T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMELİĞİ ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ ALGILAMALARI VE MESLEKİ DOYUMLARININ İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Çiğdem KARAHAN

DANIŞMANI: Prof. Dr. Kadir ASLAN

İZMİR-2006

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz algılamaları ve mesleki doyumları adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Çiğdem Karahan

TUTANAK

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 06/09/2006 tarih ve 32/21 sayılı kararı ile oluşturulan jüri İlköğretim anabilim dalı yüksek lisans öğrencisi Çiğdem KARAHAN' ın İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Öz Algılamaları Ve Mesleki Doyumları başlıklı tezini incelemiş ve adayı 28/09/2006 günü saat 10: 00'da 90 dk süren tez savunmasına almıştır.

Sınav sonunda adayın tez savunmasını ve jüri üyeleri tarafından tezi ile ilgili kendisine yöneltilen sorulara verdiği cevapları değerlendirerek tezin başarılı/~~başarısız/düzeltilmesi gerekli olduğuna~~ oybirliğiyle / ~~oyçokluğuyla~~ karar vermiştir.

BAŞKAN
Prof.Dr. Kadir ASLAN

Başarılı ☒

Başarısız ☐

Düzeltme (Üç ay süreli) ☐

ÜYE
Yrd.Doç.Dr. Neşe ASLAN

Başarılı ☒

Başarısız ☐

Düzeltme (Üç ay süreli) ☐

ÜYE
Yrd.Doç.Dr. Yılmaz TONBUL

Başarılı ☒

Başarısız ☐

Düzeltme (Üç ay süreli) ☐

Not: Yüksek Lisans Tezi Savunma Süresi asgari 45 dakika - azami 90 dakikadır.

☐ Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum

☐ Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümün fotokopisi alınabilir

☐ Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir

Yazarın imzası Tarih: ...../...../.....

TEŞEKKÜR

İzmir'de yapılan bu araştırmanın yürütülmesinde ve sonuçlandırılmasında desteği ve katkısı olan, çalışmanın her aşamasında görüşlerinden faydalandığım Ege Üniversitesi, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nın değerli öğretim üyelerinden sayın, Prof. Dr. Kadir Aslan'a, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden, değerli hocalarım sayın Yrd. Doç. Dr. B. Ilgın Başaran ve sayın Yrd. Doç. Dr. Aytül Güven'e, çalışmanın analizlerini yapan ve sonrasında da bilgisini ve desteğini esirgemeyen araştırma görevlisi Serkan Denizli'ye ve bu tezin sonuçlandırılmasında büyük katkısı bulunan hocam Yrd. Doç. Dr. Yılmaz Tonbul'a yardımları için teşekkür ederim.

Çiğdem KARAHAN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz algılama ve mesleki doyum düzeylerinin cinsiyete, kıdeme, yaşa ve branşa göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.

Araştırma İzmir il sınırları içerisinde yer alan 12 İlköğretim okulunda görev yapan 190 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖGÖ) ve İş Doyum Anketi (NDI)-Gereksinim Karşılanma Yetersizliği Dereceleri Anketi ile toplanmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde, Ortalama, Standart Sapma, t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Scheffé Testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz algılama düzeylerinin "Olumsuz Öngörüler" alt boyutunda kıdem ve yaş değişkenlerine göre önemli farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Öz algılamanın "Öğretimsel öz yeterlilik, olumsuz öngörüler, sınıf-içi öğretim ve çabasal öz yeterlilik" alt boyutlarında ise cinsiyetin ve branşın bir etkisi olmadığı saptanmıştır.

Mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi sonucunda ise mesleki doyumun "Güvenlik, saygınlık, otonomi, kendini gerçekleştirme" alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre önemli bir farklılık saptanmıştır. Sosyal boyutta ise cinsiyetin önemli bir etkisi olmadığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin kıdemleri ve yaşlarına göre mesleki doyumun "Güvenlik, saygınlık ve kendini gerçekleştirme" alt boyutlarında önemli farklılıklar gösterdikleri saptanmıştır. Sosyal ve otonomi boyutlarında ise öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin bir farklılık göstermediği görülmüştür. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin, branş değişkenine göre beş alt boyutta önemli bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenleri, Öz Algılama, Mesleki Doyum.

ABSTRACT

The purpose of this study is, to investigate the opinions of the secondary level elementary school teachers considering their self-perception and job satisfactions levels in relation to gender, experience, age and branch of the teachers.

The study was conducted among 190 (113F, 77M) teachers working in 12 elementary schools within boundaries of İzmir province. Teacher opinions survey and job satisfaction scale (Need-Fulfillment Deficiency Index) was used to collect data.

For analyses of quantified data of the study, we have used means, standart deviation, t-test, one way analysis of variance and scheffé test.

As the result of the study, self-perceptions of the teachers showed significant difference on the subscale "negative prudence" according to experience and age variables. Whereas subscale of the self-perception "teaching efficacy, negative prudence, intra-classe teaching and effusive self-efficacy" showed no significant difference regarding gender and branch of the teachers.

Considering the job satisfaction levels of the teachers, there were significant differences on the subscales "security, esteem, autonomy, self-actualization" according to gender of the teachers. However, on social subscale gender of the teachers did not produce any significant differences. There were significant differences on the subscale "security, esteem and self-actualization" according to teacher experience and age variables. However, on social and autonomy subscales job satisfaction levels of teachers did not produce any significant differences. Branches of the secondary level elementary school teachers' job satisfaction levels did not produce any significant differences on five subscales.

Key Words: Secondary level elementary teachers, Self-perception, Job satisfaction

İÇİNDEKİLER

Konu	**Sayfa No**
Yemin Belgesi	
Tutanak	
Tez Veri Formu	
Teşekkür	
Özet ve Anahtar Sözcükler	I
Yabancı Dilde Özet ve Anahtar Sözcükler	II
İçindekiler	III
Tablolar Listesi	V
Şekil ve Grafik Listesi	VI
BÖLÜM I	
1. GİRİŞ	**1**
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	6
1.3. Alt Problemler	6
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Sayıltılar	9
1.6. Sınırlılıklar	9
1.7. Tanımlar	9
1.8. Kısaltmalar	10
BÖLÜM II	
2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	**11**
2.1. Öz algılama Kavramı	11
2.1.1. Öz algılama Kavramına İlişkin Yaklaşımlar	13
2.1.2. Öğretmenlerin Öz algılamaları	15
2.2. Mesleki Doyum Kavramı	21
2.2.1. İçerik Kuramları	24
2.2.2. Mesleki Doyum Boyutları	34
2.3. Öğretmenlerin Öz algılamaları İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	37
2.4. Öğretmenlerin Öz algılamaları İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	40

2.5. Öğretmenlerin Mesleki Doyumu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 42
2.6. Öğretmenlerin Mesleki Doyumu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 48

BÖLÜM III

3. YÖNTEM 51
3.1. Evren ve Örneklem 51
3.2. Veri Toplama Araçları 51
3.2.1. Öğretmen görüşleri Ölçeği (ÖGÖ) 51
3.2.2. İş Doyum Anketi (NDI)-Gereksinim Karşılanma Yetersizliği Dereceleri Anketi 54
3.2.3. NDI Aracının Uyarlanması 55
3.3. Veri Toplama 56
3.4. Veri Çözümleme 56

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM 57
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 57
4.1.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Öz algılamaları ve Cinsiyetleri 57
4.1.2. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Öz algılamaları ve Kıdemleri 58
4.1.3. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Öz algılamaları ve Yaşları 62
4.1.4. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Öz algılamaları ve Branşları 65
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 67
4.2.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları ve Cinsiyetleri 67
4.2.2. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları ve Kıdemleri 69
4.2.3. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları ve Yaşları 73

4.2.4. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları ve Branşları 77
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 80

BÖLÜM V

5. SONUÇ ve ÖNERİLER **82**
5.1. Sonuçlar 82
5.2. Öneriler 83
KAYNAKÇA 86

EKLER **91**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Öğretmen Görüşleri Ölçeği Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları 52
Tablo 3.2 Öz algılama Ölçeğinin Maddeleri 53
Tablo 4.1 İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Öz Algılamaları ve Cinsiyetlerine İlişkin t-Testi Tablosu 57
Tablo 4.2 İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Öz Algılamaları ve Kıdemlerine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar 59
Tablo 4.3 Öğretmenlerin Öz Algılamalarının Kıdemlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu 60
Tablo 4.4 Öğretmenlerin Kıdemleri ve Öz algılamalarına Göre Scheffé Testi Sonuçları 61
Tablo 4.5 İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Öz Algılamaları ve Yaşlarına İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar 62
Tablo 4.6 Öğretmenlerin Öz Algılamalarının Yaşlara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu 63
Tablo 4.7 Öğretmenlerin Yaşları ve Öz algılamalarına Göre Scheffé Testi Sonuçları 64
Tablo 4.8 Öğretmenlerin Öz algılamaları ve Branşlarına İlişkin Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar 65
Tablo 4.9 Öğretmenlerin Öz Algılamalarının Branşlara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu 66

Tablo 4.10 İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları ve Cinsiyetlerine İlişkin t-Testi Tablosu 67
Tablo 4.11 İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları ve Kıdemlerine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar 69
Tablo 4.12 Mesleki Doyumun Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu 71
Tablo 4.13 Öğretmenlerin Kıdemleri ve Mesleki Doyumlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları 72
Tablo 4.14 İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları ve Yaşlarına İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar 74
Tablo 4.15 Mesleki Doyumun Yaşlara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu 75
Tablo 4.16 Öğretmenlerin Yaşları ve Mesleki Doyumlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları 76
Tablo 4.17 İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları ve Branşlarına İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar 77
Tablo 4.18 Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Branşlara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu 79
Tablo 4.19 Öğretmenlerin Öz algılamaları ve Mesleki Doyumlarına İlişkin Algıları Arasındaki Korelasyon Tablosu 80

ŞEKİL VE GRAFİK LİSTESİ

Şekil 1.1. F. Herzberg'in Anket Sonuçları 27

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz algılamaları ve mesleki doyumları incelenmiştir. Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, sayıltılara, sınırlamalara ve tanımlara yer verilmektedir.

1.1. Problem durumu

Günümüzde eğitime verilen önem artmakta ve eğitim sürecinin etkinliğini arttırmak amacıyla araştırmalar yapılmaktadır. Özellikle birey ve toplumların gelişmesinde önemli bir faktör olan eğitim sisteminin, temel unsurlarından biri öğretmenlerdir. Eğitim sistemi içerisinde aktif görev alan öğretmenlerin, içsel ve mesleki sorunlarını asgariye indirmek adına aranan çözüm yolları uzmanları araştırmaya yöneltmektedir.

Ülkemizde devletin bütçesinden eğitime ve bu alanda yapılan araştırmalara ayrılan pay % 4 iken OECD ülkelerinde eğitim düzeyinin yüksekliğine rağmen bu oran % 5.4'tür. Ülkemizde bir üniversite öğrencisi öğrenimini tamamladığında eğitimini aldığı mesleği yapabilmek için yeterli donanıma sahip olamamaktadır. Bu nedenle de mezuniyet sonrası kişinin istihdam edildiği yerlerde işi öğrenmesi ve eğitim aldığı alanda temel bilgi eksikliklerini tamamlaması için belli bir kaynak ayrılması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır (E-Dönüşüm İcra Türkiye Kurulu, 2004).

Ülkemizin kalkınmasının sağlanması, gelişmiş ülkelerle boy ölçüşecek düzeye gelmesi, çağdaş medeniyetler seviyesine erişmesi ancak eğitim yoluyla mümkün olabilir. Unutulmaması gereken bir başka noktada eğitim ve öğretimin gelişiminde ana öğenin öğretmenler olduğudur.

Bu bağlamda, özellikle eğitimde önemle üzerinde durulan öz algılama kavramı da son yıllarda eğitim alanında yapılan çalışmalara konu olmuş ve araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Bu durum öz algılamanın, bireyin yaşamını neredeyse doğumundan başlayarak

etkileyen bir kavram olmasından kaynaklanmaktadır. Çocuk öz yeterlik duygusunu ilk olarak aile içinde daha sonra çevresi ve son olarak da yaşamının büyük çoğunluğunu geçirdiği okulda kazanmaktadır. Öz yeterlik duygusuna sahip bir birey zihnindeki düşünce ve fikirleri kolaylıkla ifade edebilmekte, gerektiği zaman bunları uygulayabilmekte ve bunlarla ilgili yorumlar yapabilmektedir (Önen&Öztuna, 2004).

Öz algılama Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda (Sosyal Bilişsel Kuram) öne çıkan önemli bir kavram olup, davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir. Aşkar ve Umay'ın (2001:1) Bandura'dan (1997) aktardığına göre, Bandura öz algılamayı; "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlamaktadır.

Bu tanımdan yola çıkarak öğretmenlerin öz algılamalarının mesleklerine nasıl yansıdığı değerlendirilebilir. Eğer öz algılama kişinin belirli bir konuda gösterdiği performansına dair yargısı ise alanında yetkin olmayan bir öğretmenin kendine ilişkin öz algılama 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 algılama düzeyleri ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Çünkü iyi yetişmiş bir öğretmenin her şeyden önce kendi alanına ilişkin öz algılama düzeyinin yüksek olması beklenir.

Ancak öğretmenin alanında yetkin olması da tek başına öz algılama düzeyi için belirleyici değildir. Öğretmenin sınıf içi davranışları, yeni fikirlere açık olması, öğretmeye yönelik tutumu, performansı ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisi de öz algılama düzeylerini etkilemektedir (Özkan&Tekkaya&Çakıroğlu, 2000:1; Umay, 2001).

Etkili öğretmen özellikleri ile ilgili araştırmalar (Açıkgöz, 1996:91; Başaran, 1982:1-2) 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 (1996:93-4), Ausubel'den (1969) aktardığına göre alanında iyi yetişmiş, sınıf içinde etkili bir öğretmenin özellikleri dört kategoride toplanmıştır;

a) Bilişsel Özellikler: Zeka, alan bilgisi, öğretmenin gelişim, güdü ve öğrenme gibi süreçlerle ilgili bilgisini kapsar.

b) 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.

c) Öğretme Stili: Öğretmenlerin uygulamış oldukları yöntem ve teknikler, öğrencilerin derse katılımını sağlama, pekiştirme ve geri dönütleri kapsar.

d) Disiplin: Öğretmenin sınıf içindeki kontrol mekanizması ile ilgilidir. Öğrenciler üzerindeki etkisi ve sınıf içi kuralların uygulanması ile ilgili davranışları kapsar.

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

1. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim
2. Program ve İçerik Bilgisi
3. Öğreneni Tanıma
4. Öğrenme ve Öğretme Süreci
5. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
6. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirebilmeleri onların iyi bir eğitim almalarının yanı sıra bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan öz algılama inançları ile de yakından ilgilidir.
Bandura öz algılama kavramını, öz algılama ve sonuç beklentisi olarak iki farklı boyutta incelemiştir. Birincisi, öğretmenlerin etkili bir öğretme 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).

İkinci boyut ise öğretmenlerin, öğrencilerin başarılarının etkili öğretme 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).

Yani bir beceriye sahip olmakla onu farklı durumlarda/koşullarda iyi kullanabilmek arasında fark bulunmaktadır. Kurbanoğlu'nun (2004:139) Bandura'dan aktardığına göre (1986:391), aynı becerilere sahip kişilerin, hatta aynı kişinin farklı durumlarda farklı düzeylerde (kötü, yeterli, çok iyi) performans sergilediklerini belirtir. Aynı zamanda Pajares de (2002) yetenekli pek çok insanın gerçekte sahip oldukları beceriler konusundaki şüphelerinden dolayı sorun yaşadığını vurgular.

Sosyal öğrenme kuramının dayandığı temel ilkeler öz algılama kavramını anlamamıza da yardımcı olmaktadır. Bu kurama göre, bireyin öz algılama duygusunu güçlendiren ve ona kaynak olan etkenler şunlardır;

1)Bireyin geçmiş deneyimlerinden öğrendikleri,
2)Bireyin başkalarının deneyimlerinden öğrendikleri,
3)Çevresindeki insanların önerileri, yardımı ve desteği (sözel ikna),
4)Duygularıyla baş edebilmesi, korku, kaygı ve stres düzeyini kontrol edebilmesidir (Aşkar ve Umay, 2001:1-8).

Hoy'un (2000), Bandura'dan (1997) aktardığına göre 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, 2003:168).

Bireyin doğuştan getirdiği belli düzeydeki yeteneklerini, potansiyelini ve gizil güçlerini kullanıp geliştirebileceği, öz algılama inançlarının güçlenebileceği en etkili ortam mesleğidir. Çalışarak, üreterek, 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, 1992:7-14).

Öz algılama ve mesleki doyumla ilgili yapılan araştırmalar (Erçelebi, 1997; Aslan, 2001; Ekşi, 2003; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001; Umay, 2001; Celep, 1997; Sarucan, 2003) incelendiğinde öz algılama ve mesleki doyum kavramlarının birbirini tamamladıkları ve karşılıklı etkileşim içinde bulundukları söylenebilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin öz algılamaları onların mesleklerinden elde ettikleri doyumla birlikte ele alınacaktır. Bireylerin kişisel gelişimleri üzerinde etkili olan, öz algılamalarını ve mesleki doyumlarını etkileyen faktörlerin, eğitim açısından incelenmesinin, öğretmenleri ve öğretimi geliştireceği düşünülmektedir. Bu araştırma ile resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan ikinci kademe öğretmenlerinin öz algılama ve mesleki doyum düzeylerini belirlemeyi, yöneticilerin ve deneticilerin görüşlerine sunmayı, araştırmadan elde edilen bulgular ışığında da ilgili çalışmalara katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Yukarıda sunulanlar ışığında araştırmanın problem cümlesi şu biçimde oluşturulmuştur.

1.2. Problem cümlesi

İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin (branş öğretmenleri) öz algılamaları ve mesleki doyum düzeyleri bazı değişkenler açısından önemli farklılıklar göstermekte midir?

1.3. Alt Problemler

1.3.1. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz algılamaları, ölçme aracının; öğretimsel öz yeterlilik, olumsuz öngörüler, sınıf-içi öğretim ve çabasal öz yeterlilik alt boyutlarında

a) cinsiyetlerine,

b) kıdemlerine,

c) yaşlarına,

d) branşlarına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

1.3.2. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin mesleki doyumları, ölçme aracının; güvenlik, sosyal, saygınlık, otonomi ve kendini gerçekleştirme alt boyutlarında

a) cinsiyetlerine,

b) kıdemlerine,

c) yaşlarına,

d) branşlarına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

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

1.4. Araştırmanın önemi

Sosyal Öğrenme Kuramı'nın anahtar değişkenlerinden biri olan öz algılama kavramı bireylerin öğrenme, tutum ve davranışlarını neredeyse tüm yaşamlarını etkileyen bir kavram olup her alanda olduğu gibi eğitim alanındaki bilimsel çalışmalarda da üzerinde önemle

durulan konulardan biri olmuştur. Bu araştırmada da ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz algılamaları ve mesleki doyumları cinsiyet, kıdem, yaş ve branş değişkenleri ile karşılaştırılarak aralarındaki farkların ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Öz algılama kavramı ile ilgili literatürdeki araştırmaların ortak sonucuna göre; öz algılama inançları, kişinin durumlar hakkında pozitif ya da negatif düşünmesini, davranışlarını, olaylara ya da sorunlara yaklaşım tarzını, çözüm arayışını kısacası tüm yaşamını etkiler.

Bireyin çalışma ortamı ve iş arkadaşları, çalışma ortamında etkileşim halinde olduğu gruplar bireyin öz algılama düzeyi üzerinde önemli bir rol oynar. Araştırmamızdaki örneklem grubunun yani öğretmenlerin en fazla etkileşim içinde bulundukları sosyal grup ise öğrencileridir.

Yapılan araştırmalarda (Moran&Hoy, 2002; Woolfolk Hoy, 2000; Açıkgöz, 1998; Celep, 1997) öğretmenlerin öz algılama inançlarının, öğrenci başarısı ve öğrencinin öğrenmeye güdülenmesinde etkili olduğu görülmektedir.

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre de davranışların kazanılmasında ana etken gözlem yoluyla öğrenmedir. Kuramının en ayırıcı özelliği ise kazanılan davranışların çoğunun diğer insanların davranışlarının gözlenerek ve onların hareketlerinin model olarak alınmasıyla öğrenilmesidir (Dönmezer, 2003).

Bu bağlamda; karşılıklı etkileşim içinde bulunan bu iki gruptan öğretmenlerin, çocuğun, gelişiminden başlayarak model olarak aldığı kişiler arasında yer almasından dolayı, onların kişilik gelişimleri üzerinde etkili oldukları söylenebilir.

Yukarıdaki değerlendirmeler ışığında, öz algılama düzeyi yüksek ya da düşük olan öğretmenlerin bu duyguyu öğrencilerine yansıttıkları ve öğretmenlerin öğrencilerine yansıttıkları öz algılama inançlarının da öğrencilerin akademik başarıları ve öz algılamaları üzerinde etkili rol oynadıkları söylenebilir.

Bu araştırmada, yukarıda sunulan açıklamalarla ilişkili olarak, öz algılaması yüksek ya da düşük öğretmelerin, araştırmamızın ikinci problemi olan mesleki doyumları da incelenmeye çalışılmıştır. Mesleki doyumun bireysel ve örgütsel açıdan öneminin kavranmaya başlandığı 1930'lu yıllardan bugüne çalışanların mesleki doyum düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılık taşıyıp-taşımadığı; ülkemizde ve yurt dışında gerek endüstri kuruluşlarında gerekse eğitim sektöründe birçok araştırmanın konusu olmuştur.

Çalışanların işlerindeki mutluluğunun, verimliliklerini etkilediği görüşünün netlik kazanması mesleki doyum kavramının da güncellik kazanmasını sağlamaktadır. Her örgütün en önemli amacı ürettiği ürünün niteliğini arttırmaktır. Bunun sağlanması içinde çalışanların meslekten doyum sağlaması gerekmektedir. Eğitim örgütlerinin en stratejik bireyleri olan öğretmenlerinde mesleklerinden doyum sağlamaları öncelikle öğrenciler sonrasında da eğitim sistemimiz açısından önem arz etmektedir.

Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde, mesleki doyumun kişinin mesleki geliri, yönetim, statü, yükselme ve gelişme olanakları, iş arkadaşları ve çalışma koşulları gibi değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir.
Bu araştırmada da bireyin sağlığını dahi etkileyebilecek düzeyde önemli olan mesleki doyum ya da doyumsuzluk incelenmeye çalışılarak mesleki doyum kavramına açıklık getirilmek istenmiştir.

Bu çalışma sonuçları ile İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz algılamaları ve mesleki doyumları arasındaki ilişki saptanmaya, İlköğretim okullarındaki verimliliğin arttırılması çabalarına ve konuyla ilgili bilimsel araştırmalara bir katkı sağlanması amaçlanmıştır.

1.5. Sayıltılar

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

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

a) 2005-2006 öğretim yılı,
b) İzmir İli, Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı İlköğretim okullarında görev yapan İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerini kapsamaktadır.
c) İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz algılamaları ve mesleki doyumda kullanılan ölçme aracının boyutları ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

İlköğretim: 6-14 yaş grubundaki öğrencilere temel beceriler kazandırarak, onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan sekiz yıllık eğitim devresidir (MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2003).

Öğretmen: Ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, milli eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimini de dikkate alarak yetiştiren kişi (MEB, 2004).

Branş: İlköğretim okulları ikinci kademesinde görevli öğretmenler; ilköğretim okulları ikinci kademesinde okutulan Türkçe, fen bilimleri, matematik, yabancı dil, sosyal bilgiler ve uygulamalı (resim, müzik, beden eğitimi ve iş teknik) dersleridir.

Öz algılama: Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip yürütebilme kapasitesi hakkındaki yargısı (Bandura, 1997).

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

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

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

1.8. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖGÖ: Öğretmen Görüşleri Ölçeği
NDI: İş Doyum Anketi
KİT: Kamu İktisadi Teşekkülleri

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öz algılama ve mesleki doyum kavramlarına, önem ve kuramlarına, planlanan araştırma konusuyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olan, yurt içinde ve yurt dışında, önceden yazılmış kitap, makale, araştırma raporu gibi yayınlara ve bu araştırmaların sonuçlarına yer verilmiştir.

2.1. Öz algılama kavramı

Öz algılama ile ilgili çalışmalarda kavram, öz yeterlik, öz yeterlik algısı, öz-etkinsellik inanışları, öz yeterlik inancı ya da öz yetkinlik olarak ifade edilmektedir. Bu çalışmada öz algılama söylemi benimsenmiştir.

Woolfolk Hoy'un (2000:2) belirttiğine göre öğrenme ve güdülenmede güçlü bir etkisi olan öz algılama, öğrenme ve öğretim sürecinde uzun yıllardır uygulayıcıların ve araştırmacıların dikkatlerini çeken bir kavramdır.

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

Öz algılama bireyin kendisindeki istenen sonuçları üretecek bir tarzda eylem gerçekleştirme yeteneğine olan inancını, olası şartlardaki yeterlik duygusunu ifade etmektedir. Mesleki bilginin güçlü bir unsuru olan öz algılama, bireyin belirli bir görevde gösterdiği performansına dair yeteneklerini değerlendirmesinde önemli rol oynar (Woolfolk Hoy, 2004:3).

Bandura öz algılama 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 artırırlar.

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.

Gözlem yoluyla öğrenme ile yeni bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlar kazanılabilir veya önceki davranışlar pekiştirilebilir. Sosyal öğrenme kuramında öz yeterlilik kavramı bireyin başarılı olabileceğine ilişkin kendini yargılaması inancıdır. Bu bağlamda eğitim sistemi açısından düşünüldüğünde öğrencilerin öz yeterlilik algılarının geliştirilmesi ve pekiştirilmesi önem kazanmaktadır. Birey kendi davranışlarını gözlemleyip değerlendirerek kontrol edebilir.

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

a) etkinliklerinin seçimini,

b) güçlükler karşısındakini direncini,

c) çabalarının düzeyini ve

d) performansını, etkilemektedir. Yani insanların ne düşündüğü, neye inandığı ve ne hissettiği onların nasıl davranacağını etkiler. Araştırma sonuçları da Bandura'yı doğrulamaktadır (Aşkar&Umay, 2001; Celep, 2000; A. Woolfolk Hoy, 2000; Tschannen-Moran, M&Hoy, A.W, 2002).

Araştırmalar, bir durumla ilgili öz algılaması yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmediklerini, ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermektedir. Woolfolk Hoy'a (2004) göre de öz algılama, bireyin kişisel yeteneklerine dair yargıları ile ilişkilidir. Yukarıda yazılanlar ışığında öz algılamanın bireyin yaşamı boyunca yaptığı eylemlerde ve vereceği kararlarda ne derece önemli bir olgu olduğu ve kişiliğini olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

2.1.1. *Öz algılama kavramına ilişkin yaklaşımlar*

Bireylerin öz algılamaları 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 algılama düzeyleri de düşük olmaktadır (Woolfolk Hoy, 2000; Dönmezer, 2003:168).

Örneğin arkadaşlarının yaptığını kendisinin de yapabildiğini gören çocuk kendini yeterli hissetmeye başlar. Nitekim yapılan araştırmalarda, öz algılamaları yüksek olan bireylerin daha başarılı ve daha gayretli oldukları gözlenmiştir (Açıkgöz,1998:216).

Kurbanoğlu'nun (2004:141) Pajares'den (2002) aktardığına göre kişiye yeterli olduğunun (sözel ikna) söylenmesi de öz algılamasını etkiler. Ancak bireyin bir işi yapabilecek kapasitede olduğu konusunda dışarıdan gelen bir değerlendirmenin öz yeterlilik 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 algılaması zedelenebilir. Yukarıda verilen açıklamalar doğrultusunda bireylerin davranışlarının en güçlü belirleyicisi olan öz algılama inançlarının; amaçları, seçimleri ve motivasyonu etkilediği söylenebilir.

Bir bireyin öz algılaması ne kadar güçlü olursa, o kişide, o kadar çok çaba, ısrar ve direnç olur. Aynı zamanda öz algılama 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 algılamaları düşük olan insanlar, olayların göründüğünden 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 inancı, bireylerin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir. Kendilerine olan güvensizlikleri öğrenme güdüsü yaratır fakat daha önceden edinilen yeteneklerin ustalıkla kullanımını engeller. Hedefleri büyük değildir, kolay işleri tercih ederler ya da tamamen sorumluluktan kaçarlar (Woolfolk Hoy, 2004:4-5).

Öz algılama düzeyi yüksek olan insanlar başarısızlığa uğradıklarında, başarısızlıklarının nedenine yeteri kadar çaba sarf etmeme gibi içsel yüklemeler yaparken, öz algılama düzeyi düşük, kendileri hakkında mütevazi (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 algılama düzeyi düşük ise kişiler ne yaptıklarını ya da ne yapacaklarını bilseler bile etkisiz davranışlar sergileme eğilimindedirler (Woolfolk Hoy, 2000).

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

Öz algılama 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).

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

2.1.2. *Öğretmenlerin öz algılamaları*

Alkan'a göre (2000) öğretmenlik; bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutları olan, profesyonel statüde bir meslektir. Toplum ve dünya değiştikçe öğretmenlere yüklenen görev ve sorumluluklarda değişmekte, öğretmenler artık sadece ders anlatan, sınav yapan ve not veren kişiler olmaktan çıkmaktadırlar (Baskan, 2001).

Gelişen eğitim anlayışında öğretmenlerin yerine getirmesi gereken temel görevin, "ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, milli eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimini de dikkate alarak yetiştirmek" olduğu bildirilmektedir (MEB, 2004).

Öğretmenlerin öz algılama duygusunu etkileyen faktörler hakkında bilgi sahibi olmak, öğretmenlerin öz algılamasını güçlendirmek açısından önemlidir. Kurbanoğlu'nun (2004:143) Tschannen-.Moran&Woolfolk Hoy'dan (2002:2) aktardığına göre bilgi birikimi gibi öğretmen ile ilgili değişkenler; sınıf mevcudu gibi sınıf değişkenleri; okul müdürünün yaklaşımı ve desteği gibi yönetimle ilgili değişkenler; öğretmenlerin sosyal statüleri gibi sosyo-ekonomik değişkenler; öğretim materyalleri/kaynakları, toplumdan ve meslektaşlardan gelen destek/onay gibi çevresel faktörlerden söz edilebilir.

Eğitim sisteminin önemli ögelerinden biri olan öğretmenlerin verimli olabilmeleri, yetiştirilecek öğrencilerin ise daha yaratıcı bireyler olarak yetiştirilebilmeleri için eğitim sistemini oluşturan bütün ögelerin niteliklerinin arttırılması gereklidir. Bu nedenle daha nitelikli öğretmene, daha çağdaş öğretim programlarına, daha uygun ortamlara, daha kaliteli yönetime ve daha istekli öğrencilere gereksinim vardır. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi'nin 1999 yılında "Çağdaş Öğretmen Profili" adlı çalışmasında çağdaş öğretmen;

- Günümüz eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek 21. yüzyılın bilgi teknolojisi toplumunda öğrencileri geleceğe hazırlayabilecek yeterlikte,
- Kendi konu alanına hakim,
- Öğrenciyi tanıma becerisine sahip,
- Ders etkinliklerini planlayabilen,
- Öğreteceği konunun özelliğine göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilen,
- Öğrenciler ile sağlıklı iletişim kurabilen, öğrenme ortamını öğrencilerin ve konuların özelliklerine uygun hale getirebilen, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayabilen,
- Mesleki gelişmede çağdaş öğretmen sorumluluklarını ve özlük haklarını, mesleği ile ilgili kanun, yönetmelik ve tüzükleri, bilgi toplumu içindeki yerini ve önemini bilen kişiler olarak tanımlanmaktadır.

Çağdaş öğretmen ayrıca;

- Sosyal ve çevresel boyutla ilgili olarak sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin hazırlanmasında etkin rol almalı, okul ve diğer kurumlar arasında koordinasyonu sağlamalı ve eğitim sistemindeki aksaklıkları belirleyerek çözüm yolları önerebilmelidir.
- Çağdaş öğretmen giyim kuşamına dikkat etmeli, yeni fikirler üretebilmeli ön yargılı olmamalı, kendini sürekli geliştirmeli, mesleğini ve çocukları sevmelidir.
- 21. yüzyılın çağdaş öğretmeni demokratik değerlere ve insan haklarına saygılı olmalıdır.

Öğretmenlik mesleğinin arzu edilen düzeye getirilmesi, öğretmenlerin nitelikli hale ulaşabilmeleri için Türkiye genelinde görev yapan öğretmenlerin nitelikleri ile mevcut öğretmenlerin nitelikleri arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmaya toplam 6003 kişi katılmıştır (öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri, il-ilçe milli eğitim müdürleri, müfettişler, öğrenci velileri, sendika, vakıf ve dernek temsilcileri ile üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde çalışan öğretim elemanları).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler genelde kendilerini; konu alanına hakim olma, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama, öğretim stratejileri, bilimsel işlem

becerileri, sınıf yönetimi ve sınıf-içi etkinlikler, mesleki gelişim, sosyal çevresel boyut ve kişisel özellikler bakımından çok yeterli bulmaktadırlar. Bu konuda yöneticiler ve müfettişler öğretmenleri orta düzeyde yeterli bulmuşlardır. Çağdaş öğretmenlerde olması gereken niteliklerle, öğretmenlerin mevcut nitelikleri arasında farlılıklar olduğu, öğretmenlerin mevcut niteliklerinin olması gerekenden daha alt düzeyde olduğu görülmektedir. Bu farklılığın temelinde, öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen eğitimin yetersizliği, öğretmenlik mesleğine yapılan atamalarda planlama ve koordinasyon eksikliği, mesleğe alındıktan sonra verilmesi gereken hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, ekonomik yetersizlikler ve öğretmenliğin toplumsal statüsünün yıpranmış olması yatmaktadır (İlhan, 2004:1).

Literatürde 20 yılı aşkın bir süredir kullanılan "Öğretmen öz-yeterliliği" kavramı 1970'li yıllarda geliştirilmeye çalışılan ölçeklerden yola çıkılarak Bandura'nın sosyal bilişsel teorisine dayandırılmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterliliği hakkında yapılan çalışmalar, genel olarak öz-yeterlilik inançlarını araştırmaya odaklanmış olmasına rağmen, öz-yeterlik inancı özel öğretim durumuna dayandığından, son yıllarda özel alanlardaki öz-yeterlik inançları da araştırılmaktadır. Öğretmenlerin genel öz-yeterlik inançları, belirli bir alandaki eğitimi verme yeteneklerine ilişkin inançlarını yeterince yansıtmayabileceğinden, bunun yanı sıra, öğretmenlerin özel alanlardaki öz-yeterliğinin saptanması da önem taşımaktadır.

Bandura'da (1997) öğretmenin öz algılamasının öğretmenin uzman olduğu alana ve derse özgü olduğunu ileri sürmüştür. Alanında yetkin olmayan bir öğretmenin öğrencilerine güven vermesi ve sınıfta saygıya dayalı bir otorite oluşturması beklenemez. Öz algılama, bireyin kendine ilişkin algısı olduğuna göre, iyi yetişmiş bir branş öğretmeninin her şeyden önce alanına ilişkin öz algılamasının yüksek olması beklenir.

Önen ve Öztuna'da (2004) bir öğretmenin alanında ne kadar yetkin olursa olsun öz yeterlik duygusundan yoksun olduğunda derslerinde verimli olmasının beklenemeyeceğini belirtmişlerdir. Öz algılama, öz güvenden farklı olarak belli bir eylemle/alanla ilgilidir. Bir alanda güçlü öz algılama inancına sahip kişinin başka bir alanda zayıf öz algılama inancına sahip olması olasıdır. Öz algılama bireyin yeterlik düzeyi hakkındaki inançla ilgilidir.

Kurbanoğlu'nun (2004:144) Lin&Tsai'den aktardığına göre alan bilgisi tek başına mükemmel öğretmenler yaratmaz, başarılı bir öğretmen olabilmek aynı zamanda kişinin sağlam bir pedagoji bilgisi/temeli olmasını, nasıl öğreteceğini bilmesini ve bu konuda kendine güvenmesini gerektirir.

Örneğin bir Türkçe öğretmeni gramer öğretirken kendini yetkin hissedebilir ama matematik öğretirken aynı yetkinliği duymayabilir. Ancak bir matematik öğretmeni de geometri öğretirken kendine güven duyduğu halde polinomları anlatırken aynı güven duygusunu yaşayamayabilir (Ekşi, 2003).

Atıcıya göre (2000) öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışlarıdır (Yılmaz&Köseoğlu&Gerçek&Soran, 2004).

Gibson ve Dembo'nun (1984) yaptığı çalışmalara göre ise öğretmen öz algılaması, öğretmenin mevcut eğitim ortamında öğrencinin eğitimini etkileyen aile, arkadaş grubu, okul şartları ve kendi yeteneği (zekası) gibi faktörler karşısında, öğrenciyi ne ölçüde eğitebileceğine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Woolfolk Hoy, 2000).

Gibson ve Dembo'nun öğretmen öz algılama tanımından hareketle, öğretmenin öz algılamasının sadece öğretme yetkinliğine olan inancı ya da algılaması olmadığını aynı zamanda çevresel faktörlerin, öğrencinin öğrenmesi üzerindeki olumsuz etkisini azaltabilmeye olan inançla da ilgili olduğu söylenebilir.

Eğitim alanında öğretmenlerin öz algılamalarıyla ilgili yapılan araştırmalar, öğretmen öz algılamalarının onların akademik başarı, performans, öğretme sürecinde karşılaştığı sorunlara dayanma gücü ve öğretim metotları üzerinde etkili olduğunu, hedeflerinin ve istek düzeylerinin değiştiğini göstermektedir (Tschannen-Moran & Hoy, 2002; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Açıkgöz, 1998; Celep, 1997).

Öğretmenlerin öğretimle ilgili öz algılama düzeyleri ile öğrenci başarısı ve tutumu üzerinde bir ilişki olduğu ve öz algılama düzeyi yüksek öğretmenlerin öğrencilerini daha başarılı kılacak yöntemleri deneme isteklerinin arttığı ve bu konuda öz algılama düzeyi düşük öğretmenlere göre daha azimli oldukları görülmektedir (Bıkmaz, 2004).

Ekici'nin (2006) aktardığına göre öğretmenlerin öz algılama inançları ile ilgili yapılan araştırmalar (Byrne, 1984; Multon, Brown&Lent, 1991; Pajares, 2002; Pajares, Miller&Johnson, 1999) öğrencilerin başarılarında ve motivasyonlarında öğretmenlerin sahip oldukları pozitif ve yüksek düzeydeki öz-yeterlik inançlarının etkili olduğunu göstermektedir. Bu noktada öğretmenlerin beklentileri ve inançları kendi davranışlarını dolayısı ile öğrencilerin motivasyonlarını, tutumlarını ve başarılarını etkilemektedir.

Aynı zamanda öz algılama düzeyi yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma, öğretim ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere dönütler, öğrenci gereksinimlerine verdikleri yanıtlar gibi çeşitli konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bu durumun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya çıkmaktadır (Yılmaz vd., 2004).

Ergül'ün (2006:5) Alderman'dan (1999:62) aktardığına göre bireylerin elde ettiği başarılar öğrenme beklentilerini arttırmakta, tekrarlanan başarısızlıklar ise öğrenmeyi azaltmaktadır. Sonuçta bu deneyimlerin, öğrencilerin okuldaki başarılarını arttırmaya ilişkin önemli bilgiler verdiği görülmektedir.

Bunun yanı sıra, başka kişilerin deneyimleri, kişilerin kendi performans başarıları kadar güçlü olmasa bile, özellikle yeni bir becerinin öğreniminde başarılı bir modeli gözlemek yararlı olmaktadır. Özellikle birey kendine model olarak aldığı kişi ile arasında benzerlikler görüyorsa bu durum onun öz algılama düzeyi üzerinde daha etkili olacaktır.

Öz algılama düzeyi yüksek öğrenciler, öğrenme etkinliklerine daha istekli yaklaşmakta, büyük çaba harcamakta, güçlükler karşısında uzun süre gayret ederek daha etkili stratejiler kullanmakta ve öz algılama düzeyi düşük olan öğrencilerden daha yüksek performans

göstermektedir. Sonuç olarak, öz algılama inançlarının, bireylerin ulaştıkları başarı seviyesinin kuvvetli belirleyicileri olduğu ve insan davranışında bir anahtar rolü üstlendiği söylenebilmektedir. İnsan davranışları gerçekte kişilerin neyi başarmaya yetkin olduklarından çok, kapasiteleri/yetkinlikleri konusundaki inançlarına dayanır. Bu durum, insan davranışları ile gerçek kapasitelerinin neden bazen birbirini tutmadığını ve benzer bilgi ve becerilere sahip olmalarına rağmen neden performanslarının farklı düzeylerde olabildiğini açıklamaya yardımcı olur.

Bıkmaz'ın (2004:1) Ashton'dan (1984) aktardığına göre; Ashton'da öğretmenlerin öz algılamasını, öğrenme-öğretme süreçlerinde, öğrencilerinin kapasitelerini etkileyebileceklerine dair inançları olarak tanımlarken, başka hiçbir öğretmen özelliğinin öğrenci başarısı ile bu kadar tutarlı bir ilişki sergilemediğini belirtmektedir.

Öz algılama, öğrencilerin öğrenmek ya da akademik bir görevi başarmak için bilişsel yeteneklerine duydukları güvenle ilgili bir kavramdır. Dolayısı ile bu güven duygusu, öğrenenlerin etkinlik seçimlerini, harcayacakları çabayı ve başarı durumunu doğrudan etkilemektedir.

Öz algılama duygusu gelişmiş bir öğrencinin, kendine çok daha fazla güveneceği ve karşılaştığı olayların birçoğunda çok daha fazla sorumluluk alacağı, güven ve sorumluluk alma duygusu taşımayan bir öğrencinin ise yaşadığı çevrede geri planda kalacağı, kendini ifade etmekten kaçınacağı belirtilmektedir (Önen&Öztuna, 2004).

Öğretmenlerin öz algılama inançları da öğrencilerin gelişimi özellikle akademik başarısı üzerinde son derece etkilidir. Çünkü öz algılama inançları güçlü olan bir eğitimcinin merkezinde öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi vardır. Öğretmen öz algılama inançlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi açıktır.

Açıkgöz'ün (1998), aktardığına göre Fidan (1986) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin ders işleme durumlarının niteliğinin, öğrenci başarısını etkilediği ortaya çıkarılmıştır. Nitekim yapılan araştırmalar örneğin, öğretmen beklenti düzeyinin öğrenci

başarısı üzerinde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur (Brophy ve Good, 1974; Brophy, 1979; Vollmer, 1986; Chambers, 1973).

Yukarıdaki sunulan açıklamalar ışığında; öğrencinin eğitim sürecindeki başarısının öğretmenin öz algılama inançlarının gelişiminde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Aynı şekilde öğretmenin sahip olduğu öz algılama düzeyinin de öğrencinin öz algılaması üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmaktadır.

Schmitz (2000) öz-yeterlik beklentisinin, meslek stresine karşı koruyucu bir faktör olduğunu belirterek, öz yeterli öğretmenlerin mesleklerine daha çok yönelen ve memnuniyeti yüksek olan öğretmenler olduklarını belirtmektedir (Yılmaz vd., 2004).

Öz algılama inançları güçlü olan bir eğitimcinin öğretim konusunda daha istekli davranacağı, sürekli kendini geliştirip, üst düzey bir performans göstereceği ve dolayısı ile bu durumun kendisine mesleki doyum kazandıracağı söylenebilir.

2.2. Mesleki doyum kavramı

Meslek seçimi ile başlayan ve kişinin tüm yaşamı boyunca onu etkileyen, mesleki doyum kavramı, literatürde iş doyumu ya da iş tatmini şeklinde de yer almıştır (Yalçınkaya, 2000; Koç, 2001).

Mesleki doyum kavramı ve mesleki doyumun ölçülmesi ilk olarak 1911 yılında Frank Taylor'un araştırmalarıyla başlamıştır. Taylor mesleki doyumu, sahip olunan mesleğin ekonomik getirisi ve terfi, prim, takdir, gelişme olanakları gibi ödüllendirmelerin sağlayabileceğini ifade etmiştir (Aslan, 2001:66).

Çünkü meslek, kişinin ileriki hayatını belirleme, sosyo-ekonomik seviyesini tespit etme, kimlerle ilişki içinde bulunulacağını belirleme hatta evleneceği kişiyi bile seçmesinde rol oynayan önemli bir faktördür (Tuzcuoğlu, 2000:267-280).

Taylor gibi mesleki doyumu alınan ücretle ilişkilendiren, Blum ve Naylor (1998, S:364) ise mesleğin sağladığı gelirin yanı sıra çalışma ortamının, gelişme olanaklarının ve meslektaşlarla olan ilişkiler gibi değişkenlerin de mesleki doyumu etkilediğini gözlemişlerdir. Bu konuyla ilgili araştırmalar bireyin yeteneklerine ve ilgisine uygun olmayan, kendini ifade etmesine imkan vermeyen meslek koşullarının, mesleki doyumsuzluğun nedeni olduğunu ortaya koymaktadır (Güçray, 1995).

Bu bağlamda diyebiliriz ki, mesleki doyuma/doyumsuzluğa kişinin kendine uygun olan/olmayan bir mesleği seçmesi ve başarıya ya da başarısızlığa uğraması da etkili olabilir. Dolayısıyla bu durumda öz algılama düzeyi zayıflayacak ve mesleki doyumu azalacaktır (Türnüklü, A., 1992; Tuzcuoğlu, 2000).

"Mesleki doyum" kavramına ilişkin yapılan tanımlamalardan biride Mumford tarafından geliştirilmiştir. Mumford (1991) mesleki doyumu, bireyin işten bekledikleri ve kazandıkları arasındaki uyum olarak tanımlamaktadır. Diğer bir deyişle beklenti ve kazanım arasındaki uyumun birey tarafından algılanma düzeyine bağlı olarak ortaya çıkan pozitif ya da negatif duygu yüküdür.

Başaran'ın (1982:204) Herzberg'ten (1967) aktardığına göre; Herzberg mesleki doyumu, 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;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.

Bakan ve Büyükbeşe'nin (2004;1-30) aktardığına göre; Oshagbemi (2000) ise mesleki doyumu çalışanın kendi işine karşı olan iş değerleri ve işten kazandıklarının etkileşimi sonucu oluşan duygusal bir cevap olarak tanımlamaktadır.

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

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, 2001:78-80; Balcı, 1983-84:577; Erçelebi, 1997:13).

Yukarıdaki bilgiler ışığında mesleki doyumun bir ölçüde, iyi davranılmanın sonucu olduğu söylenebilir. Bu bağlamda mesleki doyum bireyin psikolojik sağlığının da bir göstergesidir. İş yerinde yaşanılan gerginliğin, işten doyum sağlayamamanın hem nedeni hem de sonucu olabileceği söylenebilir. Bu bağlamda bireylerin işlerinden doyum sağlayamamalarının sadece bireyleri değil örgütleri de olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Sun'un (2002:14) Hulin'den (1985) aktardığına göre işlerinden doyum sağlayamayan bireylerin işlerine karşı çeşitli olumsuz tepkiler geliştirdikleri bilinmektedir. İşten ayrılma ve devamsızlık bu tepkilerin en bilinenlerindedir.

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).

1-İçerik Kuramları

*Maslow Kuramı (Gereksinimler Hiyerarşisi)

*İki Etmen Kuramı

*Mc Clelland Kuramı (Başarı Gereksinimi Kuramı)

*Mc Gregor Kuramı

2-Süreç Kuramları

*Beklenti Kuramı

*Eşitlik Kuramı

3-Verimlilik (Doyum) Kuramı

4-Toplumsal Başvuru (Referans Grubu) Kuramı

2.2.1. *İçerik kuramları*

1. ***Maslow Kuramı:*** Maslow'un gereksinimler piramidinde ilk sırada bireyin yeme, içme, uyuma gibi günlük yaşamda ihtiyacı olan temel fizyolojik gereksinimler, daha sonra sırasıyla güvenlik, sevgi ve aidiyet, saygınlık ve bütün bu ihtiyaçlar doyurulduktan sonra son olarak da "kendini gerçekleştirme" yani bireyin sahip olduğu tüm potansiyeli etkili bir biçimde kullanabilme gereksinimi yer alır (Senemoğlu, 2000:106).
Maslow'a göre mesleki doyum, gereksinimlerin doyurulması ile ilişkilidir. Bu kuram üç varsayım üzerine kuruludur:

1-Bireyin ihtiyaçları davranışlarını etkiler. Davranışları etkileyen doyurulmamış ihtiyaçlardır. Doyurulanlar ise zaten güdüleyici olamazlar.

2-İhtiyaçlar önem derecelerine göre basitten (yeme, içme, uyuma gibi), karmaşığa doğru (yeteneklerinin bilincine varıp bunları geliştirme/kendini gerçekleştirme) sıralanır.

3-Tıpkı Freud'un psikoseksüel gelişim evrelerinde olduğu gibi Maslow'un kuramında da bireyin gereksinimlerinin basitten karmaşığa doğru ilerlemesi için bir önceki gereksiniminin doyurulmuş olması gerekir (Hicks, 1972:28).

Maslow'un kuramına bir alternatif olarak görülen Alderfer'in kuramındaki hiyerarşi ise Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi kadar katı değildir. Alderfer gereksinim düzeylerini somuttan soyuta doğru sıralamıştır. Ayrıca birden fazla gereksinimin aynı anda doğabileceğini belirtmektedir. Örneğin bir insanın açken de bir gruba ait olup olmadığını

hissetmesinin mümkün olduğunu ve bir aktiviteyle uğraşmak için yeteneklerini kullanıp kullanamayacağının farkında olabileceğini belirtmiştir (Sun, 2002:16-17).

2. *Herzberg'in İki Etmen Kuramı:* Herzberg ve arkadaşları çalışmalarında doyuma ve doyumsuzluğa 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).

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).

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 gerçekleşir ve bireyleri çalışmaya motive edebilir. Hijyen faktörlerin negatif olması durumunda ise (örneğin, çalışma koşullarının çok iyi olmaması, aile yaşamının çok düzenli olmaması gibi) motivasyonel etki ortadan kalkar. Herzberg'e göre hijyen faktörler pozitif ise bu sadece çalışanlar tarafından kabul görür, motive edici olabileceği gibi motive edici etki göstermeyedebilir (Aktan, 2002).

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

Hijyen faktörler ise bireyin işten ayrılmasına ve tatminsizliğe yol açabilecek unsurlar olarak nitelendirilebilir. Hijyen faktörler (dışsal faktörler) tek başlarına bireyleri daha fazla çalışmaya sevk etmek için yeterli olmayabilir (Aktan, 2002).

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

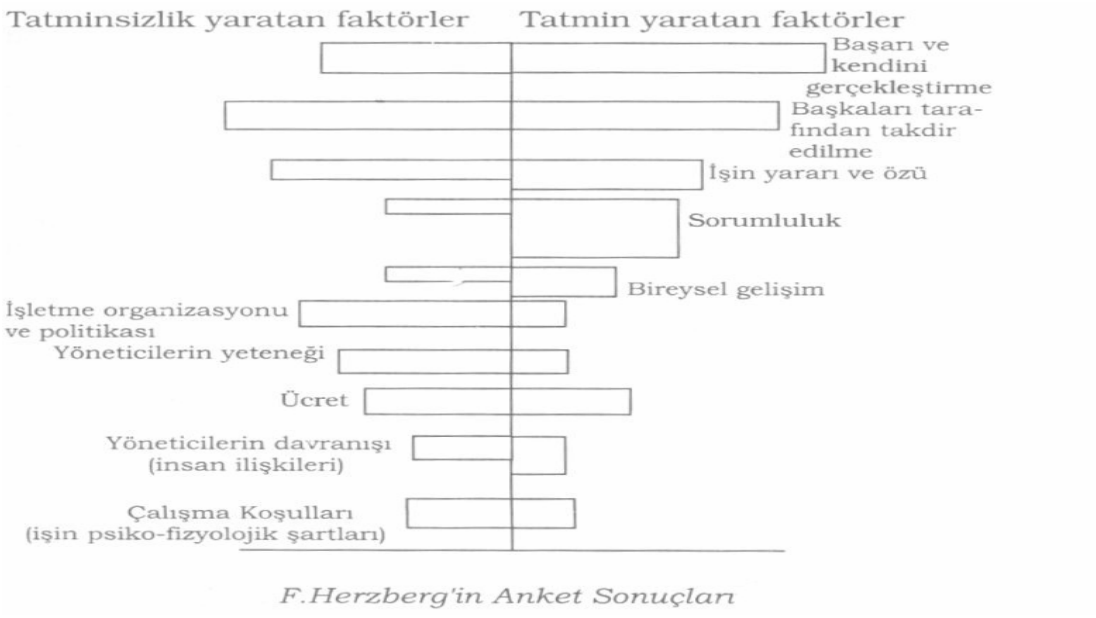
Herzberg'in teorisine göre mesleğe ilişkin davranışlara yön veren faktörler pozitif ve negatif faktörler olmak üzere ikiye ayrılır. Herzberg gerçekleştirilmesi bireyi motive edici olan pozitif faktörleri şu şekilde sıralamaktadır (Özgür,2003; Aktan, 2002; Eren,2002).

- 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.

Şekil 2.1. F. Herzberg'in anket sonuçlarını aşağıdaki şekil üzerinde izleyebiliriz (Özgür,2003:5).



Şekil 2.1 incelendiğinde, bireyde en fazla tatmin yaratan değişkenler grubunun, başarı ve kendini gerçekleştirme, başkaları tarafından takdir edilme, işin yararı ve özü, sorumluluk ve bireysel gelişim olduğu görülmektedir. Tatminsizlik yaratan faktörlerin ise işletme organizasyonu ve politikası, yöneticilerin yeteneği, ücret, yöneticilerin davranışı (insan ilişkileri) ve çalışma koşulları (işin psiko-fizyolojik şartları) gibi değişkenlerin olduğu görülmektedir.

Yukarıda verilenlerin ışığında; Herzberg'e göre bireyin işine karşı olumlu tutum geliştirebilmesini sağlayan şekil 2.1'de verilen başarı ve kendini gerçekleştirme, başkaları tarafından takdir edilme, işin yararı ve özü, sorumluluk ve bireysel gelişim faktörlerinin mesleki doyum düzeyini belirlemede önemli bir rol oynadıkları söylenebilir.

Şekil 2.1.'de verilen işletme organizasyonu ve politikası, yöneticilerin yeteneği, ücret, yöneticilerin davranışı ve çalışma koşullarının ise bireyin işine karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olan faktörler olduğu ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak mesleki doyumda bu farklı etkenlerin rolünü düşünürsek mesleki doyumun tersi mesleki doyumsuzluktur denilemez. Mesleki doyumun olabilmesi için güdüleyici

faktörlere ihtiyaç vardır. Bunların olmaması durumunda işten doyum sağlanamadığı söylenebilir.

Nitekim Hindistan'da çeşitli sanayi dallarında, orta yöneticilerle yapılan araştırmada bu durumu destekler niteliktedir. Araştırmada olay anlatma yerine 13 güdüleyici, 13 sağlık etmeni olmak üzere 26 etmeni içeren bir anket kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda doyum sağlayanlarla doyumsuzluk veren etmenlerin ayrı olduğu görülmüştür. Daha doğrusu, "çalışma çevresindeki belli etmenleri doyum kaynağı olarak algılayan işgörenler, aynı etmenlerin yokluğunda ya da kendilerine olumsuz etki yaptıklarında bunları doyumsuzluk kaynağı olarak algılamayabiliyorlar". Yalnız doyum sağlayan etmenler arasında güvenlik, iş arkadaşları ile ilişkiler, özel yaşam ve yönetimle olan iyi ilişkiler gibi Herzberg'e göre sağlık etmenleri sayılan etmenlerde vardır. Bu durum farklı toplumsal çevrede etmenlerin değiştiğini göstermektedir (Taştan, 2003; Gökcan, 2003).

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).

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 (Onaran, 1981; Aytaç, 1997, Özgür, 2003).

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

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 stilinin 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.

5. *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, 2002:20).

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, 2000:42).

6. *Eşitlik (equity) 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 nitelemektedir. 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, 1990:13).

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 (2002:23), 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 doyumu olumsuz yönde etkilenebilir.

Locke ise mesleki doyumu, "bireyin işini veya tecrübesini değerlendirmesi sonucunda oluşan zevkli veya olumlu hisleri" şeklinde tanımlamaktadır (Baş&Ardıç, 2002). Locke bu süreci şöyle ifade etmiştir (Balcı, 1983-84:582).

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. Dolayısı ile örgütlerde mesleki doyumun sağlanabilmesi için bireylerin ihtiyaç ve beklentileri hakkında bilgi sahibi olunması gerektiği söylenebilir.

7. ***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, 2000:43).

8. ***Toplumsal Başvuru (Referans Grubu) Kuramı:*** Balcı (1985:52) 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 araştırmacılardır. Simith ve arkadaşlarının, referans grubu kavramından yola çıkarak iş doyumunun ölçülmesinde en önemli olduğunu düşündükleri mesleki doyum boyutları şunlardır (Sun, 2002:21):

1-Mesleğin kendisinden elde edilen doyum,
2-Mesleğin sağladığı gelirden (ücret) elde edilen doyum,
3-Yükselme olanaklarından elde edilen doyum,
4-İş arkadaşlarından elde edilen doyum,
5-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).

Erçelebi (1997), İlkokul öğretmenlerinin mesleki doyumu 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).

Öğretmenlerin mesleki doyumu 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, kıdem ve branşlarına göre değerlendirilmeye çalışılacaktır. Bu değerlendirme sırasında öz algılama kavramı ve mesleki doyum birlikte ele alınacaktır. Çünkü bireyin öz algılamasının, mesleki

doyumu ile doğru orantılı olduğunu düşünülürse, bu iki kavramı birlikte değerlendirmek doğru bir yaklaşım olacaktır. Dolayısıyla bireylerin mesleki doyum düzeylerini belirleyebilmek için öncelikle onların kendilerini nasıl algıladıklarını saptamamız gerektiği söylenebilir.

Yaşantımızda bu denli önemli ve etkili bir rol oynayan öz algılama ve buna paralel olarak mesleki doyum kavramlarının daha uzun yıllar boyunca araştırmacıların ilgi odağı olacağı görülmektedir.

2.2.2. *Mesleki doyum boyutları*

Yukarıda anlatılan kuramlar, modeller ve yapılan diğer araştırmalar doğrultusunda mesleki doyumun boyutlarını iki ana başlık altında toplamak mümkündür.
A) Bireysel Özellikler; yaş, cinsiyet, öğrenim düzeyi, sosyo-kültürel çevre, mesleğin kendisi,
B) Çevre ya da Örgütsel Özellikler; ücret, güvenlik, yönetim, yükselme ve gelişme olanakları, çalışma ortamı, iş arkadaşları.

A) 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 doyumu, 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 (2001:69) aktardığına göre mesleki doyum konusunu cinsiyet farklılıkları açısından değerlendiren Yetim (1993:35) 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 (Berns, 1981; Hoppock, 1935) 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 (Aslan, 2001; Berns, 1984;) 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 (Özdayı, 1990; Koç, 2001) toplumca belirlenmiş saygınlığı yüksek olan, bağımsız çalışma olanağı veren ve insanla doğrudan ilgilenen meslek gruplarında doyumun daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

B) Çevre ya da Örgütsel Özellikler;

Ücret: Yapılan araştırmalar (Özdayı, 1990; Aslan, 2001; Erçelebi, 1997; Sun, 2002) 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, 1991:698).

Aslan'da (2001:71) 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 gözlemlemiştir.

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 arttırırken, 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 doyumu etkileyen nedenler arasındadır.

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

Alan yazındaki bilgiler dikkate alındığında öğretmenlerin öz algılama 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.

2.3. Öğretmenlerin Öz algılamaları İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Celep'in (2000) yaptığı "Öğretmenlerin Öz yeterlilik İnançları ve Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Kontrolü üzerindeki Etkileri" adlı araştırması öğretmenlerin öz yeterlilik 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 algılamaları 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 algılamalarının düzeyinde belirleyici bir etken olduğu gözlenmiştir.

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

Aşkar ve Umay’ın (2001) 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-yeterlilik 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 araştırmada 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.

Altundepe (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 dershanelerde 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 dershane öğrencilerinin ise öğretmenlerinin performansını, özel lise öğrencileri kadar yüksek bulmadıklarını göstermektedir.

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 öğretmeninin 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 çıkmıştır. 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.

2.4. Öğretmenlerin Öz algılamaları İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Gibson ve Dembo (1984) Bandura'nın soysal öğrenme kuramından yola çıkarak geliştirdikleri denetim odağı merkezli 30 maddelik (ÖYÖ) Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ile yaptıkları araştırmaları sonucunda öğretmenin yetkinlik duygusunun; onun şevki, azmi, çabası, hedefleri, planlaması, örgütlemesi, yeni fikirlere açıklığı, yeni metotları deneme istekliliği, engeller karşısında sebatı, sorunlu öğrenci karşısında esneklik ve belki de en önemlisi öğretmenin, öğretim mesleğinde kalma olasılığı üzerinde etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir (Milner&Woolfolk-Hoy, 2002:4). Araştırma sonuçları öğretmenin öz

algılamasının, öğrencinin başarısını, motivasyonunu ve öz algılama inancını etkilediğini ortaya koymaktadır.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (Nisan 2002) araştırmalarında, öğretmenlerin öz algılamalarını destekleyen kaynakları incelemişlerdir. Öğretmenlerin öz algılamalarında 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 algılamalarını 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 algılamaları arasında zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. Aynı şekilde öğrenci velilerinin eğitime verdikleri destek ile öğretmenlerin öz algılamaları arasındaki ilişkinin de zayıf olduğu bulgusu saptanmıştır.

Buna karşılık öğretmenlerin öz algılamaları ile okuldaki araç-gereç donanımının çok olması arasında ve okul idaresinin eğitim-öğretim süreci içerisinde öğretmene verdiği destek ile öğretmenin öz algılaması arasında çok güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Lise, Ortaokul ve İlkokul öğretmenlerinin öz algılamaları birbirleri ile karşılaştırıldığında ise, İlkokul öğretmenlerinin diğer öğretmenlere nazaran önemli bir farkla öz algılama düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci başarısında, sınıf yönetiminde ve öğretimsel stratejilerde lise ve ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek öz algılama duygusuna sahip oldukları görülmüştür.

Woolfolk Hoy'un (2000) mesleğe yeni başlayan ve stajyer öğretmenlerin öz algılamalarını incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında; lisans tamamlama programlarını bitirdikten sonra öğretmen olan ve öğretmenlik mesleğinde ilk yıllarını tamamlayan öğretmenlerin öz algılamaları, 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 algılamaları üzerinde etkili bir faktördür.

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

Milner ve Woolfolk Hoy'un (Nisan 2002) yaptıkları bir araştırmada New Orleans eyaletinin metropol dışı okullarda çalışan lise öğretmenleri ile İlköğretim öğretmenlerinin öz algılamaları 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 algılamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet ve yaşın öz algılama düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

2.5. Öğretmenlerin Mesleki Doyumu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Günbayı'nın (2001) "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu" konulu araştırmasında, iş doyumu 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 doyumu 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 (1990) hem resmi hem de özel liselerde çalışan öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmasında mesleki doyumun en yüksek olduğu alanın; kişileri yönlendirme, başkaları için bir şeyler yapabilme, yeteneklerini kullanma ve bağımsız çalışma gibi mesleğin içsel yapısıyla ilgili faktörlerin geldiğini belirtmektedir. Mesleki doyumun düşük olduğu alanların ise mesleğin dışsal yapısı olarak bilinen; ücret, mesleki güvence, çalışma koşulları, ilerleme ve denetimle ilgili olduğu gözlenmektedir.

Başaran (1999:61) "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.

Aslan (2001) "İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yaşam Kalitesi Ve Mesleki Doyumları" konulu araştırmasında; 12 ilköğretim okulundan, 400 İlköğretim 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 doyumu 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, okul yönetiminden 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.

Yalçınkaya (2000) "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 Yalçınkaya, araştırma sonucunda öğretmenlerin iş doyumsuzluk düzeylerinin, yüksek olmadığı bulgusunu saptamıştır.

Araştırmanın bulguları ışığında okulların iklimi ile öğretmenlerin iş doyumu 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 (Yalçınkaya, 2000:120).

Azar ve Henden (2003) 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.

Karaköse ve Kocabaş (2006) tarafından yapılan araştırmanın amacı özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin farklı boyutlardaki beklentilerinin iş doyumu 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 doyumu 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 doyumu ve en az stresin "1-5 yıl arası" hizmet süresi bulunan öğretmenlere; en düşük iş doyumu 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.

Piyal&Çelen&Şahin (1999) tarafından ortaklaşa gerçekleştirilen araştırmada (AÜTF) Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastahanesi çalışanlarının genel iş doyumunu etkileyen etmenleri karşılaştırmalı olarak incelemek, doyumu 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 doyumu çalışmaya başladıktan iki yıl sonra azalmaya başlamakta, onuncu yıldan sonra artmaya başlamaktadır. Aynı işyerine ve işte kalma süresiyle birlikte iş doyumu da artmaktadır. Eğitim düzeyi en düşük olanlarla, en yüksek olanların iş doyumu artarken, arada kalanların iş doyumu 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.

Sun (2002) tarafından yapılan çalışmada, Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü personelinin iş doyumlarında, çalışılan birim ve demografik değişkenler (yaş, kıdem, ünvan, cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu) doğrultusunda farklılık oluşup oluşmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Bu araştırmayı yapmak üzere Banknot Matbaası Genel Müdürlüğüne özel bir İş Doyumu Anketi geliştirilmiştir.

343 personele uygulanan anket sonucunda unvan, cinsiyet ve medeni durum değişkenlerinin genel iş doyumunda farklılık yaratmadığı; çalışılan birim, kıdem ve öğrenim durumunun genel doyum üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda, üretim servisleri personelinin işlerinden en az doyum sağlayan grup olduğu ortaya çıkmıştır. İş doyum düzeyleri en yüksek olanların en az ve en fazla kıdeme sahip olan personel olduğu gözlenmiştir.

Araştırma bulguları öğrenim düzeyi yükseldikçe işten sağlanan doyumun azaldığını ortaya koymaktadır. İş doyum düzeyi en yüksek olan iki grup 1-8 yıl ile 24 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan gruptur. Doyum düzeyi en düşük olan grup 9-16 yıl arası kıdeme sahip olanlar olurken, 17-23 yıl arası kıdeme sahip olanlarda bu düzeyin yükselmeye başladığı görülmektedir. Araştırma sonucunda, personelin öğrenim düzeyi arttıkça doyum düzeyinde düşüş yaşandığı gözlenmiştir. İş doyum düzeyi en düşük olan grubun üniversite ve lisansüstü öğrenim grubu olduğu görülmektedir.

2.6. Öğretmenlerin Mesleki Doyumu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Sergiovanni'nin (1969) "Öğretmenlerin Doyum Ve Doyumsuzluğunu Etkileyen Faktörler" konulu araştırmasında, şu bulgulara rastlanmıştır (Yalçınkaya, 2000:49-50).
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 doyuma 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 karşılanmasının, öğretmenlerin mesleki doyuma ulaşmasında etkili olduğu görülmektedir.

Crossman ve Haris (2006:29-46) 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) 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) 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.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümde, araştırmanın evreni, yöntemi, veri kaynakları, veri toplama teknikleri ile verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlere ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

3.1. Evren ve örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2005-2006 öğretim yılında İzmir'de bulunan 12 resmi İlköğretim okulunda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır.

A) Araştırmada ölçeklerin uygulandığı kent merkezi ve metropol dışı semtlerinde bulunan toplam 12 İlköğretim okulundan tesadüfi örnekleme yöntemi ile yapılmıştır.
B) Araştırmaya 12 İlköğretim okulundan gönüllü 203 öğretmen katılmıştır. Ölçeklerin bazı maddelerini boş bırakan, eksik ve yanlış cevaplandıran, açıklamalara uygun cevaplamadığı tespit edilen ve öğretmen bilgi formunu doldurmayan 13 öğretmenin yanıtları değerlendirmeye alınmamış ve bu işlemler sonucunda öğretmenlerin sayısı 190 olarak belirlenmiştir.

3.2. Veri toplama araçları

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

3.2.1. *Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖGÖ)*

Bu ölçek öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını belirlemek amacı ile Açıkgöz ve Zengin tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacılar bunun için yapılan literatür taraması sonucu bir ön

deneme formu oluşturmuş ve uzmanların (n=10) ve öğretmenlerin (n=20) görüşüne sunmuşlardır. Verilen öneriler doğrultusunda gerekli değişiklikleri yaparak 29 maddelik Öğretmen Görüşleri Ölçeğini (ÖGÖ) uygulamaya hazır hale getirmişlerdir. Bu çalışmanın örneklemi için güvenlik katsayısı (.64) olarak bulunmuştur. Orijinal ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise (.87)'dir. Ölçeğin, "Öğretmenlerin Öz Algılamaları ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar" kısmında değinilen alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları Tablo 3.1'de verilmiştir;

Tablo 3.1. Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı
Öğretimsel Öz yeterlilik	.82
Olumsuz Öngörüler	.72
Sınıf –içi Öğretim	.78
Çabasal Öz yeterlilik	.61

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. ÖGÖ'de öz algılama düzeyini ölçen, 29 adet soru yer almaktadır. Bu düzeyler ve anketteki soru numaraları şu şekilde sınıflandırılmıştır.

Tablo 3.2. Öz algılama Ölçeğinin Maddeleri

	Madde No	Maddeler
Öğretimsel Öz yeterlilik	2	Öğrencilerin daha önce aldıkları eğitim yeterli değilse, öğretmen olarak yaptıklarımın yararı olmaz.
	8	Koşullar ne kadar kötü olursa olsun, öğrencilerimi yetiştirebilirim.
	9	Alanımla ilgili konuların nasıl öğretileceğine ilişkin bilgi ve becerilerim yeterlidir.
	11	İyi öğretmen olmak için gerekli bilgi ve becerilerle donatılmış durumdayım.
	14	Derste disiplinin sağlanması için uygulanacak yeni teknikleri biliyorum.
	19	Eğitimsel amaçların gerçekleşmesi öğretmene bağlıdır.
	21	Eğer istersem, en sorunlu öğrencileri bile iyi yetiştirebilirim.
Olumsuz Öngörüler	5	Asıl etkili olan aile olduğu için, öğretmen olarak öğrenci başarısı üzerindeki etkim sınırlı olacaktır.
	13	Başka etkenlerin yanında öğretmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi çok fazla değildir.
	16	Ne kadar iyi olursam olayım, öğretmen olarak yapabileceklerim sınırlıdır.
	18	Ne yaparsam yapayım, öğrencinin içinden gelmedikçe başarılı olamaz.
	20	Bir öğrenci daha önce disipline alıştırılmamışsa, okulda da alıştırılamaz.
	22	En iyi öğretmen bile bazı öğrencilere ulaşamayabilir.
	23	İçinde bulunduğumuz koşullarda iyi öğretmen olunamaz.
	26	Sınıfta yaşanan sorunların temel nedeni öğrencilerin ilgisizliğidir.
Sınıf-içi Öğretim	6	Aldığım eğitim, öğretmen olarak karşılaşacağım sorunların çözümü için yeterlidir.
	7	Bir konuyu öğretirken nasıl bir yol izlemem gerektiğini bilmiyorum
	25	Öğrenci ilgisiz ise derslerde canlılık sağlanamaz.

Tablo 3.2'nin devamı

	27	Öğretim elemanlarının statüsünün düşük olması derslere yansımaktadır.
	29	Derslerde kendimi çaresiz hissettiğim zamanlar oluyor.
Çabasal Öz yeterlilik	1	Bir öğrencinin başarısının artması benim öğretmen olarak çaba göstermeme bağlıdır.
	3	Eğer bir öğrenci öğrenmekte zorlanıyorsa, onun düzeyine inebilirim
	4	Öğrencilerimin notlarının yükselmesi, benim daha etkili yöntemler kullanmama bağlıdır.
	10	Eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesi öğretmenin elindedir.
	12	Uğraşırsam, en sorunlu öğrencilerle bile baş edebilirim.
	15	Bir öğretmen ne yaparsa yapsın, çevre vb etkenler nedeniyle yararlı olamaz
	17	Ders işlerken öğrencileri güdüleyebilirim.
	24	Birçok disiplin sorununun nedeni dersin ilginç hale getirilememesidir.
	28	İyi bir öğretmen olmak için gerekli bilgi ve becerileri kendim keşfetmek zorundayım

3.2.2. *İş Doyum Anketi (NDI)-Gereksinim Karşılanma Yetersizliği Dereceleri Anketi*

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).

NDI'de, gereksinim düzeylerini ölçen, 13 adet soru, yer almaktadır. Bu düzeyler ve anketteki soru numaraları şu şekilde sınıflandırılmıştır.

İş Doyumu Boyutları	*Anket Soru Numaraları*
1. Güvenlik	(1)
2. Sosyal	(2-3)
3. Saygınlık	(4-5-6)
4. Otonomi	(7-8-9-10)
5. Kendini Gerçekleştirme	(11-12-13)

Öğretmenlerin mesleki doyumu 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. Bulunduğum okulda, kendimi güven içinde hissetmek isterim.
2. Bulunduğum 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.

3.2.3. *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 örneklemi 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 Karşılanma 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.

3.3. Veri toplama

Veri toplama işleminde, Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖGÖ) ve Gereksinim Karşılanma Yetersizliği (NDI) Ölçeği 2005-2006 öğretim yılında bizzat araştırmacı tarafından uygulamanın yapıldığı tarihte, okulda bulunan ve gönüllü olan öğretmenlere uygulanmıştır.

Öğretmenlerin samimi cevaplar verebilmelerini sağlamak amacıyla araştırma sonuçlarının sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacağına ilişkin açıklamalar hem yazılı olarak ilgili ölçeklerde hem de sözlü olarak uygulamalar esnasında belirtilmiş ve öğretmenlerin ölçekle ilgili soruları cevaplanmıştır.

3.4. Veri çözümleme

Araştırmada kullanılan ölçeklerin veri girişi SPSS for WİNDOWS 13.0 istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki istatistiksel programlar kullanılmıştır.

1. Ortalama
2. Standart Sapma
3. Tek Yönlü Varyans Analizi
4. Scheffé Testi
5. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı
6. tTest

BÖLÜM IV
BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistik programlarının sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi "İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz algılamaları ölçme aracının; öğretimsel öz yeterlilik, olumsuz öngörüler, sınıf-içi öğretim ve çabasal öz yeterlilik alt boyutlarında

a) cinsiyetlerine

b) kıdemlerine

c) yaşlarına

d) branşlarına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?" biçiminde idi. Aşağıda birinci alt probleme ilişkin bulgular sırasıyla verilmektedir.

4.1.1. *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Öz algılamaları ve Cinsiyetleri*

Öğretmen Görüşleri Ölçeği'nden (ÖGÖ) alınan puanların cinsiyetlere göre dağılımı Tablo 4.1'de verilmektedir.

Tablo 4.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Öz algılamaları ve Cinsiyetlerine İlişkin t-Testi Tablosu

Boyutlar	**Kaynak**	$\overline{X}$	**SS**	**N**	**t**	**SD**	**P**
Öğretimsel Öz-yeterlilik	Kadın	25.78	3.68	113	.219	188	0.827
	Erkek	25.67	3.10	77			
Olumsuz Öngörüler	Kadın	23.15	5.20	113	-1.090	188	0.277
	Erkek	23.97	4.83	77			
Sınıf-içi Öğretim	Kadın	15.38	2.72	113	.487	188	0.627
	Erkek	15.19	2.68	77			
Çabasal Öz-yeterlilik	Kadın	33.61	3.69	113	1.724	188	0.086
	Erkek	32.70	3.46	77			
Öz-yeterlilik Toplam	Kadın	97.95	9.04	113	.323	188	0.747
	Erkek	97.54	7.84	77			

Tablo 4.1'de yer alan bulgular incelendiğinde; öğretimsel öz-yeterlilik, olumsuz öngörüler, sınıf-içi öğretim ve çabasal öz-yeterlilik boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamalarının birbirlerine yakın olmadığı görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan t testi sonucunda (t= .219, t= -1.090, t= .487, t= 1.724, t= .323), öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarında $P \leq 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusu saptanmıştır. Bu durum, toplumun cinsiyete göre birebir örtüştürdüğü (şoförlük, hemşirelik, hasta bakıcılık, anaokulu öğretmenliği vb) meslekler için beslenen düşüncelerin öğretmenlik mesleğinde görülmediği, öğretmenlik mesleğinin hem toplum hem de bireyler tarafından her iki cinsiyet içinde eşit şekilde algılandığı ve demografik değişkenlerin öğretmenlerin öz algılama düzeyleri üzerinde etkili olmadığı şeklinde açıklanabilir.

Araştırma sonuçları, 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.

4.1.2. *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Öz algılamaları ve Kıdemleri*

İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenleri 5 ve daha az çalışanlar, 6-10 yıl çalışanlar, 10-20 yıl çalışanlar ve 20 ve daha fazla süredir çalışanlar olmak üzere gruplara ayrılmıştır. Ölçekten alınan puanların kıdemlere göre ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.2'de verilmektedir.

Tablo 4.2. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Öz algılamaları ve Kıdemlerine İlişkin Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Boyutlar	**Kıdem**	$\overline{X}$	**SS**	**N**
Öğretimsel Öz-yeterlilik	5 ve daha az	25.42	3.06	52
	6-10 yıl	25.46	4.69	26
	10-20 yıl	26.19	3.34	51
	20 ve daha fazla	25.75	3.29	61
	Toplam	25.74	3.45	190
Olumsuz Öngörüler	5 ve daha az	22.01	5.12	52
	6-10 yıl	22.30	5.32	26
	10-20 yıl	23.84	5.63	51
	20 ve daha fazla	24.95	3.90	61
	Toplam	23.48	5.06	190
Sınıf-içi Öğretim	5 ve daha az	15.75	2.61	52
	6-10 yıl	15.61	2.77	26
	10-20 yıl	14.94	2.89	51
	20 ve daha fazla	15.11	2.57	61
	Toplam	15.31	2.70	190
Çabasal Öz-yeterlilik	5 ve daha az	32.63	3.13	52
	6-10 yıl	33.57	5.01	26
	10-20 yıl	33.70	3.93	51
	20 ve daha fazla	33.24	3.00	61
	Toplam	33.24	3.62	190
Öz-yeterlilik Toplam	5 ve daha az	95.82	8.25	52
	6-10 yıl	96.96	11.19	26
	10-20 yıl	98.68	8.19	51
	20 ve daha fazla	99.06	7.67	61
	Toplam	97.78	8.56	190

Tablo 4.2 incelendiğinde; öğretimsel öz-yeterlilik alt boyutunda en yüksek ortalamanın 10-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere ($\overline{X}$ = 26.19), en düşük ortalamanın ise 5 ve daha az yıl kıdemi olan öğretmenlere ($\overline{X}$ = 25.42) ait olduğu görülmektedir. Olumsuz Öngörüler boyutunda ise en yüksek ortalamanın 20 ve daha fazla süredir çalışan öğretmenlere ($\overline{X}$ = 24.95), en düşük ortalamanın 5 ve daha az süredir çalışan öğretmenlere ($\overline{X}$ = 22.01) ait olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Sınıf-içi Öğretim alt boyutunda en yüksek ortalamanın 5 ve daha az süredir çalışan öğretmenlere ($\overline{X}$ = 15.75), en düşük ortalamanın ise 10-20 yıl arası çalışan öğretmenlere ($\overline{X}$ = 14.94) ait olduğu görülmektedir. Çabasal Öz-yeterlilik alt boyutunda en yüksek ortalamanın 10-20 yıl arası çalışan öğretmenlere ($\overline{X}$ = 33.70), en düşük ortalamanın ise 5 ve daha az süredir meslekte bulunan öğretmenlere ($\overline{X}$ =

32.63) ait olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlilik toplam puanına bakıldığında en yüksek ortalama 20 ve daha fazla süredir meslekte çalışan öğretmenlerde ($\overline{X}$=99.06), en düşük ortalama ise 5 ve daha az süredir meslekte bulunan öğretmenlerde ($\overline{X}$=95.82) görülmektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin kıdemlerine göre öz algılamalarının; Öğretimsel Öz-yeterlilik, Olumsuz öngörüler, Sınıf-içi Öğretim ve Çabasal Öz-yeterlilik alt boyutlarında önemli bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacı ile tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizinin tablosu Tablo 4.3'de verilmektedir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Öz Algılamalarının Kıdemlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Tablosu

Boyutlar	**Kaynak**	**KT**	**SD**	**KO**	**F**	**P**
Öğretimsel Öz-yeterlilik	GA	17.859	3	5.953	0.494	0.687
	Gİ	2240.505	186	12.046		
	Toplam	2258.363	189			
Olumsuz Öngörüler	GA	285.362	3	95.121	3.883	0.010
	Gİ	4556.117	186	24.495		
	Toplam	4841.479	189			
Sınıf-içi Öğretim	GA	21.755	3	7.252	0.994	0.397
	Gİ	1356.924	186	7.295		
	Toplam	1378.679	189			
Çabasal Öz-yeterlilik	GA	33.070	3	11.023	0.838	0.475
	Gİ	2446.304	186	13.152		
	Toplam	2479.374	189			
Öz-yeterlilik Toplam	GA	358.457	3	119.486	1.646	0.180
	Gİ	13501.122	186	72.587		
	Toplam	13859.579	189			

Tablo 4.3 incelendiğinde, öğretmenlerin kıdemlerine göre öz algılamalarında, Olumsuz Öngörüler alt boyutunda F (3,186)=3,883 P≤0.01 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretimsel Öz-yeterlilik F (3,186)=0,494, P≤0.05; Sınıf-içi Öğretim F (3,186)=0,994, P≤0.05 ve Çabasal Öz-yeterlilik alt boyutlarında ise F (3,186)=0,838, P≤0.05 düzeyinde kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin toplam Öz-yeterlilik puanlarında F (3,186)=1,646, P≤0.05 düzeyinde kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yukarıda verilen alt boyutlarda hangi gruplar arasında önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffé Testi sonuçları Tablo 4.4'de verilmektedir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Kıdemleri ve Öz algılamalarına Göre Scheffé Testi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	5 ve daha az	6-10 yıl	10-20 yıl	20 ve daha fazla	$\overline{X}$	SS	N
Olumsuz Öngörüler	5 ve daha az				*	22.01	5.12	52
	6-10 yıl					22.30	5.32	26
	10-20 yıl					23.84	5.63	51
	20 ve daha fazla					24.94	3.90	61
	Toplam					23.48	5.06	190

Tablo 4.4 incelendiğinde Scheffé Testi sonuçlarına göre Olumsuz Öngörüler alt boyutunda mesleki kıdemi 5 ve daha az olan öğretmenlerle mesleki kıdemi 20 ve daha fazla olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ortalamalara bakıldığında mesleki kıdemi 20 ve daha fazla olan öğretmenlerin ($\overline{X}$=24.94), mesleğe yeni başlayan 5 ve daha az süredir çalışan öğretmenlerden ($\overline{X}$=22.01) daha fazla olumsuz öngörüye sahip oldukları görülmektedir.

Araştırma bulguları mesleki kıdemin öğretmenlerin öz algılama düzeyleri üzerinde önemli bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. 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 algılamada 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.

M. Tschannen-Moran ve A. Woolfolk-Hoy'un (2002) birlikte yaptıkları araştırma sonucunda da öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öz algılama düzeyleri arasındaki ilişkinin zayıf olduğu gözlenmektedir.

4.1.3. *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Öz algılamaları ve Yaşları*

İlköğretim öğretmenlerinin öz algılamalarının yaşlara göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile öğretmenlerin yaşları (1.GRUP) 22-32 arası, (2.GRUP) 33-43 arası, (3.GRUP) 44 ve üstü olmak üzere gruplara ayrılmıştır. Ölçekten alınan puanların yaşlara göre ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.5'de verilmektedir.

Tablo 4.5. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Öz algılamaları ve Yaşlarına İlişkin Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Boyutlar	**Yaş**	$\overline{X}$	**SS**	**N**
Öğretimsel Öz-yeterlilik	22-32	25.59	3.87	64
	33-43	25.98	3.36	56
	44 ve üstü	25.68	3.15	70
	Toplam	25.74	3.45	190
Olumsuz Öngörüler	22-32	21.95	5.12	64
	33-43	23.39	5.50	56
	44 ve üstü	24.97	4.18	70
	Toplam	23.48	5.06	190
Sınıf-içi Öğretim	22-32	15.60	2.62	64
	33-43	15.03	2.92	56
	44 ve üstü	15.25	2.58	70
	Toplam	15.31	2.70	190
Çabasal Öz-yeterlilik	22-32	33.09	3.71	64
	33-43	33.30	3.94	56
	44 ve üstü	33.34	3.30	70
	Toplam	33.24	3.62	190
Öz-yeterlilik Toplam	22-32	96.25	9.12	64
	33-43	97.71	8.86	56
	44 ve üstü	99.25	7.59	70
	Toplam	97.78	8.56	190

Tablo 4.5 incelendiğinde; öğretimsel öz-yeterlilik alt boyutunda en yüksek ortalamanın yaş gruplarından 33-43 yaş ($\overline{X}$=25.98), en düşük ortalamanın ise 22-32 yaş grubuna ($\overline{X}$=25.59) ait olduğu görülmektedir. Olumsuz Öngörüler boyutunda en yüksek ortalamanın 44 yaş ve üstü

gruba ($\overline{X}$=24.97), en düşük ortalamanın ise 22-32 yaş grubunda ($\overline{X}$=21.95) olduğu ortaya çıkmaktadır. Sınıf-içi Öğretim alt boyutunda en yüksek ortalama 22-32 yaş arası ($\overline{X}$=15.60), en düşük ortalama ise 33-43 yaş arası öğretmenlere ($\overline{X}$=15.03) ait olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Çabasal Öz-yeterlilik boyutunda ise en yüksek ortalama 44 yaş ve üstü ($\overline{X}$=33.34), en düşük ortalamanın ise 22-32 yaş grubundaki öğretmenlere ($\overline{X}$=33.09) ait olduğu ortaya çıkmıştır. Öz yeterlilik toplam puanına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip olan grup 44 yaş ve üstü ($\overline{X}$=99.25), en düşük ortalama ise 22-32 yaş arası öğretmenlerin olduğu ($\overline{X}$=96.25) grupta olduğu görülmektedir. Bu durum yaş faktörünün öz algılama düzeyini belirlemede etkili bir değişken olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin yaşlara göre öz algılama düzeylerinin Öğretimsel Öz-yeterlilik, Olumsuz Öngörüler, Sınıf-içi Öğretim ve Çabasal Öz-yeterlilik alt boyutlarında önemli bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacı ile tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizinin tablosu Tablo 4.6'da verilmektedir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Öz algılamalarının Yaşlara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Tablosu

Boyutlar	**Kaynak**	**KT**	**SD**	**KO**	**F**	**P**
Öğretimsel Öz-yeterlilik	GA	4.858	2	2.429	0.202	0.818
	Gİ	2253.505	187	12.051		
	Toplam	2258.363	189			
Olumsuz Öngörüler	GA	305.320	2	152.660	6.293	0.002
	Gİ	4536.159	187	24.258		
	Toplam	4841.479	189			
Sınıf-içi Öğretim	GA	10.145	2	5.072	0.693	0.501
	Gİ	1368.534	187	7.318		
	Toplam	1378.679	189			
Çabasal Öz-yeterlilik	GA	2.325	2	1.163	0.088	0.916
	Gİ	2477.048	187	13.246		
	Toplam	2479.374	189			
Öz-yeterlilik Toplam	GA	302.779	2	151.389	2.088	0.127
	Gİ	13556.800	187	72.496		
	Toplam	13859.579	189			

Tablo 4.6'nın sonuçlarına bakıldığında yaş faktörünün öğretmenlerin öz algılama düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin yaşlarına göre öz algılamalarında Olumsuz Öngörüler alt boyutunda F (2,187)=6,293, P≤0.01 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğretimsel Öz-yeterlilik F (2,187)=0,202, P≤0.05; Sınıf-içi Öğretim F (2,187)=0,693, P≤0.05 ve Çabasal Öz-yeterlilik alt boyutlarında F (2,187)=0,088, P≤0.05 düzeyinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin toplam Öz-yeterlilik puanlarında F (2,187)=2,088, P≤0.05 düzeyinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır.
Yukarıda verilen alt boyutlarda hangi gruplar arasında önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffé Testi sonuçları Tablo 4.7'de verilmektedir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Yaşları ve Öz algılamalarına Göre Scheffé Testi Sonuçları

Boyutlar	**Yaş**	**22-32**	**33-43**	**44 yaş ve üstü**	$\overline{X}$	**SS**	**N**
Olumsuz Öngörüler	22-32			*	21.95	5.12	64
	33-43				23.39	5.50	56
	44 ve üstü				24.97	4.18	70
	Toplam				23.48	5.06	190

Tablo 4.7 incelendiğinde Scheffé Testi Sonuçlarına göre Olumsuz Öngörüler alt boyutunda 22-32 yaş arası öğretmenlerle, 44 yaş ve üstü öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ortalamalara bakıldığında 44 yaş ve üstü öğretmenlerin ($\overline{X}$=24.97), 22-32 yaş grubu öğretmenlerden ($\overline{X}$=21.95) daha fazla olumsuz öngörüye sahip oldukları görülmektedir.

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 algılamalarını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonuçları yaş faktörünün öz algılama düzeyi üzerinde etkili olmadığını ortaya koymaktadır.

4.1.4. *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Öz algılamaları ve Branşları*

Öğretmenlerin branşlarına göre öz algılamalarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, Öğretmenler branşlarına göre Fen-Matematik, Sosyal Bilimler ve Diğer (Müzik, Resim-İş, Beden Eğitimi, Yabancı Dil, Ev Ekonomisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Ölçekten alınan puanların branşlara göre ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.8'de verilmektedir.

Tablo 4.8. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Öz algılamaları ve Branşlarına İlişkin Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Boyutlar	**Branş**	$\overline{X}$	**SS**	**N**
Öğretimsel Öz-yeterlilik	Fen-Matematik	26.02	3.15	49
	Sosyal Bilimler	25.60	3.67	84
	Diğer	25.70	3.42	57
	Toplam	25.74	3.45	190
Olumsuz Öngörüler	Fen-Matematik	22.95	4.60	49
	Sosyal Bilimler	23.90	4.97	84
	Diğer	23.33	5.57	57
	Toplam	23.48	5.06	190
Sınıf-içi Öğretim	Fen-Matematik	15.22	2.63	49
	Sosyal Bilimler	15.54	2.72	84
	Diğer	15.03	2.74	57
	Toplam	15.31	2.70	190
Çabasal Öz-yeterlilik	Fen-Matematik	33.24	3.50	49
	Sosyal Bilimler	33.28	3.69	84
	Diğer	33.19	3.67	57
	Toplam	33.24	3.62	190
Öz-yeterlilik Toplam	Fen-Matematik	97.44	7.23	49
	Sosyal Bilimler	98.34	9.02	84
	Diğer	97.26	8.99	57
	Toplam	97.78	8.56	190

Tablo 4.8 incelendiğinde; öğretimsel öz-yeterlilik alt boyutunda en yüksek ortalamanın Fen-Matematik ($\overline{X}$=26.02), en düşük ortalamanın ise sosyal bilimler branşındaki öğretmenlere ($\overline{X}$=25.60) ait olduğu görülmektedir. Olumsuz Öngörüler boyutunda, en yüksek ortalamanın sosyal bilimler ($\overline{X}$=23.90), en düşük ortalama Fen-Matematik öğretmenlerine ($\overline{X}$=22.95); Sınıf-içi Öğretim alt boyutunda en yüksek ortalamanın Sosyal

Bilimler ($\overline{X}$=15.54), en düşük ortalamanın Diğer grup öğretmenlerine ($\overline{X}$=15.03); Çabasal Öz-yeterlilik alt boyutunda ise en yüksek ortalamanın Sosyal Bilimler branşı öğretmenlerine ($\overline{X}$=33.28), en düşük ortalamanın ise Diğer grup branş öğretmenlerine ($\overline{X}$=33.19) ait olduğu görülmektedir. Öz yeterlilik toplam puanına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip olan branşın Sosyal Bilimler ($\overline{X}$=98.34), en düşük ortalamanın ise Diğer grup öğretmenlere ($\overline{X}$=97.26) ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin branşlarına göre öz algılama düzeylerinin Öğretimsel Öz-yeterlilik, Olumsuz Öngörüler, Sınıf-içi Öğretim ve Çabasal Öz-yeterlilik alt boyutlarında önemli bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacı ile tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizinin tablosu Tablo 4.9'da verilmektedir.

Tablo 4.9 Öğretmenlerin Öz algılamalarının Branşlara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Tablosu

Boyutlar	Kaynak	KT	SD	KO	F	P
Öğretimsel Öz-yeterlilik	GA	5.418	2	2.709	0.225	0.799
	Gİ	2252.945	187	12.048		
	Toplam	2258.363	189			
Olumsuz Öngörüler	GA	29.656	2	14.828	0.576	0.563
	Gİ	4811.823	187	25.732		
	Toplam	4841.479	189			
Sınıf-içi Öğretim	GA	9.409	2	4.704	0.642	0.527
	Gİ	1369.270	187	7.322		
	Toplam	1378.679	189			
Çabasal Öz-yeterlilik	GA	0.292	2	0.146	0.011	0.989
	Gİ	2479.081	187	13.257		
	Toplam	2479.374	189			
Öz-yeterlilik Toplam	GA	47.416	2	23.708	0.321	0.726
	Gİ	13812.163	187	73.862		
	Toplam	13859.579	189			

Tablo 4.9 incelendiğinde yapılan Tek yönlü varyans analizi sonucunda; branşlara göre öğretmenlerin öz algılama puanlarının F (2,187)=0,321, P≤0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinde branş değişkeninin, öğretmenlerin öz algılama düzeylerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Buna karşılık M. Tschannen-Moran ve A. Woolfolk-Hoy'un (2002) Lise, Ortaokul ve İlkokul öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmalarında İlkokul öğretmenlerinin branş öğretmenlerine nazaran öz algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusunu saptamışlardır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi "İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin mesleki doyumları ölçme aracının; güvenlik, sosyal, saygınlık, otonomi ve kendini gerçekleştirme alt boyutlarında

a) cinsiyetlerine

b) kıdemlerine

c) yaşlarına

d) branşlarına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?" biçiminde idi. Aşağıda ikinci alt probleme ilişkin bulgular sırasıyla verilmektedir.

4.2.1. *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları ve Cinsiyetleri*

Mesleki doyum boyutlarından alınan puanların cinsiyetlere göre dağılımı Tablo 4.10'da verilmektedir.

Tablo 4.10. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları ve Cinsiyetlerine İlişkin t-Testi Tablosu

Boyutlar	Kaynak	N	$\overline{X}$	SS	SD	t	P
Güvenlik	Kadın	113	2.01	2.03	188	2.835	0.005
	Erkek	77	1.20	1.76			
Sosyal	Kadın	113	1.34	1.67	188	1.780	0.077
	Erkek	77	0.90	1.67			
Saygınlık	Kadın	113	1.18	1.37	188	2.207	0.029
	Erkek	77	0.74	1.31			
Otonomi	Kadın	113	1.94	2.18	188	2.355	0.020
	Erkek	77	1.26	1.55			
Kendini Gerçekleştirme	Kadın	113	2.44	1.81	188	3.609	0.000
	Erkek	77	1.54	1.48			
Mesleki Doyum Toplam	Kadın	113	8.94	8.94	188	3.271	0.001
	Erkek	77	5.67	5.67			

Tablo 4.10'da yer alan bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin mesleki doyumun, Güvenlik, Sosyal, Saygınlık, Otonomi, Kendini Gerçekleştirme alt boyutlarında ortalamalarının birbirlerine yakın olmadığı görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan t testi sonucunda (t= 2.835, t= 1.780, t= 2.207, t= 2.355, t=3.609, t= 3.271), öğretmenlerin mesleki doyumun; Güvenlik, Saygınlık, Otonomi, Kendini Gerçekleştirme alt boyutlarında $P \leq 0.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu bulgusu saptanmıştır. Mesleki doyumun Sosyal boyutunda ise $P \leq 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buna karşılık Özdayı (1990) yaptığı araştırmasında kadınların mesleğin dışsal yapısı ile ilgili (güvence, ücret, çalışma koşulları, terfi ve teftiş) alanlarında erkeklerden daha fazla doyum aldıkları sonucuna varmıştır. Güçray (1995) ise araştırmasında cinsiyetler yönünden mesleki doyumun bir farklılaşma göstermediği bulgusunu saptamıştır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında kadınların mesleki doyumsuzluğunun, erkeklerden daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durumu 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.

Buna karşılık Aslan (2001) araştırmasında öğretmenliğin en çok kadınlar tarafından tercih edilen bir meslek olmasının yanı sıra kadınların mesleki doyumlarının, erkeklerden daha yüksek olduğu bulgusunu saptamıştır. Aslan'a göre kadınların annelik içgüdüsü ile öğretmenlik mesleğine erkeklerden daha yatkın olması, mesleğin yorucu olmaması, kendilerine ve ailelerine daha fazla zaman ayırabilmelerini ve dolayısı ile daha fazla doyum almalarını sağlamaktadır.

4.2.2. *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları ve Kıdemleri*

Araştırmamızda, İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin mesleklerinde geçirdikleri sürelerin belirlenebilmesi için araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri yıllara göre 5 yıl ve daha az çalışanlar, 6-10 yıl çalışanlar, 10-20 yıl çalışanlar ve 20 yıl ve daha fazla süredir çalışanlar olmak üzere gruplara ayrılmıştır. Araştırmada İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin kıdemlerine göre Güvenlik, Saygınlık ve Kendini Gerçekleştirme boyutlarında mesleki doyum puanlarındaki farkın hangi kıdem grubundan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla Scheffe Testi uygulanmıştır. Testin uygulanmasında kolaylık sağlaması açısından aşağıdaki ifadeler kullanılmıştır.

1.Grup (5 yıl ve daha az süredir çalışanlar)

2.Grup (6-10 yıl çalışanlar)

3.Grup (10-20 yıl çalışanlar)

4.Grup (20 yıl ve daha fazla çalışanlar)

Öğretmenlerin mesleki doyumlarının kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için mesleki doyum boyutlarından alınan puanların kıdemlere göre ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.11'de verilmektedir.

Tablo 4.11. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları ve Kıdemlerine İlişkin Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Mesleki Doyum Boyutları	**Kıdem**	$\overline{X}$	**SS**	**N**
Güvenlik	5 ve daha az	1.98	2.01	52
	6-10 yıl	2.88	2.32	26
	10-20 yıl	1.60	1.69	51
	20 ve daha fazla	1.00	1.71	61
	Toplam	1.68	1.96	190
Sosyal	5 ve daha az	1.33	2.00	52
	6-10 yıl	1.65	2.00	26
	10-20 yıl	1.07	1.42	51
	20 ve daha fazla	0.90	1.39	61
	Toplam	1.17	1.68	190
Saygınlık	5 ve daha az	1.37	1.45	52
	6-10 yıl	1.50	1.39	26
	10-20 yıl	1.01	1.46	51
	20 ve daha fazla	0.49	0.97	61
	Toplam	1.01	1.36	190

Tablo 4.11'in devamı

Otonomi	5 ve daha az	1.78	1.73	52
	6-10 yıl	1.83	1.54	26
	10-20 yıl	1.55	1.75	51
	20 ve daha fazla	1.58	2.47	61
	Toplam	1.66	1.97	190
Kendini Gerçekleştirme	5 ve daha az	2.61	1.85	52
	6-10 yıl	2.65	1.93	26
	10-20 yıl	2.08	1.59	51
	20 ve daha fazla	1.38	1.45	61
	Toplam	2.08	1.74	190
Mesleki Doyum Toplam	5 ve daha az	9.09	7.49	52
	6-10 yıl	10.52	7.71	26
	10-20 yıl	7.34	6.84	51
	20 ve daha fazla	5.35	5.42	61
	Toplam	7.62	6.94	190

Tablo 4.11 incelendiğinde; Güvenlik düzeyinde en fazla mesleki doyumun sırasıyla 4.grup (20 ve daha fazla) ($\overline{X}$=1,00, SS=1,71), 3.grup (10-20 yıl) ($\overline{X}$=1,60, SS=1,69), 1.grup (5 ve daha az) ($\overline{X}$=1,98, SS=2,01) ve 2.grup (6-10 yıl) öğretmenlerde ($\overline{X}$=2,88, SS=2,32) olduğu görülmektedir.

Saygınlık boyutunda gruplar arasında mesleki doyum düzeyi en fazla olan gruplar ise sırasıyla; 4.grup (20 ve daha fazla) ($\overline{X}$=0,49, SS=0,97), 3.grup (10-20 yıl) ($\overline{X}$=1,01, SS=1,46), 1.grup (5 ve daha az) ($\overline{X}$=1,37, SS=1,45) ve 2.gruptur (6-10 yıl) ($\overline{X}$=1,50, SS=1,39).

Mesleki doyumun Kendini Gerçekleştirme boyutunda ise en fazla doyumun 4.grup öğretmenlerde (20 ve daha fazla) ($\overline{X}$=1,38, SS=1,45) olduğu ortaya çıkmaktadır. Onları takiben sırasıyla 3.grupta (10-20 yıl) ($\overline{X}$=2,08, SS=1,59), 1.grupta (5 ve daha az) ($\overline{X}$=2,61, SS=1,85) ve 2.grupta (6-10 yıl) ($\overline{X}$=2,65, SS=1,93) olduğu görülmektedir.

Mesleki doyumun toplam puanına bakıldığında ise mesleki doyumu en fazla olan öğretmenlerin 20 ve daha fazla süredir çalışan öğretmenler ($\overline{X}$=5.35, SS=5.42), mesleki doyum düzeyi en düşük olan öğretmenlerin ise 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler ($\overline{X}$=10.52, SS=7.71) olduğu ortaya çıkmaktadır.

İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre mesleki doyumlarının; Güvenlik, Sosyal, Saygınlık, Otonomi ve Kendini Gerçekleştirme alt boyutlarında önemli bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizinin tablosu Tablo 4.12 'de verilmektedir.

Tablo 4.12. Mesleki doyumun Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Tablosu

Boyutlar	Kaynak	KT	SD	KO	F	P
Güvenlik	GA	17.859	3	23.629	6.641	0.000
	Gİ	661.791	186	3.558		
	Toplam	732.679	189			
Sosyal	GA	12.349	3	4.116	1.462	0.226
	Gİ	523.841	186	2.816		
	Toplam	536.191	189			
Saygınlık	GA	29.430	3	9.810	5.677	0.001
	Gİ	321.438	186	1.728		
	Toplam	350.868	189			
Otonomi	GA	2.552	3	0.851	0.215	0.886
	Gİ	735.205	186	3.953		
	Toplam	737.757	189			
Kendini Gerçekleştirme	GA	53.143	3	17.714	6.297	0.000
	Gİ	523.232	186	2.813		
	Toplam	576.375	189			
Mesleki Doyum Toplam	GA	648.860	3	216.287	4.754	0.003
	Gİ	8461.772	186	45.493		
	Toplam	9110.632	189			

Tablo 4.12'de yer alan bulgular incelendiğinde öğretmenlerin kıdemlerine göre mesleki doyumlarının; Güvenlik boyutunda F (3,186)=6,641, P≤0.01; Saygınlık boyutunda F (3,186)=5,677, P≤0.01 ve Kendini Gerçekleştirme boyutlarında F (3,186)=6,297, P≤0.01 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Yapılan istatistiksel değerlendirme sonucunda mesleki doyumun kıdem değişkenine göre; Sosyal, F (3,186)=1.462, P≤0.05 ve Otonomi alt boyutlarında, F (3,186)=0.215, P≤0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır. Mesleki doyumun toplam puanına bakıldığında ise F (3,186)=4,754, P≤0.01 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır. Yukarıda verilen alt boyutlarda hangi gruplar arasında önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffé Testi sonuçları Tablo 4.13'de verilmektedir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Kıdemleri ve Mesleki Doyumlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	5 ve daha az	6-10 yıl	10-20 yıl	20 ve daha fazla	$\overline{X}$	SS	N
Güvenlik	5 ve daha az					1.98	2.01	52
	6-10 yıl				*	2.88	2.32	26
	10-20 yıl					1.60	1.69	51
	20 ve daha fazla					1.00	1.71	61
	Toplam					1.68	1.96	190
Saygınlık	5 ve daha az				*	1.37	1.45	52
	6-10 yıl				*	1.50	1.39	26
	10-20 yıl					1.01	1.46	51
	20 ve daha fazla					0.49	0.97	61
	Toplam					1.01	1.36	190
Kendini Gerçekleştirme	5 ve daha az				*	2.61	1.85	52
	6-10 yıl				*	2.65	1.93	26
	10-20 yıl					2.08	1.59	51
	20 ve daha fazla					1.38	1.45	61
	Toplam					2.08	1.74	190
Mesleki Doyum Toplam	5 ve daha az				*	9.09	7.49	52
	6-10 yıl				*	10.52	7.71	26
	10-20 yıl					7.34	6.84	51
	20 ve daha fazla					5.35	5.42	61
	Toplam					7.62	6.94	190

Tablo 4.13 incelendiğinde Scheffé Testi sonuçlarına göre mesleki doyumun Güvenlik alt boyutunda mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerle, mesleki kıdemi 20 ve daha fazla olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Saygınlık alt boyutunda mesleki kıdemi 20 ve daha fazla olan öğretmenlerle, mesleki kıdemi 5 ve daha az olan ve 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır. Kendini Gerçekleştirme alt boyutunda ise fark gene mesleki kıdemi 20 ve daha fazla olan öğretmenlerle, mesleki kıdemi 5 ve daha az olan öğretmenler ve 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerde ortaya çıkmaktadır. Ortalamalara bakıldığında ise mesleki doyumun Güvenlik alt boyutunda 20 ve daha fazla süredir meslekte bulunan öğretmenlerin doyum

düzeylerinin ($\overline{X}$=1.00), 6-10 yıldır meslekte bulunan öğretmenlerden ($\overline{X}$=2.88) daha yüksek olduğu görülmektedir. Saygınlık boyutunda sırasıyla 5 ve daha az süredir çalışan öğretmenlerle ($\overline{X}$=1.37), 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin ($\overline{X}$=1.50) mesleki doyumlarının, 20 ve daha fazla süredir çalışan öğretmenlere göre ($\overline{X}$=0.49) daha düşük olduğu görülmektedir. Kendini Gerçekleştirme boyutunda ise gene sırasıyla 5 ve daha az süredir çalışan öğretmenlerle ($\overline{X}$=2.61), 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin ($\overline{X}$=2.65) mesleki doyumlarının, 20 ve daha fazla süredir çalışan öğretmenlere göre ($\overline{X}$=1.38) daha düşük olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında kıdem arttıkça mesleki doyumunda arttığı ortaya çıkmaktadır. Mesleğe yeni başlayan 1. grup (5 ve daha az) öğretmenlerle, 3.grup (6-10 yıl) öğretmenlerin en fazla doyumsuzluk yaşayan gruplar olduğu çıkmıştır. Araştırma sonuçları Günbayı'nın (2001) araştırma sonuçları ile aynı paralelliktedir. Günbayı da araştırmasında kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyinin, kıdemi az olanlardan daha fazla olduğu sonucuna varmıştır. Koç (2001) ise 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.

4.2.3. *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları ve Yaşları*

İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin mesleki doyumlarının yaşlara göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile öğretmenlerin yaşları 22-32 yaş arası (1.Grup), 33-43 yaş arası (2.Grup), 44 ve üstü (3.Grup) olmak üzere gruplara ayrılmıştır.
Araştırmada İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin güvenlik, saygınlık ve kendini gerçekleştirme boyutlarında yaşlarına göre bulunan farkların hangi yaş gruplarından kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla Scheffe Testi uygulanmıştır. Testin uygulanmasında kolaylık sağlaması açısından aşağıdaki ifadeler kullanılmıştır.

1.Grup (22-32 yaş arası)
2.Grup (33-43 yaş arası)
3.Grup (44 ve üstü)

Belirlenen grupların mesleki doyum boyutlarından alınan puanlarının yaşlara göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.14'de verilmektedir.

Tablo 4.14. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Mesleki doyumları ve Yaşlarına İlişkin Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Mesleki Doyum Boyutları	**Yaş**	$\overline{X}$	**SS**	**N**
Güvenlik	22-32	2.48	2.21	64
	33-43	1.58	1.56	56
	44 ve üstü	1.04	1.78	70
	Toplam	1.68	1.96	190
Sosyal	22-32	1.50	1.93	64
	33-43	1.08	1.54	56
	44 ve üstü	0.93	1.51	70
	Toplam	1.17	1.68	190
Saygınlık	22-32	1.51	1.55	64
	33-43	0.96	1.10	56
	44 ve üstü	0.59	1.21	70
	Toplam	1.01	1.36	190
Otonomi	22-32	1.89	1.80	64
	33-43	1.46	1.51	56
	44 ve üstü	1.61	2.41	70
	Toplam	1.66	1.97	190
Kendini Gerçekleştirme	22-32	2.69	1.94	64
	33-43	1.98	1.58	56
	44 ve üstü	1.60	1.52	70
	Toplam	2.08	1.74	190
Mesleki Doyum Toplam	22-32	10.08	7.87	64
	33-43	7.09	6.24	56
	44 ve üstü	5.78	5.91	70
	Toplam	7.62	6.94	190

Tablo 4.14'de yer alan bulgulara göre; 1.grubun (22-32) ($\overline{X}$=2,48, SS=2,21) Güvenlik düzeyi, 2.grup (33-43) ($\overline{X}$=1,58, SS=1,56) ve 3.gruptan (44 ve üstü) ($\overline{X}$=1,04, SS=1,78) anlamlı şekilde düşük bulunmuştur. Buna karşılık 2.grubun (33-43) Güvenlik düzeyi ile 3.grup (44 ve üstü) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Saygınlık boyutunda 1.grubun (22-32) ($\overline{X}$=1,51, SS=1,55) saygınlık düzeyi, 3.gruptan (44 ve üstü) ($\overline{X}$=0,59, SS=1,21) anlamlı şekilde düşük bulunmuştur. Ancak Saygınlık boyutunda 1.grup (22-32) ve 2. grup(33-43) ve 2.grup(33-43) ve 3.grup (44 ve üstü) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Mesleki doyumun Kendini Gerçekleştirme boyutunda ise yaşlara göre 1.grubun (22-32) Kendini Gerçekleştirme düzeyi ($\overline{X}$=2,69, SS=1,94), 3.gruptan (44 ve üstü) ($\overline{X}$=1,60, SS=1,52) anlamlı şekilde düşük bulunmuştur. 1.grup (22-32) ve 2.grup (33-43) arasında ve 2.grup (33-43) ile 3.grup (44 ve üstü) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Mesleki doyumun toplam puanına bakıldığında ise mesleki doyumu en fazla olan öğretmenlerin 3.grup (44 ve üstü) ($\overline{X}$=5.78, SS=5.91), mesleki doyumu en düşük olan öğretmenlerin ise 1.grup (22-32) öğretmenler ($\overline{X}$=10.08, SS=7.87) olduğu ortaya çıkmaktadır.

Mesleki doyumun yaşlara göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak, veriler üzerinde tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizinin tablosu Tablo 4.15'te verilmektedir.

Tablo 4.15 Mesleki doyumun Yaşlara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Tablosu

Boyutlar	Kaynak	KT	SD	KO	F	P
Güvenlik	GA	70.270	2	35.135	9.919	0.000
	Gİ	662.409	187	3.542		
	Toplam	732.679	189			
Sosyal	GA	11.177	2	5.588	1.990	0.140
	Gİ	525.014	187	2.808		
	Toplam	536.191	189			
Saygınlık	GA	28.464	2	14.232	8.255	0.000
	Gİ	322.404	187	1.724		
	Toplam	350.868	189			
Otonomi	GA	5.683	2	2.842	0.726	0.485
	Gİ	732.074	187	3.915		
	Toplam	737.757	189			
Kendini Gerçekleştirme	GA	40.626	2	20.313	7.090	0.001
	Gİ	535.749	187	2.865		
	Toplam	576.375	189			
Mesleki Doyum Toplam	GA	638.319	2	319.159	7.044	0.001
	Gİ	8472.313	187	45.306		
	Toplam	9110.632	189			

Tablo 4.15 incelendiğinde öğretmenlerin yaş gruplarına göre mesleki doyum puanlarının Güvenlik boyutunda F (2,187)=9,919, P≤0.01; Saygınlık boyutunda F (2,187)=8,255,

P≤0.01 ve Kendini Gerçekleştirme alt boyutlarında, F (2,187)=7,090, P≤0.01 düzeyinde anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Mesleki doyumun Sosyal F (2,187)=1,990, P≤0.05 ve Otonomi boyutunda ise F(2,187)=0,726, P≤0.05 düzeyinde yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Mesleki doyumun toplam puanlarına bakıldığında ise F (2,187)=7,044, P≤0.01 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda verilen alt boyutlarda hangi gruplar arasında önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffé Testi sonuçları Tablo 4.16'da verilmektedir.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Yaşları ve Mesleki Doyumlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları

Boyutlar	**Yaş**	**22-32**	**33-43**	**44 yaş ve üstü**	$\overline{X}$	**SS**	**N**
Güvenlik	22-32		*	*	2.48	2.01	64
	33-43				1.58	2.32	56
	44 ve üstü				1.04	1.69	70
	Toplam				1.68	1.96	190
Saygınlık	22-32			*	1.51	1.55	64
	33-43				0.96	1.10	56
	44 ve üstü				0.59	1.21	70
	Toplam				1.01	1.36	190
Kendini Gerçekleştirme	22-32			*	2.69	1.94	64
	33-43				1.98	1.58	56
	44 ve üstü				1.60	1.52	70
	Toplam				2.08	1.74	190
Mesleki Doyum Toplam	22-32			*	10.08	7.87	64
	33-43				7.09	6.24	56
	44 ve üstü				5.78	5.91	70
	Toplam				7.62	6.94	190

Tablo 4.16 incelendiğinde Scheffé Testi sonuçlarına göre mesleki doyumun Güvenlik alt boyutunda yaşları 22-32 arasında olan öğretmenlerle, 33-43 yaşlarındaki ve 44 yaş ve üstü öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Saygınlık ve Kendini Gerçekleştirme alt boyutlarında ise fark gene 22-32 yaş arası öğretmenlerle, 44 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında ise mesleki doyumun; Güvenlik boyutunda 1.grup (22-32) öğretmenlerin ($\overline{X}$=2.48), 2. grup (33-43) ($\overline{X}$=1.58) ve 3.grup (44 ve üstü) ($\overline{X}$=1.04) öğretmenlere göre en fazla doyumsuzluk yaşayan grup olduğu görülmektedir. Saygınlık boyutunda 22-32 yaş arası öğretmenlerin ($\overline{X}$=1.51) mesleki doyum düzeylerinin 44 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerden ($\overline{X}$=0.59) daha

düşük olduğu ortaya çıkmaktadır. Kendini Gerçekleştirme boyutunda ise gene 22-32 yaş arası öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin ($\overline{X}$=2.69), 44 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerden ($\overline{X}$=1.60) daha düşük olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında mesleki doyumun Güvenlik, Saygınlık ve Kendini Gerçekleştirme boyutlarında; en fazla mesleki doyumsuzluk yaşayan grubun 22-32 yaşlarındaki genç öğretmenlerin olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları Günbayı'nın (2001) araştırmasının bulgularıyla aynı paralelliktedir. Günbayı da araştırmasında alt yaş grubundaki öğretmenlerin, üst yaş grubundaki öğretmenlere göre mesleki doyumlarının daha düşük olduğunu saptamıştır. Bu durum mesleğe yeni atılmış 22-32 yaş grubundaki öğretmenlerin mesleklerinde henüz arzuladıkları ideallerine ulaşamamalarından kaynaklandığı şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca genç öğretmenlerin mesleğe ve çalışma koşullarına ilişkin aşırı beklentilerinin olması ya da meslek seçimindeki yanlışlık olarak ifade edilebilir.

4.2.4. *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları ve Branşları*

Öğretmenler branşlarına göre Fen-Matematik, Sosyal Bilimler ve Diğer (Müzik, Resim-İş, Beden Eğitimi, Yabacı Dil, Ev Ekonomisi,) olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Belirlenen grupların mesleki doyum boyutlarından alınan puanlarının branşlara göre ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.17'de verilmektedir.

Tablo 4.17 İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Mesleki doyumları ve Branşlarına İlişkin Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Boyutlar	**Branş**	$\overline{X}$	**SS**	**N**
Güvenlik	Fen-Matematik	1.38	2.08	49
	Sosyal Bilimler	1.66	1.95	84
	Diğer	1.98	1.87	57
	Toplam	1.68	1.96	190

Tablo 4.17'nin devamı

Sosyal	Fen-Matematik	0.88	1.96	49
	Sosyal Bilimler	1.19	1.67	84
	Diğer	1.37	1.40	57
	Toplam	1.17	1.68	190
Saygınlık	Fen-Matematik	0.91	1.36	49
	Sosyal Bilimler	0.88	1.31	84
	Diğer	1.28	1.40	57
	Toplam	1.01	1.36	190
Otonomi	Fen-Matematik	1.73	2.82	49
	Sosyal Bilimler	1.62	1.46	84
	Diğer	1.67	1.78	57
	Toplam	1.66	1.97	190
Kendini Gerçekleştirme	Fen-Matematik	1.81	1.68	49
	Sosyal Bilimler	2.05	1.76	84
	Diğer	2.35	1.76	57
	Toplam	2.08	1.74	190
Mesleki Doyum Toplam	Fen-Matematik	6.75	7.28	49
	Sosyal Bilimler	7.41	6.87	84
	Diğer	8.66	6.73	57
	Toplam	7.62	6.94	190

Tablo 4.17 incelendiğinde; Güvenlik alt boyutunda en yüksek ortalamanın Diğer grup öğretmenlerine ($\overline{X}$=1.98, SS=1.87), en düşük ortalamanın Fen-matematik öğretmenlerine ($\overline{X}$=1.38, SS=2.08) ait olduğu görülmektedir. Mesleki doyumun, Sosyal alt boyutunda da en yüksek ortalamanın Diğer grup öğretmenlerine ($\overline{X}$=1.37, SS=1.40), en düşük ortalamanın Fen-Matematik branşı öğretmenlerine ($\overline{X}$=0.88, SS=1.96) ait olduğu ortaya çıkmaktadır. Saygınlık boyutunda en yüksek ortalamanın Diğer grup öğretmenlerinde olduğu görülürken ($\overline{X}$=1.28, SS=1.40), en düşük ortalama ise Sosyal Bilimler öğretmenlerinde ($\overline{X}$=0.88, SS=1.31) ortaya çıkmaktadır. Otonomi boyutunda en yüksek ortalamanın Fen-Matematik öğretmenlerine ($\overline{X}$=1.73, SS=2.82), en düşük ortalamanın ise Sosyal Bilimler öğretmenlerine ($\overline{X}$=1.62, SS=1.46) ait olduğu görülmektedir. Kendini Gerçekleştirme boyutunda en yüksek ortalama Diğer grup öğretmenlerinde ($\overline{X}$=2.35, SS=1.76), en düşük ortalama ise Fen-Matematik öğretmenlerinde ($\overline{X}$=1.81, SS=1.68) ortaya çıkmaktadır. Mesleki doyumun toplam puanına bakıldığında ise en yüksek ortalamanın Diğer grup öğretmenlerine ($\overline{X}$=8.66, SS=6.73), en düşük ortalamanın ise Fen-

Matematik branşı öğretmenlerine ($\overline{X}$=6.75, SS=7.28) ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin branşlarına göre mesleki doyum düzeylerinin; Güvenlik, Sosyal, Saygınlık, Otonomi ve Kendini Gerçekleştirme alt boyutlarında önemli bir faklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacı ile tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi tablosu Tablo 4.18'de verilmektedir.

Tablo 4.18 Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Branşlara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Tablosu

Boyutlar	Kaynak	KT	SD	KO	F	P
Güvenlik	GA	9.397	2	4.699	1.215	0.299
	Gİ	723.282	187	3.868		
	Toplam	732.679	189			
Sosyal	GA	6.409	2	3.204	1.131	0.325
	Gİ	529.782	187	2.833		
	Toplam	536.191	189			
Saygınlık	GA	5.987	2	2.994	1.623	0.200
	Gİ	344.881	187	1.844		
	Toplam	350.868	189			
Otonomi	GA	0.431	2	0.215	0.055	0.947
	Gİ	737.326	187	3.943		
	Toplam	737.757	189			
Kendini Gerçekleştirme	GA	7.838	2	3.919	1.289	0.278
	Gİ	568.537	187	3.040		
	Toplam	576.375	189			
Mesleki Doyum Toplam	GA	103.146	2	51.573	1.071	0.345
	Gİ	9007.486	187	48.168		
	Toplam	9110.632	189			

Tablo 4.18 incelendiğinde yapılan Tek yönlü varyans analizi sonucunda; branşlara göre öğretmenlerin mesleki doyum puanlarının F (2,187)=1.071, P≤0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri üzerinde branş değişkeninin önemli bir etkisi olmadığı söylenebilir. Sınıf öğretmenleri ve Branş öğretmenlerinin mesleki doyumlarını inceleyen Günbayı da (2001), araştırmasında her iki grup öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusunu saptamıştır. Buna karşılık Crossman ve Haris ise (2006) birlikte yaptıkları araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin, branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu bulgusunu saptamışlardır.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi ”İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz algılamaları ve mesleki doyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?” biçiminde idi. Öğretmenlerin öz algılamaları ve mesleki doyumları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacı ile Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi uygulanmıştır. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4.19’da verilmektedir.

Tablo 4.19 Öğretmenlerin Öz algılamaları ve Mesleki Doyumlarına İlişkin Algıları Arasındaki Korelasyon Tablosu

		Mesleki Doyum
Öz yeterlilik	Pearson Korelasyonu	-291**
	P	0.000
	Toplam	0.190

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

Alan yazında da belirtildiği gibi, öz algılama inançlarının meslek stresine karşı koruyucu bir faktör olduğu ve öz algılama 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 algılama 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 algılama inançları da güçlenen bireylerin mevcut işlerinin artık kendilerini tatmin etmemesi sonucunda mesleki

doyumsuzluk yaşayarak yeni iş arayışları içine girebilecekleri düşünülebilir. Nitekim alan yazında da belirtildiği gibi eğitim düzeyi yükseldikçe meslekten alınan doyum azalmaktadır. Bunun sonucunda öz algılama inançları güçlü bireyler; çalışma koşulları, ücret, terfi ve kendini geliştirme açısından kendilerine daha fazla mesleki doyum kazandıracak yeni iş ortamlarının arayışı içine girebilirler.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sürecinden elde edilen bulgulara ve yararlanılan kaynaklara göre ulaşılan sonuçlar çerçevesinde araştırmanın amacına uygun olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuçlar

1- İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz algılamalarında cinsiyet değişkenine göre P≤0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

2- Öğretmenlerin öz algılamalarında kıdem değişkenine göre; mesleki kıdemi 5 ve daha az olan öğretmenlerle, mesleki kıdemi 20 ve daha fazla olan öğretmenler arasında, Olumsuz Öngörüler alt boyutunda P≤0.01 düzeyinde anlamlı bir farlılık bulunmaktadır. Öğretimsel Öz-yeterlilik, Sınıf-içi Öğretim ve Çabasal Öz-yeterlilik alt boyutlarında ise P≤0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

3- Öğretmenlerin öz algılamalarında yaş değişkenine göre; 22-32 yaş grubu öğretmenlerle, 44 yaş ve üstü öğretmenler arasında Olumsuz Öngörüler alt boyutunda ise P≤0.01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretimsel Öz-yeterlilik, Sınıf-içi Öğretim ve Çabasal Öz-yeterlilik boyutlarında P≤0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4- Öğretmenlerin öz algılamalarında branş değişkenine göre P≤0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

5- Öğretmenlerin mesleki doyumları, cinsiyet değişkenine göre; Güvenlik, Saygınlık, Otonomi ve Kendini Gerçekleştirme boyutlarında P≤0.01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin mesleki doyum ölçeğinin Güvenlik, Saygınlık, Otonomi, Kendini Gerçekleştirme alt boyutlarındaki mesleki doyum algılamaları erkek öğretmenlerin lehine bulunmuştur.

6- Mesleki doyumun Sosyal boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre P≤0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

7- Öğretmenlerin mesleki doyumları ve kıdem değişkenine göre; Güvenlik, Saygınlık, Kendini gerçekleştirme boyutlarında 4.grup (20 ve daha fazla) lehine P≤0.01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

8- Mesleki doyumun Sosyal ve Otonomi alt boyutlarında ise kıdem değişkenine göre P≤0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

9- Öğretmenlerin mesleki doyumlarında yaş değişkenine göre; Güvenlik, Saygınlık, Kendini Gerçekleştirme, alt boyutlarında 3. grup (44 ve üstü) lehine P≤0.01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

10- Mesleki doyumun alt boyutlarından Sosyal ve Otonomi boyutlarında ise yaş değişkenine göre P≤0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

11- Öğretmenlerin mesleki doyumlarında, branş değişkenine göre P≤0.05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5.2. Öneriler

A-Uygulayıcılara

1- Öğretmenlerin öz algılamalarının, aldığı mesleki eğitimle başlayıp öğretim sürecinde kazanılan deneyimler ve okul ortamından (yönetim, iş arkadaşları, veliler ve öğrenciler) aldığı dönütlerle şekillendiği göz önünde bulundurularak, özellikle okul yöneticilerinin geri bildirimlerde öğretim performansına dayalı ödül gibi (teşekkür, takdir, aylıkla ödüllendirme) güdüleyicilerin çeşitlendirilmesi ödüllerin etkililiğini arttırarak, öğretmenlerin performanslarına yönelik öz algılamalarının güçlenmesini ve mesleki doyumlarının da yükselmesini sağlayarak öğretimde verimliliğin artmasını sağlayabilir. Bu bağlamda lisansüstü eğitimin kolaylaştırılarak teşvik edilmesi sağlanabilir. Erasmus ve Sokrates projelerinde daha fazla öğretmenin yer alması sağlanabilir.

2- Öğretmenlerin öz algılamalarının güçlenmesi için var olan yeteneklerini kullanıp, gizil güçlerini geliştirebilecekleri alanları ile ilgili destekleyici uygulamalar yapılabilir. Uzman ve Baş Öğretmenlikte alanında proje yapmanın ve hakemli dergilerde makale yazmanın bir zorunluluk olarak getirilmesi ve bu özellikleri sergileyen öğretmenlerin

ödüllendirilerek, yeni, ilginç ve zorlayıcı görevlerde yer almaları buna olanak sağlayabilir.

3- Eğitimde, öz algılama inançlarını belirleme çalışmalarının yapılması ile öğretmen ve öğrencilerin öz algılama inançları ile ilgili elde edilen veriler sonraki uygulamalarla gerek hizmet içi ve gerekse hizmet öncesi meslek eğitimlerinde kullanılabilir. Böylelikle, eğitim programlarının ve sistemlerin kişilerin öz algılama inançlarını sağlama ve geliştirmeye yönelik düzenlemeleri de içerecek şekilde yeniden yapılandırılması sağlanabilir.

B- Araştırmacılara

1- Bu araştırma verileri İzmir'deki 12 İlköğretim okulunda çalışan ikinci kademe öğretmenlerinden toplanmıştır. Dolayısı ile sonuçların tüm öğretmenler için genelleştirilebilmesi için araştırma verilerinin tüm Türkiye'deki daha fazla sayıda okulda MEB'in desteği ile eş zamanlı şekilde toplanarak yapılan araştırmalara gereksinim vardır. Öğretmenlerin öz algılamaları ve mesleki doyum düzeylerinin düşük olmasının altında yatan nedenler çok boyutlu biçimde araştırılabilir.

2- 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 yapılabilir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sorunlarına daha gerçekçi ve çözüme yönelik yaklaşımlar getirilebilir.

3- Öğretmenlerin mesleki deneyimlerini geliştirebilecek, performanslarını arttırabilecek ve onları motive edecek unsurların neler olduğu konusunda araştırmalar yapılabilir.

4- Öğretmenlerin mesleki sıkıntılarının en fazla hangi boyutlarda yoğunlaştığı konusunda daha fazla araştırma yapılabilir.

5- 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 araştırma yapılabilir.

6- Hizmet öncesi öğretmenlerin öz algılama inançlarını ve bu inançların davranışlarına nasıl yansıdığını belirlemek üzere araştırmalar yapılabilir.

7- Öğretmenlerin öz algılama düzeylerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir. Böylelikle öğrencilerin öz algılama inançlarının gelişimi açısından da önem taşıyan öğretmen öz algılama düzeylerinin yükselmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acar, G. (2005). *Öğrenme ve öğrenme kuramları.* [On Line] http://www.rehabilitasyon.com/index.php?act=showarticles&cid=84&act2=read&aid=506 adresinden 30.09.2006 tarihinde indirilmiştir.

Açıkgöz Ün, K. (1998). *Etkili öğrenme ve öğretme.* İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Ada, S. (1990). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin genel durum. *M.Ü. A.E.F Eğitim Bilimleri Dergisi,* Sayı:2, S:15–19.

Aktan, C. (2002). Yönetimde insan boyutu. [On Line]. http://www.canaktan.org/yonetim/insan-yonetim/anasayfa-insan.htm'den 30.09.2006 tarihinde erişilmiştir.

Aslan, A. K. (2001). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin yaşam kalitesi ve mesleki doyumları, *Ege Eğitim Dergisi* (1), 1:63-82.

Aslan, E, (1992). "Benlik kavramı ve bireyin yaşamındaki etkileri", *M.Ü Atatürk Eğt. Fak. Eğitim bilimleri Dergisi,* Sayı:4, Sayfa:7-14

Aşkar, P. Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı, *H.Ü Eğt. Fak. Dergisi*, 21: 1-8.

Altundepe, Ö. (1999). Orta öğretim kurumlarında öğretmen performansının değerlendirilmesi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.1.*

Aytaç, S. (1997). *Çalışma yaşamında kariyer*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Azar, A&Henden, R. (2003). Alan dışından atanmanın iş doyumuna etkileri: sınıf öğretmenliği örneği. [On Line] *Educational Sciences: Theory&Practise:* Ebscohost Database, Nov, V.3, Issue 2, p323-349, 26p, 11 charts. 04.09.2006 tarihinde erişilmiştir.

Balcı, A. (1985). *Eğitim yöneticisinin iş doyumu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. A.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Balcı, A. (1983-84). İş doyumu ve eğitim yönetimine uygulanması, *A.Ü Eğitim Fak. Dergisi,* Cilt:16-17, s.575-586.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman.

Baskan, G.A. (2001). *Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma,* H.Ü Eğt. Fak. 20: 16-25.

Başaran, E.İ. (1982). *Örgütsel davranış,* Ankara: A.Ü Eğitim Fak. Yayını, No:108.

Başaran, B. I. (1999). *Zihinsel, görme ve işitme özürlü çocuklara eğitim veren özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması*. D.E.Ü/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Eğitimde Psikolojik Hizmetler) Doktora Tezi. İzmir

Baş, T; Ardıç, K. (2002). *Kamu ve vakıf üniversitelerindeki akademik personelin iş tatmin düzeyinin karşılaştırılması,* [OnLine] http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_list.php?yid=233'den 19.04.2006 tarihinde erişilmiştir.

Bıkmaz Hazır, F. (2004). "Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı" ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi,* Kış Dönemi, Sayı:161.

Bilgin, N. (1992). *Endüstri ve örgüt psikolojisi, ders notları*, E.Ü Edebiyat Fak. Psikoloji Bölümü. İzmir

Coşkuner, A. (1994). *"İletişim becerisini geliştirme eğitiminin iş görenlerin iletişim çatışmalarına girme eğilimlerine, yalnızlık düzeylerine ve iş doyumlarına etkisi".* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: A.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Celep, C. (1997). *Öğretmen yeterlilik duygusu*, Z.K.Ü. Devrek Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Yaşadıkça Eğitim/50, s. 27-32.

Dönmezer, İ. (2003). *(Gelişim ve öğrenme) Eğitim psikolojisi* (4.Baskı), İzmir: E.Ü Basımevi

Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu konusunda bir ölçme aracına doğru. *Journal of Values Education, Değerler Eğitimi Dergisi*, Ekim/October, Cilt:1

Ekici, G. (2006). *Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerine bir araştırma.* [On Line] http://www.aniyayincilik.com.tr/dergi/haber_oku.asp?haber=480'den 01.10.2006 tarihinde indirilmiştir.

Erçelebi, H. (1997). *İlkokul öğretmenlerinin mesleki doyumu,* Yaşadıkça Eğitim/50,s.13-17

Eren E. (2002)."*İşletmelerde Motivasyon* http://www.kariyer.com/CN/ContentBody.asp?BodyID=239'den 16.05.2006 tarihinde erişilmiştir.

Ergül H. (2006) Çevrimiçi eğitimde akademik başarıyı etkileyen güdülenme yapıları. [On Line] *TOJET January,* ISSN: 1303-6521 V:5, Anadolu Üniversitesi Sivil Havacılık

Yüksekokulu İki Eylül kampüsü, Eskişehir http://www.tojet.net/articles/5113.htm'den 04.08.2006 tarihinde erişilmiştir.

Fridman, I., & Kass, E. (2001). Teacher self-efficacy: a classroom-organization coceptualization, *Teaching and teacher Education*, 18, s.675-686.

Güçray Sonay, S. (1995). *"Öğretim elemanları ve alanda çalışanlarda iş doyumu, sürekli kaygı ve psikolojik belirtiler"* Ç.Ü. Eğitim Fak.

Günbayı, İ. (2001). "İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu" *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Science:*Theory&Practice I/2. Aralık.337-356

İncir, G. (1990). *Çalışanların iş doyumu üzerine bir inceleme*, Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları, 401

İlhan, Ç.A. (2004). *21. yüzyılda öğretmen yeterlikleri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi,http:/7oyegm.meb.gov.tr/yet/yayinlar/ulusal/Cagdas_Ogretmen_Profili..htm
'den 29.09.2006 tarihinde erişilmiştir.

Kaptan, F., & Korkmaz, H. (2001) Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen
öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi. [On Line]http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/b_kitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Bildiri/t291DA.pdf'den 09.09.2006 tarihinde erişilmiştir.

Koç, Z. (2001). "Rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi, Ekim Cilt:9 No:2 *Kastamonu Eğitim Dergisi:* 395-410

Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri, *Eğitimde Kuram ve Uygulama-Journal of Theory and Practise in Education,* 2(1): 3-14, ISSN:1304-9496, Ebscohost Database 04.09.2006 tarihinde erişilmiştir.

Kurbanoğlu, S.S. (2004). Öz yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi, *Bilgi Dünyası*, 5(2):137-152

Liderlik teorileri
http://www.insankaynaklari.com./CN/ContentBody.asp?BodyID=84'den26.06.2006 tarihinde erişilmiştir.

Mac Millan&Robert, B. (1999). İnfluences of workplace conditions on teachers job satisfaction, *Journal of Educational Research*, V: 93(1) 39-47 ISSN:00220671 Ebscohost Database 04.09.2006 tarihinde erişilmiştir.

Mandıracıoğlu, A; Leblebici, Ç; Yağcıoğlu, D; Bakırcı, N. (1998). *"Bir yağ kombinasında çalışanların iş doyumlarının değerlendirilmesi"*, Ankara Ünv: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları No:622, Ergonomi Kongresi,27-29 Mayıs.

Miraç, Y; Köseoğlu, P; Gerçek, C; Soran, H. (2004). *Öğretmen öz-yeterlik inancı,* Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Aralık, Yıl:5/Sayı:58

Önen, F., & Öztuna, A. (2004). *Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi.* http://istekyasam.com/edu7dergi1/edu7/makale2.doc.'dan 21.08.2006 tarihinde erişilmiştir

Özdayı, N. (1990). *"Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş streslerinin karşılaştırmalı analizi"* Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ögel, S; http:/7www.egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat.pdf'den 01.09.2006 tarihinde erişilmiştir.

Özkan, Ö; Tekkaya, C; Çakıroğlu, J. (2000). *Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz yeterlik inançları*, www.gencbilim.com

Özyar, A. (1999). *"Açılış konuşması", Cumhuriyetin 75. yılında öğretmen yetiştirme-panel,* Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

Piyal, B; Çelen, Ü; Şahin, N. (1999). *"Ankara üniversitesi tıp fakültesi hastanesinde çalışanların iş doyumu"*

Sarucan, G. (2003). *Mesleki doyum ve önemi.* www.google.com.tr

Senemoğlu, N. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Ankara: Anı Yayınları.

Sun, Özlem. H. (2002). *İş doyumu üzerine bir araştırma: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü.* Uzmanlık Yeterlilik Tezi, Aralık/Ankara.

Tschannen-Moran, M & HOY, A.W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 803-805.

Türk Eğitim Sisteminin Mevcut Durumu. .(2004). E-Dönüşüm Türkiye İcra Kurulu, Bilgi toplumu stratejik plan hazırlığı, www.tubisad.org.tr/images/w01.doc'dan 10.04.2006 tarihinde erişilmiştir

Uçan, A. (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi,* Mart/Ankara.

Umay, A. (2001). *İlköğretim matematik öğretmenliği programının öğrencilerin matematiğe karşı öz yeterlilik algısına etkisi*, Eğt. Fak. Dergisi, 21, 1-8 www.fedu.metu.edu.tr

Vara, Ş. (1999). *Yoğun bakım hemşirelerinde iş doyumu ve genel yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi.* İzmir: Yüksek Lisans Tezi Hemşirelik Programı.

Woolfolk Hoy, A. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. Efficacy and Teaching, April 28.The Ohio State University

Yalçınkaya, M. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve iş doyumu,* İzmir: E.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No:2.

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

EK-I

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

Okul Adı :
Tarih :

1- Cinsiyetiniz

1( ) Kadın 2( ) Erkek

2- Bitirdiğiniz yaşınız (Lütfen rakam ve yazıyla belirtiniz)
……

3- Medeni durumunuz

1( ) Evli 2( ) Bekar 3( ) Ayrı yaşıyor 4( ) Eşi ölmüş 5( )Boşanmış

4- Mezun olduğunuz okul

1( ) Eğitim Fakültesi 2( ) Yüksek Öğretmen Okulu 3( ) Eğitim Enstitüsü

4( ) Fen-Edebiyat Fakültesi 5( ) Diğer

5- Branşınız
.....

6- Mesleki kıdeminiz

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

7- Halen bulunduğunuz okulda kaç yıldır görev yapmaktasınız?
……

EK-II

MESLEKİ DOYUM ANKETİNİN İDEAL BOYUTU

Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlamakta olduğumuz araştırmanın bu bölümünde çeşitli gereksinimlerinizin karşılanma dereceleri konusundaki görüşlerinizin saptanması amaçlanmıştır. Sizce aşağıda belirtilen bu ideal konularda,size ne kadar olanak verilmelidir? Beklentilerinize uygun olan durumu, her cümlenin karşısında bulunan, rakamlardan size uygun birini işaretleyerek belirtiniz. Sizlerden alacağımız bilgiler sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Lütfen sadece bir tek rakamı işaretleyiniz.

	(en az) 1	2	3	4	5	6	(en çok) 7
1- Bulunduğum 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- Bulunduğum okul bana çevremde saygınlık kazandırmalı…….	1	2	3	4	5	6	7
5- 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

MESLEKİ DOYUM ANKETİ-GERÇEĞE İLİŞKİN DURUM

Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlamakta olduğumuz araştırmanın bu bölümünde de görev yaptığınız okulda, sizin kendi gereksinimlerinizin karşılanma dereceleri konusundaki görüşlerinizin saptanması amaçlanmıştır. Sizce aşağıda belirtilen konularda, gerçekte okulunuzda ne kadar olanağa sahip olduğunuzu düşünmektesiniz. Burada önemli olan bu konularda sizin kendi durumunuzu nasıl gördüğünüzdür. Lütfen kendinize ilişkin durumu, rakamlardan size uygun olanını işaretleyerek belirtiniz.

	(en az) 1	2	3	4	5	6	(en çok) 7
1- Bulunduğum okulda, kendimi güven içinde hissediyorum……	1	2	3	4	5	6	7
2- Bulunduğum okulda, bana başkalarına yardım edebilmek için olanak sağlanıyor…….	1	2	3	4	5	6	7
3- Bulunduğum okulda, bana yakın arkadaşlıklar geliştirmek için olanak sağlanıyor……..	1	2	3	4	5	6	7
4- Bulunduğum okulda, görevli olmak bana çevremde saygınlık kazandırıyor……	1	2	3	4	5	6	7
5- Bulunduğum okulda, saygı görüyorum……	1	2	3	4	5	6	7
6- Okul müdürü/öğretmen olduğum için gurur duyuyorum ……	1	2	3	4	5	6	7
7- Bulunduğum okulda, bana görevimin gerektirdiği yetkiler veriliyor……	1	2	3	4	5	6	7
8- Bulunduğum okulda, amaçların saptanma sürecine katılma fırsatına sahibim……	1	2	3	4	5	6	7
9- Bulunduğum okulda, bağımsız düşünebiliyor ve bağımsız hareket edebiliyorum……	1	2	3	4	5	6	7
10- Bulunduğum okulda, kuralların belirlenmesine katılma fırsatına sahibim…..……	1	2	3	4	5	6	7
11- Bulunduğum okulda, kendimi geliştirme ve mesleğimde ilerleme fırsatına sahibim……	1	2	3	4	5	6	7
12- Bulunduğum okulda, yeteneklerimi kullandığım ve gizil güçlerimi geliştirdiğimi hissediyorum……..	1	2	3	4	5	6	7
13- Bulunduğum okulda, anlamlı bir iş yaptığımı hissediyorum……	1	2	3	4	5	6	7

EK-III
ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

Değerli meslektaşım,

Bu ölçek sizin öğretmen olarak yapabileceklerinizle ilgili düşüncelerinizi öğrenmek amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve sonuçlar tüm grubun yanıtları göz önüne alınarak değerlendirilecektir.

Bu araştırmanın geçerliği için gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek bir yanıt veriniz.

Maddeleri işaretlerken sizden şöyle bir yol izlemeniz istenmektedir.

1. Lütfen her ifadeyi dikkatli bir biçimde okuyunuz.
2. Okuduğunuz ifadenin izin düşüncelerinize ne kadar uygun olduğunu düşünerek şu seçeneklerden birini işaretleyiniz

TK: Tümüyle katılıyorum **K:** Katılıyorum **KS:** Kararsızım
KM: Katılmıyorum **HK:** Hiç katılmıyorum

Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Aşağıdaki ifadelere ne derecede katılmaktasınız?	**Tümüyle katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Hiç katılmıyorum**
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 karşılaşacağım 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 alıştırılmamışsa, okulda da alıştırılamaz.	**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. Öğretim elemanlarının 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**