



**Asuman Seda Saracaloğlu**

Adnan Menderes University, sedasaracal@adu.edu.tr, Aydın-Türkiye

**Çiğdem Aldan Karademir**

Muğla Sıtkı Koçman University, cakarademir@mu.edu.tr, Muğla-Türkiye

**Beste Dinçer**

Adnan Menderes University, bdincer@adu.edu.tr, Aydın-Türkiye

**Nurhak Cem Dedeali**

Sinop University, dedebali40@gmail.com, Sinop-Türkiye

<http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2017.12.1.1C0669>

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETME STILLERİ, ÖZYETERLİK VE İŞ DOYUMLARININ BELİRLENMESİ**

**ÖZ**

Bu araştırmanın temel amacı, Sınıf, Fen ve Teknoloji ile Türkçe öğretmenlerinin öğretim stilleri, öğretmen özyeterlik inançları ve iş doyumlarını belirlemek, aralarında ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. İlişkisel tarama modelindeki bu çalışmada, veri toplama aracı olarak Grasha-Reichmann Öğretim Stilleri Ölçeği, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Minnesota İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Muğla ili merkez ilçede görev yapmakta olan toplam 235 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, tüm öğretim stillerini çoğunlukla yüksek düzeyde tercih etmişlerdir. Kadın ve erkek öğretmenler arasında kadın öğretmenler lehine yalnızca otoriter öğretim stilinde; öğretim stilleri ile ilgili hizmetiçi eğitim alan ve almayan öğretmenler arasında ise hizmetiçi eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğretmen özyeterliliği arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif ( $r=.40$ ); öğretim stilleri ile iş doyumları arasında ( $r=.30$ ) ve öğretmen özyeterliliği ile iş doyumları arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ( $r=.29$ ) ilişkiler bulunmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Öğretim Stili, İş Doyumu, Özyeterlik, Öğretmen, Öğretmen Eğitimi

**DETERMINING TEACHING STYLES, SELF-EFFICACY BELIEVES AND JOB SATISFACTION OF TEACHERS**

**ABSTRACT**

The main purpose of this research is to determine the teaching styles, self-efficacy levels and job satisfaction of Classroom teachers, Science and Technology and Turkish teachers and to find out if there is a relationship among these variables or not. In this study which was designed as correlational survey method, Grasha-Reichmann Teaching Styles Scale, Teacher Efficacy Scale and Minnesota Job Satisfaction Scale were used as data collection tools. Totally 235 teachers working in Muğla province participated to the study. According study findings, teachers mostly preferred all teaching styles at a high level. There were significant differences found between female and male teachers on behalf of female teachers only for otoriterian teaching style; and for consultant style between teachers having in-service training and those who didn't on behalf of having in-service training. Also, between teachers' teaching styles and self-efficacy perceptions there was a positive and significant relation as a moderate level ( $r=.40$ ); between teachers' teaching styles and job satisfaction ( $r=.30$ ) and also between teachers' self-efficacy and job satisfaction there were positive but low level relations ( $r=.29$ ) were found.

**Keywords:** Teaching Style, Job Satisfaction, Self-Efficacy Beliefs, Teacher, Teacher Education

**How to Cite:**

Saracaloğlu, A.S., Aldan Karademir, Ç., Dinçer, B., and Dedeali, N.C., (2017). Öğretmenlerin Öğretim Stilleri, Özyeterlik ve İş Doyumlarının Belirlenmesi, *Education Sciences (NWSAES)*, 12(1):58-85, DOI: 10.12739/NWSA.2017.12.1.1C0669.



## 1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Yeniden yapılandırılan ilk ve ortaokul programlarının uygulanması ile ilgili olarak, etkili bir öğretim sürecinin yaşanabilmesi açısından eğitim sisteminde görev yapan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Eğitim sistemimizin odak noktasını oluşturan öğretmenlerin öğretici yönü, kişiliği, davranışları, tutumları ve değerleri öğrenciyi önemli ölçüde etkilemektedir (Saracaloğlu, Certel, Varol ve Bahadır, 2012:55). Çünkü öğretimde başarının sağlanması ve eğitimin yeni nesilleri en iyi şekilde topluma kazandırabilmesi nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine bağlıdır (Maden, Durukan ve Aslan, 2010:1368). Bu açıdan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sorumlulukları edilebilmelerinin yanı sıra öğretimi yaparken sergiledikleri öğretmen özelliklerinin (ilgi, stil, tutum, mesleğe yönelik algıları, iş doyumları vb. gibi) de öğrenme öğretme sürecinin başarısını olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği bir gerçektir. Bireysel farklılıkların gittikçe önem kazandığı günümüz eğitim sisteminde son yıllarda ilgi çeken "stil" kavramı genel bir ifadeyle, "bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihi, bilgi ve becerisini uygularken kullanmayı tercih ettiği yol (Fer, 2005:33) olarak tanımlanırken; öğretme stili öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileriyle olan etkileşimlerinde sürekli ve tutarlı olarak sergiledikleri davranışlar (Grasha, 2002) şeklinde ifade edilmektedir. Öğretme stili, öğretmenin bilgiyi nasıl sunduğunun, öğrencilerle girdiği etkileşimin niteliğinin bir göstergesidir (Felder, 2002).

Yapılan birçok tanımda vurgulanan ortak nokta, öğretim stillinin "öğretmenlerin tutarlı bir şekilde sergiledikleri öğretim davranışları" olduğudur (Üredi ve Üredi, 2007:134). Öğretme stili kavramı, öğretmenin sınıf ortamındaki davranışları, performansı, inançları, ihtiyaçları ve pedagojiye ilişkin birikiminin bir bileşimidir (Grasha, 2003:1996). Bu nedenle, öğretmenlerin kullandıkları beden dili, ses tonu, öğrencilere yaklaşımı, öğrencilere bilgiyi aktarmadaki rolü, performansları, öğrencilerle iletişimde bulunma şekli, sınıfta öğretimi gerçekleştirirken kullandığı yöntemleri ve daha birçok boyutu kapsamaktadır (Altay, 2009:3; Grasha, 1994:2). Örneğin; "öğretmen öğrencilere bir şeyleri öğretirken hangi rolü üstlenmektedir? "öğretmen, sınıfta otorite konumunda mıdır ya da öğrencilere rehberlik mi etmektedir?", "öğretmen, öğrencilere bilgiyi olduğu gibi vermeyi mi tercih etmektedir?", "öğretmen ders işlerken hangi yöntemleri kullanmaktadır?" gibi sorular aslında öğretmenin öğretme stili ile ilgilidir.

Bazı öğretmenler öğrencilerine ayrıntılı bilgiler vermeyi tercih ederken, bazıları bilgiyi örneklendirerek verebilir, bazıları ise bağımsız çalışmalara uygun özerkliği destekleyebilir (Süral, 2013:46). Bu bakımdan, öğretmenler ders anlatırken daha çok ne tür bilgiye vurgu yapıyor (soyut, somut, teorik), bilgiyi öğrenciye aktarırken nasıl bir sunum tercih ediyor ve sunumlarını neye göre şekillendiriyorlar? Öğretmen öğrencilere bir şeyler öğretirken hangi rolü (otoriter, rehber vb.) üstleniyor? Genel anlamda bütüncül ya da detaylı bir yaklaşımla mı bilgiyi aktarıyorlar? (Grasha, 1996:17) gibi soruların yanıtlarının incelenmesinin, öğretmenlerin öğretme stilleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve farkındalık sağlamaları açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde en çok kullanılan öğretme stilleri ölçeklerinden birisi olan "Öğretme Stilleri Ölçeği" Grasha (1994) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçekte beş alt boyut bulunmaktadır. Bunlar; bilgi aktarıcı (uzman), otoriter, kişisel, rehber (yol gösterici) ve danışman (temsilci) dir. Öğretme stillerinin özellikleri aşağıdaki paragraflarda açıklanmıştır.



- **Bilgi Aktarıcı (Uzman) Öğretme Stili:** Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve deneyimlere sahiptir. Ayrıntılı bilgiler vererek ve öğrencilerin bilgilerini geliştirmeye teşvik ederler. Amacı bilgi vermek ve öğrencilerin iyi hazırlanmasını sağlamaktır. Öğrencilerin yeteneklerini güçlendirmeleri için onları tartıştırmak ve onlara ayrıntılı bilgiler vererek, öğrenciler arasında uzman statüsünü korumaya çalışır. Buradaki amaç; öğrencilerin yetkinlik seviyelerini yükseltmektir. Bilgi aktarımı ve öğrencinin derse iyi hazırlanmasını sağlamakla ilgilenirler. Uygulamada geleneksel öğretmen merkezli Sınıf süreci baskındır (Babadoğan, Kassenova ve Karaşahinoğlu, 2014:129; Süral, 2013:50; Sarıtaş ve Süral, 2010:2164; Altay, 2009; Grasha, 2002, 1994, 1996).
- **Otoriter Öğretme Stili:** Öğretmenlik rolü ve bilgisi ile öğrenciler arasındaki mesafesini korur. Amacı olumlu ve olumsuz geri dönüt vermek, öğrenme hedefleri ve öğrenci beklentilerini belirlemekle ve öğrenciler için davranış kuralları koymakla ilgilenir. Her şeyi doğru, kabul edilebilir ve standart yollarla yapmak ve öğrencilere öğrenme ihtiyacı duydukları yapıyı sağlamak için uğraşır İşleri kabul edilebilir yöntemlerle yapma noktasındaki beklentileri açıktır/kesindir. Bu yaklaşım değişmez, katı, standart yollarla öğrencileri yönetir ve onların ilgilerini dikkate almaz. Belirtilen kuralların yerine getirilip getirilmediğini kontrol ederler. Geleneksel öğretmen merkezli sınıf süreci baskındır. Otoriter öğretme stilini bilgi aktarıcı öğretme stilinden ayıran farklılıklar, otoriter öğretme stilindeki öğretmenin kurallara daha çok bağlı ve öğrencilerine dönüt veren bir yapıya sahip olmasıdır (Babadoğan, Kassenova ve Karaşahinoğlu, 2014:129; Süral, 2013:50-51; Sarıtaş ve Süral, 2010:2164-2165; Altay, 2009; Grasha, 2002, 1994, 1996).
- **Kişisel Model Öğretme Stili:** Öğretimin kişiye özgü olduğuna inanır ve nasıl düşünmek ve davranmak gerektiğiyle ilgili olarak esas bir model sağlar. Öğretmen, öncelikle bir şeyin nasıl yapılacağını gösterir; ardından öğrencileri öğreticinin yaklaşımını önce gözlemleyip sonra taklit etmeleri için cesaretlendirir. Onları denetler, yol gösterir ve yönlendirir. Gözlem ve bir modeli takip etmeye önem verir. Bu amaçlar öğretmenlerin öğrencilerle birlikte çalışması ve onlara yol göstermesi ile gerçekleştirilebilir (Babadoğan, Kassenova ve Karaşahinoğlu, 2014:129; Süral, 2013:51; Sarıtaş ve Süral, 2010:2165; Altay, 2009; Grasha, 1994, 1996, 2002).
- **Rehber (Yol Gösterici/Kolaylaştırıcı) Öğretme Stili:** Öğretmen-öğrenci iletişimini vurgular. Sorular sorarak, öğrencilerin fikirlerini inceleyerek, alternatifler önererek ve bilgi kazanmak için ölçüt geliştirmelerini teşvik ederek öğrencilere yol gösterir. Öğrencilerde bağımsız davranma, girişim ve sorumluluk geliştirmektir. Öğrencilerin projelerinde rehber olarak rol alır ve mümkün olduğunca destek ve teşvik sağlar. Bu stilin en önemli görevi öğrencilerin düşünme kapasitesini geliştirerek bağımsız davranmalarını ve kendi öğrenimleri için sorumluluk almalarını sağlamaktır. Öğrencilerin ihtiyaç ve amaçlarına odaklanır. İşbirlikli ve öğrenci merkezli bir Sınıf anlayışına sahiptir (Babadoğan, Kassenova ve Karaşahinoğlu, 2014:129; Süral, 2013:51; Sarıtaş ve Süral, 2010:2165; Altay, 2009; Grasha, 2002, 1994, 1996).
- **Danışman (Temsilci) Öğretme Stili:** Öğrencilerin kendi kendilerini yönetmelerini sağlayacak kapasitelerinin gelişmesi ile ilgilenir. Öğrenciler bireysel veya grup projelerinde bağımsız olarak



çalışabilirler. Öğrencilerin kendilerini bağımsız algılamalarına yardım eder. Öğretmen kaynak kişi, soruları cevaplandırır ve öğrencilere verilen görevleri periyodik olarak gözden geçiren kişi konumundadır. Fakat öğrencilerin seviye ve yetenekleri bazen yanlış tespit edilebilir ve öğrenciler bağımsız davranış ve düşünme için gerekli kabiliyetlere sahip olmayabilir. Sınıf sürecinde öğrenci merkezli bağımsız grup ve bireysel öğrenme etkinlikleri baskındır (Babadoğan, Kassenova ve Karaşahinoğlu, 2014:129; Süral, 2013:52; Sarıtaş ve Süral, 2010:2165; Altay, 2009; Grasha, 2002; 1996; 1994).

Çeşitli araştırmalarda (Davis Langston, 2012; Karataş, 2004; Mendazo, 2004; Bilgin, Uzuntiryaki ve Geban, 2002; Qitadamo, 2002; Ling ve Mann, 2000) öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öncelikli olarak öğrenci merkezli öğretim stillerini tercih ettikleri belirlenmiştir (Süral, 2013; Saracaloğlu, Dedeşali, Dinçer ve Dursun, 2011; Altay, 2009; Grasha, 1994). Bununla birlikte öğretmen merkezli stilleri (Süral, 2013; Altay, 2009) de kullandıkları görülmektedir.

Bu kavrama ek olarak bireyin çalışma performansını etkileyen bir diğer etken bireylerin kendine ilişkin özyeterlik inancıdır. Öğretmen özyeterliliği, öğretmenlerin belirli bir bağlamda öğretim görevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi ve öğrenci davranışlarını değiştirebilmesi için gerekli olan davranışları gösterebilmesi konusundaki inanışları (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) olarak tanımlanmaktadır. Sosyal Bilişsel Kuramın önemli kavramlarından biri olan özyeterlik, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı olarak da betimlenmektedir (Bandura, 1997). Başka bir ifadeyle, özyeterlik bireylerin becerilerinin bir işlevi değil, becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür (Gürcan, 2005).

Alanında iyi yetişmiş, sınıf içinde etkili bir öğretmenin özellikleri dört kategoride toplanmaktadır (Ausubel, 1969; akt: Açıköz Ü, 1998). Bunlar:

- **Bilişsel Özellikler:** Zekâ, alan bilgisi, öğretmenin gelişim, güdü ve öğrenme gibi süreçlerle ilgili bilgisini kapsamaktadır.
- **Kişilik Özellikleri:** Öğretmenlerin bilgi, öğretim tekniği, iyimserlik, adalet duygusu, işbirliği, mesleki hevesi, öğrenciye yaklaşımı ve bu yaklaşım tarzının öğrenci üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerini kapsamaktadır.
- **Öğretim Stili:** Öğretmenlerin uygulamış oldukları yöntem ve teknikler, öğrencilerin derse katılımını sağlama, pekiştirme ve geri dönütleri kapsamaktadır.
- **Disiplin:** Öğretmenin Sınıf içindeki kontrol mekanizması ile ilgilidir. Öğrenciler üzerindeki etkisi ve Sınıf içi kuralların uygulanması ile ilgili davranışları kapsamaktadır.

Görüldüğü gibi, öğretmenin kendine ilişkin yeterlik duygusu ve öğretim stili birbiriyle yakından bağlantılıdır. Nitekim Boz ve Uzuntiryaki (2006; Altay, 2009) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmen ve öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının öğretim stillerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin özyeterlik inancı; öğretimde harcadıkları çabayı, koydukları hedefleri ve hedeflerin düzeyini etkilediği, yeterlik duygusu güçlü olan öğretmenlerin planlama ve kurumda daha yüksek performans sergileme eğiliminde oldukları ve yeni fikirlere daha çok açık oldukları, ayrıca öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için yeni yöntemler denemeye daha istekli oldukları ifade edilmektedir. Yine özyeterli öğretmenlerin öğretmekten haz duydukları, planlı ve düzenli



oldukları, kendine güvenli, duygusal olgunluğa ulaşmış, korku ve kaygılarından sıyrılmış, sabırlı, hoşgörülü, doğru ve yansız, öğrencilerine karşı tutumlarının empatik bir yaklaşım içinde olduğunu ortaya koymaktadır (Başaran, 1982).

Öğretmenin sınıf içi davranışları, yeni fikirlere açık olması, öğretmeye yönelik tutumu, performansı ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisi özyeterlik düzeylerini etkilemektedir (Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2000; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Yüksek özyeterlik inancı, öğretmenlerin öğrenciler hata yaptığında daha az eleştirel olmasına, güçlük çeken bir öğrenci ile daha uzun süre çalışmasına ve sorunlu bir öğrenciyi özel eğitime göndermeye daha az eğilimli olmasına neden olmaktadır (Saracaloğlu, Certel, Varol ve Bahadır, 2012). Özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğretim uygulamalarında farklı öğretim yöntemleri kullanmaya, kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yapmaya, öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanmaya ve yaptıkları uygulamalarda araç gereç kullanmaya eğilimlidirler (Henson, 2001; Plourde, 2001; Akt. Küçükylmaz ve Duban, 2006).

Yüksek yeterliğe sahip öğretmenlerin aksine, düşük yeterliğe sahip öğretmenler eğitimde daha geleneksel yöntemler kullanmakta, sınıfta kontrollü bir öğretim ortamı oluşturmak için katı yönetim stratejileri uygulamaya ve okula devamsızlık yapmaya eğilimlidirler (Witcher, Onwuegbuzie, Collins, Witcher, Minor ve James, 2002:6). Schunk (1991:224; Akt: Gençtürk ve Memiş, 2010) düşük yeterlik, öğretmenlerin faaliyetlerini, çabalarını ve dirençlerini etkilediğini, düşük yeterliğe sahip öğretmenlerin, yeteneklerini aştığına inandıkları faaliyetleri planlamaktan kaçınabildiklerini, öğrenmede zorluk çeken öğrencilerle uğraşmadıklarını, materyal bulmada çok az çaba harcadıklarını ve öğrencilerin daha iyi anlamasını sağlayacak yollar aramadıklarını ifade etmektedir.

Yapılan araştırmalar (Açıkgöz, 1998; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998; Bandura, 1997; Celep, 1997; Ashton ve Webb, 1986) öğretmenlerin özyeterlik inançlarının, öğrenci başarısı ve öğrencinin öğrenmeye güdülenmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Saracaloğlu, Certel, Varol ve Bahadır (2012)'ın da vurguladığı gibi, bireylerin özyeterlik inançları performans düzeylerinin güçlü bir belirleyicisi ve yordayıcısıdır. Bunun yanı sıra, özyeterli öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla çaba harcayan ve iş memnuniyeti yüksek olan kişilerdir. Ayrıca Multon, Brown ve Lent (1991) tarafından 39 araştırma üzerinde yapılan meta-analitik çalışmada da değişik tipte öğrenci örneklemeleri ve araştırma tasarımlarından oluşan çalışmalar analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre özyeterlik, öğrenci başarısındaki değişkenliğin (varyansın) %14'ünü ve akademik devamlılık değişkenliğinin de %12'sini açıklamaktadır. Ayrıca özyeterlik inancı ile akademik performans ve sebat arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konulmuştur (Akt. Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin Gencil, 2010).

Schmitz ve Schwarzer (2000), özyeterlik beklentisinin, meslek stresine karşı koruyucu bir faktör olduğunu belirterek, özyeterli öğretmenlerin mesleklerine daha çok yönelen ve memnuniyeti yüksek olan öğretmenler olduklarını ifade etmektedir. Özyeterlik ve iş doyumu ile ilgili araştırmalar (Karahan, 2006; Milson ve Ekşi, 2003; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001; Erçelebi, 1997; Celep, 1997) söz konusu kavramların birbirini tamamladıklarını ve karşılıklı etkileşim içinde bulduklarını da ortaya koymaktadır.

Woolfolk Hoy'un (2000) da vurguladığı gibi, öğretmen özyeterlik inancının bir kere oluştuktan sonra çok zor değiştiği (Akt. Knobloch, 2002) düşünülürse, eğitim sistemimizde görev yapmakta olan öğretmenlerin özyeterlik inançlarının da incelenmesi gereği ortaya çıkmaktadır.



Uzun yıllardır yurtiçi ve yurtdışında farklı alanlarda ve meslek grupları üzerinde çalışılan, yapılan işin verimini etkilemekle birlikte bireyin çalışma yaşamındaki tutumunu ifade eden diğer bir kavram ise iş doyumudur. İş doyumunu, "bireyin işinin veya iş yaşamının tüm boyutlarının, bireyin düşünce dünyasında ya da bir başka söylemle iç dünyasında oluşturduğu olumlu nitelikte bir duygusal durum veya bu duruma ilişkin duyguların toplamı olarak değerlendirilmektedir" (Mahmutoğlu, 2007). İş doyumunu, "iş görenin işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı olumlu duygu" (Başaran, 2000:28) olarak da tanımlanmaktadır. İş doyumunu, çalışan ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik olması nedeniyle kişilik gelişimi kuramlarına, özellikle de güdüleme kuramlarına dayanmaktadır. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramına göre doyumun sağlanabilmesi, kişinin ihtiyaçlarının karşılanmasına bağlıdır. Buna göre çalışanın yüksek düzeydeki ihtiyaçları içsel olarak, düşük düzeydeki ihtiyaçları ise dışsal doyuma ulaşmaktadır (Altinkurt ve Yılmaz, 2012; Kirel, 1996).

Balcı (1985) iş doyumunu etkileyen faktörleri, iş ve niteliği, ücret, gelişme ve yükselme olanakları, çalışma şartları, birlikte çalışan kişiler ve örgütsel yaşam olarak sınıflandırmıştır. İş doyumunda, işe ait özelliklerin (iş ve niteliği, ücret, örgüt, ortam, yükselme olanakları gibi etkenler), bireyin değer ve beklentilerinin ne düzeyde karşılandığı ve bu karşılanma durumunun çalışan tarafından ne düzeyde algılandığı önemlidir. Bu iki durum arasındaki ilişki çalışanın doyum ya da doyumсузлук durumunun belirleyicisidir. İş doyumunu yüksek olan bir öğretmenin, öğrencilere daha olumlu yaklaştıkları, öğretme şevklerinin daha güçlü olduğu, öğrencilerle iletişiminin ve performansının yüksek olduğu düşünülebilir. Böylece öğretmenin uygun öğretme stilini kullanması, dersi daha keyifli hale getirdiği gibi öğretmenin yaptığı iş anlamında da gerekli doyumunu sağlayacaktır. Nitekim Altinkurt ve Yılmaz'ın (2012) da vurguladığı gibi, gerek bireysel özellikleri gerekse iş özellikleri bakımından yüksek düzeyde doyuma sahip öğretmenlerin işe ilişkin tutumlarının olumlu olacağı böylece daha istekli, verimli ve etkili olacağı söylenebilir. Çalışanların işlerindeki mutluluğunun, verimliliklerini etkilediği yönündeki görüşün netlik kazanması, iş doyumunu kavramının da güncellik kazanmasını sağlamaktadır. Günümüzde artık pek çok özel şirket yapılan işin verimi ve kariyer gelişimi açısından çalışanlarının iş doyumunu hakkında bilgi sahibi olmak istemektedir. Bu açıdan verilen eğitimde kalitenin sağlanması ve amaca hizmet etmesi noktasında en kritik öge olan öğretmenlerin iş doyumunu hakkında bilgi sahibi olmak önem arz etmektedir. Etkili problem çözme becerileri ile birlikte iş doyumları yüksek öğretmenlerin buldukları okullardaki eğitim ve öğretimin kalitesinin artmasında rol oynayacakları söylenebilir (Turcan, 2011).

## 2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Eldeki çalışmada bu kavramlar içerisinden sınıfta öğretimin nasıl yapıldığına ilişkin ipuçları veren ve öğretmen özelliklerinden biri olarak nitelendirilen öğretme stilleri, bireyin kendine ilişkin yargısı ve kapasitesi şeklinde tanımlanan (Bandura, 1997) özyeterliliği ve bireyin çalışma hayatına bakışını etkileyen iş doyumunu kavramları ele alınarak, bu kavramların öğretmenlerin sınıf içerisindeki rollerine yansımaları ve birbiriyle ilişkisi irdelenecektir. Özyeterliliği yüksek öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli öğretim stratejilerini uyguladıkları ve iş doyumlarının daha yüksek olduğu dikkate alındığında, kullandıkları öğretme stillerinin de öğrenci merkezli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca alanyazında bu konuda yapılmış herhangi bir araştırma olmaması nedeniyle, öğretmenlerin öğretme stillerinin, özyeterliliklerinin ve iş doyumlarının birlikte incelenmesi, onların öğretim becerilerinin ve kişisel özelliklerinin farkında olmaları açısından kritik bir önem

taşımaktadır. Bunun yanı sıra bu çalışmanın öğretmenleri ve öğretimi geliştirmesi de umulmaktadır.

Araştırmanın temel amacı, ilkokullarda görev yapan Sınıf öğretmenleri ile ortaokullarda görev yapan Fen ve Teknoloji ile Türkçe öğretmenlerinin, öğretme stilleri, öğretmen özyeterlikleri ve iş doyumlarını belirlemek, aralarında ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Öğretmenlerin, öğretme stilleri, cinsiyet, branş, kıdem ve öğretme stilleri ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim alıp almama değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin, öğretmen özyeterlikleri, cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin iş doyumları, cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin öğretme stilleri, özyeterlikleri ve iş doyumları arasında ilişki var mıdır?

### 3. YÖNTEM (METHOD)

#### 3.1. Araştırma Modeli (Research Design)

Sınıf, Fen ve Teknoloji ile Türkçe öğretmenlerinin öğretme stilleri, öğretmen özyeterlikleri ve iş doyumlarının hangi düzeyde olduğunu incelemeyi ve varsa aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan eldeki araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005).

#### 3.2. Evren ve Örneklem (Study Population and Sample)

Araştırma evrenini, Muğla ilinde görev yapmakta olan Sınıf, Fen ve Teknoloji ile Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma evreninde, belirtilen branşlarda, Muğla ili merkez ilçede görev yapmakta olan tüm öğretmenler yer almaktadır. Araştırmanın örnekleminde ise, belirtilen branşlarda Muğla ili merkez ilçede görev yapmakta olan tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmış, ancak araştırmaya gönüllü olarak katılmak istemeyen öğretmenler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bu kapsamda örnekleme, 122 Sınıf, 38 Fen ve Teknoloji ve 75 Türkçe öğretmeni olmak üzere toplam 235 öğretmen yer almaktadır. Örnekleme yer alan öğretmenlerin araştırmaya konu olan değişkenlere göre dağılımı, Çizelge 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme yer alan öğretmenlerin değişkenlere göre dağılımı  
(Table 1. The demographic qualities of the teachers participating in the study)

| Değişken          | Grup             | f   | %    |
|-------------------|------------------|-----|------|
| Cinsiyet          | Kadın            | 131 | 5.7  |
|                   | Erkek            | 104 | 44.3 |
| Branş             | Sınıf            | 122 | 51.9 |
|                   | Fen ve Teknoloji | 38  | 16.2 |
|                   | Türkçe           | 75  | 31.9 |
| Kıdem             | 1-10 yıl         | 49  | 20.9 |
|                   | 11-20 yıl        | 82  | 34.9 |
|                   | 21-30 yıl        | 84  | 35.7 |
|                   | 31 yıl ve üzeri  | 20  | 8.5  |
| Hizmet İçi Eğitim | Evet             | 185 | 78.7 |
|                   | Hayır            | 50  | 21.3 |

### 3.3. Veri Toplama Araçları (Data Collecting Instruments)

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmenlerin öğretme stillerini belirlemek için Grasha-Reichmann Öğretme Stilleri Ölçeği, öğretmen özyeterliklerini belirlemek için Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve iş doyumlarını belirlemek için Minnesota İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek için 5 sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

- **Grasha-Reichmann Öğretme Stili Ölçeği (GRTSS):** Grasha-Reichmann (1994) tarafından geliştirilen öğretme stili ölçeği, Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Grasha-Reichmann Öğretme Stili Ölçeği, beş alt boyuttan ve her alt boyutta sekiz madde olmak üzere toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar, bilgi aktarıcı, otoriter, kişisel, rehber ve danışman olarak adlandırılmaktadır. Grasha'nın (1994, 1996, 2002, 2003) öğretme stili modelinde yer alan bilgi aktarıcı ve otoriter öğretme stilleri öğretmen merkezli stillerdir ve bu stillerde bilginin öğrencilere aktarılması ve öğrencilerin konulara iyi hazırlanmalarını sağlamak esastır. Kişisel model öğretme stili, öğretmen ve öğrenci merkezli stil arasında yer almaktadır. Rehber ve danışman öğretme stilleri ise, öğrenci merkezli stillerdir. Bu stillerin kullanımı öğrencilerin özerklik kapasitelerinin geliştirilmesine ve kendi öğrenmelerine yön vermelerine yöneliktir (Grasha, 2002). Ölçeğin dil geçerliği korelasyonu .80, güvenilirlik katsayısı .88 olarak belirlenmiştir (Sarıtaş ve Süral, 2010). Bu araştırmada öğretme stilleri ölçeğinin güvenilirlik katsayısı, .91 olarak bulunmuştur. Grasha-Reichmann, öğretme stillerini belirlerken, her öğretme stilini "düşük", "orta" ve "yüksek" düzey olmak üzere üç düzeyde belirlemişlerdir. Bu düzeyler, Çizelge 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretme stilleri ölçeği alt boyutlarının derecelendirilmesi  
(Table 2. Grading of teaching styles scale's subdimensions)

| Öğretme Stilleri       | Öğretme Stillерinin Derecesi |           |           |
|------------------------|------------------------------|-----------|-----------|
|                        | Düşük                        | Orta      | Yüksek    |
| Bilgi Aktarıcı (Uzman) | [1.0-2.8]                    | [2.9-3.8] | [3.9-5.0] |
| Otoriter               | [1.0-1.8]                    | [1.9-3.0] | [3.1-5.0] |
| Kişisel                | [1.0 -2.8]                   | [2.9-3.4] | [3.5-5.0] |
| Rehber (Yol gösterici) | [1.0-2.9]                    | [3.0-4.0] | [4.1-5.0] |
| Danışman (Temsilci)    | [1.0-1.8]                    | [1.9-2.8] | [2.9-5.0] |

- **Öğretmen Özyeterlik Ölçeği:** Bu ölçek, Tschannen, Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Öğretmen özyeterlik ölçeği, "öğrenci katılımını sağlama (8 madde)", "öğretim stratejileri kullanma (8 madde)", ve "Sınıf yönetimi (8 madde)", olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 24 sorudan oluşmaktadır. Ölçek likert tipinde olup "yetersiz (1)" den "çok yeterli (9)" ye doğru derecelendirilmiştir. Ölçekten alınacak en düşük puan 24, en yüksek puan ise 216'dır. Puanlar soru sayısı olan 24'e bölünerek 1 ile 9 arasında değerler alabilen bir ölçeğe taşınmıştır. Maddeler dokuzlu dereceleme sistemine göre hazırlanmış ve derecelenmiştir. Özyeterliliğinin toplam puanı değerlendirilirken, her bir soruya verilen cevapların aritmetik ortalamasına bakılmaktadır. Ortalama 9'a ne kadar yakınsa, öğretmen yeterliliğinin de o kadar yüksek olduğu anlamına gelir. Alt boyutların değerlendirilmesinde de, her bir alt boyutu içeren soruların ortalamalarının 9'a yakınlığına bakılır. Ölçekten alınan düşük puan, düşük özyeterlik inancını, yüksek puan ise yüksek özyeterlik inancını ifade etmektedir. Çapa,





Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasını 628 öğretmen adayı üzerinde yapmışlar ve güvenilirlik katsayılarını toplam özyeterlik puanı için .93, öğrenci katılımını sağlama için .82, öğretim stratejileri kullanma için .86, sınıf yönetimi için .84 bulmuşlardır. Bu çalışmada ise, öğretmen özyeterlik ölçeğinin genelinin güvenilirlik katsayısı .92, öğrenci katılımını sağlama için .84, öğretim stratejileri kullanma için .83, sınıf yönetimi için .80 olarak hesaplanmıştır.

- **Minnesota İş Doymu Ölçeği:** Kişinin işinden duyduğu hoşnutluk derecesini tanımlayan ve 5'li Likert tipinde olan Minnesota İş Doymu Ölçeği toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Minnesota İş Doymu Ölçeği, Weiss, Dawis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilmiş, Türkçe'ye uyarlama çalışması Baycan (1985) tarafından yapılmıştır. Ölçek 20 madde ve İçsel Doym ve Dışsal Doym olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin 146 öğretmen üzerinde tekrarlanan iç tutarlılık düzeyi Cronbach Alpha değeri .77 olarak saptanmıştır. Ölçekten alınan en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Araştırmada kullanılan Minnesota İş Doym Ölçeği, 20 maddelik likert tipi ölçektir. Boyutlar, içsel ve dışsal olmak üzere iki grupta incelenmiştir. 12 madde içsel iş doym düzeyini, 8 madde dışsal iş doym düzeyini ölçmektedir. Sorulara verilen cevaplar, 1 (HMD=Hiç Memnun Değilim)'den 5 (ÇM=Çok Memnunum)'a kadar 5 seçenekten oluşmaktadır. İçsel doym, içsel faktörleri oluşturan maddelerden elde edilen puanların toplamının 12'ye, dışsal doym puanı dışsal faktörleri oluşturan maddelerden elde edilen puanların toplamının sekize bölünmesi ile elde edilmektedir. Genel doym puanı ise tüm maddeleri içermekte ve 20 maddeye bölünmesiyle hesaplanmıştır. Ölçeğin nötr doym puanı 3'tür. Ölçekten alınan puan 3'ten küçük ise iş doymu düşük, 3'ten büyük ise iş doymu yüksek olarak değerlendirilmektedir. Ölçekte uygulanan dereceleme ölçeğine uygun olarak, elde edilen ağırlıklı ortalama puanların derecelenmesi ve yorumlanması için 5.00-4.20 "Çok memnunum", 4.19-3.40 "Oldukça memnunum", 3.39-2.60 "Biraz memnunum", 2.59-1.80 "Memnun değilim" ve 1.79-1.00 "Hiç memnun değilim" puan aralıkları kullanılmıştır. Bu çalışmada iş doymu ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

### 3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi (Data Collection and Analysis)

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Verilerin daha sağlıklı bir şekilde toplanabilmesi için, gönüllü katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesi sağlanmış olup, verilerin toplanmasının öncesinde katılımcılara çalışmanın niteliği hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda verileri analiz etmek için SPSS 18 istatistik paket programı kullanılmıştır. Örneklemin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile sınanmış ve veriler normal dağılım göstermediği için verilere alt problemler doğrultusunda Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Önem düzeyi .05 olarak alınmıştır. Öğretmenlerin öğretim stilleri, özyeterlikleri ve iş doymaları arasında ilişki olup olmadığını test etmek için Spearman korelasyon katsayıları hesaplanmış ve elde edilen bulgular sunulmuştur.

### 4. BULGULAR VE TARTIŞMA (FINDINGS AND DISCUSSIONS)

Bu bölümde verilerin analizi ile elde edilen bulgular ve yorumlar verilmektedir.



#### **4.1. Öğretmenlerin Öğretme Stilleri (Teaching Styles of Teachers)**

Öğretmenler çoğunlukla tüm öğretme stillerini yüksek düzeyde tercih etmişlerdir. Katılımcılar ağırlıklı olarak öğrenci merkezli "danışman öğretme stilini", "rehber öğretme stilini" öncelikli olarak tercih etmiştir. Öğretmenlerin üçüncü sırada yer alan tercihi "kişisel model stilidir". Başka bir anlatımla ağırlıklı olarak öğretmenlerin "öğrenci merkezli öğretme stillerini" tercih ettikleri, karma stili kullandıkları ancak "otoriter öğretme stili" gibi öğretmen merkezli stilleri de uyguladıkları anlaşılmaktadır. En az tercih edilen stil ise "bilgi aktarıcı (uzman) stilidir. Babadoğan, Kassenova ve Karahanoğlu (2014) tarafından Kazakistan'da öğretmenlik yapan katılımcılar üzerindeki araştırmada, öncelik sırası yol gösterici, kişisel model, temsilci, ve otoriter öğretme stilini tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, en düşük puanı uzman öğretme stilinden aldıkları belirlenmiştir. Arpacı (2013) tarafından din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada yüksek düzeyde tercih edilen stillerin uzman ve temsilci, orta düzeyde yeğlenen stillerin ise kişisel, otoriter ve yol gösterici olduğu tespit edilmiştir.

Evin Gencil (2013)'in Türk ve Amerikalı öğretmenler üzerindeki çalışmasında Türkiye'deki öğretmenler uzman, otoriter ve yol gösterici boyutlarında yüksek, kişisel model ve temsilci boyutlarında orta düzeyde, ABD'deki öğretmenler ise otorite boyutunda düşük, diğer boyutlarda yüksek düzeyde tercih etmişlerdir. Süral (2013)'in araştırmasında en fazla tercih edilen öğretme stili rehber öğretme stili, en az tercih edilen öğretme stili ise kişisel öğretme stili olarak hesaplanmıştır. Genel anlamda öğrenci merkezli öğretme stilleri, öğretmen merkezli öğretme stillerine göre daha fazla tercih edilmiştir. Altay (2009) tarafından yapılan araştırmada yol gösterici, uzman ve temsilci öğretme stilleri yüksek (%86,2), kişisel ve otoriter öğretme stilleri de orta düzeyde tercih edilmiştir. Bilgin ve Bahar (2008)'in çalışmasında uzman, yol gösterici ve temsilci yüksek, kişisel model ve otoriter öğretme stilleri ise orta düzeyde bulunmuştur. Mendoza'nın (2004) çalışmasında genel olarak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğretmen merkezli öğretim stillerini yeğledikleri ortaya konulmuştur. Sözü edilen çalışma sonuçlarının birbiriyle örtüştüğü söylenebilir.

##### **4.1.1. Öğretmenlerin Öğretme Stilleri-Cinsiyet (Teaching Styles of Teachers-Gender)**

Yapılan Kolmogorov-Smirnov testine göre, öğretmenlerin öğretme stil puanları açısından örneklemin normal dağılım göstermediği bulunmuştur ( $p < .05$ ). Bu nedenle, öğretmenlerin öğretme stillerinin derecesi ve öğretme stillerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U testi ile çözümlenmiş ve bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir. Tablo 3'te de verildiği gibi, öğretmenlerin cinsiyetine göre tercih ettikleri öğretme stilleri dereceleri incelendiğinde, öğretme stilleri açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında sadece "otoriter öğretme stiline" ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu, diğer öğretme stillerine açısından ise benzer düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu da, kadınların öğretmen merkezli öğretme stilini kullandıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, sıra ortalamaları karşılaştırıldığında tüm stillerde kadınların ortalamaları erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Buna göre tüm öğretme stillerini kadınların erkeklere oranla daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin öğretim stilleri derecesi ile öğretim stilleri puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları  
(Table 3. Mann Whitney U Test results of teachers' teaching styles levels and scores according to gender variable)

| Öğretim Stilleri | Grup  | n   | Öğretim Stili Derecesi |      |        | Sıra Ort. | Sıra Toplamı | U      | p     |
|------------------|-------|-----|------------------------|------|--------|-----------|--------------|--------|-------|
|                  |       |     | Düşük                  | Orta | Yüksek |           |              |        |       |
| Bilgi Aktarıcı   | Kadın | 131 | 1                      | 58   | 72     | 119.03    | 15592.5      | 6677.5 | .765  |
|                  | Erkek | 104 | 5                      | 42   | 57     | 116.71    | 12137.5      |        |       |
| Otoriter         | Kadın | 131 | 0                      | 6    | 125    | 121.64    | 15935        | 6335   | .045* |
|                  | Erkek | 104 | 1                      | 11   | 92     | 113.41    | 11795        |        |       |
| Kişisel Model    | Kadın | 131 | 1                      | 10   | 120    | 119.71    | 15682.5      | 6587.5 | .400  |
|                  | Erkek | 104 | 3                      | 9    | 92     | 115.84    | 12047.5      |        |       |
| Rehber           | Kadın | 131 | 1                      | 54   | 76     | 123.10    | 16125.5      | 6144.5 | .138  |
|                  | Erkek | 104 | 3                      | 50   | 51     | 111.58    | 11604.5      |        |       |
| Danışman         | Kadın | 131 | 0                      | 2    | 129    | 123.10    | 16125.5      | 6784   | .809  |
|                  | Erkek | 104 | 1                      | 1    | 102    | 111.58    | 11604.5      |        |       |

\*p<.05

Babadoğan, Kassenova ve Karaşahinoğlu (2014), Kılıç ve Alkan Dilbaz (2013), Maden (2012), Altay (2009) ve Üredi'nin (2006) araştırmalarında öğretim stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Buna karşın Grasha (1994) tarafından yapılan bir araştırmada, fakültelerde çalışmakta olan öğretim üyelerinin öğretim stili tercihlerini incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğretim elemanlarının uzman/otoriter öğretim stillerini kullanmaya eğilimli olduklarını, kadınların erkeklere göre temsilci/yol gösterici/uzman öğretim stilini daha fazla tercih ettiklerini ve kadınların en az tercih ettikleri öğretim stillerinin uzman/otoriter olduğunu ortaya koymuştur. Mendoza (2004) yaptığı bir araştırmada, El Salvador'da Teknoloji Enstitüsü'nde çalışan öğretmenlerin kullandıkları öğretim stillerini yaşa ve cinsiyete göre incelenmiştir. Cinsiyet açısından incelendiğinde kadınların %10'unun en fazla yol gösterici/kişisel model/uzman ve temsilci/yol gösterici/uzman öğretim stili grubunu tercih ettikleri, erkeklerin ise %34'ünün kişisel model/uzman/otoriter öğretim stili grubunu tercih ettiklerini tespit etmiştir.

Saracaloğlu, Dinçer, Dedeşali ve Dursun (2011) tarafından Sınıf, Fen ve Teknoloji ile Türkçe öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada yalnızca rehber öğretim stili ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır. Sural (2013) da çalışmasında cinsiyetin kişisel öğretim stili dışında diğer öğretim stillerinin farklılaşmasında etkili bir değişken olduğunu saptamıştır. Özellikle kadın öğretmenlerin öğretmen merkezli öğretim stilleri grubunda yer alan otoriter ve bilgi aktarıcı öğretim stillerini daha fazla tercih ederken; erkek öğretmenlerin öğrenci merkezli olarak da nitelendirilen rehber ve danışman öğretim stillerini tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Arpacı (2013)'nin çalışmasında sadece temsilci öğretim stilinde öğretmenlerin cinsiyetlerinin anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu durum erkek öğretmenler lehinedir. Bulgular, eldeki araştırma bulguları ile tutarlı olup öğretim stillerinin cinsiyetten etkilenen bir değişken olduğunu göstermektedir.

Grasha (1994), öğretmenlerin her bir öğretim stili özelliklerine farklı derecelerde sahip olduklarını savunmaktadır. Buna göre "her ayrı stil, bir ressamın paletindeki farklı renkler gibidir. Bu renkler gibi, stiller de birbiriyle kaynaşabilir. Öncelikli ya da baskın stiller, ressamın tablosundaki ön plan gibidirler. Görüş alanının merkezindedirler ve kolayca görülebilirler. Diğer özellikler ise arka

plan gibidir" demektedir. Bu bağlamda, söz konusu vargının eldeki bulguları desteklediği düşünülebilir.

#### 4.1.2. Öğretmenlerin Öğretme Stilleri-Branş (Teaching Styles of Teachers-Field of Study)

Öğretmenlerin öğretme stillerinin derecesi ve öğretme stilleri branşa göre Kruskal Wallis testi ile çözümlenmiş ve bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin öğretme stilleri derecesi ile öğretme stilleri puanlarının branş değişkenine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları  
(Table 4. Kruskal Wallis Test results of teachers'teaching styles levels and scores according to field of study variable)

| Öğretme Stilleri | Grup     | n   | Öğretme Stili Derecesi |      |        | Sıra Ort. | sd | X <sup>2</sup> | p    |
|------------------|----------|-----|------------------------|------|--------|-----------|----|----------------|------|
|                  |          |     | Düşük                  | Orta | Yüksek |           |    |                |      |
| Bilgi Aktarıcı   | Sınıf    | 122 | 5                      | 49   | 68     | 118.15    | 2  | 1.971          | .373 |
|                  | Fen      | 38  | 0                      | 14   | 24     | 128.82    |    |                |      |
|                  | Türkçe   | 75  | 1                      | 37   | 37     | 112.28    |    |                |      |
| Otoriter         | Sınıf    | 122 | 1                      | 12   | 109    | 114.46    | 2  | 3.299          | .192 |
|                  | Fen      | 38  | 0                      | 2    | 36     | 120.84    |    |                |      |
|                  | Türkçe   | 75  | 0                      | 3    | 72     | 122.32    |    |                |      |
| Kişisel          | Sınıf    | 122 | 4                      | 9    | 109    | 116.82    | 2  | 2.699          | .259 |
|                  | Fen      | 38  | 0                      | 1    | 37     | 126.46    |    |                |      |
|                  | Türkçe   | 75  | 0                      | 9    | 66     | 115.64    |    |                |      |
| Rehber           | Sınıf    | 122 | 3                      | 50   | 69     | 120.50    | 2  | 0.952          | .621 |
|                  | Fen      | 38  | 1                      | 19   | 18     | 109.79    |    |                |      |
|                  | Türkçe   | 75  | 0                      | 35   | 40     | 118.10    |    |                |      |
| Danışman         | Sınıf    | 122 | 1                      | 1    | 120    | 118.07    | 2  | 0.256          | .880 |
|                  | Fen      | 38  | 0                      | 1    | 37     | 116.92    |    |                |      |
|                  | Türkçe   | 75  | 0                      | 1    | 74     | 118.44    |    |                |      |
|                  | 31 yıl + | 20  | 1                      | 6    | 13     | 128.88    |    |                |      |

\*p<.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğretme stilleri ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, Sınıf, Fen ve Teknoloji ile Türkçe öğretmenleri arasında, tercih ettikleri öğretme stiline ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, bilgi aktarıcı ve kişisel öğretme stilinde Fen ve Teknoloji; otoriter ve danışman öğretme stilinde Türkçe ve rehber öğretme stilinde ise sınıf öğretmenlerinin ortalamaları daha yüksektir.

Kılıç ve Alkan Dilbaz (2013) ile Üredi (2006) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretme stillerinin branşlara göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Süral (2010) branşlarına göre yalnızca bilgi aktarıcı stilde (p=.018) anlamlı bir biçimde farklılaştığını ve bu farklılığın Fen ve Teknoloji öğretmenleri ile Sınıf ve Türkçe öğretmenleri arasında, Fen ve Teknoloji öğretmenleri lehine olduğu ortaya koymuştur. Saracaloğlu, Dedeşali, Dinçer ve Dursun (2011) çalışmalarında branş değişkeni açısından öğretme stillerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmişlerdir. Buna göre bilgi aktarıcı ve rehber öğretme stillerinde en yüksek puanları Sınıf öğretmenleri, otoriter ve danışman öğretme stillerinde en yüksek puanları Fen ve Teknoloji ve kişisel öğretme stilinde ise en yüksek puanları Türkçe öğretmenleri elde etmiştir. Süral (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da sayısal içerikli bir yapıya sahip matematik ve fen bilgisi öğretmenlerinin öğretmen merkezli öğretme stillerini (bilgi aktarıcı-otoriter), sözel içerikli Türkçe ve sosyal

bilgiler öğretmenlerinin ise kişisel öğretim stili tercih ettikleri görülmüştür. Bu sonuç öğretimde kullanılan stillerinin sabit olmadığı ve branş değişkeni açısından zaman içerisinde değişebileceğinin bir göstergesi sayılabilir. Eğitim sisteminin 4+4+4 sistemine göre yeniden yapılandırılmasının ve bu konuda öğretmenlere verilen seminer, kurs vb. eğitimin onların öğretimde tercih ettikleri stilleri değiştirmesinden kaynaklanabilir.

#### 4.1.3. Öğretmenlerin Öğretim Stilleri-Kıdem (Teaching Styles of Teachers-Length of Service)

Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin kıdem değişkenine göre sadece otoriter öğretim stiline ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu, diğer öğretim stilleri açısından istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Tablo 5'te de görüldüğü gibi, sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, 1-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin, otoriter öğretim stiline ait ortalama puanları, 21-30 yıl ve 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Diğer öğretim stilleri açısından kıdeme göre öğretmenlerin sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, bilgi aktarıcı ve rehber öğretim stiline, 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler; kişisel öğretim stiline, 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenler; rehber öğretim stiline, 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile danışman öğretim stiline, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ne var ki, bu durum istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 5. Öğretmenlerin öğretim stilleri derecesi ile öğretim stilleri puanlarının kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları  
(Table 5. Kruskal Wallis Test results of teachers'teaching styles levels and scores according to lenght of service variable)

| Öğretim Stilleri | Grup      | n  | Öğretim Stili Derecesi |      |        | Sıra Ort. | sd | X <sup>2</sup> | p     |
|------------------|-----------|----|------------------------|------|--------|-----------|----|----------------|-------|
|                  |           |    | Düşük                  | Orta | Yüksek |           |    |                |       |
| Bilgi Aktarıcı   | 1-10 yıl  | 49 | 0                      | 24   | 25     | 114.92    | 3  | 1.996          | .573  |
|                  | 11-20 yıl | 82 | 1                      | 33   | 48     | 122.88    |    |                |       |
|                  | 21-30 yıl | 84 | 4                      | 37   | 43     | 112.59    |    |                |       |
|                  | 31 yıl +  | 20 | 1                      | 6    | 13     | 128.28    |    |                |       |
| Otoriter         | 1-10 yıl  | 49 | 0                      | 2    | 47     | 122.22    | 3  | 8.320          | .040* |
|                  | 11-20 yıl | 82 | 0                      | 3    | 79     | 122.72    |    |                |       |
|                  | 21-30 yıl | 84 | 0                      | 9    | 75     | 114.46    |    |                |       |
|                  | 31 yıl +  | 20 | 1                      | 3    | 16     | 103.15    |    |                |       |
| Kişisel          | 1-10 yıl  | 49 | 0                      | 5    | 44     | 117.71    | 3  | 0.848          | .838  |
|                  | 11-20 yıl | 82 | 1                      | 7    | 74     | 118.09    |    |                |       |
|                  | 21-30 yıl | 84 | 2                      | 5    | 77     | 119.60    |    |                |       |
|                  | 31 yıl +  | 20 | 1                      | 2    | 17     | 111.60    |    |                |       |
| Rehber           | 1-10 yıl  | 49 | 0                      | 22   | 27     | 120.14    | 3  | 1.894          | .595  |
|                  | 11-20 yıl | 82 | 1                      | 35   | 46     | 120.63    |    |                |       |
|                  | 21-30 yıl | 84 | 2                      | 41   | 41     | 111.59    |    |                |       |
|                  | 31 yıl +  | 20 | 1                      | 6    | 13     | 128.88    |    |                |       |
| Danışman         | 1-10 yıl  | 49 | 0                      | 2    | 47     | 115.22    | 3  | 4.519          | .211  |
|                  | 11-20 yıl | 82 | 0                      | 0    | 82     | 120.0     |    |                |       |
|                  | 21-30 yıl | 84 | 0                      | 1    | 83     | 118.61    |    |                |       |
|                  | 31 yıl+   | 20 | 1                      | 0    | 19     | 114.05    |    |                |       |

\*p<.05

Kılıç ve Alkan Dilbaz (2013), Maden (2012), Altay (2009) ve Üredi (2006) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretim stillerinin kıdem açısından farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna karşın Süral'ın (2015) araştırmasında tüm öğretim stillerinde kıdem değişkeni açısından anlamlı

farklar bulunmuştur. Bu sonuca göre kıdem değişkeninin öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme stillerinde etkili bir değişken olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme stilleri danışman öğretme stilinde anlamlı bir şekilde danışman öğretme stilinde 11-20 yıl ile 21-30 yıl, 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında, 11-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehine değişmekte olduğunu saptanmıştır. Babadoğan, Kassenova ve Karaşahinoğlu (2014) tarafından yapılan çalışmada kıdemi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin uzman, kişisel model, yol gösterici ve temsilci öğretme stili puanları, kıdemi 10 yıl ve daha az olan katılımcılardan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Arpacı (2013)'nin araştırmasında öğretmenlerin sadece otoriter öğretme stillerinin meslekteki kıdeme göre anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin arasında olup genç öğretmenler lehine bulunmuştur. Maden (2012) Türkçe öğretmenlerinin öğretme stillerinin mesleki kıdeme göre değerlendirdiği çalışma sonuçlarına göre; öğretmenlerin sadece temsilci öğretme stillerinin meslekteki kıdeme göre anlamlı bir fark oluşturduğu, ancak bu farkın mesleki kıdemin öğretme alışkanlıkları üzerinde büyük bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Araştırma sonuçlarının farklılık göstermesi dolayısıyla öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme stillerinin farklı örneklem gruplarına göre değiştiği ve kıdem değişkeninin öğretme stilleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

#### 4.1.4. Öğretmenlerin Öğretme Stilleri-Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu (Teaching Styles of Teachers-Status of Having Inservice Training)

Öğretme stilleri ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre ise, hizmet içi eğitim alan öğretmenler ile almayan öğretmenlerin öğretme stilleri Mann Whitney U testi ile çözümlenmiş ve bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin öğretme stilleri derecesi ile öğretme stilleri puanlarının öğretme stilleri ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları  
(Table 6. Mann Whitney U Test results of teachers' teaching styles levels and scores according to having inservice training about teaching styles or not)

| Öğretme Stilleri | Grup      | n   | Öğretme Stili Derecesi |      |        | Sıra Ort. | Sıra Toplamı | U      | p     |
|------------------|-----------|-----|------------------------|------|--------|-----------|--------------|--------|-------|
|                  |           |     | Düşük                  | Orta | Yüksek |           |              |        |       |
| Bilgi Aktarıcı   | HİE-Evet  | 185 | 5                      | 73   | 107    | 121.29    | 22439        | 4016   | .101  |
|                  | HİE-Hayır | 50  | 1                      | 27   | 22     | 105.82    | 291          |        |       |
| Otoriter         | HİE-Evet  | 185 | 1                      | 14   | 170    | 117.46    | 21731        | 4526   | .614  |
|                  | HİE-Hayır | 50  | 0                      | 3    | 47     | 119.98    | 5999         |        |       |
| Kişisel          | HİE-Evet  | 185 | 3                      | 12   | 170    | 119.95    | 22190.5      | 4264.5 | .101  |
|                  | HİE-Hayır | 50  | 1                      | 7    | 42     | 110.79    | 5539.5       |        |       |
| Rehber           | HİE-Evet  | 185 | 1                      | 14   | 170    | 117.46    | 21731        | 4445   | .627  |
|                  | HİE-Hayır | 50  | 0                      | 3    | 47     | 119.98    | 5999         |        |       |
| Danışman         | HİE-Evet  | 185 | 1                      | 0    | 184    | 119.36    | 22081        | 4374   | .009* |
|                  | HİE-Hayır | 50  | 0                      | 3    | 47     | 112.98    | 5649         |        |       |

\*p<.05

#### 4.2. Öğretmen Özyeterlik İnancı (Teacher Self-Efficacy Beliefs)

Özyeterlik puanları incelendiğinde, öğretmenlerin puanlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Birçok çalışmada (Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Karabiyik ve Korumaz, 2013; Saracaloğlu, Certel,

Varol ve Bahadır, 2012; Benzer, 2011; Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz, 2009; Türk, 2009; Gençtürk, 2008) öğretmenlerin yüksek özyeterlik inancına sahip oldukları ortaya konulmuştur. Buna karşın bazı araştırmalarda (Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin Gencel, 2010; Eminoğlu Küçüktepe, 2007) da öğretmen ve öğretmen adaylarının özyeterlik inançları "orta" düzeyde bulunmuştur.

#### 4.2.1. Öğretmen Özyeterliği-Cinsiyet (Teacher Self-Efficacy Beliefs-Gender)

Yapılan Kolmogorov-Smirnov testine göre, öğretmenlerin özyeterlik puanları açısından örneklemin normal dağılım göstermediği bulunmuştur ( $p < .05$ ). Bu nedenle öğretmenlerin özyeterlikleri cinsiyete göre Mann Whitney U testi ile çözümlenmiş ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin özyeterlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları  
(Table 7. Mann Whitney U Test result of teachers' self efficacy scores according to gender variable)

| Öğretmen Özyeterliği          | Grup  | N   | Sıra Ort. | Sıra Toplamı | U      | p    |
|-------------------------------|-------|-----|-----------|--------------|--------|------|
| Öğrenci Katılımını Sağlama    | Kadın | 131 | 118.78    | 15560.5      | 6709.5 | .842 |
|                               | Erkek | 104 | 117.01    | 12169.5      |        |      |
| Öğretim Stratejileri Kullanma | Kadın | 131 | 115.69    | 15156        | 6510   | .557 |
|                               | Erkek | 104 | 120.90    | 12574        |        |      |
| Sınıf Yönetimi                | Kadın | 131 | 111.64    | 14624.5      | 5978.5 | .105 |
|                               | Erkek | 104 | 126.01    | 13105.5      |        |      |

Tablo 7'de görüldüğü gibi, kadın ve erkek öğretmenler arasında öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejilerini kullanma ve Sınıf yönetimi alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, öğrenci katılımını sağlama alt boyutunda kadınların ortalamaları, erkeklere göre daha yüksek; öğretim stratejilerini kullanma ve Sınıf yönetimi alt boyutlarında ise erkeklerin ortalamalarının, kadınlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özşaker (2013) tarafından yapılan araştırmada cinsiyet açısından beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sadece öğretim stratejileri alt boyutunda erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna karşın, Eminoğlu Küçüktepe'nin (2007) kadın ilköğretim okulu öğretmenlerinin, Ekici (2006)'nin meslek liselerinde görev yapan öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin, Cheung'un (2008) araştırmasında da kadın öğretmenlerin daha yüksek yeterlilik puanına sahip oldukları ortaya konulmuştur. Buna karşın eldeki çalışmaya benzer şekilde öğretmen ve öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğine ilişkin çalışmalar mevcuttur (Ayra ve Kösterelioğlu, 2016; Güngör Seyhan, 2015; Şahin ve Açar, 2014; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Saracaloğlu, Özşaker ve Varol, 2012; Saracaloğlu, Certel, Varol ve Bahadır, 2012; Telef, 2011; Gençtürk ve Memiş, 2010; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin Gencel, 2010; Saracaloğlu ve Dinçer, 2009; Saracaloğlu ve Kumral, 2007; Karahan, 2006; Saracaloğlu, Aslantürk ve Çengel, 2006; Savran ve Çakıroğlu, 2003; Zengin Kapıcı, 2003; Milner ve Woolfolk-Hoy, 2002). Turcan (2011) ilköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tez çalışmasında, cinsiyete göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlik algılarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002) tarafından farklı üniversitelerden mezun öğretmenler

üzerinde yapılan çalışmada öğretmen yeterliğinin cinsiyetten bağımsız olduğu bulunmuştur. Eldeki çalışmada da öğretmenlerinin kadın veya erkek olmasının onların özyeterlik algılarını etkilemediği söylenebilir. Bu bağlamda sözü edilen araştırmalar ile eldeki araştırmanın birbirini desteklediği söylenebilir.

#### 4.2.2. Öğretmen Özyeterliği-Branş (Teacher Self-Efficacy Beliefs-Field of Study)

Öğretmenlerin özyeterlik puanlarının branşlar açısından farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis testi ile çözümlenerek, bulgulara Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin öğretmen özyeterlik puanlarının branş değişkenine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları  
(Table 8. Kruskal Wallis Test results of teachers' self efficacy believes' scores according to field of study variable)

| Öğretmen Özyeterliği          | Grup   | n   | Sıra Ort. | sd | X <sup>2</sup> | P     |
|-------------------------------|--------|-----|-----------|----|----------------|-------|
| Öğrenci Katılımı Sağlama      | Sınıf  | 122 | 133.47    | 2  | 13.434         | .001* |
|                               | Fen    | 38  | 98.16     |    |                |       |
|                               | Türkçe | 75  | 102.89    |    |                |       |
| Öğretim Stratejileri Kullanma | Sınıf  | 122 | 123.95    | 3  | 4.336          | .227  |
|                               | Fen    | 38  | 119.86    |    |                |       |
|                               | Türkçe | 75  | 107.38    |    |                |       |
| Sınıf Yönetimi                | Sınıf  | 122 | 122.03    | 2  | 3.782          | .151  |
|                               | Fen    | 38  | 128.79    |    |                |       |
|                               | Türkçe | 75  | 105.97    |    |                |       |

Tablo 8'de de görüldüğü gibi, Sınıf, Fen ve Teknoloji ile Türkçe öğretmenleri arasında öğretmen özyeterlik puanlarına ilişkin sadece öğrenci katılımını sağlama alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Branş açısından, öğrenci katılımını sağlama alt boyutunda Fen ve Teknoloji ile Türkçe öğretmenlerine kıyasla Sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farkın bulunmasının nedeni Sınıf öğretmenlerinin yalnız bir sınıftaki öğrencilerden sorumlu olması ve onları daha iyi tanımaları; branş öğretmenlerinin ise farklı gruplardaki öğrencilere ders anlatmaları sebebiyle öğrencileri daha az tanıyor oldukları şeklinde açıklanabilir. Nitekim Gençtürk ve Memiş (2010)'in çalışmalarında da sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimi alt boyutlarında branş öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksek puan elde etmiş olmaları da bu bulguyu desteklemektedir.

Eldeki araştırmaya benzer olarak, Ayra ve Kösterelioğlu (2016), Eminoğlu Küçüktepe (2007) ve Zengin Kapıcı (2003) öğretmenlerin özyeterlik algılarının branşa göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini saptamışlardır. Telef'in (2011) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinden daha özyeterli olduğu anlaşılmaktadır. Ekici'nin (2006) çalışmasında da kültür dersleri öğretmenlerinin meslek dersleri öğretmenlerinden daha özyeterli oldukları belirlenmiştir. Karahan'ın (2006) araştırmasında ise, en yüksek ortalamaya sahip olan branşın sosyal bilimler öğretmenleri olduğu görülmekteyse de, bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, öğrenci katılımını sağlama ve öğretim stratejilerini kullanma alt boyutlarında Sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi alt boyutunda ise, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin ortalamalarının diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu durum istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Nitekim Saracaloğlu, Aslantürk ve Çengel (2006), Başer, Günhan ve Yavuz (2005), Savran ve Çakıroğlu (2003), Zengin Kapıcı (2003),



Milner ve Woolfolk Hoy (2002) ile Tschannen-Moran ve Hoy (2002) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin özyeterlik algılarının branşlarından bağımsız olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda ilgili çalışmaların birbirini desteklediği ifade edilebilir.

#### 4.2.3. Öğretmen Özyeterliği-Kıdem (Teacher Self-efficacy Belief-Lenght of Service)

Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının kıdeme göre anlamlı bir değişim gösterip göstermediğini incelemek amacıyla verilere Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular ise Tablo 9'da verilmiştir. Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin farklı kıdeme sahip öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, öğrenci katılımını sağlama; 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, öğretim stratejilerini kullanma ve 11-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise Sınıf yönetimi alt boyutlarında diğer öğretmenlere göre daha yüksek ortalama puana sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen özyeterlik ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejilerini kullanma ve sınıf yönetimi açısından kendilerini, kıdemi daha yüksek öğretmenlere göre kendilerini daha yetersiz algıladıkları söylenebilir. Ayra ve Kösterelioğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada da 6 yıl ve daha fazla kıdemli kıdemli öğretmenlerin, 1-5 yıl kıdemli öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli hissettikleri saptanmıştır. Gençtürk ve Memiş (2010) tarafından yapılan araştırmada da genç öğretmenlerin tüm alt boyutlarda kendilerini daha yetersiz buldukları ve öğretmenlerin kıdemleri yükseldikçe özyeterlik düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Eminoğlu Küçüktepe'nin (2007:72-75) ve Üredi'nin (2006) doktora tezlerinde de kıdem yükseldikçe, öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin arttığı anlaşılmaktadır. Bu sebeple mesleki kıdemin öğretmenlerin kendilerine olan inançlarını, başka bir söylemle, özyeterliklerini etkilediği sonucuna varılabilir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

(Table 9. Kruskal Wallis Test results of teachers' self efficacy believes' scores according to lenght of service variable)

| Öğretmen Özyeterliği          | Grup      | N  | Sıra Ort. | sd | X <sup>2</sup> | P    |
|-------------------------------|-----------|----|-----------|----|----------------|------|
| Öğrenci Katılımı Sağlama      | 1-10 yıl  | 49 | 100.22    | 3  | 4.336          | .227 |
|                               | 11-20 yıl | 82 | 122.36    |    |                |      |
|                               | 21-30 yıl | 84 | 123.61    |    |                |      |
|                               | 31 yıl +  | 20 | 120.13    |    |                |      |
| Öğretim Stratejileri Kullanma | 1-10 yıl  | 49 | 100.97    | 3  | 4.463          | .216 |
|                               | 11-20 yıl | 82 | 125.66    |    |                |      |
|                               | 21-30 yıl | 84 | 118.54    |    |                |      |
|                               | 31 yıl +  | 20 | 126.05    |    |                |      |
| Sınıf Yönetimi                | 1-10 yıl  | 49 | 98.31     | 3  | 5.976          | .113 |
|                               | 11-20 yıl | 82 | 127.71    |    |                |      |
|                               | 21-30 yıl | 84 | 118.86    |    |                |      |
|                               | 31 yıl+   | 20 | 122.85    |    |                |      |

Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin Gencel (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Türkçe öğretmenlerinin öğretim stratejilerini kullanma ve Sınıf yönetimi puanlarının, öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı

belirlenmiştir. Öte yandan öğretmenlerin "öğrenci katılımını sağlama" alt boyutu puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır. Buna göre 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en yüksek puanı elde etmişlerdir. Karahan (2006) tarafından yapılan çalışmada da kıdemli öğretmenlerin, daha az kıdemli olan öğretmenlerden daha yüksek özyeterliliğe sahip oldukları saptanmıştır. Aynı şekilde Önen ve Öztuna (2005) ile Cheung (2008) da araştırmalarında, öğretmenlik kıdemiyle öğretmen yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ancak kıdem ve özyeterlilik inancı arasında bağlantı olmadığını gösteren araştırmalar (Güngör Seyhan, 2015; Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Saracaloğlu, Certel, Varol ve Bahadır, 2012; Telef, 2011; Ekici, 2006; Karahan, 2006; Kesgin, 2006; Saracaloğlu, Aslantürk ve Çengel, 2006; Zengin Kapıcı, 2003) da mevcuttur. Alanyazındaki farklı bulgular, öğretmenlerin almış oldukları eğitim ve edindikleri deneyimden kaynaklanmış olabilir.

#### 4.3. Öğretmenlerin İş Doymaları (Job Satisfaction of Teachers)

Öğretmenlerin iş doyma puanları incelendiğinde, çoğunlukla, mesleklerinde yüksek düzeyde doyuma sahip oldukları saptanmıştır. İçsel iş doyma alt boyutunda, "İşimden hiç memnun değilim" ve "memnun değilim" şeklinde yanıtlayan öğretmen bulunmamaktadır. Çoğunlukla öğretmenler, işlerinden "memnun" ve "çok memnun" olduklarını belirtmişlerdir. Dışsal iş doyma boyutunda ise, işinden memnun olup olmama konusunda kararsız öğretmenler bulunmaktadır. Dışsal iş doyma alt boyutunda da kararsız öğretmenler dışında diğer öğretmenlerin çoğu, işinden memnun ya da çok memnundurlar. Buna göre öğretmenlerin iş doymununun "yüksek" düzeyde olduğu söylenebilir. Erçelebi (1997 tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin iş doyma yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda, her iki çalışmanın birbirini desteklediği söylenebilir. Buna karşın çeşitli araştırmalarda (Karabıyık ve Korumaz, 2014; Altınkurt ve Yılmaz, 2012; Arabacı ve Bademci, 2010; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Gençay, 2007; Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu, 2009) iş doyma "orta" düzeyde bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin çalıştığı okulların fiziksel, sosyal ve yönetsel koşullarından kaynaklanmış olabilir.

##### 4.3.1. Öğretmenlerin İş Doymaları-Cinsiyet (Job Satisfaction of Teachers-Gender)

Araştırmada yapılan Kolmogorov-Smirnov testine göre, öğretmenlerin özyeterlilik puanları açısından örneklemin normal dağılım göstermediği bulunmuştur ( $p < .05$ ). Bu nedenle, katılımcıların iş doymaları cinsiyet açısından Mann Whitney U testi ile çözümlenmiş ve bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. öğretmenlerin iş doyma puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

(Table 10. Mann Whitney U Test results of teachers' job satisfaction scores according to gender variable)

| İş Doyma        | Grup  | n   | Sıra Ort. | Sıra Toplamı | U      | p    |
|-----------------|-------|-----|-----------|--------------|--------|------|
| İçsel İş Doyma  | Kadın | 131 | 119.22    | 15617.5      | 6652.5 | .757 |
|                 | Erkek | 104 | 116.47    | 12112.5      |        |      |
| Dışsal İş Doyma | Kadın | 131 | 117.63    | 15410        | 6764   | .926 |
|                 | Erkek | 104 | 118.46    | 12320        |        |      |

Tablo 10'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre içsel ve dışsal iş doyma puanları incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında ise, içsel iş

doymu alt boyutunda, kadın öğretmenlerin ortalamaları daha yüksek iken, dışsal iş doymu alt boyutunda, kadın ve erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar bireyin kadın ya da erkek olmasının iş doymularını etkilediğini tespit etmekle birlikte, bu konudaki bulguların araştırmadan araştırmaya farklılık gösterdiği ve çelişkili olduğu görülmektedir. Örneğin Tunacan'ın (2005) lise öğretmenlerinin iş doym düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemek için yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin cinsiyete göre iş doym düzeylerinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Gençtürk ve Memiş'in (2010) araştırmasında içsel doymun anlamlı bir şekilde kadın öğretmenler lehine olduğu, buna karşın dışsal doymun cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır. Şahin (2013), 12 yıl öncesine dayalı yaptığı karşılaştırmalı araştırmasında cinsiyetin işdoymu üzerinde anlamlı farklar yarattığını belirtmiştir. Bununla birlikte Güngör Seyhan, (2015) kimya öğretmenlerinin, Şahin ve Açar (2014) öğretmen adaylarının, Koruklu, Feyzioğlu, Özenoğlu Kiremit ve Aladağ (2013) lise öğretmenlerinin, Özşaker (2013) beden eğitimi öğretmenlerinin, Turcan (2011) ilköğretim okulu öğretmenlerinin, Telef (2011) sınıf ve branş öğretmenlerinin, Demir (2001) ise sınıf öğretmenlerinin iş doym düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre eldeki araştırma ile sözü edilen çalışmaların birbirini desteklediği söylenebilir.

#### 4.3.2. Öğretmenlerin İş Doymuları-Branş (Job Satisfaction of Teachers-Field of Study)

Öğretmenlerin iş doymuları düzeyi ve iş doymularının branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis Testi ile sınanmış ve bulgular tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin iş doymu düzeyi ile iş doymu puanlarının branş değişkenine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları

(Table 11. Kruskal Wallis Test results of teachers' job satisfaction levels and job satisfaction scores according to field of study variable)

| İş Doymu        | Grup   | N   | Sıra Ort. | sd | X <sup>2</sup> | P    |
|-----------------|--------|-----|-----------|----|----------------|------|
| İçsel İş Doymu  | Sınıf  | 122 | 121.6     | 2  | .728           | .695 |
|                 | Fen    | 38  | 113.21    |    |                |      |
|                 | Türkçe | 75  | 114.57    |    |                |      |
| Dışsal İş Doymu | Sınıf  | 122 | 117.98    | 2  | .003           | .999 |
|                 | Fen    | 38  | 118.49    |    |                |      |
|                 | Türkçe | 75  | 117.78    |    |                |      |

Tablo 11'de yer alan, öğretmenlerin branşa göre iş doymu düzeyleri incelendiğinde, içsel iş doymu alt boyutunda, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, işlerinden "memnun" ve "çok memnun" oldukları görülmektedir. Dışsal iş doymu alt boyutunda ise, işlerinden memnun ve çok memnun olan öğretmenlerin dışında, diğer öğretmenlerin işlerinden memnun olmamaya başladıkları ve işlerinden memnun olma konusunda kararsız kaldıkları görülmektedir. İçsel iş doymu alt boyutu kapsamında, işinden memnun olmayan öğretmen bulunmamaktadır. Öğretmenlerin branşlarına göre, iş doymu puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Telef (2011) ile Gençtürk ve Memiş'in (2010) çalışmalarında sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerinden daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doym düzeylerine ilişkin yaptığı çalışmada benzer olarak Koruklu, Feyzioğlu, Özenoğlu Kiremit ve Aladağ (2013), Turcan (2011) ve Günbayı (2000) tarafından yapılan çalışmalarda da farklı branşların iş doym düzeylerini etkilemediği sonucuna varılmıştır. Ek olarak Saracaloğlu, Yenice ve Özden (2013) ise fen

bilgisi, sosyal bilgiler ve Sınıf öğretmen adaylarının özyeterlik algısının öğrenim gördükleri anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

#### 4.3.3. Öğretmenlerin İş Doyumları-Kıdem (Job Satisfaction of Teachers-Lenght of Service)

Tablo 12’de yer alan, öğretmenlerin iş doyumunu ölçeceğinden aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, içsel ve dışsal iş doyumunu alt boyutları açısından, öğretmenlerin kıdemlerine göre, iş doyumunu puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, içsel iş doyumunu açısından Sınıf öğretmenleri ile 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin; dışsal iş doyumunu açısından ise 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları daha yüksektir.

Tablo 12. Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyi ile iş doyumunu puanlarının kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları

(Table 12. Kruskal Wallis Test results of teachers’ job satisfaction levels and job satisfaction scores according to lenght of service variable)

|                  | Grup      | n  | Sıra Ort. | sd | X <sup>2</sup> | P    |
|------------------|-----------|----|-----------|----|----------------|------|
| İçsel İş Doyumu  | 1-10 yıl  | 49 | 105.15    | 3  | 2.575          | .462 |
|                  | 11-20 yıl | 82 | 119.59    |    |                |      |
|                  | 21-30 yıl | 84 | 121.21    |    |                |      |
|                  | 31 yıl +  | 20 | 129.45    |    |                |      |
| Dışsal İş Doyumu | 1-10 yıl  | 49 | 109.30    | 3  | 1.329          | .722 |
|                  | 11-20 yıl | 82 | 118.23    |    |                |      |
|                  | 21-30 yıl | 84 | 120.57    |    |                |      |
|                  | 31 yıl +  | 20 | 127,.58   |    |                |      |

Kıdemın iş doyumunu etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan çalışmalarda da eldeki çalışmayla benzer sonuçlar olduğu gibi, farklı sonuçlara da varılmıştır. Örneğin Güngör Seyhan (2015), Filiz (2014) Koruklu, Feyzioğlu, Özenoğlu Kiremit ve Aladağ (2013) ile Telef (2011) çalışmalarında hizmet süresine göre iş doyumunun farklılaşmadığını saptamıştır. Oysaki Tükel (1997), Tunacan (2005), Gençtürk ve Memiş (2010) ve Turcan (2011) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin kıdemlerine göre anlamlı düzeyde değiştiği tespit edilmiştir.

#### 4.4. Öğretmenlerin Öğretme Stilleri, Özyeterlikleri ve İş Doyumları Arasındaki İlişki (The Relationship among Teaching Styles, Self-Efficacy and Job Satisfaction of Teachers)

Öğretmenlerin öğretme stili, özyeterlikleri ve iş doyumları arasında ilişki olup olmadığını test etmek için, örneklemin, normal dağılmadığı göz önünde bulundurularak, Spearman korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin öğretme stilleri, öğretmen özyeterlikleri ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin öğretim stilleri, öğretmen özyeterlikleri ve iş doyumları arasındaki korelasyon analizi sonuçları  
(Table 13. Correlation analysis result of teaching styles, self-efficacy and job satisfaction of teachers)

| Açıklama             |   | Öğretim Stilleri | Öğretmen Özyeterliği | İş Doyumu |
|----------------------|---|------------------|----------------------|-----------|
| Öğretim Stilleri     | r |                  | .396                 | .296      |
|                      | p |                  | .000                 | .000      |
|                      | N | 235              | 235                  | 235       |
| Öğretmen Özyeterliği | r | .396             |                      | .287      |
|                      | p | .000             |                      | .000      |
|                      | N | 235              | 235                  | 235       |
| İş Doyumu            | r | .296             | .287                 |           |
|                      | p | .000             | .000                 |           |
|                      | N | 235              | 235                  | 235       |

Tablo 13 incelendiğinde, öğretim stilleri ile öğretmen özyeterliği arasında orta düzeyde ( $r=.40$ ) anlamlı ve pozitif; öğretim stilleri ile iş doyumuna ( $r=.30$ ) ve öğretmen özyeterliği ile iş doyumuna ( $r=.29$ ) arasında da düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde üç değişkeni ele alan bir çalışma mevcut olmasa da, değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen ve eldeki çalışmayı destekleyen çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Gençtürk (2008) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin özyeterlilik algıları ve iş doyumları arasındaki ilişki incelenmiş ve resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumuna ile özyeterlilik düzeyleri arasında orta düzeyde ( $r=.30$ ), pozitif yönlü ilişki olduğu bulunmuş; öğretmenlerin özyeterlilik algıları arttıkça, az da olsa iş doyumlarının arttığı ortaya konmuştur. Güngör Seyhan'ın (2015) araştırmasında öğretmenlerin iş doyumları ile özyeterlilikleri arasında ( $r=.34$ ) orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir.

Şahin ve Açar'ın (2014) çalışmasında özyeterlilik algısı ile iş doyum puanları arasında ( $r=.49$ ) orta düzeyde ve pozitif ilişki bulunmuştur. Benzer olarak Buluç ve Demir (2015) farklı ölçekler kullanarak gerçekleştirdiği çalışma sonuçlarına göre öğretmen özyeterlilikleri ile iş doyumuna arasındaki korelasyonu incelemiş ve ölçeklerin geneline göre iki değişken arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu ( $r=.46$ ) ortaya koymuştur. Özşaker'in (2013) araştırmasında da özyeterlilik ile iş doyumuna arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ( $r=.36$ ) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Telef'in (2011) çalışmasında özyeterlilik ile iş doyumuna arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=.31$ ) ilişki olduğu hesaplanmıştır. Buna karşın, Karabıyık ve Korumaz (2014) tarafından yapılan çalışmada özyeterlilik ile iş doyumuna arasında düşük ( $r=.27$ ) ancak pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu durum öğretmen özyeterlilik algısı yükseldiğinde iş doyumunun da artacağı şeklinde yorumlanabileceği gibi, mevcut çalışmayla birlikte öğretmenlerin öğretimde tercih ettikleri öğretim stilleri, mesleklerini icra etmekten aldıkları memnuniyet duygularını yansıtan iş doyumları ve kendilerine ilişkin inançlarını yansıtan özyeterlilik algılarının birbirlerini olumlu yönde etkilediğinin göstergesi sayılabilir.

##### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER (DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS)

Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

- Grasha'nın (1994) da vurguladığı gibi, öğretmenler her bir öğretim stili özelliklerine farklı derecelerde sahiptir. Nitekim öğretmenler çoğunlukla, tüm öğretim stillerini orta ve yüksek düzeyde tercih etmişlerdir.



- Sadece otoriter öğretim stiline, kadınlar ve 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretim stilleri ile ilgili hizmetiçi eğitim alan öğretmenler ile almayan öğretmenler arasında, sadece danışman öğretim stiline hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur.
- Öğretmenlerin, öğretmen özyeterlik ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında cinsiyet açısından istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı, sadece öğrenci katılımını sağlama alt boyutu açısından, sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.
- İçsel iş doyumunu açısından bakıldığında çoğunlukla öğretmenlerin işlerinden memnun oldukları görülmüştür. Ancak dışsal iş doyumunu açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin işlerinden kısmen memnun olmamaya başladıkları ve işlerinden memnun olma konusunda kararsızlık içinde oldukları tespit edilmiştir. İş doyumunun alt boyutları açısından, diğer değişkenlere göre öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin, öğretim stilleri ile öğretmen özyeterliliği arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif; öğretim stilleri ile iş doyumunu ve öğretmen özyeterliliği ile iş doyumunu arasında ise düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunmuştur.
- Genel bir sonuç olarak, öğretmenlerin ağırlıklı olarak öğrenci merkezli öğretim stillerini tercih ettikleri, ayrıca öğretmen merkezli stilleri de kullandıkları; özyeterlik ve iş doyumunu düzeylerinin de yüksek düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçları ile ilgili olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:
- Öğretmenlerin içsel iş doyumunu puanlarının dışsal iş doyumunu puanlarına oranla daha yüksek olması ve dışsal iş doyumunu düzeylerindeki işlerinden memnun olup olmama hakkındaki kararsızlıklarına ilişkin araştırma sonucuna bağlı olarak, MEB okul yönetimi ile işbirliği içerisinde belirli dönemlerle öğretmenlerin bu konudaki memnuniyetsizliklerinin sebeplerini araştırarak söz konusu olumsuzlukların ortadan kaldırılmasına ilişkin çözüm yolları geliştirebilir.
- Stillere arasında iyi ya da kötü şeklinde bir ayrım yapılmısa da öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri ile öğretmen özyeterliliği arasındaki orta düzeydeki anlamlı ilişki göz önüne alınarak özellikle öğretmen özyeterliliğini hangi tür öğretim stillerinin arttırdığı yönünde farklı örneklem grupları üzerinde deneysel araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma sonuçları işdoyumunu, özyeterlik ve öğretim stilleri kavramlarının birbirini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Dolayısıyla bu etkinin derecesi nitel çalışmalarla derinlemesine incelenebilir.
- Öğretmenlerin özyeterlik inancı; öğretimde harcadıkları çabayı ve performanslarını etkilediğinden (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001), öğretmenlerinin yeterliklerini ve sınıf yönetimi davranışlarını geliştirmede etkili olacak değişkenleri saptamaya yönelik deneysel araştırmaların yapılması öğretim stilleri, öğretmen yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.
- Bu değişkenlere ek olarak farklı değişkenler de ele alınarak, öğretim stilleri, öğretmen özyeterlikleri ve iş doyumları arasındaki ilişki belirlenebilir.

#### NOT (NOTICE)

Bu makale, 2012 yılında Rize 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş formudur.

#### KAYNAKLAR (REFERENCES)

- Açıköz Ü., K., (1998). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Altay, S., (2009). Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Öğretme Stillerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K., (2012). Ortaöğretim Okullarında Değerlerle Yönetim, Örgütsel Adalet Ve İş Doymu Arasındaki İlişki. Sakarya University Journal of Education, Cilt:2, Sayı:4, ss:50-68.
- Arpacı, M., (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri (Diyarbakır Örneği), Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 40, ss:257-270.
- Arabacı, İ.B. ve Bademci, D., (2010). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sözleşmeli Öğretmenlerin İş Doymaları. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı. 20-22 Mayıs 2010. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Ashton, P.T. and Webb, R.B., (1986). Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement. New York: Longman. [www.des.emory.edu/mfp/effquotes.html](http://www.des.emory.edu/mfp/effquotes.html) (Erişim tarihi: 20.11.2008).
- Avşaroğlu, S., Deniz, E.M. ve Kahraman, A., (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doymu İş Doymu Ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:14, ss:115-129.
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ., (2016). Öğretmenlerin Mesleki Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. GÜSBED, Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi, Cilt:7, Sayı:17, ss:81-101.
- Babadoğan, C., Kassenova, A. ve Karasahinoğlu, A., (2014). Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretme Stillerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, Cilt:13, Sayı:26, ss:125-146.
- Bandura, A., (1997). Self-efficacy: The Exercise of Control. New York: W.H. Freeman and Company. <http://www.des.emory.edu/mfp/effquotes.html> (Erişim tarihi: 20.11.2008).
- Balcı, A., (1985). Eğitim Yöneticisinin İş Doymu. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başaran, İ.E., (2000). Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başer, N., Günhan, B.C. ve Yavuz, G., (2005). İlköğretim Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Öğretmen Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma. Denizli: XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 28-30 Eylül 2005.
- Baycan, F.A., (1985). Farklı Gruplarda Çalışan Kişilerde İş Doymununun Bazı Yönlerinin Analizi. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Benzer, F., (2011). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.



- Bilgin, İ. ve Bahar, M., (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 28, Sayı:1, ss:19-38.
- Bilgin, İ., Uzuntiryaki, E. ve Geban, Ö., (2002). Kimya Öğretmenlerinin Öğretim Yaklaşımlarının Lise 1 ve 2. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersi Başarılarına ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. <http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/ozetler/d155.pdf> (Erişim tarihi: 30.09.2012)
- Buluç, B. ve Demir, S., (2015, Nisan). İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), Cilt:16, Sayı:1, ss:289-308.
- Celep, C., (1997). Öğretmen Yeterlilik Duygusu. Yaşadıkça Eğitim. Sayı:50, ss:27-32.
- Cheung, Y.H., (2008). Teacher Efficacy: A Comparative Study of Hong Kong and Shanghai Primary In-Service Teachers. Australian Educational Researcher, Volume:35, Issue:4, pp:103-123.
- Çapa, Y., Cakıroğlu, J., and Sarıkaya, H., (2005). Development and Validation of Turkish Version of Teachers' Sense of Efficacy Scale. Eğitim ve Bilim (Education and Science). <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/TTSES.pdf>
- Davis Langston, C., (2012). Exploring Relationships Among Teaching Styles, Teachers' Perceptions of Their Self-Efficacy and Students' Mathematics Achievement. Ph.D. Dissertation. Virginia: Liberty University.
- Demir, E., (2001). Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Olası Faktörler ve Bu Faktörler Kapsamında Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Ölçülmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Eminoğlu-Küçüktepe, S., (2007). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. II. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi.
- Ekici, G., (2006). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Özyeterlik İnançları Üzerine Bir Araştırma. <http://www.ejer.com.tr/tr/index.php?git=22&kategori=55&makale=201>
- Erçelebi, H., (1997). İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Doyumu. Yaşadıkça Eğitim. Sayı:50, ss:13-17.
- Evin Gencil, İ., (2013). Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihleri: Türkiye-ABD Karşılaştırılması. Turkish Studies. Cilt:8, Sayı:8, ss:635-648.
- Felder, R.M., (2002). Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education. Foreign Language Annuals. Volume:28, Issue:1, pp:21-31.
- Fer, S., (2005, Mayıs). Düşünme Stilleri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Cilt:5, Sayı:1, ss:31-68.
- Filiz, Z., (2014). Öğretmenlerin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, Cilt:10, Sayı:23, ss:157-171.
- Gençay, Ö.A., (2007). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ve Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:15, Sayı:2, ss:765-780.
- Gençtürk, A., (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından



İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.

- Gençtürk, A. ve Memiş, A., (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi. İlköğretim Online, Cilt:9, Sayı:3, ss: 037-1054.
- Gömleksiz, M.N. ve Serhatlıoğlu, B., (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. Turkish Studies, Cilt 8, Sayı:7, ss:201-221.
- Grasha, A.F., (1994). A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator. College Teaching, Issue:42, pp:142-149.
- Grasha, A.F., (1996). Teaching With Style: Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.
- Grasha, A.F., (2002). Teaching With Style: A Practical Guide To Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles. San Bernadino: Alliance Publishers.
- Grasha, A.F., (2003). Teaching With Style: The Integration of Teaching and Learning Styles in the Classroom. Social Studies, Volume:94, Issue:4, pp:179-187.
- Günbayı, İ., (2000). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Önem Puanları. MPM Verimlilik Dergisi, Sayı:2, ss:337-356.
- Güngör Seyhan, H., (2015). Kimya Öğretmenlerinin İş Doyumları, Öz-Yeterlik Algıları, Örgütsel Bağlılıkları ve İş Streslerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Turkish Journal of Education, TURJE, Cilt:4, Sayı:2, ss:41-60.
- Karabıyık, B. and Korumaz, M., (2014). Relationship between Teachers' self-Efficacy Perceptions and Job Satisfaction Level. Procedia-Social and Behavioral Sciences. Issue:116, pp:826-830.
- Karahan, Ç., (2006). İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Öz Algılamaları ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N., (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, E., (2004). Bilgisayara Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri İle Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kesgin, E., (2006). Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Denizli İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, F. ve Alkan Dilbaz, G., (2013). Fen Lisesi Öğretmenlerinin Öğretim Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. The Journal of Academic Social Science Studies. Cilt:6, Sayı:6, ss:715-738.
- Kirel, Ç., (1996). Örgütlerde Güdüleme Süreci ve Kuramları. Örgütsel Davranış (Ed: Özkalp, E.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Knobloch, N.A., (2002). A Comparison of Personel Factors and Student Teachers' Efficacy Between Two Agricultural Education Student Teacher Programs.

<http://aaaeonline.ifas.ufl.edu/NAERC/2002/naercfiles/NAERC/comparis on%20Knobloch.doc>. (Erişim Tarihi: 04.08.2005)

- Koç, H., Yazıcıoğlu, İ. ve Hatipoğlu, H., (2009). Öğretmenlerin İş Doyum Algıları İle Performansları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:28, ss:13-22.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H. ve Aladağ, E., (2013). Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:13, Sayı:25, ss:119-137.
- Küçükylmaz, E.A., ve Duban, A.G.N., (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Artırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:3, Sayı:2, ss:1-23. (<http://efdergi.yyu.edu>).
- Ling, L.M. and Mann, C.P., (2000). Progressive Versus Traditional Teaching Styles-What Really Matters? <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/papers/lomun.pdf> (Erişim tarihi: September 1, 2010).
- Maden, S., (2012). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi. Cilt:1, Sayı:1, ss:178-200.
- Maden, S., Durukan, E. ve Aslan, A., (2010). Türkçe Öğretmen Nitelikleri. Turkish Studies, Cilt:5, Sayı:4, ss:1364-1378.
- Mahmutoğlu, A., (2007). Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünde İş Doyumu Ve Örgütsel Bağlılık. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mendoza, S., (2004). Teaching Styles of Technological Institutes Faculty in El Salvador, Unpublished Doctoral dissertation, Minneapolis, Minnesota: Capella University. Available from ProQuest Dissertations and theses database. (UMI Number: 3127201).
- Milner, R. and Woolfolk Hoy, A., (2002). Respect, Social Support and Teacher Efficacy: A Case Study. American Educational Research Association. Issue: 26, pp: 1-10.
- Milson, A.J. ve Ekşi, H., (2003). Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Yetkinlik Duygusu Konusunda Bir Ölçme Aracına Doğru. Journal of Values Education, Değerler Eğitimi Dergisi, Ekim/October, Cilt:4, Sayı:1, ss:99-130.
- Önen, F. ve Öztuna, A., (2005). Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Duygusunun Belirlenmesi. [http://www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath=%2FYedit epeUniverSiteSi%2Fegitim%2FEgitim+Fakultesi%2FEDU7%2Fcilt+1+sayi+1% 2Fmakale2\\_doc](http://www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath=%2FYedit epeUniverSiteSi%2Fegitim%2FEgitim+Fakultesi%2FEDU7%2Fcilt+1+sayi+1% 2Fmakale2_doc) (Erişim Tarihi: 26.08.2012).
- Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J., (2000). Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Özyeterlilik İnançları. Old.Fedu.Metu.Edu.Tr/Ufbmek-5/b\_kitabi/PDF/OgretmenYetistirme/ Bildiri/t300.pdf.
- Özşaker, M., (2013). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilikleri, Tükenmişlikleri ve İş Doyumlarının İncelenmesi (Aydın İli Örneği). Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi. Temmuz-Ağustos-Eylül 2013, Cilt:8, Sayı:3, ss:37-54.
- Quitadamo, I.J., (2002). Critical Thinking in Higher Education: The Influence of Teaching Styles and Peer Collaboration on Science And Math Learning. Unpublished PhD Dissertation, Washington: Washington



State Üniversitesi. (ProQuest Digital Dissertations veri tabanından Mart 2012'de ulaşılmıştır).

- Saracaloğlu, A.S., Aslantürk, E. ve Çengel, M., (2006). Aydın İli İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki ve Bireysel Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, ss:104-118.
- Saracaloğlu, A.S. and Dinçer, I.B., (2009). A Study on Correlation Between Self-Efficacy and Academic Motivation of Prospective Teachers. Procedia-Social and Behavioral Sciences, Volume:1, Issue:1, pp:320-325.
- Saracaloğlu, A.S., Kumral, O. ve Kanmaz, A., (2009, Aralık). Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlikleri, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri. Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:VI, Sayı:II, ss:38-54.
- Saracaloğlu, A.S. Karasakaloğlu, N. ve Evin Gencil, İ., (2010). Türkçe Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt:9, Sayı:33, ss:65-283.
- Saracaloğlu, A S., Dedeşali, N.C., Dinçer, B. ve Dursun, F., (2011). Sınıf, Fen ve Teknoloji ile Türkçe Öğretmenlerin Öğretme Stilllerinin İncelenmesi. e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 1C0443, Cilt:6, Sayı:3, ss:2313-2327.
- Saracaloğlu, A.S., Özşaker, M. and Varol, S.R., (2012). Investigation of Professional Self Sufficiency Levels of Physical Education and Sports Teachers. International Online Journal of Primary Education. Volume:1, Issue:1, pp:14-20.
- Saracaloğlu, A.S., Certel, Z., Varol, S.R. ve Bahadır, Z., (2012, Haziran). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları ve Denetim Odaklarının İncelenmesi. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Cilt:3, Sayı:2, ss:54-65.
- Sarıtaş, E. ve Süral, S., (2010). Grasha-Reichmann Öğrenme ve Öğretme Stili Ölçeklerinin Türkçe Uyarlama Çalışması. E-Journal of New World Sciences Academy, Sayı:5, ss:2162-2177.
- Savran, A. and Çakıroğlu, J., (2003). Difference between Elementary and Secondary Preservice Science Teachers' Perceived Efficacy Beliefs and Their Classroom Management Beliefs. The Turkish Online Journal of Educational Technology, Volume:2, Issue: 4, pp:15-20.
- Schmitz, G.S. and Schwarzer, R.(2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längs-schnittbefunde mit einem neuen Instrument [Perceived Self-efficacy of teachers: Longitudinal Data Using a New Instrument]. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (German Journal of Educational Psychology). Volume:14, Issue:1, pp:12-25.
- Süral, S., (2010). Pamukkale Üniversitesi'nin Farklı Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Öğretme Stilllerinin Karşılaştırılması, E-Journal of New World Sciences Academy. Cilt:5, Sayı:3, 1226-1242, ISSN:1306-3111.
- Süral, S., (2013). İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Stilleri, Sınıf Yönetimi Yaklaşımları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Süral, S., (2015). İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Stilleri, Sınıf Yönetimi Yaklaşımları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Cilt:8, Issue:41, pp:1027-1038.



- Şahin, E. and Açar, A., (2014). Determining the Relationship among Levels of Hopelessness, Levels of Job Satisfaction and Perceptions of Self-Efficacy of Teacher Candidates. *Journal of Teacher Education and Educators*, Volume:3, Issue:1, pp:53-72.
- Şahin, İ., (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:10, Sayı:1, ss:142-16. (<http://efdergi.yyu.edu.tr>).
- Telef, B.B., (2011). Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, Cilt:10, Sayı:1, ss:91-108. (<http://ilkogretim-online.org.tr>).
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A., (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, Volume:17, Issue:7, pp:783-805.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A., (2002). The influence of Resources and Support on Teachers Efficacy Beliefs. *American Educational Research Association*, Issue:13, pp:1-8
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., and Hoy, W.K., (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, Volume:68, Issue:2, pp:202-248.
- Tunacan, S., (2005). Beykoz İlçesindeki Lise Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Faktörler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turcan, H.G., (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları İle İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türk, N., (2009). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi (Nevşehir İli Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Niğde: Niğde Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Beden Eğitimi Spor ABD.
- Üredi, L., (2006). İlköğretim I. ve II. Kademe Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üredi, L. ve Üredi, I., (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Stilllerinin Yordayıcısı Olarak Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:3, Sayı:2, ss:133-144.
- Weiss, D.J., Dawis, R.V., England, G.W. and Lofquist, L.H., (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minnesota: Industrial Relation Center, Minnesota University.
- Witcher, L.A., Onwuegbuzie, A.J., Collins, K.M.T., Witcher, A.E., Minor, L.C., and James, T.L., (2002). Relationship between Teacher Efficacy and Beliefs about Education among Preservice Teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (29th, Chattanooga, TN, November 6-8, 2002). ED 474 899.
- Yenice, N., Saracaloğlu, A.S. ve Özden, B., (2013). Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Özyeterlik Algıları İle Akademik Kontrol Odağı Arasındaki İlişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:34, Sayı:34, ss:227-250.
- Zengin Kapıcı, U., (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve Sınıf-İç İletişim Örüntüleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.