



An Investigation of Primary School Teachers' Teacher Efficacy and Job Satisfaction in Terms of Demographic Factors

Aycan GENÇTÜRK, Aysel MEMİŞ*

ABSTRACT. This study was aimed to investigate the primary school teachers' self-efficacy for teaching profession and job satisfactions in terms of demographic factors. In this research, correlational and comparative survey methods were used. The population consisted of 705 teachers who worked at state and private primary schools in Kdz. Ereğli, Zonguldak, TURKEY in 2007-2008. The sample was 373 teachers randomly selected among the population. In this study, data were collected by the long form of "Teachers' Sense of Efficacy Scale" developed by Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) and the short form of "Minnesota Satisfaction Questionnaire". For sense of efficacy and job satisfactions no differences were found between teachers in terms of gender and graduated schools while significant differences were found in terms of teaching experience and branch. Findings suggested the positive and low relationship between primary school teachers' demographic factors, self-efficacy and job satisfactions.

Keywords: Self-Efficacy, Teachers' Sense of Efficacy, Teacher Job Satisfaction.

SUMMARY

Purpose and significance: This study was aimed to investigate the primary school teachers' self-efficacy for teaching profession and job satisfactions in terms of demographic factors and determine the relationship between these factors.

Methods: In this research, correlational and comparative survey methods were used. 373 teachers who comprised 53 % of the population were sampled by the simple random sampling. The long form of "Teachers' Sense of Efficacy Scale" developed by Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) was used for determining teachers' self-efficacy and the short form of "Minnesota Satisfaction Questionnaire" was used for determining teachers' job satisfaction.

Results: As a result of the research, for sense of efficacy no differences were found between teachers in terms of gender and graduated schools while significant differences were found in terms of teaching experience and branch. For job satisfactions, no differences were found between teachers in terms of gender and graduated schools but significant differences were found in terms of teaching experience and branch. Teaching experience was a striking demographic factor with evident relationships between sense of efficacy, job satisfaction and their dimensions.

Discussion and Conclusions: Findings suggested that experience in teaching was an important factor in teachers' sense of efficacy. Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2002:6) implied that experienced teachers have had the time to develop and hone their skills in Classroom Management and to cultivate effective Instructional Strategies. In the research, there were significant differences between classroom teachers and other teachers in all efficacy dimensions except instructional strategies. According to this, the reason of no differences between classroom teachers and other teachers in instructional strategies were the facts that all teachers used appropriate instructional strategies for student levels and that they saw themselves efficient in their professions. Additionally, as the reasons of the fact that classroom teachers felt more efficient than other branch teachers, these may be listed: they spent more education year and lesson time and they had more communications. According to the research findings, no significant differences were found general and extrinsic job satisfactions except intrinsic job satisfaction in terms of gender. Also, it was indicated that teachers' graduated schools caused no differences for their job satisfactions. Findings showed that teaching experience had a significant difference for teachers' job satisfaction. According to Lefrançois, there are three reasons for people's happiness in their jobs. The first reason is that unhappy people in their jobs change jobs in their first years; the second is the probability of the increase of the love for dissatisfied job; the third reason is that people change their first dreams, give up their demands, decrease their expectations and start to be happier as they get older (Cited in Ekinçi, 2006: 60). According to the research findings, there were significant differences between classroom teachers and others for job satisfactions except extrinsic job satisfaction. For the third aim of the research, the relationship between primary school teachers' demographic factors and sense of efficacy and job satisfaction was investigated and significant relationships were found between experience and branch.

* Aycan GENÇTÜRK, English Teacher, Aktepe High School, Keçiören-Ankara, Turkey, aycanbenzet@yahoo.com, Assoc. Prof. Dr. Aysel MEMİŞ, Department of Elementary Education, Faculty of Education, Zonguldak Karaelmas University, Ereğli-Zonguldak, Turkey, ayselmemis@gmail.com

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi

Aycan GENÇTÜRK, Aysel MEMİŞ*

ÖZ. Bu araştırma, ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada korelasyonel ve karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini, Zonguldak il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Ereğli ilçe merkezinde, 2007–2008 eğitim-öğretim yılında resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 705, örnekleme ise basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 373 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy'un (2001) geliştirdiği "Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği"nin uzun formu ve "Minnesota İş Doyum Ölçeği"nin kısa formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarında ve iş doyumlarında cinsiyet ve mezun oldukları okula göre anlamlı bir fark bulunmazken; kıdem ve branş bakımından anlamlı fark gözlenmiştir. Bazı demografik faktörler ile öz-yeterlik ve iş doyumları arasında düşük de olsa anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öz-Yeterlik, Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı, Öğretmen İş Doyumu

GİRİŞ

Öz-yeterliğin teorik temeli Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyo-bilişsel teoriye dayanmaktadır. Bandura (1977:191), yeterliği kişinin istediği performansı elde etmesi için yapması gereken işleri gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceği ile ilgili kendi yeteneğine olan inancı şeklinde tanımlamıştır. Bandura (1993:144), öz-yeterlik inançlarının; insanların amaçlarını gerçekleştirmede çok çaba harcamalarını, güçlüklerle rağmen devam etmelerini, geçici engellere direnmelerini ve hayatlarını etkileyen olayları kontrol etmelerini sağlayan duygu ve düşüncelerini etkilediğini, güçlü bir yeterlik inancının birçok kişinin başarı ve sağlığını geliştirdiğini ifade etmiştir. Pajares & Schunk (2001:242), yeterlik inancı güçlü olan insanların, başarısızlık veya engellerden sonra güvenlerini hemen kazandıklarını, başarısızlıklarını yetersiz çaba ya da eksik bilgi ve becerilere bağladıklarını eklemiştir.

Öğretmen öz-yeterlik inancı, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001: 783) tarafından "bir öğretmenin öğrencilerini beklenen sonuçlara ulaştırma konusunda kendi yeteneğine ilişkin inancı" olarak tanımlanmıştır. Guskey & Passaro (1994: 628) tarafından "öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusundaki kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları"; Ashton tarafından ise "öğretmenlerin öğrencilerinin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları", olarak tanımlanmıştır (Akt. Çapri & Kan, 2006: 49). Öğretmen yeterliği ile ilgili araştırmalar, ilk olarak Rotter'in sosyal öğrenme teorisini temel alan Rand araştırmacılarının, öğretmenlerin kendi hareketlerini kontrol edebileceklerine inanıp inanmadıklarını değerlendirmeleriyle başlamıştır. Öğrenci motivasyonunun ve performansının öğretme davranışının önemli pekiştiricileri olduğu görülmüştür. Böylece, yüksek yeterlik seviyesine sahip öğretmenlerin öğrenci başarı ve motivasyonunu kontrol edebildiklerine inanılmıştır. Araştırmaların ikinci dalı ise Bandura'nın sosyal biliş teorisine dayandırılmıştır. Bandura, 1977'de yayınladığı "*Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*" adlı çalışmasında, öğretmen yeterliğini bilişsel bir süreç olan öz-yeterlik inancının bir çeşidi olarak belirtmiştir. Bu iki ayrı kavramsal akım, öğretmen yeterlik çalışmalarını etkilemiştir (Tschannen-Moran vd., 1998: 2). Araştırmalar, birbirleriyle tutarlı bir şekilde öğretmen yeterliğinin iki ayrı boyutu olduğunu ortaya koymuştur. Fives (2003: 12), farklılıkların, öğretmenlerin genel olarak yapabileceklerine dair inançlarıyla bireysel olarak yapabileceklerine dair inançlarını birbirinden ayırdığını belirtmiştir.

Kişisel öğretme yeterliği, bireyin öğretmen olarak yeterliğine dair duygularıyla ilgilidir. Tschannen-Moran ve arkadaşları (1998: 4), kişisel öğretme yeterliğini bireysel olarak bir öğretmenin başarabileceklerine dair

* Aycan GENÇTÜRK, İngilizce Öğretmeni, Aktepe Lisesi, Keçiören-Ankara, Türkiye, aycanbenzet@yahoo.com, Yrd. Doç. Dr. Aysel MEMİŞ, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Ereğli-Zonguldak, Türkiye, ayselmemis@gmail.com

daha belirgin bireysel inanç olarak ifade etmişlerdir. Gibson & Dembo (1984: 574) ise bir öğretmenin öğrenci öğrenmesini sağlayacak beceri ve yeteneklere sahip olduğuna dair inancı olarak tanımlamışlardır. Ayrıca kişisel yeterlik, öğretmenlerin genel olarak yapabilecekleri ya da öğretme kavramının ne olduğundan ziyade öğretmenlerin öğrencilerini etkileyebileceklerine dair inançları üzerine yoğunlaşmıştır. Böylece kişisel öğretme yeterliğinin bakış açısı, Bandura tarafından tanımlanan öz-yeterlik kavramının anlamını yansıtmaktadır ve öğretmen yeterliği ile kontrol odağı kavramlarını birbirlerine karıştırmaktan kaçınmaktadır. Bu yüzden, Tschannen-Moran, Guskey & Passora gibi bazı araştırmacılar kişisel öğretme yeterliğinin ve ölçüklerinin genel öğretme yeterliği kavramına kıyasla, öğretmen yeterliğinin tanımını daha iyi yansıttığını öne sürmüşlerdir (Fives, 2003: 12).

Genel öğretme yeterliği, Ashton ve Webb tarafından öğretme eyleminin öğrenci öğrenmesini etkileyebileceğine dair öğretmenlerin beklentisi şeklinde tanımlanmıştır (Akt. Fives, 2003: 11). Gibson & Dembo (1984: 574) ise genel öğretme yeterliğini bir öğretmenin kendisinin öğrencide değişiklikler oluşturabilme yeteneğini önemli ölçüde kendisi dışındaki faktörlerle ilgili olduğuna dair inancı şeklinde tanımlamışlardır. Celep (2002: 3), genel öğretme yeterliğinin temelini, öğretmenlerin algılarıyla ilgili olduğunu ve öğrencilerin motivasyon ve performanslarında dışsal faktörlerin etkilerine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Genel öğretme yeterliği ile ilgili tanımlar, öğrenme sürecini etkileyen dışsal faktörlerin ötesinde öğrencilere yardım etmeye dair yetenekleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu kavram, Bandura'nın sonuç (ürün) beklentisi kavramıyla ilişkilidir ve çevresel faktörlerden gelen baskılara rağmen sınıftaki öğrenmeyi etkileyebileceği inancına sahip olmasıdır. Tschannen-Moran vd., Guskey ve Passora gibi bazı araştırmacılar, genel öğretme yeterliğinin bireylerin kendi yeterliklerine dair inançları olan öz-yeterlik kavramından ziyade kontrol odağı ya da sonuç (ürün) beklentisinin değerlendirilmesi olduğunu vurgulamışlardır (Fives, 2003: 11).

Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu ve öğrenci öz-yeterlik inancı gibi öğrenci çıktılarıyla (ürünleriyle) ilişkili önemli bir kavramdır. Bu kavram, öğretmenlerin sınıftaki davranışları ile de ilgilidir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, öğretmenlik için gösterdikleri çabayı, belirledikleri amaçları ve öğretmeye karşı olan isteklerini etkilemektedir (Tschannen-Moran vd., 1998: 16). Öğretmen yeterliği artıka öğrenci kontrolünde daha insancıl bir yaklaşımın benimsendiği, eğitsel reformlara olumlu yaklaşıldığı, öğretmenin doyumunu ve okula veli katılımının arttığı belirtilmektedir (Goddard & Goddard, 2001: 808). Woolfolk, Rosoff & Hoy (1990: 146)'a göre bu özelliğe sahip öğretmenler öğretim yaklaşımlarında daha insancıl ve ilerlemecidirler. Ashton'un çalışmaları da yüksek yeterliğe sahip öğretmenlerin öğrencileriyle olan çalışmalarını önemli ve anlamlı gördüklerini göstermiştir. Bu öğretmenler, öğrencilerinin ilerlemelerini isterler ve öğrenci öğrenmeleri için planlar yapar, kendilerine amaçlar koyup bunları elde etmek için stratejiler belirler, kendilerine güvenir ve öğrenci öğrenmelerini etkileyebilir, amaçlar ve stratejilerle ilgili karar verme sürecine öğrencileri de dâhil ederler (Aktağ, 2003: 8).

Yüksek yeterliğe sahip öğretmenlerin aksine, düşük yeterliğe sahip öğretmenler eğitimde daha geleneksel yöntemler kullanırlar. Kontrollü bir öğretim ortamı oluşturmak için sert yönetim stratejileri kullanmaya eğilimlidirler (Collins vd., 2002: 6). Öğretmen yeterliği ile ilgili birçok araştırma, öğretmenlerin yeterliklerine daha az güvenmelerinin problemlili olduğunu göstermiştir. Örneğin, Tschannen-Moran ve arkadaşları (1998: 234), "Düşük yeterlik hissi daha az çaba, kolayca pes etme anlamına gelir ki bunlar kötü öğrenci yani kötü öğretim çıktılarına neden olur ve bunun sonucu olarak yeterlik azalır." şeklinde ifade etmişlerdir. Düşük yeterlik, öğretmenlerin faaliyetlerini, çabalarını ve dirençlerini etkilemektedir. Düşük yeterliğe sahip öğretmenler, yeteneklerini aştığına inandıkları faaliyetleri planlamaktan kaçınabilir, öğrenmede zorluk çeken öğrencilerle uğraşmaz, materyal bulmada çok az çaba harcar, öğrencilerin daha iyi anlamasını sağlayacak yollar aramazlar (Schunk, 1991: 224). Wheatly (2002: 6-7), yeteneklerine daha az güvenen öğretmenlerin öğrenci çıktılarına çok fazla müdahale edilemeyeceğine ya da kişisel olarak bu yeteneğe sahip olmadıklarına inandıklarını ifade etmiştir.

Araştırmanın diğer boyutu olan iş doyumunu kavramını araştırmacı ve yazarlar farklı şekillerde tanımlanmıştır. Locke iş doyumunu "kişinin işini ya da iş ile ilgili yaşantısını, memnuniyet verici bir durum olarak değerlendirmesi" (Akt. Çetinkanat, 2000: 1), Davis (1988: 96) ise iş görenlerin işlerinden duydukları hoşnutluk olarak tanımlamıştır. İş doyumunu, işin özellikleri ile iş görenlerin istekleri birbirine uyduğu zaman gerçekleşir. Chelladurai, "insanların işlerine karşı olan tavırlarıdır"; Balzer, ise "bir çalışanın önceki deneyimleri ve şu andaki beklentileriyle alakalı olarak iş veya iş deneyimleriyle ilgili duygularıdır" (Akt. Bull, 2005: 25) derken Brumback (1986: 7), bir organizasyonda çalışan bireylerin görevler, iş arkadaşları, patronlar gibi işle alakalı belli faktörlere karşı bir takım tutumlar geliştirdiklerini ve bu tutumların genellikle bireylerin

iş doyumunu yansıttığını ifade etmiştir. Ona göre, bu tutumlar duygusal, bilişsel ve davranışsal eğilimleri içerebilir ve bu yüzden iş doyumunu yoğunluk ve süreklilik bakımından değişiklik gösterebilir. Şimşek (1998:115) iş doyumunu, işten elde edilen maddi çıkarlar ve çalışanın beraber çalışmaktan zevk aldığı iş arkadaşları ile bir eser meydana getirmenin sağladığı mutluluk olarak vurgulamıştır. Çetinkanat (2000: 53) ise; “iş görenlerin gereksinmelerinin karşılanma dereceleri ile bu gereksinmelere verdikleri önem derecelerine ilişkin algılamaları arasındaki fark” olarak değerlendirmiştir.

İş doyumunu, iş görenin işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı olumlu duygudur. İş görenin duyduğu hazzın ya da ulaştığı olumlu duygunun derecesi işinden aldığı doyumun derecesidir (Başaran, 2000: 28). Eren (2004: 493), insanların işlerinden ve iş çevrelerinden memnuniyetleri ölçüsünde verimli çalıştıklarını ifade ederken benzer şekilde, Akçamete, Kamer & Sucuoğlu (2001: 7), iş yerinde yoğun duygusal beklentilerle karşı karşıya kalan bireyin bir süre sonra hizmet verdiği kişilere karşı ilgisini ve duyarlılığını yitirdiğini, hizmet verdiği kişilere ve kendisine olumsuz duygular geliştirdiğini açıklamıştır. Bu durumda bireyin iş doyumunu azalmakta ve verdiği hizmetin kalitesi düşmektedir.

Herzberg, kişinin iş doyumunu iki faktörün etkilediğini ifade etmiştir. Ona göre, öğrenci başarısı, sorumluluk, ilerleme ve tanınma gibi içsel faktörler iş doyumunu artırır; çalışma şartları, yöneticiyle problemler ve maaş gibi dışsal faktörler ise iş doyumsuzluğuna neden olur (Papin, 2005: 41-42). Baycan Dawis ve arkadaşlarının 1967’de “İş Düzenlemeleri Teorisini” önerdiklerini ve Herzberg’inkine çok benzer içsel ve dışsal faktörler ayrımını yaptıklarını ifade etmiştir. Bireyin ne yaptığı ile ilişkili faktörleri içsel; bireyin işini yaptığı çevre ile ilgili faktörleri ise dışsal olarak tanınmıştır (Akt. Bayraktar, 1996: 18-19). İç faktörler, kendi kendilerini temsil ederler ve gereklilikleri kendiliğinden oluşur. Bu faktörler, kişisel ihtiyaçlar ve saygınlık gibi ihtiyaçların karşılanması ile ilgilidir. Bunlar kişilerin başarısı, yetenek ve becerilerini kullanabilmesi gibi Herzberg’in ortaya koyduğu birinci derecedeki güdüleyici etmenleri içerir. Dış faktörler ise, kişinin iş çevresi ile ilgili yönetim, teknik, iş arkadaşları, terfi ve ilerleme gibi ihtiyaçları kapsayan faktörleri içermektedir (Aliyev, 2004: 50).

Öğretmenler için iş doyumunu “öğretmenin öğrencilerine ve okuluna karşı tutumu” ya da “öğretmenlerin işlerinden duydukları hoşnutluk ya da hoşnutsuzluk” olarak tanımlanabilir (Vural, 2004: 32). Eğitimde önemli bir rol oynayan öğretmenlerin, iş doyumlarının yüksek olması eğitim kalitesinin yüksek olması için gerekli görülmektedir. Öğretmenlerin üzerine yüklenen görev ve sorumlulukları başarılı bir şekilde yerine getirebilmelerinin koşulu, mesleklerinden aldıkları tatminle bağlantılıdır. İşinden tatmin sağlayan öğretmenlerin psikolojik sağlıklarının da yükseleceği düşünülmektedir. Eğer psikolojik durumları iyi ise bu işlerine de yansiyacak ve işlerini isteyerek ve en güzel şekilde yapacaklardır (Bektaş, 2003: 2-8). Bunun aksine, öğretmenlerin iş doyumlarının düşük olması yaşam doyumlarını da düşürmektedir (Vural, 2004:32). Öğretmen iş doyumunu cinsiyetten etkilenemez. Erkek ve kadın öğretmenler iş doyumuyla ilgili farklı bakış açılarına sahip olabilirler. Öğretmenlerin girdikleri sınıf seviyeleri, yaşları, maaşları, mesleki tecrübeleri ve idareyle olan ilişkileri de iş doyumlarını etkilemektedir. Ayrıca, içinde buldukları toplum, veli katılımları, stres seviyeleri ve öğrenci davranışları da iş doyum ya da doyumsuzluklarını etkilemektedir (Papin, 2005: 51). Neuman (1997: 43), öğretmen iş doyumuyla ilgili birçok araştırmanın içsel ve dışsal ödüllerin ya da faktörlerin işten alınan doyumunu etkilediği sonucuna vardıklarını aktarmıştır. Dışsal faktörler; ödemeler, sosyal haklar ve iş güvenliği gibi düşük derecedeki ihtiyaçların karşılanması ile ilgili iken, içsel faktörler işin kendisinden alınan öz-saygı, başarı hissi ve kişisel gelişim gibi yüksek derecedeki ihtiyaçların karşılanması ile ilgilidir.

Bugüne kadar, öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ve iş doyumlarını ayrı ayrı ele alan birçok çalışma yapılmıştır. Genel olarak, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarıyla ilgili çalışmaların (Campbell, 1996; Celep, 2002; Çimen, 2007; Özçalı, 2007) hedefi, öğretmenlerin yeterlik düzeylerini belirlemek ve yüksek-düşük yeterlik algısına sahip öğretmenlerin özelliklerini ortaya koymak, öğretmenlerin iş doyumunu ile ilgili çalışmaların (Minibaş, 1990; Neuman, 1997; Şahin, 1999; Papin, 2005) hedefi ise, iş doyumlarını ve bunları etkileyen faktörleri belirleyip okullarda öğretmenlerin iş doyumunu artıracak önlemler almaktır. Yapılan literatür taraması sonucunda, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, genel olarak mesleki yeterlik ve mesleki gelişim ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar (Hamamcı vd., 2005; Sevim & Hamamcı, 1999; Ültanır, 2002) bulunmaktadır. Bu tür bir araştırmanın ilk defa yapılıyor olması araştırmanın önemini arttırmaktadır, araştırmanın konuya ilişkin yapılacak çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

Bu araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenip, bu faktörler ile ilişki düzeyinin tespiti amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır:

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyet, mezun olunan okul, kıdem ve branşlarına göre öz-yeterlik algıları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyet, mezun olunan okul, kıdem, branşlarına göre iş doyumları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyet, mezun olunan okul, kıdem ve branşlarına göre öz-yeterlik algıları ve iş doyumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma korelasyonel ve karşılaştırma türü ilişkiisel tarama modelidir. Tarama modelinin bir türü olan ilişkiisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. İlişkiisel tarama modelinin korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki türü vardır: Korelasyon türü araştırma modellerinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği ve var olan değişimin nasıl olduğu incelenirken, karşılaştırma türünde, en az iki değişken arasında bağımsız değişkene göre gruplar oluşturularak bağımlı değişkene göre gruplar arasında fark olup olmadığı incelenir (Karasar, 1995: 81-82).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Ereğli ilçe merkezinde, 2007–2008 eğitim-öğretim yılında resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Ereğli ilçe merkezinde 18 resmi ve 3 özel olmak üzere toplam 21 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Anketlerin uygulandığı 2007–2008 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde resmi ilköğretim okullarında 594, özel ilköğretim okullarında ise 111 olmak üzere toplam 705 öğretmen görev yapmaktadır. 705 öğretmen içerisinden basit tesadüfi örnekleme yoluyla evrenin yaklaşık %53'ünü temsil edecek şekilde 373 öğretmen örnekleme alınmıştır, bu öğretmenlerin 327'si devlet okulunda 46'sı özel ilköğretim okullarında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy'un (2001) geliştirdiği "Teachers' Sense of Efficacy Scale" (TSES-Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği)'nin uzun formu, iş doyumları "Minnesota İş Doyum Ölçeği"nin kısa formu ile ölçülmüştür.

Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği Bandura'nın öğretmen yeterliği ölçeği temel alınarak geliştirilmiştir. Ölçeğin son hali, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Uzun formunda, her bir boyut 8 soru içermekte ve toplam 24 soru bulunmaktadır. Alt boyutlar; öğrenci katılımında yeterlik (ÖK), öğretimsel stratejilerde yeterlik (ÖS), sınıf yönetiminde yeterlik (SY). Ölçeğin güvenilirliği toplam öz-yeterlik puanı için .94, öğrenci katılımında yeterlik için .87, öğretimsel stratejilerde yeterlik için .91, sınıf yönetiminde yeterlik için .90'dır (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001: 800). Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin (TSES) Türkçe'ye uyarlaması Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Çapa ve arkadaşları (2005), ölçeği "Turkish Version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale" (TTSES) şeklinde adlandırmıştır. Araştırmacılar, 628 adet Türk öğretmen adayı üzerinde yaptıkları çalışma sonunda, güvenilirlik değerlerini; toplam öz-yeterlik puanı için .93, öğrenci katılımında yeterlik için .82, öğretimsel stratejilerde yeterlik için .86, sınıf yönetiminde yeterlik için .84 bulmuştur. Ölçeğin ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler için uygunluğunu belirlemek üzere araştırmanın örneklem grubu ile benzer özellikler taşıyan toplam 60 öğretmen ile ön uygulama yapılmış, güvenilirlik değerleri; toplam öz-yeterlik puanı için .91, öğrenci katılımında yeterlik için .84, öğretimsel stratejilerde yeterlik için .83, sınıf yönetiminde yeterlik alt boyutları için .80 bulunmuştur. Maddeler dokuzlu dereceleme sistemine göre hazırlanmış ve "1=Yetersiz; 3= Çok az yeterli; 5=Biraz yeterli; 7= Oldukça yeterli;

9= Çok yeterli” şeklinde derecelenmiştir. Öğretmen öz-yeterliğinin toplam puanı değerlendirilirken, her bir soruya verilen cevapların aritmetik ortalamasına bakılmaktadır. Ortalama 9’a ne kadar yakınsa, öğretmen yeterliğinin de o kadar yüksek olduğu anlamına gelir. Alt boyutların değerlendirilmesinde de, her bir alt boyutu içeren soruların ortalamalarının 9’a yakınlığına bakılır. Buna göre, öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile ilgili maddelerin ortalama puanları değerlendirilirken Tablo 1’deki puan aralıkları kullanılmıştır:

Tablo 1. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği puan aralıkları

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

Öğretmenlerin iş doyumlarını belirlemek için 1957 yılında Minnesota Üniversitesi’nde İş Uyumu Projesi’nin bir parçası olarak ortaya çıkarılan Minnesota İş Doyum Ölçeği’nin kısa formu kullanılmıştır. Ölçek, öğrenci başarısı ve kişisel gelişim gibi iç faktörleri içerdiği gibi çalışma koşulları ve maaş gibi dış faktörleri de içermektedir (Papin, 2005: 74). Minnesota İş Doyum Ölçeği’nin kısa formu için birçok araştırma, dışsal, içsel ve toplam skor için birbirine tutarlı kabul edilebilir güvenilirlik göstermiştir. Anketin güvenilirlik düzeyi ölçülmüş ve Cronbach’s Alpha değeri .91 olarak bulunmuştur (Kılıç, 2002: 9). Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması Gümüşeli (2001) tarafından yapılmış, Y.T.Ü Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programına devam eden öğretmenlerden oluşan 43 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Bu uygulama ile elde edilen verilerin güvenilirlik analizi sonucunda alpha değeri .91 olarak bulunmuştur (Gümüşeli, 2001: 28). Ölçeği ilköğretim okulu öğretmenleri üzerinde kullanabilmek için örneklem grubu ile benzer özellikler taşıyan toplam 60 öğretmen üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda güvenilirlik değerleri; genel iş doyumunu için .88, içsel iş doyumunu için .86 ve dışsal iş doyumunu için .82 bulunmuştur. 20 sorudan oluşan ölçek, genel iş doyumunu ölçtüğü gibi içsel iş doyumunu ve dışsal iş doyumunu olmak üzere iki alt boyutu da ölçmektedir. Maddeler beşli likert tipte hazırlanmış ve “1=Beni hiç tatmin etmiyor; 2=Beni yeterince tatmin etmiyor; 3=Karar veremiyorum; 4=Beni yeterince tatmin ediyor; 5=Beni çok tatmin ediyor” şeklinde derecelenmiştir. Bu ölçekteki her bir soru, genel doyum maddesi olarak kabul edilmektedir. 17. ve 18. sorular hiçbir alt boyutu yansıtmayıp sadece genel doyum maddesi olarak ele alınmaktadır. Minnesota İş Doyum Ölçeği’nin genel doyum puanı değerlendirilirken, öncelikle her bir soruya verilen cevapların aritmetik ortalaması alınır. Ortalama 5’e ne kadar yakınsa, öğretmen iş doyumunu da o kadar yüksektir. Alt boyutların değerlendirilmesinde de, her bir alt boyutu içeren soruların ortalamalarının 5’e yakınlığına bakılır. Buna göre, öğretmenlerin iş doyumları ile ilgili maddelerin ortalama puanları değerlendirilirken Tablo 2’de yer alan puan aralıkları kullanılmaktadır:

Tablo 2. Minnesota İş Doyum Ölçeği puan aralıkları

1.00-1.79	1.80-2.59	2.60-3.39	3.40-4.19	4.20-5.00
Çok Doyumsuz	Doyumsuz	Orta	Doyumlu	Çok Duyumlu

Verilerin Analizi

Anket ile elde edilen veriler istatistik programına uygun olarak kodlanmış ve verilerin işlenmesi SPSS 13.0 istatistik programında yapılmıştır. Anketlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde genel dağılım özelliklerini belirlemek için tanımlayıcı istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde dağılımları tabloları yapılmıştır.

Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını belirlemek için öncelikle genel yeterlik, sonra sırasıyla öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik algılarıyla ilgili maddelerin aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin iş doyumlarını belirlemek için genel iş doyumunu, içsel ve dışsal iş doyumlarıyla ilgili maddelerin aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Bulunan değerlerin araştırmada kullanılan değişkenlere göre farklılıkları test edilmiştir. İlişkisiz örneklem t-testi uygulamasında “her iki gruptaki ölçümlerin dağılımına ait varyanslar eşittir” varsayımının geçerliği Levene

Testi ile incelenmiştir (Büyüköztürk, 2006: 39). Varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılığın yönünü belirlemek amacıyla Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu görmek amacıyla da eta-kare (etki büyüklüğü) kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi ve yorumlarda $p < .05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin demografik özellikleri doğrultusunda öz-yeterlik algıları ve iş doyumları arasındaki ilişkileri için Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

BULGULAR

1. Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Tablo 3. Öğretmenlerin kişisel bilgileri

Değişkenler	Alt Kategoriler	N	%	Toplam
Cinsiyet	Erkek	132	35.4	373
	Kadın	241	64.6	
Mezun Olunan Okul	Eğitim Fakültesi	304	81.5	373
	Diğer	69	18.5	
Kıdem	1-5 yıl	107	28.7	373
	6-10 yıl	119	31.9	
	11 yıl ve üstü	147	39.4	
Branş	Sınıf Öğretmeni	195	52.3	373
	Branş Öğretmeni	178	47.7	

Ankete cevap veren öğretmenlerin cinsiyetlere göre dağılımı incelendiğinde, yaklaşık üçte ikisinin kadın (% 64.6), üçte birinden biraz fazlasının ise erkek olduğu (% 35.4) görülmektedir. Mezun oldukları okullara göre dağılımları incelendiğinde ise, öğretmenlerin beşte dördü (% 81.5) eğitim fakültesinden mezun iken, beşte birinin (% 18.5) diğer fakültelerden (fen-edebiyat, ilahiyat, işletme, mühendislik) mezun oldukları görülmektedir. Kıdeme bakıldığında, öğretmenlerin yaklaşık üçte biri 1-5 yıl (% 28.7), üçte biri 6-10 yıl (% 31.9) ve üçte birinden biraz fazlası 11 yıl ve üstü (%39.4) tecrübeye sahipler. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı (% 52.3) sınıf öğretmeni iken diğer yarısı (% 47.7) branş (Türkçe, İngilizce, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Müzik, Bilgisayar, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Teknoloji-Tasarım) öğretmenidir.

2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

2.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algılarının Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu

2.1.1. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları

Genel öz-yeterlik algılarında ve alt boyutlarında (öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik) kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 4’de görülmektedir.

Tablo 4. Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algıları

Öğrenci katılımında yeterlik	N	\bar{X}	S	Sd	t	p	η^2
Kadın	241	6.66	1.02	371	.425	.671	.00
Erkek	132	6.82	.92				
Öğretimsel stratejilerde yeterlik	N	\bar{X}	S	Sd	t	p	η^2
Kadın	241	7.18	.92	371	1.08	.281	.00
Erkek	132	7.07	.95				

Tablo 4 (Devamı): Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algıları

Sınıf yönetiminde yeterlik	N	\bar{X}	S	Sd	t	p	η^2
Kadın	241	7.10	.93	371	-.224	.823	.00
Erkek	132	7.13	.90				
Genel öz-yeterlik	N	\bar{X}	S	Sd	t	p	η^2
Kadın	241	6.98	.87	371	.473	.637	.00
Erkek	132	6.94	.84				

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öz-yeterlik puanları incelendiğinde; kadın ve erkek öğretmenlerin genel öz-yeterlik ve alt boyutlarında kendilerini *oldukça yeterli* algıladıkları görülmektedir. Kadın öğretmenler genel öz-yeterlik ve öğretimsel stratejilerde yeterlik, erkek öğretmenler ise öğrenci katılımında yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik alanlarında kendilerini karşı cinslerine göre daha yeterli algılamaktadır. Yapılan t-testi sonucuna göre, öğretmenlerin genel öz-yeterlik algıları ve alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı fark göstermemektedir ($p > .05$).

Büyüköztürk (2006: 48), değişkenler arasında doğrusallık varsayımı gerektirmeyen eta-karenin bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösterdiğini ifade etmiştir. Etki büyüklüğü (effect size) olarak da isimlendirilen η^2 , bağımsız değişkenin ya da faktörün bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını göstermektedir. Büyüköztürk (2006: 48), eta-karenin 0.00 ile 1.00 arasında değiştiğini ve .01, .06 ve .14 düzeyindeki η^2 değerleri, aynı sırayla “küçük”, “orta” ve “geniş” etki büyüklüğü olarak yorumlandığını ifade etmiştir. Cinsiyet bağımsız değişkeninin, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta kare (η^2) değerlerine göre, öğretmenlerin cinsiyetlerinin öz-yeterlik ve alt boyutları üzerinde hiçbir etkiye ($\eta^2 = .00$) sahip olmadığı ifade edilebilir.

2.1.2. Mezun Oldukları Okula Göre Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları

Öğretmenlerin eğitim fakültesi ve bunun dışındaki fakültelerden (fen-edebiyat, ilahiyat, işletme, mühendislik) mezun olma durumlarına göre genel öz-yeterlik algıları ve alt boyutlarında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 5’de görülmektedir.

Tablo 5. Mezun oldukları okula göre öğretmenlerin öz-yeterlik algıları

Öğrenci katılımında yeterlik	N	\bar{X}	S	Sd	t	p	η^2
Eğitim Fakültesi	304	6.61	.99	371	-1.38	.166	.01
Diğer Fakülteler	69	6.80	.96				
Öğretimsel stratejilerde yeterlik	N	\bar{X}	S	Sd	t	p	η^2
Eğitim Fakültesi	304	7.12	.94	371	-.93	.348	.00
Diğer Fakülteler	69	7.24	.87				
Sınıf yönetiminde yeterlik	N	\bar{X}	S	Sd	t	p	η^2
Eğitim Fakültesi	304	7.07	.90	371	-1.65	.099	.01
Diğer Fakülteler	69	7.28	.98				
Genel öz-yeterlik	N	\bar{X}	S	Sd	t	p	η^2
Eğitim Fakültesi	304	6.94	.86	371	-1.44	.149	.01
Diğer Fakülteler	69	7.10	.87				

Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun öğretmenler genel öz-yeterlik ve alt boyutlarında kendilerini *oldukça yeterli* olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Tablo 5 incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenler arasında genel öz-yeterlik algıları ve alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiş ($p > .05$), bununla birlikte diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin genel öz-yeterlik ve alt boyutlarında eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere oranla kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin mezun oldukları okullar, genel öz-yeterlik ($\eta^2=.01$), öğrenci katılımında yeterlik ($\eta^2=.01$) ve sınıf yönetiminde yeterlik ($\eta^2=.01$) algıları üzerinde düşük etkiye sahipken öğretimsel stratejilerde yeterlik ($\eta^2=.00$) üzerinde hiçbir etkiye sahip değildir.

2.1.3. Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları

İlköğretim okulu öğretmenlerin genel öz-yeterlik algıları ve alt boyutlarında kıdemlerine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA ve farklılığın yönünü belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonuçları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. Kıdeme göre öğretmenlerin öz-yeterlik algıları

			N	\bar{X}	S	Sd	F	η^2	p	Bonferroni
Öğrenci katılımında yeterlik	1	1-5 yıl	107	6.26	1.04					1-2
	2	6-10 yıl	119	6.58	.95	2	19.265	.09	.000	1-3
	3	11 yıl ve üstü	147	6.99	.85					2-3
Öğretimsel stratejilerde yeterlik	1	1-5 yıl	107	6.93	.99					1-3
	2	6-10 yıl	119	7.07	.91	2	7.159	.03	.000	2-3
	3	11 yıl ve üstü	147	7.36	.86					
Sınıf yönetiminde yeterlik	1	1-5 yıl	107	6.89	1.00					1-3
	2	6-10 yıl	119	7.00	.89	2	10.175	.05	.000	2-3
	3	11 yıl ve üstü	147	7.37	.81					
Genel öz-yeterlik	1	1-5 yıl	107	6.69	.90					1-3
	2	6-10 yıl	119	6.88	.85	2	14.076	.07	.000	2-3
	3	11 yıl ve üstü	147	7.24	.76					

Levene testi sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olmayışı ($p > .05$) varyansın homojen bir yapı sergilediğinin göstergesidir (Green ve Salkind, 2002: 155). Yapılan Levene testi sonucu, tüm boyutlarda ölçümlerin dağılımlarına ait varyansların eşitliğinin sağlandığı görülmüştür, bu sebeple parametrik istatistikten faydalanılmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde, genel öz-yeterlik ve alt boyutlarında öğretmenlerin yeterlik algılarının kıdemlerine paralel olarak arttığı görülmektedir. Ortalama puanlarına göre tüm yeterlik alanlarında, 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenler kendilerini *oldukça yeterli*; 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler genel yeterlik ve öğrenci katılımında yeterlik alanında *oldukça yeterli*; öğretimsel stratejilerde ve sınıf yönetiminde yeterlik alanlarında *oldukça yeterli* ve 11 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenler ise bütün yeterlik alanlarında kendilerini *oldukça yeterli* hissetmektedir. Ayrıca, tüm kıdem grubundaki öğretmenlerin kendilerini en çok öğretimsel stratejilerde yeterlik algısında yeterli hissederken, en az öğrenci katılımında yeterlik algısında yeterli hissettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kıdemlerine göre öz-yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında, genel öz-yeterlik ($F(2, 370) = 14.07$; $p = .00$), öğrenci katılımında yeterlik ($F(2, 370) = 19.26$; $p = .00$), öğretimsel stratejilerde yeterlik ($F(2, 370) = 7.15$; $p = .00$) ve sınıf yönetiminde yeterlik ($F(2, 370) = 10.17$; $p = .00$) alanlarında kıdemler arasında anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi, öğrenci katılımında yeterlik algısında anlamlı farkın bütün kıdem grupları arasında olduğunu göstermektedir. Diğer yeterlik algılarında ise, 1-5 yıl kıdemi öğretmenlerin hem 6-10 yıl hem de 11 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenlerden farklı olduğu görülmektedir.

Kıdem değişkeninin öğrenci katılımında yeterlik ($\eta^2=.09$) ve genel öz-yeterlik ($\eta^2=.07$) algıları üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğu, öğretimsel stratejilerde yeterlik ($\eta^2=.03$) ve sınıf yönetiminde yeterlik ($\eta^2=.05$) algıları üzerinde ise düşük etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, kıdem değişkeninin en çok öğrenci katılımında yeterlik algısı üzerinde en az ise öğretimsel stratejilerde yeterlik algısı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

2.1.4. Branşa Göre Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları

Genel öz-yeterlik algısı ve alt boyutlarında sınıf ve diğer branş öğretmenleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Branşa göre öğretmenlerin öz-yeterlik algıları

	N	\bar{X}	S	Sd	t	p	η^2
Öğrenci katılımında yeterlik							
Sınıf Öğretmeni	195	6.83	.94	371	3.83	.000	.04
Branş Öğretmeni	178	6.45	.99				
Öğretimsel stratejilerde yeterlik							
Sınıf Öğretmeni	195	7.19	.93	371	.903	.367	.00
Branş Öğretmeni	178	7.10	.93				
Sınıf yönetiminde yeterlik							
Sınıf Öğretmeni	195	7.20	.92	371	2.05	.041	.01
Branş Öğretmeni	178	7.01	.90				
Genel öz-yeterlik							
Sınıf Öğretmeni	195	7.07	.87	371	2.49	.013	.02
Branş Öğretmeni	178	6.85	.84				

Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri genel öz-yeterlik ve alt boyutlarında kendilerini *oldukça yeterli* olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile ilgili olarak branşa göre yapılan t testi sonucunda, öğretimsel stratejilerde yeterlik hariç tüm yeterlik alanlarında, $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Branşa göre genel öz-yeterlik algısı ve alt boyutlarından elde edilen bulgular karşılaştırıldığında aşağıdaki durumlar tespit edilmiştir:

- Sınıf öğretmenlerinin genel öz-yeterlik ortalama puanları ($\bar{X}=7.07$, $S=.87$) ile diğer branş öğretmenlerinin ($\bar{X}=6.85$, $S=.84$) puanları arasında, sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark ($t(371) = 2.49$; $p < .05$) vardır.
- Sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımında yeterlik puanları ($\bar{X}=6.83$, $S=.94$) ile diğer branş öğretmenlerinin ($\bar{X}=6.45$, $S=.99$) puanları arasında, sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark ($t(371) = 3.83$; $p < .05$) vardır.
- Sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenleri arasında öğretimsel stratejilerde yeterlik alt boyutunda anlamlı fark yoktur ($p > .05$).
- Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yeterlik puanları ($\bar{X}=7.20$, $S=.92$) ile diğer branş öğretmenlerinin ($\bar{X}=7.01$, $S=.90$) puanları arasında, sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark ($t(371) = 2.05$; $p < .05$) vardır.

Branş değişkeni öğrenci katılımında yeterlik ($\eta^2=.04$), genel öz-yeterlik ($\eta^2=.02$) ve sınıf yönetiminde yeterlik ($\eta^2=.01$) algıları üzerinde düşük düzeyde etkiye sahipken öğretimsel stratejilerde yeterlik ($\eta^2=.00$) algısı üzerinde hiçbir etkiye sahip değildir. Bu sonuçlara göre, branş değişkeninin en çok öğrenci katılımında yeterlik algısını en az ise sınıf yönetiminde yeterlik algısını etkilediği söylenebilir.

2.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumlarının Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu

2.2.1. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin İş Doyumları

Genel iş doyumunu ve alt boyutlarında (içsel ve dışsal iş doyum) kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8 .Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin iş doyumları

İçsel iş doyumunu	N	\bar{X}	S	Sd	t	p	η^2
Kadın	241	4.03	.62	371	2.07	.038	.01
Erkek	132	3.89	.66				
Dışsal iş doyumunu	N	\bar{X}	S	Sd	t	p	η^2
Kadın	241	3.41	.84	371	.60	.952	.00
Erkek	132	3.40	.75				
Genel iş doyumunu	N	\bar{X}	S	Sd	t	p	η^2
Kadın	241	3.80	.63	371	1.57	.129	.01
Erkek	132	3.69	.62				

Tablo 8’de öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ortalama puanları incelenmiş kadın ve erkek öğretmenlerin genel iş doyumunu ve alt boyutlarında *doyumlu* aralığında oldukları görülmüş, bununla birlikte kadın öğretmenlerin genel, içsel ve dışsal iş doyumlarının erkeklere oranla daha yüksek ortalama puana sahip oldukları belirlenmiştir. Yapılan t-testi sonucuna göre, genel ve dışsal iş doyumlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). İçsel iş doyumunu açısından değerlendirildiğinde ise kadın öğretmenlerin içsel doyumları ($\bar{X}=4.03$, $S=.62$) ile erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3.89$, $S=.66$) puanları arasında, kadın öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde bir fark olduğu görülmektedir ($t(371) = 2.07$; $p < .05$).

Öğretmenlerin cinsiyetleri, genel iş doyumunu ($\eta^2=.01$) ve içsel iş doyumları ($\eta^2=.01$) üzerinde düşük etkiye sahipken dışsal iş doyumları ($\eta^2=.00$) üzerinde hiçbir etkiye sahip değildir.

2.2.2. Mezun Oldukları Okula Göre Öğretmenlerin İş Doyumları

Öğretmenlerin eğitim fakültesi ve bunun dışındaki fakültelerden (fen-edebiyat, ilahiyat, işletme, mühendislik) mezun olma durumlarına göre genel iş doyumunu ve alt boyutlarında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9. Mezun oldukları okula göre öğretmenlerin iş doyumları

İçsel iş doyumunu	N	\bar{X}	S	Sd	t	p	η^2
Eğitim Fakültesi	304	3.97	.63	371	-.40	.690	.00
Diğer Fakülteler	69	4.01	.67				
Dışsal iş doyumunu	N	\bar{X}	S	Sd	t	P	η^2
Eğitim Fakültesi	304	3.39	.80	371	-.56	.570	.00
Diğer Fakülteler	69	3.46	.84				
Genel iş doyumunu	N	\bar{X}	S	Sd	t	P	η^2
Eğitim Fakültesi	304	3.75	.62	371	-.45	.652	.00
Diğer Fakülteler	69	3.79	.68				

Tablo 9’da görüldüğü gibi eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerle kıyaslandığında daha düşük düzeyde doyum sağlamaktadır. Diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler genel iş doyumunu ve alt boyutlarında *doyumlu* olduklarını ifade ederken eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin dışsal iş doyumunda *orta*, genel ve içsel iş doyumunda ise *doyumlu* aralığında oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında iş doyumunu bakımından mezun oldukları okula göre anlamlı fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Öğretmenlerin mezun oldukları genel, içsel ve dışsal iş doyumunu üzerinde hiçbir etkiye ($\eta^2=.00$) sahip değildir.

2.2.3. Kıdeme Göre Öğretmenlerin İş Doyumları

İlköğretim okulu öğretmenlerin iş doyumlarının kıdemlerine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA ve Bonferroni testi sonuçları Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10. Kıdeme göre öğretmenlerin iş doyumları

			N	\bar{X}	S	Sd	F	p	η^2	Bonferroni
İçsel iş doyum	1	1-5 yıl	107	3.86	.73					
	2	6-10 yıl	119	3.93	.57	2	5.023	.007	.02	1-3
	3	11 ve üstü	147	4.11	.59					
Dışsal iş doyum	1	1-5 yıl	107	3.28	.81					
	2	6-10 yıl	119	3.38	.81	2	2.586	.077	.01	_____
	3	11 ve üstü	147	3.52	.80					
Genel iş doyum	1	1-5 yıl	107	3.64	.67					
	2	6-10 yıl	119	3.72	.57	2	5.021	.007	.02	1-3
	3	11 ve üstü	147	3.88	.62					

Öğretmenlerin iş doyumlarında kıdemlerine göre anlamlı fark olup olmadığına dair bilgi veren Tablo 10 incelediğinde, genel iş doyum ve alt boyutlarında kıdem artmasıyla birlikte artış olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin genel, içsel ve dışsal iş doyumlarının *doyumlu* düzeyde olduğu görülmektedir. Sadece, 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin iş doyumlarının *orta* düzeyde olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca, tüm kıdem grubundaki öğretmenlerin kendilerini en çok içsel iş doyumunda, en az dışsal iş doyumunda doyumlu hissetmeleri dikkat çekicidir. Öğretmenlerin kıdemlerine göre iş doyumları arasındaki farklılığa bakıldığında, dışsal iş doyumunda anlamlı fark yoktur ($p > .05$). Buna karşın, genel iş doyum ($F(2, 370) = 5.02$; $p = .00$) ve içsel iş doyumlarında ($F(2, 370) = 5.023$; $p = .00$) kıdemler arasında anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi anlamlı farkın 1-5 yıl kıdemli öğretmenler ile 11 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenler arasında olduğunu göstermektedir.

Kıdem değişkeni genel iş doyum ($\eta^2=.02$), içsel iş doyum ($\eta^2=.02$) ve dışsal iş doyumları ($\eta^2=.01$) üzerinde düşük etkiye sahiptir. Bu sonuçlara göre, kıdem değişkeninin en çok genel ve içsel iş doyumları, en az ise dışsal iş doyumlarını etkilediği söylenebilir.

2.2.4. Branşa Göre Öğretmenlerin İş Doyumları

Genel, içsel ve dışsal iş doyumlarında sınıf ve diğer branş öğretmenleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11. Branşa göre öğretmenlerin iş doyumları

İçsel iş doyum	N	\bar{X}	S	Sd	t	P	η^2
Sınıf Öğretmeni	195	4.06	.61	371	2.37	.018	.01
Branş Öğretmeni	178	3.90	.66				
Dışsal iş doyum	N	\bar{X}	S	Sd	t	P	η^2
Sınıf Öğretmeni	195	3.48	.78	371	1.76	.078	.01
Branş Öğretmeni	178	3.33	.84				
Genel iş doyum	N	\bar{X}	S	Sd	t	P	η^2
Sınıf Öğretmeni	195	3.83	.61	371	2.32	.021	.01
Branş Öğretmeni	178	3.68	.65				

Branşa göre öğretmenlerin iş doyumları incelendiğinde; genel ve içsel iş doyumunda sınıf öğretmenlerinin daha yüksek ortalamaya sahip olmasıyla birlikte *doyumlu* aralığında, dışsal iş doyumunda ise sınıf

öğretmenlerinin *doyumlu*, branş öğretmenlerinin ise *orta* aralığında oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin iş doyumları ile ilgili olarak branşa göre yapılan t testi sonucunda, dışsal iş doyumunu hariç tüm iş doyumlarında, $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Branşa göre genel, içsel ve dışsal iş doyumlarından elde edilen bulgular karşılaştırıldığında şu hususlar dikkati çekmektedir:

- Sınıf öğretmenlerinin genel iş doyumları ($\bar{X}=3.83$, $S=.61$) ile diğer branş öğretmenleri ($\bar{X}=3.68$, $S=.65$) arasında, sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark ($t(371) = 2.32$; $p = .02$) vardır.
- Sınıf öğretmenlerinin içsel iş doyumları ($\bar{X}=4.06$, $S=.61$) ile diğer branş öğretmenleri ($\bar{X}=3.90$, $S=.66$) arasında, sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark ($t(371) = 2.37$; $p = .01$) vardır.
- Sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenleri arasında dışsal iş doyumunda anlamlı fark yoktur ($p > .05$).

Branş değişkeni genel iş doyumunu ($\eta^2=.01$), içsel ($\eta^2=.01$) ve dışsal iş doyumları ($\eta^2=.01$) üzerinde düşük etkiye sahiptir.

2.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri İle Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, iş doyumları ve alt boyutları ile demografik özellikleri arasındaki ilişki Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. İlköğretim okulu öğretmenlerinin demografik özellikleri ile öz-yeterlik algıları ve iş doyumları arasındaki ilişki ($N=373$)

	Öz-Yeterlik Algısı				İş Doyumu		
	Öğrenci Katılımı	Öğretimsel Stratejiler	Sınıf Yönetimi	Genel	İçsel	Dışsal	Genel
Cinsiyet	-.022	-.056	.012	.036	-.107*	-.003	-.066
Mezun olunan okul	.072	.049	.086	.060	.021	.029	.017
Kıdem	.311**	.201**	.218**	.243**	.139**	.107*	.117*
Branş	-.195**	-.047	-.106*	-.111*	-.122*	-.091	-.124*

** $p < .01$ * $p < .05$

Büyüköztürk (2006: 32) korelasyon katsayısını, mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olmasını yüksek; 0.70-0.30 arasında olmasını orta; 0.30-0.00 arasında olmasını düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlamıştır. Buna göre Tablo 13 incelendiğinde, cinsiyet ile içsel iş doyumunu arasında düşük düzeyde ($r=-.10$) negatif ilişki göze çarpmaktadır. Kıdem ile genel öz-yeterlik algısı ve alt boyutlarında (öğrenci katılımı hariç) düşük düzeyde, genel iş doyumunu ve alt boyutları arasında ise daha düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler dikkat çekicidir. Öğretmenlerin kıdemi öz-yeterlik algısı, iş doyumunu ve alt boyutlarında ilişkilerin belirginliği ile öne çıkan bir demografik özellik olmuştur. Daha düşüğe olsa aralarındaki ilişki boyutlarıyla öne çıkan bir diğer özellik branştır. Branş ile öz-yeterlik algısı ve iş doyumlarında arasında düşük düzeyde ilişkinin negatif oluşu kıdemden ayıran diğer bir özelliktir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın bulgularına göre, genel öz-yeterlik algıları ve alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırma sonuçları, Nazri & Barrick (1990), Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2002) ve Çimen (2007)’nin çalışmalarını desteklemektedir.

Araştırmada, genel öz-yeterlik algıları ve alt boyutlarında mezun oldukları okullara göre anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuç, yeterlik boyutlarının öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmış farklılaşmadığına bakan Çimen (2007) ve Fen Bilgisi öğretmenlerinin yeterliklerini inceleyen Say (2005)’in sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, meslekteki kıdemin öğretmenlerin yeterlik algılarında önemli bir fark oluşturduğunu göstermektedir. Özellikle, 11 yıl ve daha fazla tecrübesi olan öğretmenler, bütün yeterlik alanlarında diğerlerinden anlamlı bir şekilde farklıdır. Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2002: 6), tecrübeli

öğretmenlerin zaman içerisinde etkili öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetimi becerileri geliştirme imkânlarını bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, kendilerini yetersiz hisseden öğretmenlerin öğretmenliğin ilk yıllarında meslektan ayrılmış olmalarının da tecrübeli öğretmenlerin daha yeterli olduğu sonucunu ortaya çıkarmış olabileceğini vurgulamışlardır. Aynı nedenler bu araştırma için de sıralanabilir. Ayrıca sonuçlara göre, kıdem değişkeninin en çok öğrenci katılımında yeterlik algısını en az ise öğretimsel stratejilerde yeterlik algısını etkilediği söylenebilir. Campbell (1996), Tschannen-Moran&Woolfolk-Hoy (2002), Daugherty (2005) ve Say (2005)'in çalışmalarında da kıdemle atmasıyla öz-yeterlik algısının arttığı sonucuna varılmıştır. Bunların aksine, yapılan bazı araştırmalarda (Celep, 2002; Chacon, 2005; Çimen, 2007) kıdem ile öz-yeterlik algısı arasında herhangi bir fark bulunmamıştır.

Araştırmada, sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenleri arasında öğretimsel stratejilerde yeterlik dışındaki tüm yeterlik algılarında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Buna göre, öğretimsel stratejilerde yeterlik alt boyutunda sınıf ve diğer branş öğretmenleri arasında herhangi bir farklılığın olmamasının nedeni branşa bakmaksızın bütün öğretmenlerin derslerinde öğrenci düzeylerine uygun öğretimsel stratejiler benimsediklerini ve kendilerini mesleki açıdan yeterli gördüklerini göstermektedir. Buna karşılık genel yeterlik ve diğer iki yeterlik alt boyutu olan öğrenci katılımında ve sınıf yönetiminde, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yeterli hissetmelerinin başlıca nedenleri olarak öğrencileriyle hem ders sayısı bakımından hem de öğretim yılı bakımından daha fazla birlikte olmaları ve yoğun iletişim içinde olmaları sıralanabilir. Sınıf öğretmenleri, tek bir sınıfta yaklaşık olarak tüm derslerin etkinliklerini yönlendirme ve bu etkinliklerin sonuçlarını gözlemleyebilme imkânına sahiptirler (Ültanır, 2002: 171). Bütün öğrencilerini daha iyi tanıyan öğretmen, sınıfa her yönden daha fazla hâkim olabilir. Sınıfına hâkim olan öğretmen de genel olarak kendini daha yeterli hissedebilir. Öğrencilerinin gelişimini gözleme imkânına sahip sınıf öğretmenleri, her bir öğrencinin kişisel özelliğini daha iyi bildiği için öğrencilerin nasıl motive edileceğini ve derse katılmasının nasıl sağlanacağını branş öğretmenlerine göre daha fazla farkındadır (Çimen, 2007: 107). Bu imkânla sahip olmaları, sınıf öğretmenlerinin hem öğrenci katılımı hem de sınıf yönetimi alt boyutlarında branş öğretmenlerine göre daha fazla yeterli hissetmelerini sağlamıştır. Sonuçlara göre, branş değişkeninin en çok öğrenci katılımında yeterlik algısını en az ise sınıf yönetiminde yeterlik algısını etkilediği söylenebilir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin lehine olan öz-yeterlik puanları Ültanır (2002), Tschannen-Moran&Woolfolk-Hoy (2002) ve Çimen (2007)'nin çalışmalarını desteklemektedir.

Araştırma bulgularına göre, içsel iş doyumunu hariç genel ve dışsal iş doyumlarında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum, iş doyumunda cinsiyetin önemli bir etken olmadığını, özellikle ödemeler, ilerleme ve tanınma gibi dışsal faktörlerde kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Bu da anketin uygulandığı evrenin kültürel olarak gelişmiş olması ve toplumda kadın-erkek eşitliğinin hâkim olmasından kaynaklanabilir. Araştırmanın sonuçları, Çardak (2002), Tan (2003), Tellioğlu (2004) ve Papin (2005)'in çalışmalarını desteklemektedir. Bu çalışmalarda da cinsiyetler arasında genel iş doyumlarında anlamlı fark bulunmamıştır. Bunların aksine, Şahin (1999), Günbayı (1999) ve Gümüşeli (2001)'nin araştırmalarında cinsiyete göre öğretmenlerin iş doyumlarında anlamlı fark bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin içsel iş doyumları arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı fark vardır. Bunun nedeni, Gümüşeli (2001: 55)'nin de belirttiği gibi öğretmenliğin kadınlar için daha cazip meslek olarak kabul edilmesi, kendilerini bu meslekte daha verimli görmeleri, sorumluluk bilinci ve vicdani olarak mesleğe daha çok bağlanmaları ve erkeklere göre kadınların daha az yöneticilik beklentisinde olmaları olabilir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin mezun oldukları okulların iş doyumlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Bu durum, hangi fakülteden mezun olursa olsun öğretmenlik yapmaya başlayan bireylerin mesleğin gereklerini yaparak öğrenmelerinden ve iş doyumlarının öğretmenliği yaptıkça gelişmesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu çalışmanın sonucu, iş doyumunun öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakan Azar ve Henden (2003), Tellioğlu (2004), Meziroğlu (2005) ve Akın (2006)'in araştırmalarının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Fakat mezun olunan okula göre öğretmenler arasında anlamlı fark bulan Şahin (1999)'in araştırmasının sonucuyla çelişmektedir.

Bulgular, meslekteki kıdemle öğretmenlerin iş doyumlarında önemli bir fark oluşturduğunu göstermektedir. Özellikle, 11 yıl ve daha fazla tecrübesi olan öğretmenler, genel ve içsel iş doyumlarında 1-5 yıl tecrübesi olan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde farklıdır. Lefrançois'e göre insanların işlerinde zamanla daha mutlu olmalarının üç nedeni bulunmaktadır. Birinci neden, mesleklerinde gerçekten mutsuz olan kişilerin genellikle işlerini erkenden değiştirmeleri; ikinci neden, başta hoşnutsuz gibi görünen bir mesleğe karşı bir sevginin ya da en azından kabulün artması olasılığı; üçüncü neden ise, insanların yaşlandıkça

başlangıçtaki düşlerini değiştirmesi, dileklerini terk etmesi, beklentilerini azaltması veya daha azla mutlu olmaya başlamalarıdır (Akt. Ekinci, 2006: 60). Bu nedenler bu araştırmanın bulguları için de geçerli olabileceği gibi ayrıca öğretmenlerin zamanla daha fazla saygı ve takdir kazanmaları, iş arkadaşlarıyla bilgi ve tecrübelerini paylaşma olanaklarının artması, öğrenciler karşısında zamanla otoritelerinin artması gibi nedenler de kıdemle birlikte iş doyumunun artmasını sağlamış olabilir. Sonuçlara göre kıdem değişkeninin en çok genel ve içsel, en az ise dışsal iş doyumunu etkilediği söylenebilir. Araştırmalar (Şahin, 1999; Azar & Henden, 2003; Tan, 2003; Meziroğlu, 2005; Kartal, 2006) genellikle kıdem ile iş doyumunu arasında anlamlı fark olduğu yönündedir. Fakat bazı araştırmalarda (Gümüşeli, 2001; Çardak, 2002; Tellioglu, 2004; Ekinci, 2006) iş doyumunu ve kıdem arasında herhangi bir fark bulunmamıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, dışsal iş doyumunu hariç diğer iş doyumlarında sınıf ve diğer branş öğretmenleri arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Dışsal iş doyumunu alt boyutunda sınıf ve branş öğretmenleri arasında herhangi bir farklılığın olmamasının nedeni branşa bakılmaksızın bütün öğretmenlerin ilerleme, çalışma şartları, tanınma gibi dışsal faktörlerden eşit şekilde etkilenmeleri olabilir. Aynı sonuca varan Gergin (2006) aynı gelir, ihtiyaç ve saygınlık düzeyine sahip insanların farklı branşta olmalarının iş doyumlarını çok etkilemeyeceğini bildirmiştir. Buna karşılık sınıf öğretmenlerinin genel iş doyumunu ve içsel iş doyumlarının branş öğretmenlerine göre daha yüksek olmasının başlıca nedeni öğrencileriyle daha yoğun iletişim içerisinde olan sınıf öğretmenlerinin küçük yaşta eğitime başladıkları öğrencilerdeki gelişimi izleme imkânına sahip olmaları ve öğrencilerdeki gelişimleri gördükçe işlerinden daha çok doyum almaları olabilir. Özellikle içsel iş doyumunu açısından faktörlere teker teker bakarsak; sınıf öğretmenliği branş öğretmenliğine göre daha çok bağımsız çalışma imkânı verir, tek bir sınıfta otorite kurmak daha kolaydır, öğrencilerin bütün derslerdeki hatta sonraki okullardaki başarılarından sınıf öğretmenleri sorumlu tutulur ve bu durum sınıf öğretmenlerinde daha fazla vicdani sorumluluk oluşturur. Bu özellikler, sınıf öğretmenlerinin hem genel hem de içsel iş doyumunu alt boyutunda branş öğretmenlerine göre daha fazla doyum hissetmelerini sağlamıştır. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin lehine olan iş doyumları, iş doyumunun bazı alt boyutlarında branşa göre anlamlı fark bulan Meziroğlu (2005), Gergin (2006) ve Uyan (2002)'in çalışmalarını desteklemektedir. Ancak, Günbayı (1999), Çardak (2002), Tan (2003) ve Gümüşeli (2001)'nin çalışmalarında iş doyumları açısından sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmanın üçüncü amacı doğrultusunda; ilköğretim okulu öğretmenlerinin demografik özellikleri ile öz-yeterlik algıları ve iş doyumları arasındaki ilişki incelenmiş kıdem ve branş ile anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Papin (2005)'nin bulguları da bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekildedir ve Papin (2005) iş doyumunu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G., Kamer, S. & Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Aktaş, I. (2003). *Teacher Efficacy of Pre-service Teachers in Abant İzzet Baysal University in Turkey*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, The Faculty of The Graduate Collage at the University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.
- Aliyev, R. (2004). *Türkiye Cumhuriyeti ve Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu Açısından Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Azar, Ali & Henden, R. (2003). Alan Dışından Atanmanın İş Doyumuna Etkisi: Sınıf Öğretmenliği Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3, 323-349.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 194-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü*. Üçüncü Kez Yeniden Yazım. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bayraktar, Ş. (1996). *Job Satisfaction of Instructors of English at Private and State Universities in Turkey*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Bektaş, H. (2003). *İş Doyum Düzeyleri Farklı Olan Öğretmenlerin Psikolojik Belirtilerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Brumback, C. J. (1986). *The Relationship Between Teacher Job Satisfaction and Student Academic Performance*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, College of Education at Georgia State University, Atlanta, Georgia.
- Bull, I.H.F. (2005). *The Relationship Between Job Satisfaction and Organisational Commitment Amongst High School Teachers in Disadvantaged Areas in The Western Cape*. Mini-thesis submitted in partial fulfilment of part of the requirements, for the degree of Magister Artium, in the Department of Industrial Psychology, Faculty of Economic and Management Science, University of the Western Cape.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı*. Ankara:Pegem Yayıncılık.
- Campbell, J. (1996). A Comparison of Teacher Efficacy for Pre and In-service Teachers in Scotland and America. *Education*, 117(1), 2–11.
- Celep, C. (2002). The Correlation of The Factors: The Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs, and Attitudes About Student Control. *National Forum*, 1-10.
- Chacon, C. T. (2005). Teacher' Perceived Efficacy Among EFL Teachers in Middle Schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257–272.
- Collins, K. M. T., James T. L. , Minor L. C., Onwuegbuzie A. J. , Witcher L. A. & Witcher A. E. (2002). Relationship Between Teacher Efficacy and Beliefs About Education Among Preservice Teachers, *Paper Presented at the Annual meeting of the Mid-South Educational Research Association*, Chattanooga, TN, November 6, 2002, http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/eb/a7.pdf, (09.09.2007).
- Çapa, Y., Cakiroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). Development and Validation of Turkish Version of Teachers' Sense of Efficacy Scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*. <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/TTSES.pdf> (09.09.2007).
- Çapri, B. & Kan, A. (2006). Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48–61.
- Çardak, M. (2002). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu ile Stresle Başa Çıkma Yolları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu*, Ankara:Anı Yayıncılık.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Daugherty, S. G. (2005). *Teacher Efficacy and Its Relation to Teachers' Behaviors in the Classroom*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Houston.
- Davis, K.(1988). *İşletmede İnsan Davranışı* (Çev.: Kemal Tosun), İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları.
- Ekinci, Y. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Göre Öğretmenlerin İş Doyumu ve İş Stresinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, İstanbul:Beta Yayınları.
- Fives, H. (2003). What Is Teacher Efficacy and How Does It Relate to Teachers' Knowledge? A Theoretical Review. *Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Conference*, April 2003-Chicago, http://www6.tlct.ttu.edu/hfives/Fives_AERA_2003.pdf, (Erişim Tarihi:01.11.2007).
- Gergin, B. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gibson, S. & Dembo,M. (1984). Teacher Efficacy: A construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Goddard, R. D. & Goddard, Y. L. (2001). A Multilevel Analysis of The Relationship Between Teacher and Collective Efficacy n Urban Schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807–818
- Green, S. B. & Salkind N. J. (2002). *Using SPSS for Windows and Macintosh. Analyzing and Understanding Data*, Third Edition, Prentice Hall.
- Guskey, T.G. & Passaro, P.D. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627–643.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stilleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki*, YTÜ Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- Günbayı, İ. (1999). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu (Malatya Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Hamamcı, Z., Göktepe, E. O. ve İnanç, N. (2005). Ankara İlinde Çalışan Okul Psikolojik Danışmanlarının Mesleki Gelişim ve Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(24), 27-41.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Sim Matbaacılık.
- Kartal, Ş. (2006). *Alan ve Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeylerinin Karşılaştırmalı Analizi (Nevşehir İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kılıç, B. (2002). *Özel ve Devlet Üniversitelerinde Çalışan Araştırma Görevlilerinin İş Doyum Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Y. T. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Meziroğlu, M. (2005). *Sınıf ve Branş öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Ölçülmesi (Zonguldak İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Minibaş, J. (1990). *Özel ve Devlet İlkokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Tatmini Düzeyi ve Bu Düzeyin Frustrasyon Karşısında Gösterilen Tepki Tipi ve Agresyon Yönü ile İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Nazri, İ. & Barrick, K. (1990). Professional Knowledge, Competency Achievement of Agricultural Teachers With and Without Preservice Teacher Preparation in Pensular Malaysia, *Journal of Agricultural Education*, Summer, 49–54.
- Neuman, K. L. (1997). *Teacher Satisfaction*. Yayınlanmamış Doktora Tezi., Cleveland State University.
- Özçalı, S. (2007). *Possible Effects of In-service Education on EFL Teachers' Professional Development in Terms of Teacher Efficacy and Reflective Thinkin*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Pajares, F. & Schunk, D.H. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self Concept and School Achievement, *Chapter in R. Riding & S. Royner (Eds.) Perception*, 239–266, London: Ablex Publishing.
- Papin, L. M. (2005). *Teacher Retention and Satisfaction Among Inner-City Educators*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Arizona State University.
- Say, M. (2005). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnanışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schunk, D. H. (1991). Self Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231.
- Sevim, S.A. & Hamamcı, Z.(1999). Psikolojik Danışmanların Mesleki Doyumları ile Mesleki Yeterlilikleri Arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(12), 39–46.
- Şahin, İ. (1999). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, M. Ş., Akyemci, T. & Çelik, A. (1998). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*, Ankara:Nobel Yayıncılık.
- Tan, N. (2003). *Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumunu Etkileyen Faktörler (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tellioglu, A. (2004). *İstanbul İli Beyoğlu İlçesinde Çalışan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure, *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248, http://www.des.emory.edu/mfp/RER_Teacher_Efficacy_1998.pdf, (01.11.2007).
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Concept, *Teaching and Teacher Education*, Cilt 17, 785–805.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2002). The Influence of Resources and Support on Teachers' Efficacy Beliefs. *Paper Presented At The Annual Meeting of The American Educational Research Association*, New Orleans, <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/aera%202002%20megan.pdf>, (01.11.2007).
- Uyan, G. (2002). *Öğretmenlerin İş Değerleri, Kişilik Özellikleri ve İş Tatminleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Meb'e Bağlı Resmi ve Özel Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ültanır, E. (2002). Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi: Mesleki Doyum ile Mesleki Yeterlilik Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 160-174.

- Vural, B. (2004). *Yetkin-İdeal-Vizyoner Öğretmen*, İstanbul:Hayat Yayınları.
- Wheatley, K.F. (2002). The Potential Benefits of Teacher Efficacy Doubts for Educational Reform. *Teaching and Teacher Education*, 18, 5–22.
- Woolfolk, A., Rosoff, B. & Hoy, W. (1990). Teachers' Sense of Efficacy and Their Beliefs About Managing Students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137–148.