



T.C
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Yüksek Lisans Tezi

EĞİTİM FAKÜLTESİ MEZUNU OLAN ÖĞRETMENLERLE, EĞİTİM
FAKÜLTESİ MEZUNU OLMAYAN ÖĞRETMENLERİN MESLEK ALGILARI
FARKLILAŞMAKTA MIDIR?

Hazırlayan
Arzu URBAY ŞEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İstanbul, 2015



T.C.
YEDİTEPE UNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Fakültesi Mezun Alan Öğretmenler,
Eğitim Fakültesi Mezun Olmayan Öğretmenlerin
Meslek Alpleri Fakültesinde Müdür

Ad-Soyad: Arzu Urkay Sen

ONAY:

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Fusun Akdop Ayçın F. Akdoğan

Üye: Prof. Dr. Suat Arar

Üye: Dr. Mustafa Forsakoglu

Onay Tarihi: 18-06-2015



T.C
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Yüksek Lisans Tezi

EĞİTİM FAKÜLTESİ MEZUNU OLAN ÖĞRETMENLERLE, EĞİTİM
FAKÜLTESİ MEZUNU OLMAYAN ÖĞRETMENLERİN MESLEK ALGILARI
FARKLILAŞMAKTA MIDIR?

Hazırlayan
Arzu URBAY ŞEN

Danışman
Yrd.Doç. Dr. Füsün Akdağ Aycibin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İstanbul, 2015

ÖNSÖZ

İnsanlık var olduğundan beri, yaşadığı çevreyi anlamlandırabilmek için veri toplamaya ve bu verileri yorumlamaya uğraşmış, bu süreçte verileri daha iyi analiz edenlerin rehberliğine ihtiyaç duymuştur. Öğretmenlik insanların doğasında var olan öğrenme dürtüsüne cevap veren bir görev olmuştur. Öğretmenlik alan bilgisinin yanı sıra pedagojik olarak yetişmiş bireylerin yapabileceği bir ihtisas mesleğidir. Herkesin kolaylıkla yapacağı, eğitimi alınmadan, öğrencileri deneme yanılma yöntemiyle eğitme işi değildir.

Öğretmenliğe bakışımın oluşmasında erken yaşlarımdan beri etkili olan, başta Sivas Yıldızeli Köy Enstitüsünün son mezunu olan, idealist çizgisinden hiç kaymayan rahmetli dedem Yaşar Tan, öğretmen okulu mezunu, aynı zamanda sınıf öğretmeni olan annem Nebahat Urbay ve bugüne kadar eğitimimde yer almış tüm öğretmenlerime bu kutsal görevi icra ettikleri ve bana rehber oldukları için teşekkür ederim.

Bu tezin hazırlanmasında ilgi, alaka ve desteğini esirgemeyen, karşılaştığım sorunların aşılmasında moral seviyemi yükselten, her zaman yanımda bulunan Sayın Yrd. Doç. Dr. Füsun Akdağ Aycibin Hocama teşekkür ederim.

Bu tez çalışmamı bana öğretmenliği sevdiren gördüğüm en idealist öğretmen olan sevgili dedem Yaşar Tan, kendisi de eğitimci olan sevgili annem Nebahat Urbay, her zaman yanımda olan, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili eşim Şeref Tufan Şen ve çalışmam nedeniyle zaman zaman ihmal etmek zorunda kaldığım sevgili oğlum Kemal Demir'e hediye ediyorum.

Haziran 2015

Arzu URBAY ŞEN

İÇİNDEKİLER DİZİNİ	Sayfa
ÖNSÖZ	ii
1. GİRİŞ	1
2. GENEL BİLGİLER	2
2.1. Eğitim Kavramı	2
2.2. Öğretmen	3
2.2.1. Öğretmenin rolleri	5
2.3. Öğretmenlik Mesleği	7
2.3.1. Tarihçesi	8
2.3.2. Öğretmenlerde bulunması gereken bazı özellikler	10
2.3.3. Öğretmenlik mesleğinin önemi	11
2.3.4. Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin durumu	12
2.4. Algı Kavramı	16
2.4.1. Algılama	17
2.5. Mesleki Algı ve Meslek Seçimine Etkisi	18
2.5.1. Meslek gelişimiyle ilgili kuramlar	21
2.5.1.1. Ginzberg ve arkadaşlarının gelişim kuramı	21
2.5.1.2. Super’in benlik kuramı	22
2.5.1.3. Psikoanalitik kuram	23
2.5.1.4. Roe’nun gereksinim kuramı	24
2.5.1.5. Holland’ın kişilik kuramı	24
2.5.2. Mesleki ilgi ve mesleki olgunluk	24
2.6. Öğretmenlik Mesleği Algısı	25
2.6.1. Mesleğe ilişkin sosyal statü algıları	26
2.6.2. Mesleğin etik (ahlaki) değerlerine ilişkin algıları	27
2.6.3. Öğretmenlerin alan bilgisine yönelik yeterliliklerine ilişkin algıları . 29	
2.6.4. Öğretmenlerin mesleki formasyon yeterliliklerine ilişkin algıları	29
2.6.5. Öğretmenlerin kendi yeterliliklerine ilişkin algıları	30
2.7. Özyeterlilik	31
2.7.1. Öğretmen özyeterliliği	32
2.8. İş Doyumu	34
2.8.1. Öğretmenlerde iş doyumunu	34

3. MATERYAL ve YÖNTEM.....	36
3.1. Araştırmanın Amacı	36
3.2. Evren ve Örneklem	36
3.3. Veri Toplama Araçları	37
3.3.1. Öğretmen özyeterlilik ölçeği.....	37
3.3.2. Minnesota iş doyum ölçeği	38
3.4. Verilerin Analizi	38
4. BULGULAR	40
4.1. Katılımcıların Çeşitli Özelliklerine İlişkin Dağılımlar	40
4.2. Katılımcıların Özyeterliliklerine İlişkin Bulgular.....	43
4.3. Katılımcıların İş Doyumuna İlişkin Bulgular	50
5. TARTIŞMA ve SONUÇ	57
KAYNAKÇA	62

TABLolar DİZİNİ

Tablo 4.1. Katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımı	39
Tablo 4.2. En son mezun olunan eğitim düzeyine göre katılımcıların dağılımı.....	39
Tablo 4.3. Mezun olunan okul türüne göre katılımcıların dağılımı	40
Tablo 4.4. Meslekteki kıdem yılına göre katılımcıların dağılımı	40
Tablo 4.5. Görev yapılan okul türüne göre katılımcıların dağılımı.....	40
Tablo 4.6. Katılımcıların kurumlarındaki öğretmen sayısının dağılımı	41
Tablo 4.7. Katılımcıların sınıflarındaki öğrenci sayısının dağılımı	41
Tablo 4.8. Katılımcıların eğitim verdikleri kademeye göre dağılımı.....	42
Tablo 4.9. Yaş gruplarına göre katılımcıların özyeterlilik algılarının karşılaştırılması	42
Tablo 4.10. Yaş gruplarına göre anlamlılık tespit edilen altboyuta ilişkin Tukey HSD sonuçları	43
Tablo 4.11. En son mezun olunan eğitim düzeyine göre katılımcıların özyeterlilik algılarının karşılaştırılması.....	43
Tablo 4.12. Meslekteki kıdem yılına göre katılımcıların özyeterliliklerinin karşılaştırılması	45
Tablo 4.13. Meslekteki kıdem yılına göre anlamlılık tespit edilen boyutlara ilişkin Tukey HSD testi sonuçları	46
Tablo 4.14. Görev yapılan okul türüne göre katılımcıların özyeterliliklerinin karşılaştırılması	46
Tablo 4.15. Görev yapılan kademeye göre katılımcıların özyeterliliklerinin karşılaştırılması	47
Tablo 4.16. Sınıftaki öğrenci sayısına göre katılımcıların özyeterliliklerinin karşılaştırılması	48
Tablo 4.17. Mezun olunan okul türüne göre öğretmenlerin özyeterlilik algılarının karşılaştırılması	49
Tablo 4.18. Yaş gruplarına göre katılımcıların iş doyumlarının karşılaştırılması.....	49
Tablo 4.19. En son mezun olunan eğitim düzeyine göre katılımcıların işdoyumlarının karşılaştırılması	50
Tablo 4.20. Meslekteki kıdem yılına göre katılımcıların işdoyumlarının karşılaştırılması	51
Tablo 4.21. Meslekteki kıdem yılına göre anlamlılık saptanan grupların Tukey HSD testi sonuçları	52
Tablo 4.22. Görev yapılan okul türüne göre katılımcıların işdoyumlarının karşılaştırılması	52
Tablo 4.23. Görev yapılan kademeye göre katılımcıların işdoyumlarının karşılaştırılması	53
Tablo 4.24. Sınıftaki öğrenci sayısına göre katılımcıların işdoyumlarının karşılaştırılması	54
Tablo 4.25. Mezun olunan okul türüne göre katılımcıların işdoyumlarının karşılaştırılması	54

1. GİRİŞ

Öğretmenler, eğitim sistemindeki en önemli unsurdur. Çünkü öğretmenin öğrenci ve eğitim programlarını geliştirme ve değiştirme gücü diğer unsurlar ile karşılaştırıldığında çok daha yüksektir. Bunların yanı sıra eğitim sistemindeki kalite, bu sürecin uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin ve diğer eğitim çalışanlarının özellikleriyle sıkı ilişki içerisindedir. Hiçbir eğitim modeli, o modeli hayata geçirecek olan personelin özelliğinin üzerinde bir verim elde edemez (Kavcar, 2003).

Bu denli üstün görev ve sorumlulukları yerine getiren öğretmenlik mesleği uzmanlaşmayı ve profesyonelleşmeyi de beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği, eğitim sektörüyle ilişkili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik konularda yeterli, alanda özel ihtisası baz alan akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren bir uğraş alanıdır (Erden, 1999).

Sahip olduğu özellikler dikkate alınacak olursa öğretmenlik mesleğinin dünyanın en saygın meslekleri arasında yer aldığı aşikardır. Geçmiş yıllarda son derece büyük bir saygınlığa sahip olan, bu sebepten ötürü de öğrencilerin yoğun bir şekilde tercih ettikleri öğretmenlik mesleği, uygulanan yanlış politikalar ve diğer bazı faktörler nedeniyle günümüzde artık popülerliğini yitirmiştir.

Bu çalışmamızda eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler ile eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin mesleki algıları arasında farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Eğitim Kavramı

Her türlü sorunun kaynağında eğitimsizlik olduğu ve dolayısıyla da sorunların çözümünün eğitim ile gerçekleşeceği herkes tarafından oldukça iyi bilinen bir gerçektir. Kişilerin yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları zorluların üstesinden gelebilme kabiliyeti alınan eğitim ile sıkı ilişki içerisinde. Eğitim, yeni nesilleri toplum hayatına sokmak için hazırlarken gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine ve aynı zamanda kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olma etkinliğidir (Oğuzkan, 1993).

Eğitim, bireylerin davranışlarında kendi yaşantısı vasıtasıyla ve kasıtlı olarak istenilen değişimleri meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1991). Bu bağlamda örgün ya da yaygın eğitim kurumlarının temel amaçlarından birisi de bireylere kendi hayatları yoluyla kazanımlar elde etmesine yardımcı olmaktır denilebilir.

Eğitim, genel olarak bir kişiyi yaşama hazırlamak için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumun kazandırılması (Bektaş, 2004: 4) şeklinde tanımlanmakta olup bireyin kendini, toplumu ve doğayı değiştirebilmesi, geliştirebilmesi için ona yapılan planlı, programlı etkilerin tamamını bünyesinde barındıran bir süreçtir (Özgür, 1994: 2).

Her toplum eğitim vasıtasıyla bireylerini yetiştirmeye, varlığını devam ettirmeye ve bu şekilde de geleceğini hazırlamaya çalışır (Özgür, 1994: 1). Günümüz dünyasında eğitim kalkınmanın en önemli faktörlerinden birisi olup bu sebepten ötürü eğitimin niteliğini geliştirmeye yönelik çalışmalar da önem kazanmıştır (Tezer, 1998: 1).

Toplumların gelişmesine, dinamizm kazanmasına en önemli katkıyı kuşkusuz eğitim vermektedir. Kişilerin sosyalleşmesinde ve olgunlaşmalarında da eğitim olmazsa olmaz unsurların başında gelmektedir (Demirel ve Ün, 1987).

Yukarıdaki bilgiler dikkate alındığında eğitimin temel girdisinin bireyleri donanımlı hale getirmek suretiyle hayata hazırlamak olduğu söylenebilir.

Eğitim insanın hayatı boyunca devam eden bir sürecidir. Sosyal bir varlık olan insan bu özelliği nedeniyle hayatını geçirdiği toplumsal alanda da eğitim süreciyle karşı karşıyadır. Bu nedenle bireyin içinde yaşıadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçler toplamı eğitim olarak tanımlanabilir (Varış, 1996: 13).

2.2. Öğretmen

Öğretmen, öğrencilerin gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak, uygun fiziksel ortam sağlayarak öğrenmelerine yardımcı olan, eğitim ve öğretimde herhangi bir aksaklık olması halinde bu durumu ortadan kaldırmak için çaba sarf eden kişi olarak tanımlanabilir (Taşgın, 2010).

Eğitim sistemin temel unsurları öğrenciler, öğretmenler, idareciler, eğitim uzmanları, fiziki ve finansal kaynaklar ile eğitim programları oluşturmakta olup bunlar arasında en önemli ve temel unsur hiç şüphesiz öğretmendir. Eğitimin niteliği ve kalitesi öğretmenin niteliği ile eşdeğer tutulabilir ki bu bağlamda eğitim sisteminde görev yapacak olan öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde oldukça iyi bir şekilde yetiştirilmesi gerekir. Öğretmenlerin çağın gereklerine göre sürekli olarak kendilerini geliştirmesi eğitim hizmetlerinin kalitesine de pozitif yönde etki edecektir (Şişman, 2008: 191).

Genel manada öğretmenlik, bir alanda uzmanlık gerektiren ve belli bir formasyonu olan bir meslek olarak tanımlanırken, meslek ise bir kişinin geçimini sağlamak amacıyla yaptığı daimi iş, daimi uğraş demektir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğini, öğretmenin geçimini sağlamak amacıyla, almış olduğu yüksek eğitim formasyonu uygulayarak eğitim-öğretim faaliyetini sürdürmesi şeklinde tanımlayabiliriz (Taşgın, 2010).

Öğretmen, eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden birisidir. Sistemde yer alan tüm bileşenlerin, öğrencilerin daha yaratıcı ve verimli olması için niteliklerinin artırılması gerekir. Bu sebepten ötürü daha nitelikli öğretmene, günün değişen koşullarına uygun modern eğretim programlarına, daha uygun fiziksel ortamlara, daha kaliteli yönetime ve daha istekli öğrencilere ihtiyaç duyulmaktadır (EARGED, 2009).

Duman'a (1991: 6) göre öğretmen, resmi ve özel bir öğretim kurumunda çocukların ya da gençlerin öğrenme yaşantılarına rehberlik etmek yahut bu amaç doğrultusunda yetiştirilmiş ve yön vermekle görevli kişidir.

Her birey için öğrenmek hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bu bağlamda öğrenmenin bir sisteme oturtulduğu, tercih edilen alanların teknik olarak pekiştirilip geliştirildiği ve bunların yanı sıra çocukluk döneminden itibaren oluşturulan toplumsal yaşam gereklerinin yine ortak alanlarda uygulamalı olarak model oluşturduğu yerler okullardır. Belirtilen bu özellikler ile öğrenciler arasında kurulabilecek bağlantı öğretmenler vasıtasıyla tesis edilir. Bu sebepten ötürü üzerinde en fazla durulması gereken kişiler de öğretmenlerdir (Alparslan, 2010: 225).

Öğrencilerin iyi bir şekilde yetiştirilmesi, eğitim faaliyetlerinin verimli ve faydalı olması, eğitimde öngörülen amaçlara ulaşılabilmesi ile eğitim politikalarının hedeflerine varabilmesi öncelikli olarak iyi yetişmiş öğretmenler vasıtasıyla mümkündür (Celkan, 1989: 163). Bu bağlamda iyi yetişmiş öğretmenler ülkelerin eğitim politikalarında belirtilen hedeflere ulaşmasında en önemli unsurdur.

Başaran'a (1992: 15) göre öğretmen, öğrencilerinin davranışları üzerinde çalışır, eğitmiş olduğu her öğrencisinin önceden belirlenmiş olan amaçlara ulaşmasına yardımcı olur ve onların istenilen davranışlara sahip bireyler olmasını sağlar. Başaran tarafından yapılan bu açıklama dikkate alınacak olursa öğretmenler için öğrencilerinin davranışlarını inşa eden mimarlardır denilebilir. Öğretmenlerin görevi, öğrencilerine Milli Eğitim'in amaçlarına uygun planlanmış yaşantılara hazırlayarak onların yaşantıları yoluyla davranışlarında değişimler sağlamaktır ki bu görevi yerine getirmemek için öğretmenler aşağıdakileri yapar:

- Öğrencilerini bütün yönleriyle tanır,
- Öğrencilerini ulaştıracağı eğitim hedeflerini saptar,
- Öğrencilerine öğrenim yaşantılarını düzenler,
- Öğrencileri için öğrenmeye elverişli bir ortam hazırlar,
- Öğrenim yaşantılarını gerçekleştirir,
- Öğrencilerinin öğrenmelerini ölçer ve değerlendirir.

2.2.1. Öğretmenin rolleri

Kaliteli bir eğitim kaliteli bir birey demektir. Kaliteli elemanların varlığı ile kaliteli ve modern bir eğitimden söz edilebilir. Daha önce de ifade edildiği gibi eğitim sistemin en önemli unsurlarının başında öğretmen gelmektedir. Öğretmene ülkenin eğitim felsefeleri dikkate alınarak hazırlanan eğitim politikaları ışığında çeşitli roller verilmiştir. Birbiriyle ilişkili çeşitli davranış örnekleri bir toplumsal işlev çevresinde toplanacak olursa bu birleşim toplumsal rol olarak adlandırılır. Bu bağlamda bireysel rol, bireyden beklenen davranışlar toplamıdır denilebilir. Dünya üzerindeki herkesin analık, babalık, öğretmenli gibi birçok rolü vardır (Tezcan, 1999: 291).

Küçükoğlu ve Kaya (2007: 214-215) rolü, toplumda belirli bir mevkide bulunan bireylerden beklenen davranışlar şeklinde tanımlamışlardır. Bir rolün iyi oynanabilmesi rolü oynayacak kişinin rolün gereklerine uygun olarak yetiştirilmesi ile mümkündür. Bu bağlamda öğretmenin rolü bir bakıma onun öğretmenlik anlayışıyla ilişkilidir. Öğretmenlerin rolleri literatürde çeşitli şekillerde gruplandırılmıştır.

McNeil (1997: 41), öğretmenlerin almaları gereken çok sayıda rol ve görevi olduğunu ifade etmiş olup bu roller geçmişte olduğu gibi günümüzde de son derece önem arz etmekte ve aynı zamanda da gelecekte de önemini devam ettireceği aşıkardır. Öğretmenlerin görev ve sorumlulukları genel itibariyle aynı olmakla birlikte bazı detaylar ve zamanla ortaya çıkan gelişmeler sebebiyle çeşitli sorumluluklarında değişiklikler oluşabilmektedir. Söz gelimi, geçmişte bilgiyi aktaran, diğer bir ifadeyle öğrencilere ders veren kişiler olarak anlaşılmışlarsa da günümüz dünyasında artık öğretmek tek başına yeterli kabul edilmemekte, bunun yerine rehberlik etme, kararlarla ilgili gelecekte ortaya çıkabilecek olası sonuçların tahmin edilmesi, toplumsal süreçlerle ilgilenilmesi ve doğanın korunmasıyla ilgili çabalara katılması gerekmektedir (Akt. Gelen ve Özer, 2008). Günün koşullarına bağlı olarak öğretmenlerin rollerinde meydana gelen bu değişikliklerin teknolojik gelişmeler ve bilgi toplumuna geçiş nedeniyle olduğu düşünülmektedir. Bu şekilde

davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçmenin gerektirdiği değişiklikler olarak nitelendirilebilir.

Şişman (2008: 204-205) öğretmenlerin rollerini temsilcilik, liderlik, bilgi kaynağı, arabuluculuk, hakemlik, yargıçlık, eğiticilik/disiplincilik, ana-babalık, rehberlik/sırdaşlık ve danışmanlık/nasihatçilik başlıkları altında toplamıştır.

Öğretmenlerin sınıf içerisinde iki önemli rolü bulunmakta olup bunlar aşağıdaki gibidir (Appel, 1995: 4):

- Öğretimin sosyal tarafı, öğrenmenin sağlanması altındaki şartları yaratmak,
- Öğretimin göreve yönelik tarafı, öğrenenlere bilgi ve anlam çeşitliliğini sağlamak.

Klasik anlayışta öğretmen bilgiye sahip olup bu bilgiyi aktaran kişi olarak rol almakta iken, bilginin elde edilmesinde ve kullanılmasında ortaya çıkan teknolojik gelişmeler öğretmenlerin sınıf içi rollerinde de ciddi bir değişiklik yaratmıştır. Bilgiye ulaşmada öğretmenin rolü artık rehber konumuna gelmiştir. Günümüzde öğretmenlerin rollerinin geçmişe nazaran daha kolay hale geldiğini iddia eden bazı yanlış düşünceler mesleğe karşı yeterli bilgiye sahip olmadıklarının bir göstergesidir.

Öğretmenler, öğrencilerin daha etkin olmalarını sağlamak, problem çözme, araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, etkili iletişim, analitik, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme ile karar verme kabiliyetleri kazandıracak olan öğrenme-öğretmen etkinliklerini düzenlemekle görevlidirler. Bu düzenleme işini yaparken öğrencilerin psikolojik dengelerine, sosyal etkileşimlerine, cinsel ve kültürel eğilimlerini de dikkate almak zorundadırlar (Eacute ve Esteve, 2004).

Enderlin ve Lampe'a (2002) göre öğretmen yeterliliğinin artırılması için öğretmenlerin öğrencilerin eğitimi için etkili olabilecek şekilde davranabilecekleri konusunda kendilerine inançları olmalıdır. Öğretmenler, öğrencilere sundukları ve üstlenmiş oldukları rollerinde etkili olabilmeye ilgili kararları ve kapasitelerini tanımlamalıdır. Bu kararlar, öğretmenlerin yeterlilik duygularının ortaya çıkmasını ve mevcut yeterlilik duygularının da artmasını sağlamak için neler yapabilecekleri üzerine odaklanmalıdır (Akt. Sünbül ve Arslan, 2007).

2.3. Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle yükümlü olan kişilerdir (Ergin, 1993: 25).

Öğretmenler, yapılan araştırmalar neticesinde devlet tarafından geliştirilen eğitim politikalarını ortaya koyan, uygulama sonuçları ile bu politikaları etkileyen, eğitimde uzmanlık çalışmaları ve araştırmalarından faydalanan, aynı zamanda bu çalışmalara problem sağlayan en önemli unsurlardır (Sünbül, 2002: 243-278).

Öğretmenlik mesleğinin seçiminde şu faktörler etkili olmaktadır (Öztürk, 2005: 140):

- Öğretmenlik mesleğinde güvenliğin fazla olması,
- Öğretmenliğin entelektüel bir saygınlığa sahip olması
- Okumayı seven bir birey için bu mesleğin bireylere doyum sağlaması
- Ahlaki ve dini bir idealizm için uygun bir meslek olması
- Başkalarına hükmetme ve onları idare etme arzularına olanak tanınması
- Bilhassa kadın öğretmenler için çocuk sevgisinin tercih sebebi olması
- Tatil zamanının diğer mesleklere oranla çok daha uzun olması
- Başka mesleklere geçiş kolaylığı

Öğretmenlik, öğrenme aracıdır. Sınav yapan, disiplini sağlayan, orta sınıf ahlakının savunucusu ve temsilcisidir. Öğretmen güvenilir bireydir, yedek velidir, öğrenci danışmanı, meslektaş ve toplumsal katılımcıdır. Sayılan bu özelliklere öğretmenlere çoğunlukla mesleği ile ilgili olarak verilen imgelerdir. Öğretmenin değerlendirilmesinde bilgi, çevreye uyum, halkla ilişkiler gibi kıstaslar da kullanılmaktadır (Çelikten ve ark., 2005: 208). Sosyolojik olarak ele alınacak olursa, burada toplumsal katılımcı olması gereği hem meslek olarak görevlerini hem de bireysel olarak katılımcılığını yansıtmaktadır. Verilen bu bilgiler doğrultusunda öğretmenlik mesleği gereği, görevlerini bilen, derslerini planlayan ve nasıl

öğretebileceğini bilen, öğrettiği şeyleri değerlendirebilen, öğretmen ilişkilerini yönetebilen, okul ve toplumdaki statü ve sorumluluklarının bilincinde olan ve bu sorumluluklarını yerine getiren kişilerce yapılan meslektir denilebilir (Büyükkaragöz ve ark., 1998: 16).

2.3.1. Tarihçesi

Öğretmenlik mesleği tarihin en eski mesleklerinden birisi olup toplumlardaki bireylerin hayatlarında kurucu ve koruyucu bir özelliğe sahiptir. Öğretmenlik mesleğinin ortaya çıkışı öğrenme-öğretme isteği olan merak etme duygusuna dayanmaktadır ve M.Ö. 3000 yıllarında Sümer'de kurumsal hale gelmeye başlayan okullarla birlikte bir meslek haline gelmiştir (Özpolat, 2005).

Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin tarihçesine değinecek olursak Cumhuriyet öncesinde ve sonrasında öğretmen yetiştirme konusu her zaman sorun olmuş ve gündemde yer işgal etmiştir. Selçuklular dönemi ve Osmanlılar döneminin büyük bir bölümünde öğretmenlerin medreselerde din ağırlıklı eğitim aldıkları görülmektedir (Akyüz, 2001). Bu bağlamda Cumhuriyet öncesi dönemde öğretmenler ülkemizde "müderris" olarak adlandırılmakta olup öğretmen olabilmek için alt kademe bir medreseden başlayarak üst düzey bir medreseye kadar okumak gerekirdi. Bu aşamanın ardından atanmak için kayıt yaptıran öğretmen adayları "mülazim" olarak adlandırılmış ve boşalan kadroya atanıncaya kadar deneyimli öğretmenlerin yanlarında çalıştırılmışlardır. Bir öğretmen hizmet yılını doldurmuş ve üst düzey bir medreseye atanmış ise boşalan kadroya hiç beklemeeksizin ataması yapılır. Fakat bekleyenlerin sayısının kadro sayısından fazla olması halinde öğretmen adayları için sınav yapılır ve bu sınav sonucuna göre atamaları yapılırdı (Akyüz, 2001).

Osmanlılarda öğretmen adaylarının ayrı bir program kapsamında yetiştirilme düşüncesi ilk olarak Fatih döneminde ortaya atılmış ve adaylar genel medreseler haricinde farklı bir programda eğitim almışlardır (Öztürk, 1999). Fatih Sultan Mehmet'ten sonra hemen hiç kimse tarafından dikkate alınmayan öğretmen yetiştirme hususu II. Mahmut döneminde yeniden gündeme getirilmiş olup bu dönemde 2 yıllık süreyle okunan Rüştüye Okulları'na nitelikli öğretmen kazandırmak

için 16 Mart 1818'de "Darülmualimin" ismiyle ilk kez bir öğretmen okulu açılmıştır (Sönmez, 2000). Daha sonra 1870'de ise kız rüştiyelerinde görev yapacak olan kadın öğretmenler için de "Darulmualimat" yani "Kadın Öğretmen Okulu" açılmış olup okuryazar oranı da kız çocuklarının okula gitmeye başlamasıyla birlikte artış göstermiştir (Duman, 1991). Aynı dönemlerde sosyo-politik reform ile birlikte ortaya çıkan ve gelişim kaydeden liselerin öğretmen ihtiyacını karşılamak için "Darümuallimin-i Aliye- Öğretmen Eğitimi Enstitüsü" açılmıştır (Üstüner, 2004).

Osmanlı döneminde halkın geneline yönelik bir örgün eğitim sisteminin olmayışı, okuryazarlık oranının düşük olması, nitelikli insan gücünün hemen hemen hiç olmaması ve öğretmen sayısındaki yetersizlik Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında ciddi bir sorun olarak nitelendirilmiştir (Balcı, 2005). Bu dönemde eğitim alanında yapılan ilk icraat, 8 Nisan 1923'ten itibaren öğretmen okullarının genel bütçeye alınması olmuştur ki bu icraatla birlikte doğrudan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır (Küçükahmet, 2002). Yaşanan bu gelişmeden bir yıl sonra eğitim-öğretim birliğini tesis etmek amacıyla 3 Mart 1924 tarihinde "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" çıkarılarak medreseler ve sübyan okulları kapatılmıştır (Akyüz, 2001). Çıkarılan bu kanunundan sonra çok sayıda öğretmen okulu, eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okulları açılmıştır (Sönmez, 2000). Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte öğretmen olabilmek için öğretmen okullarından mezun olanlar bakanlığın uygun göreceği yerlere stajyer olarak atanacak ve bir yıl sonra da öğretmenlik ünvanını alacaklardır (Kavçar, 2002).

1926'da Konya'da, başlangıçta yalnızca Türkçe bölümü ve 16 öğrencisi olan ortaokul ve dengi okullarına öğretmen ile ilkokullara müfettiş yetiştirmek için "Orta Muallim Mektebi" yani ortaokul öğretmeni yetiştiren okul açılmıştır. Konya'da açılan bu okul yaklaşık 1 yıl sonra Ankara'ya taşınmış olup burada pedagoji bölümünün açılmasıyla birlikte öğrenci sayısı da 45'e ulaşmıştır. 1928 ile 1930 yılları arasında Tarih-Cografya, Fizik-Matematik ve Tabii Bilimler olmak üzere 3 yeni bölüm daha açılmış ve bunlara Toplu Dersler Bölümü denmiştir (Akyüz, 2001). 1949-1950 yılı eğitim-öğretimde Toplu dersler yerine Fen ve Edebiye bölümü gelmiştir (Küçükahmet, 2002). 1935-1967 arası yıllarda Müzik, İngilizce ve Fransızca gibi 1975-76 Eğitim öğretim yılında 3 yıllık olan ortaokul öğretmeni yetiştiren okulların sayısı 17'ye ulaşmış, 1978'de bakanlık onayı ile liseye de öğretmen yetiştirecek

şekilde öğrenim süreleri 4 yıla çıkarılarak isimleri de "Yüksek Öğretmen Okulu" olarak değiştirilmiştir (Küçükahmet, 2002).

2.3.2. Öğretmenlerde bulunması gereken bazı özellikler

Daha önce de belirtildiği gibi öğretmen öğrenmeye rehberlik eden kişi olup bu süreçte öğretmenin son derece önemli sorumlulukları söz konusudur.

Öğretmen, örgün eğitimde bir öğretim görevi ile yükümlü her düzeydeki öğrencileri kapsamaktadır (Akyüz, 1978: 1; Akt. Özkan, 2005: 166).

Öğretmen, devletin yapmış olduğu araştırmalar neticesinde ortaya çıkardığı eğitim politikasını hayata geçiren, uygulama sonuçları ile bu politikalar üzerinde etkili olan, uzmanlık çalışmaları ve araştırmalardan faydalanan ve katkı sağlayan önemli bir kişidir (Varış, 1973: 32; Akt. Özkan, 2005: 166).

Öğretmen bir milletin ruhsal ve karakter yapısını şekillendiren üretici bir insandır. Öğretmenler o kadar üreticidirler ki bütün bir toplum öğretmenlerin eseridir denilebilir. Toplumun her alanında göre ve sorumluluk ile donatılan öğretmenin çeşitli dönemlerde itibarının farklı olduğu aşikârdır (Büyükkaragöz, 1998: 1; Akt. Özkan, 2005: 166).

Öğretmen gerekli bilginin kazanılmasını kolay hale getiren, gerekli ortamları hazırlayan bir rol benimsemek zorundadır ki bunu en iyi şekilde yapabilmek için de en az öğrencileri kadar öğrenmeye açık olmalıdır (Özkan, 2005: 166).

Dar manada öğretmenlik öncelikli olarak öğreticiliktir. Fakat öğretmenlikte öğretme görevi ile sınırlı kalınmaz. Çünkü öğretmen, eğitime ile iç içedir. Böylelikle öğretmenlik de daha geniş bir anlam kazanır ki bu bağlamda öğretmenlik aynı zamanda eğitimliği de içine alır. Bu bilgiler ışığında öğretmenlik mesleği öğretmen odaklı bir eğitimcilik mesleğidir denilebilir (Karaman, 2008).

Günümüz dünyasında öğretmenlik mesleği kendine has profesyonel bir uğraş alanıdır. Genel manada profesyonel, bir işi kazanç elde etmek için ve ustalıklı yapan kişi anlamına gelmektedir. Böyle bir kimse işin tüm inceliklerini öğrenmiş olmak zorundadır. Günümüzde öğretmenlik mesleği profesyonel bir meslek olarak

nitelendirilir. Öğretmenlik artık alanda uzmanlık, akademik çalışma, mesleksel formasyon ve üniversite diploması gerektiren bir yapıya ulaşmıştır (Karaman, 2008).

2.3.3. Öğretmenlik mesleğinin önemi

İnsanlık tarihi incelenecek olursa öğretmenlik mesleğinin öneminin ve fonksiyonun her gün arttığı görülmektedir. Günümüz dünyasında teknoloji alanında yaşanan gelişmelere paralel olarak teknolojik öğretim araçlarındaki gelişme, öğrenme-öğretmen sürecini kolaylaştırıcı yeni boyutlar getirmesine karşın öğretmenlik mesleğinin önemi daha fazla artmıştır (Karaman, 2008).

Eğitim vasıtasıyla insanların istenilen şekilde yetişmesinde, daha verimli hale gelmesinde ve günün gereklerine göre kendini hazırlamasında öğretmenlerin çok önemli görev ve sorumlulukları söz konusudur. Eğitim ve öğretimin istenilen amaca ulaşmasında, dolayısıyla başarı elde etmesinde diğer eğitim faktörleri ile uyum sağlanmasında öğretmen çok önemli bir paya sahiptir (Karaman, 2008).

Günümüz dünyasında öğretmenlik mesleğinin öne çıkan fonksiyonları dikkate alındığında öğretmenin ders verme, sınav yapma ve not verme gibi geleneksel görevlerinin yanı sıra organizatör, kılavuz bir yönetici, izleyici ve değerlendirici görevleri de bulunmaktadır (Özkan, 2005: 166).

Yukarıdaki bilgilerden de anlaşılacağı üzere eğitim sistemin en önemli parçasını öğretmenler oluşturmaktadır. Eğitim sistemin daha önceden belirlenen hedeflere ulaşması, diğer bir ifadeyle sistemin başarısı, temelde sistemi uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer unsurların nitelikleri ile sıkı ilişki içerisinde. Çünkü hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek olan personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez ve aynı zamanda böyle bir durum düşünülemez. Bu sebeple bir okul ancak içindeki öğretmenleri kadar iyidir (Karaman, 2008).

Okulun eğitsel amacı, daha önceden hazırlanmış olan eğitim amaçlarına uygun davranışlar kazandırmak için öğrencilere yaşantılar kazandırmaktır. Eğitsel amaçlar bir davranış modeli olup bu model ülküsel olarak okul çağındaki belirli bir yurttan beklenen ve istenilen davranışları gösterir. Okuldaki öğretmenler bu modeli kendilerine örnek modele benzer bireyler yetiştirme amacındadırlar (Başaran, 2000).

Bir meslek sahibinin mesleğinde başarılı olup doyuma ulaşabilmesi için mesleğinin gereklerine inanması, bunları bilmesi ve uygulaması gerekir. İnanma, bilme ve uygulama, öğretmenliğin duyuşsal, bilişsel ve devinsel boyutlarını meydana getirir. Öğretmenin öğretmenlik mesleğinin gerekliliğine ve gerektirdiği eylem ve işlere inanması gerekir. İnanma, öğretmenin mesleğine karşı pozitif bir tutum içerisinde olduğunun bir göstergesidir. Öğretmenlik mesleğine karşı sergilenen bu şekildeki pozitif tutumlar öğretmenlik davranışının duyuşsal boyutunu oluşturur. Bir öğretmenin eylem ve işlemlerini başarı bir şekilde yapabilmesi için bunların gerektirdiği bilgileri derinliğine bilmesi gerekir (Karaman, 2008).

Öğretmeni mesleğinde uzmanlaştıran mesleki bilgiler de davranışlarının bilişsel boyutunu oluşturur. Yine bir öğretmenin bilgilerini uygulamaya koymada yeterli kabiliyet ve beceriye sahip olması gerekir. Öğretmenlik mesleği için gereken eylem ve işlemleri güven içerisinde yapabilmesini sağlayan beceriler de davranışlarının devinsel boyutunu oluşturur (Başaran, 1994: 115; Akt. Özkan, 2005: 166).

2.3.4. Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin durumu

Öğretmen okulların en önemli ve stratejik unsurlarındandır. Öğretmenler bir mesleğin üyesi olarak kalmak istemiyorlarsa o mesleğin değerlerine göre davranmaları gerekir (Bursalıoğlu, 2005).

Öğretmenlik mesleğinin değer sistemini toplumun değerleri şekillendirmektedir. Okuldaki yöneticiler, öğretmenlerin bizzat kendileri ve çocukların okula gönderen velilerin beklenti ve düşünceleri bu değerlerin oluşmasında ciddi paya sahiptir. Günümüz modern dünyasında öğretmenlik mesleği, eğitim sektörüyle ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde uğraşı alanıdır (Karaman, 2008).

Okulların öğretmen ihtiyacının yanı sıra yetenekli, mesleğine bağlı ve kendisinden beklenenlerin farkında olan ve bu beklentileri yerine getirmek için çaba

sarf eden öğretmenlere de ihtiyacı bulunmaktadır (Oğuzkan, 1998). Oğuzkan (1998), öğretmenliğin üç yönünün bulunduğunu ifade etmekte olup bunlar; Türk toplumunun aydın bir üyesi olarak öğretmen, dünya topluluğunun uyanık bir üyesi olarak öğretmen ve mesleğinin yeterli bir üyesi olarak öğretmen. Teknoloji ve anlayışlarda yaşanan gelişme ve değişmelerin de etkisiyle toplumu oluşturan kurumlar, veliler, öğretmenler, öğrenciler ve araştırmacıların öğretmen davranışlarıyla ilgili beklentileri nedeniyle de etkili, iyi yahut ideal öğretmen tiplerinde de farklılıklar ortaya çıkabilmektedir.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde; "Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmaktadır. Buna bağlı olarak devletin öğretmenlerden temel beklentisi, "Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifade etmekle yükümlüdürler" şeklinde özetlenmiştir.

Eğitim planlamalarındaki yanlışlık ve aksaklıklar ile eğitime yapılan yerli yersiz müdahaleler nedeniyle ortaya çıkan öğretmen ihtiyacını gidermek için öğretmen niteliğine sahip olmayan kişilerin bu kutsal ve son derece hayati önem arz eden göreve atanması ülkemizde oldukça yoğun yaşanan bir sorundur. Bu şekildeki uygulamalar öğretmenliğin özel bir uzmanlık gerektiren meslek olduğuna dair 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43'üncü maddesiyle de çelişmektedir (Ergun, 1999). Uzun yıllar boyunca uygulanan yanlış politikalar nedeniyle ülkemizde öğretmenlik kapısı daima farklı meslek gruplarındaki insanlara açık olmuş, bu sebepten ötürü de kolay elde edilebilen, herkesin yapabileceği bir meslek konumuna getirilmiştir. Bu gelişmeler doğrultusunda öğretmenlik, elinde üniversite diploması olup da kendi alanında iş bulamayanların önemli bir ümit kapısı haline gelmiştir (Eskicumalı, 2002; Akt. Karaman, 2008). Eğitim alanında izlenen bu yanlış politikalar şüphesiz son derece saygın olan öğretmenlik mesleğinin statü ve saygınlığının azalmasına yol açmış, buna bağlı olarak da oldukça basite indirgenmiştir.

Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı 1970'lere kadar korunmuş fakat daha sonra ülkemizdeki hızlı toplumsal değişme ve sanayileşmeyle beraber her geçen gün

gerilemeye başlamıştır. 1980'lerde Özal dönemi ile birlikte liberal ekonominin etkili hale gelmesi, yeni meslek gruplarının ortaya çıkması, devlet memurlarının gelir seviyelerinin her geçen gün daha kötüye gitmesiyle birlikte öğretmenlik mesleği de bu gelişmelerden etkilenmiş ve dolayısıyla da eski saygınlığını kaybetmiştir (Erden, 1999).

Bilindiği üzere 1982'de yapılan değişiklik ile öğretmen yetiştirme sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınarak üniversitelere verilmiştir ki bu süre içerisinde eğitim fakülteleri, ihtiyaç duyulan nitelikli öğretmen yetiştirilmesi hususunda ciddi rol almışlardır. Fakat ülkenin ihtiyaçlarına paralel olarak bir sanayileşme politikası uygulanmadığı için 1990'lı yılların sonlarına doğru tekrar çok sayıda sorun ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu dönemde eğitim fakültelerinde ülkenin gereksinim duyduğu alanlar göz ardı edilerek, öğretim elemanlarının akademik yönelimleri doğrultusunda bölümler açılmıştır ki bu durum neticesinde bazı alanlarda ihtiyaç fazlası öğretmenler yetiştirilirken, asıl ihtiyaç duyulan alanlarda yetiştirilen öğretmen sayısı ise doğal olarak yetersiz kalmıştır (Battal, 2003; Akt. Karaman, 2008).

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ile öğretmenlerin devlet memurluğu kapsamına alınarak devlet memurluğunun gerektirdiği genel şartlara sahip olması hükme bağlanmış, 1739 sayılı Kanun ile de öğretmenliğin özel ihtisas mesleği olduğu kabul edilerek öğretmenlik mesleği için özel şartlar getirilmiştir. Adı geçen kanunda Bakanlık tarafından öğretmenlik mesleği için belirtilen nitelikler 1983'e kadar ortaya konmadığı gibi yine bu dönemde öğretmen ihtiyacını karşılamak için niteliği ve eğitim standardını düşürücü öğretmen alımı yapılmıştır. Her ne kadar 1739 sayılı Kanun da dahil olmak üzere, Milli Eğitim Bakanlığı almış olduğu kararlarda öğretmen alımlarında seçim şartı getirmiş ise de 1985'e kadar gerçekleştirilen atamalarda bu şart uygulamaya konmamış ve de mesleki formasyon belgesi aranmaksızın atamalar gerçekleştirilmiştir (Karaman, 2008).

Kavçar (2003), bilhassa 1975 yılından sonra göreve başlayanların alan bilgisi ve pedagojik formasyon açısından eğitilmesine öncelik verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. 1985'te ilk kez sınavla öğretmen alımları başlamış olup bu sınavda öğretmen yetiştiren kurum mezunlarıyla diğer kurum mezunları aynı şartlarda

seçilmeye çalışılmıştır. Varış'a (1989) göre, formasyon belgesi aranmaksızın öğretmenliğe atama konusunda Milli Eğitim Bakanlığı 30 yıl geriye düşmüş olup bugün Milli Eğitim'de bir kısım öğretmen önce kadroya atanmakta, sonra da öğretmenlik mesleğini kısa ve yoğun kurslarla öğrenmektedir. 1989'da alınan bir kararla öğretmen adayları için farklı sınav şekilleri benimsenmesine ve uygulanmasına karşın 1991 yılı da dahil olmak üzere yapılan merkezi sınavların kaliteyi artırmaktan ziyade eleme-seçme amacını güttüğü anlaşılmaktadır. Bu sınavı kazananlardan pedagojik formasyonu bulunmayanların göreve başladıktan sonra formasyon kursuna alındığı, fakat nitelik ve süreç açısından tam manasıyla uygulanamadığı, dolayısıyla da sistem içerisinde formasyon belgesine sahip olmayan öğretmen sayısının ciddi boyutlara ulaştığı bilinmektedir (Dilaver, 1996; Akt. Karaman, 2008).

1992 yılı da dahil olmak üzere 1999 yılına kadar alınan öğretmenler için herhangi bir sınav yapılmaksızın şartları uyan her başvuru kabul edilmiştir (Karaman, 2008).

Günümüzde mevcut siyasi iktidarların kadro açısından üzerinde en fazla oynadıkları ve atamalar itibariyle en fazla söylentilerin olduğu mesleklerin başında öğretmenlik gelmektedir. Eylül 2004 itibariyle Türkiye de toplam 55'i devlet, 26'sı da vakıf olmak üzere toplam 81 üniversite mevcuttur. Bu üniversitelerin tamamında Fen-Edebiyat fakültesi bulunmakta olup bu fakültelerin biyoloji, edebiyat, tarih ve kimya gibi bölümlerinden her yıl binlerce öğrenci mezun olmakta ve bu mezunlar sürekli değişen öğretmenlik şartlarına uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Şöyle ki, YÖK bilhassa 1998'de öğretmen yetiştirmeyle ilgili olarak detaylı bir mevzuat değişikliğine giderek Fen-Edebiyat fakültesi mezunları için öğretmen olabilmenin yolunu önemli oranda kapatarak bu fakülte mezunlarının öğretmenlik sınavına dahi girebilmeleri için tezsiz yüksek lisans şartı getirilmiştir. Bu durumda siyasal iktidarlar Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının ve kamuoyunun haklı eleştirileri karşısında daha fazla tepki almamak için üstünkörü ve aceleci bir şekilde çözüm yolları bulmaya çalışmışlar, yani günü kurtarma çabasına girmişlerdir (Karaman, 2008).

Öğretmen yetiştirme ve atanmasına dair sorunların sayısı oldukça fazladır. Ancak önemli olanın, devletin öğretmen yetiştirme ve atanması hususunda siyasi iktidarlar değişse de milli bir politikaya sahip olması gerektiğidir.

2.4. Algı Kavramı

Algı, bireyin dış ortamdan gelen uyarıcıları algılayarak bunları sınıflandırması ve değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Samovar and Porter, 1991; Akt. Tutar, 2008). Algı kavramı genel olarak duyu organları vasıtasıyla algılanan uyarıların anlamlı bir bütünlük oluşturacak şekilde örgütlenmesi ve yorumlanmasıdır. Algı, uyarıcıların duyu alıcılarına ulaşmasıyla başlayan ve algılanan duyunun tanınmasına, farkına varılmasına, farkına varılmasına, anlaşılmasına ve tanımlanmasına kadar geçen fiziki, nörolojik ve bilişsel süreçler toplamıdır. Kişinin çevresinde olup bitenlere tanıklık etmesidir (Reingold and Merikle, 1988; Akt. Tutar, 2008).

Duyu organlarımıza ulaşan uyarılar algılama olmadan tek başlarına bir anlam ifade etmezler. Bunların bir anlam ifade edebilmeleri için anlamlandırılmaları gerekir. Bize ulaşan uyarılara nasıl tepkiler vermeğimizi ancak ve ancak algılama sonucunda kararlaştırabiliriz (Dökmen, 2012).

Algı, idrak etmek ve içeriğine vakıf olmak anlamına gelmekte olup bir etkiye maruz kalma ve ona tepki gösterme olgusunu ifade eder. Algı, algılanan şeyin gerçeğine ulaşmak, nesneyi bütün boyutları ile kuşatmak ve eşya ile doğrudan ilgi kurmaktır. Bu bağlamda algı, mesajın özüdür (Tutar, 2008).

Çeşitli algı türleri söz konusu olup bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- **Duyu algısı:** Eşyaya ait özelliklerin duyu organları vasıtasıyla alınarak nitelik, nicelik, yer ve durum gibi kategoriler hakkında bilgi sahibi olunmasıdır.
- **Hayal algısı:** Eşyayı, yine duyu algısındaki özellikleriyle ancak bu kez ortada eşya olmaksızın, onun gözden uzak olarak hayal edilmesi ve hatırlanışı ile ilgili algılamadır.

- **Vehim ve tikel algı:** Duyularla ilgili bütün anlamların algılanmasıdır.
- **Akıl algısı:** Duyumsanmış şeylerdeki tikel yahut tümel bütün soyut anlamların algılanmasıdır.

İnsanın olayları sağlıklı değerlendirebilmesinde algıların sağlamlığı, doğruluğu, reel olana uygunluğu belirlemede önem arz etmekte olup algılamanın sağlamlığı aşağıdaki unsurlara dayanır:

- Geçmiş izlenimler
- Doğru ve gerçek duyular
- Gerçek algılar
- Gerçek algılama kabiliyeti.

2.4.1. Algılama

Algılama, insanın çevresinde olan biteni duyular vasıtasıyla fark etmesi ve yorumlamasıdır. Algıların yorumlanmasına, örgütlenip anlamlı ilişkiler kurulmasına "algılama" denir. Algılama, duyu organları yardımıyla olguların farkına yahut bilincine varma, olguları kavrama sürecidir (Lewis, Goodman ve Fand, 1995; Akt. Tutar, 2009).

Algılama sözel iletişimde olduğu kadar sözsüz iletişimde de ciddi bir işleve sahiptir. İnsanlar, karşılarındaki kişilerden kendilerine yönelen yüz ve beden hareketleri, ses tonu gibi uyarıcıları anlamlandırarak, yorumlayarak sosyal çevreye uyum sağlamaya çalışırlar (Dökmen, 2012).

Algılama öznel bir durum olup bu öznelik, algılamanın kişinin deneyimlerine, kültürüne, ihtiyaçlarına, değerlerine ve kültürüne dayalı olmasından kaynaklıdır. Algılama bir bakıma algının işlenmesi sürecidir (Tutar, 2009).

2.5. Mesleki Algı ve Meslek Seçimine Etkisi

Meslek, bir kişinin hayatını devam ettirmek için yaptığı, kuralları toplum tarafından belirlenmiş ve belli bir eğitim sonucunda kazanılan sistemli etkinlikler toplamıdır (Yalçın, 1997: 38).

Günümüzde ülkemizde meslek sahibi olabilmek için ortaöğretim seviyesinde meslek okulları ve yükseköğretim düzeyinde üniversiteler rol oynamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı örgün mesleki ve teknik liseler nitelikli ara insan gücü ihtiyacının karşılanması için ortaöğretim seviyesinde yer alan, hem iş hem ve meslek alanlarına eleman yetiştiren hem de öğrencileri yükseköğretime hazırlayan eğitim kurumlarıdır. Bu eğitim kurumları; erkek teknik öğretim okulları, kız teknik öğretim okulları, ticaret ve turizm öğretim okulları, din öğretimi okulları olmak üzere dört grupta faaliyet göstermektedir (Yazçayır, 1999: 10). Belirtilen bu kurumların amaçları Milli Eğitim Temel Kanunu'nda aşağıdaki gibi belirtilmektedir (hukuki.net/kanun/1739.15.text.asp):

- Bütün öğrencilere orta öğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanıtmak ve çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunma bilinç ve gücünü kazandırmak.
- Öğrencileri çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veyahut da iş alanlarına hazırlamak.

Günümüz dünyasında birey açısından değerlendirildiğinde eğitim sürecinin tümü bir mesleğe ve bu meslek vasıtasıyla toplumsal hayata hazırlanma sürecidir (Yazçayır, 1999: 2).

Yetişkin bireyler yaşamlarının büyük bir bölümünü mesleklerini icra ederek geçirirler. Fakat toplumda bazı bireyler mesleklerini severek ve isteyerek seçtikleri için mesleklerini olumlu olarak algılamakta, dolayısıyla da daha huzurlu ve mutlu bir hayat sürmekte iken bazı bireyler ise sevmedikleri, ilgi duymadıkları meslekleri istemeden seçtikleri için mesleklerini olumsuz olarak algılamakta, dolayısıyla da huzursuz ve mutsuz olmaktadır.

Kuzgun'a (1982) göre meslek seçimi "bireyin kendisine açık olan meslekleri çeşitli yönleriyle değerlendirip, kendi gereksinimleri açısından istenilen yönleri fazla, istenmeyen yönleri az olan birine yönelmeye karar vermedir".

Meslek seçimiyle ilgili günümüzde seçeneklerdeki artış ve toplumda demokratik tutumların gelişmesi, bir taraftan seçme özgürlüğünün artmasını sağlamakta iken diğer taraftan da eskiden daha kolay verilen meslek seçimi kararının bir anda verilebilen bir karar olmakta çıkarıp gelişimsel bir süreç içerisinde oluşabilecek bir yapı haline dönüşmesine yol açmaktadır (Acısu, 2002: 1).

Meslek seçimiyle ilgili gelişim görevleri bir meslek seçimini belirginleştirmeye yönelme, kesinleştirme, eyleme dönüştürme, seçilen mesleğe yönelme, yerleşme ve seçilen meslekte statüyü kuvvetlendirerek bu meslekte ilerleme olarak tanımlanabilir. Mesleksel yardım için bu görevlerin bilinmesi önem arz eder. Ülkü'ye (1976) göre ortaöğretim öğrencisinin mesleksel gelişim görevleri aşağıdaki gibidir (Akt. Bakırcıoğlu, 2000: 73):

- İlgilerini, bedeni ve kişiliği ile ilgili özelliklerini tanımak
- Gizil güçlerini tanımak ve geliştirmek
- Öğrenimini sürdürmekle bir işe girmek arasında seçim yapmak yahut öğrenimini aynı zamanda bir işte çalışarak devam ettirmeye karar vermek
- Çeşitli türde liseler ve programlar yahut dallar arasında seçim yapmak
- Üst öğrenim imkanları ile iş ve meslekler hakkında bilgi edinmek
- Kişiliğini, gelecekteki hayatının her alanı gibi mesleki alanı için de büyük bir önemi olan bağımsızlık kazanma yolunda sağlıklı bir şekilde geliştirmek

İnsanlar için en uygun meslek kendi kabiliyet, beceri ve ilgileri ile örtüşen, ihtiyaç ve gereksinimlerini en ideal şekilde karşılayabilecek olan meslektir. Bu sebepten ötürü kişi için en sağlıklı karar, kendi kabiliyet ve ilgi alanına uygun düşen mesleği tercih etmesidir (Bakırcıoğlu, 2000: 80).

Meslek seçimiyle ilgili kararın ardından mesleğe hazırlayan okul seçimiyle ilgili karar gelmektedir. Okulun seçiminde ailenin sosyo-ekonomik yapısı, sağlık durumu gibi unsurlar önemli rol oynamaktadır. Genç, istek ve kabiliyetlerinin yanı sıra ailesinin durumunu ve gitmek istediği okulun gerçeklerini de dikkate almak zorundadır (Köksal, 2003: 34).

Ergenlik dönemi içinde olan lise dönemi, gençlerin psikolojik ve fiziki gelişimi açısından oldukça sıkıntılı ve karmaşık bir dönem olup bu dönem ne kadar rahat ve sıkıntısız atlatılırsa o oranda gelecekle ilgili yaşam planlanır ve buna bağlı olarak da gerçekçi mesleki kararlar alınabilir (Yeşilyaprak ve ark., 1996). Buna karşın gelecekte “ne olacağım” “ne yapacağım” gibi sorularla kaygı ve korkularını dile getiren gençler bu sorunlara kesin yanıt bulamadıklarında korkuları artmakta ve buna bağlı olarak da davranış bozuklukları göstermektedirler (Acısu, 2002: 4).

Meslek seçimi, bir gelişme oluşumu olması sebebiyle çocukların mesleklerle ilgili bilgi ve görgülerinin küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesi önem arz eden bir husustur. Bu hususla ilgili doğru kararlar almış yahut bu süreci en verimli şekilde değerlendirmiş olan bireyler gelecekteki yaşamlarında mutluluğa ulaşmakta, dolayısıyla da istedikleri, sevdikleri işi yapmaktadırlar (Köksal, 2003: 8).

Meslek seçimi, belirli bir gelişim sürecinin ardından çok yönlü unsurların etkisi sonucu yapılmakta olup bu karmaşık süreci bireyin ihtiyaçları, ilgileri, değerleri, yetenekleri ve diğer kişilik özellikleri gibi psikolojik faktörlerin yanı sıra ailesi, yaşadığı bölgenin özellikleri, iş imkanları, tesadüfler ve piyasadaki arz-talep durumu gibi birbirinden farklı çok sayıda faktör etkilemektedir (Özgüven, 2000: 158).

Ülkemizde meslek seçmenin yollarından birisi ilköğretimden sonra mesleki eğitim veren liselere gitmek, diğeri de liseden sonra yükseköğretime devam etmektir. Meslek liselerinde meslek edindirilen bireyler dört yıllık bir eğitim sürecinin sonunda mezun olurlar ve nitelikli elemanlar olarak iş hayatına geçiş yaparlar. Bu şekilde mesleki eğitim alan öğrencilerin en kısa sürede iş sahibi olma istekleri ve ailelerinin ekonomik kaygılarının meslek liselerini tercih nedenleri arasında olduğu söylenebilir. Fakat ülkemizde öğrencilerin büyük bölümü kendilerini üniversiteye gitmeye de zorunlu hissetmektedirler ki bu durumun başlıca nedenleri arasında

öğrencilerin ilköğretim sonrası meslek tercihlerinde bilinçli karar verememeleri gelmektedir ki meslek tercihleriyle ilgili kararları alırken ailelerinin ve çevrelerinin etkisi, ailelerinin ekonomik durumu, ilköğretimdeki başarı durumu gibi unsurlar etkili olmaktadır. Diğer sorunlar da mesleki eğitimin bireyler bir ihtiyaç oluşturamaması, aynı zamanda sanayi-okul işbirliğinin yeterli düzeyde olmaması, mesleklerin öğrencilere yeteri kadar tanıtılmaması, öğrencilerin kendi kabiliyetlerin farkında olmadan mesleki tercihler yapmaları şeklinde sıralanabilir (Köksal, 2003: 2).

2.5.1. Meslek gelişimiyle ilgili kuramlar

Mesleki gelişim kuramları, bireylerde meslek düşüncesinin nasıl ortaya çıkıp geliştiği, meslek seçiminin nasıl yapıldığı, bu seçimde etkili olan unsurlarla birlikte bu oluşumu açıklayan görüşlerdir. Bu görüşler aşağıda başlıklar halinde kısaca açıklanmıştır.

2.5.1.1. Ginzberg ve arkadaşlarının gelişim kuramı

Ginzberg ve arkadaşları (1951) meslek seçiminin sadece belirli bir anda gerçekleşen bir olay olmayıp çocukluktan ergenliğe ve yetişkinliğe kadar uzanan dönemi kapsayan bir gelişim süreci olduğunu ifade etmektedirler (Akt. Ekren, 2001: 15-16)

Ginzberg (1972) meslek seçimini gelişimsel olarak incelemiş ve kişiliğin gelişim alanlarında olduğu gibi farklı aşamalar halinde olduğunu ve her bir aşamada, meslek seçiminin benlik sisteminin gelişiminden etkilendiğini belirtmiştir. Ginzberg'e göre birey meslek seçiminde bulunurken çeşitli mesleklerdeki insanlar hakkında bazı tasarımlara sahiptir. Bir mesleğe yönelirken, kendisi ve o mesleğe sahip olan bireylere yansıttığı özellikler arasında bir ilişki kurar (Akt. Kargı, 2002: 22).

Ginzberg ve arkadaşları yaptıkları çalışmalarda sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve yüksek olan kişilerin aynı gelişim aşamalarında geçmelerine karşın sosyo-

ekonomik açıdan düşük seviyede olanların daha pasif davrandıklarını, daha hızlı mesleki kararlar aldıklarını ve daha alt düzeydeki meslekleri tercih ettiklerini görmüşlerdir. Bu kişiler diğerleriyle kıyaslandığında gerçeklik dönemine daha çabuk girmekte, ilgi ve kabiliyetlerini göz önünde bulundurmadan para getiren işlere yönelmektedirler. Sosyo-ekonomik açıdan iyi durumda olan ailelerde gelen kişiler mesleklerini kesinleştirme konusunda daha uzun süre düşünmekte, kendilerini ve çevrelerini de daha fazla araştırmaktadırlar (Akt. Acısu, 2002: 16).

Meslek seçimine ilk kez bir süreç olarak yaklaşan Gelişim Kuramına göre meslek seçimi 10 yaşından itibaren başlamakta ve 21 yaşına kadar devam etmektedir (Yazar, 1997: 11).

Ginzberg ve arkadaşları, meslek seçimi dönemini 4 dönem halinde ele almıştır. Kurama göre 6-11 yaş arası dönem “hayal dönemi”, 12-18 yaş arası dönem “deneme dönemi” (İlgi Basamağı, Yetenek Basamağı, Değer Basamağı, Geçiş Basamağı), 18-22 yaş arası “gerçekçi dönem” (Araştırma Basamağı, Billurlaşma Basamağı, Belirleme Basamağı) ve sonraki yıllar “yaşam boyu süren seçim süreci” olarak adlandırılır (Yazar, 1997: 13-14).

Ginzberg ve arkadaşlarına göre birey 15-16 yaşlarında toplumda bir yer edinmeyi düşünmeye başlar. 17-18 yaşta giderek bağımsızlığını kazanan genç, somut ve gerçekçi seçimler yapması gerektiğinin farkına varmaya başlar. 18-22 yaş arasındaki araştırma basamağı ise üniversiteye giriş ile başlar ve hedeflerin daraltılması ile karakterizedir. Bu dönemde genç artık daha özgür ancak daha kararsızdır. Gerçek doyum getirecek bir meslek seçmenin önemini kavramaya başlar. Mesleklerle ilgili araştırmalarına devam eder. Billurlaşma basamağında anadalını seçmeye çalışır. Belirleme basamağında ise öğrenimini yaptığı mesleğini bir iş alanında uygulamaya koyarak meslek seçimini daha da pekiştirir (Yazar, 1997).

2.5.1.2. Super’in benlik kuramı

Super’a (1970,1990) göre meslek seçimi, belli bir gelişim süreci içinde birey ile çevrenin etkileşimi neticesinde oluşan benlik tasarımının bir mesleğe yansımaları ve ifadesidir. “Rol Kuramı” olarak da tanımlanabilen kavramsal bir modeldir. Bu

kuramın önemli bir yönü, meslek seçiminde çeşitli kişilik özelliklerine dikkat çekerek bireyin hayatı boyunca devam eden kişilik gelişiminde benlik kavramının meslek seçimindeki önemi üzerinde yoğunlaşmasıdır.

İnsanlar doğdukları andan itibaren kendilerine ilişkin bir benlik kavramı oluşturmaya başlar ve bu süreç hayat boyu devam eder. Benlik kavramının oluşmasında insanların kullandığı yollardan biri keşfetmedir. Kişi çeşitli etkinlikler, çabalar sırasında neler yapabileceğini, yetenek ve özelliklerini keşfeder. Yaptıklarıyla ilgili olarak başkalarında gelen tepkileri değerlendirir ve kendisiyle ilgili bir algı geliştirmeye başlar. Ailedeki yahut tanıdık kişiler ile özdeşleşme bu algının gelişmesindeki diğer bir yoldur. Çeşitli roller içerisinde ister hayali isterse davranışsal olsun kendini sınama ve görme de insanların benlik kavramlarını geliştirmesine yardımcı olur. Super'e göre bir mesleğin seçilmesi bireyin hayatında, onun benlik kavramını net bir şekilde belirttiği bir noktadır. Birey meslek tercihini ifade ederken “ben şu yahut bu şekilde bir insanım” demektir. Super, benlik kavramının oluşması ve bir meslek tercihinin dönüşmesinin, gelişimsel süreci boyunca gerçekleştiğini ifade etmekte ve bu bağlamda mesleki gelişim sürecini 5 evreye ayırmaktadır (Akt. Yeşilyaprak, 2003).

Super'e göre meslek seçimi evrelerinin ilki “Büyüme Evresi”dir (Doğum-14 yaş). Bu evrenin alt basamakları “hayal basamağı”, “ilgi basamağı” ve “yetenek basamağı”dır. Daha sonra gelen “Araştırma Evresi” (15-24 yaş) ise “deneme basamağı”, “geçiş basamağı” ve “izleme basamağı”nı kapsamaktadır. Yerleşme Evresi (25-44 yaş); “sınama” ve “sağlamlaştırma” basamaklarından oluşur. 45-65 yaş arası ise “Sürdürme Evresi”dir. Birey son olarak 65 yaş ve sonrasında “Çöküntü Evresi”ni yaşamaya başlar (Akt.Kuzgun, 2000).

2.5.1.3. Psikoanalitik kuram

Bu kurama göre meslek kişiliğin yansımasıdır. Psikoanalitik kurama göre birey, toplum tarafından uygun görülen bazı etkinliklere katılarak libidosunun toplumca onaylanmış bir şekilde ifade etmektedir. Yaşamın ilk 6 yılında kişilik yapısının temeli oluşmakta olup bu dönemde çocuğun en temel gereksinimlerinin

karşılanması ile çevresine uyum sağlayabileceği becerileri geliştirmektedir ki bu beceriler daha kompleks ve üst seviyede yaşamsal becerilerin gelişimi için temel teşkil eder. Yetişkinlerin davranışları da tıpkı bebeklerinki gibi içgüdüsel doyum kaynaklarına yöneliktir. Meslek seçiminde de birey, bilincinde olmadığı çeşitli gereksinimlerini karşılayabileceği çeşitli alanlara yönelmekte yani bilinç dışı güdüleri ile kişiye hangi alanda doyum sağlayacağını gösteren en iyi rehber olmaktadır (Kargı, 2002: 21-23).

2.5.1.4. Roe'nun gereksinim kuramı

Roe'nun (1956) Gereksinim Kuramında meslek seçimi, yaşamın erken dönemlerindeki gereksinimlerle oluşmaktadır. Roe'ya göre sevilme gereksinimi yeteri kadar doyurulmamış yahut bir koşula bağlanmamış bireyler gelecek yaşamlarında insanlarla etkileşime girmeyi gerektirmeyen mesleklere yönelirler (Crites, 1960: 137-143).

2.5.1.5. Holland'ın kişilik kuramı

Holland'ın (1976) kişilik kuramına göre, meslek seçimi kişiliğin ifadesidir. Aynı zamanda, bir mesleğin üyeleri benzer kişilik özelliklerine ve özgeçmişlere sahiptir. Bu bireyler birbirilerine benzedikleri için çok sayıda uyarana ve soruna karşı benzer tepkiler gösterirler. Bu sebepten ötürü de kendilerine has bir kişilerarası çevre oluşturmaktadırlar (Kargı, 2002: 23).

2.5.2. Mesleki ilgi ve mesleki olgunluk

Mesleki ilgi, herhangi bir zorlama hali olmaksızın veya kendine ödül vaat edilmeksizin bireyin kendisine doyum veren faaliyetlere yönelmesidir (Köksal, 2003: 4).

İlgi, belirli bir faaliyete isteyerek yönelme, bu faaliyetleri kısıtlayan şartlar altında bile başka faaliyetleri tercih etme ve bu faaliyetleri yaparken yorgunluk yerine dinlenmişlik, bıkkınlık yerine devam etme isteği duyma durumlarında, varlığına hükmedilen bir iç uyarıcıdır. İlk ilgi envanterini geliştiren Strong ilgiyi, bir kimsenin bir kişiye, nesneye yahut faaliyete karşı göstermiş olduğu hoşlanma, hoşlanmama yahut kayıtsız kalma şeklindeki tepki şeklinde tanımlamıştır (Akt. Kuzgun, 2000: 50).

Strong ilginin, davranışın yönünü belirleyen bir iç uyarıcı olduğunu, bu iç uyarıcının başlattığı davranışın amacına ulaşip sonunda kişiye doyum sağladıkça davranışın yerleşmeye ve alışkanlığa dönüşmeye başladığını ifade etmektedir (Akt. Alkan, 1993: 14).

Mesleki olgunluk kavramı ise meslek gelişimi alanındaki en önemli ve kapsamlı kavramlar arasında yer almakta olup bu kavram bireyin ilgileri, yetenekleri ve değerleri, sistematik ve bağımsız düşünmesi, karar vermesi ve davranması, benlik algısı gibi çok sayıda olguyu kapsamaktadır. Bireyin meslek seçimiyle ilgili olarak yerine getirmesi beklenen bu gelişim göre “mesleki olgunluk” olarak adlandırılmaktadır (Kargı, 2002).

Mesleki olgunluk seviyesi yüksek olan öğrenciler gelecekte yapabilecekleri meslekleri daha doğru olarak seçebilmekte iken düşük mesleki olgunluk seviyesindeki öğrenciler ise meslek seçiminde başarısızlığa uğrayabilmektedirler (Yazar, 1997: 1).

2.6. Öğretmenlik Mesleği Algısı

Mesleğe karşı güçlü bir bağlılık duygusu, öğretmenliğin gerektirdiği özelliklere sahip olmayı açıklayan en önemli faktörler arasında yer almaktadır. Öğretmenlik mesleğini benimseyen, bu mesleğin bir üyesi olmaktan büyük gurur duyan, mesleki etiğe önem veren öğretmenler mesleğin gerektirdiği temel niteliklere de sahiptir. Bu nitelikler, öğretmenin mesleğini algılaması ile sıkı ilişki içerisinde. Meslekle ilgili pozitif algılar bu niteliklerini varlığını ortaya koymakta iken negatif yönlü algılar da bu niteliklerden yoksunluğu gösterebilir. Öğretmen yetiştiren

kurumların temel amaçlarından birisi bu niteliklerin öğretmen adaylarına kazandırılmasıdır (Şişman ve Acat, 2003).

Öğretmenlerin sosyal statü, etik değerler, alan bilgisi, formasyon eğitimleri ve yeterlilikleri iyi bir öğretmen olabilmelerindeki en önemli hususlardır. Okçabol'a (2000) göre, bir öğretmenin mesleğine karşı algısının öğrencilerinin öğrenmeye karşı yaklaşımları, derse karşı tutumları ve başarıları üzerinde ciddi etkileri olabilmektedir.

McGinnis ve arkadaşlarına (1998) göre de, öğretmenlik mesleğine yönelik algı, öğretmenlerin mesleğinde nasıl bir öğretmen olacağı hususunda etkili rol oynamaktadır. Kaynağı ne olursa olsun algı ile öğretim ve öğrenme, dolayısıyla da algı ve başarı arasında aynı yönde artan yahut azalan bir ilişki olduğu konuyla ilgili olarak gerçekleştirilen çalışmalarda gösterilmiştir (Akt. Şişman ve Acat, 2003; Acat ve ark., 2003).

Etkili bir öğretmenin sahip olması gereken kişisel ve mesleki çeşitli nitelikler söz konusudur. Öğretmenin sabırlı, hoşgörülü, açık fikirli, esnek, uyarlayıcı, sevecen, anlayışlı, yüksek başarı beklentisi olan, cesaretlendirici, teşvik edici ve destekleyici olması kişisel nitelikleriyle ilgili sahip olması gereken yeterlilikleri arasında yer almakta iken, genel kültür, konu alan bilgisi, mesleki beceri ve yeterlilikler de mesleki niteliklerle ilgili ölçütlerdir (Doğan, 2003; Ünal ve Ada, 2004; Erden, 1999).

Öğretmenlerin yukarıdaki yeterliliklere sahip olabilmesi ancak ve ancak öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olmasıyla mümkündür. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarında 5 boyut üzerinde durulduğu görülmektedir (Şişman ve Acat, 2003; Acat ve ark., 2003). Bu boyutlar aşağıda başlıklar halinde kısaca açıklanmıştır.

2.6.1. Mesleğe ilişkin sosyal statü algıları

Öğretmenlerin mesleğe ilişkin sosyal statü algıları, toplum nezdinde kendilerine biçtikleri değerdir. Meslek grubu içinde bireyin kendini tanımlaması, aynı zamanda onun moral değerlerini de göstermektedir. Toplum içerisinde bir rol üstlenmek, kabul görmek, takdir edilmek, her meslek grubu üyesinin en önemli ve

vazgeçilmez ihtiyaçları arasındadır. Meslek grubu üyesi olarak her birey sosyal bir varlık olup diğer insanlarla birlikte yaşamının getirmiş olduğu çeşitli beklentileri vardır. İşe yaramak, toplum içindeki bir boşluğu doldurmak ve fark edilmek onun sosyalleşmesinin bir parçasıdır. Her meslek grubu yaşadığı toplum içinde kendine, toplumun ona yaklaşımını esas alan bir tanım getirir. Bu tanımlamada kendine layık görülen birtakım tavırlar ve uygulamalar esas alınır. Yapılan iş ile ilgili yasal düzenlemeler, ekonomik getiriler, insanların gösterdiği sosyal itibar gibi. Tüm bunların işaret ettiği yer, mesleğin toplumsal statüsünü gösterir (Doğan, 2003).

Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü bu mesleği yapmakta olan bireylerin tatmin ve mutluluk seviyeleri belirler. Öğretmenlik mesleğinin kendine has bilgi ve beceri gerektirdiği gerçeği toplumumuzda yaygın olarak kabul edilmektedir. Fakat günümüzde pek çok kişi belli bir konuda uzman olan kişinin yahut herhangi bir yükseköğretim kurumundan mezun olan kişinin öğretmen olabileceği inancını da taşımaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı da uzun yıllar boyunca öğretmenlik formasyonuna sahip olmayan kişileri öğretmen olarak göreve alarak bu inancın insanların beyinlerine yerleşmesine yol açmıştır (Doğan, 2004; Erden, 1999).

Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde öğretmenlik mesleği sosyal statüsü yüksek olan meslekler arasındaydı. Bu dönemde öğretmenlerin eğitim ve gelir seviyelerinin toplumun diğer kesimine göre yüksek olması öğretmenliği saygın ve cazip bir meslek haline getirmiştir. Yine bu dönemde öğretmen okullarının parasız ve yatılı olması sebebiyle bu okullara girmek ve öğretmen olmak bilhassa kırsal kesimdeki gençlerin yukarıya doğru toplumsal hareketliliğini sağlamaktaydı. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı 1970'lere kadar korunmuş, fakat daha sonra uygulanan yanlış politikalar nedeniyle bu saygınlık ve itibar yavaş yavaş kaybolmuştur (Doğan, 2004; Erden, 1999).

2.6.2. Mesleğin etik (ahlaki) değerlerine ilişkin algıları

Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğini yaparken de uyulması gereken çeşitli etik değerler, mesleğe ve insana ilişkin çeşitli değerler söz konusudur.

Mesleğin temel değerleri olarak da kabul edilen bu değerlerin mesleğe bağlılığın temel ölçütlerinden birisi olduğu söylenebilir (Şişman ve Acat, 2003).

Ahlak, insanların kendilerini uymakla yükümlü hissettikleri davranış ve kurallar olup (Kulaksızoğlu, 2003) insanların nasıl hareket edeceklerini düzenleyen genel davranışlardır. Ahlaki değerler bir davranış yahut tutumun kabul edilebilir veya kabul edilemez olduğuna ilişkin inançlardan ortaya çıkan genel kabullerdir. Değer verip önemsemediğimiz ve o doğrultuda davranmaya çalıştığımız ortak insani ilkelerdir (Kulaksızoğlu, 2003). Pehlivan'a (1998) göre mesleki ahlak, belli bir meslek grubunun, mesleğe ilişkin olarak oluşturup koruduğu, meslek üyelerini belirli sınırlar dahilinde davranmaya zorlayan, kişisel eğilimlerine sınır getiren, yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan, meslek içi rekabeti düzenleyen ve meslek ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkelerdir (Kulaksızoğlu, 1995).

Öğretmenlik mesleğini yapanları üzerinde birleşecekleri ahlaki ilkeleri verilen hizmetin kalitesini yükselteceği gibi, mesleki bilinci de arttıracaktır (Kulaksızoğlu, 1995).

Yukarıdaki bilgilerden yola çıkacak olursak öğretmenlik mesleğinin de kendine has ahlaki değerleri olduğu söylenebilir. Bu ahlaki değerler; sorumluluklarını yerine getirme, mesleki bakımdan yeterli olma, uzmanlığın sınırlarını bilme, zamanı verimli şekilde kullanma, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, bireysel farklılıklara dikkat etme, bilgiyi aktarma, ölçme ve değerlendirmede yansız olma, öğrenci çıkarlarını koruma, öğrenci haklarına saygılı olma, gizlilik kuralına uyma, kuruma karşı sorumlu olma, toplumun örf ve adetlerine saygı gösterme, değer aktarımında dikkatli olma, örnek olma (Kulaksızoğlu, 1995), derse zamanında girip çıkma, öğretim dönemi içinde izin almama, öğrencilere eşit davranma, yeri geldikçe öğrencilerin sırlarını paylaşma, kendi öğrencilerine özel ders vermeme ve meslek dışı işlerde çalışmama şeklinde sıralanabilir.

Ülkemizde, yukarıda sıralanan ahlaki kurallar öğretmenlerce büyük oranda paylaşılırken 1980'li yıllardan sonra ülkemizdeki değerler kaybına paralel olarak mesleğin gerektirdiği çeşitli ahlaki değerlerde zayıflama görülmüştür (Erden, 2005).

Öğretmen, sadece bilgi ve beceri kazandırmakla kalmaz, bireyin belli konularda tutum kazanmasına da yardımcı olur. Öğrencinin bilgiyi yansız olarak

yorumlamasına ve kendini gerçekleştirme sürecinde kullanmasına da yardımcı olur. Bir birey olarak öğretmenin öncelikle özgün, kendi kendine karar alabilen, kendisiyle barışık, pozitif bir mesleki benliğe sahip olan birey olması mesleki etik değer ve ilkelerine uymasıyla gerçekleşebilmektedir (Kulaksızoğlu, 1995).

2.6.3. Öğretmenlerin alan bilgisine yönelik yeterliliklerine ilişkin algıları

Öğretmedeki başarının bir kısmı alanı iyi bilmekle sıkı ilişki içerisindedir. Alanını iyi bilen bir öğretmen neyi, nasıl öğreteceği hususunda gerekli donanıma sahiptir. Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması amaçlanmaktadır (Küçükahmet ve ark., 2002; Şişman ve Acat, 2003). Öğreteceği konuyla ilgili olarak kendisini yeterli gören ve alanları ile ilgili yaşanan gelişmeleri yakından takip ederek yeterliliklerini artırmak için çaba sar eden öğretmenler öğrenciler üzerinde daha etkili rol oynarlar.

2.6.4. Öğretmenlerin mesleki formasyon yeterliliklerine ilişkin algıları

Öğretmenin bir alanı veya konuyu çok iyi bilmesi öğretimin en öncelikli şartı olmasına karşın başarılı bir öğretim için tek başına yeterli değildir. Öğretmen, bildiğini nasıl öğretebileceğini de çok iyi bilmek zorundadır. Sahip olduğu bilgi ne kadar üst düzeyde olursa olsun bunu karşı tarafa aktaramadığınızda başarılı addedilemezsiniz (Şişman ve Acat, 2003; Erden, 2005).

Bir öğretmenin, belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olmasının yanı sıra öğretmenlik mesleğiyle ilgili çeşitli bilgi ve becerilere de sahip olması gerekir. Öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında öğretmen adaylarına esas itibarıyla öğretmen ve öğrenme olmak üzere iki temel sürece ilişkin yeterlikler kazandırılması amaçlanmaktadır (Şişman ve Acat, 2003). Öğretmenler belirtilen bu becerileri öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve uygulamaları ile kazanırlar ki bu beceriler öğretmenin öğretmenlik deneyimiyle birlikte ve hizmetiçi eğitim yoluyla meslek hayatı boyunca gelişim kaydeder. Bu sebepten ötürü öğretmenlerin bu hususta kendilerini geliştirebilmeleri için yaşanan

gelişmelere, yeniliklere ve değişime açık olması, sınıf içi etkinliklerini sürekli olarak değerlendirmeleri gerekir (Erden, 1999).

2.6.5. Öğretmenlerin kendi yeterliliklerine ilişkin algıları

Öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken alan bilgisi ve meslekle ilgili bilgi ve becerilerin yanı sıra bazı alanlarda da ek bilgilere ihtiyaçları bulunmakta, öğretmen adaylarının geniş bir dünya vizyonuna ve genel kültüre sahip olmaları beklenmektedir (Şişman ve Acat, 2003).

En öncelikli ve temel görevi öğrencinin sosyalleşmesi ve toplumsal kültürü öğrenciye aktarmak olan öğretmenin bu kutsal görevini başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için, içerisinde yaşadığı toplumu, bu toplumun kültürel özelliklerini tanıması gerekir. Öğretmenin görevini icra ettiği yerleşim biriminin özelliklerini, ailelerin yaşam tarzlarını, değerlerini ve normlarını bilmesi gerekir. Belirtilen bu hususlar hakkında bilgisi olmayan öğretmen, öğrencileri ve aileleri ile çatışma içerisine girebilir ki bu durum toplumdan dışlanmasına bile yol açabilir (Erden, 1999).

Yapılandırmacı yaklaşım baz alınarak oluşturulan günümüz eğitim programları, öğretmenlerin kendi yeterliliklerine ilişkin algılarını yeniden gözden geçirmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler sürekli olarak değişen eğitim programlarına ve günümüz öğretmen rolünün farklılaşan özelliklerine kendini adapte etmek zorundadır. Bunun için öğretmen farklı kaynakları kullanarak sürekli kendi yeterliliklerini ve bilgilerini geliştirmek durumundadır. Gelişen bilgisini uygun öğrenme ortamları oluşturarak, farklı öğretim yöntemlerini kullanarak öğrencileri ve meslektaşları ile paylaşabilmelidir. Toplumun ve öğrencilerin farklı ve değişen ihtiyaçlarına uyum sağlayabilecek esnek yaklaşımlar sergileyebilmelidir. Kendi sorunlarının üstesinden gelmeyi başarırken, toplumun sorunlarına da çok yönlü çözümler üretmek zorunda olan bir vatandaş olmayı başarabilmelidir. Rolünün, sınıf içi öğrenmeleri gerçekleştirmenin ötesinde okulun tamamı, yakın ve uzak çevreyi uygun eğitim ortamlarına dönüştürmek olduğunu bilmelidir (Oktay, 2004).

2.7. Özyeterlilik

Yeterlilik, bir rolü yerine getirebilmek için gerekli olan her türlü donanıma sahip olma derecesidir (Balcı, 2005: 197). Başka bir tanıma göre ise, çalışanların kendilerinden beklenen rolleri, beklenen nitelik ve nicelikte yerine getirebilmesi, bir davranışı yapmak için gerekli olan bilgi, beceri ve donanımı kazanmış olmaktır (Şişman, 2008: 219).

Yeterlilik, çalışanların işlerini örgüt amaçlarına uygun olarak yapabilmeleri ve bu bağlamda örgütlerin etkili bir şekilde varlıklarını devam ettirmeleri için özellikle günümüz dünyasında olmazsa olmaz unsurlar arasında yer almaktadır. Her rolün veya işin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumların farklılık arz etmesine bağlı olarak yeterlilik alanları da çeşitlenmiştir. Yeterlilik alanları, bir kişinin belirli bir makamın görevlerini yerine getirebilmesi için göstermesi gereken yeterlilikleri bünyesinde barındıran alanlardır (Bursalıoğlu, 1981: 5).

Özyeterlilik kavramı, Bandura'nın "Sosyal Öğrenme Kuramı"na dayanmaktadır (Özçelik ve Kurt, 2007). Sosyal öğrenme kuramının en temel ilkelerinden birisi insanların kendileriyle ilgili düşünme, yargıda bulunma ve kendilerini yansıtmaya potansiyeline sahip olmalarıdır (Çakır ve ark., 2006).

Bandura'ya (1986) özyeterlilik "*davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir ve bireyin farklı durumlarla bas etme, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkındaki algılayışı, inancı ve yargısıdır*" (Akt. Gürcan, 2005). Diğer bir deyişle özyeterlilik, bireylerin becerilerinin bir işlevi değil, becerilerini kullanarak yapabildikleriyle ilgili yargılarının bir ürünüdür (Gürcan, 2005).

Özyeterlilik, benlik sisteminin aktif olmayan bir özelliği veya belirleyicisi olmayıp bireylerin sahip oldukları potansiyellerinin, yapmış oldukları işlerdeki başarılarının, güdülerinin ve öz-düzenleme mekanizmaları gibi benlik sistemini meydana getiren diğer unsurların bileşiminden meydana gelen dinamik bir yönüdür (Vardarlı, 2005).

Özyeterliliğin eksik olması halinde birey ne yapacağını bilmesine karşın etkisiz davranışlar gösterebilir (Alçı, 2007). Zira insan, eylemlerinin istediği

sonuçlarına doğuracağına ilişkin bir inanca sahip değilse hayatta karşı karşıya kaldığı zorluklara direnebilme ve tepki gösterme konularında isteksiz olur (Akbulut, 2006).

Özyeterlilik inancının geçmiş deneyimler, gözleme dayalı deneyimler, ikna süreci, duyuşsal deneyim gibi faktörlerce belirlendiğı ifade edilmektedir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003). Zimmerman'a (2000) göre özyeterlilik; düzeyi, genelliğı ve gücüne göre ayrı ayrı değerlendirilebilir. Özyeterlilik düzeyi, çalışmanın zorluk seviyesi; özyeterlilik genelliğı, özyeterlilik inançlarının farklı etkinliklere transfer edilebilmesi; özyeterlilik gücü de bireyin verilen bir çalışmadaki başarısına olan inancındaki kararlılığı gösterir (Akt.Alçı, 2007).

2.7.1. Öğretmen özyeterliliğı

Öğretmen özyeterliliğinin anlamı, kapsamı ve ölçülmesi üzerine çok sayıda araştırma yapılmış olmasına karşın kavramın tanım ve boyutlarıyla ilgili tartışmalar devam etmektedir (Guskey, 1988; Tschannen-Moran, et al., 1998).

Özyeterlilik kavramı öğretmen açısından ele alındığında, öğretmenliğinin gerektirdiğı görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar akla gelmektedir. Bu bağlamda öğretmen özyeterliliğı, öğretmen etkililiğı veya başarılı eğitim ile sıkı ilişki içerisinde olan bir kavramdır. Fakat öğretmen özyeterliliğinin, öğretmen etkililiğı yahut başarılı öğretim ile aynı manaya geldiğini söylemek pek doğru olmaz (Goddard et al., 2000).

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmen özyeterliliğini; "bir öğretmenin sahip olduğı beceriler ile öğrencide bağılılık ve öğrenme gibi istendik sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısı" olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle, bir öğretmenin "görevlerimi yerine getirmek için gerekli düşünceleri ve eylemleri planlayıp uygulayabilir miyim" sorusuna verilen yanıtır (Goddard et al., 2004).

Özyeterlilik kavramı bilhassa eğitimle alakalı olan süreçlerde, öğretmen ve öğrencilerin stresle mücadelesi için, öğretmenlerin öğretmenlik görev ve sorumluluklarıyla ilgili davranışlarını tahmin etmek ve eğitim alanında öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak için kullanılmaktadır (Yılmaz ve

ark., 2004a). Bu sebepten ötürü özyeterlilik, bilhassa öğretmen eğitimi alanında çalışmakta olan uzmanlar için oldukça popüler bir çalışma alanıdır (Morgil ve ark., 2004). Bu durum dikkate alındığında gerek hizmet içi, gerekse hizmet öncesi dönemde farklı branş ve kademelerdeki öğretmenlerin kendilerine ilişkin özyeterlilik algıları üzerinde en fazla durulan konulardan birisi olmuştur (Hamurcu, 2006; Çakır ve ark., 2006).

Özyeterlilik üzerine yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar, öğretmen özyeterliliğiyle ilgili bazı öğretmen davranışları ve öğrencilerde meydana gelen öğrenme ürünleri arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Örneğin bazı araştırmalardan elde edilen sonuçlar öğretmen özyeterliliği ile öğrenci başarısının (Goddard et al., 2000; Caprara et al., 2006), motivasyonunun (Woolfolk et al., 1990) ve öğrenci özsaygısının (Cheung and Cheung, 1997) ilişkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin özyeterlilik algılarıyla öğretimsel yenilikleri uygulamaya çalışma, öğretime daha fazla zaman ayırma (Guskey, 1988; Czerniak and Lumpe, 1996), sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma (Woolfolk and Hoy, 1990; Woolfolk et al., 1990), mesleki bağlılık (Caprara et al., 2006) gibi etkili öğretmen özelliklerinin ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar söz konusudur.

Özyeterliliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma, öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler verme gibi önemli konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bu durumun da öğrenci motivasyonunu ve dolayısıyla başarısını etkilediği belirtilmiştir (Yılmaz ve ark., 2004b). Bu bağlamda olumlu özyeterlilik beklentisinin motivasyonu pozitif yönde etkilediği, yeni ve zor görevlerle başa çıkabilmeyi sağladığı ve çaba harcamaya istekli hale getirdiği; olumsuz özyeterlilik beklentisinin de bireyin kendi inisiyatifiyle davranamamasına veya yapılan biri işi neticelendirmeden bırakmasına sebebiyet verdiği bildirilmektedir (Yılmaz ve ark., 2007).

2.8. İş Doyumu

İş doyumu, işgörenlerin işlerinden duydukları memnuniyet veya memnuniyetsizliği ifade eden bir kavramdır. İşinden tatmin olan işgörenlerin iş doyum düzeyleri yüksek iken tatmin olmayanlarındaki de doğal olarak düşüktür. Soylu'ya (2004: 40) göre iş doyumu ile çalışan memnuniyeti kavramları birbirinden ayrı kavramlar olarak değerlendirilmelidir. Zira iş doyumu, bireyin genellikle sahip olduğu ve/veya yaptığı işten elde ettiği doyumu ifade ederken, çalışan memnuniyeti ise daha geniş bir perspektifte ele alınmaktadır. Çalışan memnuniyeti kavramı, çalışanın salt işinden duyduğu memnuniyet olmayıp aynı zamanda iş doyumunu da içine almaktadır. Miner'e (1992: 116) iş doyumu, kişinin işi ve işyeriyle ilgili genel duygu, düşünce ve kalıplarına ilişkin fikir verebilecek en önemli unsurlardan birisi olup kişinin işyerine ve işine yönelik tutumunu ifade eder. Spector'a (1997: 6) göre iş doyumu, bireylerin çalıştıkları işler ve işin çeşitli çıktıları hakkında duydukları hislerle alakalıdır. Bireylerin işlerinden hoşlanmalarını (doyum) veya hoşlanmamalarını (doyumsuzluk) içine alan bir kavramdır. İş doyumu kavramı sadece doyum durumuna işaret etmemektedir. Erigüç'e (2000) göre iş doyumu, çalışanın işini değerlendirmesi neticesinde ortaya çıkan hoşnutsuzluk ve hoşnutsuzluk duygu ve düşüncelerinin bir bütünüdür. Zihinsel olarak işten doyum sağlamak, çalışanın fiziksel ve ruhsal açıdan iyi durumda olması manasına gelir (Oshagbemi, 2000).

2.8.1. Öğretmenlerde iş doyumu

Bir meslek kişinin ihtiyaçlarına yanıt verebildiği düzeyde kişi için önemlidir (Kuzgun ve ark., 1999). Her mesleğin sağlamış olduğu imkanlar ve çalışanları doyuma ulaştırma yönleri farklı olup bunlar arasında öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi ayrı bir öneme sahiptir. Gelecek nesilleri yetiştirirken son derece zorlu ve ciddi emek isteyen bir süreçten geçen öğretmenlerin iş doyumu üzerinde etkili olan çok sayıda unsur söz konusudur. Ekonomik durumlar, çalışma şartları, saatleri, yöneticilerin tutum ve davranışları ile kişisel özellikler bu unsurlar arasında

sayılabilir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar neticesinde stres, çalışma koşulları, çalışma ortamları, okul ortamının öğretmenlerin içsel doyumlarını etkileyen faktörler arasında olduğu bildirilmiştir. Öğretmenlerin yönetici ve çalışanlarla uyum içerisinde olmaları dışsal iş doyumunu etkileyen faktörlerdendir (Kağan, 2005).

Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yaş (Bishay, 1996; Çelik, 2003; Kağan, 2005; Sulu, 2007; Gürbüz, 2008; Özyürek, 2009; Yılmaz ve Izgar, 2009), kıdem (Bishay,1996; Çelik, 2003; Demato ve Curcio, 2004; Kağan, 2005; Mete, 2006; Gürbüz, 2008; Özyürek, 2009), medeni durum (Sulu, 2007; Gürbüz, 2008; Girgin, 2009) gibi değişkenler açısından incelendiği görülmektedir. Yapılan çalışmalarda; sınıf ve branş öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin yaş, kıdem ve medeni duruma göre değişmediği görülmektedir (Çelik, 2003; Kağan, 2005; Mete, 2006; Sulu, 2007; Gürbüz, 2008). Alan yazında öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin ekonomik durumlarına göre değişmediğini gösteren çalışmaların (Mete, 2006; Gürbüz, 2008) yanında, değiştiğini gösteren (Çelik, 2003; Kağan, 2005; Dilsiz, 2006) çalışmalara da rastlanmaktadır.

3. MATERYAL ve YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin özyeterlilik ve mesleki algılarının karşılaştırılmasıdır. Araştırmada cevap aranan temel soru şöyledir:

- Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerle, eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin meslek algıları farklılaşmakta mıdır?

Araştırmacının alt amaçlarına ulaşmak için yanıtlanacak diğer sorular şunlardır:

- Yaş faktörü özyeterlilik algısında farklılaşmaya neden olmakta mıdır? İş doyumunda farklılaşmaya neden olmakta mıdır?
- En son mezun olunan eğitim düzeyi özyeterlilik algısında farklılaşmaya neden olmakta mıdır? İş doyumunda farklılaşmaya neden olmakta mıdır?
- Mesleki kıdem özyeterlilik algısında farklılaşmaya neden olmakta mıdır? İş doyumunda farklılaşmaya neden olmakta mıdır?
- Görev yapılan okul türü özyeterlilik algısında farklılaşmaya neden olmakta mıdır? İş doyumunda farklılaşmaya neden olmakta mıdır?
- Görev yapılan kademe özyeterlilik algısında farklılaşmaya neden olmakta mıdır? İş doyumunda farklılaşmaya neden olmakta mıdır?
- Sınıftaki öğrenci sayısı özyeterlilik algısında farklılaşmaya neden olmakta mıdır? İş doyumunda farklılaşmaya neden olmakta mıdır?
- Mezun olunan okul türü özyeterlilik algısında farklılaşmaya neden olmakta mıdır? İş doyumunda farklılaşmaya neden olmakta mıdır?

3.2. Evren ve Örneklem

Yapmış olduğumuz çalışmaya İstanbul ilindeki okullarda görev yapmakta olan 83'ü (%36.9) 26-30, 64'ü (%28.4) 31-35, 40'ı (%17.8) 36-40, 19'u (%8.4) 18-25 yaş aralığında iken 19'u da (%8.4) 41 yaş ve üzerinde olan, 127'si (%56.4) eğitim

fakültesi mezunu, 98'i ise (%43.6) diğerk fakültelerden mezun olan toplam 225 öğretmen dahil edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin özyeterliliklerini tespit etmek için “Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği”, iş doyumlarını tespit etmek için de “Minnesota İş Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklere ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Öğretmen Öz yeterlilik ölçeği

Araştırmada kullanılan “öğretmen özyeterlilik ölçeği”nin orijinal formu Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş olup Türkçeye uyarlama ve geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ise Çapa ve ark. (2005) tarafından yapılmıştır. Öz-yeterlilik ölçeği toplam 24 madde ve 3 altboyuttan oluşmaktadır. “Öğrenci katılımını sağlama” olarak adlandırılan birinci boyut öğretmenlerin öğrencileri okul etkinliklerini iyi yapabileceklerine ne düzeyde inandırabilecekleriyle ilgili maddelerden oluşmakta iken “sınıf yönetimi” altboyutu ise öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışları ne düzeyde kontrol edebilecekleriyle ilgili sorulardan oluşmaktadır. Bir diğerk altboyut olan “öğretimsel stratejiler” ise öğretmenlerin farklı öğretim ve değerlendirme stratejilerini ne düzeyde kullanabilecekleriyle ilgili sorulardan oluşmaktadır. Çapa ve ark. (2005) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek için yapılan analizler neticesinde; “öğrenci katılımını sağlam” altboyutu için .82, “sınıf yönetimi” altboyutu için .84 ve “öğretimsel stratejiler” altboyutu için de .86; ölçeğin geneli için ise .93 Cronbach alfa değerleri elde edilmiştir. Bu araştırmada yapılan analizler neticesinde elde edilen güvenilirlik değerleri ise; “öğrenci katılımını sağlama” .83, “sınıf yönetimi” .82, “öğretimsel stratejiler” .81 ve ölçeğin geneli .92 şeklindedir.

3.3.2. Minnesota iş doyum ölçeği

Weiss, Davis, England ve Lofquist (1967) tarafından iş doyumunu ölçmek amacıyla geliştirilen 20 soruluk bir ölçektir. Baycan (1985) tarafından Türkçeye çevrilip, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Baycan tarafından yapılan çalışmada ölçeğin güvenilirlik değeri .77 olarak hesaplanmıştır. Minnesota İş Doyum Ölçeği 1-5 arasında puanlanan 5’li Likert tipi bir ölçek olup ölçek puanlamasında “Hiç memnun değilim; 1 puan”, “Memnun değilim; 2 puan”, “Kararsızım; 3 puan”, “Memnunum; 4 puan”, “Çok memnunum; 5 puan” olarak değerlendirilmektedir. Ölçekte herhangi bir ters soru bulunmamaktadır. Ölçek içsel, dışsal ve genel doyum düzeyini belirleyici sorulardan oluşmaktadır.

- İçsel doyuma ilişkin sorular: 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9,10, 11, 15, 16, 20 2
- Dışsal doyuma ilişkin sorular: 5, 6, 12, 13, 14, 17, 18, 19 3

İçsel ve dışsal doyuma ilişkin sorular yukarıdaki gibidir. Genel doyum ise ölçekteki tüm sorulardan elde edilen puan üzerinden hesaplanmaktadır. Genel doyum puanı 20 maddeden elde edilen puanların toplamının 20’ye, içsel doyum puanı 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 20 içsel faktörleri oluşturan maddelerden elde edilen puanların toplamının 12’ye, dışsal doyum puanı 5, 6, 12, 13, 14, 17, 18, 19 dışsal faktörleri oluşturan maddelerden elde edilen puanların toplamının 8’e bölünmesi ile elde edilmektedir. Ölçeğin nötr doyum puanı 3’tür. Ölçekten alınan puan 3’ten küçük ise iş doyumunu düşük, 3’ten büyük ise iş doyumunu yüksek olarak değerlendirilmektedir (Çam, ve ark., 2005, 213-220).

3.4. Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen verilerin analizi SPSS 16.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılarak yapılmıştır. Tanımlayıcı istatistikler olarak ortalama, standart sapma ve yüzde dağılımlar verilmiştir. Parametrik olan ikili değişkenlerin karşılaştırılması için bağımsız değişkenler t testi, parametrik olan çoklu grupların karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), parametrik

olmayan çoklu grupların karşılaştırılması için de Kruskal Wallis-H testi kullanılmış olup elde edilen sonuçlar %95 ($p < 0.05$) anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

Çalışmadan elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

4.1. Katılımcıların Çeşitli Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

Tablo 4.1. Katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımı

	N	Yüzde (%)	
Yaş	18-25	19	8.4
	26-30	83	36.9
	31-35	64	28.4
	36-40	40	17.8
	41 ve üzeri	19	8.4
Toplam	225	100.0	

Yapmış olduğumuz çalışmaya dahil edilen 225 öğretmenin yaş gruplarına göre dağılımı yukarıdaki tabloda görülmektedir. Buna göre öğretmenlerden 83'ü (%36.9) 26-30, 64'ü (%28.4) 31-35, 40'ı (%17.8) 36-40, 19'u (%8.4) 18-25 yaş aralığında iken 19'u da (%8.4) 41 yaş ve üzerindedir.

Tablo 4.2. En son mezun olunan eğitim düzeyine göre katılımcıların dağılımı

	N	Yüzde (%)	
En Son Mezun Olunan Eğitim Düzeyi	Meslek Lisesi	5	2.2
	Ön Lisans	3	1.3
	Lisans	134	59.6
	Yüksek Lisans	74	32.9
	Açıköğretim	9	4.0
Toplam	225	100.0	

Katılımcıların en son mezun oldukları eğitim düzeyine göre dağılımı yukarıdaki tabloda görülmektedir. Tablo incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (%59.6) Lisans mezunu olduğu görülmekte olup önlisans mezunu olanların oranı %1.3, meslek lisesi mezunu olanların oranı %2.2 ve açıköğretim

mezunu olanların %4 ve yüksek lisans mezunu olanların oranı da %32.9 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3. Mezun olunan okul türüne göre katılımcıların dağılımı

		N	Yüzde (%)
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Fakültesi	127	56.4
	Diğer	98	43.6
Toplam		225	100.0

Katılımcıların mezun oldukları okul türüne göre dağılımı yukarıdaki gibidir. Buna göre çalışmaya dahil edilen 225 katılımcıdan 127'si (%56.4) eğitim fakültesi mezunu iken geri kalan 98'i ise (%43.6) diğer fakültelerden mezun olmuştur.

Tablo 4.4. Meslekteki kıdem yılına göre katılımcıların dağılımı

		N	Yüzde (%)
Meslekteki Kıdem Yılı	1 yıl ve daha az	10	4.4
	2-5 yıl	71	31.6
	6-10 yıl	69	30.7
	11-15 yıl	50	22.2
	16-20 yıl	11	4.9
	21 yıl ve üzeri	14	6.2
Toplam		225	100.0

Katılımcıların meslekteki kıdem yılına göre dağılımı yukarıdaki tabloda görülmektedir. Tablo incelendiğinde katılımcılardan 71'inin (%31.6) 2-5, 69'unun (%30.7) 6-10, 50'sinin (%22.2) ise 11-15 yıldır öğretmenlik yaptığı görülmektedir.

Tablo 4.5. Görev yapılan okul türüne göre katılımcıların dağılımı

		N	Yüzde (%)
Çalışılan Okul Türü	Özel okul	145	64.4
	Devlet Okulu	80	35.6
Toplam		225	100.0

Katılımcıların görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı yukarıdaki tabloda görülmektedir. Buna göre çalışmaya dahil edilen öğretmenlerden 145'i (%64.4) özel okullarda görev yapmakta iken geri kalan 80'i (%35.6) ise devlet okullarında görev yapmaktadır.

Tablo 4.6. Katılımcıların kurumlarındaki öğretmen sayısının dağılımı

		N	Yüzde (%)
Kurumdaki Öğretmen Sayısı	1-5	3	1.3
	6-10	8	3.6
	11-15	36	16.0
	16-20	52	23.1
	21 ve üzeri	126	56.0
Toplam		225	100.0

Çalışmaya dahil edilen öğretmenlerden 126'sının (%56) çalıştığı kurumdaki öğretmen sayısı 21 ve üzerinde iken 52'sinin (%23.1) 16-20, 36'sının (%16) 11-15, 8'inin (%3.6) 6-10 ve 3'ünün de (%1.3) 1-5 arasındadır.

Tablo 4.7. Katılımcıların sınıflarındaki öğrenci sayısının dağılımı

		N	Yüzde (%)
Sınıftaki Öğrenci Sayısı	10-15	17	7.6
	16-20	54	24.0
	21-25	94	41.8
	26 ve üzeri	60	26.7
Toplam		225	100.0

Çalışmaya dahil edilen öğretmenlerden 94'ünün (%41.8) sınıfında 21-25, 60'ının (%24) 16-20, 17'sinin (%7.6) 10-15 arasında öğrenci bulunmakta iken 60'ının (%26.7) ise 26 ve üzerinde öğrenci bulunmaktadır (Tablo 4.7).

Tablo 4.8. Katılımcıların eğitim verdikleri kademeye göre dağılımı

		N	Yüzde (%)
Eğitim Verilen Kademe	Anaokulu	9	4.0
	İlkokul	29	12.9
	Ortaokul	115	51.1
	Lise	72	32.0
	Toplam	225	100.0

Çalışmaya dahil edilen öğretmenlerden 115'i (%51.1) ortaokulda görev yapmakta iken 72'si (%32) lise, 29'u (%12.9) ilkokul ve 9'u da (%4) anaokulunda görev yapmaktadır (Tablo 4.8).

4.2. Katılımcıların Özyeterliliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.9. Yaş gruplarına göre katılımcıların özyeterlilik algılarının karşılaştırılması

		N	Ortalama	Ss (±)	F	p
Öğrenci katılımını sağlama	18-25	19	16.6316	5.26213	2.530	.041*
	26-30	83	18.2530	6.34543		
	31-35	64	16.7344	5.71615		
	36-40	40	15.8500	7.07669		
	41 ve üzeri	19	13.5789	7.69788		
Sınıf yönetimi	18-25	19	16.0526	4.60041	2.188	.071
	26-30	83	16.9518	6.37813		
	31-35	64	15.8438	6.54707		
	36-40	40	14.8000	7.30016		
	41 ve üzeri	19	12.3684	7.20502		
Öğretimsel stratejiler	18-25	19	13.4737	4.42679	1.671	.158
	26-30	83	16.2048	6.20338		
	31-35	64	14.9375	6.80773		
	36-40	40	14.3750	8.31029		
	41 ve üzeri	19	12.4211	7.37349		
Özyeterlilik Toplam	18-25	19	46.1579	12.81173	2.317	.058
	26-30	83	51.4096	17.51448		
	31-35	64	47.5156	18.08270		
	36-40	40	45.0250	21.24520		
	41 ve üzeri	19	38.3684	21.04284		

Katılımcıların yaş gruplarına göre özyeterlilik algıları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) neticesinde yukarıdaki tabloda görülen sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde özyeterlilik alt boyutlarından öğrenci katılımını sağlama boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Öğrenci katılımını sağlama alt boyutunda 26-30 yaş arasında yer alan öğretmenlerin en yüksek skoru elde ettikleri, 41 yaş ve üzerindekiilerin ise en düşük skoru elde ettikleri tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın tespit edildiği alt boyutta farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Post-Hoc (Tukey HSD) analizi sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.10. Yaş gruplarına göre anlamlılık tespit edilen altboyuta ilişkin Tukey HSD sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalamalar farkı (I-J)	Std.Hata	p
Öğrenci katılımını sağlama	26-30	18-25	1.62143	1.61562	.854
		31-35	1.51864	1.05678	.604
		36-40	2.40301	1.22275	.287
		41 ve üzeri	4.67406*	1.61562	.034

Katılımcılar arasında özyeterlilik alt boyutlarından öğrenci katılımını sağlama arasında 26-30 yaş grubunda yer alan katılımcılar ile 41 ve üzerindeki yaşta olan katılımcılar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle 26-30 yaş arasındaki öğretmenler öğrenci katılımını sağlama konusunda 41 yaş ve üzerinelere göre anlamlı şekilde kendilerini daha yeterli görmektedirler. (Tablo 4.10) ($p<0.05$).

Tablo 4.11. En son mezun olunan eğitim düzeyine göre katılımcıların özyeterlilik algılarının karşılaştırılması

		N	Ortalama	ss (\pm)	Sıra Ortalama	χ^2	P
Öğrenci katılımını sağlama	Meslek Lisesi	5	12.0000	2.73861	56.60	14.341	.006*
	Ön Lisans	3	15.0000	1.73205	96.33		
	Lisans	134	16.7687	5.93184	114.28		

	Yüksek Lisans	74	18.1486	7.24462	122.89		
	Açıköğretim	9	11.0000	4.71699	49.50		
Sınıf yönetimi	Meslek Lisesi	5	12.8000	5.06952	85.00		
	Ön Lisans	3	16.0000	4.35890	122.33		
	Lisans	134	15.3358	5.53994	111.49	6.379	.173
	Yüksek Lisans	74	17.2703	8.29143	122.35		
	Açıköğretim	9	12.0000	5.00000	71.00		
Öğretimsel stratejiler	Meslek Lisesi	5	9.6000	2.30217	44.40		
	Ön Lisans	3	16.0000	6.00000	136.00		
	Lisans	134	14.5522	5.78768	112.84	12.333	.015*
	Yüksek Lisans	74	16.5405	8.47751	122.71		
	Açıköğretim	9	10.8889	3.68932	66.06		
Özyeterlilik Toplam	Meslek Lisesi	5	34.4000	8.17313	55.70		
	Ön Lisans	3	47.0000	10.58301	118.33		
	Lisans	134	46.6567	15.89775	113.71	12.555	.014*
	Yüksek Lisans	74	51.9595	22.77071	122.40		
	Açıköğretim	9	33.8889	13.06182	55.22		

Katılımcıların en son mezun oldukları eğitim düzeyine göre özyeterlilik algılarının farklılık arz edip etmediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi neticesinde yukarıdaki tabloda görülen sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde yüksek lisans mezunu olanların özyeterlilik boyutlarından diğerlerine göre daha yüksek ortalama sahip oldukları, dolayısıyla da özyeterliliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimi boyutlarında açıköğretim mezunları, öğretimsel stratejiler boyutunda ise meslek lisesi mezunlarının özyeterliliklerinin diğerlerinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte genel özyeterlilik algısı açısından bakıldığında yüksek lisans mezunlarının özyeterlilik algıları en yüksek iken açıköğretim mezunlarının özyeterlilik algıları ise en düşüktür. Buna göre sınıf yönetimi alt boyutu dışındaki alt boyutlarda ve genel özyeterlilik algısı açısından gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. ($p < 0.05$).

Tablo 4.12. Meslekteki kıdem yılına göre katılımcıların özyeterliliklerinin karşılaştırılması

		N	Ortalama	Ss (±)	F	P
Öğrenci katılımını sağlama	1 yıl ve daha az	10	18.4000	6.20394	3.436	.005*
	2-5 yıl	71	17.8592	5.23258		
	6-10 yıl	69	17.1449	6.67805		
	11-15 yıl	50	16.7200	7.46431		
	16-20 yıl	11	16.0000	6.61816		
	21 yıl ve üzeri	14	10.5000	3.36841		
Sınıf yönetimi	1 yıl ve daha az	10	16.7000	4.52278	3.020	.012*
	2-5 yıl	71	17.0282	5.34515		
	6-10 yıl	69	16.2754	6.98503		
	11-15 yıl	50	15.3600	7.90959		
	16-20 yıl	11	12.3636	6.40738		
	21 yıl ve üzeri	14	10.7143	3.87156		
Öğretimsel stratejiler	1 yıl ve daha az	10	16.5000	5.31769	1.900	.095
	2-5 yıl	71	15.3662	4.96053		
	6-10 yıl	69	15.7246	7.33421		
	11-15 yıl	50	14.8800	8.67471		
	16-20 yıl	11	12.4545	6.57820		
	21 yıl ve üzeri	14	10.4286	4.10842		
Özyeterlilik Toplam	1 yıl ve daha az	10	51.6000	14.94583	2.970	.013*
	2-5 yıl	71	50.2535	13.67346		
	6-10 yıl	69	49.1449	20.08385		
	11-15 yıl	50	46.9600	22.93020		
	16-20 yıl	11	40.8182	17.03419		
	21 yıl ve üzeri	14	31.6429	10.01236		

Çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin meslekteki kıdem yıllarına bağlı olarak özyeterliliklerinde farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü

varyans analizi neticesinde yukarıdaki tabloda görülen sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre öğretimsel stratejiler altboyutu dışındaki tüm özyeterlilik altboyutlarında ve genel özyeterlilik algısında gruplar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < 0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Post Hoc (Tukey HSD) testinden elde edilen sonuçlar Tablo 4.13’de görülmektedir.

Tablo 4.13. Meslekteki kıdem yılına göre anlamlılık tespit edilen boyutlara ilişkin Tukey HSD testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) meslekteki kıdem yılı	(J) meslekteki kıdem yılı	Ortalamalar Farkı (I-J)	Std.Hata	p
Öğrenci katılımını sağlama	21 yıl ve üzeri	1 yıl ve daha az	-7.90000*	2.59627	.031
		2-5 yıl	-7.35915*	1.83368	.001
		6-10 yıl	-6.64493*	1.83805	.005
		11-15 yıl	-6.22000*	1.89605	.015
Sınıf yönetimi	21 yıl ve üzeri	2-5 yıl	-6.31388*	1.89253	.013
		6-10 yıl	-5.56108*	1.89705	.043
Özyeterlilik Toplam	21 yıl ve üzeri	2-5 yıl	-18.61066*	5.32045	.007
		6-10 yıl	-17.50207*	5.33314	.015

Post Hoc (Tukey HSD) testi neticesinde öğrenci katılımını sağlama altboyutunda 21 yıl ve daha uzun süredir öğretmenlik yapanların özyeterlilik algıları diğerlerine göre anlamlı şekilde daha düşük bulunmuştur. Benzer durum diğer altboyutlar için de geçerlidir. Aynı şekilde genel özyeterlilik algısı bakımından da 21 yıl ve daha uzun süredir öğretmenlik yapmakta olanların 2-5 yıldır ve 6-10 yıldır öğretmenlik yapanlardan anlamlı şekilde daha düşük özyeterliliğe sahip olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$).

Tablo 4.14. Görev yapılan okul türüne göre katılımcıların özyeterliliklerinin karşılaştırılması

	Görev Yapılan Okul Türü	N	Ortalama	Ss (\pm)	t	p
Öğrenci katılımını sağlama	Özel okul	145	16.7793	6.47696	-259	.795
	Devlet Okulu	80	17.0125	6.40706		
Sınıf yönetimi	Özel okul	145	15.5655	6.83619	-688	.492
	Devlet Okulu	80	16.2000	6.21839		
Öğretimsel stratejiler	Özel okul	145	14.6276	6.99101	-	.313
	Devlet Okulu	80	15.5875	6.48405		

Özyeterlilik Toplam	Özel okul	145	46.9724	19.11622	-.705	.481
	Devlet Okulu	80	48.8000	17.65234		

Çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin özyeterlilik algılarının görev yapmakta oldukları okul türüne bağlı olarak farklılık arz edip etmediğini tespit etmek için yapılan bağımsız değişkenler t testi neticesinde yukarıdaki tabloda görülen bulgular elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin tüm altboyutlarda ve aynı zamanda genel özyeterlilik açısından özel okullarda çalışan meslektaşlarına göre daha yüksek özyeterliliğe sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte yapılan istatistiksel analiz neticesinde gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.15. Görev yapılan kademeye göre katılımcıların özyeterliliklerinin karşılaştırılması

		N	Ortalama	Ss (±)	F	p
Öğrenci katılımını sağlama	Anaokulu	9	16.2222	3.70060	.329	.804
	İlkokul	29	16.0000	8.18535		
	Ortaokul	115	16.8348	6.48335		
	Lise	72	17.3333	5.89581		
Sınıf yönetimi	Anaokulu	9	18.0000	4.27200	.679	.566
	İlkokul	29	15.0000	8.42191		
	Ortaokul	115	15.5043	6.56061		
	Lise	72	16.2917	6.14023		
Öğretimsel stratejiler	Anaokulu	9	15.3333	4.35890	.047	.986
	İlkokul	29	14.5517	8.57982		
	Ortaokul	115	15.0087	6.89329		
	Lise	72	15.0278	6.24606		
Özyeterlilik Toplam	Anaokulu	9	49.5556	11.67381	.232	.874
	İlkokul	29	45.5517	24.43590		
	Ortaokul	115	47.3478	18.75560		
	Lise	72	48.6528	16.46863		

Çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin göre yaptıkları kademeye bağlı olarak özyeterliliklerinde farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi neticesinde yukarıdaki tabloda görülen sonuçlar elde edilmiştir. Buna

göre öğrenci katılımını sağlama, öğretimsel stratejiler ve genel özyeterlilik açısından lisede görev yapan öğretmenlerin daha yüksek özyeterliliğe; sınıf yönetimi altboyutunda ise anaokulunda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek özyeterliliğe sahip olduğu tespit edilmiş olup bu farklılık anlamlı değildir ($p>0.05$).

Tablo 4.16. Sınıftaki öğrenci sayısına göre katılımcıların özyeterliliklerinin karşılaştırılması

		N	Ortalama	Ss (\pm)	F	p
Öğrenci katılımını sağlama	10-15	17	16.4118	4.07828	.094	.963
	16-20	54	16.5741	7.21268		
	21-25	94	17.0532	6.14584		
	26 ve üzeri	60	16.9500	6.81331		
Sınıf yönetimi	10-15	17	15.8824	4.59459	.010	.999
	16-20	54	15.8889	7.36557		
	21-25	94	15.7872	6.59239		
	26 ve üzeri	60	15.6833	6.57291		
Öğretimsel stratejiler	10-15	17	14.9412	3.79919	.520	.669
	16-20	54	15.7037	8.06022		
	21-25	94	14.3404	6.45006		
	26 ve üzeri	60	15.3000	6.87738		
Özyeterlilik Toplam	10-15	17	47.2353	10.95747	.041	.989
	16-20	54	48.1667	21.49397		
	21-25	94	47.1809	18.03578		
	26 ve üzeri	60	47.9333	18.73533		

Sınıftaki öğrenci sayısına bağlı olarak çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin özyeterlilik algılarında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi neticesinde yukarıdaki tabloda görülen sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde genel özyeterlilik ve özyeterlilik altboyutlarında gruplarına birbirine yakın ortalamalar elde ettikleri görülmekte olup bu bağlamda benzer özyeterlilik seviyesine sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla ilgili kriter açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.17. Mezun olunan okul türüne göre öğretmenlerin özyeterlilik algılarının karşılaştırılması

	Mezunun olunan okul türü	N	Ortalama	Ss (±)	t	p
Öğrenci katılımını sağlama	Eğitim Fakültesi	127	17.3465	7.12627	1.286	.200
	Diğer	98	16.2347	5.39148		
Sınıf yönetimi	Eğitim Fakültesi	127	16.1654	7.17554	.966	.335
	Diğer	98	15.3061	5.81220		
Öğretimsel stratejiler	Eğitim Fakültesi	127	15.5039	7.59582	1.343	.181
	Diğer	98	14.2755	5.61071		
Özyeterlilik Toplam	Eğitim Fakültesi	127	49.0157	20.64707	1.282	.201
	Diğer	98	45.8163	15.44217		

Öğretmenlerin özyeterlilik algılarının mezun oldukları okul türüne göre farklılık arz edip etmediğini tespit etmek için yapılan bağımsız değişkenler t testi neticesinde yukarıdaki tabloda görülen sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde özyeterliliğin tüm altboyutlarında eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip oldukları ve dolayısıyla ilgili alanlardaki özyeterliliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin genel özyeterlilik algıları diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerinden daha yüksektir. Ancak özyeterlilik altboyutlarında ve genel özyeterlilik algısında gruplar arasında fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

4.3. Katılımcıların İş Doyumuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların Minnesota İş Doyum Ölçeği'nden elde ettikleri ortalamaların çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlar aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.18. Yaş gruplarına göre katılımcıların iş doyumlarının karşılaştırılması

	N	Ortalama	Ss (±)	F	P	
İçsel doyum	18-25	19	2.2325	.82756	1.101	.357
	26-30	83	2.3112			
	31-35	64	2.3177			
	36-40	40	2.1271			

	41 ve üzeri	19	2.0351	.74500		
	18-25	19	2.3750	1.08573		
	26-30	83	2.5768	.78545		
Dışsal doyum	31-35	64	2.5625	.80887	1.902	.111
	36-40	40	2.4750	.84124		
	41 ve üzeri	19	2.0263	.84428		
	18-25	19	2.2895	.87521		
	26-30	83	2.4175	.63431		
Genel doyum	31-35	64	2.4156	.67629	1.552	.188
	36-40	40	2.2663	.69793		
	41 ve üzeri	19	2.0316	.71204		

Çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin yaş gruplarına bağlı olarak işdoyumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) neticesinde yukarıdaki tabloda görülen sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde tüm yaş gruplarında birbirine yakın ortalamalar elde edildiği, dolayısıyla da grupların işdoyum düzeyleri arasında yaşa göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.19. En son mezun olunan eğitim düzeyine göre katılımcıların işdoyumlarının karşılaştırılması

		N	Ortalama	ss (\pm)	Sıra Ortalama	χ^2	P
	Meslek Lisesi	5	2.2167	1.18965	82.70		
	Ön Lisans	3	2.0556	.80075	93.67		
İçsel doyum	Lisans	134	2.1704	.61347	106.82	9.849	.043*
	Yüksek Lisans	74	2.4448	.76492	130.61		
	Açıköğretim	9	1.9259	.52613	83.44		
	Meslek Lisesi	5	2.5500	1.48060	97.90		
	Ön Lisans	3	2.9167	.38188	162.00		
Dışsal doyum	Lisans	134	2.3731	.76581	104.65	21.941	.000*
	Yüksek Lisans	74	2.7770	.87641	135.14		
	Açıköğretim	9	1.7222	.47917	47.39		
	Meslek Lisesi	5	2.3500	1.28792	85.60		
	Ön Lisans	3	2.4000	.47697	121.33		
Genel doyum	Lisans	134	2.2515	.61607	105.22	16.456	.002
	Yüksek Lisans	74	2.5777	.74024	134.72		
	Açıköğretim	9	1.8444	.45169	62.78		

Katılımcıların en son mezun oldukları eğitim düzeyine bağlı olarak işdoyumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi neticesinde yukarıdaki tabloda görülen sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin içsel doyumları diğerlerinden daha yüksek, açıköğretim mezunlarının ise daha düşük; önlisans mezunlarının dışsal doyumları daha yüksek, açıköğretim mezunlarının ise daha düşük; yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin genel işdoyumları daha yüksek, açıköğretim mezunlarının ise daha düşük bulunmuş olup gruplar arasındaki fark anlamlıdır ($p<0.05$).

Tablo 4.20. Meslekteki kıdem yılına göre katılımcıların işdoyumlarının karşılaştırılması

		N	Ortalama	Ss (\pm)	F	p
İçsel doyum	1 yıl ve daha az	10	2.6750	.84112	3.096	.010*
	2-5 yıl	71	2.2312	.61949		
	6-10 yıl	69	2.2597	.68429		
	11-15 yıl	50	2.3850	.77241		
	16-20 yıl	11	1.7727	.38386		
	21 yıl ve üzeri	14	1.8929	.54246		
Dışsal doyum	1 yıl ve daha az	10	2.8625	1.18651	2.180	.057
	2-5 yıl	71	2.4525	.75456		
	6-10 yıl	69	2.5960	.83993		
	11-15 yıl	50	2.5525	.85829		
	16-20 yıl	11	2.0568	.71668		
	21 yıl ve üzeri	14	2.0268	.85510		
Genel doyum	1 yıl ve daha az	10	2.7500	.95743	3.059	.011*
	2-5 yıl	71	2.3197	.59914		
	6-10 yıl	69	2.3942	.69290		
	11-15 yıl	50	2.4520	.73921		
	16-20 yıl	11	1.8864	.47122		
	21 yıl ve üzeri	14	1.9464	.59887		

Çalışmaya dahil olan öğretmenlerin meslekteki kıdem yılına bağlı olarak işdoyumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi neticesinde yukarıdaki tabloda görülen sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre 1 yıl ve daha az süredir öğretmenlik yapanların içsel doyumları

diğerlerinden daha yüksek, 16-20 yıldır öğretmenlik yapanların içsel doyumları ise daha düşük; 1 yıl ve daha az süredir öğretmenlik yapanların dışsal doyumları daha yüksek, 21 yıl ve daha uzun süredir öğretmenlik yapanların ise dışsal doyumları daha düşüktür. Benzer şekilde 1 yıl ve daha az süredir öğretmenlik yapanların genel işdoyum düzeyleri diğerlerine göre daha yüksek iken 16-20 yıldır öğretmenlik yapanların daha düşüktür. Yapılan istatistiksel analiz neticesinde içsel doyum alboyutu ile genel işdoyumunu açısından gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc (Tukey HSD) testi sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.21. Meslekteki kıdem yılına göre anlamlılık saptanan grupların Tukey HSD testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) meslekteki kıdem yılı	(J) meslekteki kıdem yılı	Ortalamalar Farkı (I-J)	Std.Hata	p
İçsel doyum	16-20 yıl	1 yıl ve daha az	-.90227*	.29467	.029
		16-20 yıl	.86364*	.29478	.043
Genel doyum	1 yıl ve daha az	21 yıl ve üzeri	.80357*	.27934	.050

Yapılan Tukey HSD testi neticesinde içsel doyum altboyutunda 16-20 yıldır görev yapan öğretmenlerle 1 yıl ve daha az süredir görev yapan öğretmenler arasında; genel işdoyumunu açısından da 1 yıl ve daha az süredir görev yapan öğretmenler ile 16-20 yıl ve 21 yıl ve daha uzun süredir görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<0.05$).

Tablo 4.22. Görev yapılan okul türüne göre katılımcıların işdoyumlarının karşılaştırılması

	Görev Yapılan Okul türü	N	Ortalama	Ss (\pm)	t	p
İçsel doyum	Özel okul	145	2.2310	.67855	-.565	.573
	Devlet Okulu	80	2.2854	.71327		
Dışsal doyum	Özel okul	145	2.4845	.77236	-.159	.874
	Devlet Okulu	80	2.5031	.96024		
Genel doyum	Özel okul	145	2.3324	.64390	-.416	.678
	Devlet Okulu	80	2.3725	.77017		

Çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre işdoyumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi neticesinde yukarıdaki tabloda görülen sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin özel okulda görev yapan meslektaşlarına göre içsel doyum, dışsal doyum ve genel işdoyumları daha yüksek olduğu ancak aradaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.23. Görev yapılan kademeye göre katılımcıların işdoyumlarının karşılaştırılması

		N	Ortalama	Ss (\pm)	F	p
İçsel Doyum	Anaokulu	9	2.1574	.60157	.646	.586
	İlkokul	29	2.3276	.89474		
	Ortaokul	115	2.1957	.64522		
	Lise	72	2.3183	.68123		
Dışsal Doyum	Anaokulu	9	2.3889	1.02211	.347	.791
	İlkokul	29	2.4310	1.05093		
	Ortaokul	115	2.4641	.78234		
	Lise	72	2.5712	.83044		
Genel Doyum	Anaokulu	9	2.2500	.56513	.486	.692
	İlkokul	29	2.3690	.93220		
	Ortaokul	115	2.3030	.63537		
	Lise	72	2.4194	.68214		

Katılımcıların görev yapmakta oldukları eğitim kademesine bağlı olarak işdoyumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi neticesinde yukarıdaki tabloda görülen sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin içsel doyum, lisede görev yapan öğretmenlerin ise dışsal doyum ve genel işdoyumlarının diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analize göre gruplar arasında ilgili kriter açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.24. Sınıftaki öğrenci sayısına göre katılımcıların işdoyumlarının karşılaştırılması

		N	Ortalama	Ss (±)	F	p
İçsel Doyum	10-15	17	2.0735	.63388	.875	.455
	16-20	54	2.1698	.68794		
	21-25	94	2.3067	.67182		
	26 ve üzeri	60	2.2847	.73539		
Dışsal Doyum	10-15	17	2.1838	.70033	.847	.469
	16-20	54	2.5116	.75481		
	21-25	94	2.5346	.80748		
	26 ve üzeri	60	2.4917	.99385		
Genel Doyum	10-15	17	2.1176	.55732	.875	.455
	16-20	54	2.3065	.65496		
	21-25	94	2.3979	.65885		
	26 ve üzeri	60	2.3675	.79532		

Çalışmaya dahil olan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısının işdoyum düzeylerinde farklılığa neden olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi neticesinde gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$) (Tablo 4.24).

Tablo 4.25. Mezun olunan okul türüne göre katılımcıların işdoyumlarının karşılaştırılması

	Mezunun olunan okul türü	N	Ortalama	Ss (±)	t	p
İçsel doyum	Eğitim Fakültesi	127	2.2756	.70293	.623	.534
	Diğer	98	2.2177	.67506		
Dışsal doyum	Eğitim Fakültesi	127	2.5079	.86871	.339	.735
	Diğer	98	2.4694	.80971		
Genel doyum	Eğitim Fakültesi	127	2.3685	.70819	.540	.590
	Diğer	98	2.3184	.66822		

Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin işdoyumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız değişkenler t testi neticesinde yukarıdaki tabloda görülen sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin içsel doyum, dışsal doyum ve genel işdoyumları diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre

daha yüksek bulunmakla birlikte gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($p>0.05$).

5. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bir rolü layıkıyla yerine getirebilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma düzeyini ifade eden yeterlilik tüm örgütlerde çalışanlar açısından hayati öneme sahip olmakla birlikte eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenler için bu durum daha da önemlidir. Bu önem, eğitimin doğasından ve işlediği üründen ileri gelmektedir. Zira eğitim örgütlerinin temel girdisi insandır ve insan da dünyanın en değerli kaynağıdır. Bir ülkenin diğer kaynaklarının verimli olarak kullanılması ve geliştirilmesinde iyi yetiştirilmiş insanlara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda öğretmenlerin özyeterlilik algıları hayati öneme sahiptir. Yapılan çalışmalar düşük özyeterlilik algısına sahip olan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak veya artıracak yollar aramadıklarını, öğrenmede zorluk çeken öğrenciler ile ilgilenmekten kaçındıklarını, motivasyonlarının düşük olduğunu göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan bazı çalışmalarda ise yüksek öğretmen özyeterlilik algısı ile öğrenci başarısı ve motivasyonu arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bildirilmiştir (Caprara et al., 2006; Goddard et al., 2000; Woolfolk et al., 1990).

Öğretmenlerin mesleki olarak hangi düzeyde yeterli yetiştirildiklerinin yanı sıra onların kendilerini ne düzeyde yeterli gördükleri ve algıladıkları da bir o kadar önemlidir. Bu durum öğretmenlerin kendilerine güven duymaları ve kendilerini tanıyarak değerlendirebilmeleriyle alakalıdır. Kendini objektif değerlendirebilen ve kendine güvenen bir öğretmenin diğerlerine göre daha başarılı olacağı aşikardır.

Yapmış olduğum çalışmada öğretmenlerin yaş gruplarına göre özyeterlilik algıları arasında öğrenci katılımını sağlama altboyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çalışma neticesinde 26-30 yaş arasında yer alan öğretmenlerin ilgili altboyutta diğerlerinden daha yüksek, 41 yaş ve üzerindeki ise en düşük özyeterliliğe sahip olduğu görülmüştür. Konuyla ilgili olarak Yıldırım ve İlhan (2010), Brink ve ark. (2012), yapmış oldukları çalışmalarda özyeterliliğin yaştan bağımsız olduğunu bildirmişlerdir. Buna karşın Scholz ve ark. (2002) ve Aypay (2010) ise yapmış oldukları çalışmalarda genel özyeterliliğin yaşa bağlı olarak değiştiğini tespit etmişlerdir.

Yapmış olduğum çalışmada yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin özyeterliliklerinin diğerlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimi altboyutlarında açıköğretim, öğretimsel stratejiler altboyutunda da meslek lisesi mezunlarının daha düşük özyeterliliğe sahip olduğu görülmüştür.

Çalışmamda özyeterlilik altboyutlarından öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimi altboyutlarında ve aynı zamanda genel özyeterlilik algısı açısından kıdeme göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde öğrenci katılımını sağlama altboyutunda 21 yıl ve daha uzun süredir görev yapan öğretmenlerin özyeterlilik algıları diğerlerinden anlamlı şekilde daha düşük bulunmuştur. Bu durum diğer altboyutlarda da benzer şekilde tespit edilmiştir. Özyeterlilik inancı geçmiş deneyimler, gözleme dayalı deneyimler, ikna süreci, duyusal deneyim gibi faktörler tarafından belirlenmektedir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003). Bu bağlamda kıdemi yüksek olanların daha yüksek özyeterlilik algısına sahip olması beklenebilir. Fakat yapmış olduğum çalışmada bu durumla uyuşmayan sonuçlar elde edilmiş olup 21 yıl ve daha uzun süredir çalışmakta olan öğretmenlerin özyeterlilik algıları daha düşük bulunmuştur. Günümüz dünyası çok hızlı bir değişim süreci yaşamakta olup bu değişime ayak uydurmak, yenilikleri takip etmek ve bunları işe uyarlamak önemlidir. Bu bağlamda kıdem olarak daha yeni olan öğretmenlerin bu yenilikleri ve gelişmeleri daha sıkı bir şekilde takip ettikleri, teknolojiye ve teknolojik gelişmelere, araçlara daha hakim oldukları aşıkardır. Dolayısıyla da bu sonucun ortaya çıkmasında bu durumun etkili olduğu söylenebilir.

Yapmış olduğum çalışmada her ne kadar devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlilik algıları özel okullarda görev yapan meslektaşlarına oranla yüksek bulunsa da gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Ülkemiz şartları dikkate alınacak olursa iş kaygısı, sağlam ve güvenilir bir işe sahip olma isteği her vatandaşta bulunmaktadır. Bu durum öğretmenler için de geçerlidir. Devlet okullarında görev yapan, dolayısıyla özel okullarda çalışanlara göre iş güvencesi ve garantisi yüksek olan öğretmenlerin özyeterlilik algılarının yüksek çıkması ülkemiz koşulları dikkate alındığında beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir.

Yapmış olduğum çalışmada görev yapılan kademeye göre özyeterlilik algıları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bununla birlikte öğrenci katılımını sağlama, öğretimsel stratejiler ve genel özyeterlilik açısından lisede görev yapan öğretmenlerin daha yüksek özyeterliliğe; sınıf yönetimi altboyutunda ise anaokulunda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek özyeterliliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Yaş grubu küçüldükçe sınıf yönetimi, büyüdükçe öğretimsel stratejilerin daha önem kazandığı sonucuna ulaşılabılır. Üstüner ve ark. (2009) yapmış oldukları çalışmada okul türlerine göre öğrenci katılımı altboyutunda anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Bu bağlamda yapmış olduğum çalışmadan elde edilen sonuçların literatür ile paralellik arz ettiği görülmüştür.

Yapmış olduğum çalışmada genel itibariyle eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin daha yüksek özyeterlilik algısına sahip oldukları görülmüştür. Üstüner ve ark. (2009), yapmış oldukları çalışmada mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre gruplar arasında özyeterlilik algıları arasında anlamlı farklılık tespit etmemiştir. Bununla birlikte araştırmacılar, eğitim, fen-edebiyat ve mesleki ve teknik eğitim fakülteleri dışında başka bir yükseköğretim kurumundan mezun olanların daha düşük özyeterlilik algısına sahip olduğunu bildirmişlerdir.

Hangi meslek olursa olsun, kişinin ihtiyaçlarına yanıt verebildiği sürece kişi için önem arz eder (Kuzgun ve ark., 1999). Öğretmenlik mesleği özel bir eğitim sonucunda yapılabilecek bir meslektir. Her meslek farklı imkanlara sahiptir. Dolayısıyla da çalışanlarını doyuma ulaştırma düzeyleri de farklılık arz etmektedir. Bu meslekler arasında öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesine yönelik çalışmalar ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü eğitimin hammaddesi insandır ve insan da dünyadaki en değerli varlıktır.

İş doyumunu üzerinde ekonomik durumlar, çalışma koşulları ve saatleri, idarecilerin tutum ve davranışlarının yanı sıra kişisel özellikler gibi pek çok unsur etkilidir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda stres, çalışma şartları, ortamları ve okul ortamı gibi unsurların öğretmenlerin içsel doyumunu üzerinde etkili olduğunu, yönetici ve çalışanlarla uyum içerisinde olmalarının da dışsal doyum üzerinde etkili olan unsurlar arasında olduğu görülmüştür (Kağan, 2005).

İş doyumunu üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yaş (Bishay, 1996; Çelik, 2003; Kağan, 2005; Sulu, 2007; Gürbüz,

2008; Özyürek, 2009; Yılmaz ve Izgar, 2009), kıdem (Bishay,1996; Çelik, 2003; Demato ve Curcio, 2004; Kağan, 2005; Mete, 2006; Gürbüz, 2008; Özyürek, 2009), medeni durum (Sulu, 2007; Gürbüz, 2008; Girgin, 2009) gibi değişkenler açısından incelendiği görülmektedir. Yapılan çalışmalarda; sınıf ve branş öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin yaş, kıdem ve medeni duruma göre değişmediği görülmektedir (Çelik, 2003; Kağan, 2005; Mete, 2006; Sulu, 2007; Gürbüz, 2008). Alan yazında öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin ekonomik durumlarına göre değişmediğini gösteren çalışmaların (Mete, 2006; Gürbüz, 2008) yanında, değiştiğini gösteren (Çelik, 2003; Kağan, 2005; Dilsiz, 2006) çalışmalara da rastlanmaktadır.

Yapmış olduğum çalışmada öğretmenlerin yaş gruplarına göre işdoyumları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. İnsanların içerisinde buldukları yaş dönemleri işleriyle ilgili algılarını, tutumlarını, istek ve beklentilerini etkileyebilir (Izgar, 2003). Yaşın iş doyumunu üzerindeki etkisiyle ilgili olarak Balcı (1985) tarafından yapılan çalışmada iş doyumunu ile yaş arasında tutarlı bir ilişki tespit etmemiştir. Buna karşılık Wagner ve Rush (2000) yapmış oldukları çalışma neticesinde yaşın durumsal ve eğilimsel değişkenlerle alakalı olarak örgütsel aidiyetlik davranışının oluşumunda etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Yapmış olduğum çalışmada yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin içsel doyumları diğerlerinden daha yüksek, açıköğretim mezunlarının ise daha düşük, yüksek lisans mezunu olanların genel iş doyumları daha yüksek açıköğretim mezunlarınınki ise daha düşük bulunmuştur. Eğitim düzeyi çalışanların performanslarının yanı sıra tutumlarını da etkiler. Sosyo-kültürel özelliklerin iş doyumuna etkisi üzerine gerçekleştirilen araştırmalarda eğitim durumu ile iş doyumunu arasında önemli ilişkiler saptanmıştır (Balcı, 1985). Yapmış olduğumuz çalışma öğretmenler üzerine gerçekleştirilen bir çalışma olduğu için genel itibariyle eğitim düzeyi benzer olan insanlardan oluşmaktadır. Dolayısıyla böyle bir sonucun ortaya çıkması normal bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Çalışmamda 1 yıl ve daha az süredir öğretmenlik yapanların içsel doyumları diğerlerinden daha yüksek, 16-20 yıldır öğretmenlik yapanların içsel doyumları ise daha düşük; 1 yıl ve daha az süredir öğretmenlik yapanların dışsal doyumları daha yüksek, 21 yıl ve daha uzun süredir öğretmenlik yapanların ise dışsal doyumları daha düşüktür. Benzer şekilde 1 yıl ve daha az süredir öğretmenlik yapanların genel iş

doyum düzeyleri diğerlerine göre daha yüksek iken 16-20 yıldır öğretmenlik yapanların daha bulunmuş olup yapılan istatistiksel analiz neticesinde içsel doyum altboyutu ile genel iş doyumunu açısından gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çalışanların iş doyumunu düzeyi üzerinde etkili olduğu düşünülen bir diğer faktör de mesleki kıdemdir. Duffy ve ark. (1998), çalışanların negatif davranışlarını açıklamak için pozitif duyguların, kıdem ve iş doyumunun üçlü etkisini araştırmışlardır. Adı geçen araştırmacılar, negatif sonuçlar arasında yani bir iş arama, fiziksel sağlık sorunları ve işe karşı geliştirilen tepkileri ele alarak iş doyumunu, negatif ve davranışlar arasındaki ilişkinin olumlu duygulanım seviyesi ve kıdemleri yüksek olan bireyler için daha kuvvetli olduğunu bildirmişlerdir.

Yapmış olduğum çalışmada her ne kadar eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun olanlara kıyasla daha yüksek iş doyumuna sahip olduğu tespit edilmiş olsa da gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Ülkemiz koşullarında devlet kapısında çalışanların özel sektörde çalışanlara göre çoğunlukla daha iyi ekonomik koşullara, çalışma ortamlarına ve güvenceye sahip olduğu aşıkardır. İş doyumunda belirtilen bu hususlar etkilidir. Çalışma ortamının uygun olmaması, araç-gereç sıkıntısı gibi hususlar iş doyumunu üzerinde negatif etkilere sahiptir (Başaran, 2000: 220). Çalışma koşullarının toplumsal koşullardan iyi olduğu durumlarda çalışan kendisinin topluma göre daha bir konumda olduğunu düşüneceği için iş doyumunu da yüksek olacaktır. Bu bağlamda elde edilen bu sonucun ülkemiz koşulları dikkate alındığında beklenen bir sonuç olduğu aşıkardır. Eğitim, eğitimcinin iş sürekliliği konusundaki kaygılarına yenik düşmemelidir.

Sonuç olarak, yapmış olduğum çalışma neticesinde eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin özyeterlilik ve iş doyum düzeyleri diğer fakültelerden mezun olanlara oranla daha yüksek bulunmuştur. Çalışmanın daha geniş çapta ve dolayısıyla çok daha fazla sayıda öğretmeni kapsayacak şekilde gerçekleştirilmesi durumunda istatistiksel olarak daha anlamlı sonuçlar elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B., Balbağ, M. Z., Demir, B. ve Görgülü, A. (2003). Fen-Edebiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi Ve Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlik Meslek Algıları. *Eğitimde Bilime Katkı: I. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Acısu, S. (2002). Korunma Altında Olan Lise ve Meslek Lisesi Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi EBE.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(2), 24–33.
- Akkoyunlu, B., ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*. 2(3).
- Akyüz, Y. (2001). Türk Eğitim Tarihi. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Alçı, B. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerinin, matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, öz yeterlik algıları bilişüstü öz düzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sos.Bil.Enst. İstanbul.
- Alkan, B. (1993). Üniversiteye Girişte Yönelme, Mesleki İlgi ve Akademik Başarı. *Yüksek Lisans Tezi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBE.

- Alparslan, C. (2010). “Öğretmen Yeterliğinin Güncel Sorunsalı: Bilgi ve İletişim Teknolojileri”. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II: 16–18 Mayıs 2010 (s. 225-227). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Appel, J. (1995). Roles of Teachers A Case Study Based On: Diary of a Language Teacher. Oxford: Heinemann English Language Teaching.
- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçeye Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2): 113-131.
- Bakırcıoğlu, R. (2000). *İlköğretim, Ortaöğretim ve Yüksek Öğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, A. (1985). *Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A. (2005). *Meslek Olarak Öğretmenlik*. (3. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ.E. (1992). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim Yönetimi (Nitelikli Okul)*, Feryal Matbaası, Ankara.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Baycan, A. (1985). *An Analysis of Several Aspects of Job Satisfaction Between Different Occupational Groups*, Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Bektaş, H. (2004). *Eğiticinin Eğitimi ve Bir Uygulama*. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE.

- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: a study employing the experience sampling method. *J Undergrad.Sci*, 3, 147-154.
- Brink, E., Alsen, P., Herlitz, J., Kjellgren, K. & Cliffordson, C. (2012). General Self-Efficacy and Health-Related Quality of Life After Myocardial Infarction. *Psychology, Health & Medicine*, 17(3): 346-355.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara: A. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 93.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Büyükkaragöz, S ve ark. (1998). *ğretmenlik Mesleğine Giriş*, Konya: Mikro Yayınları.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., ve Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490.
- Celkan, H.Y. (1989). *Eğitim Sosyolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.
- Cheung, W. M., ve Cheng, Y. C. (1997, April). *A multi-level analysis of teachers' self-belief and behavior, and students' educational outcomes*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Czerniak, C. M., ve Lumpe, A. T. (1996). Relationship between teacher beliefs and science education reform. *Journal of Science Teacher Education*, 7, 247–266.

- Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (1): 36-47.
- Çam O., Akgün E., Babacan G.A., Bilge A, Keskin G.Ü. (2005). “Bir Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hastanesinde Çalışan Hekim ve Hemşirelerin Klinik Ortamlarını Değerlendirmeleri İle İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, S.6, ss. 213-220.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., and Sarıkaya, H. (2005). The Development and Validation of a Turkish Version of the Teachers’ Sense of Efficacy Scale. *Education and Science*, 30(137: 74-81.
- Çelik, H. (2003). *Fen bilgisi, fizik, kimya, biyoloji öğretmenlerinin iş doyumu (Kırıkkale İl örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005), “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19:208. [http://sbeerciyes.edu.tr/dergi/say19/11-%20\(207-237.%20syf\).pdf](http://sbeerciyes.edu.tr/dergi/say19/11-%20(207-237.%20syf).pdf).
- Crites, O. J. (1960). Ego Strenght in Relation to Vocational İnterest Deveelopment. *Journal of Counseling Psychology*. 7(2), 137-143.
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). Eğitim Terimleri. Ankara.
- Dilsiz, B. (2006). *Konya ilindeki ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bölgelere göre değerlendirilmesinin çok değişkenlik istatistiksel analizi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Doğan, C. (2003). *Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Sorunları ve Öğretmen Adaylarının Mesleğe İlişkin Görüşleri*. İstanbul: Burak Yayınları.

- Duffy, M.K., D.C. Ganster ve J.D. Shaw, "Positive Affectivity And Negative Outcomes: The Role Of Tenure and Job Satisfaction", *Journal Of Applied Psychology*, 83-6, (1998) S.950-959
- Doğan, C. (2004). Sosyoloji Konferansları. İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Metodoloji ve Sosyoloji Araştırmaları Merkezi, *Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Öğretmenlerin Sorunları*, 143-162. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Dökmen, Ü. (2012). "Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati" (47. Baskı) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Duman, T. (1991). Türkiye’de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Eacute, J. and Esteve, M. (2000). "The transformation of the teachers’ role at the end of the twentieth century: New challenges for the future". *Educational Review*. 52(2):197-209.
- EARGED (2009). "Çağdaş Öğretmen Profili". Erişim: <http://otmg.meb.gov.tr>.
- Ekren, G. (2001). Sağlıklı Benli Yapısına Sahip Meslek Lisesi 11. Sınıf Öğrencileri ile Sağlıklı Benlik Yapısına Sahip Normal Lise 11. Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi SBE
- Erden, M. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Alkım Yayınları.
- Ergin, T. (1993). Öğretmenliğin Psikolojik Gereksinimleri, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ertürk, S. (1991). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınevi.

- Ergun, M. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Ocak Yayınları
- Erigüç, G. (2000). “Sağlık Personelinin Kişisel Özelliklerine Göre İş Doyumu Üzerine Bir İnceleme” *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 5(3):7-40.
- Gelen, İ. ve Özer, B. (2008). “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9):39-55.
- Girgin, G. (2009). Öğretmenlerin İş Doyumuna Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi, *NEWWSA*, 4(4), 1297- 1307.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., ve Woolfolk-Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63–69.
- Gürbüz, Z. (2008). *Kars İlinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar öz yeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 179-193.

- Hamurcu, H. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları. *Eğitim Araştırmaları*, 24, 112-122.
- Izgar, H., (2003). *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*. Konya Eğitim Kitabevi.
- Kağan, M. (2005). *Devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karaman, N. (2008). Öğretmenlerin Mesleklerini Algılama Biçimleri ve Gelecekte Beklentileri Nelerdir? Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniv. Sosyal Bil. Enst. Edirne.
- Kargı, E. (2002). Okul Öncesi Öğretmenliği Programında Okuyan Üniversite Öğrencilerinin Benlik Algıları ile Mesleki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi EBE.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35(2): 1-14.
- Kavcar, C. (2003). Alan Öğretmeni yetiştirme, Eğitimde Yansımalar: VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi Sivas.
- Köksal, N. (2003). Endüstri Meslek Liselerinin Farklı Bölümlerinde Eğitim Görmekte Olan Öğrencilerin Mesleki İlgileri ile Seçtikleri Bölümler Arasındaki İlişkiler. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi FBE.
- Kulaksızoğlu, A. (1995). Öğretmenlik Mesleğinin Ahlaki İlkeleri Konusunda Bir Deneme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 185-188.

- Kulaksızoğlu, A. (2003). *Kişisel Gelişim Uygulamaları: Ahlaki Değerler Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (1982). Mesleki Rehberliğin Bireylerin Yetenek Ve İlgilerine Uygun Meslekleri Tanıtmasına Etkisi. Ankara: AÜ. EBF Yay.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı Kuramlar Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y., Sevim, S.A ve Hamamcı, Z. (1999). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, 14-17.
- Küçükahmet, L. (2002) Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Nobel Yayın.
- Küçükoğlu, A. ve Kaya, H.İ. (2007). “Öğretim Hizmetinin Niteliğini Artırmada Öğretmen Yeterlikleri”. A.S. Saracaloğlu ve H.H. Bahar (Ed.). Öğretim İlke ve Yöntemleri (ss.209-276). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Mete. C. (2006). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Miner. J.B. (1992). *Industrial/Organizational Psychology*, New York, McGraw Hill.
- Morgil, İ., Seçken, N., ve Yücel, A. S. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6: 62-72.
- Oğuzkan, F. (1993). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara.
- Oğuzkan, F. (1998). Öğretmenliğin Üç Yönü, Ankara: Kadioğlu Mat.

- Okçabol, R. (2000). Öğretmende Aranılan Nitelikler ve Yeni YÖK Modeli. *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, 419-425. Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd. Şti.
- Oshagbemi, T. (2000) "Is Length of Service Related to the Level of Job Satisfaction?" *International Journal of Social Economics*, 27(3):213-226.
- Özçelik, H., ve Kurt, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlilikleri: Balıkesir ili örneği. *İlköğretim Online*, 6(3), 441-451.
- Özgür, F.N. (1994). Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum. *Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE.
- Özgül, İ. E. (2000). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Özkan, R. (2005). Milli Eğitim Dergisi, Bahar 2005, Yıl:33, Sayı:166
- Özpolat, A. (2005). Öğretmenlik mesleğindeki değişimlerin tarihsel toplumsal bağlamı. Milli Eğitim Dergisi, 166, 18-22.
- Öztürk, C. (1999). Atatürk Devri Öğretmen yetiştirme politikası. İstanbul: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Öztürk, H. (2005). Sosyolojik Yansımalar, 2. Baskı, Ankara: Babil Yayıncılık.
- Özyürek, A. (2009). Okul öncesi eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin iş doyumu, kişisel özellik ve mesleki algılarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 182, 8-21.

- Scholz, U., Gutierrez- Dona, B., Sud, S. and Schwarzer, R. (2002). Is general self efficacy a universal construct? *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (3), 242-251.
- Soylu, S. (2004). “Telekomünikasyon Sektöründe Kültürün Oluşmasında İnsan Kaynakları Uygulamalarının Etkisi ve İş Doyumu İlişkisi”. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sönmez, V. (2000). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spector, P.E.(1997) *Job Satisfaction: Application, Assessment, Cause and Consequences*, USA, SAGE Publications.
- Sulu, H. (2007). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri ile denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Sünbül, A.M. (2002), “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Ed: Demirel, Ö. Kaya, Z) Ankara: Pegem Yayıncılık, s. 243- 278
- Sünbül, A.M. ve Arslan, C. (2007). “Öğretmenlerin Yeterlilikleri”. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1): 217-232.
- Şişman, M. (2008). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman. M, Acat B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt: 13. Sayı: 1. Sayfa: 235-250

- Taşgın, A. (2010). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri-Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri), Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bil. Enst. Erzurum
- Tezcan, M. (1999). Eğitim Sosyolojisi. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Tezer, F. (1998). İdeal Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248
- Tschannen-Moran, M., and Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17: 783-805.
- Tutar, H. (2008) “*Simetrik ve Asimetrik İletişim Bağlamında Örgütsel Algılama Yönetimi*” (1. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tutar, H. (2009) “*Örgütsel İletişim*” (2. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sistemi’nde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(7): 12-19.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Alguları, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 9, Sayı 17, Haziran 2009, 1-16.
- Wagner, S.L ve Rush, M.C. (2000). “*Altruistic Organizational Citizenship Behaviour: Context, Disposition, and Age,*” *Journal Of Social Psychology*, 140-3, S. 379-392.

- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81–91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teacher's sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137–148.
- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin genel özyeterlik düzeylerinin yordanması*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sos.Bil.Enst. İzmir.
- Varış, F. (1996). Eğitimde Program Geliştirme. S.13. Ankara
- Varış, F.(1989). Milli Eğitimde Birkaç Kritik Sorun, A.Ü.Eğitim Fak. Dergisi, 22.
- Yalçın, S. B. (1997). Genel Lise Öğrencileri ile Meslek Lisesi Öğrencilerinin Gelecek Kaygılarının Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi SBE.
- Yazar, A.R. (1997). Genel Lise ve Meslek Lisesi Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzelerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi EBE.
- Yazçayır, N. (1999). Kız Meslek Lisesi Eğitim Programlarının İstihdam Açısından Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi SBE.
- Yeşilyaprak, B. (2003). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yeşilyaprak, B., Güngör, A., Kurç, G. (1996). **Eğitsel ve Mesleki Rehberlik**. 2. Baskı. Ankara: Varan Matbaası.

- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21 (4), 301-308.
- Yılmaz, E., ve Izgar, H. (2009). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının okullardaki örgütsel yaratıcılık açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 943-951
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., ve Soran, H. (2004a). Öğretmen öz-yeterlilik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 5, (58).
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., ve Soran, H. (2004b). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen özyeterlilik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., ve Ekici, G. (2007). Akademik Özyeterlilik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.