



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİKLERİ
VE MESLEKİ DOYUMLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ömer TÜRK

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Canan ÇETİN**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İSTANBUL, 2008

İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik
ve Mesleki Doğumlarının İncelenmesi

Ömer TÜRK

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Canan ÇETİN



Üye

Prof. Dr. Sefer ADA



Üye

Dr. Mustafa FARSAKÇI



Yüksek lisans tezi onay tarihi: 21.02/2008

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

İÇİNDEKİLER.....	İİ
SEMBOLLER LİSTESİ.....	VI
KISALTMALAR DİZİNİ.....	VII
TABLolar LİSTESİ.....	VIII
ÖZET.....	X
ABSTRACT.....	XI
ÖNSÖZ.....	XII

BÖLÜM 1

GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	13
1.3. ALT PROBLEMLER.....	13
1.4. SAYILTIAR.....	14
1.5. SINIRLAMALAR.....	15
1.6. TANIMLAR.....	15

BÖLÜM 2

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	17
2.1.ÖZ YETERLİK.....	17
2.1.1. Öz Yeterlik İnancının Oluşumu.....	18
2.1.2. Öz Yeterlik Kavramına İlişkin Yaklaşımlar.....	23
2.1.3. Öğretmen Yeterliği.....	24
2.1.4. Öğretmen Öz Yeterliği ...	25
2.1.5. Öz Yeterlik İle İlgili Araştırmalar.....	29
2.2. MESLEKİ DOYUM KAVRAMI	38
2.2.1. Mesleki Doyumun Önemi.....	41
2.2.2. Mesleki Doyum Kuramları.....	41
2.2.2.1. İçerik Kuramları.....	42
2.2.2.1.1. Maslow Kuramı.....	42
2.2.2.1.2. Herzber'in İki Etmen Kuramı.....	45
2.2.2.1.3. M.c. Clelland Kuramı.....	47
2.2.2.1.4. M.c. Gregor'un X ve Y Kuramı.....	48
2.2.2.2. Süreç Kuramları.....	50
2.2.2.2.1. Beklenti Kuramı.....	51
2.2.2.2.2. Eşitlik Kuramı.....	51
2.2.2.2.3 Verimlilik (Doyum)Kuramları.....	51
2.2.2.2.4. Toplumsal Başvuru (Referans Grubu) Kuramı.....	51
2.2.3. Mesleki Doyumun Boyutları.....	54
2.2.3.1. Bireysel Özellikler.....	54

2.2.3.2. Çevresel Özellikler.....	56
2.2.4. Mesleki Doyumu Etkileyen Diğer Faktörler.....	57
2.2.5. Mesleki Doyum Kavramı İle İlgili Yapılan Araştırmalar	61

BÖLÜM 3

ARAŞTIRMA.....	73
3.1 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	73
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	73
3.3 VERİLERİN TOPLANMASI.....	73
3.4 VERİLERİN ANALİZİ.....	75

BÖLÜM 4

BULGULAR.....	77
4.1 ÖRNEKLEM GRUBUNU OLUŞTURAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE AİT BULGULAR.....	81
4.2. ÖRNEKLEM GRUBUNU OLUŞTURAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN VERDİKLERİ CEVAPLARIN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERLE İLİŞKİLERİNE AİT BULGULAR	81
4.2.1 Örneklem Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinde “ Cinsiyet ” Değişkenine Ait Bulgular.....	81
4.2.2. Örneklem Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinde “ Medeni Durum ” Değişkenine Ait Bulgular	83
4.2.3. Örneklem Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinde “ Okulda Çalıştığı Yıl ” Değişkenine Ait Bulgular	83
4.2.4. Örneklem Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinde “ Meslekte Çalıştığı Yıl ” Değişkenine Ait Bulgular.....	84
4.2.5. Örneklem Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinde “ Yaş ” Değişkenine Ait Bulgular.....	86
4.2.6. Örneklem Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinde “Mezun Olunan Okul ” Değişkenine Ait Bulgular.....	87
4.2.7. Örneklem Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinde “Okutulan Sınıf ” Değişkenine Ait Bulgular.....	87

BÖLÜM 5

TARTIŞMALAR SONUÇLAR ÖNERİLER

5.1 Örneklem Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Tartışmalar	91
5.2. Örneklem Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Verdikleri Cevapların Bağımsız Değişkenlerle İlişkilerine Ait Tartışmalar.....	92
5.2.1. Örneklem Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinde “ Cinsiyet ” Değişkenine Ait Tartışmalar.....	92

5.2.2	Örneklem Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinde “ Medeni Durum ” Değişkenine Ait Tartışmalar.....	93
5.2.3	Örneklem Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinde “ Okulda Çalıştığı Yıl ” Değişkenine Ait Tartışmalar.....	94
5.2.4	Örneklem Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinde “Yaş ” Değişkenine Ait Tartışmalar.....	94
5.2.5	Örneklem Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinde “Mezun Olunan Okul ” Değişkenine Ait Tartışmalar.....	94
5.2.6	Örneklem Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinde “Mezun Olunan Okul ” Değişkenine Ait Tartışmalar.....	95
5.2.7	Örneklem Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinde “Okutulan Sınıf” Değişkenine Ait Tartışmalar.....	96
5.2.8.	Mesleki Doyum Seviyesi Puanlarıyla Öz yeterlik Seviyesi Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Tartışmalar.....	97
	SONUÇLAR.....	98
	ÖNERİLER.....	99
	KAYNAKÇA.....	102
	EK.I. ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU.....	112
	EK.II. MESLEKİ DOYUM ANKETİ.....	114
	EK.III. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ÖLÇEĞİ.....	118

SEMBOLLER LİSTESİ

N : Frekans

Sd : Serbestlik Derecesi

Ss : Standart Sapma

% :Yüzde

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖGÖ: Öğretmen Görüşleri Ölçeği

NDI: İş Doyum Anketi

TABLO LİSTESİ

Tablo No	Tablo İsimleri	Sayfa No
1	Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri Tablosu	77
2	Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri Tablosu.....	78
3	Medeni Hal Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri Tablosu.....	78
4	Mezuniyet Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	79
5	Okutulan Sınıf Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri Tablosu.....	79
6	Okulda Çalışılan Yıl Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri Tablosu	80
7	Meslekteki Yıl Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri Tablosu	80
8	Öz yeterlik Seviyesi Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları tablosu	81
9	Mesleki Doyum Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları tablosu	81
10	Mesleki Doyum Seviyesi Puanlarının Öğretmenlerin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grupt Testi Sonuçları Tablosu	82
11	Öz yeterlik Seviyesi Puanlarının Öğretmenlerin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Tablosu	82
12	Mesleki Doyum Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Okuldaki Çalıştığı yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları Tablosu	83
13	Öz yeterlik Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Okuldaki Çalıştığı yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları Tablosu	84

14	Öz yeterlik Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Meslekte Çalıştığı yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları Tablosu	84
15	Mesleki Doyum Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Meslekte Çalıştığı yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları Tablosu	85
16	Mesleki Doyum Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	86
17	Öz yeterlik Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	87
18.	Öz yeterlik Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	87
19	Mesleki Doyum Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	88
20	Öz yeterlik Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Okuttuğu Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	89
21	Mesleki Doyum Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Okuttuğu Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	89
22	Mesleki Doyum Seviyesi Puanlarıyla Özyeterlilik Seviyesi Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	90

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve mesleki doyum düzeylerinin cinsiyete, kıdeme, yaşa, okutulan sınıfa, mezun olunan okula, bulunduğu okuldaki çalışma süresine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.

Araştırma İstanbul il sınırları içerisinde yer alan 11 ilköğretim okulunda görev yapan 207 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖGÖ) ve İş Doyum Anketi (NDI) Gereksinim Karşılama Yetersizliği Dereceleri Anketi ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin okulda çalışılan yıla göre farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Cinsiyet, yaş, medeni durum, okutulan sınıf, kıdem ve mezun olunan okula göre bir farklılık göstermediği görülmüştür..

Mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi sonucunda ise sınıf öğretmenlerinin cinsiyete, kıdeme, yaşa, okulda çalışılan yıla, mezun olunan okula ve okutulan sınıfa göre farklılıklar gösterdiği görülmüştür. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin, medeni duruma göre önemli bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim sınıf öğretmenleri, Öz yeterlik, Mesleki Doyum

ABSTRACT

The target of this research is to find out whether the levels of self competence and job satisfaction of prime school teachers change according to gender, seniority, age, school of graduation, class taught and the term spent at the same school.

The research has covered 207 primary school teachers from 11 primary schools located in İstanbul. The data for the research was obtained through Teachers Opinions Scale and Work Satisfaction Poll- Levels of Deficiency in Compensating Needs.

As a result of the research it is stated that the levels of self competence shows differences according to the years spent at the same school but on the other hand gender, age, marital status, class taught, seniority or school of graduation do not make any difference.

After job satisfaction levels were analyzed, differences were found according to sex, seniority, age, school of graduation, years spent at the same school and class being taught. It was also stated that the job satisfaction levels of primary school teachers do not show any difference according to their marital status.

Key Words: Primary School Teachers, Self-Competence, job Satisfaction.

ÖNSÖZ

Öğretmenlik; bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutları olan, profesyonel statüde bir meslektir. Toplum ve dünya değıştikçe öğretmenlere yüklenen görev ve sorumluluklarda değışmekte, öğretmenler artık sadece ders anlatan, sınav yapan ve not veren kişiler olmaktan çıkmaktadırlar

Öğretmenlerin öz yeterlik duygusunu etkileyen faktörler hakkında bilgi sahibi olmak, öğretmenlerin öz yeterliğini güçlendirmek açısından önemlidir. Eğitim sisteminin önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin verimli olabilmeleri, yetiştirilecek öğrencilerin ise daha yaratıcı bireyler olarak yetiştirilebilmeleri öğretmenlerin öz yeterliklerinin yükseltilmesi ile mümkün olacaktır. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin mesleki doyumunu da yüksek olacaktır.

Bu araştırma 5 bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde araştırmaya yönelik problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar ve tanımlara; ikinci bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesine, alanla ilgili yapılmış araştırmalara; üçüncü bölümde sırasıyla araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanmasına ve toplanan verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere; dördüncü bölümde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyum değerlendirmelerine ait bulgulara, beşinci bölümde ise sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyum değerlendirmelerine ait tartışmalara, sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın konusunun belirlenmesinden tamamlanmasına kadar geçen süre içerisinde yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Canan ÇETİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca yüksek lisans çalışmam boyunca sabrı ve sevgisiyle her zaman yanımda olan, eşim Nevin TÜRK'e teşekkürü bir borç bilirim.

ŞUBAT 2008

Ömer TÜRK

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu araştırmada, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumları incelenmiştir. Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, sayılıtlara, sınırlamalara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Birey ve toplumların gelişiminde en önemli faktör eğitimidir. Eğitimin verildiği kurumların başında okullar gelmektedir. Okulun bu önemi düzenli, disiplinli ve uzman bir örgüte sahip olmasından ve bireyi çocukluk döneminden itibaren, uzunca bir dönem, bünyesinde tutabilmesinden kaynaklanmaktadır (Ekinci, 2006 s.5). Aileden sonra birey üzerinde en önemli etkiye sahip olan okulların başarılı, çağdaş yeterli ve hedefleri olan bireyler yetiştirmesi bu sorumluluğu yüklenmiş olan öğretmenlere bağlıdır.

Bugünün ve yarının gereksinimlerine yanıt vermesi gereken 21. yüzyılın öğretmeni, öğrencilere, yalnızca ders veren ve onları değerlendiren bir kişi olmamalıdır. Günümüzün öğretmeni, öğretme-öğrenme süreçlerini örgütleyebilen, iyi bir yönetici, iyi bir gözlemci ve nitelikli bir rehber olmalıdır. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleği günümüzde daha fazla nitelik ve yeterlik gerektiren bir meslek durumuna gelmiştir. (Gökçe, 2000, s.23).

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir. Bu inançlarının hangi düzeyde olduğunu ortaya çıkararak; öğretmenlik görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını tahmin etmede öz yeterlikten yararlanabilir.

Öz yeterlik Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda (Sosyal Bilişsel Kuram) öne çıkan önemli bir kavram olup, davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir. Bandura öz yeterliği; "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli

etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlamaktadır (Aşkar , Umay, 2001,s.2).

Bu tanımdan yola çıkarak öğretmenlerin öz yeterliklerinin mesleklerine nasıl yansıdığı değerlendirilebilir. Eğer öz yeterlik kişinin belirli bir konuda gösterdiği performansına dair yargısı ise alanında yetkin olmayan bir öğretmenin kendine ilişkin öz yeterlik inançları zayıf olacağı gibi öğrencilerine güven vermesi ve sınıfta saygıya dayalı bir otorite oluşturması da beklenemez.

Etkili öğretmen özellikleri konusundaki kaynaklar incelendiğinde etkili öğretmen özelliklerinin, öğretmenlerin alanlarına ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Çünkü iyi yetişmiş bir öğretmenin her şeyden önce kendi alanına ilişkin öz yeterlik düzeyinin yüksek olması beklenir.

Ancak öğretmenin alanında yetkin olması da tek başına öz yeterlik düzeyi için belirleyici değildir. Öğretmenin sınıf içi davranışları, yeni fikirlere açık olması, öğretmeye yönelik tutumu, performansı ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisi de öz yeterlik düzeylerini etkilemektedir (Özkan,Tekkaya,Çakıroğlu, 2000, s.1).

Etkili öğretmen özellikleri ile ilgili araştırmalar (Açıkgöz, 1996, s.91; Başaran, 1982, s.1-2) etkili öğretmenlerin öğretmekten haz duydukları, planlı ve düzenli oldukları, kendine güvenli, duygusal olgunluğa ulaşmış, korku ve kaygılarından sıyrılmış, sabırlı, hoşgörülü, doğru ve yansız, öğrencilerine karşı tutumlarının empatik bir yaklaşım içinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Açıkgöz’ün (1996.s.3-4), Ausubel’den (1969) aktardığına göre alanında iyi yetişmiş, sınıf içinde etkili bir öğretmenin özellikleri dört kategoride toplanmıştır;

Bilişsel özellikler, zeka, alan bilgisi, öğretmenin gelişim, güdü ve öğrenme gibi süreçlerle ilgili bilgisini kapsar.

Kişilik özellikleri, öğretmenlerin bilgi, öğretim tekniği, iyimserlik, adalet duygusu, işbirliği, meslek hevesi, öğrenciye yaklaşımı ve bu yaklaşım tarzının öğrenci üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerini kapsar.

Öğretme stili, öğretmenlerin uygulamış oldukları yöntem ve teknikler, öğrencilerin derse katılımını sağlama, pekiştirme ve geri dönütleri kapsar.

Disiplin, öğretmenin sınıf içindeki kontrol mekanizması ile ilgilidir. Öğrenciler üzerindeki etkisi ve sınıf içi kuralların uygulanması ile ilgili davranışları kapsar.

Etkili öğretmen açık ve tutarlı bir iletişim ve yönetim becerisine sahiptir. Ders saatini etkili biçimde kullanır. Öğrencilerinin farklılıklarını göz önünde bulundurur. Geçişlere az zaman harcar. Organizasyonu iyidir. Öğrencilerin çalışmalarını ve gelişimlerini izler, problemleriyle baş etmede onlara yardım eder. Öğrencilerin kendisi hakkındaki değerlendirmelerini ciddiye alır. Eleştiriden çok ödüle başvurur, verdiği kararlarda isabetlidir. Anlattıklarıyla örnek olur. Söylediklerini önce kendisi uygular.

Etkili öğretmenin diğer özellikleri şunlardır: Sağlam bir ahlaki karaktere sahiptir, çocukları sever ve saygı duyar onlardan hoşlanır, öğretmeyi ister, duyarlılık ve sebat gösterir, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ile sınıfın ihtiyaçlarını dengeler, kendine güveni tamdır, sabırlı, enerjik, empatik ve sıcaktır, isteklidir, kendisi ve öğrencileri için yüksek hedefler belirler, metne mutlak anlamda bağlı kalmaksızın konuşur, sezgisi güçlüdür, verimli çalışır, yaptıklarıyla gurur duyar, öğretime mümkün olduğunca çok zaman ayırır.

Etkili öğretmen aynı zamanda kendi alanında yeterli öğretmendir. Yeterli öğretmen, akademik açıdan gelişmiş, planlı ve çeşitli araç-gereçleri kullanabilen öğretmendir. Burada vurgulanması gereken en önemli nokta, bireyin mesleğini başarıyla gerçekleştirebilmesi için bazı temel niteliklere sahip olması gerektiğidir. Bireyin sahip olduğu yeterlikler arttıkça özellikleri de artacaktır. Böylece birey mesleğinde daha başarılı ve üretken olacaktır (Saraç, 2002, s.13).

Langlois ve Zales (1992, alıntı Aydoğdu,) 1980'den beri yürütülen araştırmalar üzerinde yaptıkları analizleri esas alarak bir etkili öğretmen profili geliştirdiler. Geliştirdikleri öğretmen profilinde şu özellikler öne çıkmaktadır:

Öğrenmeye Ayrılan Zaman: Etkili öğretmenler ders saatindeki kayıpları en aza indirmenin yollarını ararlar ve derslerini mümkün olduğunca az kesintiyle anlatırlar. Derse zamanında başlarlar ve zamanında bitirirler, öğrencilerin zamanlarını dolu dolu geçirmelerini sağlarlar ve dikkat dağıtıcı unsurları ortadan kaldırmaya çalışırlar. Öğretim lideri olarak rollerine güvenirlir ve öğrencilerin başarılı olmaları ve olumlu davranışlar sergilemeleri için sorumluluk alırlar.

Kurallar: Etkili öğretmenler kuralları oluştururken hangi kuralların gerekli ve uygun olduğunu iyice düşünürler. Kuralları okulun ilk günü öğrencilere açık bir dille anlatırlar, öğretirler ve öğrenciler uygulayana kadar anlatmaya devam ederler. Öğrencilere davranışlarının sonucunda neyle karşılaşacaklarını açıklarlar ve kuralları uygularken tutarlı davranırlar. Ayrıca öğrencilerden davranışlarının hesabını vermelerini isterler. Bu öğretmenler sınıflarında nadiren rastlanan rahatsız edici davranışları, yaygınlık kazanmadan çabucak önlerler. Öğrenciler kendilerinden beklenenleri kavradıkları için genelde uygun davranışlar sergilerler.

Etkinliklerin Sırası: Etkili öğretmenler, titizlikle seçilen araç-gereçlerin dikkat üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu bildiklerinden, çeşitli öğretim yöntemleri ve materyalleriyle sınıfın ilgisini canlı tutarlar. Onlar ders sırasında kesintileri ortadan kaldırmak ve zamanı verimli kullanmak için sınıf araç-gereçlerini düzenlerler. Ders boyunca öğrencilerin görevleri üzerinde durur ve konu dışı sözlerden kaçınırlar. Açık ve tam yönergeler verdiklerinden ve öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol ettiklerinden öğrenciler her bir işe çabucak başlarlar. Öğrenciler görevleri bittikten sonra ne yapacaklarını bildiklerinden geçişler problemsizdir. Ayrıca bu öğretmenler sınıfı sık sık gözden geçirirler, dikkatler dağıldığında öğrencilerin derse katılımını sağlarlar. Öğrenciler sıralarında çalışırken, öğrencilerin görevlerini yerine getirdiklerinden emin olmak ve ihtiyacı olana yardım etmek için sınıf içinde dolaşırlar.

Öğretmen Öğrenci İletişimi: Etkili öğretmenler destekleyici, işbirliğine dayalı bir sınıf iklimi oluştururlar. Öğrencileri dinleyerek interaktif bir öğretim gerçekleştirir ve öğrencilerle güven ve saygıya dayalı bir ilişki kurarlar. Olumlu tutumlar sergilerler. İstekli, enerjik ve şefkatlidirler; ses tonlarında, yüz ifadelerinde, jest ve mimiklerinde, kelime seçimlerinde tehdit edici bir tarz benimsemezler, iyi birer iletişimcidirler; açık,

somut bir dil ve öğrencilerin seviyesine uygun kelimeler kullanırlar, göz iletişimi kurarlar ve destekleyici tepkilerde bulunurlar. Öğrencileri utandırmamaya özen gösterirler. Öğrencilerin öğrenebileceğine, kendilerinin de bir farklılık meydana getirebileceklerine inanırlar. Konularda ve öğretim yöntemlerinde sahip oldukları uzmanlık bu öğretmenlere etkili bir öğretim yapma imkanı sunar.

Etkili öğretmenler, dersleri öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarıyla ilişkilendirdiklerinde ve onlara başarılı olabilecekleri görevler verdiklerinde öğrencilerin derslere daha fazla katıldıklarını bilirler. Öğrencilerin farklı yeteneklerinin ve öğrenme hızlarının olduğunu bildiklerinden erken bitiren öğrencilere yeni ödevler verirler. Ders boyunca tüm öğrencilerle etkileşim halinde olmanın öğrencilerin ne kadar iyi yaptıklarını anlamanın en iyi yolu olduğunu bilirler. Derse, dersin amaçlarını belirterek başlarlar. Ev ödevlerinin doğru yapıp yapılmadığını kontrol ederler ve ihtiyaç olduğunu gördüklerinde konuları tekrar ederler. Öğrencilerin kendilerinden istenileni anladıklarından emin olmak için direkt sorular sorarlar. Doğruluğunu ve hızını değerlendirmek ve yardıma ihtiyacı olanları belirlemek için bireysel çalışmalarını takip ederler. Her bir dersin sonunda konunun ana noktalarını özetlerler ve ev ödevi vermeden önce öğrencinin anlayıp anlamadığını kontrol ederler. Konuyla ilgili zorluk ve karmaşıklık dereceleri farklı sorular sorarlar. Öğrencinin cevap verebilmesi için bir müddet beklerler. Öğrenci sustuğunda ekleyeceği bir şeyler olabileceğini göz önünde bulundurarak biraz daha beklerler. Cevap yanlış ise soruyu açıklayarak öğrencinin doğru cevap vermesine yardımcı olurlar.

Ders süresince öğrencilerden gelen geribildirimleri dikkatle takip eden etkili öğretmenler, öğrencilerin kavrama derecesini değerlendirirler. Öğrencilerin hatalarını nasıl teşhis edeceklerini ve öğretimde buna uygun değişiklikleri nasıl yapacaklarını bilirler. Yanlış anlamaları fark eder ve açıklayıcı bilgiler sunarlar.

Ödül ve Sorumluluk: Etkili öğretmenler uygun davranışı görür ve ödüllendirirler. Öğrencileri, sadece başarılarını değil, içinde buldukları süreci de vurgulayarak överler. Sonuç olarak, öğrenciler kendi işlerinin sorumluluğunu alabilir ve başarılarını arttırabilirler.

Periyodik Planlama: Etkili öğretmenler öğrenci davranışını yönetmek ve sınıf etkinliklerini pürüzsüzce ve otomatik olarak yürütmek için planlar yaparlar. Plan yaparken derslerin zorluk derecesini ve öğrencilerin dikkat süresini hesaba katarlar. Öğrenci çalışmalarının sonuçlarını kaydeder ve yeni bir ders planı yaparken bu bilgilerden yararlanırlar. Bu tür periyodik bir plan öğrencinin sürekli başarılı olmasını sağlar. Gerçekten, dersten önce, ders sırasında ve dersten sonra verilen kararlar öğretimin etkili olma ihtimalini artırır.

Araştırmacılar etkili öğretmenleri kişisel özellikleri ve mesleki becerileri açısından ele almaktadırlar. Tespit ettikleri sekiz kişisel özelliğe sahip öğretmenlerin daha etkili olacağını; öğrenilebilir ve uygulanabilir olarak kabul ettikleri yedi mesleki becerinin ise araştırmalar sonucunda öğretmen etkililiğini belirlemede en önemli faktörler olarak çıktığını ve bu becerilerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu belirtmektedirler. (Cruickshank ,1999, s.329-351)

Etkili öğretmenlerin kişisel özellikleri şunlardır:

İsteklilik: Öğrenci başarısıyla çok yakın ilişkisi olan bir özelliktir. İstekli öğretmenler kendilerine ve öğrencilerine güvenirlere ve öğrettikleri konulardan hoşlanırlar. Konuşma, jest, mimik ve yüz ifadesinde kendini belli eden bu özellik öğrencileri motive eder ve daha çok öğrenmelerini sağlar. İstekli öğretmenler dinamik, uyarıcı, enerjik ve etkileyici olarak tanımlanırlar.

Sıcaklık ve mizah: Öğretmenin sıcaklığı öğrencileriyle olan ilişkilerinde hemen farkedilir. Öğretmenin arkadaşça davranması, olumlu bir tutum sergilemesi, öğrencilerine bireysel olarak değer vermesi ve onların başarılı olmaları için çaba sarfetmesi olumlu bir sınıf ilişkisini beslerken öğrencilerle olan ilişkilerinde adil olmaması, katı ve yargılayıcı olması sıcaklığı ortadan kaldırır. Yerinde ve ölçülü bir mizah etkili öğretmenlerin önemli özelliklerindedir. Bu öğretmenler eğitimi eğlenceli hale getirirler. Mizah tansiyonu düşürür, disiplin problemlerini azaltır ve güven duygusunu artırır.

Güvenilirlik: Öğrenciler etkili öğretmenlerin güvenilir olduğuna inanırlar. Bilgisi, deneyimi, eğitim seviyesi ne olursa olsun öğretmen sadece öğrenciler güvenilir

olduğuna inandıkları zaman güvenilir olabilir. Güvenilir olmanın üç yolu vardır: Sahip olunan diplomalar, öğrencilere iletilen mesajlar ve davranışlar.

Yüksek Başarı Beklentisi: Etkili öğretmenler hem kendileri hem de öğrencileri için yüksek başarı beklentisi içerisindeyler. Kendilerinin öğretebileceğine öğrencilerin de öğrenebileceğine içtenlikle inanırlar.

Teşvik ve Destekleyicilik: Etkili öğretmenler öğrencilerine birey olarak kabul edildiklerini ve sadece sonucun değil gösterdikleri çabanın da önemli olduğunu hissettirirler. Teşvik; sıcaklık, isteklilik ve başarı beklentisi gibi diğer öğretmen özellikleriyle ilişkilidir. Teşvik ve destek özellikle düşük başarılı öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşadığı durumlarda çok önemlidir.

Sistemlilik: Görevi ciddiye almak ve sistemli çalışmak etkili öğretmenlerin önemli özelliklerindedir. Bu tür bir tanım soğuk, sıkıcı ve hiç gülmeyen somurtkan bir öğretmeni çağırıyor olsa da araştırmalar öğrencilerin sistemli öğretmenleri daha sıcak ve ilgili olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu öğretmenler hem kendilerini hem de öğrencilerini açıkça tanımlanmış öğrenme hedeflerine yönlendirirler.

Uyum Gösterebilme/Esneklik: Eğitim elbette bütünüyle tahmin edilebilir bir süreç değildir. Etkili öğretmenler tahmin edilemez durumlar için hazırlıklıdır ve kendilerini yeni durumlara adapte edebilirler. Esneklik ve uyum gösterebilme değişim ihtiyacının farkında olmayı ve bu değişikliklere uyum sağlayabilmeyi gerekli kılmaktadır.

Bilgililik: Bir öğretmenin konuyu iyi bir biçimde öğretebilmesi için ne kadar bilmesi gerektiği çok açık olmasa da etkili öğretmenlerin konularını iyi bildikleri söylenebilir.

Etkili öğretmenlerin sahip olduğu mesleki beceriler ise şunlardır (Cruickshank 1999, s.329-351):

Öğrencinin Dikkatini Çekme: Öğretmen sınıfı öğretim için hazırlayarak derse başladığında öğrenciler daha çok öğrenirler. Bunu yapabilmesi için öğretmenin; öğrencilerin dikkatini derse çekmesi, öğrencilere yeni öğrendiklerini eski

öğrendikleriyle ilişkilendirilmede yardım etmesi ve yeni konulara geçmeden öğrencinin mevcut bilgilerini belirlemesi gerekmektedir.

Çeşitlilik : Eğitimciler uzun zamandır çeşitliliğin, öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenmesini arttırdığına ve öğretmen etkililiğini tahmin eden güçlü bir değişken olduğuna inanmaktadırlar. Etkili öğretmenler sözel olmayan davranışları, sınıf organizasyonunu, soru biçimini, jest ve mimikleri de kapsayan sınıf içi davranışların hemen hemen tüm boyutlarında bir çeşitliliğe sahiptirler. Yıl boyunca tüm dersleri aynı biçimde, aynı etkinliklerle ve monoton bir ses tonuyla anlatmak öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler. Çeşitliliği kullanan öğretmenler öğrencileri hem sıkılmaktan korur hem de derse aktif olarak katılmalarını sağlarlar. Etkili öğretmen bir ders boyunca aynı yöntemi kullanmaz. Öğrencilerin istenen davranışlarını pekiştirmek ve övmek için değişik yöntemler kullanır. Öğrencilere gülümseme, göz iletişimi kurma, yakın durma ve yerinde kullanıldığında kahkaha bile destek ve ilgiyi ifade eden pekiştireçler olabilir.

Öğretim Zamanını Etkili Biçimde Kullanmak: Etkili öğretmenler, öğrencilerin zaman ayırdıkları ölçüde öğrendiklerini bildiklerinden, öğretime ayrılan zamanı en uygun biçimde kullanırlar. Araştırmalar görev üzerinde geçirilen zamanın öğrenmeyi arttırdığını göstermektedir. Öğretmenler ve öğrenciler akademik konulara aktif olarak katıldıklarında öğrenciler daha çok öğrenirler.

Sorular Sormak: Etkili öğretmenler dersi, öğrencilerin katılımını sağlayacak biçimde işlerler. Soru sorma, öğrencilerin dersi anlamalarına yardımcı olma ve anlayıp anlamadıklarını kontrol etme davranışlarında beceriklidirler. Öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci iletişiminin hemen göze çarptığı etkili öğretmenlerin sınıfları oldukça interaktiftir.

İyi sorular öğrencilerin ilgisini artırır, düşünce seviyesini yükseltir, düşüncelerini organize etmede ve görevlerini yerine getirmede öğrencilere yardımcı olur. Öğretmenlerin de öğrencilerin anlama seviyelerini izlemelerini ve geribildirimde bulunmalarını sağlar. Sorular öğrencilerin öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla konu hakkında daha fazla etkileşime girmelerini sağladığından daha çok ve değişik türde soru soran öğretmenlerin öğrencileri daha fazla öğrenmektedir.

Açık Bir Öğretim Gerçekleştirmek: Öğretimin anlaşılır bir dille gerçekleştirilmesi anlamına gelen açıklık, Rosenshine ve Furst'a göre, başarıyla ilişkili en umut verici öğretmen davranışıdır. Dersi anlatırken açık bir dil kullanan öğretmenler tekrar ederek, tahtaya yazarak, anlattıktan sonra biraz bekleyerek ve yeniden gözden geçirerek konunun önemli noktalarını vurgularlar. Onlar çeşitli sorular sorarak ve öğrencilere bilgilerini uygulama fırsatı veren etkinlikler ve deneyimler sağlayarak öğrencinin anlama düzeyini izlerler. Öğrencilerin anlamadığı bölümleri tekrar ederler ve önemli noktalara yeniden işaret ederler. Öğrencilerin anlaması için bu davranışları sık ve ustalıkla yapan öğretmenlerin öğrencilerinin daha fazla öğrenmesi ve daha çok doyum elde etmesi şaşırtıcı değildir.

Öğrenci Gelişimini İzlemek: Etkili öğretmenler öğrencilerin sadece davranışlarını değil anlama düzeylerini de izlerler. Öğrencilerin performansını ve gelişimini dikkatlice ve sürekli değerlendirirler ve anlayıp anlamadıklarını çeşitli yöntemlerle kontrol ederler. Eğer öğrenci yeterince anlamamışsa bazı değişiklikler yaparlar. İzleme aynı zamanda öğretmenin ilgisinin öğrencinin gelişimine yoğunlaşmasına neden olur. Eğer öğretmen öğrencilerin soru sorarak ve sorulan sorulara cevap vererek özgürce katıldıkları interaktif bir sınıf ortamı oluşturabilirse öğrencilerin anlama seviyelerini kontrol etmek için pek çok fırsat ortaya çıkacaktır.

İzleme öğrenmenin ilk evrelerinde özellikle önemlidir. Bu dönemdeki izleme öğretmenlere öğrenciler yanlış davranışları öğrenmeden ve alışkanlık haline getirmeden önce onları düzeltme fırsatı verir.

Geribildirimde Bulunmak ve Pekiştireç Vermek: Etkili öğretmenler öğrencilere akademik performansları hakkında sık sık bilgi verirler. Bunu genellikle geribildirim ve pekiştireçle yaparlar. Hem pekiştireç hem de geribildirim öğrencinin performansına karşılık verme biçimleridir. Bunlar, öğrenciler bir soruyu cevapladıklarında, bir tartışmaya katıldıklarında, ev ödevini yaptıklarında veya bir projeyi bitirdiklerinde öğretmenin kullandığı becerilerdir.

Geribildirim etkinliği olabilmesi için öğretmenler; mümkün olduğu kadar sık kullanılmalı, performansın hemen ardından gerçekleştirmeli, genel değil özel

geribildirimde bulunmalı ve geribildirimde bulunurken öğrencinin niyetini değil yaptığı işin niteliğini esas almalıdırlar.

Pekiştireçteki amaç, genellikle, ödülün değişik türlerine başvurarak, istenen bir davranışın meydana gelme sıklığını güçlendirme ve arttırmadır. Pekiştireç öğrencinin yaptığı işi iyi yaptığını bilmesini sağlar ve motivasyonunu artırır.

Etkili öğretmen konusuna hakim öğretmendir. Öğretmen konuyu ne kadar iyi bilirse o kadar anlaşılır kılma ve öğrencilerin hoşlanmalarını sağlama potansiyeline sahip demektir. Öğretmenin konu bilgisi arttıkça kendine olan güveni de artar ve konuyu öğrencilere öğretebilmek için onlarla daha fazla iletişime geçer. Konuyu daha fazla bilen öğretmenler daha açık bir dil kullanırlar. Öğrencinin her türlü sorusuna açıklırlar. Konu bilgisi fazla olan öğretmenler, açıklamalarında belirsizlikten uzak dururlar. Öğretmen ne kadar az belirsiz ifade kullanırsa öğrenci o kadar başarılı olur.

MEB'in hazırladığı "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı"nda ise iyi bir öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlikler altı başlık altında toplanmıştır Bunlar aşağıda yazıldığı gibidir: (MEB,2004).

- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim
- Program ve İçerik Bilgisi
- Öğreneni Tanıma
- Öğrenme ve Öğretme Süreci
- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
- Okul, Aile ve Toplum İlişkileri

Yapılan pek çok etkili öğretmen araştırması yukarıdaki sonuçları doğrulamaktadır. Hemen hemen tüm araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlara göre, etkili öğretmen, iyi bir eğitim almıştır ve alanına hakimdir; dersin konusuna, öğrencilerin seviyesine ve mevcut imkanlara göre en uygun yöntem veya yöntemleri kullanır; dersi açık ve anlaşılır bir dille anlatır; öğrencilerin öğreneceğine, kendisinin de

öğretebileceğine olan güveni tamdır; öğrencilerle son derece sağlıklı bir iletişim kurar ve öğrenmeyi kolaylaştıracak bazı kişilik özelliklerine sahiptir.

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bu yeterlilikleri yerine getirebilmeleri onların iyi bir eğitim almalarının yanı sıra bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan öz yeterlikleri ile de yakından ilgilidir. Bandura, güçlü bir öz yeterliğin bireylerin başarılı olmalarını ve mutluluklarını olumlu yönde etkilediğini ileri sürmektedir. Öz yeterliği güçlü olan bireyler zor bir görevle karşılaştıklarında duruma üstesinden gelmesi gereken bir iş olarak yaklaşmaktadırlar. Bu nedenle öz yeterlik üzerinde durulması gereken önemli bir özelliktir (Aşkar ve Umay, 2001, s.1-8).

Bandura öz yeterlik kavramını, öz yeterlik ve sonuç beklentisi olarak iki farklı boyutta incelemiştir. Birincisi, öğretmenlerin etkili bir öğretim için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki sahip oldukları inanç ve yargılarıdır. Bandura "Kendine inanma muhakkak başarıyı sağlamaz fakat kendine inanmama mutlaka başarısızlığa götürür" derken, arzulanan sonuçları ortaya çıkaracak verimli davranışları yapmada, kişisel yeterlik beklentilerinin önemini vurgulamak istemiştir (Bandura, 1997, alıntı Karahan, s.17).

İkinci boyut ise öğretmenlerin, öğrencilerin başarılarının etkili öğretim yöntemleriyle arttırılabileceğine olan inanç ve yargılarıdır. Sonuç beklentileri bir bireyin davranışlarının olası sonuçlarına ilişkin öngörülerini ifade etmektedir. Bandura sonuç ve yeterli olma beklentilerini ayırt etmenin önemini vurgular. Çünkü bunların arasındaki fark "bilme" ile "yapma" arasındaki farktır (Savran ve Çakıroğlu,2001, s.213-215).

Yani bir beceriye sahip olmakla onu farklı durumlarda/koşullarda iyi kullanabilmek arasında fark bulunmaktadır. Kurbanoğlu'nun (2004, s.139) Bandura'dan aktardığına göre aynı becerilere sahip kişilerin, hatta aynı kişinin farklı durumlarda farklı düzeylerde (kötü, yeterli, çok iyi) performans sergilediklerini belirtir. Sosyal öğrenme kuramının dayandığı temel ilkeler öz yeterlik kavramını anlamamıza da yardımcı olmaktadır. Bu kurama göre, bireyin öz yeterlik duygusunu güçlendiren

ve ona kaynak olan etkenler şunlardır; (Aşkar ve Umay, 2001, s.1-8).

- Bireyin geçmiş deneyimlerinden öğrendikleri,
- Bireyin başkalarının deneyimlerinden öğrendikleri,
- Çevresindeki insanların önerileri, yardımı ve desteği (sözel ikna),
- Duyularıyla baş edebilmesi, korku, kaygı ve stres düzeyini kontrol edebilmesidir

En güçlü öz yeterlik inancı kaynağı, bireylerin doğrudan yaşadığı deneyimlerdir. Bu deneyimler sonucunda bireylerin performanslarına ilişkin olumlu bir algıya sahip olmaları, öz yeterliğin artmasını sağlar.

Bandura'nın çalışmalarıyla bugünkü düzeye gelen sosyal öğrenme kuramı, insanların davranışlarının oluşmasında kişisel ve sosyal etkenlerin birer belirleyici öge olduğunu, davranışın çevre tarafından etkilendiğini, ancak insanların da çevredeki ve günlük yaşantılardaki diğer durumları yaratmada rol oynadıklarını belirtmektedir (Dönmezer, 2003, s.168).

Bireyin doğuştan getirdiği belli düzeydeki yeteneklerini, potansiyelini ve gizil güçlerini kullanıp geliştirebileceği, öz yeterlik inançlarının güçlenebileceği en etkili ortam mesleğidir. Çalışarak, üretmek, yeteneklerimizi geliştiririz, geliştikçe kendimizi daha değerli ve yeterli hisseder, saygınlık kazanırız, iş etkinlikleri yolu ile insanlarla olan etkileşimimiz artar, belli roller ve görevler yolu ile sosyal kimliğimizi kazanırız.

Bireyin mutlu ve doyumlu bir yaşam sürdürmesinin önce kendisine sonra çevresine ve topluma doğru yayılan olumlu yansımaları olacağı kabullenilmektedir. Bireyin olumlu bir kişilik geliştirebilmesi; bireyin çalışmasına diğer bir deyişle ürün vermesine ve yaptıklarından doyum sağlamasına bağlıdır. Ancak mesleki doyuma ulaşmadan psikolojik olarak sağlıklı bir yaşam söz konusu değildir (Sarucan, 2003 , Aslan, 1992,).

Öz yeterlik ve mesleki doyumla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde öz yeterlik ve mesleki doyum kavramlarının birbirini tamamladıkları ve karşılıklı etkileşim içinde buldukları söylenebilir.

Bu çalışmamızda sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri onların mesleklerinden elde ettikleri doyumla birlikte incelenecektir. Sınıf öğretmenliklerine farklı branşlardan mezun olan kişilerin atanmış olması, bu çalışmamızı önemli hale getirdiği düşünülmektedir. Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve mesleki doyum düzeylerini belirlerken aynı zamanda farklı alanlardan mezun olup sınıf öğretmenliği yapan eğitimcilerin de öz yeterliğini ve mesleki doyumunu inceleyerek, bu alanda eğitim çalışmalarına katkı sunmayı amaçlamaktadır.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. ALT PROBLEMLER

1.3.1. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik seviyeleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

1.3.2. Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum seviyeleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

1.3.3. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik seviyeleri medeni duruma göre farklılık göstermekte midir?

1.3.4. Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum seviyeleri medeni duruma göre farklılık göstermekte midir?

1.3.5. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik seviyeleri okulda çalıştığı yıla göre

farklılık göstermekte midir?

1.3.6. Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum seviyeleri okulda çalıştığı yıla göre farklılık göstermekte midir?

1.3.7. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik seviyeleri kıdeme göre farklılık göstermekte midir?

1.3.8. Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum seviyeleri kıdeme duruma göre farklılık göstermekte midir?

1.3.9. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik seviyeleri yaşa göre farklılık göstermekte midir?

1.3.10. Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum seviyeleri yaşa göre farklılık göstermekte midir ?

1.3.11. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik seviyeleri mezun olunan okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

1.3.12. Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum seviyeleri mezun olunan okul türüne göre farklılık göstermekte midir ?

1.3.13. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik seviyeleri okutulan sınıfa göre farklılık göstermekte midir?

1.3.14. Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum seviyeleri okutulan sınıfa göre farklılık göstermekte midir ?

1.3.15. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

1.4. SAYILTILAR

1. Araştırmaya katılan öğretmenler soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Örneklem grubundaki öğretmenlerin var olan durumu yansıttığı

düşünülmektedir.

3. Yapılan anketler istekli öğretmenlere uygulanmıştır.

4. Yapılan araştırmada geçerlik ve güvenilirlik derecesinin yüksek olduğu kabul edilmiştir.

5. Anketlerin uygulanacağı okullar random yoluyla seçilmiş ve sayı bakımından yeterli olduğu kabul edilmiştir.

6. Bu konuda yapılan literatür araştırması geçerliliği bakımından yeterlidir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. 2007-2008 öğretim yılı,

2. İstanbul İli, Avrupa yakasındaki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır.

3. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumları kullanılan ölçme araçları ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

İlköğretim: Eğitim ve öğretimin zorunlu olan sekiz yıllık ilk basamağı (Akalin, 2005, s.287).

Öğretmen: Mesleği bilgi öğretmek olan kimse (Akalin, 2005, s. 505).

Sınıf Öğretmeni: İlköğretim okullarında bilişsel, duygusal ve psikomotor yönden bireylerin eğitimine ve gelişmelerine yardımcı olan, öğretmenlik için mesleğin gerektirdiği sınıf öğretmenliği programını başarı ile tamamlayarak öğretmenlik yapma yetkisine sahip olan kişidir. (Şahin, 1999, s.50).

Öz Yeterlik: Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip yürütebilme kapasitesi hakkındaki yargısı (Bandura, 1997,alıntı Karahan 2006, s.9).

Öğretmen Öz Yeterliği: Öğretmenin, öğrencinin öğrenmesinde sahip olduğu olumlu etkilere ilişkin inancı (Ashton, 1985, s.142).

Öğretmen Performans Yeterliliği: Öğretmenin yükümlü olduğu eğitim-öğretim etkinliğini gerçekleştirme konusunda algıladığı yeterlilik duygusu (Celep, 1997, s.27).

Mesleki Doyum: Bireylerin işlerini ve iş yaşamlarını değerlendirmeleri sonucu ulaştıkları haz duygusu (Başaran, 1982, s.45).

BÖLÜM 2

İLGİLİ KAYNAKLAR

Bu bölümde öz yeterlik ve mesleki doyumla ilgili yapılan araştırmalar öz yeterliğin oluşunu, öz yeterlik kavramına ilişkin yaklaşımlar, öğretmen yeterliği, öğretmen öz yeterliği ve önemi, mesleki doyum kavramının kuramları ve boyutları ele alınacaktır.

2.1. ÖZ YETERLİK

Genel anlamda, bireyin sahip olduğu yetkinliklerini, bir görevin gereklerini yerine getirebilmek açasından ne düzeyde yeterli gördüğu, öz yeterlik olarak tanımlanmaktadır. Öz yeterlik, bireyin yetkinliklerine dair yaptığı kapsamlı bir değerlendirme ve yargının neticesinde oluşur. Birey, içinde bulunduğu ortamın gerekliliklerine cevap verebilmek için sahip olduğu yetenek ve becerileri, kişilik özelliklerini, bilgi ve deneyim düzeyini, motivasyonunu, kısacası yetkinliklerini irdeler. Yetkinliklerinin bu görev, faaliyet ya da durum için yeterli olduğuna inanırsa, harekete geçer. İşte kişinin yetkinlikleri ile ilgili bu inancı“ öz yeterlik” inancıdır ve bu açıdan bakıldığında son derece önemli bir güdüleyicidir.

Öz yeterlik, Bandura tarafından 1977 yılında ilk kez tartışmaya aıldığı günden bugüne kadar gelişim psikolojisinden insan kaynakları yönetimine kadar farklı branşlarda farklı değerkenlerle ilişkilendirilerek incelenmiştir. Günümüzde öz yeterlik önemli bir değerken olarak görölmektedir. Öz yeterlik inancının bu önemi kazanmasına yol ačan bazı temel nedenler üzerinde durulmalıdır. (Bandura, 1986).

1. Birincisi öz yeterlik kavramının, gelecek performansı geçmiş performansdan ve bilişsel yetenek düzeyinden daha iyi yordadığının araştırmalarla gösterilmiş olmasıdır. .

2. İkincisi öz yeterliğin gelişmesinin performansı da yükseltiğinin ortaya konulmuş olması ve daha da önemlisi, öz yeterlik inancının doğrudan değerştirilebilir olmasıdır.

3. Üçüncüsü, öz yeterlik kavramının “çaba” üzerindeki etkisidir. Kişinin yüksek performans ortay koyabileceğine inanmasının, bir faaliyet için göstereceği çabayı, problemlerle karşılaştığında bu faaliyete devam etmek için göstereceği sebat düzeyini ve olumsuz deneyimlerden sonra ne kadar çabuk toparlanacağını belirlediğini vurgulamaktadır. (Bandura, 1986, alıntı Karahan,2006) Kısacası öz-yeterlik inancı ne kadar yüksekse, çaba ve sebat o kadar fazla ve başarısızlık sonrası toparlanma süreci o kadar hızlıdır.

2.1.1. Öz Yeterliğin Oluşumu

İnsanlar herhangi bir işe daha önceden kendileri ya da çevreleri hakkında sahip oldukları bilgilere dayalı olarak girerler. İnsanların kendisiyle ilgili olarak önceden geliştirdiği ve kendisini nasıl algıladığına ilişkin bir değerler sistemi bulunmaktadır. Bandura, insanların kendileri hakkındaki inanışlarının dört ana kaynaktan geliştiğini belirtmektedir. Bunlar:

- Geçmiş Deneyimler
- Dolaylı Gözlem
- Sözel İkna
- Duyuşsal Deneyimler
- Geçmiş Deneyimler

Öz yeterliğin oluşumunda en önemli etken kişinin belli bir iş sonunda ulaştığı başarı ya da başarısızlıktır. Başarılı sonuçlar, kişinin kendisine ilişkin inancını olumlu yönde etkilerken, başarısız sonuçlarda, zamanlama da önem taşımaktadır. Başarısızlık, öz yeterlik inancının iyice yerleşmesinden sonra oluşmuşsa kişinin kendisine ilişkin inancını da olumsuz etkilemektedir. Başarılar, kişinin kendisine ilişkin yeterliğinde güçlü bir inanış oluştururken, başarısızlıklar ise temelini çürütmektedir Eğer insanlar başarıları kolay elde etmişlerse ve bu tür bir deneyim yaşamışlarsa kolay sonuçları beklemeye alışmışlardır ve herhangi bir başarısızlık karşısında da kolayca cesaretleri kırılmaktadır. Zorluklar ve engeller ise, çaba gösterilmesini ve sebatı öğreten olumlu

deneyimlerdir. Çünkü, sebatla gösterilen gayretlerin arasından pek çok faktörden etkilenebilir. Geçmiş deneyimler (başarı ve başarısızlık) ile gözleme dayalı deneyimleri gerektirir.(Bandura, 1997, s.389). Bir işte sebat ve çaba ile kazanılan başarı, kişinin kendine olan inancının oluşumunda önem taşımaktadır.

Özetle insanlar bazı etkinlikleri gerçekleştirirler, etkinliklerin sonucuna göre kendileri hakkında bir öz yeterlik inancı oluştururlar ve daha sonraki etkinliklerinin planlarlar. Başarılı sonuçlar, yüksek öz yeterlik inancının; başarısız sonuçlar ise düşük öz yeterlik inancının oluşmasına neden olur

Dolaylı Gözlem Öz yeterliğin oluşumunu etkileyen başka bir faktör de dolaylı gözlemdir. Gözleyerek öğrenme, sosyal bilişsel öğrenme kuramının önemli bir bileşenidir. Modelin etkinliklerini ve bu etkinliklerin sonuçlarını gözleyerek öğrenme, öz yeterlik inancının oluşumunu etkileyen faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dolaylı gözlem, geçmiş deneyimler kadar etkili olmamasına karşın, kişinin kendisine ilişkin öz yeterlik inancı düşük ya da ön bilgisi sınırlıysa, öz yeterlik inancının oluşumunda oldukça etkilidir.(Pajares, 2002, s.14).

Modeli gözleyen kişinin modelle kendisi arasında benzerlik kurması, öz yeterlik inancının oluşumunda etkili olmaktadır. Algılanan benzerlik ne kadar fazla ise, modelin başarısı ve başarısızlıkları gözleyeni o denli etkilemektedir. Başka bir deyişle, gözleyen model aldığı kişinin kendi kendine başardığını görmesi kişide kendinde de aynı yeterliğin olabileceğini, o etkinliği başarabileceğine inanırken, diğerlerinin başarısızlığını gözlemlemek, gözleyen gayretlerini olumsuz yönde etkileyebilir.(Bandura, 1995, 1-45). Doğrudan yaşanan deneyimle oluşan öz yeterlik, gözlenen modelin elde ettiği sonuçla benzerlik gösteriyorsa, olumlu ya da olumsuz, öz yeterlik daha fazla güçlenmektedir

Sözel İkna Bireylerde öz yeterlik, diğer bireylerin sözel iknalarının bir sonucu olarak da oluşabilmektedir. Sözel ikna, yaşanan deneyimler ve gözlemden sonra öz yeterlik oluşumunda karşımıza çıkan üçüncü kaynaktır.

Sözel ikna kişinin başarıya ulaşmak için kendi gücüne inanması ve bu konuda cesaretlendirilmesidir. Olumlu ikna kişinin cesaretlenmesini ve kendisini güçlü hissetmesini sağlarken, bunun tersi bir durumda ise cesaretlerini yitirmelerine neden olmaktadır. Olumsuz ikna, kişinin öz yeterlik inancını kaybetmesine neden olabilmektedir. Olumsuz ikna yoluyla öz yeterlik inancının zayıflatılması, olumlu ikna ile bu inançların güçlendirilmesinden daha kolay olmaktadır.

Sözel iknanın gücü, ikna eden kişinin güvenilirliği ya da ikna ettiği konudaki uzmanlığına bağlıdır. Örneğin, bir sınıf ortamını düşündüğümüz zaman, öğretmenlerin öğrencilerinin çalışmaları konusundaki yorumları, onların öz yeterliğinin etkileyebilecektir. Olumlu dönütler öğrencilerin öz yeterliğini yükseltebilecektir.

Duyuşsal Deneyimler, İnsanların bir etkinliği gerçekleştirirken içinde buldukları psikolojik durumları öz yeterlik inançlarını etkilemektedir. Örneğin bir güç gerektiren bir işi yaparken stres, yılgınlık ya da yorgunluk hisseden bir kişi, başarısızlıkla karşılaşarsa öz yeterlik inancında bir düşüş yaşayabilir. Psikolojik durum ayrıca insanların kendi kişisel yeterlikleri hakkındaki hükümlerini etkilemektedir. Olumlu psikolojik durum öz yeterliği artırırken, olumsuz psikolojik durum öz yeterlik inancını azaltmaktadır (Bandura, 1997, alıntı Karahan, 2006). Ancak, öz yeterlik inancının oluşumunda etkili olan diğer faktörler gibi duyuşsal deneyimler de kişinin bu deneyimleri nasıl yorumladığı ile ilgilidir. Örneğin, bazen olumsuz duyuşsal deneyimler, bir sonraki etkinlik için yol gösterici, cesaretlendirici olabilir.

Öz yeterlik, insanlar nasıl düşünür ne hisseder kendilerini nasıl motive ederler ve davranırlar sorularıyla bu dört ana sürecin nasıl oluştuğuyla ilgilidir. Öz yeterlik inancı, insanların etkinliklerinde belirleyici bir rol oynamakta, yaşamın farklı yönlerini etkilemektedir. Belli bir alandaki öz yeterlik inancı insanların değişik etkinliklerini etkilemektedir. İnsanı etkileyen yeterliliklerde kişilerin kendi inanışları ile dört ana psikolojik süreç üzerinde dururlar. Bunlar:

- Bilişsel
- Motivasyonel

- Duyuşsal
- Seçme süreçleridir.

Öz yeterlik kavramının oluşumunu etkileyen bu faktörler güçlü veya zayıf bir öz yeterliğin oluşumuna etki edecektir. Bir konuda öz yeterlik duyguları yüksek olan bireylerin, o konuya ilişkin etkinliklere katılmada daha istekli olduğu ve bu tür çalışmalardan beklentilerinin de daha yüksek olduğu bilinmektedir. Bu bireyler herhangi bir güçlkle karşılaştıklarında, söz konusu güçlkle baş etmeleri de daha kolay olmaktadır.(Karsten ve Roth 1998, alıntı Akkoyunlu ve Kurbanoglu,2004). Güçlü öz yeterlik ;

- Bir çalışma alanını isteyerek seçme
- Bir işi başarabilmek için güdülenme ve çaba gösterme,
- Bir çalışma için zaman harcama
- Başarısızlıktan yılmama gibi sonuçlar doğurmaktadır.

.Bandura'nın kuramını temel alarak, öz yeterlik kuramını geliştiren Schunk öz yeterliğin, bir işi yaparken alınan geri bildirimlerden (feed back) etkilendiğini, başarının güdülenmeyi, güdülenmeninse gelişimi beraberinde getireceğini ve bireyin becerilerinin gelişiminin, öz yeterliğini de geliştireceğini ya da yükselteceğini belirtmiştir (Açıkgöz, 1998, s.13).

Bandura öz yeterlik kavramını açıklamada Sosyal Öğrenme Kuramını temel almaktadır.

Kuramının dayandığı temel ilkeler literatürde altı başlık halinde toplanmıştır (Acar, 2005);

Karşılıklı Belirleyicilik: Kişilik özellikleri ve çevre koşulları davranışı biçimlendirir ve birbirini etkiler. Bir sonraki davranış bu etkileşimin bir ürünüdür.

Sembolleştirme Kapasitesi: İnsanlar zihinlerinde sembolleştirilmiş bilişsel

yapılar oluştururlar ve bu yapılar daha sonraki davranışları etkiler, biçimlendirir.

Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: İnsanlar gözlem yoluyla öğrenme kapasitelerini artırır.

Öngörü Kapasitesi: Birey gelecekte karşılaşacağı durumlarla ilgili davranışlarını planlayabilir.

Öz Düzenleme Kapasitesi: Bireyin göstereceği davranışlarla ilgili kendi yeteneklerini ve kapasitesini düşünmesi (davranışı yönlendirme, kontrol) önemlidir.

Öz Yargılama Kapasitesi: Kuramının en önemli ilkelerinden olan öz yargılama kapasitesi ise başkalarının davranışlarını gözlemleyip öğrenen bireyin kendi davranışlarını da kontrol edebileceği ile ilgilidir.

Sosyal öğrenme kuramında öz yeterlik kavramı, bireyin başarılı olabileceğine ilişkin kendini yargılaması inancıdır. Bu bağlamda eğitim sistemi açısından düşünüldüğünde öğrencilerin öz yeterlik algılarının geliştirilmesi ve pekiştirilmesi önem kazanmaktadır. Birey kendi davranışlarını gözlemleyip değerlendirerek kontrol edebilir.

Yukarıda verilen ilkeler doğrultusunda Bandura'ya göre öz yeterlik bireyin;

- Etkinliklerinin seçimini,
- Güçlükler karşısındaki direncini,
- Çabalarının düzeyini ve
- Performansını, etkilemektedir.

Yani insanların ne düşündüğü, neye inandığı ve ne hissettiği onların nasıl davranacağını etkiler. Araştırma sonuçları da Bandura'yı doğrulamaktadır (Celep, 2000, s.27-32).

Araştırmalar, bir durumla ilgili öz yeterliği yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca

geri dönmediklerini, ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermektedir. Öz yeterlik, bireyin kişisel yeteneklerine dair yargıları ile ilişkilidir. Yukarıda yazılanlar ışığında öz yeterliğin bireyin yaşamı boyunca yaptığı eylemlerde ve vereceği kararlarda ne derece önemli olduğu ve kişiliğini olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

2.1.2. Öz Yeterlik Kavramına İlişkin Yaklaşımlar

Bireylerin öz yeterlikleri kendi yaşantılarından ve çevrelerindeki modellerden etkilenmektedir. Bireylerin kendilerine model olarak aldıkları değişkenler ne kadar güçlüyse öz algılama düzeyleri de o oranda yüksektir. Ancak model olarak alınan değişkenler zayıfsa öz yeterlik düzeyleri de düşük olmaktadır (Woolfolk Hoy, 2000; Dönmezer, 2003). Örneğin arkadaşlarının yaptığını kendisinin de yapabildiğini gören çocuk kendini yeterli hissetmeye başlar. Nitekim yapılan araştırmalarda, öz yeterlikleri yüksek olan bireylerin daha başarılı ve daha gayretli oldukları gözlenmiştir (Açıkgöz,1998, s.216).

Kurbanoglu'nun (2004, s.141) Pajares'den aktardığına göre kişiye yeterli olduğunun (sözel ikna) söylenmesi de öz yeterliğini etkiler. Ancak bireyin bir işi yapabilecek kapasitede olduğu konusunda dışarıdan gelen bir değerlendirmenin öz yeterlik inancı üzerindeki etkisi çok güçlü olmamakla beraber kişinin işi yapmak/başarmak konusunda göstereceği gayreti olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Diğer taraftan olumsuz değerlendirmenin öz yeterlik üzerinde zayıflatıcı rol oynadığı bilinmektedir. Özellikle bu tip düşüncelerden sonra başarısızlık gelirse bireyin öz yeterliği zedelenebilir. Yukarıda verilen açıklamalar doğrultusunda bireylerin davranışlarının en güçlü belirleyicisi olan öz yeterlik inançlarının; amaçları, seçimleri ve motivasyonu etkilediği söylenebilir.

Bir bireyin öz yeterliği ne kadar güçlü olursa, o kişide, o kadar çok çaba, ısrar ve direnç olur. Aynı zamanda öz yeterlik inançları bireylerin düşünme biçimlerini, problem çözme becerilerini, davranışlarını ve duygusal tepkilerini etkiler. Yüksek yeterlilik duygusuna sahip kişiler güçlükler karşısında daha fazla çaba gösterirler, hedefleri büyüktür ve zor işleri başarmak için daha fazla uğraşırlar. Öz yeterlikleri düşük olan insanlar, olayların görüldüğünden zor olduğunu düşünür, her şeye

dar bir görüş açısından bakarlar. Yeteneklerine dair bu tip inançları, kaygıyı ve stresi arttırırken, kişinin bir sorunu en iyi şekilde çözebilmesi için gereken bakış açılarını ise daraltır. Bu nedenle öz yeterlik , bireylerin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir. Kendilerine olan güvensizlikleri öğrenme güdüsü yaratır fakat daha önceden edinilen yeteneklerin ustalıklı kullanımını engeller. Hedefleri büyük değildir, kolay işleri tercih ederler ya da tamamen sorumluluktan kaçarlar (Woolfolk Hoy, 2004, s.4-5).

Öz yeterlik düzeyi yüksek olan insanlar başarısızlığa uğradıklarında, başarısızlıklarının nedenine yeteri kadar çaba sarf etmeme gibi içsel yüklemeler yaparken, öz yeterlik düzeyi düşük, kendileri hakkında mütevazı (zayıf) bir bakış açısına sahip olan insanlar başarısızlıklarının nedeni için yeteri kadar deneyim ve beceri sahibi olmadıkları ya da şanssızlık gibi dışsal yüklemeler yapma eğilimindedirler. Bandura'ya göre eğer bireyin öz yeterlik düzeyi düşük ise kişiler ne yaptıklarını ya da ne yapacaklarını bilseler bile etkisiz davranışlar sergileme eğilimindedirler (Woolfolk Hoy, 2000).

Kurbanoglu'nun (2004, s.140) aktardığına göre Bandura (1986, s.389) güçlü öz yeterlik inançlarının zamanla, başarılı deneyimler sayesinde geliştiğini, direncinin yüksek olduğunu ve arada sırada yaşanan başarısızlıklardan kolay etkilenmediğini belirtir.

Öz yeterlik düzeyi yüksek olan insanlar zor işlerde ve olaylarda rahatlık duygusu içinde daha güvenli ve güçlü oldukları gibi aynı zamanda dikkatlerini ve çabalarını gruptan gelen taleplere yöneltirler ve engeller karşısında daha fazla çaba harcarlar (Kaptan,Korkmaz, 2001, s.23).

Yukarıda verilen açıklamalar ışığında; bireylerin öz yeterlik düzeylerinin sorgulanmasının, sergiledikleri davranışları açıklamada ve anlamada yardımcı olacağı söylenebilir.

2.1.3. Öğretmen Yeterliği

Birey ve toplumların gelişmesinde en önemli faktör, eğitimidir. Bu alanda

uğraş veren öğretmenler ise, öğrencilerin davranışlarını değiştiren ve geliştiren kişiler olarak, eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarıdır. Bir eğitim sisteminin başarısı, o sistemi hayata geçirip, uygulayacak olan öğretmenin başarısından ayrı tutulamaz.

Öğretmenlik; bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutları olan, profesyonel statüde bir meslektir. Öğretmenlik mesleğini başarılı bir şekilde yapabilmek için gereken öğretmen nitelikleri, literatürde çok geniş biçimde tartışılmakta ve çağdaş eğitim ilkeleri doğrultusunda görev yapan bir öğretmenin, artık sadece ders anlatan, sınav yapan ve not veren biri olamayacağı vurgulanmaktadır (Baskan, 2001, s.212).

Toplum ve dünya değiştikçe öğretmenlere yüklenen görev ve sorumlulukların da değişip, çeşitlenmesi ve artması kaçınılmazdır. Gelişen eğitim anlayışında öğretmenlerin yerine getirmesi gereken temel görevin, “ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimini de dikkate alarak yetiştirmek” olduğu bildirilmektedir (MEB, 2004). Bu görev ve sorumlulukları içinde barındıran öğretmenlik mesleğini yapabilecek yeterlikteki öğretmenlerin, eğitim sisteminde yerlerini almaları büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmaların sonucunda şunu söyleyebiliriz. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan öz yeterlik inançları ile de yakından ilgilidir.

2.1.4. Öğretmen Öz Yeterliği

Öz yeterlik ile ilgili olarak eğitim alanında yapılan çalışmaların üç kategoride ele alındığı görülmektedir. Bunlar; öz yeterlik inançlarının uzmanlık alanının seçimi ve meslek tercihlerine etkilerini konu alan araştırmalar ve öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile öğretimde gerçekleştirdikleri uygulamalar ve farklı öğrenci ürünleri arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalardır (Pajares 1997, alıntı Kuş, 2005)

Araştırmalarda, insanların davranışı gerçekleştirmeden önce, öz yeterlik

düzeylelerine bağlı olarak, davranışla ilgili iyimser ya da kötümser düşünelere sahip oldukları; bunun da davranışa hazırlanmalarını etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca, öz yeterliği yüksek insanların davranış yapıldıktan sonra öz yeterliği yüksek insanların davranış yapıldıktan sonra öz yeterliği düşük insanlara oranla daha fazla çaba gösterdiği ve bu çabalarını uzun süre sürdürdükleri bildirilmektedir. Buna bağlı olarak, öz yeterliği yüksek olan kişilerin engellerle karşılaştıklarında daha hızlı toparlanabildikleri ve hedeflerine bağlılıklarını sürdürdükleri belirtilmekte ve öz yeterliğin yüksek olmasının aynı zamanda insanların zorlayıcı ortamlar seçmesine, çevrelerini araştırmasına ya da yeni çevreler yaratmasına olanak verdiği de söylenmektedir.

Sosyal Bilişsel Kuramcılarına göre kişinin öz yeterlik algısı bireylerin yaptıkları seçimleri, bir işi başarmada harcadıkları çabayı ve yaşadıkları endişe derecesini güçlü bir biçimde etkilemektedir.

Bandura (1977, s.191-215) insanların, yaşamları boyunca edindikleri deneyimlere dayalı olarak, kendi baş etme yeteneklerine ilişkin özel inançlar geliştirdiklerini ve sahip oldukları öz yeterlik inançları büyüdükçe davranış değişikliğinin de arttığını belirtmiştir. Böylelikle, bir davranışın başarı ile yapılmasında, kişinin sahip olduğu yeterlik inancının, o davranışın yapılmasını etkilediği ve yönlendirdiği söylenebilir. Öğretmen ve öğrenci davranışlarını açıklamak için kullanılabilen öz yeterlik inancı üzerindeki araştırmalar, 1970’li yılların sonundan itibaren, geliştirilen çeşitli ölçeklerle devam etmektedir.

İnsan davranışını açıklamak için kullanılabilen Bandura'nın öz yeterlik kuramı, kendileri de birer “davranış değiştirme mühendisi” (Senemoğlu, 2001, alıntı Karahan, 2006) olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarının hangi düzeyde olduğunu ortaya çıkararak; öğretmenlik görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını tahmin etmede kullanılabilir. Bu durumun, bireylerin gelişimini etkileyebilen öğretmen davranışlarının anlaşılmasında ve geliştirilmesinde önemli bilgiler verebileceği düşünölmektedir.

Bandura’ya göre öz yeterlik inancı, yeteneklerimiz üzerindeki inanca dayanır ve belirli amaçlara ulaşmak için belirli bir davranışı organize etmek ve onu

gerçekleştirmek için gereklidir.

Araştırmalarda, insanların davranışı gerçekleştirmeden önce, öz yeterlik düzeylerine bağlı olarak, davranışla ilgili iyimser ya da kötümser düşüncelere sahip oldukları; bunun da davranışa hazırlanmalarını etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca, öz-yeterliği yüksek insanların davranış yapıldıktan sonra öz-yeterliği düşük insanlara oranla daha fazla çaba gösterdiği ve bu çabalarını uzun süre sürdürdükleri bildirilmektedir. Buna bağlı olarak, öz yeterliği yüksek olan kişilerin engellerle karşılaştıklarında daha hızlı toparlanabildikleri ve hedeflerine bağlılıklarını sürdürdükleri belirtilmekte ve öz yeterliğin yüksek olmasının aynı zamanda insanların zorlayıcı ortamlar seçmesine, çevrelerini araştırmasına ya da yeni çevreler yaratmasına olanak verdiği de söylenmektedir.

Öz yeterlik , eğitim alanında, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabilmesi ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayacağı bildirilmektedir. Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Atıcı, 2000, s.87). Schmitz (2000, alıntı Karahan, 2006), Öz yeterlik beklentisinin, meslek stresine karşı koruyucu bir faktör olduğunu belirterek, öz yeterlik öğretmenlerin mesleklerine daha çok yönelen ve memnuniyeti yüksek olan öğretmenler olduklarını söylemektedir.

Öz yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001, s.803-805). Etkin öğretimle öğrenmenin etkilenebileceğine inanan ve öğretme yeteneklerine güvenen öğretmenlerin, uzun süre sebat edeceği ve farklı dönütler vereceği belirtilmektedir .

Öğretmenin öz yeterlik ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki birçok araştırmacı tarafından incelenmiş ve öğretmen öz-yeterliğinin öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu olarak etkilediği gibi, öğretmenin sınıf içi davranışlarını, yeni fikirlere açık

olmasını ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesiyle de doğrudan ilgili olduğu bulunmuştur (Gibson ve Dembo, 1984, alıntı Karahan 2006,) Öz yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında önemli sınıf içi davranış farklılıklarının olduğu (sınıf düzeni, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere öğretmenler tarafından verilen dönütler gibi) ve bunun da öğrencinin başarısında farklılaşmalara neden olduğu ortaya çıkmıştır (Özkan vd., 2002, Karahan, 2006). Bandura, öğrencileri bilişsel açıdan geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim ortamının hazırlanmasında, öğretmenin yeterliğinin ve öz yeterlik beklentisinin önemli bir rolü olduğunu bildirmiştir (Yavuzer ve Koç, 2002, s.67).

Ashton'a göre, öğretmen yetiştirme programları hizmet öncesi öğretmenlerin inançlarını açıklamak üzere ve bu inançların davranışa nasıl yansıdığı konusunda iyi organize edilmiş bir kavram geliştirmek üzere bu öğretmenlere destek olmak amacıyla öz-yeterlik inancı araçlarını kullanabilir. Ancak, öğretmen yetiştirme programları geleceğin öğretmenleri için belirli bir alanın içeriği ve kullanılabilen yöntemlerden daha fazlasını sunmalıdır (Ashton, 1990, alıntı Ay 2005).

Öğretmenlerin öz yeterliği hakkında yapılan çalışmalar, genel olarak öz yeterliklerini araştırmaya odaklanmış olmasına rağmen, öz yeterlikleri özel öğretim durumuna dayandığından, son yıllarda özel alanlardaki öz yeterlikleri de araştırılmaktadır. Öğretmenlerin genel öz yeterlikleri, belirli bir alandaki eğitimi verme yeteneklerine ilişkin inançlarını yeterince yansıtmayabileceğinden, bunun yanı sıra, öğretmenlerin özel alanlardaki öz yeterliğinin saptanması da önem taşımaktadır. Örnek vermek gerekirse, fen ve biyoloji öğretimi ve bilgisayar kullanma gibi özel alanlardaki öz yeterliklerinin incelenmesi ele alınabilir.

Eğitimde, öz yeterlik belirleme çalışmalarının yapılması ile, öğretmen ve öğrencilerin öz yeterlik inançlarıyla ilgili önemli veriler elde edilebilir. Elde edilen bu veriler, sonraki uygulamalarla gerek hizmet içi ve gerekse hizmet öncesi meslek eğitimlerinde öğretmenlere aktarılabilir. Böylelikle, eğitim programlarının ve sistemlerin, kişilerin öz yeterlik inançlarını sağlama ve geliştirmeye yönelik düzenlemeleri de içerecek şekilde gözden geçirilmesi sağlanabilir. Göreve yeni başlayacak öğretmenlerin öz yeterlikleri artırılabilir. Bu araştırmaların, öğretmenlik

mesleği yeterliklerini taşıyan ve sürdüren öğretmenlerin varlığı ve öğretmen kalitesinin artırılmasına önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir.

2.1.5. Öz Yeterlik İle İlgili Araştırmalar

Ertürk 1970 yılında yaptığı “On Yıl Öncesine Kıyasla Öğretmen Davranışları” adlı çalışmasında öğretmenlerin mesleki etkinliklerini değerlendirmek amacıyla 103 ölçüt saptamış ve bu davranışları anket haline getirmiştir. Ankette 5000’den fazla öğretmenden cevap alınmıştır. Ertürk bu araştırmanın sonuçlarını 1960 yılında yaptığı araştırma sonuçlarıyla karşılaştırmıştır. Sonuçta öğretmenlerin sahip olduğu, 1960 yılına kıyasla son on yılda istendik öğretmen davranışlarında bir azalmanın olduğunu ortaya koymuştur.(Eroğlu 1999, s.25).

Kavak (1986) tarafından yapılan “Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Yeterlikleri ve Eğitim İhtiyaçları” adlı çalışmada bazı üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının yeterlikleri konusunda hem kendilerinin hem öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. Sonuçta öğretim elemanlarının büyük bir kısmı kendilerini alan bilgisi, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, araştırma ve insan ilişkileri açısından oldukça ve çok yeterli bulmuşlardır. (Eroğlu 1999).

Celep’in (2000) yaptığı “Öğretmenlerin Öz yeterlik İnançları ve Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Kontrolü üzerindeki Etkileri” adlı araştırması öğretmenlerin öz yeterlik algılamalarının öğretim sürecinde incelenmesi bakımından önemlidir.

22 İlköğretim okulundaki 310 öğretmene, iki bölümden oluşan, birinci bölümde kişisel bilgilerin sorulduğu, ikinci bölümde ise evet/hayır şeklinde iki seçenekli 4 soru ve 44 maddenin yer aldığı bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın amacı öğretme yeterliliği, grup içinde uyumlu çalışabilme, öğrencilerle olan etkileşim ve öğretmen davranışlarının öğrenci kontrolü üzerindeki etkilerinin belirlenmesidir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri ve sınıf içi hâkimiyetlerine dair öz yeterlikleri arasında paralel bir ilişki bulunmuştur. Özellikle

erkek öğretmenlerin, sınıf içi hakimiyetlerine olan inançlarının bayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerin okuldaki ders dışı grup çalışmalarına olan uyumlarının öğrenci kontrolü üzerindeki etkisinde, öğretmenin yaşı ve kıdeminin belirleyici bir etken olduğu gözlenirken, öğretmenin mezun olduğu okulda aldığı eğitimle öz algılaması arasında da paralel bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, okul idaresinin eğitimci hakkındaki görüşlerinin de, eğitimcilerin öz yeterliklerinin düzeyinde belirleyici bir etken olduğu gözlenmiştir.

Milner ve Woolfolk Hoy'un (Nisan 2002, alıntı Cebeci 2004) yaptıkları bir araştırmada New Orleans eyaletinin metropol dışı okullarda çalışan lise öğretmenleri ile İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlikleri karşılaştırılmıştır. Veriler 5 ay boyunca 126 öğretmenin gözlem metoduyla izlenerek ve ders dışı saatlerde öğretmenlerle görüşülerek toplanmış ve değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz algılamalarının; okul idaresinin ve öğrenci velilerinin, öğretmenin öğretim sürecindeki performansı ve öğrencinin gelişimi hakkındaki düşüncelerinden fazlasıyla etkilendiğini ortaya çıkarmıştır.

Ayrıca yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda, lise öğretmenlerine göre ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet ve yaşın öz yeterlik düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Ekici (2006) "Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlik İnançları" konulu araştırmasında, meslek lisesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını cinsiyet, kıdem ve branş gibi farklı değişkenler açısından incelemektedir. Öğretmen öz algılama inançları özellikle mesleki eğitimde hem öğretmenin hem de okulun verimliliğini etkileyen önemli faktörlerden biridir.

Araştırma, Ankara il merkezinde 7 meslek lisesinde görev yapan toplam 240 öğretmene, 8 maddeden oluşan 4'lü Likert tipi bir ölçek uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, öğretmen öz yeterlik inançlarının cinsiyete ve branşa göre farklılık gösterdiği ve bu farklılıkta kadın

öğretmenler ve kültürel ders öğretileri yönünde olduğu bulgusu saptanmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin, öğretmen öz yeterlik inançlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

E.A Rosencranz ve B.J Bidle tarafından 1964 yılında yapılan araştırmada öğretmen davranışlarının öğrenme- öğretme sürecinin niteliğini belirleyen önemli bir değişken olduğu belirtilmekte ve öğretmen davranışlarının oluşmasını etkileyen değişkenlerin;

- Sosyal Durumları
- Değerler
- İnançlar
- Çevrenin Etkisi
- Öğretmenin Kişiliği
- Motivasyonu
- Bilişsel Düzeyi
- Algıları ve
- Diğer Etkiler olduğunu vurgulamaktadır.(Eroğlu 1999)

Aşkar ve Umay'ın (2001, s.1-8) birlikte yaptıkları araştırmada; Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programına devam eden 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlilik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın verilerinin toplandığı Kasım 2000 tarihinde 1. ve 2. sınıf öğrencileri henüz bilgisayarla doğrudan ilgili ders almamış, 3. sınıftaki öğrenciler ise bir dönemlik “Bilgisayar” dersini tamamlamışlardır. Araştırmada bilgisayar öz yeterlik algısı ölçeği ve bilgisayara erişim koşulları, deneyim ve kullanım sıklığına ilişkin bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Hacettepe Üniversitesi İlköğretim

Matematik Öğretmenliği Lisans Programı öğrencilerinin bilgisayar kullanımına karşı öz yeterlik algılarının düşük olduğu ve öğrencilerin bilgisayar kullanımına karşı öz yeterlik algılarının, onların bilgisayar deneyimleri ve kullanma sıklıkları ile ilişkili olduğu bulgusu saptanmıştır.

Zengin'in (2003) Batman ili metropol alanında bulunan 28 resmi İlköğretim okulundan gönüllü 508 öğretmen üzerinde uygulanmış olan "İlköğretim Öğretmenlerinin Öz yeterlik Algıları ve Sınıf İçi İletişim Örüntüleri" konulu araştırmasında, araştırmacı ve Açıkgöz tarafından geliştirilen (ÖGÖ) Öğretmen Görüşleri Ölçeği ve (SGÖ) Sınıf-içi Gözlem Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz algılamalarında cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin yaşları ile öz algılama düzeyleri arasında, çabasal öz yeterlilik ve öğretimsel öz yeterlilik boyutlarında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Öğretmenlerin branşlarına göre de incelendiği çalışmada öğretimsel öz yeterlilik boyutunda en yüksek ortalamanın sınıf öğretmenlerine, olumsuz öngörülerde dil grubu öğretmenlerine, sınıf-içi öğretimde sosyal bilgiler öğretmenlerine ve çabasal öz yeterlilik boyutunda ise fen-matematik branşlarındaki öğretmenlere ait olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Altundeppe (1999) "Orta Öğretim kurumlarında Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi" konulu araştırmasında; öğretmenlerin kendi performansları hakkındaki düşüncelerini ve öğrencilerin, öğretmenlerinin performanslarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Ayrıca özel okul, devlet okulu ve özel dersanelerde çalışan öğretmenlerin performansları değerlendirilerek bu konuda öğretmen ve öğrencilerin düşünceleri karşılaştırılıp, aralarındaki farkların ortaya konulması amaçlanmış ve bir öğretmenin performansının değerlendirilmesinde göz önüne alınabilecek ölçütler saptanmaya çalışılmıştır.

Özel liseden 20 öğretmen, 30 öğrenci; devlet lisesinden 20 öğretmen, 21 öğrenci; özel liseden ise 13 öğretmen, 40 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışma, toplam 53 öğretmen ve 91 öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırmada iki bölümden oluşan performans değerlendirme formu kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenler belirlenen kriterler karşısında kendilerini çoğunlukla başarılı görmüşlerdir. Her üç kurumda da öğretmenlerin kendilerini başarısız buldukları bir konuya rastlanmaması şaşırtıcıdır. Bu sonuç, bireyin kendisini değerlendirirken objektif olabilmesinin zor olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma bulguları özel lise öğretmenleri ile öğrencilerinin kriterler karşısındaki yanıtlarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Bulgular özel lise öğrencilerinin, öğretmenlerinin performansını yüksek bulduğunu ortaya koyarken devlet lisesi ve dersane öğrencilerinin ise öğretmenlerinin performansını, özel lise öğrencileri kadar yüksek bulmadıklarını göstermektedir.

Guskey Thomas ve Perry Passano'nun gerçekleştirdiği çalışmanın amacı, öğretmenlik yeterlik ölçümlerinin yorumlanmasına açıklık getirmektir. Öğretmenlik Yeterlik Ölçeği(Gibson ve Dembo, 1984)'nin değişik bir formu kullanılarak öğretmenlerin yeterlikleri ölçülmüştür. Formlar deneyimli öğretmenlere ve aday öğretmenlere uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları öğretmenlik yeterliğinin çok boyutlu bir yapısı olduğunu desteklemektedir.(Eroğlu 1999)

Önen ve Öztuna'nın (2004) "Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Duygusunun Belirlenmesi" konulu araştırmalarının amacı, İlköğretim okullarında çalışan fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlilik duygusunun, mesleki kıdeme göre nasıl değiştiğini tespit etmektir. Araştırmada öz yeterlilik duygusu, güven ve sorumluluk alma şeklinde iki bileşene ayrılmış ve araştırmaya katılanların fen ve matematik öğretimi konusunda duydukları güven ve aldıkları sorumluluklar incelenmiştir.

Araştırma betimsel bir çalışma olup; 2004-2005 öğretim yılında İstanbul ili Bahçelievler ve Kadıköy ilçelerine bağlı devlet okullarında görev yapan 32 fen bilgisi öğretmeni ve 24 matematik öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin güven duygusunu ölçen 13 ve sorumluluk duygusunu ölçen 12 soru olmak üzere toplam 25 sorudan oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin mesleki bakımdan kendilerine güvendikleri ve sorumluluk aldıkları ortaya

çıkıştır. Araştırmacılar öğretmenlerin; kendi öğretimlerinin başarısızlığından kaynaklanabilecek öğrenci başarısızlığını kabul etmekten kaçındıkları ancak öğrencilerin başarılı oldukları durumların hepsinde ise sorumluluk aldıkları bulgusunu tespit etmişlerdir. Bu sonuca göre hem fen bilgisi öğretmenleri hem de matematik öğretmenleri; öğrencilerin başarılarını kendilerine, başarısızlıklarını ise öğrencilere yüklemiş gibi görünmektedirler. Bu bağlamda araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmenlerinin ve matematik öğretmenlerinin, öğrencilerin başarısızlıkları konusunda sorumluluk almaktan kaçındıkları söylenebilir.

Arslanerer'in 2001 yılında yaptığı "Yöneticilerde Öz yeterlik Algılaması ve Sağlık Yöneticilerinde Bir Araştırma." Da sağlık yöneticilerinin öz-yeterlik algılamalarının ortalama bir düzeyde olduğunu saptamıştır. Yöneticilerde hizmet süresi açısından öz-yeterlik algısı anlamlı düzeyde saptanmamıştır.(Arslanerer 2001, s.87)

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy'un (Nisan 2002, alıntı Karahan, 2006) araştırmalarında, öğretmenlerin öz yeterliklerini destekleyen kaynakları incelemişlerdir. Öğretmenlerin öz yeterliklerinde görev yaptıkları okulun bulunduğu bölgenin ve okuldaki araç-gereç donanımının etkisi ile okul idaresi, meslektaşlar ve öğrenci velileri ile olan ilişkilerden alınan geri bildirimlerin öğretmenlerin öz yeterliklerini nasıl etkilediği saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırma, yaş ortalamaları 35, mesleki kıdem ortalamaları ise 10 yıl olan 170 bayan ve 85 erkekten oluşan 225 öğretmen, üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar 2 ilkokul, 1 ortaokul ve 1 lisede yapılmıştır. Araştırmacılar çalışmalarında, geliştirdikleri "öğretmen öz yeterlilik ölçeğini" kullanmışlardır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öz yeterlikleri arasında zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. Aynı şekilde öğrenci velilerinin eğitime verdikleri destek ile öğretmenlerin öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin de zayıf olduğu bulgusu saptanmıştır.

Buna karşılık öğretmenlerin öz yeterlikleri ile okuldaki araç-gereç donanımının çok olması arasında ve okul idaresinin eğitim-öğretim süreci içerisinde öğretmene verdiği destek ile öğretmenin öz yeterliği arasında çok güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Lise, Ortaokul ve İlkokul öğretmenlerinin öz yeterlikleri

birbirleri ile karşılaştırıldığında ise, İlkokul öğretmenlerinin diğer öğretmenlere nazaran önemli bir farkla öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci başarısında, sınıf yönetiminde ve öğretimsel stratejilerde lise ve ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek öz yeterlik duygusuna sahip oldukları görülmüştür.

Woolfolk Hoy'un (2000) mesleğe yeni başlayan ve stajyer öğretmenlerin öz yeterliklerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında; lisans tamamlama programlarını bitirdikten sonra öğretmen olan ve öğretmenlik mesleğinde ilk yıllarını tamamlayan öğretmenlerin öz yeterlikleri, matematik ve bilim derslerinde mesleki kıdem olarak tecrübeli olan öğretmenlere göre önemli ölçüde düşük çıkmıştır. Bu konuda alan yazınında söylendiği gibi mesleki deneyim öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerinde etkili bir faktördür.

Araştırmacılar mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, öğretimsel öz yeterlik ve sınıf yönetimi konularındaki öz yeterliklerinin, okul yönetiminin, velilerin ve meslektaşlarının görüşlerinden etkilendiğini belirtmişlerdir.

Ashton ve Webb (1987) nitel bir araştırma kurgusu içinde, okul yapısının öğretmenin öz yeterlik algısı düzeyi üzerinde rol oynayıp oynamadığını araştırmışlardır. Vasat bir okulda çalışan öğretmenlerin öğrencilerinden akademik başarı anlamında daha yüksek bir beklentiye girdiklerini ve birçok sıkıntı ve zorlukla karşılaşmalarına rağmen mesleki doyumlarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Webb ve Ashton (1987, alıntı Işık 2001) öğretmenin öz yeterlik algısını düşüren ve düşük öz yeterliğe sebep olan çevresel faktörleri araştırmış ve bir dizi faktör bulmuştur. Bunlar:

- Rollerde aşırıya kaçmak
- Düşük moral ve moralsizlik
- Adaletsiz maaşlar
- Düşük statü
- Gereken şeref ve itibarın görülmeşi. (Tschannen, 1998, s.19)

Bunlara ek olarak öğretmenin kendi yeterlik algısını düşüren, zayıflatan faktörler şunlardır:

- Mesleki tecrit, (soyutlanma, yalnızlık)
- Belirsizlik
- Meslekten ayrılma ya da uzaklaşma (Tschannen 1998, s.221).

Glickman ve Tamashiro (1982) öğretmen yeterliğinin hayati önemini belirtmişlerdir. Meslekten ayrılan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, öğretmenliğinin ilk yıllarında olan öğretmenlere oranla düşük olduğunu saptamışlardır. (Ashton, 1984, s.84)

Literatür incelendiğinde öğretmen yeterliği alanında en çok kabul gören ölçeğin Gibson ve Dembo tarafından 1984 yılında geliştirilen ölçek olduğu söylenebilir Ancak bu ölçek öğretmen yeterliğini genel anlamda ölçmektedir. Riggs ve Enoch (1990) ise, daha spesifik olarak sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ölçeğini geliştirmişlerdir (Bıkmaz 2004)

Dolunay'ın 2002 yılında yaptığı çalışmada Ankara'nın Keçiören ilçesindeki lise, meslek lisesi ve teknik liselerdeki öğretmenlerin kişisel başarılarını değerlendirmelerinin ve tükenmişlik düzeylerini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda; cinsiyet ile öğretmenin kişisel başarı durumu hakkında ilişki bulunmamıştır. Cinsiyet ile meslek duyarsızlaşma arasında da ilişki saptanmamıştır.

Girgin'in yaptığı çalışmaya göre ise; öğretmenlerin çoğu mesleklerinin hak ettiği yeri ve değeri hiçbir zaman bulmadığı görüşünde birleşmiştir. (Aktaran; Dolunay [http:// www.ankara.edu.tr/kutuphane/tipdergi/turk/01.2002](http://www.ankara.edu.tr/kutuphane/tipdergi/turk/01.2002))

Grusec (1992); Bandura (1977) ve Sears'ın (1951) teorisini incelerken "öz yeterlik" hakkındaki inançların kişisel başarı geçmişiyle, başkalarının neler yapabildiğinin gözlenmesiyle, ikna yoluyla öz yeterlik duygularını şekillendirmek için başkalarının çabaları ve kişinin fizyolojik durumunun dikkate alınmasıyla oluştuğunu bulmuştur. (Watson ve arkadaşları 2001, s.5)

Öz yeterlik inancının, eğitim alanında öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabilmesi ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayacağı bildirilmektedir. Öğretmen öz yeterlik inancı işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlamaktadır. (Atıcı 2000,aktaran Yılmaz ve arkadaşları 2004-b, s.262)

Öz-yeterlik inançlarına bağlı olarak öğretmenlerin öğretime harcadıkları çabanın, hedeflerinin ve istek düzeyinin değiştiği bildirilmiştir. (Tschannen-Moran 2001;aktaran Yılmaz ve arkadaşları 2004-b, s.262). Öz yeterlik beklentisinin, meslek stresine karşı koruyucu bir faktör olduğunu belirterek, öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin mesleklerine daha çok yönelen ve memnuniyeti yüksek olan öğretmenler olduklarını söylemişlerdir.(Aktaran Yılmaz ve arkadaşları 2004)

- Öz-yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında:
- Sınıf düzeni
- Yeni yöntemler kullanımı
- Öğretim

Öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bununla öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır. (Tschannen-Moran, 2001, s.803-805).

Etkin yönetimle öğrenmenin etkilenebileceğine inanan ve öğretme yeteneklerine güvenen öğretmenlerin, uzun süre sebat edeceği ve farklı dönütler vereceği belirtilmektedir.(Gibson-Dembo 1984 Alıntı Yılmaz ve arkadaşları 2004-b, s.262)

Son yıllarda yapılan eğitim araştırmalarında öz-yeterlik inancına daha çok yer verilmiş ve bu konuya yönelen dikkatlerde artış olmuştur. Son zamanlarda yapılan bu araştırmaların bir çoğu; öğretmenlerin kendi yeterlikleri ve etkilikleri hakkındaki inanç ve beklentilerinin, öğrenci davranışlarının çıktılarında, motivasyon ve başarılarında

kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bununla beraber öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin sınıftaki davranışları üzerinde pozitif bir etki yapmaktadır. Örneğin, öğretmen yeterliğine yönelik araştırmalar şunu göstermiştir: Öğretmenin yüksek ya da alçak öz yeterlikte olması arasındaki fark; yüksek öz yeterlikteki öğretmenin kendini akademik çalışmalara daha fazla adayıp daha fazla zaman harcaması ile ilişkilidir. Ayrıca yüksek öz-yeterlikteki öğretmenler düşük öz yeterlikteki öğretmenlere oranla, zor öğrenen öğrencilerin eğitiminde daha fazla sorumluluk sahibi olmaktadır.(Soodak ve Podell 1993, aktaran Savran ve Çakıroğlu 2001, s.105)

Yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip eğitimciler, zorluk düzeyi yüksek olan çalışmalarla karşı karşıya kaldıklarında daha rahat ve verimli olabilirler. Düşük öz yeterlik inancına sahip olanlar ise yapacakları çalışmaların gerçekte olduğundan daha da zor olduğuna inanırlar. Bu nedenle öz yeterlik inancı, eğitimcilerin başarı düzeylerini önemli bir oranda etkilemektedir.

2.2. MESLEKİ DOYUM KAVRAMI

Meslek seçimi ile başlayan ve kişinin tüm yaşamı boyunca onu etkileyen, mesleki doyum kavramı, literatürde iş doyumunu ya da iş tatmini şeklinde de yer almıştır (Yalçınkaya, 2000, s.42).

Soyut bir kavram olan mesleki doyumunu anlatmak için çoğunlukla işi sevme, işe bağlılık, işe kendini coşkuyla verme gibi tanımlamalar kullanılır. (İncir, 1990, s.50)

İşgören verimliliğini etkileyen bir faktör olan mesleki doyum için birçok tanım yapılmıştır.

Kişinin işi ve işi ile ilgili çeşitli faktörlere ilişkin bir değerlendirilmesi, işine karşı sahip olduğu olumlu yöndeki tutumudur.(Balcı 1985, s.85).

Mesleki doyum, mesleğin kapsamı ve meslek ortamına karşı bireylerin olumlu tutumlarının tamamıdır. (Şimşek ,1994, s.13)

Bakan ve Büyükbeşe'nin (2004, s.1-30) aktardığına göre; Oshagbemi (2000) mesleki doyumunu çalışanın kendi işine karşı olan iş değerleri ve işten kazandıklarının etkileşimi sonucu oluşan duygusal bir cevap olarak tanımlamaktadır. Mesleki doyum kişilerin sahip oldukları değerler ve onların yaptıkları işten duydukları haz ile ilgilidir. Kişinin içinde bulunduğu ortam, iş arkadaşları, denetleyicisi, işteki mevkisi, güvenliği toplam iş tatmini ile ilgilidir. (Ulusoy 1993, s 78)

Mesleki doyum, kişinin işleri ve işleri ile ilgili çeşitli toplumsal boyutları içeren bir kavram olduğu için, çalışanın iş ya da tecrübelerinin değerlendirilmesi sonucunda görülen olumlu duygu halidir. (Ehtiyar, 1996, s.17)

Başaran'ın (1982, s.204) Herzberg'ten (1967) aktardığına göre; Herzberg mesleki doyumunu, başarı, tanınma ve benzeri gereksinimlerin karşılanması ile ilgili güdüleyici etkenlerin bir işlevi, mesleki doyumsuzluğu ise örgüt politikası, kişiler arası ilişkiler gibi diğer etkenlerin işlevi olarak tanımlamaktadır.

Başaran'a göre (1982, s.204) ise mesleki doyum, bireyin işini, iş hayatını değerlendirmesi sonucu ulaştığı haz duygusudur. Bireyin ulaştığı bu haz duygusunun derecesi ne kadar fazla ise işinden sağladığı doyum da o oranda yüksek olacaktır.

Mesleki doyum, işgörenin algıladığı girdi-çıktı dengesi olarak da tanımlanabilir. İşgören ücret, statü, beğenilme gibi birtakım sonuçlara ulaşmak için zeka, eğitim, deneyim ve çabadan oluşan bireysel katkısını işletmesine verir, aldıklarıyla verdikleri arasında eşitsizlik algılayan işgören doyumsuzluğa düşer (Ergenç, 1981, s. 313). Aldıklarıyla verdikleri arasında eşitlik algılayan işgören ise, işinden doyum sağlar.

Mesleki doyum, işgörenin mesleğine yönelik duygularını gösteren bir yoldur. İşin farklı parçalarını değerlendirmeyi temel alan, işe ilişkin genelleştirilen bir görüştür (Wesley , Yukl, 1977, s.98).

Rue ve Byars'a göre, mesleki doyum kavramı motivasyonla yakından ilgilidir. Bununla birlikte motive olmuş çalışanla, mesleki doyuma ulaşmış çalışan arasında önemli farklar bulunmaktadır.

Mesleki doyum, bireyin işine karşı gösterdiği genel tutumları ifade eder. Philip Applewhite, mesleki doyumunu 5 maddeye ayırmıştır (Rue , Byars, 1980, s.221):

- Çalışma grubuna karşı tutum,
- Genel çalışma şartları,
- Çalışılan firmaya karşı tutum,
- Parasal yararlar,
- Yöneticilere karşı tutum .

Mesleki doyum, Spector'a göre, insanların işlerine ve işleriyle ilgili konular hakkındaki hissettiklerine ilişkin bir kavramdır Genel anlamıyla çalışanların işlerini sevmeleri ya da sevmemeleridir. Mesleki doyum, davranışsal bir değişkendir ya da işin değişik boyutları ile ilgili davranışsal tepkilerdir. Mesleki doyum, meslek hakkındaki evrensel duyguları kapsar (Spector,1997, s.2).

Mesleki doyum (tatmin), işgörenin mesleğine karşı gösterdiği genel tutumudur. Kişinin mesleğine karşı tutumu olumlu veya olumsuz olacağına göre, mesleki doyumunu "kişinin iş deneyimlerinin sonunda ortaya çıkan olumlu ruh hâlidir" şeklinde tanımlamak, işgörenin işine karşı olumsuz tutumuna ise meslek duyumsuzluğu demek doğru olacaktır. Bir işi yapan kişi, belirli ihtiyaçlarını karşılamak, iş ve iş ortamının kişisel değerlerine uygun olmasını beklemek durumundadır. Eğer kişinin ihtiyaçları ve sahip olduğu değer yargılan yaptığı iş ile uyumlu ise ortaya mesleki doyumunu çıkacaktır. Kısacası mesleki doyum, işin çeşitli yönlerine karşı beslenen tutumların toplamıdır (Erdoğan, 1999, s.231-232).

Yukarıda verilen açıklamalar ışığında; birey mesleğinin, kendi sahip olduğu değer ve inançlarını gerçekleştirdiğini algılayarsa, mesleğinde ideallerine ulaşmışsa, mesleğine karşı olumlu duygular geliştirerek doyum alacaktır.

Araştırmalar, çalışanın yaptığı işlerin niteliği, ücret, çalışma koşulları, yükselme ve gelişme olanakları gibi iş boyutlarına ilişkin değerler ile bunların

mesleğinde karşılanma durumuna ilişkin algılamaları arasında tutarlılık olması durumunda doyumun oluştuğunu ortaya koymaktadır (Aslan, 2001, s.78-80;Balcı, 1983, s.84; Erçelebi, 1997, s13).

2.2.1. Mesleki Doyumunun Önemi

Öğretmen yaptığı, çalıştığı işte ömrünün 30-40 senesini 24 saatlik bir gününün yarısını harcar. Harcadığı bu vaktin her anını severek zevk alarak mı yoksa nefret ederek mi geçirmek ister. Yapılan araştırmalar eğitimcilerin en başta gelen huzursuzluk nedeninin mesleki doyumsuzluk olduğunu ortaya koymaktadır. (Tutum 1979, s.106).

Türkiye’de mesleki doyum üzerine yapılan araştırmaların çoğu eğitim kurumlarında yapılmıştır. Bunun yanı sıra KİT’lerde çalışan personelin, hastahane çalışanlarının ve banka personelinin mesleki doyum düzeyleri konusunda da çalışmalar yapılmıştır. Mesleki doyumla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde mesleki doyum kuramlarının şu şekilde sınıflandırıldığı görülmektedir (Balcı, 1985; Locke, 1976).

2.2.2. Mesleki Doyumun Kuramları

Mesleki doyum kuramlarını içerik kuramları ve süreç kuramları olarak iki bölümde inceleyebiliriz.

2.2.2.1. İçerik Kuramları

İçerik Kuramlarını dört bölüm altında inceleyeceğiz.

2.2.2.1.1. Maslow Kuramı (Gereksinimler Hiyerarşisi)

2.2.2.1.2. İki Etmen Kuramı

2.2.2.1.3. Mc Clelland Kuramı (Başarı Gereksinimi Kuramı)

2.2.2.1.4. Mc Gregor Kuramı

2.2.2.2 Süreç Kuramları

Süreç Kuramlarını beklenti, eşitlik, verimlilik, toplumsal olarak dört başlık altında inceleyeceğiz.

2.2.2.2.1. Beklenti Kuramı

2.2.2.2.2. Eşitlik Kuramı

2.2.2.2.3 Verimlilik (Doyum) Kuramı

2.2.2.2.4. Toplumsal Başvuru (Referans Grubu) Kuramı

2.2.2.1. İçerik Kuramları

İçerik kuramlarını dört başlık altında inceleyeceğiz

2.2.2.1.1. Maslow Kuramı (Gereksinim Hiyerarşisi):

Abraham Maslow, insan davranışlarının temelinde yatan nedenleri gereksinimler olarak tanımlamıştır. Maslow'a göre, bir basamaktan diğerine geçişlerde içinde bulunulan basamağın gereksinimlerinin belirli bir dereceye kadar doyurulması gerekir (Can, 1997, s. 172).

İnsan ihtiyaçlarının hepsi aynı yoğunlukta değildir. Bazıları belirli bir önceliğe sahiptir. Öncelikli gereksinimler, bireyler için temel gereksinimler olarak ortaya çıkmaktadır. İnsanları davranışa yönelten ihtiyaçları belirlemek ve bunları gidermek için kullanılacak çeşitli örgütsel araçları saptamak gerekir. Abraham Maslow, dinamik bir yapıda olan insan gereksinimlerinin doğasını incelemeye çalışmıştır. İnsanlar bu yönleriyle gereksinimler zincirinin arkasında koşan dinamik bir varlık olarak görülebilir. İnsanların gereksinim duymama hâllerini, umutsuzluk nedeni canlılığın yitirilmesine neden olabilir. Çünkü gereksinimlerin bittiği bir yerde bir başka gereksinim başlar. Bu yüzden Maslow, ihtiyaçları önem sırasına göre bir hiyerarşi içine koymaya ve bunları giderecek örgütsel araçları belirlemeye çalışmıştır.

Genellikle üst basamaktaki gereksinimlerden önce alt basamaktaki gereksinimlerin karşılanması gerekir. Davranışları oluşturan doyurulmamış gereksinimlerdir. Gereksinimler hiyerarşisi içinde bir gereksinim duyurulduğu zaman artık gereksinim olmaktan çıkar ve bu yüzden güdüleyicilik işlevini yitirir ki bu esas Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi kuramının çıkış nedeninin en önemli özelliğidir (Sabancı, 1999, s. 29).

Maslow, bu esas çerçevesinde şekil 1.1 de görüldüğü gibi, gereksinim hiyerarşisi kuramının halkalarını birincil ve ikincil gereksinimler olarak beş boyutta incelemiştir (Çetinkanat, 2000, s. 12-13):

1.Fizyolojik (Temel) Gereksinimler: Beslenme, dinlenme ve duyuşsal etkinlikler vb. gibi temel gereksinimlerdir.

2.Güvenlik Gereksinimi: Temel ihtiyaçları karşılanan kişi, kendisini korumak, bu durumunu sürdürmek için güvenceye ihtiyaç duyar. Kurumlar bazında bireyin güvenlik düzeyindeki gereksinimleri olarak, sağlıklı bir iş yerinde bulunma, sağlık sigortası sahibi olma, emeklilik haklarından yararlanma sıralanabilir.

3.Sosyal Gereksinimler: İlk iki ihtiyacı karşılanan kişiler, moral düzeyini de yükseltecek olan başka insanlarla arkadaşlık etme, doyum sağlayacak nitelikte ilişkiler, dostluk kurma ve bir gruba dahil olma gibi gereksinimler duyarlar.

4.Saygınlık Gereksinimi: Bireyin moral düzeyini artıracak olan bu gereksinim, benlik saygısı ve özgüvenini oluşturacaktır. Aynı zamanda birey sosyal bir kimliği de sahiplenebilecektir.

5.Kendini Gerçekleştirme Gereksinimi: En üst düzeydeki gereksinim boyutudur. Diğer gereksinimleri karşılanan bireyler, sahip oldukları en yüksek potansiyeli kullanabilecekleri, kendilerini anlatabilecekleri, yaratıcılıklarını ortaya çıkaran fırsatlara sahip olmak isterler. Bir bakıma bireyin kişiliğini aradığı bu

gereksinimde, bulunduğu durum, kendini tanımaya çalışacağı ve yapıcı, yaratıcı etkinliklere ulaşmak için uygun güdülerin tetiklemesini yaşayabileceği bir durumdur.

		Kendini Gerçekleştirme
		Saygınlık
		Toplumsal
	Güvenlik	
Fizyolojik		

Birincil Gereksinimler

İkincil Gereksinimler

Şekil 1.1 Maslow'un Gereksinim Hiyerarşisi (Aydın, 2000, s. 87).

Yönetim bilimine, örgüt / kurum çalışanlarının daha fazla verimli kılınması bağlamında önemli katkılar getirmiş olan Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi kuramının bazı noktalarının yetersiz kaldığı görülmektedir. (Hellriegel ve Slocum, 1974, s. 309) kuramın örgütsel doğurguları olarak;

1. Gereksinimlerin birbirleri arasında ilişkili dinamiksel bir yapıya sahip olduğunu,
2. Gereksinimlerin her birinin belli bir derecede bireylerde her zaman var olduğunu,
3. Bir davranışın aynı anda birden fazla gereksinimi karşılayabilecek olduğunu,
4. Gereksinim hiyerarşisinin, örgütün düzeyine, kültürel yapıya ve örgütün çalışanlarının ırk, cinsiyet gibi değişkenlerden etkilenebilir olduğunu vurgulamışlardır.

Aydın ise, davranışla gereksinim arasında bir bağlantı kurarken bireyin davranışının tek bir gereksinime dayandırılmasının yanıltıcı olabileceğini vurgulamıştır. Çünkü gereksinimler çok seyrek olarak tek başlarına davranışı

etkiler. Bireyde iç içe bir yumak oluşturan gereksinimler genellikle birbiriyle ilişki içinde çalışırlar (Aydın, 2000, s. 89).

Steers ve Porter da, gereksinim hiyerarşisi kuramının boyutlarını oluşturan beş gereksinim alanının gözleme dayanması, bu boyutların ekonomik ve kültürel gelişmeye göre farklılık gösterebilecek olması, özellikle de kendini gerçekleştirme konusunda daha fazla araştırmaya gereksinim duyulması konularında eleştirilerde bulunmuşlardır (Çetinkanat, 2000, s. 16).

2.2.2.1.2. Herzberg'in İki Etmen Kuramı: Herzberg ve arkadaşları çalışmalarında doyuma ve doyumсуuzluğa yol açan etmenleri sıralamaya çalışmışlardır. Bu kurama göre;

a) Doyuma yol açan etmenler; başarı, tanınma, mesleğin kendisi, sorumluluk, yükselme gibi içsel güdüleyici faktörlerden kaynaklanan etmenlerdir.

b) Doyumsuzluğa yol açan etmenler ise yönetim, denetim, çalışma koşulları, ücret, insan ilişkileri (iş ve iş yaşamı dışındaki arkadaşlar) gibi dışsal güdüleyici faktörlerden kaynaklanan etmenlerdir (İncir, 1990,s.16).

Diğer bir ifadeyle, çalışanların performanslarının yüksek olması, iş arkadaşları ve amirleriyle ilişkilerinin niteliği, çalışma ortamları ve işin bireye kazandırdığı bütün haklar bireyin mesleki doyum sağlama davranışına yön vermektedir. Doğrudan doğruya işle ilgili olmayıp işin yapıldığı çevrede bulunan bu etmenlere Herzberg “sağlık etmenleri” adını vermiştir (Eren, 2002, s.98).

Motivasyonel faktörler olan başarı, tanınma, takdir edilme, yapılan işin niteliği, yetki ve sorumluluk sahibi olma, ilerleme ve yükselme gibi imkanların olması durumunda bireylerin çalışma istek ve arzuları artar. Bu faktörlerin bulunmaması halinde ise bireylerin çalışma arzu ve istekleri yavaşlayabilir.

Herzberg'in Hijyen faktörler olarak adlandırdığı işletme politikası ve yönetimi, çalışma koşulları, ücret düzeyi, özel yaşamdaki mutluluk düzeyi, organizasyonda alt-üst arasındaki ilişkiler gibi unsurlar mevcut olduğunda ise iş

tatmini gerekleŒir ve bireyleri alıŒmaya motive edebilir. Hijyen faktörlerin negatif olması durumunda ise (örneğin, alıŒma koŒullarının çok iyi olmaması, aile yaŒamının çok düzenli olmaması gibi) motivasyonel etki ortadan kalkar. Herzberg'e göre hijyen faktörler pozitif ise bu sadece alıŒanlar tarafından kabul görür, motive edici olabileceği gibi motive edici etki göstermeyebilir (Aktan, 2002, s.33)

Yukarıda verilen açıklamalar ışığında, Herzberg'in görüşlerine göre motivasyonel faktörler, bireyi mutlu kılan, işyerine bağlayan, alıŒmaya özendiren ve doyum sağlayan unsurlardır.

Hijyen faktörler ise bireyin işten ayrılmasına ve tatminsizliğe yol açabilecek unsurlar olarak nitelendirilebilir. Hijyen faktörler tek başlarına bireyleri daha fazla alıŒmaya sevk etmek için yeterli olmayabilir (Aktan, 2002, alıntı Karahan 2002, s.26)

Herzberg ve arkadaşları yaptıkları araŒtırmada 200 kadar teknik-mesleki işgörenle konuşarak bir takım etmenler çıkarmışlardır. Bu etmenlerin kimileri tatmin kimileri ise tatminsizliğe yol açmaktadır (Yalçınkaya, 2000, s.22).

Herzberg'in teorisine göre mesleğe ilişkin davranışlara yön veren faktörler pozitif ve negatif faktörler olmak üzere ikiye ayrılır. Herzberg gerçekleştirilmesi bireyi motive edici olan pozitif faktörleri Şu Şekilde sıralamaktadır (Özgür,2003; Aktan, 2002; Eren,2002, alıntı Karahan, s.26).

- İşin yerine getirilmesi veya başarının sonuçlarını gözleme,
- Bireyin yaptıklarının üstleri ve arkadaşları tarafından takdir edilmesi,
- Bireyin tatmin olması için kendi içsel motivasyonu,
- Bireye yüklenen sorumluluklar,
- İş yerinde sağlanan yükselme imkanının arttırılması,

Bireyin mesleki olarak gelişmesi için Şirket içi eğitim imkanı

yaratılması, Negatif faktörler pozitif faktörlerin tersi değildir ve tatmin olma motivasyon kaynağı oluşturmaz. Fakat negatif faktörler tatmin edilmezlerse sonuçta motivasyonların azalmasına neden olurlar. Herzberg negatif faktörleri de aşağıda olduğu gibi sıralamaktadır.

- İş güvenliği,
- Prestij (Saygınlık),
- İşletme politikasının uyumlu olması,
- Çalışma koşulları,
- İş ortamında adil olma,
- İş dışı sorunlar,
- Bireyler arası ilişkiler (Meslektaşlar arası ilişkiler),
- Ücret artışları veya hayal kırıklığına uğramış beklentiler.

Aytaç'a göre çalışanların yaşları ilerledikçe meslekte ilerlemeye verilen önem azalmakta buna karşılık, gençlikte görülen eğitimin düzeyine bağlı olarak ilerlemeye verilen önemse uzun süreli olmaktadır (Aytaç, 1997, s.55).

Eğitim düzeyi düşük bireylerin ise yaşları ilerledikçe ulaşabilecekleri yere geldiklerini düşünerek artık ilerlemeye fazla önem vermedikleri görülmüştür. Yüksek öğrenim görmüş bireyler ise her zaman daha yüksek bir yere ulaşabileceklerini düşünerek ilerlemeye verdikleri önemi sürdürmeye çalışmaktadırlar (Aytaç, 1997, s.55).

2.2.2.1.3. Mc Clelland Kuramı: Bu kuram bazı kaynaklarda başarı güdüsü, başarı ihtiyacı ya da gereksinimi kuramı olarak da geçmektedir (Aslan, 2001; Yalçınkaya, 2000; İncir, 1990, alıntı Karahan 2006,).

Mc Clelland'a göre bireyler mesleklerinde yaptıkları işler hakkında geri bildirim aldıklarında mutlu olmakta ve bu durum onlarda başarılı olma ihtiyacını uyandırmaktadır (Bilgin, 1992, s.53).

2.2.2.1.4. Mc Gregor'un X ve Y Kuramı: Douglas Mc Gregor'un "Girişimciliğin İnsani Yönü" adlı kitabına göre yöneticilerin davranışlarını belirleyen en önemli unsurlardan birisi onların insan davranışları hakkındaki varsayımlarıdır. İlk defa 1957'de yayınlanan bu yaklaşıma göre varsayımlar birbirine zıt görüşleri içeren iki grupta toplanabilir.

X Kuramı;

1. Ortalama bir insan çalışmayı sevmez ve işten mümkün olduğunca kaçmaya çalışır.
2. Ortalama bir insan sorumluluk yüklenmek istemez, fazla istekli değildir ve güvenceyi her şeye tercih eder.
3. Bundan ötürü insanları çalıştırmak için onları zorlamalı, yakından kontrol etmeli ve amaçları gerçekleştirmeleri için cezalandırmalıdır.

Y Kuramı;

1. Kişi için iş, oyun ve dinlenme kadar doğaldır.
2. Kişi doğuştan tembel değildir; onu bu hale getiren tecrübeleridir.
3. Kişi belirlediği amaç doğrultusunda kendi kendini kontrol ederek çalışır.
4. Her insanın potansiyeli vardır. Uygun şartlar altında kişi bunları geliştirir ve daha fazla sorumluluk yüklenmeyi öğrenir.
5. Yöneticilerin yapması gereken, uygun bir ortam yaratarak çalışanların kendilerini geliştirmelerini sağlamaktır.

Yukarıda verilen açıklamalardan da görüldüğü gibi X kuramı doğrultusunda yöneticilerin çalışanlara yaklaşımı ve bakış açısının daha eleştirel ve ön

yargılı olduğunu söyleyebiliriz. Y kuramının felsefesi ise işletmenin amaçları ile çalışanların kendi hedeflerini bütünleştirmeyi gerçekleştirerek kişisel gelişimi sağlamaktır.

Z Kuramı;

Mc Gregor'un X ve Y kuramlarının yanı sıra literatürde adı geçen bir diğer kuram ise William Ouchi'nin Z kuramı'dır. Z kuramı Maslow'un gereksinimler kuramı ile Mc Gregor'un Y kuramını birleştirmektedir. Y kuramı ile Z kuramı arasındaki temel farklılık Y kuramının bireyin liderlik stiline bir örneği olmasındadır. Z kuramı en yüksek verim ve üretime ulaşmak için tüm örgütün kültürü ve bu kültürün nasıl işlev yaptığı üzerinde yoğunlaşır. Z kuramına göre;

1. İnsan düşünme, karar verme ve azmetme yeteneklerine sahip bir varlıktır.
2. İnsan ne doğuştan iyidir ne de kötü, koşullara göre her ikisine de yatkın olabilir.
3. İnsan ne yaşamsal ihtiyaçlarla ne de üst düzey insancıl ihtiyaçlarla güdülenir, insanı güdüleyen içinde bulunduğu durumdur.
4. Güdüleme ne dışarıdan zorlama ile ne de içten gönüllü olarak sağlanabilir. İnsan ancak mantık yolu ile güdülenebilir.
5. İnsanı iyimser ya da kötümser olarak değil tarafsız olarak değerlendirmek gerekir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında; Z kuramının bireye X kuramındaki gibi kötü ve Y kuramındaki gibi iyi açılardan yaklaşmadığını ve X ile Y kuramlarının duruma bağlı olarak başarı sağlayacağını öne sürdüğü söylenebilir. Bu bağlamda Z kuramının ikisinin ortak bir paydası konumunda olduğu görülmektedir.

Maslow	Alderfer	Herzberg	McClelland
Gereksinim Hiyerarşisi Kuramı	ERG Kuramı	İkiEtmen Kuramı	Kazanılmış Gereksinimler Kuramı
Kendini Gerçekleştirme	Gelişme	Güdüleyici	Güçlülük Başarı
Saygınlık			
Toplumsal	İlişki	Koruyucu	İlişki
Güvenlik	Varlık		
Fizyolojik			

Şekil 2. Mesleki Doyum Kuramları Karşılaştırılması (Çetinkanat, 2000, s. 23)

Yukarıda şekil 2 de görüldüğü gibi, Maslow'un ihtiyaçlar gereksiniminin sınıflandırılması, temelde doyum sağladıkça bir ilerleme göstermektedir. Başarı motivi kuramında ise örgüt bakımından yaklaşıldığında hizmet yılı ve beraberinde seviye yükseldikçe başarı gereksinimi diğerlerine göre daha baskın olmaktadır.

Bu duruma göre örgütlerde başarıyı sağlamak için başarısızlığın kaynaklarını tespit etmek ve iyileştirmelere gitmek verimlilik için kaçınılmaz bir gerçektir. O hâlde, örgütlerde makul ölçüde amaç ve standartlar geliştirmek, iş bölümü, görev tanımları, yetki ve sorumluluk gibi konularda sınırları belirleyerek özendirici duruma getirmek, ödül ve terfi sistemlerini geliştirerek personele somut bir geri besleme sağlamak yüksek başarı güdüsünü sağlayacak koşullar olarak görülebilir (Eren, 2000, s. 503).

2.2.2.2.1. Beklenti Kuramı: Beklenti kuramları arasında ilk olarak anlatılabilecek kuram, Cornell Modelidir. Smith, Kendall ve Hulin tarafından (1969) geliştirilen Cornell modeline göre mesleki doyum, bireyin işi ile ilgili duyguları ya da

iş durumunun farklı boyutlarına karşı geliştirdiği duyuşsal tepkilerdir. Bu duygular, bireyin mevcut durumda var olan alternatiflerle bağlantılı olarak makul ve adil bir karşılık bulma beklentisi ile yaşadıkları arasında farklılık algılaması sonucu ortaya çıkmaktadır (Sun, 2002, s.20).

Vroom'un beklenti kuramına göre ise "bir insanın güdülenmesi, davranışın amaca ulaşacağı beklentisiyle o kimsenin amaca verdiği önemin çarpımına eşittir" (İncir, 1990).

Çünkü insanlar amaca önem verirler başka bir ifadeyle sonuca değer biçerler. Sonucun değeri, çalışanın sonucu tercih etme derecesini yani sonuca ulaşmaya değer mi, değmez mi tercihini yaptığını gösteren bir anlama sahiptir (Yalçınkaya, 2000, s.42).

2.2.2.2. Eşitlik Kuramı: Bazı kaynaklarda denkserlik, denklik-hakkaniyet kuramı olarak da ifade edilmektedir (İncir, 1990; Yalçınkaya, 2000). Önce Homas, daha sonra Adams (1963) tarafından geliştirilen bu kuram, insan davranışlarını bir alış-veriş süreci olarak nitelendirmektedir.

Bu kuram, çalışan kişinin eğitim seviyesini, deneyimini, meslekteki yetkinliğini, çabasını, sorumluluk duygusunu, yaşını ve buna benzer niteliklerini o kişinin katkıları olarak tanımlarken, alınan ücret, çalışma koşulları, güvenlik, yükselme olanakları, mesleğin saygınlığı gibi özellikleri de mesleğin bireye kazandırdığı ödüller olarak nitelendirir (İncir, 1990, s.16).

Başka bir ifadeyle birey yapmakta olduğu meslekte, gösterdiği performansının karşılığını aldığını düşünüyorsa yani bir eşitlik algılıyorsa bu durum bireyde doyum yaratacaktır. Eşitsizlik algılıyor, emeğinin karşılığını alamadığını düşünüyorsa doyumsuzluk ortaya çıkacaktır denilebilir.

Sun'un aktardığına göre (2002, s.23), Porter ve Lawler'a (1968) göre de mesleki doyum performans ve adil olarak verilen ödüllerle ilgilidir. Bireyin kendisine verilen görevde sergilediği performans ödüllendirilir ve ödüller doyuma yol açar. Ancak birey, kendi çabaları sonucunda aldığı ödülü diğer

bireylerin çaba ve ödülleri ile kıyasladığında kendisine adil davranılmadığını düşünüyorsa mesleki doyumunu olumsuz yönde etkilebilir.

Locke ise mesleki doyumunu, “bireyin işini veya tecrübesini değerlendirmesi sonucunda oluşan zevkli veya olumlu hisleri” şeklinde tanımlamaktadır. Locke bu süreci şöyle ifade etmiştir (Balcı, 1983-84, s.582).

İş ortamı → Algılama (biliş) → Değerlendirme (değer yargısı) → Duygu (doyum/doyumsuzluk)

Yukarıda verilen açıklamalardan da görüldüğü gibi mesleki doyum sağlayan duygusal reaksiyon bireyin arzuladığı, beklediği ve hak ettikleri ile elde ettiklerini karşılaştırması neticesinde oluşmaktadır. Dolayısıyla okullarda mesleki doyumun sağlanabilmesi için bireylerin ihtiyaç ve beklentileri hakkında bilgi sahibi olunması gerektiği söylenebilir.

2.2.2.3.3. Verimlilik (Doyum) Kuramı: Porter ve Lawler ödülleri “içsel” ve “dışsal” olmak üzere ikiye ayırırlar. İçsel ödüller bireyin performansından ötürü bireyin kendi kendisine verdiği ödüllerdir. Bunlar bireye psikolojik doyum sağlar. Dışsal ödüller ise kurum ya da şirket tarafından verilir. Bunlar ücret, yükselme fırsatı, güvenlik gibi etmenleri içerir (Yalçınkaya, 2000, s.43).

2.2.2.2.4. Toplumsal Başvuru (Referans Grubu) Kuramı: Balcı (1985, s.52) bu kuramı Maslow’un gereksinimler kuramına benzetmiştir. Bu kurama göre bir iş, çalışanın referans grubunun (sosyal çevresinin) ilgi ve beklentilerine karşılık veriyorsa, bireyin yaptığı işten doyum alması beklenir aksi halde doyumsuzluk ortaya çıkacaktır.

Simith, Kendal ve Hulin (1969) referans grubu kavramını ilk ortaya çıkaran araştırmacılarıdır. Simith ve arkadaşlarının, referans grubu kavramından yola çıkarak iş doyumunun ölçülmesinde en önemli olduğunu düşündükleri mesleki doyum boyutları şunlardır (Sun, 2002, s.21).

- Mesleğin kendisinden elde edilen doyum,
- Mesleğin sağladığı gelirden (ücret) elde edilen doyum,
- Yükselme olanaklarından elde edilen doyum,
- İş arkadaşlarından elde edilen doyum,
- Kurum ya da şirketin denetiminden elde edilen doyum.

Mesleki doyum kavramı anlatılırken de değinildiği üzere, mesleki doyum araştırmalarında, özellikle öğretmenlerin mesleki doyum konusu araştırmacıların ilgisini çeken bir alandır (Özdayı, 1990, s.67).

Erçelebi (1997, s.13-17), İlkokul öğretmenlerinin mesleki doyumunu ile ilgili yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin mesleki doyumlarını, işin niteliği, ekonomik yönü, sosyal imkanları, yükselme olanakları, örgüt ve yönetim ilişkileri kapsamında ele almıştır.

Araştırmasının sonucunda ise İlkokul öğretmenlerinin ekonomik olarak tatmin olmadıkları, meslekte yükselme olanağına pek inanmadıkları ve örgüt ve yönetim ilişkilerinde ise öz denetime değer veren örgütlerde çalışmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

Ancak bunların yanı sıra ankete verilen cevaplardan öğretmenlerin yaptıkları işi sevdikleri ve kendilerini meslekleri ile özdeşleştirdikleri ve genel olarak da meslekten doyum sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Dolayısıyla diyebiliriz ki birey mesleğindeki tatminsizliği, mesleğinin başka bir yönüyle doyurabilir. Bu durumun öğretmenlik mesleğinde, öğretmenin öğrencilerinden aldığı geri bildirimler ve öğrencilerinin sevgisiyle çok daha kolay olacağı söylenebilir.

Nitekim yapılan araştırmalarda (Haefele & Mertler, 1994; Cobb, 1987) bunu doğrulamaktadır. İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarının liselerde görev yapanlardan daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Yalçınkaya, 2000, Günbayı, 2001,

alıntı Karahan 2006).

Öğretmenlerin mesleki doyumunu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde mesleki doyumun; yaş, cinsiyet, kıdem, medeni durum ve çevre ile olan ilişkiler, sosyo-ekonomik köken, çalışma ortamı gibi çeşitli değişkenlerle bağlantılı olarak araştırıldığı söylenebilir.

Bu araştırmada da öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri yaş, cinsiyet, medeni hal, kıdem, sınıf, mezuniyet, ve okulda çalışılan yıla göre değerlendirilmeye çalışılacaktır. Bu değerlendirme sırasında öz yeterlik kavramı ve mesleki doyum birlikte ele alınacaktır. Çünkü bireyin öz yeterliğinin, mesleki doyumunu ile doğru orantılı olduğunu düşünülürse, bu iki kavramı birlikte değerlendirmek doğru bir yaklaşım olacaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerini belirleyebilmek için öncelikle onların kendilerini nasıl algıladıklarını saptamamız gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin öz yeterlik ve buna paralel olarak mesleki doyum kavramlarının enine boyuna araştırılarak, öğretmenlerin kalitelerinin ve verimlerinin artırılması sağlanabilir.

2.2.3. Mesleki Doyum Boyutları

Yukarıda anlatılan kuramlar, modeller ve yapılan diğer araştırmalar doğrultusunda mesleki doyumun boyutlarını iki ana başlık altında toplamak mümkündür.

2.2.3.1. Bireysel Özellikler

Yaş, cinsiyet, öğrenim düzeyi, sosyo-kültürel çevre, mesleğin kendisi,

2.2.3.2. Çevresel Özellikler

Ücret, güvenlik, yönetim, yükselme ve gelişme olanakları, çalışma

ortamı, iş arkadaşları.

2.2.3.3. Bireysel Özellikler

Yaş: Herzberg (1959), yaş ile mesleki doyum arasındaki ilişkiyi “U şeklinde bir eğri ile açıklamaya çalışmıştır. Çalışma hayatına erken başlayan genç yaştaki bireylerde yüksek olan iş doyumunu, otuz yaşına doğru düşmekte, daha sonra yaş ilerledikçe çalışma yaşamının sonuna kadar yükselmektedir.

Diğer bir görüşte ise, insanların yaşlandıkça deneyim nedeniyle uyumlarının arttığı ve böylece mesleklerinden daha fazla doyum aldıkları belirtilmiştir. Gençlerin yükselme ve iş koşullarına ilişkin aşırı beklentilerinin olması ya da meslek seçimi ve güven faktörüne ilişkin kuşkularının bulunması nedeniyle mesleklerinden daha az doyum aldıkları savunulmaktadır.

Cinsiyet: Mesleki doyumun, cinsiyet ile ilişkisini inceleyen araştırmacılar bu konuda birbirleriyle çelişkili sonuçlar ortaya koymuşlardır. Bu nedenle cinsiyetin mesleki doyumda etkili olduğu kesinlik kazanmamıştır. Baysal’ın (1981) belirttiğine göre erkeklere nazaran daha kötü koşullar altında çalışan kadınların mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Diğer yandan Aslan’ın (2001, s.69) aktardığına göre mesleki doyum konusunu cinsiyet farklılıkları açısından değerlendiren Yetim (1993, s.35) araştırmasında; çalışma koşulları ve ücret her iki cinsiyet açısından eşitse, kadın ve erkek arasında mesleki doyum bakımından bir farklılık gözlenmediği bulgusunu saptamıştır.

Öğrenim Düzeyi: Öğrenim düzeyi ile mesleki doyum arasındaki ilişkiyi arayan araştırma sonuçları genellikle eğitim düzeyi yükseldikçe doyumun azalacağını ortaya koymaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar eğitim düzeyi yüksek olan kişilerin kendilerine seçtikleri referans gruplarının koşulları ile kendi koşullarını karşılaştırdıklarını ve sonuçta mesleki doyumlarının düşük çıktığını göstermektedir.

Sosyo-Kültürel Çevre: Araştırmalar özellikle aile yapısı ve gelir düzeyi

gibi sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel değişkenlerin iş doyumu düzeylerinde farklılık yarattığını ortaya koymaktadır.

Meslek: Mesleki doyum kavramı ile ilgili araştırmalar toplumca belirlenmiş saygınlığı yüksek olan, bağımsız çalışma olanağı veren ve insanla doğrudan ilgilenen meslek gruplarında doyumun daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

2.2.3.4. Çevresel Özellikler

Ücret: Yapılan araştırmalar ücret ve mesleki doyum arasında doğrusal bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Çalışanların başarılarına denk bir ücret almadıkları duygusuna kapılmaları, onların verimlerini, motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebileceği gibi mesleki doyum düzeyini de düşürebilir (Ergene, 1991, s.698).

Aslan'da (2001, s.71) araştırmasında mesleki gelir düzeyinin doyumu etkileyen önemli etkenlerden biri olduğunu gözlemiştir. Ancak ücret faktörünün, mesleklerindeki kıdemi 20 yıl ve daha fazla olan bireylerde, kendini gerçekleştirme duygusuna (sosyal ilişkiler, çalışmada özerklik) göre çok düşük bir etkisi olduğunu ve doyumu olumsuz yönde etkilemediğini gözlemiştir.

Güvenlik: Güvenlik mesleki doyumu etkileyen faktörler arasında en başta gelenlerdendir. Görevi kaybetme korkusu, doyumu etkiler. Aynı zamanda güvenlik konusu sağlığı da ilgilendiren bir kavramdır. Birey sağlığı için tehlike oluşturan bir ortamda çalışmak istemez. Her türlü güvenlik önleminin alındığı bir ortamda çalışmak insanları mutlu eder.

Yönetim: Yöneticinin çalışanlara karşı tutumunun olumlu olması, onlara değer vermesi, bireyin mesleki doyumunu artırırken, tutumunun olumsuz yönde olması da doyumu azaltmaktadır. Aynı şekilde çalışılan kurumun politikası ve genel personel uygulamaları da mesleki doyum düzeyini etkilemektedir.

Yükselme ve Gelişme Olanakları: Kişi yaptığı işte ilerlemek ve bir takım değer basamaklarında yükselmek ister. Çevreden ve kişinin kendisinden

kaynaklanan pek çok etki, bu yükselme isteğini değişik şekillerde harekete geçirmektedir. Kurum içinde verilen mesleki eğitimler ise kişiye gelişme olanağı sunduğu için başlı başına bir doyum kaynağı oluşturmaktadırlar.

Çalışma Ortamı: Çalışma ortamındaki olumlu ya da olumsuz koşullar, çalışma alanındaki alt yapı eksiklikleri (temizlik, ısınma, rahatlık v.b.) mesleki doyumunu etkileyen nedenler arasındadır.

İş Arkadaşları: Mesleki doyumunu etkileyen faktörlerden bir diğeri de çalışma ortamındaki ilişkilerdir. Bireyin meslektaşlarından gelen olumlu destek mesleki doyumunu yükseltmektedir.

Alan yazındaki bilgiler dikkate alındığında öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki doyum düzeylerinin yüksek olmasının öğrenciler, öğretmenler ve öğretim sürecinin verimliliği açısından önemli olduğu görülmektedir. Aşağıda konu ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar verilmektedir.

2.2.4. Mesleki Doyumu (İş Doyumu) Etkileyen Diğer Faktörler

İş Doyumu ve Güdüleme (Motivasyon): Güdüleme, "örgütün ve işgörenlerin ihtiyaçlarını doyumla sonuçlanacak bir iş ortamı yaratarak işgörenin harekete geçmesi için etkilenmesi ve iteklendirilmesi süreci" olarak tanımlanabilir (Can ve Ark., 1998, s:300).

Yöneticisi açısından işgörenin motivasyonu, işgöreninin işini mümkün olduğu ölçüde isteyerek ve arzularak yapmasıdır. Yöneticiye düşen görev çalışanların davranışlarını amaçların gerçekleşmesi doğrultusunda yöneltmektir. Bunun önceliği de işgörenlerin ihtiyaçlarının tanınması yönünde gayret sarf etmektir (Efil, 1996, s: 98).

İş Doyumu ve Moral (Gönülgücü): Moral, işgörenin veya grubun birlikte çalışma isteğini belirleyen bir durum ve davranış olarak tanımlanabilir. Yönetimin moral konusuna önem verişinin nedeni, işletme faaliyetlerinin etkin

yürütümü ve işgörenler arasındaki ilişkilerin gelişmiş bir düzeyde oluşuyla moralin çok yakın ilgisinin bulunmasındandır. Moral işgörene ilişkin bir konudur. İşgörenin işine karşı duygusal tutumunu ve iş doyumunu kapsar. Bu anlamda moral işgörenin organizasyonun bir üyesi olarak organizasyon içinde ihtiyaçlarının neler olduğu ve bu ihtiyaçların doyum edilme ölçüsüyle çok yakından ilgilidir. İşgörenin yüksek bir morale sahip olması çalışmanın verimini artırır ve dolayısıyla işletme daha çok ekonomik koşullar altında çalışır. Buna karşılık işgörenin düşük bir morale sahip olması halinde iş ilişkileri olumsuzlaşır, iş verimi düşer, çalışanlar arasındaki geçimsizlik, iş kurallarına ve iş emirlerine uyumsuzluk işletmenin ekonomik verimliliğini ve etkinliğini azaltır.

Örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan işgörene, kendi kişisel amaçlarını gerçekleştirme olanağı verilirse, yüksek moral duygusu da kazandırabilecektir (Eren, 1998 s: 140-141).

İş Doyumu ve Verimlilik: Verimlilik kısaca girdilerin akılcı kullanılması olarak da tanımlanabilir. Başka bir deyişle verimlilik girdiden optimum yararlanmadır. Bu kullanımda da insan kaynağının önemi yadsınamaz. İnsan verimliliği sağlanmadan örgütsel verimlilikten bahsetmek oldukça güçtür (Aksoy, 1984, s:48-49). Sistem kavramı açısından en gerçekçi yaklaşım, tatmin ve verimliliğin birbirini etkileyen bir dairesel ilişki içerisinde olduğudur. Yüksek çaba, etkin iş başarımına yol açar, bu da yine dairesel bir ilişki içerisinde doyumda artış sağlar. Bu modeli kullanarak, etkin önderlik sağlandığı taktirde, yüksek iş tatmininin verimlilik için bir zemin hazırladığı söylenebilir (Bingöl, 1996, s: 272).

İş Doyumu ve Başarı: İş doyumunun başarı üzerindeki etkisini karşılıklı ilişki olarak görmek daha doğru olacaktır. Yani, "iş tatmini başarıyı artırır" demek yerine, "tatmin başarı doğurur" demek daha doğru olacaktır. Başarı ile tatmin arasındaki gerçek ilişki, üstün başarının tatmini arttırdığı, bunun da daha sonraki dönemde başarıya yansıdığıdır (Erdoğan, 1999, s:248). Başarılı olma, özellikle öz gerçekleştirme basamağına gelmiş işgörenleri yüksek verime güdüleyebilmektedir (Başaran, 1991, s: 206).

İş Doyumu ve Özdeşleşme: Özdeşleşme, "örgütün amaçlarına ve değerlerine, amaç ve değerlerin gerçekleştirilmesiyle ilgili olarak kendi rolüne ve örgüte yanlı, duyuşsal bir bağılılık"tır. Özdeşleşmenin ana ögesi, bireyin örgüt amaçlarına ve değerlerine kuvvetle inanması, onları kabul etmesidir. Bu yönüyle özdeşleşme, örgütsel ve bireysel amaçların bütünleşmesi süreci olarak görülebilir (Tosun, 1981, s: 145).

Özdeşleşme, olumlu yada olumsuz bir duygusal bağlanmayı, işten doyum ise haz duymayı ya da olumlu duygusal bir durumda olmayı gösterir. Örgüt, işgörenin bağılılığını örgütle özdeşleşmeye dönüştürmeye çalışır. Örgütle özdeşleşen işgören, örgütün yararlarını kendi yararlarından yeğ tutarak elinden geldiğince özverili davranır. Yöneticiler için örgütle özdeşleşen bir işgören bulunmaz bir insan gücüdür. Örgütle özdeşleşmenin tek neden işten doyum olmamaktadır. Ama örgütle özdeşleşmeyi gerekseyen bir işgörenin bu eğilimini işten doyum desteklemektedir. (Başaran, 1991, s: 199,206-207).

İş Doyumu ve Yabancılaşma: Yabancılaşmanın toplum bilimciler tarafından en çok tartışılan yönlerinden birisi anlamsızlıktır. Geniş işletmelerde görülen aşırı iş bölümü, çoğu kez işçinin yaptığı işin neye yaradığını görememesine ve çalışmasında amacın kaybolmasına yol açmaktadır. Böylece, çok geçmeden yaptığı işin anlamını yitirmekte, örgüte ve topluma katkısının ne olduğunu göremez olmaktadır. İşte örgütte kendilerini etkileyen kararların alınmasında söz hakkına sahip olmayan ve başkalarının amaçlarına katkıda bulunan bir araç niteliği taşıyan örgütsel insan, günümüzün toplumlarında kendi kendisine, örgüte ve giderek topluma yabancılaşan bir insandır (Sabuncuoğlu , Tuz , 1998, s: 243-244).

Övülmek (Takdir): Genelde her işgören yaptığı iş eyleminden dolayı takdir edilmeyi, övülmeyi, onanmayı bekler. Buna paralel olarak yine çoğu işgören olumsuz eleştiriden hoşlanmaz. İşgörenin yaptığı işten dolayı övülmesi pek çok işgören için doyumunu arttırıcı bir faktördür. Öte yandan övgünün yanı sıra yapılan işe ilişkin bir değerlendirmenin yapılması işgörene nitelik hakkında bir geri bildirim sağlayıp, bir daha ki sefere işin daha iyi yapılmasına olanak sağlar

(Başaran, 1982, s:207).

Denetim: Denetim ilişkisi, işgöreni katılımdan uzak tutuyor, alınan kararlar hakkında fikir bildiremiyorsa, genellikle ortaya iş tatminsizliği çıkmaktadır (Erdoğan, 1999, s:241). Bir başka deyişle denetim, işletme amaçlarının yerine getirilmesinde görevli olan işgörenin, işi gerçekleştirme süresince gösterdiği verim, başarın ölçülmesi, gerektiğinde kontrol edilmesi işlemleridir. Bu işlemleri yerine getirirken denetim, işgörene ve yaptığı işe göre yapıcı, geliştirici bir şekilde olmalıdır.

Diğer Faktörler: Bazı araştırmacılar da iş doyumuna etki eden faktörleri aşağı yukarı belirttiğimiz değişkenlerle sıralama yapmışlardır. Geçerliliği genelde kabul edilen ve birçok araştırma ile saptanan, fakat önem sırası değişen özendirici motive araçlar üç bölüme ayrılarak incelenebilir (Sabuncuoğlu , Tüz, 1998, s. 120):

Ekonomik Araçlar: Ekonomik araçlardaki iyileştirmeler, tabiatı gereği kısa dönemler için etkili ve özendirici, ancak çabuk alışılan, dışsal motive edicilerdir (Tikici Deniz, 1993, s. 43).

- Ücret ve ücret artışları
- Primli ücret
- Kâra katılma
- Ekonomik ödüller.

Psiko-Sosyal Araçlar:

- Çalışmada Bağımsızlık
- Sosyal Katılım
- Değer ve Statü
- Öneri sistemi

Örgütsel ve Yönetsel Araçlar

- Amaç Birliği
- Eğitim ve yükselme
- Kararlara katılm

2.2.5. Mesleki Doyum Konusunda Yapılmış Çalışmalar

Mesleki doyum konusunda bilhassa 1970'li yıllardan sonra çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan öğretmenlerle ilgili olanlarından bazılarının konusu ve sonuçları şu şekildedir.

Yalçinkaya, “Örgüt İklimi Ve İş Doyumu” konulu araştırmasında okulöncesi eğitim veren devlet okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin, okullarının iklimine ve kendi iş doyumlarına ilişkin algılarını araştırmıştır. Araştırmanın evren ve örneklemini 1994-95 öğretim yılında İzmir İli üç merkez ilçe (Karşıyaka, Bornova ve Konak) belediye sınırları içinde bulunan, okulöncesi eğitim veren ilköğretim kurumları ve kız meslek liseleri ile bu okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma 30 okulda, 325 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada (OCDQ-RE) Örgütsel İklimi Betimleme Anketi ve (NDI) İş Doyum Anketi kullanılmıştır. İş doyumunu, okulların iklim tiplerine göre inceleyen Yalçinkaya, araştırma sonucunda öğretmenlerin iş doyumsuzluk düzeylerinin, yüksek olmadığı bulgusunu saptamıştır.

Araştırmanın bulguları ışığında okulların iklimi ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. İlgisiz, emir verici, kısıtlayıcı boyutların çok yüksek olduğu, mesleki ve destekleyici boyutların ise çok az düşük olduğu, kapalı iklim tipine sahip okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki doyumsuzluklarının arttığı gözlenmiştir (Yalçinkaya, 2000).

Thomas J.Serpiovanni 1967’de yaptığı çalışmada “Herzberg’in çift faktör kuramının öğretmenler üzerindeki geçerliliğini ve hangi faktörlerin etkili olduğunu “ araştırmış ve yüksek mesleki doyumunu oluşturan olayların %69’unu işin kendisi ile ilgili faktörleri içerdiği sonucuna ulaşmıştır.

Kamu iktisadi teşebbüslerinin (KİT)merkez ve taşra teşkilatlarında çalışan iş görenlerin mesleki doyumlarını incelediği çalışmada, Kamu İktisadi Teşebbüslerinde çalışan iş görenlerin örgütsel ve kişisel ihtiyaçlarını aynı zamanda doyum sağlamada önem verilen faktörler sıralamasını şu şekilde belirlemiştir.

- Yeterli ve adil ücret sisteminin varlığı,
- İşinde başarılı olanlara yükselme imkanlarının açık olması,
- Örgüt içinde sürekli, dürüst ve açık bilgi akışı,
- İşinde başarılı olanların takdir edilmesi,
- Kişinin saygınlığına, değerine ve gelişmesine önem verilmesi,
- Zorlama kaçamak ve taviz yerine açıklığa, tartışmaya anlamaya dayalı yönetim politikası,
- İş güvencesi,
- Astların üsleriyle görevlerine ve kişisel sorunlarına ilişkin görüşmeleri kolaylıkla yapabilmesi,
- Yapılmaya değer bir işi olduğuna inanmak,
- Cazip sosyal imkanlar,
- İyi arkadaşlık ilişkiler,
- Adil disiplin düzeni,
- Tüm çalışanların alınan kararlara belli ölçüde katılabilmesi,

Aynı araştırmada Kamu İktisadi Teşebbüslerinin merkez teşkilatlarında çalışanların mesleki doyum düzeylerinin, taşra teşkilatında çalışanlara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Mesleki doyum ile işten ayrılma arasında ise ters bir orantı bulunmuştur.

İncir’in yaptığı araştırmada mesleki doyum ile işten ayrılma davranışı arasında bilinenin aksine ters bir orantının bulunması iş görenlerin işten doyum sağlamasa bile işten ayrılmayı, işini değiştirmeyi düşünmediğini bununda daha uygun şartlarda iş

imkanı bulamama düşüncesinin etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenler arasında önderlik uygulamaları, liderlik çalışmaları ve mesleki doyum arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan çalışmada başlıca şu sonuçlar elde edilmiştir.

1. Öğretmenlerin liderlik uygulamaları ve meslek doyumları arasında bir ilişkinin oluştuğunu ortaya koymuşlardır.

2. Öğretmenlerin doğal doyumları, doğal olmayan doyumlardan daha yüksektir.

3. Mesleki doyum; cinsiyetle ve öğretme durumuyla ilişkilidir.

4. Belirli liderlik uygulamaları, eğitim yılı ile, eğitimsel derece ile, eğitim içinde çalışılan yıllar ve öğretmenin öğretme durumu ile ilişkilidir.

5. Bu araştırmada elde edilen veriler, okumayı geliştirme öğretmenlerinin %92'sinin sunuş yapma, personel geliştirme, meslektaşlarla çalışma yapma ve diğer liderlik uygulamalarında etkin, meşgul olduklarını desteklemektedir(Gencer, 2002, alıntı Karahan 2006, s.48)

Günbayı'nın (2001) "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu" konulu araştırmasında, iş doyumunu açısından sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Malatya kent merkezindeki 33 ilköğretim okulunda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinden oluşan 221 kişilik örnekleme, araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin, iş ve işin niteliği, yönetim ve denetim biçimi, ücretler, yükselme, eğitim, kendini yetiştirme ve geliştirme olanakları, çalışma koşulları ve çalışanlar arası ilişkiler konularına ilişkin algı ve beklentilerinin farkı, iş doyumunu olarak alınmıştır.

Araştırma sonucunda sınıf ve branş öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Erkek öğretmenler "yönetim ve denetim biçimi, çalışma koşulları ve ücretler" gibi mesleki doyum etkenlerinde kadınlardan daha fazla doyum göstermişlerdir. Üst yaş grubundaki

öğretmenler alt yaş grubundakilerden “ücretler ve çalışma koşulları” gibi mesleki doyum etkenlerinde daha fazla doyum göstermişlerdir. Kıdemi fazla olan öğretmenlerin, kıdemi az olanlardan “çalışma koşulları” mesleki doyum etkeninde doyum düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenler aldıkları eğitime göre de anlamlı farklılıklar göstermişlerdir.

Erçelebi (1997), “İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Doyumu” konulu araştırmasında, ilkokul öğretmenlerinin mesleklerinden sağladıkları doyum düzeyini ve bunu etkileyen etmenlerin neler olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Anket yöntemi ile 211 ilkokul öğretmeni üzerinde uyguladığı araştırmasının sonucunda; ilkokul öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerini etkileyen faktörlerin başında yaptıkları işin niteliği, ekonomik yönü, sosyal olanakları, yükselme olanakları, örgüt ve yönetim ilişkilerinin geldiği gözlenmektedir.

Araştırma bulgularına göre; ilkokul öğretmenlerinin genel olarak mesleklerinden doyum sağladıkları ortaya çıkmıştır. İlkokul öğretmenleri mesleklerini sevmelerine ve kendilerini meslekleriyle özdeşleştirmelerine ve meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler içinde olmalarına karşın; denetim mekanizmasının adil olmadığı, ücret ve yükselme gibi olanakların yeterince tatminkar olmadığını düşünmektedirler.

Özdayı'nın (1991) "İş Doyumu ve İş Stresinin Karşılaştırmalı Analizi" adlı araştırmasında çalışma grubunu, İstanbul il sınırları içerisindeki resmî ve özel liselerde çalışan 1134 öğretmen oluşturmuştur. Bu çalışmada, "Minnesota Doyum Ölçeği" nin L:H:Lofquist tarafından kısaltılmış şekli kullanılmıştır. Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Resmî liselerde çalışanların, özel liselere göre doyum düzeyleri düşük, stres düzeyleri yüksektir.

2. Her iki grupta da en çok doyum duyulan değişkenler, mesleğin içsel yapısı ile ilgili etkenler olarak saptanmıştır. En az doyum duyulan değişkenler de mesleğin dışsal yapısı ile ilgili etkenler olarak görülmüştür.

3. Kendi yeteneklerini kullanabilmeleri açısından, öğretmenlerin büyük oranda doyuma ulaştıkları belirlenmiştir.

4. Bayanlar, erkeklere göre takdir edilme ve yaratıcılık açısından daha doyumlu bulunmuştur.

5. Toplumsal saygınlık bakımından, resmî liselerde 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin doyum düzeyleri en düşük olarak saptanmıştır.

Selçuk'un (1998) "Lise Müdürlerinin İletişim Düzeyi İle Öğretmenlerin iş doyumunu ve Öğrencilerle Sınıf İçi İletişim Düzeyi Arasındaki İlişkiler" adlı çalışmasında araştırma evrenini Ankara ilinin 8 merkez ilçesindeki genel liseler ile buradaki öğretmenler ve ikinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Tarama modeli ile gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenlerin iş doyumları açısından iletişim düzeyi yüksek müdürlerle çalışan öğretmenlerle, iletişim düzeyi düşük müdürlerle çalışan öğretmenlerin iş doyumları farkı 0.05 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Ancak iletişim düzeyi düşük veya yüksek müdürlerle çalışan öğretmenlerin öğrencilerle olan sınıf içi iletişim düzeyi arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.

Araştırmada öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, ilk bulgulardan yola çıkıldığında, iki okulda düşük, sekiz okulda orta ve iki okulda yüksek çıkmıştır. Çok düşük ve çok yüksek doyum düzeyine rastlanmamıştır. Bu sonuca göre, Ankara'daki liselerde öğretmenlerin iş doyumunun düzeyi orta olarak belirlenmiştir.

Ulusal (1998) "İş Doyumu-Verimlilik İlişkisinde Yöneticinin Rolü" adlı çalışmasında random yolu ile küçük, orta ve büyük ölçekli işletme tanımına göre seçilen Ege Bölgesi'nden 7 işletmeden anket yoluyla veri toplamıştır. Araştırmada iş doyumunu bakımından şu sonuçlar dikkat çekmektedir:

1. İşletmeler büyüdükçe makineleşme ile birlikte işgörenlerin doyumlarında bir azalma olduğu saptanmıştır.

2. Örneklemin iş doyum düzeyi saptanmaya çalışılmış hesaplamalar sonucunda; iş doyumunun nötr (orta) düzeyde olduğu görülmüştür.

3. İş doyumu açısından demografik değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde; yaşa, eğitim düzeyinin yükselmesine, statüde yükselmeye, meslek hayatındaki çalışma süresinin uzunluğuna bağlı olarak iş doyumu düzeyi artmaktadır. İş doyumu ile söz konusu değişkenler arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet, medenî durum, görev alınan departmanlar ve işletmedeki çalışma süresinin iş doyum düzeyini etkilemediği ortaya çıkmıştır.

4. Bu araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucu; iş doyumu-verimlilik arasında yeterli bir korelasyon görülmemiştir.

Başaran (1999) “Zihinsel, görme ve işitme özürlü çocuklara eğitim veren özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması” konulu araştırmasında öğretmenlerin cinsiyet, branş ve çalıştıkları okula göre memnuniyet düzeyleri ve mesleki doyumlarını da sorgulamıştır. 170 özel eğitim öğretmeni üzerinde yaptığı araştırması sonucunda; öğretmenlerin mesleki doyum almalarının yanı sıra kendilerini çaresiz hissettikleri bulgusuna varmıştır. Ağır düzeyde zihinsel özürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin daha az mesleki doyum aldıkları ve kendilerini daha çaresiz hissettikleri görülmüştür. Ancak bu öğretmenlerin bir hayır ya da yardım yaptıklarını düşünerek kendilerini rahatlamış hissettikleri, yani kendilerini psikolojik olarak motive ettikleri ortaya çıkmıştır.

Sergiovanni'nin (1969) “Öğretmenlerin Doyum Ve Doyumsuzluğunu Etkileyen Faktörler” konulu araştırmasında, şu bulgulara rastlanmıştır (Yalçınkaya, 2000, s.49-50)

Öğretmenlerin yüksek düzeyde mesleki doyumuna neden olan etkenlerin “işin kendisi” ile, düşük düzeyde mesleki doyumuna neden olanların ise, “iş koşulları” ya da “iş çevresi” ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Doyumun, işteki performansa bağlı bulunduğu, ancak doyumsuzluğun giderilmesinin de mesleki doyumuna neden olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki doyum etkenleri; başarı, tanınma, sorumluluk gibi iş merkezli iken, doyumsuzluk etkenleri; mesleğin kendisi

ve iş arkadaşları üzerinde yoğunlaşmaktadır.Çalışanlar üzerindeki saygılı ve uygun denetim, destekleyici okul politikaları ve yönetsel direktifler, dostluğa dayalı insan ilişkileri ve nitelikli iş koşulları gibi beklentilerin karşılanması, öğretmenlerin mesleki doyuma ulaşmasında etkili olduğu görülmektedir.

Balcı (1985) yılında yaptığı "Eğitim Yöneticilerinin İş Doyumu" konulu araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır;

1. İş doyumunda birinci etken birlikte çalışılan iş arkadaşları, son olarak da ücret görülmektedir.

2. Örgütün havasının sağlıklı oluşu, iş doyumunu olumlu yönde etkilemektedir.

3. Eğitim yöneticisinin iş doyumsuzluk düzeyi düşüktür.

4. Eğitimcilerin iş doyumunun yükseltilmesinde, çalışan ve emekli olanların ücretlerinin yükseltilmesi önemli bir etken olarak görülmektedir.

5. Araştırmanın alt grupları olan ilkokul, ortaokul, lise ve meslek lisesi yöneticileri arasında iş doyumunu etken ve göstergelerine ilişkin algıları açısından bu istek algılama ve iş doyumunu olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Crossman ve Haris (2006, s.29-46) tarafından yapılan araştırmanın amacı, özel ve devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerini incelemektir. Araştırma sonucunda hem özel hem de devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin, branş öğretmenlerine göre yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yaş, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerinin mesleki doyum düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi olmadığı bulgusu saptanmıştır. Buna karşılık özel okullarda çalışan öğretmenlerin, devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre mesleki doyum düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmektedir.

Mac Millan ve Robert (1999, alıntı Karahan, 2006) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmenlerin çalışma ortamları, öğretim yetkinliği, yönetim ve kurumsal kültürün mesleki doyum düzeylerine olan etkisini saptamaktır. Araştırma Kanada'da New Brunswick ilkokulunda 202 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Katılımcıların yaklaşık %75' kadın, %25'i erkek öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmada 5'li likert tipi bir ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma ölçeğinin alt boyutları; öğretmenler ve öğrencileri, okul idaresi (yönetim), velilerle ilişkiler, mesleki doyum ve otonomi (özerklik ve kararlara katılma gibi) faktörleridir.

Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre, bayan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin erkek öğretmenlerden düşük olduğu gözlenmiştir. Bulgular çalışma ortamının olumlu olmasının öğretmenlerin mesleki doyumunu etkilediğini göstermektedir. Öğretimsel yetkinlik ve kurumsal kültür etkenlerinin yanı sıra yönetim faktörünün mesleki doyum üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Meslekteki deneyimi fazla olan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin düşük olduğu gözlenmiştir. Okul idaresi ile iyi ilişkiler içinde olan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin ise yüksek olduğu görülmüştür.

Austin ve Walter (1990, alıntı Karahan 2006) tarafından Mississippi'de bir devlet okulunda yapılan araştırmada öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarının mesleki doyum düzeylerine olan etkisi araştırılmıştır. 30 tane devlet okulunda, İngilizce, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler derslerine giren 100 öğretmen üzerinde uygulanan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ile okul iklimine yönelik tutumlarının doğru yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Mesleki doyum düzeyi yüksek öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarının da yüksek olduğu, mesleki doyum düzeyi düşük öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarının da düşük olduğu saptanmıştır.

Aslan (2001) "İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yaşam Kalitesi Ve Mesleki Doyumları" konulu araştırmasında; 12 ilköğretim okulundan, 400 ilköğretim I. Kademe öğretmenini kapsayan bir anket çalışması uygulamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin yaşam kalitesi ve mesleki doyumlarının motivasyon etkenleri araştırılmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin mezun oldukları okul, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, toplumsal kökenleri, mesleki geleceğe ilişkin tasarımları, kişilik özellikleri, çalışma koşulları gibi etkenler incelenerek mesleki doyum düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır

Araştırma sonucunda; cinsiyetler açısından bakıldığında öğretmenlik mesleğinin en çok kadınlar tarafından tercih edildiği ve mesleki doyum düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin arttıkça işlerindeki memnuniyet düzeylerinin de arttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Medeni halinde, mesleki doyum düzeyini etkilediği görülmektedir. Evli öğretmenlerin bekarlara oranla neredeyse iki kat daha fazla doyuma ulaştıkları gözlenmiştir. Mesleki doyumunu etkileyen önemli faktörlerden olan gelir düzeyi boyutunda, öğretmenlerin tatminsizlik yaşadığı bulgusuna rastlanmıştır.

Araştırma bulguları; çalışma ortamı ve mesleki doyum düzeyi arasında doğru bir ilişki bulunduğunu, öğretmenlerin, okulyönetiminden gereken desteği alamadıklarını, öğretmenler arasında iş birliği ve karşılıklı anlayış kültürünün olmadığını ortaya koymuştur. Öğrencilerle iyi ilişkiler içinde olan öğretmenlerin, yaptıkları işten daha fazla doyum aldıkları sonucuna varılmıştır.

Azar ve Henden (2003, s.323-349) tarafından yapılan araştırma alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumlarını incelemek amacıyla Adıyaman, Amasya, Aydın, Bilecik, Bingöl, Burdur, Çanakkale, Erzincan, Mersin, K.Maraş, Kırıkkale, Malatya, Mardin, Sivas, Tekirdağ, Tokat, Trabzon, Uşak ve Zonguldak il merkezleri ile köylerindeki İlköğretim okullarında çalışan ve alan dışından atanan 2450 sınıf öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri cinsiyet, yaş, kıdem, yerleşim birimi, mezun olduğu okul değişkenlerine göre incelenmiştir. İdari politikalar, kontrol mekanizması, fiziksel koşullar, bireysel faktörler, kişiler arası faktörler ve ücret etkenlerinin öğretmenlerin mesleki doyumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin ücret, kişiler arası faktörler, bireysel faktörler ve kontrol mekanizması etkenlerinde mesleki doyumsuzluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bulgular alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin, aldıkları eğitimle ilgili alanda görev yapmadıkları için mesleki doyumlarının düşük olduğunu ve fırsat bulduklarında alanlarına geri dönme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Piyal,Çelen,Şahin (1999, aktaran Karahan, 2006) tarafından ortaklaşa gerçekleştirilen araştırmada (AÜTF) Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastahanesi çalışanlarının genel iş doyumunu etkileyen etmenleri karşılaştırmalı olarak incelemek, doyumunu azaltan ya da doyumsuzluğa yol açan etmenleri saptamak amaçlanmıştır. 595 çalışan üzerinde yapılan araştırmada 10 bölümden ve 60 maddeden oluşan (İDÖ) İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, iş doyumunu çalışmaya başladıktan iki yıl sonra azalmaya başlamakta, onuncu yıldan sonra artmaya başlamaktadır. Aynı işyerine ve işte kalma süresiyle birlikte iş doyumunu da artmaktadır. Eğitim düzeyi en düşük olanlarla, en yüksek olanların iş doyumunu artarken, arada kalanların iş doyumunu azalmaktadır. Çalışma süresinin iş doyumunu azaltan etmenlerden biri olduğu görülmektedir. Araştırmaya göre kadınların iş doyum düzeylerinin erkeklerden daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Örgüt kültürü ve kuruma bağlılığın iş doyumsuzluğunu önlediği, mesleğin kendisinin ise çalışanların iş doyumunu sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Karaköse ve Kocabaş (2006, s.67-81) tarafından yapılan araştırmanın amacı özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin farklı boyutlardaki beklentilerinin iş doyumunu ve motivasyonlarına etkisini saptamaktır. Bu amaçla 40 maddelik 5'li likert tipi bir ölçek geliştirilmiş ve 296 öğretmen üzerinde uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin farklı boyutlardaki beklentilerinin iş doyumunu ve motivasyonlarını etkilemesine yönelik görüşlerinin cinsiyete, mesleki deneyime, okul kademesine

ve yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Hem özel okul öğretmenleri, hem de devlet okulundaki öğretmenler, mesleklerinin kendilerine performanslarını değerlendirme şansı verdiğini, işlerini yaparken hedeflerine ulaşabileceklerini belirtmişlerdir. Ancak özel okul öğretmenleri mesleklerini yaparken kendilerini daha fazla stres altında hissettiklerini ifade etmişlerdir. Devlet okulundaki öğretmenler ise işlerini yaparken kendilerini daha az stres altında hissettiklerini belirtmişlerdir.

Koç (2001) tarafından yapılan “Rehberlik Ve Araştırma Merkezlerinde Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin İş Doyumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” konulu araştırmada Rehberlik ve Araştırma Merkezleri’nde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumları; görevleri başında karşılaştıkları mesleki sorunlar, cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, mezun oldukları alanlar, öğrenim düzeyleri, aylık gelirlerini yeterli olarak algılayıp-algılamama düzeyleri, çalıştıkları bölümler ve hizmet içi eğitim etkinliklerine katılım durumları açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma 79 ildeki 96 RAM’de (Rehberlik ve Araştırma Merkezi) çalışan 412 rehber öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada İş Doyum Ölçeği, Mesleki Sorun Tarama Listesi ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır

Araştırmanın sonucunda cinsiyet, mezun olunan alan, öğrenim düzeyi ve hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma sıklığı gibi değişkenler ile rehber öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; mesleki kıdem ve çalışılan bölüm değişkenleri açısından ise rehber öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında anlamlı şekilde farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Kadın öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu; mesleki deneyim açısından da en çok iş doyumunu ve en az stresin “1-5 yıl arası” hizmet süresi bulunan öğretmenlere; en düşük iş doyumunu ve en yüksek stresin de “11-20 yıl arası” hizmet süresi bulunan öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca alınan ücreti yeterli olarak algılayıp-algılamama durumu ile iş

doyum düzeyi arasında da anlamlı düzeyde ilişki bulunduğu gözlenmiştir.

Ülkemizde ve yurtdışında öz yeterlik ve mesleki doyumla ilgili yapılan araştırmaları inceledikten sonra, araştırmamızın üçüncü bölümü olan metodoloji kısmında araştırmanın modeline, evren ve örnekleme verilerin toplanmasına, ve verilerin çözümlenmesine ilişkin kısımlara değineceğiz.

BÖLÜM 3

ARAŞTIRMA

Bu bölümde sırasıyla; araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanmasına ve toplanan verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

3.1 ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırmada, İstanbul ili, Avrupa yakasında bulunan ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumları incelenmiştir. Araştırmayı gerçekleştirmek için sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumları ile ilgili yazılı ve elektronik ortamda literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Bu yönüyle araştırma belgesel tarama türündedir. Ayrıca araştırmada Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖGÖ) ve İş Doyumu Anketi (NDI) uygulaması gerçekleştirilerek öğretmenlerin öz yeterlikleri ve mesleki doyumları analiz edilmiştir. Bu yönüyle ise araştırma betimsel bir nitelik taşımaktadır.

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Avrupa Yakası'nda bulunan ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini, İstanbul ili Avrupa Yakası'nda bulunan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden random yöntemi ile seçilen 207 öğretmen oluşturmaktadır.

3.3 VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırmada veriler, Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖGÖ) ve İş Doyumu Anketi (NDI) ile toplanmıştır. Aşağıda veri toplama araçları ile ilgili bilgiler verilmektedir.

3.3.1. Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖGÖ)

Bu ölçek öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını belirlemek amacı ile Açıköz ve Zengin tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacılar bunun için yapılan

literatür taraması sonucu bir ön deneme formu oluşturmuş ve uzmanların ve öğretmenlerin görüşüne sunmuşlardır. Verilen öneriler doğrultusunda gerekli değişiklikleri yaparak 29 maddelik Öğretmen Görüşleri Ölçeğini (ÖGÖ) uygulamaya hazır hale getirmişlerdir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı (.87)'dir.

Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Değerlendirme ÖGÖ'nde yer alan olumlu cümlelerde TK=Tümüyle Katılıyorum 5, K=Katılıyorum 4, KS=Kararsızım 3, KM=Katılmıyorum 2, HK=Hiç Katılmıyorum 1 şeklinde yapılmıştır. Olumsuz cümlelerde ise tam tersi (TK=1, K=2, KS=3, KM=4, HK=5) şeklinde puanlanmıştır. ÖGÖ'de (Öğretmen Görüşleri Ölçeği) yer alan maddelerin 8 tanesi olumsuz, 21 tanesi olumludur.

3.3.2. İş Doyum Anketi (NDI)

Araştırmada kullanılan NDI anketi (Need-Fulfillment Deficiency Index) ilk kez Porter (1961) tarafından Maslow gereksinim piramidi değiştirilerek geliştirilmiştir. Porter, Maslow gereksinim piramidine saygınlık ve kendini gerçekleştirme düzeyleri arasına "otonomi" gereksinimini de eklemiş ve "fizyolojik" gereksinim düzeyini çıkarmıştır. Böylelikle güvenlik, sosyal, saygınlık, otonomi, ve kendini gerçekleştirme olmak üzere beş gereksinim alanını kapsayan sorulardan oluşan, 13 maddelik bir iş doyum anketi geliştirilmiştir (Akt;Yalçınkaya, 2000).

Öğretmenlerin mesleki doyumunu ya da doyumsuzluğunu saptamak amacıyla, ankette gereksinim düzeylerine ilişkin, 13 soru bulunmaktadır. Her bir soru maddesi iki kez bir ideal durumu, bir de gerçek durumu saptamak amacıyla, aşağıdaki biçimde düzenlenmiştir.

1. Bulduğum okulda, kendimi güven içinde hissetmek isterim.
2. Bulduğum okulda, kendimi güven içinde hissediyorum.

Görüldüğü gibi ilk cümle olması gereken ideal durumu, ikinci cümle ise mevcut durumu yansıtmaktadır. Bu soruların yanıtları, birden yediye kadar bir dereceleme ölçeği üzerinde verilmiştir.

(en düşük) 1 2 3 4 5 6 7 (en yüksek)

İdeal duruma verilen yanıttan, gerçek duruma verilen yanıtın çıkarılması ile yapılan değerlendirme, iş doyumunu ya da doyumsuzluğunu ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle, ideal duruma verilen yanıtla, gerçek duruma verilen yanıt arasındaki en küçük fark iş doyumunu, en büyük fark ise iş doyumsuzluğunu belirtmektedir.

3.3.3. NDI Aracının Uyarlanması

Yalçınkaya (2000) tarafından İngilizceden Türkçeye çevirilen NDI aracı dilimize uyarlandıktan sonra uzmanlarında görüşleri alınarak son halini almıştır. Araştırmacı tarafından 50 kişi üzerinde, Cronbach alfa güvenlik katsayısı hesaplaması yapılmıştır. Bu hesaplama sonucunda, ölçeğin toplam test puanının iç tutarlılığı, yüksek bulunmuştur (.9136). Bu çalışmanın örneklemini için Cronbach alfa güvenlik katsayısı NDI aracının ideal boyutu için (.67); gerçek boyutu için (.94) olarak bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan ölçek, birinci bölümde; öğretmen bilgi formu, ikinci bölümde öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerini belirlemek amacıyla Gereksinim Karşılama Yetersizliği (İş Doyum Anketi) NDI aracının ideal boyutu, üçüncü bölümde ise aynı aracın (NDI) gerçek boyutundan oluşmaktadır. Bu yöntemle hazırlanan ölçek çoğaltılarak, uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.4 VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma kapsamında öğretmenlere uygulanan olan anketlerden toplanan veriler Excel programında bilgisayar ortamına geçirildikten sonra SPSS istatistik paket programının yardımı ile çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, ortalama, SS, ortalamalar arası farkın anlamlılığını test etmek üzere t testi ve Kruskal Wallis-h testi kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin kolay yorumlanabilmesi için bulgular bölümünde tablolar

oluşturulmuştur. Tabloların altına açıklamaları konulmuş, ne gibi bulgulara ulaşıldığı detaylı bir şekilde tablolar ışığında sunulmuştur. Tartışma bölümünde de elde edilen bu bulgular yorumlanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

4.1 ÖRNEKLEM GRUBUNU OLUŞTURAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE AİT BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, İstanbul ili Avrupa yakasındaki 11 ilköğretim kurumunda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarına ilişkin değerlendirmelerine ait bulgular yer alacaktır. Veriler bilgisayar ortamına geçirilmiş, SPSS programında tablolar haline getirilmiş ve açıklamalar yapılmıştır. Tabloların daha iyi anlaşılabilmesi için, elde edilen bulgular tabloların altında açıklanmıştır

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgileri uygulanan anketinin birinci bölümünde yer alan yedi adet sorudan elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin dağılımı Tablo-1’de gösterilmiştir.

Tablo 1 Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş (Grup)	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
20-24 arası	23	11,1	11,1	11,1
25-29 arası	90	43,5	43,5	54,6
30-34 arası	46	22,2	22,2	76,8
35-39 arası	36	17,4	17,4	94,2
40 ve üstü	12	5,8	5,8	100,0
Toplam	207	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 23’ü (%11,1) 20-24 yaş grubunda; 90’ı (%43,5) 25-29 yaş grubunda; 46’sı (%22,2) 30-

34 yaş aralığında; 36'sı (%17,4) 35-39 yaş grubunda; 12'si de (%5,8) 40 ve üstü yaş grubunda bulunmaktadır.

Tablo 2 Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Bayan	91	44,0	44,0	44,0
Erkek	116	56,0	56,0	100,0
Toplam	207	100,0	100,0	

Tabloda da görüldüğü üzere, örneklem grubu oluşturan öğretmenlerin 91'i (%44,0) bayan; 116'sı (%56,0) erkek olmak üzere toplam 207 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 3 Medeni Hal Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Medeni Hal	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Evli	151	72,9	72,9	72,9
Bekar	56	27,1	27,1	100,0
Toplam	207	100,0	100,0	

Tabloda da görüldüğü üzere, örneklem grubu oluşturan ilköğretim sınıf öğretmenlerinin 151'i (%79,2) evli; 56'sı (%27,1) bekar olmak üzere toplam 207 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 4 Mezuniyet Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Mezuniyet	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Eğitim Fakültesi	100	48,3	48,3	48,3
Yüksek Öğretmen Okulu	14	6,8	6,8	55,1
Eğitim Enstitüsü	24	11,6	11,6	66,7
Fen-Edebiyat Fakültesi	36	17,4	17,4	84,1
Diğer	33	15,9	15,9	100,0
Toplam	207	100,0	100,0	

Tabloda da görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 100'ü (%48,3) Eğitim fakültesi; 14'ü (%6,8) Yüksek Öğretmen Okulu; 24'ü (%11,6) Eğitim Enstitüsü; 36'sı (%17,4) Fen-Edebiyat Fakültesi; 33'ü (%15,9) da diğer okul türlerinden mezun oldukları belirtmişlerdir.

Tablo 5 Okutulan Sınıf Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Okutulan sınıf	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
1. Sınıf	73	35,3	35,3	35,3
2. Sınıf	34	16,4	16,4	51,7
3. Sınıf	36	17,4	17,4	69,1
4. Sınıf	26	12,6	12,6	81,6
5. Sınıf	38	18,4	18,4	100,0
Toplam	207	100,0	100,0	

Tabloda da görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 73'ü (%35,3) 1. sınıf; 34'ü (%16,4) 2. sınıf; 36'sı (%17,4) 3. sınıf; 26'sı (%12,6) 4. sınıf; 38'i (%18,4) 5.sınıf okutan toplam 207 öğretmen olduğu belirtilmiştir.

Tablo 6 Okulda Çalışılan Yıl Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Okulda Çalışılan Yıl	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
1-5 yıl arası	147	71,0	71,0	71,0
6-10 yıl arası	49	23,7	23,7	94,7
11-15 yıl arası	11	5,3	5,3	100,0
Toplam	207	100,0	100,0	

Tablodan da görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerin 147'si (%71,0) 1 ile 5 yıl arası; 49'u (%23,7) 6 ile 10 yıl arası; 11'i (%5,3) 11 ile 15 yıl arası aynı okulda çalıştığı belirtilmektedir.

Tablo 7 Meslekteki Yıl Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Meslekteki Yıl	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
1-5 yıl arası	74	35,7	35,7	35,7
6-10 yıl arası	58	28,0	28,0	63,8
11-15 yıl arası	51	24,6	24,6	88,4
16-20 yıl arası	24	11,6	11,6	100,0
Toplam	207	100,0	100,0	

Tablodan da görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 74'ü (%35,7) 1 ile 5 yıl arası; 58'i (%28,0) 6 ile 10 yıl arası; 51'i (%24,6) 11 ile 15 yıl arası; 24'ü (%11,6) 16 ile 20 yıl arası mesleki çalışmışlığı olduğu belirtilmektedir.

4.2.ÖRNEKLEM GRUBUNU OLUŞTURAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN VERDİKLERİ CEVAPLARIN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERLE İLİŞKİLERİNE AİT BULGULAR

4.2.1. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde, "Cinsiyet" Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 8 Öz yeterlik Seviyesi Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh _x	F _t Testi		
						F	Sd	t
Öz yeterlik Seviyesi.	Bay	91	95,13	12,32	1,29	12,371	205	,332
	Bayan	116	96,50	7,83	0,72			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Öz yeterlik Seviyesi puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=12,371$; $p>.05$).

Tablo 9 Mesleki Doyum Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh _x	F _t Testi		
						F	Sd	t
Mesleki Doyum Seviyesi.	Bay	91	31,0769	11,91099	1,24861	0,023	205	,01
	Bayan	116	26,7069	12,18125	1,13100			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin mesleki doyum seviyesi puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı lehine bulunmuştur. ($t=0,023$; $p < .05$).

4.2.2 Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde, "Medeni Hal" Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 10. Mesleki Doyum Seviyesi Puanlarının Öğretmenlerin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Medeni Hal	N	\bar{x}	ss	Sh _g	F _g Testi		
						F	Sd	t
Mesleki Doyum Seviyesi.	evli	151	27,6755	12,29284	1,00038	,484	205	,066
	bekar	56	31,1964	11,78045	1,57423			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin mesleki doyum seviyesi puanlarının öğretmenlerin medeni hal değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=.484$; $p > .05$).

Tablo 11 Öz yeterlik Seviyesi Puanlarının Öğretmenlerin "Medeni Hal" Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Medeni Hal	N	\bar{x}	ss	Sh _g	F _g Testi		
						F	Sd	t
Öz yeterlik Seviyesi.	evli	151	96,2715	10,22542	,83213	,716	205	,066
	bekar	56	94,8929	9,58726	1,28115			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Özyeterlilik seviyesi puanlarının öğretmenlerin medeni hal değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=.716$; $p>.05$).

4.2.3 Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde, "Okulda Çalıştığı Yıl" Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 12 Mesleki Doyum Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Okuldaki Çalıştığı yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Okulda kaç yıllık	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	X^2	<i>SD</i>	<i>P</i>
Mesleki Doyum Seviyesi	1 ile 5 arası	147	101,03	6,045	2	0,049
	6 ile 10 arası	49	119,29			
	11 ile 15 arası	11	75,55			
	Toplam	207				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Mesleki Doyum Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Okuldaki Çalıştığı yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Okuldaki Çalıştığı yıl gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=6,045$; $sd=2$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın okulda 6 ile 10 yıl arası çalışmış grup ile okulda 11 ile 15 yıl arası çalışmış grup arasında okulda 6 ile 10 yıl arası çalışmış olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($U=148,00$; $z=-2,328$; $p<.05$).

Tablo 13 Öz yeterlilik Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Okuldaki Çalıştığı Yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	okulda kaç yıllık	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	X^2	<i>SD</i>	<i>P</i>
Öz yeterlik Seviyesi	1 ile 5 arası	147	110,79	13,103	2	0,001
	6 ile10 arası	49	78,00			
	11 ile 15 arası	11	129,09			
	Toplam	207				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öz yeterlik Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Okuldaki Çalıştığı yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Okuldaki Çalıştığı yıl gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=13,103$; $sd=2$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın okulda 6 ile10 yıl arası çalışmış grup ile okulda 1 ile 5 arası çalışmış grup arasında okulda 1 ile 5 arası olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($U=2410,00$; $z=-3,473$; $p<05$).

4.2.4 Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde, "Meslekte Çalıştığı Yıl" Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 14 Öz yeterlik Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Meslekte Çalıştığı yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	X^2	<i>SD</i>	<i>P</i>
Öz yeterlik seviyesi	1 ile 5 arası	74	109,59	1,719	3	0,633
	6 ile10 arası	58	101,22			
	11 ile 15 arası	51	104,61			
	16 ile 20 arası	24	92,17			
	Toplam	207				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öz yeterlik Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Meslekte Çalıştığı yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere

Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Meslekte Çalıştığı yıl gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,719$; $sd=3$; $p>.05$).

Tablo 15 Mesleki Doyum Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Meslekte Çalıştığı Yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Meslekte Çalıştığı Yıl	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	X^2	<i>SD</i>	<i>P</i>
Mesleki Doyum Seviyesi	1 ile 5 arası	74	123,99	12,959	3	0,005
	6 ile 10 arası	58	94,45			
	11 ile 15 arası	51	90,71			
	16 ile 20 arası	24	93,71			
	Toplam	207				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Mesleki Doyum Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Meslekte Çalıştığı yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Meslekte Çalıştığı yıl gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($x^2=12,959$; $sd=3$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın okulda 1 ile 5 yıl arası çalışmış grup ile okulda 6 ile 10 yıl arası çalışmış grup arasında okulda 1 ile 5 yıl arası olan grup lehine gerçekleştiği ($U=1521,00$; $z=-2,841$; $p<.05$) ve okulda 1 ile 5 yıl arası çalışmış grup ile okulda 6 ile 10 yıl arası çalışmış grup arasında okulda 1 ile 5 yıl arası olan grup lehine gerçekleştiği ($U=1276,00$; $z=-3,073$; $p<.05$) belirlenmiştir.

4.2.5 Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde, "Yaş" Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 16 Mesleki Doyum Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Yaş	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	X^2	<i>SD</i>	<i>P</i>
Mesleki Doyum Seviyesi	20 ile 24 arası	23	112,09	13,868	4	0,008
	25 ile 29 arası	90	117,83			
	30 ile 34 arası	46	98,85			
	35 ile 39 arası	36	78,83			
	40 ve üstü	12	80,00			
	Toplam	207				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Mesleki Doyum Seviyesi Puanlarının Öğretmenin yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($x^2=13,868$; $sd=4$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın 20 ile 24 arası yaşa sahip grup ile okulda 25 ile 29 arası yaşa sahip grup arasında 20 ile 24 arası yaşa sahip grup lehine gerçekleştiği ($U=240,00$; $z=-2,721$; $p<.05$), 25 ile 29 arası yaşa sahip grup ile okulda 30 ile 34 arası yaşa sahip grup arasında 25 ile 29 arası yaşa sahip grup lehine gerçekleştiği ($U=1635,00$; $z=-2,001$; $p<.05$) ve 25 ile 29 arası yaşa sahip grup ile okulda 35 ile 39 arası yaşa sahip grup arasında 25 ile 29 arası yaşa sahip grup lehine gerçekleştiği ($U=1090,00$; $z=-2,866$; $p<.05$) olarak belirlenmiştir.

Tablo 17 Öz yeterlik Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Yaş	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	X^2	<i>SD</i>	<i>P</i>
Öz yeterlik Seviyesi	20 ile 24 arası	23	116,61	2,254	4	0,689
	25 ile 29 arası	90	104,37			
	30 ile 34 arası	46	103,98			
	35 ile 39 arası	36	101,22			
	40 ve üstü	12	85,50			
	Toplam	207				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öz yeterlik Seviyesi Puanlarının Öğretmenin yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($x^2=2,254$; $sd=4$; $p>.05$).

4.2.6 Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde, "Mezun Olunan Okul" Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 18 Öz yeterlik Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Mezun Olduğu Okul	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	X^2	<i>SD</i>	<i>P</i>
Öz yeterlik Seviyesi	Eğitim Fakültesi	100	107,21	5,254	4	0,262
	Yüksek Öğretmen Okulu	14	110,50			
	Eğitim Enstitüsü	24	95,67			
	Fen-Edebiyat Fakültesi	36	86,89			
	Diğer	33	116,24			
	Toplam	207				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öz yeterlik Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Mezun olduğu okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin mezun olduğu okul gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($x^2=5,254$; $sd=4$; $p<.05$).

Tablo 19 Mesleki Doyum Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Mezun Olduğu Okul	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	X^2	<i>SD</i>	<i>P</i>
Mesleki Doyum Seviyesi	Eğitim Fakültesi	100	87,87	18,472	4	0,001
	Yüksek Öğretmen Okulu	14	134,36			
	Eğitim Enstitüsü	24	97,50			
	Fen-Edebiyat Fakültesi	36	124,19			
	Diğer	33	122,70			
	Toplam	207				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Mesleki Doyum Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Mezun olduğu okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin mezun olduğu okul gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($x^2=18,472$; $sd=4$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın eğitim fakültesi mezunu grup ile yüksekokul mezunu grup arasında yüksekokul mezunu grup lehine gerçekleştiği ($U=417,00$; $z=-2,450$; $p<05$), eğitim fakültesi mezunu grup ile fen edebiyat fakültesi mezunu grup arasında fen edebiyat fakültesi mezunu grup lehine gerçekleştiği ($U=1136,00$; $z=-3,281$; $p<005$) ve eğitim fakültesi mezunu grup ile diğer fakülte

mezunu grup arasında diğer fakülte mezunu grup lehine gerçekleştiği ($U=1070,00$; $z=-3,027$; $p<005$) olarak belirlenmiştir

4.2.7 Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde, "Okutulan Sınıf" Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 20 Öz yeterlik Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Okuttuğu Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Okuttuğu Sınıf	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	X^2	<i>SD</i>	<i>P</i>
Öz yeterlik Seviyesi	1. sınıf	73	105,58	6,087	4	0,193
	2. sınıf	34	119,09			
	3. sınıf	36	85,58			
	4. sınıf	26	98,50			
	5. sınıf	38	108,68			
	Toplam	207				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öz yeterlik Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Okuttuğu Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin okuttuğu sınıf gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($x^2=6,087$; $sd=4$; $p>.05$)

Tablo 21 Mesleki Doyum Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Okuttuğu Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Okuttuğu Sınıf	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	X^2	<i>SD</i>	<i>P</i>
Mesleki Doyum Seviyesi	1. sınıf	73	96,19	10,605	4	0,031
	2. sınıf	34	105,68			
	3. sınıf	36	113,44			
	4. sınıf	26	132,77			
	5. sınıf	38	88,87			
	Toplam	207				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Mesleki Doyum Seviyesi Puanlarının Öğretmenin Okuttuğu Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin okuttuğu sınıf gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($\chi^2=10,605$; $sd=4$; $p>.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın 4. sınıf okutan grup ile 5. sınıf okutan grup arasında 4. Sınıf okutan grup lehine gerçekleştiği ($U=312,00$; $z=-2,630$; $p<.05$) belirlenmiştir.

Tablo 22 Mesleki Doyum Seviyesi Puanlarıyla Özyeterlilik Seviyesi Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>t</i>
Mesleki Doyum Seviyesi	207	-0,387	0,000

Tablodan da anlaşılacağı üzere, sınav kaygısı ölçeğinden alınan puanlarla başarı testi puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<.01$ düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=-.387$; $p<.01$).

BÖLÜM 5

TARTIŞMALAR SONUÇLAR ÖNERİLER

5.1 Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Tartışmalar

1. Sınıf öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde (Tablo 1) öğretmenlerin yarıya yakınının (%43,5) 25-29 yaş aralığında olduğu bulunmuştur. Bunu (%22,2) ile 30-34 yaş aralığında olanlar izlemektedir.35-39 yaş aralığında olanlar (%17,4) olarak bulunmuştur. Örneklem içerisinde 20-24 yaş aralığında olanlar(%11,1), 40 ve üstü yaş aralığında olanlar 5,8 olarak bulunmuştur.

2. Sınıf öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde (Tablo 2)öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%56) kadınlardan oluştuğu bulunmuştur. Örneklem içerisinde kadınların oranı ise %44 olarak bulunmuştur.

3. Sınıf Öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları incelendiğinde (Tablo 3) Sınıf öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%72,9) evli olduğu görülmektedir. Bekar olanların oranı ise %27,1 olarak bulunmuştur

4. Sınıf Öğretmenlerin mezuniyetlerine göre dağılımları incelendiğinde (Tablo 4) Sınıf öğretmenlerin yarıya yakınının Eğitim Fakültesi mezunu %48,3 olduğu görülmüştür. Bunu %17,4 ile fen edebiyat fakültesi mezunları takip etmektedir.Eğitim Enstitüsü mezunları %11,6 Yüksek Öğretmen okulu mezunları %6,8 ve diğer okul mezunları 15,9 olarak bulunmuştur.

5. Sınıf Öğretmenlerin okuttukları sınıflara göre dağılımları incelendiğinde (Tablo 5) 1.sınıf %35,3 2.sınıf %16,4 3.sınıf %17,6 4.sınıf %12,6 5.sınıf %18,4 bulunmuştur

6. Sınıf Öğretmenlerin buldukları okulda çalıştıkları yıla göre dağılımları incelendiğinde (Tablo 6) Sınıf öğretmenlerin (%71) 1-5 yıl, %23,7'si 6-10 yıl, %5,3 11-15 yıl olanlar olarak bulunmuştur. Buna göre örnekleme yer alan

öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okullarında yeni oldukları görülmektedir.

7. Sınıf Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde (Tablo 7) Sınıf öğretmenlerin (%35,7) 1-5 yıl, %28'i 6-10 yıl, %24,6 11-15 yıl olanlar %11,6 ise 16-20 olarak bulunmuştur Buna göre örnekleme yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun meslekte yeni oldukları söylenebilir.

5.2 Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Bağımsız Değişkenlerle İlişkilerine Ait Tartışmalar

5.2.1 Örneklem Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinde, "Yaş" Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Bu bölümde araştırmaya katılan örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerin, "yaş" değişkenine göre öz yeterlikleri ve mesleki doyumları ile ilgili görüş farklılıkları tartışılacaktır. Analizlerin sonucunda farklılığın 20 ile 24 arası yaşa sahip grup ile okulda 25 ile 29 arası yaşa sahip grup arasında 20 ile 24 arası yaşa sahip grup lehine gerçekleştiği görülmüştür. 25 ile 29 arası yaşa sahip grup ile okulda 30 ile 34 arası yaşa sahip grup arasında 25 ile 29 arası yaşa sahip grup lehine gerçekleştiği görülmüştür. 25 ile 29 arası yaşa sahip grup ile okulda 35 ile 39 arası yaşa sahip grup arasında 25 ile 29 arası yaşa sahip grup lehine gerçekleştiği görülmüştür. 20 ile 24 yaş aralığındaki öğretmenlerin 25 ile 29 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerine göre mesleki doyumlarının fazla olduğu görülmüştür. Yine 25 ile 29 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin 30 ile 34 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinden mesleki doyum düzeylerinin fazla olduğu görülmüştür. Mesleki doyum seviyelerinin yaş ilerledikçe düştüğü görülmüştür. Yaş ilerledikçe mesleki doyumda görülen azalmanın sebepleri olarak; yıpranma, doyuma ulaşma, farklı çalışmalara yönelme rehavet gibi nedenler sayılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik seviyelerinde yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırma sonuçları, M. Tschannen-Moran ve A. Woolfolk-Hoy'un (2002)

araştırmasıyla aynı paralelliktedir. Moran ve Hoy yaptıkları araştırmada göreve yeni başlayan genç öğretmenlerle tecrübeli öğretmenlerin öz yeterliklerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonuçları yaş faktörünün öz yeterlik düzeyi üzerinde etkili olmadığını ortaya koymaktadır.

5.2.2 Örneklem Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinde, "Cinsiyet" Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Bu bölümde araştırmaya katılan örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin “cinsiyet” değişkenine göre öz yeterlikleri ve mesleki doyumları ile ilgili görüş farklılıkları tartışılacaktır.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin mesleki doyum seviyesi puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak baylar lehine anlamlı bulunmuştur.

Bayan öğretmenlerin mesleki doyumlarının baylara göre düşük olmasının sebebi bayan öğretmenlerin, öğretmenlik kimliği dışında sosyal yaşamlarındaki kimliklerinden ve sorumluluklarından da (eş ve annelik) ileri geldiğini söyleyebiliriz.

Bulgular Günbayı'nın (2001) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu” konulu araştırmasıyla paralellik göstermektedir. Günbayı araştırmasında, erkek öğretmenlerin “İş ve işin niteliği, yönetim ve denetim biçimi, yükselme, eğitim, yetiştirme ve geliştirme olanakları, çalışanlar arası ilişkiler, çalışma koşulları ve ücretler” gibi mesleki doyum boyutlarında kadınlardan daha fazla doyum gösterdikleri sonucuna varmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri cinsiyete göre bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç, R. Milner ve A. Woolfolk Hoy'un (Nisan, 2002) yaptıkları araştırma sonuçları ile de paralellik göstermektedir. Milner ve Hoy'un araştırmalarının sonucunda cinsiyetin öğretmenlerin öz algılama düzeyleri üzerinde etkili olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır.

Zengin Kapıcı'da (2003) "İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ve sınıf içi iletişim" konulu araştırmasında öğretmenlerin öz algılarında cinsiyetin etkili olmadığını saptamıştır. Buna karşılık Celep (2000) "Öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ve öğretmen davranışlarının öğrenci kontrolü üzerindeki etkileri" konulu araştırmasının alt boyutlarından "sınıf içi hakimiyet" boyutunda erkek öğretmenlerin öz algılama inançlarının bayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

5.2.3 Örneklem Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinde, "Medeni Durum" Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Bu bölümde araştırmaya katılan örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin "medeni durum" değişkenine göre öz yeterlikleri ve mesleki doyumları ile ilgili görüş farklılıkları tartışılacaktır.

Araştırmaya katılan örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, "medeni durum" değişkenine göre öz yeterlikleri ve mesleki doyum ile ilgili görüş farklılıkları bulunmamaktadır. Medeni durumun öz yeterliği ve mesleki doyumunu etkilememe nedenleri olarak, öğretmenlerin iş yaşamında ve ev yaşamında farklı rollere sahip olmaları olarak açıklanabilir.

Evde anne baba rolündeki öğretmen okulda görevi olan öğretmenlik rolüne geçmekte ve görevi farklılaşmaktadır. Evli olmayan öğretmenlerde öz yeterlik ve mesleki doyumun medeni duruma göre farklılaşmama nedenleri içinde rollerin farklı olması ile açıklanabilir.

5.2.4 Örneklem Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinde, "Okulda Çalıştığı Yıl" Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Bu bölümde araştırmaya katılan örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin "okulda çalıştığı yıl" değişkenine göre öz yeterlikleri ve mesleki doyumları ile ilgili görüş farklılıkları tartışılacaktır.

Araştırmaya katılan örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, "Okulda

Çalıştığı Yıl” değişkenine göre öz yeterlikleri ve mesleki doyum araştırmaları sonucunda farklılığın okulda 6 ile10 yıl arası çalışmış grup ile okulda 1 ile 5 arası çalışmış grup arasında okulda 1 ile 5 arası olan grup lehine gerçekteştiği belirlenmiştir.

Okulda çalışma süresi artıkça mesleki doyumda azalma görölmektedir. Öz yeterlik 1 ile 5 yıl bulunan okulda çalışanların 6 ile 10 yıl arasında çalışanlara göre öz yeterliklerinin yüksek olduğu görölmüştür. Çalışma süresinin artmasıyla öz yeterlik duygusunun azalmasının en önemli sebebi bulunan ortamda uzun süre kalmak rehavete yol açmakta ve sınıf öğretmenlerinde öz yeterlik ve mesleki doyumun azalmasına neden olmaktadır.

5.2.5 Örneklem Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinde, "Mesleki Kıdem" Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Bu bölümde araştırmaya katılan örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin “mesleki kıdem” değişkenine göre öz yeterlikleri ve mesleki doyumları ile ilgili görüş farklılıkları tartışılacaktır.

Örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinde, “mesleki kıdem” değişkenine göre öz yeterlikleri ile ilgili görüş farklılıkları içermemektedir.

Araştırma sonuçları Zengin Kapıcı'nın (2003) araştırma sonuçlarıyla aynı paralelliktedir. Zengin'de araştırmasında İlköğretim öğretmenlerinin kıdemleri ile öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı bulgusunu saptamıştır.

Bununla beraber Celep'in (2000) yaptığı araştırmada kıdemin, öz yeterlik de etkili olduğu gözlenmiştir. Celep'in araştırmasıyla aynı sonucu taşıyan, A.Woolfolk ve Hoy'un (2000) birlikte yaptıkları araştırmada ise mesleki kıdem olarak daha tecrübeli olan öğretmenlerin, meslekte henüz bir yılını doldurmuş öğretmenlere nazaran öz algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna rastlanmıştır. Araştırma sonuçlarında mesleki doyumun 1 ile5 yıl arasında çalışanlarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları Koç (2001) ile aynı paralelliktedir. Koç (2001) araştırmasında mesleki deneyim açısından, en fazla doyumun 1-5 yıl arası çalışanlarda, en az mesleki doyumun ise 11-20 yıl arası çalışan öğretmenlerde olduğu bulgusunu saptamıştır.

5.2.6. Örneklem Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinde, "Mezun Olunan Okul" Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Bu bölümde araştırmaya katılan örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin “mezun olunan okul” değişkenine göre öz yeterlikleri ve mesleki doyumları ile ilgili görüş farklılıkları tartışılacaktır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin, “mezun olunan okul” değişkenine göre öz yeterlikleri ile ilgili görüş farklılıkları içermemektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “mezun olunan okul” değişkenine göre mesleki doyum seviyeleri anlamlı bulunmuştur. Yüksekokul mezunu öğretmenlerin mesleki doyumlarının eğitim fakültesi mezunlarına göre yüksek çıkması, yine fen edebiyat fakültesi ve diğer fakülte mezunlarının mesleki doyumlarının yüksek çıkması bu okul mezunlarının öğretmenlik mesleklerini sahiplenmeleri ile açıklanabilir.

5.2.7. Örneklem Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinde, "Okutulan Sınıf" Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Bu bölümde araştırmaya katılan örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin “okutulan sınıf” değişkenine göre öz yeterlikleri ve mesleki doyumları ile ilgili görüş farklılıkları tartışılacaktır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin, “Okutulan Sınıf” değişkenine göre öz yeterlikleri ile ilgili görüş farklılıkları içermemektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Okutulan Sınıf” değişkenine göre mesleki doyum seviyeleri anlamlı bulunmuştur. Okutulan sınıflardan 4.sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum seviyeleri diğer okutulan sınıflara göre yüksek

bulunmuştur. Özellikle ilk üç sınıftan sonra dört ve beşinci sınıf öğretmenlerinde mesleki doyumun yüksek çıkması, ders sayısının artması sınıflar arası yapılan sınavlar yani rekabetin başlaması, öğretmenlerin yaptıkları çalışmalarının karşılığını görmeye başlaması gibi nedenlerle mesleki doyum seviyelerinde artış görülmüştür.

5.2.8. Mesleki Doyum Seviyesi Puanlarıyla Öz yeterlik Seviyesi Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Tartışmalar

Öz yeterlik ve mesleki doyum arasında -291 değerinde ve $P \leq 0.01$ düzeyinde anlamlı ve ters yönlü ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir anlamda; İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri arttıkça, mesleki doyumları azalmakta ya da bu durumun tersi olmaktadır.

Araştırmalarda belirtildiği gibi, öz yeterlik inançlarının meslek stresine karşı koruyucu bir faktör olduğu ve öz yeterlik düzeyleri yüksek olan bireylerin mesleklerine daha çok yönelen ve memnuniyet düzeyleri yüksek olan bireyler oldukları söylenmektedir (Yılmaz,Köseoğlu,Gerçek,Soran, 2004).

Bu durumun yanı sıra alınan eğitimin bireylerin öz yeterlik düzeylerini yükselteceğini, eğitim düzeyi yüksek, kendine güvenen ve başarılı bireylerin ise meslekte ilerlemeye verdikleri önemin daha uzun süreli olacağı belirtilmektedir (Aytaç, 1997).

Yukarıda verilen bilgiler ışığında eğitim düzeyi arttıkça, öz yeterlik inançları da güçlenen bireylerin mevcut işlerinin artık kendilerini tatmin etmemesi sonucunda mesleki doyumsuzluk yaşayarak yeni iş arayışları içine girebilecekleri düşünülebilir. Nitekim eğitim düzeyi yükseldikçe meslekten alınan doyum azalmaktadır. Bunun sonucunda öz yeterlik inançları güçlü bireyler; çalışma koşulları, ücret, terfi ve kendini geliştirme açısından kendilerine daha fazla mesleki doyum kazandıracak yeni iş ortamlarının arayışı içine girebilirler.

5. SONUÇLAR

Bu araştırmada ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışma kapsamında ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumları ile ilgili literatür incelenmiş; ardından İstanbul ilinde bulunan 11 ilköğretim kurumlarında görev yapan 207 sınıf öğretmenin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi İş Doyum Anketi (NDI) ve Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖGÖ) ile araştırılmıştır.

Bu bölümde ulaşılan sonuçlar ve araştırmanın amacına uygun olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yer verilmektedir.

1. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

2. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumlarında yaş değişkenine göre 20 ile 24 yaş aralığındaki öğretmenlerin 25 ile 29 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerine göre mesleki doyumlarının fazla olduğu görülmüştür. Yine 25 ile 29 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin 30 ile 34 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinden mesleki doyum düzeylerinin fazla olduğu görülmüştür. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum seviyelerinin yaş ilerledikçe düştüğu görülmüştür.

3. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumlarında cinsiyet değişkenine göre bayların mesleki doyumları baylara göre yüksek çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri cinsiyete göre bir anlamlı farklılık göstermemektedir.

4. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve mesleki doyumlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

5. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve mesleki doyumlarında okulda çalıştığı yıl değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve mesleki doyumlarının bulunulan okulda çalışma süresi arttıkça düştüğu görülmüştür.

6. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve mesleki doyumlarında kıdem değişkenine göre öz yeterlikleri anlamlı bulunmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin

mesleki doyumları kıdeme göre 1 ile 5 yıl arasındaki ilköğretim sınıf öğretmenlerinin 6 ile 10 yıl arasında çalışanlara göre daha fazla olduğu görülmüştür.

7. İlköğretim sınıf öğretmenlerinde öz yeterlik ve mesleki doyumlarında mezun olunan okul türüne göre öz yeterlikleri anlamlı bulunmamıştır. Mesleki doyumları ise yüksekokulu mezunu sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumlarının eğitim fakültesi mezunlarına göre yüksek olduğu, yine diğer fakülte mezunu sınıf öğretmenlerinin eğitim fakültesi mezunlarına göre, mesleki doyumlarının yüksek olduğu görülmüştür

8. İlköğretim sınıf öğretmenlerinde öz yeterlik ve mesleki doyumlarında okutulan sınıfa göre öz yeterlikleri anlamlı bulunmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumları ise 4. sınıf okutan öğretmenlerde daha fazla olduğu görülmüştür.

5.ÖNERİLER

1. İlköğretim sınıf öğretmenlerin öz yeterliklerini artırıcı çalışmalara (Hizmetiçi eğitim, sınavlar, yıllık projeler sunma) yer verilmelidir.

2. İlköğretim sınıf öğretmenlerinde çalışma süresi arttıkça mesleki doyumda görülen azalmanın önüne geçilmesi için öğretmenlere farklı alanlarda görevler verilmelidir.

3. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin kendilerini sürekli yenilemeleri sağlanmalıdır. Bu amaçla eğitim- öğretim sonunda öğretmenlerden projeler ve farklı çalışma alanlarında eserler istenmeli, bu çalışmalar ödüllendirilmelidir.

4. Teşekkür, takdir aylıkla ödüllendirme gibi başarıyı artırıcı faktörler daha fazla kullanılmalıdır. Öğretmen ödüllendirilmelerinde başarı tek ölçü olmalıdır.

5. Öğretmenlerin ücret dengesizliği giderilmeli, mesleki doyumunu artırıcı

bir ücret verilmelidir.

6. Lisansüstü eğitimin kolaylaştırılarak teşvik edilmesi sağlanmalıdır. Lisansüstü eğitimi alan öğretmenlerin öz yeterliliğinde artış sağlanacaktır.

7. Öğretmenlikte getirilen kariyer basamakları (uzman ve başöğretmenlik) sınıf öğretmenleri için kolaylaştırılmalı, sınıf öğretmenleri için bu basamaklar farklı bir şekilde ele alınmalıdır..

8. Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumlarını artırmak için bir okulda çalışma süresi 5 yıl ile sınırlanmalıdır. Bu süreden sonra sınıf öğretmeni farklı bir okulda görevlendirilmelidir. Bu şekilde öğretmenlerde başlayacak olan rehavet, çevreyle, ve velilerle olan aşırı samimiyet gibi olumsuz etkenlerin önüne geçilmiş olunacaktır.

9. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin güçlenmesi için var olan yeteneklerini geliştirebilecekleri alanları ile ilgili destekleyici çalışmalar yapılmalıdır.

10. Öğretmenlerin yeni, ilginç ve zorlayıcı görevlerde yer almaları sağlanarak öz yeterliklerini etkilemek mümkün olacaktır.

11. Öğretmenlerin öz yeterlikleri ve mesleki doyum düzeylerinin düşük olmasının altında yatan nedenler çok boyutlu biçimde araştırılmalıdır.

12. Ücret, yükselme olanakları, güvenlik, idari kadroyla ilişkiler, çalışma ortamı gibi çevre ya da örgütsel etmenlerden hangilerinin öğretmenlere en çok mesleki doyum kazandırdığı yönünde daha fazla araştırma yapılarak elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin sorunlarına daha gerçekçi ve çözüme yönelik yaklaşımlar getirilmelidir.

13. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerini geliştirebilecek, performanslarını

arttırabilecek ve onları motive edecek unsurların neler olduğu konusunda araştırmalara ağırlık verilmelidir.

14. Öğretmenlerin mesleki sıkıntılarının en fazla hangi boyutlarda yoğunlaştığı konusunda daha fazla araştırma yapılarak bu sorunların hızlı bir şekilde çözümlenmesi sağlanmalıdır..

15. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslekten doyum sağlayabilmeleri ve öğretim sürecinde verimliliğin arttırılabilmesi için eğitimlerini aldıkları dönemde yapılabilecek uygulamaların neler olduğu konusunda meslekten beklentileri de göz önünde bulundurularak bu konuda onlara rehberlik yapılmalıdır..

16. Hizmet öncesi öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını ve bu inançların davranışlarına nasıl yansıdığını belirlemek üzere araştırmalar yapılabilir.

17. Öğretmenlerin tecrübelerini birbirlerine aktarmaları için programlar yapılmalı, bu konuda yapılan çalışmaların sayısı arttırılmalıdır.

18. Öğretmen yetiştiren fakülteler ile Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen yetiştirme programlarını gözden geçirmelidir.

19. Öğretmenlerin seçimi ortaöğretimde başlamalı, bunun dışında öğretmen alımı yapılmamalıdır.

20. Her eğitim öğretim yılı sonunda öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki doyumları incelenmeli, öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki doyumlarının azalmasına neden olan nedenler ortaya konup, bu olumsuzluklar giderilmelidir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, Ü, K. “ **Etkili Öğrenme ve Öğretme** ”, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.1998

Akalın, Ş.H. “ Türkçe Sözlük”, Ankara: Türk Dil Kurumu, 4. baskı 2005.

Aktan, C. “**Yönetimde İnsan Boyutu** ”, <http://www.canaktan.org/yonetim/insan-yonetim/anasayfa-insan.htm>’den 20.10.2007 tarihinde erişilmiştir.

Altundepe, Ö. “ **Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi** ”, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. S: 1.1999.

Arslan, K. “**Öğretmenlerin Mesleki Sorunları**”, İzmir:Eğitim Dergisi, Sayı:1, İzmir: Ege Üniversitesi yayını,. 1996

Arslanerer, F. “ **Yöneticilerde Öz Yetkinlik Algılaması ve Sağlık Yöneticileri Üzerinde Bir Araştırma** ”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, 2001.

Aslan, A. K. “ **İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yaşam Kalitesi ve Mesleki Doyumları** ”, İzmir: Ege Eğitim Dergisi (1), 2001.

Asthan, P.T. “**Teacher Efficacy:Amotivational paradigma for effective teacher education**” Journal of Teacher Education 1985.

Aşkar, P., Umay A “ **İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz Yeterlik Algıları** ”, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi S:1-8 2001.

Atıcı, M. “ **İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Yetkinlik Beklentisi Rolünün İngiltere ve Türkiye’de seçilen Bir Araştırma Grubu Üzerinde**

İncelenmesi ”, www.yok.gov.tr/egfak/meral.htm, adresinden 18.10.2007 tarihinde edinilmiştir.

Ay, B. “ **Öğretmenlerin Öz-yeterlikleri Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı** ”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.

Ay, M. “ **Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretimine İlişkin Öz-yeterlik Algıları**” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005.

Aydın, E. “**Öğretmenlik Uygulaması Dersi Nasıl Daha Verimli Hale Getirilebilir**”,İstanbul: Eğitimde İyi Örnekler, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Anabilim dalı 2000.

Aydoğdu, M. “ **Ergenlerin Öğretmen ve İdeal Öğretmen Algılarının İncelenmesi** ” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, 2001.

Azar, A.& Henden, R. “ **Alan Dışından Atanmanın İş Doyumuna Etkileri, Sınıf Öğretmenliği Örneği** ”, Educational Sciences: Theory&Practise: Ebscohost Database, Nov, V.3, Issue 2, p323-349, 26p, 11 charts. 24.09.2007 tarihinde erişilmiştir.

Balcı, A. “ **Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu** ” ,Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1985.

Balcı, A. “ **İş Doyumu ve Eğitim Yönetimine Uygulanması** ”, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Fak. Dergisi, Cilt:16-17, S:575-586,1983.

Bandura, A. “ **Exercise of personal and collective efficacy in changing societies In A Bandura (Ed) self-efficacy in changing societies**”, New york: Cambridge University , 1995.

Bandura. A. “ **Self Efficacy:The Exercise of Control**” W.H Freeman, New York: 1997.

Bandura, A. “**Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change**”, *Psychological Review*. 84 (2), 1977.

Bandura, A.“**Self-efficacy mechanism in human agency**” *American Psychologist*, 37(2), 1982.

Bandura, A. , **Exercise of personal and collective efficacy in changing societies**. In A. Bandura (Ed.), *Self -efficacy in changing societies*. (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press. 1995.

Başalp, N. “ **İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin İş Tatmin Düzeylerinin Karşılaştırılması** ” ,Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü, 2001.

Baş, T. Ardıç, K. “ **Kamu ve Vakıf Üniversitelerindeki Akademik Personelin İş Tatmin Düzeyinin Karşılaştırılması**” <http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl> web adresinden 04.10.2007 tarihinde edinilmiştir.

Başaran, İ .E “**Örgütsel Davranış**” Ankara: Ef Yayınları, 1982.

Başaran, E,İ.“**Örgütsel Davranış:Üretim Gücü**”,Ankara,Gül Yayınevi,2000.

.....“**Örgütsel Davranış**”, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.No:108,A.Ü.Basımevi, 1982.

.....“**Örgütsel Davranış-İnsanın Üretim Gücü**”, Ankara: Ankara,Gül Yayınevi, 1991.

.....“**Yönetim veOrganizasyon**”.İstanbul: Beta Yayınları, 1993

.....“**Yönetimde İnsan İlişkileri**”, Ankara:

Yönetmel Davranış. Ankara, Gül Yayınevi, 1998.

Başkan, G. A. “ **Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma**” Ankara, Denge Mat. L.fı., Ankara, 2001.

Baysal, A. Can. “**Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar**”, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım, 1987.

Bıkmaz, F. “ **Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması** ” , Milli Eğitim Dergisi, S:161, 2004.

Bilgin, L. “ **Çalışma Psikolojisi Ders Notları** ”, Eskişehir, 1992.

Burç, E.D. “ **İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri** ” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

Can, H.(1997) “**Organizasyon ve Yönetim**”. Ankara: Siyasal Kitabevi, 1997

Cebeci, O. “ **İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumlarını Etkileyen Faktörler, Kırşehir İli Örneği** ” ,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004.

Celep, C. “ **Öğretmen Yeterlik Duygusu**” , Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi, Devrek Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümleri , Yaşadıkça Eğitim, S: 27,32 ,1997.

Çetinkanat, C. “**Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu.**” Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.

Dönmezer, İ. “**Gelişim ve Öğrenme**” Eğitim Psikolojisi”, İzmir: Ege Üniversitesi 2003.

Efil, İ “**İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon**”, Bursa: Ceylan Matbaası 4.Baskı, 1996.

Aydın, E. “**Öğretmenlik Uygulaması Dersi Nasıl Daha Verimli Hale Getirilebilir**”, İstanbul: Eğitimde İyi Örnekler, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Anabilim dalı 1996.

Ehtiyar, R. “ **Otel İşletmelerinde Çalışan Personelin Tatmini** ” , Antalya Yöresinde Yapılan Bir Araştırma, Ankara: Verimlilik Dergisi, S.17 , 1996

Ekici, G. “ **Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz yeterlik İnançları Üzerine Bir Araştırma**” [http:// www.aniyayincilik.com.tr /dergi/haber/oku.asp?haber=480](http://www.aniyayincilik.com.tr/dergi/haber/oku.asp?haber=480)’den 10.10.2007 tarihinde edinilmiştir.

Ekinci, Y. “**İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Göre Öğretmenlerinin İş Doyumu**” ,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

Erçelebi, H. “ **İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Doyumu** ” , Yaşadıkça Eğitim, S:13-17, 1997.

Eren, E. “**Örgütsel Davranış ve Örgüt Psikolojisi**”.İstanbul;BetaYayınları, 2000.

.....“**Türkiye Eğitim Sistemi**”.Ankara: Gül Yayınevi, 1993

Eren, E. “ **İşletmelerde Motivasyon** ” , [http://www.kariyer.com /CN/Contentbody](http://www.kariyer.com/CN/Contentbody) sitesinden 11.10 2007 tarihinde edinilmiştir.

Erdoğan, İ. “**İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış**”:İstanbul,Dönence Basım yayın Hizmetleri, 1999.

Ergenç, A. “**İş Doyumunun Belirleyicisi Olarak Beklenti Algılama Tutarsızlığı ve Çalışma Değerleri**”, Ankara Yönetim Psikolojisi II.Ulusal Sempozyumu,Psikoloji Dergisi, Cilt:4,Sayı:16, 1981.

Eroğlu, G. “ **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültelerinden Mezun Öğretmenlerin Öğretmenlik Davranışları İle İlgili Yeterliklerine İlişkin Görüşleri**” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi 1999.

Gibson, S. Dembo, M.H. “ **Teacher Efficacy: “A Construct Validation Journal Of Educational Psychology”** ,1984.

Günbayı, İ. “ **İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu (Malatya İli Örneği)** ” Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1999.

Işık, İ. “ **Öz yeterlik İnancı. Yönetici Rollerini Açısından Bir İnceleme** ” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, İşletme Anabilim Dalı, 2001.

İncir, G. “ **Çalışanların İş Doyumu Üzerine Bir İnceleme** ” , Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları, 1990.

Kaptan, F. &Korkmaz, H. “ **Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Hizmet Öncesi Fen Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ve Öz Yeterlik İnancı Düzeylerine Etkisi**”, http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/_kitabi/PDF/ogretmen_yetiştirme/Bildiri/t_291DA.PDF'den 15.10.2007 tarihinde erişilmiştir.

Karahan, Ç. “ **İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Öz Algılamaları ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

Karsten, R, Roth, R Computer Self Efficacy: “**Apractical İndicator of student computer competency in introductory is courses, informing science**” S: 61-68, 1998.

Kaynak, T. “ **Organizasyonel Davranış** ”, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, 1990. http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/b_kitabi/pdf/ogretmen_yetiştirme/bildiri/t291_da.pdf'den15.10.2007 tarihinde erişilmiştir.

Koç, Z. “ **Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin İş Doyumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**” , Kastamonu: Ekim Cilt:9 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi: 2001

Kurbanoglu, S.S “ **Öz Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi** ”, Bilgi Dünyası s.137-152, 2004.

Kurbanoglu S, & Akkoyunlu B. “**Öğretmenlerin Bilgi Okur Yazarlığı Öz Yeterlik İnancı Üzerine Bir alışma** ”, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi S: 27 ,2004.

Kuş, B. B. “ **Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnancı ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları** ”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, 2005.

MEB, “ **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı**”
http://www.oyegm.meb.gov.tr/ogr_yet/yeterlik/yet.htm15.10.2007 tarihinde erişilmiştir.

Önen, F., & Öztuna, A. “ **Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Duygusunun Belirlenmesi**”
[,http://istekyasam.com/edu7dergi1/edu7/makale2.doc.](http://istekyasam.com/edu7dergi1/edu7/makale2.doc)'dan 21.10.2007 tarihinde erişilmiştir

Özdayı, N. “ **Resmi ve Özel Liselerde alışan Öğretmenlerin İş Tatmin Durumlarının Karşılaştırılması** ”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1991.

Özkan, Ö. & Tekkaya, C. & akıroğlu, S. “ **Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Öz Yeterlik İnancı** ” , Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi 2002.

Özkaya, M. “**İlköğretim İkinci Kademe Fen Öğretmenlerinin Öğretmenlik Bilgi ve Becerilerine İlişkin Yeterliliklerinin Bazı Değişkenlerce İncelenmesi**”
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa: 2001.

Pajares, F. “Current Directions İn Self Efficacy Research ın M. Maehr&P.R Pintrich (eds) “**Advances İn Motivation and Achievement Greenwich**”, 1997.

Pajares F. **“Overview Of Social Cognitive Theory and of Self efficacy”** 2002

Piyal, B; Çelen, Ü; Şahin, N. **“Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesinde Çalışanların İş Doyumu”**, Ankara: 1999.

Sabancı, A. **“İlköğretim Okullarındaki Ödül Sisteminin Öğretmenler ve Müdür Yardımcıları İçin Önem Derecesi ,Gereksinimleri karşılama ve İş Doyumu Sağlama Düzeyi Arasındaki İlişkiler”**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: H. Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.

Sabuncuoğlu, Z. ,Tuz, M. **“Örgütsel Psikoloji”**, Bursa: Ezgi Kitabevi, 1998.

Savran, A.& Çakıroğlu, J. **“Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu”**, Kıbrıs: Doğu Akdeniz Üniversitesi, 2001.

Sarucan, G. **“ Mesleki Doyum ve Önemi”** www.google.com .tr adresinden 17.10.2007 tarihinde edinilmiştir.

Selçuk, E,H. **“Lise Müdürlerinin İletişim Düzeyi ile Öğretmenlerin İş Doyumu ve Öğrencilerle Sınıf İçi İletişim Düzeyi arasındaki İlişkiler”**, Yayınlanmamış Doktora Tezi,Ankara:Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.

Senemoğlu, N. **“ Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Ankara: Anı Yayınları,2000

Smith, P. C.,Kendall,L.M.,ve Hulin, C.L. **“The Measurement of Satisfaction in Workand Retirement”**, A Strategy for the Study ofAttitudes, Illionis: RandMcNally ve Com.1969

Spector,E.,Paul **“Job Satisfaction.Sage Publications”** Inc,U.S.A. .“Job Satisfactions” SogePublications, Inc. U. S. A 1997.

Sun, Özlem. H. **“ İş doyumunu üzerine bir araştırma: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü ”**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: 2002.

Şahin, İ. “ **İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri** ” Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 1999.

Şimşek L. “ **Mühendislerin İş Tatminini Etkileyen Faktörler ve Uygulamalı Bir Çalışma**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi ,1994.

Şimşek, L.“**İş Tatmini**”.Ankara:Verimlilik Dergisi,Sayı:2,Milli Prodüktivite Merkezi,Ankara

Tikici,M. Ve Deniz,M.“**Örgütsel Davranış**”, Malatya:Özmer Ofset,1993.

Tosun, K.(1981) “**İşletme Yönetimi, Genel Esaslar**”, İstanbul İşletme Fakültesi Yayınları, No:226.Cilt:1,1981.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A.W “**Teaching and teacher Education**” ,2001.

Tutum C. “**Personel Yönetimi**” ,Ankara: Todai Yayınları, 1979.

Ulusal,E “**İş Doyumu-Verimlilik İlişkisinde Yöneticinin Rolü**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,.1998

Ulusoy, T. “ **İşletmelerde İş Tatmini ve Karşılaştırmalı Bir Uygulama**” , Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, 1995.

Wesley,Y N. Kenneth;Yukl, Garry A.“**Organizational Behavior And Personel Psychology**”,Ph. D / Ph. D Irwin,Inc.Homewood,Illinois 60430 Irwin-Dorsey Limited George Town,Ontario /,1977.

Woolfolk Hoy , A. “**Changes İn Teacher Efficacy During The Early Years Of Teaching**” Efficacy and Teaching April 28. the Ohio State University 2000

Yalçinkaya, M. “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Örgüt İklimi ve İş Doyumu” İzmir: Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları, 2000.

Yavuzer, Y, & Koç, M. “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Yetkinlikleri Üzerinde Bir Değerlendirme” ,Niğde: Niğde Üniversitesi ,Eğitim Fakültesi Dergisi, S:.35-43, 2002.

Yetim, A. “Yönetimde Başarı İçin Yönetici ve Özellikleri” ,Ankara: Eğitim Dergisi, Milli Eğitim Yayınevi s.2. 1993.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. , Soran, H. “Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması”, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S: 27 , 2004.

Zengin K, U. İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik Algıları ve Sınıf-İçi İletişim Örüntüleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz. Eylül Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü.2003.

EK:1

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

Bu bölümde kişisel bilgilerinize ait sorular bulunmaktadır. Her soru için durumunuza uygun bulduğunuz seçeneğin karşısındaki parantezi işaretleyiniz.

1.Cinsiyetiniz

1() Kadın 2() Erkek

2- Yaşınız

1() 20-25 yaş 2 () 26-30 yaş 3 () 31-35 yaş 4() 36-40 yaş
5() 40 yaş üzeri

3- Medeni durumunuz

1() Evli 2() Bekar

4- Mezun olduğunuz okul

1() Eğitim Fakültesi 2() Yüksek Öğretmen Okulu 3() Eğitim Enstitüsü
4() Fen-Edebiyat Fakültesi 5() Diğer

5- Kaçınıcı sınıf öğretmenisiniz

1() 1.sınıf 2() 2.sınıf 3() 3.sınıf
4() 4.sınıf 5() 5.sınıf

6- Mesleki kıdeminiz

1() 5 ve daha az 2() 6-10 yıl 3() 11-15 yıl 4() 16-20

5() 20 ve daha fazla

7- Halen bulunduğunuz okulda kaç yıldır görev yapmaktasınız?

1() 5 ve daha az

2() 6-10 yıl

3() 11-15 yıl

4() 20 ve daha

fazla

EK:2

MESLEKİ DOYUM ANKETİNİN İDEAL BOYUTU

Sayın Öğretmenim,

Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlamakta olduğumuz bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi ile ilgili değerlendirme yapabilmek, belirlenen durumlara yönelik çözüm önerileri getirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde çeşitli gereksinimlerinizin karşılanma dereceleri konusundaki görüşlerinize en uygun olan durumu, her cümlenin karşısında bulunan, rakamlardan size uygun birini işaretleyerek belirtiniz. Sizlerden alacağımız bilgiler sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Ankete verdiğiniz içten cevaplar ve araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Lütfen sadece bir tek rakamı işaretleyiniz.

	(en az)				(en çok)		
	1	2	3	4	5	6	7
1- Bulduğum okulda kendimi güven içinde hissetmek isterim.....	1	2	3	4	5	6	7
2- Okulumda bana, başkalarına yardım edebilme olanakları sağlansın isterim.....	1	2	3	4	5	6	7
3- Okulumda, bana yakın arkadaşlıklar geliştirmek için olanak sağlansın isterim.....	1	2	3	4	5	6	7
4- Bulduğum okul bana çevremde saygınlık kazandırmalı.....	1	2	3	4	5	6	7
5- Bulduğum okulumda saygı görmek isterim.....	1	2	3	4	5	6	7
6- Okul müdürü/öğretmen olduğum için gurur duymak isterim.....	1	2	3	4	5	6	7
7- Okulumda bana görevimin gerektirdiği yetkiler verilmeli.....	1	2	3	4	5	6	7

8- Okulumda, amaçların saptanması sürecine katılma fırsatına sahip olmak isterim.....	1	2	3	4	5	6	7
9- Okulumda, bağımsız düşünmek ve bağımsız hareket etmek isterim.....	1	2	3	4	5	6	7
10- Okulumda, kuralların belirlenmesine katılma fırsatına sahip olmak isterim.....	1	2	3	4	5	6	7
11- Okulumda, kendimi geliştirme ve mesleğimde ilerleme fırsatına sahip olmak isterim.....	1	2	3	4	5	6	7
12- Okulumda, yeteneklerimi kullanmak ve gizil güçlerimi geliştirmek isterim.....	1	2	3	4	5	6	7
13- Okulumda anlamlı bir iş yaptığımı hissetmek isterim.....	1	2	3	4	5	6	7

EK: 3

MESLEKİ DOYUM ANKETİ-GERÇEĞE İLİŞKİN DURUM

Sayın Öğretmenim,

Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Denetimi Bölümü Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlamakta olduğumuz araştırmanın bu bölümünde de görev yaptığınız okulunuzda, sizin kendi gereksinimlerinizin karşılanma dereceleri konusundaki görüşlerinizin saptanması için aşağıdaki maddelerin karşısındaki rakamlardan size en uygun olanını işaretleyiniz. Sabrınızdan ve göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

	(en az)				(en çok)		
	1	2	3	4	5	6	7
1- Bulduğum okulda, kendimi güven içinde hissediyorum.....	1	2	3	4	5	6	7
2- Bulduğum okulda, bana başkalarına yardım edebilmek için olanak sağlıyor.....	1	2	3	4	5	6	7
3- Bulduğum okulda, bana yakın arkadaşlıklar geliştirmek için olanak sağlıyor.....	1	2	3	4	5	6	7
4- Bulduğum okulda, görevli olmak bana çevremde Saygınlık kazandırıyor.....	1	2	3	4	5	6	7
5- Bulduğum okulda, saygınlık görüyorum.....	1	2	3	4	5	6	7
6- Okul müdürü/öğretmen olduğum için gurur duyuyorum	1	2	3	4	5	6	7
7- Bulduğum okulda, bana görevimin gerektirdiği yetkiler veriliyor.....	1	2	3	4	5	6	7
8- Bulduğum okulda, amaçların saptanma sürecine katılma fırsatına sahibim.....	1	2	3	4	5	6	7
9- Bulduğum okulda, bağımsız düşünebiliyor ve bağımsız hareket edebiliyorum.....	1	2	3	4	5	6	7

10- Bulduğum okulda, kuralların belirlenmesine katılma fırsatına sahibim.....	1	2	3	4	5	6	7
11- Bulduğum okulda, kendimi geliştirme ve mesleğimde ilerleme fırsatına sahibim.....	1	2	3	4	5	6	7
12- Bulduğum okulda, yeteneklerimi kullandığım ve gizil güçlerimi geliştirdiğimi hissediyorum...	1	2	3	4	5	6	7
13- Bulduğum okulda, anlamlı bir iş yaptığımı hissediyorum.....	1	2	3	4	5	6	7

EK:4

ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

Sayın Öğretmenim,

Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlamakta olduğumuz bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi ile ilgili değerlendirme yapabilmek, belirlenen durumlara yönelik çözüm önerileri getirmek sizin öğretmen olarak yapabileceklerinizle ilgili düşüncelerinizi öğrenmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen bu ölçek size sunulmuştur. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır.

Lütfen bütün maddeleri işaretleyiniz. Maddeleri işaretlerken sadece tek bir yanıtı işaretleyiniz.

Okuduğunuz ifadenin sizin düşüncelerinize ne kadar uygun olduğunu düşünerek şu seçeneklerden birine işaret koyunuz.

TK: Tümüyle katılıyorum **K:** Katılıyorum **KS:** Kararsızım

KM: Katılmıyorum **HK:** Hiç katılmıyorum

Araştırmamıza verdiğiniz içten cevaplar ve araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Aşağıdaki ifadelere ne derecede katılmaktasınız?					
1. Bir öğrencinin başarısının artması benim öğretmen olarak çaba göstermeme bağlıdır.	TK	K	KS	KM	HK
2. Öğrencilerin daha önce aldıkları eğitim yeterli değilse, öğretmen olarak yaptıklarımın yararı olmaz.	TK	K	KS	KM	HK
3. Eğer bir öğrenci öğrenmekte zorlanıyorsa, onun düzeyine inebilirim.	TK	K	KS	KM	HK
4. Öğrencilerimin notlarının yükselmesi, benim daha etkili yöntemler kullanmama bağlıdır.	TK	K	KS	KM	HK
5. Asıl etkili olan aile olduğu için, öğretmen olarak öğrenci başarısı üzerindeki etkim sınırlı olacaktır.	TK	K	KS	KM	HK
6. Aldığım eğitim, öğretmen olarak karşılaştığım sorunların çözümü için yeterlidir.	TK	K	KS	KM	HK
7. Bir konuyu öğretirken nasıl bir yol izlemem gerektiğini bilmiyorum.	TK	K	KS	KM	HK
8. Koşullar ne kadar kötü olursa olsun, öğrencilerimi yetiştirebilirim.	TK	K	KS	KM	HK
9. Alanımla ilgili konuların nasıl öğretileceğini ilişkin bilgi ve becerilerim yeterlidir.	TK	K	KS	KM	HK
10. Eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesi öğretmenin elindedir.	TK	K	KS	KM	HK
11. İyi öğretmen olmak için gerekli bilgi ve becerilerle donatılmış durumdayım.	TK	K	KS	KM	HK
12. Uğraşırsam, en sorunlu öğrencilerle bile baş edebilirim.	TK	K	KS	KM	HK
13. Başka etkenlerin yanında öğretmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi çok fazla değildir.	TK	K	KS	KM	HK
14. Derste disiplinin sağlanması için uygulanacak yeni teknikleri biliyorum.	TK	K	KS	KM	HK
15. Bir öğretmen ne yaparsa yapsın, çevre vb. etkenler nedeniyle yararlı olamaz.	TK	K	KS	KM	HK
16. Ne kadar iyi olursam olayım, öğretmen olarak yapabileceklerim sınırlıdır.	TK	K	KS	KM	HK
17. Ders işlerken öğrencileri güdüleyebilirim.	TK	K	KS	KM	HK

18. Ne yaparsam yapayım, öğrencinin içinden gelmedikçe başarılı olamaz.	TK	K	KS	KM	HK
19. Eğitimsel amaçların gerçekleşmesi öğretmene bağlıdır.	TK	K	KS	KM	HK
20. Bir öğrenci daha önce disipline alıştırmamışsa, okulda da alıştıramaz.	TK	K	KS	KM	HK
21. Eğer istersem, en sorunlu öğrencileri bile iyi yetiştirebilirim.	TK	K	KS	KM	HK
22. En iyi öğretmen bile bazı öğrencilere ulaşamayabilir.	TK	K	KS	KM	HK
23. İçinde bulunduğumuz koşullarda iyi öğretmen olunamaz.	TK	K	KS	KM	HK
24. Birçok disiplin sorununun nedeni dersin ilginç hale getirilememesidir.	TK	K	KS	KM	HK
25. Öğrenci ilgisiz ise, derslerde canlılık sağlanamaz.	TK	K	KS	KM	HK
26. Sınıfta yaşanan sorunların temel nedeni öğrencilerin ilgisizliğidir.	TK	K	KS	KM	HK
27. Öğretmenlerin statüsünün düşük olması derslere yansımaktadır.	TK	K	KS	KM	HK
28. İyi bir öğretmen olmak için gerekli bilgi ve becerileri kendim keşfetmek zorundayım	TK	K	KS	KM	HK
29. Derslerde kendimi çaresiz hissettiğim zamanlar oluyor.	TK	K	KS	KM	HK