



**FİZİK, KİMYA VE BİYOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN
MOTİVASYONLARININ, İŞ DOYUMLARININ VE MESLEKİ
TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Ziya Alper Kaya

YÜKSEK LİSANS TEZİ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
KİMYA EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ARALIK, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 (yirmi dört) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ziya Alper
Soyadı : Kaya
Bölümü : Kimya Eğitimi
İmza :

Teslim Tarihi : 09/12/2020

TEZİN

Türkçe Adı : Fizik, Kimya ve Biyoloji Öğretmenlerinin Motivasyonlarının, İş Doyumlarının ve Mesleki Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

İngilizce Adı : An Investigation of Motivation, Job Satisfaction and Vocational Attitudes of Physics, Chemistry and Biology Teachers In Terms Of Various Variables

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ziya Alper Kaya

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ziya Alper Kaya tarafından hazırlanan “Fizik, Kimya ve Biyoloji Öğretmenlerinin Motivasyonlarının, İş Doyumlarının ve Mesleki Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Prof. Dr. Hüseyin AKKUŞ

(Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan : Doç. Dr. Senar TEMEL

(Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye : Doç. Dr. Halil TÜMAY

(Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 09/12/2020

Bu tezin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim sürecinde bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren çok değerli tez danışmanım Prof. Dr. Hüseyin AKKUŞ'a, çalışmaya katkı sağlayan tüm meslektaşlarıma, üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime ve sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**FİZİK, KİMYA VE BİYOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN
MOTİVASYONLARININ, İŞ DOYUMLARININ VE MESLEKİ
TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Ziya Alper Kaya

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık, 2020

ÖZ

Bu çalışmada fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin demografik özellikleri, iş doyumları, motivasyonları ve tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İç Anadolu'nun bir ilindeki 140 fizik, kimya ve biyoloji öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma kapsamındaki veriler; öz yeterlik ölçeği, kolektif yeterlik ölçeği, öğretmenlerin öğretim yaklaşımı ölçeği, iş doyum ölçeği, algılanan okul ortamı ölçeği, okul hedef yapıları ölçeği, öğretmenlik mesleği tutum ölçeği ve demografik bilgi ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik, korelasyon, t-testi, tek yönlü varyans analizi gibi istatistik teknikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olduğu ve okul ortamı, tutum, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri ile okul hedef yapıları arasında pozitif yönlü ve yüksek veya orta düzeyde anlamlı ilişkili olduğu belirlenmiştir ($p<0,01$). İş doyum; sınıf mevcudu, branş, kıdem, cinsiyet, çalışılan kurumun yeri, destekleme kursu verme, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) projesi yapma, maaş memnuniyeti, zorunlu hizmetini tamamlama, zümredeki öğretmen sayısı, sınıf mevcudu gibi değişkenlere göre anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, iş doyum çalışılan kurum türü ve haftalık ders saati sayısına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin öz

yeterlikleri; cinsiyet, çalışılan kurumun yeri, kurum türü, TÜBİTAK projesi yapma, zümredeki ğretmen sayısı, haftalık ders saati değişkenlerine göre anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiliyken ($p<0,05$), branş, kıdem, maaş memnuniyeti, sınıf mevcudu, destekleme kursu verme, zorunlu hizmetini tamamlama ve okul ortamı değişkenleri ile anlamlı fark göstermemiştir ($p>0,05$). Öğretmenlerin kolektif yeterliği; branş, çalışılan kurumun yeri, kurum türü, destekleme kursu verme değişkenlerine göre anlamlı fark oluşturduğu ($p<0,05$), kıdem, cinsiyet, TÜBİTAK projesi yapma, maaş memnuniyeti, haftalık ders saati sayısı, sınıf mevcudu, zümredeki ğretmen sayısı, ortamı değişkenleri ile anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Öğretmenlerin mesleki tutumlarının; iş doyumunu ile orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkili olduğu ($r=0,528$, $p<0,01$) buna karşın branş, kıdem, cinsiyet, kurum türü, destekleme kursu verme, TÜBİTAK projesi yapma, maaş memnuniyeti, zümredeki ğretmen sayısı, haftalık ders saati sayısı, sınıf mevcudu, kurum yeri, okul ortamı değişkenleri ile anlamlı bir ilişki oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).



Anahtar Kelimeler : Ortaöğretim ğretmenleri, Motivasyon, İş Doyumu, Tutum
Sayfa Adedi : 165
Danışman : Prof. Dr. Hüseyin AKKUş

**AN INVESTIGATION OF MOTIVATION, JOB SATISFACTION
AND VOCATIONAL ATTITUDE OF PHYSICS, CHEMISTRY AND
BIOLOGY TEACHERS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES**

(M.S. Thesis)

Ziya Alper Kaya

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December, 2020

ABSTRACT

In this study motivation, job satisfaction, demographic properties and vocational attitude levels of physics, chemistry and biology teachers in terms of various variables are investigated. Study group of this work is comprised of 140 physics, chemistry and biology teachers from a city of Central Anatolia, Turkey. Data used in this study is obtained by self-efficacy scale, collective efficacy scale, education attitude, job satisfaction scale, perceived school climate scale, school aim tendency scale, professional attitude scale and demographic scale. Data analysis is carried out by statistical methods such as descriptive statistics, correlation, t-test and one-way analysis of variance. At the end of the study, job satisfaction of the teachers is observed to be high and job satisfaction has a meaningful medium or high level positive correlation between perceived school climate, professional attitude, self-efficacy, collective efficacy, school aim tendency ($p<0,01$). Factors such as class size, teaching branch, seniority, gender, location of the school, support lecturing, working on a science (Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK)) project, salary satisfaction, completing compulsory service, number of colleagues in same branch and class size have not any meaningful effect on job satisfaction. However, job satisfaction

changes meaningfully with respect to school type and weekly course load ($p<0,05$). While gender, location of the school, school type, working on a science (TUBITAK) project, number of colleagues in same branch and weekly course load has a meaningful and positive effect on teacher's self-efficacy ($p<0,05$); teaching branch, salary satisfaction, class size, support lecturing, completing compulsory service and school climate has not any meaningful effect on self-efficacy ($p>0,05$). In addition to this, while teaching branch, location of the school, school type, support lecturing, has a meaningful and positive effect on teacher's collective efficacy ($p<0,05$); seniority, gender, working on a science (TUBITAK) project, salary satisfaction, weekly course load, class size, number of colleagues in same branch has not any meaningful effect on teacher's collective efficacy ($p>0,05$). Vocational attitude of the teachers is observed to have a meaningful medium level positive correlation with job satisfaction ($r=0,528$, $p<0,01$). Teaching branch, seniority, gender, school type, support lecturing, working on a science (TUBITAK) project, salary satisfaction, number of colleagues in same branch, weekly course load, class size, school location, school climate has not any meaningful effect on collective efficacy ($p>0,05$).

Keywords : Science Teachers, Motivation, Job Satisfaction, Attitude

Page Number : 165

Supervisor : Prof. Dr. Hüseyin Akkuş

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1. 1 Motivasyon.....	2
1.1.1. Öğretmenin Motivasyonu.....	3
1.1.2. Öz Yeterlik.....	4
1.1.2.1. Öğretmen Öz Yeterlik Algısı.....	5
1.1.2.2. Öğretim Stratejisi ve Öğrenci Katılımı.....	6
1.1.2.3. Sınıf Yönetimi	6
1.1.3. Kolektif Yeterlik.....	7
1.1.4. Öğretim Hedef Yönelimleri.....	8
1.2. İş Doyumu	9
1.3. Okul Ortamı.....	10
1.3.1. Veli ile İlişkiler	10
1.3.2. Yönetim Desteği	10
1.3.3. Disiplin	11
1.3.4. Özerklik	12
1.3.5. Meslektaşlarla İlişki.....	13

1.3.6. Okul Hedef Yönelimleri	13
1.4. Tutum.....	14
1.5. İlgili Araştırmalar	15
1.6. Problem Cümlesi	20
1.6.1. Alt Problemler	20
1.7. Araştırmanın Amacı	22
1.8. Araştırmanın Önemi.....	22
1.9. Araştırmanın Varsayımları.....	22
1.10. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	23
1.11. Tanımlar	23
BÖLÜM II.....	24
2.1. Araştırmanın Modeli.....	24
2.2. Evren ve Örneklem	25
2.3. Verilerin İstatistiksel Analizi.....	32
BÖLÜM III	38
BULGULAR VE YORUMLAR.....	38
3.1. Öğretmenlerin Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Okul Hedef Yapıları, Mesleki Tutum ve İş Doyumu Algı Düzeyleri Nasıldır?	38
3.2. Branş Değişkeninin Okul Ortamı, İş Doyumu, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri, Okul Hedef Yapıları ve Mesleki Tutum ile İlişkisi Nasıldır?	41
3.3. Kıdem Değişkeninin Okul Ortamı, İş Doyumu, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri, Okul Hedef Yapıları ve Mesleki Tutum ile İlişkisi Nasıldır?	44
3.4. Cinsiyet Değişkeninin Okul Ortamı, İş Doyumu, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri, Okul Hedef Yapıları ve Mesleki Tutum ile İlişkisi Nasıldır?	48
3.5. Çalışılan Kurum Yeri Değişkeninin Okul Ortamı, İş Doyumu, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri, Okul Hedef Yapıları ve Mesleki Tutum ile İlişkisi Nasıldır?	51
3.6. Çalışılan Kurum Türü Değişkeninin Okul Ortamı, İş Doyumu, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri, Okul Hedef Yapıları ve Mesleki Tutum ile İlişkisi Nasıldır?	54
3.7. Destekleme ve Yetiştirme Kursu Verme Değişkeninin Okul Ortamı, İş Doyumu, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri, Okul Hedef Yapıları ve Mesleki Tutum ile İlişkisi Nasıldır?	57

3.8. TÜBİTAK Projesi Yapma Değişkeninin Okul Ortamı, İş Doyumu, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri, Okul Hedef Yapıları ve Mesleki Tutum ile İlişkisi Nasıldır?	61
3.9. Aylık Gelirden Memnun Olma Değişkeninin Okul Ortamı, İş Doyumu, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri, Okul Hedef Yapıları ve Mesleki Tutum ile İlişkisi Nasıldır?.....	64
3.10. Zorunlu Hizmetini Tamamlama Değişkeninin Okul Ortamı, İş Doyumu, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri, Okul Hedef Yapıları ve Mesleki Tutum ile İlişkisi Nasıldır?	67
3.11. Zümredeki Öğretmen Sayısı Değişkeninin Okul Ortamı, İş Doyumu, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri, Okul Hedef Yapıları ve Mesleki Tutum ile İlişkisi Nasıldır?	70
3.12. Haftalık Ders Saati Sayısı Değişkeninin Okul Ortamı, İş Doyumu, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri, Okul Hedef Yapıları ve Mesleki Tutum ile İlişkisi Nasıldır?	73
3.13. Sınıf Mevcudu Değişkeninin Okul Ortamı, İş Doyumu, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri, Okul Hedef Yapıları ile İlişkisi Nasıldır?	76
3.14. İş doyumu, Okul Ortamı, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri, Okul Hedef Yapıları Değişkenlerinin Birbirleriyle İlişkisi Nasıldır? .	79
3.15. Öğretmenlerin Okul Ortamı Algıları ile Mesleki Tutumları Arasındaki İlişki Nasıldır?	80
3.16. Öğretmenlerin Okul Ortamı Algıları ile Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki Nasıldır?	82
3.17. Öğretmenlerin Okul Ortamı Algıları ile Kolektif Yeterlikleri Arasındaki İlişki Nasıldır?	84
3.18. Öğretmenlerin Okul Ortamı Algıları ile Öğretim Hedef Yönelimleri Arasındaki İlişki Nasıldır?	86
3.19. Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ile Okul Hedef Yapıları Arasındaki İlişki Nasıldır?	87
3.20. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları ile Okul Hedef Yapıları Arasındaki İlişki Nasıldır?	89
3.21. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlilik Algıları ile Okul Hedef Yapıları ile Arasındaki İlişki Nasıldır?	91
BÖLÜM IV	93
SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	93
4.1. Çalışmanın Sonuçları.....	93
4.1.1. İş Doyumu ile İlgili Elde Edilen Bulgular	93
4.1.2. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları ile İlgili Bulgular	96

4.1.3. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algıları ile İlgili Bulgular.....	99
4.1.4. Öğretim Hedef Yönelimleri ile İlgili Bulgular	101
4.1.5. Öğretmenlerin Mesleki Tutum Algıları ile İlgili Bulgular.....	101
4.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	103
KAYNAKLAR.....	104
EKLER	122
EK 1. Öğretim Hedef Yönelimleri Ölçeği.....	123
EK 2. Biyoloji Öğretmenleri İçin İş Doyumu Ölçeği.....	124
EK 3. Kimya Öğretmenleri İçin İş Doyumu Ölçeği.....	125
EK 4. Fizik Öğretmenleri İçin İş Doyumu Ölçeği.....	126
EK 5. Biyoloji Öğretmenleri İçin Kolektif Yeterlik Ölçeği.....	127
EK 6. Kimya Öğretmenleri İçin Kolektif Yeterlilik Ölçeği	129
EK 7. Fizik Öğretmenleri İçin Kolektif Yeterlilik Ölçeği	131
EK 8. Okul Hedef Yapıları Ölçeği.....	133
EK 9. Okul Ortamı Algıları Ölçeği	135
EK 10. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği.....	137
EK 11. Biyoloji Öğretmenleri İçin Öz Yeterlik Ölçeği.....	139
EK 12. Kimya Öğretmenleri İçin Öz Yeterlik Ölçeği.....	141
EK 13. Fizik Öğretmenleri İçin Öz Yeterlik Ölçeği.....	143
EK 14. Demografik Özellikler ve Çalışma Koşulları Ölçeği.....	145

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	26
Tablo 2. Öz Yeterlik Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları	29
Tablo 3. Öğretim Yaklaşımları Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları.....	30
Tablo 4. Kolektif Yeterlik Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları.....	30
Tablo 5. İş Doyumu Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları.....	31
Tablo 6. Okul Ortamı Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları.....	31
Tablo 7. Okul Hedef Yapıları Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları.....	32
Tablo 8. Ölçme Aralarından Elde Edilen Puanlara Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	34
Tablo 9. Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel Değerler.....	39
Tablo 10. Branşa Göre Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları.....	42
Tablo 11. Kıdeme Göre Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları.....	45
Tablo 12. Cinsiyete Göre Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları.....	49
Tablo 13. Çalışılan Kurumun Yerine Göre Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları.....	52
Tablo 14. Kurum Türüne Göre Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları.....	55
Tablo 15. Destekleme ve Yetiştirme Kursu Verme Durumuna Göre Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları.....	59

Tablo 16. <i>TÜBİTAK Projesi Yapma Durumuna Göre Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları</i>	62
Tablo 17. <i>Aylık Gelirden Memnun Olma Durumuna Göre Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları</i>	65
Tablo 18. <i>Zorunlu Hizmeti Tamamlama Durumuna Göre Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları</i>	68
Tablo 19. <i>Zümredeki Öğretmen Sayısına Göre Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları</i>	71
Tablo 20. <i>Haftalık Ders Saatine Göre Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları</i>	74
Tablo 21. <i>Sınıf Mevcuduna Göre Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları</i>	77
Tablo 22. <i>Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	79
Tablo 23. <i>Okul Ortamı, Tutum, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri ve Okul Hedef Yapılarının İş Doyumu Üzerindeki Etkisini Belirlemek İçin Gerçekleştirilen Regresyon Analizi Sonuçları</i>	80
Tablo 24. <i>Öğretmenlerin Okul Ortamı Algıları ile Mesleki Tutumları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	81
Tablo 25. <i>Öğretmenlerin Tutum Alt Boyutları ile Okul Ortamı Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	81
Tablo 26. <i>Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri ile Okul Ortamı Algılarının Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	82
Tablo 27. <i>Öğretmenlerin Öz Yeterlik Alt Boyutları ile Okul Ortamı Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	83
Tablo 28. <i>Öğretmenlerin Okul Ortamı Algıları ile Kolektif Yeterlikleri Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	84
Tablo 29. <i>Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Alt Boyutları ile Okul Ortamı Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	85

Tablo 30. Öğretmenlerin Okul Ortamı Algıları ile Öğretim Hedef Yönelimleri Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	86
Tablo 31. Öğretmenlerin Öğretim Hedef Yönelimleri Alt Boyutları ile Okul Ortamı Değişkenin Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	87
Tablo 32. Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ile Okul Hedef Yapıları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	88
Tablo 33. Öğretmenlerin Tutum Alt Boyutları ile Okul Hedef Yapıları Değişkenin Alt Boyutlarının Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	88
Tablo 34. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları ile Okul Hedef Yapıları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	89
Tablo 35. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Alt Boyutları ile Okul Hedef Yapıları Alt Boyutlarının Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	90
Tablo 36. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlilik Algıları ile Okul Hedef Yapıları ile Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	91
Tablo 37. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Alt Boyutları Olan ile Okul Hedef Yapıları Değişkenin Alt Boyutlarının Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	92

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ANOVA	Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Analysis of Variance)
f	Frekans
F	F Testi
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
LSD	Asgari Önemli Fark (Least Significant Difference)
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
N	Örneklem Sayısı
p	Anlamlılık Değeri
SPSS	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistical Package for the Social Sciences)
Ss	Standart Sapma
t	t-Testi
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
VIF	Varyans Genişlik Faktörü (Variance Inflation Factor)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim bireylerin ve toplumların temel ihtiyaçlarından biridir. Toplumların eğitim kavramı ile özdeşleştirdiği kurumlar, okullardır. Okulları diğer kurumlarından farklı kılan başlıca özellik, insan üzerinde çalışması ile insanları farklılaştırmasıdır (Açıkalın, 1994). Amacı insan yetiştirmek olan okulların verimli çalışması için okuldaki bireylerin, yapması gereken görevlerden fazlasını yapmaya istekli olması gerekir (Terzi & Kurt, 2004). Bu durumun gerçekleşmesinin de öğretmenlerin iş motivasyonunun yüksek olmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenler okul içinde ve dışında öğrencilerin hayatlarında aktif olarak var olan bireylerdir. Bu nedenle öğretmen ve öğrenci motivasyonu bir arada düşünülmelidir (Atkinson, 2000). Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin motivasyonu ve davranışlarının öğrencilerin motivasyonunu etkilediği görülmüştür. Sürücü ve Ünal (2018) araştırmalarında öğretmen davranışlarının öğrencilerin motivasyonunu olumlu ve olumsuz yönde etkileyebileceğini ortaya koymuşlardır.

Geleneksel eğitim anlayışında bilgi edinilebilecek tek kurum okuldur. Ancak günümüzde yaşam boyu öğrenme anlayışı ile okulun toplumla bütünleşmesi hedeflenmektedir. Bu hedefe ulaşabilmek içinse okulların gerekli yeterlikte ve nitelikte öğretmenlere sahip olması gerekir (Aslan & Kalkan, 2018). Yeterlik, belli bir rolü oynayabilmek için gereken bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma düzeyidir (Balcı, 2005). Okullardaki öğretmenlerin alanlarındaki nitelikleri ve yeterlikleri eğitim öğretim hedeflerine ulaşmada önem taşımaktadır.

Yetiştirdikleri bireyler ile toplumu etkileyen öğretmenler, iş yaşamlarının çoğunluğunu okullarda geçirir (Yılmaz & Ceylan, 2011). Öğretmenlerin motivasyonları, heyecanları ve duyguları okullardaki performanslarını etkileyen önemli faktörlerdendir (Karaköse & Kocabaş, 2006). Öğretmenlerin performanslarının yükseltilmesi ve geleceğin nitelikli insan gücünü yetiştirebilmeleri için iş doyumunun yükseltilmesi gerekmektedir (Filiz, 2014).

İş doyum kavramı ilk olarak 1920’li yıllarda ortaya çıkmış ve günümüze kadar pek çok farklı tanımı yapılmıştır. Silah (2002)’a göre iş doyum, çalışan kişinin işine karşı tutumu ve işin özellikleriyle çalışanın beklentilerinin birbirine uyum sağladığı zaman gerçekleşir. Benzer olarak Aşık (2010) iş doyumunun bireyin ruh, beden sağlığı ve kişinin verimli çalışmasını etkilediğinden bahsetmiştir. Buradan hareketle iş doyumunun yapılan işin özellikleri ve beklentiler gibi çeşitli değişkenlerden etkilendiği söylenebilir.

Öğretmenlerin motivasyonları, iş doyumları ve mesleki tutum algıları yüksek olduğunda daha verimli eğitim öğretim yapılacağı düşünülebilir. Alanyazın incelendiğinde ise motivasyon, iş doyum ve mesleki tutumun birçok değişken ile ilişkili olduğu görülür (Çevik & Köse, 2018; Demirtaş & Alanoğlu, 2015; Doğan, 2013; Eser & Bedel, 2017). Bu değişkenler cinsiyet, yaş, kıdem gibi bireysel özellikler ile okul ortamı, çalışma koşulları ve eğitim müfredatı gibi dış faktörler olabilir. Bu değişkenlerin ilişkisi ve etkisi analiz edilirse öğretmenlerin motivasyonu, iş doyum ve mesleki tutum algılarının olumlu yönde gelişmesi için çalışmalar yürütülebilir. Ancak alanyazın incelendiğinde motivasyon ve tutumun birçok alt boyuttan oluştuğu görülür (Çetin 2006; Goddard, 2001; Tschannen-Moran, & Hoy, 1998). Bu nedenle motivasyon, iş doyum ve tutum kavramlarının alt boyutlarıyla birlikte incelenerek değişkenlerin bu alt boyutlarla olan ilişkileri de değerlendirilmelidir.

1. 1 Motivasyon

Motivasyon kavramı alanyazında farklı şekillerde tanımlanmıştır. Motivasyon, insanları harekete geçiren ve hareketlerinin yönlerini belirleyen, onların düşünceleri, umutları, inançları, kısaca arzu; ihtiyaç ve korkularıdır (Örücü & Kambur, 2008). Motivasyon, bir davranışın ortaya çıkmasını ve ortaya çıkan davranışın devamlılığını sağlayan içsel bir durumdur (Slavin, 2006; Sternberg & Williams, 2009). Motivasyon, bireyin hedefine ulaşmasında yardımcı olan içsel bir kuvvet olarak da tanımlanabilir (Sternberg & Williams, 2009).

Yapılan araştırmalara göre motivasyonu etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. İhtiyaçların karşılanamaması, motivasyonun düşmesine sebep olarak performansı etkileyen bir faktör olarak düşünülebilir (Rowley, 1996). Buna göre, öğretmenlerin karşılanamayan ihtiyaçlarının performanslarını olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Memnun edici bir maaş, iş güvencesi, yapılan işlere verilen olumlu dönütler, yatay ve dikey yükselme imknı, öğretmenlerin motivasyonların üzerine etkili olan değişkenler olarak ifade edilebilir (Karaköse, 2005). Ayrıca, ğretmenlerin kişisel, sosyal ve mesleki olarak farklı yetiştiriliyor olmaları, alanlarıyla ilgili yayınlara ve dokümanlara yeterince ulaşamamaları, sosyal etkinlik programlarının eksikliği gibi problemler de öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyen faktörler arasında gösterilebilir (Köse, 2007).

Motivasyonu ve iş doyumunu etkileyen diğer bir faktör ise okul ortamıdır. Yapılan araştırmalar okuldaki öğretmenlerin, okul müdürleri ve ğrenci velilerinin oluşturduğu pozitif bir kurum ikliminin, öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Day, Sammons, Stobard, Kington & Gu, 2007; Scheopner, 2010; Skaalvik, 2009).

Son yıllarda, motivasyon üzerine çalışan araştırmacılar, ğretmen motivasyonunu inceleyen araştırmaların ğrenci motivasyonunu inceleyen araştırmalara göre azlığından bahseder (Butler, 2007, 2012; Retelsdorf, Butler, Streblow & Schiefele, 2010; Retelsdorf & Günther, 2011). Ayrıca alışmalar incelendiğinde ğretmen motivasyonu birkaç başlıkta incelendiği görülmektedir. Bu alışmalar sosyal-bilişsel kuram (kolektif yeterlik ve öz yeterlik) (Goddard, 2001; Tschannen-Moran, & Hoy, 1998), beklenti değeri kuramı (Watt & Richardson, 2007) ve ğretim hedef yönelimi kuramını (Butler, 2007, 2012) temel almaktadır.

1.1.1. Öğretmenin Motivasyonu

Kişinin mesleğinde başarı elde etmesi ve elde ettiği başarıyı sürdürmesi mesleğine yönelik motivasyonuna bağlıdır. Özellikle geleceğin nitelikli insan gücünü yetiştiren öğretmenlerin, motivasyonlarının yüksek olması önem arz etmektedir. Öğretmenlerin eğitim ve ğretim faaliyetlerindeki performanslarının yüksek olması, kendilerini motive edebilmelerine bağlıdır (Bykses, 2010).

İş insan yetiştirmek olan öğretmenlerin iş doyumuna ulaşmamaları nesillerin çok yönlü gelişiminin olumsuz etkilenmesine neden olabilir. Bireysel özelliklere göre değişiklik gösterse de kişiler yaptıklarından dolayı takdir ve beğeni görmek isterler. Bunun sonucunda da motivasyon gelişim gösterir. Bireyleri hayata hazırlayan öğretmenlerin motivasyonları sürekli yüksek olmalıdır. İşlerine motive olan öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerinde daha verimli çıktılar ortaya koyacaktır (Küçük, 2008).

Öğretmenler eğitim öğretimin önemli bir parçasıdır. Ancak sisteme yön veren konumda olamamaları nedeniyle öğretmenlerin motivasyonları olumsuz yönde etkilenmektedir. Öğretmenlere gerekli özerklik alanı tanınmaması ve gerekli yetkilerin verilmemesi, onların motivasyonunu ve başarılarını düşürmektedir (Öztürk, 2011).

1.1.2. Öz Yeterlik

Öğretmenlerin, görevlerini başarıyla yerine getirmelerinde etkili olan faktörlerden biri de yeterlik algılarıdır. Bandura (1977) kırk yıl önce, öz yeterlik kavramını ortaya atmış ve öz yeterliğin insanların motivasyonu, performansı ve öğrenmesi üzerine güçlü etkileri olduğunu belirtmiştir. Öz yeterlik algısı, kişinin olası durumlarla başa çıkabilmesi için gereken faaliyetleri ne derece iyi yapabildiğine ilişkin bireysel hükmüyle ilgilidir (Bandura, 1993). Öğretmen öz yeterlik algısı; Tschannen-Moran, vd. (1998) tarafından, öğretmenin öğrenci performansını etkilemede sahip olduğu kapasiteye ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer tanıma göre öğretmenin öz yeterliği; öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesini etkileyebilme yetenekleriyle ilgili sahip oldukları inanışlardır (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Klassen & Chiu, 2010). Öğretmen öz yeterliği, öğrenci ve öğrenme başarısını çeşitli şekillerde etkileyebilmektedir. Yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin, sınıflarındaki disiplin sorunlarını yönetebilme (Chacón, 2005), özel öğrenme gereksinimi olan bireylerin sorumluluğunu üstlenme ve öğrencilerin derslere daha fazla odaklama gibi konularda, öz yeterliği düşük olan öğretmenlere kıyasla daha başarılıdırlar (Allinder, 1994; Jordan, KircaaliIftar & Diamond, 1993; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma ve Geijssels, 2011). Goddard ve Hoy'un (2000) da bahsettiği gibi, öğretmenlerin öz yeterlik algısının oluştuktan sonra değişmesinin çok zor olduğu düşünülürse, okullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının da araştırılması gereği ortaya çıkmaktadır.

1.1.2.1. Öğretmen Öz Yeterlik Algısı

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları; eğitim ve öğretim yeterliklerine olan güveni, öğrencilere gerekli kazanımları edindirme gücüne ilişkin hükümleri ve öğrencilerin performansını yükseltebilmeleri ile ilgili inançlarıdır (Atıcı, 2000). Öğretmenler için öz yeterlik kavramı, öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki uygulamaları ile farklı değişkenlerin uygulamalar üzerindeki etkilerini belirleyebilmek amacıyla da kullanılmaktadır (Gerçek, Soran, Köseoğlu ve Yılmaz, 2004). Bununla ilgili olarak öğretmen öz yeterlik algısı, öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini ve bunlardan alabilecekleri sonucu belirlemede oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirlemeyi hedefleyen çalışmalarda (Caprara vd., 2006; Gibson & Dembo, 1984; Kahyaoğlu & Yangın, 2007; Karabacak, 2014; Karacaoğlu, 2008; Tschannen- Moran vd., 1998; Üstüner, Demirtaş, Özer ve Cömert, 2009), öğretmenlerin yeterliklerinin ölçülmesi, boyutlandırılması ve betimlenmesi konusu üzerinde ortak noktaya ulaşılmadığı görülmektedir. Ayrıca ilgili çalışmalarda olumlu öğretmen yeterlik algısının öğrencilerin öğrenme sonuçları, sınıf yönetimi ve başarısı üzerinde önemli bir faktör olduğu belirtilirken; olumsuz öğretmen yeterlik algısının ise örgütsel bağlılığı ve mesleki performansı düşürdüğü vurgulanmaktadır. Farklı araştırmalarda öğretmen yeterliğinin öğretmenin bireysel özellikleri, eğitimi, kıdem yılı, çalışılan okul türü gibi çeşitli değişkenlerle ilgili olduğu ortaya konulmuştur. Son yıllarda ise öğretmenlerin yeterlik inançları, verimli bir okul ortamı oluşturulması ve okulların tekrar yapılandırılmasında önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Basım, Korkmazıyürek ve Tokat, 2008; Bıkmaz, 2004).

Alanyazında öğretmen öz yeterlik algılarının farklı alt boyutlarla ilişkilendirildiği gözlenmektedir. Tschannen- Moran ve Hoy (2001)'a göre bu alt boyutlar; sınıf yönetimi, öğrenci katılımını sağlama ve öğretim stratejileridir. Şeker, Deniz ve Görgen (2005) öğretmen öz yeterlik alt boyutlarını iletişim, sınıf yönetimi, öğretim süreci ve planlama olmak üzere dört farklı boyutta değerlendirmiştir. Bir başka çalışmalarında ise Şeker, Deniz ve Görgen (2004) öğretmen öz yeterlik alt boyutlarını öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür ve konu alanı olmak üzere öğretmenliğin üç ana yönüne dayandırmaktadırlar.

Ülkemizde öğretmen öz yeterlikleri konusundaki çalışma sayısında bir artış görülmektedir. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) yaptıkları çalışmada öz yeterlik ölçeği geliştirmişlerdir. Ayrıca Aypay (2010) ile Çapri ve Kan (2006) oluşturdukları ölçeklerle alanyazına katkı

sağlamışlardır. Çapri ve Çelikkaleli (2008); Karadeniz (2011) ile Maskan (2010) araştırmalarında öz yeterlik inancını belirlemeyi hedeflemişlerdir. Bunlara ek olarak birçok araştırmada öğretmen öz yeterlik düzeyini ve bu düzeyin çeşitli değişkenlerle ilişkisini ölçmeye (Kahyaoğlu & Yangın, 2007; Karabacak, 2014; Karacaoğlu, 2008; Konan & Oğuz, 2016; Şeker vd., 2005; Yenice, 2012; Yeşilyurt, 2013) yönelik çalışmalar mevcuttur.

1.1.2.2. Öğretim Stratejisi ve Öğrenci Katılımı

Öğretmenler, hedef kazanımları öğrencilere aktarırken, eğitim öğretim sürecinin başarısını yükseltmek için öğretim yöntem ve teknikleri, kendi öğretim stratejileriyle harmanlayıp uygulamaya koyarlar (Akdeniz, 2013). Öğrencilerin gerekli hedef kazanımları edinmesi, ancak amaçlı ve planlı eğitim öğretim modelleri, yaklaşımları veya kuramları ile sağlanabilir (Alaz, 2009). Öğretim stratejileri sayesinde öğretimin uygulanma yöntemine, öğrencilerin öğretim sürecinde karşılaşacakları öğrenme ve öğretim faaliyetlerine, öğretimin izleyeceği sıraya ve uygulamaların yapılacağı ortam ile uygulanacak iletişim yöntemine karar verilir (Fer, 2015). Sonuç olarak öğretmen kadar öğretmenin tercih ettiği teknikler de verimli bir eğitim öğretim gerçekleşmesinde önemli yer tutar.

Öz yeterlik inancının temeli Bandura (1989)'nın sosyal öğrenme kuramına dayanmaktadır. Bandura'ya göre öz yeterlik, kişilerin belirli bir alandaki performanslarını gerçekleştirmek için gereken faaliyetleri düzenlemek ve bu faaliyetleri yürütmeye yönelik kapasitelerine ilişkin hükümleridir (Özdemir, 2008). Başka bir ifadeyle öz yeterlik kavramı, “öğretmenlerin öğrenme ve derse katılım konusunda isteksiz ve motivasyonu düşük olan öğrencilerinde bile arzu edilen sonuçları elde edebileceğine yönelik inançlarıdır” (Tschannen–Moran & Woolfolk Hoy, 2001, s.783).

1.1.2.3. Sınıf Yönetimi

Sınıftaki işleyişi etkileyen önemli faktörlerden biri de sınıf yönetimidir. Copple ve Bredekamp (2009)'a göre etkili bir öğrenme süreci için öğretmen, çocukların bireysel farklılıkları ve her bir çocuğun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır. Bu farklılıklar ve ihtiyaçlar doğrultusunda birtakım kararlar alıp uygulamalar planladığında, sınıfta verilen eğitim amacına ulaşabilir (Evertson & Weinstein, 2006; Good & Brophy, 1991).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi ile öz yeterlik inançları arasında doğrudan bir bağ bulunmaktadır. Brouwers ve Tomic (2000)'e göre sınıf yönetimi algıları düşük olan öğretmenler, gün içerisinde karşılaştıkları olumsuz durumlarda kendilerini yetersiz hissetmektedir. Bu durum da eğitim öğretim hedeflerine ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Buna göre öğretmenlerin yeterlik duygusunun sınıf yönetimi ve eğitim hedeflerine ulaşmada oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Alanyazında Kesicioğlu ve Güven (2014) 462 okul öncesi öğretmen adayı ile yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının iletişim, empati ve problem çözme becerilerinin sınıf yönetimiyle ilgili öz yeterliklerini etkilediğini sonucuna ulaşmışlardır.

1.1.3. Kolektif Yeterlik

Kolektif yeterlik, insan davranışının anlaşılması ve tahmin edilmesi için sosyal bilişsel kuramda ortaya konulan kavramlardan biridir. Kolektif yeterlik, son otuz yıldır psikologlar tarafından okul başarıları, takım sporları; ırk sorunu ve şiddet suçlarını içeren araştırmalarda kullanılan bir kavramdır (Lee, 2005).

Bandura (1997) kolektif yeterliği, bir grubun veya zümrenin, belirli düzeyde başarıya ulaşabilmesi için gereken faaliyetleri düzenleme ve yönetme becerilerine ilişkin paylaştıkları ortak inançlar olarak tanımlamıştır. Öğretmenler için kolektif yeterlik ise onların, öğrenciler üzerinde olumlu etkiler sağlamak için gereken uygulama aşamalarını yönetme becerilerine ilişkin algıları olarak tanımlanır (Goddard, 2001). Kolektif öğretmen yeterliği kavramı ile bireysel öğretmen yeterliği kavramı birbirinden farklıdır. Bireysel öğretmen yeterliği öğretmenin sınıf içinde göstermiş olduğu bireysel performansına ilişkin algılar olarak tanımlanırken, kolektif öğretmen yeterliği öğretmenlerin bulunduğu zümrenin performans yeterliliğine ilişkin algılar olarak tanımlanır (Goddard & Hoy, 2000).

Bandura (1993)'ya göre öğretmenlerin kolektif yeterliği okulların önemli bir parçasıdır ve okul kültürünün değiştirilmesi oldukça güç olan bir kısmını oluşturur (Schechter & Tschannen-Moran, 2006). Bununla birlikte kolektif yeterlik öğretmenlerin uygulamalarını biçimlendirir (Goddard vd., 2000). Öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları, derslerinde hedef kazanımlara ulaşma konusunda kullanacakları yöntemleri, sınıf yönetimini sağlamada kullandıkları stratejileri ve öğrencileri motive etme uygulamalarını şekillendirir. Kolektif

yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler, hedeflerini yüksek tutarlar ve karşılaştıkları engeller karşısında vazgeçmeyip daha fazla uğraş gösterirler (Goddard, 2001).

Öğretmenlerin kolektif yeterliği, algılanan grup yeterliği ve algılanan grup görev analizi olarak iki alt boyuttan oluşur. Ayrıca kolektif öğretmen yeterliğinin gelişmesinin bu iki alt boyutun gelişmesine bağlı olduğunu varsayılmaktadır. Grup yeterliği, öğretim personelinin belirli bir öğretim durumunda gösterdikleri kabiliyet hakkındaki yargılardan oluşur. Grup görev analizi ise mevcut işteki engelleme ve avantajlara ilişkin algıları ifade eder (Goddard vd., 2000).

Son yıllarda yapılan çalışmalarda kolektif yeterlik algısının, öğretmenlerin psikolojik durumları üzerine etkileri de ele alınmaya başlanmıştır. Öğretmenleri kapsayan araştırmalar incelendiğinde Klassen ve Chiu, (2010) kolektif yeterlik algısının, öğretmenlerin öğrenci davranışlarından kaynaklı stres seviyelerini önemli ölçüde azalttığını belirlemiştir. Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Petitta ve Rubinacci, (2003) ise kolektif yeterlik ile iş doyumunun pozitif yönde anlamlı ilişki gösterdiğini tespit etmiştir. Ayrıca Goddard vd., (2000) kolektif yeterliğin meslektaşlara duyulan güvenle pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki gösterdiğini belirlemiştir.

1.1.4. Öğretim Hedef Yönelimleri

Öğrencilerin derslerinde ulaşmak istedikleri hedefler vardır. Tıpkı öğrenciler gibi öğretmenler de eğitim öğretim uygulamalarını gerçekleştirirken kendilerine hedefler belirler (Ames, 1992; Anderman & Maehr, 1994). Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öğretim hedefleri iki alt boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar öğrenme yaklaşımı ve performans yaklaşımı olarak kavramsallaştırılmıştır (Ciani, Summers & Easter, 2008; Deemer, 2004; Ryan, Gheen & Midgley, 1998). Öğrenme yaklaşımında öğrencilerin bireysel gelişimi ön plandadır. Öğrencilerin derslerde öğretilenleri anlaması hedeflenir. Öğrencilerin öğrenmesine değer verilir ve öğrenciler değerlendirilirken onların zor görevleri üstlenme isteklerine göre değerlendirme yapılır. Öğrencilere not verilirken bireysel gelişimleri dikkate alınır (Maehr & Zusho, 2009). Bu uygulamalar dikkate alındığında, öğretmenlerin öğrenme yaklaşımı, eğitimde yapılandırıcılık anlayışı ile paralellik gösterir.

Öğretmenlerin performans yaklaşımı ise öğrenciler arasında rekabet sağlar ve öğrencilerin karşılaştırılmasını konu alır. Bu yaklaşımda öğrenciler sınav puanları, yaptıkları ödevler ve

başarı testlerindeki sonuçlarına göre kıyaslanır. Ayrıca öğrencilerin kendi aralarında rekabet etmesi teşvik edilir. Öğrenciler normatif testlerdeki performanslarına göre değerlendirilirler (Anderman & Patrick, 2012). Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin performans ve öğrenme yaklaşımları öğrencilerin ders içi başarı hedeflerini oluşturmada etkilidir. Öğretmenlerin bu yaklaşımları öğrencilerin hedeflerine ulaşmadaki motivasyonu ile derslerdeki etkin katılımlarını etkilemekte sonuç olarak başarı gibi eğitim çıktılarını şekillendirebilmektedir (Maehr & Midgley, 1991; Meece, Anderman & Anderman, 2006; Vedder-Weiss & Fortus, 2018).

1.2. İş Doyumu

İş doyumu için alanyazında farklı tanımlar bulunmaktadır. Dinç ve Ceylan (2008)'a göre iş doyumu kişinin işi ile ilgili olan duygu durumudur. Aşan ve Özer (2008) kişinin bir işten beklentileriyle işin sonucunda elde ettiği kazanımları göz önünde bulundurmuş ve iş doyumunu kişinin işinden kaynaklanan keyif verici durum olarak tanımlamıştır.

İş doyumu kişinin işi ile alakalı tüm boyutların, kişinin fikir dünyasında veya iç dünyasında meydana getirdiği olumlu bir duygusal durum ya da bu durumla alakalı duygular bütünü olarak değerlendirilmektedir (Mahmutoğlu, 2007). İş doyumu, bireyin işini veya iş hayatını değerlendirmesi sonucunda hissettiği olumlu duygu olarak da tanımlanmaktadır (Başaran, 1991).

İş doyumunu etkileyen birçok değişken mevcuttur. Bunlar çevresel, psikolojik ve demografik değişkenler olarak sınıflandırılabilir. Çevresel değişkenlerin alt boyutları işin özellikleri ve çalışma ortamı; demografik değişkenlerin alt boyutları yaş ve cinsiyet; psikolojik değişkenlerin alt boyutları kişilik özellikleri, davranış ve tutum olarak kategorize edilebilir (Crossman & Haris, 2006). Michaelowa (2002)'ya göre öğretmenlerin iş doyumu, iş arkadaşları, öğrenci velileri ve kurum yöneticileri ile kurulan iyi ilişkilerden olumlu yönde; baskıcı bir yönetimden ise olumsuz yönde etkilenmektedir. Özcan (2011)'a göre ise iş doyumu motivasyon ile ilişkilendirilir. Ancak bu ilişkinin kaynağı açık değildir.

Her meslekte olduğu gibi öğretmenlerin de görevlerini verimli bir şekilde yerine getirebilmesi için iş doyumlarının sağlanması gerekir. Öğretmenlerin iş doyumları, tutumları, davranışları ve çalıştıkları ortamda huzurlu olmaları onların performanslarını etkiler. Bu gösterdikleri performans eğitimin kalitesini belirler. Ülkenin gelecek nesillerini

yetiştiren öğretmenlerin eğitim kalitesinin yükseltilmesi için iş doyumunu önemli bir rol oynar (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001).

1.3. Okul Ortamı

Öğretmenler işleri gereği çalışma zamanlarının çoğunluğunu okulda geçirirler. Okuldaki alışma koşulları ile bu koşulları etkileyen faktörler öğretmenlerin iş doyumunu ve iş motivasyonunu etkileyebilir. Geçmiş yıllarda yapılan araştırmalarda okuldaki öğretmenlerin, ğrenci velilerinin ve okul yönetiminin oluşturacağı olumlu kurum kültürünün öğretmenlerin iş doyumunu ve iş motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Skaalvik, 2011). Scheopner (2010)’a göre okul yönetimi ve öğretmenlerin oluşturduğu sosyal kurum ilişkisi ve sosyal yardımlaşma, öğretmenlerin iş doyumunu ile iş motivasyonunu olumlu yönde etkiler. Skaalvik (2011) ise araştırmasında okul ortamını etkileyen faktörlerin öğretmenlerin iş doyumunu ve iş motivasyonu üzerindeki önemini belirtmiştir.

1.3.1. Veli ile İlişkiler

İnsanların toplumsallaşması ilk önce ailede başlar. Ailelerin koydukları kurallar çerçevesinde davranışlar sergileyen çocuklar, farklı bir ortamda bulunduğunda oranın kurallarına daha kolay adapte olurlar. Öğrencilerin de okul kurallarını benimsemeleri ve okul kurallarına karşı olan olumsuz algılarını düzeltmek için velilerle iletişim kurmak yararlı olmaktadır (Yüksel, 2007).

Velilerle ğretmenler arasında kurulacak olan iletişim, öğrencilerin okula adaptasyonunu kolaylaştırır ve öğretmenlerin öğrencileri çok yönlü bir şekilde tanıyarak sınıftaki istenmeyen davranışları gidermesi konusunda da yardımcı olur (Saritaş, 2011). Ailesi ve ğretmenlerinin iletişim içerisinde olduğunu gören öğrenciler, olumlu davranışlar göstermeye yönelirler (Celep, 2008).

1.3.2. Yönetim Desteği

Kişilerin iş ortamına karşı olan tutumlarını birçok faktör etkiler. Alanyazında yöneticilerin ve yöneticilerin niteliğinin, çalışanların iş doyumunu önemli lde etkilediği

belirtilmektedir (Aksu, 2002). Yöneticileri ile nitelikli iletişim halinde olan çalışanların iş doyumları yüksek olma eğilimindedir (Özutku, 2007). İletişim; bilgi, duygu ve düşüncelerin iletişim sürecinin unsurları yerine getirilerek aktarılması olarak tanımlanabilmektedir (Sabuncuoğlu & Tüz, 2008).

Geçmiş yıllarda yapılan araştırmalarda, çalışanların iş doyumlarını etkileyen faktörlerden birinin takdir edilme duygusu olduğunu ortaya koymaktadır. Takdir edilmenin çalışanların performansını etkilediği ve verimli çalışmasını sağladığı belirtilmektedir (Eser, 2010). Uygun süre içinde çalışmaları takdir edilen bir kişinin iş doyumuna bu durumdan etkilenecektir (Başaran, 2008; Ö. Bozkurt & İ. Bozkurt 2008). Yapılan araştırmalarda takdir edilmenin kişilerin, güven duygularını olumlu yönde etkileyen bir faktör olduğu belirtilmektedir (Arslan, 2006).

1.3.3. Disiplin

Disiplin kavramının alanyazında farklı tanımları bulunmaktadır. Wolfgang (1999) disiplin kavramını öğretmenler veya okul idaresi tarafından düzenlenen kurallara uymayan veya eğitim öğretim faaliyetlerini engelleyen öğrencilere, öğretmen veya okul idaresince uygulanması gerekli görülen eylem olarak tanımlamaktadır. Erdoğan (2003)'a göre disiplin, istenmeyen davranışların oluşmasını önlemek için kararlı ve tutarlı davranışlarda bulunmaktır. Burden (1999) ise disiplini bozulan düzeni tekrar sağlamak adına olumsuz davranışta bulunan öğrencilere karşı gösterilen tepki olarak tanımlar. Disiplin, istenmeyen davranışların oluşmasını önlemeye yönelik eylemleri ve olumsuz davranış karşısında uygulanacak müdahale yöntemlerini kapsayan bir kavramdır. Charles (1998)'e göre disiplinin amacı, olumsuz davranışların gerçekleşmesini önlemek ve yeniden yönlendirmektir.

Disiplini sağlamak öğretmenlerin önemli sorumluluklarındandır. Disiplin kaliteli bir öğrenme ortamı oluşturur. Bununla birlikte öğrencilerin sosyal yaşamlarındaki belirli davranışları ve sınırları öğretir (Erden & Wolfgang, 2004). Ayrıca disiplin, okullarda olumlu iklimin oluşturulması ve bu iklimin devamını sağlayan temel etkenlerden biridir. Sınıf içindeki disiplin, öğrenmeye katkı sağlayan bir çevrenin oluşturulması ve düzenin korunması ve devamının sağlanmasının temelidir (Nicholson vd., 1985).

1.3.4. Özerklik

Türkiye’deki eğitim öğretim programları ve ders kitapları hazırlanırken öğretmenler sürece yeterince dahil edilmemektedir (Kılınç, Bozkurt & İlhan, 2018). Bu eğitim öğretim programı uygulanırken de öğretmenlerin hazırlanmış olan programın dışına çıkmaması beklenir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) mevzuatlarında da öğretmen, eğitim öğretim programındaki kazanımları öğrencilerin edinmelerini sağlayan ve bunları sağlamak amacıyla eğitim öğretim faaliyetlerini planlayan kişi olarak tanımlanır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2016). Ancak öğretmenler sınıflarında öğrenciler arasındaki hazırbulunuşluk farklılıklarını gözетerek, uygulamalar yapmalıdır (Bakioğlu & Baltacı, 2013; Sehwat, 2014). Bu nedenle öğretmenler eğitim öğretim programlarını da dikkate alarak öğrencilerin özellikleri doğrultusunda ders içi yapılacak uygulamaları ve ders kazanımlarını edindirme konularında daha esnek davranmalıdır. Öğretmenlerin bu konudaki özerkliği eğitim öğretimin amaçlarına ulaşmasında önemli bir etkidir (Sevim & Yazıcı, 2017). Türkiye’de öğretmen özerkliğinden bahsetmek oldukça zordur (Yirci, 2017). Özerk öğretmenler, eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin öğrenme süreçlerini kendilerinin yönlendirmesini sağlar. Özerk öğretmenler öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre derslerini işler ve onların notla değerlendirme kaygısını azaltır (Reeve, Bolt & Cai, 1999). Uluslararası sınavlarda yüksek başarıya sahip ülkelerde öğretmenlerin; okul yönetimi, politika, ders içerik ve kitaplarının seçilmesi ve okul bütçesi gibi çok geniş bir alanda özerkliğe sahip olduğu görülmektedir (Bakioğlu & Baltacı, 2013). Bu sonuca göre özerklik; okul yönetiminden, okul kültüründen, öğretmenin kıdeminden ve okulun sahip olduğu olanaklardan etkilenebilir.

Ayral vd. (2014) araştırmasında öğretmen özerkliği; öğretmenlerin eğitim ve öğretimin planlanması, uygulanması, denetimi ve iyileştirilmesi basamaklarında öğretmenlerin inisiyatif kullanmaları olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin özerkliğinin incelendiği araştırmalarda ortak payda öğretmenlerin bireysel tercihlerinin ders uygulamalarına ve dersin işleniş sürecini oluşturmaya yansıtılması şeklindedir. Birçok ülkede eğitim programlarının güncellenmesi ve eğitim ortamlarının düzenlenmesinde öğretmenler etkin rol alır (Öztürk, 2011). Bu bağlamda öğretmen özerkliği sınıfın dışında da oldukça önemlidir (Eurydice, 2008). Ancak Türkiye’de eğitim öğretim programlarının oluşturulmasında merkeziyetçi bir sistem vardır. Öğretmenler sınıflarında özgür olsa da eğitim politikalarına yön vermede etkin değildir ve kendilerini özerk hissetmemektedir (Üzüm & Karslı, 2013).

1.3.5. Meslektaşlarla İlişki

İş ortamına etki eden en önemli değişkenlerden biri de meslektaşlarla ilişkidir (Arslan, 2006; Başaran, 2008; Çekmecelioğlu, 2005). Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda meslektaşları ile olumlu ilişkiler geliştiren, ekip ruhu oluşturan ve hayata bakış açıları benzer olan çalışanların iş doyumlarının yüksek olduğu görülmektedir (Ö. Bozkurt & İ. Bozkurt, 2008; Yılmaz, 2007). Bununla birlikte bu çalışanların, insani ilişkilerini üst seviyede yaşadığı, iş birliği yapmaya açık ve işlerini sahiplenerek verimli çalışmalar sonucunda kaliteli ürünler ortaya koyduğu yönünde fikir birliği gözlenmektedir (Bingöl, 2003). İş yaşamında işini severek yapmayan bireylerin iş doyumunu yüksek olan meslektaşları sayesinde iş yaşamından keyif almaya başlayacağı belirtilmektedir (Özalp & Kirel, 2005). Bu tarz iş yaşamları olamayan bireylerin kendilerini yalnız hissetmesi ve iş motivasyonlarının düşmesi ayrıca stres seviyelerinin artması gibi durumlarla karşılaşabileceği belirtilmektedir (Ö. Bozkurt & İ. Bozkurt, 2008).

1.3.6. Okul Hedef Yönelimleri

Öğretmenler derslerini planlarken öğrencilerin hazırbuluşluk düzeyi, konu ile ilgili kazanımlar ve ölçme değerlendirme gibi eğitim öğretim faaliyetlerini göz önünde bulundurur. Bu planlama yapılırken öğretmenlerin kullandıkları yöntemler değişkenlik gösterebilir. Öğretmenlerin bir kısmı kazanımların edindirilmesinde süreç odaklıdır ve eğitim sürecinin daha önemli olduğunu belirtir. Buna karşın bazı öğretmenler ise eğitim sürecinde sonuç odaklı performansı önemser. Öğretmenlerin bu konuda farklı düşünceleri ile okulun hedef yapıları arasında ilişkili olduğu söylenebilir. Maehr ve Midgley (1991)'e göre, ortaokullardaki okul kültürünün öğretmenlerin eğitim-öğretim uygulamaları ile yakından ilişkilidir ve okulun hedefleri ile öğretmenlerin hedefleri birbirini şekillendirir. Ciani vd. (2008), yüksek performans hedefini ön planda tutan okullardaki öğretmenlerin performans yaklaşımı bir eğitim öğretim yaptıklarını belirlemişlerdir.

Süreç odaklı okullarda öğrenme hedefleri daha çok önemsenir. Bu okullarda kişisel ve entelektüel gelişim ile öğrenme esas alınır. Sonuç odaklı okullarda performans hedefleri ön plandadır. Bu okullarda öğrenciler arasındaki rekabet ve kıyaslama daha fazla gözlenir. Öğrenme hedefleri olumlu başarı inanışları ile ilgiliyken, performans hedefleri olumsuz başarı inanışlarıyla alakalıdır.

Kıran (2018) araştırmasında öğrenme odaklı okullardaki öğretmenlerin kendilerini daha yetkin hissettiğini belirlemiştir. Buna göre öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve kolektif yeterlik algıları ile okul hedef yapıları arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Öğretim hedeflerini konu alan araştırmalar göz önüne alındığında, okul öğrenme hedeflerinin; öğretmenlerin öğrenme hedefleri, kolektif ve öz yeterlik algıları ile pozitif bir ilişkiye sahip olması beklenirken, okul performans hedef yapılarının öğretmenlerin “performans” öğretim yaklaşımlarıyla pozitif ilişkili olması beklenmektedir (Kıran, 2018).

1.4. Tutum

Tutum bir kişiye ithaf edilen ve onun bir durum veya obje ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını oluşturan yönelimleridir (Kağıtçıbaşı, 1988). Karşılaşılan bir duruma olumlu bir duygu göstermek veya göstermemek, onaylamak ya da onaylamamak bireyin tutumuna etki etse de tutumu tam olarak yansıtmaz. Karşılaşılan bir durumu kabullenmek veya reddetmek, bir duruma eğilim göstermek veya göstermemek, bir durumu desteklemek veya karşı gelmek bireyin tutumunu daha derinlemesine ifade eder. Tutumun kökeni, bireyin duruma karşı beslediği tavrıdır. Bireyin tavrı, karşılaşılan durumu kabullenme veya reddetmesinde etkilidir (Bilgin, 1996). Çetin (2006)’e göre tutum; bilişsel (inançlar), davranışsal (mevcut aksiyonlar) ve duyuşsal (duygular) bileşenlerden meydana gelir. Bilişsel öge tutumu oluşturan kişi, durum veya obje hakkındaki inançlara dayanır. Duyuşsal öge, daha çok inançlara dayalı duygulardan meydana gelir. Tutumun duyuşsal ögesi bilişsel ögesine oranla daha basit düzeydedir. Tutum ile ilgili araştırmalarda duyuşsal ögenin ölçülmesi bilişsel ögeye göre daha ön plandadır. Davranışsal öge ise kişi, durum veya objeye karşı tepki göstermeye hazır oluş olarak ifade edilir (Çetin 2006).

Öğretmenin mesleğine yönelik tutumu öğretmenlik meslek anlayışını yansıtır. Meslek anlayışı öğretmenin önceki öğrencilik dönemindeki yaşantıları ile meslek hayatlarında edindikleri tecrübelerle oluşur (Can, 1987). Bu sebeplerden dolayı öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi, iyileştirilmesi ve eğitim öğretim faaliyetlerinin verimli hale getirilebilmesi için öğretmenlerin tutumlarının belirlenmesi gerekir (Çetin 2006). Öğretmenlerin mesleklerine karşı oluşturdıkları tutum görevlerini yerine getirmelerinde önemli yer tutar (Durmuşoğlu, Yanık ve Akkoyunlu, 2009). Çünkü bir mesleğe karşı oluşturulan tutum ve algılar, mesleki yeterlik algılarını ve meslekte elde edilen başarıları etkiler (Terzi & Tezci, 2007). Bayhan (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleklerine karşı

oluşturdukları olumlu tutumlarıyla iş doyumları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bununla beraber Güçlü (2000) ve Duman (2002) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin olumlu tutum ve davranışlarının öğrencilerin yeni davranışlar kazanmalarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Küçükahmet (1995) ise öğrencilerin kişilik özelliklerini etkileyen en önemli etkenin öğretmen tutumları olduğunu belirtmiştir. Brophy (1979)'de öğretmen tutum ve davranışlarının öğrencileri doğrudan etkilediğini gösteren araştırmalardan söz etmektedir. Aslan (2011)'a göre ise öğrenmede başarının sağlanması, öğretmen ve öğrencinin güdülenmişlik düzeyi ile yakından ilişkilidir.

Öğretmenlerin alanlarında ve eğitim öğretim faaliyetlerinde yetkin ve nitelikli olması öğrencilerin de nitelikli davranışlar kazanmasını sağlar. Öğretmenlerin nitelikleri üzerine yapılan çalışmalar öğretmenlerin tutumlarının, kişilik özelliklerinin ve ilgilerinin eğitim öğretim faaliyetlerini etkilediğini göstermiştir (Erdem, Gezer ve Çokadar, 2005; Memişoğlu, 2006).

1.5. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin motivasyonu, iş doyum ve mesleki tutumları ile ilgili çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Bu çalışmalardan iş doyum ile ilgili araştırmaları incelediğinde Otrar ve Öztürk (2008) kimya öğretmenlerinin kişisel özellikleri ve iş tatmin düzeylerini araştırmıştır. Çalışmada İstanbul ilinde görev yapan 201 kimya öğretmeni ile yapılan çalışmada, “Kişisel Bilgi Toplama Formu” değerlendirilerek demografik özelliklerin betimsel analizleri yapılmıştır. Hipotezleri test etmek için Minnesota İş Tatmin Ölçeğinden alınan iş tatmini genel ve alt boyut puanlarının cinsiyet, okul statüsü, lisansüstü eğitim, hizmet içi eğitim, ailede başka öğretmen olma ve başkalarına kimya öğretmenliği tavsiye etme değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından ilişkisi ortaya konmuştur. Araştırmada cinsiyet, yaş, medeni durum, hizmet süresi, mezuniyet lisans alanı, değişkenleri için iş tatmini ve alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin çalıştığı okulun statüsü ve türü, ailesinde başka öğretmen olma, hizmet içi eğitim alma, lisansüstü eğitim durumu ve başkalarına kimya öğretmenliği tavsiye etme değişkenleri ile iş tatmini genel, iç kaynaklı tatmin ve dış kaynaklı tatmin puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Deniz ve Kumaş (2010) 12 okulda 397 öğretmenle yaptığı araştırmada öğretmenlerin iş doyumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma bulgularına göre iş doyumunu eğitim düzeyi (lisans ve yüksek lisans) ve cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bunlara ek olarak ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının lise öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca branş değişkenine göre iş doyumunu anlamlı fark göstermiş ve fen bilimleri öğretmenlerinin iş doyumlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Özcan (2013) Niğde ilinde görev yapan 378 öğretmenle yaptığı çalışmada öğretmenlerin iş doyumunu çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma bulgularına göre iş doyumunu yaş ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir fark gösterirken branş ve öğrenim durumu açısından anlamlı bir fark göstermemektedir.

Demirtaş ve Alanoğlu (2015) 159 sınıf öğretmeni ve 220 branş öğretmenini kapsayan araştırmalarında öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılım düzeyleri ve iş doyumlarını incelemiştir. Araştırma bulgularına göre iş doyumunu; cinsiyet, çalışılan okul, branş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Ayrıca öğretmenlerin kararlara katılım düzeyleri arttıkça iş doyumlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Seyhan (2015) devlet liselerinde görev yapan 52 kimya öğretmenin iş doyumları, öz yeterlik algıları, örgütsel bağlılıkları ve iş streslerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma verileri ölçeklerle elde edilmiş olup analizleri t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve pearson korelasyonu kullanılarak yapılmıştır. Çalışma sonucunda kimya öğretmenlerinin demografik özelliklerinin iş doyumunu, öğretmen öz yeterliliği, örgütsel bağlılık ve iş stresi üzerinde %95 seviyesinde anlamlı bir etkisinin olmadığı; öğretmenlerin sadece iş doyumunu ile iş stresi arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı; iş doyumunu ile öğretmen öz yeterliliği arasında zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Dinçer, Saracoğlu, Karademir ve Dedebali (2017) araştırmalarında Türkçe, sınıf ve fen-teknoloji öğretmenlerinin öğretme stilleri, öz yeterlik ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öğretme stilleri ve öz yeterlikleri ile iş doyumları arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişkiler tespit edilmiştir.

Eser ve Bedel (2017) Türkiye'nin batısındaki bir ilde görev yapan 138 okul öncesi öğretmen üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin iş doyumunu, meslektaş ilişkisi algısı, idareci desteği algısı ve kişisel özellikleri (hizmet yılı, yaş, okulun bulunduğu yer ve eğitim düzeyi)

arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre iş doyumu ile meslektaş ilişkileri algısı ve idareci desteği algısı arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca okulun yeri, yaş, hizmet yılı ve eğitim düzeyi değişkenlerinin ise iş doyumu üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Motivasyonla ilgili uluslararası araştırmalarda öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlerin incelendiği çalışmalar mevcuttur. Daniels (2016) 4 ortaokulda 32 öğretmenle yaptığı nitel çalışmada öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını etkileyen faktörleri araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen motivasyonunun eğitim müfredatından, bu müfredata ayrılan zamanın düzenlenişinden ve okulların fiziki koşullarından etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sumantri ve Whardani (2017) 3 ilkokulda 250 öğretmenle yaptıkları araştırmada öğretmenlerinin performansında başarı motivasyonu ve mesleki yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin başarı motivasyonu ile iş performansı arasında ve öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile iş performansı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin başarı motivasyonu ve mesleki yeterliliklerinin, öğretmenlerin iş performansı ile pozitif yönde anlamlı ilişkili oldukları bulgusuna da ulaşılmıştır.

Reaves ve Cozzens (2018) devlet liselerinde ve ortaokullarında görev yapan 250 öğretmen ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okul ortamı, motivasyon ve öz yeterliğe ilişkin algılarını incelemişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin güvenli ve kendilerini destekleyici bir okul ikliminde içsel motivasyon ve öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca olumlu personel ilişkileri ile içsel motivasyon arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de ise Çevik ve Köse (2018) resmi okullarda görevli 313 öğretmen ile yaptıkları araştırmada okul kültürü ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre okul kültürü ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca farklı branşlardaki öğretmenlerin motivasyon seviyelerinin de farklılaştığı sonucuna ulaşılmışlardır. Bunlara ek olarak öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin bir kısmının okul kültürü tarafından yordandığı görülmüştür.

Çoşgun (2019) 34 öğretmen ile yaptığı nitel çalışmada öğretmenlerin çalışma koşullarının onların motivasyonuna etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre okullarda gerçekleştirilen denetimler, öğretmenlerin maaşları, terfi ve kariyer imkanları, okulun fiziki

donanımı, veli ile ilişkiler, öğrenci sayısı, yönetimle olan ilişkiler gibi değişkenlerin öğretmen motivasyonunu etkilediği belirlenmiştir.

Alan yazında iş doyumu ve motivasyonu bir arada inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Bishay (1996) 50 öğretmen ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonunu çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma bulgularına göre iş doyumu ve motivasyonun cinsiyet, yaş ve kıdem gibi değişkenlerle anlamlı ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak seçilmiş öğrencilerin olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kıran (2018) yaptığı kapsamlı çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin motivasyon ve iş doyumlarının okul ortamı ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre okul öğrenme hedef yapısı, velilerle ilişkiler ve disiplin sorunlarının fen bilimleri öğretmenlerinin motivasyon ve iş doyumlarında önemli değişkenler olduğunu belirlemiştir. Velilerle ilişkiler ve okul öğrenme hedef yapısı öğretmenlerin motivasyonları ve iş doyumlarıyla pozitif ilişkili iken disiplin sorunları negatif ilişkili bulunmuştur. Yönetim desteği ve meslektaşlarla ilişkiler de iş doyumunu pozitif yordamıştır. Disiplin sorunları ve okul hedef yapıları (öğrenme ve performans) öğretmen kolektif yeterliği üzerinde etkili olurken, öğretmenlerin performans öğretim yaklaşımları sadece okulun performans hedef yapısı tarafından yordanmıştır.

Motivasyonun alt boyutlarından olan öz yeterlikle ilgili olarak Benzer (2011) 360 öğretmenle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin öz yeterlik algılarını analiz etmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öz yeterlikleri cinsiyet, bitirdikleri öğrenim kademesi, mezun oldukları okul türü, girdikleri sınıflardaki öğrenci mevcudu ve haftada girdikleri ders saatine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, medeni durum, yaş, branş, kıdem, bulundukları okuldaki görev süreleri, görev yaptıkları okul türü, katıldıkları hizmet içi kurs ve seminerlerin sayısı, aldıkları ödül sayısı, yaptıkları veli toplantılarına katılan velilerin oranı, ayda okudukları mesleki yayın ve kitap sayısı, yıl boyunca okullarında yapılan etkinliklerin sayısı bakımından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Aytaç (2018) ise 249 öğretmen ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öz yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmazken; branş, mesleki kıdem ve okulun yerleşim yerine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır.

Alan yazında öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki tutum düzeylerini birlikte inceleyen çalışmalar mevcuttur. Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) 380 Öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada adayların öz yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyde bir korelasyon olduğunu tespit etmişlerdir.

Doğan (2013) ise Ağrı ilindeki 382 sınıf öğretmeni ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin öz yeterliklerini ve mesleki tutumlarını incelemiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öz yeterlikleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmazken okul türü değişkenine göre anlamlı fark oluşturmuştur. Ayrıca öğretmenlerin mesleki tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiş ve kadın öğretmenlerin tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin mesleki tutumlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak yapılan analizlere göre öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının onların mesleki tutumlarını etkilediği tespit edilmiştir.

Motivasyonun alt boyutlarından olan kolektif yeterlikle ilgili olarak Demir (2019) 26 okulda 235 öğretmen ile yaptığı çalışmada kolektif öğretmen yeterliğinin iş doyumunu üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre kolektif öğretmen yeterliği iş doyumunu pozitif yönde etkilemektedir. Ayrıca kolektif öğretmen yeterliğinin alt boyutları olan öğretim stratejileri ve öğrenci disiplininin iş doyumunu etkilediği belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin iş doyumları ve motivasyonlarını etkileyen değişkenler araştırılmış ancak öğretmenlerin mesleki tutumlarını etkileyen değişkenler yeteri kadar incelenmemiştir. Ayrıca araştırmalar kimya öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği gibi tek bir branşı kapsayacak şekilde yapılmıştır. Öğretmenlerin çalışma ortamlarının ve mesleki farklılıklarının motivasyon, iş doyum ve tutumlarına yönelik etkisi yeterli düzeyde araştırılmamıştır. Bunlarla birlikte lise düzeyinde fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerini kapsayacak düzeyde bir araştırma yapılmamış ve bu branşların arasındaki korelasyonlarını inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin motivasyonları ve iş doyumları ile birlikte mesleki tutumları da incelenmiştir. Bunlarla birlikte fizik, kimya ve biyoloji öğretmenleri ayrı ayrı değerlendirilerek branşlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgilerinin yanında mesleki çalışma

koşulları da incelenmiştir. Bu değişkenlerin öğretmen motivasyonu, iş doyumu ve tutumuna etkisi araştırılmıştır.

1.6. Problem Cümlesi

Fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin iş doyumları, motivasyonları ve tutumlarının; okul ortamı ve demografik özelliklerle ilişkisi nasıldır?

1.6.1. Alt Problemler

Problem cümlesiyle ilişkili olarak araştırmanın alt problemleri aşağıda ifade edilmiştir.

1. Öğretmenlerin öz yeterlik, kolektif yeterlik, okul hedef yapıları, mesleki tutum ve iş doyumu algı düzeyleri nasıldır?
2. Branş değişkeninin okul ortamı, iş doyumu, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri, okul hedef yapıları ve mesleki tutum ile ilişkisi nasıldır?
3. Kıdem değişkeninin okul ortamı, iş doyumu, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri, okul hedef yapıları ve mesleki tutum ile ilişkisi nasıldır?
4. Cinsiyet değişkeninin okul ortamı, iş doyumu, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri, okul hedef yapıları ve mesleki tutum ile ilişkisi nasıldır?
5. Çalışılan kurum yeri değişkeninin okul ortamı, iş doyumu, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri, okul hedef yapıları ve mesleki tutum ile ilişkisi nasıldır?
6. Çalışılan kurum türü değişkeninin okul ortamı, iş doyumu, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri, okul hedef yapıları ve mesleki tutum ile ilişkisi nasıldır?
7. Destekleme ve yetiştirme kursu verme değişkeninin okul ortamı, iş doyumu, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri, okul hedef yapıları ve mesleki tutum ile ilişkisi nasıldır?
8. TÜBİTAK projesi yapma değişkeninin okul ortamı, iş doyumu, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri, okul hedef yapıları ve mesleki tutum ile ilişkisi nasıldır?

9. Aylık gelirden memnun olma değişkeninin okul ortamı, iş doyumu, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri, okul hedef yapıları ve mesleki tutum ile ilişkisi nasıldır?
10. Zorunlu hizmetini tamamlama değişkeninin okul ortamı, iş doyumu, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri, okul hedef yapıları ve mesleki tutum ile ilişkisi nasıldır?
11. Zümredeki öğretmen sayısı değişkeninin okul ortamı, iş doyumu, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri, okul hedef yapıları ve mesleki tutum ile ilişkisi nasıldır?
12. Haftalık ders saati sayısı değişkeninin okul ortamı, iş doyumu, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri, okul hedef yapıları ve mesleki tutum ile ilişkisi nasıldır?
13. Sınıf mevcudu değişkeninin okul ortamı, iş doyumu, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri, okul hedef yapıları ve mesleki tutum ile ilişkisi nasıldır?
14. İş doyumu, okul ortamı, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri, okul hedef yapıları değişkenlerinin birbirleriyle ilişkisi nasıldır?
15. Öğretmenlerin okul ortamı algıları ile mesleki tutumları arasındaki ilişki nasıldır?
16. Öğretmenlerin okul ortamı algıları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki nasıldır?
17. Öğretmenlerin okul ortamı algıları ile kolektif yeterlikleri arasındaki ilişki nasıldır?
18. Öğretmenlerin okul ortamı algıları ile öğretim hedef yönelimleri arasındaki ilişki nasıldır?
19. Öğretmenlerin mesleki tutumları ile okul hedef yapıları arasındaki ilişki nasıldır?
20. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile okul hedef yapıları arasındaki ilişki nasıldır?
21. Öğretmenlerin kolektif yeterlilik algıları ile okul hedef yapıları ile arasındaki ilişki nasıldır?

1.7. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma İç Anadolu bölgesindeki bir ilde görev yapan fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin demografik özellikleri, iş doyumları, motivasyonları ve mesleki tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır.

1.8. Araştırmanın Önemi

Öğretmenler eğitim öğretim faaliyetleri ile gelecek nesillerin yetiştirilmesinde önemli bir rolü vardır. Geleceğin insan gücünü yetiştirmede bu faaliyetleri etkileyen birçok değişken bulunur. Eğitim politikaları, öğretmen eğitim sistemi, okulların fiziki yapısı, müfredat, yöneticiler, sosyolojik yapı, öğrencilerin hazır bulunuşluğu, öğretim yöntem teknikleri, ölçme değerlendirme yöntemleri, ulusal sınavların uygulanma şekli gibi birçok etken eğitim öğretim faaliyetlerini etkilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin çalışma koşulları onların görevlerini verimli şekilde yerine getirmelerinde önemli bir faktördür. Alanyazındaki araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olmasının onların işlerine olan bağlılığını arttırıp olumlu bir tutum geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin birbirleriyle, okul yönetimiyle ve velilerle olan ilişkileri de eğitim öğretim faaliyetlerini etkilemektedir. Alanyazındaki araştırmalarda öğretmenlerin motivasyonu, iş doyumunu ve tutumuna yönelik çalışmalar ayrı ayrı bulunsun da bu değişkenlerin alt boyutları da dikkate alınarak birlikte incelenmediği ve çalışmalara katılan öğretmenlerin kısıtlı bir bölgeden seçildiği gözlenmektedir. Bununla birlikte bir şehirdeki öğretmenlerin bütününe yansıtacak bir çalışma yapılmamıştır. Yapılan bu çalışmada, araştırmanın yapıldığı ilin merkez ile birlikte diğer ilçelerinden ve tüm okul türlerinden veriler elde edilmiş ayrıca şehirde görev yapan fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin %81'ine ulaşılarak il genelinde verilere ulaşılmıştır. Bu veriler ışığında öğretmenlere hizmet içi eğitimler sağlanabileceği gibi il genelinde öğretmenlerin motivasyonunu, iş doyumunu ve mesleki tutumunu arttırmaya yönelik çalışmalara gerekli kaynaklardan biri olabileceği düşünülmektedir.

1.9. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin;

1. Bilinçli, sağlıklı ve morallerinin yüksek olduğu,

2. Samimiyetle ve başkalarından etkilenmeden dürüst bir şekilde ölçek sorularına cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.10. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. İç Anadolu bölgesindeki bir ildeki il merkezi ve ilçelerde bulunan 44 devlet okulu ile,
2. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ilde görev yapan 43 fizik, 45 kimya ve 52 biyoloji olmak üzere toplam 140 öğretmenle,
3. Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve meslek lisesi olmak üzere toplam 3 okul türü ile sınırlıdır.

1.11. Tanımlar

Bu araştırmada sık kullanılan bazı kavramların anlamları şöyledir:

Motivasyon, çalışanın bireysel ihtiyacının giderilmesiyle örgütün amaçlarına ulaşmada gerekli üst düzey çabanın gösterilmesidir (Robbins, 1996).

Tutum, bir kişiye ithaf edilen ve onun bir durum veya obje ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını oluşturan yönelimleridir (Kağıtçıbaşı, 1988).

İş doyumu, bir çalışanın yaptığı işin ve elde ettiklerinin ihtiyaçlarıyla ve kişisel değer yargılarıyla örtüştüğünü veya örtüşmesine olanak sağladığını fark etmesi sonucu yaşadığı bir duygudur (Barutçugil, 2004).

Öz yeterlik bir kişinin istenen bir eylemi gerçekleştirmek için o kişi tarafından algılanan yeteneğidir (Bandura, 1986).

Kolektif yeterlik, belirli düzeylerde beceriler üretmek için gerekli eylem aşamalarını örgütleme ve yönetme yeteneklerine ilişkin grubun paylaşılmış inancıdır (Bandura, 1997).

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Herhangi bir şekilde değiştirme veya etkileme çabası gösterilmez. Tarama modelleri genel tarama ve örnek olay olarak ikiye ayrılır. Genel tarama modelleri değişkenlerin tek tek incelendiği tekil araştırma modeli ve değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği ilişkisel tarama modellerini kapsar. Örnek olay araştırmaları ise bir olayın veya ortamın (birey, sistem, program, vb.), birbirleriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerinin derinlemesine incelendiği yöntemdir (Karasar, 2009).

Büyüköztürk (2017) ise tarama araştırmalarını anlık, kesitsel, boylamsal ve geçmişe dönük olmak üzere dört başlıkta sınıflandırır. Anlık tarama belirli bir zamanda var olan durumun olduğu gibi betimlenmesi olarak tanımlanabilir. Boylamsal taramada ise araştırma değişkenlerinin zamanla değişimlerini belirlemek için değişik zamanlarda tekrarlanan ölçümler yapılmaktadır. Geçmişe dönük tarama araştırmaları ise geçmişteki olayları yaşamış bireylerin beyanlarına görüşlerine dayalı olarak yürütülür. Kesitsel tarama araştırmalarında farklı özellikteki bireylerin oluşturduğu örneklemin eğilimleri veya özellikleri tek bir seferde ölçülür (Büyüköztürk, 2017). Tarama modeli ile yapılan araştırmaların iki temel sınırlılığı vardır; veri bulma ve kontrol güçlükleri. Verilerden alınan sonuçlar gerçek neden sonuç ilişkisi biçiminde yorumlanamaz, sadece ipucu olarak kabul edilebilir (Karasar, 2009).

Yapılan bu araştırmada kesitsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında օğretmenlerden tek seferde veriler alınmış ayrıca bu veriler arasındaki ilişkiler ortaya konmuştur.

2.2. Evren ve ֖rneklem

Araştırmanın hedef evreni İç Anadolu Bölgesindeki bir ilde görev yapan tüm fizik, kimya ve biyoloji օğretmenleridir. Araştırmanın ulaşılabilir evrenini İç Anadolu bölgesindeki bir ilde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapan 172 fizik, kimya ve biyoloji օğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın օrneklemine ise bu ulaşılabilir evrenden seçilen 140 fizik, kimya ve biyoloji օğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya katılan օğretmenler uygun օrneklem yolu ile seçilmiştir. Bu օğretmenlerin demografik օzellikleri şu şekildedir;

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

		f	%
Branş	Biyoloji	52	37,1
	Fizik	45	32,1
	Kimya	43	30,7
Kıdem	0-4	44	31,4
	5-9	29	20,7
	10-19	28	20,0
	20+	39	27,9
Öğretmenin medeni durumu	Evli	108	77,1
	Bekar	32	32,9
Öğretmenin eğitim durumu	Lisans	120	85,7
	Yüksek Lisans	20	14,3
Öğretmenin şu an yaptığı görev	İdareci	125	89,2
	Öğretmen	15	10,8
Özlük durumu	Kadrolu	110	78,5
	Sözleşmeli	30	22,5
Daha önce idarecilik yaptınız mı?	Evet	37	26,4
	Hayır	103	73,6
Ders programındaki boş gün sayısı	0	43	30,7
	1	76	54,3
	2	21	15
Nerelisiniz	Ege	1	0,7
	Marmara	8	5,7
	Akdeniz	11	7
	İç Anadolu	101	72,1
	GD Anadolu	3	2,1
	Karadeniz	13	9,2
	Doğu Anadolu	3	2,1
Cinsiyet	Kadın	64	45,7
	Erkek	76	54,3
Mezun olunan fakülte	Eğitim fakültesi	55	39,3
	Fen fakültesi	85	60,7
Çalışılan kurumun yeri	İl merkezi	55	39,3
	İlçe merkezi	85	60,7
Çalışılan kurum türü	Fen Lisesi	28	20,0
	Anadolu Lisesi	57	40,7
	Meslek lisesi	55	39,3
Destekleme ve yetiştirme kursu	Vermeyen	60	42,9

	Verenler	80	57,1
Kaynaştırma öğrencisi	Olmayanlar	85	60,7
	Olanlar	55	39,3
TÜBİTAK projesi	Yapmayanlar	73	52,1
	Yapanlar	67	47,9
Aylık gelirinizden memnun musunuz?	Evet	65	46,4
	Hayır	75	53,6
Zorunlu hizmetinizi tamamladınız mı?	Evet	72	51,4
	Hayır	68	48,6
Okul mevcudu	0-300	50	35,7
	301-500	75	53,6
	501 ve fazlası	15	10,7
Mezun olduğunuz lise türü	Anadolu Lisesi	25	17,9
	Meslek Lisesi	12	8,5
	Düz Lise	78	55,7
	Diğer Liseler	25	17,9
Bir günde girilen maksimum ders saati sayısı	1-7	33	23,5
	8	94	67,1
	9	12	8,5
Görevlendirme yoluyla farklı okullarda derse giriyor musunuz?	Evet	44	31,5
	Hayır	96	68,5
Pansiyon nöbeti tutuyor musunuz?	Evet	37	26,5
	Hayır	103	73,5
Branşınız dışında derse giriyor musunuz?	Evet	44	31,5
	Hayır	96	68,5
Yabancı uyruklu öğrenciniz var mı?	Evet	25	17,9
	Hayır	115	82,1
Okulunuzda laboratuvar var mı?	Evet	91	65
	Hayır	39	35
Yabancı dil puanınız var mı?	Evet	18	12,8
	Hayır	122	87,2
Zümredeki öğretmen sayısı	Hiç	67	47,9
	Birden fazla	73	52,1
Öğretmenin haftalık ders saati sayısı	0-22	51	36,4
	23-26	38	27,1
	26+	51	36,4
Okulun öğrenci alma şekli	Sınavlı	48	34,2
	Sınavsız	92	65,8
Ortalama sınıf mevcudu	0-25	62	44,3
	25+	78	55,7
	Toplam	140	100,0

Öğretmenlerin %37,1'i biyoloji, %32,1'i fizik ve %30,7'si kimya branşında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %31,4'ü 0-4 yıl, %20,7'si 5-9 yıl, %20'si 10-19 yıl ve %27,9'u 20+ yıl hizmet süresine sahiptir. Katılımcıların %45,7'si kadın, %54,3'ü ise erkektir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin oranı %39,3; fen fakültesi mezunu öğretmenlerin oranı ise %60,7'dir. Öğretmenlerin %39,3'ü il merkezlerinde, %60,7'si ilçe merkezlerinde görev yapmaktadır.

Fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin oranı %20, Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin oranı %40,7 ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin oranı ise %39,3'tür. Destekleme ve yetiştirme kursu veren öğretmenlerin oranı %57,1'dir. Kaynaştırma öğrencisine sahip öğretmenlerin oranı %39,3'tür. TÜBİTAK projesi yaptığını ifade eden öğretmenlerin oranı %47,9'dur. Öğretmenlerin %46,4'ü aylık gelirinden memnun olduğunu ifade etmiştir. Zorunlu hizmetini tamamlayan öğretmenlerin oranı %51,4'tür. Zümresinde öğretmen bulunmadığını ifade eden öğretmenlerin oranı %47,9'dur. Öğretmenlerin %36,4'ünün 0-22, %27,1'inin 23-26 ve %36,4'ünün 26+ haftalık ders saatine sahip olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin %44,3'ünün sınıf mevcudu 0-25 arasında, %55,7'sinin ise sınıf mevcudunun 25 ve üzerindedir. Öğretmenlerin %77,1'i evli iken %32,9'u bekardır. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin oranı %14,3'tür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %10,8'i şu anda idarecilik yapmaktadır. Öğretmenlerin %78,5'i kadrolu iken %22,5'i sözleşmeli öğretmendir. Bu öğretmenlerin %26,4'ü daha önce idarecilik yapmıştır. Boş günü olmayan öğretmenlerin oranı %30,7 iken bir günü boş olan öğretmenlerin oranı %54,3'tür. Hafta içi 2 boş günü olan öğretmenlerin oranı ise %15'tir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumların %34,2'si sınavla öğrenci alırken %65,8'i sınavsız öğrenci almaktadır.

Katılımcıların %72,1'i araştırmanın yapıldığı İç Anadolulu, %9,2'si Karadenizli en düşük oran ise %0,7 ile Egelidir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumda bulunan öğrenci sayısı 0-300 arasında olanların oranı %35,7 iken 301-500 arası olanların oranı %53,6'dır. Mezun olunan lise türüne göre öğretmenlerin %17,9'u Anadolu Lisesi mezunu, %55,7'si düz lise mezunu, %8,5'i meslek lisesi mezunudur. Öğretmenlerin %67,1'i bir günde en fazla 8 sekiz saat derse girdiğini belirtirken, %8,5'i bir gün içinde dokuz ve daha fazla sayıda derse girdiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %31,5'i görevlendirme yoluyla farklı liselerde derse girdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin %26,5'i pansiyon nöbeti tuttuğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin %31,5'i branşları dışında bir derse girerken, %17,9'unun yabancı

uyruklu öğrencisi vardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %65'inin okullarında laboratuvar bulunmaktadır. Öğretmenlerin %87,2'si yabancı dil puanlarının olmadığını belirtmişlerdir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak;

1. Öğretmenler İçin Öz Yeterlik Ölçeği: 24 maddelik Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Çapa, Çakiroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Dokuzlu Likert tipinde olan ölçek sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri olmak üzere üç alt boyutu ölçmektedir. Ölçeğin 12 maddelik kısa formu, bu araştırmada katılımcıların öğretim stratejisi, öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi algılarını ölçmek için kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayıları şu şekildedir;

Tablo 1

Öz Yeterlik Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyut	Cronbach Alpha Tschannen- Moran ve Hoy (2001)	Cronbach Alpha (Bu çalışma)
Sınıf Yönetimi	0,81	0,83
Öğrenci Katılımı	0,86	0,78
Öğretim Stratejisi	0,84	0,82

2. Öğretmenlerin Öğretim Yaklaşımları Ölçeği: Midgley ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Kıran (2016) tarafından yapılmıştır. Öğretmenlerin öğretim yaklaşımları, “öğrenme” öğretim yaklaşımları ve “performans” öğretim yaklaşımları olmak üzere iki alt boyutta toplam 9 madde ile ölçülmüştür. Beşli likert tipinde olan ölçek, öğretmenlerin öğretim ve performans öğretim yaklaşımları ile ilgili algılarını ölçmek için kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayıları şu şekildedir;

Tablo 2

Öğretim Yaklaşımları Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

	Cronbach Alpha Midgley(2000)	Cronbach Alpha (Bu çalışma)
Öğretim Yaklaşımları Ölçeği	0,69	0,80

3. Öğretmen Kolektif Yeterlik Ölçeği: Goddard vd. (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Kıran (2016) tarafından Türkçeye adapte edilmiş olup grup yetkinliği ve görev analizi olmak üzere iki alt boyutu ölçmektedir. Altılı likert tipinde olan ölçek, öğretmenlerin grup yetkinliği ve görev analizi algılarını ölçmek için kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlilik katsayıları şu şekildedir;

Tablo 3

Kolektif Yeterlik Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyut	Cronbach Alpha Kıran (2016)	Cronbach Alpha (Bu çalışma)
Grup yetkinliği	0,87	0,71
Görev analizi	0,80	0,74

3. Öğretmen İş doyumu Ölçeği: Skaalvik (2011) tarafından geliştirilmiştir. Kıran (2016) tarafından Türkçeye adapte edilen bu altılı likert tipindeki bu ölçek, öğretmenlerin iş doyumu düzeylerini ölçmek için kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlilik katsayıları şu şekildedir;

Tablo 4

İş Doyumu Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

	Cronbach Alpha Kıran (2016)	Cronbach Alpha (Bu çalışma)
İş Doyumu	0,80	0,84

5. Algılanan Okul Ortamı Ölçeği: Skaalvik (2010) tarafından altılı likert tipinde geliştirilmiştir. Kıran (2016) tarafından Türkçeye adapte edilen ölçek 18 sorudan oluşup zaman baskısı, özerklik, disiplin sorunları, okul yönetimi desteği, velilerle ilişkiler, meslektaşlarla ilişkiler olmak üzere altı boyutu ölçmektedir. Ölçek, katılımcıların okul ortamına yönelik algılarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçeğin, güvenirlik katsayıları şu şekildedir;

Tablo 5

Okul Ortamı Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyut	Cronbach Alpha Skaalvik(2010)	Cronbach Alpha (Bu çalışma)
Zaman Baskısı	0,71	0,68
Özerklik	0,73	0,69
Veli ile ilişkiler	0,81	0,82
Disiplin	0,80	0,80
Yönetim Desteği	0,83	0,68
Meslektaşlarla İlişki	0,86	0,84

6. Okul Hedef Yapıları Ölçeği: Midgley, Gheen ve Marachi (2000) tarafından geliştirilen beşli likert tipi bir ölçektir. Kıran (2016) tarafından Türkçeye adapte edilmiştir. 13 sorudan oluşmakta ve okulun öğrenme hedef yapısı ve performans hedef yapısı olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, bu çalışmada katılımcıların çalıştıkları okullardaki öğrenme ve performans hedef algılarını ölçmek için kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayıları şu şekildedir;

Tablo 6

Okul Hedef Yapıları Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyut	Cronbach Alpha Kıran (2016)	Cronbach Alpha (Bu çalışma)
Öğrenme hedef yapısı	0,84	0,78
Performans hedef yapısı	0,74	0,71

7. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği: Çetin (2004), tarafından beşli likert tipi bir ölçek biçiminde geliştirilmiştir. 35 maddeden oluşan ölçek sevgi, uyum ve değer olmak üzere üç boyutu incelemektedir. Ölçek bu çalışmada öğretmenlerin tutum düzeylerini tespit etmek için kullanılmıştır. Çetin (2004) yaptığı çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını 0,95 olarak bulurken bu çalışmada Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,81 olarak hesaplanmıştır. Ölçek puanlanırken olumlu ifadeler katılma düzeyine göre 1 ile 5 arasında puanlama yapılırken olumsuz ifadelerde tersi uygulanmıştır. Ölçek, öğretmenlerin tutum düzeylerini tespit etmek için kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerine uygulanmak için oluşturulan bu ölçekte 9 tane madde yazardan izin alınarak öğretmenlere uygulanacak şekilde değiştirilmiştir.

8. Demografik Bilgi Ölçeği: Branş, cinsiyet, yaş, medeni durum, özlük durumu, mezun olunan okul türü, mezun olunan bölüm, eğitim düzeyi, mesleki deneyim, haftalık ders saati sayısı, sınıf mevcudu, kıdem, görev yapılan okul türü gibi değişkenleri içeren bilgi ölçeği araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

2.3. Verilerin İstatistiksel Analizi

Ölçeklerin güvenirlik değerleri (Cronbach Alpha), Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (SPSS) 24.0 programı ile analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin okul ortamı, iş doyumu, mesleki tutum, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri ve okul hedef yapıları ölçeklerinden almış oldukları puanları incelemek için ortalama ve standart sapma değerleri, maksimum ve

minimum değerler hesaplanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımını belirlemek için ise yüzde frekans (f) analizi uygulanmıştır.

Ölçek puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları temel alınmıştır. ± 1 aralığında bulunan çarpıklık ve basıklık katsayıları puanların normal dağılımdan aşırı sapmadığını ve normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu araştırmada ölçme araçlarından elde edilen puanlara ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin belirtilen aralıkta yer aldığı gözlenmiştir (Tablo 8). Elde edilen sonuçlar ölçek puanlarının normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir. Bu normallik bulgularına dayanarak parametrik teknikler kullanılarak veriler analiz edilmiştir.



Tablo 7

Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puanlara Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	Basıklık		Çarpıklık	
	Değer	SH	Değer	SH
Okul ortamı ölçeği				
Zaman baskısı	-0,08	0,20	-0,76	0,41
Özerklik	-0,89	0,20	0,74	0,41
Veli ile ilişkiler	-0,60	0,20	-0,22	0,41
Disiplin	0,27	0,20	-0,81	0,41
Yönetim desteği	-0,68	0,20	0,17	0,41
Meslektaşlarla ilişki	-0,98	0,20	0,49	0,41
Okul ortamı toplam puan	-0,70	0,20	0,72	0,41
İş doyumu ölçeği				
İş doyumu toplam puan	-0,96	0,20	0,15	0,41
Tutum ölçeği				
Sevgi	-0,45	0,20	0,20	0,41
Uyum	-0,17	0,20	0,25	0,41
Değer	-0,90	0,20	0,06	0,41
Tutum toplam puan	-0,26	0,20	-0,11	0,41
Öz yeterlik ölçeği				
Sınıf yönetimi	-0,55	0,20	0,30	0,41
Öğrenci katılımı	-0,96	0,20	0,82	0,41
Öğretim stratejisi	-0,54	0,20	0,25	0,41
Öz yeterlik toplam puan	-0,65	0,20	0,81	0,41
Kolektif yeterlik ölçeği				
Grup yetkinliği	-0,20	0,20	-0,37	0,41
Görev analizi	0,40	0,20	0,10	0,41
Kolektif yeterlik toplam puan	0,07	0,20	-0,58	0,41
Öğretim hedef yönelimleri ölçeği				
Performans öğretimi yaklaşımı	-0,69	0,20	0,22	0,41
Öğrenme öğretimi yaklaşımı	-0,24	0,20	-0,22	0,41
Öğretim hedef yönelimleri toplam puan	-0,42	0,20	-0,38	0,41
Okul hedef yapıları ölçeği				
Okul öğrenme hedefleri	-0,68	0,20	0,64	0,41
Okul performans hedefleri	-0,52	0,20	0,50	0,41
Okul hedef yapıları toplam	-0,40	0,20	0,15	0,41

Araştırma kapsamında, okul ortamı, iş doyumu, tutum, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri ve okul hedef yapıları ölçeklerinden elde edilen puanları; cinsiyet, çalışılan kurumun yeri, destekleme ve yetiştirme kursu, TÜBİTAK projesi, aylık gelirden memnun olma durumu, zorunlu hizmeti tamamlama durumu, zümredeki öğretmen sayısı ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre karşılaştırmak için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen puanları; branş, kıdem, kurum türü ve haftalık ders saati değişkenlerine göre karşılaştırmak için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans analizi sonucunda gözlenen anlamlı farkın kaynağını belirlemek için Asgari Önemli Fark (LSD) Post-Hoc testi kullanılmıştır. LSD testi varyansların homojen ve gruplardaki kişi sayısının farklı olduğu durumlarda kullanılan çoklu karşılaştırma testlerinden biridir (Kayri, 2009).

Okul ortamı, iş doyumu, tutum, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri ve okul hedef yapıları ölçeklerinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Veriler arasındaki $r=0,35$ 'in altındaki korelasyon katsayıları değişkenler arasında sadece düşük bir ilişki gösterir. Bu tür ilişkilerin herhangi bir öngörü anlamında (neredeyse ilişki olduğunu göstermenin dışında) hiçbir değeri yoktur. 0,40 ve 0,60 arasındaki korelasyonlar bağlama bağlı olarak teorik veya pratik değeri olabilir. Bireyler hakkında herhangi bir kaba tahmin yapılmadan önce en az 0,50'lik bir korelasyon elde edilmelidir. Sadece 0,65 veya daha yüksek bir korelasyon, çoğu amaç için makul olan doğru tahminlere izin verecektir. 0,85'in üzerindeki korelasyonlar, değişkenler arasında yüksek bir ilişki olduğunu gösterir (Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. ve Hyun, H.H, 2012). Okul ortamı, tutum, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri ve okul hedef yapılarının iş doyumu üzerindeki etkisini belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz öncesinde hataların bağımsızlığı varsayımı incelenmiştir. Bunun için ise Durbin-Watson katsayısı hesaplanmıştır. Bu katsayının (>1.5 ve <2.5) aralığında bulunması, hataların bağımsızlığı varsayımının karşılandığını göstermektedir (Kalaycı, 2017). Bu çalışmada hesaplanan Durbin Watson katsayısı 1,92'dir. Bu değer, ilgili varsayımın karşılandığını göstermiştir. Çoklu bağlantı problemini araştırmak için ise Varyans Genişlik Faktörü VIF değerleri hesaplanmıştır. 10 ve daha büyük VIF değerleri bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantının bulunduğunu işaret etmektedir (Çokluk vd., 2012). Hesaplanan değerler ($1,11 < VIF < 1,65$) bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantının olmadığını işaret etmiştir. Sonuç olarak verilerin regresyon analizi için uygun olduğu belirlenmiştir.

Veriler analiz edilmeden önce demografi ölçeğindeki “Öğretmenin Kıdemi” sorusu verileri 0-4, 5-9, 10-19, 20 ve daha fazla olarak ; “Öğretmenin Mezun Olduğu Lise Türü” sorusunun verileri Anadolu Lisesi, meslek lisesi, düz lise ve diğer liseler olarak; “Öğretmenin Eğitim Durumu sorusunun verileri lisans, lisans üstü olarak; “Öğretmenin Çalıştığı Kurum Türü” sorusunun verileri Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, meslek lisesi olarak; “Okulunuzdaki Sınıf Mevcudu” sorusu verileri 0-25, 25 ve daha fazla olarak; “Öğretmenin Haftalık Ders Saati Sayısı” sorusu verileri 0-22, 23-26, 27 ve daha fazlası olarak; “Bir Günde Girilen Maksimum Ders Saati Sayısı” sorusu verileri 1-7, 8, 9 ve daha fazlası olarak; “Görevlendirme Yoluyla Farklı Okullarda Verdiğiniz Ders Saati Sayısı” sorusu verileri “Evet Farklı Okula Gidiyorum” ve “Hayır Farklı Okula Gitmiyorum” şeklinde; “Öğretmenin Haftalık Verdiği Destekleme ve Yetiştirme Kursu Saati Sayısı” sorusu verileri “Evet Kurs Veriyorum” ve “Hayır Kurs Vermiyorum” şeklinde; “Öğretmenin Ayda Tuttuğu Pansiyon Nöbeti Sayısı” sorusu verileri “Evet Nöbet Tutuyorum” ve “Hayır Nöbet Tutmuyorum” olarak; “Öğretmenin Branşı Dışında Girdiği Ders Saati Sayısı” sorusu verileri “Evet Branş Dışı Derse Giriyorum ve Hayır Branş Dışı Derse Girmiyorum” şeklinde; “Öğretmenin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı” sorusu verileri “Yabancı Öğrencim Var” ve “Yabancı Öğrencim Yok” olarak; “Yaptığınız TÜBİTAK Projesi Sayısı” sorusu verileri, “Proje Yaptım” ve “Proje Yapmadım” olarak; “Okulunuzdaki Öğrenci Sayısı” sorusu verileri 0-300, 301-500, 501 ve daha fazlası şeklinde; “Öğretmenin Yabancı Dil Puanı” sorusu verileri “Yabancı Dil Puanım Var” ve “Yabancı Dil Puanım Yok” şeklinde derlenmiş ve analizler bu derlemeye göre yapılmıştır.

“Öğretmenin Hizmet İçi Eğitim Sayısı” sorusu öğretmenlerin eğitim sayılarını net olarak bilmediklerinden, “Öğretmenin Kaynaştırma Öğrencileri İçin Verdiği Destekleme ve Yetiştirme Kursu Saati Sayısı” araştırma yapıldığı tarihlerde değişkenlik gösterdiğinden dolayı analizlere dahil edilmemiştir.

Ayrıca “Öğretmenin Medeni Durumu”, “Öğretmenin Şu Anki Görevi”, “Öğretmenin Özlük Durumu”, “Daha Önce İdarecilik Yaptınız Mı”, “Ders Programınızdaki Boş Gün Sayısı”, “Nerelisiniz”, “Mezun Olunan Fakülte Türü”, “Okul Mevcudu”, “Mezun Olunan Lise Türü”, “Bir Günde Girilen Maksimum Ders Saati Sayısı”, “Görevlendirme Yoluyla Farklı Okullarda Derse Giriyor Musunuz”, “Pansiyon Nöbeti Tutuyor Musunuz”, “Branşınız Dışında Derse Giriyor Musunuz”, “Yabancı Uyruklu Öğrenciniz Var Mı”, “Okulunuzda Laboratuvar Var Mı”, “Yabancı Dil Puanınız Var Mı”, “Öğretmenin Eğitim Durumu”,

“Okulunuzun Öğrenci Alma Şekli”, “Şu Anki Göreviniz”, “Kaynaştırma Öğrenciniz Var Mı”, “ Nerelisiniz”, “Çalıştığınız Okulun Öğrenci Alma Şekli” sorularına verilen yanıtların frekansları, tek bir cevapta yoğunluk gösterdiği için analizlere dahil edilmemiştir.



BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

İç Anadolu bölgesindeki bir ilde görev yapan fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin demografik özellikleri, iş doyumları, motivasyonları ve mesleki tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın veri analizinde elde edilen bulgular aşağıdaki 21 başlık altında verilmiştir.

3.1. Öğretmenlerin Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Okul Hedef Yapıları, Mesleki Tutum ve İş Doyumu Algı Düzeyleri Nasıldır?

Öğretmenlerin öz yeterlik, kolektif yeterlik, okul hedef yapıları, mesleki tutum ve iş doyumunu algı düzeylerini ortaya koymak amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8

Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel Değerler

Değişkenler	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	Ss
Okul ortamı ölçeği					
Zaman baskısı	140	1,00	6,00	3,70	1,31
Özerklik	140	1,00	6,00	4,67	1,04
Veli ile ilişkiler	140	1,00	6,00	4,05	1,22
Disiplin	140	1,00	6,00	3,35	1,36
Yönetim desteği	140	1,00	6,00	4,31	1,15
Meslektaşlarla ilişki	140	1,00	6,00	4,53	1,26
Okul ortamı toplam puan	140	1,89	5,17	4,10	0,61
İş doyumu ölçeği					
İş doyumu toplam puan	140	2,67	6,00	5,05	0,87
Tutum ölçeği					
Sevgi	140	1,64	4,82	3,72	0,58
Uyum	140	1,00	4,60	2,65	0,74
Değer	140	3,38	5,00	4,59	0,39
Tutum toplam puan	140	2,43	4,63	3,77	0,41
Öz yeterlik Ölçeği					
Sınıf yönetimi	140	4,00	9,00	7,17	0,99
Öğrenci katılımı	140	2,75	8,50	6,34	1,18
Öğretim stratejisi	140	4,25	9,00	7,20	1,01
Öz yeterlik toplam puan	140	3,58	8,75	6,90	0,89
Kolektif yeterlik ölçeği					
Grup yetkinliği	140	3,08	6,00	4,59	0,56
Görev analizi	140	1,00	6,00	3,12	0,98
Kolektif yeterlik toplam puan	140	2,94	5,63	4,21	0,57
Öğretim hedef yönelimleri ölçeği					
Performans öğretimi yaklaşımı	140	1,80	5,00	4,05	0,67
Öğrenme öğretimi yaklaşımı	140	2,00	5,00	3,94	0,60
Öğretim hedef yönelimleri toplam puan	140	2,33	5,00	4,00	0,57
Okul hedef yapıları ölçeği					
Okul öğrenme hedefleri	140	2,00	5,00	4,02	0,61
Okul performans hedefleri	140	1,67	5,00	3,76	0,63
Okul hedef yapıları toplam	140	2,62	4,92	3,91	0,48

Tablo incelendiğinde; zaman baskısı, özerklik, veli ile ilişkiler, disiplin, yönetim desteği, meslektaşlarla ilişki ve okul ortamı toplam puan ortalamalarının sırasıyla 3,70 (Ss=1,31), 4,67 (Ss=1,04), 4,05 (Ss=1,22), 3,35 (Ss=1,36), 4,31 (Ss=1,15), 4,53 (Ss=1,26) ve 4,10 (Ss=0,61) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe göre alınabilecek en yüksek puan ortalaması 6,00'dır. Elde edilen değerlere göre, katılımcıların zaman baskısı, veli ile ilişkiler, disiplin, yönetim desteği ve genel okul ortamına yönelik algıları orta düzeyde, özerklik ve meslektaşlarla ilişkiye yönelik algıları ise yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. İş doyumu ölçeğine göre alınabilecek en yüksek puan ortalaması 6,00'dır. İş doyumu puan ortalaması 5,05 (Ss=0,87) olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre, katılımcıların iş doyumu algıları yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Sevgi, uyum, değer ve tutum toplam puan ortalamaları sırasıyla 3,72 (Ss=0,58), 2,65 (Ss=0,74), 4,59 (Ss=0,39) ve 3,77 (Ss=0,41) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe göre alınabilecek en yüksek puan ortalaması 5,00'dir. Bu değerlere göre, katılımcıların uyum algıları orta düzeyde, sevgi algıları ve genel tutumları yüksek düzeyde ve değer algıları çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Sınıf yönetimi, öğrenci katılımı, öğretim stratejisi ve öz yeterlik toplam puan ortalamaları sırasıyla 7,17 (Ss=0,99), 6,34 (Ss=1,18), 7,20 (Ss=1,01) ve 6,90 (Ss=0,89) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe göre alınabilecek en yüksek ortalama 9,00'dur. Elde edilen değerlere göre öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci katılımı, öğretim stratejisine yönelik öz yeterlik algılarının ve genel öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Grup yetkinliği, görev analizi ve kolektif yeterlik toplam puan ortalamaları sırasıyla 4,59 (Ss=0,56), 3,12 (Ss=0,98) ve 4,21 (Ss=0,57) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe göre alınabilecek en yüksek ortalama 6,00'dır. Elde edilen değerlere göre, öğretmenlerin görev analizi ve genel kolektif yeterlik algıları orta düzeyde, grup yetkinliği algılarının ise yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Performans öğretimi yaklaşımı, öğrenme öğretimi yaklaşımı ve öğretim hedef yönelimleri toplam puan ortalamaları sırasıyla 4,05 (Ss=0,67), 3,94 (Ss=0,60) ve 4,00 (Ss=0,57) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe göre alınabilecek en yüksek ortalama 5,00'dir. Elde edilen değerlere göre, öğretmenlerin performans öğretimi, öğrenme öğretimi ve öğretim hedef yönelimleri algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Okul öğrenme hedefleri, okul performans hedefleri ve okul hedef yapıları toplam puan ortalamaları sırasıyla 4,02 (Ss=0,61), 3,76 (Ss=0,63) ve 3,91 (Ss=0,48) olarak

hesaplanmıştır. Ölçeğe göre alınabilecek en yüksek ortalama 5,00'dir. Elde edilen değerlere göre, öğretmenlerin okul öğrenme hedefleri, okul performans hedefleri ve okul hedef yapılarına yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

3.2. Branş Değişkeninin Okul Ortamı, İş Doyumu, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri, Okul Hedef Yapıları ve Mesleki Tutum ile İlişkisi Nasıldır?

Öğretmenlerin okul ortamı, iş doyumu, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri, okul hedef yapıları ve mesleki tutumlarının; fizik, kimya ve biyoloji branşına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir

Tablo 9

Branşa Göre Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları

Değişkenler		Branş	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Post-Hoc
Okul ortamı ölçeği								
Zaman baskısı	1.	Biyoloji	52	3,78	1,32			
	2.	Fizik	45	3,54	1,18	0,47	0,63	-
	3.	Kimya	43	3,75	1,42			
Özerklik	1.	Biyoloji	52	4,62	1,08			
	2.	Fizik	45	4,56	1,00	0,80	0,45	-
	3.	Kimya	43	4,83	1,04			
Veli ile ilişkiler	1.	Biyoloji	52	3,94	1,20			
	2.	Fizik	45	4,20	1,24	0,55	0,58	-
	3.	Kimya	43	4,02	1,23			
Disiplin	1.	Biyoloji	52	3,41	1,34			
	2.	Fizik	45	3,41	1,47	0,35	0,70	-
	3.	Kimya	43	3,20	1,29			
Yönetim desteği	1.	Biyoloji	52	4,26	1,35			
	2.	Fizik	45	4,34	0,98	0,08	0,93	-
	3.	Kimya	43	4,34	1,08			
Meslektaşlarla ilişki	1.	Biyoloji	52	4,53	1,30			
	2.	Fizik	45	4,50	1,28	0,02	0,99	-
	3.	Kimya	43	4,55	1,19			
Okul ortamı toplam puan	1.	Biyoloji	52	4,09	0,59			
	2.	Fizik	45	4,09	0,63	0,02	0,98	-
	3.	Kimya	43	4,12	0,61			
İş doyumu ölçeği								
İş doyumu toplam puan	1.	Biyoloji	52	5,02	0,92			
	2.	Fizik	45	4,97	0,80	0,69	0,50	-
	3.	Kimya	43	5,18	0,87			
Tutum ölçeği								
Sevgi	1.	Biyoloji	52	3,68	0,63			
	2.	Fizik	45	3,62	0,51	2,49	0,09	-
	3.	Kimya	43	3,88	0,57			
Uyum	1.	Biyoloji	52	2,60	0,77			
	2.	Fizik	45	2,75	0,68	0,56	0,57	-
	3.	Kimya	43	2,61	0,77			
Değer	1.	Biyoloji	52	4,59	0,40			
	2.	Fizik	45	4,55	0,39	0,56	0,57	-
	3.	Kimya	43	4,64	0,40			
Tutum toplam puan	1.	Biyoloji	52	3,73	0,43			
	2.	Fizik	45	3,70	0,37	2,16	0,12	-
	3.	Kimya	43	3,87	0,42			

Öz yeterlik Ölçeği								
Sınıf yönetimi	1.	Biyoloji	52	7,15	0,99			
	2.	Fizik	45	7,24	1,15	0,20	0,82	-
	3.	Kimya	43	7,12	0,81			
Öğrenci katılımı	1.	Biyoloji	52	6,41	1,01			
	2.	Fizik	45	6,46	1,24	0,93	0,40	-
	3.	Kimya	43	6,14	1,31			
Öğretim stratejisi	1.	Biyoloji	52	7,21	1,00			
	2.	Fizik	45	7,24	1,10	0,12	0,88	-
	3.	Kimya	43	7,14	0,92			
Öz yeterlik toplam puan	1.	Biyoloji	52	6,93	0,79			
	2.	Fizik	45	6,97	1,10	0,41	0,66	-
	3.	Kimya	43	6,80	0,78			
Kolektif yeterlik ölçeği								
Grup yetkinliği	1.	Biyoloji	52	4,51	0,51			
	2.	Fizik	45	4,52	0,58	3,29	0,04	3>1, 3>2
	3.	Kimya	43	4,77	0,57			
Görev analizi	1.	Biyoloji	52	3,03	1,14			
	2.	Fizik	45	3,09	1,07	0,53	0,59	-
	3.	Kimya	43	3,24	0,58			
Kolektif yeterlik toplam puan	1.	Biyoloji	52	4,14	0,58			
	2.	Fizik	45	4,16	0,55	2,02	0,14	-
	3.	Kimya	43	4,36	0,55			
Öğretim hedef yönelimleri ölçeği								
Performans öğretimi yaklaşımı	1.	Biyoloji	52	4,10	0,59			
	2.	Fizik	45	3,97	0,67	0,50	0,61	-
	3.	Kimya	43	4,08	0,76			
Öğrenme öğretimi yaklaşımı	1.	Biyoloji	52	3,99	0,66			
	2.	Fizik	45	3,91	0,56	0,23	0,80	-
	3.	Kimya	43	3,93	0,57			
Öğretim hedef yönelimleri toplam puan	1.	Biyoloji	52	4,05	0,55			
	2.	Fizik	45	3,94	0,57	0,43	0,65	-
	3.	Kimya	43	4,01	0,60			
Okul hedef yapıları ölçeği								
Okul öğrenme hedefleri	1.	Biyoloji	52	3,94	0,65			
	2.	Fizik	45	4,01	0,60	1,21	0,30	-
	3.	Kimya	43	4,13	0,55			
Okul performans hedefleri	1.	Biyoloji	52	3,75	0,73			
	2.	Fizik	45	3,72	0,61	0,31	0,74	-
	3.	Kimya	43	3,82	0,52			
Okul hedef yapıları toplam	1.	Biyoloji	52	3,86	0,56			
	2.	Fizik	45	3,89	0,49	0,89	0,41	-
	3.	Kimya	43	3,99	0,37			

Tablo incelendiğinde; kolektif yeterliğin alt boyutu olan grup yetkinliği puan ortalamaları öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). LSD testi bulgularına göre, kimya öğretmenlerinin grup yetkinliği puan ortalaması, biyoloji ve fizik öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Kimya öğretmenleri grup yetkinliği konusunda kendilerini daha fazla yeterli görmektedir. Biyoloji ve fizik öğretmenlerinin grup yetkinliği puan ortalamaları benzer düzeydedir.

Bununla birlikte iş doyumunu; okul ortamı ile alt boyutları olan zaman baskısı, özerklik, veli ile ilişkiler, disiplin, yönetim desteği, meslektaşlarla ilişki; mesleki tutum ile alt boyutları olan sevgi, uyum, değer; öz yeterlik ile alt boyutları olan sınıf yönetimi, öğrenci katılımı, öğretim stratejisi; kolektif yeterlik ile alt boyutu olan görev analizi; okul hedef yapıları ile alt boyutları olan öğrenme ve performans hedefleri; öğretim hedef yönelimleri ile alt boyutları olan performans ve öğrenme yaklaşımı puan ortalamaları öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

3.3. Kıdem Değişkeninin Okul Ortamı, İş Doyumu, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri, Okul Hedef Yapıları ve Mesleki Tutum ile İlişkisi Nasıldır?

Öğretmenlere yöneltilen “Öğretmenin Kıdemi” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin %31,4’ünün 0-4 yıl, %20,7’sinin 5-9 yıl, %20’sinin 10-19 yıl, %27,9’unun 20 yıl ve üzeri cevabı verdiği görülmüştür. Öğretmenlerin okul ortamı, iş doyumunu, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri, okul hedef yapıları ve mesleki tutumlarının; meslekte geçirilen kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 10

Kıdeme Göre Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Okul ortamı ölçeği						
Zaman baskısı	0-4	44	3,50	1,28	0,80	0,50
	5-9	29	3,59	1,21		
	10-19	28	3,88	1,35		
	20+	39	3,86	1,38		
Özerklik	0-4	44	4,80	0,88	0,42	0,74
	5-9	29	4,54	1,03		
	10-19	28	4,65	1,02		
	20+	39	4,62	1,23		
Veli ile ilişkiler	0-4	44	3,87	1,18	1,48	0,22
	5-9	29	4,41	1,06		
	10-19	28	4,17	1,27		
	20+	39	3,90	1,30		
Disiplin	0-4	44	3,20	1,31	1,55	0,20
	5-9	29	3,16	1,20		
	10-19	28	3,21	1,25		
	20+	39	3,74	1,57		
Yönetim desteği	0-4	44	4,42	1,05	0,68	0,57
	5-9	29	4,48	1,01		
	10-19	28	4,19	1,22		
	20+	39	4,15	1,31		
Meslektaşlarla ilişki	0-4	44	4,46	1,31	1,40	0,25
	5-9	29	4,93	1,10		
	10-19	28	4,51	0,99		
	20+	39	4,33	1,44		
Okul ortamı toplam puan	0-4	44	4,04	0,55	0,32	0,81
	5-9	29	4,19	0,61		
	10-19	28	4,10	0,49		
	20+	39	4,10	0,74		
İş doyumu ölçeği						
İş doyumu toplam puan	0-4	44	4,99	0,84	1,07	0,36
	5-9	29	5,28	0,81		
	10-19	28	5,11	0,87		
	20+	39	4,92	0,94		

Tutum ölçeği						
Sevgi	0-4	44	3,72	0,62	1,04	0,37
	5-9	29	3,87	0,56		
	10-19	28	3,73	0,50		
	20+	39	3,61	0,60		
Uyum	0-4	44	2,71	0,73	0,77	0,51
	5-9	29	2,52	0,79		
	10-19	28	2,79	0,73		
	20+	39	2,60	0,74		
Değer	0-4	44	4,55	0,42	0,94	0,42
	5-9	29	4,66	0,45		
	10-19	28	4,66	0,32		
	20+	39	4,54	0,37		
Tutum toplam puan	0-4	44	3,76	0,45	1,20	0,31
	5-9	29	3,85	0,41		
	10-19	28	3,81	0,35		
	20+	39	3,67	0,42		
Öz yeterlik ölçeği						
Sınıf yönetimi	0-4	44	7,38	0,91	1,90	0,13
	5-9	29	7,23	1,08		
	10-19	28	7,21	0,78		
	20+	39	6,87	1,09		
Öğrenci katılımı	0-4	44	6,43	0,96	0,13	0,94
	5-9	29	6,27	1,26		
	10-19	28	6,29	1,26		
	20+	39	6,34	1,32		
Öğretim stratejisi	0-4	44	7,26	1,01	0,37	0,78
	5-9	29	7,03	1,15		
	10-19	28	7,25	0,92		
	20+	39	7,23	0,98		
Öz yeterlik toplam puan	0-4	44	7,02	0,81	0,46	0,71
	5-9	29	6,82	1,09		
	10-19	28	6,92	0,76		
	20+	39	6,82	0,93		
Kolektif yeterlik ölçeği						
Grup yetkinliği	0-4	44	4,59	0,55	0,47	0,71
	5-9	29	4,69	0,70		
	10-19	28	4,60	0,42		
	20+	39	4,52	0,57		

Görev analizi	0-4	44	3,15	0,97	0,68	0,57
	5-9	29	3,03	0,71		
	10-19	28	2,95	0,95		
	20+	39	3,26	1,17		
Kolektif yeterlik toplam puan	0-4	44	4,22	0,52	0,25	0,86
	5-9	29	4,29	0,62		
	10-19	28	4,16	0,48		
	20+	39	4,19	0,65		
Öğretim hedef yönelimleri ölçeği						
Performans öğretimi yaklaşımı	0-4	44	4,18	0,59	1,77	0,16
	5-9	29	4,17	0,65		
	10-19	28	3,91	0,77		
	20+	39	3,92	0,68		
Öğrenme öğretimi yaklaşımı	0-4	44	3,91	0,66	0,60	0,61
	5-9	29	4,07	0,62		
	10-19	28	3,95	0,55		
	20+	39	3,88	0,56		
Öğretim hedef yönelimleri toplam puan	0-4	44	4,06	0,56	1,16	0,33
	5-9	29	4,12	0,56		
	10-19	28	3,92	0,60		
	20+	39	3,90	0,57		
Okul hedef yapıları ölçeği						
Okul öğrenme hedefleri	0-4	44	3,97	0,52	0,28	0,84
	5-9	29	4,03	0,82		
	10-19	28	4,10	0,51		
	20+	39	4,00	0,60		
Okul performans hedefleri	0-4	44	3,93	0,47	1,61	0,19
	5-9	29	3,76	0,72		
	10-19	28	3,66	0,74		
	20+	39	3,66	0,63		
Okul hedef yapıları toplam	0-4	44	3,95	0,42	0,39	0,76
	5-9	29	3,94	0,60		
	10-19	28	3,90	0,49		
	20+	39	3,84	0,45		

Tablo incelendiğinde; iş doyumu; okul ortamı ile alt boyutları olan zaman baskısı, özerklik, veli ile ilişkiler, disiplin, yönetim desteği, meslektaşlarla ilişki; mesleki tutum ile alt

boyutları olan sevgi, uyum, değer; öz yeterlik ile alt boyutları olan sınıf yönetimi, öğrenci katılımı, öğretim stratejisi; kolektif yeterlik ile alt boyutları olan grup yetkinliği ve görev analizi; okul hedef yapıları ile alt boyutları olan öğrenme ve performans hedefleri; öğretim hedef yönelimleri ile alt boyutları olan performans ve öğrenme yaklaşımı puan ortalamaları öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

3.4. Cinsiyet Değişkeninin Okul Ortamı, İş Doyumu, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri, Okul Hedef Yapıları ve Mesleki Tutum ile İlişkisi Nasıldır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %45,7'si kadın %54,3'ü ise erkektir. Öğretmenlerin okul ortamı, iş doyumu, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri, okul hedef yapıları ve mesleki tutumlarının; cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 11

Cinsiyete Göre Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Okul ortamı ölçeği						
Zaman baskısı	Kadın	64	3,71	1,32	0,15	0,88
	Erkek	76	3,68	1,30		
Özerklik	Kadın	64	4,62	0,98	-0,43	0,66
	Erkek	76	4,70	1,10		
Veli ile ilişkiler	Kadın	64	4,05	1,12	-0,03	0,98
	Erkek	76	4,05	1,31		
Disiplin	Kadın	64	3,42	1,26	0,55	0,58
	Erkek	76	3,29	1,45		
Yönetim desteği	Kadın	64	4,20	1,21	-1,03	0,31
	Erkek	76	4,40	1,10		
Meslektaşlarla ilişki	Kadın	64	4,48	1,29	-0,38	0,70
	Erkek	76	4,57	1,23		
Okul ortamı toplam puan	Kadın	64	4,08	0,61	-0,33	0,74
	Erkek	76	4,12	0,61		
İş doyumu ölçeği						
İş doyumu toplam puan	Erkek	64	4,94	0,86	-1,45	0,15
	Kadın	76	5,15	0,87		
Tutum ölçeği						
Sevgi	Kadın	64	3,78	0,55	1,09	0,28
	Erkek	76	3,67	0,61		
Uyum	Kadın	64	2,62	0,69	-0,52	0,60
	Erkek	76	2,68	0,78		
Değer	Kadın	64	4,62	0,38	0,74	0,46
	Erkek	76	4,57	0,41		
Tutum toplam puan	Kadın	64	3,81	0,40	1,04	0,30
	Erkek	76	3,73	0,43		
Öz yeterlik ölçeği						
Sınıf yönetimi	Erkek	64	6,80	0,92	-4,27	0,00
	Kadın	76	7,48	0,94		

Öğrenci katılımı	Erkek	64	6,08	1,10	-2,48	0,01
	Kadın	76	6,57	1,21		
Öğretim stratejisi	Erkek	64	6,93	0,99	-3,00	0,00
	Kadın	76	7,43	0,97		
Öz yeterlik toplam puan	Erkek	64	6,60	0,75	-3,76	0,00
	Kadın	76	7,15	0,93		
Kolektif yeterlik ölçeği						
Grup yetkinliği	Kadın	64	4,57	0,55	-0,45	0,65
	Erkek	76	4,61	0,58		
Görev analizi	Kadın	64	2,96	0,94	-1,74	0,08
	Erkek	76	3,25	1,00		
Kolektif yeterlik toplam puan	Kadın	64	4,15	0,55	-1,27	0,21
	Erkek	76	4,27	0,58		
Öğretim hedef yönelimleri ölçeği						
Performans öğretimi yaklaşımı	Erkek	64	3,99	0,64	-0,93	0,35
	Kadın	76	4,10	0,70		
Öğrenme öğretimi yaklaşımı	Erkek	64	3,89	0,53	-1,01	0,31
	Kadın	76	3,99	0,65		
Öğretim hedef yönelimleri toplam puan	Erkek	64	3,95	0,53	-1,09	0,28
	Kadın	76	4,05	0,60		
Okul hedef yapıları ölçeği						
Okul öğrenme hedefleri	Kadın	64	3,96	0,61	-1,07	0,29
	Erkek	76	4,07	0,60		
Okul performans hedefleri	Kadın	64	3,69	0,65	-1,36	0,18
	Erkek	76	3,83	0,62		
Okul hedef yapıları toplam	Kadın	64	3,84	0,46	-1,52	0,13
	Erkek	76	3,97	0,50		

Tablo incelendiğinde; sınıf yönetimi, öğrenci katılımı, öğretim stratejisi ve öz yeterlik toplam puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci katılımı, öğretim stratejisi ve öz yeterlik toplam puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Bununla birlikte iş doyumu; okul ortamı ile alt boyutları olan zaman baskısı, özerklik, veli ile ilişkiler, disiplin, yönetim desteği, meslektaşlarla ilişki; mesleki tutum ile alt boyutları olan sevgi, uyum, değer; kolektif yeterlik ile alt boyutu olan grup yetkinliği ve görev analizi; okul hedef yapıları ile alt boyutları olan öğrenme ve performans hedefleri; öğretim hedef yönelimleri ile alt boyutları olan performans ve öğrenme yaklaşımı puan ortalamaları öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

3.5. Çalışılan Kurum Yeri Değişkeninin Okul Ortamı, İş Doyumu, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri, Okul Hedef Yapıları ve Mesleki Tutum ile İlişkisi Nasıldır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %39,3'ü il merkezinde görev yaparken %60,7'si ilçe merkezinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin okul ortamı, iş doyumu, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri, okul hedef yapıları ve mesleki tutumlarının; çalışılan kurum yeri değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13

Çalışılan Kurumun Yerine Göre Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Çalışılan kurumun yeri	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Okul ortamı ölçeği						
Zaman baskısı	İl merkezi	55	3,64	1,41	-0,43	0,67
	İlçe merkezi	85	3,73	1,24		
Özerklik	İl merkezi	55	4,56	1,10	-0,94	0,35
	İlçe merkezi	85	4,73	1,00		
Veli ile ilişkiler	İl merkezi	55	4,09	1,14	0,32	0,75
	İlçe merkezi	85	4,02	1,27		
Disiplin	İl merkezi	55	3,22	1,28	-0,86	0,39
	İlçe merkezi	85	3,43	1,41		
Yönetim desteği	İl merkezi	55	4,35	1,19	0,33	0,74
	İlçe merkezi	85	4,29	1,13		
Meslektaşlarla ilişki	İl merkezi	55	4,71	1,06	1,37	0,17
	İlçe merkezi	85	4,41	1,36		
Okul ortamı toplam puan	İl merkezi	55	4,10	0,54	-0,06	0,95
	İlçe merkezi	85	4,10	0,65		
İş doyumu ölçeği						
İş doyumu toplam puan	İl merkezi	55	5,07	0,83	0,22	0,82
	İlçe merkezi	85	5,04	0,89		
Tutum ölçeği						
Sevgi	İl merkezi	55	3,72	0,50	-0,08	0,94
	İlçe merkezi	85	3,73	0,63		
Uyum	İl merkezi	55	2,36	0,77	-4,02	0,00
	İlçe merkezi	85	2,85	0,66		
Değer	İl merkezi	55	4,58	0,42	-0,20	0,85
	İlçe merkezi	85	4,60	0,38		
Tutum toplam puan	İl merkezi	55	3,72	0,37	-1,05	0,30
	İlçe merkezi	85	3,80	0,44		
Öz yeterlik ölçeği						
Sınıf yönetimi	İl merkezi	55	7,45	0,84	2,70	0,01

	İlçe merkezi	85	6,99	1,04		
Öğrenci katılımı	İl merkezi	55	6,53	1,06	1,53	0,13
	İlçe merkezi	85	6,22	1,25		
Öğretim stratejisi	İl merkezi	55	7,29	1,04	0,82	0,42
	İlçe merkezi	85	7,14	0,99		
Öz yeterlik toplam puan	İl merkezi	55	7,09	0,83	2,03	0,04
	İlçe merkezi	85	6,78	0,92		
Kolektif yeterlik ölçeği						
Grup yetkinliği	İl merkezi	55	4,67	0,64	1,24	0,22
	İlçe merkezi	85	4,55	0,50		
Görev analizi	İl merkezi	55	3,40	1,00	2,89	0,00
	İlçe merkezi	85	2,93	0,92		
Kolektif yeterlik toplam puan	İl merkezi	55	4,35	0,63	2,31	0,02
	İlçe merkezi	85	4,13	0,51		
Öğretim hedef yönelimleri ölçeği						
Performans öğretimi yaklaşımı	İl merkezi	55	4,15	0,65	1,39	0,17
	İlçe merkezi	85	3,99	0,68		
Öğrenme öğretimi yaklaşımı	İl merkezi	55	4,08	0,54	2,16	0,03
	İlçe merkezi	85	3,86	0,63		
Öğretim hedef yönelimleri toplam puan	İl merkezi	55	4,12	0,52	1,92	0,06
	İlçe merkezi	85	3,93	0,60		
Okul hedef yapıları ölçeği						
Okul öğrenme hedefleri	İl merkezi	55	4,08	0,61	1,00	0,32
	İlçe merkezi	85	3,98	0,60		
Okul performans hedefleri	İl merkezi	55	3,81	0,69	0,63	0,53
	İlçe merkezi	85	3,74	0,60		
Okul hedef yapıları toplam	İl merkezi	55	3,96	0,55	0,91	0,36
	İlçe merkezi	85	3,88	0,44		

Tablo incelendiğinde; uyum puan ortalamalarının öğretmenlerin çalıştığı kurumların yerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmiştir ($p<0,05$). İl merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin, uyum puan ortalamaları, ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Sınıf yönetimi ve öz

yeterlik toplam puan ortalamalarının öğretmenlerin çalıştığı kurumların yerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmiştir ($p<0,05$). İl merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin, sınıf yönetimi ve öz yeterlik puan ortalamaları, ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte, görev analizi ve kolektif yeterlik toplam puan ortalamalarının öğretmenlerin çalıştığı kurumların yerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmiştir ($p<0,05$). İl merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin, görev analizi ve kolektif yeterlik toplam puan ortalamaları, ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Öğrenme öğretimi yaklaşımı puan ortalamalarının öğretmenlerin çalıştığı kurumların yerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmiştir ($p<0,05$). İl merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin, öğrenme öğretimi yaklaşımı puan ortalamaları, ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur ($p<0,05$).

Bununla birlikte iş doyum; okul ortamı ile alt boyutları olan zaman baskısı, özerklik, veli ile ilişkiler, disiplin, yönetim desteği, meslektaşlarla ilişki; mesleki tutum ile alt boyutları olan sevgi, değer; öz yeterliğin alt boyutları olan, öğrenci katılımı, öğretim stratejisi; kolektif yeterliğin alt boyutu olan grup yetkinliği; okul hedef yapıları ile alt boyutları olan öğrenme ve performans hedefleri; öğretim hedef yönelimleri ile alt boyutu olan performans yaklaşımı puan ortalamaları öğretmenlerin çalıştığı kurumların yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

3.6. Çalışılan Kurum Türü Değişkeninin Okul Ortamı, İş Doyumu, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri, Okul Hedef Yapıları ve Mesleki Tutum ile İlişkisi Nasıldır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %20'si Fen Lisesi, %40,7'si Anadolu Lisesi ve %39,3'ü meslek lisesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin okul ortamı, iş doyum, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri, okul hedef yapıları ve mesleki tutumlarının; çalışılan kurum türü değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14

Kurum Türüne Göre Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları

Değişkenler		Kurum türü	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Post-Hoc
Okul ortamı ölçeği								
Zaman baskısı	1.	Fen Lisesi	28	3,97	1,11			
	2.	Anadolu Lisesi	57	3,56	1,28	0,89	0,41	-
	3.	Meslek lisesi	55	3,70	1,42			
Özerklik	1.	Fen Lisesi	28	4,87	1,12			
	2.	Anadolu Lisesi	57	4,67	0,97	0,83	0,44	-
	3.	Meslek lisesi	55	4,56	1,07			
Veli ile ilişkiler	1.	Fen Lisesi	28	4,83	0,80			
	2.	Anadolu Lisesi	57	4,03	1,22	9,46	0,00	1>2, 1>3
	3.	Meslek lisesi	55	3,67	1,22			
Disiplin	1.	Fen Lisesi	28	3,11	1,23			
	2.	Anadolu Lisesi	57	3,29	1,50	0,96	0,39	-
	3.	Meslek lisesi	55	3,53	1,27			
Yönetim desteği	1.	Fen Lisesi	28	4,51	1,28			
	2.	Anadolu Lisesi	57	4,26	1,08	0,53	0,59	-
	3.	Meslek lisesi	55	4,26	1,16			
Meslektaşlarla ilişki	1.	Fen Lisesi	28	4,82	1,10			
	2.	Anadolu Lisesi	57	4,52	1,24	1,11	0,33	-
	3.	Meslek lisesi	55	4,39	1,34			
Okul ortamı toplam puan	1.	Fen Lisesi	28	4,35	0,56			
	2.	Anadolu Lisesi	57	4,06	0,64	3,14	0,05	-
	3.	Meslek lisesi	55	4,02	0,57			
İş doyumu ölçeği								
İş doyumu toplam puan	1.	Fen Lisesi	28	5,54	0,73			
	2.	Anadolu Lisesi	57	4,98	0,80	6,00	0,00	1>2, 1>3
	3.	Meslek lisesi	55	4,88	0,92			
Tutum ölçeği								
Sevgi	1.	Fen Lisesi	28	3,90	0,53			
	2.	Anadolu Lisesi	57	3,69	0,52	1,67	0,19	-
	3.	Meslek lisesi	55	3,66	0,65			
Uyum	1.	Fen Lisesi	28	2,49	0,71			
	2.	Anadolu Lisesi	57	2,69	0,84	0,83	0,44	-
	3.	Meslek lisesi	55	2,69	0,65			
Değer	1.	Fen Lisesi	28	4,72	0,25			
	2.	Anadolu Lisesi	57	4,58	0,43	2,23	0,11	-
	3.	Meslek lisesi	55	4,53	0,41			
Tutum toplam puan	1.	Fen Lisesi	28	3,89	0,37			
	2.	Anadolu Lisesi	57	3,75	0,38	1,61	0,20	-
	3.	Meslek lisesi	55	3,72	0,46			

Öz yeterlik Ölçeği								
Sınıf yönetimi	1.	Fen Lisesi	28	7,54	0,79			
	2.	Anadolu Lisesi	57	7,16	0,95	2,85	0,06	-
	3.	Meslek lisesi	55	7,00	1,08			
Öğrenci katılımı	1.	Fen Lisesi	28	6,96	0,67			
	2.	Anadolu Lisesi	57	6,23	1,18	5,22	0,01	1>2, 1>3
	3.	Meslek lisesi	55	6,14	1,30			
Öğretim stratejisi	1.	Fen Lisesi	28	7,59	0,90			
	2.	Anadolu Lisesi	57	7,11	1,13	2,69	0,07	-
	3.	Meslek lisesi	55	7,10	0,87			
Öz yeterlik toplam puan	1.	Fen Lisesi	28	7,36	0,65			
	2.	Anadolu Lisesi	57	6,83	0,88	5,20	0,01	1>2, 1>3
	3.	Meslek lisesi	55	6,73	0,95			
Kolektif yeterlik ölçeği								
Grup yetkinliği	1.	Fen Lisesi	28	4,85	0,51			
	2.	Anadolu Lisesi	57	4,59	0,53	4,38	0,01	1>2, 1>3
	3.	Meslek lisesi	55	4,47	0,58			
Görev analizi	1.	Fen Lisesi	28	3,80	1,21			
	2.	Anadolu Lisesi	57	3,04	0,76	10,51	0,00	1>2, 1>3
	3.	Meslek lisesi	55	2,85	0,89			
Kolektif yeterlik toplam puan	1.	Fen Lisesi	28	4,62	0,59			
	2.	Anadolu Lisesi	57	4,18	0,47	11,15	0,00	1>2, 1>3
	3.	Meslek lisesi	55	4,04	0,56			
Öğretim hedef yönelimleri ölçeği								
Performans öğretimi yaklaşımı	1.	Fen Lisesi	28	4,19	0,59			
	2.	Anadolu Lisesi	57	4,07	0,67	1,16	0,32	-
	3.	Meslek lisesi	55	3,96	0,71			
Öğrenme öğretimi yaklaşımı	1.	Fen Lisesi	28	4,10	0,55			
	2.	Anadolu Lisesi	57	3,90	0,64	1,17	0,31	-
	3.	Meslek lisesi	55	3,90	0,58			
Öğretim hedef yönelimleri toplam puan	1.	Fen Lisesi	28	4,15	0,51			
	2.	Anadolu Lisesi	57	4,00	0,60	1,33	0,27	-
	3.	Meslek lisesi	55	3,94	0,57			
Okul hedef yapıları ölçeği								
Okul öğrenme hedefleri	1.	Fen Lisesi	28	4,24	0,44			
	2.	Anadolu Lisesi	57	3,98	0,64	2,51	0,09	-
	3.	Meslek lisesi	55	3,95	0,62			
Okul performans hedefleri	1.	Fen Lisesi	28	3,85	0,73			
	2.	Anadolu Lisesi	57	3,65	0,67	1,60	0,21	-
	3.	Meslek lisesi	55	3,84	0,52			
Okul hedef yapıları toplam	1.	Fen Lisesi	28	4,06	0,49			
	2.	Anadolu Lisesi	57	3,83	0,49	2,09	0,13	-
	3.	Meslek lisesi	55	3,91	0,46			

Tablo incelendiğinde; Grup yetkinliği, görev analizi ve kolektif yeterlik toplam puan ortalamaları kurum türüne göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). LSD testi bulgularına göre, fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin grup yetkinliği, görev analizi ve kolektif yeterlik toplam puan ortalaması, Anadolu ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Öğrenci katılımı ve öz yeterlik toplam puan ortalamalarının kurum türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmiştir ($p<0,05$). LSD testi bulgularına göre, fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğrenci katılımı ve öz yeterlik toplam puan ortalaması, Anadolu ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. İş doyumu puan ortalamaları kurum türüne göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin iş doyumu puan ortalaması, Anadolu ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Anadolu Lisesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamaları meslek lisesi öğretmenlerinden daha yüksektir. Veli ile ilişkiler puan ortalamalarının kurum türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). LSD testi bulgularına göre, fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin veli ile ilişkiler puan ortalaması, Anadolu ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Tüm bu değişkenler göz önüne alındığında Anadolu Lisesi öğretmenlerin toplam puanı, meslek lisesi öğretmenlerinin toplam puanından yüksek olsa da anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p>0,05$).

Bununla birlikte; okul ortamı ile alt boyutları olan zaman baskısı, özerklik, disiplin, yönetim desteği, meslektaşlarla ilişki; mesleki tutum ile alt boyutları olan sevgi, uyum, değer; öz yeterliğin alt boyutu olan sınıf yönetimi ve öğretim stratejisi; okul hedef yapıları ile alt boyutları olan öğrenme ve performans hedefleri; öğretim hedef yönelimleri ile alt boyutları olan performans ve öğrenme yaklaşımı puan ortalamaları öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

3.7. Destekleme ve Yetiştirme Kursu Verme Değişkeninin Okul Ortamı, İş Doyumu, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri, Okul Hedef Yapıları ve Mesleki Tutum ile İlişkisi Nasıldır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %42,9'u destekleme ve yetiştirme kursu verirken %57,1'i destekleme ve yetiştirme kursu vermemektedir. Öğretmenlerin okul ortamı, iş doyumu, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri, okul hedef yapıları ve mesleki

tutumlarının; destekleme ve yetiştirme kursu verme değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.



Tablo 15

Destekleme ve Yetiştirme Kursu Verme Durumuna Göre Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Destekleme ve yetiştirme kursu	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Okul ortamı ölçeği						
Zaman baskısı	Vermeyenler	60	3,44	1,31	-2,03	0,04
	Verenler	80	3,89	1,28		
Özerklik	Vermeyenler	60	4,66	1,02	-0,06	0,95
	Verenler	80	4,67	1,07		
Veli ile ilişkiler	Vermeyenler	60	3,80	1,20	-2,13	0,04
	Verenler	80	4,24	1,21		
Disiplin	Vermeyenler	60	3,49	1,35	1,11	0,27
	Verenler	80	3,24	1,37		
Yönetim desteği	Vermeyenler	60	4,10	1,32	-1,90	0,06
	Verenler	80	4,47	0,99		
Meslektaşlarla ilişki	Vermeyenler	60	4,40	1,31	-1,05	0,30
	Verenler	80	4,63	1,21		
Okul ortamı toplam puan	Vermeyenler	60	3,98	0,57	-2,01	0,05
	Verenler	80	4,19	0,62		
İş doyumu ölçeği						
İş doyumu toplam puan	Vermeyenler	60	4,92	0,92	-1,61	0,11
	Verenler	80	5,15	0,81		
Tutum ölçeği						
Sevgi	Vermeyenler	60	3,74	0,56	0,27	0,79
	Verenler	80	3,71	0,60		
Uyum	Vermeyenler	60	2,77	0,75	1,61	0,11
	Verenler	80	2,57	0,73		
Değer	Vermeyenler	60	4,61	0,36	0,47	0,64
	Verenler	80	4,58	0,42		
Tutum toplam puan	Vermeyenler	60	3,80	0,40	0,81	0,42
	Verenler	80	3,74	0,43		
Öz yeterlik ölçeği						
Sınıf yönetimi	Vermeyenler	60	6,96	1,03	-2,24	0,03

	Verenler	80	7,33	0,93		
Öğrenci katılımı	Vermeyenler	60	6,16	1,25	-1,57	0,12
	Verenler	80	6,48	1,12		
Öğretim stratejisi	Vermeyenler	60	7,11	1,00	-0,89	0,37
	Verenler	80	7,27	1,01		
Öz yeterlik toplam puan	Vermeyenler	60	6,73	0,93	-1,94	0,05
	Verenler	80	7,03	0,85		
Kolektif yeterlik ölçeği						
Grup yetkinliği	Vermeyenler	60	4,47	0,54	-2,36	0,02
	Verenler	80	4,69	0,57		
Görev analizi	Vermeyenler	60	3,00	0,92	-1,22	0,22
	Verenler	80	3,20	1,01		
Kolektif yeterlik toplam puan	Vermeyenler	60	4,08	0,52	-2,48	0,01
	Verenler	80	4,32	0,58		
Öğretim hedef yönelimleri ölçeği						
Performans öğretimi yaklaşımı	Vermeyenler	60	4,07	0,72	0,23	0,82
	Verenler	80	4,04	0,64		
Öğrenme öğretimi yaklaşımı	Vermeyenler	60	3,93	0,61	-0,23	0,82
	Verenler	80	3,95	0,60		
Öğretim hedef yönelimleri toplam puan	Vermeyenler	60	4,01	0,60	0,04	0,97
	Verenler	80	4,00	0,55		
Okul hedef yapıları ölçeği						
Okul öğrenme hedefleri	Vermeyenler	60	3,95	0,61	-1,26	0,21
	Verenler	80	4,07	0,60		
Okul performans hedefleri	Vermeyenler	60	3,79	0,63	0,48	0,63
	Verenler	80	3,74	0,64		
Okul hedef yapıları toplam	Vermeyenler	60	3,89	0,50	-0,35	0,73
	Verenler	80	3,92	0,47		

Tablo incelendiğinde; zaman baskısı ve veli ile ilişkiler puan ortalamalarının, destekleme ve yetiştirme kursu verme durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). Destekleme ve yetiştirme kursu veren öğretmenlerin, zaman baskısı ve veli ile ilişkiler puan ortalamaları, destekleme ve yetiştirme kursu vermeyen öğretmenlerin puan

ortalamalarından daha yüksektir. Sınıf yönetimi puan ortalamalarının, destekleme ve yetiştirme kursu verme durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmiştir ($p<0,05$). Destekleme ve yetiştirme kursu vermeyen öğretmenlerin, sınıf yönetimi puan ortalamaları, destek ve yetiştirme kursu veren öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Grup yetkinliği ve kolektif yeterlik toplam puan ortalamaları destekleme ve yetiştirme kursu verme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Destekleme ve yetiştirme kursu veren öğretmenlerin, grup yetkinliği ve kolektif yeterlik toplam puan ortalamaları, destekleme ve yetiştirme kursu vermeyen öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir.

Bunula birlikte; iş doyumu; okul ortamı ile alt boyutları olan, özerklik, disiplin, yönetim desteği, meslektaşlarla ilişki; mesleki tutum ile alt boyutları olan sevgi, uyum, değer; öz yeterlik ile alt boyutları olan, öğrenci katılımı ve öğretim stratejisi; kolektif yeterliğin alt boyutu olan görev analizi; okul hedef yapıları ile alt boyutları olan öğrenme ve performans hedefleri; öğretim hedef yönelimleri ile alt boyutları olan performans ve öğrenme yaklaşımı puan ortalamaları öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kursu vermeleri durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

3.8. TÜBİTAK Projesi Yapma Değişkeninin Okul Ortamı, İş Doyumu, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri, Okul Hedef Yapıları ve Mesleki Tutum ile İlişkisi Nasıldır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %47,9'u TÜBİTAK projesi yaptığını %52,1'i ise TÜBİTAK projesi yapmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin okul ortamı, iş doyumu, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri, okul hedef yapıları ve mesleki tutumlarının; TÜBİTAK projesi yapma değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

TÜBİTAK Projesi Yapma Durumuna Göre Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Değişkenler	TÜBİTAK projesi	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Okul ortamı ölçeği						
Zaman baskısı	Yapmayanlar	73	3,46	1,28	-2,29	0,02
	Yapanlar	67	3,96	1,29		
Özerklik	Yapmayanlar	73	4,58	1,12	-1,04	0,30
	Yapanlar	67	4,76	0,95		
Veli ile ilişkiler	Yapmayanlar	73	4,00	1,03	-0,51	0,61
	Yapanlar	67	4,11	1,40		
Disiplin	Yapmayanlar	73	3,17	1,37	-1,59	0,11
	Yapanlar	67	3,54	1,34		
Yönetim desteği	Yapmayanlar	73	4,39	1,06	0,87	0,39
	Yapanlar	67	4,22	1,25		
Meslektaşlarla ilişki	Yapmayanlar	73	4,48	1,25	-0,43	0,66
	Yapanlar	67	4,58	1,26		
Okul ortamı toplam puan	Yapmayanlar	73	4,01	0,59	-1,75	0,08
	Yapanlar	67	4,19	0,61		
İş doyumu ölçeği						
İş doyumu toplam puan	Yapmayanlar	73	5,04	0,86	-0,23	0,82
	Yapanlar	67	5,07	0,88		
Tutum ölçeği						
Sevgi	Yapmayanlar	73	3,71	0,55	-0,26	0,79
	Yapanlar	67	3,74	0,62		
Uyum	Yapmayanlar	73	2,72	0,66	1,15	0,25
	Yapanlar	67	2,58	0,82		
Değer	Yapmayanlar	73	4,55	0,40	-1,22	0,23
	Yapanlar	67	4,63	0,38		
Tutum toplam puan	Yapmayanlar	73	3,76	0,39	-0,27	0,79
	Yapanlar	67	3,78	0,44		
Öz yeterlik ölçeği						
Sınıf yönetimi	Yapmayanlar	73	7,04	0,89	-1,68	0,09

	Yapanlar	67	7,32	1,07		
Öğrenci katılımı	Yapmayanlar	73	6,20	1,06	-1,48	0,14
	Yapanlar	67	6,50	1,30		
Öğretim stratejisi	Yapmayanlar	73	6,93	0,97	-3,38	0,00
	Yapanlar	67	7,49	0,97		
Öz yeterlik toplam puan	Yapmayanlar	73	6,72	0,88	-2,61	0,01
	Yapanlar	67	7,10	0,86		
Kolektif yeterlik ölçeği						
Grup yetkinliği	Yapmayanlar	73	4,53	0,51	-1,34	0,18
	Yapanlar	67	4,66	0,61		
Görev analizi	Yapmayanlar	73	3,07	0,82	-0,60	0,55
	Yapanlar	67	3,17	1,12		
Kolektif yeterlik toplam puan	Yapmayanlar	73	4,17	0,50	-1,06	0,29
	Yapanlar	67	4,27	0,63		
Öğretim hedef yönelimleri ölçeği						
Performans öğretimi yaklaşımı	Yapmayanlar	73	3,93	0,67	-2,35	0,02
	Yapanlar	67	4,19	0,65		
Öğrenme öğretimi yaklaşımı	Yapmayanlar	73	3,87	0,60	-1,44	0,15
	Yapanlar	67	4,02	0,60		
Öğretim hedef yönelimleri toplam puan	Yapmayanlar	73	3,90	0,57	-2,20	0,03
	Yapanlar	67	4,11	0,56		
Okul hedef yapıları ölçeği						
Okul öğrenme hedefleri	Yapmayanlar	73	3,97	0,59	-1,04	0,30
	Yapanlar	67	4,07	0,62		
Okul performans hedefleri	Yapmayanlar	73	3,64	0,64	-2,54	0,01
	Yapanlar	67	3,90	0,59		
Okul hedef yapıları toplam	Yapmayanlar	73	3,82	0,47	-2,25	0,03
	Yapanlar	67	4,00	0,48		

Tablo incelendiğinde; zaman baskısı puan ortalamalarının TÜBİTAK projesi yapma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). TÜBİTAK projesi yaptığını belirten öğretmenlerin zaman baskısı puan ortalamaları, TÜBİTAK projesi yapmadığını ifade eden öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Öğretim

stratejisi ve öz yeterlik toplam puan ortalamalarının TÜBİTAK projesi yapma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). TÜBİTAK projesi yaptığını belirten öğretmenlerin öğretim stratejisi ve öz yeterlik toplam puan ortalamaları, TÜBİTAK projesi yapmadığını ifade eden öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Performans öğretimi yaklaşımı ve öğretim hedef yönelimleri toplam puan ortalamalarının TÜBİTAK projesi yapma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). TÜBİTAK projesi yaptığını belirten öğretmenlerin, performans öğretimi yaklaşımı ve öğretim hedef yönelimleri toplam puan ortalamaları, TÜBİTAK projesi yapmadığını ifade eden öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Okul performans hedefleri ve okul hedef yapıları toplam puan ortalamalarının TÜBİTAK projesi yapma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). TÜBİTAK projesi yaptığını belirten öğretmenlerin, okul performans hedefleri ve okul hedef yapıları toplam puan ortalamaları, TÜBİTAK projesi yapmadığını ifade eden öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir.

Bunula birlikte iş doyumu; okul ortamı ile alt boyutları olan, özerklik, veli ile ilişkiler, disiplin, yönetim desteği, meslektaşlarla ilişki; mesleki tutum ile alt boyutları olan sevgi, uyum, değer; öz yeterliğin alt boyutları olan sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı; kolektif yeterlik ile alt boyutları olan grup yetkinliği ve görev analizi; okul hedef yapılarının alt boyutu olan öğrenme hedefleri; öğretim hedef yönelimleri alt boyutu olan öğrenme yaklaşımı puan ortalamaları öğretmenlerin TÜBİTAK projesi yapma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

3.9. Aylık Gelirden Memnun Olma Değişkeninin Okul Ortamı, İş Doyumu, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri, Okul Hedef Yapıları ve Mesleki Tutum ile İlişkisi Nasıldır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %46,4'ü maaşlarından memnun olduğunu %53,6'sı ise maaşlarından memnun olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin okul ortamı, iş doyumu, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri, okul hedef yapıları ve mesleki tutumlarının; maaş memnuniyeti değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Aylık Gelirden Memnun Olma Durumuna Göre Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Aylık gelirinizden memnun musunuz?	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Okul ortamı ölçeği						
Zaman baskısı	Evet	65	3,53	1,25	-1,41	0,16
	Hayır	75	3,84	1,34		
Özerklik	Evet	65	4,69	1,08	0,22	0,82
	Hayır	75	4,65	1,01		
Veli ile ilişkiler	Evet	65	4,38	1,10	3,07	0,00
	Hayır	75	3,76	1,25		
Disiplin	Evet	65	3,35	1,38	0,05	0,96
	Hayır	75	3,34	1,36		
Yönetim desteği	Evet	65	4,37	1,14	0,60	0,55
	Hayır	75	4,26	1,16		
Meslektaşlarla ilişki	Evet	65	4,49	1,22	-0,31	0,75
	Hayır	75	4,56	1,29		
Okul ortamı toplam puan	Evet	65	4,14	0,55	0,66	0,51
	Hayır	75	4,07	0,65		
İş doyumu ölçeği						
İş doyumu toplam puan	Evet	65	5,21	0,82	1,96	0,05
	Hayır	75	4,92	0,89		
Tutum ölçeği						
Sevgi	Evet	65	3,78	0,57	1,09	0,28
	Hayır	75	3,67	0,59		
Uyum	Evet	65	2,64	0,69	-0,17	0,87
	Hayır	75	2,66	0,79		
Değer	Evet	65	4,64	0,36	1,30	0,20
	Hayır	75	4,55	0,42		
Tutum toplam puan	Evet	65	3,81	0,40	1,27	0,21
	Hayır	75	3,73	0,42		
Öz yeterlik ölçeği						
Sınıf yönetimi	Evet	65	7,22	0,96	0,53	0,60

	Hayır	75	7,13	1,01		
	Evet	65	6,45	1,01	0,96	0,34
Öğrenci katılımı	Hayır	75	6,25	1,31		
	Evet	65	7,29	0,83	1,01	0,31
Öğretim stratejisi	Hayır	75	7,12	1,14		
	Evet	65	6,99	0,78	1,07	0,29
Öz yeterlik toplam puan	Hayır	75	6,82	0,98		
Kolektif yeterlik ölçeği						
	Evet	65	4,63	0,53		
	Hayır	75	4,56	0,59	0,78	0,44
Grup yetkinliği	Evet	65	3,12	0,96		
	Hayır	75	3,11	0,99	0,08	0,94
Görev analizi	Evet	65	4,28	0,58		
	Hayır	75	4,16	0,56	1,24	0,22
Kolektif yeterlik toplam puan						
Öğretim hedef yönelimleri ölçeği						
	Evet	65	4,00	0,65		
	Hayır	75	4,10	0,69	-0,89	0,37
Performans öğretimi yaklaşımı	Evet	65	3,90	0,58		
	Hayır	75	3,98	0,62	-0,71	0,48
Öğrenme öğretimi yaklaşımı	Evet	65	3,96	0,54		
	Hayır	75	4,04	0,60	-0,91	0,36
Öğretim hedef yönelimleri toplam puan						
Okul hedef yapıları ölçeği						
	Evet	65	4,04	0,57		
	Hayır	75	4,00	0,64	0,45	0,66
Okul öğrenme hedefleri	Evet	65	3,79	0,58		
	Hayır	75	3,74	0,68	0,40	0,69
Okul performans hedefleri	Evet	65	3,93	0,46		
	Hayır	75	3,89	0,51	0,38	0,71
Okul hedef yapıları toplam						

Tablo incelendiğinde; veli ile ilişkiler puan ortalamalarının aylık gelirden memnun olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). LSD testi bulgularına göre, aylık gelirinden memnun olduğunu ifade eden öğretmenlerin veli ile ilişkiler puan

ortalaması, aylık gelirinden memnun olmadığını belirten öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir.

Bununla birlikte; iş doyumu; okul ortamı ile alt boyutları olan zaman baskısı, özerklik, disiplin, yönetim desteği, meslektaşlarla ilişki; mesleki tutum ile alt boyutları olan sevgi, uyum, değer; öz yeterlik ile alt boyutları olan sınıf yönetimi, öğrenci katılımı, öğretim stratejisi; kolektif yeterlik ile alt boyutları olan grup yetkinliği ve görev analizi; okul hedef yapıları ile alt boyutları olan öğrenme ve performans hedefleri; öğretim hedef yönelimleri ile alt boyutları olan öğretim ve öğrenme yaklaşımı puan ortalamaları aylık gelirden memnun olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

3.10. Zorunlu Hizmetini Tamamlama Değişkeninin Okul Ortamı, İş Doyumu, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri, Okul Hedef Yapıları ve Mesleki Tutum ile İlişkisi Nasıldır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %51,4'ü zorunlu hizmetini tamamlamışken %48,6'sı zorunlu hizmetini tamamlamamıştır. Öğretmenlerin okul ortamı, iş doyumu, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri, okul hedef yapıları ve mesleki tutumlarının; zorunlu hizmetini tamamlama değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Zorunlu Hizmeti Tamamlama Durumuna Göre Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Zorunlu hizmetinizi tamamladınız mı?	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Okul ortamı ölçeği						
Zaman baskısı	Evet	72	3,75	1,33	0,46	0,64
	Hayır	68	3,64	1,29		
Özerklik	Evet	72	4,60	1,06	-0,76	0,45
	Hayır	68	4,74	1,03		
Veli ile ilişkiler	Evet	72	3,98	1,26	-0,73	0,47
	Hayır	68	4,13	1,18		
Disiplin	Evet	72	3,32	1,39	-0,21	0,84
	Hayır	68	3,37	1,34		
Yönetim desteği	Evet	72	4,12	1,19	-2,10	0,04
	Hayır	68	4,52	1,08		
Meslektaşlarla ilişki	Evet	72	4,44	1,16	-0,91	0,37
	Hayır	68	4,63	1,35		
Okul ortamı toplam puan	Evet	72	4,03	0,61	-1,35	0,18
	Hayır	68	4,17	0,60		
İş doyumu ölçeği						
İş doyumu toplam puan	Evet	72	4,97	0,92	-1,19	0,24
	Hayır	68	5,14	0,81		
Tutum ölçeği						
Sevgi	Evet	72	3,60	0,53	-2,61	0,01
	Hayır	68	3,85	0,61		
Uyum	Evet	72	2,58	0,88	-1,21	0,23
	Hayır	68	2,73	0,56		
Değer	Evet	72	4,60	0,41	0,33	0,74
	Hayır	68	4,58	0,39		
Tutum toplam puan	Evet	72	3,68	0,37	-2,48	0,01
	Hayır	68	3,85	0,44		
Öz yeterlik ölçeği						
Sınıf yönetimi	Evet	72	7,38	0,88	2,65	0,01
	Hayır	68	6,95	1,05		
Öğrenci katılımı	Evet	72	6,39	1,22	0,44	0,66

	Hayır	68	6,30	1,15		
	Evet	72	7,35	1,02		
Öğretim stratejisi	Hayır	68	7,04	0,97	1,84	0,07
	Evet	72	7,03	0,92		
Öz yeterlik toplam puan	Hayır	68	6,76	0,84	1,78	0,08
Kolektif yeterlik ölçeği						
	Evet	72	4,59	0,61		
Grup yetkinliği	Hayır	68	4,60	0,51	-0,10	0,92
	Evet	72	3,33	0,89		
Görev analizi	Hayır	68	2,89	1,01	2,78	0,01
	Evet	72	4,27	0,57		
Kolektif yeterlik toplam puan	Hayır	68	4,15	0,56	1,25	0,21
Öğretim hedef yönelimleri ölçeği						
	Evet	72	4,16	0,63		
Performans öğretimi yaklaşımı	Hayır	68	3,94	0,69	2,01	0,05
	Evet	72	4,06	0,60		
Öğrenme öğretimi yaklaşımı	Hayır	68	3,82	0,58	2,39	0,02
	Evet	72	4,12	0,56		
Öğretim hedef yönelimleri toplam puan	Hayır	68	3,88	0,57	2,44	0,02
Okul hedef yapıları ölçeği						
	Evet	72	4,06	0,61		
Okul öğrenme hedefleri	Hayır	68	3,98	0,60	0,81	0,42
	Evet	72	3,76	0,66		
Okul performans hedefleri	Hayır	68	3,76	0,61	-0,01	0,99
	Evet	72	3,94	0,51		
Okul hedef yapıları toplam	Hayır	68	3,88	0,45	0,71	0,48

Tablo incelendiğinde; yönetim desteği puan ortalamalarının zorunlu hizmeti tamamlama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). Zorunlu hizmetini tamamlamadığını belirten öğretmenlerin yönetim desteği puan ortalamaları, zorunlu hizmetini tamamladığını belirten öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Sevgi ve tutum puan ortalamalarının zorunlu hizmeti tamamlama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). Zorunlu hizmetini tamamlamadığını belirten öğretmenlerin sevgi ve tutum puan ortalamaları, zorunlu hizmetini tamamladığını belirten öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Sınıf yönetimi puan ortalamalarının

zorunlu hizmeti tamamlama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmiştir ($p<0,05$). Zorunlu hizmetini tamamladığını belirten öğretmenlerin sınıf yönetimi puan ortalamaları, zorunlu hizmetini tamamlamadığını belirten öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Görev analizi puan ortalamaları, zorunlu hizmeti tamamlama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Zorunlu hizmetini tamamladığını belirten öğretmenlerin görev analizi puan ortalamaları, zorunlu hizmetini tamamlamadığını belirten öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Öğrenme öğretimi yaklaşımı ve öğretim hedef yönelimleri toplam puan ortalamaları, zorunlu hizmeti tamamlama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Zorunlu hizmetini tamamladığını belirten öğretmenlerin öğrenme öğretimi yaklaşımı ve öğretim hedef yönelimleri toplam puan ortalamaları, zorunlu hizmetini tamamlamadığını belirten öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir.

Bununla birlikte; iş doyumu; okul ortamı ile alt boyutları olan zaman baskısı, özerklik, veli ile ilişkiler, disiplin, meslektaşlarla ilişki; mesleki tutumun alt boyutları olan uyum, değer; öz yeterlik ile alt boyutları olan öğrenci katılımı, öğretim stratejisi; kolektif yeterlik ile alt boyutu olan grup yetkinliği; okul hedef yapıları ile alt boyutları olan öğrenme ve performans hedefleri; öğretim hedef yönelimleri alt boyutu olan öğretim yaklaşımı puan ortalamaları öğretmenlerin zorunlu hizmetlerini tamamlama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

3.11. Zümredeki Öğretmen Sayısı Değişkeninin Okul Ortamı, İş Doyumu, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri, Okul Hedef Yapıları ve Mesleki Tutum ile İlişkisi Nasıldır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %47,9'u zümresinin tek öğretmeni olduğunu belirtirken, %52,1'i zümrelerinde en az iki öğretmen olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin okul ortamı, iş doyumu, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri, okul hedef yapıları ve mesleki tutumlarının; zümredeki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir

Tablo 19

Zümredeki Öğretmen Sayısına Göre Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Zümredeki öğretmen sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Okul ortamı ölçeği						
Zaman baskısı	Hiç	67	3,88	1,32	1,62	0,11
	Birden fazla	73	3,53	1,28		
Özerklik	Hiç	67	4,67	0,94	0,05	0,96
	Birden fazla	73	4,66	1,13		
Veli ile ilişkiler	Hiç	67	3,86	1,22	-1,82	0,07
	Birden fazla	73	4,23	1,20		
Disiplin	Hiç	67	3,42	1,33	0,58	0,56
	Birden fazla	73	3,28	1,40		
Yönetim desteği	Hiç	67	4,41	1,05	0,99	0,32
	Birden fazla	73	4,22	1,24		
Meslektaşlarla ilişki	Hiç	67	4,58	1,26	0,43	0,67
	Birden fazla	73	4,48	1,25		
Okul ortamı toplam puan	Hiç	67	4,14	0,58	0,68	0,50
	Birden fazla	73	4,07	0,63		
İş doyumu ölçeği						
İş doyumu toplam puan	Hiç	67	4,99	0,85	-0,82	0,42
	Birden fazla	73	5,11	0,89		
Tutum ölçeği						
Sevgi	Hiç	67	3,74	0,62	0,32	0,75
	Birden fazla	73	3,71	0,54		
Uyum	Hiç	67	2,78	0,60	1,93	0,06
	Birden fazla	73	2,54	0,84		
Değer	Hiç	67	4,59	0,41	-0,07	0,95
	Birden fazla	73	4,59	0,38		
Tutum toplam puan	Hiç	67	3,80	0,43	0,81	0,42
	Birden fazla	73	3,74	0,40		
Öz yeterlik ölçeği						
Sınıf yönetimi	Hiç	67	7,05	0,95	-1,41	0,16

	Birden fazla	73	7,28	1,02		
Öğrenci katılımı	Hiç	67	6,06	1,33	-2,78	0,01
	Birden fazla	73	6,60	0,97		
Öğretim stratejisi	Hiç	67	7,06	0,88	-1,63	0,10
	Birden fazla	73	7,33	1,10		
Öz yeterlik toplam puan	Hiç	67	6,71	0,90	-2,45	0,02
	Birden fazla	73	7,07	0,86		
Kolektif yeterlik ölçeği						
Grup yetkinliği	Hiç	67	4,60	0,52	0,08	0,94
	Birden fazla	73	4,59	0,60		
Görev analizi	Hiç	67	2,84	0,83	-3,33	0,00
	Birden fazla	73	3,37	1,04		
Kolektif yeterlik toplam puan	Hiç	67	4,13	0,51	-1,64	0,10
	Birden fazla	73	4,29	0,61		
Öğretim hedef yönelimleri ölçeği						
Performans öğretimi yaklaşımı	Hiç	67	3,94	0,72	-1,89	0,06
	Birden fazla	73	4,15	0,61		
Öğrenme öğretimi yaklaşımı	Hiç	67	3,85	0,64	-1,82	0,07
	Birden fazla	73	4,03	0,56		
Öğretim hedef yönelimleri toplam puan	Hiç	67	3,90	0,60	-2,10	0,04
	Birden fazla	73	4,10	0,53		
Okul hedef yapıları ölçeği						
Okul öğrenme hedefleri	Hiç	67	3,96	0,64	-1,12	0,26
	Birden fazla	73	4,07	0,57		
Okul performans hedefleri	Hiç	67	3,77	0,60	0,16	0,87
	Birden fazla	73	3,76	0,66		
Okul hedef yapıları toplam	Hiç	67	3,88	0,46	-0,66	0,51
	Birden fazla	73	3,93	0,50		

Tablo incelendiğinde; öğrenci katılımı ve öz yeterlik toplam puan ortalamalarının zümredeki öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmiştir ($p<0,05$). Zümresine birden fazla öğretmenin bulunduğunu belirten öğretmenlerin öğrenci katılımı ve öz yeterlik toplam puan ortalamaları, zümresinde hiç öğretmen bulunmadığını belirten öğretmenlerin

puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Görev analizi puan ortalamaları, zümredeki öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Zümresine birden fazla öğretmenin bulunduğunu belirten öğretmenlerin görev analizi puan ortalamaları, zümresinde hiç öğretmen bulunmadığını belirten öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Öğretim hedef yönelimleri toplam puan ortalamaları, zümredeki öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Zümresine birden fazla öğretmenin bulunduğunu belirten öğretmenlerin öğretim hedef yönelimleri toplam puan ortalamaları, zümresinde hiç öğretmen bulunmadığını belirten öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Bununla birlikte; iş doyumu; okul ortamı ile alt boyutları olan zaman baskısı, özerklik, veli ile ilişkiler, disiplin, yönetim desteği, meslektaşlarla ilişki; mesleki tutum ile alt boyutları olan sevgi, uyum, değer; öz yeterlik alt boyutu olan sınıf yönetimi, öğretim stratejisi; kolektif yeterlik alt boyutu olan grup yetkinliği; okul hedef yapıları ile alt boyutları olan öğrenme ve performans hedefleri; öğretim hedef yönelimleri alt boyutları olan öğretim ve öğrenme yaklaşımı puan ortalamaları öğretmenlerin zümresindeki öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

3.12. Haftalık Ders Saati Sayısı Değişkeninin Okul Ortamı, İş Doyumu, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri, Okul Hedef Yapıları ve Mesleki Tutum ile İlişkisi Nasıldır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %36,4'ü haftada 0-22 saat arası, %27,1'i haftada 23-26 saat arası, %36,4'ü haftada 26 saatten fazla derse girdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin okul ortamı, iş doyumu, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri, okul hedef yapıları ve mesleki tutumlarının; haftalık ders saati sayısı değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Haftalık Ders Saatine Göre Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları

Değişkenler		Haftalık ders saati	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Post-Hoc
Okul ortamı ölçeği								
Zaman baskısı	1.	0-22	51	3,75	1,33			
	2.	23-26	38	3,36	1,18	1,89	0,16	-
	3.	26+	51	3,89	1,34			
Özerklik	1.	0-22	51	4,50	1,03			
	2.	23-26	38	4,96	0,92	2,21	0,11	-
	3.	26+	51	4,61	1,11			
Veli ile ilişkiler	1.	0-22	51	3,67	1,16			
	2.	23-26	38	4,24	1,27	4,19	0,02	3>1
	3.	26+	51	4,29	1,15			
Disiplin	1.	0-22	51	3,40	1,35			
	2.	23-26	38	3,31	1,49	0,06	0,94	-
	3.	26+	51	3,33	1,29			
Yönetim desteği	1.	0-22	51	4,14	1,27			
	2.	23-26	38	4,08	1,14	3,85	0,02	3>1, 3>2
	3.	26+	51	4,66	0,96			
Meslektaşlarla ilişki	1.	0-22	51	4,36	1,27			
	2.	23-26	38	4,59	1,29	0,76	0,47	-
	3.	26+	51	4,65	1,22			
Okul ortamı toplam puan	1.	0-22	51	3,97	0,58			
	2.	23-26	38	4,09	0,56	2,59	0,08	-
	3.	26+	51	4,24	0,65			
İş doyumu ölçeği								
İş doyumu toplam puan	1.	0-22	51	4,80	0,96			
	2.	23-26	38	5,18	0,79	3,62	0,03	3>1
	3.	26+	51	5,22	0,78			
Tutum ölçeği								
Sevgi	1.	0-22	51	3,72	0,58			
	2.	23-26	38	3,61	0,59	1,42	0,24	-
	3.	26+	51	3,81	0,56			
Uyum	1.	0-22	51	2,76	0,84			
	2.	23-26	38	2,52	0,76	1,19	0,31	-
	3.	26+	51	2,64	0,61			
Değer	1.	0-22	51	4,61	0,37			
	2.	23-26	38	4,68	0,33	1,90	0,15	-
	3.	26+	51	4,51	0,45			
Tutum toplam puan	1.	0-22	51	3,78	0,42			
	2.	23-26	38	3,70	0,40	0,78	0,46	-
	3.	26+	51	3,80	0,42			

Öz yeterlik Ölçeği								
Sınıf yönetimi	1.	0-22	51	6,98	0,83			
	2.	23-26	38	7,26	1,11	1,53	0,22	-
	3.	26+	51	7,30	1,02			
Öğrenci katılımı	1.	0-22	51	6,01	1,28			
	2.	23-26	38	6,32	1,25	4,46	0,01	3>1
	3.	26+	51	6,69	0,93			
Öğretim stratejisi	1.	0-22	51	7,17	0,88			
	2.	23-26	38	7,24	1,19	0,06	0,94	-
	3.	26+	51	7,20	0,99			
Öz yeterlik toplam puan	1.	0-22	51	6,70	0,84			
	2.	23-26	38	6,94	1,02	2,17	0,12	-
	3.	26+	51	7,06	0,82			
Kolektif yeterlik ölçeği								
Grup yetkinliği	1.	0-22	51	4,53	0,53			
	2.	23-26	38	4,52	0,61	1,73	0,18	-
	3.	26+	51	4,71	0,54			
Görev analizi	1.	0-22	51	3,00	0,87			
	2.	23-26	38	3,04	0,94	1,29	0,28	-
	3.	26+	51	3,29	1,09			
Kolektif yeterlik toplam puan	1.	0-22	51	4,12	0,52			
	2.	23-26	38	4,16	0,60	2,51	0,09	-
	3.	26+	51	4,35	0,58			
Öğretim hedef yönelimleri ölçeği								
Performans öğretimi yaklaşımı	1.	0-22	51	4,09	0,67			
	2.	23-26	38	4,07	0,65	0,32	0,73	-
	3.	26+	51	3,99	0,70			
Öğrenme öğretimi yaklaşımı	1.	0-22	51	4,01	0,62			
	2.	23-26	38	3,85	0,64	0,78	0,46	-
	3.	26+	51	3,95	0,56			
Öğretim hedef yönelimleri toplam puan	1.	0-22	51	4,06	0,56			
	2.	23-26	38	3,97	0,58	0,34	0,71	-
	3.	26+	51	3,97	0,58			
Okul hedef yapıları ölçeği								
Okul öğrenme hedefleri	1.	0-22	51	4,02	0,67			
	2.	23-26	38	3,94	0,61	0,60	0,55	-
	3.	26+	51	4,08	0,54			
Okul performans hedefleri	1.	0-22	51	3,68	0,72			
	2.	23-26	38	3,80	0,46	0,78	0,46	-
	3.	26+	51	3,82	0,65			
Okul hedef yapıları toplam	1.	0-22	51	3,88	0,54			
	2.	23-26	38	3,88	0,42	0,48	0,62	-
	3.	26+	51	3,96	0,46			

Tablo incelendiğinde; veli ile ilişkiler ve yönetim desteği puan ortalamalarının haftalık ders saatine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). LSD testi bulgularına göre, haftada 26'dan fazla ders saatine sahip öğretmenlerin veli ile ilişkiler puan ortalaması, 0-22 ders saatine sahip öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir. Haftada 26'dan fazla ders saatine sahip öğretmenlerin yönetim desteği puan ortalaması ise 0-22 ve 23-26 ders saatine sahip öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir.

İş doyumu puan ortalamaları, haftalık ders saatine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). LSD testi bulgularına göre, haftada 26'dan fazla ders saatine sahip öğretmenlerin iş doyumu puan ortalaması, 0-22 ders saatine sahip öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir. Öğrenci katılımı puan ortalamalarının haftalık ders saatine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmiştir ($p<0,05$). LSD testi bulgularına göre, haftada 26'dan fazla ders saatine sahip öğretmenlerin öğrenci katılımı puan ortalaması, 0-22 ders saatine sahip öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir.

Bununla birlikte; okul ortamı ile alt boyutları olan zaman baskısı, özerklik, disiplin, yönetim desteği, meslektaşlarla ilişki; mesleki tutum ile alt boyutları olan sevgi, uyum, değer; öz yeterlik ile alt boyutları olan sınıf yönetimi, öğretim stratejisi; kolektif yeterlik ile alt boyutları olan grup yetkinliği ve görev analizi; okul hedef yapıları ile alt boyutları olan öğrenme ve performans hedefleri; öğretim hedef yönelimleri ile alt boyutları olan öğretim ve öğrenme yaklaşımı puan ortalamaları öğretmenlerin haftalık ders saati sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

3.13. Sınıf Mevcudu Değişkeninin Okul Ortamı, İş Doyumu, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri, Okul Hedef Yapıları ile İlişkisi Nasıldır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %44,3'ü dersine girdikleri sınıfların ortalama mevcudunun 0-25 arası, %55,7'si ise dersine girdikleri sınıfların ortalama mevcudunun 25'den fazla olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin okul ortamı, iş doyumu, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri, okul hedef yapıları ve mesleki tutumlarının; ortalama sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Sınıf Mevcuduna Göre Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Sınıf mevcudu	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Okul ortamı ölçeği						
Zaman baskısı	0-25	62	3,81	1,24	0,94	0,35
	25+	78	3,60	1,36		
Özerklik	0-25	62	4,74	0,92	0,70	0,48
	25+	78	4,61	1,13		
Veli ile ilişkiler	0-25	62	3,88	1,24	-1,46	0,15
	25+	78	4,18	1,19		
Disiplin	0-25	62	3,52	1,34	1,35	0,18
	25+	78	3,21	1,37		
Yönetim desteği	0-25	62	4,36	1,12	0,44	0,66
	25+	78	4,27	1,18		
Meslektaşlarla ilişki	0-25	62	4,46	1,36	-0,56	0,58
	25+	78	4,58	1,17		
Okul ortamı toplam puan	0-25	62	4,13	0,57	0,51	0,61
	25+	78	4,08	0,64		
İş doyumu ölçeği						
İş doyumu toplam puan	0-25	62	4,97	0,90	-1,03	0,31
	25+	78	5,12	0,84		
Tutum ölçeği						
Sevgi	0-25	62	3,75	0,60	0,44	0,66
	25+	78	3,70	0,57		
Uyum	0-25	62	2,79	0,64	1,95	0,05
	25+	78	2,55	0,80		
Değer	0-25	62	4,60	0,40	0,18	0,86
	25+	78	4,59	0,39		
Tutum toplam puan	0-25	62	3,80	0,42	0,97	0,33
	25+	78	3,74	0,41		
Öz yeterlik ölçeği						
Sınıf yönetimi	0-25	62	7,19	1,08	0,19	0,85
	25+	78	7,16	0,92		
Öğrenci katılımı	0-25	62	6,31	1,23	-0,25	0,80
	25+	78	6,37	1,15		
Öğretim stratejisi	0-25	62	7,23	0,80	0,27	0,79
	25+	78	7,18	1,15		

Öz yeterlik toplam puan	0-25	62	6,90	0,88	-0,02	0,98
	25+	78	6,90	0,91		
Kolektif yeterlik ölçeği						
Grup yetkinliği	0-25	62	4,59	0,57	-0,14	0,89
	25+	78	4,60	0,56		
Görev analizi	0-25	62	2,79	0,84	-3,63	0,00
	25+	78	3,37	1,01		
Kolektif yeterlik toplam puan	0-25	62	4,11	0,54	-1,92	0,06
	25+	78	4,30	0,58		
Öğretim hedef yönelimleri ölçeği						
Performans öğretimi yaklaşımı	0-25	62	4,03	0,72	-0,35	0,73
	25+	78	4,07	0,64		
Öğrenme öğretimi yaklaşımı	0-25	62	3,98	0,58	0,72	0,47
	25+	78	3,91	0,62		
Öğretim hedef yönelimleri toplam puan	0-25	62	4,01	0,58	0,11	0,92
	25+	78	4,00	0,56		
Okul hedef yapıları ölçeği						
Okul öğrenme hedefleri	0-25	62	4,03	0,60	0,11	0,91
	25+	78	4,01	0,61		
Okul performans hedefleri	0-25	62	3,85	0,60	1,42	0,16
	25+	78	3,70	0,65		
Okul hedef yapıları toplam	0-25	62	3,95	0,49	0,93	0,35
	25+	78	3,87	0,48		

Tablo incelendiğinde; Görev analizi puan ortalamaları, sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Sınıf mevcudu 25+ kişi olan öğretmenlerin görev analizi puan ortalamaları, sınıf mevcudu 0-25 kişi olan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Bununla birlikte; iş doyumu; okul ortamı ile alt boyutları olan zaman baskısı, özerklik, veli ile ilişkiler, disiplin, yönetim desteği, meslektaşlarla ilişki; mesleki tutum ile alt boyutları olan sevgi, uyum, değer; öz yeterlik ile alt boyutları olan sınıf yönetimi, öğrenci katılımı, öğretim stratejisi; kolektif yeterliğin alt boyutları olan grup yetkinliği ve görev analizi; okul hedef yapıları ile alt boyutları olan öğrenme ve performans hedefleri; öğretim hedef yönelimleri ile alt boyutları olan öğretim ve öğrenme yaklaşımı puan ortalamaları öğretmenlerin sınıf mevcudu sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

3.14. İş doyumu, Okul Ortamı, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri, Okul Hedef Yapıları Değişkenlerinin Birbirleriyle İlişkisi Nasıldır?

Öğretmenlerin iş doyumu, okul ortamı, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri, okul hedef yapıları ve mesleki tutumlarının birbirleriyle olan ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Okul ortamı toplam puan	1						
2. İş doyumu toplam puan	,335**	1					
3. Tutum toplam puan	,154	,528**	1				
4. Öz yeterlik toplam puan	,081	,308**	,170*	1			
5. Kolektif yeterlik toplam puan	,050	,386**	,295**	,550**	1		
6. Öğretim hedef yönelimleri toplam puan	,212**	,345**	,323**	,342**	,291**	1	
7. Okul hedef yapıları toplam	,269**	,220**	,199**	,411**	,439**	,410**	1

*p<0,05; **p<0,01; N=140

Tablo incelendiğinde; iş doyumu puanları ile okul ortamı toplam puanı ($r=0,335$; $p<0,01$), tutum toplam puanı ($r=0,528$; $p<0,01$), öz yeterlik toplam puanı ($r=0,308$; $p<0,01$), kolektif yeterlik toplam puanı ($r=0,386$; $p<0,01$), öğretim hedef yönelimleri toplam puanı ($r=0,345$; $p<0,01$) ve okul hedef yapıları toplam ($r=0,220$; $p<0,01$) puanları arasında düşük ve orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin okul ortamı, tutum, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri ve okul hedef yapıları ile ilgili puanları arttıkça iş doyumları ile ilgili puanları da artış göstermektedir.

Okul ortamı, tutum, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri ve okul hedef yapılarının iş doyumu ile ilgili ilişkisini belirlemek için gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçları tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23

Okul Ortamı, Tutum, Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretim Hedef Yönelimleri ve Okul Hedef Yapılarının İş Doyumu ile İlişkilerini Belirlemek İçin Gerçekleştirilen Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
(Sabit)	-1,31	0,72		-1,81	0,07
Okul ortamı	0,31	0,10	0,22	3,12	0,00
Tutum	0,87	0,15	0,41	5,67	0,00
Öz yeterlik	0,12	0,08	0,12	1,45	0,15
Kolektif yeterlik	0,26	0,13	0,17	1,99	0,05
Öğretim hedef yönelimleri	0,17	0,12	0,11	1,46	0,15
Okul hedef yapıları	-0,20	0,15	-0,11	-1,36	0,18
R=0,639	R ² =0,409		F=15,33		p<0,01

Bağımlı Değişken = İş doyumunu

Tablo incelendiğinde; okul ortamı, tutum, öz yeterlik, kolektif yeterlik, öğretim hedef yönelimleri ve okul hedef yapıları birlikte iş doyumunu ile anlamlı bir ilişki vermektedir (R= 0,639; R²= 0,409; F=15,33; p<0,01). Regresyon analizine dahil edilen bağımsız değişkenler birlikte iş doyumundaki değişimin %41'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş katsayılarla ait anlamlılık testi bulguları incelendiğinde, bağımsız değişkenlerden sadece okul ortamı ($\beta=0,22$; p<0,01) ve tutumun ($\beta=0,41$; p<0,01) iş doyumunun anlamlı yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin okul ortamına yönelik algıları ve mesleklerine yönelik tutumları iş doyumlarının anlamlı şekilde yordayıcısıdır.

3.15. Öğretmenlerin Okul Ortamı Algıları ile Mesleki Tutumları Arasındaki İlişki Nasıldır?

Fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin okul ortamı algıları ile tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Öğretmenlerin Okul Ortamı Algıları ile Mesleki Tutumları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Tutum toplam puanı
Okul Ortamı toplam	Pearson Korelasyonu	,154
	Sig. (2-tailed)	,070
	N	140

*p<0,05; **p<0,01; N=140

Çalışmada elde edilen korelasyon analizi bulgularına göre, öğretmenlerin okul ortamı mesleki tutumları ile anlamlı bir ilişkisi ($r=0,154$, $p>0,01$) tespit edilememiştir.

Mesleki tutumun alt boyutları olan sevgi, değer ve uyum ile okul ortamı değişkenin alt boyutları olan özerklik, veli ile ilişkiler, disiplin, yönetim desteği, meslektaşlarla ilişki ve zaman baskısı arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını ortaya koymak için gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25

Öğretmenlerin Tutum Alt Boyutları ile Okul Ortamı Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Zaman baskısı	Özerklik	Veli ile ilişkiler	Disiplin	Yönetim Desteği	Meslektaşlar ile ilişki
Sevgi	Pearson Korelasyonu	-,086	,109	,200*	-,198*	,118	,241**
	Sig. (2-tailed)	,311	,201	,018	,019	,166	,004
	N	140	140	140	140	140	140
Uyum	Pearson Korelasyonu	,070	,161	-,158	,161	,059	-,122
	Sig. (2-tailed)	,414	,057	,063	,058	,487	,149
	N	140	140	140	140	140	140
Değer	Pearson Korelasyonu	,000	,178*	,273**	-,149	,037	,309**
	Sig. (2-tailed)	,996	,036	,001	,078	,665	,000
	N	140	140	140	140	140	140

*p<0,05; **p<0,01; N=140

Çalışmada elde edilen korelasyon analizi bulgularına göre, velilerle ilişkiler ($r=0,200$, $p<0.05$) ve meslektaşlarla ilişkiler ($r= 0,241$, $p<0.01$) alt boyutlarının öğretmenlerin mesleklerine karşı olan sevgileriyle zayıf düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Disiplin alt boyutunun ise öğretmenlerin mesleki sevgileri ile zayıf düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkili olduğu belirlenmiştir ($r=-0,198$, $p<.018$). Bununla birlikte öğretmenlerin mesleklerine olan sevgilerinin zaman baskısı, özerklik ve yönetim desteği ile anlamlı bir ilişkisi tespit edilememiştir ($p>0.05$).

Öğretmenlerin mesleki değer algıları ile özerklik algıları arasında çok zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=0,178$, $p<0.05$). Ayrıca veli ile ilişkiler ve meslektaşlarla ilişki alt boyutu ile öğretmenlerin mesleki değer algıları arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki belirlenmiştir (sırasıyla $r=0,273$, $r= 0,309$; $p<0,01$).

Öğretmenlerin mesleki değer algıları ile zaman baskısı, disiplin ve yönetim desteği arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($p>0.05$). Öğretmenlerin mesleki uyumları ile özerklik, veli ile ilişkiler, disiplin, yönetim desteği, meslektaşlarla ilişki ve zaman baskısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$)

3.16. Öğretmenlerin Okul Ortamı Algıları ile Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki Nasıldır?

Fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin okul ortamı algıları ile öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri ile Okul Ortamı Algılarının Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öz yeterlik toplam puanı
Okul Ortamı toplam	Pearson Korelasyonu	,081
	Sig. (2-tailed)	,341
	N	140

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; N=140

Çalışmada elde edilen korelasyon analizi bulgularına göre okul ortamı ile öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($r=0,81$, $p>0,05$).

Öğretmenlerin öz yeterlik alt boyutları olan sınıf yönetimi, öğrenci katılımı, öğretim stratejisi ile okul ortamı değişkenin alt boyutları olan özerklik, veli ile ilişkiler, disiplin, yönetim desteği, meslektaşlarla ilişki ve zaman baskısı arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını ortaya koymak için gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Alt Boyutları ile Okul Ortamı Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

		Zaman baskısı	Özerklik	Veli ile ilişkiler	Disiplin	Yönetim Desteği	Meslektaşlarla ilişki
Sınıf Yönetimi	Pearson Korelasyonu	,021	,105	,209*	-,392**	,108	,139
	Sig. (2-tailed)	,807	,218	,013	,000	,203	,101
	N	140	140	140	140	140	140
Öğrenci katılımı	Pearson Korelasyonu	-,078	,092	,369**	-,323**	,159	,191*
	Sig. (2-tailed)	,359	,280	,000	,000	,061	,024
	N	140	140	140	140	140	140
Öğretim stratejisi	Pearson Korelasyonu	,011	,124	,209*	-,063	,096	,183*
	Sig. (2-tailed)	,899	,145	,013	,462	,260	,031
	N	140	140	140	140	140	140

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; N=140

Çalışmada elde edilen korelasyon analizi bulgularına göre, velilerle ilişkiler alt boyutu ile sınıf yönetiminin zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,209$, $p<0,05$). Ayrıca sınıf yönetimi ile disiplin alt boyutu arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-0,392$, $p<0,01$). Bunula birlikte öğretmenlerin sınıf yönetimi düzeyleri ile zaman baskısı, özerklik, yönetim desteği ve meslektaşlarla ilişki arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$).

Çalışmada elde edilen korelasyon analizi bulgularına göre, velilerle ilişkiler alt boyutu ile öğrenci katılımı arasında zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,369$, $p<0,01$). Meslektaşlarla ilişki alt boyutu ile öğrenci katılımı arasında da çok zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,191$, $p<0,05$). Ayrıca öğrenci katılımı

ile disiplin alt boyutu arasında zayıf düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-0,369$, $p<0,01$). Bununla birlikte öğretmenlerin öğrenci katılımı algıları ile zaman baskısı, özerklik ve yönetim desteği arasında bir ilişki tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Çalışmada elde edilen korelasyon analizi bulgularına göre, öğretmenlerin öğretim stratejisi algıları ile zaman baskısı, özerklik, veli ile ilişkiler, disiplin, yönetim desteği arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($p>0,05$). Bununla birlikte Meslektaşlarla ilişki alt boyutu ile öğrenci katılımı arasında da çok zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,183$, $p<0,05$).

3.17. Öğretmenlerin Okul Ortamı Algıları ile Kolektif Yeterlikleri Arasındaki İlişki Nasıldır?

Fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin okul ortamı algıları ile kolektif yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Öğretmenlerin Okul Ortamı Algıları ile Kolektif Yeterlikleri Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Kolektif yeterlik
Okul Ortamı toplam	Pearson Korelasyonu	,050
	Sig. (2-tailed)	,557
	N	140

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; N=140

Çalışmada elde edilen korelasyon analizi bulgularına göre okul ortamı ile kolektif yeterlik arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($r=0,050$, $p>0,05$).

Öğretmenlerin kolektif yeterlik alt boyutları olan görev analizi ve grup yetkinliği ile okul ortamı değişkeninin alt boyutları olan özerklik, veli ile ilişkiler, disiplin, yönetim desteği, meslektaşlarla ilişki ve zaman baskısı arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını ortaya koymak için gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29

Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Alt Boyutları ile Okul Ortamı Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Zaman baskısı	Özerklik	Veli ile ilişkiler	Disiplin	Yönetim Desteği	Meslektaşlar ile ilişki
Grup yetkinliği	Pearson Korelasyonu	,053	,160	,329**	-,291**	,178*	,278**
	Sig. (2-tailed)	,538	,059	,000	,000	,035	,001
	N	140	140	140	140	140	140
Görev analizi	Pearson Korelasyonu	-,231**	,150	,280**	-,306**	,138	,194*
	Sig. (2-tailed)	,006	,076	,001	,000	,104	,022
	N	140	140	140	140	140	140

*p<0,05; **p<0,01; N=140

Çalışmada elde edilen korelasyon analizi bulgularına göre, velilerle ilişkiler ve meslektaşlarla ilişki alt boyutu ile grup yetkinliğinin zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,329$, $r=0,278$; $p<0,01$). Yönetim desteği ile grup yetkinliği arasında çok zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,178$, $p<0,05$). Ayrıca grup yetkinliği ile disiplin alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-0,291$, $p<0,01$). Bununla birlikte öğretmenlerin grup yönetimi algıları ile zaman baskısı ve özerklik arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$).

Çalışmada elde edilen korelasyon analizi bulgularına göre, velilerle ilişkiler alt boyutu ile görev analizi arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki belirlenmiştir ($r=0,280$, $p<0,01$). Meslektaşlarla ilişki ve görev analizi arasında çok zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,194$, $p<0,05$). Ayrıca zaman baskısı ile disiplin alt boyutları ile görev analizi arasında zayıf düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-0,231$, $r=-0,306$; $p<0,01$). Bununla birlikte öğretmenlerin görev analizi algıları ile özerklik ve yönetim desteği arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$).

3.18. Öğretmenlerin Okul Ortamı Algıları ile Öğretim Hedef Yönelimleri Arasındaki İlişki Nasıldır?

Fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin okul ortamı algıları ile öğretim hedef yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Öğretmenlerin Okul Ortamı Algıları ile Öğretim Hedef Yönelimleri Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Okul Ortamı toplam
Öğretim hedef toplam	Pearson Korelasyonu	,212*
	Sig. (2-tailed)	,012
	N	140

*p<0,05; **p<0,01; N=140

Okul ortamı ile öğretim hedef yönelimleri arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (r=0,212, p<0,05)

Öğretmenlerin öğretim hedef yönelimleri alt boyutları olan öğrenme hedef yaklaşımı ve performans öğretimi yaklaşımı ile okul ortamı değişkenin alt boyutları olan özerklik, veli ile ilişkiler, disiplin, yönetim desteği, meslektaşlarla ilişki ve zaman baskısı arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını ortaya koymak için gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31

Öğretmenlerin Öğretim Hedef Yönelimleri Alt Boyutları ile Okul Ortamı Değişkenin Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Zaman baskısı	Özerklik	Veli ile ilişkiler	Disiplin	Yönetim Desteği	Meslektaşlar ile ilişki
Performans Öğretimi yaklaşımı	Pearson Korelasyonu	,043	,242**	,152	,096	,017	,168*
	Sig. (2-tailed)	,614	,004	,072	,258	,838	,048
	N	140	140	140	140	140	140
Öğrenme Öğretimi yaklaşımı	Pearson Korelasyonu	,078	,134	,099	,003	,087	,187*
	Sig. (2-tailed)	,361	,114	,245	,970	,304	,027
	N	140	140	140	140	140	140

*p<0,05; **p<0,01; N =140

Çalışmada elde edilen korelasyon analizi bulgularına göre, öğretmenlerin performans öğretimi yaklaşımı algıları ile zaman baskısı, veli ile ilişkiler, disiplin, yönetim desteği arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$). Bununla birlikte öğretmenlerin performans öğretimi yaklaşımı algıları ile özerklik alt boyutu arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=0,242$, $p<0,01$). Ayrıca öğretmenlerin performans öğretimi yaklaşımı algıları ile meslektaşlarla ilişki alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki belirlenmiştir ($r=0,168$, $p<0,05$).

Çalışmada elde edilen korelasyon analizi bulgularına göre, öğretmenlerin öğrenme öğretimi yaklaşımı algıları ile zaman baskısı, özerklik, veli ile ilişkiler, disiplin, yönetim desteği arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p<0,05$). Bununla birlikte öğretmenlerin öğrenme öğretimi yaklaşımı algıları ile meslektaşlarla ilişki alt boyutu arasında çok zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki belirlenmiştir ($r=0,187$, $p<0,05$).

3.19. Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ile Okul Hedef Yapıları Arasındaki İlişki Nasıldır?

Fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin, mesleki tutumları ile okul hedef yapıları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ile Okul Hedef Yapıları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Tutum toplam puanı
Okul hedef toplam	Pearson Korelasyonu	,199*
	Sig. (2-tailed)	,018
	N	140

*p<0,05; **p<0,01; N=140

Okul hedef yapıları ile öğretmenlerin mesleki tutumları arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=0,199$, $p<0,05$).

Öğretmenlerin tutum alt boyutları olan sevgi, uyum ve değer ile okul hedef yapıları değişkenin alt boyutları olan okul öğrenme hedefleri ve okul performans hedefleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını ortaya koymak için gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33

Öğretmenlerin Tutum Alt Boyutları ile Okul Hedef Yapıları Değişkenin Alt Boyutlarının Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Okul öğrenme hedefleri	Okul performans hedefleri
Sevgi	Pearson Korelasyonu	,254**	,076
	Sig. (2-tailed)	,002	,375
	N	140	140
Uyum	Pearson Korelasyonu	-,113	,085
	Sig. (2-tailed)	,184	,321
	N	140	140
Değer	Pearson Korelasyonu	,244**	,160
	Sig. (2-tailed)	,004	,059
	N	140	140

*p<0,05; **p<0,01; N=140

Çalışmada elde edilen korelasyon analizi bulgularına göre, öğretmenlerin sevgi alt boyutu ile okul öğrenme hedefleri arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=0,254$, $p<0,01$). Ayrıca öğretmenlerin sevgi alt boyutu ile okul performans hedefleri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$).

Çalışmada elde edilen korelasyon analizi bulgularına göre, öğretmenlerin uyum alt boyutu ile okul performans hedefleri ve okul öğrenme hedefleri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$).

Çalışmada elde edilen korelasyon analizi bulgularına göre, öğretmenlerin değer alt boyutu ile okul öğrenme hedefleri arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=0,244$, $p<0,01$). Ayrıca öğretmenlerin sevgi alt boyutu ile okul performans hedefleri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$).

3.20. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Alguları ile Okul Hedef Yapıları Arasındaki İlişki Nasıldır?

Fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin okul hedef yapıları ile öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Alguları ile Okul Hedef Yapıları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Okul hedef toplam
Öz yeterlik toplam puanı	Pearson Korelasyonu	,411**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	140

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; N=140

Okul hedef yapıları ile öz yeterlik arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=0,411$, $p<0,01$).

Öğretmenlerin öz yeterlik alt boyutları olan sınıf yönetimi, öğretim stratejisi ve öğrenci katılımı ile okul hedef yapıları değişkenin alt boyutları olan okul öğrenme hedefleri ve okul performans hedefleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını ortaya koymak için gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 35’de gösterilmiştir.

Tablo 35

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Alt Boyutları ile Okul Hedef Yapıları Alt Boyutlarının Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Okul öğrenme hedefleri	Okul performans hedefleri
Sınıf Yönetimi	Pearson Korelasyonu	,331**	,229**
	Sig. (2-tailed)	,000	,007
	N	140	140
Öğrenci katılımı	Pearson Korelasyonu	,356**	,171*
	Sig. (2-tailed)	,000	,044
	N	140	140
Öğretim stratejisi	Pearson Korelasyonu	,425**	,182*
	Sig. (2-tailed)	,000	,031
	N	140	140

*p<0,05; **p<0,01; N=140

Çalışmada elde edilen korelasyon analizi bulgularına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi algıları ile okul öğrenme hedefleri ve okul performans hedefleri arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0,331$, $r=0,229$; $p<0,01$).

Analiz bulgularına göre, öğretmenlerin öğrenci katılımı algıları ile okul öğrenme hedefleri arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=0,356$, $p<0,01$). Bununla birlikte öğretmenlerin öğrenci katılımı algıları ile okul performans hedefleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,171$, $p<0,05$).

Ayrıca öğretmenlerin öğretim stratejisi algıları ile okul öğrenme hedefleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=0,425$, $p<0,01$). Buna ek olarak öğretmenlerin öğretim stratejisi algıları ile okul performans hedefleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,182$, $p<0,05$).

3.21. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlilik Algıları ile Okul Hedef Yapıları ile Arasındaki İlişki Nasıldır?

Fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin okul hedef yapıları ile kolektif yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

Öğretmenlerin Kolektif Yeterlilik Algıları ile Okul Hedef Yapıları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Okul hedef toplam
Kolektif	Pearson Korelasyonu	,439**
Yeterlik toplam	Sig. (2-tailed)	,000
	N	140

*p<0,05; **p<0,01; N=140

Çalışmada elde edilen korelasyon analizi bulgularına göre, öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ile okul hedef yapıları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0,439$, $p<0,01$).

Öğretmenlerin kolektif yeterlik alt boyutları olan görev analizi ve grup yetkinliği ile okul hedef yapıları değişkenin alt boyutları olan okul öğrenme hedefleri ve okul performans hedefleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını ortaya koymak için gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37

Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Alt Boyutları Olan ile Okul Hedef Yapıları Değişkenin Alt Boyutlarının Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Okul öğrenme hedefleri	Okul performans hedefleri
Grup yetkinliği	Pearson Korelasyonu	,489**	,174*
	Sig. (2-tailed)	,000	,040
	N	140	140
Görev analizi	Pearson Korelasyonu	,362**	,207*
	Sig. (2-tailed)	,000	,014
	N	140	140

*p<0,05; **p<0,01; N=140

Çalışmada elde edilen korelasyon analizi bulgularına göre, öğretmenlerin grup yetkinliği algıları ile okul öğrenme hedefleri arasında çok zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0,174$, $p<0,05$). Buna ek olarak öğretmenlerin grup yetkinliği algıları ile okul performans hedefleri arasında da pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan analizlerde öğretmenlerin görev analizi algıları ile okul öğrenme hedefleri arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0,362$, $p<0,01$). Ayrıca öğretmenlerin görev analizi algıları ile okul performans hedefleri arasında da zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0,207$, $p<0,05$).

BÖLÜM IV

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle çalışmanın sonuçlarına yer verilmiştir. Çalışmanın sonuçları alanyazında bulunan diğer araştırmalar ile birlikte tartışılmış ve sonra da çalışmanın sonuçları doğrultusunda yapılan önerilere yer verilmiştir.

4.1. Çalışmanın Sonuçları

Bu çalışma fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerini motivasyonlarını, iş doyumlarını ve tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Motivasyon; öz yeterlik, kolektif yeterlik ve öğretim hedef yönelimleri alt boyutlarından oluşmaktadır. Tutum ise sevgi, değer, uyum alt boyutları açısından incelenmiştir. Değişkenler ise okul ortamı, okul hedef yapıları ve demografik özelliklerden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular şu şekildedir;

4.1.1. İş Doyumu ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin iş doyum algılarının yüksek olduğu belirlenmiş ve iş doyumuna ile okul ortamı arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu Kıran ve Sungur (2018)'un okul ortamı değişkenlerinden, veliler ile ilişkiler, yönetim desteği ve meslektaşlar ile olan ilişkilerin öğretmenlerin iş doyumunu pozitif, disiplin sorunlarının ise negatif yordadığını tespit ettiği çalışma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Perie ve Baker (1997) da yaptığı çalışmada iş doyumunun, yönetimden gelen destek ve liderlik yeteneğine, öğrenci davranışlarına ve okulun genel iklimine bağlı

olduğunu belirlemiştir. Ayrıca bu araştırmada iş doyumunun öz yeterlikle düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkisi olduğu da belirlenmiştir. Bu bulgu (Demir, 2020)'in öğretmenlerin öz yeterlik algılarının iş doyumları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği yeterliliklere veya standartlara sahip olması işlerinden daha çok keyif almalarını sağlayabilir.

İş doyumunu ile kolektif yeterlik arasında zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu (Demir, 2019)'in kolektif yeterliğin iş doyumunu pozitif yönde etkilediğini çalışma sonuçları ile desteklenmektedir. Okullarda öğretmenlerin meslektaşlarıyla görev paylaşımı yapmaları, eğitim öğretim faaliyetlerinde ortak karar almaları ve olası sorunlara karşı birlikte hareket etmeleri iş doyumlarını olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

İş doyumunu ile okul hedef yapıları arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu Kıran ve Sungur (2018) okul öğrenme hedef yapısının iş doyumunu üzerinde etkili olduğunu belirledikleri çalışmanın sonuçları ile desteklenmektedir. Okulların süreç veya sonuç odaklı öğretim yapması, öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini etkileyebilir. Fen liselerinde müfredat gereği laboratuvar derslerinin diğer okul türlerine göre ön planda olması süreç odaklı eğitim ve öğretim planlaması etkileyebilir. Okul hedeflerini göz önüne alan bir öğretmen diğer meslektaşlarıyla birlikte ders içi faaliyetlerini düzenleyebilir. Diğer öğretmenlerin de okulun hedef yapısına uygun olarak eğitim öğretim yapması, öğretmenlerde ekip ruhu veya pozitif bir kurum iklimi oluşmasına katkıda bulunabilir. Bunların sonucunda da okul hedef yapılarının, öğretmenlerin iş doyumunu ile pozitif yönlü ilişkili olması beklenebilir.

Öğretmenlerin iş doyumunu demografik değişkenler açısından incelendiğinde ise cinsiyetin iş doyumuyla anlamlı ilişkisi tespit edilememiştir. Bu bulgu Kanbur (2020)'un, Sargent ve Hannum (2005)'un ve Şahin (2013)'in cinsiyet değişkeninin iş doyumunu üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını belirledikleri çalışma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Buna karşın Kubilay (2013) ve Akbulut (2015) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek iş doyumunu yaşadığını belirlemiştir.

Öğretmenlerin iş doyumunu ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu Gencer (2002) ve Adıgüzel (2010)'in öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile hizmet süreleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaştıkları çalışmayla desteklenmektedir. Buna karşın Gergin (2006), eğitim kurumlarında görev yapan kıdemli

öğretmenlerin iş doyumlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kıdemin iş doyumunu olumlu etkilemesi, öğretmenliğin zaman geçtikçe öğrenilen ve öğrendikçe ürün ve başarının arttığı bir meslek olmasıyla açıklanabilir.

Çalışılan kurum türü ile iş doyumunu arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Fen Lisesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin, Anadolu ve meslek lisesi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu Koruklu, Feyzioğlu, Kiremit ve Aladağ, (2013)'ın çalışılan okul türü ile iş doyumunu düzeylerinin anlamlı olarak farklılık gösterdiğini belirledikleri çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca Koruklu vd. (2013) çalışmalarında sınavla öğrenci alan okullardaki öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Fen liselerinde bulunan laboratuvarlar sayesinde öğretmenlerin teorik eğitimin yanında uygulamalı eğitim yapma imkanlarının olması, diğer okul türlerine göre fen liselerinin müfredatının daha derinlemesine düzenlenmesi, lise giriş sınavı dikkate alındığında fen başarısı en yüksek öğrencilerin fen liselerini tercih etmeleri bu durumu etkileyebilir. Fen Lisesindeki öğretmenlerin hazırbulunuşluğu yüksek olan öğrencilerle daha iyi imkanlar altında derinlemesine eğitim öğretim yapmaları, onların iş doyumlarının daha yüksek olmasını açıklayabilir.

İş doyumunu puan ortalamaları öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Biyoloji, fizik ve kimya branşlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu algıları benzer düzeydedir. Bu bulgu Demirtaş ve Alanoğlu (2015)'nin iş doyumunu ile branş arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit ettiği çalışmanın sonuçlarıyla desteklenmektedir. Ayrıca Özcan (2013) yaptığı çalışmada da iş doyumunu ile branş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında branşlar arasındaki farklılaşmalar incelenirken; fen bilimleri, sosyal bilimler veya ilköğretim kademesi ve orta öğretim kademesi öğretmenleri arasındaki ilişkiler dikkate alınmaktadır. Kumaş ve Deniz (2010) araştırmalarında fen bilimleri, sosyal bilimleri, spor bilimleri, güzel sanatlar meslek dersleri ve sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada iş doyumunun branşlara göre farklılıklar gösterdiğini tespit etmiştir. Liselerde fen zümresini oluşturan fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin iş birliği içinde hareket etmesi ve benzer çalışma koşulları dikkate alındığında, branşların iş doyum düzeylerinin birbirine yakın olması beklenebilir.

Öğretmenlerin aylık gelirleri ile iş doyumları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu bulgu Şahin ve Dursun (2009)'un iş doyumunu ile aylık gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlediği çalışmayı destekler niteliktedir. Ayrıca Sargent ve Hannum

(2005) çalışmalarında ücret artışının öğretmenlerin iş doyumu üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlik geleceğin insan gücünü yetiştiren ve manevi yönü çok güçlü olan bir meslek grubudur. Öğretmenler bir heykeltıraş gibi öğrencilerine şekil verir ve onları hayata hazırlar. Yıllar geçtikçe öğrenciler yetişkin bir birey olarak toplumda farklı görevler edinir. Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri sonucunda başarıya ulaşan öğrencilerini görmesi manevi açıdan son derece tatmin edicidir. Öğretmenlerin iş doyumunun maddi karşılıklardan ziyade manevi duygularla ilişkisi olduğu yorumu yapılabilir. Buna karşın Günbayı (2001)'nın yaptığı çalışmada iş doyumu ile maaş memnuniyeti arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bunlara ek olarak bu çalışmada öğretmenlerin haftalık ders saatlerine göre iş doyumları incelenmiş ve haftada 25 saatten fazla derse giren öğretmenlerin, 25 saatten az derse giren öğretmenlere göre iş doyumlarının anlamlı olarak fazla olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu Fen Lisesi öğretmenlerinin iş doyumunun diğer liselere göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmasıyla tutarlılık göstermektedir. Bu durum Fen liselerindeki fen öğretmenlerin ders saatlerinin hedeflenen kazanımlara uygunluğu, laboratuvar imkanlarının yeterliği ve öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yüksek olması ile açıklanabilir.

İl merkezi ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin iş doyumları benzer düzeydedir. Bu bulgu, Eser ve Bedel (2017)'in görev yapılan okulun yeri ile iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit ettiği çalışmasını destekler niteliktedir.

Ayrıca bu çalışmada iş doyumu ile ortalama sınıf mevcudu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin TÜBİTAK projesi yapması ile iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Zorunlu hizmetini tamamlayan ve tamamlamayan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri benzer düzeydedir. Öğretmenin zümresindeki öğretmen sayısı ile iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

4.1.2. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Böyle bir bulgu, öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin niteliğine dayandırılabilceği gibi, kendilerini hizmet içinde geliştirme potansiyellerine dayalı olarak da açıklanabilir (Kalkan & Aslan 2018).

Çalışma bulgularına göre öğretmenlerin öz yeterlikleri ile okul ortamının doğrudan ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir. Ancak öz yeterliğin alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi düzeylerinin velilerle ilişkiler alt boyutu ile sınıf yönetiminin zayıf düzeyde pozitif yönde, disiplin alt boyutu ile negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kıran ve Sungur (2018)'da yaptıkları çalışmada velilerle ilişkiler ve disiplin alt boyutlarında benzer bulgular elde etmişlerdir. Ayrıca Kıran ve Sungur (2018) Öğretmenlerin öğretim stratejileri öz yeterliği ile ilgili olarak, öğretmenlerin velilerle olan ilişkileri, onların öz yeterliğini pozitif olarak yordadığını saptamışlardır.

Öz yeterliğin okul hedef yapılarıyla da orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Okul öğrenme hedeflerinin öz yeterlik alt boyutları ile daha fazla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrenme hedefi (süreç) odaklı okullarda, öğretmenlerin öğrencileri fizik, kimya ve biyoloji derslerine katma konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Alanyazında bu bulguyla alakalı az sayıda çalışma mevcuttur. Ciani vd (2008), yaptıkları çalışmada okul öğrenme hedef yapısının, öğretmenlerin öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri ile arasında anlamlı bir ilişki olduğunu fakat öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öz yeterlikleri ile ilişkisi bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca Midgley (1995) okul hedef yapılarıyla ilgili, öğretmen öz yeterliğinin okulun öğrenme hedef yapısı tarafından olumlu bir şekilde yordandığını, ancak okulun performans hedef yapısı tarafından yordanmadığını belirtmektedir.

Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin öz yeterlik toplam puanı erkek öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazında bu sonucu destekleyen (Çapri & Çelikkaleli, 2008; Yeşilyurt, 2013) ve desteklemeyen (Gençtürk ve Memiş, 2010; Karabacak, 2014; Klassen ve Chiu, 2010) çalışmalar mevcuttur. Bu durumun oluşmasında, ilgili araştırmalarda yer alan katılımcıların bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin farklı olması, farklı sosyokültürel yapılara sahip olması gibi değişkenler etki etmiş olabilir (Yeşilyurt, 2013).

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öz yeterlik algıları branşları açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Konu ile ilgili araştırmaların bir kısmında (Üstüner vd., 2009) bu araştırmadaki gibi, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile branşları arasında anlamlı bir fark bulunmazken; bir kısmında da (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Yeşilyurt, 2013), farklı branşlarda olan öğretmenlerin kendilerini daha yeterli algıladıkları belirlenmiştir. Fizik, kimya ve biyoloji branşı öğretmenlerinin benzer yönleri lisans eğitimlerine kadar dayanır.

Üniversitelere yakın puanlarla yerleşen öğretmen adayları eğitimleri boyunca birçok ortak ders alır. Mezun olduktan sonra benzer kamu personeli seçme sınavı (KPSS) puanları ile Mili Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmen olarak göreve başlarlar. Görevleri boyunca ortak hareket eder ve benzer çalışma koşullarında çalışırlar. Bu ortak noktalar öğretmenlerin birçok bakımdan benzer özellik taşımasına yol açabilir. Bunlarla birlikte ortak noktaları bulunmayan branşlarda ise öğretmenlerin algıları ve özellikleri farklılaşabilir. Alanyazındaki araştırmaların farklı sonuçlar vermesi bu şekilde yorumlanabilir.

Araştırma sonucunda mesleki kıdem ile öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu bulgu Karabacak (2014)'ın öz yeterlik ve kıdem arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlediği araştırmasıyla desteklenmektedir. Buna karşın Klassen ve Chiu (2010) ile Üstüner (2009) kıdem ile öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Kalkan ve Aslan (2018) ise “öğrenci katılımı” ve “sınıf yönetimi” boyutlarında 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerle 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yeterlik algıları arasında, 16-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuşlardır. Bu bulgu mesleğinin başında olan öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrencilerin derse katılımını sağlama gibi konularda yeterince tecrübe sahibi olmamasıyla açıklanabilir (Kalkan & Aslan, 2018).

Çalışmada öz yeterlik ile öğretmenlerin ortalama sınıf mevcutları arasında ilişki incelenmiş, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde Çimen (2007), Seçer (2011) ve Benzer (2011) çalışmalarında öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde sınıf mevcudu faktörünün anlamlı etkilerinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bunlara ek olarak bu çalışmada il merkezi ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin öz yeterlikleri kıyaslanmış ve il merkezinde çalışan öğretmenlerin öz yeterliklerinin anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışılan kurum türü açısından öz yeterlik incelendiğinde Fen Lisesinde çalışan öğretmenlerin Anadolu ve meslek lisesi öğretmenlerine göre öz yeterliklerinin anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca TÜBİTAK projesi yapan, zümresinde birden fazla öğretmen olan ve haftada 26 saatten fazla derse giren öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin anlamlı olarak daha fazla olduğu belirlenmiştir. Fen Liselerindeki müfredat gereği uygulamaya dayalı eğitimler diğer liselere göre daha fazla yapılmaktadır. Bu uygulama okulların öğretim hedef yönelimleri ile örtüşmektedir. Buna göre Fen Lisesi öğretmenlerinin öz yeterliğinin daha yüksek çıkması

öğretim hedef yönelimleri ile açıklanabilir. Ayrıca Fen Liselerindeki fizik, kimya ve biyoloji ders saatinin fazla olmasıyla haftalık ders saati değişkeni üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bunlara ek olarak Fen Liselerinin daha çok il merkezinde olması ve ders saati gereği her zümrede en az iki öğretmen bulunmasının bulgular üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Bunlarla birlikte maaşlarından memnun olan ve memnun olmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz yeterliklerini; sınıf yönetimi, öğrencilerle iletişim, alan bilgisi, mesleki sınavlardaki başarı, lisansüstü eğitim gibi değişkenlerin etkilemesi beklenebilir. Ancak öğretmenlerin gelirler düzeylerinin çoğunlukla birbirine yakın olması ve mesleki yeterlik ile mesleki başarıya göre kayda değer bir farklılık göstermemesi, öz yeterlik algısıyla gelir düzeyi arasında anlamlı ilişki olamamasını açıklayabilir.

4.1.3. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algıları ile İlgili Bulgular

Bu çalışmadaki veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının genel olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul ortamıyla kolektif yeterliğin doğrudan anlamlı ilişkisi olmasa da kolektif yeterliğin alt boyutlarıyla anlamlı ilişkisi tespit edilmiştir. Veli ile ilişkilerin hem grup yetkinliğini hem de görev analiziyle olumlu yönde ilişkisi belirlenirken; disiplin sorunlarının ise görev analizi ve grup yetkiliği ile negatif yönde anlamlı ilişkisi belirlenmiştir. Bu bulgu Kokkinos (2007) ile Kıran ve Sungur (2018)'un çalışmasıyla benzer bulgular ortaya koymaktadır. Bu bulgulara göre disiplin sorunlarının, öğretmenlerin grup yetkinliği ve görevi analizi açısından kolektif yeterliklerini azaltacağı söylenebilir. Ayrıca velilerle kurulan iyi ilişkilerin öğretmenlerin kolektif yeterliliğini arttıracığı belirtilebilir. Bunlara ek olarak zaman baskısı ile görev analizi arasında zayıf düzeyde negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Yönetim desteği ve meslektaşlarla ilişki boyutlarının ise grup yetkinliği düzeyleri arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kolektif yeterlikleri ile okul hedef yapıları değerlendirildiğinde orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde ise görev analizi ve grup yetkinliğinin okul öğrenme hedefleri ile daha yüksek ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bulguların da hedef yapıları belirli olan okullarda; fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin grup olarak kendilerini daha yetkin hissettiği söylenebilir (Kıran ve Sungur, 2018).

Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgu Goddard ve Skrla (2006) kolektif yeterliğin cinsiyet ile anlamlı ilişkisi olmadığını belirlediği çalışmasını destekler niteliktedir. Kurt (2009) ise cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının farklılaştığını belirlemiştir.

Grup yetkinliği, görev analizi ve kolektif yeterlik toplam puan ortalamaları öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Kıdem yılı 0-4 yıl, 5-9 yıl ve 10-19 yıl olan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir. Bu bulgu Özdemir, Demirkol, Erol ve Turhan (2018)'ın kıdem yılı ile kolektif yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlediği çalışmayı destekler niteliktedir. Buna karşın Kurt (2009), Goddard ve Skrla (2006) ise yapmış oldukları çalışmalarda mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin kolektif yeterlik algısının anlamlı olarak daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bu çalışmalar, araştırma bulgularıyla farklılık göstermektedir.

Görev analizi ve kolektif yeterlik toplam puan ortalamalarının öğretmenlerin çalıştığı kurumların yerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmiştir. İl merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin, görev analizi ve kolektif yeterlik toplam puan ortalamaları, ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular Duman, Göçen ve Duran (2013)'ın il merkezinde görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığını belirlediği çalışmayı destekler niteliktedir.

Bunlara ek olarak branş değişkeni açısından değerlendirildiğinde kimya öğretmenlerinin grup yetkinliği fizik ve biyoloji öğretmenlerine göre anlamlı olarak daha yüksektir. Goddard ve Skrla (2006) da yaptıkları çalışmada kolektif yeterliğin branş değişkeni anlamlı ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Fen Lisesinde görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterliği, Anadolu ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öz yeterlik bulguları da değerlendirildiğinde Fen Lisesi öğretmenlerinin hem bireysel olarak hem de grup olarak kendilerini Anadolu ve meslek lisesi öğretmenlerine göre daha yeterli gördüğü söylenebilir.

Bu bulgularla birlikte bu çalışmada, destekleme ve yetiştirme kursu veren, zümredeki öğretmen sayısı birden fazla olan ve zorunlu hizmetini tamamlayan öğretmenlerin kolektif yeterliği anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ders saati gereği zümrelerdeki öğretmen sayısının birden fazla olduğu okulların fen liselerinde daha fazla gözlenmesi açısından bu sonucun tutarlı olduğu söylenebilir.

Kolektif yeterlik; TÜBİTAK projesi yapma, aylık gelirden memnun olma ve haftalık ders saati değişkenleri açısından incelendiğinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

4.1.4. Öğretim Hedef Yönelimleri ile İlgili Bulgular

Yapılan araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin öğretim hedef yönelimleri ile okul ortamı arasında zayıf düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde ise öğretmenlerin özerklik algıları ile performans öğretimi yaklaşımları arasında zayıf düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu sonuca göre, eğitim öğretimde faaliyetlerinde kendilerini özerk olarak algılayan öğretmenlerin, daha çok performans öğretimi yaptıkları söylenebilir. Ayrıca meslektaşlarla ilişkiler boyutunun öğretmenlerin öğretim hedef yönelimlerini çok zayıf düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin performans öğretimi yaklaşımları ile TÜBİTAK projesi yapma değişkeni arasında anlamlı ilişki belirlenmiştir. Bu sonuca göre il genelinde TÜBİTAK projesi yapan fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin eğitim öğretim faaliyetlerinde performans öğretimi yaklaşımını daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin öğretim hedef yönelimlerinin branş, kıdem, cinsiyet, kurum türü, destekleme kursu verme, maaş memnuniyeti, zorunlu hizmet görevini tamamlama, haftalık ders saati sayısı, sınıf mevcudu gibi değişkenlerle anlamlı bir ilişkisi tespit edilememiştir.

4.1.5. Öğretmenlerin Mesleki Tutum Algıları ile İlgili Bulgular

Yapılan araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin genel tutum düzeylerinin yüksek olduğu, mesleki değer algılarının çok yüksek, mesleki sevgi algılarının yüksek ve mesleki uyum düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki tutumları ile okul ortamı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Ancak alt boyutlar incelendiğinde veli ile ilişkilerin, sevgi ve değer alt boyutuyla zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin öğrenci velileri ile iş birliği yapmalarının mesleklerine olan sevgilerini arttırdığı söylenebilir. Ayrıca meslektaşlarla ilişkinin de sevgi ve değer alt boyutuyla zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak okuldaki diğer öğretmenlerle iş birliği yapılması ve iyi ilişkilerin geliştirilmesi de öğretmenlerin mesleklerine karşı olan sevgilerini

ve verdikleri değeri arttırdığı belirtilebilir. Ayrıca disiplin sorunlarının sevgi alt boyutuyla zayıf yönlü negatif ilişkisi tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre diğer öğretmenlerle iyi ilişkiler kuran ve öğrencilerin velileriyle iş birliği yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının daha yüksek olması beklenebilir. Disiplin sorunu yaşayan öğretmenlerin ise mesleklerine karşı olan tutumları az da olsa olumsuz etkilenebilir. Mesleki uyumun ise okul ortamı alt boyutlarıyla bir ilişkisi tespit edilememiştir.

Öğretmenlerin mesleki tutumları ile okul hedef yapılarının zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde ise okul öğrenme hedeflerinin sevgi ve uyum alt boyutlarıyla zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkisi belirlenmiştir. Okul performans hedefleri ise sevgi, uyum ve değer boyutlarıyla anlamlı bir ilişkide değildir. Buradan hareketle öğrenme odaklı okullarda fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tutum ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu bulgu Sadık ve Korkmaz (2011)'in cinsiyet ve mesleki tutum arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlediği çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Buna karşın öğretmenlerin mesleki tutumlarını belirlemeye yönelik araştırmaların bazılarında kadın (Kaya ve Büyükkasap, 2005; Üstün vd, 2004), bazılarında erkek öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip olduğu görülmektedir (Karahana, 2005; Sürücü, 1997).

Öğretmenlerin mesleki tutum düzeyinin kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu Akbaş (2008)'in mesleki tutum ile kıdem arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlediği araştırmayı destekler niteliktedir. Karahana (2005) ise araştırmasında 16–20 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin daha olumlu tutuma sahip oldukları saptanmış ve bu durumun 16–20 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin uzun yıllar öğretmenlik yapmaları, öğrencilerine nasıl davranacakları tecrübesini edinmiş olmalarından kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir.

Bu bulgulara ek olarak il merkezinde çalışan öğretmenlerin mesleki tutumları, ilçe merkezinde çalışan öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksektir. Ayrıca zorunlu hizmetini bitiren öğretmenlerin sevgi ve tutum puanları anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Bu çalışmada ayrıca mesleki tutum ile branş, çalışılan kurum türü, maaş memnuniyeti, destekleme ve yetiştirme kursu verme, TÜBİTAK projesi yapma, zümredeki öğretmen

sayısı, haftalık ders saati, sınıf mevcudu değişkenleri açısından değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin motivasyonları, iş doyumları ve mesleki tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Benzer çalışmalar için şunlar önerilebilir;

1. Araştırmaya özel okullar da eklenerek devlet okulları ile özel okullar arasında kıyaslama yapılabilir.
2. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle boylamsal çalışma yapılarak; motivasyon, iş doyum ve tutumu etkileyen değişkenler incelenebilir.
3. Araştırma sonucunda Fen Lisesi öğretmenlerinin iş doyumları ve öz yeterliklerinin anlamlı olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışılan kurum türlerinin iş doyum ve öz yeterlik üzerine etkisi incelenerek alanyazına katkı sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Açıklan, A. (1994). *Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem.
- Adıgüzel, Z. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan fen ve teknoloji öğretmenlerinin iş tatmini*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, M. (2008). *Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin evlilik uyumları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akbulut, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçamete, G., Kaner, S. & Sucuoğlu, B., (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik*. Ankara: Nobel.
- Akdeniz, C. (2013). *Kişilik profillerine göre öğretmenlerin öğrenme stratejisi tercihleri ve öğretim stratejilerini kullanma durumları: Eskişehir ili örneği*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aksu, G. (2002). *Sağlık bakanlığı merkez ve taşra teşkilatı yöneticileri iş doyumuna yönelik bir araştırma: Ankara Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alaz, A. (2009). Çoklu zekâ kuramı destekli eğitimin dokuzuncu sınıf coğrafya derslerinde başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Kış*, 7(1), 1-22.

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher education and special education: the journal of the teacher education division of the council for exceptional children*, 17(2), 86-95.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64(2), 287-309.
- Anderman, E. M., & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Ed.), *Handbook of research on student engagement* (s. 173-92). New York, NY: Springer.
- Arslan, Z. (2006). *Öğretmenlerde dindarlık, değerler ve iş doyumu üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, A. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe eğitimi bölümüne yönelik güdülenme düzeyleri. *E-International Journal Of Educational Research*, 2(3), 1-12.
- Aslan, M., & Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 477-493.
- Aşan, Ö., & Özyer, K. (2008). Duygusal bağlılıkları ile iş tatmini ve iş tatmininin alt boyutları arasındaki ilişkileri analiz etmeye yönelik ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 129-151.
- Aşık, N. A. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 467, 31-51.
- Atıcı, M. (2000). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye’de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi*. II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Atkinson, E. S. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20(1), 45- 57.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeğinin (GÖYÖ) Türkçeye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2). 113-13.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H., & Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1) 207-218.
- Aytaç, A. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 29-41.
- Bakioğlu, A., & Baltacı, R. (2013). Güney Kore eğitim sistemi. A. Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi. PISA'da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri içinde* (s.43-87). Ankara: Nobel.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetim terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44,1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer.
- Basım, N., Korkmazyürek, H. & Tokat, O. (2008). Çalışanların öz yeterlilik algılamasının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi: kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 121–130.
- Başaran, İ., & İbrahim, E. (1991). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Gül.
- Başaran, İ. (2008). *Örgütsel davranış ve insanın üretim gücü*. Ankara: Siyasal.

- Bayhan, P. (2009). *İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve iş doyumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Öz yeterlik inançları. Kuzgun, Y. & Deryakulu, D. (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (ss. 289-315). Ankara: Nobel.
- Bilgin, H. (1996). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bingöl, D. (2003). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. (5. Basım) İstanbul: Beta.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: a study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3, 147-154.
- Bozkurt, Ö., & Bozkurt, İ. (2008). İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 1-18.
- Brophy, J. E. (1979). Teacher behaviour and its effects. *Journal of Educational Psychology*, 71, 733-750.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). Disruptive student behavior, perceived self-efficacy, and teacher burnout. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association*. ERIC Document Reproduction Service No: 450 120.
- Burden, P. R. (1999). *Classroom management and discipline: methods to facilitate cooperation and instruction*. New York: Wiley.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers help seeking: examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241.
- Butler, R. (2012). Striving to connect: extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 726.

- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. Basım) Ankara: Pegem.
- Büyükses, L. (2010). *Öğretmenin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Can, G. (1987). Öğretmenlik meslek anlayışı üzerine bir araştırma (Ankara okullarında). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 159-170.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, I., Petitta, I., & Rubinacci, A. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitudes toward school. *European Journal of Psychology of Education*, 18(1), 15-31.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama* (3.baskı). Ankara: Pegem.
- Chacón, C. (2005). Teacher perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272.
- Charles, C. M. (1998). *Building Classroom Discipline*. New York: Longman.
- Ciani, K. D., Summers, J. J., & Easter, M. A. (2008). A "top-down" analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 533-560.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8*. Washington DC: Naeyc.
- Coşgun, A., (2019). *Kamuya ait okullarda öğretmen motivasyonunu etkileyen koşulların Herzberg'in çift faktör kuramı çerçevesinde incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 34, 29-46.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen öz yeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137).

- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çapri, B., & Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2005). Örgüt ikliminin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: Bir Araştırma. *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(2), 23-39.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Çevik A., & Köse A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- Daniels, E. (2016). Logistical factors in teachers' motivation. *The Clearing House*, 89(2), 61-66.
- Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46(1), 73-90.
- Dembo, M. H. (2004). *Motivation and learning strategies for college success: A self-management approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Demir, S. (2019). Kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmen iş doyumundaki rolü üzerine yapısal eşitlik modellemesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 444-463.

- Demir, S. (2020). The role of self-efficacy in job satisfaction, organizational commitment, motivation and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 85, 205-224.
- Demirtaş, Z., & Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumu arasındaki ilişki. *Journal of Kırsehir Education Faculty*, 16(2), 83-100.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36, 96-111.
- Dinç, A., & Ceylan, A. (2008). Kaçak elektrik kullanımıyla ilgili idare çalışanı tutumunun örgütsel adalet ve iş memnuniyeti ile ilişkisi, çalışma gruplarına göre farklılıklar. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9(2), 13-29.
- Dinçer, B., Saracaloğlu, A., Karademir, A. Ç., & Dedeşali, N., (2017). Öğretmenlerin öğretme stilleri, öz yeterlik ve iş doyumlarının belirlenmesi. *Education Sciences*, 12(1), 58-85.
- Doğan, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Duman, B., Göçen, G., & Duran, V. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Özel Sayı]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 144-155.
- Duman, T. (2002). Öğretmenlik mesleği. *Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim Dergisi*, 3, (3), 29-35.
- Durmuşoğlu, M. C., Yanık, C., & Akkoyunlu, B. (2009). Türk ve Azeri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 76-86.
- Erdem, A. R., Gezer, K., & Çokadar, H., (2005). *Ortaöğretim fen, matematik ve sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları*, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri, Cilt:1, 471-477, Denizli.

- Erden, F., & Wolfgang, C. H. (2004). An exploration of the differences in prekindergarten, kindergarten, and first grade teachers' beliefs related to discipline when dealing with male and female students. *Early Child Development and Care*, 174(1), 3–11.
- Erdoğan, İ. (2003). *Sınıf yönetimi: Ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. İstanbul: Sistem.
- Eser, Ş. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinde İş Doyumu, Meslektaş İlişkileri ve Okul İdaresi Desteği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Tekirdağ İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Eser, S., & Bedel, E. F. (2017). İş doyumu, meslektaş ilişkileri ve okul idaresi desteği: Okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(21), 72-79.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fer, S. (2015). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157-172.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gencer, A. (2002). *Öğretmenlerinin iş doyumu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). An investigation of primary school teachers' teacher efficacy and job satisfaction in terms of demographic factors. *Elementary Education Online*, 9(3), 1037-1054.
- Gergin, B. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri: Çorum ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of the schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476.
- Goddard, R. D., & Skra, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216-235.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1991). *Looking in classrooms* (5th Ed.). New York: Harper Collins.
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 21-22.
- Günbayı, İ. (2001). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jordan, A., Kircaali, G., & Diamond, C. T. P. (1993). Who has a problem, the student or the teacher? Differences in teachers beliefs about their work with at-risk and integrated exceptional students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 40(1), 45-62.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim.
- Kahyaoğlu, M., & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (8. Baskı), Ankara: Asil.
- Kanbur, O. (2020). *Fizik öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karabacak, M. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Karacaoğlu, Ö. C. (2008), Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karadeniz, C. B. (2011). Öğretmenlerin coğrafya öz yeterlik inançları. *Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi*, 9(35), 28-47.
- Karahan, H. (2005). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle öğretmenlik tutumları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2(1), 3-14.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, A., & Büyükkasap, E. (2005). Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2, 367–380.
- Kaya, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum düzeyi ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Kayrı, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 51-64.
- Kesicioğlu, O. S., & Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1371-1383.
- Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E., & İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(18), 78-80.
- Kıran, D. (2016). *Öğrenci motivasyonu, katılımı ve fen başarısının öğretmen değişkenleriyle ilişkisinin çok düzeyli incelenmesi*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kıran, D. (2018). Ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongrelerinde öz yeterlik çalışmaları: Bir içerik analizi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 417-443.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Konan, N., & Oğuz, V. (2016). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik öz yeterlik inancı ile yaşam yönelimi algısı arasındaki ilişki. E. Babaoğlu, E. Kıral & A. Çilek (Ed.), *Eğitime Dönüş içinde* (s. 276-284). Ankara: Eyuder.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Kiremit, H. Ö., & Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 119-137.
- Köse, Ö. (2007). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarının sorunları. *Eğitim ve Denetim*, 16, 43-47.
- Kubilay, S. (2013). *Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin iş doyumunu ve yaşam doyumunu düzeylerinin incelenmesi: Niğde ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Kumaş, & V., Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri*, 32, 123 – 139.
- Kurt, T. (2005). Herzberg'in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285-299.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, T. (2012). Öğretmen öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.

- Küçük, E. (2008). *İlköğretim okulları öğretmenlerinin okul yöneticilerine yönelik çağdaş denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçükahmet, L. (1995). *Öğretmen ilke ve yöntemleri*. Ankara: Gazi Büro.
- Larrick, C. S. (2004). *Collective teacher efficacy and student achievement*. Unpublished doctoral thesis. University of Virginia. Available from ProQuest Dissertations and Thesis Database. (UMI No: 3144628).
- Lee, F. L. F. (2005). Collective efficacy, support for democratization, and political participation in Hong Kong. *International Journal of Public Opinion Research*, 18(3), 298-317.
- Maehr, M., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 399-427.
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. K. R. Wentzel & A. Wigfield (Ed.), *Handbook of motivation at school* içinde (s. 77-104). New York: Routledge.
- Mahmutoğlu, A. (2007). *Milli eğitim bakanlığı merkez örgütünde iş doyumu ve örgütsel bağlılık*. Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Marachi, R., Gheen, M., & Midgley, C. (2000). *Comparisons of elementary, middle, and high school teachers' beliefs and approaches to instruction using a goal orientation framework*. American Educational Research Association yıllık toplantısında sunulmuş bildiri, New Orleans, LA
- Maskan, A. (2010). Fizik ve matematik öğretmen adaylarının fiziğe karşı öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 31-42.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.

- Memişoğlu, S. P. (2006). Nasıl Bir Öğretmen. *Ortaöğretime yeniden yapılanma sempozyumu 20-22 Aralık 2004 bildiriler kitabı* içinde (s. 334-338). Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Michaelowa, K. (2002). Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and The Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa. *Hamburg Institute of International Economics*, discussion paper, no. 188.
- Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *The Journal of Early Adolescence*, 15(1), 90-113.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf adresinden 10.04.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Nicholson, G., Stephens, R., Elder, R., & Leavitt, V. (1985). Safe school: You can't do it alone. *Phi Delta Kappan*, 66(7), 491-496.
- Otrar, M., & Öztürk, A. (2013). Ortaöğretim kimya öğretmenlerinin iş tatmini. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 27(27), 145-162.
- Örücü, E., & Kanbur, A. (2008). Örgütsel yönetsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: hizmet ve endüstri işletmesi örneği: Yönetim ve Ekonomi. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 85-97.
- Özcan, E. D. (2011). *Kişilik bakış açısından örgüt yapısı ve iş tatmini*. İstanbul: Beta.
- Özcan, Z. E. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumu: Niğde örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(54), 277-306.
- Özdemir, T. Y., Demirkol, M., Erol, Y. C., & Turhan, M., (2018). Kolektif öğretmen yeterlikleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi: Elâzığ ili örneği. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(31), 4628-4635.

- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2005). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi ESB Araştırmaları Çalışma Vakfı Yayınları.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Özutku, H. (2007). Yönetici ast etkileşimi ile iş tatmini arasındaki ilişki. *Amme İdaresi Dergisi*, 40(2), 79-98.
- Perie, M. & Baker, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Statistical Analysis Report 1997, U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement, <https://nces.ed.gov/pubs97/97471.pdf>
- Reaves, S. J., & Cozzens, J. A. (2018). Teacher perceptions of climate, motivation and self-efficacy: is there really a connection. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 48-67.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20(1), 30–46.
- Retelsdorf, J., & Günther, C. (2011). Achievement goals for teaching and teachers' reference norms: Relations with instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1111–1119.
- Rowley, J. (1996). Motivation and academic staff in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4, 11-16.
- Ryan, A. M., Gheen, M. H., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 528-535.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2008). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel.

- Sadık, F., & Korkmaz, G. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1) 121-138.
- Sarıtaş, M. (2011). Öğretmen veli görüşmelerinin yönetimi. Mehmet, Ş. & Turan, S. (Ed.) *Sınıf yönetimi içinde* (s. 208-219). Ankara: Pegem.
- Sargent, T. & Hannum, E. (2005). Keeping teachers happy: career satisfaction among primary school teachers in rural Northwest China. *Comparative Education Review*, 49(2), 173-204.
- Schechter, C., & Tschannen-Moran, M. (2006). Teachers' sense of collective efficacy: an international view. *International Journal of Educational Management*, 20(6), 480-489.
- Scheopner, A. (2010). Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and catholic schools. *Educational Research Review*, 5, 261-277.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 159-171.
- Seçer, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlilik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sehrawat, J. (2014). Teacher Authonomy: Key to teaching success. *Bhartiyam International Journal of Research and Education*, 4(1), 1-8.
- Sevim, F. Ö. M., Yazıcı, L., & Maviş, R. (2017). Avrupa ülkeleri ve Türkiye’de okul ve öğretmen özerkliğinin karşılaştırılması. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 1-12.
- Seyhan, H. G., (2015). Kimya öğretmenlerinin iş doyumları, öz yeterlik algıları, örgütsel bağlılıkları ve iş streslerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education* 4(2), 41-60.
- Silah, M. (2002). Sanayi işletmelerinde önemli ve çağdaş bir gereksinim: Süreç danışmanlığı uygulamaları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 143-168.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, 25(3), 518-524.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: the role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, stress, and coping*, 24(4), 369-385.
- Sumantri, M. S., & Whardani, P. A. (2017). Relationship between motivation to achieve and professional competence in the performance of elementary school teachers. *International Education Studies*, 10(7), 118-125.
- Sungur, S. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin motivasyon ve iş doyumlarının okul ortamı ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 194, 61-80.
- Sürücü, A., & Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Uygulamaları Dergisi*, 14, 255-295.
- Sürücü, A., & Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi, *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, (8)14, 253-295.
- Sürücü, A. (1997). *Öğretmenlik formasyonu alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology Theory and Practise* (8th Ed.). Boston: Pearson.
- Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (2009). *Educational Psychology* (2nd Ed.). New Jersey: Pearson.
- Stephen, P. R. (1996). *Organizational behavior: Concepts, controversies, applications*. New Jersey: Prentice Hall International Inc.
- Şahin, H., & Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9)18, 160-174.

- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 142-167.
- Şeker, H., Deniz, S., & Görgen, İ. (2004). Öğretmen yeterlikleri ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 105-118.
- Şeker, H., Deniz, S., & Görgen, İ. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerinin değerlendirilmesi, *Faculty of Education*, 15(42), 237-253.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Terzi, A.R., & Kurt, T. (2004). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi. *Milli Eğitim*, 166, 98-112
- Terzi, A.R., & Tezci, E. (2007). Necatibey eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 593-614.
- Thoonen, E. E., Sleegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tunacan, S., & Çetin, C., (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin tespitine ilişkin bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 155-172.
- Üstün, E., Erkan S., & Akman B. (2004). Türkiye’de okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 129-136.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-16.

- Üzüm, P., & Karşlı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri: İzmir ili örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-94
- Vedder-Weiss, D., & Fortus, D. (2018). Teachers' mastery goals: Using a self-report survey to study the relations between teaching practices and students' motivation for science learning. *Research in Science Education*, 48(1), 181-206.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.
- Wolfgang, C. H. (1999). *Solving discipline problems*. New York: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algıları. *Elektronik Journal of Social Sciences*, 12(45), 88-104.
- Yılmaz, A., & Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 277-394.
- Yılmaz, M. (2007). *Kalite yönetim sisteminin iş doyumuna etkisi: kalite belgesi bulunan ve bulunmayan matbaa işletmelerinde bir uygulama*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, A., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Öğretmen öz yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58).
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 503-522.
- Yüksel, G. (2007). *Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama*. Sınıf yönetimi. Ankara: Nobel

EKLER



EK 1. Öğretim Hedef Yönelimleri Ölçeği

İFADELER	Hiç Katılmıyorum		Biraz katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum
1. Ödevini en güzel yapan öğrencilere özel ayrıcalıklar tanırım.	1	2	3	4	5
2. Sınıf seviyesinin altında olsalar bile, öğrencilerin bireysel gelişimlerini gözlemleyebilmek için özel bir çaba harcarım.	1	2	3	4	5
3. Derste en yüksek notu alan öğrencinin çalışmasını (ödev/proje/performans, vb.) sınıfa örnek gösteririm.	1	2	3	4	5
4. Derslerimde, öğrencilerin arasından seçim yapabileceği değişik etkinlikleri sık sık kullanırım.	1	2	3	4	5
5. Karne notlarını verirken, öğrencilerin biyoloji dersinde ne kadar gelişim gösterdiklerini göz önünde bulundururum.	1	2	3	4	5
6. Öğrencilerin, dersteki başarı düzeylerinin sınıftaki diğer öğrencilere göre nasıl olduğunu anlamalarına yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
7. Öğrencileri derslerde birbirleriyle yarışmaları için cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5
8. Derste başarılı olan öğrencileri diğer öğrencilere model olarak gösteririm.	1	2	3	4	5
9. Öğrencilerin ihtiyaçlarına ve beceri seviyelerine uygun olarak çok çeşitli ödevler veririm.	1	2	3	4	5

EK 2. Biyoloji Öğretmenleri İçin İş Doyumu Ölçeği

İFADELER	Hiç Katılmıyorum					Kesinlikle Katlıyorum
1. Biyoloji Öğretmenliği Yapmayı seviyorum	1	2	3	4	5	6
2. Her gün okula gitmeye çok istekliyim.	1	2	3	4	5	6
3. Biyoloji Öğretmeni olarak çalışmak son derece tatmin edicidir	1	2	3	4	5	6

EK 3. Kimya Öğretmenleri İçin İş Doyumu Ölçeği

İFADELER	Hiç Katılmıyorum					Kesinlikle Katılıyorum
1. Kimya Öğretmenliği Yapmayı seviyorum	1	2	3	4	5	6
2. Her gün okula gitmeye çok istekliyim.	1	2	3	4	5	6
3. Kimya Öğretmeni olarak çalışmak son derece tatmin edicidir	1	2	3	4	5	6

EK 4. Fizik Öğretmenleri İçin İş Doyumu Ölçeği

İFADELER	Hiç Katılmıyorum					Kesinlikle Katılıyorum
1. Fizik Öğretmenliği Yapmayı seviyorum	1	2	3	4	5	6
2. Her gün okula gitmeye çok istekliyim.	1	2	3	4	5	6
3. Fizik Öğretmeni olarak çalışmak son derece tatmin edicidir	1	2	3	4	5	6

EK 5. Biyoloji Öğretmenleri İçin Kolektif Yeterlik Ölçeği

İFADELER	Hiç katılmıyorum					Tamamen Katılıyorum
1. Bu okuldaki biyoloji öğretmenleri, sınıflarındaki çalışması zor öğrencilere ulaşmayı başarabilirler.	1	2	3	4	5	6
2. Bu okuldaki biyoloji öğretmenleri, derslerinde öğrencileri motive edebileceklerinden emindirler.	1	2	3	4	5	6
3. Bu okuldaki biyoloji öğretmenleri, sınıflarındaki bir öğrenci öğrenmek istemiyorsa fazla uğraş göstermezler	1	2	3	4	5	6
4. Bu okuldaki biyoloji öğretmenleri, öğrencilerin Kimya dersini anlamlı öğrenebilmesi için yeterli becerilere sahip değildirler.	1	2	3	4	5	6
5. Eğer öğrenciler bir konuyu ilk işlendiğinde öğrenmezlerse, bu okuldaki biyoloji öğretmenleri aynı konuyu öğrencilere başka yollarla öğretmeyi denerler	1	2	3	4	5	6
6. Bu okuldaki biyoloji öğretmenleri, öğretmekle yükümlü oldukları konulara yeterince hazırlıklıdır.	1	2	3	4	5	6
7. Bu okuldaki biyoloji öğretmenleri, uygun öğretim yöntemlerini kullanmadıkları için bazı öğrencilere ulaşmakta başarısız olurlar.	1	2	3	4	5	6

8. Bu okuldaki biyoloji öğretmenleri, öğrencilerin öğrenebilmesi için her türlü çabayı sarf ederler.	1	2	3	4	5	6
9. Bu okulda biyoloji dersine yönelik öğretim materyalleri ve araç-gereçlerinin eksikliği öğretimi çok zorlaştırmaktadır	1	2	3	4	5	6
10. Bu okuldaki biyoloji öğretmenleri, öğrencilerin disiplin problemleriyle başa çıkma becerilerine sahip değildirlr.	1	2	3	4	5	6
11. Bu okuldaki biyoloji öğretmenleri, sınıflarında hiç kimsenin ulaşamayacağı bazı öğrencilerin var olduğunu düşünürler.	1	2	3	4	5	6
12. Bu okuldaki olanaklarının niteliği, biyoloji dersindeki öğretme ve öğrenme sürecini gerçekten kolaylaştırır	1	2	3	4	5	6
13. Bu okuldaki öğrenciler (ev yaşamlarından) öyle avantajlarla okula gelirler ki öğrenememeleri elde değil.	1	2	3	4	5	6
14. Bu okuldaki öğrenciler, öğrenmeye hazır bir biçimde okula gelirler.	1	2	3	4	5	6
15. Buradaki öğrenciler öğrenmeye motive değildir.	1	2	3	4	5	6
16. Bu okuldaki biyoloji öğretmenleri her öğrencinin öğrenebileceğine gönülden inanır.	1	2	3	4	5	6

EK 6. Kimya Öğretmenleri İçin Kolektif Yeterlilik Ölçeği

İFADELER	Hiç katılmıyorum					Tamamen Katılıyorum
1. Bu okuldaki kimya öğretmenleri, sınıflarındaki çalışması zor öğrencilere ulaşmayı başarabilirler.	1	2	3	4	5	6
2. Bu okuldaki kimya öğretmenleri, derslerinde öğrencileri motive edebileceklerinden emindirler.	1	2	3	4	5	6
3. Bu okuldaki kimya öğretmenleri, sınıflarındaki bir öğrenci öğrenmek istemiyorsa fazla uğraş göstermezler	1	2	3	4	5	6
4. Bu okuldaki kimya öğretmenleri, öğrencilerin Kimya dersini anlamlı öğrenebilmesi için yeterli becerilere sahip değildirler.	1	2	3	4	5	6
5. Eğer öğrenciler bir konuyu ilk işlendiğinde öğrenmezlerse, bu okuldaki kimya öğretmenleri aynı konuyu öğrencilere başka yollarla öğretmeyi denerler	1	2	3	4	5	6
6. Bu okuldaki kimya öğretmenleri, öğretmekle yükümlü oldukları konulara yeterince hazırlıklıdır.	1	2	3	4	5	6
7. Bu okuldaki kimya öğretmenleri, uygun öğretim yöntemlerini kullanmadıkları için bazı öğrencilere ulaşmakta başarısız olurlar.	1	2	3	4	5	6

8. Bu okuldaki kimya öğretmenleri, öğrencilerin öğrenebilmesi için her türlü çabayı sarf ederler.	1	2	3	4	5	6
9. Bu okulda kimya dersine yönelik öğretim materyalleri ve araç-gereçlerinin eksikliği öğretimi çok zorlaştırmaktadır	1	2	3	4	5	6
10. Bu okuldaki kimya öğretmenleri, öğrencilerin disiplin problemleriyle başa çıkma becerilerine sahip değildirler.	1	2	3	4	5	6
11. Bu okuldaki kimya öğretmenleri, sınıflarında hiç kimsenin ulaşamayacağı bazı öğrencilerin var olduğunu düşünürler.	1	2	3	4	5	6
12. Bu okuldaki olanaklarının niteliği, kimya dersindeki öğretme ve öğrenme sürecini gerçekten kolaylaştırır	1	2	3	4	5	6
13. Bu okuldaki öğrenciler (ev yaşamlarından) öyle avantajlarla okula gelirler ki öğrenememeleri elde değil.	1	2	3	4	5	6
14. Bu okuldaki öğrenciler, öğrenmeye hazır bir biçimde okula gelirler.	1	2	3	4	5	6
15. Buradaki öğrenciler öğrenmeye motive değildir.	1	2	3	4	5	6
16. Bu okuldaki kimya öğretmenleri her öğrencinin öğrenebileceğine gönülden inanır.	1	2	3	4	5	6

EK 7. Fizik Öğretmenleri İçin Kolektif Yeterlilik Ölçeği

İFADELER	Hiç katılmıyorum					Tamamen Katılıyorum
1. Bu okuldaki fizik öğretmenleri, sınıflarındaki çalışması zor öğrencilere ulaşmayı başarabilirler.	1	2	3	4	5	6
2. Bu okuldaki fizik öğretmenleri, derslerinde öğrencileri motive edebileceklerinden emindirler.	1	2	3	4	5	6
3. Bu okuldaki fizik öğretmenleri, sınıflarındaki bir öğrenci öğrenmek istemiyorsa fazla uğraş göstermezler	1	2	3	4	5	6
4. Bu okuldaki kimya öğretmenleri, öğrencilerin fizik dersini anlamlı öğrenebilmesi için yeterli becerilere sahip değildirler.	1	2	3	4	5	6
5. Eğer öğrenciler bir konuyu ilk işlendiğinde öğrenmezlerse, bu okuldaki fizik öğretmenleri aynı konuyu öğrencilere başka yollarla öğretmeyi denerler	1	2	3	4	5	6
6. Bu okuldaki fizik öğretmenleri, öğretmekle yükümlü oldukları konulara yeterince hazırlıklıdır.	1	2	3	4	5	6
7. Bu okuldaki fizik öğretmenleri, uygun öğretim yöntemlerini kullanmadıkları için bazı öğrencilere ulaşmakta başarısız olurlar.	1	2	3	4	5	6

8. Bu okuldaki fizik öğretmenleri, öğrencilerin öğrenebilmesi için her türlü çabayı sarf ederler.	1	2	3	4	5	6
9. Bu okulda fizik dersine yönelik öğretim materyalleri ve araç-gereçlerinin eksikliği öğretimi çok zorlaştırmaktadır	1	2	3	4	5	6
10. Bu okuldaki fizik öğretmenleri, öğrencilerin disiplin problemleriyle başa çıkma becerilerine sahip değildirlr.	1	2	3	4	5	6
11. Bu okuldaki fizik öğretmenleri, sınıflarında hiç kimsenin ulaşamayacağı bazı öğrencilerin var olduğunu düşünürler.	1	2	3	4	5	6
12. Bu okuldaki olanaklarının niteliği, kimya dersindeki öğretme ve öğrenme sürecini gerçekten kolaylaştırır	1	2	3	4	5	6
13. Bu okuldaki öğrenciler (ev yaşamlarından) öyle avantajlarla okula gelirler ki öğrenememeleri elde değil.	1	2	3	4	5	6
14. Bu okuldaki öğrenciler, öğrenmeye hazır bir biçimde okula gelirler.	1	2	3	4	5	6
15. Buradaki öğrenciler öğrenmeye motive değildir.	1	2	3	4	5	6
16. Bu okuldaki fizik öğretmenleri her öğrencinin öğrenebileceğine gönülden inanır.	1	2	3	4	5	6

EK 8. Okul Hedef Yapıları Ölçeği

İFADELER	Hiç Katılmıyorum		Biraz katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum
1. Bu okulda, çok çalışmanın önemli olduğu öğrencilere açıkça vurgulanır.	1	2	3	4	5
2. Bu okulda, öğrendikleri ve kendilerini geliştirdikleri sürece hata yapmalarının normal olduğu öğrencilere anlatılır.	1	2	3	4	5
3. Bu okulda, hangi öğrencilerin en yüksek notu, hangi öğrencilerin en düşük notu alacağını tahmin etmek kolaydır.	1	2	3	4	5
4. Bu okulda, iyi not alan öğrenciler diğerlerine örnek olarak gösterilir.	1	2	3	4	5
5. Bu okulda, sınavlarda yüksek puan almanın önemi hakkında öğrenciler pek çok şey duyarlar.	1	2	3	4	5
6. Bu okulda, öğrencilerin yaptığı ödev ve proje gibi çalışmaların çoğu özgün ve eğlencelidir.	1	2	3	4	5
7. Bu okulda, notlar ve sınav sonuçları üzerinde fazlaca durulan konulardır.	1	2	3	4	5
8. Bu okulda, öğrenmenin eğlenceli bir uğraş olması gerektiği öğrencilere sık sık söylenir	1	2	3	4	5
9. Bu okulda, ödev ve proje gibi çalışmaların veriliş amacının konuları ezberletmek değil, konuların daha iyi anlaşılmasını sağlamak olduğu vurgulanır.	1	2	3	4	5
10. Bu okulda, öğrencilerin göstermiş olduğu gelişim ve çaba takdir edilir.	1	2	3	4	5

11. Bu okulda, teşekkür ve takdir alanların arasına girmenin ne denli önemli olduğu öğrencilere çokça vurgulanır.	1	2	3	4	5
12. Bu okulda, öğrencilerin yaptıkları çalışmaların (ödev, proje, vb.) okul dışındaki yaşamlarıyla nasıl ilişkili olduğunu göstermek için büyük bir çaba harcanır.	1	2	3	4	5
13. Bu okulda, öğrenciler okul başarısı için birbirleriyle yarışmaya teşvik edilirler.	1	2	3	4	5



EK 9. Okul Ortamı Algıları Ölçeği

İFADELER	Yanlış					Doğru
1. Ders hazırlığı için kullanılması gereken zamanın çoğunu okuldaki toplantılar, idari işler ve evrak işleri alıyor.	1	2	3	4	5	6
2. Okuldaki yaşantı yorucu ve dinlenip yenilenmek için zaman yok.	1	2	3	4	5	6
3. Çalışma saatleri içerisinde ders anlatımı için hazırlık yapmak genellikle mümkün olmuyor.	1	2	3	4	5	6
4. Derslerimde istediğim öğretim yöntem ve stratejisini seçmekte özgürüm	1	2	3	4	5	6
5. Derslerimde, içeriğin hangi kısmına odaklanacağıma karar vermekte özgürüm	1	2	3	4	5	6
6. Çalışma şartlarımı değiştirebileceğimi hissediyorum (ders saatleri ayarlanırken; ya da fen laboratuvarı düzenlenirken söz sahibi olmak, vb.)	1	2	3	4	5	6
7. Velilerin ders anlatımına ve öğretim tarzına güvendiklerini hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
8. Velilerle işbirliği yapmak kolaydır.	1	2	3	4	5	6
9. Veliler kararlarımı güvenir ve kararlarımı onaylar.	1	2	3	4	5	6
10. Derslerim disiplin sorunu yaşayan öğrenciler tarafından sık sık bölünür	1	2	3	4	5	6
11. Disiplin sorunu olan bazı öğrenciler dersin planlandığı gibi işlenmesini zorlaştırır.	1	2	3	4	5	6
12. Ders esnasında öğrenci davranışlarını kontrol etmek çaba gerektirir ve çok zaman alır.	1	2	3	4	5	6
13. Mesleki konularda okul yönetiminden daima yardım ve tavsiye isterim	1	2	3	4	5	6

14. Okul müdürü ile ilişkim karşılıklı güven ve saygı içindedir.	1	2	3	4	5	6
15. Okul yönetimi destekleyicidir ve yapılan iyi işleri över	1	2	3	4	5	6
16. Mesleki konularda okuldaki diğer öğretmen arkadaşlarımdan daima tatmin edici düzeyde yardım alırım.	1	2	3	4	5	6
17. Bu okulda öğretmenler arasındaki ilişkiler arkadaşlık ve birbirini koruyup gözetme olarak nitelendirilebilir.	1	2	3	4	5	6
18. Bu okuldaki öğretmenler birbirlerine yardım eder ve destek olur	1	2	3	4	5	6

EK 10. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

	İFADELER	Asla Katılmam	Katılmam	Kararsızım	Katılıyorum	Kuvvetle Katılıyorum
1	Benim için en ideal meslek öğretmenliktir.					
2	Bir ömür boyu öğretmenlik yapabilirim.					
3	Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor.					
4	Öğretmenlik benim için bir tutkudur.					
5	Öğretmenliğin bence hiçbir cazip yanı yoktur.					
6	Öğretmenlik mesleğindeki tecrübem arttıkça bu mesleğe daha çok bağlanacağıma inanıyorum.					
7	Bu mesleğin bana çok şey kazandıracağını düşünmüyorum.					
8	Öğretmenlikten alacağım manevi doyumu hiçbir şeye değişmem.*					
9	Bu mesleği yapmaktan kimse beni alıkoyamaz.					
10	Öğretmenliğin kişiliğime uygun bir meslek olduğunu düşünmüyorum.					
11	Bu mesleği bilerek ve isteyerek seçtim.					
12	Öğretmenlikten aldığım haz bana bu mesleğin tüm zorluklarını unutturur.*					
13	Öğretmenlik mesleğini sevmiyorum.					
14	İnsanlara bir şeyler öğretmeyi sevdiğim için bu mesleği seçtim.					
15	Benden yeni bir meslek seçmem istense hiç tereddütsüz yine öğretmenlik mesleğini seçerdim.					
16	Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanı duyacağımı zannetmiyorum.					
17	Bu meslekte başarılı olabilmek için çok çalışıyorum.*					
18	Öğretmenlik mesleğinin beni ne maddi ne de manevi açıdan tatmin etmiyor.*					
19	Öğretmenlik mesleğini layıkıyla yaptığıma inanıyorum.*					

	İFADELER	Asla Katılmam	Katılmam	Kararsızım	Katılıyorum	Kuvvetle Katılıyorum
20	Derslerden ve öğretmenlerden bıktığım için öğretmenlik benim için yapacağım mesleklerin en sonuncusudur.					
21	Öğretmenlik bilginin yanı sıra yetenek gerektiren bir meslektir.					
22	Öğretmenlik paylaşımın en yoğun yaşandığı meslektir.					
23	Mecbur olduğum için öğretmenlik yapıyorum.*					
24	Öğretmen olduğumu düşündükçe mutsuz oluyorum.*					
25	Tecrübe kazandıkça bu mesleğin ciddiyetini daha iyi anlıyorum.*					
26	Daha iyi bir meslek bulursam bir an bile öğretmenlik yapacağımı zannetmiyorum.					
27	Öğretmenlik özveri isteyen bir meslektir.					
28	Öğretmenlik onurlu bir meslektir.					
29	Öğretmenlik gibi çileli bir mesleğe başlamaktan çekiniyorum.*					
30	Öğretmenlik mesleği hasta toplumları kurtaracak bir ilaç gibidir.					
31	Sürekli kendini yenileme düşüncesi bu mesleği yapma konusunda beni düşündürüyor.					
32	Öğretmenlik mesleği bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslektir.					
33	Öğretmenlik vicdani boyutu önemli olan mesleklerin başında gelmektedir.					
34	Sürekli bir sınıfta hapsolmek beni sinirlendirir.					
35	Öğretmenlik çok sabır isteyen bir meslektir.					

* Yazardan izin alınarak öğretmenlere uyarlanan maddeler

EK 11. Biyoloji Öğretmenleri İçin Öz Yeterlik Ölçeği

	Yeterli		Çok Az yeterli		Biraz Yeterli		Oldukça Yeterli		Çok Yeterli
1. Sınıfta biyoloji dersini olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Biyoloji dersine az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Öğrencileri biyoloji dersinde başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Öğrencilerin biyoloji dersini öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Biyoloji dersinde öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmenize olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Biyoloji dersinde öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Biyoloji dersini olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Biyoloji derslerinde farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf	1	2	3	4	5	6	7	8	9

yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?									
9. Biyoloji derslerinde farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Biyoloji derslerinde öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Çocuklarının biyoloji dersinde başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Biyoloji derslerinde farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9

EK 12. Kimya Öğretmenleri İçin Öz Yeterlik Ölçeği

	Yeterli		Çok Az yeterli		Biraz Yeterli		Oldukça Yeterli		Çok Yeterli
1. Sınıfta kimya dersini olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Kimya dersine az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Öğrencileri kimya dersinde başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Öğrencilerin kimya dersini öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Kimya dersinde öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmenize olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Kimya dersinde öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Kimya dersini olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Kimya derslerinde farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf	1	2	3	4	5	6	7	8	9

yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?									
9. Kimya derslerinde farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Kimya derslerinde öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Çocuklarının kimya dersinde başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Kimya derslerinde farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9

EK 13. Fizik Öğretmenleri İçin Öz Yeterlik Ölçeği

	Yeterli		Çok Az yeterli		Biraz Yeterli		Oldukça Yeterli		Çok Yeterli
1. Sınıfta fizik dersini olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Fizik dersine az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Öğrencileri fizik dersinde başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Öğrencilerin fizik dersini öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Fizik dersinde öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmenize olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Fizik dersinde öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Fizik dersini olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Fizik derslerinde farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim	1	2	3	4	5	6	7	8	9

sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?									
9. Fizik derslerinde farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Fizik derslerinde öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Çocuklarının fizik dersinde başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Fizik derslerinde farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9

EK 14. Demografik Özellikler ve Çalışma Koşulları Ölçeği

1) Öğretmenin Branşı:

Fizik () Kimya () Biyoloji ()

2) Öğretmenin Kıdemi:

0-4 () 5-9 () 10-14 ()
15-19 () 20-24 () 25-29 ()
30-34 () 35-40 () 41-... ()

3) Öğretmenin Medeni Durumu:

Evli () Bekar ()

4) Öğretmenin Cinsiyeti:

Kadın () Erkek ()

5) Öğretmenin Mezun olduğu lise türü:

Fen lisesi () Anadolu lisesi ()
Süper lise () Meslek lisesi ()
Askeri Lise () İmam hatip lisesi ()
Öğretmen Lisesi () Düz lise ()
Diğer () [Belirtiniz]

6) Öğretmenin Eğitim durumu:

Önlisans () Lisans ()

Tezsiz yüksek lisans [formasyon veya 5 yıllık eğitim fakültesi] ()

Yüksek Lisans () Doktora ()

7) Öğretmenin Mezun olduğu fakülte:

Eğitim Fakültesi ()

Fen Edebiyat Fakültesi ()

Mühendislik Fakültesi ()

8) Çalıştığınız kurumun yeri:

İl merkezi () İlçe merkezi ()

9) Özlük Durumunuz:

Kadrolu () Sözleşmeli ()

10) Öğretmenin Çalıştığı Kurum Türü:

Fen Lisesi ()
Anadolu Lisesi ()
Spor Lisesi ()
Halk eğitim merkezi ()
Çok Programlı Lise ()
Güzel Sanatlar Lisesi ()
İmam Hatip Lisesi ()
Ticaret Meslek Lisesi ()
Endüstri Meslek Lisesi ()
Kız Meslek Lisesi ()
Sağlık Meslek Lisesi ()
Otelcilik ve Turizm Lisesi ()
Bilim sanat merkezi ()
Diğer Liseler [.....]()

11) Çalıştığınız kurum proje okulu mu?

Evet () Hayır ()

12) Çalıştığınız okulun öğrenci alma şekli:

Sınav ile öğrenci alınıyor. ()

Sınavsız öğrenci alınıyor. ()

Hem sınav ile hem sınavsız öğrenci alınıyor. ()

13) Şu anki göreviniz:

Öğretmen () İdareci ()

14) Daha önce idarecilik yaptınız mı?

(Şu an öğretmenlik yapanlar cevaplamalı)

Evet () Hayır ()

15) Öğretmenin hizmet içi eğitim sayısı:

0-20 () 21-40 () 41-... ()

16) Zümrenizdeki öğretmen sayısı (siz hariç):

0 () 1 () 2 ()

17) Okulunuzdaki sınıf mevcudu ortalaması

5-10 () 11-15 () 16-20 ()
21-25 () 26-30 () 31-35 ()
36-40 () 41-45 () 46-... ()

18) Öğretmenin Haftalık ders saati sayısı (kurs ve egzersizler hariç):

7-14 () 15-18 () 19-22 ()
23-26 () 27-30 () 31-... ()

19) Bir günde girdiğiniz maksimum ders saati:

1-5 () 6 () 7 ()
8 () 9 () 10 ()
11- ... ()

20) Görevlendirme yoluyla farklı okullarda verdiğiniz haftalık ders saati sayısı:

Hiç () 1-3 () 4-6 ()
7-9 () 10-12 () 13-... ()

21) Ders programınızdaki boş gün sayısı:

0 () 1 ()
2 () 3 ()

22) Öğretmenin haftalık verdiği destekleme kursu saati sayısı

Hiç () 1-2 () 3-4 ()
5-6 () 7-8 () 9-10 ()

23) Dersine girdiğiniz kaynaştırma öğrencisi sayısı:

Hiç () 1-3 () 4-6 ()
7-9 () 10-12 () 13-... ()

24) Nerelisiniz?

Ege () Marmara () Akdeniz ()
İç Anadolu () Güneydoğu Anadolu ()
Karadeniz () Doğu Anadolu ()

25) Öğretmenin kaynaştırma öğrencileri için haftalık verdiği destekleme kursu saati sayısı:

Hiç () 1-2 () 3-4 ()
5-6 () 7-8 () 9-10 ()

26) Öğretmenin ayda tuttuğu pansiyon nöbeti sayısı:

Hiç () 1-2 () 3-4 ()
5-6 () 7-8 ()

27) Öğretmenin branşı dışında girdiği derslerin haftalık ders saati sayısı:

Hiç () 1-2 () 3-4 ()
5-6 () 7-10 () 11-... ()

28) Dersine girdiğiniz yabancı uyruklu öğrencisi sayısı:

Hiç () 1-3 () 4-6 ()
7-8 () 9-11 () 11-... ()

29) Zorunlu hizmetinizi tamamladınız mı?:

Evet () Hayır ()

30) Yaptığınız tübitak projesi sayısı:

Hiç () 1-2 () 3-4 ()
5-6 () 7-8 () 9-10 ()

31) Okulunuzdaki öğrenci sayısı:

0-75 () 75-150 () 151-300 ()
301-500 () 501-750 () 751-1000 ()
1001-1500 () 1501-... ()

32) Öğretmenin yabancı dil puanı

A:100-90 () B: 89-80 () C: 79-70 ()
D: 69-60 () E: 59-50 () Yok ()

33) Okuldaki laboratuvar durumu:

Var () Yok ()



'GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..