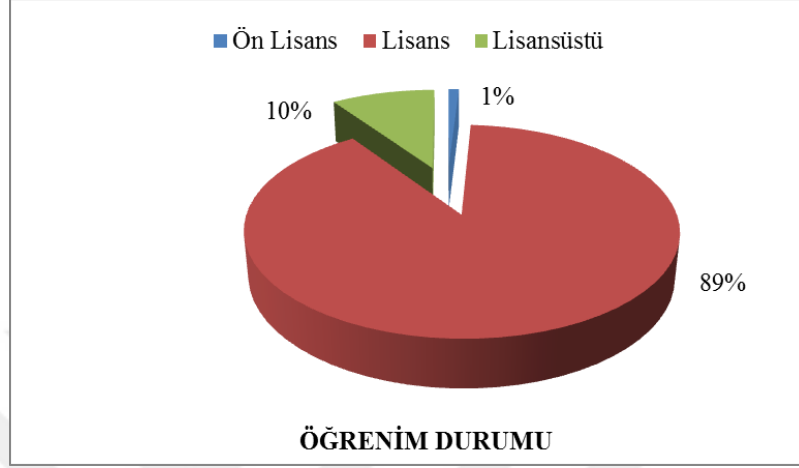
Araştırmada görsel sanatlar öğretmeninin %6'sının 21-30 yaş aralığında, %38'inin 31-40 yaş aralığında, %48'inin 41-50 yaş aralığında ve %8'inin 51-üstü yaş grubunda olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya konu olan öğretmenlerin çoğunluğunun 41-50 yaş aralığından daha fazla yaşa sahip oldukları belirlenmiştir (Şekil 3).



Şekil 3. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımı

#### 4. 1. 4. Öğrenim Durumu

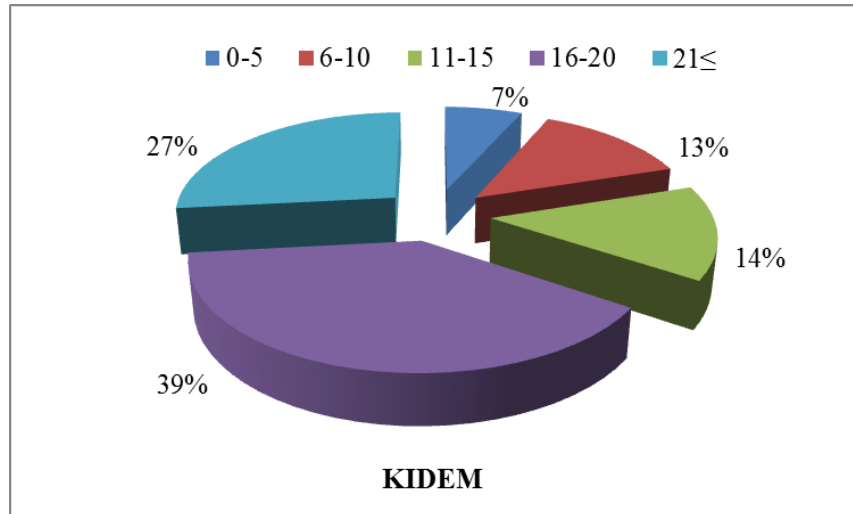
Araştırmaya konu olan 105 görsel sanatlar öğretmenin %1'i ön lisans, %89'u lisans ve %10'u lisansüstü mezundur (Şekil 4).



Şekil 4. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımı

#### 4. 1. 5. Kıdem

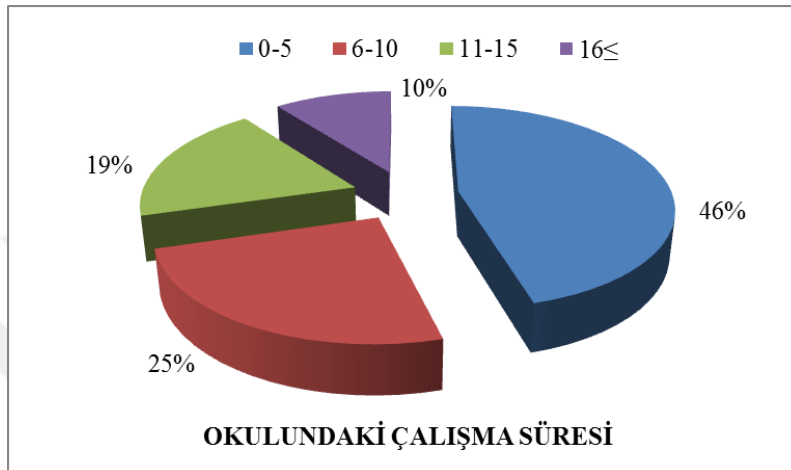
Araştırmaya konu olan 105 görsel sanatlar öğretmenin %7'sinin 5 yıl ve daha az, %13'ünün 6-10 yıl, %14'ünün 11-15 yıl, %39'unun 16-20 yıl, %27'sinin 21 yıl ve üstü kıdeme sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin % 53'ünün kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl aralığındadır (Şekil 5).



Şekil 5. Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre dağılımı

#### 4. 1. 6. Öğretmenlerin Son Bulunduğu Kurumdaki Görev Süresi

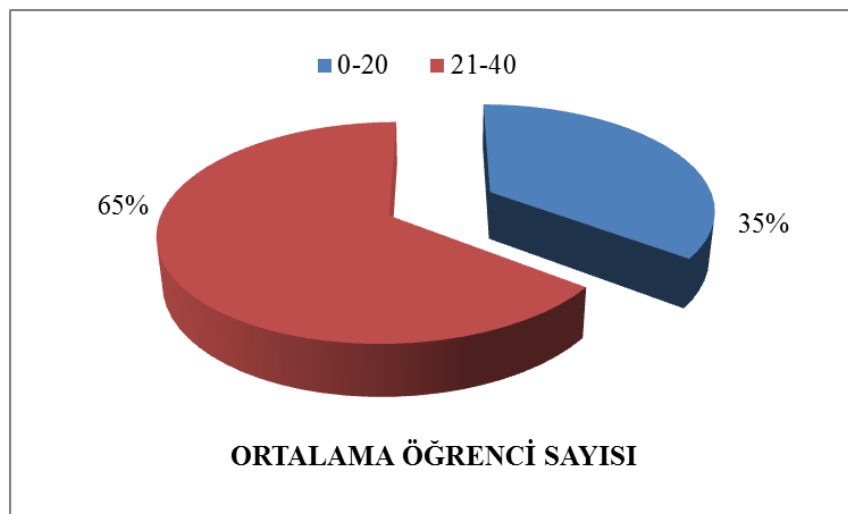
Araştırmaya konu olan 105 görsel sanatlar öğretmenin, %46'sının 5 yıl ve daha az, %25'inin 6-10 yıl, %19'unun 11-15 yıl, %10'unun 16 yıl ve daha fazla en son buldukları okulda çalıştıkları belirlenmiştir. Buradan öğretmenlerin %72'sinin en son çalıştıkları okulda 10 yıldan daha az çalıştıkları çıkarılabilir (Şekil 6).



Şekil 6. Öğretmenlerin son bulunduğu kurumda çalışma süresine göre dağılımı

#### 4. 1. 7. Öğretmenlerin Girdiği Sınıflardaki Öğrenci Mevcudu

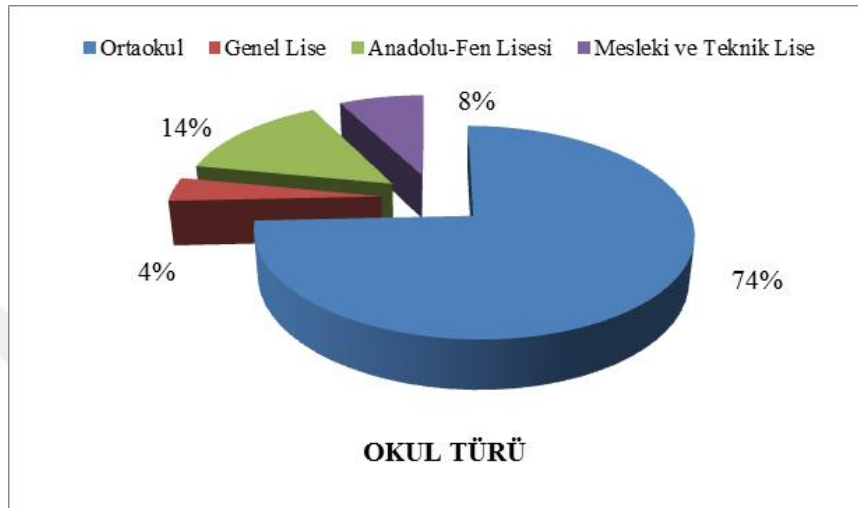
Görsel sanatlar öğretmenlerinin ders verdikleri sınıflardaki öğrenci mevcuduna bakıldığında; %65'inin girdikleri sınıflardaki öğrenci sayısı 20 ve daha az, %35'inin ise 21-40 olduğu belirlenmiştir (Şekil 7).



Şekil 7. Öğretmenlerin girdiği sınıflardaki öğrenci Mevcuduna göre dağılımı

#### 4. 1. 8. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü

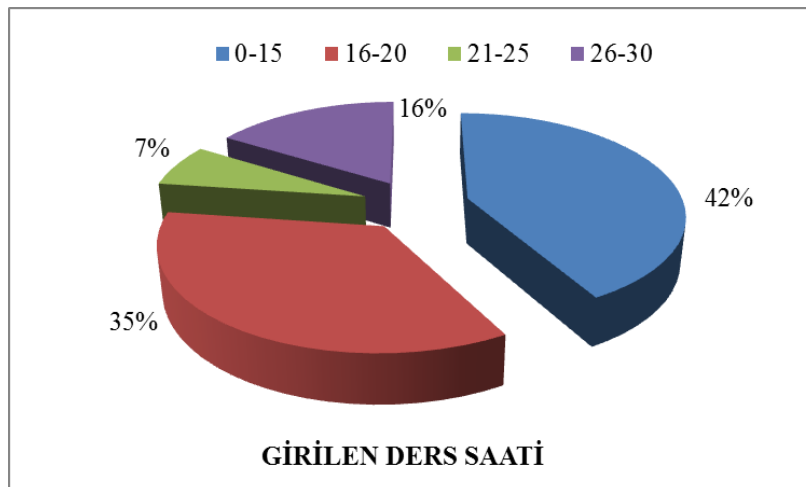
Araştırmaya konu olan 105 görsel sanatlar öğretmenin %74'ünün İlköğretim okullarında, %4'ünün Genel Liselerde, %14' ünün Anadolu Lisesi ve Fen Liselerinde, %8'inin Mesleki ve Teknik Liselerde çalışmaktadır. Öğretmenlerin en fazla (%74) İlköğretim okullarında görev yaptığı görülmektedir (Şekil 8).



Şekil 8. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre dağılımı

#### 4. 1. 9. Öğretmenlerin Haftada Girdiği Ders Saati

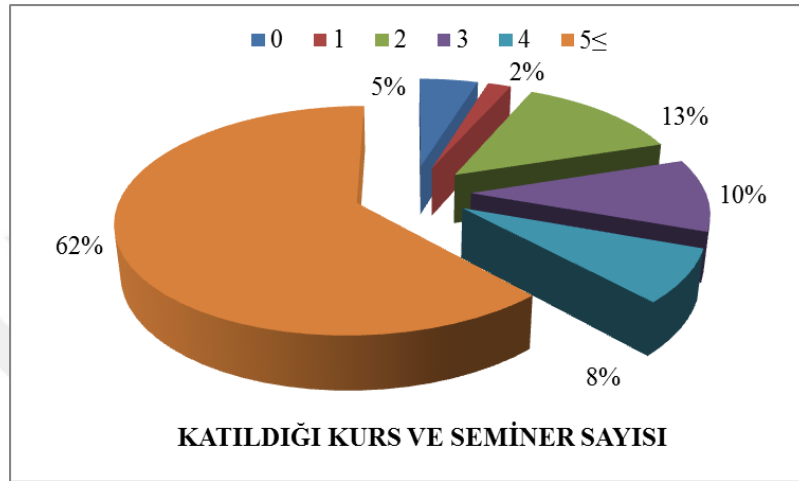
Görsel sanatlar öğretmenin %42'sinin haftada 15 saat ve daha az, %35'inin haftada 16-20 saat, %7'sinin haftada 21-25 saat, %16'sının haftada 26-30 saat derse girdiği görülmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin %77'si haftada 20 saat ve daha derse girmektedir (Şekil 9).



Şekil 9. Öğretmenlerin çalıştıkları haftada girdikleri ders sayısına göre dağılımı

#### 4. 1. 10. Öğretmenlerin Katıldığı Kurs ve Seminer Sayısı

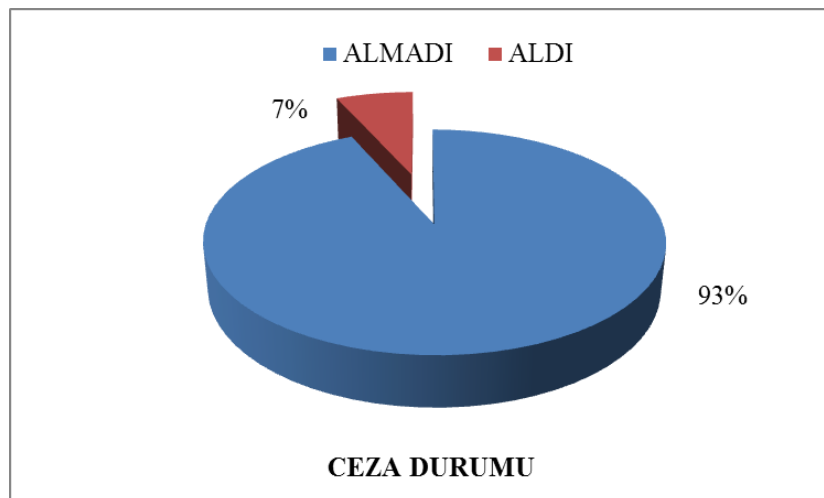
Araştırmaya konu olan 105 görsel sanatlar öğretmenin %5'inin kurs ve seminere hiç katılmadığı, %2'sinin 1, %13'ünün 2, %10'unun 3, %8'inin 4, %62'sinin ise 5 ve daha fazla kurs ve seminere katıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 5'i hariç) en az 1 kurs ve seminere katıldığı görülmektedir (Şekil 10).



Şekil 10. Öğretmenlerin çalıştıkları katıldıkları kurs ve seminer sayısına göre dağılımı

#### 4. 1. 11. Öğretmenlerden Ceza Almayan ve Alanların Sayısı

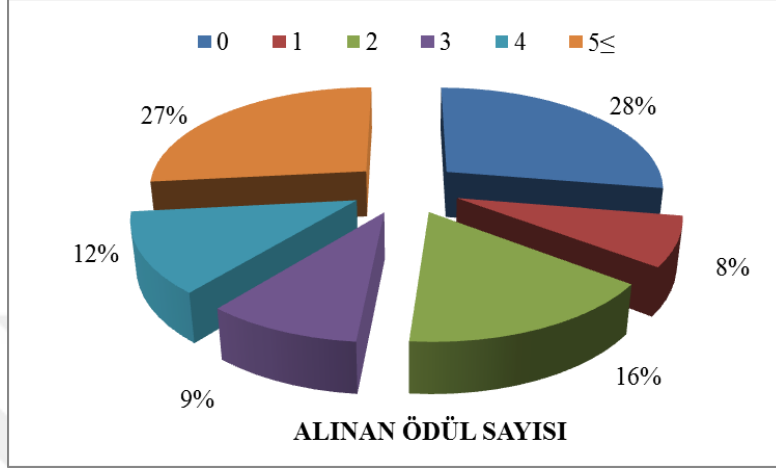
Araştırmaya konu olan 105 görsel sanatlar öğretmenin %93'ünün ceza almamış, %7'si ise ceza almıştır (Şekil 11).



Şekil 11. Öğretmenlerin ceza alıp almamalarına göre dağılımı

#### 4. 1. 12. Öğretmenlerin Aldığı Ödül Adedi

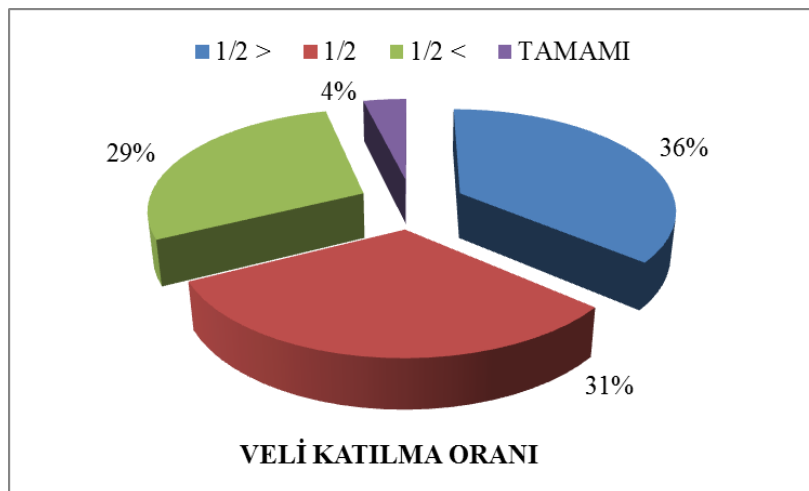
Çalışmadaki görsel sanatlar öğretmeninin %28'isi hiç ödül almamış, %8'i 1, %16'sı 2, %9'u 3, %12'si 4, % 27'si 5 ve daha çok ödül almıştır. Başka bir deyişle en az 1 ödül alan öğretmen oranı %72'dir (Şekil 12).



Şekil 12. Öğretmenlerin aldıkları ödül sayısına göre dağılımı

#### 4. 1. 13. Öğretmenlerin Yaptığı Veli Toplantılarına Katılan Velilerin Oranı

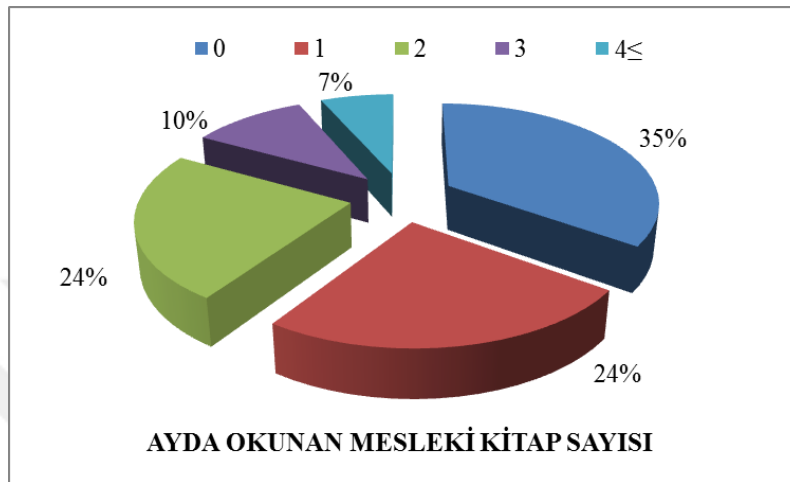
Araştırmaya konu olan 105 görsel sanatlar öğretmeninin çalıştıkları okullarda yapılan veli toplantılarına katılma oranı; %36 öğretmenin toplantılarına velilerin yarısından azı, %31'ininkine velilerin yarısı, %29'ununkine velilerin yarısından fazlası, %4'ününküne velilerin tamamı katılmıştır. Öğretmenlerin çoğunun (%67) yaptıkları veli toplantılarına velilerin yarısı daha azının katıldığı saptanmıştır (Şekil 13).



Şekil 13. Öğretmenlerin veli toplantılarına katılan velilerin oranına göre dağılımı

#### 4. 1. 14. Öğretmenlerin Ayda Okuduğu Mesleki Yayın veya Kitap Sayısı

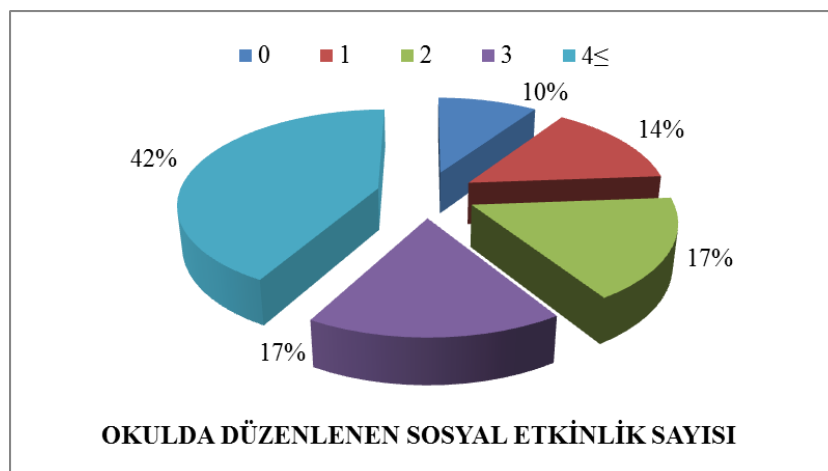
Çalışmaya katılan görsel sanatlar öğretmeninin %35'i düzenli kitap okumamakta, %24'ü ayda 1, %24'ü ayda 2, %10'u ayda 3 ve %7'si ayda 4 ve daha fazla kitap okumaktadır. Öğretmenlerin %35'inin düzenli olarak mesleki yayın veya kitap okuyamadığı görülmektedir (Şekil 14).



Şekil 14. Öğretmenlerin ayda okudukları mesleki kitap sayısına göre dağılımı

#### 4. 1. 15. Öğretmenlerin Çalıştığı Okulda Yıl Boyunca Yapılan Etkinlik Sayısı

Görsel sanatlar öğretmeninin %10'unun çalıştığı okulda yıl boyunca etkinlik yapılmadığı, %14'ünün çalıştığı okulda yılda 1, %17'sinin 2, yine %17'sinin 3 ve %42'sinin 4 ve daha fazla etkinlik yapılmaktadır. Öğretmenlerin %90'ının görev yaptıkları okullarda yılda en az bir sosyal etkinlik yapılmıştır (Şekil 15).



Şekil 15. Öğretmenlerin çalıştığı okulda yıl boyunca yapılan etkinlik sayısına göre dağılımı

## 4. 2. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin İş Doyumlarına Ait Bulgular

Görsel Sanatlar öğretmenlerinin iş doyumlarının belirlenmesine yönelik yapılan ankette toplam 36 soru bulunmaktadır. Her bir soru için bulunan medyan ve ortalama değerleri Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin İfadelere Katılım Düzeyi

Sıra No	Ölçek	Ortalama	Medyan
1	Yaptığım iş karşılığında adil bir ücret aldığımı düşünüyorum.	2.73	2.00
2	İşimde yükselme şansım çok düşüktür.	4.05	4.00
3	Yöneticim yaptığı işte oldukça yeterlidir.	4.37	5.00
4	İşimin karşılığında bana sağlanan hak ve ödeneklerden memnun değilim.	4.00	4.00
5	İşimi iyi yaptığım zaman takdir edilmekteyim.	3.80	4.00
6	İşyerimdeki kurallar işi hakkıyla yapmamı zorlaştırmaktadır.	3.34	3.00
7	Birlikte çalıştığım insanları seviyorum.	4.94	5.00
8	Bazen yaptığım işin çok anlamsız olduğunu hissediyorum.	2.36	2.00
9	İşyerimdeki iletişimin iyi olduğunu düşünüyorum.	4.45	5.00
10	İşyerimde ücret artışları az oluyor.	4.54	5.00
11	İşini iyi yapana adil bir şekilde yükselme şansı veriliyor.	2.33	2.00
12	Yöneticim bana karşı adil değildir.	2.50	2.00
13	İşyerimde verilen hak ve ödenekler diğer pek çok işletmeden kadar iyidir.	2.85	3.00
14	Yaptığım işten hoşnut olmadığımı düşünüyorum.	2.15	2.00
15	İyi bir iş yapmak için harcadığım çabalar nadiren formalite işler tarafından engellenir.	3.42	3.00
16	Birlikte çalıştığım insanların yetersiz olmasından dolayı işimde daha çok çalışmak zorundayım	2.65	2.00
17	İşyerimde yaptığım işlerden hoşlanıyorum.	4.75	5.00
18	Bu işyerinin hedefleri bana açık ve belirgin gelmiyor.	2.97	3.00
19	Bana verdikleri ücreti düşündüğümde takdir görmediğimi hissediyorum.	3.62	4.00
20	Bu işyerindeki insanlar diğer işyerlerindeki kadar hızlı yükselmektedirler.	2.61	3.00
21	Yöneticim çalışanlarının hislerine çok az ilgi gösterir.	3.08	3.00
22	İşyerinde aldığımız hak ve ödenekler adildir.	3.53	4.00
23	Bu işyerinde çalışanlar çok az ödüllendiriyorlar.	4.22	4.00
24	İşyerinde yapmam gereken çok iş var.	4.05	4.00
25	İş arkadaşlarımdan hoşlanıyorum.	4.50	5.00
26	Çoğu zaman bu işyerinde neler olduğunu bilmediğimi hissediyorum.	2.94	3.00
27	Yaptığım işten gurur duyuyorum.	5.31	6.00
28	Ücretimdeki artışlardan memnunum.	2.36	2.00
29	İşyerinde almamız gerekip de almadığımız ek ödenekler ve haklar var.	3.01	3.00
30	Yöneticimi seviyorum.	4.50	5.00
31	Bu işyerinde çok fazla yazışma ve benzeri işlerle uğraşmak zorundayım.	4.00	4.00
32	Çabalarımın gerektiği kadar ödüllendirildiğini sanmıyorum.	4.04	4.00
33	Yükselmek için yeterli şansa sahip olduğumu düşünüyorum.	3.06	3.00
34	İşyerimde çok fazla çekişme ve kavga var.	2.96	2.00
35	İşimden hoşlanıyorum.	5.31	6.00
36	Yapmam gereken işler yeterince açık ve net değildir.	2.41	2.00



Çalışmadan elde edilen iş doyumuna boyutlarına ait ortalama ve medyan değerleri Tablo 6'da verilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. Boyutlar Bazında Katılım Düzeyleri

Boyutlar	Ortalama	Medyan
Ücret	3.31	3.50
Terfi	3.01	3.00
Yönetim	3.61	3.50
Maaş Dışı Haklar	3.46	3.67
Ödüllendirme	3.55	3.50
İş Prosedürü	3.70	3.50
Çalışma Arkadaşları	3.76	3.75
İşin Doğası	3.84	3.75
İletişim	3.79	3.50

Ücret ve terfi boyutlarının skorları diğer boyutlara göre düşüktür. Bu öğretmenlerin ücret ve terfi boyutlarında en düşük iş doyumuna, işin doğası, iletişim ve çalışma arkadaşları boyutlarında ise en yüksek iş doyumuna sahiptirler. Buradan hareketle öğretmenlerin ücretlerinden ve terfi imkânlarından memnun olmadıkları, çalıştıkları işten ve çalışma arkadaşlarından ise hoşnut oldukları söylenebilir.

#### 4. 2. 1. İş Doyumu Boyutlarına Ait Puanlar ve Cinsiyet Değişkeni Karşılaştırılması

Erkek ve kadın öğretmenlerin iş doyumuna düzeylerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını Mann-Whitney U testi kullanılarak belirlenmiştir. Test sonuçları ve Tablo 7'de verilmiştir.

Öğretmenlerin sadece ücret boyutunda, iş doyumuna düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre  $p < .05$  düzeyinde anlamlı derecede bir farklılığa rastlanmıştır. Erkek öğretmenler istatistiki olarak ücret boyutunda iş doyumuna açısından daha yüksek olarak ücretlerinden memnun görünmektedir. Genel iş doyumunda ve diğer boyutlarda iş doyumunda öğretmenlerin cinsiyetleri istatistiki açıdan belirleyiciliği yoktur.

Erkek öğretmenlerin; ücret, terfi imkânları, yönetim, özlük hakları, beklenen ödüller, iş süreçleri ve iletişim boyutunda doyum düzeyinin yüksek olduğu, Kadın öğretmenlerin ise yönetim, iş arkadaşları ve çalışma ortamı boyutunda iş doyumuna puanlarının yüksek

olduğu tespit edilmiştir. Genel iş doyumunda erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre daha memnun görünmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması MW-U Testi

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Z puanı	P
Ücret	Kadın	62	3.17	2.612	.009
	Erkek	43	3.52		
Terfi	Kadın	62	2.94	1.088	.276
	Erkek	43	3.11		
Yönetim	Kadın	62	3.62	.539	.590
	Erkek	43	3.60		
Özlük hakları	Kadın	62	3.45	.283	.777
	Erkek	43	3.47		
Beklenen ödüller	Kadın	62	3.50	.695	.487
	Erkek	43	3.63		
İş süreçleri	Kadın	62	3.63	.684	.494
	Erkek	43	3.81		
İş arkadaşları	Kadın	62	3.80	.544	.587
	Erkek	43	3.71		
Çalışma ortamı	Kadın	62	3.85	.392	.695
	Erkek	43	3.83		
İletişim	Kadın	62	3.77	.466	.641
	Erkek	43	3.80		
Genel	Kadın	62	3.51	1.249	.212
	Erkek	43	3.60		

Hem erkek hem de kadın öğretmenlerin en yüksek iş doyumuna çalışma ortamı alt boyutunda sahip oldukları belirlenmiştir. Erkekler öğretmenlerde çalışma ortamı alt boyutunda ortalama doyum puanı ( $\bar{x}$ =3.83), kadın öğretmenlerde ise ( $\bar{x}$ =3.85) olarak bulunmuştur.

İş doyumunu puanları her iki grup öğretmenlerde de en düşük iş doyumunu terfi imkânları alt boyutunda gerçekleşmiştir. Doyum düzeyinin terfi imkânları alt boyutunda en düşük gerçekleşmesi öğretmenlerin terfi imkânlarının yetersiz olduğu sonucunu göstermektedir.

Çalışma arkadaşları alt boyutu ele alındığında ise erkek ve kadın öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri ortalama puanları birbirine çok yakındır. Bu erkek ve kadın öğretmenlerin çalışma arkadaşları ile benzer şekilde etkileşime girdiklerini göstermektedir.

#### 4. 2. 2. İş Doymu Boyutlarına Ait Puanlar ve Medeni Durum Değişkeni Karşılaştırılması

Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doymu düzeylerinde medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile belirlenmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Öğretmenlerin iş doymu düzeylerinde medeni durum değişkeni açısından  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Genel iş doymunda ve diğer boyutlarda iş doymunda öğretmenlerin evli veya bekâr olmalarının istatistiki açıdan belirleyiciliği yoktur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Medeni Durumları ile İş Doymu Düzeylerinin Karşılaştırılması MW-U Testi

Değişkenler	Medeni Durum	n	$\bar{x}$	Z puanı	P
Ücret	Evli	95	3.31	.209	.834
	Bekâr	10	3.33		
Terfi	Evli	95	3.02	.308	.758
	Bekâr	10	2.94		
Yönetim	Evli	95	3.62	.804	.422
	Bekâr	10	3.53		
Özlük hakları	Evli	95	3.45	.469	.639
	Bekâr	10	3.60		
Beklenen ödüller	Evli	95	3.52	1.229	.219
	Bekâr	10	3.83		
İş süreçleri	Evli	95	3.68	.686	.493
	Bekâr	10	3.93		
İş arkadaşları	Evli	95	3.74	.999	.318
	Bekâr	10	4.00		
Çalışma ortamı	Evli	95	3.84	.238	.812
	Bekâr	10	3.85		
İletişim	Evli	95	3.79	.526	.599
	Bekâr	10	3.68		
Genel	Evli	95	3.54	.016	.987
	Bekâr	10	3.61		

Evli öğretmenlerin doymu düzeyinin yüksek olduğu değişkenler, terfi imkânları, yönetim ve iletişim, bekâr öğretmenlerin ise, ücret, özlük hakları, beklenen ödüller, iş süreçleri, iş arkadaşları ve çalışma ortamıdır. Genel iş doymunda bekâr öğretmenler, evli öğretmenlere göre daha memnun görünmektedir.

Evli öğretmenlerin iş doymu düzeylerinin en yüksek olduğu alt boyut çalışma ortamı ( $\bar{x}=3.84$ ), bekâr öğretmenlerin ise iş arkadaşları ( $\bar{x}=4.00$ ) olarak görülmektedir. İş

doyumunu puanları ortalamaları dikkate alındığında her iki grup öğretmenlerde, iş doyumunu düzeylerinin en düşük olduğu alt boyut terfi imkânları olarak gerçekleşmiştir ( $\bar{x}=3.02$  ve  $\bar{x}=2.94$ ).

#### 4. 2. 3. İş Doyumu Boyutlarına Ait Puanlar ve Yaş Değişkeni Karşılaştırılması

Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinde yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analiz ve öğretmenlerin yaş gruplarına ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin genel iş doyumunu ile yaş değişkeni arasındaki  $p < .05$  önem düzeyinde istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır.

İş doyumunu alt boyutları açısından incelendiğinde ücret değişkeni için en yüksek puan ortalaması 41-50 yaş grubu öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.46$ ), en düşük puan ortalaması ise +51 yaş grubu öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.09$ ) olduğu görülmektedir.

Terfi imkânları değişkeni için 51 ve üzeri yaş grubu öğretmenler için en yüksek ( $\bar{x} = 3.12$ ), 31-40 yaş grubu öğretmenleri için en düşük düzeydedir ( $\bar{x} = 2.88$ ). Diğer bir ifade ile 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin terfi gibi bir beklentisinin olmaması bu durumun sebeplerinden birisi olarak gösterilebilir.

Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, yaş değişkeninin  $p < .05$  güven düzeyinde hem genel iş doyumunu hem de alt boyutlardaki iş doyumunu açısından istatistiksel anlamda bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin kariyer basamaklarının yaş ile ilintili olmaması ile maaş ve özlük hakları açısından da yeni göreve başlayan bir öğretmen ile emekliliği gelmiş bir öğretmen arasında önemli bir farklılık bulunmaması olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin yönetimden memnuniyet düzeyleri en yüksek 21-30 yaş grubu öğretmenlerde görülmekle beraber ( $\bar{x} = 3.92$ ), en düşük düzey ise 51 yaş ve üzeri öğretmenlerde görülmektedir ( $\bar{x} = 3.47$ ). Bu öğretmenlerin yaşı ilerledikçe yönetimden beklentileri artmakta ve istekleri karşılanmadığında memnuniyetsizliklerinin arttığı söylenebilir. Başka bir deyişle genç yaştaki öğretmenlerin yönetim alt boyutunda en yüksek doyuma sahip oldukları anlaşılmıştır.

Özlük açısından ise iş doyumunu düzeyi ortalama puanları açısından en yüksek puan yine 21-20 yaş grubu öğretmenlerde ( $\bar{x} = 3.89$ ), en düşük puan ise 41-50 yaş grubu öğretmenlerde oluşmuştur ( $\bar{x} = 3.40$ ).

Tablo 9. Öğretmenlerin Yaş Grupları İle İş Doyumunu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Tablosu

Değişkenler	Yaş Grupları	n	$\bar{x}$	Ortalamalar Sırası	Serbestlik Derecesi	Ki-kare değeri	P
Ücret	21-30	6	3.38	53.25	3	4.124	.248
	31-40	40	3.17	48.15			
	41-50	51	3.46	58.68			
	+51	8	3.09	40.88			
Terfi	21-30	6	3.03	52.83	3	2.284	.420
	31-40	40	2.88	46.90			
	41-50	51	3.09	56.69			
	+51	8	3.12	60.13			
Yönetim	21-30	6	3.92	71.17	3	3.461	.326
	31-40	40	3.63	55.78			
	41-50	51	3.58	49.39			
	+51	8	3.47	48.50			
Özlük hakları	21-30	6	3.89	70.58	3	2.491	.477
	31-40	40	3.43	51.61			
	41-50	51	3.40	51.28			
	+51	8	3.67	57.69			
Beklenen ödüller	21-30	6	3.21	37.17	3	7.831	.061
	31-40	40	3.45	51.13			
	41-50	51	3.75	59.39			
	+51	8	3.06	33.50			
İş süreçleri	21-30	6	4.29	75.75	3	6.409	.093
	31-40	40	3.78	55.39			
	41-50	51	3.67	51.16			
	+51	8	3.09	35.75			
İş arkadaşları	21-30	6	3.50	44.67	3	4.443	.217
	31-40	40	3.66	46.45			
	41-50	51	3.87	59.10			
	+51	8	3.78	53.13			
Çalışma ortamı	21-30	6	3.71	43.17	3	3.165	.367
	31-40	40	3.32	51.64			
	41-50	51	3.92	57.23			
	+51	8	3.59	40.25			
İletişim	21-30	6	3.63	48.33	3	.469	.926
	31-40	40	3.74	52.58			
	41-50	51	3.87	54.58			
	+51	8	3.59	48.56			
Genel	21-30	6	3.59	57.50	3	5.130	.163
	31-40	40	3.49	47.74			
	41-50	51	3.61	58.91			
	+51	8	3.37	38.25			

Ödüller alt boyutu iş doyumunu düzeyi ortalama puanları açısından 41-50 yaş grubu öğretmenlerin en yüksek ( $\bar{x}=3.75$ ), 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin ise en düşük ( $\bar{x}=3.06$ )

olarak gerçekleşmiştir. İş süreçleri alt boyutu 20-29 yaş grubu öğretmenleri en yüksek ( $\bar{x}=4.29$ ), 51 ve üstü yaş grubu öğretmenleri en düşük doyum düzeyine sahiptir ( $\bar{x}=3.09$ ).

İş arkadaşları alt boyutu açısından iş doyum düzeyleri ortalama puanları en yüksek 41-50 yaş grubu ( $\bar{x}=3.87$ ), 21-30 yaş grubu öğretmenleri ise en düşük düzeye sahiptir ( $\bar{x}=3.50$ ). İş arkadaşları boyutunda iş doyum puanlarına bakıldığında öğretmenlerin yaşı arttıkça çalışma arkadaşlarının ile uyumlarının daha iyi olduğu bu yüzden çalışma arkadaşlarından yüksek doyum elde ettikleri söylenebilir.

Çalışma ortamı alt boyutu iş doyum puanları açısından en yüksek doyum düzeyi 41-50 yaş grubu öğretmenlerinde ( $\bar{x}=3.92$ ), en düşük olarak ise 31-40 yaş grubu öğretmenlerinde görülmektedir ( $\bar{x}=3.32$ ).

Son olarak iletişim alt boyutu açısından incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının 41-50 yaş grubu öğretmenlerinde gözlenirken ( $\bar{x}=3.87$ ), en düşük ortalama puan ise 51 yaş ve üzeri grupta görülmektedir ( $\bar{x}=3.59$ ).

#### **4. 2. 4. İş Doyumu Boyutlarına Ait Puanlar ve Kıdem Değişkeni Karşılaştırılması**

Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinde kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analiz ve öğretmenlerin yaş gruplarına ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Öğretmenlerin iş doyum puanlarında kıdem değişkenine bağlı olarak  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamaktadır. Bunun nedeni, öğretmenlik mesleği açısından uzun yıllar çalışmanın iş doyum açısından bir farklılık oluşturmaması gösterilebilir. Kıdemi yüksek bir öğretmen ile göreve yeni başlamış öğretmen arasında, özlük hakları, ücret vb. konularda önemli farklılıklar yoktur. Bu durum kıdemin belirleyici bir değişken olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin her bir alt boyut için ayrı ayrı olmak incelendiğinde, ücret için en yüksek iş doyumuna 0-5 yıl kıdem grubu öğretmenler ( $\bar{x}=3.71$ ), en düşük iş doyumuna ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde görülmüştür ( $\bar{x}=2.98$ ). Terfi alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyum düzeyi en yüksek kıdem grubu öğretmenleri 11-15 yıl ( $\bar{x}=3.12$ ), en düşük kıdem grubu öğretmenleri 16-20 yıl kıdem grubuna sahip öğretmenler olmuştur ( $\bar{x}=2.94$ ). Yönetim alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyum düzeyi en yüksek 6-10 yıl kıdem grubu öğretmenleri ( $\bar{x}=3.91$ ), en düşük 16-20 yıl kıdem grubu öğretmenleri olarak belirlenmiştir ( $\bar{x}=3.54$ ). Özlük hakları alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyum düzeyi en yüksek 0-5 yıl kıdem grubu öğretmenleri ( $\bar{x}=4.00$ ), en düşük 6-10 yıl kıdem grubu öğretmenleri olmuştur ( $\bar{x}=3.21$ ).

Tablo 10. Öğretmenlerin Kıdem İle İş Doymu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Tablosu

Değişkenler	Kıdem	n	$\bar{x}$	Ortalamalar	Serbestlik	Ki-kare	P
Ücret	0-5 yıl	7	3.71	72.14	4	6.803	.147
	6-10 yıl	14	2.98	39.00			
	11-15 yıl	15	3.25	48.17			
	16-20 yıl	41	3.30	53.28			
	+21 yıl	28	3.43	57.39			
Terfi	0-5 yıl	7	3.03	53.43	4	1.696	.791
	6-10 yıl	14	2.90	47.43			
	11-15 yıl	15	3.12	59.50			
	16-20 yıl	41	2.94	50.50			
	+21 yıl	28	3.11	55.86			
Yönetim	0-5 yıl	7	3.75	63.00	4	5.437	.245
	6-10 yıl	14	3.91	67.96			
	11-15 yıl	15	3.57	47.27			
	16-20 yıl	41	3.54	50.65			
	+21 yıl	28	3.56	49.54			
Özlük Hakları	0-5 yıl	7	4.00	75.79	4	5.676	.225
	6-10 yıl	14	3.22	44.86			
	11-15 yıl	15	3.65	57.97			
	16-20 yıl	41	3.37	51.09			
	+21 yıl	28	3.48	51.52			
Beklenen ödüller	0-5 yıl	7	2.82	23.07	4	8.379	.079
	6-10 yıl	14	3.73	62.61			
	11-15 yıl	15	3.63	55.40			
	16-20 yıl	41	3.57	53.17			
	+21 yıl	28	3.58	54.14			
İş süreçleri	0-5 yıl	7	3.75	57.43	4	7.909	.095
	6-10 yıl	14	4.32	71.86			
	11-15 yıl	15	3.85	57.13			
	16-20 yıl	41	3.57	47.15			
	+21 yıl	28	3.50	48.82			
İş arkadaşları	0-5 yıl	7	3.39	39.07	4	5.065	.281
	6-10 yıl	14	3.79	53.32			
	11-15 yıl	15	3.70	48.57			
	16-20 yıl	41	3.68	50.27			
	+21 yıl	28	3.99	62.70			
Çalışma ortamı	0-5 yıl	7	3.71	43.71	4	2.747	.601
	6-10 yıl	14	3.96	57.93			
	11-15 yıl	15	3.90	56.20			
	16-20 yıl	41	3.90	55.90			
	+21 yıl	28	3.71	46.89			
İletişim	0-5 yıl	7	3.36	33.79	4	7.508	.111
	6-10 yıl	14	4.09	69.11			
	11-15 yıl	15	3.67	49.23			
	16-20 yıl	41	3.87	54.27			
	+21 yıl	28	3.68	49.91			
Genel	0-5 yıl	7	3.47	45.07	4	1.736	.784
	6-10 yıl	14	3.65	60.64			
	11-15 yıl	15	3.58	55.33			
	16-20 yıl	41	3.51	50.49			
	+21 yıl	28	3.55	53.59			

Ödül alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 6-10 yıl kıdem grubu öğretmenleri ( $\bar{x}=3.73$ ), en düşük 0-5 yıl kıdem grubu öğretmenleri olmaktadır ( $\bar{x}=2.82$ ). İş süreçleri alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 6-10 yıl kıdem grubu öğretmenleri ( $\bar{x}=4.32$ ), en düşük 21 yıl ve üzeri kıdem grubu öğretmenleri olmaktadır ( $\bar{x}=3.50$ ). İş arkadaşları alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 21 yıl ve üzeri kıdem grubu öğretmenleri ( $\bar{x}=3.99$ ), en düşük 0-5 yıl kıdem grubu öğretmenleri olmaktadır ( $\bar{x}=3.39$ ). Çalışma ortamı alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 6-10 yıl kıdem grubu öğretmenleri ( $\bar{x}=3.96$ ), en düşük 0-5 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdem grubu öğretmenleri olmaktadır ( $\bar{x}=3.71$ ). İletişim alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 6-10 yıl kıdem grubu öğretmenleri ( $\bar{x}=4.09$ ), en düşük 0-5 yıl kıdem grubu öğretmenleri olmaktadır ( $\bar{x}=3.36$ ). Genel iş doyum puanlarına bakıldığında bütün kıdem gurubundaki öğretmenlerin iş doyumunu düzey ortalamaları bir birine çok yakın olduğu görülmektedir ( $\bar{x}=3.47-3.65$  aralığında).

#### **4. 2. 5. İş Doyumu Boyutlarına Ait Puanlar ve Buldukları Okuldaki Görev Süreleri Değişkeni Karşılaştırılması**

Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinde buldukları okuldaki görev süreleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analiz ve öğretmenlerin buldukları okuldaki görev sürelerine ilişkin bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Öğretmenlerin iş doyumunu puanlarında buldukları okuldaki görev sürelerine bağlı olarak  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin buldukları okuldaki görev sürelerine bağlı olarak her bir alt boyut için iş doyumları ayrı ayrı incelendiğinde, ücret için en yüksek iş doyumuna 6-10 yıl grubu öğretmenler ( $\bar{x} = 3.40$ ), en düşük iş doyumuna ise 11-15 yıl grubu öğretmenlerde görülmüştür ( $\bar{x}=3.10$ ). Terfi alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek kıdem grubu öğretmenleri 11-15 yıl ( $\bar{x}=3.18$ ), en düşük üzeri +16 yıl grubu öğretmenler olmuştur ( $\bar{x} = 2.91$ ). Yönetim alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 0-5 yıl grubu öğretmenleri ( $\bar{x} = 3.69$ ), en düşük 11-15 yıl grubu öğretmenleri olarak belirlenmiştir ( $\bar{x}=3.49$ ). Özlük hakları alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 11-15 yıl grubu öğretmenleri ( $\bar{x}=3.65$ ), en düşük +16 yıl grubu öğretmenleri olmuştur ( $\bar{x}=3.21$ ).



Tablo 11. Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Süreleri İle İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Tablosu

Değişkenler	Okuldaki	n	$\bar{x}$	Ortalamalar	Serbestlik	Ki-kare	P
Ücret	0-5 yıl	48	3.32	52.68	3	2.791	.415
	6-10 yıl	26	3.40	58.15			
	11-15 yıl	20	3.10	44.20			
	+16 yıl	11	3.45	58.23			
Terfi	0-5 yıl	48	2.96	50.92	3	1.252	.741
	6-10 yıl	26	3.01	52.88			
	11-15 yıl	20	3.18	59.58			
	+16 yıl	11	2.91	50.41			
Yönetim	0-5 yıl	48	3.69	55.34	3	.595	.898
	6-10 yıl	26	3.55	50.02			
	11-15 yıl	20	3.49	51.73			
	+16 yıl	11	3.64	52.14			
Özlük hakları	0-5 yıl	48	3.35	48.01	3	3.252	.354
	6-10 yıl	26	3.62	57.69			
	11-15 yıl	20	3.65	60.40			
	+16 yıl	11	3.21	50.23			
Beklenen ödüller	0-5 yıl	48	3.55	53.05	3	0.022	.999
	6-10 yıl	26	3.60	53.35			
	11-15 yıl	20	3.53	53.10			
	+16 yıl	11	3.52	51.77			
İş süreçleri	0-5 yıl	48	3.73	54.02	3	1.667	.644
	6-10 yıl	26	3.90	56.98			
	11-15 yıl	20	3.50	45.70			
	+16 yıl	11	3.48	52.41			
İş arkadaşları	0-5 yıl	48	3.75	51.56	3	1.458	.692
	6-10 yıl	26	3.70	50.38			
	11-15 yıl	20	3.81	54.63			
	+16 yıl	11	3.86	62.50			
Çalışma ortamı	0-5 yıl	48	3.80	49.49	3	1.288	.732
	6-10 yıl	26	3.88	57.13			
	11-15 yıl	20	3.89	54.55			
	+16 yıl	11	3.86	55.73			
İletişim	0-5 yıl	48	3.76	52.55	3	.5.503	.138
	6-10 yıl	26	3.70	49.75			
	11-15 yıl	20	3.69	47.68			
	+16 yıl	11	4.27	72.32			
Genel	0-5 yıl	48	3.54	50.09	3	1.223	.747
	6-10 yıl	26	3.56	58.15			
	11-15 yıl	20	3.52	52.38			
	+16 yıl	11	3.57	54.64			

Ödül alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumu düzeyi en yüksek 6-10 yıl grubu öğretmenleri ( $\bar{x}$ =3.60), en düşük +16 yıl grubu öğretmenleri olmaktadır ( $\bar{x}$ =3.52). İş

süreçleri alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 6-10 yıl kıdem grubu öğretmenleri ( $\bar{x}=3.90$ ), en düşük +16 yıl grubu öğretmenleri olmaktadır ( $\bar{x}=3.48$ ). İş arkadaşları alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek +16 yıl grubu öğretmenleri ( $\bar{x}=3.86$ ), en düşük 6-10 yıl grubu öğretmenleri olmaktadır ( $\bar{x}=3.70$ ). Çalışma ortamı alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 11-15 yıl grubu öğretmenleri ( $\bar{x}=3.89$ ), en düşük 0-5 yıl grubu öğretmenleri olmaktadır ( $\bar{x}=3.80$ ). İletişim alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek +16 yıl grubu öğretmenleri ( $\bar{x}=4.27$ ), en düşük 11-15 yıl grubu öğretmenleri olmaktadır ( $\bar{x}=3.69$ ). Genel iş doyum puanlarına bakıldığında bütün gruptaki öğretmenlerin iş doyumunu düzey ortalamaları bir birine çok yakın olduğu görülmektedir ( $\bar{x}=3.52-3.57$  aralığında).

#### **4. 2. 6. İş Doyumu Boyutlarına Ait Puanlar ve Girdikleri Sınıfların Öğrenci Mevcudu Değişkeni Karşılaştırılması**

Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinde derse girdikleri sınıflardaki öğrenci mevcuduna göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları ve girdikleri derslerdeki öğrenci sayıları analiz bulguları Tablo 12'de verilmiştir.

Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinde derse girdikleri sınıflardaki öğrenci mevcudu açısından  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Genel iş doyumunda ve diğer boyutlarda iş doyumunda öğretmenlerin derse girdikleri sınıflardaki öğrenci mevcudunun farklılık göstermesi istatistiki açıdan belirleyici değildir.

Alt boyutlarda öğretmenlerin derse girdikleri sınıflardaki öğrenci mevcudunun 20 den az olan grupta öğretmenlerin doyum düzeyinin yüksek olduğu değişkenler, ücret, terfi imkânları, özlük hakları, iş süreçleri, iş arkadaşları, çalışma ortamı ve iletişim doyum puanları olarak görülmektedir. Öğrenci mevcudunun 20 den fazla olan grupta öğretmenlerin iş doyumunu puanlarının öğrenci mevcudunun 20 den az olan gruba göre daha yüksek olduğu değişkenler ise, yönetim ve beklenen ödüller olarak bulunmuştur. Genel iş doyumunda öğrenci mevcudunun 20 den az olan gruptaki öğretmenlerin öğrenci mevcudunun 20 den fazla gruptaki öğretmenlere göre daha memnun görünmektedir.

İş doyumunu puan ortalamaları dikkate alındığında sınıf mevcudunun 20 den az olan grupta bulunan öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin en yüksek olduğu alt boyut iletişim ( $\bar{x}=3.91$ ), öğrenci mevcudunun 20 den fazla olan grupta bulunan öğretmenlerin ise çalışma ortamı ( $\bar{x}=3.83$ ) olarak görülmektedir. İş doyumunu puanları ortalamaları dikkate alındığında öğrenci mevcudunun 20 den az ( $\bar{x}=3.37$ ) ve fazla ( $\bar{x}=3.28$ ) olan her iki gruptaki

öğretmenlerinde iş doyumunu düzeylerinin en düşük olduğu alt boyut terfi imkânları olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Girdikleri Sınıflardaki Öğrenci Mevcudu ile İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması MW-U Testi

Değişkenler	Öğrenci Mevcudu	n	$\bar{x}$	Z puanı	P
Ücret	0-20	37	3.37	.663	.507
	21-40	68	3.28		
Terfi	0-20	37	3.03	.287	.774
	21-40	68	3.00		
Yönetim	0-20	37	3.59	.041	.967
	21-40	68	3.62		
Özlük hakları	0-20	37	3.48	.658	.510
	21-40	68	3.45		
Beklenen ödüller	0-20	37	3.50	.283	.777
	21-40	68	3.58		
İş süreçleri	0-20	37	3.76	1.062	.288
	21-40	68	3.67		
İş arkadaşları	0-20	37	3.79	.753	.451
	21-40	68	3.75		
Çalışma ortamı	0-20	37	3.86	.465	.642
	21-40	68	3.83		
İletişim	0-20	37	3.91	1.018	.309
	21-40	68	3.72		
Genel	0-20	37	3.58	1.165	.244
	21-40	68	3.53		

#### 4. 2. 7. İş Doyumu Boyutlarına Ait Puanlar ve Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkeni Karşılaştırılması

Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinde çalıştıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Çalışmada bu öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ilköğretim, genel lise, anadolu ve fen lisesi ve teknik lise olarak 4 ayrı grup olarak incelenmiştir. Fakat her grupta yeterli sayıda öğretmen bulunmadığından okul türüne göre iş doyumunu incelenirken öğretmenler ilköğretim ve lise olarak iki gruba ayrılarak Mann-Whitney U testi uygulanmış, sonuçları ve çalıştıkları okul türü analiz bulguları Tablo 13'de verilmiştir.

Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinde çalıştıkları okul türü açısından  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Genel iş doyumunda ve diğer boyutlarda iş doyumunda öğretmenlerin çalıştıkları okul türü istatistiki açıdan belirleyici değildir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü İle İş Doymu Düzeylerinin Karşılaştırılması MW-U Testi.

Değişkenler	Çalıştığı Okul	n	$\bar{x}$	Z puanı	P
Ücret	İlköğretim	78	3.28	.924	.355
	Lise	27	3.43		
Terfi	İlköğretim	78	2.99	.350	.726
	Lise	27	3.05		
Yönetim	İlköğretim	78	3.62	.127	.899
	Lise	27	3.60		
Özlük hakları	İlköğretim	78	3.39	1.665	.096
	Lise	27	3.68		
Beklenen ödüller	İlköğretim	78	3.60	1.342	.180
	Lise	27	3.43		
İş süreçleri	İlköğretim	78	3.63	1.348	.178
	Lise	27	3.92		
İş arkadaşları	İlköğretim	78	3.75	.693	.488
	Lise	27	3.81		
Çalışma ortamı	İlköğretim	78	3.86	.594	.553
	Lise	27	3.79		
İletişim	İlköğretim	78	3.80	.376	.707
	Lise	27	3.75		
Genel	İlköğretim	78	3.53	.418	.676
	Lise	27	3.58		

Alt boyutlarda ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin doyum düzeyinin yüksek olduğu değişkenler, yönetim, beklenen ödüller, çalışma ortamı ve iletişim iş doyum puanları olarak görülmektedir. Lisede çalışan öğretmenlerin iş doymu puanlarının ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu değişkenler ise ücret, terfi imkânları, özlük hakları, iş süreçleri ve iş arkadaşları olarak bulunmuştur. Genel iş doymunda lisede çalışan öğretmenlerin ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre daha memnun olduğu görülmektedir.

İş doymu puan ortalamaları dikkate alındığında ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doymu düzeylerinin en yüksek olduğu alt boyut çalışma ortamı ( $\bar{x}=3.86$ ), lisede çalışan öğretmenlerin ise iş süreçleri ( $\bar{x}=3.92$ ) olarak görülmektedir. İş doymu puanları ortalamaları dikkate alındığında ilköğretim okulunda ve liselerde çalışan öğretmenlerin en düşük olduğu alt boyut terfi imkânları sırasıyla ( $\bar{x}=2.99$ ) ve ( $\bar{x}=3.05$ ) olarak gerçekleşmiştir.

#### 4. 2. 8. İş Doymu Boyutlarına Ait Puanlar ve Haftada Girdikleri Ders Saati Değişkeni Karşılaştırılması

Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doymu düzeylerinde haftalık girdikleri ders saati açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analiz ve öğretmenlerin haftada girdikleri ders saatlerine ilişkin bulgular Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Haftada Girdikleri Ders Saatleri İle İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Tablosu

Değişkenler	Haftada girdikleri ders saati	n	$\bar{x}$	Ortalamalar Sırası	Serbestlik Derecesi	Ki-kare değeri	P
Ücret	0-15 ders	44	3.47	58.95	3	5.950	.114
	16-20 ders	37	3.32	53.93			
	21-25 ders	7	3.03	36.50			
	26-30 ders	17	3.03	42.35			
Terfi	0-15 ders	44	3.02	54.11	3	.502	.918
	16-20 ders	37	2.98	51.32			
	21-25 ders	7	3.11	59.00			
	26-30 ders	17	3.01	51.29			
Yönetim	0-15 ders	44	3.58	49.75	3	3.465	.325
	16-20 ders	37	3.62	51.07			
	21-25 ders	7	3.82	69.71			
	26-30 ders	17	3.59	58.74			
Özlük hakları	0-15 ders	44	3.38	49.45	3	3.598	.312
	16-20 ders	37	3.59	57.81			
	21-25 ders	7	3.14	38.57			
	26-30 ders	17	3.53	57.65			
Beklenen ödüller	0-15 ders	44	3.53	52.34	3	2.405	.493
	16-20 ders	37	3.62	55.28			
	21-25 ders	7	3.82	64.43			
	26-30 ders	17	3.59	45.03			
İş süreçleri	0-15 ders	44	3.41	43.22	3	10.709	.013*
	16-20 ders	37	3.76	54.97			
	21-25 ders	7	4.04	63.93			
	26-30 ders	17	4.19	69.53			
İş arkadaşları	0-15 ders	44	3.64	48.44	3	3.341	.342
	16-20 ders	37	3.90	56.96			
	21-25 ders	7	4.11	67.21			
	26-30 ders	17	3.63	50.32			
Çalışma ortamı	0-15 ders	44	3.77	50.08	3	4.107	.250
	16-20 ders	37	3.80	50.81			
	21-25 ders	7	4.36	73.36			
	26-30 ders	17	3.91	56.94			
İletişim	0-15 ders	44	3.80	52.66	3	.127	.988
	16-20 ders	37	3.76	53.86			
	21-25 ders	7	3.75	49.64			
	26-30 ders	17	3.84	53.38			
Genel	0-15 ders	44	3.50	48.47	3	2.104	.551
	16-20 ders	37	3.58	54.41			
	21-25 ders	7	3.69	61.71			
	26-30 ders	17	3.55	58.09			

Öğretmenlerin iş doyumunu puanlarında haftada girdikleri ders saatine göre  $p < .05$  düzeyinde sadece iş süreçleri alt boyutunda istatistiksel olarak bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Genel iş doyumunu ve diğer alt gruplarda istatistiki olarak haftada girdikleri ders saatine bağlı olarak bir fark bulunmamaktadır.

Kruskall-Wallis testi sonucunda öğretmenlerin haftada girdikleri ders saati ile iş doyumları arasında anlamlı farklılık bulunan iş süreçleri alt boyutunda hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit etmek için One Way Anova ile Tamhane's T2 testi uygulanmıştır. Yapılan Tamhane's T2 testine göre öğretmenlerin haftada girdikleri ders saatlerine göre iş süreçleri iş doyumunu alt boyutuna ilişkin elde edilen analiz sonuçları Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15. İş Prosedürü Boyutu İş Doyumu İle Haftada Girilen Ders Saati İlişisini Gösteren One Way Anova Testi Sonuçları

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Gruplar arası	8.588	3	2.863	3.487	.019
Gruplar içi	82.923	101	.821		
Toplam	91.512	104			

Tablo 16 incelendiğinde haftada 26-30 derse giren öğretmenler ile haftada 0-15 derse giren öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yani  $p < 0.05$  güven düzeyinde haftada 26-30 saat derse giren görsel sanatlar öğretmenlerinin iş süreçleri alt boyutundaki iş doyumları ile haftada 0-15 derse giren öğretmenler arasında anlamlı farklılık vardır ve haftada 26-30 saat derse giren öğretmenlerin iş süreçleri alt boyutunda iş doyumları haftada 0-15 saat derse giren öğretmenlere göre daha yüksektir. Diğer gruplar arasında ise  $p < 0.05$  güven düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 16. İş Prosedürü Boyutu İş Doyumu İle Haftada Girilen Ders Saati Grupları Arasında Farklılıkları Gösteren Tamhane T2 Testi Sonuçları

Haftada Girilen Ders Saati	Haftada Girilen Ders Saati	Ortalama Farklar	Standart Hata	p
0-15 ders	16-20 ders	-.34198	.19062	.380
	21-25 ders	-.62094	.52560	.857
	26-30 ders	-.77640*	.25896	.032
16-20 ders	0-15 ders	.34198	.19062	.380
	21-25 ders	-.27896	.52397	.997
	26-30 ders	-.43442	.25564	.470
21-25 ders	0-15 ders	.62094	.52560	.857
	16-20 ders	.27896	.52397	.997
	26-30 ders	-.15546	.55251	1.000
26-30 ders	0-15 ders	.77640*	.25896	.032
	16-20 ders	.43442	.25564	.470
	21-25 ders	.15546	.55251	1.000

\*Aralarında fark olan gruplar

Öğretmenlerin haftada girdikleri ders saatine göre her bir alt boyut için iş doyumları ayrı ayrı incelendiğinde, ücret için en yüksek iş doyumuna 0-15 ders grubu öğretmenler ( $\bar{x}=3.47$ ), en düşük iş doyumuna ise 21-25 ve 26-30 ders grubu öğretmenlerde görülmüştür ( $\bar{x}=3.03$ ). Terfi alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek girilen ders saati grubu 21-25 ders ( $\bar{x}=3.11$ ), en düşük 16-20 ders grubu öğretmenler olmuştur ( $\bar{x} =2.98$ ). Yönetim alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 21-25 ders grubu öğretmenleri ( $\bar{x} =3.82$ ), en düşük 0-15 ders grubu öğretmenleri olarak belirlenmiştir ( $\bar{x}=3.58$ ). Özlük hakları alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 16-20 ders grubu öğretmenleri ( $\bar{x}=3.59$ ), en düşük 21-25 ders grubu öğretmenleri olmuştur ( $\bar{x}=3.14$ ).

Ödül alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 21-25 ders grubu öğretmenleri ( $\bar{x}=3.82$ ), en düşük 0-15 ders grubu öğretmenleri olmaktadır ( $\bar{x} =3.53$ ). İş süreçleri alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 26-30 ders grubu öğretmenleri ( $\bar{x}=4.19$ ), en düşük 0-15 ders grubu öğretmenleri olmaktadır ( $\bar{x}=3.41$ ). İş arkadaşları alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 21-25 ders grubu öğretmenleri ( $\bar{x}=4.11$ ), en düşük 26-30 ders grubu öğretmenleri olmaktadır ( $\bar{x}=3.63$ ). Çalışma ortamı alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 21-25 ders grubu öğretmenleri ( $\bar{x} =4.36$ ), en düşük 0-15 ders grubu öğretmenleri olmaktadır ( $\bar{x}=3.77$ ). İletişim alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 26-30 ders grubu öğretmenleri ( $\bar{x}=3.84$ ), en düşük 21-25 ders grubu öğretmenleri olmaktadır ( $\bar{x}=3.75$ ). Genel iş doyum puanlarına bakıldığında en yüksek 21-25 ders grubu öğretmenleri ( $\bar{x} =3.69$ ), en düşük 0-15 ders grubu öğretmenleri ( $\bar{x}=3.50$ ) olduğu görülmektedir.

#### **4. 2. 9. İş Doyumu Boyutlarına Ait Puanlar ve Katıldıkları Hizmet İçi Kurs veya Seminerlerin Sayısı Değişkeni Karşılaştırılması**

Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin katıldıkları hizmet içi kurs veya seminer sayısı açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analiz ve öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi kurs veya seminer sayılarına ilişkin bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Öğretmenlerin iş doyumunu puanlarında katıldıkları hizmet içi kurs veya seminer sayısına bağlı olarak  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak bir farklılık sadece ücret alt boyutunda bulunmuştur. Genel iş doyumunu ve diğer alt boyutlardaki iş doyumunu puanlarında istatistiki açıdan öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi kurs veya seminer sayıları arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Tablo 17. Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmet İçi Kurs Veya Seminer Sayısı İle İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Tablosu

Değişkenler	Katılınan ders veya seminer sayısı	n	$\bar{x}$	Ortalamalar Sırası	Serbestlik Derecesi	Ki-kare değeri	P
Ücret	Hiç	5	3.60	65.80	5	13.808	.017 <sup>*</sup>
	1 adet	2	4.12	94.50			
	2 adet	14	2.70	29.39			
	3 adet	11	3.34	54.05			
	4 adet	8	3.40	58.81			
5 ve üzeri	65	3.38	54.93				
Terfi	Hiç	5	2.44	24.40	5	9.607	.087
	1 adet	2	3.20	60.00			
	2 adet	14	2.79	41.89			
	3 adet	11	3.27	64.91			
	4 adet	8	3.33	65.69			
5 ve üzeri	65	3.02	53.80				
Yönetim	Hiç	5	3.35	36.30	5	5.157	.397
	1 adet	2	3.12	24.00			
	2 adet	14	3.48	52.64			
	3 adet	11	3.77	60.09			
	4 adet	8	3.75	64.19			
5 ve üzeri	65	3.63	52.68				
Özlük Hakları	Hiç	5	3.07	33.50	5	3.064	.690
	1 adet	2	3.83	67.50			
	2 adet	14	3.33	49.57			
	3 adet	11	3.45	56.91			
	4 adet	8	3.42	51.69			
5 ve üzeri	65	3.51	54.29				
Beklenen ödüller	Hiç	5	3.95	72.00	5	9.840	.080
	1 adet	2	3.50	48.50			
	2 adet	14	3.25	43.93			
	3 adet	11	3.02	32.59			
	4 adet	8	3.53	49.31			
5 ve üzeri	65	3.68	57.54				
İş süreçleri	Hiç	5	3.85	60.30	5	5.777	.329
	1 adet	2	2.63	24.25			
	2 adet	14	3.84	56.36			
	3 adet	11	3.70	53.95			
	4 adet	8	3.31	33.63			
5 ve üzeri	65	3.74	54.82				
İş arkadaşları	Hiç	5	3.50	36.70	5	7.188	.207
	1 adet	2	3.50	42.00			
	2 adet	14	3.68	51.46			
	3 adet	11	3.43	35.23			
	4 adet	8	3.94	59.31			
5 ve üzeri	65	3.84	57.15				
Çalışma ortamı	Hiç	5	3.55	33.00	5	3.202	.669
	1 adet	2	3.88	56.75			
	2 adet	14	3.93	52.93			
	3 adet	11	3.75	46.45			
	4 adet	8	3.81	53.63			
5 ve üzeri	65	3.87	55.47				
İletişim	Hiç	5	3.80	59.70	5	3.267	.659
	1 adet	2	3.38	28.25			
	2 adet	14	3.84	55.82			
	3 adet	11	3.61	43.59			
	4 adet	8	3.63	48.13			
5 ve üzeri	65	3.83	54.83				
Genel	Hiç	5	3.44	41.20	5	5.972	.309
	1 adet	2	3.45	43.25			
	2 adet	14	3.41	41.82			
	3 adet	11	3.48	43.55			
	4 adet	8	3.57	51.50			
5 ve üzeri	65	3.60	58.40				



Kruskall-Wallis testi sonucunda öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi kurs veya seminer sayıları ile iş doyumları arasında anlamlı farklılık bulunan ücret alt boyutunda hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit etmek için One Way Anova ile Tamhane's T2 testi uygulanmıştır. Yapılan Tamhane's T2 testine göre öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi kurs veya seminer sayılarına göre ücret boyutu iş doyumuna ilişkin elde edilen analiz sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Ücret Boyutu İş Doyumu İle Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmet İçi Kurs Ve Seminer Sayısı İlişkisini Gösteren One Way Anova Testi Sonuçları

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Gruplar arası	7.464	5	1.493	3.750	.004
Gruplar içi	39.414	99	.398		
Toplam	46.879	104			

Tablo 19. Ücret Boyutu İş Doyumu İle Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmet İçi Kurs Ve Seminer Sayısı İlişkisini Gösteren Tamhane T2 Testi Sonuçları

Katılınan Kurs ve Seminer Sayısı	Katılınan Kurs ve Seminer Sayısı	Ortalama Farklar	Standart Hata	p
Hiç	1 adet	-.52500	.27500	.839
	2 adet	.90357	.33309	.260
	3 adet	.25909	.30165	1.000
	4 adet	.19375	.35612	1.000
	5 adet ve üzeri	.21538	.25540	1.000
1 adet	Hiç	.52500	.27500	.839
	2 adet	1.42857	.25802	.004
	3 adet	.78409	.21591	.138
	4 adet	.71875	.28714	.439
	5 adet ve üzeri	.74038	.14441	.504
2 adet	Hiç	-.90357	.33309	.260
	1 adet	-1.42857	.25802	.004
	3 adet	-.64448	.28625	.408
	4 adet	-.70982	.34318	.569
	5 adet ve üzeri	-.68819	.23702	.146
3 adet	Hiç	-.25909	.30165	1.000
	1 adet	-.78409	.21591	.138
	2 adet	.64448	.28625	.408
	4 adet	-.06534	.31276	1.000
	5 adet ve üzeri	-.04371	.19032	1.000
4 adet	Hiç	-.19375	.35612	1.000
	1 adet	-.71875	.28714	.439
	2 adet	.70982	.34318	.569
	3 adet	.06534	.31276	1.000
	5 adet ve üzeri	.02163	.26843	1.000
5 adet ve üzeri	Hiç	-.21538	.25540	1.000
	1 adet	-.74038	.14441	.504
	2 adet	.68819	.23702	.146
	3 adet	.04371	.19032	1.000
	4 adet	-.02163	.26843	1.000

Aralarında fark olan gruplar

Tablo 19 görüldüğü üzere 1 adet hizmet içi kurs veya seminere katılan öğretmenler ile 2 adet hizmet içi kurs veya seminere katılan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu  $p < 0.05$  güven düzeyinde 1 adet hizmet içi kurs veya seminere katılan öğretmenler ücret alt boyutundaki iş doyumları ile 2 adet hizmet içi kurs veya seminere katılan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu ve 1 adet hizmet içi kurs veya seminere katılan öğretmenlerin, 2 adet hizmet içi kurs veya seminere katılan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Diğer gruplar arasında ise anlamlı bir fark yoktur.

Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi kurs veya seminer sayılarına göre her bir alt boyut için iş doyumları ayrı ayrı incelendiğinde, ücret için en yüksek iş doyumuna 1 adet kurs veya seminere katılan öğretmenler ( $\bar{x} = 4.12$ ), en düşük iş doyumuna ise 2 adet kurs veya seminere katılan öğretmenlerde görülmüştür ( $\bar{x} = 2.70$ ). Terfi alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 4 adet seminer veya kursa katılan öğretmenlerde ( $\bar{x} = 3.33$ ), en düşük hiç bir kurs veya seminere katılmayan öğretmenlerde olmuştur ( $\bar{x} = 2.44$ ). Yönetim alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 3 adet kurs veya seminere katılan öğretmenlerde ( $\bar{x} = 3.77$ ), en düşük 1 adet kurs veya seminere katılan öğretmenlerde belirlenmiştir ( $\bar{x} = 3.12$ ). Özlük hakları alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 1 adet kurs veya seminere katılan öğretmenlerde ( $\bar{x} = 3.83$ ), en düşük hiç kurs veya seminere katılmayan öğretmenlerde ( $\bar{x} = 3.07$ ) oluşmuştur.

Ödül alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek hiç kurs veya seminere katılmayan öğretmenlerde ( $\bar{x} = 3.95$ ), en düşük 3 adet kurs veya seminere katılan öğretmenlerde olmaktadır ( $\bar{x} = 3.02$ ). İş süreçleri alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek hiç kurs veya seminere katılmayan öğretmenlerde ( $\bar{x} = 3.85$ ), en düşük 1 adet kurs veya seminere katılan öğretmenlerde olmaktadır ( $\bar{x} = 2.63$ ). İş arkadaşları alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 4 adet kurs veya seminere katılan öğretmenlerde ( $\bar{x} = 3.94$ ), en düşük 3 adet kurs veya seminere katılan öğretmenlerde çıkmıştır ( $\bar{x} = 3.43$ ). Çalışma ortamı alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 3 adet kurs veya seminere katılan öğretmenlerde ( $\bar{x} = 3.93$ ), en düşük hiç kurs veya seminere katılmayan öğretmenlerde olmuştur ( $\bar{x} = 3.55$ ). İletişim alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 2 adet kurs veya seminere katılan öğretmenlerde ( $\bar{x} = 3.84$ ), en düşük 1 adet kurs veya seminere katılan öğretmenlerde ( $\bar{x} = 3.38$ ). Genel iş doyum puanlarına bakıldığında en yüksek 5 ve

daha fazla kurs veya seminere katılan öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.60$ ), en düşük 2 adet kurs veya seminere katılan öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.41$ ) olduğu görülmektedir.

#### 4. 2. 10. İş Doymu Boyutlarına Ait Puanlar ve Ceza Alma Durumu Değişkeni Karşılaştırılması

Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doymu düzeylerinde ceza alma durumuna göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları ve ceza alma durumları analiz bulguları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Ceza Alma Durumları İle İş Doymu Düzeylerinin Karşılaştırılması MW-U Testi.

Değişkenler	Ceza Durumu	n	$\bar{x}$	Z puanı	P
Ücret	Almadı	98	3.29	1.458	.145
	Aldı	7	3.68		
Terfi	Almadı	98	3.03	.782	.434
	Aldı	7	2.80		
Yönetim	Almadı	98	3.64	2.648	.008*
	Aldı	7	3.21		
Özlük hakları	Almadı	98	3.49	1.144	.253
	Aldı	7	3.00		
Beklenen ödüller	Almadı	98	3.54	.665	.506
	Aldı	7	3.75		
İş süreçleri	Almadı	98	3.72	.755	.450
	Aldı	7	3.50		
İş arkadaşları	Almadı	98	3.80	1.708	.088
	Aldı	7	3.21		
Çalışma ortamı	Almadı	98	3.86	1.203	.229
	Aldı	7	3.61		
İletişim	Almadı	98	3.80	1.245	.213
	Aldı	7	3.57		
Genel	Almadı	98	3.56	1.581	.114
	Aldı	7	3.36		

Öğretmenlerin iş doymu düzeylerinde ceza alma durumları açısından  $p<.05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sadece yönetim alt boyutunda ortaya çıkmıştır ( $p=0.008$ ). Genel iş doymunda ve yönetim boyutu dışındaki diğer boyutlarda iş

doyumunda öğretmenlerin ceza alma durumları istatistiki açıdan belirleyici değildir. Anlamlı farklılık gösteren yönetim boyutunda iş doyumunu ceza almayan öğretmenlerde ceza alan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ceza alan öğretmenlerin yönetimle yaşadıkları problemlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Alt boyutlarda ceza almayan öğretmenlerin doyum düzeyinin yüksek olduğu değişkenler, terfi imkânları, yönetim, özlük hakları, iş süreçleri, iş arkadaşları, çalışma ortamı ve iletişim doyum puanları olarak görülmektedir. Ceza alan öğretmenlerin, ceza almayan öğretmenlere göre yüksek olduğu değişkenler ise, ücret ve beklenen ödüller olarak bulunmuştur. Genel iş doyumunda ceza almayan öğretmenler ceza alan öğretmenlere göre daha memnun görünmektedir.

İş doyumunu puan ortalamaları dikkate alındığında ceza almayan öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin en yüksek olduğu alt boyut çalışma ortamı ( $\bar{x}=3.86$ ), ceza alan öğretmenlerde ise beklenen ödüller ( $\bar{x}=3.75$ ) olarak görülmektedir. İş doyumunu puan ortalamaları dikkate alındığında hem ceza almayan öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.03$ ) hem de ceza alan öğretmenlerde ( $\bar{x}=2.80$ ) iş doyumunu düzeylerinin en düşük olduğu alt boyut terfi imkânları olarak gerçekleşmiştir.

#### **4. 2. 11. İş Doyumu Boyutlarına Ait Puanlar ve Aldıkları Ödül Sayısı Değişkeni Karşılaştırılması**

Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin aldıkları ödül sayısı açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analiz ve öğretmenlerin aldıkları ödül sayılarına ilişkin bulgular Tablo 21'de verilmiştir.

Öğretmenlerin iş doyumunu puanlarında aldıkları ödül sayısına bağlı olarak  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak, iş arkadaşları ve iletişim alt boyutlarında farklılık bulunmuştur. Diğer alt boyutlardaki ve genel iş doyumunu ve puanlarında istatistiki açıdan öğretmenlerin aldıkları ödül sayıları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Kruskal-Wallis testi sonucunda öğretmenlerin aldıkları ödül sayıları ile iş doyumları arasında anlamlı farklılık bulunan, iş arkadaşları ve iletişim alt boyutlarında hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit etmek için One Way Anova ile Tamhane's T2 testi uygulanmıştır. Yapılan Tamhane's T2 testine göre öğretmenlerin aldıkları ödül sayılarına göre iş arkadaşları ve iletişim alt boyutlarında iş doyumunda ilişkin elde edilen analiz sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Aldıkları Ödül Sayısı İle İş Doyumunu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Tablosu

Değişkenler	Alınan Ödül Sayısı	n	$\bar{x}$	Ortalamalar Sırası	Serbestlik Derecesi	Ki-kare değeri	P
Ücret	Hiç	29	3.18	47.22	5	3.849	.571
	1 adet	10	3.55	64.20			
	2 adet	15	3.47	58.93			
	3 adet	10	3.08	45.85			
	4 adet	13	3.27	50.58			
5 ve üzeri	28	3.39	55.48				
Terfi	Hiç	29	2.87	45.24	5	9.351	.096
	1 adet	10	2.82	43.75			
	2 adet	15	3.33	70.67			
	3 adet	10	2.90	50.00			
	4 adet	13	2.91	47.65			
5 ve üzeri	28	3.14	58.43				
Yönetim	Hiç	29	3.52	43.52	5	7.318	.198
	1 adet	10	3.78	63.75			
	2 adet	15	3.80	64.27			
	3 adet	10	3.35	44.45			
	4 adet	13	3.63	54.23			
5 ve üzeri	28	3.63	55.43				
Özlük Hakları	Hiç	29	3.22	43.50	5	5.448	.364
	1 adet	10	3.50	52.25			
	2 adet	15	3.69	60.23			
	3 adet	10	3.40	53.05			
	4 adet	13	3.77	63.69			
5 ve üzeri	28	3.45	54.25				
Beklenen ödüller	Hiç	29	3.71	59.07	5	10.407	.064
	1 adet	10	3.28	42.30			
	2 adet	15	3.25	39.27			
	3 adet	10	3.10	39.00			
	4 adet	13	3.56	50.62			
5 ve üzeri	28	3.81	64.00				
İş süreçleri	Hiç	29	3.79	55.10	5	4.443	.488
	1 adet	10	3.63	49.15			
	2 adet	15	3.67	52.67			
	3 adet	10	3.73	51.90			
	4 adet	13	3.25	38.73			
5 ve üzeri	28	3.88	59.39				
İş arkadaşları	Hiç	29	3.64	47.33	5	22.572	.000*
	1 adet	10	3.43	34.80			
	2 adet	15	3.82	54.20			
	3 adet	10	3.10	25.95			
	4 adet	13	4.10	64.96			
5 ve üzeri	28	4.06	68.84				
Çalışma ortamı	Hiç	29	3.86	52.16	5	6.613	.251
	1 adet	10	3.73	44.20			
	2 adet	15	3.67	42.90			
	3 adet	10	3.80	51.30			
	4 adet	13	3.77	50.38			
5 ve üzeri	28	4.04	64.25				
İletişim	Hiç	29	3.86	56.84	5	14.062	.015*
	1 adet	10	3.68	54.75			
	2 adet	15	3.53	41.03			
	3 adet	10	3.33	29.65			
	4 adet	13	3.65	48.15			
5 ve üzeri	28	4.11	65.39				
Genel	Hiç	29	3.51	47.00	5	9.425	.099
	1 adet	10	3.47	43.10			
	2 adet	15	3.56	53.43			
	3 adet	10	3.30	37.90			
	4 adet	13	3.52	50.73			
5 ve üzeri	28	3.72	68.96				

Öğretmenlerin aldıkları ödül sayılarına göre her bir alt boyut için iş doyumları ayrı ayrı incelendiğinde, ücret için en yüksek iş doyumuna 1 adet ödül alan öğretmenler ( $\bar{x}=3.55$ ), en düşük iş doyumuna ise 3 adet ödül alan öğretmenlerde görülmüştür ( $\bar{x}=3.08$ ). Terfi alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 2 adet ödül alan öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.33$ ), en düşük 1 adet ödül alan öğretmenlerde olmuştur ( $\bar{x}=2.82$ ). Yönetim alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 2 adet ödül alan öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.80$ ), en düşük 3 adet ödül alan öğretmenlerde belirlenmiştir ( $\bar{x}=3.35$ ). Özlük hakları alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 4 adet ödül alan öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.77$ ), en düşük hiç ödül almayan öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.22$ ) oluşmuştur.

Ödül alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 5 ve daha fazla ödül alan öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.81$ ), en düşük 3 adet ödül alan öğretmenlerde olmaktadır ( $\bar{x}=3.10$ ). İş süreçleri alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 5 ve daha fazla ödül alan öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.88$ ), en düşük 4 adet ödül alan öğretmenlerde olmaktadır ( $\bar{x}=3.25$ ). İş arkadaşları alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 4 adet ödül alan öğretmenlerde ( $\bar{x}=4.10$ ), en düşük 3 adet ödül alan öğretmenlerde çıkmıştır ( $\bar{x}=3.10$ ). Çalışma ortamı alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 5 ve daha fazla ödül alan öğretmenlerde ( $\bar{x}=4.04$ ), en düşük 2 adet ödül alan öğretmenlerde olmuştur ( $\bar{x}=3.67$ ). İletişim alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 5 ve daha fazla ödül alan öğretmenlerde ( $\bar{x}=4.11$ ), en düşük 3 adet ödül alan öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.33$ ). Genel iş doyum puanlarına bakıldığında en yüksek 5 ve daha fazla ödül alan öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.72$ ), en düşük 3 adet ödül alan öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.30$ ) olduğu görülmektedir.

Tablo 22. İş Arkadaşları, İletişim Alt Boyutlarında Ve Genel İş Doyumu İle Öğretmenlerin Aldıkları Ödül Sayısı İlişkisini Gösteren One Way Anova Testi Sonuçları

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Çalışma Arkadaşları	Gruplar arası	9.989	5	1.998	5.249	.000
	Gruplar içi	37.683	99	.381		
	Toplam	47.673	104			
İletişim	Gruplar arası	6.489	5	1.298	3.018	.014
	Gruplar içi	42.565	99	.430		
	Toplam	49.054	104			

Tablo 23. Beklenen Ödüller, İş Arkadaşları, İletişim Alt Boyutlarında ve Genel İş Doyumu İle Öğretmenlerin Aldıkları Ödül Sayısı İlişkisini Gösteren Tamhane T2 Testi Sonuçları

İş doyumu Boyutu	Aldığı Ödül Sayısı	Aldığı Ödül Sayısı	Ortalama Farklar	Standart Hata	p
Çalışma Arkadaşları	Hiç	1 adet	.21293	.17955	.987
		2 adet	-.17874	.21936	1.000
		3 adet	.53793	.27224	.678
		4 adet	-.45822	.23888	.678
		5 adet ve üzeri	-.42457	.13262	.034
	1 adet	Hiç	-.21293	.17955	.987
		2 adet	-.39167	.25148	.883
		3 adet	.32500	.29872	.995
		4 adet	-.67115	.26868	.275
		5 adet ve üzeri	-.63750	.18087	.040
	3 adet	Hiç	-.53793	.27224	.678
		1 adet	-.32500	.29872	.995
		2 adet	-.71667	.32422	.455
		4 adet	-.99615	.33773	.115
		5 adet ve üzeri	-.96250	.27311	.064
	4 adet	Hiç	.45822	.23888	.678
		1 adet	.67115	.26868	.275
		2 adet	.27949	.29677	.999
		3 adet	.99615	.33773	.115
		5 adet ve üzeri	.03365	.23988	1.000
5 adet ve üzeri	Hiç	.42457	.13262	.034	
	1 adet	.63750	.18087	.040	
	2 adet	.24583	.22044	.992	
	3 adet	.96250	.27311	.064	
	4 adet	-.03365	.23988	1.000	
İletişim Boyutu İş Doyumu	Hiç	1 adet	.18707	.19515	.998
		2 adet	.32874	.17828	.680
		3 adet	.53707	.16423	.038
		4 adet	.20822	.27481	1.000
		5 adet ve üzeri	-.24507	.18542	.959
	1 adet	Hiç	-.18707	.19515	.998
		2 adet	.14167	.19566	1.000
		3 adet	.35000	.18295	.682
		4 adet	.02115	.28639	1.000
		5 adet ve üzeri	-.43214	.20219	.480
	2 adet	Hiç	-.32874	.17828	.680
		1 adet	-.14167	.19566	1.000
		3 adet	.20833	.16484	.975
		4 adet	-.12051	.27517	1.000
		5 adet ve üzeri	-.57381	.18596	.055
	3 adet	Hiç	-.53707	.16423	.038
		1 adet	-.35000	.18295	.682
		2 adet	-.20833	.16484	.975
		4 adet	-.32885	.26628	.982
		5 adet ve üzeri	-.78214	.17254	.001
4 adet	Hiç	-.20822	.27481	1.000	
	1 adet	-.02115	.28639	1.000	
	2 adet	.12051	.27517	1.000	
	3 adet	.32885	.26628	.982	
	5 adet ve üzeri	-.45330	.27985	.856	
5 adet ve üzeri	Hiç	.24507	.18542	.959	
	1 adet	.43214	.20219	.480	
	2 adet	.57381	.18596	.055	
	3 adet	.78214	.17254	.001	
	4 adet	.45330	.27985	.856	

\* Aralarında fark olan gruplar

Tablo 23 incelendiğinde çalışma arkadaşları alt boyutunda hiç ödül almamış öğretmenler ile 5 adet ve üzeri ödül almış öğretmenler arasında ( $p=0.034$ ) ve 1 adet ödül almış öğretmenler ile 5 ve üzeri ödül almış öğretmenler arasında ( $p=0.040$ ) istatistiki anlamda fark olduğu görülmektedir. Yani  $p<0.05$  güven düzeyinde hiç ödül almamış ve 1 adet ödül almış öğretmenler ile 5 ve daha fazla ödül almış öğretmenler çalışma arkadaşları alt boyutundaki iş doyumları arasında anlamlı farklılık vardır ve 5 ve üzeri ödül almış öğretmenlerin, hiç ödül almamış ve 1 adet ödül almış öğretmenlere göre çalışma arkadaşlarından daha çok memnun oldukları ortaya çıkmıştır. Diğer gruplar arasında ise  $p< 0.05$  güven düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Yine Tablo 23 incelendiğinde iletişim alt boyutunda hiç ödül almamış öğretmenler ile 3 adet ödül almış öğretmenler arasında ( $p=0.038$ ) ve 5 adet ve üzeri ödül almış öğretmenler ile 3 adet ödül almış öğretmenler arasında ( $p=0.001$ ) istatistiki anlamda fark olduğu görülmektedir. Yani  $p<0.05$  güven düzeyinde hiç ödül almamış öğretmenler ile 3 adet ödül almış öğretmenler ve 5 adet ve üzeri ödül almış öğretmenler ile 3 adet ödül almış öğretmenler arasında iletişim alt boyutundaki iş doyumları arasında anlamlı farklılık vardır ve hiç ödül almamış öğretmenlerin ve 5 adet ve üzeri ödül almış öğretmenlerin, 3 adet ödül almış öğretmenlere göre iletişim açısından iş doyumunu daha yüksek olmuştur. Diğer gruplar arasında ise  $p< 0.05$  güven düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

#### **4. 2. 12. İş Doyumu Boyutlarına Ait Puanlar ve Veli Toplantılarına Velilerin Katılma Oranı Değişkeni Karşılaştırılması**

Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumları düzeylerinde okullarında öğretmenlerin yaptıkları veli toplantılarına velilerin katılma oranı açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analiz ve öğretmenlerin yaptıkları veli toplantılarına velilerin katılma oranına ilişkin bulgular Tablo 24'de verilmiştir.

Öğretmenlerin iş doyumları düzeylerinde çalıştıkları okulda düzenledikleri veli toplantılarına velilerin katılma oranı açısından  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Genel iş doyumunda ve diğer boyutlarda iş doyumunda öğretmenlerin düzenledikleri veli toplantılarına velilerin katılma oranı istatistiki açıdan belirleyici değildir.



Tablo 24. Öğretmenlerin Yaptıkları Veli Toplantılarına Velilerin Katılma Oranı İle İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Tablosu

Değişkenler	Velilerin Katılma Oranı	n	$\bar{x}$	Ortalamalar Sırası	Serbestlik Derecesi	Ki-kare değeri	P
Ücret	½ den az	38	3.39	55.46	3	1.656	.647
	½	33	3.27	48.85			
	½ dan fazla	30	3.29	55.88			
	Tamamı	4	3.19	42.25			
Terfi	½ den az	38	3.11	56.57	3	6.608	.086
	½	33	2.87	46.97			
	½ dan fazla	30	2.96	50.78			
	Tamamı	4	3.65	85.50			
Yönetim	½ den az	38	3.68	57.13	3	2.163	.539
	½	33	3.64	53.09			
	½ dan fazla	30	3.48	46.83			
	Tamamı	4	3.75	59.25			
Özlük hakları	½ den az	38	3.36	50.92	3	.337	.953
	½	33	3.58	55.00			
	½ dan fazla	30	3.46	53.52			
	Tamamı	4	3.50	52.38			
Beklenen ödüller	½ den az	38	3.59	53.37	3	2.673	.445
	½	33	3.68	58.23			
	½ dan fazla	30	3.35	46.08			
	Tamamı	4	3.69	58.25			
İş süreçleri	½ den az	38	3.78	55.11	3	.860	.835
	½	33	3.77	53.62			
	½ dan fazla	30	3.57	51.15			
	Tamamı	4	3.44	41.75			
İş arkadaşları	½ den az	38	3.76	53.96	3	3.930	.269
	½	33	3.64	45.26			
	½ dan fazla	30	3.88	58.70			
	Tamamı	4	3.94	65.00			
Çalışma ortamı	½ den az	38	3.86	53.64	3	2.694	.441
	½	33	3.80	48.56			
	½ dan fazla	30	3.82	54.30			
	Tamamı	4	4.31	73.75			
İletişim	½ den az	38	3.78	52.12	3	3.344	.342
	½	33	3.74	49.73			
	½ dan fazla	30	3.78	54.33			
	Tamamı	7	4.31	78.38			
Genel	½ den az	38	3.58	54.18	3	2.095	.553
	½	33	3.53	50.26			
	½ dan fazla	30	3.49	51.85			
	Tamamı	4	3.76	73.00			

Öğretmenlerin düzenledikleri veli toplantılarına velilerin katılma oranına göre her bir alt boyut için iş doyumları ayrı ayrı incelendiğinde, ücret için en yüksek iş doyumuna velilerin ½ den azının katıldığı gruptaki öğretmenler ( $\bar{x}=3.39$ ), en düşük iş doyumuna ise velilerin tamamının katıldığı gruptaki öğretmenlerde görülmüştür ( $\bar{x}=3.19$ ). Terfi alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek toplantılara velilerin tamamının katıldığı gruptaki öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.65$ ), en düşük velilerin yarısının katıldığı gruptaki öğretmenlerde olmuştur ( $\bar{x}=2.87$ ). Yönetim alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek velilerin tamamının toplantılara katıldığı gruptaki öğretmenler ( $\bar{x}=3.75$ ), en düşük velilerin ½ den fazlasının katıldığı gruptaki öğretmenler olarak belirlenmiştir ( $\bar{x}=3.48$ ). Özlük hakları alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek toplantılara velilerin yarısının katıldığı gruptaki öğretmenler ( $\bar{x}=3.58$ ), en düşük ise velilerin ½ den azının katıldığı gruptaki öğretmenler olmuştur ( $\bar{x}=3.36$ ).

Ödül alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek toplantılara velilerin tamamının katıldığı gruptaki öğretmenler ( $\bar{x}=3.69$ ), en düşük velilerin ½ den fazlasının katıldığı gruptaki öğretmenler olmaktadır ( $\bar{x}=3.35$ ). İş süreçleri alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek düzenlenen toplantılara velilerin ½ den azının katıldığı gruptaki öğretmenler ( $\bar{x}=3.78$ ), en düşük velilerin tamamının katıldığı gruptaki öğretmenler olmaktadır ( $\bar{x}=3.44$ ). İş arkadaşları alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek velilerin tamamının toplantılara katıldığı gruptaki öğretmenler ( $\bar{x}=3.94$ ), en düşük velilerin yarısının katıldığı gruptaki öğretmenler olmaktadır ( $\bar{x}=3.64$ ). Çalışma ortamı alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek velilerin tamamının toplantılara katıldığı gruptaki öğretmenler ( $\bar{x}=4.31$ ), en düşük velilerin yarısının katıldığı gruptaki öğretmenler olmaktadır ( $\bar{x}=3.80$ ). İletişim alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek velilerin tamamının toplantılara katıldığı gruptaki öğretmenler ( $\bar{x}=4.31$ ), en düşük velilerin yarısının katıldığı gruptaki öğretmenler olmaktadır ( $\bar{x}=3.74$ ). Genel iş doyum puanlarına bakıldığında en yüksek velilerin tamamının toplantılara katıldığı gruptaki öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.69$ ), en düşük velilerin ½ den fazlasının toplantılara katıldığı gruptaki öğretmenler ( $\bar{x}=3.49$ ) olduğu görülmektedir.

#### **4. 2. 13. İş Doyumu Boyutlarına Ait Puanlar ve Okudukları Mesleki Yayın ve Kitap Sayısı Değişkeni Karşılaştırılması**

Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin ayda okudukları mesleki yayın ve kitap sayısı açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analiz ve öğretmenlerin ayda okudukları yayın ve kitap sayısına ilişkin bulgular Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Ayda Okudukları Yayın Ve Kitap Sayısı İle İş Doymu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Tablosu

Değişkenler	Okunan Kitap ve yayın sayısı	n	$\bar{x}$	Ortalamalar Sırası	Serbestlik Derecesi	Ki-kare değeri	P
Ücret	Hiç	37	3.30	52.61	4	3.428	.489
	1 adet	26	3.49	59.50			
	2 adet	25	3.24	49.30			
	3 adet	11	3.27	56.18			
	4 ve üzeri	6	3.00	36.83			
Terfi	Hiç	37	3.05	55.32	4	2.086	.720
	1 adet	26	3.00	49.37			
	2 adet	25	2.90	50.16			
	3 adet	11	3.20	62.73			
	4 ve üzeri	6	2.93	48.42			
Yönetim	Hiç	37	3.62	51.54	4	2.423	.659
	1 adet	26	3.58	50.85			
	2 adet	25	3.75	60.24			
	3 adet	11	3.34	45.36			
	4 ve üzeri	6	3.63	55.17			
Özlük Hakları	Hiç	37	3.37	49.34	4	3.648	.456
	1 adet	26	3.73	62.10			
	2 adet	25	3.40	52.06			
	3 adet	11	3.36	51.45			
	4 ve üzeri	6	3.28	42.92			
Beklenen ödüller	Hiç	37	3.68	56.76	4	3.156	.532
	1 adet	26	3.61	55.02			
	2 adet	25	3.51	51.80			
	3 adet	11	3.16	38.77			
	4 ve üzeri	6	3.42	52.17			
İş süreçleri	Hiç	37	3.65	51.05	4	1.602	.809
	1 adet	26	3.89	59.38			
	2 adet	25	3.63	50.86			
	3 adet	11	3.61	49.23			
	4 ve üzeri	6	3.67	53.17			
İş arkadaşları	Hiç	37	3.74	52.12	4	3.440	.487
	1 adet	26	3.72	50.04			
	2 adet	25	4.00	61.48			
	3 adet	11	3.43	43.18			
	4 ve üzeri	6	3.70	53.92			
Çalışma ortamı	Hiç	37	3.78	49.38	4	1.187	.880
	1 adet	26	3.86	53.23			
	2 adet	25	3.84	54.86			
	3 adet	11	3.89	55.91			
	4 ve üzeri	6	4.00	61.25			
İletişim	Hiç	37	3.78	51.91	4	1.404	.843
	1 adet	26	3.87	57.12			
	2 adet	25	3.75	51.26			
	3 adet	11	3.75	47.00			
	4 ve üzeri	6	3.71	60.17			
Genel	Hiç	37	3.54	51.61	4	.742	.946
	1 adet	26	3.62	57.38			
	2 adet	25	3.54	51.90			
	3 adet	11	3.44	50.27			
	4 ve üzeri	6	3.47	52.17			

Öğretmenlerin iş doymu puanlarında ayda okudukları mesleki yayın ve kitap sayısına bağlı olarak  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır. Genel

iş doyumunu ve alt boyutlardaki iş doyumunu puanlarında istatistiki açıdan öğretmenlerin bir ayda okudukları mesleki yayın ve kitap sayıları arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin bir ayda okudukları mesleki yayın ve kitap sayılarına göre her bir alt boyut için iş doyumları ayrı ayrı incelendiğinde, ücret için en yüksek iş doyumuna 1 adet yayın veya kitap okuyan öğretmenler ( $\bar{x}=3.49$ ), en düşük iş doyumuna ise 4 adet ve üzeri yayın veya kitap okuyan öğretmenlerde görülmüştür ( $\bar{x}=3.00$ ). Terfi alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 3 adet yayın ve kitap okuyan öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.20$ ), en düşük 2 adet yayın ve kitap okuyan öğretmenlerde olmuştur ( $\bar{x}=2.90$ ). Yönetim alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 2 adet yayın veya kitap okuyan öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.75$ ), en düşük 3 adet yayın veya kitap okuyan öğretmenlerde belirlenmiştir ( $\bar{x}=3.34$ ). Özlük hakları alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 1 adet yayın veya kitap okuyan öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.73$ ), en düşük 4 adet ve üzeri yayın veya kitap okuyan öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.28$ ) oluşmuştur.

Ödül alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek hiç yayın veya kitap okumayan öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.68$ ), en düşük 3 adet yayın veya kitap okuyan öğretmenlerde olmaktadır ( $\bar{x}=3.16$ ). İş süreçleri alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 1 adet yayın veya kitap okuyan öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.89$ ), en düşük 3 adet yayın veya kitap okuyan öğretmenlerde olmaktadır ( $\bar{x}=3.61$ ). İş arkadaşları alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 2 adet yayın veya kitap okuyan öğretmenlerde ( $\bar{x}=4.00$ ), en düşük 3 adet yayın veya kitap okuyan öğretmenlerde çıkmıştır ( $\bar{x}=3.43$ ). Çalışma ortamı alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 4 ve üzeri yayın veya kitap okuyan öğretmenlerde ( $\bar{x}=4.00$ ), en düşük hiç yayın veya kitap okumayan öğretmenlerde olmuştur ( $\bar{x}=3.78$ ). İletişim alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 1 adet yayın veya kitap okuyan öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.87$ ), en düşük 4 ve üzeri yayın veya kitap okuyan öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.71$ ). Genel iş doyum puanlarına bakıldığında en yüksek 1 adet yayın veya kitap okuyan öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.62$ ), en düşük 2 adet yayın veya kitap okuyan öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.44$ ) olduğu görülmektedir.

#### **4. 2. 14. İş Doyumu Boyutlarına Ait Puanlar ve Okullarında Yapılan Sosyal Etkinlik Sayısı Değişkeni Karşılaştırılması**

Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin çalıştıkları okulda yılda yapılan etkinlik sayısı açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analiz ve öğretmenlerin çalıştığı okulda düzenlenen sosyal etkinlik sayısına ilişkin bulgular Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullarda Yılda Düzenlenen Sosyal Etkinlik İle İş Doymu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Tablosu

Değişkenler	Yapılan Sosyal Etkinlik sayısı	n	$\bar{x}$	Ortalamalar Sırası	Serbestlik Derecesi	Ki-kare değeri	P
Ücret	Hiç	10	3.20	48.65	4	4.936	.294
	1 etkinlik	15	3.18	43.93			
	2 etkinlik	18	3.32	55.39			
	3 etkinlik	18	3.60	65.47			
	4 ve üzeri	44	3.27	51.00			
Terfi	Hiç	10	3.08	55.80	4	.882	.927
	1 etkinlik	15	3.11	58.80			
	2 etkinlik	18	3.00	50.83			
	3 etkinlik	18	3.00	53.14			
	4 ve üzeri	44	2.97	51.22			
Yönetim	Hiç	10	4.10	83.75	4	15.527	.004*
	1 etkinlik	15	3.75	60.17			
	2 etkinlik	18	3.38	45.03			
	3 etkinlik	18	3.47	41.17			
	4 ve üzeri	44	3.61	51.67			
Özlük Hakları	Hiç	10	3.47	58.05	4	2.123	.713
	1 etkinlik	15	3.47	50.17			
	2 etkinlik	18	3.52	56.17			
	3 etkinlik	18	3.65	59.11			
	4 ve üzeri	44	3.36	49.02			
Beklenen ödüller	Hiç	10	3.15	35.60	4	3.880	.423
	1 etkinlik	15	3.63	54.87			
	2 etkinlik	18	3.46	51.81			
	3 etkinlik	18	3.60	55.50			
	4 ve üzeri	44	3.64	55.78			
İş süreçleri	Hiç	10	4.35	73.40	4	8.864	.053
	1 etkinlik	15	3.47	39.70			
	2 etkinlik	18	3.64	51.50			
	3 etkinlik	18	3.33	44.06			
	4 ve üzeri	44	3.81	57.17			
İş arkadaşları	Hiç	10	3.75	54.75	4	4.254	.373
	1 etkinlik	15	3.73	50.30			
	2 etkinlik	18	3.50	41.06			
	3 etkinlik	18	3.86	59.89			
	4 ve üzeri	44	3.84	55.59			
Çalışma ortamı	Hiç	10	3.83	51.55	4	2.183	.702
	1 etkinlik	15	3.87	55.23			
	2 etkinlik	18	3.96	59.33			
	3 etkinlik	18	3.92	56.72			
	4 ve üzeri	44	3.76	48.45			
İletişim	Hiç	10	3.97	61.15	4	2.288	.683
	1 etkinlik	15	3.67	45.60			
	2 etkinlik	18	3.76	53.72			
	3 etkinlik	18	3.85	57.97			
	4 ve üzeri	44	3.77	51.34			
Genel	Hiç	10	3.64	59.40	4	.676	.954
	1 etkinlik	15	3.53	51.03			
	2 etkinlik	18	3.49	50.08			
	3 etkinlik	18	3.57	53.36			
	4 ve üzeri	44	3.55	53.26			

Öğretmenlerin iş doymu puanlarında öğretmenlerin çalıştıkları okulda yılda düzenlenen sosyal etkinlik sayısına bağlı olarak  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak

sadece yönetim alt boyutunda farklılık bulunmuştur. Diğer alt boyutlardaki ve genel iş doyumunu ve puanlarında istatistiki açıdan öğretmenlerin çalıştıkları okulda düzenlenen sosyal etkinlik sayıları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Kruskall-Wallis testi sonucunda öğretmenlerin çalıştıkları okulda düzenlenen sosyal etkinlik sayıları ile iş doyumları arasında anlamlı farklılık bulunan, yönetim alt boyutunda hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit etmek için One Way Anova ile Tamhane's T2 testi uygulanmıştır. Yapılan Tamhane's T2 testine göre öğretmenlerin çalıştıkları okulda düzenlenen sosyal etkinlik sayılarına göre yönetim alt boyutunda iş doyumuna ilişkin elde edilen analiz sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. İş Arkadaşları, İletişim Alt Boyutlarında ve Genel İş Doyumu İle Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulda Düzenlenen Sosyal Etkinlik Sayısı İlişkisini Gösteren One Way Anova Testi Sonuçları

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Çalışma Arkadaşları	Gruplar arası	4.031	4	1.008	4.204	.003
	Gruplar içi	23.967	100	.240		
	Toplam	27.998	104			

Tablo 28. Yönetim Alt Boyutunda İş Doyumu İle Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulda Düzenlenen Sosyal Etkinlik Sayısı İlişkisini Gösteren Tamhane T2 Testi Sonuçları

İş Doyumu Alt Boyutu	Düzenlenen Sosyal Etkinlik Sayısı	Düzenlenen Sosyal Etkinlik Sayısı	Ortalama Farklar	Standart Hata	p
Yönetim	Hiç	1 etkinlik	,35000	,17616	,459
		2 etkinlik	,72500*	,21133	,020
		3 etkinlik	,62778	,15521	,007
		4 etkinlik ve üzeri	,49205	,14028	,034
	1 etkinlik	Hiç	-,35000	,17616	,459
		2 etkinlik	,37500	,21114	,593
		3 etkinlik	,27778	,15495	,585
		4 etkinlik ve üzeri	,14205	,14000	,979
	2 etkinlik	Hiç	-,72500*	,21133	,020
		1 etkinlik	-,37500	,21114	,593
		3 etkinlik	-,09722	,19401	1,000
		4 etkinlik ve üzeri	-,23295	,18229	,911
	3 etkinlik	Hiç	-,62778	,15521	,007
		1 etkinlik	-,27778	,15495	,585
		3 etkinlik	,09722	,19401	1,000
		4 etkinlik ve üzeri	-,13573	,11250	,932
4 etkinlik ve üzeri	Hiç	-,49205*	,14028	,034	
	1 etkinlik	-,14205	,14000	,979	
	2 etkinlik	,23295	,18229	,911	
	3 etkinlik	,13573	,11250	,932	

\*Aralarında fark olan gruplar

Tablo 28 incelendiğinde yönetim alt boyutunda çalıştığı okulda hiç bir sosyal etkinlik düzenlenmeyen öğretmenler ile 2 sosyal etkinlik yapılan öğretmenler arasında ( $p=0.020$ ), 3 sosyal etkinlik yapılan öğretmenler arasında ( $p=0.007$ ) ve 4 ve daha fazla etkinlik yapılan öğretmenler arasında ( $p=0.034$ ) istatistiki anlamda fark olduğu görülmektedir. Yani  $p<0.05$  güven düzeyinde çalıştığı okulda hiç bir sosyal etkinlik düzenlenmeyen öğretmenler ile 2, 3 ve 4 ve daha fazla sosyal etkinlik yapılan öğretmenler yönetim alt boyutundaki iş doyumları arasında anlamlı farklılık vardır ve çalıştığı okulda hiç sosyal etkinlik yapılmayan öğretmenlerin 2, 3 ve 4 ve daha fazla etkinlik yapılan öğretmenlere göre yönetimden daha fazla memnun oldukları ortaya çıkmıştır. Yönetimin okullarda sosyal etkinlik düzenlemesi öğretmenlerin iş doyumunu olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bu yapılan sosyal etkinliklerin amacına ulaşmadığı veya öğretmenlerin katılımının sağlanamadığı anlamına geldiği düşünülebilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulda düzenlenen sosyal etkinlik sayısına göre her bir alt boyut için iş doyumları ayrı ayrı incelendiğinde, ücret için en yüksek iş doyumuna 3 etkinlik düzenlenen öğretmenler ( $\bar{x}=3.60$ ), en düşük iş doyumuna ise 1 adet etkinlik düzenlenen öğretmenlerde görülmüştür ( $\bar{x}=3.18$ ). Terfi alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 1 adet etkinlik düzenlenen öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.11$ ), en düşük 4 ve daha fazla etkinlik düzenlenen öğretmenlerde olmuştur ( $\bar{x}=2.97$ ). Yönetim alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek hiç sosyal etkinlik düzenlenmeyen öğretmenlerde ( $\bar{x}=4.10$ ), en düşük 2 adet etkinlik düzenlenen öğretmenlerde belirlenmiştir ( $\bar{x}=3.38$ ). Özlük hakları alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 3 adet etkinlik düzenlenen öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.65$ ), en düşük 4 adet ve üzeri etkinlik düzenlenen öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.36$ ) oluşmuştur.

Ödül alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 4 adet ve üzeri etkinlik düzenlenen öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.64$ ), en düşük hiç etkinlik düzenlenmeyen öğretmenlerde olmaktadır ( $\bar{x}=3.15$ ). İş süreçleri alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek hiç etkinlik düzenlenmeyen öğretmenlerde ( $\bar{x}=4.35$ ), en düşük 3 etkinlik düzenlenen öğretmenlerde olmaktadır ( $\bar{x}=3.33$ ). İş arkadaşları alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek 3 etkinlik düzenlenen öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.86$ ), en düşük 2 etkinlik düzenlenen öğretmenlerde çıkmıştır ( $\bar{x}=3.50$ ). Çalışma ortamı alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi 2 etkinlik düzenlenen öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.96$ ), en düşük 4 ve daha fazla etkinlik düzenlenen öğretmenlerde olmuştur ( $\bar{x}=3.76$ ). İletişim alt boyutu ortalama puanları açısından iş doyumunu düzeyi en yüksek hiç etkinlik düzenlenmeyen öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.97$ ), en düşük 1 etkinlik düzenlenen öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.67$ ). Genel iş doyum puanlarına bakıldığında en yüksek

hiç etkinlik düzenlenmeyen öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.64$ ), en düşük 2 etkinlik düzenlenen öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.49$ ) olduğu görülmektedir.

#### 4. 3. Görsel Sanatlar Öğretmenlerin Öz Yeterliklerine Ait Bulgular

Görsel Sanatlar öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin belirlenmesine yönelik yapılan ankette toplam 23 soru bulunmaktadır. Her bir soru için aritmetik ortalama ve medyan değerleri bulunmuştur. Medyan ve ortalama değerleri Tablo 29'da gösterildiği gibidir.

Tablo 29. Öğretmenlerin İfadelere Katılım Düzeyi

Sıra No	Ölçek	Ortalama	Medyan
1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	6.58	7.00
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.95	7.00
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.50	8.00
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.30	8.00
5	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar ortaya koyabilirsiniz?	7.47	8.00
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceğine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.48	8.00
7	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	7.75	8.00
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	7.64	8.00
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.41	8.00
10	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	7.76	8.00
11	Öğrencilerinizin iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	7.82	8.00
12	Öğrencilerinizin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	7.93	8.00
13	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.50	8.00
14	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.16	7.00
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	7.47	8.00
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	7.23	7.00
17	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.73	8.00
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	7.65	8.00
19	Bir kaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	7.60	8.00
20	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	7.98	8.00
21	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	7.56	8.00
22	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	7.62	8.00
23	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.68	8.00



“Öğrencilerin kafası karıştığına ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?” Sorusu 7.98 ortalama ile en yüksek katılım düzeyine sahip soru olmuştur. Buna karşın katılımcıların en öğretmenlerin en düşük düzeyde katılım gösterdikleri soru ise 6.58 ortalama ile “Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?” sorusu olmuştur. Yapılan çalışmadan elde edilen görsel sanatlar öğretmenlerinin 7.51 ortalama puan ile “öğretmen öz yeterlik ölçeği puan aralıklarına göre (Tablo 3) öz yeterliliklerinin çok yeterli grupta yer aldıkları belirlenmiştir.

Bunun yanında, öğretmenlerin öz yeterlik alt boyutları bazında ortalama değer ve medyan skorları tespit edilmiştir. Tespit edilen değerler Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Görsel Sanatlar Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	n	$\bar{x}$	Standart Sapma
Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik	105	7.26	1.03
Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik		7.75	.92
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik		7.50	1.08
Toplam Öz Yeterlik		7.51	.93

Öğretmenlerin toplam öz yeterlik ( $\bar{x}=7.51$ ), öğrencilerle iletişimde öz yeterlik ( $\bar{x}=7.26$ ), öğretim stratejilerinde öz yeterlik ( $\bar{x}=7.75$ ) ve sınıf yönetiminde öz yeterlik ( $\bar{x}=7.50$ ) boyutlarında *çok yeterli* oldukları görülmektedir (Tablo 30).

Çapa (2005)’nin mesleğe yeni başlayan öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmasında, öğrencilerle iletişimde öz yeterlikte en düşük aritmetik ortalama ( $\bar{x}=6.76$ ) tespit ederken, en Öğretim stratejilerinde öz yeterlikte en yüksek aritmetik ortalama ( $\bar{x}=7.37$ ) ortaya çıkmıştır. Bu çalışmadaki sonuçlar Çapa (2005)’nin çalışmasında elde ettiği sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

İlköğretim öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada (Çimen, 2007) öğretmenlerin her üç alt boyutta da kendilerini *oldukça yeterli* gördükleri ortaya çıkarken görsel sanatlar öğretmenleri üzerinde yapılan bu çalışmada ise çok yeterli sonucu ortaya çıkmıştır.

#### 4. 3. 1. Öz yeterlik Boyutlarına Ait Puanlar ve Cinsiyet Değişkeni Karşılaştırılması

Öğretmenleri toplam öz-yeterlilik algılarında ve öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutlarında cinsiyet

faktörünün istatistiki açıdan önemli bir belirleyici olup olmadığını ortaya koymak amacıyla nonparametrik testlerden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Yapılan analiz ve cinsiyete ilişkin bulgular Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Öz Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması  
MW-U Testi

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Z puanı	P
Öğrencilerle İletişimde Öz yeterlilik	Kadın	62	7.32	.614	.539
	Erkek	43	7.17		
Öğretim Stratejilerinde Öz yeterlilik	Kadın	62	7.92	1.762	.078
	Erkek	43	7.50		
Sınıf Yönetiminde Öz yeterlilik	Kadın	62	7.56	.751	.453
	Erkek	43	7.42		
Ortalama Öz Yeterlilik	Kadın	62	7.61	1.275	.202
	Erkek	43	7.37		

Tablo 31 incelendiğinde, görsel sanat öğretmenlerin cinsiyetlerine göre toplam öz yeterlikleri ve alt boyutlarına bakıldığında, öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile cinsiyetleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Bunun yanında kadın öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutlarındaki öz yeterlilikleri erkek öğretmenlere oranla daha yüksek oldukları görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen p değerleri, görsel sanatlar öğretmenlerinin toplam öz yeterlik algıları ve alt boyutlarında  $p > .05$  olduğundan, cinsiyetin öz yeterlik açısında anlamlı bir belirleyiciliği yoktur (Tablo 31). Bu sonuç, Nazri ve Barrick (1990), Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002) ve Çimen (2007)'nin çalışmalarında da benzer çıkmıştır.

Ortalama Öz yeterlik ve öğrencilerle iletişimde, öğretim stratejilerinde ve sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutlarının tümünde kadın öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri erkeklerin öz yeterlik düzeylerine göre yüksek çıkmıştır.

Öz yeterlik düzeyleri dikkate alındığında erkek ve kadın öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin en yüksek olduğu alt boyut öğretim stratejilerinde öz yeterlik düzeylerinde görülmektedir Erkekler öğretmenlerde öğretim stratejilerinde öz yeterlik düzeyi ( $\bar{x}=7.50$ ). Kadın öğretmenlerde ise ( $\bar{x}=7.92$ ) olarak bulunmuştur. Öz yeterlik düzeyleri öğrencilerle iletişim alt boyutunda hem kadın öğretmenlerde ( $\bar{x}=7.32$ ) hem de erkek öğretmenlerde ( $\bar{x}=7.17$ ) diğer alt boyutlara göre daha düşük çıkmıştır.

#### 4. 3. 2. Öz yeterlik Boyutlarına Ait Puanlar ve Medeni Durum Değişkeninin Karşılaştırılması

Öğretmenlerin toplam öz-yeterlilik algılarında ve öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutlarında medeni durum faktörünün istatistiki açıdan önemli bir belirleyici olup olmadığını ortaya koymak amacıyla nonparametrik testlerden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Yapılan analiz ve medeni duruma ilişkin bulgular Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32. Öğretmenlerin Medeni Durumları ile Öz Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması MW-U Testi

Değişkenler	Medeni Durum	n	$\bar{x}$	Z puanı	P
Öğrencilerle İletişimde Öz yeterlilik	Evli	95	7.31	1.400	.162
	Bekâr	10	6.82		
Öğretim Stratejilerinde Öz yeterlilik	Evli	95	7.77	1.274	.203
	Bekâr	10	7.49		
Sınıf Yönetiminde Öz yeterlilik	Evli	95	7.55	1.761	.078
	Bekâr	10	6.98		
Ortalama Öz Yeterlilik	Evli	95	7.56	1.704	.088
	Bekâr	10	7.11		

Tablo 32 incelendiğinde, görsel sanat öğretmenlerin medeni durumlarına göre toplam öz yeterlikleri ve alt boyutlarına bakıldığında, öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile medeni durumları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Bunun yanında evli öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutlarındaki öz yeterlilikleri bekâr öğretmenlere oranla daha yüksek oldukları görülmektedir.

Alt boyutlarda ve ortalama öz yeterlik düzeylerinde tümünde evli öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri bekâr öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinde göre yüksek çıkmıştır. Öz yeterlik düzeyleri dikkate alındığından evli öğretmenlerin öz yeterlik düzey en yüksek öğretim stratejilerinde ( $\bar{x}=7.77$ ), yine aynı şekilde bekâr öğretmenlerde de en yüksek öz yeterlik düzeyi öğretim stratejileri alt boyutunda ( $\bar{x}=7.49$ ) olmuştur. Öz yeterlik düzeyi hem evli öğretmenlerin ( $\bar{x}=7.31$ ) hem de bekâr öğretmenlerin ( $\bar{x}=6.82$ ) en düşük olduğu alt boyut öğrencilerle iletişimde öz yeterlik düzeylerinde gerçekleşmiştir.

### 4. 3. 3. Öz yeterlik Boyutlarına Ait Puanlar ve Yaş Değişkeni Karşılaştırılması

Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinde yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analiz ve öğretmenlerin yaş gruplarına ilişkin bulgular Tablo 33'de verilmiştir.

Tablo 33. Öğretmenlerin Yaş Grupları İle Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Tablosu

Değişkenler	Yaş Grupları	n	$\bar{x}$	Ortalamalar Sırası	Serbestlik Derecesi	Ki-kare değeri	P
Öğrencilerle İletişimde Öz yeterlilik	21-30	6	7.57	61.25	3	1.507	.681
	31-40	40	7.44	56.19			
	41-50	51	7.11	50.35			
	+51	8	7.11	47.75			
Öğretim Stratejilerinde Öz yeterlilik	21-30	6	8.15	65.67	3	1.265	.738
	31-40	40	7.80	53.70			
	41-50	51	7.66	51.14			
	+51	8	7.80	51.88			
Sınıf Yönetiminde Öz yeterlilik	21-30	6	8.00	64.42	3	.955	.812
	31-40	40	7.54	52.23			
	41-50	51	7.38	51.99			
	+51	8	7.66	54.75			
Ortalama Öz Yeterlilik	21-30	6	7.92	64.92	3	1.107	.775
	31-40	40	7.60	53.51			
	41-50	51	7.39	51.22			
	+51	8	7.54	52.88			

Tablo 33 incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile yaş değişkeni arasındaki  $p < .05$  önem düzeyinde istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır.

Öz yeterlik düzeyleri alt boyutlar açısından incelendiğinde öğrencilerle iletişimde öz yeterlik için en yüksek puan ortalaması 21-30 yaş grubu öğretmenlerin ( $\bar{x}=7.57$ ), en düşük puan ortalaması ise 41-50 ve +51 yaş grubu öğretmenlerin ( $\bar{x}=7.11$ ) olduğu görülmektedir.

Öğretim stratejileri öz yeterlik alt boyutu için 21-30 yaş grubu öğretmenler için en yüksek ( $\bar{x}=8.15$ ), 41-50 yaş grubu öğretmenleri için en düşük düzeydedir ( $\bar{x}=7.66$ ). Bu durum genç öğretmenlerin öğretim stratejilerinde öz yeterlik düzeyleri yaşı daha büyük olan öğretmenlere göre genel olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutu için en yüksek puanlar 21-30 yaş grubu öğretmenler ( $\bar{x}=8.00$ ), en düşük 41-50 yaş grubu öğretmenlerde ( $\bar{x}=7.38$ ) belirlenmiştir. Genel öz yeterlik düzeylerinde ise yine en yüksek 21-30 yaş grubu öğretmenlerde ( $\bar{x}=7.92$ ), en düşük de 41-50 yaş grubu öğretmenlerde ( $\bar{x}=7.39$ ) çıkmıştır.

#### 4. 3. 4. Öz yeterlik Boyutlarına Ait Puanlar ve Kıdem Değişkeni Karşılaştırılması

Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinde kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analiz ve öğretmenlerin kıdem gruplarına ilişkin bulgular Tablo 34'de verilmiştir.

Tablo 34. Öğretmenlerin Kıdem İle Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Tablosu

Değişkenler	Kıdem Grupları	n	$\bar{X}$	Ortalamalar Sırası	Serbestlik Derecesi	Ki-kare değeri	P
Öğrencilerle İletişimde Öz yeterlilik	0-5 yıl	7	7.27	50.50	4	.560	.967
	6-10 yıl	14	7.47	57.25			
	11-15 yıl	15	7.43	55.43			
	16-20 yıl	41	7.15	52.51			
	+21 yıl	28	7.17	50.91			
Öğretim Stratejilerinde Öz yeterlilik	0-5 yıl	7	7.77	52.93	4	3.340	.503
	6-10 yıl	14	8.05	64.00			
	11-15 yıl	15	7.91	55.13			
	16-20 yıl	41	7.51	47.45			
	+21 yıl	28	7.87	54.50			
Sınıf Yönetiminde Öz yeterlilik	0-5 yıl	7	7.32	46.29	4	1.768	.778
	6-10 yıl	14	7.83	62.21			
	11-15 yıl	15	7.69	53.27			
	16-20 yıl	41	7.32	51.29			
	+21 yıl	28	7.53	52.43			
Ortalama Öz Yeterlilik	0-5 yıl	7	7.46	50.57	4	1.246	.870
	6-10 yıl	14	7.80	60.75			
	11-15 yıl	15	7.68	53.93			
	16-20 yıl	41	7.34	50.49			
	+21 yıl	28	7.54	52.91			

Tablo 34 incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile kıdemleri arasında  $p < .05$  önem düzeyinde istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır.

Öz yeterlik düzeyleri alt boyutlar açısından incelendiğinde öğrencilerle iletişimde öz yeterlik için en yüksek puan ortalaması 6-10 yıl kıdem grubu öğretmenlerin ( $\bar{x}=7.47$ ), en düşük puan ortalaması ise 16-20 yıl kıdem grubu öğretmenlerin ( $\bar{x}=7.15$ ) olduğu görülmektedir.

Öğretim stratejileri öz yeterlik alt boyutu için 6-10 yıl kıdem grubu öğretmenler için en yüksek ( $\bar{x}=8.05$ ), 16-20 yıl kıdem grubu öğretmenleri için en düşük düzeydedir ( $\bar{x}=7.51$ ).

Sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutu için en yüksek puanlar 6-10 yıl kıdem grubu öğretmenler ( $\bar{x}=7.83$ ), en düşük 0-5 yıl ve 16-20 yıl kıdem grubu öğretmenlerde ( $\bar{x}=7.32$ ) belirlenmiştir. Genel öz yeterlik düzeylerinde ise yine en yüksek 6-10 yaş grubu öğretmenlerde ( $\bar{x}=7.80$ ), en düşük de 16-20 yaş grubu öğretmenlerde ( $\bar{x}=7.34$ ) çıkmıştır.

#### 4. 3. 5. Öz yeterlik Boyutlarına Ait Puanlar ve Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Süresi Değişkeni Karşılaştırılması

Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinde buldukları okuldaki görev süreleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analiz ve öğretmenlerin buldukları okuldaki görev sürelerine ilişkin bulgular Tablo 35'de verilmiştir.

Tablo 35. Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Süreleri İle Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Tablosu

Değişkenler	Okuldaki Görev Süresi	n	$\bar{x}$	Ortalamalar Sırası	Serbestlik Derecesi	Ki-kare değeri	P
Öğrencilerle İletişimde Öz yeterlilik	0-5 yıl	48	7.13	47.36	3	9.885	.020*
	6-10 yıl	26	7.02	48.48			
	11-15 yıl	20	7.79	71.80			
	+16 yıl	11	7.42	54.09			
Öğretim Stratejilerinde Öz yeterlilik	0-5 yıl	48	7.79	52.52	3	10.468	.015*
	6-10 yıl	26	7.28	40.29			
	11-15 yıl	20	8.24	69.45			
	+16 yıl	11	7.82	55.23			
Sınıf Yönetiminde Öz yeterlilik	0-5 yıl	48	7.39	48.91	3	10.293	.016*
	6-10 yıl	26	7.29	47.29			
	11-15 yıl	20	8.11	72.58			
	+16 yıl	11	7.36	48.77			
Ortalama Öz Yeterlilik	0-5 yıl	48	7.45	49.20	3	10.644	.014*
	6-10 yıl	26	7.20	44.77			
	11-15 yıl	20	8.06	72.23			
	+16 yıl	11	7.53	54.09			

Tablo 35 incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile buldukları okuldaki görev süreleri arasında  $p < .05$  önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Bir başka deyişle öğretmenler buldukları okuldaki görev süreleri ile genel öz yeterlik düzeyleri ( $p=0.014$ ), öğrencilerle iletişimde ( $p=0.020$ ), öğretim stratejilerinde ( $p=0.015$ ) ve sınıf yönetiminde öz yeterlik ( $p=0.016$ ) düzeyleri arasında istatistiki olarak bir ilişki tespit edilmiştir.

Kruskall-Wallis testi sonucunda öğretmenlerin buldukları okulda görev süreleri ile öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunan, öğrencilerle iletişimde, öğretim stratejilerinde, sınıf yönetiminde ve genel öz yeterlik düzeylerinde hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit etmek için One Way Anova ile Tamhane's T2 testi uygulanmıştır. Yapılan Tamhane's T2 testine göre öğretmenlerin buldukları okuldaki görev sürelerine göre öğrencilerle iletişimde, öğretim stratejilerinde, sınıf yönetiminde ve genel öz yeterlik düzeylerine ilişkin elde edilen analiz sonuçları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. Öğrencilerle İletişimde, Öğretim Stratejilerinde, Sınıf Yönetiminde Ve Genel Öz Yeterlik Düzeyleri İle Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Süreleri İlişkisini Gösteren One Way Anova Testi Sonuçları

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	
Öğrencilerle İletişimde yeterlilik	Öz	Gruplar arası	8.277	3	2.759	2.684	.051
		Gruplar içi	103.824	101	1.028		
		Toplam	112.101	104			
Öğretim Stratejilerinde yeterlilik	Öz	Gruplar arası	10.757	3	3.586	4.605	.005
		Gruplar içi	78.649	101	.779		
		Toplam	89.405	104			
Sınıf Yönetiminde Öz yeterlilik	Öz	Gruplar arası	9.342	3	3.114	2.750	.047
		Gruplar içi	114.388	101	1.133		
		Toplam	123.730	104			
Ortalama Yeterlilik	Öz	Gruplar arası	8.655	3	2.885	3.530	.018
		Gruplar içi	82.536	101	.817		
		Toplam	91.191	104			

Tablo 37 incelendiğinde öğrencilerle iletişimde öz yeterlik düzeyi için buldukları okulda görev süresi 0-5 yıl grubunda olan öğretmenlerle 11-15 yıl grubunda olan öğretmenler arasında ( $p=0.047$ ), istatistiki anlamda fark olduğu görülmektedir. Yani  $p<0.05$  güven düzeyinde buldukları okulda görev süresi 0-5 yıl grubunda olan öğretmenler ile 11-15 yıl grubunda olan öğretmenlerin öğrencilerle iletişimde öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır ve buldukları okulda görev süresi 11-15 yıl grubunda olan öğretmenlerin, 0-5 yıl grubunda olan öğretmenlere göre öğrencilerle iletişimde öz yeterlik düzeyleri anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretim stratejilerinde öz yeterlik düzeyi için buldukları okulda görev süresi 6-10 yıl grubunda olan öğretmenlerle 11-15 yıl grubunda olan öğretmenler arasında ( $p=0.005$ ), istatistiki anlamda fark olduğu görülmektedir. Yani  $p<0.05$  güven düzeyinde buldukları okulda görev süresi 6-10 yıl grubunda olan öğretmenler ile 11-15 yıl grubunda olan öğretmenlerin öğretim stratejilerinde öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır ve buldukları okulda görev süresi 11-15 yıl grubunda olan öğretmenlerin, 0-5 yıl grubunda olan öğretmenlere göre öğretim stratejilerinde öz yeterlik düzeyleri anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 37. Öğrencilerle İletişimde, Öğretim Stratejilerinde, Sınıf Yönetimde Ve Genel Öz Yeterlik Düzeyleri İle Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Süreleri İlişkisini Gösteren Tamhane T2 Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi	Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi	Ortalama Farklar	Standart Hata	p
Öğrencilerle İletişimde Öz yeterlilik	0-5 yıl	6-10 yıl	,10700	,27711	,999
		11-15 yıl	-,66546	,23817	,047
		16 ve üzeri	-,28691	,30676	,934
	6-10 yıl	0-5 yıl	-,10700	,27711	,999
		11-15 yıl	-,77246	,30673	,090
		16 ve üzeri	-,39392	,36258	,869
	11-15 yıl	0-5 yıl	,66546	,23817	,047
		6-10 yıl	,77246	,30673	,090
		16 ve üzeri	,37855	,33376	,849
	16 ve üzeri	0-5 yıl	,28691	,30676	,934
		6-10 yıl	,39392	,36258	,869
		11-15 yıl	-,37855	,33376	,849
Öğretim Stratejilerinde Öz yeterlilik	0-5 yıl	6-10 yıl	,51200	,25516	,274
		11-15 yıl	-,45146	,18007	,092
		16 ve üzeri	-,03237	,29460	1,000
	6-10 yıl	0-5 yıl	-,51200	,25516	,274
		11-15 yıl	-,96346	,26761	,005
		16 ve üzeri	-,54437	,35493	,590
	11-15 yıl	0-5 yıl	,45146	,18007	,092
		6-10 yıl	,96346	,26761	,005
		16 ve üzeri	,41909	,30544	,717
	16 ve üzeri	0-5 yıl	,03237	,29460	1,000
		6-10 yıl	,54437	,35493	,590
		11-15 yıl	-,41909	,30544	,717
Sınıf Yönetiminde Öz yeterlilik	0-5 yıl	6-10 yıl	,09923	,27264	,999
		11-15 yıl	-,71800	,23928	,025
		16 ve üzeri	,03455	,38671	1,000
	6-10 yıl	0-5 yıl	-,09923	,27264	,999
		11-15 yıl	-,81723	,28573	,038
		16 ve üzeri	-,06469	,41706	1,000
	11-15 yıl	0-5 yıl	,71800	,23928	,025
		6-10 yıl	,81723	,28573	,038
		16 ve üzeri	,75255	,39606	,379
	16 ve üzeri	0-5 yıl	-,03455	,38671	1,000
		6-10 yıl	,06469	,41706	1,000
		11-15 yıl	-,75255	,39606	,379
Ortalama Öz Yeterlilik	0-5 yıl	6-10 yıl	,24481	,25086	,913
		11-15 yıl	-,61050	,19491	,018
		16 ve üzeri	-,08614	,31409	1,000
	6-10 yıl	0-5 yıl	-,24481	,25086	,913
		11-15 yıl	-,85531	,26765	,016
		16 ve üzeri	-,33094	,36373	,939
	11-15 yıl	0-5 yıl	,61050	,19491	,018
		6-10 yıl	,85531	,26765	,016
		16 ve üzeri	,52436	,32766	,565
	16 ve üzeri	0-5 yıl	,08614	,31409	1,000
		6-10 yıl	,33094	,36373	,939
		11-15 yıl	-,52436	,32766	,565

\* Aralarında fark olan gruplar

Sınıf yönetiminde öz yeterlik düzeyi için buldukları okulda görev süresi 0-5 yıl grubunda olan öğretmenlere 11-15 yıl grubunda olan öğretmenler arasında ( $p=0.025$ ) ve



6-10 yıl grubunda olan öğretmenlerle 11-15 yıl grubunda olan öğretmenler arasında ( $p=0.038$ ), istatistiki anlamda fark olduğu görülmektedir. Yani  $p<0.05$  güven düzeyinde buldukları okulda görev süresi 0-5 yıl grubunda olan öğretmenler ve 6-10 yıl grubunda olan öğretmenler ile 11-15 yıl grubunda olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır ve buldukları okulda görev süresi 11-15 yıl grubunda olan öğretmenlerin, hem 0-5 yıl hem de 6-10 yıl grubunda olan öğretmenlere göre sınıf yönetiminde öz yeterlik düzeyleri anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Genel öz yeterlik düzeyi için buldukları okulda görev süresi 0-5 yıl grubunda olan öğretmenlere 11-15 yıl grubunda olan öğretmenler arasında ( $p=0.018$ ) ve 6-10 yıl grubunda olan öğretmenlerle 11-15 yıl grubunda olan öğretmenler arasında ( $p=0.016$ ), istatistiki anlamda fark olduğu görülmektedir. Yani  $p<0.05$  güven düzeyinde buldukları okulda görev süresi 0-5 yıl grubunda olan öğretmenler ve 6-10 yıl grubunda olan öğretmenler ile 11-15 yıl grubunda olan öğretmenlerin genel öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır ve buldukları okulda görev süresi 11-15 yıl grubunda olan öğretmenlerin, hem 0-5 yıl hem de 6-10 yıl grubunda olan öğretmenlere göre genel öz yeterlik düzeyleri anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Genel olarak bakıldığında buldukları okulda daha uzun süreden beri çalışan öğretmenlerin öğrencilerle iletişimde, öğretim stratejilerinde, sınıf yönetiminde ve genel öz yeterlik düzeyleri, buldukları okulda daha az süreden beri çalışanlara oranla daha yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Bu durum zaman ilerledikçe buldukları okula adaptasyonlarını tamamlayan öğretmenler daha öz güvenli olarak görevlerini yerine getirebildiklerini göstermektedir.

Öz yeterlik düzeyleri alt boyutlar açısından incelendiğinde öğrencilerle iletişimde öz yeterlik için en yüksek puan ortalaması bulunduğu okulda görev süresi 11-15 yıl grubunda olan öğretmenlerin ( $\bar{x}=7.79$ ), en düşük puan ortalaması ise 6-10 yıl grubunda yer alan öğretmenlerin ( $\bar{x}=7.02$ ) olduğu görülmektedir.

Öğretim stratejileri öz yeterlik alt boyutu için bulunduğu okulda görev süresi 11-15 yıl grubu öğretmenler için en yüksek ( $\bar{x}=8.24$ ), 6-10 yıl grubu öğretmenleri için en düşük düzeydedir ( $\bar{x}=7.28$ ).

Sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutu için en yüksek puanlar bulunduğu okuldaki görev süresi 11-15 yıl grubu öğretmenler ( $\bar{x}=8.11$ ), en düşük 6-10 yıl grubu öğretmenlerde ( $\bar{x}=7.29$ ) belirlenmiştir. Genel öz yeterlik düzeylerinde ise yine en yüksek bulunduğu

okuldaki görev süresi 11-15 yıl grubu öğretmenlerde ( $\bar{x}=8.06$ ), en düşük de 6-10 yaş grubu öğretmenlerde ( $\bar{x}=7.20$ ) çıkmıştır.

#### 4. 3. 6. Öz yeterlik Boyutlarına Ait Puanlar ile Girdikleri Sınıf veya Sınıfların Öğrenci Mevcudu Değişkeni Karşılaştırılması

Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinde derse girdikleri sınıflardaki öğrenci mevcuduna göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları ve girdikleri derslerdeki öğrenci sayıları analiz bulguları Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38. Öğretmenlerin Derse Girdikleri Sınıflardaki Öğrenci Sayıları İle Öz Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması MW-U Testi

Değişkenler	Öğrenci Mevcudu	n	$\bar{x}$	Z puanı	P
Öğrencilerle İletişimde Öz yeterlilik	0-20	37	7.36	1.639	.101
	21-40	68	7.20		
Öğretim Stratejilerinde Öz yeterlilik	0-20	37	7.95	2.291	.022*
	21-40	68	7.64		
Sınıf Yönetiminde Öz yeterlilik	0-20	37	7.64	1.858	.063
	21-40	68	7.42		
Ortalama Öz Yeterlilik	0-20	37	7.66	2.087	.037*
	21-40	68	7.43		

Tablo 38 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim stratejilerinde ve genel öz yeterlik düzeyleri ile girdikleri sınıflardaki öğrenci sayısı arasında  $p < .05$  önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bir başka deyişle öğretmenler derse girdikleri sınıflardaki öğrenci sayısı ile genel öz yeterlik düzeyleri ( $p=0.037$ ) ve öğretim stratejilerinde öz yeterlik ( $p=0.022$ ) düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin derse girdikleri sınıflardaki öğrenci sayısı 0-20 grubunda olan öğretmenlerin hem öğretim stratejilerinde hem de genel öz yeterlik düzeyleri, 21-40 öğrenci grubunda yer alan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Buradan hareketle öğrenci sayısının daha az olduğu sınıflarda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin öğrenci sayısının daha fazla olduğu sınıflarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Görsel sanatlar derslerinde,

sınıf mevcudu öğretmen performansını önemli derecede etkileyeceğinden öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda çalışan öğretmenler daha yüksek öz yeterliliğe sahip olabilmektedir.

Öz yeterlik düzeyleri alt boyutlar açısından incelendiğinde öğretmenlerin girdikleri sınıflardaki öğrenci mevcudu 0-20 grubunda olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri her alt grupta ve genel öz yeterlik düzeyleri 21-40 grubunda yer alan öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır.

#### 4. 3. 7. Öz yeterlik Boyutlarına Ait Puanlar ile Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkeni Karşılaştırılması

Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinde görev yaptıkları okul türü açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ilköğretim, genel lise, anadolu ve fen lisesi ve teknik lise olarak 4 ayrı grup olarak incelenmiştir. Fakat her grupta yeterli sayıda öğretmen bulunmadığından okul türüne göre iş doyumunu incelenirken öğretmenler ilköğretim ve lise olarak iki gruba ayrılarak Mann-Whitney U testi uygulanmış, sonuçları ve çalıştıkları okul türü analiz bulguları Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü İle Öz Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması MW-U Testi

Değişkenler	Çalıştığı Okul	n	$\bar{x}$	Z puanı	P
Öğrencilerle İletişimde Öz yeterlilik	İlköğretim	78	7.23	.140	.889
	Lise	27	7.33		
Öğretim Stratejilerinde Öz yeterlilik	İlköğretim	78	7.78	.400	.689
	Lise	27	7.68		
Sınıf Yönetiminde Öz yeterlilik	İlköğretim	78	7.53	.779	.436
	Lise	27	7.40		
Ortalama Öz Yeterlilik	İlköğretim	78	7.53	.257	.797
	Lise	27	7.48		

Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinde çalıştıkları okul türü açısından  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Genel öz yeterlik düzeylerinde ve diğer boyutlarda öz yeterlik düzeyleri üzerinde öğretmenlerin çalıştıkları okul türü istatistiki açıdan belirleyici değildir.

Alt boyutlarda ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri öğretim stratejilerinde, sınıf yönetiminde ve genel öz yeterlik düzeylerinde liselerde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olurken sadece öğrencilerle iletişimde öz yeterlik düzeyleri lisede çalışan öğretmenlerin ilköğretimde çalışan öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır.

Öz yeterlik düzeyleri dikkate alındığında hem ilköğretim okullarında ( $\bar{x}=7.78$ ), hem de lisede çalışan ( $\bar{x}=7.68$ ), öğretmenlerin öğretim stratejilerinde öz yeterlik düzeyleri diğer alt boyutlara göre en yüksek çıkmıştır. Öz yeterlik düzeyleri her iki gruptaki öğretmenlerde de öğrencilerle iletişimde görülmüştür ( $\bar{x}=7.23$  ve  $\bar{x}=7.33$ ).

#### 4. 3. 8. Öz yeterlik Boyutlarına Ait Puanlar ile Haftada Girdikleri Ders Saati Değişkeni Karşılaştırılması

Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinde haftalık girdikleri ders saati açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analiz ve öğretmenlerin haftada girdikleri ders saatlerine ilişkin bulgular Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40. Öğretmenlerin Haftada Girdikleri Ders Saatleri İle Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Tablosu

Değişkenler	Haftada girdikleri ders saati	n	$\bar{x}$	Ortalamalar Sırası	Serbestlik Derecesi	Ki-kare değeri	P
Öğrencilerle İletişimde Öz yeterlilik	0-15 ders	44	6.98	46.58	3	5.449	.142
	16-20 ders	37	7.53	59.73			
	21-25 ders	7	7.04	42.07			
	26-30 ders	17	7.48	59.47			
Öğretim Stratejilerinde Öz yeterlilik	0-15 ders	44	7.44	43.42	3	13.101	.004*
	16-20 ders	37	8.17	66.85			
	21-25 ders	7	7.50	41.21			
	26-30 ders	17	7.74	52.50			
Sınıf Yönetiminde Öz yeterlilik	0-15 ders	44	7.15	44.78	3	12.646	.005*
	16-20 ders	37	7.92	65.38			
	21-25 ders	7	6.98	32.57			
	26-30 ders	17	7.69	55.74			
Ortalama Öz Yeterlilik	0-15 ders	44	7.20	44.35	3	11.159	.011*
	16-20 ders	37	7.89	64.88			
	21-25 ders	7	7.18	37.50			
	26-30 ders	17	7.64	55.91			

Tablo 40 incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile haftada girdikleri ders saatleri arasında  $p < .05$  önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Bir başka deyişle öğretmenler haftada girdikleri ders saati ile genel öz yeterlik düzeyleri ( $p=0.011$ ), öğretim stratejilerinde ( $p=0.004$ ) ve sınıf yönetiminde öz yeterlik ( $p=0.005$ ) düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir ilişki tespit edilmiştir.

Kruskall-Wallis testi sonucunda öğretmenlerin haftada girdikleri ders saatleri ile öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunan, öğretim stratejilerinde, sınıf yönetiminde ve genel öz yeterlik düzeylerinde hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit etmek için One Way Anova ile Tamhane's T2 testi uygulanmıştır. Yapılan Tamhane's T2 testine göre öğretmenlerin haftada girdikleri ders saatlerine göre öğretim stratejilerinde, sınıf yönetiminde ve genel öz yeterlik düzeylerine ilişkin elde edilen analiz sonuçları Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41. Öğretim Stratejilerinde, Sınıf Yönetiminde Ve Genel Öz Yeterlik Düzeyleri İle Öğretmenlerin Haftada Girdikleri Ders Saatleri İlişkisini Gösteren One Way Anova Testi Sonuçları

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Öğretim Stratejilerinde Öz yeterlilik	Gruplar arası	11.304	3	3.768	4.873	.003
	Gruplar içi	78.101	101	.773		
	Toplam	89.405	104			
Sınıf Yönetiminde Öz yeterlilik	Gruplar arası	14.490	3	4.830	4.466	.005
	Gruplar içi	109.240	101	1.082		
	Toplam	123.730	104			
Ortalama Öz Yeterlilik	Gruplar arası	10.597	3	3.532	4.427	.006
	Gruplar içi	80.594	101	.798		
	Toplam	91.191	104			

Tablo 42 incelendiğinde öğretim stratejilerinde öz yeterlik düzeyi için haftada girdikleri ders saati 0-15 ders grubunda olan öğretmenlerle 16-20 ders grubunda olan öğretmenler arasında ( $p=0.001$ ), istatistiksel anlamda fark olduğu görülmektedir. Yani  $p < 0.05$  güven düzeyinde haftada girdikleri ders saati 0-15 ders grubunda olan öğretmenler ile 16-20 ders grubunda olan öğretmenlerin öğretim stratejilerinde öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır ve haftada girdikleri ders saati 16-20 olan öğretmenlerin, 0-15 ders olan öğretmenlere göre öğretim stratejilerinde öz yeterlik düzeyleri anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Sınıf yönetiminde öz yeterlik düzeyi için haftada girdikleri ders saati 0-15 saat olan öğretmenlere 16-20 saat olan öğretmenler arasında ( $p=0.012$ ) istatistiksel anlamda fark olduğu görülmektedir. Yani  $p < 0.05$  güven düzeyinde haftada girdikleri ders saati 0-15 saat olan öğretmenler ile 16-20 saat olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır ve haftada girdikleri ders saati 16-20 olan öğretmenlerin,

0-15 saat olan öğretmenlere göre sınıf yönetiminde öz yeterlik düzeyleri anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Genel öz yeterlik düzeyi için haftada girdikleri ders saati 0-15 saat olan öğretmenlere yine 16-20 olan öğretmenler arasında ( $p=0.006$ ) istatistiki anlamda fark olduğu görülmektedir. Yani  $p<0.05$  güven düzeyinde haftada girdikleri ders saati 0-15 ders olan öğretmenler ile 16-20 ders olan öğretmenlerin genel öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır ve haftada girdikleri ders saati 16-20 ders olan öğretmenlerin, 0-15 ders olan öğretmenlere göre genel öz yeterlik düzeyleri anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 42. Öğretim Stratejilerinde, Sınıf Yönetimde Ve Genel Öz Yeterlik Düzeyleri İle Öğretmenlerin Haftada Girdikleri Ders Saatleri İlişkisini Gösteren Tamhane T2 Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Haftada Ders Saati	Girilen Ders Saati	Haftada Girilen Ders Saati	Ortalama Farklar	Standart Hata	p
Öğretim Stratejilerinde Öz yeterlilik	0-15 ders	16-20 ders		-,73360	,19000	,001
		21-25 ders		-,06097	,30320	1,000
		26-30 ders		-,29719	,27182	,863
	16-20 ders	0-15 ders		,73360	,19000	,001
		21-25 ders		,67263	,28063	,231
		26-30 ders		,43641	,24639	,430
	21-25 ders	0-15 ders		,06097	,30320	1,000
		16-20 ders		-,67263	,28063	,231
		26-30 ders		-,23622	,34138	,984
	26-30 ders	0-15 ders		,29719	,27182	,863
		16-20 ders		-,43641	,24639	,430
		21-25 ders		,23622	,34138	,984
Sınıf Yönetiminde Öz yeterlilik	0-15 ders	16-20 ders		-,77208	,24111	,012
		21-25 ders		,16669	,32972	,997
		26-30 ders		-,54398	,25339	,198
	16-20 ders	0-15 ders		,77208	,24111	,012
		21-25 ders		,93876	,29561	,061
		26-30 ders		,22809	,20706	,858
	21-25 ders	0-15 ders		-,16669	,32972	,997
		16-20 ders		-,93876	,29561	,061
		26-30 ders		-,71067	,30570	,223
	26-30 ders	0-15 ders		,54398	,25339	,198
		16-20 ders		-,22809	,20706	,858
		21-25 ders		,71067	,30570	,223
Ortalama Yeterlilik	0-15 ders	16-20 ders		-,68924	,20002	,006
		21-25 ders		,01744	,30638	1,000
		26-30 ders		-,44231	,24396	,379
	16-20 ders	0-15 ders		,68924	,20002	,006
		21-25 ders		,70668	,27489	,180
		26-30 ders		,24693	,20302	,798
	21-25 ders	0-15 ders		-,01744	,30638	1,000
		16-20 ders		-,70668	,27489	,180
		26-30 ders		-,45975	,30834	,653
	26-30 ders	0-15 ders		,44231	,24396	,379
		16-20 ders		-,24693	,20302	,798
		21-25 ders		,45975	,30834	,653

\* Aralarında fark olan gruplar

Öz yeterlik düzeyleri alt boyutlar açısından incelendiğinde öğrencilerle iletişimde öz yeterlik için en yüksek puan ortalaması haftada girdikleri ders saati 16-20 saat olan öğretmenlerin ( $\bar{x}=7.53$ ), en düşük puan ortalaması ise 0-15 saat olan öğretmenlerin ( $\bar{x}=6.98$ ) olduğu görülmektedir.

Öğretim stratejileri öz yeterlik alt boyutu için haftada girdikleri ders saati 16-20 saat olan öğretmenler için en yüksek ( $\bar{x}=8.17$ ), 0-15 saat olan öğretmenler için en düşük düzeydedir ( $\bar{x}=7.44$ ).

Sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutu için en yüksek puanlar haftada girdikleri ders saati 16-20 saat olan öğretmenler ( $\bar{x}=7.92$ ), en düşük 21-25 saat olan öğretmenlerde ( $\bar{x}=6.98$ ) belirlenmiştir. Genel öz yeterlik düzeylerinde ise yine en yüksek haftada girdiği ders saati 16-20 ders olan öğretmenlerde ( $\bar{x}=7.89$ ), en düşük de 21-25 ders olan öğretmenlerde ( $\bar{x}=7.18$ ) çıkmıştır.

#### **4. 3. 9. Öz yeterlik Boyutlarına Ait Puanlar ile Katıldıkları Hizmet İçi Kurs veya Seminerlerin Sayısı Değişkeni Karşılaştırılması**

Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinde katıldıkları hizmet içi kurs veya seminer sayısı açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analiz ve öğretmenlerin katıldıkları kurs veya seminer sayısına ilişkin bulgular Tablo 43'de verilmiştir.

Tablo 43 incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile katıldıkları kurs veya seminer sayısı arasında  $p < .05$  önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Bir başka değişle öğretmenler katıldıkları kurs veya seminer sayısı ile genel öz yeterlik düzeyleri ( $p=0.048$ ), öğretim stratejilerinde ( $p=0.059$ ) ve sınıf yönetiminde öz yeterlik ( $p=0.006$ ) düzeyleri arasında istatistiki olarak bir ilişki tespit edilmiştir.

Kruskal-Wallis testi sonucunda öğretmenlerin katıldıkları kurs veya seminer sayısı ile öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunan, öğretim stratejilerinde, sınıf yönetiminde ve genel öz yeterlik düzeylerinde hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit etmek için One Way Anova ile Tamhane's T2 testi uygulanmıştır. Yapılan Tamhane's T2 testine göre öğretmenlerin katıldıkları kurs veya seminer sayısına göre öğretim stratejilerinde, sınıf yönetiminde ve genel öz yeterlik düzeylerine ilişkin elde edilen analiz sonuçları Tablo 44'de verilmiştir.

Tablo 43. Öğretmenlerin Katıldıkları Kurs Veya Seminer Sayısı İle Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Tablosu

Değişkenler	Katılınan kurs veya seminer sayısı	n	$\bar{x}$	Ortalamalar Sırası	Serbestlik Derecesi	Ki-kare değeri	P
Öğrencilerle İletişimde Öz yeterlilik	Hiç	5	6.83	36.30	5	5.347	.375
	1 adet	2	6.58	24.75			
	2 adet	14	7.35	52.00			
	3 adet	11	6.97	44.73			
	4 adet	8	6.91	50.00			
	5 ve üzeri	65	7.38	57.14			
Öğretim Stratejilerinde Öz yeterlilik	Hiç	5	6.75	16.60	5	10.630	.059*
	1 adet	2	7.63	43.25			
	2 adet	14	7.83	53.07			
	3 adet	11	7.53	47.18			
	4 adet	8	7.13	42.94			
	5 ve üzeri	65	7.93	58.31			
Sınıf Yönetiminde Öz yeterlilik	Hiç	5	6.53	20.00	5	16.489	.006*
	1 adet	2	6.57	21.25			
	2 adet	14	7.53	50.93			
	3 adet	11	6.96	35.91			
	4 adet	8	7.03	45.00			
	5 ve üzeri	65	7.74	60.84			
Ortalama Öz Yeterlilik	Hiç	5	6.69	21.30	5	11.177	.0480*
	1 adet	2	6.94	27.50			
	2 adet	14	7.57	53.61			
	3 adet	11	7.16	41.36			
	4 adet	8	7.02	46.69			
	5 ve üzeri	65	7.70	58.84			

Tablo 44. Sınıf Yönetiminde Ve Genel Öz Yeterlik Düzeyleri İle Öğretmenlerin Haftada Girdikleri Ders Saatleri İlişisini Gösteren One Way Anova Testi Sonuçları

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Öğretim Stratejilerinde öz yeterlilik	Gruplar arası	11.304	3	2.218	2.804	.021*
	Gruplar içi	78.101	99	.791		
	Toplam	89.405	104			
Sınıf Yönetiminde Öz yeterlilik	Gruplar arası	14.490	3	3.078	2.812	.020*
	Gruplar içi	109.240	99	1.094		
	Toplam	123.730	104			
Ortalama Öz Yeterlilik	Gruplar arası	10.597	3	1.923	2.334	.048*
	Gruplar içi	80.594	101	.824		
	Toplam	91.191	99			



Tablo 45 incelendiğinde öğretim stratejilerinde öz yeterlik düzeyi için katıldıkları kurs veya seminer sayısı sıfır olan öğretmenlerle 2 adet ( $p=0.010$ ), ve 5 adet ve üzeri ( $p=0.004$ ), olan öğretmenler arasında istatistiki anlamda fark olduğu görülmektedir. Yani  $p<0.05$  güven düzeyinde hiç kurs veya seminere katılmayan öğretmenler ile 2 adet ve 5 ve üzeri kurs veya seminere katılan öğretmenlerin öğretim stratejilerinde öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır ve katıldıkları kurs veya seminer sayısı 2 adet ve 5 adet ve üzeri olan öğretmenlerin, hiç kurs veya seminere katılmayan öğretmenlere göre öğretim stratejilerinde öz yeterlik düzeyleri anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Sınıf yönetiminde öz yeterlik düzeyi için katıldıkları kurs veya seminer sayısı sıfır olan öğretmenlerle 2 adet ( $p=0.007$ ), ve 5 adet ve üzeri ( $p=0.000$ ), olan öğretmenler arasında istatistiki anlamda fark olduğu görülmektedir. Yani  $p<0.05$  güven düzeyinde hiç kurs veya seminere katılmayan öğretmenler ile 2 adet ve 5 adet ve üzeri kurs veya seminere katılan öğretmenlerin sınıf yönetiminde öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır ve katıldıkları kurs veya seminer sayısı 2 adet ve 5 adet ve üzeri olan öğretmenlerin, hiç kurs veya seminere katılmayan öğretmenlere göre sınıf yönetiminde öz yeterlik düzeyleri anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Genel öz yeterlik düzeyi için katıldıkları kurs veya seminer sayısı sıfır olan öğretmenlerle 2 adet ( $p=0.006$ ), ve 5 adet ve üzeri ( $p=0.000$ ), olan öğretmenler arasında istatistiki anlamda fark olduğu görülmektedir. Yani  $p<0.05$  güven düzeyinde hiç kurs veya seminere katılmayan öğretmenler ile 2 adet ve 5 adet ve üzeri kurs veya seminere katılan öğretmenlerin genel öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır ve katıldıkları kurs veya seminer sayısı 2 adet ve 5 adet ve üzeri olan öğretmenlerin, hiç kurs veya seminere katılmayan öğretmenlere göre genel öz yeterlik düzeyleri anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öz yeterlik düzeyleri alt boyutlar açısından incelendiğinde öğrencilerle iletişimde öz yeterlik için en yüksek puan ortalaması katıldıkları kurs veya seminer sayısı 5 adet ve üzeri olan öğretmenlerin ( $\bar{x}=7.38$ ), en düşük puan ortalaması ise 1 adet olan öğretmenlerin ( $\bar{x}=6.58$ ) olduğu görülmektedir.

Öğretim stratejileri öz yeterlik alt boyutu için katıldıkları kurs veya seminer sayısı 5 adet ve üzeri olan öğretmenler için en yüksek ( $\bar{x}=7.93$ ), hiç kurs veya seminere katılmayan öğretmenler için en düşük düzeydedir ( $\bar{x}=6.75$ ).

Tablo 45. Öğretim Stratejilerinde, Sınıf Yönetimde Ve Genel Öz Yeterlik Düzeyleri İle Öğretmenlerin Katıldıkları Kurs Veya Seminer Sayısı İlişkisini Gösteren Tamhane T2 Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Katılınan Kurs ve Seminer Sayısı	Katılınan Kurs ve Seminer Sayısı	Ortalama Farklar	Standart Hata	p
Öğretim Stratejilerinde Öz yeterlilik	Hiç	1 adet	-,87300	,19859	,160
		2 adet	-1,07086	,25205	,010
		3 adet	-,77345	,39032	,659
		4 adet	-,35925	,59372	1,000
		5 adet ve üzeri	-1,18138	,18154	,004
	2 adet	Hiç	1,07086	,25205	,010
		1 adet	,19786	,23525	1,000
		3 adet	,29740	,41019	1,000
		4 adet	,71161	,60697	,991
		5 adet ve üzeri	-,11053	,22104	1,000
	5 adet ve üzeri	Hiç	1,18138	,18154	,004
		1 adet	,30838	,15738	,931
		2 adet	,11053	,22104	1,000
		3 adet	,40793	,37105	,995
		4 adet	,82213	,58123	,963
	Sınıf Yönetiminde Öz yeterlilik	Hiç	1 adet	-,03900	,56824
2 adet			-1,00400	,22399	,007
3 adet			-,43036	,33759	,980
4 adet			-,50650	,56618	1,000
5 adet ve üzeri			-1,21846	,14259	,000
2 adet		Hiç	1,00400	,22399	,007
		1 adet	,96500	,60475	,996
		3 adet	,57364	,39596	,933
		4 adet	,49750	,60281	1,000
		5 adet ve üzeri	-,21446	,25130	1,000
5 adet ve üzeri		Hiç	1,21846	,14259	,000
		1 adet	1,17946	,57955	,991
		2 adet	,21446	,25130	1,000
		3 adet	,78810	,35629	,500
		4 adet	,71196	,57753	,988
Ortalama Yeterlilik		Hiç	1 adet	-,24100	,33200
	2 adet		-,88029	,19785	,006
	3 adet		-,46600	,32081	,944
	4 adet		-,32975	,56510	1,000
	5 adet ve üzeri		-1,00523	,12564	,000
	1 adet	Hiç	,24100	,33200	1,000
		2 adet	-,63929	,37440	,986
		3 adet	-,22500	,45161	1,000
		4 adet	-,08875	,64836	1,000
		5 adet ve üzeri	-,76423	,34178	,980
	2 adet	Hiç	,88029	,19785	,006
		1 adet	,63929	,37440	,986
		3 adet	,41429	,36452	,991
		4 adet	,55054	,59101	,999
		5 adet ve üzeri	-,12495	,21386	1,000
	5 adet ve üzeri	Hiç	1,00523	,12564	,000
1 adet		,76423	,34178	,980	
2 adet		,12495	,21386	1,000	
3 adet		,53923	,33093	,873	
4 adet		,67548	,57090	,992	

Aralarında fark olan gruplar

Sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutu için en yüksek puanlar katıldıkları kurs veya seminer sayısı 5 adet ve üzeri olan öğretmenler ( $\bar{x}=7.74$ ), en düşük hiç kurs veya seminere katılmayan öğretmenlerde ( $\bar{x}=6.53$ ) belirlenmiştir. Genel öz yeterlik düzeylerinde ise yine en yüksek katıldıkları kurs veya seminer sayısı 5 adet ve üzeri olan öğretmenlerde ( $\bar{x}=7.70$ ), en düşük de hiç kurs veya seminere katılmayan öğretmenlerde ( $\bar{x}=6.69$ ) çıkmıştır.

#### 4. 3. 10. Öz yeterlik Boyutlarına Ait Puanlar ve Ceza Alma Durumu Değişkeni Karşılaştırılması

Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinde ceza alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları ve ceza alma durumları analiz bulguları Tablo 46'da verilmiştir.

Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinde ceza alma durumları açısından  $p<.05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sadece öğrencilerle iletişimde öz yeterlik düzeylerinde ortaya çıkmıştır ( $p=0.024$ ). Öğretim stratejilerinde, sınıf yönetiminde ve genel öz yeterlik düzeylerinde öğretmenlerin ceza alma durumları istatistiki açıdan belirleyici değildir. Anlamlı farklılık gösteren öğrencilerle iletişimde öz yeterlik düzeyleri ceza almayan öğretmenlerde ceza alan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ceza alan öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları iletişimde sorun yaşamalarından kaynaklanabilmektedir.

Tablo 46. Öğretmenlerin Ceza Alma Durumları İle Öz Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması MW-U Testi

Değişkenler	Ceza Durumu	n	$\bar{x}$	Z puanı	P
Öğrencilerle İletişimde yeterlilik	Öz Almadı	98	7.32	2.258	.024*
	Aldı	7	6.35		
Öğretim Stratejilerinde Öz yeterlilik	Almadı	98	7.77	1.216	.224
	Aldı	7	7.47		
Sınıf Yönetiminde Öz yeterlilik	Almadı	98	7.53	1.358	.175
	Aldı	7	7.09		
Ortalama Yeterlilik	Öz Almadı	98	7.55	1.697	.090
	Aldı	7	6.99		

Öğrencilerle iletişimde, öğretim stratejilerinde, sınıf yönetiminde ve genel öz yeterlik düzeylerinde ceza almayan öğretmenlerin, ceza alan öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır. Genel olarak ceza almayan öğretmenlerin ceza alan öğretmenlere göre öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4. 3. 11. Öz yeterlik Boyutlarına Ait Puanlar ve Aldıkları Ödül Sayısı Değişkeni Karşılaştırılması

Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin aldıkları ödül sayısı açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analiz ve öğretmenlerin aldıkları ödül sayılarına ilişkin bulgular Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47. Öğretmenlerin Aldıkları Ödül Sayısı İle Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Tablosu

Değişkenler	Alınan Ödül Sayısı	n	$\bar{x}$	Ortalamalar Sırası	Serbestlik Derecesi	Ki-kare değeri	P
Öğrencilerle İletişimde Öz yeterlilik	Hiç	29	6.90	43.17	5	7.053	.217
	1 adet	10	7.09	45.60			
	2 adet	15	7.10	51.40			
	3 adet	10	7.33	56.10			
	4 adet	13	7.64	62.46			
	5 ve üzeri	28	7.58	61.18			
Öğretim Stratejilerinde Öz yeterlilik	Hiç	29	7.79	52.97	5	9.644	.086
	1 adet	10	7.03	29.20			
	2 adet	15	7.44	46.97			
	3 adet	10	8.09	64.05			
	4 adet	13	7.88	54.27			
	5 ve üzeri	28	7.95	60.23			
Sınıf Yönetiminde Öz yeterlilik	Hiç	29	7.27	48.34	5	9.353	.096
	1 adet	10	6.83	32.40			
	2 adet	15	7.33	48.53			
	3 adet	10	7.88	62.15			
	4 adet	13	7.73	57.54			
	5 ve üzeri	28	7.82	62.20			
Ortalama Öz Yeterlilik	Hiç	29	7.34	47.03	5	8.404	.135
	1 adet	10	6.97	34.60			
	2 adet	15	7.30	49.97			
	3 adet	10	7.79	61.05			
	4 adet	13	7.75	59.19			
	5 ve üzeri	28	7.79	61.63			

Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinde aldıkları ödül sayısına bağlı olarak  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin aldıkları ödül sayılarına göre her bir alt boyut için öz yeterlik düzeyleri öğrencilerle iletişimde en yüksek öz yeterlik düzeyi 4 adet ödül alan öğretmenler ( $\bar{x}=7.64$ ), en düşük öz yeterlik düzeyi ise hiç ödül almayan öğretmenlerde görülmüştür ( $\bar{x}=6.90$ ). Öğretim stratejilerinde öz yeterlik düzeyi en yüksek 3 adet ödül alan öğretmenlerde ( $\bar{x}=8.09$ ), en düşük 1 adet ödül alan öğretmenlerde olmuştur ( $\bar{x}=7.03$ ). Sınıf yönetiminde

öz yeterlik düzeyi en yüksek 3 adet ödül alan öğretmenlerde ( $\bar{x}=7.88$ ), en düşük 1 adet ödül alan öğretmenlerde belirlenmiştir ( $\bar{x}=6.83$ ). Genel öz yeterlik düzeyi 3 adet ve 5 adet ve üzeri ödül alan öğretmenlerde ( $\bar{x}=7.79$ ), en düşük 1 adet ödül alan öğretmenlerde ( $\bar{x}=6.97$ ) oluşmuştur.

#### 4. 3. 12. Öz yeterlik Düzeylerine Ait Puanlar ve Veli Toplantılarına Velilerin Katılma Oranı Değişkeni Karşılaştırılması

Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinde öğretmenlerin çalıştıkları okulda yaptıkları veli toplantılarına velilerin katılma oranı açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analiz ve öğretmenlerin yaptıkları veli toplantılarına velilerin katılma oranına ilişkin bulgular Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48 incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinde çalıştıkları okulda düzenledikleri veli toplantılarına velilerin katılma oranı açısından  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak öğrencilerle iletişimde, sınıf yönetiminde ve genel öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır. Bir başka deyişle okulda düzenlenen veli toplantılarına velilerin katılma oranı ile genel öz yeterlik düzeyleri ( $p=0.013$ ), öğrencilerle iletişimde ( $p=0.018$ ) ve sınıf yönetiminde öz yeterlik ( $p=0.010$ ) düzeyleri arasında istatistiki olarak bir ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 48. Öğretmenlerin Yaptıkları Veli Toplantılarına Velilerin Katılma Oranı İle Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Tablosu

Değişkenler	Velilerin Katılma Oranı	n	$\bar{x}$	Ortalamalar Sırası	Serbestlik Derecesi	Ki-kare değeri	p
Öğrencilerle İletişimde Öz yeterlilik	½ den az	38	7.13	51.42	3	10.041	.018*
	½	33	7.02	44.47			
	½ den fazla	30	7.55	59.42			
	Tamamı	4	8.29	90.25			
Öğretim Stratejilerinde Öz yeterlilik	½ den az	38	7.56	48.33	3	6.373	.095
	½	33	7.61	47.48			
	½ den fazla	30	8.07	62.57			
	Tamamı	4	8.32	71.13			
Sınıf Yönetiminde Öz yeterlilik	½ den az	38	7.34	48.33	3	11.413	.010*
	½	33	7.19	47.48			
	½ den fazla	30	7.92	62.57			
	Tamamı	4	8.38	71.13			
Ortalama Öz Yeterlilik	½ den az	38	7.35	49.78	3	10.749	.013*
	½	33	7.28	43.91			
	½ den fazla	30	7.86	62.93			
	Tamamı	4	8.33	84.13			

Kruskall-Wallis testi sonucunda okulda düzenlenen veli toplantılarına velilerin katılma oranı ile öğretmenleri öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunan, öğrencilerle iletişimde, sınıf yönetiminde ve genel öz yeterlik düzeylerinde hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit etmek için One Way Anova ile Tamhane's T2 testi uygulanmıştır. Yapılan Tamhane's T2 testine göre okulda düzenlenen veli toplantılarına velilerin katılma oranına göre öğrencilerle iletişimde, sınıf yönetiminde ve genel öz yeterlik düzeylerine ilişkin elde edilen analiz sonuçları Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49. Öğrencilerle İletişimde, Sınıf Yönetiminde Ve Genel Öz Yeterlik Düzeyleri İle Okulda Düzenlenen Veli Toplantılarına Velilerin Katılma Oranı İlişkisini Gösteren One Way Anova Testi Sonuçları

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Öğrencilerle İletişimde yeterlilik	Gruplar arası	13.324	4	3.331	3.372	.012
	Öz Gruplar içi	98.777	100	.988		
	Toplam	112.101	104			
Sınıf Yönetiminde Öz yeterlilik	Gruplar arası	16.503	4	4.126	3.848	.006
	Gruplar içi	107.228	100	1.072		
	Toplam	123.730	104			
Ortalama Yeterlilik	Gruplar arası	12.681	4	3.170	4.038	.004
	Öz Gruplar içi	78.509	100	.785		
	Toplam	91.191	104			

Tablo 50 incelendiğinde öğrencilerle iletişimde öz yeterlik düzeyi için yapılan veli toplantılarına velilerin tamamının katıldığı grupta yer alan öğretmenlerle, velilerin yarısından azının ( $p=0.001$ ), yarısının ( $p=0.000$ ), ve yarısından fazlasının ( $p=0.024$ ), katıldığı grupta yer alan öğretmenler arasında istatistiki anlamda fark olduğu görülmektedir. Yani  $p<0.05$  güven düzeyinde veli toplantılarına velilerin tamamının katıldığı grupta yer alan öğretmenler ile diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin öğrencilerle iletişimde öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır ve veli katılma oranının tam olduğu grupta yer alan öğretmenlerin, velilerin yarısından az, yarısı ve yarısından fazlasının katılım yaptığı grupta yer alan öğretmenlere göre öğrencilerle iletişimde öz yeterlik düzeyleri anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 50. Öğrencilerle İletişimde, Sınıf Yönetimde Ve Genel Öz Yeterlik Düzeyleri İle Okulda Düzenlenen Veli Toplantılarına Velilerin Katılma Oranı İlişkisini Gösteren Tamhane T2 Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Veli Katılım Oranı	Veli Katılım Oranı	Ortalama Farklar	Standart Hata	p
Öğrencilerle İletişimde Öz yeterlilik	½ den az	½	,10375	,26997	,999
		½ den fazla	-,42674	,23308	,363
		Tamamı	-1,16224*	,24915	,001
	½	½ den az	-,10375	,26997	,999
		½ den fazla	-,53048	,20898	,082
		Tamamı	-1,26598*	,22676	,000
	½ den fazla	½ den az	,42674	,23308	,363
		½	,53048	,20898	,082
		Tamamı	-,73550*	,18128	,024
	Tamamı	½ den az	1,16224*	,24915	,001
		½	1,26598*	,22676	,000
		½ den fazla	,73550*	,18128	,024
Sınıf Yönetiminde Öz yeterlilik	½ den az	½	,15663	,28443	,995
		½ den fazla	-,57479	,23066	,090
		Tamamı	-1,03329*	,29894	,039
	½	½ den az	-,15663	,28443	,995
		½ den fazla	-,73142*	,23040	,015
		Tamamı	-1,18992*	,29874	,017
	½ den fazla	½ den az	,57479	,23066	,090
		½	,73142*	,23040	,015
		Tamamı	-,45850	,24809	,558
	Tamamı	½ den az	1,03329*	,29894	,039
		½	1,18992*	,29874	,017
		½ den fazla	,45850	,24809	,558
Ortalama Öz Yeterlilik	½ den az	½	,06746	,24361	1,000
		½ den fazla	-,50921	,20767	,101
		Tamamı	-,97421*	,22459	,002
	½	½ den az	-,06746	,24361	1,000
		½ den fazla	-,57667*	,18047	,014
		Tamamı	-1,04167*	,19972	,000
	½ den fazla	½ den az	,50921	,20767	,101
		½	,57667*	,18047	,014
		Tamamı	-,46500	,15384	,114
	Tamamı	½ den az	,97421*	,22459	,002
		½	1,04167*	,19972	,000
		½ den fazla	,46500	,15384	,114

\*Aralarında fark olan gruplar

Sınıf yönetiminde öz yeterlik düzeyi için, yapılan veli toplantılarına velilerin tamamının katıldığı grupta yer alan öğretmenlerle, velilerin yarısından azının (p=0.039) ve yarısının (p=0.017), katıldığı grupta yer alan öğretmenler arasında ve veli toplantılarına velilerin yarısının katıldığı grupta yer alan öğretmenlerle, velilerin yarısından fazlasının

katıldığı grupta yer alan öğretmenler arasında istatistiki anlamda fark olduğu görülmektedir. Yani  $p < 0.05$  güven düzeyinde veli toplantılarına velilerin tamamının katıldığı grupta yer alan öğretmenler ile velilerin yarısından azının ve yarısının katıldığı gruplarda yer alan öğretmenlerin ve velilerin yarısının katıldığı grupta yer alan öğretmenlerle yarısından fazlasının katıldığı grupta yer alan öğretmenler arasında sınıf yönetiminde öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır ve veli katılma oranının tam olduğu grupta yer alan öğretmenlerin, velilerin yarısından az ve yarısının katılım yaptığı grupta yer alan öğretmenlere göre ayrıca velilerin yarısından fazlasının katılım gösterdiği grupta yer alan öğretmenlere yarısının katılım gösterdiği grupta yer alan öğretmenlere göre sınıf yönetiminde öz yeterlik düzeyleri anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Genel öz yeterlik düzeyi için, yapılan veli toplantılarına velilerin tamamının katıldığı grupta yer alan öğretmenlerle, velilerin yarısından azının ( $p=0.002$ ) ve yarısının ( $p=0.000$ ), katıldığı grupta yer alan öğretmenler arasında ve veli toplantılarına velilerin yarısının katıldığı grupta yer alan öğretmenlerle, velilerin yarısından fazlasının katıldığı grupta yer alan öğretmenler arasında istatistiki anlamda fark olduğu görülmektedir. Yani  $p < 0.05$  güven düzeyinde veli toplantılarına velilerin tamamının katıldığı grupta yer alan öğretmenler ile velilerin yarısından azının ve yarısının katıldığı gruplarda yer alan öğretmenlerin ve velilerin yarısının katıldığı grupta yer alan öğretmenlerle yarısından fazlasının katıldığı grupta yer alan öğretmenler arasında genel öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır ve veli katılma oranının tam olduğu grupta yer alan öğretmenlerin, velilerin yarısından az ve yarısının katılım yaptığı grupta yer alan öğretmenlere göre ayrıca velilerin yarısından fazlasının katılım gösterdiği grupta yer alan öğretmenlere yarısının katılım gösterdiği grupta yer alan öğretmenlere göre genel öz yeterlik düzeyleri anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öz yeterlik düzeyleri alt boyutlar açısından incelendiğinde öğrencilerle iletişimde öz yeterlik için en yüksek puan ortalaması düzenlenen veli toplantılarına velilerin tamamının katıldığı grupta yer alan öğretmenlerin ( $\bar{x}=8.29$ ), en düşük puan ortalaması ise velilerin yarısının katıldığı grupta yer alan öğretmenlerin ( $\bar{x}=7.02$ ) olduğu görülmektedir.

Öğretim stratejileri öz yeterlik alt boyutu için en yüksek puan ortalaması düzenlenen veli toplantılarına velilerin tamamının katıldığı grupta yer alan öğretmenlerin ( $\bar{x}=8.32$ ), en düşük puan ortalaması ise velilerin yarısından az katıldığı grupta yer alan öğretmenlerin ( $\bar{x}=7.56$ ) olduğu görülmektedir.

Sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutu için en yüksek puan ortalaması düzenlenen veli toplantılarına velilerin tamamının katıldığı grupta yer alan öğretmenlerin ( $\bar{x}=8.38$ ), en düşük puan ortalaması ise velilerin yarısının katıldığı grupta yer alan öğretmenlerin



( $\bar{x}=7.19$ ) olduğu görülmektedir. Genel öz yeterlik düzeylerinde ise yine en yüksek düzenlenen veli toplantılarına velilerin tamamının katıldığı grupta yer alan öğretmenlerde ( $\bar{x}=8.33$ ), en düşük de velilerin yarısının katıldığı grupta yer alan öğretmenlerde ( $\bar{x}=7.28$ ) çıkmıştır.

#### 4. 3. 13. Öz yeterlik Düzeylerine Ait Puanlar ile Okudukları Mesleki Yayın ve Kitap Sayısı Değişkeni Karşılaştırılması

Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinde öğretmenlerin bir ayda okudukları mesleki yayın ve kitap sayısı açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analiz ve öğretmenlerin okudukları yayın ve kitap sayısına ilişkin bulgular Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51 incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinde bir ayda okudukları yayın ve kitap sayısı açısından  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak öğrencilerle iletişimde, öğretim stratejilerinde, sınıf yönetiminde ve genel öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bir başka değişle öğretmenlerin bir ayda okudukları yayın ve kitap sayısı ile genel öz yeterlik düzeyleri ( $p=0.003$ ), öğrencilerle iletişimde ( $p=0.005$ ), öğretim stratejilerinde ( $p=0.007$ ) ve sınıf yönetiminde öz yeterlik ( $p=0.007$ ) düzeyleri arasında istatistiki olarak bir ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 51. Öğretmenlerin Okudukları Yayın Ve Kitap Sayısı İle Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Tablosu

Değişkenler	Okunan Kitap ve yayın sayısı	n	$\bar{x}$	Ortalamalar Sırası	Serbestlik Derecesi	Ki-kare değeri	p
Öğrencilerle İletişimde Öz yeterlilik	Hiç	37	6.87	40,15	4	14.882	.005*
	1 adet	26	7.17	51,96			
	2 adet	25	7.59	61,06			
	3 adet	11	7.58	66,09			
	4 ve üzeri	6	8.05	79,17			
Öğretim Stratejilerinde Öz yeterlilik	Hiç	37	7.44	44,70	4	13.976	.007*
	1 adet	26	7.54	43,38			
	2 adet	25	8.18	67,54			
	3 adet	11	8.21	68,32			
	4 ve üzeri	6	7.96	57,17			
Sınıf Yönetiminde Öz yeterlilik	Hiç	37	7.26	45,97	4	13.992	.007*
	1 adet	26	7.08	42,08			
	2 adet	25	7.98	66,36			
	3 adet	11	8.08	70,86			
	4 ve üzeri	6	7.73	55,25			
Genel Öz yeterlilik	Hiç	37	7.20	42,30	4	15.683	.003*
	1 adet	26	7.27	45,21			
	2 adet	25	7.93	66,60			
	3 adet	11	7.97	70,45			
	4 ve üzeri	6	7.90	64,08			

Kruskall-Wallis testi sonucunda öğretmenlerin bir ayda okudukları yayın ve kitap sayısı ile öğretmenleri öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunan, öğrencilerle iletişimde, öğretim stratejilerinde, sınıf yönetiminde ve genel öz yeterlik düzeylerinde hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit etmek için One Way Anova ile Tamhane's T2 testi uygulanmıştır. Yapılan Tamhane's T2 testine göre öğretmenlerin bir ayda okudukları yayın ve kitap sayısına göre öğrencilerle iletişimde, öğretim stratejilerinde, sınıf yönetiminde ve genel öz yeterlik düzeylerine ilişkin elde edilen analiz sonuçları Tablo de verilmiştir.

Tablo 52. Öğrencilerle İletişimde, Öğretim Stratejilerinde, Sınıf Yönetiminde Ve Genel Öz Yeterlik Düzeyleri İle Öğretmenlerin Ayda Okudukları Yayın ve Kitap Sayısı İlişkisini Gösteren One Way Anova Testi Sonuçları

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	
Öğrencilerle İletişimde yeterlilik	Öz	Gruplar arası	9.348	3	3.116	3.063	.032*
		Gruplar içi	102.754	101	1.017		
		Toplam	112.101	104			
Öğretim Stratejilerinde yeterlilik	Öz	Gruplar arası	6.440	3	2.147	2.613	.050*
		Gruplar içi	82.965	101	.821		
		Toplam	89.405	104			
Sınıf Yönetiminde Öz yeterlilik	Öz	Gruplar arası	12.490	3	4.163	3.780	.013*
		Gruplar içi	111.240	101	1.101		
		Toplam	123.730	104			
Ortalama Yeterlilik	Öz	Gruplar arası	8.990	3	2.997	3.682	.015*
		Gruplar içi	82.201	101	.814		
		Toplam	91.191	104			

Tablo 53 incelendiğinde öğrencilerle iletişimde öz yeterlik düzeyi için, bir ayda hiç yayın ve kitap okumayan öğretmenlerle, 2 kitap ( $p=0.021$ ), ve 4 ve daha fazla kitap okuyan ( $p=0.005$ ), öğretmenler arasında istatistiki anlamda fark olduğu görülmektedir. Yani  $p<0.05$  güven düzeyinde ayda hiç yayın ve kitap okumayan öğretmenler ile 2 yayın ve kitap ve 4 ve daha fazla yayın ve kitap okuyan öğretmenlerin öğrencilerle iletişimde öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır ve 4 ve daha fazla yayın ve kitap ve 2 yayın ve kitap öğretmenlerin, hiç kitap okumayan öğretmenlere göre öğrencilerle iletişimde öz yeterlik düzeyleri anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretim stratejilerinde öz yeterlik düzeyi için, bir ayda 2 yayın ve kitap okuyan öğretmenlerle, hiç yayın ve kitap okumayan ( $p=0.023$ ), ve 1 yayın ve kitap okuyan ( $p=0.036$ ), öğretmenler arasında istatistiki anlamda fark olduğu görülmektedir. Yani  $p<0.05$  güven düzeyinde ayda 2 yayın ve kitap okuyan öğretmenler ile hiç yayın ve kitap okumayan ve 1 yayın ve kitap okuyan öğretmenlerin öğretim stratejilerinde iletişimde öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır ve 2 yayın ve kitap okuyan öğretmenlerin, hiç yayın ve kitap okumayan ve 1 yayın ve kitap okuyan öğretmenlere göre öğrencilerle iletişimde öz yeterlik düzeyleri anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 53. Öğrencilerle İletişimde, Öğretim Stratejilerinde, Sınıf Yönetimde Ve Genel Öz Yeterlik Düzeyleri İle Öğretmenlerin Bir Ayda Okudukları Yayın Ve Kitap Sayısı İlişkisini Gösteren Tamhane T2 Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Ayda Okunan Mesleki Kitap Sayısı	Ayda Okunan Mesleki Kitap Sayısı	Ortalama Farklar	Standart Hata	p.
Öğrencilerle İletişimde Öz yeterlilik	Hiç	1 kitap	-,29714	,28826	,975
		2 kitap	-,71596	,22282	,021
		3 kitap	-,71130	,36483	,509
		4 kitap ve fazlası	-1,17342	,26295	,005
	2 kitap	Hiç	,71596	,22282	,021
		1 kitap	,41882	,26976	,746
		3 kitap	,00465	,35039	1,000
		4 kitap ve fazlası	-,45747	,24252	,596
	4 kitap ve fazlası	Hiç	1,17342	,26295	,005
		1 kitap	,87628	,30375	,087
		2 kitap	,45747	,24252	,596
		3 kitap	,46212	,37719	,935
Öğretim Stratejilerinde Öz yeterlilik	Hiç	1 kitap	-,09903	,23731	1,000
		2 kitap	-,73625	,23148	,023
		3 kitap	-,76683	,27900	,102
		4 kitap ve fazlası	-,51865	,27080	,539
	1 kitap	Hiç	,09903	,23731	1,000
		2 kitap	-,63722	,20859	,036
		3 kitap	-,66780	,26032	,167
		4 kitap ve fazlası	-,41962	,25152	,727
	2 kitap	Hiç	,73625	,23148	,023
		1 kitap	,63722	,20859	,036
		3 kitap	-,03058	,25502	1,000
		4 kitap ve fazlası	,21760	,24603	,994
Sınıf Yönetiminde Öz yeterlilik	Hiç	1 kitap	,18007	,31572	1,000
		2 kitap	-,71788	,23221	,030
		3 kitap	-,82381	,29655	,100
		4 kitap ve fazlası	-,47275	,28250	,709
	1 kitap	Hiç	-,18007	,31572	1,000
		2 kitap	-,89795	,29194	,038
		3 kitap	-1,00388	,34532	,065
		4 kitap ve fazlası	-,65282	,33334	,482
	2 kitap	Hiç	,71788	,23221	,030
		1 kitap	,89795	,29194	,038
		3 kitap	-,10593	,27109	1,000
		4 kitap ve fazlası	,24513	,25565	,989
Ortalama Öz Yeterlilik	Hiç	1 kitap	-,06264	,25724	1,000
		2 kitap	-,72409	,20931	,010
		3 kitap	-,77012	,29213	,144
		4 kitap ve fazlası	-,70149	,22077	,042
	2 kitap	Hiç	,72409	,20931	,010
		1 kitap	,66145	,23124	,064
		3 kitap	-,04604	,26952	1,000
		4 kitap ve fazlası	,02260	,18984	1,000
	3 kitap	Hiç	,77012	,29213	,144
		1 kitap	,70748	,30823	,270
		2 kitap	,04604	,26952	1,000
		4 kitap ve fazlası	,06864	,27852	1,000
4 kitap ve fazlası	Hiç	,70149	,22077	,042	
	1 kitap	,63885	,24167	,133	
	2 kitap	-,02260	,18984	1,000	
	3 kitap	-,06864	,27852	1,000	

Aralarında fark olan gruplar

Sınıf yönetiminde öz yeterlik düzeyi için, bir ayda 2 yayın ve kitap okuyan öğretmenlerle, hiç yayın ve kitap okumayan ( $p=0.030$ ), ve 1 yayın ve kitap okuyan ( $p=0.038$ ), öğretmenler arasında istatistiki anlamda fark olduğu görülmektedir. Yani  $p<0.05$  güven düzeyinde ayda 2 yayın ve kitap okuyan öğretmenler ile hiç yayın ve kitap okumayan ve 1 yayın ve kitap okuyan öğretmenlerin sınıf yönetiminde öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır ve 2 yayın ve kitap okuyan öğretmenlerin, hiç yayın ve kitap okumayan ve 1 yayın ve kitap okuyan öğretmenlere göre sınıf yönetiminde öz yeterlik düzeyleri anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Genel öz yeterlik düzeyi için, bir ayda hiç yayın ve kitap okumayan öğretmenlerle 4 ve daha fazla yayın ve kitap okuyan öğretmenler ( $p=0.042$ ), ile 2 yayın ve kitap okuyan öğretmenler ( $p=0.010$ ), arasında istatistiki anlamda fark olduğu görülmektedir. Yani  $p<0.05$  güven düzeyinde ayda hiç yayın ve kitap okumayan öğretmenler ile 2 yayın ve kitap okuyan öğretmenler ve 4 yayın ve kitap okuyan öğretmenlerin genel öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır ve hem 2 yayın ve kitap okuyan hem de 4 yayın ve kitap okuyan öğretmenlerin, hiç yayın ve kitap okumayan öğretmenlere göre genel öz yeterlik düzeyleri anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öz yeterlik düzeyleri alt boyutlar açısından incelendiğinde öğrencilerle iletişimde öz yeterlik için en yüksek puan ortalaması 4 ve daha fazla yayın ve kitap okuyan öğretmenlerin ( $\bar{x}=8.05$ ), en düşük hiç yayın ve kitap okumayan öğretmenlerin ( $\bar{x}=6.87$ ) olduğu görülmektedir.

Öğretim stratejileri öz yeterlik alt boyutu için en yüksek 3 yayın ve kitap okuyan öğretmenlerin ( $\bar{x}=8.21$ ), en düşük hiç yayın ve kitap okumayan öğretmenlerin ( $\bar{x}=7.44$ ) olduğu görülmektedir.

Sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutu için en yüksek puan ortalaması 3 yayın ve kitap okuyan öğretmenlerin ( $\bar{x}=8.08$ ), en düşük 1 yayın ve kitap okuyan öğretmenlerin ( $\bar{x}=7.08$ ) olduğu görülmektedir. Genel öz yeterlik düzeylerinde ise en yüksek 3 yayın ve kitap okuyan öğretmenlerde ( $\bar{x}=8.33$ ), en düşük hiç yayın ve kitap okumayan öğretmenlerde ( $\bar{x}=7.20$ ) çıkmıştır.

#### **4. 3. 14. Öz yeterlik Düzeylerine Ait Puanlar ile Okullarında Yapılan Sosyal Etkinlik Sayısı Değişkeni Karşılaştırılması**

Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinde öğretmenlerin çalıştıkları okulda düzenlenen sosyal etkinlik sayısı açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test

etmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analiz ve düzenlenen sosyal etkinlik sayısına ilişkin bulgular Tablo 54'de verilmiştir.

Tablo 54. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulda Düzenlenen Sosyal Etkinlik Sayısı İle Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Tablosu

Değişkenler	Yapılan Sosyal Etkinlik sayısı	n	$\bar{x}$	Ortalamalar Sırası	Serbestlik Derecesi	Ki-kare değeri	P
Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlilik	Hiç	10	8.07	79.60	4	10.037	.040*
	1 etkinlik	15	6.63	41.57			
	2 etkinlik	18	7.20	52.36			
	3 etkinlik	18	7.37	53.86			
	4 ve üzeri	44	7.27	50.76			
Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlilik	Hiç	10	8.20	67.55	4	4.005	.405
	1 etkinlik	15	7.32	44.23			
	2 etkinlik	18	7.89	56.89			
	3 etkinlik	18	7.76	50.28			
	4 ve üzeri	44	7.74	52.20			
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlilik	Hiç	10	8.24	74.90	4	6.203	.185
	1 etkinlik	15	6.99	47.80			
	2 etkinlik	18	7.43	48.39			
	3 etkinlik	18	7.44	50.14			
	4 ve üzeri	44	7.55	52.85			
Ortalama Öz Yeterlilik	Hiç	10	8.17	75.95	4	6.996	.136
	1 etkinlik	15	6.99	44.50			
	2 etkinlik	18	7.52	51.67			
	3 etkinlik	18	7.53	51.83			
	4 ve üzeri	44	7.53	51.70			

Tablo 54 incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinde çalıştıkları okulda düzenlenen sosyal etkinlik sayısı açısından  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak öğrencilerle iletişimde öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bir başka deyişle öğretmenlerin çalıştıkları okulda düzenlenen sosyal etkinlik sayısı ile öğrencilerle iletişimde öz yeterlik düzeyleri ( $p=0.040$ ) arasında istatistiki olarak bir ilişki tespit edilmiştir.

Kruskal-Wallis testi sonucunda öğretmenlerin çalıştığı okulda düzenlenen sosyal etkinlik ile öğretmenleri öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunan, öğrencilerle iletişimde öz yeterlik düzeylerinde hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit etmek için One Way Anova ile Tamhane's T2 testi uygulanmıştır. Yapılan Tamhane's T2 testine göre öğretmenlerin çalıştıkları okulda düzenlenen sosyal etkinlik sayısına göre öğrencilerle iletişimde öz yeterlik düzeylerine ilişkin elde edilen analiz sonuçları Tablo 55'de verilmiştir.

Tablo 55. Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik Düzeyleri İle Düzenlenen Sosyal Etkinlik Sayısı İlişkisini Gösteren One Way Anova Testi Sonuçları

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Öğrencilerle İletişimde yeterlilik	Gruplar arası	12.850	4	3.213	3.237	.015
	Öz Gruplar içi	99.251	100	.993		
	Toplam	112.101	104			

Tablo 56 incelendiğinde öğrencilerle iletişimde öz yeterlik düzeyi için öğretmenlerin çalıştıkları okulda düzenlenen sosyal etkinlik sayısı için hiç etkinlik düzenlenmeyen grupta olan öğretmenlerle, 1 etkinlik ( $p=0.030$ ), ve 4 ve daha fazla etkinlik ( $p=0.002$ ), düzenlenen grupta yer alan öğretmenler arasında istatistiki anlamda fark olduğu görülmektedir. Yani  $p<0.05$  güven düzeyinde çalıştıkları okulda hiç sosyal etkinlik düzenlenmeyen grupta yer alan öğretmenler ile 1 etkinlik ve 4 ve daha fazla etkinlik düzenlenen grupta yer alan öğretmenlerin öğrencilerle iletişimde öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır ve hiç etkinlik düzenlenmeyen grupta yer alan öğretmenlerin, 1 etkinlik ve 4 ve daha fazla etkinlik düzenlenen grupta yer alan öğretmenlere göre öğrencilerle iletişimde öz yeterlik düzeyleri anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 56. Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik Düzeyleri İle Düzenlenen Sosyal Etkinlik Sayısı İlişkisini Gösteren Tamhane T2 Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Okulda Düzenlenen Sosyal Etkinlik Sayısı	Okulda Düzenlenen Sosyal Etkinlik Sayısı	Ortalama Farklar	Standart Hata	P
Öğrencilerle İletişimde Öz yeterlilik	Hiç	1 etkinlik	1,44367	,41769	,030
		2 etkinlik	,87522	,29472	,065
		3 etkinlik	,70744	,23418	,055
		4 etkinlik ve fazlası	,80323	,18857	,002
	1 etkinlik	Hiç	-1,44367	,41769	,030
		2 etkinlik	-,56844	,47405	,937
		3 etkinlik	-,73622	,43897	,684
		4 etkinlik ve fazlası	-,64044	,41644	,784
	2 etkinlik	Hiç	-,87522	,29472	,065
		1 etkinlik	,56844	,47405	,937
		3 etkinlik	-,16778	,32419	1,000
		4 etkinlik ve fazlası	-,07199	,29295	1,000
	3 etkinlik	Hiç	-,70744	,23418	,055
		1 etkinlik	,73622	,43897	,684
		2 etkinlik	,16778	,32419	1,000
		4 etkinlik ve fazlası	,09578	,23193	1,000
	4 etkinlik ve fazlası	Hiç	-,80323	,18857	,002
		1 etkinlik	,64044	,41644	,784
		2 etkinlik	,07199	,29295	1,000
		3 etkinlik	-,09578	,23193	1,000

Aralarında fark olan gruplar

Öz yeterlik düzeyleri alt boyutlar açısından incelendiğinde öğrencilerle iletişimde öz yeterlik için en yüksek puan ortalaması çalıştığı okulda hiç etkinlik düzenlenmeyen grupta

yer alan öğretmenlerin ( $\bar{x}=8.07$ ), en düşük 1 etkinlik düzenlenen grupta yer alan öğretmenlerin ( $\bar{x}=6.63$ ) olduğu görülmektedir.

Öğretim stratejileri öz yeterlik alt boyutu için en yüksek puan ortalaması çalıştığı okulda hiç etkinlik düzenlenmeyen grupta yer alan öğretmenlerin ( $\bar{x}=8.20$ ), en düşük 1 etkinlik düzenlenen grupta yer alan öğretmenlerin ( $\bar{x}=7.32$ ) olduğu görülmektedir.

Sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutu için en yüksek puan ortalaması çalıştığı okulda hiç etkinlik düzenlenmeyen grupta yer alan öğretmenlerin ( $\bar{x}=8.24$ ), en düşük 1 etkinlik düzenlenen grupta yer alan öğretmenlerin ( $\bar{x}=6.99$ ) olduğu görülmektedir. Genel öz yeterlik düzeylerinde ise en yüksek çalıştığı okulda hiç etkinlik düzenlenmeyen grupta yer alan öğretmenlerde ( $\bar{x}=8.17$ ), en düşük 1 etkinlik düzenlenen grupta yer alan öğretmenlerde ( $\bar{x}=6.99$ ) çıkmıştır.



## 5. TARTIŞMA

### 5. 1. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin İş Doyumlarına Ait Bulguların Tartışılması

Çalışmada görsel sanatlar öğretmenlerinin ortalama iş doyumları 3.55 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlardaki iş doyum düzeyinin en düşük terfi boyutunda çıkarken onu ücret alt boyutu takip etmiştir. Bu öğretmenlerin ücret ve terfi boyutlarında en düşük iş doyumuna sahip oldukları anlamına gelmektedir. İşin doğası alt boyutunda en yüksek iş doyumunu belirlenmiş olup onu, çalışma arkadaşları ve iletişim boyutları izlemiştir. Bu bulgular görsel sanatlar öğretmenlerinin ücretlerinden ve terfi imkânlarından memnuniyetsizliklerini, çalıştıkları işten ve çalışma arkadaşlarından ise hoşnut olduklarını göstermektedir.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan karşılaştırma sonucunda, istatistiki açıdan bir farklılık bulunmamakla birlikte, erkek öğretmenlerin genel iş doyumlarının kadın öğretmenlere göre bir miktar daha yüksek çıkmıştır. Kadın öğretmenlerin yönetim, iş arkadaşları ve çalışma ortamı boyutunda iş doyum puanları erkek öğretmenlere göre yüksek tespit edilmiştir. İş doyum puanları her iki grupta da en düşük terfi imkânları alt boyutunda gerçekleşmesi öğretmenlerin terfi imkânlarının yetersiz olduğu sonucunu göstermektedir. Çalışma arkadaşları alt boyutunda erkek ve kadın öğretmenlerin iş doyum düzeyleri birbirine yakın çıkması her iki grup öğretmenlerin de çalışma arkadaşları ile benzer şekilde etkileşime girdiklerini göstermektedir.

Görsel sanatlar öğretmenlerinin medeni durumları iş doyum düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamakla birlikte, bekâr öğretmenlerin iş doyum düzeyleri evli öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır. Her iki grupta da iş doyum düzeyi en düşük terfi boyutunda tespit edilmiştir.

Yaş değişkeni açısından da görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyum açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ancak 50 yaş üstündeki öğretmenlerin genel iş doyumları diğer yaş gruplarına göre daha düşük tespit edilmiştir. Terfi imkânları alt boyutunda iş doyum düzeyi en yüksek 50 yaş ve üzeri grupta görünmesi, 50 yaş üstü öğretmenlerin artık terfi beklentilerinin azaldığı veya kalmadığı anlamına gelmektedir. İstatistiksel olarak yaş değişkeninin hem genel iş doyumunu hem de alt boyutlardaki iş doyumunu açısından farklılık göstermemesi, öğretmenlerin terfi imkânlarının yaşlarına bağlı olmaması ve aldıkları ücretlerin ve kazanacakları özlük haklarının da yine yaşlarıyla ilgili olmamasıyla açıklanabilir. İş arkadaşları boyutunda iş doyum düzeylerinin yaş arttıkça



daha yüksek çıkması, öğretmenlerin yaşı arttıkça çalışma arkadaşlarının ile uyumlarının daha iyi olduğu anlamına gelmektedir.

Görsel sanatlar öğretmenlerin iş doyum düzeyleri üzerinde kıdem değişkeninin istatistiksel olarak bir etkisinin görünmemesi, öğretmenlik mesleği açısından uzun yıllar çalışmanın iş doyumunu açısından bir farklılık oluşturmadığı sonucuna bağlıdır. Bir başka deyişle uzun yıllar çalışmış bir öğretmen ile göreve yeni başlamış öğretmen arasında, özlük hakları, ücret vb. konularda önemli fark bulunmaması kıdemin belirleyici bir değişken olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Görsel sanatlar öğretmenlerin iş doyum düzeylerinde derse girdikleri sınıflardaki öğrenci mevcudu açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak öğrenci mevcudunun 20 den az olan sınıflara giren görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri, öğrenci mevcudunun 20 den fazla olan sınıflara giren öğretmenlere göre biraz daha yüksektir. Bu durum öğrenci sayısının az olması görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini nispeten arttırdığını göstermektedir.

Çalıştıkları okul türü ile görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmamakla birlikte, liselerde çalışan öğretmenlerin ilköğretimde çalışan öğretmenlere göre iş doyumları daha yüksek çıkmıştır. Bu durum lisede çalışan öğretmenlerin işlerinden daha memnun olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni liselerde görsel sanatlar derslerinin seçmeli olması ve buna bağlı olarak daha ilgili öğrencilerin derse katılımı ve derse giren öğrenci sayısındaki düşüklük gösterilebilir.

Görsel sanatlar öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile haftada girdikleri ders saati arasında sadece iş süreçleri alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Genel iş doyumunu ve diğer alt gruplarda istatistiki olarak haftada girdikleri ders saatine bağlı olarak bir fark bulunmamaktadır.

Katıldıkları hizmet içi kurs veya seminer sayısına bağlı olarak ücret alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Genel iş doyumunu ve diğer alt boyutlardaki iş doyumunu puanlarında istatistiki açıdan görsel sanatlar öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi kurs veya seminer sayıları arasında bir ilişki yoktur.

Görsel sanatlar öğretmenlerin iş doyum düzeylerinde ceza alma durumları açısından anlamlı bir farklılık sadece yönetim alt boyutunda ortaya çıkmıştır. Anlamlı farklılık gösteren yönetim boyutunda iş doyumunu ceza almayan öğretmenlerde ceza alan öğretmenlere göre daha yüksek olmasının nedeni ceza alan öğretmenlerin yönetimle yaşadıkları problemlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Aldıkları ödül sayısı ile görsel sanatlar öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında iş arkadaşları ve iletişim alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer alt boyutlardaki

ve genel iş doyumunu ve puanlarında istatistiki açıdan öğretmenlerin aldıkları ödül sayıları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri ile çalıştıkları okulda yılda düzenlenen sosyal etkinlik sayısı arasında sadece yönetim alt boyutunda farklılık tespit edilmiştir. Çalıştığı okulda hiç sosyal etkinlik yapılmayan öğretmenlerin 2, 3 ve 4 ve daha fazla etkinlik yapılan öğretmenlere göre yönetimden daha fazla memnun oldukları ortaya çıkmıştır. Yönetimin okullarda sosyal etkinlik düzenlemesi öğretmenlerin iş doyumunu olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bu yapılan sosyal etkinliklerin amacına ulaşmadığı veya öğretmenlerin katılımının sağlanamadığı anlamına geldiği düşünülebilir.

## 5. 2. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Öz Yeterliliklerine Ait Bulguların Tartışılması

Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlik değeri ortalaması 7.51 olarak tespit edilmiştir. Öz yeterlik düzeyi; öğrencilerle iletişimde 7.26, öğretim stratejilerinde 7.75 ve sınıf yönetiminde 7.50 olarak çıkmıştır. Her üç boyutta da genel öz yeterlilik te olduğu gibi öz yeterlik düzeyi *çok yeterli* grupta yer almıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar mesleğe yeni başlayan öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Çapa, 2005). Söz konusu çalışmada; öğrencilerle iletişimde öz yeterlilik 6.76 tespit ederken, öğretim stratejilerinde öz yeterlilik ise 7.37 olarak belirlenmiştir. Çimen (2007) yaptığı çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik değerlerini yapılan bu çalışmadan farklı olarak *oldukça yeterli* olarak tespit etmiştir.

Görsel sanat öğretmenlerinin cinsiyetleri ile toplam öz yeterlilikleri ve alt boyutlardaki öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte kadın öğretmenlerin toplam öz yeterlilik ve alt boyutlarındaki öz yeterlilikleri erkek öğretmenlere oranla daha yüksek tespit edilmiştir. Görsel sanatlar öğretmenlerinin toplam öz yeterlilik algıları ve alt boyutlarında, cinsiyetin öz yeterlik açısından anlamlı bir belirleyiciliği olmaması sonucu, Nazri ve Barrick (1990), Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002) ve Çimen (2007)'nin çalışmalarından elde ettikleri sonuçlarla benzer çıkmıştır.

Görsel sanat öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile medeni durumları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak evli öğretmenlerin toplam öz yeterlilik ve alt boyutlarındaki öz yeterlilikleri bekâr öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeyleri ile buldukları okuldaki görev süreleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerle iletişimde; 0-5 yıl grubunda olan öğretmenlerle 11-15 yıl grubunda yer alan öğretmenler arasında, öğretim

stratejilerinde; 6-10 yıl grubunda olan öğretmenlerle 11-15 yıl grubunda olan öğretmenler arasında, sınıf yönetiminde; 0-5 yıl grubunda olan öğretmenlere 11-15 yıl grubunda olan öğretmenler arasında, genel öz yeterlilik düzeylerinde; 0-5 yıl grubunda olan öğretmenlere 11-15 yıl grubunda olan öğretmenler arasında ve 6-10 yıl grubunda olan öğretmenlerle 11-15 yıl grubunda olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buradan görsel sanatlar öğretmenlerinin buldukları okullardaki çalışma sürelerinin öğretmenlerin öz yeterlilik algıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuca bağlı olarak öğretmenlerin aynı okulda çalışma sürelerinin yönetim bazında değerlendirilmesi ve rotasyona yönelik çalışmaların yapılması öz yeterlilik açısından gerekli görülebilir. Buldukları okulda daha uzun süreden beri çalışan öğretmenlerin öğrencilerle iletişimde, öğretim stratejilerinde, sınıf yönetiminde ve genel öz yeterlik düzeyleri, buldukları okulda daha az süreden beri çalışanlara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, zaman ilerledikçe buldukları okula adaptasyonlarını tamamlayan öğretmenler daha öz güvenli olarak görevlerini yerine getirebildiklerini olarak gösterilebilir.

Görsel sanatlar öğretmenlerinin, öğretim stratejilerinde öz yeterlilik ve genel öz yeterlik düzeyleri ile girdikleri sınıflardaki öğrenci sayısı arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlerin derse girdikleri sınıflardaki öğrenci sayısı 0-20 grubunda olan öğretmenlerin hem öğretim stratejilerinde hem de genel öz yeterlik düzeyleri, 21-40 öğrenci grubunda yer alan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni olarak görsel sanatlar derslerinde, sınıf mevcudu öğretmen performansını önemli derecede etkileyeceğinden öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda çalışan öğretmenler daha yüksek öz yeterliliğe sahip olabileceği olarak söylenebilir.

Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeyleri ile haftada girdikleri ders saatleri arasında genel öz yeterlik düzeyleri, öğretim stratejilerinde ve sınıf yönetiminde öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretim stratejilerinde; haftada girdikleri ders saati 0-15 ders grubunda olan öğretmenlerle 16-20 ders grubunda olan öğretmenler arasında, sınıf yönetiminde; haftada girdikleri ders saati 0-15 saat olan öğretmenlere 16-20 saat olan öğretmenler arasında, genel öz yeterlik düzeyinde; haftada girdikleri ders saati 0-15 saat olan öğretmenlere yine 16-20 olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Görsel sanatlar öğretmenlerinin katıldıkları kurs veya seminer sayısı ile genel öz yeterlilik düzeyleri, öğretim stratejilerinde ve sınıf yönetiminde öz yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğretim stratejilerinde; katıldıkları kurs veya seminer sayısı sıfır olan öğretmenlerle 2 adet ve 5 adet ve üzeri olan öğretmenler arasında, sınıf yönetiminde; katıldıkları kurs veya seminer sayısı sıfır olan öğretmenlerle 2 adet ve 5 adet ve üzeri olan öğretmenler arasında, genel öz yeterlik düzeyinde; katıldıkları

kurs veya seminer sayısı sıfır olan öğretmenlerle 2 adet, ve 5 adet ve üzeri olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Görsel sanatlar öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinde ceza alma durumları açısından anlamlı bir farklılık sadece öğrencilerle iletişimde belirlenmiştir. Öğrencilerle iletişimde öz yeterlilik düzeyleri ceza almayan öğretmenlerde ceza alan öğretmenlere göre daha yüksek olması, ceza alan öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları iletişimde sorun yaşadıkları anlamına gelebilir.

Görsel sanatlar öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinde çalıştıkları okulda düzenledikleri veli toplantılarına velilerin katılma oranı açısından; öğrencilerle iletişimde, sınıf yönetiminde ve genel öz yeterlilik düzeylerinde anlamlı bir fark belirlenmiştir. Öğrencilerle iletişimde; yapılan veli toplantılarına velilerin tamamının katıldığı grupta yer alan öğretmenlerle, velilerin yarısından azının, yarısının ve yarısından fazlasının, katıldığı grupta yer alan öğretmenler arasında, sınıf yönetiminde; yapılan veli toplantılarına velilerin tamamının katıldığı grupta yer alan öğretmenlerle, velilerin yarısından azının ve yarısının katıldığı grupta yer alan öğretmenler arasında ve veli toplantılarına velilerin yarısının katıldığı grupta yer alan öğretmenlerle, velilerin yarısından fazlasının katıldığı grupta yer alan öğretmenler arasında, genel öz yeterlilik düzeyinde; yapılan veli toplantılarına velilerin tamamının katıldığı grupta yer alan öğretmenlerle, velilerin yarısından azının ve yarısının katıldığı grupta yer alan öğretmenler arasında ve veli toplantılarına velilerin yarısının katıldığı grupta yer alan öğretmenlerle, velilerin yarısından fazlasının katıldığı grupta yer alan öğretmenler arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Görsel sanatlar öğretmenlerinin bir ayda okudukları yayın ve kitap sayısı açısından öğrencilerle iletişimde, öğretim stratejilerinde, sınıf yönetiminde ve genel öz yeterlilik düzeylerinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğrencilerle iletişimde; bir ayda hiç yayın ve kitap okumayan öğretmenlerle, 2 kitap ve 4 ve daha fazla kitap okuyan öğretmenler arasında, öğretim stratejilerinde; bir ayda 2 yayın ve kitap okuyan öğretmenlerle, hiç yayın ve kitap okumayan ve 1 yayın ve kitap okuyan öğretmenler arasında, sınıf yönetiminde; bir ayda 2 yayın ve kitap okuyan öğretmenlerle, hiç yayın ve kitap okumayan ve 1 yayın ve kitap okuyan öğretmenler arasında, genel öz yeterlilik düzeyinde; bir ayda hiç yayın ve kitap okumayan öğretmenlerle 4 ve daha fazla yayın ve kitap okuyan öğretmenler ile 2 yayın ve kitap okuyan öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Görsel sanatlar öğretmenlerin çalıştıkları okulda düzenlenen sosyal etkinlik sayısı ile öğrencilerle iletişimde öz yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerle iletişimde öz yeterlilik düzeyinde çalıştıkları okulda hiç etkinlik düzenlenmeyen öğretmenlerle, 1 etkinlik ve 4 ve daha fazla etkinlik düzenlenen öğretmenler arasında istatistiki anlamda farklılık belirlenmiştir.

## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

### 6. 1. Sonuçlar

Trabzon ölçeğinde görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumları ve öz yeterlik düzeylerinin belirlendiği bu çalışma neticesinde aşağıda sıralanan sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde; % 59'unun kadın, %41'inin erkek olduğu, % 90.5'inin evli % 9.5'inin bekâr olduğu, % 86.7'sinin 31-50 yaş arasında, olduğu, % 89.5'unun lisans mezunu olduğu, % 65.7'sinin 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olduğu, % 70.5'inin buldukları okulda 10 yıldan daha az zamandır çalıştığı, % 64.8'inin girdiği sınıflardaki öğrenci sayısı 21-40 aralığında olduğu, % 78'inin ortaöğretimde çalıştıkları, %81'inin haftada 20 ders saatinin altında çalıştığı, % 61.9'unun 5 ve üzerinde kurs ve seminere katıldığı, % 98'inin ceza almadığı, % 71'inin yaptıkları veli toplantılarına velilerin yarısı ve daha azının katıldığı, % 63'ünün bir ayda bir veya hiç mesleki yayın veya kitap okuduğu, % 44'ünün çalıştıkları okulda yılda 5 ve daha fazla sosyal etkinlik yapıldığı belirlenmiştir.
2. Görsel Sanatlar öğretmenlerinin iş doyumlarının belirlenmesine yönelik yapılan ankette sorulan toplam 36 soruya alınan cevaplar sonucunda genel iş doyumunu 3.55 olarak tespit edilmiştir. İş doyumunu ölçen puanları değerlendirildiğinde 1-3 aralığı doyumsuzluğu, 4 ve üstü iş doyumunu ve 3-4 arası düşük iş doyumunu belirtmektedir. Bu değerlendirmeye göre görsel sanat öğretmenlerinin genel iş doyumunu düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.
3. İş doyumunu alt boyutlarında en düşük iş doyumunu terfi alt boyutunda 3.01 olarak çıkmıştır. Onu 3.31 ile ücret alt boyutu takip etmiştir. En yüksek iş doyumunu düzeyi işin doğası alt boyutunda 3.84 olarak çıkmıştır. Bunu 3.79 ile İletişim, 3.76 ile de çalışma arkadaşları alt boyutu izlemiştir. Çalışmadan elde edilen iş doyumunu değerlerine bakıldığında bütün alt boyutlarda iş doyumunu düzeyi "iş doyumunu ölçen puanlarına" göre 3-4 aralığında ve düşük iş doyumunu düzeyinde olduğu görülmektedir.
4. Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumunu ile cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, buldukları okuldaki görev süreleri, girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci mevcudu, görev yaptıkları okul türü, okullarında yapılan toplantılara

velilerin katılma oranı bir ayda okudukları mesleki yayın ve kitap sayısı değişkenleri arasında  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır.

5. Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumunu ile haftada girdikleri ders saati arasında iş süreçleri alt boyutunda, katıldıkları hizmet içi kurs veya seminer sayısı arasında ücret alt boyutunda, ceza durumları arasında yönetim alt boyutunda, aldıkları ödül sayısı arasında iş arkadaşları ve iletişim alt boyutunda, okullarında düzenlenen sosyal etkinlik sayısı arasında yönetim alt boyutunda  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak farklılık olduğu tespit edilmiştir.
6. Genel iş doyumunda erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre daha memnun görünmektedir. İş doyumunu puanları ortalamaları dikkate alındığında hem erkek öğretmenlerin hem de kadın öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin en düşük olduğu alt boyut terfi imkânları olarak gerçekleşmiştir. Doyum düzeyinin terfi imkânları alt boyutunda en düşük gerçekleşmesi öğretmenlerin terfi imkânlarının yetersiz olduğu sonucunu göstermektedir.
7. Çalışma arkadaşları alt boyutu ele alındığında ise erkek ve kadın öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri ortalama puanları birbirine çok yakındır. Bu erkek ve kadın öğretmenlerin çalışma arkadaşları ile benzer şekilde etkileşime girdiklerini göstermektedir.
8. Genel iş doyumunda bekâr öğretmenler, evli öğretmenlere göre daha memnun görünmektedir. İş doyumunu puanları ortalamaları dikkate alındığında hem evli öğretmenlerin ( $\bar{x}=3.02$ ) hem de bekâr öğretmenlerin ( $\bar{x}=2.94$ ) iş doyumunu düzeylerinin en düşük olduğu alt boyut terfi imkânları olarak gerçekleşmiştir.
9. Yapılan analiz sonuçlarına göre, yaş değişkeninin  $p < .05$  güven düzeyinde hem genel iş doyumunu hem de alt boyutlardaki iş doyumunu açısından istatistiki anlamda bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin kariyer basamaklarının yaş ile ilintili olmaması ile maaş ve özlük hakları açısından da yeni göreve başlayan bir öğretmen ile emekliliği gelmiş bir öğretmen arasında önemli bir farklılık bulunmaması olarak gösterilebilir.
10. Öğretmenlerin iş doyumunu puanlarında kıdem değişkenine bağlı olarak  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamaktadır. Bunun nedeni, öğretmenlik mesleği açısından uzun yıllar çalışmanın iş doyumunu açısından bir farklılık oluşturmaması gösterilebilir. Kıdemi yüksek bir öğretmen ile göreve yeni

başlamış öğretmen arasında, özlük hakları, ücret vb. konularda önemli farklılıklar yoktur. Bu durum kıdem belirlenici bir değişken olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

11. Genel iş doyumunda lisede çalışan öğretmenlerin ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre daha memnun olduğu görünmektedir. Bunun nedeni olarak liselerde girilen sınıflardaki öğrenci sayılarının daha az olması ile görsel sanatlar derslerinin seçmeli olması ve tercih eden öğrencilerin derse ilgilerinin fazla olması söylenebilir.
12. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinde ceza alma durumları açısından  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak yönetim alt boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ( $p = 0.008$ ). Yönetim boyutunda iş doyum ceza almayan öğretmenlerde ceza alan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bunun nedeni ceza alan öğretmenlerin yönetimle yaşadıkları problemlerden kaynaklandığı söylenebilir.
13. Görsel Sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri belirlenmesine yönelik yapılan ankette sorulan toplam 23 soruya alınan cevaplar sonucunda genel öz yeterlik düzeyleri 7.51 ile "öğretmen öz yeterlik ölçeği puan aralıklarına" göre çok yeterli, olarak tespit edilmiştir.
14. Alt boyutlara bakıldığında, öz yeterlik düzeyi 7.26 puanla en düşük öğrencilerle iletişimde, en yüksek 7.75 puanla öğretim stratejilerinde ortaya çıkmıştır. Öz yeterlik düzeyleri sınıf yönetiminde ise 7.50 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre; öğretmenlerin, öğrencilerle iletişimde, öğrencileri derse özendirme, gayrete getirme ve başarıya inandırma gibi konularda diğer alt boyutlara göre kendilerini daha az yeterli gördükleri sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, bulgular öğretmenlerin derslerinde öğrenci düzeylerine uygun öğretim stratejileri benimsedikleri ve kendilerini mesleki açıdan diğer alt boyutlara göre daha yeterli gördüklerini göstermektedir.
15. Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, görev yaptıkları okul türü, aldıkları ödül sayısı ve bir ayda okudukları mesleki yayın ve kitap sayısı değişkenleri arasında  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır.
16. Görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile buldukları okuldaki görev süreleri arasında; öğrencilerle iletişim, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutunda ve genel öz yeterlik düzeyinde, girdikleri sınıflardaki ortalama

öğrenci mevcudu arasında; öğretim stratejileri alt boyutunda ve genel öz yeterlik düzeyinde, haftada girdikleri ders saati arasında; öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutunda ve genel öz yeterlik düzeyinde, katıldıkları hizmet içi kurs veya seminer sayısı arasında; öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutunda ve genel öz yeterlik düzeyinde, aldıkları ceza durumu arasında; öğrenci iletişimi alt boyutunda, yapılan toplantılara veli katılma oranı arasında; öğretim stratejileri, sınıf yönetimi alt boyutunda ve genel öz yeterlik düzeylerinde, okudukları mesleki yayın ve kitap sayısı arasında; öğrencilerle iletişim, öğretim stratejilerinde ve sınıf yönetimi alt boyutunda ve genel öz yeterlik düzeyinde, okullarında düzenlenen sosyal etkinlik sayısı arasında; öğretim stratejileri alt boyutunda  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak farklılık olduğu tespit edilmiştir.

17. Görsel sanat öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri ile cinsiyetleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte, kadın öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutlarındaki öz yeterlilikleri erkek öğretmenlere oranla daha yüksek çıkmıştır.
18. Öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri ile medeni durumları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak evli öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutlarındaki öz yeterlilikleri bekâr öğretmenlere oranla daha yüksektir.

## 6. 2. Öneriler

Çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sıralanabilir.

1. Okullardaki çalışma ortamının iyileştirilmesi öğretmenlerin iş doyumuna olumlu etkide bulunmaktadır. Bu nedenle yöneticilerin, okul ortamlarını özellikle görsel sanatlar öğretmenleri açısından, uygun ve gerekli araç gereçle donatılmış resim atölyeleri sağlayarak iyileştirilmeleri öğretmenlerin doyumlarını arttırabilir.
2. Öğretmenlerin iş doyumlarını arttırmaya yönelik bir adım olarak lisansüstü öğrenime yönlendirilmeleri ve buna yönelik imkânların sağlanması, kariyer gelişimlerine destek verilmesi gerekir. Böylece iş doyumları düzeyleri yükseltilebilir.
3. Araştırma sonuçlarına göre ücret ve terfi alt boyutlarında iş doyumları düzeyi düşük seviyelerde çıkmıştır. Öğretmenlerin ücret ve yükselme imkânlarının iyileştirilmesi iş doyumları düzeylerinin yükselmesine yardımcı olacaktır.



4. Araştırma Trabzon ili özelinde gerçekleştirildiğinden sonuçların daha güvenli olması açısından genişletilmesi ve farklı bölgelerdeki ve türlerdeki okullarda daha büyük örnekleme çalışılması faydalı olacaktır.
5. Yapılan bu çalışmanın sonucuna göre görsel sanat öğretmenlerine; öğrencilerle iletişimde öz yeterliği arttırmaya yönelik seminer ve kurs programları yapılması etkili olabilir.
6. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini daha da üst seviyelere çekebilmek için öğrencilerle iletişimde, sınıf yönetiminde ve öğretim stratejilerinde genç öğretmenlerle tecrübeli öğretmenleri buluşturma ve etkileşime girmelerini ve paylaşımlarda bulunmalarını sağlamaya yönelik organizasyonlar düzenlenmelidir.
7. Görsel sanatlar derslerinin haftalık saatlerini arttırmak, derse katılan öğrenci sayılarını makul seviyelere çekmek öğretmenlerin hem iş doyumlarına hem de öz yeterlik düzeylerine olumlu etkilerde bulunabilir.
8. Milli Eğitim Bakanlığının düzenleyeceği hizmet içi kurs ve seminerlere katılım özendirilmeli, bu kurs ve seminerlere katılım öğretmenlerin tayin ve terfilerinde etkili olmalıdır. Böylece öğretmenlerin öz yeterliliğini artırıcı kurs ve seminerlere katılımın sağlanmasıyla öz yeterlik düzeylerine olumlu katkılar yapılmış olacaktır.
9. Öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı ödüllendirmeler yapılmalıdır. Belirlenecek ödüllendirme sisteminde şeffaf olunmalı, ölçütler açık ve net ortaya konulmalıdır. Ödüllendirme öğretmenlerin işlerine daha fazla önem vermelerine katkıda bulunarak onları iş doyumunu açısından iyileştirecek ve öz yeterlik seviyelerini yükseltecektir.
10. Okulda yapılan veli toplantılarına katılımı artırıcı önlemler alınmalı, öğretmen-öğrenci-veli iletişimi güçlendirilmeli ve böylece öğretmenlerin öz yeterliklerinin artmasına katkıda bulunulmalıdır.
11. Öğretmenlerin yeterliklerini artırıcı mesleki yayın ve kitapları takip etmelerini sağlamaya yönelik iyileştirmeler yapılmalıdır.
12. Okullarda birlikteliği sağlamaya yönelik sosyal etkinliklerin sayısı artırılmalı, bütün paydaşların katılımı sağlanmalı ve bu konuda idareciler organizasyonları desteklemelidir.

## 7. KAYNAKLAR

- Akar, Ö. (2011). *İlköğretim okullarının başarı durumlarına göre yöneticilerin duygusal zekâları ile öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbulut, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumunu arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 34-44.
- Akçamete, G., Kamer, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumunu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 353-370.
- Akomolafe, M. J. and Olatomide, O. O. (2013). Job satisfaction and emotional intelligence as predictors of organizational commitment of secondary school teachers. *IFE Psychologia*, 21(2), 65-75.
- Aksoy, M., Apak, S., Eren, E. and Korkmaz, M. (2014). Analysis of the effect of organizational learning-based organizational culture on performance, job satisfaction and efficiency: A field study in banking sector. *International Journal of Academic Research Part B*, 6(1), 301-313.
- Akşit, I. N. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 467, 31-52.
- Aktaş, I. (2003). *Teacher efficacy of pre-service teachers in Abant İzzet Baysal University in Turkey* (Unpublished doctoral dissertation). University of Nebraska, USA.
- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness, and growth: Human needs in organizational settings*. New York: Free Press.
- Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum based measurement and student achievement. *Remedial and Special Education*, 4, 247-254.
- Alpar, R. (2001). *Spor bilimlerinde uygulamalı istatistik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlik algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Ateş, H. ve Burgaz, B. (2013, September). *Öğretmen kalitesinin artırılabilmesi için alınması gereken önlemler*. Paper presented at International Symposium of New Issues on Teacher Education, Ankara.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu, iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Aykaç, A. (2010). *İş doyumunun örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Aysan, F. ve Bozkurt, N. (2004, Temmuz). *Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu, stresle başa çıkma stratejileri ile olumsuz otomatik düşünceleri: İzmir ili örnekleme*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultay'ında sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Azar, A. (2010). In-service and pre-service secondary science teachers' self-efficacy beliefs about science teaching. *Educational Research and Reviews*, 5(4), 175-188.
- Azar, I. A. S., Vasudeva, P. and Abdollahi, A. (2006). Relationship between quality of life, hardiness, self-efficacy and self-esteem amongst employed and unemployed married women in Zabol. *Iran Journal Psychiatry*, 1, 104-111.
- Bakan, Ö. (2005). *Kurumsal imaj oluşumu ve etkili faktörler*. Konya: Tablet Kitabevi.
- Balçı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma* (3. baskı). Ankara: PegemA.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 194-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989a). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1989b). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.
- Bandura, A. (1988). Organizational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13(2), 275-302.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1998, October). *Swimming against the mainstream: accenting the positive aspects of humanity*. Paper presented at the Annual Meeting of The American Psychological Association, San Francisco.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An angetic. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 1-26.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü* (3. baskı). Ankara: Feryal Matbaası.
- Bektaş, H. (2003). *İş doyum düzeyi farklı olan öğretmenlerin psikolojik belirtilerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bembenutty, H. (2006, July). *Teachers' self-efficacy beliefs, self-regulation of learning and academic performance*. Paper presented at Annual Meeting of The American Psychological Association, New Orleans.

- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353-63.
- Bozkurt, Ö. ve Bozkurt, İ. (2008). İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 1-18.
- Brouwers, A. and Tomic W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Brown, M. B., Hardison, A., Bolen, L. M. and Walcott, C. M. (2006). A comparison of two measures of school psychologists' job satisfaction. *Canadian Journal of School Psychology*, 21(1/2), 47-58.
- Brumback, C. J. (1986). *The relationship between teacher job satisfaction and student academic performance* (Unpublished doctoral dissertation). Georgia State University, Atlanta, USA.
- Bussey, K. and Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi (Eğitimin her kademesine yönelik yöntem ve tekniklerle)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbay, S. (2007). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu ve denetim odağı ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. and Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Cebeci, S. (1997). *Bilimsel araştırma ve yazma teknikleri*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Chamundeswari, S. (2013). Job satisfaction and performance of school teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(5), 420-428.
- Collins, K. M. T., James T. L., Minor L. C., Onwuegbuzie A. J., Witcher L. A. and Witcher A. E. (2002, November). *Relationship between teacher efficacy and beliefs about education among preservice teachers*. Paper presented at the Annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Chattanooga, TN.
- Crossman, A. and Haris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(1), 29-46.
- Çapa, Y. (2005). *Factors influencing first-year teachers' sense of efficacy* (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, Ohio. USA.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. and Sarıkaya, H. (2005). Development and validation of turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Çetin, H., Zetter, S. A., Taş, S. ve Çaylak, M. (2013). İş doyumu ve çalışanların demografik özellikleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi: Antalya Atatürk Devlet Hastanesi örneği. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26, 145-163.

- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Davis, K. (1988). *İşletmelerin insan davranışı, örgütsel davranış* (K. Tosun, Çev.). İstanbul: İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları.
- Dembo, M. H. and Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184,
- Ekinci, Y. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal beceri düzeylerine göre öğretmenlerinin iş doyumu* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (13. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını.
- Fives, H. (2003, April). *What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review*. Paper presented at American Educational Research Association Annual Conference, The University of Maryland, Chicago.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3),1037-1054.
- Gibson, S. and Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Goddard, R. D. and Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807-818.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. and Woolfolk-Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Gordon, C., Lim, L., McKinnon, D. and Nkala, F. (1998). Learning approach, control orientation and self-efficacy of beginning teacher education students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 1(1), 53-63.
- Grissom, J., Loeb, S. and Nakashima, N. (2014). Strategic involuntary teacher transfers and teacher performance: Examining equity and efficiency. *Journal of Policy Analysis and Management*, 33(1), 112-140.
- Guskey, T. G. and Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Gülebağlan, C. (2003). *Öğretmenlerin işleri son ana erteleme eğilimlerinin mesleki yeterlilik algıları, mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günbayı, İ. ve Tokel, A. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu ve iş stresi düzeylerinin karşılaştırmalı analizi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 78-95.
- Gürsel, M. (2007). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (7. baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.

- Haq, W. U. and Hasnain, M. (2014). Level of job satisfaction of school teacher in private sector of Bahawalpur (Pakistan). *Developing Country Studies*, 4(9), 152-158.
- Henson, R. K. (2001, July). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Paper presented at Annual Meeting of the Educational Research Exchange, Texas A&M University, Texas.
- Herzberg, F. (1987). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 5, 5-16.
- Hodges, C. B. (2005). *Self-efficacy, motivational email, and achievement in an asynchronous mathematics course* (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.
- Høioigard, R., Giske, R. and Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357.
- Izgar, H. (2008). Okul yöneticilerinde iş doyum ve örgütsel bağlılık. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 317-334.
- İbicioğlu, H. (2011). *İnsan kaynakları yönetimi* (3. baskı). Ankara: Alter Yayınları.
- Jiayi, W. and Ling, C. (2012). Reviewing teacher evaluation of rewards and punishments: the overview of Chinese teacher evaluation research. *Education Research International*, 1, 1-16.
- Kahyaoğlu, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile çevre eğitimi öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 68-82.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Sim Matbaacılık.
- Kavas, A. B., Duffy, R., D., Güneri, O., Y. and Autin, K. L. (2014). Job satisfaction among Turkish teachers: Exploring differences by school level. *Journal of Career Assessment*, 22(2), 261-273.
- Keser, A. (2005). İş doyum ve yaşam doyum ilişkisi: Otomotiv sektöründe bir uygulama. *Çalışma ve Toplum*, 4, 77-96.
- Kırıoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim* (2. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili özyeterlilik inançlarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Klassen, R. M., Usher, E., L. and Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 464-486.
- Köksal, N. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 36-46.
- Köroğlu, Ö. (2012). İçsel ve dışsal iş doyum düzeyleri ile genel iş doyum düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Turist rehberleri üzerinde bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13(2), 275-289.
- Köseoğlu, P., Yılmaz, M. ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz yeterlilik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Dergisi*, 5(58), 50-54.
- Kumcagiz, H., Ersanli, E. and Alakus, K. (2014). Hopelessness, procrastination and burnout in predicting job satisfaction: A reality among public school teachers. *International Journal of Academic Research Part B*, 6(1), 333-339.

- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Latham, A. S. (1998). Teacher satisfaction. *Educational Leadership*, 55(5), 82.
- Luthans, F. (2005). *Organizational behavior*. Nebraska: McGraw-Hill Irwin.
- Madenoğlu, C., Uysal, Ş., Sarıer, Y. ve Banoğlu, K. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 47-69.
- Mertler, C. A. (2002). Job satisfaction and perception of motivation among middle and high school teachers. *American Secondary Education*, 31(1), 43-53.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mottet, T. P., Beebe, S. A., Raffeld, P. C. and Medlock, A. L. (2004). The effects of student verbal and nonverbal responsiveness on teacher self-efficacy and job satisfaction. *Communication Education*, 53(2), 150-163.
- Moulding, L. R., Stewart, P. W. and Dunmeyer, M. L. (2014). Pre-service teachers' sense of efficacy: Relationship to academic ability, student teaching placement characteristics, and mentor support. *Teaching and Teacher Education*, 41, 60-66.
- Musenze, I. A., Thomas, M. S. and Lubega, M. (2014). Delegation and job satisfaction: An evaluation of the relationship within Uganda's primary education sector. *Global Journal of Human-Social Science Linguistics and Education* 14(1), 71-78.
- Nazri, I. and Barrick, K. (1990). Professional knowledge, competency achievement of agricultural teachers with and without preservice teacher preparation in Peninsular Malaysia. *Journal of Agricultural Education*, 3, 49-54.
- Neuman, K. L. (1997). *Teacher satisfaction* (Unpublished doctoral dissertation). Cleveland State University, USA.
- Özaydın, M. M. ve Özdemir, Ö. (2014). Çalışanların bireysel özelliklerinin iş tatmini üzerindeki etkileri: Bir kamu bankası örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 251-281.
- Özcan, Z. E. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu (Niğde ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz- yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özdemir, S. ve Yalın, İ. (1998). *Her yönüyle öğretmenlik mesleği*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özsoy, V. (2003). *Görsel sanatlar eğitimi resim iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Özsoy, V. (2015). Görsel sanatta eğitiminin gerekliliği ve tarihçesi, sanat dünyamız. *Kültür ve Sanat Dergisi*, 147(4), 12-18.
- Öztürk, M. K. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul, aile ve toplum ilişkileri yeterlik alanına ilişkin görüşleri ve öz değerlendirmeleri. *Bilgi*, 49, 133-126.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.

- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Retrieved December 13, 2018 from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Papin, L. M. (2005). *Teacher retention and satisfaction among inner-city educators* (Unpublished doctoral dissertation). Arizona State University, USA.
- Pillay, H., Goddard, R. and Wilss, L. (2005). Well-being, burnout and competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2), 22-33.
- Rahman, M. I., Parveen, R., Shahriar, S. and Anam, S. (2014). A study on the disparity between the job satisfaction of private and public school teachers in Bangladesh. *Global Journal of Quantitative Science*, 1(1), 43-49.
- Rani, R. and Rani, P. (2014). Influence of organizational climate of elementary schools on job satisfaction of elementary teachers. *International Journal of Science, Environment and Technology*, 3(2), 652-658.
- Recepoğlu, E. (2008). Okul müdürlerinin mizah yeteneğinin öğretmenlerin iş doyumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 74-86.
- Robbins, P. S. (1998). *Organizational behavior*. New Jersey: Prentice-Hall International Inc.
- Sağlam, F. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanma özyeterlikleri ve etki algılarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saraç, C. (2001). *Türk dili ve edebiyatı/ Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlilikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanışları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İstanbul.
- Schermerhorn, J. R, Hunt J. G. and Osborn R. N. (1994). *Managing organizational behavior*. Phoenix: Wiley.
- Schubert-Irstorza, C. and Fabry, D. L. (2014). Job satisfaction, burnout and work engagement in higher education: A survey of research and best practices. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 7(1), 37-50.
- Schultz, D. P. and Schultz, S. E. (1998). *Psychology and work today*. New Jersey: Prentice Hall.
- Schunk, H. D. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, H. D. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 116-119.
- Sevimli, F. ve İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumunu. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 5(1), 55-64.
- Sezgin, S. İ. ve Taşpınar, M. (2009, Eylül). *Meslek ve teknik eğitimde öğretmen yetiştirme*. Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkılmazı Ulusal Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Öğretmen H. Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, Ankara.



- Singh, G. and Arora, B. (2014). Teacher effectiveness and self-confidence as predictors of burnout among male secondary school teachers. *Edubeam Multidisciplinary- Online Research Journal*, 9(1), 1-13.
- Singh, T. S. (2013). A study of lessons evaluation by the diet's teacher trainees for the improvement of teaching efficiency in Imphal West District of Manipur. *Voice of Research*, 1(4), 18-23.
- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
- Snyder, C. R. and Lopez, S. (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press US.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, cause, and consequences*. California: SAGE Publications.
- Spector, P. E., Allen, T. D., Poelmans, S. A. Y., Lapierre, L. M. and Cooper, C. L. (2007). Cross-national differences in relationships of work demands, job satisfaction, and turnover intentions with work family conflict. *Personnel Psychology*, 60(4), 805-835.
- Stearns, E., Banerjee, N., Mickelson, R. and Moller S. (2014). Collective pedagogical teacher culture, teacher-student ethno-racial mismatch, and teacher job satisfaction. *Social Science Research*, 45, 56-72.
- Sun, Ö. H. (2002). *İş doyumuna üzerine bir araştırma: Türkiye Cumhuriyet merkez bankası banknot matbaası genel müdürlüğü*. <http://www3.tcmb.gov.tr/kutuphane/TURKCE/tezler/hozlemsun.pdf> adresinden 21.10.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Sünbül, A. M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Şahin, E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58,15-19.
- Şahin, İ. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-167.
- Şimşek, M. Ş., Akyemci, T. ve Çelik, A. (1998). *Davranış bilimine giriş ve örgütlerde davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tabanlı E. ve Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.
- Taşgın, A. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Middle Eastern and African Journal of Educational Research*, 3, 80-90.
- Tekin, H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Terzi, A. R. (2002). Başarı güdüsü kuramı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 283, 26-30.
- Tomrukçu, Ç. (2010). *Özel ve kamuya ait ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam ve iş doyumunu düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2002, April). *The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. and Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tsigilis, N., Zachopoulou, E. and Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1(8), 256-261.
- Tugun, V. and Fezile, O. (2012). Evaluation of project based learning sufficiency of teacher candidates. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 7(3), 189-195.
- Tunacan, S. ve Çetin, C. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin tespitine ilişkin bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 155-172.
- Turan, S. (2004). Yönetim ve öğretmenlik mesleği. M. Ö. Karlı (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş alternatif yaklaşım* içinde (s. 255–275). Ankara: Öğreti-PegemA.
- Üver, E. (2002). *Sanat eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Varol, B. (2007). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlilikleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Vieluf, S., Kunter, M. and Vijver, F. J. R. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education*, 35, 92-103.
- Vural, B. (2004). *Yetkin-ideal-vizyoner öğretmen*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Woolfolk-Hoy A. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *American Educational Research Association*, 43, 1-20.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B. and Hoy, W. K. (1990). Teacher's sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-142.
- Woolfolk-Hoy, A. and Spero R. B. (2005): Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Yelboğa, A. (2007). Bireysel demografik değişkenlerin iş doyumunu ile ilişkisinin finans sektöründe incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-18.
- Yelboğa, A. (2009). Validity and reliability of the Turkish version of the job satisfaction survey (JSS). *World Applied Science Journal*, 6(8), 1066-1072.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yıldırım, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiği açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlilik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 51-59.
- Yolcu, E. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Zimmerman, J. B. and Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 73, 485-493.

## **8. EKLER**

**Ek 1**  
**Trabzon Valiliğinin İzin Belgesi**



T.C.  
TRABZON VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636-604.02-E.19773915  
Konu : Bilimsel Çalışma İzni  
(Gülcan EROĞLU)

21/11/2017

VALİLİK MAKAMINA

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Resim İş Eğitimi lisansüstü öğrencisi Gülcan EROĞLU'nun "**Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin İş Doyumları ve Öz Yeterlilik Algılarının Analizi**" isimli çalışması kapsamında İlimizdeki resmi ve özel okullarda görev yapan görsel sanatlar öğretmenleriyle araştırma yapma isteği Müdürlüğümüz Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Bahsi geçen çalışmanın eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde; İlimizdeki resmi ve özel okullarda görev yapan görsel sanatlar öğretmenleriyle yapılması gerekmektedir.

Araştırmacının 2017/25 sayılı genelge çerçevesinde hareket etmesi, elde edilen verilerin çalışma kapsamı dışında kullanılmaması ve sonuçların bir örneğinin Ar-Ge birimine teslim edilmesi kaydıyla, çalışmanın okul müdürlerinin de uygun göreceği zamanlarda ve kontrolünde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hızır AKTAŞ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
21/11/2017  
Nusret ŞAHİN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Strateji Geliştirme Şubesi (Ar-Ge Birimi)  
e-posta : argetrabzon@gmail.com  
Faks : (0462) 230 43 74  
İnt. Adresi : Trabzon.meb.gov.tr

Bilgi İçin:  
Mesut KAŞ (Şube Müdürü)  
Miraç KÜÇÜK (Öğretmen)  
Telefon : (0462) 223 55 52-12

**Ek 2**  
**Enstitü Yazısı**



**T.C.**  
**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**

13/11/2017

**Sayı :** 25919855/044/  
**Konu :** Gülcan EROĞLU'na Bilimsel Çalışma  
İzni Verilmesi Hk.

**TRABZON İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE**

Aşağıda bilgileri yazılı Enstitümüz İlişansüstü öğrencisine, ekte yer alan bilimsel çalışmayı kurumunuzda uygulaması için izin verilmesi hususunda gereğini arz ederim.

**Prof. Dr. Nevzat YİĞİT**  
**MÜDÜR V.**

**Öğrenci ve Danışman Bilgileri**

**Adı ve Soyadı :** Gülcan EROĞLU  
**Anabilim Dalı/Bilim Dalı :** Güzel Sanatlar Eğitimi/Resim İş Eğitimi  
**Program :** Yüksek Lisans  
**Danışman Öğretim Üyesi :** Doç. Dr. Raif KALYONCU

**Bilimsel Çalışma Bilgileri**

**Bilimsel Çalışmanın Adı :** Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin İş Doyumları ve Öz Yeterlilik Algılarının Analizi  
**Uygulanacağı Birimler :** İl Genelindeki Ortaokul ve Liseler  
**Uygulanacağı Guruplar :** Görsel Sanatlar Öğretmenleri  
**Veri Toplama Araçları :** Anket

Bu Belge Elektronik İmza ile Ayrıldır

**Engin TURAN**  
Memur

**TARANDI**

**Ek 3**  
**İzin Belgesi Alma Başvuru Formu**



**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**BİLİMSEL ÇALIŞMA YAPMAK İÇİN İZİN BELGESİ ALMA BAŞVURU**  
**FORMU**

Karadeniz Teknik Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü - Güzel Sanatlar Eğitimi  
Anabilim Dalı Sekreteriği  
09/11/2017 14:22 - 95436607-302.08.01-E.1915

1500019  
2017

Öğrenci Tarafından Doldurulacaktır

**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA**

Ekte yer alan bilimsel çalışmayı yapabilmem için ilgili kurumdan izin alınması gerekmektedir. Danışman onayı bu form üzerinde tarafımdan alınmıştır. Gereğini arz ederim. Saygılarımla. (09/11/2017)

Öğrencinin No, Adı ve Soyadı: 067947 Gülcan EROĞLU  
Programı: (x)Yüksek Lisans ( ) Doktora  
Varsa Bilim Dalı Adı: Güzel sanatlar Eğitimi Resim-İş Öğretmenliği Bölümü  
Telefon no ve E-Posta: 05064073327 gulcaneroglu74@gmail.com  
Adres: Aydınlıkevler mah. 616 nolu sok.sungur apt.No10/8 TRABZON

**Bilimsel Çalışmanın;**

Adı : **GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENLERİNİN İŞ DOYUMLARI VE ÖZ YETERLİLİK ALGILARININ ANALİZİ**  
Uygulanacağı Kurum Adları : Milli Eğitime Bağlı Trabzon ili sınırları içerisindeki ortaokul ve liseler  
(Kurum adları forma sığmazsa ek yapıp liste halinde belirtiniz ve hücreye "Ek listede belirtilmiştir." yazınız.)  
Uygulanacağı Grup/Guruplar : Görsel sanatlar öğretmenleri  
Türü (Anket Mülakat vb belirtiniz) : anket  
Açıklama (Varsa) :

**Ekler: Forma eklenen belgeleri aşağıda işaretleyiniz.**

- (x) Tez kapsamında yapılacak çalışmalar için tez önerisi
- (x) Bilimsel çalışma (Anket, mülakat, veri toplama araçları, ölçek vb.)
- (x) Çalışma takvimi
- ( ) Diğer: ..... belirtiniz.....

Danışman Onayı

Bu formda bilgileri yazılı öğrencinin belirttiği bilimsel çalışmayı ilgili /kurumlarda uygulama isteği tarafımda uygun bulunmuştur. (09/11/2017)

Doç.Dr.Raif KALYONCU  
Danışman Öğretim Üyesi

Anabilim Dalı Başkanlığı Tarafından Doldurulacaktır.

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE**

Bu formda bilgileri yazılı öğrencinin bilimsel çalışmalarda bulunmak üzere hazırlamış olduğu belgeleri ekte sunulmuştur. İlgili kurumlardan izin alınması hususunda gereğini arz ederim. Saygılarımla.

Prof.Dr. M. Kayhan KURTULDU  
Anabilim Dalı Başkanı

Mesut KAS  
Trabzon İli Milli Eğitim Müdürlüğü  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

## Ek 4 Anket Formu

### Ek. 2. Anket Formu

#### ANKET FORMU

Sayın Öğretmenim ,

Karadeniz teknik Üniversitesi güzel sanatlar bölümü resim – iş öğretmenliği bölümü yüksek lisans tezi olarak hazırlamakta olduğum bu araştırmada görsel sanatlar öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin ve iş doyumlarının incelenmesi ile ilgili değerlendirme yapabilmek , belirlenen durumlara göre çözüm önerileri geliştirmek amaçlanmıştır. Sizlerden alacağım bilgiler sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Ankete vereceğiniz cevaplar ve katılımlarınızdan dolayı teşekkür eder , saygılar sunarım .

KTÜ Güzel Sanatlar Fakültesi  
Resim- İş Öğretmenliği Böl.  
Yüksek lisans öğrencisi  
Gülcan EROĞLU

<p>Bu bölümde kişisel bilgilerinizle ilgili sorular bulunmaktadır. Her soru için durumunuza uygun olanı seçtiğiniz soruların karşısındaki parantezi işaretleyiniz...</p> <p><b>1-Cinsiyetiniz</b> 1( ) Kadın 2( ) Erkek</p> <p><b>2- Mevleni durumunuz</b> 1( ) evli 2( ) bekar</p> <p><b>3- Yaşınız</b> 1( ) 21-30 2( ) 31-41 3( ) 41-50 4( ) 51 ve üzeri</p> <p><b>4-bitirdiğiniz öğrenim kademesi</b> 1( ) On lisans 2( ) lisans 3( ) lisans üstü</p> <p><b>5- branşınız :</b> 1( ) sınıf öğretmenliği ( Anasınıfı,Özel Eğitim ) 2( ) fen bilimleri( Fizik,Kimya ,Matematik,Biyoloji ,Bilgisayar ..) 3( ) sosyal bilimler (Sosyal Bilgiler ,Tarih,Cografya ,Türkçe ,Türk Dili ,Edebiyat,Yabancı Dil , Felsefe Grubu ,Din Kültürü...) 4( ) meslek dersleri( meslek liselerine kaynaklık eden teorik uygulamalı dersler ) 5( ) güzel sanatlar ve spor ( beden eğitimi , resim ,görsel sanatlar , müzik , teknoloji ve tasarım ve diğer branşlar ..)</p> <p><b>6-meslekî kademiniz:</b> 1( ) 0- 5 yıl 2( ) 6-10 yıl 3( ) 11-15 yıl 4( ) 16 -20 yıl 5( ) 21 yıl ve daha fazla</p> <p><b>7- bulunduğunuz okulda kaç yıldır görev yapmaktasınız?</b> 1( ) 0- 5 yıl 2( ) 6-10 yıl 3( ) 11-15 yıl 4( ) 16 yıl ve üzeri</p> <p><b>8-mezun olduğunuz okul türü</b> 1 ( ) eğitim enstitüsü 2 ( ) eğitim yüksek okulu 3 ( ) eğitim fakültesi 4 ( ) fen edebiyat fakültesi 5 ( ) diğer ( lütfen okulunuzun ismini belirtiniz).....</p> <p><b>9- girdiğiniz sınıfın ya da sınıfların ortalama öğrenci mevcudu</b> 1 ( ) 0 -20 2 ( ) 21- 40 3 ( ) 41- 60 öğrenci</p>	<p><b>10- görev yaptığınız okul türü</b> 1 ( ) ilköğretim okulu 2 ( ) genel lise 3 ( ) Anadolu lisesi ve fen lisesi 4 ( ) mesleki ve teknik lise</p> <p><b>11. haftada girdiğiniz ders saati</b> 1 ( ) 0-5 saat 2 ( ) 6-20 saat 3 ( ) 21-25 saat 4 ( ) 26-30 saat</p> <p><b>12- öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili veya alanınızda katıldığınız kurs ve seminer sayısı</b> 1 ( ) hiç katılmadım 2 ( ) 1 seminer veya kursa katıldım 3( ) 2 seminer veya kursa katıldım 4( ) 3 seminer veya kursa katıldım 5( ) 4 seminer veya kursa katıldım 6( ) 5 ve daha çok seminer veya kursa katıldım</p> <p><b>13 – şu ana kadar ceza aldınız mı ?</b> 1( ) ceza almadım 2( ) ceza aldım</p> <p><b>14- şu ana kadar aldığınız ödül adedi</b> 1( ) ödül almadım 2( ) 1 tane aldım 3( ) 2 tane aldım 4( ) 3 tane aldım 5( ) 4 tane aldım 6( ) 5 ve daha fazla aldım</p> <p><b>15-yaptığınız veli toplantılarına katılan velilerin oranı</b> 1( ) velilerin yarısından daha az katılır 2( ) velilerin yarısı katılır 3( ) velilerin yarısından daha fazla katılır 4( ) velilerin tamamı katılır</p> <p><b>16- ayda okuduğunuz mesleki yayın veya kitap sayısı</b> 1 ( ) düzenli kitap okumuyorum 2( ) 1 kitap 3( ) 2 kitap 4( ) 3 kitap 5( ) 4 ve daha fazla</p> <p><b>17- okulunuzda yıl boyunca idare ve öğretmenlere yapılan etkinlik sayısı ( yemek , hasta ziyareti , piknik , gezi,...)</b> 1( ) etkinlik yapılmaz 2( ) 1 etkinlik 3( ) 2 etkinlik 4( ) 3 etkinlik 5( ) 4 ve daha fazla etkinlik</p>
--	---

## Ek 5 İş Doyum Ölçeği

### ISS-İŞ DOYUM ÖLÇEĞİ

*Sayın Katılımcı, aşağıda verilen ifadelere katılma durumuna göre; (1) hiç katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kısmen katılmıyorum, (4) kısmen katılıyorum, (5) katılıyorum, (6) tamamen katılıyorum seçenekleri arasından seçerek işaretleyiniz.*

		HİÇ Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Yaptığım iş karşılığında adil bir ücret aldığımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
2	İşimde yükselme şansım çok düşüktür.	1	2	3	4	5	6
3	Yöneticim yaptığı işte oldukça yeterlidir.	1	2	3	4	5	6
4	İşimin karşılığında bana sağlanan hak ve ödeneklerden memnun değilim.	1	2	3	4	5	6
5	İşimi iyi yaptığım zaman takdir edilmekteyim.	1	2	3	4	5	6
6	İşyerimdeki kurallar işi hakkıyla yapmamı zorlaştırmaktadır.	1	2	3	4	5	6
7	Birlikte çalıştığım insanları seviyorum.	1	2	3	4	5	6
8	Bazen yaptığım işin çok anlamsız olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
9	İşyerimdeki iletişimin iyi olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
10	İşyerimde ücret artışları az oluyor.	1	2	3	4	5	6
11	İşimi iyi yapana adil bir şekilde yükselme şansı veriliyor.	1	2	3	4	5	6
12	Yöneticim bana karşı adil değildir.	1	2	3	4	5	6
13	İşyerimde verilen hak ve ödenekler diğer pek çok işletmeden kadar iyidir.	1	2	3	4	5	6
14	Yaptığım işten hoşnut olmadığımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
15	İyi bir iş yapmak için harcadığım çabalar nadiren formalite işler tarafından engellenir.	1	2	3	4	5	6
16	Birlikte çalıştığım insanların yetersiz olmasından dolayı işimde daha çok çalışmak zorundayım.	1	2	3	4	5	6
17	İşyerimde yaptığım işlerden hoşlanıyorum.	1	2	3	4	5	6
18	Bu işyerinin hedefleri bana açık ve belirgin gelmiyor.	1	2	3	4	5	6
19	Bana verdikleri ücreti düşündüğümde takdir görmediğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
20	Bu işyerindeki insanlar diğer işyerlerindeki kadar hızlı yükselmektedirler.	1	2	3	4	5	6
21	Yöneticim, çalışanlarının hislerine çok az ilgi gösterir.	1	2	3	4	5	6
22	İşyerimde aldığımız hak ve ödenekler adildir.	1	2	3	4	5	6
23	Bu işyerinde çalışanlar çok az ödüllendiriyorlar.	1	2	3	4	5	6
24	İşyerimde yapmam gereken çok iş var.	1	2	3	4	5	6
25	İş arkadaşlarımdan hoşlanıyorum.	1	2	3	4	5	6
26	Çoğu zaman bu işyerinde neler olduğunu bilmediğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
27	Yaptığım işten gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	6
28	Ücretimdeki artışlardan memnunum.	1	2	3	4	5	6
29	İşyerinde almamız gerekirken almadığımız ek ödenekler ve haklar var.	1	2	3	4	5	6
30	Yöneticimi seviyorum.	1	2	3	4	5	6
31	Bu işyerinde çok fazla yazışma ve benzeri işlerle uğraşmak zorundayım.	1	2	3	4	5	6
32	Çabalarımın gerektiği kadar ödüllendirildiğini sanmıyorum.	1	2	3	4	5	6
33	Yükselmek için yeterli şansla sahip olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
34	İşyerimde çok fazla çekişme ve kavgalar var.	1	2	3	4	5	6
35	İşimden hoşlanıyorum.	1	2	3	4	5	6
36	Yapmam gereken işler yeterince açık ve net değildir.	1	2	3	4	5	6

The JSS is copyright Paul E. Spector, 1994. All rights reserved.

\* Yelboğa, A. (2009). Validity and reliability of the Turkish version of the job satisfaction survey (JSS). *World Applied*



Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Elektronik belge için http://belge.mta.edu.tr adresinden Belge Num.:9:436607-302.08.01-E.1915 ve Barkod Num.:1500019 bilgileriyle erişebilirsiniz.



## Ek 6

### Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği

#### ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

Araştırmanın bu bölümünde çeşitli gereksinimlerinizin karşılama dereceleri konusundaki görüşlerinize en uygun olan durumu, her cümle için karşısında bulunan rakamlardan size uygun birini işaretleyerek belirtiniz. (Lütfen sadece bir tek rakamı işaretleyiniz.)

	Yetersiz		Çok az Yeterli		Biraz Yeterli		Oldukça Yeterli		Çok Yeterli	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar ortaya koyabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
11. Öğrencilerinizin iyi bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
12. Öğrencilerinizin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
19. Bir kaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
20. Öğrencilerin kafası karışığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
22. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
23. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	

Mesut KAS  
Trabzon İİ Müftüleri İktisat Kurulu  
Şube Müdürü



Scanned with  
CamScanner

Bu belge 5970 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belgeyi kontrol etmek için <http://e-bege.ktu.edu.tr> adresinden Belge Num.: 95436607-302.08.01-E.1915 ve Barkod Num.: 1500019 bilgileriyle erişebilirsiniz.

## 9. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1974 yılında Trabzon'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Trabzon'da tamamladı. 1991 yılında girdiği Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Resim İş Öğretmenliği Bölümünün Grafik Ana Sanat Dalından 1995 yılında 1.likle mezun oldu. Aynı yılın Adana-Seyhan Hürriyet Ortaokulunda Resim öğretmenliği görevine başladı. 1996 yılında Trabzon'a tayin oldu. Trabzon'da Mehmet Akif Ersoy Ortaokulunda öğretmenliğin yanı sıra açmış olduğu sanat atölyesinde "batik, ebru, yağlıboya" alanlarında öğrenci yetiştirdi. Aynı zamanda Güzel Sanatlar Bölümüne öğrenci hazırladı. 2004 yılında Artvin'de öğretmenlik yapmaya başladı. 2013 yılına kadar farklı okullarda çalıştı ve 2013 yılında tekrar Trabzon'a döndü. Halen Trabzon Milli Eğitim Müdürlüğü Bener Cordan Orta Okulunda görsel sanatlar öğretmenliği yapmaktadır. 1995 yılında başlayıp daha sonra ara vermek zorunda kaldığı yüksek lisans öğrenimi devam ettirmektedir. Evli ve 3 çocuk annesi olup İngilizce bilmektedir.

Katıldığı Sergiler;

- 1995 Trabzon Güzel Sanatlar Galerisi "Batik Resim Sergisi"
- 1997 İstanbul Atatürk Kitaplığı "Batik Resim Sergisi"
- 2001 Trabzon İş Bankası Sanat Galerisi "Batik Resim Sergisi"
- Karadeniz Plastik Sanatlar Derneği Karma Resim Sergisi
- Bir çok kez Trabzon Sanatçıları Geleneksel Resim sergisine eserler vermiştir.

### İLETİŞİM BİLGİLERİ:

**Adres** : Gülcan EROĞLU, Bener Cordan Ortaokulu, Aydınlıkevler Mahallesi,  
Ortahisar, Trabzon

**E-Mail** : gulcaneroglu74@gmail.com

**Telefon** : 0 506 407 33 27