



T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARI,
MESLEĞE YÖNELİK TUTUMLARI VE YAŞAM
DOYUMLARININ İNCELENMESİ**

Betül ŞAHİN
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN

Burdur, 2019

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARI,
MESLEĞE YÖNELİK TUTUMLARI VE YAŞAM
DOYUMLARININ İNCELENMESİ**

Betül ŞAHİN
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN

Burdur, 2019



**BURDUR MAKÛ EĞİTİM
BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 25.11.2019 tarih ve 315/5 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 10.12.2019 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Betül ŞAHİN'in "Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları, Mesleğe Yönelik Tutumları ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi" konulu tez çalışması Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE :
(Tez Danışmanı)

Dr. Öğretim Üyesi Rafet AYDIN

ÜYE :

Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI

ÜYE :

Doç. Dr. Harun ŞAHİN

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../.....
tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[] Tezimin/Raporumun sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[] Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığı takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Betül ŞAHİN

Tarih

İmza

Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları, Mesleğe Yönelik Tutumları ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)

Betül ŞAHİN

ÖZ

Bu araştırma; sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, mesleğe yönelik tutumları ve yaşam doyumlarının çeşitli değişkenlere göre aralarında ilişki düzeyinin incelenmesi amacıyla taşımaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeline uygun olarak tasarlanan bu araştırmada, kişisel özelliklerin öğretmenlerin, öz yeterlik inançları, mesleğe yönelik tutumları ve yaşam doyumları ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; 2017- 2018 eğitim öğretim yılı İğdır ilinde görev yapan toplam 757 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunu uygulanan veri toplama araçlarından geçerli olanlar dikkate alındığında 456 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin; cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem ve eğitim durumlarını belirlemek amacıyla kişisel bilgiler formu; öz yeterlik inançlarını belirlemek için Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) geliştirdiği, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye çevrilen “Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki tutumlarını belirlemek için, Çetin (2003) tarafından öğretmen adayları ile geliştirilen ve Göloğlu Demir (2016) tarafından öğretmenlere uyarlanan “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerin yaşam doyumlarını belirlemek için Diener, Emmons, Larsen ve Griffin' in(1985), geliştirdiği Köker ve Yetim (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Yaşam Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmada verilerin analizinde, normallik testleri yapılmıştır. Bu doğrultuda Kolmogorov-Smirnov, Cronbach's Alpha, Spearman Brown Sıra Farkları testi, Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi, Mann Whitney U testi, Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır.

Bulgular değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının oldukça yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarına göre de oldukça yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarında ölçek genelinde, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutunda anlamlı farklılık olduğu; öğrenci katılımı boyutunda ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inancı cinsiyet, yaş, mesleki kıdeme, eğitim durumu ve medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir. Öğretmenler, mesleğin sabır isteyen bir meslek olduğuna tamamen katılım göstermişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarında değer alt boyutunda en yüksek puan ortalamasına, tatmin alt boyutunda en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Mesleğe yönelik tutumda öğretmenlerin mesleklerinde biraz tatmin oldukları, mesleklerine oldukça sevgi duydukları ve mesleklerini tamamen değerli gördükleri söylenebilir. Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, eğitim durumu ve medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gözlenmemiştir. Sınıf öğretmenlerinin; yaşam doyumlarının orta düzeyde olumlu olduğu, yaşam doyumları yaşa, mesleki deneyime, eğitim durumu ve medeni durumlarına göre herhangi bir farklılık bulunmazken; cinsiyete göre anlamlı farklılık gözlenmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu yaşam doyumuna sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, mesleğe yönelik tutumları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiye yönelik olarak; yaşam doyumları ile öz yeterlikleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öz yeterlikleri arasında ve

öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile yaşam doyumları arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuş ancak bu ilişki anlamlı bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen öz yeterlik inancı, Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, Öğretmen yaşam doyumu.

Sayfa Adedi : 123

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN



**An Analysis of Primary School Teachers' Self- Efficacy Beliefs, Attitudes Towards their
Profession and Life Satisfaction
(Master Thesis)**

Betül ŞAHİN

ABSTRACT

This survey is carried out to determine the level of relationship between them whether primary school teachers' self-efficacy beliefs, attitudes towards profession and life satisfaction are analyzed in terms of various variables. It is carried out by using scanning method which is one of the quantitative research methods. In this survey, which is designed in accordance with descriptive screening model, is investigated the relationship of personal characteristics with teachers' self-efficacy beliefs, attitudes towards professions and the life satisfaction. The working group consists of 757 primary school teachers who studied in Iğdır province in 2017-2018 Academic Year. The sample of this survey consists of 456 when considering the valid data collection tools applied to teachers determined by the easily accessible sampling method.

Personal information form is used determine the gender, marital status, age, professional seniority and educational status of the primary school teachers; "Teacher Self-Efficacy Scale" developed by Tschannen- Moran and Woolfolk Hoy (2001) and translated into Turkish by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya(2005) is used to determine self-efficacy beliefs. In addition, "Scale of Attitude towards Teaching Profession" developed by Çetin (2003) with preservice teachers and adapted to teachers by Göloğlu Demir (2016), is used to determine the professional attitudes of teachers. Also "The Life Satisfaction Scale" in developed by Diener, Emmons,Larsen and Griffin (1985) and adapted to Turkish by Köker and Yetim (1991), is used to determine the life satisfaction of class teachers in this survey.

In this research, normality tests are done in the analysis of the data. Accordingly, Kolmogorov-Smirnov, Cronbach's Alpha, Spearman Brown's Order Differences Test, Multiple Linear Regression Analysis, Mann Whitney's U Test, Kruskal Wallis Test are used.

When the findings are evaluated, it is concluded that primary school teachers' self- efficacy beliefs are quite sufficient. In addition, it is concluded that according to student participation, teaching strategies and classroom management sub- dimensions primary school teachers' self- efficacy beliefs are quite sufficient. It is seen that there is a significant difference in primary school teachers' self- efficacy beliefs across the scale, teaching strategies and classroom management but there is no significant difference in student participation dimension. It is understood that primary school teachers' self- efficacy do not differ significantly in terms of gender, age, professional seniority, educational status and marital status and their attitudes towards the professions are positive. Teachers fully participate in the profession is a demanding profession. It is seen that primary school teachers have the highest average score in the value sub-dimension and the lowest average score in the satisfaction sub-dimension in their attitudes towards the profession. In the attitude towards the profession, it can be said that the teachers are somewhat satisfied with their profession completely valuable. However, no significant difference is observed in the attitudes of the primary school teachers towards the profession according to age, professional experience, educational status and marital status. A significant difference was observed according to gender. It is concluded that female teachers have more positive life satisfaction than male teachers.

It has been concluded that there is a positive and low-level relationship between primary school teachers' satisfaction with self-efficacy beliefs regarding the relationship between self- efficacy beliefs, attitudes towards profession and life satisfaction. At the same time, there is a

low negative correlation between the attitudes of teachers towards the teaching profession and their self-efficacy, and the attitudes of them towards the teaching profession and their life satisfaction, but this relationship is not significant.

KeyWords: Teacher Self-Efficacy Beliefs, Teacher Life Satisfaction, The Attitude Towards Teaching Profession.

Number of Pages: 123

Supervisor: Dr. Lecturer Rafet AYDIN



TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimime başladığım andan itibaren ve tez çalışmamın başlangıcından sonlandırılmasına kadar her daim yanımda olan sadece akademik desteği ile değil aynı zamanda kişilerle ilişkilerinde ve onlara gösterdiği sonsuz saygısı ve sabrı ile bana daima örnek olan birlikte çalışmaktan onur duyduğum tez danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN'a teşekkür ediyorum. Aynı zamanda yüksek lisans öğrenimim süresince akademik konularda desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. Harun ŞAHİN ve Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman hocalarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında yanımda olan sevgi ve desteklerin hep hissettiğim bugüne gelmemde emeği geçen canım annem, babam, ablam ve moral kaynağım biricik kardeşim Enes'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans öğrenimime başlamada ve bu tezi yazmada beni cesaretlendiren canım arkadaşlarım İlknur USTA'ya, Ümmü SEZGİN KANIK'a ve Huriye UZUN'a teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iii
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
KISALTMALAR.....	xii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	7
1.2.1. Alt Problemler.	7
1.3. Araştırmanın Amacı	8
1.4. Araştırmanın Önemi	8
1.5. Sayıltılar	9
1.6. Sınırlılıklar	9
1.7. Tanımlar	10
BÖLÜM II.....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Kuramsal Çerçeve	11
2.1.1. Bir Meslek Olarak Öğretmenlik.	11
2.1.2. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri.....	13
2.1.3. Öğretmenlerin Yeterlik Alanları.	15
2.1.3.1. Alan Bilgisi..	16
2.1.3.2. Genel Kültür.....	16
2.1.3.3. Öğretmenlik Meslek Bilgisi.	16
2.1.4. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı.....	16
2.1.5. Öz Yeterlik.....	18
2.1.6. Öz Yeterlik İnancını Etkileyen Kaynaklar.....	20
2.1.6.1. Kişisel Deneyimler.....	20
2.1.6.2. Dolaylı Yaşantılar.	22

2.1.6.3. Sözel İkna.....	23
2.1.6.4. Fiziksel ve Duygusal Durum.....	24
2.1.7. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı.....	25
2.1.8. Öğretmen Öz Yeterlik İnancının Eğitimdeki Etkileri.....	28
2.1.9. Tutum.....	31
2.1.10. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum.....	33
2.1.11. Öğretmen Tutumları.....	35
2.1.11.1. Demokratik Tutum.....	36
2.1.11.2. Otoriter Tutum.....	36
2.1.11.3. İlgisiz Tutum.....	36
2.1.12. Yaşam Doyumu.....	37
2.1.13. Yaşam Doyumunu Etkileyen Unsurlar.....	39
2.1.13.1. Yaşam Doyumunu Etkileyen Kişisel Unsurlar.....	40
2.1.14. Yaşam Doyumu Kuramları.....	42
2.1.14.1. Ereksel (Telik) Kuram.....	42
2.1.14.2. Aktivite (Etkinlik) Kuramları.....	42
2.1.14.3. Tavandan Tabana ve Tabandan Tavana Kuramları.....	42
2.1.14.4. Bağ Kuramları.....	43
2.1.14.5. Yargı Kuramları.....	43
2.2. İlgili Araştırmalar.....	43
2.2.1. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Konusunda Yapılan Araştırmalar.....	44
2.2.2. Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Tutumları İle İlgili Araştırmalar.....	47
2.2.3. Yaşam Doyumu ile İlgili Araştırmalar.....	50
BÖLÜM III.....	54
YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırmanın Modeli.....	54
3.2. Çalışma Grubu.....	54
3.3. Veri Toplama Araçları.....	57
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	57
3.3.2. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği.....	57
3.3.3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği.....	58
3.3.4. Yaşam Doyumu Ölçeği.....	60
3.4. Verilerin Analizi.....	61
BÖLÜM IV.....	68

BULGULAR VE YORUM.....	68
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	68
4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Cinsiyete Göre Farklılaşması.....	70
4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Yaşa Göre Farklılaşması.....	71
4.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Mesleki Deneyim Sürelerine Göre Farklılaşması.....	72
4.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşması.....	73
4.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Medeni Duruma Göre Farklılaşması.....	74
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar ...	74
4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Farklılaşması.....	76
4.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarının Yaşa Göre Farklılaşması..	77
4.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarının Mesleki Deneyim Sürelerine Göre Farklılaşması.....	78
4.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşması.....	79
4.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarının Medeni Duruma Göre Farklılaşması.....	80
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Doyumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	80
4.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Doyumlarının Cinsiyete Göre Farklılaşması.....	81
4.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Doyumlarının Yaşa Göre Farklılaşması.....	82
4.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Doyumlarının Mesleki Deneyim Süresine Göre Farklılaşması.....	82
4.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Doyumlarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması.....	83
4.3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Doyumlarının Medeni Duruma Göre Farklılaşması.....	83
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları, Mesleğe Yönelik Tutumları ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki.....	83
BÖLÜM V.....	86
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	86
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	86

5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar.....	86
5.1.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar.....	87
5.1.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Yaşa Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar.....	88
5.1.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar.....	88
5.1.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar.....	89
5.1.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar.....	89
5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar.....	90
5.1.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuçlar.....	91
5.1.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarının Yaşa Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuçlar.....	92
5.1.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarının Mesleki Deneyime Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuçlar.....	92
5.1.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuçlar.....	93
5.1.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarının Medeni Durumlarına Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuçlar.....	93
5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Doyumu İle İlgili Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar.....	94
5.1.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Doyumlarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuçlar.....	94
5.1.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Doyumlarının Yaşa Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuçlar.....	95
5.1.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Doyumlarının Mesleki Deneyime Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuçlar.....	96
5.1.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Doyumlarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuçlar.....	96

5.1.3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Doyumlarının Medeni Duruma Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuçlar.....	96
5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları, Mesleğe Yönelik Tutumları ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar.....	97
5.2. Öneriler.....	99
KAYNAKLAR.....	101
EKLER.....	115
EK-1.....	116
EK-2.....	117
EK-3.....	118
EK-4.....	119
EK-5.....	120
ÖZGEÇMİŞ.....	123

KISALTMALAR

MAKÜ : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

RAND : Research and Development

TDK : Türk Dil Kurumu



TABLolar DİZİNİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	55
Tablo 2 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı.....	55
Tablo 3 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Süresine Göre Dağılımı	56
Tablo 4 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	56
Tablo 5 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı.....	56
Tablo 6 Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puan Aralığı	58
Tablo 7 Öz Yeterlik Ölçeğinin Uygulandığı Araştırma Grubuna İlişkin Güvenirlik Hesaplamaları.....	58
Tablo 8 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puan Aralığı.....	59
Tablo 9 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Uygulandığı Araştırma Grubuna İlişkin Güvenirlik Hesaplamaları.....	60
Tablo 10 Yaşam Doyumu Ölçeğinin Uygulandığı Araştırma Grubuna İlişkin Güvenirlik Hesaplamaları	61
Tablo 11 Öz Yeterlik Ölçeği, Tutum Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeğinin Normallik Dağılımı.....	62
Tablo 12 Araştırmada Kullanılan Veri Çözümleme Teknikleri ve Araştırmanın Değişkenleri.....	68
Tablo 13 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları.....	69
Tablo 14 Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeğine İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları.....	71
Tablo 15 Yaş Gruplarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Bulguları.....	72
Tablo 16 Mesleki Deneyim Sürelerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Bulguları.....	73

Tablo 17	Eğitim Durumlarına Göre Sınıf ğretmenlerin öz yeterlik İnançlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Bulguları.....	74
Tablo 18	Medeni Duruma Göre Sınıf ğretmenlerinin z Yeterlik İnançlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları	75
Tablo 19	Sınıf ğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları.....	76
Tablo 20	Cinsiyetlerine Göre Sınıf ğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları.....	77
Tablo 21	Yaş Gruplarına Göre Sınıf ğretmenlerin Mesleğe Yönelik Tutumlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Bulguları	78
Tablo 22	Mesleki Deneyim Süresine Göre Sınıf ğretmenlerinin ğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Bulgular	79
Tablo 23	Eğitim Durumlarına Göre Sınıf ğretmenlerinin ğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Bulgular	80
Tablo 24	Medeni Duruma Göre Sınıf ğretmenlerin ğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Testi Bulguları...	81
Tablo 25	Sınıf ğretmenlerin Yaşam Doyumları	82
Tablo 26	Cinsiyete Göre Sınıf ğretmenlerinin Yaşam Doyumu leğine İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları.....	82
Tablo 27	Yaş Gruplarına Göre Sınıf ğretmenlerinin Yaşam Doyumu leğine İlişkin Kruskal Wallis Testi Bulguları.....	83
Tablo 28	Mesleki Deneyim Süresine Göre Sınıf ğretmenlerinin Yaşam Doyumu leğine İlişkin Kruskal Wallis Testi Bulguları.....	83
Tablo 29	Eğitim Durumlarına Göre Sınıf ğretmenlerinin Yaşam Doyumu leğine İlişkin Kruskal Wallis Testi Bulguları.....	84
Tablo 30	Medeni Duruma Göre Sınıf ğretmenlerin Yaşam Doyumu leğine İlişkin Mann Whitney U Testi Testi Bulguları.....	84
Tablo 31	Sınıf ğretmenlerinin öz yeterlik İnançları, Mesleğe Yönelik Tutumları ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Değerleri.....	86

ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Şekiller</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Yaşam Doyum Ölçeği Normallik Dağılım Analizi.....	63
Şekil 2. Öğrenci Katılımı Alt Ölçeği Normallik Dağılım Analizi	63
Şekil 3. Öğretim Stratejileri Alt Ölçeği Normallik Dağılım Analizi	64
Şekil 4. Sınıf Yönetimi Alt Ölçeği Normallik Dağılım Analizi.....	64
Şekil 5. Sevgi Alt Ölçeği Normallik Dağılım Analizi	65
Şekil 6. Tatmin Alt Ölçeği Normallik Dağılım Analizi	65
Şekil 7. Değer Alt Ölçeği Normallik Dağılım Analizi.....	66

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya temel teşkil eden problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler ile araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, gelişmiş toplumların oluşmasında ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde en önemli unsurlardan biridir. Kavram olarak eğitim; kişinin önceki yaşantıları ile sonraki yaşantılarını oluşturmaktadır. Yaşantılar sonucunda oluşan kişinin davranış, tutum, düşünce ve anlayışlarının niteliğini ifade etmektedir. Bu özellikler dikkate alındığında yeni kuşakların toplum yaşamına hazırlanmasında, sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve bakış açıları kazanmalarında ve kişiliklerini geliştirmesinde eğitim büyük öneme sahiptir (Karslı, 2003). Genel bir ifade ile eğitim, bireyin kendi yaşantıları yoluyla istedik ve kasıtlı olarak davranış değiştirme süreci eğitim olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1972).

Eğitim sürecini etkileyen öğrenci, öğretmen, eğitim programı, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziki ve mali kaynaklar gibi pek çok unsur bulunmaktadır (Şişman, 2010). Ancak diğer unsurlarla karşılaştırıldığında öğretmenlerin eğitim sisteminde daha etkili olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmada; eğitim ortamındaki program, fiziki koşullar, eğitim materyalleri gibi diğer unsurların ötesinde belirleyici ve yönlendirici bir özelliğe sahiptir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011).

Öğretmenliğe meslek açısından bakıldığında, bir öğretmenin, öğretme öğrenme sürecini hangi değişkenler aracılığı sağladığı önemlidir. Öğretme öğrenme sürecini etkileyen pek çok değişken bulunmaktadır. Örneğin, bazı araştırmalar (Bayhan, 2009; Çiğdem, 2010; Eş, 2010; Korkut, 2009; Yılmaz, 2007) öğretmenlerin sahip oldukları inançların ve mesleğe ilişkin tutumların, onların sınıflarındaki davranışları ve uygulamaları ile yakından ilişkili olduğunu ifade etmektedir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında, öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik inançları ile mesleğe ilişkin tutumlarının ön plana çıktığı görölmektedir. Öğretmenlerin iyi bir eğitim almaları ve nitelikli yetişmeleri ile birlikte öz yeterlik inançlarının da yüksek olması gerekmektedir. Öğretmenler, eğitim öğretim sürecinin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için mesleğin gerektirdiği yeterliklere sahip olması, hizmet öncesi ve sonrasında yeterli eğitimleri alması, görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile ilişkili olduğu düşünölmektedir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004).

Yine yapılan çalışmalara bakıldığında, öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini yeterli hissetme durumları ve inançları öğrenme-öğretme sürecini etkileyen temel unsurlardan biri (Akkuş, 2013; Özdemir, 2008) olduğu ortaya çıkmaktadır. Albert Bandura (1977) tarafından geliştirilen sosyal bilişsel teoriye göre bireylerin yeterlikleri, inançları ve beklentileri davranışlarına yansımaktadır. Bandura “öz yeterlik” kavramından ilk kez 1977 yılında "Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change" isimli makalesinde söz etmektedir. Bandura (1977; akt. Gençtürk, 2008) öz-yeterliği; *"bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı"* olarak tanımlamaktadır. Başka bir ifadeyle bir öğretmenin *"Görevini yerine getirmek için gerekli düşünceleri ve eylemleri planlayıp uygulayabilir miyim?"* sorusuna verilen cevap olarak tanımlamaktadır (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2004; akt. Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011).

L. Üredi ve Üredi' ye (2007) göre öz yeterlik inancı; kişilere verilen görevin tamamlanmasına ilişkin yeteneklerine dair yargılarını içermektedir. Bu doğrultuda öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin kendi becerilerini kullanarak eğitimde istenen öğrenme çıktılarını gerçekleştirebilme yargısı olarak ifade edilmektedir.

Albert Bandura'nın (1977) öz yeterlik tanımından hareketle öz yeterlik bireylerin bir konuda gösterdikleri performansa dair inançları ile ilgiliyse, öz yeterliği düşük bir öğretmenin öğrencilere güven vermesi, alanında ve sınıf hakimiyetinde başarılı olması beklenemez denilebilir. Bunun aksine öz yeterliği yüksek olan bir öğretmenin öğrencilere güven vermesi, alanında ve sınıf hakimiyetinde başarılı olması beklenmektedir (İpek, 2015). Öğretmenin sahip olduğu öz yeterlik inancı öğrenciler üzerinde de etkili olduğu ve öğretmen öğrenciler tarafından model alındığından

dolayı sahip oldukları öz yeterlik inançları öğrencilerin akademik başarılarını ve kişilik gelişimlerini de olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Öğretmen öz yeterlik çalışmaları ise alan yazında 1970’li yıllardan itibaren başlamıştır. Yapılan bu çalışmalarda öğretmen öz yeterlik inancının, eğitimin hedeflerine ulaşmasında önemli bir araç olduğu görülmüştür (Erden, 2007). Dolayısıyla öğretmen öz yeterlik inancı ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle öğretmen öz yeterlik inancının; öğrencilerin başarısını artırma ve motivasyonunun yükselmesi (Özdemir, 2008) etkili olduğu gibi; öğretmen davranışlarını anlama ve geliştirmede, öğretmenin sınıf içerisindeki performansını etkilemede (Zohar, 1999), süreç içerisinde öğretim ortamını hazırlayıp, öğrenme öğretim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde yürütülmesinde (Kiremit, 2006) de olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Kısaca öz yeterlik inancı öğrenme öğretim sürecinde öğrenci başarısı ve motivasyonunu etkilemekle beraber öğretmenin de sınıf içerisindeki faaliyetlerini başarılı bir şekilde yerine getirmesinde ve öğretmen davranışları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlik meslek alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik bilgiyi gerektiren bir meslek olsa da etkili bir öğretim için öğretmenlerin öz yeterlik inançları önemli rol oynamaktadır (Knoblouch & Hoy, 2008; akt. Karakuş, 2017).

Diğer taraftan öğrencilerin kişilik özelliklerini ve öğrenmelerini etkileyen önemli unsurlarından biri de öğretmen tutumlarıdır. Şimşek’e (2016) göre tutum bir nesneye veya duruma karşı geliştirilen öğrenilmiş bir eğilim ya da hazırbulunuşluk hali şeklinde tanımlanmaktadır. Geliştirilen bu eğilimler olumlu ya da olumsuz özellikler taşıyabilir. Öğretmenlerin mesleklerini yerine getirmelerinin önemli unsurlarından birisi de mesleklerine yönelik tutumlarıdır.

Mesleğe yönelik tutum; bireylerin icra ettikleri mesleğe yönelik geliştirdikleri duyguları, davranışları ve mesleğe bağlılıkları sonucunda oluşan tutumlarıdır. Öğretmenler göreve ilk başladıkları andan itibaren mesleklerine karşı duygular geliştirmektedirler, geliştirdikleri bu duygular mesleki tutumlarını oluşturmaktadır. Mesleğin ilk yıllarında geliştirilen olumlu veya olumsuz tutumlar öğretmenlerin mesleki geleceklerini önemli derecede etkilemektedir (Bilen, 1992).

19. yy.'da bilimsel olarak incelenmeye başlanan 'tutum' kavramı bireyin olaylara, çevresindeki diğer insanlara, fikirlere ilişkin duygu ve düşüncelerini etkileyen bir eğilim olarak tanımlanmaktadır. Ancak tutum doğrudan gözlenebilir ve ölçülebilir şey olmadığı gibi yalnızca bireye ait bir özelliktir. Bu nedenle davranışların gözlenmesi sonucunda tutumun varlığından söz edilebilir. (Kağıtçıbaşı, 2006; akt. Yılmaz, 2009). Tutum, inanç ve davranış birbiri ile ilişkili olduğundan dolayı tutumdaki değişme inanç ve davranış ilişkisinin de değişimine neden olmaktadır (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004).

Tutum kavramına yönelik tanımlar incelendiğinde, bireyin bir olay karşısında geliştirmiş olduğu olumlu ya da olumsuz tavır (Tutumlu, Türker ve Turanlı, 2008) olarak ifade edilmesinin yanı sıra bu olaylara yönelik sergilemiş olduğu öğrenilmiş bir eğilim (Demirel, 2010) olarak da ifade edilmektedir. Yine tutum bireyin davranışlarını içeren karmaşık bir zihinsel faaliyet olarak da ele alınabilir. Bu bağlamda mesleğe yönelik tutum, öğretmenlerin mesleklerini sevmelerini, toplumsal olarak yararlı ve gerekli bir iş yaptıklarına inanmalarını ve mesleki gelişime açık olmalarını kapsamaktadır (Ayık ve Ataş, 2014).

Mesleki tutumlar, bireyin mesleğini icra ederken sergilediği davranışları ifade etmektedir. Öğretmenin mesleğine dair tutumu, "öğretmenlik meslek anlayışını" yansıtabilir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin hizmet öncesi öğrenme yaşantıları ve mesleki deneyimleri meslek anlayışlarını oluşturmalarında önemli etkenler arasında görülebilir (Can, 1987). Öğretmenlerin oluşturduğu bu meslek anlayışı zamanla mesleki tutum haline dönüşmektedir. Mesleğin gereklerini yerine getirme açısından oldukça önemli olan öğretmenlerin meslekî tutumları (Durmuşoğlu, Yanık ve Akkoyunlu, 2009) araştırmacılar tarafından sıklıkla ele alınan çalışma alanlarından birisi olmuştur.

Öğretmenlik mesleğine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulanmaktadır (Küçükahmet, 1976; Varış, 1988; Gürkan, 1993; Duman, 2002). Mesleki tutumun, meslekte daha başarılı olmalarında, mesleğini daha fazla sevmelerinde, mesleğin gereklerini yerine getirmelerinde (Durmuşoğlu, Yanık ve Akkoyunlu, 2009); mesleki eylemlerinin yönlendirilmesinde, mesleklerine bağlı olmalarında, mesleklerini sevmelerinde, mesleki gelişime açık olmalarında (Ayık,

Ataş, 2014); mesleki performanslarını etkili ve başarılı bir şekilde yerine getirebilmelerinde (Korkmaz, 2009); öğrencilerinin kişiliğini oluşturmalarında (Gürkan, 1993; akt. Şen, 2006); öğrencilere demokrasi bilincinin yerleşmesinde (Ertürk, 1993); öğrenci öğretmen iletişiminde (Ç. Semerci ve Semerci, 2004) etkili olduğu görülmektedir. Olumlu tutumun öğretmenlerin başarısına doğrudan etki edebilen bir unsur olduğu da söylenebilir (Demir, 2004). Öğretmen başarısı deyince akla sadece akademik başarı gelmemelidir. Çünkü öğretmenlik mesleğinin amacı öğrencilere yalnızca bilgi aktarmak değildir. Bilgi aktarmanın yanı sıra öğrenci; öğretmenin tutum, davranış ve tepkilerinden de etkilenmektedir (Erişen, 2001). Bir öğretmenin mesleki tutumu yalnızca sınıftaki faaliyetlerini değil okul ortamındaki eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesini de etkileyecektir. Bu yüzden mesleğe yönelik olumlu tutum sergileyen öğretmenin mesleki açıdan daha başarılı olabileceği belirtilebilir.

Araştırmalara bakıldığında bazı araştırmacıların yüksek niteliğe sahip ve mesleğine karşı olumlu tutum içerisinde olan öğretmenlerin mesleğinin gerekliliklerini iyi bir şekilde gerçekleştirmeye çalıştıkları hususunda fikir birliği içerisinde (Çakıroğlu ve Işıksal, 2009; akt. Karakuş, 2017). Öte yandan mesleğini zorla seçmiş, araştırmaya ve gelişmeye isteksiz yani olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin mesleğini verimli bir şekilde yerine getirmesi beklenemez. Tutumun öğretmenler üzerindeki etkisine bakıldığında, olumlu bir tutuma sahip öğretmenin mesleki yeterliğini geliştirmeye önem vereceğini yeterlik yönünden kendisini tarafsız değerlendirebileceğini aynı zamanda eksikliklerini gidermek amacıyla çaba göstereceği söylenebilir. Özetle öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları mesleki performanslarını etkili ve başarılı bir şekilde yerine getirebilmesinde önemli içsel faktörlerden birisi olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının yanı sıra öğretmenlerinin yaşamdan alacakları doyum, icra ettiği mesleğe de yansımaları kaçınılmazdır denilebilir. Öğretmenlerin yaşamlarında doyumunu artıkça mesleğini severek, benimseyerek yapacaklardır. Her meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de “yaşam doyumunu” ifadesi önem kazanmakta ve öne çıkmaktadır.

Yaşam, bireyin çalışma ve iş dışında geçirdiği zamanın bütünüdür (Sarıdemir, 2015). Doyum ise dilek, istek, beklentilerin ve gereksinimlerin karşılanmasıdır (Özer ve

Karabulut, 2003; Şahin, 2008). Yaşam ve doyum kelimelerinden oluşan “yaşam doyumunu” ifadesi ile ilgili literatürde birçok tanımına rastlanmaktadır. “Yaşam doyumunu” ifadesi ilk kez Neugarten (1961) tarafından ortaya atılmıştır (Sarıdemir, 2015).

Yaşam doyumunu, kişinin beklentileri (ne istediği) ile elinde olanların (ne elde ettiği) karşılaştırılması ile elde edilen durum ya da sonuç (Neugarten, 1961; akt. Köker, 1991) olarak tanımlanmaktadır. Şahin’e (2008) göre, yaşam doyumunu insanların sahip olmak istedikleri durumla, sahip oldukları durumun karşılaştırılması ile elde edilen sonuçtur. Yine Yılmaz ve Altınok’a (2009) göre, hayattan beklentiler ile hayatın bu beklentileri karşılama derecesidir. Genel anlamda bireysel “mutluluk” anlamına gelen yaşam doyumunu sosyolojik, psikolojik, ekonomik ve kültürel boyutu olan bir kavramdır (Sarıdemir, 2015). Bu tanımlamalardan anlaşılacağı gibi bireyin yaşamının tamamının göz önünde bulundurularak yaşamını ne kadar seyerek yaşadığıyla ilgili olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tabuk’a (2009) göre, bireyin yaşamı boyunca iş, aile ve iş dışı yaşamında karşılaştığı dış çevre ve içsel yapı doyum duygusunu etkilemektedir. Bireyin yaşamında karşılaştığı tüm durumlar bireyde olumlu ya da olumsuz algılamalara yol açmaktadır. Algılamalar yaşamın geneline yönelik tutumları da şekillendirilmektedir. Öyleyse, bireyin yaşamını etkileyen birçok faktörden söz edilebilir. Bireylerin birbirlerinden farklı demografik özelliklere de sahip olması yaşam doyumuna yönelik algılamalarına da yön vermektedir. Yaşam doyumuna etki eden bazı demografik faktörler; gelir, yaş, meslek, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu şeklinde sıralanmaktadır.

Görüldüğü gibi öğretmen etkililiğinde belirleyici olan öz yeterlik inancı, mesleğe yönelik tutum ve yaşam doyumları eğitim sisteminin başarılı bir şekilde işleminde belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Dolayısı ile bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinin eğitim sisteminin başarılı olabilmesi açısından önemli ve gerekli görülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemini; “Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, mesleki tutumları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi” oluşturmaktadır.

1.2.1. Alt problemler. Bu ana probleme ulaşmak için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları;
 - a) cinsiyetlerine,
 - b) yaşlarına,
 - c) mesleki deneyime,
 - d) eğitim durumlarına,
 - e) medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları;
 - a) cinsiyetlerine,
 - b) yaşlarına,
 - c) mesleki deneyime,
 - d) eğitim durumlarına,
 - e) medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumu düzeyleri;
 - a) cinsiyetlerine,
 - b) yaşlarına,
 - c) mesleki deneyimine,
 - d) eğitim durumlarına,
 - e) medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inancı, mesleğe yönelik tutumları ve yaşam doyum düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Iğdır ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, mesleğe yönelik tutumları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Geçmişten bugüne kadar toplumların sosyo-ekonomik gelişmesinde eğitimin önemi sıklıkla vurgulanmış, çağın gereklerine ve toplumun ihtiyaçlarına göre eğitim sistemi yeniden düzenlenmiştir (Erdoğan, 2013). Eğitim sistemi içerisinde öğretmen, öğrencilerin başarısını arttırmada ve kişiliğinin gelişmesinde önemli bir role sahip olmaktadır. Okula başlayan çocuk, gününün önemli bir kısmını arkadaşları ve öğretmeni ile etkileşim halinde geçirmektedir. Bu süreçte öğrenciler öğretmenden bilgi ve beceri kazanırken aynı zamanda öğretmenin düşüncelerinden, duygularından, tutumlarından, sahip olduğu öz yeterlik inançlarından, değerlerinden ve alışkanlıklarından etkilenmektedir. İşte bu noktada öğretmen öğrenciler için model olma özelliği öne çıkmaktadır.

Dolayısıyla öz yeterliği yüksek olan öğretmenler mesleklerini icra ederken kendilerinden emin, ne yaptığını bilen, yeniliklere açık ve eksikliklerini tamamlamak için sürekli kendilerini geliştiren, öğrencilerle iletişim kurabilen, olumsuz öğrenci davranışlarının üstesinden gelebilen, sınıf hakimiyetinde zorlanmayan, karşılaştıkları sorunlar karşısında pes etmeden mücadele eden ve başarılı olmak için gayret sarf eden öğretmenlerdir (İpek, 2015). Bu bağlamda, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının, çeşitli değişkenlere göre incelenip belirlenmesi, öğretmenlerinin mesleklerindeki başarılarının artırılması açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın diğer alt boyutunu öğretmenlik mesleğine yönelik tutum oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden biri de mesleklerine yönelik tutumlarıdır. Öte yandan, öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları meslekteki başarılarını etkilemektedir. Mesleğini severek, zevk alarak, saygı duyarak ve benimseyerek icra eden öğretmenlerin başarılı olmaları kaçınılmazdır (Çeliköz ve Çetin, 2004). Aynı zamanda yaşam doyumu yüksek olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini severek yaptığı da söylenebilir.

Konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde, öğretmen öz yeterliği ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların son yıllarda Türk araştırmacılar tarafından hayli ilgi gördüğü söylenebilir. Çalışmaların daha çok öğretmen adayları üzerinde çalışıldığı ve yaşam doyumları ile ilişkilendirilmediği görülmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin öz yeterliklerini, mesleki tutumlarını artırmak ve yaşamlarını daha doyumlu ve mutlu hale getirebilmek için bu kavramların araştırılması gerekmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleğe yönelik tutumları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi alana katkı sağlaması beklendiğinden öneme sahip olduğu düşünölmektedir. Aynı zamanda bu araştırmada sınıf öğretmenlerin öz yeterlik inançları, mesleğe yönelik tutumları ve yaşam doyumunu boyutları birlikte ele alıp incelendiğinden ayrı bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

1.5. Sayılıtlar

1. Seçilen araştırma modelinin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını, mesleğe yönelik tutumlarını ve yaşam doyumlarını ortaya çıkarabilecek düzeyde olduğu varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarını içtenlikle ve samimi bir şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.
3. Seçilen örneklemin evreni yeterince temsil ettiği varsayılmaktadır.
4. Kullanılan istatistiksel yöntem ve tekniklerin amaca uygun olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Bu araştırmanın çalışma grubu, örnekleme alınan Iğdır ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.
2. Bu araştırmada ele alınan öğretmen öz yeterlik inancı, “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”nin ölçtüğü maddelerle sınırlandırılmıştır.
3. Bu araştırmada ele alınan öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği”nin ölçtüğü maddelerle sınırlandırılmıştır.

4. Bu araştırmada ele alınan öğretmen yaşam doyumu, “Yaşam Doyumu Ölçeği”nin ölçtüğü maddelerle sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Öğretmen: 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanun’unda öğretmenlik; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği şeklinde tanımlanmıştır. Akalın’a (2005) göre öğretmen, mesleği bilgi öğretmek olan kimse olarak ifade etmiştir.

Sınıf Öğretmeni: İlköğretim okullarında öğrencilerin zihinsel, duygusal ve davranışsal yönden eğitimine ve gelişimlerine yardımcı olan, öğretmenlik için mesleğin gerektirdiği sınıf öğretmenliği programını başarı ile tamamlayarak öğretmenlik yapma yetkisine sahip olan kişidir (Şahin, 1999).

Öz yeterlik: Kişinin karşılaşmış olduğu zorluklarla nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki inancıdır (Korkmaz, 2006).

Öğretmen Öz yeterlik İnancı: Öğretmenin öğrenme öğretme sürecinde başarılı olması ve tüm öğrencilerin öğrenmesini olumlu yönde etkileyebilmesi olarak ifade edilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; akt. Kaçar, 2016). Ashton’a (1985; akt. Türk, 2008) göre, öğretmen öz yeterliği; öğretmenin, öğrencinin öğrenmesinde sahip olduğu olumlu etkilere ilişkin inancı şeklinde tanımlamıştır.

Mesleki Tutum: Mesleki tutumu; aynı mesleği yapmakta olan bireylerin mesleklerine ilişkin ortak davranışlar geliştirmesi ve göstermesi mesleğe ilişkin tutumlar olarak ifade edilebilir (Yavuz, 2003) şeklinde tanımlamıştır.

Yaşam doyumu: Kişinin belirlediği hedefe uygun olarak yaşamını olumlu yönde şekillendirmesidir. Diğer bir ifadeyle kişinin yaşamından beklentileri ile elinde olanların karşılaştırılması ile elde edilen durumdur (Çeçen, 2008).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili literatür bilgisi taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesi ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Bir meslek olarak öğretmenlik. Eğitim sosyal bir sistem olarak ele alındığında bu sistemin başlıca ögelerini; öğrenciler, öğretmenler, eğitim programı, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziksel ve finansal kaynaklar oluşturmaktadır (Şişman, 2002). Bu ögeler arasında öğrenci, öğretmen ve eğitim programları birbirleriyle sürekli etkileşim halindedir (Karagözoğlu, 1993). Eğitim sisteminin ögeleri içerisinde öğretmen, en temel ve en önemli olan ögeyi oluşturmaktadır (Özden, 1999; Küçükahmet, 1993; Şişman, 2002; Ilıkan, 2007).

Öğretmenlik çok eski uğraşı alanı olmasına rağmen bir meslek olarak kabul görmesi oldukça yeni (Erden, 1998) denilebilir. Öğretmenliği bir meslek haline getirmek için Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren bazı yasal düzenlemeler yapılmıştır. 1924 tarihli Orta Tedrisat Kanun'un 1. maddesine göre öğretmenlik, *“devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek”* olarak tanımlanmıştır. 1926 tarihli 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'un 12. maddesinde de; *“maarif hizmetlerinde asıl olan muallimlikdir.”* ifadesi yer almaktadır (Durukan ve Ekiz, 2005).

1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanun'un 43. maddesinde öğretmenlik mesleği ile ilgili şu ifadeler yer almaktadır: *“Öğretmenlik; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitimin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdür.”* Bu doğrultuda yasal düzenlemelere bakıldığında Akyüz'ün (2001) de ifade ettiği gibi öğretmenlik, devletin sağlamakla yükümlü olduğu bir kamu görevi olan öğretim ve eğitim hizmetini üstlenen bir meslektir.

Öğretmenliğin meslek olarak kabul edilmesinde birtakım meslekleşme koşullarından söz edilmektedir. Öğretmenliğin meslekleşmesini sağlayan koşullar çeşitli kaynaklardan alınarak özetlenebilir (Bilen, 1992; Tezcan, 1996, Erden,2005):

- Tanımlanmış bir hizmet alanı olma ve hizmet verme,
- Verdiği hizmetten ötürü yetiştirdiği kişiye, ailesine, topluma, devlete karşı sorumlu olma,
- Yeterince geniş ve yaygın bir hizmet alanına sahip olma,
- Belirli bir uzmanlık bilgi ve becerisine sahip olma,
- Örgün eğitimden geçme,
- Mesleki kültüre sahip olma,
- Mesleğe girişte belirli bir seçim ve denetimden geçme,
- Mesleğin gerektirdiği ahlaki değerlere sahip olma,
- Toplumca ve devletçe meslek olarak tanınma ve kabul görme,
- Meslek kuruluşları biçiminde örgütlenme,
- Mesleksel amaçlı süreli yayın organlarına sahip olma,
- Yasa, tüzük ve yönetmelikte statü ve güvenceye kavuşma,
- Sadece öğretmenlik mesleğinin öğrenimini görmüş veya yeterliliklerini kazanmış olanların öğretmenlik yapmaya hak ve yetkileri olduğu kesin hükme bağlanmış olmadır.

Öğretmenlik mesleği ile ilgili yukarıdaki meslekleşme koşulları öğretmenlerin niteliği ve saygınlığı yönünden önem taşımaktadır. Bu doğrultuda meslekleşme koşullarının sağlanması öğretmenlerin niteliğini ve kalitesini arttıracakı söylenebilir. Öğretmenlerin niteliği, eğitimin niteliğini ve kalitesini de büyük ölçüde etkileyecektir. Bu bağlamda eğitim sistemi içerisinde görev alacak öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde iyi bir biçimde yetişmesi ve

yetiştirilmesi eğitim hizmetlerinin niteliği yönünden önem taşımaktadır (Celep, 2004).

Günümüzde öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlik, ülke ve kültürler göre farklılık göstermekle birlikte doğrudan insanla ilgili bir meslek olması yönüyle, sadece bir kazanç kapısı olarak değil aynı zamanda kutsal bir meslek olarak görülmektedir (Şişman, 2002).

Aydın'a (2007) göre, Türkiye'nin gelişmiş bir toplum olma yönündeki çabalarının temelinde öğretmenlerin olduğunu ve öğretmenlerin toplumu istenilen yönde değiştirip, geliştirecek en önemli öge olduğudur. Diğer bir ifadeyle kalkınmak için nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, maddi ve manevi ideallerin tüm topluma yayılması ve benimsetilmesi öğretmenlere yani onların gerçekleştireceği eğitime bağlı olacaktır.

Aynı zamanda öğretmen, görevlerini ve bilgilerin nasıl öğretileceğini bilen, derslerini planlayabilen, ölçme ve değerlendirme etkinliklerini yapan, öğrenci ile iletişim halinde olan, okul ve kendi yaşantısındaki sorumluluklarının farkında olan ve bunları yerine getiren kişi olduğu düşünülmektedir (Büyükkaragöz, Muşta ve Pilten, 1998).

2.1.2. Öğretmenlik mesleğinin özellikleri. Öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayıran kendine özgü belli başlı özellikleri bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin özellikleri çeşitli kaynaklardan alınarak aşağıdaki gibi özetlenebilir (Tezcan, 1997; Erden, 2005; Şişman, 2002; Taşpınar, 2002; Ekiz ve Durukan, 2005). Öğretmenlik mesleği Türkiye'de giderek yaygın mesleklerin başında gelmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın istatistiklerine bakıldığında tüm eğitim kurumlarında 2017-2018 eğitim öğretim yılında 1 milyon 30 bin 130 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin 45 bin 135'i okul öncesi eğitim, 297 bin 176'sı ilköğretim, 339 bin 850'si ortaokul, 347 bin 969'u ise ortaöğretimde yer almaktadır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin sayısı 880 bin 673; özel okullarda görev yapan öğretmenlerin sayısı 149 bin 457 şeklinde açıklanmıştır. Bu doğrultuda yapılan istatistiklere bakıldığında Türkiye'de son yıllarda öğretmenlik mesleğine ciddi bir yöneliş olduğu görülmektedir.

Öztürk' e (2005) göre, öğretmenlik mesleğinin seçiminde öğretmenliğin entelektüel bir saygınlığa sahip olması, okumayı seven birey için bu mesleğin bireye doyum sağlaması, başka mesleklere geçiş kolaylığı gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir.

Türkiye' de eğitim devlet kontrolü altında yürütülmektedir. Bu yüzden öğretmenlik mesleğini yürütenlerin büyük bir kısmı devlet memuru statüsünde çalışmaktadır. Yapılan istatistiklere bakıldığı zamanda özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre az olduğu görülmektedir.

Tezcan (1997), öğretmenlik mesleğine yönelenlerin daha çok toplumun alt ve orta gelir grubu ailelerinden geldiğini ifade etmektedir. Çelenk (1998) araştırmasında öğretmenlik mesleğini genellikle toplumun alt ve orta sınıf ailelerin çocuklarının seçtiğini belirtmektedir.

Öğretmenlik mesleğine yönelenlerin ve devlet memurlarının sayısı arttıkça bazı olumsuz sonuçları da beraberinde getirmektedir. Bu sorunların en başında öğretmenlerin geliri tatmin edici düzeyde olmamasıdır. Öğretmenlerin gelir düzeyinin düşük olması meslekler arasında statüsünü de düşürmektedir. Öğretmenlerin gelir düzeyinin ve statüsünün düşük olması öğretmenleri genellikle başka alanlarda çalışmaya da itmektedir. Bu bakımdan öğretmenlik mesleğinde meslek değiştirme oranının yüksek olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan da yine yapılan araştırmalara bakıldığı zaman öğretmenlik mesleği kadınlar tarafından daha çok tercih edilen bir meslek haline geldiği görülmektedir. Yıllara göre öğretmenlik mesleğini seçen kadınların sayısında artış meydana geldiği ifade edilmektedir. 1995-1996 eğitim- öğretim yılında Milli Eğitim bünyesinde çalışan öğretmenlerin %41 kadın iken bu oran 2000-2001 eğitim- öğretim yılında %44' e çıktığı görülmüştür. İstatistiklerde kadınların öğretmenlik mesleğini tercih etme nedeninin çalışma koşulları olduğunu söylemek mümkündür.

Bir öğretmenin mesleğini etkili bir şekilde yürütebilmesi için belirli mesleki ve kişisel yeterliklere de sahip olması gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanları aşağıda kısaca belirtilmiştir.

2.1.3. Öğretmenlerin yeterlik alanları. Öğretmen, insana yön veren, davranış kazandıran geleceğin mimarı olarak görülmektedir. Eğitim sisteminde belirleyici ve yönlendirici olan öğretmenin sahip olması gerekli görülen yeterlikler alanları vardır. Öğretmenlik mesleğinin icarısında iki yeterlik alanından söz edilmektedir. Bunlar kişisel ve mesleki yeterliklerdir.

Genel olarak *yeterlik* kavramı, insanın bir davranışı yapmak için gereken bilgi ve beceriyi kazanması şeklinde ifade edilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanı ise öğretmenin mesleğini yürütebileceği bilgi ve beceriyi kazanması şeklinde tanımlanmaktadır (Celep, 2004). Öğretmenin mesleğini yürütürken çok farklı kişilerle dolayısıyla çok farklı sorunla ilgilenmek durumundadır. Bu sorunların üstesinden gelebilmesi için mesleki yeterliklerinin yanında kişisel yeterliklere de sahip olması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenin sahip olduğu kişisel özellikleri öğrencinin derse ve okula karşı tutumunun da etkilediği söylenebilir.

Öğretmenin; toplumun ve eğitim sisteminin hızla değişen ve gelişen ihtiyaçlarına cevap verebilen, bulunduğu şartları en iyi şekilde değiştirebilen, mükemmelle ulaşma konusunda çalışan, yeni fikirler üreten, yaratıcılığını kullanarak esneklik gösterebilen, devletin temel ilkelerine zarar verecek ideolojisi olmayan kişi olması gerekmektedir. Bunlarla birlikte öğretmenin mesleğini icra ederken neşeli, öğrenci sorunlarına duyarlı olması da önemli görülmektedir. İşini severek yapması ve yaşamında karşılaştığı sorunlarını okul dışında bırakabilmesi gerekmektedir (Oktay, 1998).

Yukarıda bahsedilen kişisel yeterlikler tek başına yeterli görülmemekte kişisel yeterlikler mesleki yeterliklerle bir araya geldiğinde bir anlam ifade edeceği düşünülmektedir. Çünkü öğretmenin, öğretme ve öğrenme sürecinde başarıyı sağlayabilmesi için mesleki yeterliklere de sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğinde bilgi ve becerinin kazanılması 14 Haziran 1973 tarihinde yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu' nda genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi olmak üzere üç boyuta bağlanmıştır.

2.1.3.1. Alan bilgisi. Öğretmen mesleğini sürdürebilmesi için gerekli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Şişman (2002), “öğretmen olunmaz, doğulur.” biçiminde söylemiş olsa bile öğretebilmek için bilmek gerekir. Adıgüzel (1999, akt. Korkmaz, 2008) ise, alan bilgisinin gerekliliğini şu şekilde açıklamaktadır: Herhangi bir meslekten söz edebilmek için o mesleğe ilişkin alan bilgisinin bulunması şarttır.

Öğretmenlerin alan bilgisi yönünden kazanmaları gereken yeterlikler görev yapacakları öğretim kademelerine göre belirlenmektedir (Şişman,2002; Celep, 2004). Alanını iyi bilen bir öğretmen sınıfa girdiğinde kendine güven duyacaktır. Böylece görevini verimli biçimde yapabilme gücü yani yeterliği artacağı düşünülmektedir.

2.1.3.2. Genel kültür. Genel kültür, öğretmenin sahip olduğu bilgiyi, diğer bilgi, olgu ve olaylarla ilişkilendirmesidir. Öğretmenlerden beklenen sadece alan bilgisine sahip olması değil, olayları, insanı, toplumu ve dünyayı ilgilendiren sorunların farkında olmasını ve bunlar için çözüm yolları üretebilmesi gerekmektedir.

2.1.3.3. Öğretmenlik meslek bilgisi. Erden'e göre (2007), bir öğretmen konu alanını ne kadar iyi bilirse bilsin sahip olduğu bilgilerini öğrencilerine aktaramazsa başarılı sayılamaz. Nitekim öğretmenin konuyu iyi bilmesi etkili bir öğretim için yeterli olmamaktadır. Öğretmen, bildiğini nasıl anlatacağını da bilmelidir. Bu nedenle öğretmenin, konuyu çok iyi bilmesinin yanında konuyu öğretecek bilgi ve beceriye de sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin mesleğinde alan bilgisi ve genel kültür bilgisinin yanı sıra öğretmenlik meslek bilgisine de sahip olması gerekmektedir.

2.1.4. Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı. İnsanların başkalarını gözlemleyerek öğrenme durumuna ilk dikkat çeken John Dewey olmuştur. Dewey (1966; akt. Korkmaz, 2006), insanların sosyal etkileşimi sonucunda düşünce ve deneyimlerini paylaşarak kendi belleğini oluşturduğunu ifade etmiştir. Okulun küçük bir toplum olduğunu okulda öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşim halinde olduğunu savunmuştur. Sosyal ortamda öğrenme ile ilgili bir başka kuramcı

ise Rus Psikolog Lev Vygotsky' dir. Vygotsky “potansiyel gelişim alanı” kavramını kullanarak öğrenmenin sosyal ortamda, öğrenenin ilgisi dahilinde ve öğrenenlerin rehberliğinde gerçekleştiğini belirtmiştir. İnsanların öğrendiklerinin çoğunu başkalarından öğrendiğini ve bu öğrenmelerini dil aracı ile yaptıklarını ifade etmiştir. (Phillips ve Soltis, 1991; akt. Korkmaz, 2006).

Sosyal öğrenme kavramı, ilk defa 1947 yılında Julian Rotter tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Rotter, insanın yaşam deneyimlerinin başka birini etkileyebileceğini belirtmiştir. Dış uyarıcıların ve pekiştiricilerin insan davranışları üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Rotter, pekiştirici iç denetim ve dış denetim odağı olmak üzere ikiye ayırmıştır. İç denetim odaklı olan insanların pekiştirmenin kendi davranışlarına bağlı olduğunu, dış denetim odaklı insanların ise pekiştirmenin kendi dışındaki güçlere bağlı olduğunu düşünmesi şeklinde açıklamıştır (Schultz ve Schultz, 2001; akt. Korkmaz, 2006).

Genel olarak bakıldığında, sosyal öğrenme kavramı ile birçok kuramcı ilgilenmiş; fakat Albert Bandura 1960'ların başlarında Sosyal Öğrenme Kuramının temellerini atmıştır. Bandura, öğrenme konusundaki ilk çalışmalarını pekiştirme ve cezanın davranışçı ilkeleri üzerinde şekillendirmiş bunlara bir de başkalarını gözlemleyerek öğrenmeyi eklemiştir. Sosyal öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı ile analitik davranışçı kuram arasında köprü oluşturmaktadır. Bandura öğrenme ile davranış arasında ayrımı ortaya koymuş, öğrenme gerçekleşmiş olmasına rağmen davranışın gösterilmeyebileceğini deneylerle açıklamıştır (Woolfolk Hoy, 2000).

Zaman içinde Bandura; inanç, kişisel algı ve beklentiler gibi bilişsel faktörler üzerinde durmuştur. Bu yüzden kuramı “Sosyal Bilişsel Kuram” olarak adlandırılmaktadır (Hill, 2002). Sosyal Bilişsel Kuram; model veya öğretmen rolü oynayan diğer insanların etkisini vurgulamakta bir yandan da inanç, kişisel algı ve beklentiler gibi bilişsel faktörleri de içermektedir.

Sosyal bilişsel kurama göre, her birey kendi yaşantısını belirler ama bu yaşantı içinde oluşan uyarıcılara otomatik tepki verme yerine, bulunduğu çevreden gözlemleyip öğrendiği ve deneyimleri sayesinde öğrendiklerine göre tepkiler vermektedir (Bandura, 2001; akt. Temiz, 2012).

Bandura, sosyal bilişsel kuramı ilkelere dayandırmıştır. Bu ilkeler literatürde karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, kendini düzenleme kapasitesi, kendini yargılama kapasitesi şeklinde yer almaktadır. Sosyal bilişsel kuram altı temel ilkeye dayandırılmakta son ilkesi olan kendini yargılama kapasitesi öz yeterlik (self-efficacy) kavramıyla açıklanmaktadır (Korkmaz, 2006).

Sosyal bilişsel kuram, bir yandan insan başarısını davranışlara, kişisel faktörlere ve çevresel faktörlere bağlı olduğunu ileri sürerken, bir yandan da öz-yeterlik kavramı üzerinde önemle durmaktadır. Sosyal bilişsel kurama göre, öz-yeterlik bireyin sergilediği davranışlardan etkilendiği gibi içinde bulunduğu çevrede oluşan olaylardan ve çevre koşullarından da etkilenmektedir (Shunk & Pajares, 2002; akt. Erdoğan, 2013).

Bu açıklamalardan hareketle öz yeterlik kavramı sosyal bilişsel kuramdan ayrı bir kavram olarak görülmemektedir. Ayrıca sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre, insanların yaşantıları ve gözlemleri sayesinde öğrendiklerini eyleme dönüştürürken kendilerine güvenmeleri ve yeterli olmaları da gerekli görülmektedir. İşte burada kişinin sahip olması gereken öz yeterlik inancı devreye girmektedir.

2.1.5. Öz yeterlik. Öz yeterliğin teorik temeli, şu anda Stanford Üniversitesi'nde profesör olan Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal bilişsel kurama dayanmaktadır. Bandura, öz yeterlik kavramından ilk defa 1977'de yayımladığı "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change" adlı makalesinde bahsetmiştir. Ardından 1986'da öz-yeterlik kavramını "sosyal bilişsel kuram"ın içine yerleştirmiş ve 1997'de de "Self Efficacy: The Exercises of Control" adlı kitabında, öz yeterliğin insanın başarı ve refahını düzenleyen diğer sosyal bilişsel faktörlerin uyum içinde işlediği "kişisel ve kolektif merkez teorisi" içinde olduğunu belirtmiştir (Pajares, 1997; akt. Gençtürk, 2008).

Bandura (1997), öz yeterlik inancını, bireylerin amaçları gerçekleştirirken çok çaba harcatan, tüm güçlüklerle rağmen devam ettiren, hayatlarını etkileyen olayları kontrol etmelerini sağlayan duygu ve düşüncelerini etkileyen bir kavram olarak ifade etmiştir (akt. Yorgancı, 2016). Öz yeterlik; kişinin bir işi gerçekleştirebilme, başarabilme

yeteneği konusundaki yargıları (Zimmerman, 1995; akt. Balta, 2009), kişinin bir görevle etkili bir şekilde başa çıkıp çıkamayacağı ile ilgili algısı (Woolfolk Hoy, 2000), yeteneklerinin sonucu değil, yeteneklerini kullanarak yapabildiklerine olan inancı (Gürcan, 2005), kişinin karşılaşmış olduğu güçlüklerde nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki inancı (Korkmaz, 2006) olarak ifade edilmektedir.

Kısaca; öz yeterlilik kişinin karşılaştığı ya da karşılaşabileceği durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine yönelik algısıdır denilebilir. Başka bir ifade ile öz yeterlilik, kişilerin karşılaştıkları yaşamlarını etkileyen sorunlar karşısında performanslarını ortaya koyma kapasiteleri hakkında sahip oldukları inançları olup ve bu inançlar bireylerin hissettiklerini, düşüncelerini, davranışlarını ve güdülerini de belirlemektedir. Dolayısıyla öz yeterlik, bireyin belli davranışları gerçekleştirip gerekleştirmeyeceğine yönelik inançları ile bu davranışlarının sonucuna ilişkin beklentilerini yansıtan bir kavramdır (Henson & Diğerleri, 1999; akt. Yorgancı, 2016).

Bandura (1997) davranışın olası sonuçları hakkındaki tahminlerin öğrenme konusunda kritik olduğunu savunmaktadır. Davranışın olası sonuçlarının hedefleri, çabayı, azmi, stratejileri ve direnci etkilendiğini belirtmektedir. Örneğin “başaracak mıyım yoksa başarısız mı olacağım? Bu okulda öğretmenler beni kabul edecekler mi?” gibi tahminler öz yeterlikten etkilendiği belirtilmektedir (Woolfolk Hoy, 2000). Eğer insanlar başarılı performanslar gösteremeyeceklerine inanırlarsa, korkarlar ve o eylemi yapmaktan kaçınırlar. Durumun üstesinden gelebileceklerine inanırlarsa, o eylemi gerçekleştirirler (Gençtürk, 2008).

Ayrıca, Bandura (1993; akt. Gençtürk, 2008), güçlü bir yeterlik inancının birçok kişinin başarı ve sağlığını geliştirdiğini ifade etmiştir. Öz yeterliği yüksek kişilerin, zor görevleri kaçınılması gereken tehditler olarak değil baş edilmesi gereken mücadeleler olarak algırlar. Etkinliklere karşı çok ilgi duyarlar, kendilerine zorlu hedefler belirleyip kendilerini bu hedeflere adarlar ve zorluklara rağmen çabalarını sürdürürler. Güçlü bir öz-yeterlilik inancı insanların başarılarını ve mutluluğunu birçok şekilde geliştirmektedir (Yıldırım, 2011).

Pajares ve Schunk (2001; akt. Gençtürk, 2008), öz yeterlik inancı güçlü olan insanların, başarısızlık veya engellerden sonra güvenlerini hemen kazandıklarını, başarısızlıklarını yetersiz çaba ya da eksik bilgi ve becerilere bağladıklarını eklemiştir. Yüksek öz yeterliğin, zor etkinliklerle karşılaşınca insana rahatlık hissi verdiğini aksine, düşük öz yeterliğe sahip insanlar olayların olduğundan daha zor olduğuna inandıklarını ve bu inanç endişe, stres ve depresyona neden olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak, öz yeterlik inançları bir insanın elde ettiği başarı seviyesini kuvvetli bir şekilde etkilemektedir. Öz yeterlik inancı olumlu olan kişilerin engeller karşısında daha dirayetli olduğu, kolayca harekete geçtikleri ve sonuçta başarıyı elde ettikleri görülmüştür. Öte yandan olumsuz bir öz yeterlik inancına sahip olan kişilerin ise hedeflerini gerçekleştirmek için harekete geçmediği, zorluklar karşısında hemen yıldıkları ve stresten dolayı düşük bir performans gösterip başarısız oldukları saptanmıştır (Kaptan ve Korkmaz, 2002).

2.1.6. Öz yeterlik inancını etkileyen kaynaklar. Bandura'ya (1995) göre; öz-yeterlik inancı birbiriyle etkileşim halinde olan başlıca dört bilgi kaynağına dayanmaktadır. Bunlar; yapılan işlere ve erişilen hedeflere yönelik kişisel deneyimleri (performans başarıları, başarı deneyimleri), başkalarının deneyimlerinden çıkarılan sonuçlara yönelik dolaylı yaşantılar (sosyal modeller, gözleme dayalı deneyimler), çevresindeki kişilerin yaptığı sözel geri bildirimler yani sözel ikna, heyecan ve korku gibi fiziksel veya duygusal durumlarıdır (akt. İpek, 2015).

2.1.6.1. Kişisel deneyimler. Öz yeterliğin gelişmesinde, en etkili kaynak kişisel deneyimlerdir. Kişinin bir performansta başarılı olduğuna dair algısı yeterlik inancını arttırmakta ve ilerde de başarılı olacağına dair beklenti oluşturmasını sağlamaktadır. Aynı şekilde performansın başarısız olması da öz yeterlik inancını azaltır, ilerde başarısız olacağına yönelik beklenti oluşturur (Hoy, 2000; akt. Gençtürk, 2008). Başka bir ifade ile kişiler geçmiş deneyimlerinin etkilerini ölçerler bu etkiler gelecekte öz yeterlik inançlarının oluşmasını sağlamaktadır. Başarılı performanslar öz yeterliği arttırırken başarısız olarak değerlendirilen performanslar

öz yeterliği düşürmektedir (Pajares, 1997; akt. Gençtürk, 2008). Diğer bir ifade ile geçmişteki başarılı deneyimler öz yeterlik inancını arttırırken başarısız deneyimler öz yeterlik inancının düşmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla kişinin gerçekleştirmiş olduğu eylemlerinin sonuçları öz yeterlik inancını etkilemekte daha sonraki eylemlerinde de geliştirdiği bu inanç doğrultusunda hareket etmektedir (Özerkan, 2007).

Bandura, güçlü öz yeterlik inancının başarılı deneyimler sonucu geliştiğini güçlü öz yeterlik inancının başarısız bir durum karşısında kolayca yıkılmadığını belirtmiştir. Güçlü öz yeterlik inancına sahip kişinin başarısızlıkla karşılaştığında başarısızlığını yetenek eksikliğine değil; çaba eksikliğine, iyi planlama yapamamaya, düşük performansına bağlamaktadır. Bandura' ya göre harcanan çaba miktarının, görevin zorluğunun, kişinin aldığı yardım miktarının, şartların, kişisel ve durumsal faktörlerin yeterlik inançlarını belirlediği ifade edilmektedir. Örneğin; zor bir görevde başarı öz yeterlik inancını arttırırken, başarısızlığın da öz yeterlik inancını azaltması beklenmez. Bandura' ya göre öz yeterlik inancı sabır ve tekrar tekrar denemeyi gerektirmektedir. Zorluklar karşısında sabırla yılmadan kazanılan başarı öz yeterlik inancını arttırmaktadır. Bu yüzden kişisel deneyimler sayesinde daha güçlü öz yeterlik inancı sağlanmaktadır (Aktağ, 2003; akt. Gençtürk, 2008).

Performans başarıları öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin öz yeterlik inancını etkileyeceği ifade edilmektedir. Performans başarıları yalnızca öğretmenlerin değil öğrencilerin de öz yeterlik inançlarının gelişmesinde en güçlü faktör olarak gösterilmektedir. Örneğin, ilkokul ikinci sınıfta matematikte başarı gösteren bir öğrencinin matematik alanında bireysel potansiyeline inancı artar ve üçüncü sınıfa geçtiğinde matematik öz yeterlik inancı yüksek bir öğrenci olacaktır. Ancak aynı öğrenci üçüncü sınıfta birkaç defa üst üste matematikte başarısızlık deneyimi yaşarsa, bu kez öz yeterlik inancının zayıflayacaktır (Sakız, 2013).

2.1.6.2. Dolaylı yaşantılar. Öz yeterlik inancının diğer bir kaynağını başkalarının gerçekleştirdiği eylemlerin sonuçlarından yola çıkarak edindikleri bilgileri ifade eden dolaylı yaşantılar oluşturmaktadır. Korkmaz' a (2006) göre dolaylı yaşantı, kişinin kendine benzer diğer kişilerin başarılı ya da başarısız performanslarını gördüğünde kişinin aynı duruma karşı kendinin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin yargısıdır. Diğer bir ifade ile kişinin kendisine benzer kişinin devamlı ve tutarlı çabalarıyla başarılı olmasını görmesi sonucunda, kendisi içinde bir başarı beklentisine girmektedir. Aynı zamanda kendine model aldığı kişinin başarısız olduğunu görmesi kişinin öz yeterlik inancını olumsuz etkilemektedir (Sahraç, 2007).

Kişi model aldığı kişiyle kendisi arasında benzerlikler görüyorsa onun deneyimlerinden etkilenmektedir. Yaş, eğitim düzeyi veya cinsiyet gibi özellikleri kendisine benzeyen modelin başarısı kişide ben de başarabilirim duygusu yaratırken, başarısızlığı kişinin kendi başarma kapasitesi konusunda şüpheye düşmesine neden olabilmektedir (Bandura, 1995; Pajares, 2002; akt. Kurbanoglu, 2004). Örneğin; “Eğer Ali geometri sorularını yapamıyorsa, benim yapma olasılığım hiç yok” gibi gözlemlenen kişi gözlem yapan kişiye ne kadar çok benziyorsa gözlem yapan kişi üzerinde etki o denli yüksek olmaktadır (Duy, 2014; akt. Kaçar, 2016).

Kısaca Sahraç' ın (2007) belirttiği gibi, kişinin öz yeterliğe ilişkin inançları model aldığı diğer kişilerin benzer özelliklerinden etkilenmektedir. Kişinin, benzer özelliklere sahip olan kişinin başarılı olduğunu görmesi öz yeterlik inancını arttırmaktadır.

Bu açıklamalar doğrultusunda kişiler, etrafındaki diğer insanları gözlemleyerek dolaylı bir deneyim edinmekte edindikleri bu deneyim de öz-yeterlik inançlarını etkilediği ve bireylerin başkalarını gözlemleyerek elde edeceği deneyimler öğretmenler için de önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenler doğrudan edindikleri deneyimleri değerlendirmelerinin yanı sıra, meslektaşlarının performanslarını gözleme sonucunda da öz yeterlik inancı geliştirmektedirler. Özellikle öğretmen adaylarının başarılı öğretmenleri model alması öğretmenlik hakkında fikir sahibi olmalarını sağlamaktadır. Böylece modeller, öğretmen adaylarının bu görevi yapabilecekleri ve gerekli yetenek ve becerilere sahip olduklarına inanmalarını yardımcı olmaktadır (Aktağ, 2003; akt. Gençtürk, 2008).

2.1.6.3. Sözel ikna. Pajares'e göre (1997; akt. Gençtürk, 2008) kişiler diğer kişilerden aldıkları sözel iknalar sonucunda öz yeterlik inançlarını geliştirmektedir. Kişinin başarılı ya da başarısız olacağına ilişkin teşvikler ve nasihatler sözel iknaları oluşturmaktadır. Eğer kişi belli seviyede bir öz yeterliğe sahipse, ikna daha fazla çaba harcamasına ve yılmamasına böylece başarılı olmasına yardımcı olacaktır.

Diğer bir ifade ile kişi, bir işi yapabilecek yeterliğe sahipse ve bu doğrultuda çevresinden sözel mesajlar alıyorsa, bir sorunla karşılaştığında kişisel yetersizliklerini düşünmeyip sorunu çözmek için daha çok çaba harcayacak ve azimli bir şekilde çabasını sürdürecektir. Kişiye karşı ikna edici teşvikler sunulduğunda kişi, verilen görevi başarmak için çaba gösterecek, deneyimleri başarılı olursa da öz-yeterlik inancı gelişecektir. Fakat kişi hakkında gerçeğe uygun olmayan teşvikler, kişinin gösterdiği çabaya karşın başarısızlık ve hayal kırıklığı ile sonuçlanarak öz-yeterlik inancının azalmasına neden olacaktır (Aktağ, 2003; akt. Gençtürk, 2008). O yüzden kişinin öz yeterlik inancının artması için yapılan teşviklerin gerçeğe uygun olması gerekmektedir. Kişi kendi yetenekleri ölçüsünde bir etkinliği gerçekleştirdiği zaman daha çok motive olabileceği söylenebilir.

Bandura, olumsuz söylemlerle bireyin öz-yeterlik inancını zayıflatmanın olumlu yüreklendirmelerle öz-yeterlik algısını güçlendirmekten daha kolay olduğunu belirtmektedir (Özerkan, 2007). Aynı şekilde Pajares'e (1997; akt. Gençtürk, 2008) göre de olumlu ikna ile öz-yeterlik inançlarını kuvvetlendirmektense olumsuz ifadelerle öz-yeterlik inançlarını zayıflatmak daha kolaydır. Buradan olumsuz iknanın kişi üzerinde daha fazla etkili olduğu sonucu çıkmaktadır. Başka şekilde ifade edilecek olursa da olumsuz değerlendirmeler öz yeterlik inancını zayıflatacaktır.

2.1.6.4. Fiziksel ve duygusal durum. Öz yeterlik inancını belirleyen son bilgi kaynağı fiziksel ve duygusal durumdur. Korkmaz' a (2006) göre kişinin belli bir görevde başarılı ya da başarısız olma durumu öz yeterlik inancını etkilemektedir. Kişinin yerine getireceği görevde başarılı olmasında fizyolojik, psikolojik ya da duygusal durumu önemlidir. Tepe' nin (2011) de belirttiği gibi kişinin psikolojik olarak kendini rahat hissetmesi yaptığı işi başarılı bir şekilde yerine getirme olasılığı arttırmaktadır. Pajares (1997; akt. Gençtürk, 2008) kaygı, stres, yorgunluk gibi durumların kişinin öz yeterlik inancı ile ilgili bilgi sağladığını ifade etmiştir. Aynı zamanda kişinin öz yeterlik inancının da fizyolojik durumunu etkilediğini belirtmiştir. Buna göre olumlu ruh hali öz yeterlik inancını güçlendirmekte bu durumun aksine kaygı, stres, korku, heyecan gibi durumlar öz yeterlik inancını zayıflatmaktadır. Sahranç (2007) bu durumu kişinin yaşadığı stres ve kaygının sonucunda düşük düzeyde bir performans göstereceğini, öte yandan kendini fizyolojik olarak rahat hissedene kişinin yüksek düzeyde performans sergileyeceğini belirtmiştir.

Öğretmenlik açısından fizyolojik durumların öz yeterlik inancına etkisine bakıldığı zaman öğretmen adaylarının stajları sırasında yaşadıkları durumlar örnek oluşturabilir. Örneğin; öğretmen adayları aşırı stres yaptıkları zaman performanslarında ve öz yeterliklerinde düşüş gözlenmektedir.

Son zamanlarda öz yeterlikle ilgili Bandura'nın (2006) çabaları ve diğer araştırmacıların çalışmaları devam etmektedir. Pajares (1997; akt. Yorgancı, 2016), öz yeterlik inançlarının eğitim araştırmalarında, özellikle motivasyon ve öz-düzenleme çalışmalarında önemli bir kavram olduğunu belirtmiştir. Eğitim bilimlerine dönük olarak Türkiye'de bu alanda yapılan çalışmaların yakın bir geçmişi olduğu görülmektedir. Bu çalışmalara bakıldığı zaman öz yeterlik inançları ile üniversitedeki bölüm ve kariyer seçimleri arasındaki ilişkiyi, öğrencilerin yeterlik inançları ile diğer motivasyon yapılarının, akademik performansları ve başarıları ile ilişkisini ayrıca öğretmenlerin eğitsel çalışmaları ve öğretmenlerin öz yeterlik inançlarıyla ilgili araştırmalardan oluşmaktadır. Öz yeterlik inancı ile ilgili çalışmalar eğitim alanına birçok katkı sağlamıştır. Bu katkıların başında da öz yeterlik inancının öğretmenlerin davranışlarını anlama ve geliştirme bu davranışlarla da gözlemlenen

bireysel farklılıkları açıklama konularında katkılar sağladığı aktarılmaktadır (Enochs ve Riggs, 1990; Riggs ve Enoch, 1990; akt. Yorgancı, 2016).

2.1.7. Öğretmen öz yeterlik inancı. Öğretmenlik mesleği eski zamanlardan beri sürdürülen bir uğraştır ancak meslek olarak kabul görmesi oldukça yenidir (Erden, 1998). Geçmişten bugüne kadar bakıldığında, öğretmenlik mesleğinin öneminin ve fonksiyonunun her geçen gün biraz daha arttığı görülmektedir. Aydın (2007), Türkiye'nin çağdaş toplum olma yönündeki çabalarının temelinde öğretmenlerin olduğunu ve öğretmenlerin toplumu istenilen yönde değiştirip, geliştirecek en önemli güç olduğunu belirtmiştir. Ayrıca toplumda sosyal, kültürel, ekonomik gelişmelerin sağlanması, çeşitli mesleklere nitelikli elemanların yetiştirilmesinde öğretmenlere daha fazla görev düşmektedir. Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, çağın ihtiyaçlarına göre kendini geliştirmesi ve istenilen amaçlara ulaşarak başarılı olması eğitime aynı zamanda bu eğitimi verecek olan öğretmene bağlıdır. Son zamanlarda teknolojinin gelişmesi öğretme öğrenme sürecini kolaylaştırmasına rağmen öğretmenlik mesleğinin önemi daha çok arttırmıştır.

Görüldüğü gibi eğitim sistemin başarısı öğretmenlerin başarısından ayrı düşünülmemektedir. Eğitim sisteminin başarısı sistemin uygulayıcısı olan öğretmenlerin yeterlikleri ile de yakından ilgilidir. Çünkü hiçbir eğitim modeli o modeli işletecek olan öğretmenin yeterliği üzerinde verim elde edememektedir (Karaman, 2008). Aynı şekilde Kiremit de (2006), eğitim politikalarının başarısının o politikayı uygulayan öğretmenin başarısı ve yeterliği ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Bundan dolayıdır ki öğretmen öz yeterlik inancı eğitimdeki başarının artmasında önemli bir noktaya sahiptir.

Öğretmen öz yeterlik inancı, Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (2001; akt. Gençtürk, 2008) tarafından bir öğretmenin öğrencilerinin istenilen düzeyde öğrenme sonuçlarını oluşturabilme kapasitesine ya da yeteneğine olan inancı ile öğrenci performansını etkilemede sahip olduğu kapasiteye ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır. Guskey ve Passaro (1994; akt. Gençtürk, 2008), “öğretmenlerin, öğrencilerine iyi bir eğitim öğretim sağlama konusundaki kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları”; Ashton (akt. Çapri ve Kan, 2006) tarafından ise,

“öğretmenlerin öğrencilerinin başarılarını etkileme kapasitelerine olan inançları” olarak tanımlanmıştır.

Şahin’e (2010) göre de öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini başarılı bir şekilde uygulayabilmelerinde ve öğrenci davranışlarını değiştirebilmelerinde oluşan inançlarıdır. Bu bağlamda öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenin öğrencilere karşı olumlu tutum içinde olup zor öğrencilerin öğrenmesini sağlayabileceği ile ilgili kendine duyduğu inançtır.

Öğretmen yeterliliği ile ilgili araştırmalara bakıldığında ilk olarak Rotter’ in sosyal öğrenme teorisine dayanarak Research and Development (RAND) araştırmacılarının çalışmaları ile başladığı görülmektedir. Rotter 1966’ da geliştirdiği “Kontrol odağı teorisi”nde öğrencilerin öğrenmeleri ve motivasyonlarının artmasında öğretmen yeterliğinin etkili olduğu açıklanmıştır. Yüksek yeterliğe sahip öğretmenlerin öğrencilerin başarı ve motivasyonunu arttırdığını ifade etmiştir (akt. Gençtürk, 2008).

Rand araştırmacıları, öğrencinin öğrenmesinde çevre ve aile faktörünün etkili olduğunu düşünen öğretmenler ile çevresel koşullara rağmen öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak öğretmenler arasında yeterlilik ölçümleri yapmışlardır. Rand araştırmacıları yaptıkları bu çalışmalarda öğrenci başarısının öğretmen öz yeterliliği ile doğru orantılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Aktağ, 2003; akt. Gençtürk, 2008).

Aynı zamanda öğretmen yeterliğini Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, (2001; akt. Gençtürk, 2008) "kişisel öğretim yeterliği" ve "genel öğretim yeterliği" olmak üzere iki ayrı boyutta açıklamışlardır. Gibson ve Dembo (1984; akt. Balcı, 2001) kişisel öğretim yeterliğini, bir öğretmenin öğrencinin öğrenmelerinde, kendinde yeterli bilgi, beceri ve yeteneğe sahip olduğuna dair inancı olarak tanımlamaktadır. Ayrıca kişisel yeterlilik, öğretmenin öğrencilerini etkileyebileceklerine dair inançları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Kişisel öğretim yeterliği genel olarak öğretmenin kendi öğretim yeterliğine inanmasıdır.

Genel öğretim yeterliği ise Gibson ve Dembo (1984; akt. Gençtürk, 2008) tarafından bir öğretmenin öğrencide farklılık oluşturabilme yeteneğinin kendisinde değil de çevresel faktörlerle ilgili olduğuna dair inancı olarak ifade etmiştir. Celep (2002) ise, genel öğretim yeterliğinin temelini, öğretmenlerin algılarıyla ilgili olduğunu ve

öğrencilerin motivasyon ve performanslarında çevresel faktörlerin etkilerine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Rand araştırmalarının sonuçları doğrultusunda Rose ve Medway 1981’ de yirmi sekiz maddelik “Öğretmen Kontrol Odağı” anketi geliştirmişlerdir. Ankette öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumlarını belirlemek için maddelere yer verilmiştir. Daha sonraki yıllarda öğretmen yeterliğinin ölçülmesi ile ilgili “Öğrenci Başarısı Sorumluluğu Anketi, Webb Skalası, Ashton Hikayeleri, Gibson ve Dembo’ nun Öğretmen yeterliği ölçeği, Konu Alanına Özel Gibson ve Dembo Öğretmen Yeterliği Ölçeği, Bandura’ nın Öz yeterlik Ölçeği, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy’un Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” geliştirilmiştir (Gençtürk, 2008). Geliştirilen bu ölçekler Bandura’ nın Sosyal Bilişsel Kuramı ile öz yeterlik kavramına dayandırılmıştır. Geliştirilen bu ölçeklerle olumlu öğrenci performanslarını sağlayabilme de öğretmen öz yeterliği üzerinde çokça durulmuştur. Gibson ve Dembo’ nun (1984) geliştirdikleri öz yeterlik ölçeklerinde genel öğretim ve kişisel öğretim yeterlikleri üzerinde durmuşlardır. Bu doğrultu da her ikisinden de yüksek puan alan öğretmenlerin; öğrenciler tarafında güvenilir kabul edildiklerini, sınıfta aktif rol aldığını ve akademik açıdan yeterli oldukları sonucuna ulaşmışlardır (Gençtürk, 2008).

Öte yandan Bandura’ nın (1977) “Öz Yeterlik Ölçeği” yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar karar vermede, okul kaynaklarını etkilemede, öğretimde, disiplin sağlamada, ailelerin desteğini almada, toplumun desteğini almada ve olumlu okul ortamı oluşturmada yeterlidir (Gençtürk, 2008).

Öğretmen öz yeterlik ölçeklerinde bir diğer olan Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy’un Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği, Bandura’ nın oluşturduğu yeterlik kaynakları doğrultusunda şekillenmiştir. Geliştirilen ölçeğe göre doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve duygusal uyarımlar öğretmen yeterliğinin oluşmasında bilişsel öğeyi oluşturmaktadır. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği’ni öğretimsel stratejiler, sınıf yönetimi ve öğrenci katılım yeterliği şeklinde üç alt boyuta ayırmıştır (Gençtürk, 2008).

2.1.8. Öğretmen öz yeterlik inancının eğitimdeki etkileri. Eğitim alanında öz yeterlik inancı, öğretmen başarılarını ve bu başarıların geliştirilmesine katkı sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Öğretmen öz yeterlik inancı eğitimde başarı ile sıkı bir ilişki içerisindedir. Bu bağlamda öz yeterlik inancı öğretmen açısından ele alındığında öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirmek için gerekli olacak bilgi, beceri ve tutumları akla getirmektedir (Urbay Şen, 2015). Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, (2001; akt. Gençtürk, 2008) öğretmen özyeterlik inancını; bir öğretmenin öğrencilerinin istenilen düzeyde öğrenme sonuçlarını oluşturabilme kapasitesine ya da yeteneğine olan inancı ile öğrenci performansını etkilemede sahip olduğu kapasiteye ilişkin inancı olarak belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmen öz yeterlik inancı; öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu gibi öğrenci ürünleriyle ilişkilidir. Ayrıca öğretmen öz yeterlik inancı kavramı, öğretim süreci içerisinde öğretmenin sınıftaki faaliyetleri ve edimleri hakkında ipucu vermektedir. Tschannen-Moran ve diğ. (1998; akt. Gençtürk, 2008) öğretmenlik öz yeterlik inancının öğretmenlerin gösterdikleri çabalarını, amaçlarını ve öğretmeye ilişkin isteklerini oluşturduğunu belirtmişlerdir. Schunk (1991) da öz yeterlik inancının öğretmen davranışlarını anlamada önemli bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda öz yeterlik inancı; öğretmen davranışlarını anlamaya ve geliştirmeye katkı sağlamakla birlikte öğretmenlerin performanslarını açıklamak amacıyla kullanılmaktadır. Dolayısıyla öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlikle ilgili olan duygu düşünceyle birlikte davranışlarında da belirleyicisidir (Demirel, 1993).

Bandura' ya (1977) göre öğretmen öz yeterlik inancının, öğretmenlerin mesleki faaliyetleri ve onların öğrencileriyle olan ilişkileri üzerinde etkilidir. Yine Bandura' ya (1977) göre öğretmen öz yeterlik inancı ile kendi mesleki memnuniyeti arasında da güçlü bir bağ vardır. Dolayısıyla öğretmenlerin öz yeterlik inançları, verimli bir eğitim ve öğretim ortamının sağlanmasında önemli bir değişken olarak dikkat çekmektedir (Hoy & Woolfolk, 1993; Pajares & Miller, 1994; Ross, 1994; akt. Yorgancı, 2016). Aynı zamanda öğretmen öz yeterlik inancı, yüksek ve düşük olmasına bağlı olarak eğitim ve öğretim ortamını olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir.

Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin; planlı, düzenli ve daha bilinçli oldukları, öğrenci ihtiyaçlarını karşılama konusunda istekli oldukları, sınıf yönetimi konusunda pozitif yaklaşımlar sergiledikleri ve öğrenci başarısıyla motivasyonunu yüksek tutma konusunda daha başarılı oldukları, öğretim konusunda daha ısrarcı davranarak zor öğrencilerin bile öğrenmelerini sağladıkları, öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullandıkları, sınıf içi performans ve uygulamalarda yeni fikirler ortaya attıkları, istekli ve öz verili bir şekilde mesleklerini yaptıkları görülmektedir (Bıkmaz, 2004; Küçükyılmaz ve Duban, 2006; Bozdoğan ve Öztürk, 2008; Derbedek, 2008; Gençtürk, 2008; Yorgancı, 2016). Öz yeterlik inancı güçlü olan öğretmenler; kendilerine ve öğrencilerine hedefler belirler aynı zamanda bir engelle karşılaştıklarında mücadele edip hedefe ulaşmakta ısrarcı davranırlar (Bümen ve Özaydın, 2013), öğrencilerin öğrenmelerinde daha çok çaba harcar onlara adil davranarak sorumluluk almalarını sağlayıp olumlu bir sınıf ortamı oluştururlar (Yorgancı, 2016), öğrenci motivasyonunu artırarak onlara daha iyi öz yönetim becerisi kazandırır (Fives, 2003; akt. Gençtürk, 2008).

Aynı zamanda öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler öğrencilerinin de öz yeterlik inançlarının gelişmesine katkı sağlar. Bu doğrultuda Armor ve arkadaşları tarafından Los Angeles' taki öğrencilere okumaya ilişkin kazanımları hakkında çalışma yapmışlar. Amor, ilk önce yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin özel okuma programında puanlarını belirlemiş. Daha sonra öğrencilerin okuma puanlarını saptamıştır. Bu araştırma sonucunda yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin öğrencilerinin de öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu bulmuştur (Goddard & Goddard, 2001; akt. Gençtürk, 2008).

Genel olarak yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini daha iyi sağlamaları için farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanır, yeni metot ve fikirlere açıktır, planlamaya öncelik verip öğrenciyi merkeze alır, yanlış cevap veren öğrencilere karşı ön yargı oluşturmaz daha iyi öğrenmelerini sağlayarak onlara yardımcı olur, zor öğrencilerle daha çok uğraşıp başarıyı artırmaya çalışmaktadırlar (Tschannen-Moran ve diğ., 1998; akt. Gençtürk, 2008).

Araştırma sonuçlarına göre yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin özelliklerini özetleyecek olursak (Zengin Kapıcı, 2003; Gençtürk, 2008; Korkut 2009; İpek, 2015; Yorgancı, 2016):

Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler; mesleklerine daha çok bağlı, eğitim hakkındaki gelişmelerden haberdar, mesleğini zevk alarak yapan aynı zamanda dinamik ve hayat dolu, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda planlama yapıp olumlu bir sınıf ortamı oluşturan, öğrenciyi motive eden, işbirlikli çalışma ortamı oluşturup ailelerle, okul yönetimi, meslektaşları ile olumlu ilişkiler kuran, olumsuz bir durumla karşılaştığında yılmadan devam eden, kendilerini mesleklerine adayıp uzun yıllar çalışan kişilerdir.

Araştırma sonuçlarına göre yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin aksine düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlerin özellikleri şöyle özetlenebilir (Gençtürk, 2008; Korkut, 2009; İpek, 2015; Yorgancı, 2016; Urbay Şen, 2015; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Çakır, 2005):

Öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenler, yeni yaklaşımları kullanmak yerine geleneksel yönetimleri kullanmaya devam ederler. Sınıfta kendi otoritesini kullanıp disiplin kurallarını katı bir şekilde uygularlar. Karşılaştıkları zorluklara karşı kolayca pes ederler ve kendilerine güvenmezler. Öğrenme zorluğu çeken öğrencileri hemen yargırlar öğrenemeyeceğini iddia ederler. Öğrencilerin daha iyi anlaması için çaba sarf etmezler aynı zamanda materyal hazırlama yetersizdirler. Düşük yeterliğe sahip öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tükenmişlikleri fazladır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin yeni yaklaşımları öğrenmekte istekli değildirler. Öğrenci başarısızlığını genellikle ev ortamına, veli ilgisizliğine ya da öğrencinin kendisine bağlarlar. Yeteneğini aşacaklarını düşündükleri etkinlikleri yapmazlar. Yeniliklere kapalıdır ve akademik yeterlikleri düşüktür.

Öz yeterlik inancı yüksek ve düşük olan öğretmenlerin özelliklerine bakıldığı zaman eğitim ve öğretimin kalitesinde, kullanılan öğretim yöntemlerinde, öğrenci başarısında ve sınıf yönetiminde farklılaşmalar görülmektedir. Nitelikli bir eğitim öğretimin sağlanması için öğretmenlerin yüksek öz yeterlik inancına sahip olmaları gerekmektedir (L. Üredi ve Üredi, 2006). Senemoğlu'na (2009) göre öğretmenler, öğrencilerin öz yeterlik inancını geliştirmek için; öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik

uygun öğretim yapmaları, öğrenci niteliğine uygun etkinlikler geliştirmeleri, öğrenci iş birliğine önem vermeleri gerekmektedir.

Toplumun gereksinimlerine göre kendi yeteneklerinin farkında olan ve öğretim faaliyetlerinde etkin rol alan öğretmen; öğretmenliğin getirdiği kişisel özelliklere sahip olmalı, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamalı, alanına hakim olmalı aynı zamanda öz yeterlik inancı yüksek olmalıdır. Böylece öğrenciler; daha başarılı, yeniliklere açık, çağın gereklerine uygun bireyler olacaklardır (Morgin, Seçken ve Yücel, 2004).

Bunların yanında öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile mesleğe yönelik tutumları arasında olumlu bir ilişki söz konusudur (Demirtaş ve diğ., 2011; Çakır, 2005). Öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik inançları, öğretmenlerin meslekleri ile ilgili tutumlarını etkilemektedir. Başer ve arkadaşlarına (2005) göre de öğretmenlerin öz yeterlik inançları, hem mesleki bilgi ve beceri sahibi olurken hem de öğretmenlik yaptıkları zamanda performans ve davranışlarını etkileyen en önemli faktördür.

2.1.9. Tutum. Alanyazın incelendiğinde tutum kavramı davranış bilimcilerinin, psikologların, sosyologların ve siyaset bilimcilerin araştırma konusunu oluşturmaktadır. Bu yüzden tutum kavramı ile ilgili birçok tanıma rastlamak mümkündür (İnceoğlu, 2010). Latince kökenli bir kavram olan tutum “harekete hazır” anlamına gelmektedir (Arkonaç, 2001). Ayrıca tutum kökeni itibariyle uyum ya da uygunluk anlamına da gelmektedir. Kişilerin birbiri ile etkileşimi sonucunda tutum ortaya çıkmaktadır. Aslında tutumlar kişinin davranışı yapmadan önceki sergilediği tavrını, duruşunu ve harekete geçme durumunu ifade etmektedir (Silah, 2005). Göloğlu Demir (2016); Türkiye’deki alanyazında Thurstone (1931), Allport (1935) ve Smith’in (1968) tanımlarına yer verildiğini araştırmacıların bu tanımları farklı şekillerde yorumlayıp yeni tanımlar ortaya koyduğunu belirtmektedir.

Thurstone (1931; akt. Göloğlu Demir, 2016) tutumu, psikolojik bir objeye yönelen olumlu olumsuz yoğunluk sıralaması ve derecelemesi, Allport (1935) yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan kişinin davranışlarını etkileyebilen duygusal ve zihinsel hazırlık durumu olduğunu son olarak da Smith (1968) tutumu, kişiye atfedildiğini ve

kişinin psikolojik objeye ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını oluşturan eğilimler olduğunu ifade etmektedirler. Bu tanımlardan hareketle Ülgen (1997) tutumu; öğrenmeyle kazanılan, kişinin davranışlarını ve karar verme sürecini etkileyen bir olgudur şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımda Allport' un tanımı ile benzerlik göstermektedir.

Eren (2010) tutumu, kişinin kendi iç dünyasındaki değerlerine, inançlarına göre oluşan duygu, düşünce ve tanıma süreci olarak ifade etmiş; Demirel (2010) herhangi bir olay ya da durumla karşılaşan kişinin bu olay ya da durum karşısında gösterdiği öğrenilmiş davranışlar şeklinde tanımlamaktadır. Cüceloğlu' na (2004) göre tutum kişiye, herhangi bir nesneye ya da duruma ilişkin uzun süreli inanç ve duygulardır. Aynı şekilde Batmaz ve İsen' e (2006) göre de tutum, kişinin değer yargılarına göre kişiyi, durumu veya olayı olumlu olumsuz yönleriyle değerlendirip bir yargıya varması durumudur. Bu tanımlardan yola çıkılarak tutumun bir kişinin herhangi bir nesneye, kişiye veya duruma ilişkin oluşturduğu, davranışa geçmeden önceki tavrı, ortaya koyduğu duruşu, diğer bir deyişle davranışı göstermeden önceki hazırlanma ya da hazır durma hali olduğu belirtilebilir (İnceoğlu, 2010). Ayrıca Kağıtçıbaşı (1979; akt. Şahin, 2010) tutumu sadece kişilerin olaylar karşısında gösterdikleri davranış veya duygu durumunun olmadığını aynı zamanda duygu, düşünce ve davranışların tamamı olduğunu ifade etmiştir.

Bu tanımlardan yola çıkılarak tutumların doğuştan kazanılan bir durum değil kişinin yaşantıları sonucu kazanıldığı söylenebilir. Dolayısıyla tutumlar yaşantılar sonucu kazanıldığı için hemen değişmezler belli bir süre kalıcılığını sürdürmektedir. Ayrıca tutumlar doğrudan bir tepki değil tepkinin oluşmasındaki eğilimlerdir. Tutumların doğrudan gözlenebilen bir özellik olmadığı, ancak bireyin gözlenebilen davranışlarını sonucunda ortaya çıkan ve bireyin davranışlarını etkileyen bir özellik olduğu söylenebilir. Aynı zamanda tutumlar olumlu olumsuz davranışlara neden olabilmektedir. Öte yandan tutumlar bireysel ve toplumsal değerlere göre değişim gösterebilirler.

Ayrıca düşünce, duygu ve davranış tutumun öğelerini oluşturmaktadır (Göloğlu Demir, 2016). Diğer bir ifadeyle tutum; bilişsel, duygusal ve davranışsal öğelerden oluşmaktadır. Kişinin bir konu hakkında düşünceleri bilişsel öğeyi, o konuya

yaklaşımı duygusal ögeyi ve konu hakkında gösterecekleri ya da yapacakları davranışsal ögeyi oluşturmaktadır (İnceoğlu, 2004; Cüceloğlu, 2005). Temizkan' a (2008; akt. Şahin, 2010) göre de kişinin yaşantıları sonucu sahip olduğu bilgileri, düşünceleri, inançları ve tecrübeleri zihinsel ögeyi oluşturmakta kişinin sahip olduğu bilgi, düşünce, inanç ve tecrübelerine yani değerlerine karşı oluşturduğu olumlu ve olumsuz duyguları veya hisleri duygusal ögeyi oluşturmakta öte yandan kişinin sahip olduğu tutumlarından ve çevresel faktörlerden etkilenecek oluşturdukları tutumları da davranışsal ögeyi oluşturmaktadır. Kişi sözleriyle ve hareketleriyle tutumunu belli etmektedir.

Yavuz' a (2003) göre benzer mesleği yapan kişilerin mesleklerine ilişkin aynı davranışlara sahip olması ve bu davranışları uygulaması mesleğe ilişkin tutumları olarak belirtilebilir. Öte yandan aynı mesleği yapan kişilerin aynı davranışları göstermesi aynı düzeyde tutuma sahip olduklarını göstermemektedir. Fakat gösterilen davranışların benzerliğinden dolayı tutumlarında ortak noktalar söz konusudur. Kişin mesleğine ilişkin geliştirdiği olumlu ve olumsuz tutumları mesleğindeki başarı durumunu ve meslekten alacağı doyumu da etkilemektedir. Ayrıca kişi mesleğine karşı zaman içerisinde bilişsel ve duygusal öğelerle tutum kazanır bu kazandığı tutumları da mesleğine yansıtmaktadır (İpek, 2015).

2.1.10. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum. Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce aldıkları öğretim ve öğrenime dayalı yaşantıları mesleğe yönelik tutumlarını şekillendirmektedir. Bu sayede geliştirdikleri tutumları mesleki anlamda davranışlarını oluşturmaktadır (Çeliköz ve Çetin, 2004). Öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını en iyi şekilde yapabilmeleri için mesleklerine karşı olumlu tutum geliştirmeleri aynı zamanda duygusal alan yeterliğine sahip olmaları gerekmektedir. (Karadağ, 2012). Öğretmenlerin mesleğe yönelik oluşturacakları olumlu tutumları davranışlarını olumlu yönde etkileyecektir. Diğer bir ifadeyle mesleklerine karşı olumlu tutum içinde olan öğretmenler; başarılı ve mutlu olacak mesleğini severek ve isteyerek yapacaktır. Ayrıca mesleğine karşı olumlu tutum içinde olan öğretmenler; kendini geliştirip yeniliklere açık olan, sabırlı, sorumluluklarını zamanında yerine getiren öğretmenlerdir (Aşkar ve Erdem, 1987). Sünbül' e (2001) göre de olumlu

tutum içerisinde olan öğretmenler mesleklerini keyifle ve severek en iyi şekilde yapmaktadırlar. Öte yandan olumsuz tutuma sahip öğretmenler mesleklerini isteyerek ve severek yapmazlar ve bu durumu da davranışlarına yansıtmaktadırlar. Olumsuz tutum başarısızlığı ve mutsuzluğu da beraberinde getirmektedir. Hiç kuşkusuz ki bu durumdan en çok öğrenciler etkilenmektedir. Öğrenciler için öğretmenler rol model alınan kişidir. Öğretmenin sergilediği tutum ve değerler öğrencileri etkilemektedir. Bu yüzden öğrencilerin gelişiminde öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları etkili olmaktadır (İpek, 2015).

Bilen' e (1992) göre öğretmenin değer yargıları, tutumları, yaşantıları ve gösterdiği davranışları öğrencileri etkilediği gibi içinde bulunduğu toplumu, mesleğe karşı bakış açısını ve meslektaşlarını da etkilemektedir. Şüphesiz ki nitelikli toplumların oluşmasında eğitim sistemi büyük öneme sahiptir bu sistemin en önemli uygulayıcısı da öğretmendir. Bayhan' a (2009) göre öğretmenlerin; mesleğine yönelik bilgi ve beceri kazanmalarının yanı sıra öğrencileri karşı sevgi göstermeleri, öğretmeye istekli olmaları ve mesleğinin gerektirdiği fedakarlıkları yapabilmeyi yani duygusal davranışlarla mesleğini icra edebilmelidirler. Dağ' ın (2010) belirttiği gibi toplumun şekillenmesinde önemli rol oynayan öğretmenlerin bazı tutum ve davranışlara sahip olmaları gerekmektedir. Özveri gerektiren bu mesleği yapabilmek için öğretmenin kişilik olarak bu mesleğe uygun olması aynı zamanda öğretme ve öğrenmeyi sevmesi ve yaptığı işten mutlu olması gerekmektedir.

Öğretmen severek ve isteyerek öğretme öğrenme ortamı oluşturduğunda öğrencinin işlenen konuya ilgisi ve tutumu değişmekte bu durumda öğrencinin başarısını arttırmaktadır. Bu nedenle eğitim en önemli ögesi olan öğretmenleri mesleğe yönelik tutumları önemlidir. Ç. Semerci ve Semerci' nin (2004) de belirttiği gibi verdiği eğitim öğretimle öğrenci davranışlarını değiştirebilen öğretmenin; genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisinin yanında mesleğe karşı geliştirdikleri olumlu tutumların da önemi büyüktür. Argun ve İkiz' de (2004) çocukların zamanlarının büyük bir kısmını okulda geçirdiklerini bu yüzden öğretmenlerinin tutum ve hareketlerini model aldıklarını ayrıca karakter yapılarını da benimseyeceklerini belirtmektedir. Dolayısıyla günün büyük bir çoğunluğunu geçirdiği öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum ve davranışları büyük önem arz etmektedir (Ataünal, 2003).

Nitekim öğretmenin mesleğe karşı tutumu eğitim öğretimin niteliğini etkileyecektir. Mesleğini seven ve olumlu tutum geliştiren öğretmen nitelikli bir eğitim öğretim ortamı sağlayacaktır.

2.1.11. Öğretmen tutumları. Öğretmenlerin gösterdiği tutumlar öğrencileri her yönüyle etkileyeceği söylenebilir. Öğretmenlerin sınıf içindeki tutumları öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Varış'ın (1988) da belirttiği gibi öğretmenlik bilgi ve becerinin yanında olumlu tutum ve davranış gerektirmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin sahip oldukları genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik alan bilgisi öğretmenlik mesleğinde tek başına yeterli görülmemektedir. Bu yüzden öğretmenin öğrenciye değer vermesi, yargılamadan empati kurması ve dürüst davranması önemli görülmektedir. Öğrenciler gününün büyük çoğunluğunu okulda geçirdiği için birçok davranışı model aldığı öğretmenlerinin davranışlarını gözlemleyerek öğrenmektedir. Bu yüzden öğretmenin mesleğine yönelik tutumu büyük önem taşımaktadır (Ataünal, 2003).

Öğretmenlerin mesleklerine karşı geliştirdikleri tutumları sınıf ortamına yansiyarak öğrencilerin kişilik gelişiminde aynı zamanda öğrenmenin sağlanmasında ve öğrenci öğretmen iletişimin sağlıklı olmasında önemli olmaktadır (Semerci ve Semerci, 2004). Goodwin ve Klausmeier (akt. Demir, 2004), tutumların öğrenilmesinde örnek modellerin sunulması, tutumla alakalı eğlenceli deneyimlerin düzenlenmesi, iletişimi ve arkadaşlık ilişkilerini olumlu etkileyen grup etkinliklerine ağırlık verilmesini aynı zamanda uygulamalı öğrenme ortamlarının sağlanması gerektiği üzerinde durmuştur.

Öğretme öğrenme ortamında belirleyici olan öğretmen sınıfı eğitim amaçlarının davranış boyutuna aktardığı özel bir çevre ve alan olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin öğrencilere istedik davranışlar kazandırabilmesi için sınıf yönetim becerisine ve olumlu tutumlara sahip olmaları gerekmektedir (Sarmusak, 2011). Buradan hareketle öğretmenin sınıf içindeki tutumları genel olarak üç başlık etrafında ele alınmaktadır. Bunlar; demokratik öğretmen tutumları, otoriter öğretmen tutumları ve ilgisiz öğretmen tutumlarıdır (Çelik, 2011).

2.1.11.1. Demokratik tutum. Demokratik tutum sergileyen öğretmenin asıl amacı öğrencilere rehberlik etmektir (Hoşgörür, 2006). Erçetin ve Özdemir'in (2004) belirttiği gibi demokratik tutum sergileyen öğretmen davranışları ve kişiliği ile öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayacak sınıf ortamı oluşturabilmeli, bu ortamda öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerini sağlamalı ve onlara saygı duymalıdır. Demokratik öğretmen tutumunun sağlandığı sınıf ortamında öğrenciler; sorumluluk sahibi, anlayışlı, hoşgörülü, araştıran, kendisini ifade edebilen, bağımsız, iletişimi güçlü bireyler olacakları söylenebilir. Tezcan'a (1991) göre öğrencilerin düşünce ve duygularını dikkate alan, eleştirel düşünme becerilerini geliştiren, objektif ölçme ve değerlendirme yapan, öğrencileri sürece aktif katan aynı zamanda grup çalışmasına önem veren öğretmen demokratik tutum sergileyen öğretmendir.

2.1.11.2. Otoriter tutum. Bir başka öğretmen tutumu otoriter öğretmen tutumudur. Otoriter tutum sergileyen öğretmen; emir ve talimatlar vererek öğrencilere söz hakkı tanımayıp cezalarla kontrol sağlarlar (Güçlü, 2000). Ertuğrul (2005) otoriter öğretmenin öğrencileri ile ilişkilerinde sert olduğunu dersin hazırlanışında yürütülmesinde öğretmenin sorumlu olduğunu öğrencilerin ders esnasında izinsiz hareket edemediklerini aynı zamanda cezalandırmanın sık olduğunu ifade etmektedir. Otoriter tutum sergileyen öğretmenin kontrol mekanizması kendisidir kararları öğrencilere sormadan alır ve öğrencileri cesaretlendireceği yerde onları eleştirmektedir. Tezcan' a (1991) göre de otoriter öğretmen sınıfın tek hakimi olduğunu, öğretmen merkezli bir anlayışa sahip olduğunu öğrenci ile ilişkilerinde sürekli sert ve baskıcı davranışlar sergilediğini belirtmektedir.

2.1.11.3. İlgisiz tutum. Demokratik ve otoriter tutumun aksine ilgisiz öğretmen tutumuna sahip öğretmen öğrencilere karşı ilgisiz ve onların fiziksel ve duygusal gereksinimlerine karşı duyarsızdır. İlgisiz tutuma sahip öğretmenler, öğrencilerle iletişim kurmaktan çekinir, onların öğrenmelerine rehberlik etmezler. Ayrıca Durmuşoğlu Sultanlı, Arslan ve Budak' ın (2012) belirttiği gibi öğrencilere sevgi gösterme konusunda yetersizdirler. Tezcan' a (1991) göre ilgisiz öğretmen

öğrencilerine karşı ilgisiz, rehberlik faaliyetlerine önem vermeyen, kararsızlıklar yaşayan aynı zamanda öğretme öğrenme sürecine önem vermeyen öğretmendir.

2.1.12. Yaşam doyumu. Toplumların gelişmesinde ve ilerlemesinde yaşam doyumu yüksek bireylerin varlığı oldukça önemlidir. Birey ve sürdürdüğü yaşam arasındaki doyum arttıkça toplumların gelişmesi ve ilerlemesi de kaçınılmazdır. “Yaşam doyumu” ifadesi ilk kez Neugarten (1961) tarafından ortaya atılmıştır (akt. Sarıdemir, 2015). Daha sonra bu kavram birçok araştırmaya konu olmuştur. Yaşam doyumu kavramını tanımlamak için öncelikle yaşam ve doyum kelimelerinin ne anlam ifade ettiğini bilmek gerekir.

Sarıdemir’ e (2015) göre yaşam; bireyin iş ve iş dışında geçirdiği zamanın bütünüdür. İş, bireyin görevini yerine getirirken gerçekleştirdiği çeşitli faaliyetleri kapsar. İş dışı ise boş zaman ve diğer iş dışı zaman faaliyetlerini ifade etmektedir. Boş zaman bireyin kendisi için yapmak istediği şeyler için ayrabildiği zamandır. Birey bu boş zamanını ailesi ve arkadaşları ile geçirir aynı zaman yapması gereken işlerini yapar. Örneğin; fatura yatırır, alışveriş yapar ve benzeri şeyleri gerçekleştirir. Diğer iş dışı zaman da evlilik ve topluma uyum için ayrılan zaman olarak tanımlanabilir (Acar Arasan, 2010). Alan yazında doyum kavramı; dilek, istek, beklentilerin ve ihtiyaçların karşılanması şeklinde tanımlanmaktadır (Özer ve Karabulut, 2003; Şahin, 2008).

Bu doğrultuda yaşam ve doyum kelimelerinden oluşan “yaşam doyumu” ifadesini literatürde birçok tanımının olduğu görülmektedir. Yaşam doyumu kavramını ilk ortaya atan Neugarten (1961; akt. Köker, 1991) yaşam doyumunu, kişinin beklentileri ile elinde olanların karşılaştırılması ile elde edilen durum ya da sonuç şeklinde tanımlamıştır. Diğer bir ifade ile yaşam doyumu insanların sahip olmak istedikleri durumla, sahip oldukları durumun karşılaştırılması ile elde edilen sonuç (Şahin, 2008), Yılmaz ve Altınok’a (2009) göre de hayattan beklentilerimiz ile hayatın bu beklentilerimizi karşılama derecesidir. Genel anlamda Dikmen’in (1995) ifade ettiği gibi kişinin işte, boş zamanında ve diğer iş dışı zamanında yaşama karşı gösterdiği duygu durumu ya da tutumudur. Diğer bir ifade ile bireyin yaşamının tamamını göz önünde bulundurarak yaşamını ne kadar severek yaşadığıyla ilgilidir

denilebilir. Yaşam doyumu kavramı ile ilgili alan yazında birçok tanım söz konusudur. Yaşam doyumu; Aysan ve Bozkurt' a (2004) göre kişinin hedeflerine ulaşabilmesi, Çeçen' e (2008) göre kişinin belirlediği hedefe uygun olarak yaşamını olumlu yönde şekillendirmesi, Özdevecioğlu' na (2003) göre kişinin yaşama karşı gösterdiği tutumu son olarak Telman ve Ünsal'la (2004) göre de kişinin yaşamından aldığı memnuniyeti ifade etmektedir. Anlaşılacağı gibi yaşam doyumu ile ilgili kesin bir tanım söz konusu değildir. Genel olarak kişinin hayatı ile ilgili duygularını ifade etmektedir. Bu doğrultuda bireyin mutluluğunu ifade eden yaşam doyumu sosyolojik, psikolojik, ekonomik ve kültürel boyutu olan çok boyutlu bir kavram olduğu anlaşılmaktadır (Sarıdemir, 2015). Yaşam doyumu denildiğinde sadece belli bir duruma karşı geliştirilen doyum değil tüm yaşantıdaki doyum anlaşılmaktadır. Çünkü yaşam doyumu, kişinin hayatındaki tüm duyguları yansıtmakta aynı zamanda mutlu olmanın şartı olarak görülmektedir (Aşan ve Erenler, 2008).

Birey yaşamı boyunca birbiri ardına gelen aşamalardan geçmektedir. Bunlar; bebeklik, çocukluk, ergenlik, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılıktır. Bu dönemler birbiri ardına geldiği için her dönem bir önceki ve bir sonraki dönem arasında geçiş dönemi olur, bu dönemleri birbirine bağlar. Bu sayede yaşamın sürekliliği korunmaktadır. Yaşamı anlamlı kılmak ve belli bir yaşam doyumuna sahip olarak yaşamı devam ettirebilmek açısından bu gelişim aşamalarının her döneminde olumlu bir tutum sahibi olmak çok önemlidir (Demirel, 2004). Ayrıca bireyin yaşamı boyunca iş, aile ve iş dışı yaşamında karşılaştığı dış çevre ve içsel yapı doyum duygusunu etkilemektedir. Bireyin yaşamında karşılaştığı tüm durumlar bireyde olumlu ya da olumsuz algılamalara yol açmaktadır. Algılamalar yaşamın geneline yönelik tutumları da şekillendirilmektedir.

Her insan yaşamından keyif almayı, olumlu duygular geliştirip hayatını zenginleştirmeyi istemektedir. Öte yandan hayatında acı, keder, üzüntü gibi olumsuz duygularla karşılaşmaktadır. Bu olumsuz duygular insanda yıkımlara neden olmaktadır. İnsan bilimcileri, insanın iyi olma durumunu çeşitli modellerle değerlendirmişlerdir. Mutluluk, haz, doyum, refah toplumsal iyi olma, yaşamın niteliği, öznel iyi olma insanın iyi olma durumunu karşılayan kelimeler arasında öne çıkmaktadırlar. Öznel iyi olma durumu kişinin yaşamını kendi açısından değerlendirmesi anlamına gelmektedir. Yaşamını değerlendiren kişinin, vereceği

tepkileri ve yargıları öz iyi olma durumunu etkileyecektir. Kişinin kendi yaşamına ilişkin değerlendirmeleri olumlu, olumsuz duygu ve yaşam doyumunu oluşturacaktır. Kişinin iyi olma durumu açısından olumlu duygunun yani hazların, sevinçlerin çokluğunun öte yandan olumsuz duygunun yani hoş olmayan, kötü duyguları azlığının önemli olduğu belirlenmiştir. Yaşam doyumunu ise yaşamın bütününe ilişkin yargılamaları ve değerlendirmeleri ifade etmektedir (Annak, 2005; akt. Şahin, 2010).

Alan yazın incelendiğinde yaşam doyumunu üç grupta incelenmiş (Özer ve Karabulut, 2003; Şahin, 2008; Acar Arasan, 2010; Avcı, 2013). Birinci grupta yaşam doyumunu ifadesi; iyi oluş, erdem, kutsallık gibi dış bir ölçüte dayandırılarak tanımlama yapılmıştır. İkinci grup tanımlamada insanların yaşamlarını olumlu olarak değerlendirmelerine neden olan faktörler ele alınmıştır. Üçüncü grupta ise yaşam doyumunu, kişinin günlük yaşam akışı içinde olumlu duygunun olumsuz duyguya egemen olması şeklinde ifade edilmiştir.

2.1.13. Yaşam doyumunu etkileyen unsurlar. Yaşam doyumuna ilişkin kişiden kişiye değişen farklı algılamalar söz konusu olduğu için yaşam doyumuna etki eden birçok unsur söz konusudur. Bu doğrultuda alan yazında çok farklı yaklaşımlara rastlanılmaktadır (Dikmen, 1995). Yaşam doyumuna ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde yaşam doyumunu etkileyen unsurlar (Yetim, 2003; Keser, 2005) :

- Yaşadığı andan mutluluk duymak,
- Yaşamı anlamlı bulmak,
- Amaçlara ulaşma konusunda uyum,
- Olumlu bireysel kimlik,
- Bedensel olarak bireyin kendini iyi hissetmesi,
- Ekonomik, güvenlik ve sosyal ilişkiler

Ayrıca Dockery'in (2004; akt. Kubilay, 2013) otuz iki ülkede yapmış olduğu 245 araştırmada yaşam doyumunu; ülkedeki demokrasinin ve politik istikrarın varlığından, ülke gelirinden, toplumsal statüden, evli veya bekar olmaktan, diğer bireyler ile ilişkilerden, bedensel ve ruhsal olarak sağlıklı olmaktan, kişinin yaşamı hakkında

kendisinin karar almasından, kişinin gelir durumundan, çoğunluğun parçası olmak gibi unsurlardan etkilendiği görülmüştür.

Bu doğrultuda kişinin yaşam doyumunu etkileyen birçok unsurdan söz edilmektedir. Bireylerin birbirlerinden farklı demografik ve kişilik özelliklerine sahip olması yaşam doyumuna yönelik algılamalarını da etkilemektedir. Yaşam doyumuna etkileyen kişinin yaşı, cinsiyeti, eğitim durumu, medeni durumu, mesleki kıdem gibi faktörler demografik faktörleri; içe dönüklük ve dışa dönüklük de kişilik özelliklerini ifade etmektedir (Tabuk, 2009).

2.1.13.1. Yaşam doyumunu etkileyen kişisel unsurlar. Yaşam doyumunun demografik özelliklerle ilgisi oldukça fazla araştırmaya konu olmuştur (Aslan ve Yılmaz, 2013; Ünal, 2015; Fidan, 2014; Günaçtı Atasoy, 2014; Kıvılcım, 2014; Şahin, 2010; Taş, 2011; Kubilay, 2013; Yazıcı, 2015; Ergün,2016). İlgili alanyazın incelendiğinde yaşam doyumunu ile yaş ilişkisinde gençlerin yaşlılara göre daha mutlu olduğu düşünülse de yapılan araştırmalar yaş ile mutluluk arasında ilişki olmadığı yönündedir. Türkiye’ de yapılan bazı çalışmalarda yaş ile yaşam doyumunu arasında ilişki bulunurken (Şahin, 2008; Şahin, 2010; Sarıdemir, 2015) ; bazılarında ilişki gözlenmemiştir (Aysan ve Bozkurt, 2004; Kesen, 2005; Taş, 2011; Kubilay, 2013; Kıvılcım, 2014; Öztürk, 2014). Bu çalışmalardan anlaşılacağı gibi yaşam doyumunun yaş ile ilişkisinde kesin bir yargıya varmak söz konusu değildir. Fakat yapılan çalışmalarda yaş ile yaşam doyumunu arasında genellikle ilişki gözlenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni araştırmaya katılan örneklem yapısındaki farklılaşma olduğu söylenebilir (Tabuk, 2009).

İlgili alanyazın incelendiğinde yaş değişkeni gibi cinsiyet değişkeninin de yaşam doyumunu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı gözlenmiştir (Şahin, 2010; Kubilay, 2013; Kıvılcım, 2014; Sarıdemir, 2014). Örneğin; öğretim elemanlarının yaşam doyumuna ilişkin algıları konusunda Yazıcı’ nın (2015) yapmış olduğu araştırmada; 317 öğretim elemanı üzerinde bir çalışma yapılmış ve cinsiyet ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda, cinsiyetin doyum üzerinde bir etkisi olmadığı bulunmuştur. Öte yandan cinsiyetin yaşam doyumuna etkisinin varlığı da söz konusudur (Keser, 2006; Öztürk, 2014; Şahin, 2008). Şahin’ e (2008)

göre kadınlar erkeklere göre daha fazla olumsuzluk belirtmelerine rağmen yaşamdan daha fazla doyum almaktadır. Fakat genel olarak araştırmalara baktığımız zaman cinsiyetin yaşam doyumunu üzerinde çok az bir farkın olduğu sonucu çıkmaktadır.

Yaşam doyumunu etkileyen diğer bir değişken de bireylerin medeni durumudur. Çağ ve Yıldırım'a (2013) göre evlilik kişinin yaşamdan aldığı doyumunu etkileyen ve kişinin genel durumunu iyileştiren bir kurumdur. Bu ifadeden yola çıkarak yapılan çalışmalar incelendiğinde evli olmakla yaşam doyumunu arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ortaya konmuştur (Yılmaz ve Arslan, 2013; Ergün, 2016; Ünal, 2015; Günaçtı Atasoy, 2014). Dikmen (1995) de evli kalınan sürenin uzaması kişinin iş ve yaşam doyumunu arttırdığını belirtmiştir. Ayrıca iyi olarak değerlendirebileceğimiz evlilik ilişkilerinin çocukların yaşam doyumunu da etkilemekte, onların daha sağlıklı ve mutlu bireyler olmasını sağlamaktadır. Aile olmak kişinin genel iyi olma durumunu etkilemektedir. Böylece evlilik ve aileden edinilen doyum sayesinde iyi olma durumu artmaktadır (Annak, 2005; akt. Şahin, 2010).

Yaşam doyumunu ve eğitim durumunu ilişkisine bakacak olursak bazı araştırma sonuçlarında ilişki gözlemlenirken bazılarında herhangi bir ilişki gözlenmemiştir (Taş, 2011; Kubilay, 2013). Campbell' in (1981) 1957- 1978 yılları arasında ABD' de yaptığı çalışmada eğitimin yaşam doyumları üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fakat eğitimin yaşam doyumunu arttırmada tek başına etkisi olmadığını maddi durumla da ilişkilendirmiştir (Şahin, 2008).

Ayrıca yapılabildiği çalışmalarda kıdem ile yaşam doyumunu ilişki incelenmiştir. Bu doğrultuda kıdemnin yaşam doyumunu etkilediği (Kubilay, 2013; Öztürk, 2014) bunun aksine etkilemediği (Şahin, 2010; Taş, 2011) sonucuna da ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlara bakıldığında kişisel ve demografik faktörlerin yaşam doyumunu etkilediği ya da etkilemediğine ilişkin kesin yargıya varılamamaktadır. Yaşam doyumunu kişinin tüm yaşamına ilişkin duygularını ifade ettiği için yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, kıdem gibi değişkenlerin yaşam doyumunu üzerinde tek başına yeterli olmamaktadır. Demografik özelliklerin yanında kişinin içinde bulunduğu sosyal kültürel çevre, yaptığı iş, maddi imkanları, inancı ve değerleri yaşam doyumunu etkilemektedir (Acar Arasan, 2010).

2.1.14. Yaşam doyumu kuramları. İlgili alanyazına bakıldığında yaşam doyumu kuramlarının Ereksel (Telik) Kuram, Aktivite Kuramları, Tavandan tabana ve tabandan tavana kuramları, bağ kuramları ve yargı kuramları olduğu görülmektedir (Şahin, 2008; Acar Arasan, 2010; Şahin, 2010). Bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

2.1.14.1. Ereksel (Telik) kuram. Bu kuram 1960' lı yıllarda Wilson tarafından oluşturulmuştur. Bu kuram belli doyuma erişme ile mutluluğun sağlanacağını öne sürmektedir. Kuramın temelini kişinin ihtiyaçlarının karşılanması oluşturmaktadır. Bu doğrultuda ihtiyaçların karşılanması mutluluğa ve doyuma neden olmakta öte yandan karşılanmayan ihtiyaçlar mutsuzluğa neden olmaktadır (Yetim, 1991; akt. Şahin, 2008). Dikmen' e (1995) göre kişi belirlediği hedefe ulaştığında ya da ihtiyaçları karşılandığında yaşam doyumunu gerçekleştirir. Bazı görüşlere göre kişinin ihtiyaçları karşılanırken farkında olmasına bakılmaksızın doyum sağlandığı yönündedir. Diğer taraftan Maslow' un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına göre ihtiyaçlar evrensel olduğu için farkında olunarak karşılanan ihtiyaçlar doyumunu gerçekleştirmektedir. Kişi fizyolojik ihtiyaçlarını karşıladığı zaman doyumuna ulaşacaktır ancak daha yukarıdaki ihtiyaçlar karşılandığında doyum düzeyi artacaktır (Acar Arasan, 2010).

2.1.14.2. Aktivite (Etkinlik) kuramları. Aristoteles bu kuramı ortaya atan ilk kuramcıdır. Aristo' ya göre mutluluk, erdemli aktiviteler sayesinde gerçekleşir yani iyi yapılan aktivitenin mutluluk getireceğini savunmuştur. Bu kurama göre kişi kendi becerilerine uygun uğraş alanı bulduğu zaman mutluluk kendiliğinden gelecektir (Şahin, 2008).

2.1.14.3. Tavandan tabana ve tabandan tavana kuramları. Tavandan tabana kuramına göre kişi yaşadığı hazların ve acıların durumuna göre kendini mutlu ya da mutsuz olarak değerlendirmektedir. Yani mutlu yaşam mutlu anların bütününden oluşmaktadır. Tavandan tabana yaklaşımında kişiye haz veren olayların ve kişinin

yaşantısındaki doyumların sıklığı kişinin mutluluğu için önemlidir (Yetim, 2001; akt. Şahin, 2008).

2.1.14.4. Bağ kuramları. Bağ kuramının temelini hatırlama, şartlanma ve bilişsel ilkeler oluşturmaktadır. Kişi iyi bir durumlar karşılaştığında bu durumu içsel durumuna bağladığında daha fazla mutlu olacaktır. Diener (1984; akt. Acar Arasan, 2010) kişinin yaşamında karşılaştığı olumlu durumları daha iyi hatırladığını bunun aksine olumsuz durumları daha az hatırladıklarını belirtmiştir. Kişinin önceden sık yaşadığı olumlu durumlar sayesinde yaşamlarının her anını olumlu olarak görmektedirler. Bu sayede mutlulukları artmakta bu mutlulukta doyumunu arttırmaktadır.

2.1.14.5. Yargı kuramları. Yargı kuramına göre yaşam doyumunu, bazı standartların gerçek durumlarla karşılaştırması sonucunda ortaya çıktığını öne sürmektedir. Yani kişinin oluşturduğu standartlar ile gerçek durumu arasında farklılaşmanın olması kişinin mutluluğunu aynı zamanda doyumunu etkileyecektir. Eğer gerçekteki durum oluşturulan standartları karşılıyor ya da üstünseyse mutluluk oluşacak ve doyum artacaktır. Diğer bir ifadeyle kişinin kendisi ile karşılaştırma yapacağı kişiye göre daha iyi durumda olması kişinin doyum düzeyini arttıracaktır. Örneğin, kişi kendinden daha kötü şartlarda yaşayan kişi ile kendini kıyasladığında yaşamına bakıp yaşamdan aldığı doyum düzeyi artacaktır (Acar Arasan, 2010).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öz yeterlik inancı, mesleki tutum ve öğretmen yaşam doyumunu ile ilgili önceden yapılmış yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları hakkında özet bilgiler ve bu araştırmanın daha önceden yapılan araştırmalara göre özgün önleri verilmektedir. Alanyazın taraması yapıldığı zaman öz yeterlik inancı ve mesleki tutumla ilgili çok sayıda tez olduğu görülürken öz yeterlik, mesleğe yönelik tutum ve yaşam doyumunu değişkenlerinin ilişkisinin araştırıldığı tezlere rastlanmamıştır. Bu bölümde öncelikle öz yeterlik inancı ile ilgili yapılan araştırmalara daha sonra mesleki tutum ile ilgili araştırmalara en sonda da yaşam doyumunu ile ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

2.2.1. Öğretmen öz yeterlik inancı konusunda yapılan araştırmalar.

Türkiye’de yapılan öğretmen öz yeterlik inancı konusunda yapılan araştırmalar incelenmiştir.

Temel Eğitim 1. Kademe (İlkokul) Öğretmenlerinin Öğretmenlik Bilgi ve Becerilerine İlişkin Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi adlı yüksek lisans tezinde Güven (1997), temel eğitimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki bilgi ve becerilerine ilişkin yeterlik düzeyini; cinsiyete, kıdeme, mezun oldukları okul türüne, görev yaptıkları yerleşim birimine ve okulun şartlarına göre incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yeterlik düzeylerinde cinsiyete, kıdeme, mezun oldukları okul türüne, görev yaptıkları yerleşim birimine, görev yaptıkları okulun fiziki ve sosyal imkânlarını algılayış biçimine ve mesleğe devam etme nedenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Köse’ nin (2007) Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin Farklı Gruplarda Yapı Geçerliğinin Sınanması adlı yüksek lisans tez çalışmasında, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (1998) tarafından geliştirilen öğretmen Öz-yeterlik Algısı Ölçeğinin yapı geçerliğini, halen öğretmenlik mesleğini sürdüren öğretmenler üzerinde ve bazı değişkenlere göre oluşturulan alt gruplarda sınamak ve ölçeğin yapısının, oluşturulan bu gruplarda farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Bu doğrultuda ölçeğin üç faktörlü yapısı doğrulanmış ve öğretmen gruplarında farklılaşmadığı saptanmıştır.

Gençtürk (2008) tarafından yapılan, “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, Zonguldak ilinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenip aralarındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmenler kendilerini genel öz-yeterlik ve alt faktörlerinde oldukça yeterli hissetmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik algılarında cinsiyet, mezun oldukları okul, lisansüstü eğitim alma durumlarına göre herhangi bir farklılık bulunmazken öte yandan kıdem, branş ve okul türü bakımından anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir.

Türk (2008) tarafından yapılan, “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlikleri ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, İstanbul ili

Avrupa yakasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlikleri; cinsiyete, kıdeme, yaşa, okutulan sınıfa ve mezun olunan üniversiteye göre karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin okulda çalışılan yıla göre farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Öte yandan cinsiyet, yaş, medeni durum, okutulan sınıf, kıdem ve mezun olunan okula göre bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Korkut (2009) tarafından yapılan, “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyi ve bu inanç ve algıların cinsiyet, deneyim süresi ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Burdur ilinde görev yapan 401 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının, “oldukça yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları cinsiyet ve okulların buldukları yerleşim yerlerine göre farklılık göstermekle birlikte deneyim sürelerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca erkek sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının kadın sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır.

“İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının analizi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında Benzer (2011), ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim ve orta öğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Öte yandan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, branş, kıdem, son bulunduğu kurumdaki görev süresi, mezun olunan okul türü, derse girdiği sınıf, sınıflardaki öğrenci mevcudu, görev yaptığı okul türü, haftada girdiği ders saati, öğretmenlik meslek bilgisi konusunda katıldığı kurs ve seminer sayısı, disiplin cezası alıp almadığı, aldığı ödül sayısı, ayda okuduğu mesleki yayın veya kitap sayısı, yaptığı veli toplantılarına katılan velilerin oranı ve çalıştığı okulda yıl boyunca yapılan etkinlik sayısı gibi değişkenlere göre farklılaştığı gözlenmiştir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının incelenmesi başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında (Zararsız, 2012), İstanbul'un Sultanbeyli ilçesinde 544 öğretmenin öz-yeterlik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının, öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında yeterli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının cinsiyete ve katıldıkları kurs seminere göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Öte yandan, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının kıdem, yaş, mezun olunan fakülte, branş, görev yapılan okul ve haftada girdikleri ders yüküne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi adlı yüksek lisans tez çalışmasında Doğan (2013), Ağrı Merkez, Eleşkirt, Taşlıçay ve Patnos ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının; cinsiyet, kıdem, okutulan sınıf ve mezun olunan okula göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya random tekniği ile seçilen 382 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Öte yandan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının cinsiyet, kıdem, okutulan sınıf ve mezun olunan okula bağlı olarak istatistiksel yönden anlamlı düzeyde farklılaşmadığı gözlenmiştir.

“İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz” başlıklı yüksek lisans tez çalışması Erdoğan (2013), Ankara ilinde 600 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik algılarının iyi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin akademik iyimserlik, umut, mesleki hazın öz yeterliği yordadığı ifade edilmiştir.

İpek (2015) tarafından yapılan, “Temel Eğitimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik inançları ve Mesleğe Tutumları (Rize ili Örneği)” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yeterlik inançları ile mesleki tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının sınıf yönetimi öz yeterlik inancı üzerinde belirleyici olduğu görülmüştür.

Kaçar (2016), “İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını çeşitli değişkenler açısından inceleyip, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının artırılması için daha sonra yapılacak çalışmalara bilimsel bir katkı sağlamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarında cinsiyet, branş, mesleki kıdem (fizyolojik ve duygusal durumlar hariç), mezun olduğu fakülte (dolaylı yaşantılar, fizyolojik ve duygusal durumlar ve toplam öz yeterlik hariç), öğretmenlerin çalıştıkları okullarda öğrenim gören öğrenci sayısına göre farklılık bulunmamıştır. Öte yandan mesleki kıdem (fizyolojik ve duygusal durumlar) ve mezun oldukları fakülte (toplam öz yeterlik, dolaylı yaşantılar, fizyolojik ve duygusal durumlar) bakımından anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur.

Erkoç (2017) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisinin öz yeterlik algıları ile ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin “öğretmen öz yeterlik ölçeğinin” öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Ayrıca yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre de tüm alt faktörlerde anlamlı farklılık gözlenmiştir.

2.2.2. Öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumları ile ilgili araştırmalar.

Korkmaz (2009) tarafından yapılan, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi adlı çalışmada, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin mesleki tutum düzeyi ile okul yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin mesleğine karşı tutumu olumlu iken, ‘insancıl düşünsel yaklaşım’ boyutunda erkek öğretmenlerin daha olumlu tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir. Medeni durum değişkenine bakıldığında ise bekar öğretmenlerin evlilere kıyasla daha olumlu tutum içinde olduğu görülürken, çocuk sahibi olma değişkeni için anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Sosyo-ekonomik düzey değişkeni ele alındığında ise, sosyo-ekonomik düzeydeki iyi okullarda görevli öğretmenlerin öğrenme ve öğrenciye yönelik tutumları, alt sosyo-ekonomik düzeyde

görevli öğretmenlere kıyasla daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen tutumları ile öğretmenlerin öğrenme, öğrenci ve mesleğe karşı tutumlarının öğrenci sayılarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Aydın ve Sağlam' ın (2012), “Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi” adlı çalışmalarına Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi’ nde farklı branşlarda öğrenim gören 245 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında; cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre; anne eğitim düzeyi açısından ise ilkokul mezunu annelerin çocuklarının, ortaöğretim yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2013) çalışmasında, Ağrı ilinde görev yapan 382 sınıf öğretmenin öz yeterliklerini ve mesleğe yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleğe yönelik tutumlarının daha fazla çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterliğinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumla olumlu yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güloğlu Demir (2016), “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Görevlerine Yönelik Ders Dışı Zaman Kullanımları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi” adını taşıyan doktora tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki görevlerine yönelik ders dışı zaman kullanımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlemeyi amaçlamıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Karabük ilinde merkez, ilçe ve köyler dahil olmak üzere toplam 55 kamu ilkokulu ve bu okullarda çalışan 517 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Elde edilen araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini orta düzeyde sevdikleri, tamamen değer verdikleri ve büyük ölçüde tatmin oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak ise öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının büyük ölçüde olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine daha fazla değer verdiklerini belirtilmiştir. Eğitim fakültesi dışı bir kurumdan mezun olan öğretmenlerin, diğer kurumlardan

mezun olan öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları daha düşük olduğu kanısına ulaşılmıştır.

Polat, Arslan ve Satıcı' nın (2016), yapmış olduğu 'Öğretmenlerin mesleki tutumları ile sınıf disiplin modeli tercihleri arasındaki ilişki' adlı çalışmada, öğretmenlerin tercih ettiği sınıf disiplini modeli ile mesleki tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında kural-sonuç sınıf disiplin modeli ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında orta düzeyde olumsuz bir ilişki tespit edilmiştir. Yüzleştirme-anlaşma sınıf disiplin modeli ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında ise düşük düzeyde olumlu ilişki tespit edilmiştir. İletişim-dinleme sınıf disiplin modeli ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında da düşük düzeyde olumlu ilişki tespit edilmiştir.

Kaya (2017), Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum Düzeyi İle Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ilişkin tutumları ile mesleğe yönelik tutumlarını incelemek amaçlanmıştır. Kırşehir il merkezinde görev yapan 195 sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarının öğretmenlerin öz yeterlik inançları arasında ilişki söz konusudur. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum sonuçları incelendiğinde sevgi, değer ve uyum alt boyutlarında yaşa, medeni duruma ve cinsiyete göre farklılık gözlenmemiştir.

Karakuş (2017), Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğu, aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı; öz yeterliğin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz tutum içinde olmadıkları kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine daha çok değer verdikleri öğretmen olma isteklerinin fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları arttıkça mesleğe yönelik tutumlarında da artış olduğu gözlenmiştir.

Cebeci Emre (2017), Ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi' ne yönelik çalışmasında Kahramanmaraş' ta görev yapan 384 ortaokul öğretmenin öz yeterlik algılarını, mesleğe yönelik tutumlarını ayrıca iki değişken arasında ilişkiye bakılmıştır. Amaç doğrultusunda elde edilen bulgulara göre öz yeterlik algılarının yüksek olduğu ve mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca öz yeterlik algıları mesleğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

2.2.3. Yaşam doyumu ile ilgili araştırmalar. Şahin (2008) tarafından hazırlanan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ve Yaşam Doyumu Düzeyleri isimli yüksek lisans tez çalışmasında Mersin ilinde devlet ve özel okullarda görev yapan 300 beden eğitimi öğretmenin tükenmişlik ve yaşam doyumlarını bazı değişkenlere göre belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sonuçlar incelendiğinde devlet okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin özel okulda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine göre daha düşük yaşam doyumlarına sahip oldukları ayrıca duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşayan beden eğitimi öğretmenlerinin yaşam doyumlarının düşük olduğu gözlenmiştir. Öte yandan kişisel başarı düzeyinin yaşam doyumunu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Acar Arasan (2010) tarafından hazırlanan “Akademisyenlerde yaşam doyumu, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma” başlıklı yüksek lisans tez çalışması Uşak Üniversitesi'nde görev yapan 170 akademisyenle yapılmıştır. Yaşam doyumu, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeyleri kişisel özelliklere göre belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırma sonuçlarında yaşam doyumu ve iş doyumu arasında ilişkinin varlığından söz edilmiştir. Araştırmaya katılan akademisyenlerin işlerinden ve yaşamlarından doyum aldıkları gözlenmiştir.

Şahin (2010) İlköğretim Öğretmenlerinde Yaratıcılık, Mesleki Tükenmişlik Ve Yaşam Doyumu adlı yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin yaratıcılık, tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Sakarya ilinin Adapazarı ilçesindeki 1203 öğretmen ile bu çalışma

gerçekleşmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin %82.3' nün yaşam doyumu düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, kıdem yılı, branş, eşinin mesleğinden etkilenmediği belirlenmiştir. Ayrıca başarı duygusunun öğretmenlerin yaşamdan aldıkları doyumu etkilediği ortaya çıkmıştır. Öte yandan öğretilerde duygusal tükenme düzeyi artıkça yaşam doyum düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Taş (2011), Öğretmenlerde Yaşamın Anlamı Yaşam Doyumu Sosyal Karşılaştırma ve İç-Dış Kontrol Odağının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında İstanbul' un ilçelerinde görev yapan 363 öğretmende yaşamın anlamı, yaşam doyum, sosyal karşılaştırma ve iç dış kontrol odağı arasında ilişki incelenmiştir. Öğretmenlerin yaşam doyumları ile sosyal karşılaştırma arasında olumlu ilişki gözlenmiştir. Öte yandan öğretmenlerin yaşam doyumları ile demografik özelliklere bakıldığında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği; fakat yaş, mesleki çalışma süresi, eğitim durumu ve medeni durum açısından herhangi bir farklılık gözlenmemiştir.

Telef (2011), “Öğretmenlerin Öz-yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi”ne yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma sonunda öz-yeterliğin alt boyutlarından öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi yeterliklerinin, öğretmenlerin iş doyumları ve yaşam doyumları ile olumlu, tükenmişlikleri ile olumsuz ilişkili olduğu görülmüştür.

Avcı (2013) tarafından “Farklı Mesleklerde Çalışan Kadınların Yaşam Doyumu, İş Doyumu, Tükenmişlik Ve Algılanan Cinsiyet Ayrımcılığı Düzeylerinin Depresyon İle İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında Türkiye' de çeşitli kamu kuruluşlarında çalışan 335 kadının yaşam doyum, iş doyum, tükenmişlik düzeyleri ve cinsiyet ayrımcılığı düzeylerinin depresyonla ilişkisine bakılmıştır. Bu doğrultuda cinsiyet ayrımcılığının yaşam doyumunu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşam doyumu ve iş doyumu arttıkça kadınlarda depresyon düzeyinin düştüğü gözlenmiştir. Ayrıca yaşam doyumun artmasıyla iş doyumunun da arttığı gözlenmiştir.

Kubilay (2013) Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin İş Doyumu Ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi (Niğde İli Örneği) adlı yüksek lisans tez çalışmasına Niğde ilinde görev yapan 275 okul yöneticisi katılmıştır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin iş doyumu ve yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırma sonuçlarında iş doyumu ve yaşam doyumu arasında olumlu bir ilişki söz konusudur. Ayrıca araştırma sonucuna göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri, çalışılan okul türü, çalışma ortamının fiziki şartları ve ekonomik durum algısı yaşam doyum düzeyini etkilemektedir. Fakat cinsiyet, yaşa, medeni durum, eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre yaşam doyum düzeyi farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kıvılcım (2014), Öğretmenlerde İş Doyumu, Öz yeterlik İnancı ve Yaşam Doyumu İlişkisinin Karşılaştırılması başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerdeki iş doyumu, öz yeterlik inancı ve yaşam doyum arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca bu çalışma doğrultusunda iş doyumu ve öğretmen öz yeterlik inancı ölçeği geliştirme çalışmalarına yer verilmiştir. Çalışmaya mersin ilinde görev yapan 410 öğretmen katılmıştır. Bu çalışma sonucunda öğretmen öz yeterlik inancında ve iş doyumunda cinsiyete göre anlamlı farklılık gözlenmemiş; bransa göre anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Öğretmen yaşam doyum düzeyinde cinsiyet, yaş ve branş değişkenine göre anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Öztürk (2014), Sınıf Öğretmenlerinin Değer Tercihleri İle Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında İstanbul ile Anadolu yakasında devlet ve özel okullarda çalışan 305 sınıf öğretmenin değer tercihleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına göre yaşam doyumları arasında ilişki gözlenmiştir. Evli olan sınıf öğretmenlerinin bekar sınıf öğretmenlerine göre yaşam doyumları yüksek çıkmıştır. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre de yaşam doyumları farklılaşmaktadır. Meslekte 6-10 yıl çalışan sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumları yüksek olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumları görev yapılan okul türüne göre farklılaşmamıştır. Yaş değişkenine göre de yaşam doyumunda herhangi bir farklılaşma bulunmamıştır. Öte yandan yaşam doyum düzeylerinde cinsiyete göre farklılaşma olmuştur. Bu doğrultuda kadın sınıf öğretmenleri erkek sınıf öğretmenlerine göre yaşamdan daha fazla doyum almaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin değer tercihlerindeki artış yaşam doyumunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıdemir (2015), Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stillерinin ve Bazı Kişisel Değişkenlerin Öğretmenlerin Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisi başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin yaşam doyumları üzerinde okul müdürlerinin liderlik stillerinin etkisine bakılmış. Aynı zamanda yaşam doyumunun cinsiyete, yaşa, mesleği sevme durumuna ve okul müdürünü sevme durumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerini yüksek dönüşümcü liderlik stillinde olduğunu düşünen öğretmenleri yüksek yaşam doyumuna sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerinde anlamlı farklılık çıkmamıştır. Öte yandan yaş ve öğretmenlik mesleğini sevme değişkenine göre öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt bölümleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Karasar (2009) tarama modelini, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” şeklinde açıklamaktadır. Gürbüz ve Şahin (2014) tarama modelini “kişilerin belli konulardaki tutum, inanç, görüş, davranış, beklenti ve özelliklerini anketler yardımı ile tespit etmeyi amaçlayan araştırmalara tarama araştırmaları denmektedir” şeklinde açıklamaktadırlar.

Betimsel tarama modeline uygun olarak tasarlanan bu araştırmada, kişisel özelliklerin öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, mesleğe yönelik tutumları ve yaşam doyumları ile ilişkisi araştırılmıştır. Betimsel tarama modeli ile yapılmış araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamak ve sonuçları tahmin etmeye çalışırlar. İki ya da daha fazla değişken veya puanlar arasındaki ilişki derecesini ölçmek ve istatistiksel olarak test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2014).

3.2. Çalışma Grubu

2017- 2018 eğitim öğretim döneminde Iğdır ilinde ilkokullarda görev yapan 757 sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya ölçme aracının uygulandığı gün okulda bulunan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 456 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunu kolay ulaşılabılır örneklem yöntemiyle belirlenen öğretmenlere uygulanan veri toplama araçlarından, geçerli olanlar dikkate

alındığında araştırmanın örneklemini 258'i kadın (%56,6), 198'i erkek (%43,4) olmak üzere toplamda 456 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ait kişisel özellikler tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	F	%
Kadın	258	56,6
Erkek	198	43,4
Toplam	456	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %56,6' sı kadınlardan, %43,3 erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	F	%
21-25	82	18,0
26-30	164	36,0
31-41	132	28,9
41-50	55	12,1
51 ve üzeri	23	5,0
Toplam	456	100,0

Tablo 2'de sınıf öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımlarını gösteren yaş grupları arasında oran olarak en kalabalık grubu (%36) 26-30 yaş grubundaki sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Oran olarak onları, 31-41 yaş grubundaki öğretmenler, 21-25 yaş grubundaki öğretmenler, 41-50 yaş grubundaki öğretmenler ile son olarak 51 yaş ve üzeri öğretmenler takip etmektedir.

Tablo 3.

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Sürelerine Göre Dağılımı

Mesleki Deneyim Süresi	F	%
1-5 yıl	209	45,8
6-10 yıl	91	20,0
11-15 yıl	61	13,4
16-20 yıl	37	8,1
21 yıl ve üzeri	58	12,7
Toplam	456	100,0

Tablo 3'te araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyim sürelerinin dağılımı verilmiştir. Kıdemlerine göre sınıf öğretmenlerinin yaklaşık yarısı (%45,8) 1-5 yıldır çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 4.

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	F	%
Önlisans	15	3,3
Lisans	426	93,4
Lisansüstü	15	3,3
Toplam	456	100,0

Tablo 4'te sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre dağılımları verilmiştir. Tabloya göre sınıf öğretmenlerinin % 93,4 lisans mezunu iken, Önlisans ve lisansüstü mezunlarının oranı %3,3 dür.

Tablo 5.

Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

Medeni Durum	F	%
Bekar	149	32,7
Evli	307	67,3
Toplam	456	100,0

Tablo 5’te araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarının dağılımı verilmiştir. Medeni durumlarına göre katılanların %67,3’ü evli, %32,7 ‘sinin bekar oldukları gözlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada dört adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar, Kişisel bilgiler formu, “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği”, “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Yaşam Doyumu Ölçeği”dir.

3.3.1. Kişisel bilgi formu. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından oluşturulmuş olup araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin cinsiyetlerini, yaşlarını, mesleki deneyim sürelerini, eğitim düzeylerini ve medeni durumlarını belirlemeye dönük olarak kullanılmıştır.

3.3.2. Öğretmen öz yeterlik ölçeği. Araştırma veri toplama amacıyla kullanılan ikinci ölçek Öz yeterlik ölçeğidir. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Bandura’nın öğretmen yeterliği ölçeği temel alınarak Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe’ye uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin son hali, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Uzun formunda, her bir boyut 8 madde içermekte ve toplam 24 madde bulunmaktadır. Faktör 1: Öğrenci Katılımı [1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22]

Faktör 2: Öğretim Stratejileri [7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24]

Faktör 3: Sınıf Yönetimi [3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21]

Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile ilgili maddelerin ortalama puanları değerlendirilirken Tablo 6’daki puan aralıkları kullanılmıştır.

Tablo 6.

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puan Aralıkları

Aralık	Ölçüt
1.00 - 2.59 arası	Yetersiz
2.60 - 4.19 arası	Çok az yeterli
4.20 - 5.79 arası	Biraz yeterli
5.80 - 7.39 arası	Oldukça yeterli
7.40 - 9.00 arası	Çok yeterli

Tablo 7.

Öz yeterlik Ölçeğinin Uygulandığı Araştırma Grubuna İlişkin Güvenirliği

Boyut	KS	Cronbach Alpha
Öğrenci Katılımı	,052	,877
Öğretimsel Strateji	,063	,910
Sınıf Yönetimi	,059	,909
Ölçek	,057	,959

Tablo 7 incelendiğinde, ölçekte elde edilen verilerin güvenilirlikleri için yapılan Cronbach's alpha analizi sonucunda öğrenci katılımı boyutunda yüksek (.877), Öğretimsel Strateji boyutunda yüksek (.910), Sınıf Yönetimi boyutunda yüksek (.909) ve ölçek genelinde yüksek (.959) olması güvenilirliğinin çalışma için uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Gençtürk (2008) tarafından ölçeğin ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler için uygunluğunu belirlemek üzere toplam 60 öğretmen ile ön uygulama yapılmış, güvenilirlik değerleri; toplam öz-yeterlik puanı için .91, öğrenci katılımında yeterlik için .84, öğretimsel stratejilerde yeterlik için .83, sınıf yönetiminde yeterlik alt boyutları için .80 bulunmuştur.

3.3.3. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği. Araştırmada kullanılan üçüncü araç tutum ölçeğidir. "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları belirlemek amacıyla Çetin (2003) tarafından öğretmen adayları ile geliştirilen ölçek Göloğlu Demir (2016) tarafından öğretmenlere uyarlanmıştır. Ölçeğin 3 faktör ve 32 maddeden oluştuğu görülmüştür. Bu faktörler; Sevgi, Tatmin ve Değer olarak belirlenmiştir. Ölçek maddeleri, 5'li

likert tipi olup “hiç katılmıyorum”, “biraz katılıyorum”, “orta düzeyde katılıyorum”, “büyük ölçüde katılıyorum”, “tamamen katılıyorum” şeklindedir.

Öğretmen tutumlarının toplam puanı değerlendirilirken, her bir soruya verilen cevapların aritmetik ortalamasına bakılmaktadır. Ortalama 5’e ne kadar yakınsa, öğretmen tutumlarının o kadar yüksek olduğu anlamına gelir. Alt boyutların değerlendirilmesinde de her bir alt boyutu içeren soruların ortalamalarının 5’e yakınlığına bakılır. Buna göre, öğretmenlerin tutumları ile ilgili maddelerin ortalama puanları değerlendirilirken Tablo 8’deki puan aralıkları kullanılmıştır.

Tablo 8.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puan Aralıkları

<i>Aralık</i>	<i>Tutum Derecesi</i>
1,00 – 1,79 arası	Hiç katılmıyorum
1,80 – 2,59 arası	Biraz katılıyorum
2,60 – 3,30 arası	Orta düzeyde katılıyorum
3,40 – 4,19 arası	Büyük ölçüde katılıyorum
4,20 – 5,00 arası	Tamamen katılıyorum

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğindeki kimi maddeler tersten (5,4,3,2,1 – 1,2,3,4,5 biçiminde) kodlanmıştır. Ölçekte tersten kodlanan maddeler şunlardır: 3, 5, 7, 10, 13, 16, 17, 20, 21, 23, 26, 28, 29 ve 31. Ölçek maddelerinin ölçeğin boyutlarına dağılımı aşağıdaki gibidir:

Faktör 1: Sevgi [1, 2, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 14, 15]

Faktör 2: Tatmin [3, 5, 7, 10, 13, 16, 17, 20, 21, 23, 26, 28, 29, 31]

Faktör 3: Değer [18, 19, 22, 24, 25, 27, 30, 32]

Tablo 9.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Uygulandığı Araştırma Grubuna İlişkin Güvenirliği

<i>Boyut</i>	<i>KS</i>	<i>Cronbach Alpha</i>
Sevgi	,101	,932
Tatmin	,112	,865
Değer	,206	,812
Ölçek	,105	,930

Tablo 9 incelendiğinde, ölçekte elde edilen verilerin güvenilirlikleri için yapılan Cronbach's alpha analizi sonucunda sevgi boyutunda yüksek (,932), tatmin boyutunda yüksek (,865), değer boyutunda yüksek (,812) ve ölçek genelinde yüksek (,930) olması güvenilirliğinin çalışma için uygun olduğu ortaya çıkmaktadır. Geliştirilme sürecinde tüm ölçek için iç tutarlılık katsayısı ,93 olarak hesaplanmıştır. Alt faktörlerin ise iç tutarlılık katsayısı .81 ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

3.3.4. Yaşam doyumu ölçeği. Araştırmada kullanılan dördüncü araç, yaşam doyumu ölçeğidir. Öğretmenlerin yaşam doyumlarını ölçmek amacıyla Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen Köker ve Yetim (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan toplam 5 maddeden oluşan 5'li likert tipinde geliştirilen "Yaşam Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır. Bu çalışmada ölçekten elde edilen puanlar madde sayısına bölünerek standardize doyum puanları elde edilmiştir. Standardize puanların 1'den 5'e doğru sıralanması sonucunda, ulaşılan değerler 5'e yaklaştıkça yaşam doyumunun arttığı yönünde değerlendirilmektedir. Tek faktörlü yapıda olan ölçeği maddeleri aşağıdaki gibidir:

Yargı 1. Hayatım birçok yönden ideallerime yakın.

Yargı 2. Hayat şartlarım mükemmel.

Yargı 3. Hayatımdan memnunum.

Yargı 4. Hayattan şimdiye kadar istediğim tüm şeyleri elde ettim.

Yargı 5. Eğer hayata yeniden başlasaydım hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim.

Tablo 10.

Yaşam Doyum Ölçeğinin Uygulandığı Araştırma Grubuna İlişkin Güvenirliği

Boyut	KS	Cronbach Alpha
Yaşam doyumu	,092	,862

Tablo 10 incelendiğinde, ölçekten elde edilen verilerin güvenilirlikleri için yapılan Cronbach's alpha analizi sonucunda, yaşam doyum ölçeği değeri yüksek (,862) çıkmıştır. Bu değer, ölçeğin güvenilirliğinin çalışma için uygun olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın temel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik ölçek ile toplanan verilerin gerekli istatistiksel analizleri bilgisayar paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler üzerinde istatistiksel çözümleme işlemleri yapmadan önce veri seti düzenlenmiştir.

Bu bağlamda öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğindeki kimi maddeler tersten kodlanmış, bu haliyle katılımcıların elde etmiş oldukları puanlar alt ölçeklerde madde sayılarına bölünerek hesaplanmıştır. Aynı şekilde katılımcıların Öğretmen öz-yeterlik ve yaşam doyumu ölçeklerinin alt ölçeklerinden elde etmiş oldukları puanlar da ölçeklerin madde sayısına bölünerek puanlar hesaplanmıştır.

Ölçeklere ilişkin standardize edilmiş puanların hesaplanmasının ardından öğretmenlerin ölçeklerden elde etmiş oldukları puanlar incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle sınıf öğretmenlerinin yanıtlarından yola çıkarak, öğretmenlerin alt ölçeklerden elde etmiş oldukları puanların madde ve grup bazındaki normallik dağılımları incelenmiştir. Normal dağılım gösteren gruplar üzerinde parametrik, normal dağılım göstermeyen gruplar üzerinde de non-parametrik testler yürütülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik, mesleki tutum ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemeye önce öz yeterlik, mesleki tutum ve yaşam doyumu ölçekleri arasındaki normallik varsayımları test edilmiştir. Bu amaçla Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmış ve normallik varsayımı sonuçları Tablo 11' de verilmiştir.

Tablo 11.

Öz Yeterlik Ölçeği, Tutum Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği Normallik Dağılımı

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	n	Statistic	P
Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği			
Öğrenci Katılımı	456	,049	,011
Öğretim Stratejileri	456	,067	,000
Sınıf Yönetimi	456	,067	,003
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği			
Sevgi	456	,101	,000
Tatmin	456	,113	,000
Değer	456	,207	,000
Yaşam Doyumu Ölçeği	456	,095	,000

Tablo 11 incelendiğinde anlamlılık düzeyinin .05'ten yüksek olması beklenir ($p > .005$). Fakat burada tüm alt ölçeklerde p değeri düşük çıkmıştır ($p < .005$). Bu durum ölçeklerin normal dağılım sergilemediğini göstermektedir. Bununla birlikte, sosyal bilimlerde ölçeklerde normal dağılım elde etmenin güçlüğü dikkate alınarak, elde edilen normallik testi bulguları skewness ve kurtosis değerleri açısından incelenmiştir. Skewness ve kurtosis değerleri incelenirken elde edilen değer standart sapmaya bölünerek ulaşılan sonucun, -1.96 ile +1.96 arasında olup olmadığına bakılmıştır. Bu değerlerin alt ölçeklerin kimilerinde istenen aralıkta olduğu kimilerinde ise aralığın dışına taşmaları görülmüştür. Çarpıklık konusunda ulaşılan değerler Öz yeterlik ölçeğinin alt ölçekleri için aşağıdaki gibidir:

Öğrenci Katılımı: $-.250 / ,114 = 2,19$

Öğretim Stratejileri: $2,095 / ,114 = 18,38$

Sınıf Yönetimi: $2,021 / ,114 = 17,73$

Çarpıklık konusunda ulaşılan değerler Tutum ölçeğinin alt ölçekleri için aşağıdaki gibidir:

Sevgi: $-.562 / ,114 = 4,93$

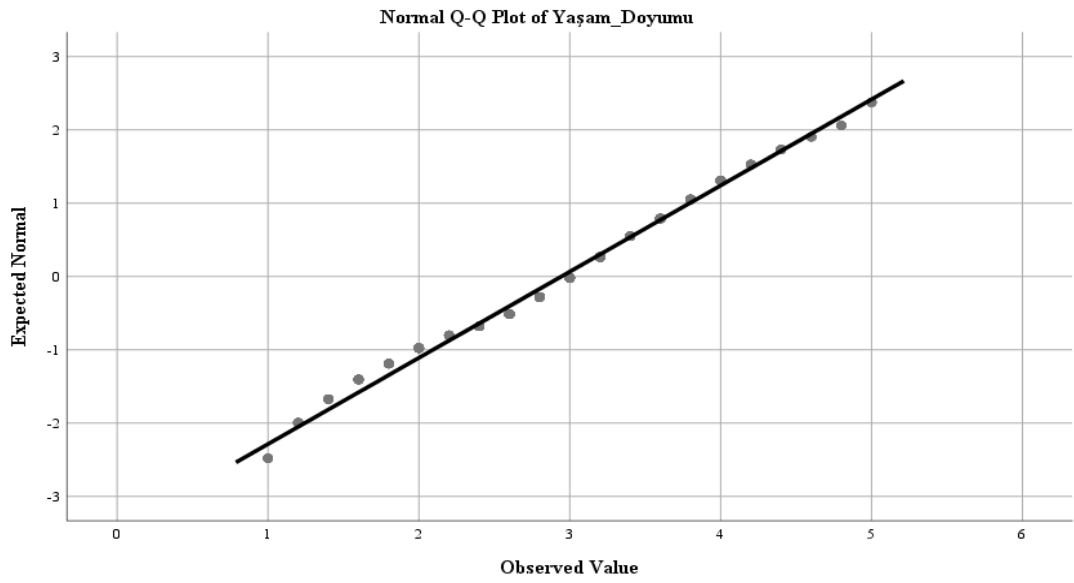
Tatmin: $,932 / ,114 = 8,18$

Değer: $-1,767 / ,114 = 15,5$

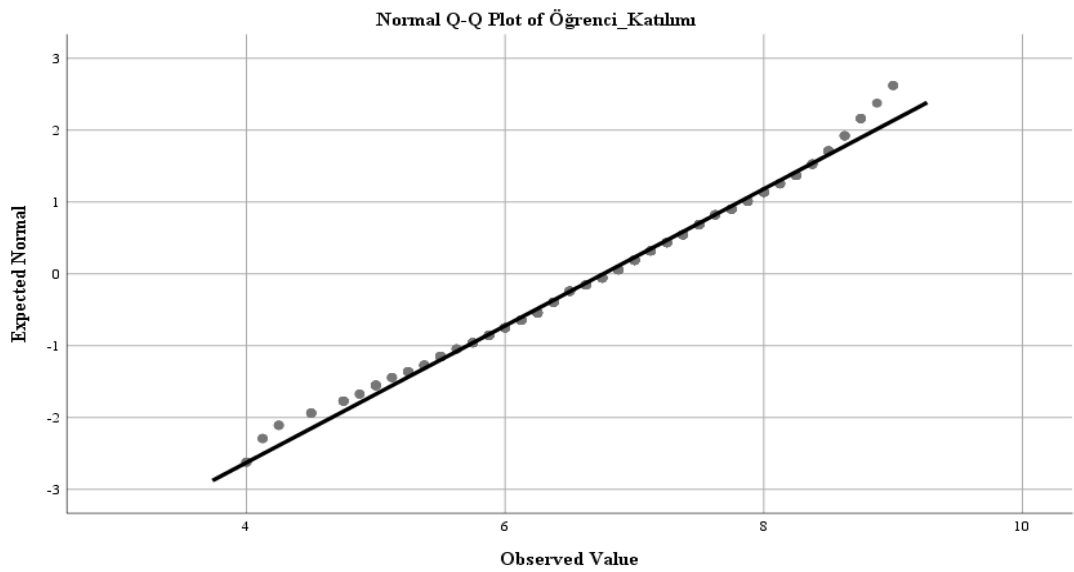
Yaşam doyumu ölçeğinden çarpıklık konusunda elde edilen değerler şu şekildedir:

$-.121 / ,114 = 1,06$

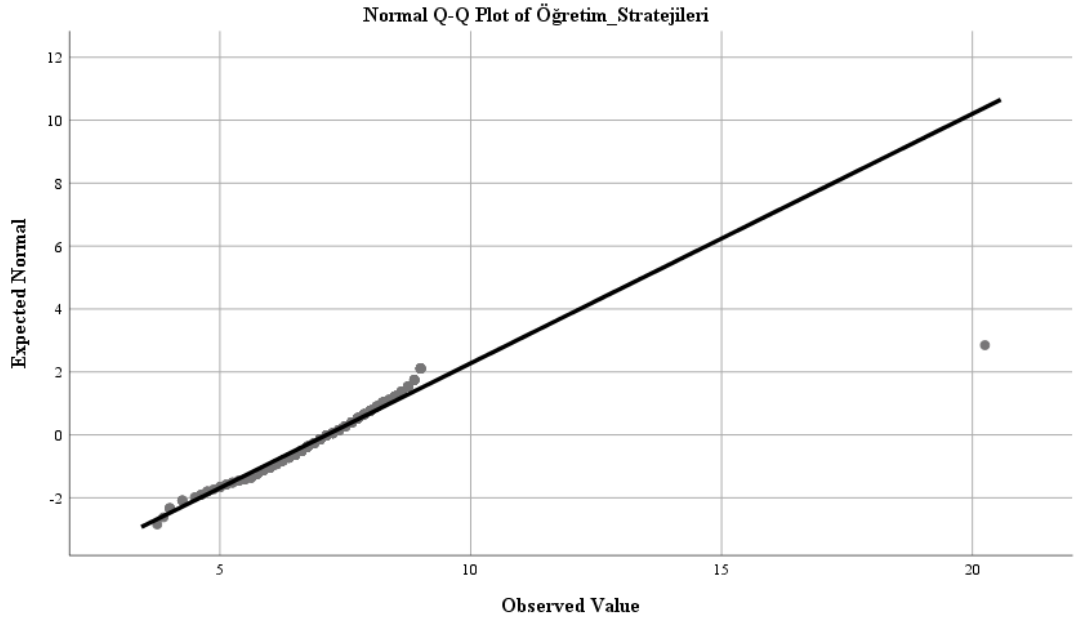
Öz-yeterlik ve tutum ölçeklerinin alt ölçeklerine ilişkin madde-puan ortalamalarının normal dağılmadığı, bununla birlikte yaşam doyumu ölçeğinin madde-puan dağılımlarının ise normal olduğu gözlenmiştir. Öz yeterlik ölçeği, Tutum ölçeği ve Yaşam doyumu ölçeklerinin alt ölçeklerine ait plot analizlerine ilişkin diyagramlar aşağıdaki Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4, Şekil 5, Şekil 6, Şekil 7’de verilmiştir:



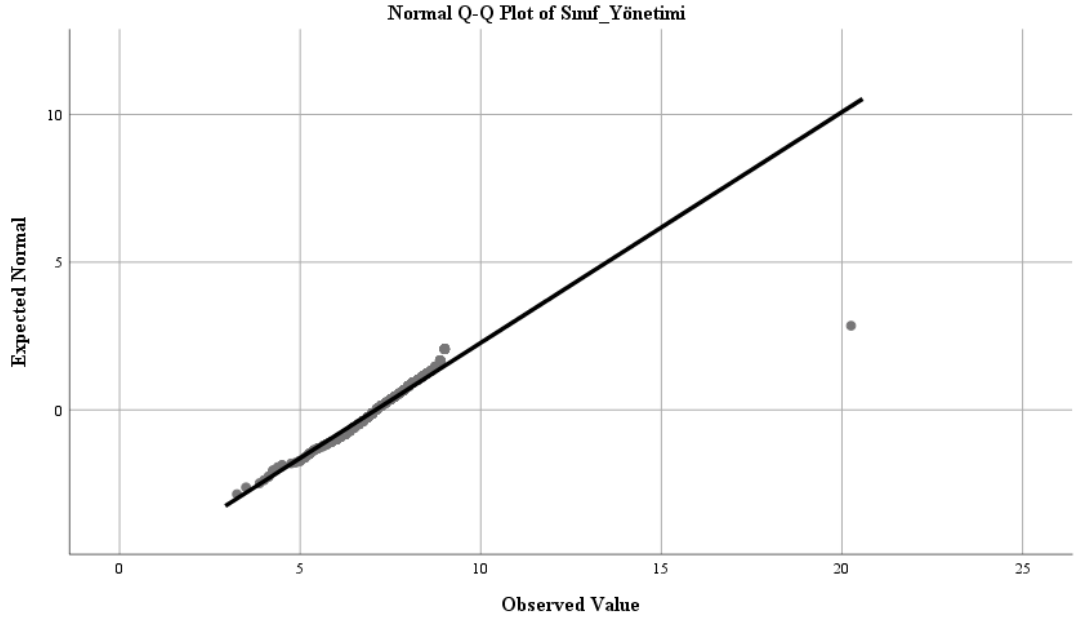
Şekil 1. Yaşam doyumu ölçeği normallik dağılım



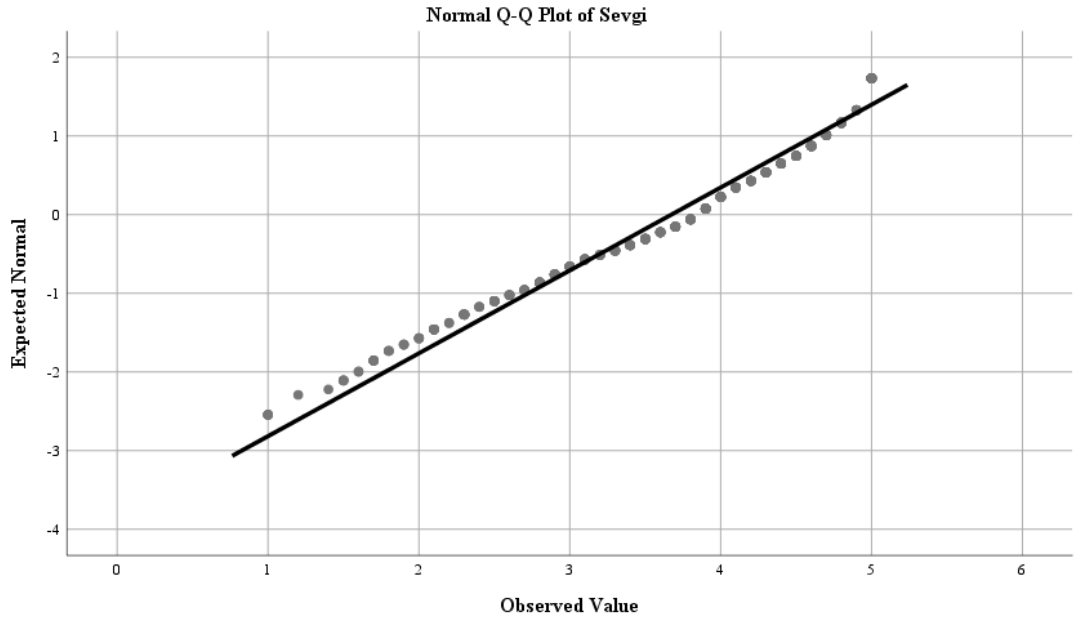
Şekil 2. Öğrenci katılımı alt ölçeği normallik dağılım



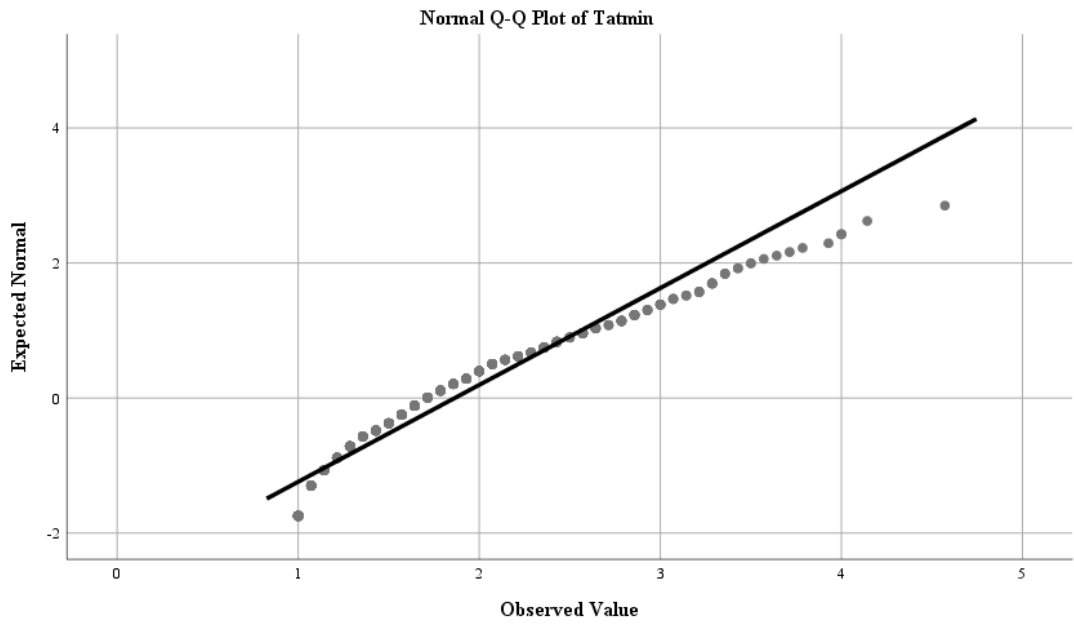
Şekil 3. Öğretim stratejileri alt ölçeği normallik dağılım



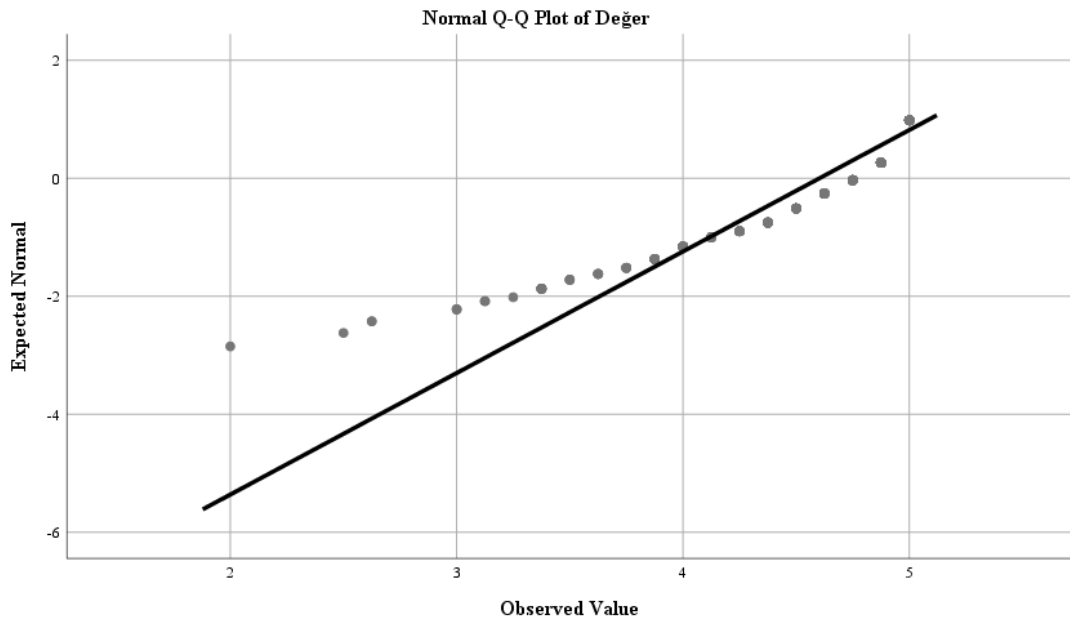
Şekil 4. Sınıf yönetimi alt ölçeği normallik dağılım



Şekil 5. Sevgi alt ölçęęi normallik dağılım



Şekil 6. Tatmin alt ölçęęi normallik dağılım



Şekil 7. Değer alt ölçeği normallik dağılım

Elde edilen basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri incelendiğinde Öz yeterlik ölçeği ile Tutum ölçeğinin tüm alt ölçeklerinde beklenen değerlerin gözlenen değerlerin altında olduğu gözlenmiştir. Diğer taraftan plot analizleri incelendiğinde şekillerdeki dağılımın genel olarak regresyon çizgisinin üzerinde ve altında dizilim gösterdikleri gözlenmektedir. Tüm bu değerlendirmeler ışığında katılımcıların ölçeklerden elde ettikleri puan ortalamalarının genel olarak normal dağılım göstermediği ve ölçekler arasındaki çözümlenmelerde non-parametrik testler yapılmasının uygun olacağı değerlendirilmiştir.

Araştırma örneğinde yer alan sınıf öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde; birbirinden bağımsız iki grubun bağımlı bir değişkene göre ortalamalarının karşılaştırılarak ortalamalar arasındaki farkın belirli bir anlamlılık düzeyinde (.05), istatistiksel olarak anlamlı, önemli olup olmadığını test etmek amacıyla;

Öz yeterlik, tutum ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler non parametrik yöntem olan Spearman Brown Sıra Farkları testi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik, tutum ve yaşam doyumu durumlarının cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim süresi ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşma durumunu test etmek

amacıyla Kruskal-Wallis testinden, gruplar arasında çıkan istatistiksel farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla da Mann Whitney U testi testinden yararlanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin; Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ile Yaşam Doyumu Ölçeğine ilişkin tercihlerinin çeşitli değişkenlere göre ilişki düzeyini belirlemek amacıyla bilgisayar paket programında Tablo 12’de özetlenen veri çözümleme teknikleri kullanılmıştır:

Tablo 12.

Araştırmada Kullanılan Veri Çözümleme Teknikleri ve Araştırmanın Değişkenleri

Araştırmanın Değişkenleri	Kullanılan Veri Çözümleme Teknikleri
Araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki farklılaşma incelenmiştir. <u>Bağımlı değişkenler:</u>	- Aritmetik ortalama (\bar{X}), - Standart sapma (SS) - Frekans (f), - Yüzde (%), - Normallik testleri - Kolmogorov-Smirnov
Öz-yeterlik Ölçeği <ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci katılımı • Öğretim stratejileri • Sınıf yönetimi 	- Cronbach’s Alpha
Tutum Ölçeği <ul style="list-style-type: none"> • Sevgi • Tatmin • Değer 	- Spearman Brown Sıra Farkları testi
Yaşam Doyumu Ölçeği	- Mann Whitney U testi
<u>Bağımsız Değişkenler:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Cinsiyet • Yaş • Mesleki deneyim süresi • Eğitim durumu • Medeni durum 	- Kruskal-Wallis testi

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde istatistiksel çözümlenmelerden elde edilen sonuçlar tablolar halinde sunulmuş ve elde edilen bulgular ile bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular ile yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 13.

Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları

Boyut	N	\bar{X}	Ss
Öğrenci Katılımı	456	6,7635	1,04977
Öğretimsel Strateji	456	7,0980	1,09531
Sınıf Yönetimi	456	7,0692	1,12517
Ölçek	456	6,9769	1,02017

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının oldukça yeterli olduğu ($X=4,97$) olduğu görülmektedir. Alt boyutlara ilişkin ortalamalar incelendiğinde öğrenci katılımı boyutunda öz yeterlikleri ($X=6,76$), öğretimsel strateji boyutunda öz yeterlikleri ($7,09$) ve sınıf yönetimi boyutunda öz yeterlikleri ($X=7,06$) “oldukça yeterli” dir.

Ölçek maddeleri incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek öz yeterlik gösterdiği madde, madde 10 ‘Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz’ ($X=7,38$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan, öğretmenlerin öğrettiği konuların öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadıklarını değerlendirmede kendilerini oldukça yeterli görmektedir. Öğretmenlerin en düşük öz yeterlik gösterdiği madde madde 1 ‘Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar

başarabilirsiniz?’ ($X=6,03$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan, öğretmenlerin çalışması zor öğrencilere ulaşma başarısında kendilerini oldukça yeterli görmektedir.

Ölçek alt boyutları incelendiğinde öğrenci katılımı boyutunda öğretmenlerin en yüksek öz yeterlik gösterdiği madde 6 ‘Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?’ ($X=7,29$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan, öğretmenler öğrencilerini okulda başarılı olabileceklerine inandırma konusunda kendilerini oldukça yeterli görmektedirler. Öğrenci katılımı boyutunda öğretmenlerin en düşük öz yeterlik gösterdiği madde Madde 1 ‘Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?’ ($X=6,03$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan, öğretmenlerin çalışması zor öğrencilere ulaşma başarısında kendilerini oldukça yeterli görmektedir.

Öğrenci katılımı boyutunun diğer maddeleri incelendiğinde, madde 2 ‘Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?’ ($X=6,64$) maddesinde, öğretmenler öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlamada kendilerini oldukça yeterli görmektedirler.

Öğretimsel stratejiler boyutu incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek öz yeterlik gösterdiği madde, madde 10 ‘Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz’ ($X=7,38$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan, öğretmenlerin öğrettiği konuların öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadıklarını değerlendirmede kendilerini oldukça yeterli görmektedir. Öğretimsel stratejiler boyutunda öğretmenlerin en düşük öz yeterlik gösterdiği madde, madde 17 ‘Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?’ ($X=6,84$) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun hale getirilebilmesi açısından kendilerini oldukça yeterli görmektedir.

Sınıf yönetiminde boyutu incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek öz yeterlik gösterdiği madde, madde 5 ‘Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?’ ($X=7,32$) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerini açıkça ortaya koyabilmede kendilerini oldukça yeterli görmektedirler. Sınıf yönetiminde liderlik boyutunda öğretmenlerin en düşük öz yeterlik gösterdiği madde Madde 16 ‘Farklı öğrenci gruplarına uygun

sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?’ ($X=6,70$) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler farklı öğrenci gruplarına uygun iyi bir sınıf yönetim sistemi oluşturmada kendilerini oldukça yeterli görmektedirler.

4.1.1. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaşması. Öncelikle sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öz yeterlik inancı ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları hesaplanmıştır. Bu konuda ulaşılan bulgular Tablo 14’te verilmiştir:

Tablo 14.

Cinsiyetlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenci Katılımı	Erkek	198	222,90	44135,00	24434,000	,427
	Kadın	258	232,79	60061,00		
Öğretim Stratejileri	Erkek	198	221,60	43877,50	24176,500	,327
	Kadın	258	233,79	60318,50		
Sınıf Yönetimi	Erkek	198	220,42	43642,50	23941,500	,251
	Kadın	258	234,70	60553,50		
Toplam	Erkek	198	220,56	43671,00	23970,000	,260
	Kadın	258	234,59	60525,00		

Tablo 14’te araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öz yeterlik inançlarında ölçek genelinde ($p=.260$, $23970,000$), öğrenci katılımı boyutunda ($p=.427$, $U=24434,00$) öğretim stratejileri boyutunda ($p=.327$, $U=24176,500$), sınıf yönetimi boyutunda ($p=.251$, $U=23941,500$) farklılık olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

4.1.2. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının yaşa göre farklılaşması.

Tablo 15.

Yaş Gruplarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Bulguları

Boyut	Yaş	N	S.O	Sd	X ²	p
Öğrenci Katılımı	21-25	82	202,32			
	26-30	164	231,56			
	31-41	132	237,67	4	4,141	,387
	41-50	55	232,34			
	51 ve üzeri	23	238,17			
Öğretim Stratejileri	21-25	82	205,42			
	26-30	164	217,16			
	31-41	132	238,28	4	9,108	,058
	41-50	55	263,93			
	51 ve üzeri	23	250,80			
Sınıf Yönetimi	21-25	82	201,35			
	26-30	164	233,88			
	31-41	132	239,57	4	4,712	,318
	41-50	55	227,87			
	51 ve üzeri	23	224,87			
Toplam	21-25	82	201,51			
	26-30	164	228,04			
	31-41	132	238,58	4	4,904	,297
	41-50	55	239,79			
	51 ve üzeri	23	243,17			

Tablo 15'te sınıf öğretmenlerin öz yeterlikleri yaş gruplarına göre incelendiğinde ölçek genelinde [x^2 (sd=4, n=456) = 4,904 , p = ,297>.05], öğrenci katılımı boyutunda [x^2 (sd=4, n=456) = 4,141, p = ,387>.05], öğretim stratejileri boyutunda [x^2 (sd=4, n=456) = 9,108, p = ,058>.05] ve sınıf yönetimi boyutunda [x^2 (sd=4, n=456) = 4,712, p = ,318>.05] anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

4.1.3. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının mesleki deneyim sürelerine göre farklılaşması.

Tablo 16.

Mesleki Deneyime Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Bulguları

Boyut	Mesleki Deneyim	N	S.O	sd	X ²	P
Öğrenci Katılımı	1-5 yıl	209	218,81	4	3,935	,415
	6-10 yıl	91	245,71			
	11-15 yıl	61	231,70			
	16-20 yıl	37	212,97			
	21 yıl ve üzeri	58	242,94			
Öğretim Stratejileri	1-5 yıl	209	213,41	4	8,195	,085
	6-10 yıl	91	235,93			
	11-15 yıl	61	232,92			
	16-20 yıl	37	227,07			
	21 yıl ve üzeri	58	267,49			
Sınıf Yönetimi	1-5 yıl	209	218,34	4	5,093	,278
	6-10 yıl	91	253,08			
	11-15 yıl	61	224,88			
	16-20 yıl	37	216,26			
	21 yıl ve üzeri	58	238,16			
Toplam	1-5 yıl	209	216,29	4	5,637	,228
	6-10 yıl	91	246,55			
	11-15 yıl	61	229,60			
	16-20 yıl	37	215,30			
	21 yıl ve üzeri	58	251,44			

Tablo 16’da yapılan analiz sonucunda sınıf öğretmenlerin öz yeterlik inançları mesleki deneyim sürelerine göre incelendiğinde ölçek genelinde [x^2 (sd=4, n=456) = 5,637 , p = ,228>.05], öğrenci katılımı boyutunda [x^2 (sd=4, n=456) = 3,935, p = ,415>.05], öğretim stratejileri boyutunda [x^2 (sd=4, n=456) = 8,195, p = ,085>.05] ve sınıf yönetimi boyutunda [x^2 (sd=4, n=456) = 5,093, p = ,278>.05] anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

4.1.4. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının eğitim durumlarına göre farklılaşması.

Tablo 17.

Eğitim Durumlarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Bulguları

Boyut	Eğitim Durumları	n	S.O	Sd	X ²	p
Öğrenci Katılımı	Ön lisans	15	223,27			
	Lisans	426	227,41	2	1,180	,554
	Yüksek lisans	15	264,60			
Öğretim Stratejileri	Ön lisans	15	279,93			
	Lisans	426	225,60	2	3,324	,190
	Yüksek lisans	15	259,43			
Sınıf Yönetimi	Ön lisans	15	193,00			
	Lisans	426	230,52	2	1,601	,449
	Yüksek lisans	15	206,70			
Toplam	Ön lisans	15	232,63			
	Lisans	426	227,62	2	,412	,814
	Yüksek lisans	15	249,43			

Tablo 17'e göre yapılan analiz sonucunda sınıf öğretmenlerin öz yeterlikleri inançları eğitim durumlarına göre incelendiğinde ölçek genelinde [x^2 (sd=2, n=456) = ,412 , p = ,814>.05], öğrenci katılımı boyutunda [x^2 (sd=2, n=456) = 1,180, p = ,554>.05], öğretim stratejiler boyutunda [x^2 (sd=2, n=456) = 3,324, p = ,190>.05] ve sınıf yönetimi boyutunda [x^2 (sd=2, n=456) = 1,601, p = ,449>.05] anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle eğitim durumları sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları üzerinde etkili değildir.

4.1.5. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının medeni duruma göre farklılaşması.

Tablo 18.

Medeni Durumlarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Medeni durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenci Katılımı	Evli	307	234,76	72072,00	20949,000	,145
	Bekar	149	215,60	32124,00		
Öğretim Stratejileri	Evli	307	240,22	73748,50	19272,500	,006
	Bekar	149	204,35	30447,50		
Sınıf Yönetimi	Evli	307	238,67	73272,50	19748,500	,018
	Bekar	149	207,54	30923,50		
Toplam	Evli	307	238,13	73106,50	19914,500	,025
	Bekar	149	208,65	31089,50		

Tablo 18'e göre sınıf öğretmenlerin medeni durumlarına öz yeterlik inançlarında ölçek genelinde ($p=.025$, $U=19914,500$), öğretim stratejileri boyutunda ($p=.006$, $U=19272,500$), sınıf yönetimi boyutunda ($p=.018$, $U=19748,500$) anlamlı farklılık olduğu; öğrenci katılımı boyutunda ise ($p=.145$, $U=20949,000$) farklılık olmadığı görülmektedir. Ölçek genelinde evli öğretmenler (S.O.=238,13) bekar öğretmenlerden (S.O.=208,65), öğretimsel stratejiler boyutunda evli öğretmenler (S.O.=240,22) bekar öğretmenlerden (S.O.=204,35); sınıf yönetimi boyutunda evli öğretmenler (S.O.=238,67) bekar öğretmenlerden (S.O.=207,54) daha olumlu öz yeterliğe sahiptirler.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarına ilişkin olarak ölçeğin normallik sonuçlarını öğrenmek amacıyla yapılan normallik Testi sonucunda, K-S değeri sevgi boyutunda (,101), tatmin boyutunda (,112), değer Boyutunda (,206) ve ölçek genelinde (,105) ve $p<.05$ olduğu görülmüştür. K-S değerinin .05'den büyük olması ölçekteki veri dağılımının normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir

(Büyüköztürk, 2007). Dolayısıyla, ölçekte ve alt boyutlarında verilerin dağılımının normal olmadığı kabul edilmiş; öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin alt problemlerin analizleri için non-parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 19.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları

Boyut	N	\bar{X}	Ss
Sevgi	456	3,6735	,94897
Tatmin	456	4,1341	,69672
Değer	456	4,6023	,48520
Ölçek	456	4,1072	,60995

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının büyük ölçüde katılıyorum ($X=4,10$) olduğu görülmektedir. Alt boyutlara ilişkin ortalamalar incelendiğinde sevgi boyutunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ($X=3,67$), tatmin boyutunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ($4,13$) büyük ölçüde katılıyorum; Değer boyutunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ($X=4,60$) tamamen katılıyorum düzeyindedir. Bu sonuçlardan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir.

Ayrıca araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ölçeğe verdikleri cevaplar doğrultusunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına baktığımızda öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği madde, madde 32 ‘Öğretmenlik çok sabır isteyen bir meslektir.’ ($X=4,80$) olduğu görülmektedir. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin sabır isteyen bir meslek olduğuna tamamen katılım göstermektedirler. Öğretmenlerin en düşük katılım gösterdiği madde, madde 2 ‘Bir ömür boyu öğretmenlik yapabilirim.’ ($X=3,45$) ve madde 15 ‘Benden yeni bir meslek seçmem istense hiç tereddütsüz yine öğretmenlik mesleğini seçerdim.’ ($X=3,45$) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler, bir ömür boyu öğretmenlik yapma fikrine ve yeni bir meslek seçmeleri istense hiç tereddütsüz yine öğretmenlik mesleği seçme fikrine büyük ölçüde katılmaktadır.

4.2.1. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşması.

Tablo 20.

Cinsiyetlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Sevgi	Erkek	198	215,01	42572,50	22871,500	,055
	Kadın	258	238,85	61623,50		
Tatmin	Erkek	198	224,20	44392,50	24691,500	,542
	Kadın	258	231,80	59803,50		
Değer	Erkek	198	220,66	43691,50	23990,500	,256
	Kadın	258	234,51	60504,50		
Toplam	Erkek	198	218,10	43183,00	23482,000	,140
	Kadın	258	236,48	61013,00		

Tablo 20'ye göre sınıf öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ölçek genelinde ($p=.140$, $U=23482,000$), sevgi boyutunda ($p=,055$, $U=22871,500$) tatmin boyutunda ($p=,542$, $U=24691,500$) ve değer boyutunda ($p=,256$, $U=23990,500$) öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında farklılık görülmemiştir.

4.2.2. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarının yaşa göre farklılaşması.

Tablo 21.

Yaş Gruplarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Bulguları

Boyut	Yaş	N	S.O	Sd	X ²	p
Sevgi	21-25	82	236,15	4	1,806	,771
	26-30	164	234,40			
	31-41	132	222,42			
	41-50	55	224,83			
	51 ve üzeri	23	202,80			
Tatmin	21-25	82	215,62	4	1,503	,826
	26-30	164	234,27			
	31-41	132	232,33			
	41-50	55	219,39			
	51 ve üzeri	23	233,09			
Değer	21-25	82	249,80	4	3,506	,477
	26-30	164	218,75			
	31-41	132	224,41			
	41-50	55	230,66			
	51 ve üzeri	23	240,37			
Toplam	21-25	82	229,02	4	,505	,973
	26-30	164	233,67			
	31-41	132	225,49			
	41-50	55	221,73			
	51 ve üzeri	23	223,22			

Tablo 21’de yapılan analiz sonucunda sınıf öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yaş gruplarına göre incelendiğinde ölçek genelinde [x^2 (sd=4, n=456) = ,505, p = ,973>.05], sevgi boyutunda [x^2 (sd=4, n=456) = 1,806, p = ,771>.05], tatmin boyutunda [x^2 (sd=4, n=456) = 1,503, p = ,826>.05] ve değer boyutunda [x^2 (sd=4, n=456) = 3,506, p = ,477>.05] anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

4.2.3. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarının mesleki deneyim sürelerine göre farklılaşması.

Tablo 22.

Mesleki Deneyim Sürelerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Bulguları

Boyut	Mesleki Deneyim	N	S.O	Sd	X ²	p
Sevgi	1-5 yıl	209	236,31	4	2,978	,562
	6-10 yıl	91	214,70			
	11-15 yıl	61	225,55			
	16-20 yıl	37	244,88			
	21 yıl ve üzeri	58	214,66			
Tutum	1-5 yıl	209	228,90	4	2,069	,723
	6-10 yıl	91	226,11			
	11-15 yıl	61	219,17			
	16-20 yıl	37	256,14			
	21 yıl ve üzeri	58	223,00			
Değer	1-5 yıl	209	232,54	4	3,019	,555
	6-10 yıl	91	218,93			
	11-15 yıl	61	209,05			
	16-20 yıl	37	240,19			
	21 yıl ve üzeri	58	241,94			
Toplam	1-5 yıl	209	234,06	4	2,925	,570
	6-10 yıl	91	218,30			
	11-15 yıl	61	215,57			
	16-20 yıl	37	253,15			
	21 yıl ve üzeri	58	222,36			

Tablo 22’de sınıf öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları mesleki deneyim sürelerine göre incelendiğinde ölçek genelinde [x^2 (sd=4, n=456) = 2,925, p = ,570>.05], sevgi boyutunda [x^2 (sd=4, n=456) = 2,978, p = ,562>.05], tatmin boyutunda [x^2 (sd=4, n=456) = 2,069, p = ,723>.05] ve değer boyutunda [x^2 (sd=4, n=456) = 3,019, p = ,555>.05] anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

4.2.4. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarının eğitim durumlarına göre farklılaşması.

Tablo 23.

Eğitim Durumlarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Bulguları

Boyut	Eğitim Durumu	N	S.O	Sd	X ²	p
Sevgi	Ön lisans	15	255,60	2	1,649	,438
	Lisans	426	228,75			
	Yüksek lisans	15	194,30			
Tatmin	Ön lisans	15	265,93	2	1,401	,496
	Lisans	426	226,78			
	Yüksek lisans	15	240,03			
Değer	Ön lisans	15	247,63	2	,546	,761
	Lisans	426	228,37			
	Yüksek lisans	15	213,00			
Toplam	Ön lisans	15	265,53	2	1,332	,514
	Lisans	426	227,62			
	Yüksek lisans	15	216,33			

Tablo 23'te yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları eğitim durumlarına göre incelendiğinde ölçek genelinde [x^2 (sd=2, n=456) = 1,332, p = ,514>.05], sevgi boyutunda [x^2 (sd=2, n=456) = 1,649, p = ,438>.05], tatmin boyutunda [x^2 (sd=2, n=456) = 1,401, p = ,496>.05] ve değer boyutunda [x^2 (sd=2, n=456) = ,546, p = ,761>.05] anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

4.2.5. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarının medeni duruma göre farklılaşması.

Tablo 24.

Medeni Duruma Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Medeni durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sevgi	Evli	307	222,20	68214,00	20936,000	,14 2
	Bekar	149	241,49	35982,00		
Tatmin	Evli	307	224,79	69010,00	21732,000	,38 8
	Bekar	149	236,15	35186,00		
Değer	Evli	307	227,90	69966,00	22688,000	,88 7
	Bekar	149	229,73	34230,00		
Toplam	Evli	307	223,96	68756,00	21478,000	,29 1
	Bekar	149	237,85	35440,00		

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin medeni durumlarına göre ölçek genelinde (p=.291, U=21478,000), sevgi boyutunda (p=.142, U=20936,000) tatmin boyutunda (p=.388, U=21732,000) ve değer boyutunda (p=.887, U=22688,000) öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında farklılık görülmemiştir.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Doyumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Ölçeğin normallik sonuçlarını öğrenmek amacıyla yapılan Normallik Testi sonucunda, K-S değeri (,092) ve $p < .05$ olduğu görülmüştür. K-S değerinin .05'den büyük olması ölçekteki veri dağılımının normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2007). Dolayısıyla, ölçek verilerin dağılımının normal olmadığı kabul edilmiş; öğretmenlerin yaşam doyumlarına ilişkin alt problemlerin analizleri için non-parametrik testler kullanılmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumlarına bakılmıştır. Tablo 25'te sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumlarına yer verilmiştir.

Tablo 25.

Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Doyumları

Boyut	N	\bar{X}	Ss
Ölçek	456	2,9469	,85036

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin yaşam doyumlarının orta düzeyde katılıyor (X=2,94) olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan, öğretmenlerin yaşam doyumlarının orta düzeyde olumlu olduğu söylenebilir. Aynı zamanda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar doğrultusunda ölçek maddeleri incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği madde, madde 3 'Hayatımdan memnunum.' (X=3,43) olduğu görülmektedir. Öğretmenler büyük oranda yaşamlarından memnundur. Öğretmenlerin en düşük katılım gösterdiği madde, madde 2 'Hayat şartlarım mükemmel.' (X=2,66) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler, hayat şartlarının mükemmelliği fikrine orta düzeyde katılmaktadırlar.

4.3.1. Sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumlarının cinsiyete göre farklılaşması.

Tablo 26.

Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Doyumları Ölçeğine İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yaşam doyumunu	Erkek	198	199,19	39440,00	19739,000	,000
	Kadın	258	250,99	64756,00		

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet durumlarına göre yaşam doyumlarında (p=.000, U=19739,000) anlamlı farklılık görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumları cinsiyetlerinden etkilenmektedir. Buna göre kadın öğretmenler (S.O.250,99) erkek öğretmenlerden (S.O.199,19) daha olumlu yaşam doyumuna sahiptirler.

4.3.2. Sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumlarının yaşa göre farklılaşması.

Tablo 27.

Yaşa Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Doyumları Ölçeğine İlişkin Kruskall Wallis Testi Bulguları

Boyut	Yaş	N	S.O	Sd	X ²	P
Yaşam Doyumu	21-25	82	235,97	2	3,780	,437
	26-30	164	229,15			
	31-41	132	233,85			
	41-50	55	223,08			
	51 ve üzeri	23	179,50			

Tablo 27 incelendiğinde sınıf öğretmenlerin yaşam doyumları yaş gruplarına göre ölçek genelinde [x^2 (sd=2, n=456) = 3,780, p = ,437>.05] anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

4.3.3. Sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumlarının mesleki deneyim süresine göre farklılaşması.

Tablo 28.

Mesleki Deneyim Süresine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Doyumları Ölçeğine İlişkin Kruskall Wallis Testi Bulguları

Boyut	Mesleki Deneyim	N	S.O	Sd	X ²	P
Yaşam Doyumu	1-5 yıl	209	228,87	2	1,738	,784
	6-10 yıl	91	231,51			
	11-15 yıl	61	243,08			
	16-20 yıl	37	215,27			
	21 yıl ve üzeri	58	215,56			

Tablo 28 incelendiğinde sınıf öğretmenlerin yaşam doyumları mesleki deneyim süresine göre ölçek genelinde [x^2 (sd=2, n=456) = 1,738, p = ,784>.05] anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

4.3.4. Sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumlarının eğitim durumuna göre farklılaşması.

Tablo 29.

Eğitim Durumlarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Doyumlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Bulguları

Boyut	Eğitim Durumu	N	S.O	Sd	X ²	P
Yaşam Doyumu	Ön lisans	15	210,63			
	Lisans	426	228,44	2	,615	,735
	Yüksek lisans	15	248,20			

Tablo 29 incelendiğinde sınıf öğretmenlerin yaşam doyumları eğitim durumuna göre ölçek genelinde [χ^2 (sd=2, n=456) = ,615, p = ,735>.05] anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

4.3.5. Sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumlarının medeni duruma göre farklılaşması.

Tablo 30.

Medeni Duruma Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Doyumlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Yaşam doyumu	Evli	307	233,03	71541,50	21479,500	,290
	Bekar	149	219,16	32654,50		

Tablo 30'a göre sınıf öğretmenlerin medeni durumlarına göre yaşam doyumlarında (p.=.290, U=21479,500) anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları, Mesleğe Yönelik Tutumları ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, mesleğe yönelik tutumları ve yaşam doyumları arasındaki ortaya koymak için Sperman Sıra Farkları testi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31.

Sınıf Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançları, Mesleğe Yönelik Tutumları ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Değerleri

Ölçekler	Tutum	Öz Yeterlik	Yaşam Doyumu	Sevgi	Tatmin	Değer	Öğrenci Katılımı	Öğretim Stratejileri	Sınıf Yönetimi
Tutum	R 1,000								
	P -								
Öz yeterlik	R -,083	1,000							
	P ,078	-							
Yaşam Doyumu	R -,088	,300**	1,000						
	P ,060	,000	-						
Sevgi	R ,897**	-,079	-,082	1,000					
	P ,000	,094	,082	-					
Tatmin	R 889**	-,095*	-,094*	,659**	1,000				
	P ,000	,043	,044	,000	-				
Değer	R ,595**	-,015	-,059	,446**	,392**	1,000			
	P ,000	,748	,211	,000	,000	-			
Öğrenci Katılımı	R -,069	,930**	,278**	-,061	-,087	-,003	1,000		
	P ,139	,000	,000	,192	,064	,942			
Öğretim Stratejileri	r -,085	,935**	,298**	-,087	-,086	-,030	,813**	1,000	
	P ,071	,000	,000	,063	,067	,524	,000		
Sınıf Yönetimi	R -,077	,926**	,277**	-,074	-,093*	-,006	,789**	,807**	1,000
	P ,099	,000	,000	,112	,048	,895	,000	,000	

*p<.05 **p<.01 n=456

Tabloda 31’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşam doyumları ile öz yeterlikleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=,300$, $p<,01$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri arttıkça yaşam doyum düzeylerinin arttığı söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öz yeterlikleri arasında negatif yönlü düşük düzeyde ($r=-,083$, $p>,01$) ilişki ve sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile yaşam doyumları arasında negatif yönlü düşük düzeyde ($r=-,088$, $p>,01$) ilişki bulunmakta, ancak bu iki ilişki de anlamlı değildir.

Ölçeklerin alt boyutlarıyla ilişkisi incelendiğinde, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği tatmin alt boyutu ile yaşam doyumları arasında ($r=-,094$, $p<,05$) ve genel öz yeterlik ölçeği arasında ($r=-,095$, $p<,05$) negatif yönlü çok zayıf düzeyde ve anlamlı ilişki bulunmaktadır. Buna göre, yaşam doyumları arttıkça, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları tatmin açısından olumsuz etkilenmekte; genel öz yeterlikleri arttıkça da öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları tatmin açısından olumsuz etkilenmektedir.

Öğretmenlerin yaşam doyumları ile öz yeterliklerinin öğrenci katılımı boyutuyla pozitif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=,278$, $p<,01$); öz yeterliklerinin öğretimsel stratejiler boyutuyla pozitif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=,298$, $p<,01$); öz yeterliklerinin sınıf yönetimi boyutuyla pozitif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=,277$, $p<,01$); bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin yaşam doyumları arttıkça sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımları öz yeterlik açısından artmaktadır. Son olarak, öğretmenlerin sınıf yönetimi açısından öz yeterlikleri ile tatmin açısından öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında negatif yönlü çok zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=-,093$, $p<,05$) vardır. Buna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi açısından öz yeterlikleri arttıkça tatmin açısından öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları bundan olumsuz etkilenmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada çözümlenen verilerin değerlendirilmesine, bulgulardan elde edilen sonuçların incelenmesine ve araştırma sürecinin genel görünümüne yer verilmiştir. Araştırmanın temel amacı; sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, mesleğe yönelik tutumları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda alt problemler ışığında öncelikle değişkenler arasındaki korelasyonlar hesaplanmış, sonra da öz-yeterlik, mesleğe yönelik tutum ve yaşam doyumu değişkenlerinin ayrı ayrı kişisel özelliklerle ilgili analizleri yapılmıştır. Arkasından kişisel özelliklerin öz yeterlik inancını, mesleğe yönelik tutumu ve yaşam doyumunu arasındaki farklılaşma incelenmiştir. Bu araştırmada, Iğdır ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik, mesleğe yönelik tutum ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiler kişisel özellikler bağlamında betimlenmiştir.

5.1.1. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç ölçeğinden elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar. Iğdır ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının oldukça yeterli olduğu sonucu elde edilmiştir. Alt boyutlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde öğrenci katılımı boyutunda öz yeterlikleri, öğretim stratejileri boyutunda öz yeterlikleri ve sınıf yönetimi boyutunda öz yeterlikleri oldukça yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çapa'nın (2005), Çimen'in (2007), Gençtürk (2008), Benzer (2011) ve Eker (2014) ilköğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin her üç alt boyutta da kendilerini oldukça yeterli

gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmalar araştırmadaki bulguları desteklemektedir.

Aynı zamanda Iğdır ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrettiklerinin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığı değerlendirme konusunda kendilerini oldukça yeterli görmüşlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çalışması zor öğrencilere ulaşma başarısında kendilerini oldukça yeterli görmektedir. Buradan anlaşılacağı gibi öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi konusunda kendilerine güvendikleri söylenebilir. Eker' in (2014) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin derste aktif rol oynamasında, öğrencilerin seviyelerine uygun öğretimsel stratejiler benimsediklerini aynı zamanda sınıf yönetimi açısından kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kişisel özelliklerine göre öz yeterlik inançları arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla farklı testler yapılmış ve kişisel özelliklerin kiminde anlamlı düzeyde ilişkiler bulunurken kimilerinde ise anlamlı düzeyde ilişkinin varlığına rastlanmamıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bağımlı değişkenlere ilişkin durumlarının onların kişisel özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1.1. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla, ölçek madde dağılımlarının normallik değerlerini yakalayamaması nedeniyle non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öz yeterlik inançlarında ölçek genelinde, öğrenci katılımı boyutunda, öğretimsel stratejiler boyutunda ve sınıf yönetimi boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

Alan yazın incelendiği Çimen (2007), Kahyaoğlu ve Yangın (2007), Türk (2008), Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), Gençtürk (2008), Arkan (2011), Seçer (2011) de öğretmenlerin cinsiyetlerinin onların öz yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgu cinsiyetin öğretmenlik mesleği için kişilerin inanç düzeylerini etkileyecek özellik

olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca kadın ve erkeklerin meslek hayatında eşit imkanlardan yararlanıyor olmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Öte yandan Çapri ve Çelikkaleli (2008), Korkut (2009), Benzer (2011), Eskici (2013), İpek (2015) ve Erkoç (2017) tarafından yapılan çalışmalarda öz yeterlik inançları cinsiyete bağlı olarak farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerin öz yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda elde edilen bulgular bu araştırmadan elde edilen bulgular ile çelişmektedir.

5.1.1.2. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının yaşa göre karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar. İğdir ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının yaş gruplarına göre analiz sonucunda yaş gruplarına göre incelendiğinde ölçek genelinde, öğrenci katılımı boyutunda, öğretimsel stratejiler boyutunda ve sınıf yönetimi boyutunda anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde Çimen (2007), Türk (2008), Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), Seçer (2011) de öğretmenlerin yaşlarının, öz yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar elde edilen bulguları desteklemektedir.

Celep (2002) ve Erkoç (2017) tarafından yapılan çalışmalarda öz yeterlik inançları üzerinde yaşın anlamlı etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgularda 21-30 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin 41 ve üzeri yaşlardaki sınıf öğretmenlerine göre daha düşük öz yeterlik inançlarına sahip olduğu belirlenmiştir. buradan anlaşılacağı gibi meslekte geçen sürenin artması öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını arttırdığı sonucuna ulaşmamızı sağlamaktadır. Bu sonuçlar araştırmada elde edilen bulgular ile çelişmektedir. Bunun nedeni araştırmaya katılanların farklı yerlerden seçilmiş olmasından ya da farklı ölçeklerin kullanılmasından kaynaklanıyor olabilir.

5.1.1.3. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar. Elde edilen bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları mesleki deneyime göre incelendiğinde ölçek

genelinde, öğrenci katılımı boyutunda, öğretimsel stratejiler boyutunda ve sınıf yönetimi boyutunda anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde Celep (2002), Zengin Kapıcı (2003), Ekici (2006), Çimen (2007), Türk (2008), Seçer (2011), İpek (2015), Yorgancı (2016) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Alan yazında öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının mesleki deneyime göre karşılaştırılmasında bu araştırmanın sonucu ile örtüşmeyen araştırma sonuçları da yer almaktadır. Gençtürk (2008), Korkut (2009) ve Kasap (2012) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının mesleki deneyime bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

5.1.1.4. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının eğitim durumlarına göre karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar. Öğretmenlerin öz yeterlikleri eğitim durumlarına göre incelendiğinde ölçek genelinde, öğrenci katılımı boyutunda, öğretimsel stratejiler boyutunda ve sınıf yönetimi boyutunda anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Çimen (2007), Gençtürk (2008) ve Benzer'in (2011) yaptığı çalışmalarda toplam öz yeterlik algılarında ve alt boyutlarında ön lisans, lisans ve yüksek lisans eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yapılan bu çalışmalar bulguları desteklemektedir.

5.1.1.5. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının medeni durumlarına göre karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına öz yeterlik inançlarında ölçek genelinde, öğretimsel stratejiler boyutunda, sınıf yönetimi boyutunda anlamlı farklılık olduğu; öğrenci katılımı boyutunda ise farklılık olmadığı görülmektedir. Ölçek genelinde evli öğretmenler bekar öğretmenlerden, öğretimsel stratejiler boyutunda evli öğretmenler bekar öğretmenlerden, sınıf yönetimi boyutunda evli öğretmenler bekar öğretmenlerden daha olumlu öz yeterliğe sahiptirler. Alan yazında bu çalışma ile elde ettiğimiz sonuçlarla örtüşen bazı araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin Benzer'in (2011) ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarında medeni durumlarına göre toplam öz yeterlik algısı ve alt boyutlarından

elde edilen bulgular karşılaştırıldığında evli öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan bu araştırmada ulaşılan sonuç mutlu evliliği olan bir kişinin meslek hayatına da yansıtacağı dolayısıyla bu durumun öz yeterlik inancını da olumlu etkileyeceği şeklinde yorumlanabilir.

Alan yazında bu araştırma ile örtüşmeyen araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Örneğin; Türk (2008), İpek (2015) ve Yorgancı (2016) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının medeni durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmalarda elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin iş yaşamında ve günlük hayatında farklı rollere sahip olmalarından kaynaklanabileceği belirtilmiştir.

5.1.2. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar. Elde edilen araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının büyük ölçüde katılıyorum olduğu görülmektedir. Alt boyutlara ilişkin ortalamalar incelendiğinde sevgi boyutunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, tatmin boyutunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları büyük ölçüde katılıyorum; değer boyutunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları tamamen katılıyorum düzeyindedir. Bu sonuçlar öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin sabır isteyen bir meslek olduğuna tamamen katılım göstermişlerdir. Aynı zamanda elde edilen bulgulara göre Iğdır ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerin ‘Bir ömür boyu öğretmenlik yapabilirim ve benden yeni bir meslek seçmem istense hiç tereddütsüz yine öğretmenlik mesleğini seçerdim.’ maddelerine en düşük katılım göstermişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutum bulguları incelendiğinde mesleğe yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanlarda en yüksek puan ortalamasını değer alt boyutundan, en düşük puan ortalamasını da tatmin alt boyutundan elde ettikleri görülmektedir. Tutum ölçeğinden elde edilen puanları incelenirken; 1,80 ile 2,59 arası puan ortalamaları biraz katılıyorum kategorisinde, 3,40 ile 4,19 arası puan ortalamaları büyük ölçüde katılıyorum kategorisinde, 4,20 ile 5,00 arasındaki puan ortalamaları da tamamen katılıyorum kategorisinde

değerlendirilir. Buna göre öğretmenleri mesleğe yönelik tutum konusunda biraz tatmin olduklarını, mesleğe büyük ölçüde sevgi duyduklarını ve mesleği tamamen değerli buldukları söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde Göloğlu Demir'in (2016) yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Elde edilen araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini orta düzeyde sevdikleri, tamamen değer verdikleri ve büyük ölçüde tatmin oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak ise öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının büyük ölçüde olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Can'ın (1987), yaptığı çalışmada okul düzeylerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda farklılık görülmüştür. İlkokul öğretmenlerinin tutumları ortaokul ve lise öğretmenlerin tutumlarına göre daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Varılan bu sonuç çıkan bulguları desteklemekte çünkü sınıf öğretmenleri mesleğe yönelik tutumları olumlu düzeydedir. İpek'in (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki tutumlarına ilişkin en yüksek puan ortalamasının değer alt boyutunda olduğu görülürken, en düşük puan ortalamasının ise sevgi alt boyutunda olduğu görülmüştür. Genel anlamda da öğretmenlerin mesleğine yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Korkmaz ve Sadık (2011) tarafından yapılan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin mesleklerine karşı tutumlarının genel olarak orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.2.1. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmasına yönelik sonuçlar. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin cinsiyet durumlarına göre elde edilen bulgularda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ölçek genelinde aynı zamanda sevgi, tatmin ve değer boyutlarında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında farklılık gözlenmemiştir. Alan yazın incelendiğinde Korkmaz (2009) ve Kaya (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki tutumlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cömert, Demirtaş ve Özer (2011) ve Karakuş'un (2017) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Aynı zamanda alan yazında araştırmanın sonucu ile örtüşmeyen öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını gösteren çalışmalar söz konusudur. Örneğin; Doğan (2013), İpek

(2015) ve Göloğlu Demir (2016) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin mesleki tutumlarını cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaştığını kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla olumlu tutum içinde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine daha fazla değer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2.2. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarının yaşa göre farklılaşmasına yönelik sonuçlar. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yaşa göre farklılaşmasına yönelik ölçek genelinde, sevgi, tatmin ve değer boyutunda anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir. Kaya (2017) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarının yaşa göre sevgi, değer ve tatmin boyutlarında anlamlı fark görülmemiştir. Bu çalışma araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

5.1.2.3. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarının mesleki deneyime göre farklılaşmasına yönelik sonuçlar. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında mesleki deneyime göre ölçek genelinde ve sevgi, değer ve tatmin alt boyutlarında farklılaşmamaktadır. Alan yazın incelendiğinde şahin (2010), Sadık ve Korkmaz (2011), Küçük (2012) ve İpek (2015) araştırmalarında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının mesleki deneyime göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. İpek (2015) tarafından yapılan çalışmada 1-5 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları göreceli olarak daha yüksek çıkmıştır. Bu durum öğretmenlerin mesleğe yeni başlamasına ve öğretmenlerin genç yaştaki azmine bağlı olduğu söylenebilir. Göloğlu Demir (2016) ve Kaya (2017) araştırmalarında mesleki deneyime göre sevgi, değer ve tatmin alt boyutlarında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin sevgi, değer ve tatmin boyutlarında daha yüksek tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ilk yıllarda daha yüksek olumlu tutuma sahip olduklarını kıdem arttıka bu görüşün azaldığı belirtilmektedir.

5.1.2.4. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarının eğitim durumuna göre farklılaşmasına yönelik sonuçlar. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları eğitim durumlarına göre incelendiğinde ölçek genelinde, sevgi boyutunda, tatmin boyutunda ve değer boyutunda anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer bir değişle eğitim durumu öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları üzerinde etkili değildir. Alan yazın incelendiğinde Doğan (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları; eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer kurum mezunları şeklinde iki gruba ayırmıştır. Bu gruplara göre yaptığı karşılaştırmada hem alt boyutlarda hem de genel tutum puanlarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma bulgular ile örtüşmektedir.

Bazı araştırmalar bulgular ile örtüşmemektedir. Örneğin; Küçükahmet (1976) yaptığı çalışmada öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretmen tutumlarını, program geliştirme açısından incelemiştir. Bitirdikleri kuruma göre öğretmen tutumları en olumlu olanlar, yabancı bir ülkede yüksek okul ya da üniversite, teknik yüksek öğretmen okulu ve eğitim enstitüsü çıkışlı öğretmenler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Korkmaz ve Sadık (2011) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumları sosyo-demografik açıdan incelenmiş araştırma sonucunda Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin diğer fakültelerden, Lisans Tamamlama programı mezunu öğretmenlerin Eğitim Enstitülerinden mezun öğretmenlere göre anlamlı derecede daha fazla mesleki sorumluluk sahibi ve ayrımcılığa karşı daha duyarlı oldukları belirlenmiştir. Göloğlu Demir (2016) tarafından yapılan araştırmada da genel tutum puanlarında ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Eğitim fakültesi dışından mezun olan öğretmenlerin, eğitim fakültesi, ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2.5. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarının medeni durumlarına göre farklılaşmasına yönelik sonuçlar. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum ölçeğinin genel tutum puanlarında ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin medeni durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında araştırmada bu bulguyu destekleyen ve desteklemeyen

araştırmalar bulunmaktadır. Bayhan (2009) ve Korkmaz (2009) tarafından yapılan araştırmalarda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının medeni duruma bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. İpek'in (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki tutumlarına ilişkin anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki tutumlarına yönelik aritmetik ortalamalarının medeni durumlarına göre bekar öğretmenlerin lehine çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni bekar öğretmenlerin evli öğretmenlerden mesleki çalışmalara daha fazla zaman ayırabilmelerine bağlanmıştır. Öte yandan Kaya'nın (2017) yaptığı araştırmada sevgi, değer ve uyum alt boyutlarında evli öğretmenlerin en yüksek ortalamaoya sahip olduğu fakat sevgi, değer ve uyum alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

5.1.3. Sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumuna ile ilgili elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin yaşam doyumlarına ilişkin olarak elde edilen bulgularda yaşam doyumlarının orta düzeyde olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek maddeleri incelendiğinde öğretmenlerin büyük oranda hayatlarından memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin hayat şartlarının mükemmelliği fikrine orta düzeyde katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3.1. Sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumlarının cinsiyete göre farklılaşmasına yönelik sonuçlar. Araştırmaya katılan Iğdır ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre yaşam doyumlarında anlamlı farklılık görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu yaşam doyumuna sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde Taş (2011), Yılmaz ve Aslan (2013) ve Öztürk'ün (2014) çalışmalarından elde ettikleri bulguları çıkan sonuçla benzerlik göstermektedir. Araştırma bulgularında ve yapılan araştırmalarda kadın sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumunun yüksek çıkması kadınların duygusal yönlerinin daha baskın olmasından ve hayata daha pozitif

bakmalarından aynı zamanda mesleklerini annelik içgüdüğü ile yapmalarından kaynaklandığı şeklinde düşünülebilir.

Alan yazın incelendiğinde araştırma bulgularını desteklemeyen sonuçlara da ulaşılmıştır. Örneğin; Şahin (2010), Telef (2011), Kubilay (2013), Kıvılcım (2014), Sarıdemir (2015) ve Ünal (2015) yaptığı çalışmalar doğrultusunda elde ettikleri bulgular sonucunda öğretmenlerin yaşam doyumlarının cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Bu araştırmalar cinsiyetin öğretmenlerin yaşam doyumunu etkileyen bir değişken olmadığını bunun nedenini de kadın ve erkeğin aynı şartlarda çalıştığını cinsiyete dayalı bir ayrımcılığın olmamasına bağlanmaktadır.

5.1.3.2. Sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumlarının yaşa göre farklılaşmasına yönelik sonuçlar. Araştırmada yaşın, sınıf öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerine etkisi incelenmiştir. Elde edilen araştırma bulgularında sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumları yaşa göre ölçek genelinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazına bakıldığında sınıf öğretmenlerin yaşam doyumları ile yaş değişkeni arasındaki farklılaşmayı ele alan çalışmalar incelendiğinde çıkan sonuçlar araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Çalışmaların bir kısmı anlamlı ilişki bulmazken bir kısmı anlamlı ilişki bulmuştur. Acar Arasan (2010), Taş (2011), Ünal ve Şahin (2013), Kubilay (2013), Kıvılcım (2014) ve Öztürk (2014) yaptığı araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öte yandan araştırma bulgusu ile farklılık gösteren Günaçtı Atasoy (2014), Sarıdemir (2015), Yazıcı (2015) ve Ergün (2016) yaptıkları tez çalışmalarında yaşam doyumunu ile yaş değişkeni karşılaştırılmasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalarda farklı bulguların ortaya çıkması çalışma gruplarının farklılığından kaynaklanabilir. Yaş arttıkça öğretmenlerin yaşam doyumlarında azalmaya yol açmaktadır. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmenle mesleğinde yıllarını geçirmiş bir öğretmenin yaşam doyumunda farklılık söz konusudur. Ayrıca mesleğe yeni başlayan öğretmen daha hevesli ve idealleri olan bir öğretmendir. Bu durum da yaşam doyumunu etkilemektedir.

5.1.3.3. Sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumlarının mesleki deneyime göre farklılaşmasına yönelik sonuçlar. Sınıf öğretmenlerin yaşam doyumları mesleki deneyime göre incelendiğinde ölçek genelinde anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde araştırma bulguları ile benzerlik gösteren çalışmalara rastlanmıştır. Şahin (2010), Taş (2011), Günaçtı Atasoy (2014) ve Kıvılcım (2014) öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular araştırma sonucunu desteklemektedir.

Öte yandan araştırma bulgusu ile farklılık gösteren Kubilay'ın (2013), Öztürk'ün (2014), Ergün'ün (2016) yaptığı tez çalışmalarında öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre anlamlı farklılık söz konusudur. Yukarıdaki araştırma bulgularındaki farklılaşma 6-10 yıl çalışan sınıf öğretmenlerinin daha yüksek yaşam doyumuna sahip olduğunu meslekte geçirilen süre arttıkça yaşam doyumunun azaldığı yönünde ifade edilmiştir.

5.1.3.4. Sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumlarının eğitim durumuna göre farklılaşmasına yönelik sonuçlar. Iğdır ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerin yaşam doyumları eğitim durumlarına göre incelendiğinde ölçek genelinde anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde eğitim durumu değişkeni ile yaşam doyumunu farklılaşmasını ele alan fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Taş'ın (2011) ve Telef'in (2011) öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada öğretmenlerin yaşam doyumunu ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Öte yandan Fidan'ın (2014) nakış öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada yaşam doyumunu ile eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma bulguları ile çelişmektedir.

5.1.3.5. Sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumlarının medeni duruma göre farklılaşmasına yönelik sonuçlar. Araştırma bulgularına göre Iğdır ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerin yaşam doyumları medeni durumuna göre incelendiğinde ölçek genelinde anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam doyumunu ile medeni durum değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde, evli ve bekar öğretmenler

arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Alan yazında konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde Şahin (2010), Taş (2011) ve Kubilay (2013) araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir. Yılmaz ve Aslan (2013), Günaçtı Atasoy (2014), Öztürk (2014), Ünal (2015) ve Yazıcı'nın (2015) sonuçlarına göre evli öğretmenlerin yaşam doyumlarının bekar öğretmenlere göre yüksek olduğu gözlenmiştir.

5.1.4. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, mesleğe yönelik tutumları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar. Araştırma bulgularına göre Iğdır ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumları ile öz yeterlikleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri artıça yaşam doyum düzeylerinin arttığı söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde Telef'in (2011) yaptığı çalışma bu araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucunda öz yeterliğin alt boyutlarından öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi yeterliklerinin yaşam doyumuna ile düşükte olsa pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Yaşamda doyuma ulaşmış öğretmen mesleğine de bunu yansıtacaktır. Böylece yürüttüğü eğitim öğretim sürecinde başarıyı sağlayacaktır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öz yeterlikleri arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki ve sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile yaşam doyumları arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmakta, ancak bu iki ilişki de anlamlı bulunmamıştır. Alan yazında öz yeterlik ve mesleğe yönelik tutuma ilişkin olarak araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır. Derman (2007) ve Sandıkçı (2011) tarafından yapılan araştırmalarda öz yeterlik inancı ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca Eskici (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlikleri arttıkça, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda Doğan (2013) tarafından yapılan araştırmada da sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını istatistiksel olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. İpek (2015) tarafından yapılan başka bir araştırmada da öğretmenlerin mesleki tutumlarının

sevgi, değer ve uyum alt boyutlarında öz yeterlik inancının sınıf yönetimi boyutu üzerinde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kısaca söz konusu araştırmaların öğretmenlerin öz yeterlik inancı ile mesleki tutumlarının birbirleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin mesleklerini isteyerek, severek ve zevk alarak yapmalarının öz yeterlik inançlarını etkileyeceği söylenebilir.

Elde edilen bulgularda ölçeklerin alt boyutlarıyla ilişkisine bakıldığında, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği tatmin alt boyutu ile yaşam doyumu arasında ve genel öz yeterlik ölçeği arasında negatif yönlü çok zayıf düzeyde ve anlamlı ilişki bulunmaktadır. Buna göre, yaşam doyumları arttıkça, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları tatmin açısından olumsuz etkilenmekte; genel öz yeterlikleri arttıkça da öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları tatmin açısından olumsuz etkilenmektedir.

Öğretmenlerin yaşam doyumları ile öz yeterliklerinin öğrenci katılımı boyutuyla pozitif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki; öz yeterliklerinin öğretimsel stratejiler boyutuyla pozitif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki; öz yeterliklerinin sınıf yönetimi boyutuyla pozitif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin yaşam doyumları arttıkça sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımları öz yeterlik açısından artmaktadır. Elde edilen bulgularda, öğretmenlerin sınıf yönetimi açısından öz yeterlikleri ile tatmin açısından öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında negatif yönlü çok zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin sınıf yönetimi açısından öz yeterlikleri arttıkça tatmin açısından öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları bundan olumsuz etkilenmektedir. Sınıf öğretmenlerinin meslekten tatmin konusunda genel olarak olumsuz düşünceler içinde oldukları söylenebilir.

Sonuç olarak; sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, mesleğe yönelik tutumları ve yaşam doyumları arasında kimi boyutlarında farklılaşma olduğuna yönelik sonuçlardan ayrıca öz yeterlik inancının, mesleğe yönelik tutumun ve yaşam doyumuna ilişkin bulgulardan hareketle araştırmanın ilgili alan yazın için önemli sayılabileceği ve yapılacak ilgili araştırmalara yol gösterici olabileceği söylenebilir.

5.2. Öneriler

“Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, mesleğe yönelik tutumları ve yaşam doyumlarının incelenmesi” konulu tez çalışmasında elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak uygulamaya yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1) Araştırma sonuçlarına bakıldığında öz yeterlik inançları, mesleğe yönelik tutum ve yaşam doyumları öğretmenlerin meslekleri üzerinde önemli ve etkili olduğu gözlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda öğretmenlerin, yöneticilerin öz yeterlik inançlarını, tutumlarını ve yaşam doyumlarını artırıcı çalışmalara yer verilebilir.

2) Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine başlarken öz yeterlik inançları ve mesleki tutum düzeyleri eğitim kalitesi açısından önem arz etmektedir. Bu yüzden eğitim fakültelerinde verilen uygulama derslerinin daha çok önemsenip düzenlemeler yapılabilir. Ayrıca öğretmenlere yönelik olarak Eğitim Fakülteleri ile Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği yaparak hizmet içi eğitim programları düzenleyebilir.

3) Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarının öz yeterlik inancı alt boyutunun sınıf yönetimini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin mesleki tutumlarını geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verilmelidir.

4) Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının tatmin boyutunda olumsuz düşünceler içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlik mesleğine yönelik olarak maddi ve manevi açıdan iyileştirilmeler yapılabilir. Öğretmenlik mesleğini daha cazip hale getirerek saygınlığı artırılabilir.

5) Araştırma sonucunda kadın sınıf öğretmenlerin yaşam doyumları erkek öğretmenlerin yaşam doyumlarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni araştırmalarla incelenip araştırma sonuçlarına göre erkek öğretmenlere bu konuda destek sağlanması önerilebilir.

Araştırmacılara Öneriler

1) Bu araştırma, Iğdır ilinde ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, mesleğe yönelik tutumları ve yaşam doyumları üzerinde nicel

yöntemlerle araştırılmıştır. Sonraki çalışmalar farklı kademelerde, farklı şehirlerde ve nitel yöntemlerle yapılabilir. Yapılan bu çalışmalar genellenerek öğretmenlik mesleğine yönelik düzenlemelere gidilebilir.

2) Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlere verdiği özlük haklarının, görevde yükselme ve ödüllendirme gibi teşvik edici imkanların öğretmenlerin tutumlarına ve öz yeterlik inançlarına etkisi üzerine araştırma yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Acar Arasan, B.N. (2010). *Akademisyenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Argun, Y. ve İkiz, E. (2003, Ekim). *Okul öncesi öğretmenliği programının öğrencilerin mesleki tutum ve algularına etkilerinin incelenmesi*. Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı içinde (s. 396-412), İstanbul.
- Arkonaç, S. (1998). *Psikoloji, zihin süreçleri bilimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Arkan, K. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisini kazandırmaya yönelik öz- yeterlikleri ile ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, E., Budak, O. ve Durmuşoğlu Sultalı, N. (2012). Kişilerarası öz yeterliklerin öğretmenlik tutumlarını yordama gücü: okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8 (2), 77 -84.
- Aslan, H. ve Yılmaz, E. (2013). Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69.
- Aşkar, P. ve Erden, M. (1987). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları. *Çağdaş Eğitim Dergisi* (121), 8-11.
- Ataünal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen?* Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Aydın, R. (2007). *Türkiye’de eğitimle ilgili yapılan bilimsel toplantılarda ve Millî Eğitim şûralarında ele alınan öğretmen sorunları ile Millî Eğitim Bakanlığı’nın politika ve uygulamalarının değerlendirilmesi (1980–2004)*

(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın R. ve Sağlam G. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 257-294.

Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 4(1), 25-43.

Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Başer, N., Cantürk Günhan, B. ve Yavuz, G. (2005). İlköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öğretmen yeterlik algılarının karşılaştırılması üzerine bir araştırma, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* içinde (s. 515-521), Pamukkale Üniversitesi Denizli.

Balta, Y. (2009). *Afyon Kocatepe Üniversitesi'ne yeni başlayan öğrencilerin bilgisayar öz yeterlik alguları ve bilgisayar ders performansları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.

Batmaz, V. ve İsen, G. (2006). *Ben ve toplum*. İstanbul: Salyangoz Yayınları.

Bayhan, P. (2009). *İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Bıkmaz, F. H. (2004). Öz yeterlik inançları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde bireysel farklılıklar* (289–314). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Bozdoğan, A. E. ve Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya ile ilişkili fen konularının öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç ölçeğinin geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 66-81.
- Büyükkaragöz, S., Muşta, M., Yılmaz, H. ve Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Konya: Mikro Yayınları.
- Can, G. (1987). Öğretmenlik meslek anlayışı üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 159-170.
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çakır, Ö. (2005). Anadolu üniversitesi açık öğretim fakültesi ingilizce öğretmenliği lisans programı ve eğitim fakülteleri ingilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(6), 27-42.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 63-81.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelik, S. (2011). *Öğretmen tutumları ile ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162(1), 139-157.

- Çelenk, S. (1988). *Eğitim yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Çiğdem, G. (2010). *Sınıf öğretmenliği adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çokluk Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 211-233.
- Cömert, M. Demirtaş, H. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Dağ, E. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler arasındaki ilişki (İzmir örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Demir, M. K. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik tutumlarının incelenmesi. *Eurasian Journal Educational Research* 14, 162-170.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 159 (36), 96-111.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin özyeterlikleri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz-yeterlik alguları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Doğan, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7(1), 162-178.
- Erçetin, Ş. ve Özdemir, Ç. (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine Giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergün, B. (2016). *İş doyumunu ve yaşam doyumunu arasındaki ilişki: Öğretmenler üzerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Erkoç, K. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik alguları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ertuğrul, H. (2005). *Öğretmenin başarı kılavuzu*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Eskici, M. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımına ilişkin öz-yeterlik alguları ile tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Fidan, H. (2014). *Ankara ilinde çalışan nakış öğretmenlerinin yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik alguları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Göloğlu Demir, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki görevlerine yönelik ders dışı zaman kullanımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi* 147, 21-23.
- Günaçtı Atasoy, D. (2014). *Beden eğitimi öğretmenlerinin yaşam doyumu düzeyleri ve serbest zamana yönelik tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güven, S. (1997). *Temel eğitim 1. Kademe (ilkokul) öğretmenlerinin öğretmenlik bilgi ve becerilerine ilişkin yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*

(Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Hoşgörür, V. (2006). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Ilıkan, A. H. (2007). *Öğretmenlerin mesleki ve kişisel yeterliliklerinin eğitim üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İnceoğlu, M. (2010). Tutum algı ve iletişim. İstanbul: İyi İşler Yayıncılık.

İpek, S. (2015). *Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ve mesleki tutumları (Rize ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Kaçar, T. (2016). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 15(1), 73-84.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karakuş, İ. (2017). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, ODTÜ, Ankara.

Karlı, M. D. (2003). *Öğretmenliğin temel kavramları öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Kaya, Y. K. (1984). *İnsan yetiştirme düzenimiz politika*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kaya, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum düzeyi ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kıvılcım, P. (2014). *Öğretmenlerde iş doyumu, özyeterlik inancı ve yaşam doyumu ilişkisinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 270-282.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetim beceri alguları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Korkmaz, İ. (2006). Sosyal Öğrenme Kuramı. B. Yeşilyaprak, (Ed.), *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (218-238). Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, G. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Korkmaz, G. ve Sadık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20),121-138

- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köse, İ. A. (2007). *Öğretmen öz-yeterlik algısı ölçeğinin farklı gruplarda yapı geçerliğinin sınanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kubilay, S. (2013). *Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin iş doyumu ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi: Niğde ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Kurbanoglu, S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 137-152.
- Küçük, D. P. (2012). Müzik öğretmenlerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 151-161
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2009). Öğretmenlik mesleği, L. Küçükahmet (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s.183-252), Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçükyılmaz, E. A. ve Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2002). *Öğretmen yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). T.C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973.
- MEB, (2008). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB.

- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A.S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Oktay, A. (1998). Türkiye'de öğretmen eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 13, 22-27.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Öztürk, Z. G. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin değer tercihleri ile yaşam doyumu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Polat, S., Arslan, Y. ve Satıcı, A. (2016). Öğretmenlerin meslekî tutumları ile sınıf disiplin modeli tercihleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 675-691.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 311-326.
- Sahranç, Ü. (2007). *Stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumsal kaygı ve yaşam doyumuyla ilişkili bir akış modeli* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: öz yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 185-2009.
- Sandıkçı, M. (2011). *Beden eğitimi öğretmen adayları ile diğer öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öz-yeterlik algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Sarıdemir, T. (2015). *Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin ve bazı kişisel değişkenlerin öğretmenlerin yaşam doyumu üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarmusak, D. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve algıladıkları öğretmen tutumlarının öğrencilerin ahlaki değer yargılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seçer, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası özyeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Silah, M. (2005). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Şahin, Ş. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Şahin, Z. S. (2010). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları ve yeterlilik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Şen, B. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma (Uşak İli örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şimşek, M. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafyaya yönelik öz yeterlik düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (2010). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taş, İ. (2011). *Öğretmenlerde yaşamın anlamı, yaşam doyumu, sosyal karşılaştırma ve iç-dış kontrol odağının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Temiz, T. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile kaygıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3).
- Tepe, D. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Tezcan, M. (1991). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Urbay Şen, A. (2015). *Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerle, eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin meslek algıları farklılaşmakta mıdır?*

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, İstanbul.

Ünal, A. (2015). *İş doyumu, yaşam doyumu ve yaşam anlamı değişkenlerinin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Üredi, L. ve Üredi, I. (2007). Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin yordayıcısı olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(2), 134-136.

Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Yazıcı, E. (2015). *Yönetici ve çalışma arkadaşları desteği ile yaşam doyumuna ilişkin öğretim elemanlarının algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, G. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması deneylerinin fen öğretimi öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. Hacettepe Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267

Yılmaz, E. ve Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 3(3), 59-69.

Yorgancı, A. E. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları ile örgütsel güven algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Zengin Kapıcı, U. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve sınıf-içi iletişim örüntüleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.





EKLER

EK-1

Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Programında hazırlamakta olduğum "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları, Mesleğe Yönelik Tutumları Ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde kullanacağım verileri elde etmek için görüşlerinize başvurulmuştur. Bu amaçla hazırlanan veri toplama aracı "Öğretmen Bilgi Formu", "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği", "Mesleki Tutum Ölçeği" ve "Yaşam Doyumu Ölçeği" olmak üzere 4 bölümden oluşmaktadır. Veri toplama aracının doldurulmasında göstereceğiniz dikkat ve samimiyet araştırmanın tamamlanması ve gerçeği yansıtması bakımından önemlidir. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırmada veri olarak değerlendirilecek, kesinlikle gizli tutulacak ve araştırmanın amaçları dışında kullanılmayacaktır. Ayıracağınız zaman, göstereceğiniz ilgi ve desteğinizden dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Betül ŞAHİN

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

1. **Cinsiyetiniz** :
 Kadın Erkek
 2. **Eğitim Durumunuz** :
 Ön lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora
 3. **Medeni Durumunuz** :
 Evli Bekar
 4. **Yaşınız** :
 21-25 26-30 31-41 41-50 51 ve üzeri
- Mesleki Kıdeminiz** :
 1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21 yıl ve üzeri

EK-2
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ Bu ankette sizlerin okulda yürüttüğünüz eğitim öğretim etkinlikleri sırasında karşılaştığınız güçlükleri anlamayı sağlayacak bazı ifadeler vardır. Maddelerin karşısındaki size en uygun seçeneği daire içine alarak gösteriniz.	Yetersiz		Çok az yeterli		Biraz yeterli		Oldukça yeterli		Çok yeterli
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 açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak sorunları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına 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. Birkaç 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. Çocukların okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

EK -3

ÖĞRETMEN MESLEKİ TUTUM ÖLÇEĞİ	(1) Hiç Katılmıyorum	(2) Az Katılıyorum	(3) Orta Düzeyde Katılıyorum	(4) Çok Katılıyorum	(5) Tamamen Katılıyorum
1. Benim için öğretmenlik en ideal meslektir.					
2. Bir ömür boyu öğretmenlik yapabilirim.					
3. Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor.					
4. Öğretmenlik benim için bir tutkudur.					
5. Öğretmenliğin bence hiçbir cazip yanı yoktur.					
6. Öğretmenlik mesleğindeki tecrübem arttıkça bu mesleğe daha çok bağlandığıma inanıyorum.					
7. Bu mesleğin bana çok şey kazandırdığını düşünmüyorum.					
8. Öğretmenlikten aldığım manevi doyumu hiç bir şeye değişmem.					
9. Bu mesleği yapmaktan kimse beni alıkoyamaz.					
10. Öğretmenliğin kişiliğime uygun bir meslek olduğunu düşünmüyorum.					
11. Bu mesleği bilerek ve isteyerek seçtim.					
12. Öğretmenlikten aldığım hazzın bana bu mesleğin tüm zorluklarını unutturduğuna inanıyorum.					
13. Öğretmenlik mesleğini sevmiyorum.					
14. İnsanlara bir şeyler öğretmeyi sevdiğim için bu mesleği seçtim.					
15. Benden yeni bir meslek seçmem istense hiç tereddütsüz yine öğretmenlik mesleğini seçerdim.					
16. Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanı duyacağımı zannetmiyorum.					
17. Öğretmenlik mesleğinin beni ne maddi nede manevi açıdan tatmin ettiğini düşünmüyorum.					
18. Öğretmenlik bilginin yanı sıra yetenek gerektiren bir meslektir.					
19. Öğretmenlik paylaşımın en yoğun yaşandığı bir meslektir.					
20. Çok zorda kaldığım için bu mesleği yapıyorum.					
21. Öğretmen olduğumu düşündükçe mutsuz oluyorum.					
22. Bu mesleği yaptıkça ciddiyetini daha iyi anlıyorum.					
23. Daha iyi bir meslek bulursam bir an bile öğretmenlik yapacağımı zannetmiyorum.					
24. Öğretmenlik özveri isteyen bir meslektir.					
25. Öğretmenlik onurlu bir meslektir.					
26. Öğretmenlik gibi çileli bir mesleğe başladığıma pişmanım.					
27. Öğretmenlik mesleği hasta toplumları kurtaracak bir ilaç gibidir.					
28. Sürekli kendini yenileme düşüncesi bu mesleğe devam etme konusunda beni düşündürüyor.					
29. Öğretmenlik mesleği bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslektir.					
30. Öğretmenlik vicdani boyutu önemli olan mesleklerin başında gelmektedir.					
31. Sürekli bir sınıfta hapsolmek beni sinirlendiriyor.					
32. Öğretmenlik çok sabır isteyen bir meslektir.					

EK -4
Yaşam Doyumu Ölçeği

		Hiç Katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Büyük oranda katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.	Hayatım birçok yönden ideallerime yakın.	1	2	3	4	5
2.	Hayat şartlarım mükemmel.	1	2	3	4	5
3.	Hayatımdan memnunum.	1	2	3	4	5
4.	Hayattan şimdiye kadar istediğim tüm şeyleri elde ettim.	1	2	3	4	5
5.	Eğer hayata yeniden başlasaydım hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim.	1	2	3	4	5

EK-5
İzin Yazısı

Evrak Tarihi ve Sayısı: 30/T0/2017-E.15237



T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 79673485-302.08.01-E.15237
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

30/10/2017

SAYIN BETÜL ŞAHİN

Topçular mahallesi 114. Sokak no:3/3 MERKEZ/İĞDIR

İlgi : 27/10/2017 tarihli, 53257 sayılı ve "Betül ŞAHİN Hakkında." konulu yazı

"Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları, Mesleğe Yönelik Tutumları ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (İğdır İli Örneği)" konulu çalışmanızla ilgili Burdur Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün ilgi yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Yrd. Doç. Dr. Mustafa KILINÇ
Enstitü Müdürü

Ek:İlgi Yazı (3 Sayfa)

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR

30.10.2017
Ferhat TEPE
Bilgisayar İşletmeni

Evrak Doğrulama için : <https://ebys.mehmetakif.edu.tr/enVision/Dogrula?6L31VDR>

İstiklal Yerleşkesi 15030 BURDUR
Telefon +90 248 213 32 02 Faks+90 248 213 32 09
e-Posta ebe@mehmetakif.edu.tr Elektronik Ağ: http://ebe.mehmetakif.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için arıbat. Ferhat TEPE
Evrak Pın Kodu: 73612



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 27/10/2017-E.53257



T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 83427534-302.08.01-E.53257
Konu : Betül ŞAHİN Hakkında.

27/10/2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 02/10/2017 tarihli, 47102 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı" konulu yazı
b) 19/10/2017 tarihli, 17084309 sayılı ve "Betül ŞAHİN in Tez çalışması Hk" konulu yazı

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Betül ŞAHİN'in "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları, Mesleğe Yönelik Tutumları ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (İğdir İli Örneği)" başlıklı tez çalışması kapsamında araştırma yapma isteğinin uygun görülüp görülmediği ile ilgili Burdur Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün ilgi (b) yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Durmuş ACAR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı V.

Ek:İlgi (b) yazı örneği (2 sayfa)

Evrak Doğrulamak İçin : <https://cbys.mehmetakif.edu.tr/enVision/Dogrula/L531SFZ>

İstiklal Yerleşkesi: 15030 BURDUR
Telefon: +90 248 213 11 90 Faks: +90 248 213 11 91

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Selda KARATAS
Evrak Pın Kodu: 65912

e-Posta: oadb@mehmetakif.edu.tr Elektronik Ağ: <http://oidb.mehmetakif.edu.tr> Kep Adresi: maku@hs01.kep.tr
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



MAKÜ Kayıt Tarih ve No: 26/10/2017 - 18602



T.C.
İĞDIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 19255454-42-E.17084309
Konu : Betül ŞAHİN'in Tez Çalışması
Hakkında

19.10.2017

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

B. Ş. Ş.

- İlgi: a) 04/10/2017 tarihli ve 13514 sayılı yazınız.
b) 13/10/2017 tarihli 16694483 sayılı Valilik Makamının Olur yazısı.

Okulunuz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Betül ŞAHİN'in "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları, Mesleğe Yönelik Tutumları ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması için Valilik Makamından Olur alınmıştır.

Bilgilerinize arz ederim.

Mesut Murat AYDOĞDU
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Valilik Olur yazısı (1 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aşılı İle Ayrıdır.
19.10.2017
Muşa YILDIZ
V.N.K.I.

İrfan cad. No:26 İĞDIR/Merkez
Elektronik Ağ: www.igdirmeb.gov.tr
e-posta: igdirmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Hülya KESİP VHKİ
Tel: (0 476) 280 76 35-34
Faks: (0 476) 280 76 50

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 632a-f66e-378a-9776-685c kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Betül ŞAHİN

Doğum yeri ve tarihi: Burdur, 1992

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana
Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Programı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar : -

Projeler : -

Çalıştığı Kurumlar : Iğdır Merkez Halfeli Milli İrade İlkokulu.

İletişim

E-Posta Adresi : betulsahin129@gmail.com

Tarih :

