

**Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok
Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz
Yeterlik ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin
İncelenmesi**

Rüyam Hacımuratlar

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Ağustos 2024
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

Prof. Dr. Ali Hakan Ulusoy
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdürü

Bu tezin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Prof. Dr. Canan Zeki
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Doç. Dr. Yeliz Akıntuğ
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Sibel Dinçyürek

2. Doç. Dr. Yeliz Akıntuğ

3. Yrd. Doç. Dr. Ayşe Bengisoy

ÖZ

Bu çalışma ortaöğretim kademesinde görev yapan ve çokkültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özyeterlikleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerinedir. Çalışma 2023-24 eğitim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, İskele ve Gazimağusa İlçelerinde MEB'e bağlı devlet ve özel okullarda görev yapan toplam 250 öğretmenin katılımlarıyla gerçekleşmiştir. Çalışmada Ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik demografik bilgilerini belirlemek amacıyla, görev yapılan bölge, İngilizce seviyesi, eğitim düzeyi, branş, kıdem, çalışma süresi (Saat), ana dil, eğitim kurumunun öğretim dili, mezun olunan bölge, hizmetiçi eğitim durumu, okul yöneticilerinin yaşanan sorunlara yönelik yardımları ve veli toplantılarında öğrencilerin sorunlarına yönelik sağlıklı bir iletişim kurabilme durumlarını sorgulayan Kişisel Bilgi formu; öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik sınıftaki öğrencilerin davranışlarını yönetme, meslektaşlarından destek elde etme ve idarecilerinden destek elde etme alt boyutlarını içeren Kişilerarası Öz-Yeterlik ölçeği (KÖYÖ); niteliklere uygunluk, gelişme isteği, mesleki doyum alt boyutlarını içeren Mesleki Doyum Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre ortaöğretim kademesinde görev yapan ve çokkültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin görev yapılan bölge, İngilizce seviyesi, Eğitim düzeyi, branş, kıdem, çalışma süresi (Saat), ana dil, Eğitim kurumunun öğretim dili, mezun olunan bölge, hizmetiçi Eğitim durumu, okul yöneticilerinin yaşanan sorunlara yönelik yardımları ve veli toplantılarında öğrencilerin sorunlarına yönelik sağlıklı bir iletişim kurabilme değişkenlerine göre

aralarında bir ilişkinin olup olmadığı hakkında bilgi edinilmiş, öz yeterlik düzeyleri ve mesleki doyumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılarak gelecek çalışmalara yön verecek önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlü Eğitim, Öz Yeterlik, Mesleki Doyum

ABSTRACT

The objective of this study is to examine the relationship between self-efficacy and professional satisfaction among teachers engaged in the education of multicultural students at the secondary level. The study was conducted with the participation of a total of 250 teachers employed in public and private educational institutions affiliated with the Ministry of Education in the Turkish Republic of Northern Cyprus, specifically in the Iskele and Famagusta districts, during the 2023-24 academic year. In order to ascertain the relationship between self-efficacy and professional satisfaction among teachers at the secondary education level, a Personal Information Form was employed to ascertain the demographic information of the teachers. This was done in order to determine the relationship between self-efficacy and professional satisfaction, the region in which they work, their English level, their level of education, their branch, their seniority, the number of hours they work, their mother tongue, the language of instruction in their educational institution, the region in which they graduated, their status with regard to in-service training, and the name of their school. Administrators' assistance in addressing the issues encountered and their capacity to foster constructive communication about students' concerns in parent meetings were also considered. The Interpersonal Self-Efficacy Scale (ISES), comprising the sub-dimensions of managing students' behaviours in the classroom, obtaining support from colleagues and obtaining support from administrators, and the Professional Satisfaction Scale, encompassing the sub-dimensions of suitability for qualifications and desire for development, were employed to ascertain the self-efficacy levels of teachers.

The results of the research indicate that teachers employed at the secondary level of education and engaged in the instruction of multicultural learners demonstrate a correlation between their geographical location and the region in which they perform their duties. The variables under consideration are the level of English proficiency, the level of education, the subject area, the length of employment (in hours), the primary language, the language of instruction at the educational institution, the region in which the individual completed their studies, the status of domestic work, and the educational background. The relationship between the school administrators' provision of assistance to students experiencing difficulties and their capacity to establish healthy communication with students at parent-teacher meetings was investigated. There is a positive correlation between the levels of competence and the levels of job satisfaction.

The findings of the study were discussed in the context of the relevant literature, and recommendations for future research were put forth.

Keywords: Multicultural Education, Self-Efficacy, Job Satisfaction

TEŞEKKÜR

Doğduğum andan itibaren elimi asla bırakmayan, her zorluğa benimle birlikte göğüs geren, Vatana ve Millete yararlı bir yurttaş, en önemlisi “iyi bir insan” olarak yetişebilmem için elinden geleni yapan, özellikle bu süreçte her türlü derdimi, stresimi çeken, maddi ve manevi desteğini asla esirgemeyen, başaracağımdan hep emin olan ve her düşüşümde elimden tutarak daha güçlü kalkabilmemi sağlayan, kocaman sevgi dolu kalpleri, gülen gözleriyle beni motive eden canım annem Şerif Efe Hacımuratlar’a, canım babam Hasan Hacımuratlar’a ve biricik kız kardeşim İldem Hacımuratlar’a tüm kalbimle teşekkür ederim. Onlar olmasaydı bu zorlu süreci yalnız başıma tamamlayamazdım. Bana hep güvendikleri ve kararlarıma hep saygı duydukları için bugün ayakları yere daha sağlam basabilen bir kadın olabilmenin gururunu yaşıyorum. Aynı zamanda yıllardır en iyi eğitimi alabilmem için göstermiş oldukları sabır, emek ve özveri için de minnettarım.

Gerek Lisans gerekse Yüksek Lisans eğitimim süresince topluma ve mesleğe yararlı bir birey olabilmem için elinden geleni yapan, yoluma ışık tutan, yardımlarını ve desteğini bu zorlu sürecin başından sonuna kadar asla esirgemeyen, sabırla, sevgisiyle ve güler yüzüyle en yorulduğum anda bile elimden tutup kaldıran, motive eden, şefkatini üzerimden bir an olsun eksik etmeyen çok değerli tez danışmanım Doç. Dr. Yeliz Akıntuğ’a tüm emekleri için teşekkürü bir borç bilirim.

Hedeflerim doğrultusunda, atmış olduğum her adımda ve her zorlukta özellikle de tez sürecim boyunca desteklerini esirgemeyen, gücümü ve motivasyonumu kaybetmemem için elinden geleni yaparak yüzümü güldüren, başaracağıma benden daha çok inanan ve her zorlukta kim olduğumu hatırlamama yardımcı olup, her başarımda mutluluğuma ortak olan tüm sevenlerime,

arkadaşlarım ve hocalarıma maddi ve manevi tüm destekleri için teşekkürü bir borç bilirim.

Tez sürecinin veri toplama aşamasında İskele ve Mağusa İlçelerinde görev yapan ve değerli vaktini ayırarak uygulamaya katılıp içtenlikle cevaplar vererek destek olan tüm öğretmenlere, küçük ya da büyük, ihtiyaçlarım doğrultusunda yardımlarını asla esirgemeyen okul Müdürleri ve Muavinlerine teşekkürlerimi sunarım.

Rüyam Hacımuratlar

Ağustos, 2024

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vii
KISALTMALAR	xviii
TABLO LİSTESİ	xix
ŞEKİL LİSTESİ	xxiii
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Önemi	8
1.3 Araştırmanın Amacı	9
1.4 Problem Cümlesi	9
1.5 Sınırlılıklar	11
1.6 Sayılılar	11
2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1 Genel Kültür Kavramları ve Tanımları	12
2.1.2 Kültürleme Kavramı	13
2.1.3 Kültürleşme Kavramı	14
2.1.4 Kültürlenme Kavramı	14
2.1.5 Kültür Değişimi Kavramı	15
2.1.6 Kültürel Gecikme Kavramı	15
2.1.7 Kültürel Şok Kavramı	16
2.1.8 Kültür Asimilasyonu Kavramı	17
2.1.9 Çokkültürlülük Kavramı	17

2.2 Eğitim Kavramı.....	19
2.2.1 Çokkültürlü Eğitimin Tarihçesi ve Önemi.....	19
2.2.3 Çokkültürlü Eğitimin Boyutları	21
2.2.4 Çokkültürlü Eğitimin Amaçları	23
2.2.5 Çokkültürlü Eğitim ve Öğretmen Yeterlikleri	25
2.2.6 Çok Kültürlü Okullarda Eğitim Gören Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Risk Faktörleri.....	28
2.3 Öz Yeterlik Kavramı.....	29
2.3.1 Öz- Yeterlik Kavramı ve Tarihsel Gelişimi	29
2.3.2 Öz Yeterlik Algısı ve Hayatımızdaki Önemi	30
2.3.3 Öz Yeterlik Gelişimini Etkileyen Faktörler	31
2.4 Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Öz Yeterliği.....	34
2.4.1 KKTC’de Öğretmen Olabilmek için Gerekli Genel Özellikler	36
2.4.2 KKTC’de Ortaöğretimde Öğretmenlerin Genel Görevleri	36
2.4.3 KKTC’de Ortaöğretimde Öğretmenlerin Özel Nitelikleri	36
2.4.4 KKTC Yurttası Değilse Aranılan Nitelikler.....	36
2.4.5 KKTC’de Görev Yapan Öğretmenlerin Ders Saatleri	37
2.4.5.1 İlköğretim Kademesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Haftalık Ders Saatleri.....	37
2.4.5.2 Orta, Mesleki, Teknik Öğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Haftalık Ders Saatleri.....	37
2.5.1 Mesleki Doyum ve İş Doyumu Arasındaki Farklılıklar.....	37
2.5.2 Mesleki Doyum Tanımı	38
2.5.2 Mesleki Doyumu Etkileyen Faktörler	39

2.6 Öz Yeterlik ve Mesleki Doyumun Kuramsal Çerçeve bakımından ele Alınması	42
2.6.1 Mesleki Doyum İle İlgili Kuramlar	42
2.6.2 İçerik Yaklaşımları	43
2.6.2.1 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	43
2.6.2.2 B. Herzberg'in Çift Etken Kuramı	46
2.6.2.3 Alderfer'in Varoluş, İlgililik ve Büyüme (E.R.G) Teorisi	47
2.6.2.4 McClelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı	49
2.7 Süreç Kuramları	50
2.7.1 Vroom'un Beklenti Kuramı	50
2.7.2 Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Beklenti Kuramı	51
2.7.3 Adams'ın Eşitlik Teorisi	52
2.7.4 Skinner'in Pekiştirme Kuramı	53
2.7.5 Edvin A. Locke ve Gary p. Latham'ın Amaç Saptama Kuramı	53
2.8 Öz Yeterliğin Kuramsal Temelleri	54
2.8.1 Albert Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı	54
2.9 İlgili Araştırmalar	55
2.9.1 Çokkültürlü Eğitim ile İlgili Yapılan Araştırmalar	55
2.9.1.1 Çokkültürlü Eğitim ile İlgili KKTC ve TC'de Yapılan Araştırmalar	55
2.9.1.2 Çokkültürlü Eğitim ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	62
2.10 Öz- Yeterlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar	66
2.10.1 Öz- Yeterlik ile İlgili KKTC ve TC'de Yapılan Araştırmalar	66
2.10.2 Öz- Yeterlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	68
2.11 Mesleki Doyum ile İlgili Yapılan Araştırmalar	70
2.11.1 Mesleki Doyum ile İlgili KKTC ve TC'de Yapılan Araştırmalar	70

2.11.2 Mesleki Doyum ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	75
3 YÖNTEM.....	79
3.1 Araştırmanın Modeli	79
3.2 Evren ve Örneklem	79
3.3 Veri Toplama Araçları (Ölçekler).....	82
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	83
3.3.2 Kişilerarası Öz- Yeterlik Ölçeği (KÖYÖ)	83
3.3.3 Mesleki Doyum Ölçeği	84
3.4 Veri Toplama Süreci	86
3.5 Verilerin Analizi.....	86
4 BULGULAR	89
4.1 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	89
4.2 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	91
4.3 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Mesleki Doyum Düzeylerinin Çeşitli. Bağımsız Değişkenler Açısından Karşılaştırılması.....	92
4.3.1 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Bölge, Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	92
4.3.2 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çokkültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	94

4.3.3 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin İngilizce Seviyesi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	95
4.3.4 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Eğitim Seviyesi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	96
4.3.5 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan Ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	97
4.3.6 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Çalışma Saatleri Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	99
4.3.8 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Kurum Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	101
4.3.9 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Eğitim Kurumunun Dili Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	102
4.3.10 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Ülke Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	103
4.3.11 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan Ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Hizmetiçi Eğitim Alma Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	104

4.3.12 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan Ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Okul Yöneticilerinin Yaşanılan Sorunlara Yönelik Yardımları Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	105
4.3.13 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Veli Toplantılarında Öğrenci Sorunlarına Yönelik Sağlıklı İletişim Kurabilmeleri Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	107
4.4 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması	108
4.4.1 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Bölge Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	108
4.4.2 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	109
4.4.3 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan Ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin İngilizce Düzeyleri Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	110
4.4.4 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Eğitim Düzeyleri Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	111
4.4.5 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	112

4.4.6 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Günlük Çalışma Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	113
4.4.7 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Ana Dil Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	114
4.4.8 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Çalışılan Kurum Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	116
4.4.9 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Çalışılan Kurum Dili Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	117
4.4.10 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Mezun Oldukları ülke Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	118
4.4.11 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Hizmetiçi Eğitim Alma Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	119
4.4.12 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Yaşanılan Sorunlarda Okul Yöneticilerinden Yardım Alma Durumları Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	120
4.4.13 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Veli Toplantılarında	

Öğrenci Sorunlarına Yönelik Sağlıklı İletişim Kurabilmeleri Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	121
4.5 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular.....	122
5 TARTIŞMA	125
5.1 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışması ve Yorumlanması.....	125
5.2 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Değişkenlere göre Tartışılması ve Yorumlanması.....	126
5.3 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması Ve Yorumlanması.....	135
5.4 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Değişkenler Açısından Tartışılması ve Yorumlanması	136
5.5 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Tartışılması ve Yorumlanması	141
6 SONUÇ VE ÖNERİLER.....	143
6.1 Sonuçlar	143
6.2 Öneriler	145
KAYNAKLAR	148

EKLER.....	173
EK 1: Bilgilendirilmiş Onam Formu	174
EK 2 : Kişisel Bilgi Formu	176
Ek 3: Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeği (Köyö).....	178
Ek 4: Mesleki Doyum Ölçeği (Mdö)	179
Ek 5: Etik Kurul Onayı	180
EK 6: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü İzni.....	181
Ek 7: Ölçek İzinleri	182

KISALTMALAR

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
Akt	Aktaran
BAYEK	Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Bkz	Bakınız
GKRY	Güney Kıbrıs Rum Yönetimi
KKTC	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
KÖYÖ	Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeği
MDÖ	Mesleki Doyum Ölçeği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
PDRAŞ	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Araştırma Şubesi
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
TDK	Türk Dil Kurumu
Vb	Ve benzeri
Vd	ve diğerleri
Yy	Yüzyıl

TABLO LİSTESİ

Tablo 2.1: Çokkültürlülük Ve Çokkültürcülük Arasındaki Farklar	18
Tablo 2.2: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	27
Tablo 2.3: Herzberg'in Çift Faktör Teorisi	47
Table 3.1:Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tanımlayıcı özellikleri.....	80
Tablo 4.1: Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyleri.....	90
Tablo 4.2: Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Mesleki Doyum Düzeyleri	91
Tablo 4.3:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Bölge Açısından Karşılaştırılması (Mann-Whitney U).....	93
Tablo 4.4: Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Kıdem Açısından Karşılaştırılması (Kruskal-Wallis)	94
Tablo 4.5:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin İngilizce Seviyesi Açısından Karşılaştırılması (Kruskal-Wallis).....	95
Tablo 4.6:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Açısından Karşılaştırılması (Kruskal-Wallis) 96	
Tablo 4.7:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Branşa Göre Karşılaştırılması (Kruskal-Wallis)	97
Tablo 4.8:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Çalışma Saatleri Açısından Karşılaştırılması (Kruskal-Wallis)	99

Tablo 4.9:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Ana Dil Açısından Karşılaştırılması (Kruskal-Wallis)	100
Tablo 4.10:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Kurum Açısından Karşılaştırılması (Mann-Whitney U).....	101
Tablo 4.11:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Çalıştığı Eğitim Kurumunun Öğretim Dili Açısından Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)	102
Tablo 4.12:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Bölge Açısından Karşılaştırılması (Kruskal-Wallis).....	103
Tablo 4.13:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumları Açısından Karşılaştırılması (Mann-Whitney U).....	105
Tablo 4.14:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Okul Yöneticilerinin Yaşanılan Sorunlara Yönelik Yardımları Açısından Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)	106
Tablo 4.15:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Veli Toplantılarında Öğrenci Sorunlarına Yönelik Sağlıklı İletişim Kurabilmeleri Açısından Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)	107
Tablo 4.16:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Bölge Açısından Karşılaştırılması (T-Test)	108
Tablo 4.17:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Kıdem Açısından Karşılaştırılması (Tek Yönlü Anova).....	109
Tablo 4.18:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Kıdem Açısından Karşılaştırılması (Tek Yönlü Anova).....	110

Tablo 4.19:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Eğitim Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması (Tek Yönlü Anova).....	111
Tablo 4.20:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Branş Açısından Karşılaştırılması (Tek Yönlü Anova)	112
Tablo 4.21:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Günlük Çalışma Süresi (Saati) Açısından Karşılaştırılması (Tek Yönlü Anova).....	114
Tablo 4.22:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Ana Dilleri Açısından Karşılaştırılması (Tek Yönlü Anova) 115	
Tablo 4.23:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Ana Dilli Türkçe ve İngilizce Olanlar Açısından Karşılaştırılması (Tek Yönlü Anova).....	115
Tablo 4.24:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Çalıştıkları Kurum Açısından Karşılaştırılması (T-Test).....	116
Tablo 4.25: Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Görev Yaptığı Eğitim Kurumunun Öğretim Dili Açısından Karşılaştırılması (T-Test).....	118
Tablo 4.26:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Mezun Oldukları Bölge Açısından Karşılaştırılması (Tek Yönlü Anova).....	119
Tablo 4.27: Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumları Açısından Karşılaştırılması (T-Test).....	120

Tablo 4.28: Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Yaşanılan Sorunlarda Okul Yöneticilerinden Yardım Alma Durumları Açısından Karşılaştırılması (T-Test)	121
Tablo 4.29:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Veli Toplantılarında Öğrenci Sorunlarına Yönelik Sağlıklı İletişim Kurabilmeleri Açısından Karşılaştırılması (T-Test)	122
Tablo 4.30: Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkiler (Spearman's Rho)	123

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1: Çokkültürlü Eğitimin Kavramsal Çerçevesi (Bennet,2011,S.6).....	23
Şekil 2.2: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	44

Bölüm 1

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Tarih boyunca yaşanan göçler, savaşlar, ekonomik sorunlar, küreselleşme gibi sorunlar birçok toplumu bir arada yaşamaya itmiştir. Bu insanların bir arada kalmaya başlamaları toplumsal yapılarında değişikliklerin meydana gelmesine neden olmuş ve çok kültürlülük meydana gelmiştir. Ortaya çıkan bu çok kültürlülük gerekli olsa da bazı durumlarda kültür çatışmalarına ya da kültür asimilasyonlarına sebebiyet vermeye başlamıştır (Karadeniz, 2021). Özellikle teknoloji alanında hızla büyüyen ve gelişen yenilikler sayesinde toplumlar arası iletişim sorunları ve mesafeler ortadan kalkmaya başlamış ve küreselleşme kavramının önemi de bununla birlikte daha görünür hale gelmeye başlamıştır. Kültürümüzde ve eğitim sistemimizde gözle görülür değişim ve gelişmelerde küreselleşme kavramının bir yapıtaşı haline geldiği düşünülmektedir. İnsanların daha kolay eğitim alabilmesine ilişkin uzaktan eğitimler ve kursların artış göstermesi, eğitimde rekabetin giderek artmaya başlaması, farklı ülkelerden buraya gelen öğrenciler ve bireylere daha kaliteli eğitim imkânları verilmesi için eğitim programlarının değiştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmalardan söz edilebilmektedir. Bunun yanında, eğitim hizmeti veren özel eğitim sektörlerinin de elde etmiş oldukları fırsatlardan da söz edilecek olursa, özellikle son yıllarda yabancı uyruklu öğrencilerin sayısının hızla artması, özel okullardaki öğrenci sayılarında da bir artış göstermeye başladığını açık bir şekilde bizlere göstermektedir. Okul saatlerinin daha uzun olmasıyla hem çalışan ebeveynler için

daha kolaylık sağladığı hem de çocukların akademik başarılarının daha fazla artmasına katkı sağladığı düşünüldüğünden özel okulların devlet okullarının yanında alternatif olarak tam gün eğitim vermelerinin öğrenci, öğretmen, yönetici ve aileler üzerinde büyük oranda etkisi olduğu düşünülmektedir.

Çok kültürlülük kavramı; dil, din, ırk, etnik köken, cinsiyet temelli farklılıkların bir arada yaşaması olduğunu söyleyebiliriz (APA, 2002) Dini, dili, ırkı, etnik kökeni vs. bakımından farklılıklara sahip olan birçok ülkede toplumsal ve kültürel çatışmalarda ortaya çıkmaya başlamıştır. Ortaya çıkan bu sorunlar, toplumun ve geleceğin yapısını oluşturmakta ve çocukların da etkilenmelerine sebebiyet vererek birçok sorun yaşamalarına neden olduğu düşünülmektedir.

İlk olarak okullarda arkadaşları, okul ve sınıf ortamında farklı çocuk olarak tanımlanmaları yanı sıra bunlara benzer sorunlar öğretmenler açısından yaşanmaktadır. Örneğin, hiç bilmedikleri dil, din, etnik köken, kültürler karşısında eğitim vermeleri güçlüklerle mücadele etmelerine neden olmuştur (Kostova, 2009 Akt. Demir ve Başarır, 2013). Çok kültürlü eğitim kavramının bu açıdan ne anlama geldiğini daha detaylı bir şekilde açıklayacak olduğumuzda, bir fikir, bir eğitim reformu ve bir süreç olduğunu söyleyebiliriz. Farklı kültürlerden, yapılardan, etnik kökenden, sosyal yapıdan gelen öğrenciler için eşit eğitim imkânı sağlamaya çalışır ve bunu yapabilmek için de tüm okul ortamını yeniden yapılandırmaya ve değiştirmeye uğraşır (Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, Schofield, & Stephan, 2001 Akt. Cırık 2008).

Çok kültürlü eğitimin temel amaçlarından söz edilecek olursa; öğrencilere kendi toplumları, yaygın kültür, farklı ırk ve etnik kültürün içerisinde geçerli bir bilgi, beceri kazandırmak aynı zamanda yaşanan farklılıklardan dolayı da varolan ayrışmayı azaltmak ve küresel, sınırları olmayan bir dünyada okuma, yazma,

matematiksel beceri kazanmaları konusunda yardımcı olmaktadır. Tabi tüm bunların yanında da eyleme geçme ve duyarlılık becerilerinin de geliştirilmesi gerekli bir husustur (James, Banks, Cherry, McGee, 2007 Akt. Çiftçi ve Aydın, 2014).

Buradan hareketle eğitim kurumlarının en önemli parçasının üretmenler olduğunu söylemek mümkündür. Bu anlayış kapsamında da çok kültürlü okullarda görev yapan retmenlerin eğitim durumları, bilgi ve becerileri büyük öneme sahiptir.

ABD’de retmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Kurulu (NCATE), retmen eğitiminde altı temel standarttan birini “Farklı öğrencilerle alışma Deneyimleri” olarak belirlemiştir. Bu çerçevede, retmenlerin güven belgesi alabilmesi, tüm retmen eğitimi veren programların çok kültürlü eğitim konusunda dersler içermesine bağlıdır (NCATE, 2008 Akt. Başarır, 2012). Türkiye’de ise retmen yeterlikleriyle ilgili olarak “retmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü” bünyesinde çalışan komisyonlarca bir “retmenlik Mesleği Genel Yeterlik Taslağı” geliştirilmiştir. Bu taslak, 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. 6 ana yeterlikten biri olan “Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim” yeterlik alanının tanımı şu şekildedir: “retmen, ğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar” denilmektedir. Diğer bir yeterlik olan “ğrenciyi Tanımanın alt yeterlikleri arasında “Gelişim zelliklerini, İlgi ve İhtiyaçlarını Dikkate Alma, ğrenciye Değer Verme” belirlenmiştir. Ayrıca yine 6 yeterlikten biri olan “ğrenme ve ğretme Sürecinin alt yeterliklerinden biri “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak ğretimi çeşitlendirme” olarak belirlenmiştir (Başbay ve Bektaş, 2009).

Bu noktada; bu tür okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıflarında yer alan birden çok farklı kültürdeki çocuğa ulaşabilmesi, bu farklılıkları aynı çatıda toplayabilecek bir sınıf ortamı hazırlaması, sahip olunan bireysel farklılıkları sınıfı zenginleştiren bir unsur olarak görmesi ve bunu da sınıf ortamına en iyi şekilde yansıtabilmesi gereklilik olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin böyle bir sınıf ortamı hazırlayabilmeleri ve uygulayabilmeleri için ilk önce bu durumu kendi içlerinde içselleştirmeleri gerekmektedir (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Bunun yanı sıra, kendilerini yapabileceklerine dair yeterli olarak algılamaları da büyük öneme sahiptir. Öğretmenlerin bu ortamları hazırlayamaması öğrencilerin eğitim açısından geri kalması, ihtiyaçlarının yeteri kadar karşılanamaması, öğretmenlerin daha fazla çaba harcaması, sınıf düzeni ve verimli eğitim konusunda sorunlar yaşaması, kendilerini gerek öğretmenlik gerekse, akademik açıdan yetersiz hissetmelerine neden olacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle, öğretmenlerin öz yeterliklerinin eğitim ortamına, öğrencilere ve kendi başarısı üzerinde nasıl büyük bir rol oynadığı daha detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

Öz yeterlik kavramı; bireyin psikolojik ve fiziksel olarak kişisel özellikleri yanı sıra, bir eylemi veya olası durumları gerçekleştirebileceğine dair yeteneklerine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000 Akt. Şahin, 2019). Yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenler, hem pozitif bir sınıf ortamı hazırlamakta hem de zamanlarının büyük bir çoğunluğunu öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamada kullanmaktadırlar (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011).

Son yıllarda yapılan araştırmalara bakıldığında zaman ise öğretmenlerin iş yerlerinde karşılaştığı ve mücadele etmek zorunda oldukları birçok problemin olduğu bulgularına rastlanılmıştır. Öğrenciler arasında oluşan sorunlar, alınan ücretler, sorumluluklardaki artış vb. örnek olarak gösterilebilir. Bu durum meslekten yeteri

kadar doyum sağlayamamalarına, öğrencilere yeteri kadar zengin deneyimler sunamamalarına neden olmaktadır. Bazı öğretmenler bu gibi durumlar karşısında bile pozitif bir tutuma sahip olurken, bazıları kendilerini yeterli hissetmemekte güçlük çekmektedirler. Bu durumun birçok nedeni olduğu düşünülse de en önemli noktalardan biri de öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik inancıdır (Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004 Akt. Çapri ve Kan, 2006).

Mesleki doyumun daha genel ve net tanımına değinecek olursak; insanların istek ve arzular ile mesleğin sağladığı olanakların denk düşmesi halinde ortaya çıkan hoşnutluk olarak açıklanabilir. Yani, eğer bir insanın hayattaki beklentilerini yapmış olduğu meslek karşılıyorsa, o meslekten doyum sağlanabileceğini de söylemek mümkündür (Kuzgun, Sevim, Hamamcı, 1999).

Öğretmen performanslarına yönelik mesleki doyumun nasıl bir etkisi olduğuna dair alanyazın incelendiği zaman, yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mesleki doyumunu etkileyen birçok faktöre değinilmiştir. Bu faktörler arasında, mesleki kıdem, çalışma koşulları, öğretmenlik mesleğini bir kariyer olarak seçme durumu ve çevresel koşullar gösterilmektedir (Admiraal ve ark., 2019; Chaaban ve Du, 2017; Klassen ve Chui, 2010 Akt. Karaçöp ve İnaltekin, 2022). Kostis ve Efthymia (2009), çok kültürlü sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin diğer sınıflarda eğitim veren öğretmenlere göre daha fazla emek harcaması gerektiğini, olumlu bir sınıf ortamı oluşturmaları gerektiğini ve daha teşvik edici olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir (Demirçelik, 2020).

Takır ve Özerem (2019) yılında 3 Rehber öğretmen ve 6 müdür yardımcısından görüşme yoluyla farklı ülkelerden gelen öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları sorunlara yönelik bir çalışma yürütmüşlerdir. Çıkan sonuçlara bakıldığı zaman ilk olarak türkçe bilmedikleri için kendilerini ifade etmekte zorlandıkları ve

türkçe olan derslerde zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, okul ve sınıf ortamında da arkadaşlarıyla da paylaşımda bulunamamaktadırlar. Rehber öğretmenlerden alınan görüşler ise daha çok arkadaşlarına karşı kendilerini açık bir şekilde ifade edemedikleri için uyum sorunu yaşadıkları ve yalnızlık çektiklerine dair bilgilerdir.

Okul müdür yardımcıları ise daha çok uyum sorunu yaşadıklarından dolayı arkadaş edinemediklerini ve bunun sonucunda öğretmen ve okul yönetimi ile çatışmalar yaşadıklarını, kurallara uymadıklarını ve öğretmenlere karşı saygısızlık yaptıklarını hatta işin disipline kadar uzadığını belirtmişlerdir (Takır ve Özerem, 2019).

Yapılan farklı bir araştırmada ise, öğretmen ve okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin yine görüşme yoluyla bilgiler elde edilmiştir (Kamer ve Sarıahmetoğlu, 2021). Elde edilen sonuçlara bakıldığında zaman en önemli sorunların başında dil geldiği görülmektedir. Ya öğretmenlerin dediklerini onlar anlamamakta ya da öğretmenler onların ne düşündüklerini ve ne istediklerini anlamakta zorluk çekmektedirler. Ancak, Türkçeyi bilen kişilerin ya da öğrencilerin yardımı sayesinde iletişim kurabilmektedirler. Bu sorunlardan meydana gelen öğretmen motivasyonu ve mesleki doyumlarına dair düşüncelerin de nasıl olduğuna değinilmiş ve elde edilen sonuçlar neticesinde öğretmenlerin çok fazla çaba harcadığını, müdahale etme konusunda yetersizlikler yaşadıklarını ve aralarındaki gruplaşmalardan ötürü sınıf dikkatinin de dağıldığını bu yüzden de sınıf yönetimi konusunda motivasyonlarının da kötü etkilendiğini dile getirmişlerdir. Tüm bu problemlere çözüm önerisi niteliğinde daha önce hiç hizmetiçi eğitim alıp almadıklarına dair görüşleri sorulduğunda ise, büyük oranda öğretmenlerin hizmetiçi eğitim almadığını ve almanın büyük oranda katkı sağlayacağı görüşlerine ulaşılmıştır. Özellikle

öğrencilerin bu süreçte yaşamış oldukları uyum sorunlarına yönelik, yalnızlık yaşamalarına, ötekileştirilmelerine, dil, din, etnik köken farklılıklarına karşı nasıl yaklaşılması gerektiği ve nasıl iletişim kurulması gerektiğine dair gerekli eğitimlerin olması görüşleri yer almaktadır (Kamer ve Sarıahmetoğlu, 2021).

Öğretmenler yanı sıra unutulmaması gereken diğer önemli nokta, Ortaokul ve Liselerde eğitim gören çocukların özellikle gelişimleri açısından okul ortamının büyük önem arz ettiğidir. Vakitlerinin çoğunu okullarda harcayan öğrenciler sosyal davranışlarını da bu şekilde kazanmış olurlar. Olumlu okul yaşantısı öğrencinin ruh ve zihin sağlığını da doğrudan etkilemektedir. Okullarda edinilen psikolojik ve sosyal yaşantılar daha sonra yetişkinlik döneminde de sorunların oluşmasına neden olabilmektedir (Şimşek ve Çöplü, 2018).

Okullarda öğrencinin kendini ifade edebilmesine, sorununa ilişkin çözüm yolu bulabilmesinde, sosyal çevresine karşı uyum sorunlarının ortadan kalkabilmesine yardımcı olunması gerekmektedir. Aksi takdirde yabancı uyruklu öğrencilerin bu dönemde kendilerini yeteri kadar anlatamamaları, yalnızlık hissetmeleri, iletişim kuramamaları, zorbalık yapmaları ya da zorbalığa maruz kalmaları ve birtakım yaşam becerilerini kazanmalarında zorluklar yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu noktada oluşan sorunlar açısından okullarda verilen PDR hizmetlerine büyük görev düşmektedir. Ayrıca çok kültürlü öğrencilerin yeterli derecede Türkçe bilmemesi okullarda uygulanan rehberlik hizmetleri, bireyle psikolojik danışma veya grupla psikolojik danışma sırasında da sorunlar yaşamalarına sebep olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalara bakıldığı zaman Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bu soruna ilişkin araştırmaların yok denecek kadar az olması ve özellikle son yıllarda okullardaki yabancı öğrenci sayısının artması ile çok kültürlü okullarda görev yapan

öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.2 Araştırmanın Önemi

Literatür detaylı bir şekilde incelendiği zaman, farklı ülkelerde çok kültürlü eğitime yönelik birden çok araştırmanın yapıldığını söylemek mümkündür. Çok kültürlü okullarda görev yapan öğretmenler yanı sıra problemlere ve problemlerin yol açtığı etmenlere de değinilmektedir. Selahattin Turan'ın Ortadoğu da mülteci çocuklar üzerine yapmış olduğu çok sayıda çalışma yer alırken, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti sınırları içerisinde çok kültürlü eğitime ve öğretmenlerin yaşamış oldukları sorunlara yönelik araştırma yok denecek kadar azdır. Oysaki detaylı bir şekilde incelendiği zaman içerisinde birden çok kültürü barındıran okullarda görev yapan öğretmenlerin kendilerini farklı yönlerden geliştirebilmelerine fırsat olduğu kadar birçok zorluğa da göğüs germek ve birden çok çözüm yolu üretmeleri gerektiği ortaya konmaktadır. Özellikle Rusya ve Ukrayna savaşı sonrası çalışmanın da evrenini oluşturan İskele ve Mağusa bölgesinde büyük oranda bir yabancı uyruklu insanların yatırım yapması ve ikamet etmeye başlamalarına ve bu sorunların daha gözle görülür hale gelmesine neden olmaktadır. Öğrencilerden kaynaklanan sorunlara ışık tutan Güngör (2015) ara dönemlerde kayıt yapan yabancı öğrencilerden dolayı diğer öğrencilerin de sınıf arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kuramadıklarını, dersleri başından itibaren anlama ve katılma konusunda problem yaşadıklarını belirtmiştir. Benzer bir şekilde bu öğrenciler derse katılım konusunda isteksiz olmalarından dolayı öğretmenlerin gerekli olan yöntemleri ve teknikleri yetersiz kalmaktadır. Evrensel bir dili bilmemelerinden ötürü de öğrenciler ve öğrenci sorunlarına yönelik velilerle görüşme yapamamaktadırlar (Güngör, 2015).

Hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, öğretmenlerin yeni dillere, kültürlere karşı adaptasyon açısından sorunlar yaşamaları, iletişim sorunları, ders programları ve kitapların yetersizliği vb. gösterilebilir. Bu da öğretmenlerin eğitim durumları yanı sıra, yaptıkları meslek açısından kendilerini yeniden sorgulamalarına, meslek açısından yetersizlikler hissetmelerine, daha çok çaba harcadıkları için öz yeterliklerinde de belli başlı sorunların meydana gelmesine neden olabileceği düşünülmektedir (Demirçelik, 2020). Bu nedenle bu araştırma, Ortaöğretim kademesinde görev yapan ve çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki doyumları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemeyi hedeflemektedir. Aynı zamanda yapılan araştırmadan elde edilen bulguların KKTC Millî Eğitim Bakanlığına, okul yöneticilerine, öğretmen adaylarına, öğretmenlere ve PDRAŞ (Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Araştırma Şubesi)'ne bu konularda çeşitli önlemlerin alınması, sorunların çözülmesi açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, İskele ve Mağusa İlçelerinde yer alan ve bünyesinde birden çok kültürlü öğrenciye eğitim olanağı sunan Ortaokul ve Liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki doyumları ve öz yeterliliklerinin arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1.4 Problem Cümlesi

Ortaöğretim kademesinde görev yapan ve çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki doyumları arasında bir ilişki var mıdır?

Alt Problemler

Bu amaç doğrultusunda da aşağıda yer alan çeşitli değişkenlere göre alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Ortaöğretim kademesinde görev yapan ve çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Ortaöğretim kademesinde görev yapan ve çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyumları ne düzeydedir?
3. Ortaöğretim kademesinde görev yapan ve çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki doyumları arasında;
 - a) Görev yaptıkları bölgeye göre (İskele/Gazimağusa) anlamlı bir fark var mıdır?
 - b) Kıdem durumlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - c) İngilizce seviyelerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - d) Eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - e) Branşlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - f) Çalışma saatlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - g) Ana dillerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - h) Çalıştığınız kuruma göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - i) Öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kurumunun öğretim diline göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - j) Öğretmenlerin mezun oldukları ülkeye göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - k) Çok kültürlülüğe ilişkin Hizmetiçi eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - l) Okul yöneticilerinin yaşanan sorunlara yönelik yardımlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?

m) Veli toplantılarında öğrencilerin sorunlarına yönelik sağlıklı bir iletişim kurabilmelerine yönelik anlamlı bir fark var mıdır?

4. Ortaöğretim kademesinde görev yapan ve çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki doyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?"

1.5 Sınırlılıklar

1.Bu araştırmanın sonuçları “Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği ve “Mesleki Doyum Ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlı olacaktır.

2.Araştırma 2023-2024 Eğitim döneminde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim kademesine bağlı İskele ve Gazimağusa ilçelerinde bulunan özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

1.6 Sayıtlar

1.Araştırmada kullanılacak olan Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği ve Mesleki Doyum Ölçeğinin, öğretmenlerden istenilen özellikleri ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

2.Araştırmaya katılan öğretmenlerin soruları dikkatlice okuyup atlamadan cevaplandıracakları ve sorulara verdikleri cevapların samimi ve objektif olacağı varsayılmaktadır.

Bölüm 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Genel Kültür Kavramları ve Tanımları

2.1.1 Kültür Kavramı

Kültür kavramının kökenine indiğimiz zaman Türkçe'ye Fransızcadan geçen ve Latin kökenli olup “*Cultura*” “*Colere*” Kelimesinden türediğini söylemek mümkündür. İlk ne anlama geldiğinden bahsedecek olduğumuzda ise toprağı işlemek, ekmek, üretmek, ürün elde etmek gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Daha sonra Fransız Devrimi öncesinde Voltaire tarafından insan zekâsının oluşumu, gelişimi ve yüceltilmesi anlamında kullanılması üzerine sözcük buradan “*Cultur*” olarak Alman Dili Sözlüğüne geçmiş ve daha sonrasında ise “*Kultur*’u” olarak tüm Avrupa’ya yayılmıştır (Turan, 2002 ve Ceyhan & Kocadaş, 2024). Kültür kavramına daha yakın bir tarihten bakıldığı zaman özellikle 18. Yüzyılın sonlarına doğru terimin tekil olarak kullanılması yanı sıra, çoğul olarakta kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Yeni anlam olarak “*Kültür*” bir halkın, bir topluluğun ve bir ulusun gün geçtikçe değerlerini, düşünce yapısını, düşünüş biçimini ortaya çıkaran felsefi, bilimsel ve sanatsal varlıkları olarakta ifade edilmektedir. Buradan hareketle bu terim artık tek bir insan yerine insan toplulukları için kullanılmaya başlanmış ve sosyolojik diyebileceğimiz yeni bir anlam kazanmış ve bunun üzerine birçok bilim adamı kültürü yeniden tanımlamaya başlamışlardır (Turan, 2002; Akt., Küçük, 2009).

Birden çok anlamda kullanılan kültür kavramının düşünürler ve bilim adamları tarafından nasıl kullanıldığına göz atacak olursak;

Greverus'a göre (1982) insanların bir tür olarak hayatlarını devam ettirebilmeleri için değişimlerle ve biçimlendirerek iç ve dış doğaya dâhil olabilme potansiyelidir. Bu süreç içerisinde insanların kendi çevrelerinden başlayarak bu çevre ile ilgili yaratmış oldukları araçlar ve değerlerdir. Bu değerler ve araçlar bunlardan uzaklaşmak gerekene kadar kurumsallaşmalarla ve geleneklerimizle bağıntılı şekildedir. Çünkü aslında kültür insanların icra edilen tüm alanları kapsamaktadır (Ültanır, 2003).

Öte yandan B. Malinovski'ye göre (1990) ise kültür toplumsal gruplaşmalar için varolan anayasal evraklar, belgeler, insanlara özgü olan bilgi ve beceriler, töre, değer ve inançlardan oluşan bir bütün olduğunu dile getirmektedir (Alakuş, 2004).

Hofstede (2011) göre yapılan farklı bir tanımlamada ise kültür, belirli bir grubu her türlü diğerlerinden ayırt etmemize yarayan yani bireyin içerisinde yetiştiği aile, toplum, okul, sosyal çevreden farklı olarak şu an yaşamış olduğu grubun ve ya topluluğun etkilenmesini sağlamaktır. Yani bu doğrultuda kültür genetik olarak aktarılamayan ancak, yaşanılan çevreden öğrenilen ve sürdürülen bir kavramdır.

Şişman (2014) kültürü açıklarken farklı bir tanımlama yapmıştır ve kültürü açıklarken insanların yaşamış oldukları toplumlardan elde etmiş oldukları yaşayış biçimi, düşünüş tarzı, sahip oldukları inanışlar, problem çözme becerileri, öğrenmiş oldukları davranışlar ve bu davranışların tümünün yasalara uygunluğu açısından egemenlik aracı olarak nitelendirilen bir sosyal miras olduğu belirtmektedir.

2.1.2 Kültürleme Kavramı

Kısa ve net bir şekilde açıklayacak olursak: Toplumunu oluşturan tüm bireylere belirli bir kültürün aktarılması ve kazandırılması şeklinde belirtilmektedir.

Toplumun istediği biçimde bir insanı yaratması, onu denetim altına alabilmesi, kültürel birliğin ve beraberliğin sağlanabilmesi, barış ve refahın sağlanabilmesi sürecidir. Bireylerin toplum içerisinde kuralları ve yaşam içerisindeki rollerini bilmeleri yaşamın ve toplumun düzeni için önemlidir. Toplumbilimciler bu durumu “Sosyalizasyon” (*Toplumsallaştırma*) eğitimciler ise bu durumu “Eğitim Süreci” olarak tanımlamaktadırlar (Uygunkan, 2005).

2.1.3 Kültürleşme Kavramı

Kültürleşme, birden çok kültürün birbiriyle temasa geçmesi, ilişki kurmasıyla meydana gelen değişimlerin bir bütünüdür. Bahsedilen temasları daha farklı bir şekilde açıklamak gerekirse, iki ve ya daha fazla kültürün maddi ve manevi olarak birbirine aktarmış olduğu kültür unsurlarıdır. Kültürleşme nesilden nesile, hatta teknolojinin hız kesmeden her geçen gün gelişmesinden kaynaklı birbirine temas etmemesi yani aktarılmaması kaçınılmazdır (Uygunkan, 2005).

Bogardus (1949) göre kültürleşme üç tipten meydana gelmektedir. Bunlar;

- Empoze Kültürleşme
- Körleşmesine Kültürleşme
- Demokratik Kültürleşme (Birkök, 1994; Akt., Küçük, 2009).

2.1.4 Kültürlenme Kavramı

Kültürlenme; kültürel süreçlere bağlı olan bir kavramdır. Kültürel süreçlere göre ise kültürlenme iki farklı anlam taşımaktadır.

Bunlardan birincisi bir ve ya birden çok kültürün etkileşimleri sonucu varolan bir durumdur. İkinci anlamı ise, en az iki kültürün oluşturmuş oldukları etkileşimler sonucu yaşanan psikolojik değişimlerdir. Kültürlenme kavramı her ne kadar var olan bir kültürü iletiyor olsa da aslında eski ve yeni kuşağın ir sentezi olarak yeni bir kültür unsuru oluşturmaktadır. Kültürlenme süreci dediğimiz insan yaşamı için

hemen adapte olunabilecek bir süreç değildir. Kültürlenme sürecinde geçiş evresinin 3 evreden söylenebilmektedir (Şahin, 2019). Bunlar; Ayrılma yani bireylerin sahip oldukları sosyal rolleri ve statüleri ile ilişkilerini kesmektedirler. İkincisi ise, yeni rollere uyum sağlamak için geçirdikleri adaptasyon süreci ve değişimleridir. En son evre ise birleşme evresidir. Yani, birey kendin yeni rolleri ve statüleri ile bir bütün haline getirmektedir (Montreuil ve Bourhis, 2001; Akt., Aliyev ve Öğülmüş, 2016).

2.1.5 Kültür Değişimi Kavramı

Literatür incelendiği zaman kültür değişimleri ile toplum değişimlerinin aynı anlamlarda kullanıldığı karşımıza çıkmaktadır. Değişimin ne anlama geldiğinden kısaca bahsedecek olursak bir durumdan farklı bir duruma olan geçiş olduğunu söylemek mümkündür. Ancak bu değişimin meydana gelebilmesi için en önemli iki etken toplumsal ve bireysel unsurlardır. Değişimlerin net bir biçimde hissedilebilmesi için muhakkak bir zamana ihtiyaç duyulmaktadır.

Kültür değişimi ise iki şekilde olmaktadır. Bu kültür değişiminin biri serbest olurken, diğeri zorunlu kültür değişimidir. Serbest kültür değişimi; birden fazla toplumun ilişkileri esnasında kendiliğinden oluşan kültür alışverişidir. Zorunlu kültür değişimi ise, aynı kültürden olan sosyal gruplardan birinin diğeri kendi kültür ve unsurlarını benimsemesi için etkilemeye çalışmasıdır. Serbest kültür değişiminde yapılan alışveriş içerisinde yaşama uygun olan öğeler yer alırken, zorunlu kültür değişiminde toplumların içerisinde yer alan insanlar seçme hakkına sahip değildir (Alakuş, 2004).

2.1.6 Kültürel Gecikme Kavramı

Kültür'ün içerisinde yer alan maddi ve manevi unsurların arasında zihniyet açısından bir farklılığın ortaya çıkması durumu kültürel gecikme diye tanımlanmaktadır. Diğeri bir ifadeyle bir toplum içerisinde yer alan maddi kültür

unsurları (teknoloji, ekonomi, altyapı) daha hızlı gelişip daha hızlı değişim gösterirken manevi kültür unsurları (değerler, inançlar, normlar vb.) daha yavaş değişim göstermesi bu iki unsur arasında uyumsuzluğun olduğunu ifade etmektedir. Meydana gelen bu uyumsuzluk ise kültürel gecikmeye neden olmaktadır. Daha detaylı bir şekilde bu kavramı açıklamak gerekirse, bir toplumun değişmesi ve gelişmesinde en önemli faktör olan eğitim sisteminin yetersizliği bu gecikmenin yaşanmasının başlıca unsuru olarak gösterilebilmektedir. Ardından tabii ki teknolojinin hızla gelişmesi ve özellikle mobil cihazların yaygınlaşmasıyla da maddi kültürün değişim hızı artış göstermektedir. Diğer yandan, aile yapılarına baktığımız zaman bazı ailelerin muhafazakâr kültürel tutumları olduğunu söylemek mümkün. Sahip oldukları değerlere ve inançlarına sıkı sıkıya bağlı olan toplumların da değişime ve gelişime karşı olmalarından dolayı yine bir kültürel gecikme yaşanmasının nedenlerinden biri olarak gösterilebilmektedir (Tezcan,1978).

2.1.7 Kültürel Şok Kavramı

Kültürel şok, bireyin sahip olduğu, içselleştirdiği kültür ortamını bırakıp farklı bir kültür ortamına geçiş yapması sonucunda yaşamış olduğu belirsizlik, kaygı durumudur. Diğer bir ifadeyle kültür şoku; yeteri kadar hazır hissetmeden kişinin yeni bir kültüre ve yeni bir çevreye adapte olabilme sürecinde yaşamış olduğu belirsizlik ve bunalım durumudur. Oberg'e (1960) göre ise, net bir şekilde kişinin içine doğduğu, tanıdığı sosyal çevrenin değişmesi sonucu kişide oluşan kaygı durumu olarak ifade edilmektedir (Narouz, 2018).

Kültür şokuna neden olabilecek birkaç faktörden bahsedecek olursak; dil engelleri, barınma, yaşam şekli, ulaşım zorlukları, akademik sisteme ve eğitim sistemine ayak uydurmakta zorlanma olarak gösterilebilir. Bunun yanı sıra bu yaşanan kültürel şok sadece her yönden olumsuz etkileyebilmektedir. Örnek

verecek olursak, Adler (1975) tarafından kültürel şok sonrasında kişide meydana gelen psikolojik belirtiler arasında huysuzluk, umutsuzluk, yaralanma, göz ardı edilme korkusu, sinirlilik hali bulunmaktadır.

Diğer yandan, kişilerin farklı iklim kuşaklarında yaşadıklarını ve bunun bir değişimi sonucu varsayımına dayandırılarak kişide yine fiziksel belirtilerden bahsedecek olursak; aşırı uyuma, uyuyamama, aşırı iştahsızlık, ağrılar, ilaç ve alkol kullanımını görülebilmektedir (Belhadi ve Ayad, 2017).

2.1.8 Kültür Asimilasyonu Kavramı

Asimilasyon ırkların birbirleriyle olan ilişkileri ile ilgili olan bir kavramdır. Etimolojik sözlük anlamına bakıldığında ise, Fransızca “*Assimilation*” kelimesinden türeyerek benzeştirme, benzeşme, özümseme anlamlarını ifade eden ve yine Latince benzeşmek, benzemek” anlamları taşıyan “*Assimilare*” kelimesinden ortaya çıkmıştır (Etimolojik Sözlük, 2021). Türk dil kurumundaki anlamına bakıldığında ise, farklı etnik kökene sahip azınlık grupların kimliklerini, kültürel birikimlerini baskın bir şekilde eritmek, yok etmek olarak ifade edilmektedir (TDK, 2021).

Daha kapsamlı bir şekilde açıklanacağı zaman, asimilasyon en az iki farklı ırkın birbirleri ile olan etkileşimler sonucu bir kültürün diğerini kendine benzetmeye çalışarak kendi egemenliği altına almaya çalıştığı bir süreçtir. Kültürlerin kendilerine özgü olan etnik kökenleri, dilleri, tarihleri ve niteliklerinin baskılayıcı bir doku tarafından değiştirilmesi “*Özümlenme*” olarak ifade edilebilmektedir.

2.1.9 Çokkültürlülük Kavramı

Çokkültürlülük kavramının sözlük anlamlarına bakıldığında zaman, İngilizcede “*Multicultural*” kelimesine karşılık geldiğini söylemek mümkündür. Farklı kültür, din, din, ırk, etnik köken, gelenekleri içerisine amayı ifade etmektedir (Altaş,2003;

Akt., Demirçelik, 2020). Çokkültürlülük ve çokkültürcülük birbirleri ile benzer gibi görünse de aslında aralarında anlamsal olarak çok fark bulunmaktadır. Tablo 1’de daha detaylı bir şekilde çokkültürlülük ve çokkültürcülük özetlenmektedir.

Tablo 2.1: Çokkültürlülük Ve Çokkültürcülük Arasındaki Farklar.

Özellik	Çokkültürlülük	Çokkültürcülük
Tanım	Farklı kültürlerin bir arada var olması durumu	Farklı kültürlerin bir arada barış içinde yaşayabilmesi için bir politik ve sosyo-kültürel yaklaşım
Odak Noktası	Kültürel çeşitlilik	Eşitlik, adalet ve kapsayıcılık
Rol	Bir olgudur	Bir ideolojidir
Hedef	Kültürel farklılıkların kabulünü sağlamak	Kültürel ayrımcılığı ortadan kaldırmak ve tüm kültürlerin eşit haklara sahip olmasını sağlamak

Farklı bir ifadeyle tanımını yapacak olursak; çokkültürlülük, *İnsan Hakları Beyannamesi*, *ABD Bağımsızlık Bildirgesi* ve *Birleşmiş Milletler* tarafından kabul edilmiş birden çok etnik grup ve toplumların eşitlik, adalet, özgür ve birlikte yaşamaları gerekliliğini savunan ve bunu sağlayan felsefi bir kavramdır (Eğinli, 2011).

Sömürgecilik, göçler ve küreselleşmenin etkisiyle günümüzde birçok toplum çokkültürlüdür. Faydalı olduğu kadar birçok zararı da beraberinde getiren çok kültürlülük her ne kadar farklı toplumların bir arada yaşamasında ötürü yeni bakış açıları, değerler, fikirler vb. şansı sağlıyor olsa da, farklı iki ve ya daha fazla kültür arasında fikir ayrılığından meydana gelebilecek sorunlar, iletişimsizlikten kaynaklanan sorunlar, önyargılar ve çatışmalar yaşanabilmektedir.

2.2 Eğitim Kavramı

Eğitim, toplum içindeki bireylerin davranışları üzerinde meydana gelen istendik ve kasıtlı bir biçimde oluşan değişme sürecidir (Başaran, 1984; Akt., Yavuz, 2018). Bugün alanyazın incelendiği zaman eğitimin sosyoloji, psikoloji, ekonomi, felsefe gibi çok yönlü olmasından kaynaklı çok geniş bir kavram olduğunu söylemek mümkündür. Eğitim denildiği zaman ilk akla okulla gelse de aslında eğitim ilk önce ailede başlayan daha sonra ise çevre ve okul yoluyla verilen bir olgu olduğunu söylemek mümkündür. Aynı şekilde iş yerinde, sokakta, hastanede yani kısaca akla gelebilecek her yerde eğitim yer, mekân, zaman fark etmeksizin gerçekleşebilmektedir. Aynı zamanda en önemlisi önceden planlanmış olan hedeflere ulaşmak için bilgilerin ve becerilerin sistematik bir şekilde kazandırılması sürecidir (Berkant, Reyhanlıoğlu & Eren, 2012).

2.2.1 Çokkültürlü Eğitimin Tarihçesi ve Önemi

17.yy.'da filozoflar eğitimin tüm çocuklar için olduğunu ve tüm çocukların eğitime erişebilmesi gerekliliğini ortaya koyarak çokkültürlü eğitimin ilk tohumlarını atmışlardır. 19.yy.'da sömürgeciliğin ve göçlerin artış göstermeye başlamasıyla farklı kültürlerden gelen çocukların eğitimlerinin zorunlu kılınmasına kapı aralamış ancak, etnik köken, dil, din, ırk gibi farklılıklardan dolayı genellikle ayrımcılığa ve asimilasyon politikalarına maruz kalmaya başlamışlardır. 1920-30'lara bakıldığı zaman yavaş yavaş eğitimciler oluşan azınlıklar için yeni eğitim programları tasarlamaya başlamışlar ve çokkültürlü eğitimin temsilcileri haline gelmişlerdir. Özellikle İkinci dünya Savaşı sonrası Fransa, İngiltere, Almanya ve Hollanda gibi ülkelerde etnik ve kültürel açıdan farklılıkların yaşanması artış göstermeye başlamıştır. Hindistan, Asya ve Afrika' da yer alan koloniler işçi ihtiyacını karşılama gerekçesiyle Avrupa'ya göç etmeye başlamışlardır (Cırık, 2008). Birden çok kültüre

ve etnik grubun bir arada yaşamaya başlamasıyla nasıl eğitim verilmesine karşın görüşler ortaya çıkmaya başlamış ve 21.yy.'ın programı olarak nitelendirilen çokkültürlü eğitim programları Kanada, ABD, Almanya, Avusturya ve İngiltere gibi çok uluslu devletlerde ilk olarak okul öncesi sınıflarda uygulanmaya konmuştur. İlgili literatür incelendiği zaman çokkültürlü eğitimin, çokkültürlülük olgusundan yola çıkan bir eğitim yaklaşımı olduğu söylenmektedir. Öyle ki, dünyanın hiçbir yerinde tek bir kültürün ya da etnik grubun olduğu söylenemez. Hemen hemen her toplumun geçmiş tarihlerine bakıldığı zaman çeşitli dini ve etnik grupların yer aldığını söylemek mümkündür (Kaya, 2013). En genel anlamıyla çokkültürlü eğitim, öğrencilerin dil, din, ırk, etnik köken, sosyal sınıf, yaş, cinsiyet, ekonomik düzeylerine bakılmaksızın eşit ve adil bir şekilde eğitim almalarına yarayan yeniliktir (Banks, 2010; Bennett, 2011; Nieto ve Bode, 2013; Akt; Babayiğit, 2022).

Gonzalez (2021) çokkültürlü eğitimi, öğrencilerin din, dil, ırk, etnik köken, sosyoekonomik durum, yetenek, statü, cinsel yönelimlerine bakılmaksızın kaliteli eğitim alabilecekleri, başarı sağlayabilecekleri ve sosyal hareketliliği deneyimlemelerini sağlayan bir reform süreci olarak tanımlamaktadır (Bennet, 2001).

Sinagatullin (2003) ise, çokkültürlü eğitimin üç temel dayanağı olduğundan söz etmektedir. Bunlar; özgürlük, demokrasi ve insan haklarıdır. Tüm bu dayanakların ne ifade ettiğini daha net bir şekilde açıklamak gerekirse, herkesin eşit şartlar altında, daha fazla adaletin olduğu, herkesin daha özgür biçimde kimliksel özelliklerini ortaya koyabilecekleri bir felsefi akım ve eğitim hareketi olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

2.2.3 Çokkültürlü Eğitimin Boyutları

Çokkültürlü eğitime yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında zaman araştırmacı James Banks 'ın çokkültürlü eğitime yönelik yaklaşımlarının oldukça önemli olduğunu ve ilgili alan yazın incelendiği zaman eğitim uygulamalarında onun yaklaşımının esas alındığını söylemek mümkündür. Banks' a (2001) göre çokkültürlü eğitimin beş boyutu bulunmaktadır. İlk boyut olan içeriğin entegrasyonu, bir konuda farklı ilkeleri, kavramları, teori ve genellemeleri göstermek amacı ile öğrencilere farklı kültürler ve etnik grupların örneklerle gösterilmesidir. Bu boyutta öğretmenlerin de farklı kültürlerin öğretim stratejilerini ve dillerini kullanmaya özen göstermelerinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Diğer bir boyut ise, bilginin inşa edilmesidir. Yani, farklı alanlarda oluşturulan bilgi üretme süreci, varsayımlar, deneyim ve bakış açılarının yapılandırılmış bir bilgiyi nasıl etkilediğine odaklanılmaktadır. Özellikle öğretmenlerin bu boyutta öğrencilerin anlamalarına, sorgulamalarına, yardım etmeli ve belli bir disipline karşı sahip oldukları önyargıların yapılandırılmış bilgiyi nasıl etkilediğini belirlemelidirler(Babayiğit, 2022).

Üçüncü boyut olan önyargıları azaltma boyutu ise, öğrencilerin farklı kültür, etnik gruplardan gelen öğrencilere karşı olan düşünce, davranış ve tutumlarından yola çıkılarak önyargılarını azaltmalarına ve tüm insanlara karşı olumlu ve saygılı bir tutum geliştirebilmelerine yardımcı olmaktır. Dördüncü boyut yani eşitlikçi pedagoji boyutu tüm boyutlardan farklı olarak öğretmenlerin, tüm öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamak amacıyla öğretim stratejileri ve öğrencilerin öğrenme stratejilerinin eşleştirilmesidir. Daha net bir şekilde açıklayacak olursak, öğretmenlerin kullanmış oldukları öğretim araçları, stratejilerinin, yöntemlerinin çokkültürlü eğitim konularını yansıtmadığını belirlemeleri ve öğretim

yöntemlerini bu hedef doğrultusunda yeniden düzenlemeleri gerekmektedir. Son boyut ise okul kültürü ve yapısını geliştirme üzerine bir boyuttur. Banks (2001) özellikle bu boyutta, bütün öğrencilerin güçlendirilmesi ve eşitliğin sağlanması için okul kültürünün yapılandırılması gerekliliğine vurgu yapmaktadır (Alakuş, 2004).

Bir okul kültürünün geliştirilebilmesi için, ders dışı etkinliklere karşı katılımın sağlanması yanı sıra, akademik başarı, üstün yetenekli ve özel eğitim programlarına kayıt olma, öğrenci ve okul personeli arasındaki sağlıklı ilişki ve iletişim olarak örnek verilebilir (Banks, 2001; 2004; 2006; Banks ve Banks, 1993; Akt., Kurtuluş ve Arsal, 2023). Tüm bu boyutlar yanı sıra Bennett (2011) de çokkültürlü eğitimin boyutlarına Banks ta benzer bir şekilde değinmiştir. Ancak, Banks tarafından ele alınan içeriği bütünleştirme ve bilgiyi yapılandırma boyutu yerine Bennet (2011) eğitim programı reformu başlığı altında ele almaktadır. Aynı şekilde, Banks tarafından önyargıyı azaltma boyutu yerine Bennet (2011) bunu sınıflamasında çokkültürlü yeterlik boyutunda bir alt bileşen olarak belirtilmektedir. Bennett 'in ele aldığı (2011) dört boyut, kavramsal bir model üzerinde de gösterilmektedir. Sözü edilen model, Şekil 1,1'de incelenebilir (Babayiğit, 2022).



Şekil 2.1: Çokkültürlü Eğitimin Kavramsal Çerçevesi (Bennet,2011,S.6)

2.2.4 Çokkültürlü Eğitimin Amaçları

Gay(1994) çokkültürlü eğitimin amaçlarını bu şekilde belirtmektedir;

- Çokkültürlü sosyal yeterlilik kazanmak,
- Temel yetenek kazanmak,
- Davranış ve değerlerden arınmak,
- Öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkı sağlamak,
- Kültürel ve etnik okuryazarlığı artırmak,
- Eğitimsel eşitlik ve mükemmellik sağlamak,
- Sosyal reform için kişisel gelişmişlik sağlamak (Kaya ve Söylemez, 2014).

Tüm bu amaçlar yanı sıra Davidman (1994) de çokkültürlü eğitimin amaçlarından söz etmektedir ve ona göre çokkültürlü eğitimin amacı;

- Toplumda kültürel çoğulculuk,
- Kültürel bilgilendirme,
- Eğitim açısından eşitlik sağlanması,
- Öğrenme ortamlarında ırklar, kültürlerarası bir uyumun sağlanması,

- Öğrenci, eğitimci ve aile tarafından çokkültürlü bakış açısının geliştirilmesi,
- Velilerin ve öğrencilerin de yönetimde sorumlu kişiler olmaları (Davidman ve Davidman, 1994; Akt., Kılıçoğlu, 2015).

Nieto ve Bode'nin (2008) ise çokkültürlü eğitime yönelik fikirleri 3 amaca dayandırılmaktadır. Bunlar;

- Öğrencilerin demokratik bir toplum içerisinde eleştirel ve üretken bir birey olabilmeleri için, çırak gibi yetiştirilmelidirler,
- Eşitsizliğin olduğu eğitim ortamında eşitlik ilkesi benimsenmeli ve teşvik edilmelidir,
- Tüm öğrencilerin aynı başarıya sahip olabilmesi için, onların eşit ve yüksek kaliteli bir eğitim almaları sağlanmalıdır (Kılıçoğlu, 2015).

Demir'e göre (2012) çokkültürlü eğitimin temel amaçları ise şu şekildedir:

- Öğrencilerin kendilerinden farklı olan insanları anlayarak, etkileşim içinde olmayı öğrenmeleri,
- Farklı öğrencilerin yaşamları için daha anlamlı olan kapsam ve teknikleri kullanarak, eğitimde, konu içeriği ve problem çözme, kritik düşünme ve çatışma çözme gibi düşünsel becerilerin geliştirilmesi gibi temel yetenekleri kazandırma,
- Bireylerin, kendi kültürlerinin yanı sıra, toplumda var olan kültürel ve etnik farklılıkların farkına varmalarını ve bunlara saygı duymalarını sağlama,
- Geleneksel olarak öğretim materyalleri ve program dışı farklı grupların tarihleri ve katkıları hakkında öğrencileri bilgilendirilme,
- Farklı kültürel grupların programlarda yer alan var olan saptırılmış yönlendirmelerin ve taraflı betimlemeleri daha doğru ve önemli bilgilerle değiştirme,
- Bireyin kendisini anlamasını, olumlu benlik geliştirmesini ve kimliğiyle barışık olmasını sağlama (Bahadır, 2016).

Çokkültürlü eğitimin amaçlarına yönelik farklı bakış açılarının olduğu yukarıda net bir şekilde ifade edilmektedir. Ancak yapılan tüm ifadelerin vurgu yaptıkları noktaların her öğrenciye karşı eşit ve kaliteli bir eğitimin sunulması gerekliliğinden söz edilebilir. Aynı şekilde kendi kültürümüz yanı sıra farklı kültürlerinde bilinmesi ve her kültüre saygı duyulması gerekliliği de sosyal yaşamda daha etkili ve sağlıklı iletişim becerileri kazanmamıza olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

2.2.5 Çokkültürlü Eğitim ve Öğretmen Yeterlikleri

Daha öncede açıklandığı üzere çokkültürlü eğitim, tüm öğrencilerin dil, din, ırk, etnik köken gibi farklılıklara bakılmaksızın herkese okul ortamında eşit fırsatlara sahip olmaları gerekliliği düşüncesine dayanmaktadır (Banks, 2010).

Çokkültürlü yeterlik kavramı, Sue, Arredondo ve McDavis'in (1992) tarafından kültürlerarası psikolojik danışmanın yeterli düzeyde sahip olması gereken üç temel yeterlilikten söz ederek ilk olarak psikolojik danışma alanında yer almaktadır.

Bu üç yeterlilik ise şu şekilde sıralanmaktadır; (1) kendi değer, varsayım ve önyargılarının farkında olmak, (2) farklı kültürlere sahip olan grupların dünya görüşlerini anlamak, (3) farklı müdahale teknik ve yöntemlerini uygulamak (Başbay ve Bektaş, 2009).

Cross, Bazron, Dennis ve Isaacs (1989) tarafından öncül olarak nitelendirilen çalışmalardan birisi olan kültürel farklılıklara duyarlı bir öğretmenin sahip olması gereken özellikleri listeleyecek olursak;

- i. Öğretmenler farklı kültürlerin bulunduğu grupların ihtiyaç duyduğu gereksinimlere saygı duymalıdır,
- ii. Kültürün toplumların sahip oldukları değerler, tutumları ve davranışları etkileyen baskın bir güç olduğunu ve bundan ötürü eğitiminde buna göre şekillendiğini kabul etmesi gerekmektedir,
- iii. Bireylerin desteklenmesinde aile, topluluk, ibadet yerleri gibi doğal sistemlerin birincil araç olabildiğini görebilmelidir,
- iv. Kültürel açıdan baskın olan öğrenci gruplarından farklı olan öğrencilerin en iyi eğitimi alabilmeleri için onlarında kültürel özelliklerine duyarlı bir biçimde davranılması gerekliliğini bilmelidir,
- v. Farklı bakış açıları bulunsa da hepsinin geçerli bir bakış açısı olduğunun farkında olmalıdır.

Yapılan araştırmalar neticesinde eğitim programları da uygulanırken bu süreçte en önemli sorumluluğun öğretmenlere düştüğünü söylemek mümkündür. Bir programın başarılı bir şekilde sürdürülebilir olabilmesi için onları eğitecek öğretmenlerin donanımlı kişiler olması büyük önem arz etmektedir.

İlgili çalışmalara bakıldığında zaman, öğretmen yeterliklerinin neler olduğundan söz edecek olursak Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı (2006) tarafından birçok akademisyenin işbirliği içerisinde hazırlanmış oldukları “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” belgesinden söz edilebilir. Bu belgede yer alan öğretmenlik mesleğinde sahip olunması gereken yeterliklerin (1) Kişisel ve mesleki değerler – mesleki gelişim, (2) Öğrenciyi tanımak, (3) öğrenme ve öğretme süreci, (4) öğrenmeyi ve gelişim sürecini izleme, (5) okul, aile ve toplum ilişkileri, (6) Program ve içerik bilgisi olarak 6 ana başlık altında toplandığı söylenebilmektedir. İlgili konuya ilişkin

alan yazın incelendiği zaman aynı şekilde Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı (2007) tarafından bu yeterlikler güncellenerek (1) mesleki ilgi, (2) mesleki beceri, (3) değerler ve mesleki tutumlar olarak 3 ana başlık altında toplandı ve söylenebilir (MEB, 2017).

Tablo 2.2: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A Mesleki Bilgi	B Mesleki Beceri	C Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	B1. Eğitim Öğretimi Planlama Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	C1. Millî, Manevi ve Evrensel Değerler Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkindir.	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	C2. Öğrenciye Yaklaşım Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	C3. İletişim ve İş Birliği Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçların amacına uygun kullanır.	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Okul ortamının herkese eşit, adaletli, özgürlükçü bir eğitim sunulabilmesinde en büyük görev ve sorumluluk ise öğretmenler ve okul yöneticilerine düşmektedir. Özellikle sınıf içerisinde öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayabilmek, demokratik bir sınıf ortamı oluşturabilmek ise öğretmenlerin görevleri arasındadır. Öğrencilerin demokratik bir şekilde tartışabilmeleri “biz ve öteki” karşılaştırması yapmalarından onları alıkoyarken ve aynı zamanda farklı kültür, etnik kökene sahip öğrencilerin de kendilerini daha iyi bir şekilde ifade edebilmelerine olanak

sağlamaktadır. Öğrencilerin empati becerilerinin gelişmesine, ortak bir dil geliştirmelerine ve birbirlerini daha iyi tanımalarına da yardımcı olmaktadır (Fırat, 2010; Akt., Kaya ve Söylemez, 2014).

Cırık (2014) yeni nesillerin ve toplumun gelişmesinde öğretmenlerin sorumluluklarının çok büyük olduğuna dikkat çekmektedir. Çokkültürlü eğitim açısından yeterlik düzeyi yüksek olan bir öğretmenin yetiştireceği öğrencilerin akademik ve sosyal yeteneklerinin olumlu yönde artacağı yönünde düşünceleri bulunmaktadır. Çokkültürlü eğitim yeterliğine sahip olan bir öğretmenin bireysel farklılıkların farkında olarak bir eğitim ortamı oluşturması ve eğitim programlarını planlarken bireysel çalışmalar yerine işbirliğini güçlendirecek çalışmalara ağırlık verilmesi gerekliliğini öne sürmektedir. Çünkü bu şekilde planlanan ve uygulanan bir eğitim programında öğrencilerin ortak bir şekilde ortaya koymuş oldukları ürünlerin beğenilmesi, takdir edilmesi öğrencilerin içinde buldukları ortama karşı aidiyet duygularının artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Doğan, Durak, Karamanlı, Şencan, ve Karamanlı, 2023).

2.2.6 Çok Kültürlü Okullarda Eğitim Gören Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Risk Faktörleri

- Uyum Sorunları
- Davranış bozuklukları
- Disiplin cezaları
- Gelişimsel sorunlar
- Ayrımcılık
- Şiddet
- Zorbalık (Sözlü, Fiziksel, Siber)
- Dil engeli

- Fırsat eşitsizliği
- Stres ve Anksiyete(Nar, 2008).

2.3 Öz Yeterlik Kavramı

Öz- yeterlik kavramı Bandura 'ya (1977) göre bir kişinin kendi yeteneklerine, bilgi düzeyine ve becerilerine olan güven ve inancını ifade etmektedir. Başka bir deyişle, bir kişinin belirli bir görevi veya hedefi başarma konusundaki kendine duyduğu güven olarak da tanımlanabilir. Öz yeterlik aynı zamanda teknik olarak algılanan öz yeterlik olarakta adlandırılabilir (Senemoğlu, 2004).

Bayrakçı (2007)'ya öz yeterlik, bireylerin normal günlük yaşamlarında yapacakları işlere, olaylara yönelik yetenekleri, sahip oldukları beceriler ve yapabileceklerine dair inanç düzeyleri olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde Zimmerman (1995)'a göre öz yeterlik, insanın günlük yaşamında başına gelebilecek durum, olay, probleme ilişkin kendisini yargılama becerisi olarak ifade edilmektedir.

Kuzgun(2011)'a göre öz yeterlik kavramı, bireylerin sahip oldukları yetenek, beceri, önceden edinilmiş yaşam deneyimi ve tecrübelerinin ve kendisine ilişkin diğer bileşenlerin toplamının karşılaşılan bir problem karşısında kişinin mücadele edebilmesine ilişkin gücü kendisinde oluşturabilmesidir. Yani bu süreçte bireyler eğer bir problem yaşıyorlarsa ve bu probleme ilişkin çözüm yolu bulup, çaba harcamak istiyorlarsa yine bu da mücadele edip, edemeyeceklerine karşı öz yeterlik inancı ile ilişkilidir.

2.3.1 Öz- Yeterlik Kavramı ve Tarihsel Gelişimi

Öz- yeterlik kavramı üzerine literatür incelendiği zaman, uzun yıllar boyunca çok sayıda araştırmaya konu olan bir kavram olduğunu söylemek mümkündür.

Bilim insanlarının, filozofların, eğitimcilerin, psikologların öğrenme süreçleri, öğrenme mekanizmaları, kapasiteleri ve bunları etkileyen faktörlerin üzerine birçok

araştırma yaptıkları görülmektedir (Pirlibeylioğlu, 2015). Yapılan bu araştırmaların hepsinin ortak amacına bakıldığında zaman ise, bireylerin kalıcı bir şekilde nasıl öğrenme sağlayabilecekleri üzerinedir. Bu hususta da bireylerin sosyal etkileşim ile kolay ve kalıcı öğrenmeler yaşayabilecekleri düşüncesini ortaya koyan Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramının önemli bir yapıtaşı olduğunu söylemek mümkündür (Kılıç, 2021).

Albert Bandura'ya göre sosyal öğrenme kuramının ana temelleri aşağıda yer alan ilkelere dayanmaktadır.

- Karşılıklı belirleyicilik,
- Sembolleştirme kapasitesi,
- Öngörü kapasitesi,
- Dolaylı öğrenme Kapasitesi,
- Öz düzenleme kapasitesi,
- Öz yeterlik kapasitesi (Stadjkovic ve Luthans, 1998; Akt., Kılıç, 2021).

2.3.2 Öz Yeterlik Algısı ve Hayatımızdaki Önemi

Öz yeterlik algısının hayatımızda önemli bir yeri ve güdüleyici rolü vardır. Bandura, insanların sahip oldukları öz yeterlik algısının, davranışlarının ve davranışlarındaki değişikliklerin temel belirleyicileri olduğunu savunmaktadır (Bandura, 1986). Bireylerin beceri ve yetenekleri konusunda sahip oldukları inançları, yalnız davranışlarını değil aynı zamanda güdülerini ve düşüncelerini de etkisi altına aldığı ortaya konulmuştur (Bandura, 1997).

Yapılan araştırmalara bakıldığında zaman, bireylerin yeterli ve bir işi başarabileceklerine dair olan inançları o işi yapabilmelerine, yetersiz hissedilen durumlarda ise o işten kaçma eğilimi ortaya koyduklarını ya da işi yapmada yeteri kadar istekli olmadıklarını göstermektedir. Olumlu yeterlik algısına sahip olan

bireylerin, yaşadıkları sorunlar karşısında kaçınmacı ya da isteksiz olmak yerine kendilerini geliştirmeleri gereken eylemler olarak algılamakta ve daha ısrarcı olup daha dayanıklı olmaktadır (Pajares 2002; Pajares ve Schunk, 2001; Bandura, 1997; Akt., Özerkan, 2007).

İnsanların geneline bakıldığı zaman yeterlik düzeylerinin gerçekte olduğundan daha yüksek ya da daha düşük olduğu inancına sahiptirler. Yani diğer bir ifadeyle, insanların gizil güçlerini yanlış değerlendirmeleri ya da abartmaları sık karşılaşılan bir durumdur. Ancak, sahip oldukları kapasitelerini olduğundan daha düşük algılamaları sahip olunan beceri ve yeteneklerini de yeteri kadar gösterememelerine ve ya yüksek algılamaları çok yüksek bir performans göstermelerine etki etmektedir (Woolfolk Hoy ve Spero, 2005; Akt., Özerkan, 2007).

Özetlemek gerekirse, insanların neyi başarmak istedikleri konusunda sahip oldukları inançları aslında gizil güçleri (kapasiteleri) konusundaki inançlarıyla yakından ilişkilidir. Yani bir beceriye sahip olmakla onu farklı durum ve ortamlarda kullanabilmek birbirinden farklı şeylerdir. Bundan ötürü Bandura (1986: 391), aynı bireylerin farklı durumlarda göstermiş oldukları davranışın aynı olamayacağı savunmaktadır. Yetenekli olan birçok kişinin duymuş olduğu kuşkudan ötürü ise sorun yaşadıklarını belirtmektedir. Yani özetleyecek olursak, öz yeterlik algısı insanların hayatında önemli bir rol oynamaktadır ve kişilerin sahip oldukları öz yeterlik algılarını geliştirmeleri, birçok alanda daha sağlıklı ve başarılı işler ortaya koymalarına yarar sağlayacaktır.

2.3.3 Öz Yeterlik Gelişimini Etkileyen Faktörler

Bandura (2001) Aşağıda belirtilen ve öz yeterlik gelişimini etkileyen faktörleri dört grupta açıklamıştır. Bunlar;

1. Kişisel Deneyimlerimiz,

2. Dolaylı deneyimlerimiz,
3. Sözel ikna,
4. Fizyolojik ve Psikolojik durumlar

Öz yeterlik gelişimini etkileyen faktörlerin her birini detaylı bir şekilde açıklayacak olursak; ilk olarak öz yeterlik gelişimini etkileyen en önemli faktörün kişisel deneyimlerimiz olduğunu söyleyebiliriz. Bunun nedeni bireylerin gerçekleştirmiş oldukları eylemlerdir ve bu eylemlerden elde edilen sonuçları değerlendirerek bir sonraki adım da gelişen bu yeterlik algısı ile hareket etmektedirler. Başarıyla sonuçlanan eylemler kişinin öz yeterlik algısını artırırken, başarısız sonuçlanan eylemler kişinin öz yeterlik algısının düşmesine neden olmaktadır. Özellikle başarının öz yeterlik algısına yararlı katkı sağlaması için bireyin, kendi beceri, yetenek ve çabası sonucu olduğunu bilmesi, yani denetlenebilir ve içsel nedenlere bağlaması gerekmektedir (Bandura, 1986; Akt., Gürbüz, 2012).

Örnek verilecek olursa: Matematik sınavlarında her zaman başarılı olan bir öğrenci yüksek öz yeterlik algısına sahip olacaktır ve zor matematik problemleriyle karşılaştığında bile pes etmeden çözmeye çalışacaktır.

Bir diğer faktör olan dolaylı deneyimlerimiz ise bireylerin çevresindeki insanlardan yola çıkarak onların eylemleri başarılı ya da başarısız olarak değerlendirmeleridir. Bu değerlendirmelerin sonucu olarakta birey kendi öz yeterlik algılarının gelişmesini sağlamaktadırlar. Örnek verilecek olursa, bir basketbol oyuncusunun diğer oyuncuları izleyerek onların başarılarını gözlemleyerek bu şekilde kendi öz yeterlik algısını yükselttiğini söyleyebiliriz.

Sözel ikna ise bireylerin yapacakları eylemler karşısında başarılı ve ya olabileceklerine dair çevreleri tarafından aldıkları öğüt, motivasyon ve destek ile öz yeterlik algılarını artırmaya çalışmalarıdır. Örnek verilecek olursa: ailesi ve

öğretmenleri tarafından destek gören ve motive edilen bir öğrenci günün sonunda öz yeterlik algısını geliştirmekte ve o an içindeki kaygı, heyecan ya da davranışı sürdürmeye devam ettirmesi gibi vermiş olduğu tepkilerdir.

Son faktör ise psikolojik durumlarıdır. Yani daha detaylı açıklamak gerekirse kişinin eylemlerinin sonucunda başarılı ya da başarısız olma ihtimalini değerlendirebilmesi ve ona göre öz yeterlik inancını belirleyebilmesidir. Kişi eğer yaptığı işten başarı elde ediyorsa öz yeterlik inancı olumlu yönde gelişecektir. Yani, kişinin psikolojik durumu davranışa karşı olan tutumunda ve davranışı sergilemesinde belirleyici olmaktadır (Bandura, 1986; Akt., Özerkan, 2007).

Yüksek Öz Yeterlik Algısına Sahip Olan Birey Özellikleri

- Verilen görevler ve yapılacak işler konusunda başarı sağlayabileceklerini düşündüklerinden akademik ve iş performansları yüksek olmaktadır.
- Bir eylemi gerçekleştirecekleri zaman başaracaklarına dair kendilerine güvenirler.
- Gerçekleşen eylemlerin sonuçlarına karşılı sabırlı olurlar ve sonuç ne olursa olsun çabalamaktan vazgeçmezler.
- Karşılaşılan engeller ve sorunların üstesinden gelebileceklerine dair olumlu bir inançları vardır ve mücadelecı bir tavır sergilerler.
- Yeniliklere karşı her zaman açıktırlar ve risk almaktan korkmazlar.
- Önlerine çıkan engeller ve zorluklar karşısında daha az stres yaşarlar ve kendi beceri, yeteneklerine güvendikleri için daha mutlu olurlar (Semiz, 2019).

Düşük Öz Yeterlik Algısına Sahip Olan Birey Özellikleri

- Karşılaşılan engel ve sorunların üzerine gidemezler ve mücadele edemezler.

- Başarısız olacaklarına dair yüksek kaygı ve olumsuz duygu yaşamaktadırlar. Kendilerini eleştirerek sürekli başarısız olacaklarını düşünürler ve kendilerini motive etme konusunda yetersizdirler.
- Sosyallikten uzak bir yaşam tarzları vardır. Kendilerini yetersiz hissettiklerinden başkalarıyla etkileşim halinde olmayı reddederler.
- Kendi beceri, yeteneklerine karşı düşük bir inanca sahip olduklarından genelde iş ve akademik performansları da düşüktür.
- Risk almaktan korkarlar ve genelde bir eylemi gerçekleştirme konusunda yeteri kadar istekli olmadıklarından çabalasalar bile başaramayacaklarına dair olumsuz bir duyguya sahiptirler (Semiz, 2019).

2.4 Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Öz Yeterliği

Öğrenmenin en önemli yapıtaşı olan öğretmenler, öğrencilere bilgi, beceri ve değerler kazandırmak amacıyla eğitim sürecini yönlendiren ve destekleyen genellikle okullarda veya eğitim kurumlarında çalışırlar ve öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için çeşitli yöntemler kullanırlar. Öğretmenlerin ders planı hazırlama, ders öğretme, ödev verme, öğrencilerin ilerlemesini izleme ve değerlendirme, gerektiğinde ise öğrencilere destek sağlamakla ilgili görevleri bulunmaktadır. Aynı zamanda, öğrenciler arasında iletişim ve işbirliğini teşvik ederek sınıf ortamını olumlu ve etkili bir şekilde yönetmektedirler. Diğer bir deyişle, öğretmenlik, toplumun geleceğini şekillendirmede önemli bir rol oynar ve öğrencilere bilgi aktarmanın yanı sıra onları eleştirel düşünmeye teşvik etmek, özgüvenlerini artırmak ve potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olmak gibi önemli bir misyonu vardır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Akt., Ekşi, Keçeli ve Dervişoğulları, 2020).

Birçok mesleğin aksine öğretmenlik mesleği öğrencilerin sahip oldukları duyuşsal, bilişsel ve psikomotor özellikleri ile öğrencilerin kazanacakları bilgi, beceri, tutum, değer ve bakış açılarını etkilemektedir. Öğretmenlerin performansları nasıl ve ne düzeyde olursa, öğrencilerine kazandıracakları da o düzeyde gelişir. Bu performansı etkileyen en önemli faktör ise öğretmenlerin kendilerini ne düzeyde yeterli algıladıklarıyla ilişkilidir. Bu durum diğer bir değişle öğretmen öz yeterliği olarak ifade edilebilir. Öğretmenlerin çağın gereksinimlerine ayak uydurmaları, eğitim sisteminde değişen ve gelişen yeniliklere adapte olabilmeleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarını algılayabilmeleri açısından öz yeterlik öğretmenlik mesleğinde çok önemli bir kavram olarak önümüze çıkmaktadır. Çağımızın yeni eğitim gerekleri, eğitim ve öğretime yüklenen yeni anlamlar, öğrencilerin gün geçtikçe farklılaşan ihtiyaçları öğretmene her geçen gün mesleki anlamda yeni sorumluluklar yüklemektedir. Bu bağlamda da öğretmenlik mesleği insanların sorumluluğunu sırtlayacak kadar güçlü bir yeterlilik gerektirmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin değişime ve yeniliklere açık bir insan olmasını zorunlu kılmaktadır.

Her daim öğretmen, öğrencilerin her birinin farklı ve biricik olduğunu bilerek davranış ve tutum sergilemelidir. Mesleğe başladıkları günden itibaren gerek duyulan alan bilgisi, mesleki becerileri, yetenekleri, genel kültürleri ve kişilik özellikleri yanı sıra mesleki açıdan performanslarının ne düzeyde olduğuna yönelik gerçekçi bir algıya sahip olmaları gerektiği de unutulmamalıdır. Aksi takdirde, performans açısından kendisini yetkin ve yeterli göremeyen bir öğretmenin kendisine dair yeterlik inancı ve algısında da düşme meydana gelecektir. Çünkü, bir öğretmen kendisini ne kadar etkin ve yeterli görürse öğrenme ortamını düzenlemesi ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etki sağlayabilmesi o kadar etkilidir (Bandura, 1993; Akt., Berkant, 2017).

2.4.1 KKTC’de Öğretmen Olabilmek için Gerekli Genel Özellikler

- *KKTC Yurttaşı olmak*
- *18 Yaşını doldurmuş olmak*
- *Yurt Ödevini yerine getirmiş olmak*
- *Kamu haklarından yasaklı olmamak*
- *1 yıldan fazla hapis cezası almamış olmak*
- *Yüz karartıcı suçtan yargılanmış olmamak*
- *Emeklilik maaşını çekmiş olmamak*
- *Devlet hastanesinden Sağlık Kurulu raporu almak*
- *Daha önce görevden uzaklaştırma almış olmamak (KKTC Öğretmenler Yasası, 1985, Md.27).*

2.4.2 KKTC’de Ortaöğretimde Öğretmenlerin Genel Görevleri

- *Ders konularını saptanan günlük ders programı çerçevesinde öğretmek*
- *Okul müdürünün verdiği görevleri yerine getirmek*
- *Öğrencileri iyi bir yurttaş olarak yetiştirmek*
- *Ulusal değerlerin kökleşmesini sağlamak*
- *Toplum yaşamı için öğrencilere iyi alışkanlıklar kazandırmak(KKTC Öğretmenler Yasası, 1985, Md.27).*

2.4.3 KKTC’de Ortaöğretimde Öğretmenlerin Özel Nitelikleri

- *Üniversiteden mezun olmak ve ya pedagoji sertifikasına sahip olmak*
- *Ortaöğretim kademesinde öğretmenlik yapabilme niteliği kazandıran bir yükseköğretim kurumundan mezun olmak(KKTC Öğretmenler Yasası, 1985, Md.27).*

2.4.4 KKTC Yurttaşı Değilse Aranılan Nitelikler

- *Çalışma ve İkamet izni olmalıdır*

- *Mesleki ve Akademik formasyona sahip olmalıdır*
- *Ruhsal ve bedensel bir özrü olmamalıdır*
- *Kamuya girmesine engel teşkil edecek suç işlememiş olmalıdır(KKTC Öğretmenler Yasası, 1985, Md.27).*

2.4.5 KKTC’de Görev Yapan Öğretmenlerin Ders Saatleri

2.4.5.1 İlköğretim Kademesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Haftalık Ders Saatleri

- *İlkokul Öğretmeni: 25 Saat*
- *B Öğretmen: 23 Saat*
- *A Öğretmen: 20 Saat*
- *Özel Ders ve Özel Eğitim Öğretmenleri: 20 Saat*
- *Rehber Öğretmen: En az 8 en çok 10 Saat (KKTC Öğretmenler Yasası, 1985, Md.24).*

2.4.5.2 Orta, Mesleki, Teknik Öğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Haftalık Ders Saatleri

- *Öğretmenler: 20 Saat*
- *B Öğretmen: 18 Saat*
- *A Öğretmen: 15 Saat*
- *Rehber Öğretmen: En az 8 en fazla 10 Saat*
- *Eğitsel kol etkinlikleri, atölye ve laboratuvarlar: En fazla 3 Saat*
- *Teknik Öğretim Görevlileri: En çok 25 Saat (KKTC Öğretmenler Yasası, 1985, Md.38).*

2.5 Mesleki Doyum ve İş Doyumu Kavramları ve Tanımları

2.5.1 Mesleki Doyum ve İş Doyumu Arasındaki Farklılıklar

Mesleki doyum kavramının ne anlama geldiğine yönelik alan yazın taraması yapıldığı zaman, bir kişinin iş ve ya meslek yaşamından aldığı mutluluk, tatmin olma durumu ve yaptığı işten haz, keyif duyması olarak dilimize yansıdığını söyleyebiliriz. İş doyumunu ve mesleki doyum alan yazın incelendiği zaman birçok yerde aynı anlamı taşıdığı varsayılarak kullanılsa da iki önemli kavramın ilişkili olduğu söylenebilir ancak aynı oldukları söylenemez. Daha detaylı bir şekilde açıklamak gerekirse iş doyumunu, bireyin iş yerindeki göstermiş olduğu performansı, motivasyonu ve işe yönelik bağlılığıyla alakalıdır.

Mesleki doyum ise, sahip olunan bir mesleğe yönelik bireyin sahip olduğu motivasyon, performans ve başarı yolculuğunu etkileyen bir faktördür. Yani genel olarak bireyin mesleğinden dolayı duymuş olduğu mutluluk ve memnuniyet durumudur. İş doyumunu için birlikte çalıştığı iş arkadaşları, maaş, çalışma ortamı, sosyal haklar gibi faktörler gösterilirken, mesleki doyum bireyin kariyeri hakkında sahip olduğu daha derin duyguları kapsamaktadır (Uzun, 2012; Bayrak Kök, 2010; Recepoğlu ve Ülker Tümlü, 2015; Ak. Doğan, 2023).

2.5.2 Mesleki Doyum Tanımı

Mesleki doyumunu en genel anlamıyla ifade edecek olursak, insanların sahip oldukları mesleği icra ederken duydukları haz, tatmin ve memnuniyet durumu olarak tanımlanmaktadır. Alan yazın incelendiği zaman birçok kişinin mesleki doyum ile ilgili tanımları farklı şekillerde önümüze çıkmaktadır.

Kuzgun ve diğerlerine (1999) göre bireylerin işlerine karşı olan beklentileri ve işin vermiş olduğu imkânların birbiriyle uyumlu olması halinde mesleki memnuniyet görülebileceği ifade edilmektedir. Barutçugil (2004)' e göre mesleki doyum bireylerin çalıştıkları işlerde ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri halinde değer yargılarının olumlu bir şekilde etkilenmesine yarayan duygudur. Statt (2004) mesleki

doyumunu, bireylerin işlerinden elde ettikleri ödüller olarak tanımlarken, Kaliski (2007) mesleki doyumunu, bireylerin işlerinde performansları sonucu elde ettikleri başarı ve bu başarıdan ötürü duydukları duygu olarak tanımlamaktadır. Kökay (2007) ise mesleki doyumunu, bireylerin iş yaşamlarında kazandıkları deneyimlerin sonucunda ortaya çıkan psikolojik iyi oluş olarak tanımlamaktadır. Tüm bu tanımlamalardan yola çıkarak hepsinin ortak noktasının bireylerin mesleklerine karşı duydukları duygular olarak tanımlandığını söyleyebiliriz. Aynı zamanda bireylerin isteklerinin yani beklentilerinin yerine getirilmesi, elde ettikleri kazanç, çalışma arkadaşlarıyla olan ilişkilerini de kapsamaktadır (Solmuş, 2004; Akt. Oktaş, 2021).

2.5.2 Mesleki Doyumu Etkileyen Faktörler

Mesleki doyumunu etkileyen faktörler üç gruba ayrılmaktadır. Bunlardan birincisi, yaş, cinsiyet, zeka, eğitim durumu, mesleki tecrübe süresi, kişilik özellikleri barındıran bireysel faktördür. İkincisi faktör, yapılan işten ne beklediğimiz, işe karşı olan tutumumuz, öz saygı ve öz güven, öğrenmeye ve gelişmeye karşı ne kadar istekli olduğumuz, değer yargılarımız, inançlarımız ve kişisel ihtiyaçlarımızdır. Üçüncü faktör ise, maaş, kıdem durumu, işin fiziksel özellikleri, çalışma arkadaşları, takdir ve terfi gibi özelliklerdir (Kantar, 2010; Akt. Uygun, 2023).

Tüm bunları genel bir çerçevede anlatacak olursak, birey çalıştığı yerde kendini yeterli hissedebiliyorsa ve kendinden emin bir şekilde farklı sorumlulukların altına girebiliyorsa o alanlarda mesleki doyumunu daha yüksek düzeyde hissetmektedir. Deneyim bazı durumlarda yaşa göre değişkenlik gösterse de yine aynı şekilde mesleki doyumunu etkileyen bir bireysel faktördür. Örneğin genç ve daha yeni mesleğe başlayan bireyler kendilerini yaptıkları ya da yapacakları işler konusunda yetersiz hissedebilirler ve mesleki doyumları da buna göre düşük düzeyde olabilir.

Kuzgun ve diğeri (1999), meslek ve iş doyumunun sağlanmasına yönelik yaptıkları bir araştırmada öncelikli olarak bireylerin yaptıkları meslek ile yetenek, bilgi, becerilerinin örtüşmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Böylece birey, yeteneklerini yeteri kadar gösterebilecek, işini severek yapacak ve bunun karşılığında mesleğinde gereken doyumunu kazanacaktır. Aynı zamanda bireyin fikirlerini açık bir şekilde ifade edebilmesi ve işinde gerekli yetkinliğe sahip olmasının da mesleki doyumun üzerinde olumlu etki yarattığını göstermiştir.

Cinsiyetin mesleki doyumun üzerinde olan etkisini araştırmak için yapılan araştırmalara bakıldığında ise, kadınların erkeklere oranla daha yüksek mesleki doyum elde ettiklerini göstermiştir. Bunun nedeni olarak kadınların evin ekonomik durumunu büyük oranda sorumluluk haline getirmemeleri gösterilmiştir. Yani diğeri bir ifadeyle yaptığı meslekten fazla beklentiye sahip olmayan kadınların daha çok mesleki doyum elde ettikleri görülmüştür (Schultz and Schultz, 1990; Akt. Yıldız, 2018).

Eğitim seviyesi ile ilgili bazı araştırmalar incelendiği zaman ise mesleki doyum ile aralarında doğru orantıda bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Daha açık bir şekilde ifade edecek olursak, eğitim seviyesi yüksek düzeyde olan bireylerin yaptıkları işten sağladıkları mesleki doyumunda yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, eşitlik ilkesinin geçerli olduğu ortamlarda bireyin eğitim düzeyine karşılık beklentileri de aynı düzeyde olduğu durumlarda kişi bu durumdan rahatsızlık duyabilmektedir. Yani aldığı üst düzey eğitim seviyesine göre iş ortamı, çevre, ödüllendirme gibi beklentilerini karşılamayacak bir ortama düştüğü zaman mesleki doyumunda da düşüş meydana gelebilmektedir.

Dış faktörlere göre yapılan araştırmalar incelendiği zaman, çalışma ortamı, takdir ve ödüllendirilme, maaş, sosyal güvence üzerine bazı sonuçlar elde edilmiştir.

Örneğin, bireyin yaptığı iş, harcadığı zaman, emek, sarf ettiği çaba ve enerji bakımından uygun bir ücret alması mesleki doyumun artmasına neden olduğu görülmüştür.

Diğer bir açıdan bakıldığında zaman öğretmenlerde yaptıkları iş bakımından ve harcadıkları zaman ve çaba sonucunda yöneticileri tarafından takdir edilmek isterler ve beklediklerini göremedikleri ya da işitemedikleri durumlarda da psikolojik olarak güdülenememekte ve dolayısıyla mesleki doyumsuzluk deneyimlemektedirler (Durmuş, 2007).

Çalışma ortamına göre yapılan araştırmalara bakıldığında zaman fiziksel nitelikleri açısından okullardaki sınıf ortamının sıcaklık, nem, havalandırma gibi faktörlere göre gelişmiş olması mesleki doyum üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Aynı şekilde sınıf içinde kullanılacak olan materyallerin bulunması, öğretmenlerin verimliliği açısından da mesleki doyuma olumlu etki etmektedir (Ceylan, 1998; Akt. Yıldız, 2018).

Yukarıda belirtilen faktörler ile fiziki faktörlerin arasında da birtakım benzerliklerin olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin binaların yapısı, araç-gereçlerin sağlanması, sınıfların mevcut durumları, iş yükü ve bürokratik faktörler söylenebilir. Özellikle de öğretmenlerin sürekli etkili iletişim becerilerini kullanmak durumunda olmaları, sürekli işleri gereği konuşmak zorunda olmaları gereken bir mesleği icra etmektedirler. Onların meslek yaşamlarında daha verimli olabilmesi için gerekli olan sınıf mevcudunun ona göre sağlanması, akıllı tahtalar, kitaplar, laboratuvar, kütüphane, teknolojik araç gereçlerin sağlanması gerekmektedir. Bunların olmaması halinde ise öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinde düşüş ve bu duruma bağlı olarak tükenmişliğim de beraberinde gelmesi söz konusu olabilmektedir.

Özetleyecek olursak, mesleki doyuma etki eden faktörlerin olumlu ve ya olumsuz sonuçları öğretmenlik başta olmak üzere diğer meslek gruplarında da büyük öneme sahiptir. İyi bir mesleki doyum, öğretmenlerin daha motive, daha etkili ve memnun bir şekilde mesleklerini icra etmelerine katkı sağlamakta ve dolayısıyla öğrencilere verilen eğitiminde kalitesini artırır. Bu nedenle, eğitim kurumlarının öğretmenlerin mesleki doyumlarını artırmaya yönelik çaba göstermeleri ve özverili olmaları gerekmektedir.

2.6 Öz Yeterlik ve Mesleki Doyumun Kuramsal Çerçeve bakımından ele Alınması

2.6.1 Mesleki Doyum İle İlgili Kuramlar

Literatür detaylı bir şekilde incelendiği zaman mesleki doyum ile ilgili farklı kavramsal açıklamaların yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki doyum ve ya iş doyumunu olarakta adlandırılan bu kavram aslında en genel anlamıyla bireylerin hayatın devamlılığını sağlayabilmeleri açısından için yapılan işten psikolojik fayda sağlayabilmesi ve işten tatmin olması, keyif alabilmesi olarak ifade edilebilmektedir.

Bireysel ve çevresel faktörlerin mesleki doyumunu etkilediğine ilişkin yukarıda detaylı bir şekilde bilgi verilmiş olsa da kısaca özetlemek gerekirse, bireysel faktörler için yaş, mesleki kıdem durumu, cinsiyet, eğitim düzeyi, zekâ, genel yaşama dair tutumlara etkisi ve süresi gösterilebilirken, çevresel faktörler için; maaş, terfi olanakları, iş arkadaşları, sosyal güvence olarak gösterilmektedir.

Motivasyonun da iş doyumunu ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Ortaya konulan araştırmalar neticesinde, iş doyumunu ve motivasyonun ayrılmaz bir ikili oldukları bilgisine ulaşılmıştır (Çoban & Özdemir, 2020). Motivasyon arttıkça, iş doyumunun da arttığı ve motivasyon azaldıkça, iş doyumunun da azaldığı bilgisi halen günümüzde geçerliliğini korumaktadır. Meslek

ve iş yaşamı için çok önemli olan bu iki kavram, kişinin başarıma duygusu ile ilişkilendirilmekte ve motivasyon teorilerinin de aynı zamanda iş doyumunu kapsamında da kabul edildiği ifade edilmektedir (Sumanasena & Nawastheen, 2022).

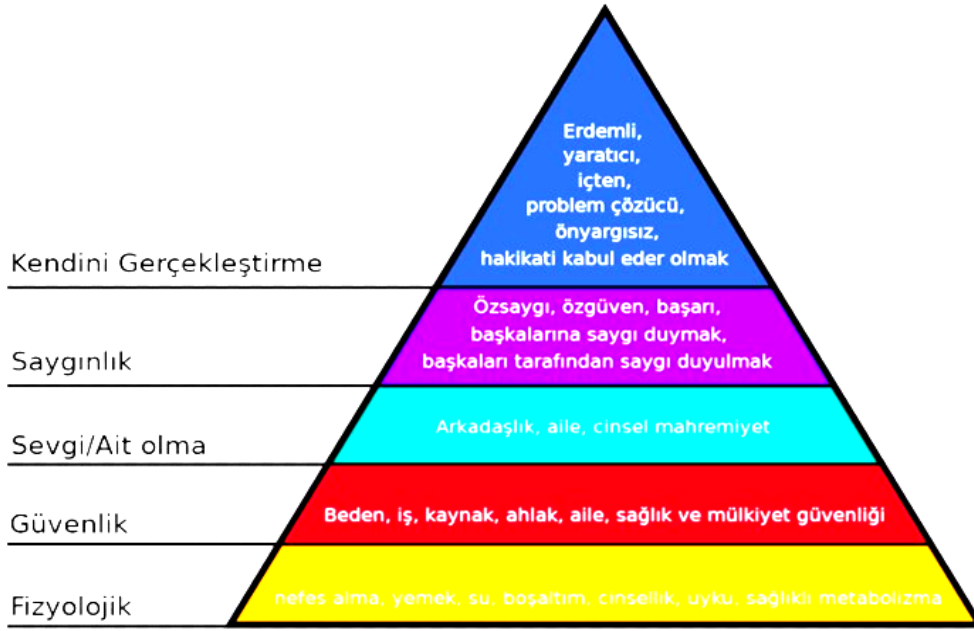
Kuramcılar belirtilen gerekçeler ve iş doyumunu içerik ve süreç yaklaşımları olarak iki şekilde incelemişlerdir. İçerik yaklaşımlarına Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, McClelland'ın başarı motivasyon teorisi, Alderfer'in varoluş teorisi ve Herzberg'in Çift Etken teorisi söylenebilirken, süreç yaklaşımları için Vroom'un Beklenti kuramı, Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Beklenti Kuramı, Adams'ın eşitlik kuramı, Skinner'in Pekiştirme kuramı ve (Sumanasena & Nawastheen, 2022; Akt. Ladikli ve Arslan, 2023).

2.6.2 İçerik Yaklaşımları

2.6.2.1 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Abraham H. Maslow, motivasyon kavramını düzenleyip, yön vermenin eleştirmekten ve tartışmaktan daha önemli olduğuna vurgu yapan ve motivasyon kavramını ilk odak noktası haline getiren kuramcılarının başındadır. 1943 yılında ortaya çıkarmış olduğu bu teori; bireyin bir davranışı yapmaya ve onu devam ettirmesine yarayan itici gücün motivasyon sağlayan bu hiyerarşinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Maslow'un, ortaya koymuş olduğu ihtiyaçlar hiyerarşisinin 5 aşaması aşağıdan yukarıya doğru bir şekilde verilen görsel ile açıklanmaktadır.



Şekil 2.2: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Maslow, bireylerin hangi özveriyle bir işi benimsediklerini ve diğer insanlardan gelen düşünce ve davranışlar karşısında boyun eğen bir tutum sergiledikleri üzerine araştırmalar yapmıştır. Yapılan araştırmalar neticesinde ise, insanların sosyal, psikolojik ve biyolojik bir varlık olarak ihtiyaçları olduğunu ve bu ihtiyaçların tatmin edilmesine gereksinim duyduklarını, aynı zamanda sergilemiş oldukları davranışların da bu ihtiyacın giderilmesine yönelik olduğunu tespit etmiştir (Eren, 2004; Akt. Akartaş, 2018).

İhtiyaçlar hiyerarşisi bu doğrultuda iki temel varsayıma ayrılmaktadır. Bunlardan birincisi, bireylerin yapmış oldukları her davranışın altında yatan sebebin kendi ihtiyaçlarını gidermek olduğuna dair bir varsayımdır. İkinci varsayım ise, bireyin ihtiyaçlarının sırası ile ilgili olmandır. Yani, aşağıdan yukarıya doğru oluşan bu 5 aşamalı piramitte bireyin bir üstteki aşamaya çıkabilmesi için ancak bir önceki basamağın ihtiyaçlarının karşılanabilmesi gerekli bir koşul olarak bahsedilmektedir.

Yukarıda verilmiş olan şekilde en alt basamakta yer alan fizyolojik ihtiyaçlar basamağıdır. Burada bireyin yaşamını sürdürebilmesi açısından ihtiyacı olan yeme,

içme, tuvalet, cinsellik, uyku vb. ihtiyaçlardan söz edilmektedir. Hiyerarşinin ikinci basamağını ise koruma ve güvenlik ihtiyacı oluşturmaktadır. Bu ihtiyaç bireyin kendisini güvende hissetmesiyle ilgilidir ve eğer kişi kendisini güvende hissetmezse bir sonraki basamağa geçemeyerek, gelişim süreci engellenmiş olacaktır. Tüm bunlar yanı sıra, bireylerin kadrolu bir işe sahip olmak istemeleri, işsiz kalabilmeleri durumunda sigortalarının ve sendikalarının olmasını istemeleri, geleceğe yönelik tasarrufta bulunmak istemeleri gibi gereksinimleri de güvenlik ihtiyaçları için önemli unsurlardır. Bir diğer basamak olan sevgi/ ait olma ihtiyacı ise daha çok bireylerin diğer insanlarla yakın ilişkiler geliştirebilmesini sağlamaya yönelik bir ihtiyaçtır. Bireylerin fizyolojik ve güven gereksinimleri karşılanması durumunda sevmek, sevilmek, bir gruba üye olmak, çalışılan iş arkadaşları ile sağlıklı ilişkiler kurmak ve işbirliğini sağlayabilmek gibi ihtiyaçlar ortaya çıkmaktadır (Maslow, 1943; Akt. Ladikli ve Aslan, 2023).

Dördüncü basamak ise, bireyin toplum ve iş ortamında benimsenmesi, verilen hizmet karşılığında toplum tarafından takdir edilmesi, yüksek değerde özsaygı ve değer görmelerine karşı duyulan bir ihtiyaçtan söz edilmektedir. Beşinci ve son basamak olan kendini gerçekleştirme ihtiyacı ise tamamen bireyin potansiyelini yansıtabilmesi durumudur. Kendisini, çevresini tam anlamıyla tanıyabilmesi, kendi benliğinin farkında olması, yaratıcılığın geliştirilebilmesi, problem çözme ve kendine yönelik farkındalıklar geliştirebilmesi durumu olarak ifade edilmektedir (Maslow, 1943; Akt. Pardee, 1990;Akt. Ladikli ve Arslan, 2023). Aynı zamanda varolan bu dizilimde ilk 4 basamak bireylerin sahip olmak istedikleri ve eksikliğini hissettikleri şeyler üzerine olduğu için dışardan gelen kaynaklar yoluyla bu eksiklikler giderilmeye çalışır. Ancak, kendini gerçekleştirme ihtiyacı bireyin gereksinimlerini gidermesi yerine gelişimini artırmaktadır(Sart, 2013).Maslow (1968) her bireyin bu

basamağa kadar ulaşamadığını bazı bireylerin sadece ikinci ya da üçüncü basamaktaki gereksinimlerle yetindiğine vurgu yapmaktadır.

2.6.2.2 B. Herzberg'in Çift Etken Kuramı

İş doyumunu ve özellikle motivasyon kavramı üzerine birçok araştırma yapan kuramcılardan olan Herzberg özellikle bireylerin doyum ve doyumsuzluk yaşamalarına neden olan motivasyonel kaynakların birbiriyle ayrıştığını vurgulamaktadır. Doyumu yada güdüleyicileri ortaya çıkaran etmenler işe yönelik öğelerden oluşurken, doyumsuzluk ya da koruyucu etmenleri iş dışındaki öğeler oluşturmaktadır (Filiz, 2014).

Yapılan araştırmalar kapsamında araştırmacılar bu gruplamayı oluştururken bu faktörleri yüksek ve düşük sekanslılar olarak isimlendirmişlerdir. İyi yaşantıya sahip olanlar yüksek olarak nitelendirilirken, kötü yaşantılara sahip olanlar bu durumu düşük sekanslılar olarak nitelendirmektedirler (Aksayan, 1990; Dieleman ve diğerleri, 2003).

Sorumluluk alma, işin kendisi, başarı, bilirkşi olma, ilerlemek doyum sağlayıcılar olarak sınıflandırılırken, alınan maaş, çalışma koşulları, iş arkadaşları, şirket politikaları gibi faktörler koruyucu olarak sınıflandırılmaktadır (Horozoğlu, 1995; Akt. Karagil, 2016). Örnek verilecek olursa; Bir iş yeri ortamında görev dağılımlarının net bir şekilde belirlenmemesi, yapılan ve ya yapılacak bir işin planlı bir şekilde yapılmaması, yönetimin yetersiz olması ve personel iş politikalarının adil bir şekilde yürütülmemesi, iş gücüne göre bir maaşın alınmaması, mekân, ışık vb. Etmenlerin yetersizliği günün sonunda bireylerin mesleki doyum sağlamalarını engeller niteliktedir. Herzber'e göre ise bu etmenlerden yoksun olmak doyumsuzluğa yol açabileceği gibi aynı zaman da varlığı herhangi bir şekilde katkı sağlamamaktadır.

Tablo 2.3: Herzberg'in Çift Faktör Teorisi

Hijyen Faktörleri	Motivasyonel Faktörler
<ul style="list-style-type: none">• Denetimin Niteliği• Ücret• Kurum Politikaları• Çalışma Koşulları• Diğerleriyle İlişkiler• İş Güvencesi	<ul style="list-style-type: none">• Yükselme• Kişisel Gelişim• Takdir Edilme• Sorumluluk Alma• Başarı

← Yüksek İş Doyumsuzluğu 0 İş Doyumu Yüksek →

2.6.2.3 Alderfer'in Varoluş, İlgililik ve Büyüme (E.R.G) Teorisi

Maslow'un ihtiyaç hiyerarşisi teorisinin bir uzantısı olarak kabul edilen bu teori kişilerin gereksinim sırasını daha aza indirgeyerek gereksinimleri; varolma (Existence), ilişki (Relatedness) ve gelişme (Growth) olarak 3 basamak altında toplamıştır. Kelimelerin baş harflerinden oluşan bu teori geçmişten günümüze kadar E.R.G teorisi olarak ifade edilerek gelmiştir (Caulton, 2012).

Her ne kadar bu iki teorinin ihtiyaçları benzer gibi görünse de aslında bakış açısı olarak birbirlerinden farklılaşmaktadır. Daha detaylı bir şekilde açıklamak gerekirse; Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan gereksinimlerin sırayla yapılması gerekliliğine vurgu yaparken, Alderfer bireyin birden fazla gereksiniminin karşılanması gerekliliğini ve bunun da iki farklı gereksinim türüne ait olabileceği görüşüne sahip olmaktadır. Bunun yanı sıra Alderfer'e göre bir ihtiyacın karşılanamaması durumunda bunun aksine birey daha düşük kategoride gerçekleştirmiş olduğu bir gereksinimi daha yüksek bir çabayla gerçekleştirecektir. Bu durum hayal kırıklığı (Çekilme) olarak isimlendirilmiş ve neden olarak bireylerin somut amaçlara yönelmiş olmalarından kaynakladığı öne sürülmektedir (Alderfer, 1972). Alderfer'in oluşturmuş olduğu bu teorideki gereksinim basamaklarını daha detaylı bir şekilde açıklamak gerekirse;

Varoluş İhtiyaçları:

Maslow'un hiyerarşisinin en alt basamağını oluşturan fizyolojik ihtiyaçları ifade etmektedir. İnsanların varlıklarını sürdürebilmeleri için gerekli olan yeme, içme, barınma, uyku, hava, su vb. ihtiyaçlar ve aynı zamanda maaş, çalışma koşulları, çalışma ortamı gibi maddi kaynaklardan etkilenme durumları olarak belirtilmektedir. Güvenlik ihtiyaçları ise, genellikle korkudan, gerginlikten, tartışmadan, herhangi bir tehditten korunma ihtiyacıdır. Malzeme ihtiyacı olarak adlandırılan bir başka ihtiyaç ise bireylerin giyinme, yiyecek gibi kaynaklar olduğunu ifade etmektedir (Çoban ve Özdemir, 2020; Akt. Arnolds ve Boshoff, 2002;Akt. Çoban ve Özdemir, 2020).

İlişki İhtiyaçları:

İnsanların iş yaşamlarındaki takım arkadaşları, çevresi ile anlamlı ve sağlıklı ilişkiler sonucu karşılanan bir ihtiyaçtan söz edilmektedir. Burada aynı zamanda güvenlik, saygı ve aidiyet duyguları da yer almaktadır.

Güvenlik ihtiyacı daha çok kişilerin birbirlerine karşı olan güvenlerini içermektedir. Saygı ihtiyacı ise bireylerin gerek iş, gerekse toplum tarafından takdir, beğenilme, tanınma ihtiyaçlarıdır (Barutçugil, 2004).

Gelişme İhtiyaçları:

Son ihtiyaç grubunu oluşturan bu grup Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşinde bulunan kendini gerçekleştirme basamağına karşı gelen, bireyin kendi potansiyelinin farkında olması, onu ortaya çıkarması, kişisel gelişimini artırmaya yönelik gereksinimlerini ifade etmektedir.

Bu gereksinimlerin giderilmesi bireyin kapasitesinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda, bu gereksinimlerini karşılayabilen kişiler daha

yenilikçi, daha üretken, daha başarı odaklı ve daha özgüvenli olacaklarından yüksek doyum yaşayabilmeleri olanaktır (Çoban ve Özdemir, 2020).

2.6.2.4 McClelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı

Öğrenilmiş ihtiyaçlar teorisi olarakta adlandırılan bu teori 1940'lı yıllarda McClelland ve Henry Murray' ın üç farklı ihtiyacın tesiri altında davranışlar sergilediğini öne sürmesiyle ortaya çıkmıştır. Bu üç gereksinim ise; başarı, ilişki kurma ve güç kazanma gereksinimidir(Koçel, 1999). McClelland' ın başarı teorisi diğer kapsam kuramların a göre kıyaslandığı zaman doğuştan değil, hayat boyu öğrenilebilir olması ile farklılık göstermektedir. Kısaca bu üç grupta nelerin yer aldığından bahsedecek olursak;

1. Başarı İhtiyacı:

Bir bireyin yaşamı boyunca kendisine amaçlar belirlemesi ve bu amaçlar doğrultusunda sahip olduğu yetenek ve becerilerini kullanmasıdır. Bu kişiler başarı sağlamak için işlerini şans faktörünü devreye sokmadan, anlamlı işlere yönelerek yapan kişiler olarak gösterilmektedirler.

2. İlişki Kurma İhtiyacı:

Bireyin toplumsal çevresiyle yakın ilişkiler kurmasını, bir gruba dahil olmasını tetikleyen bir dürtü olarak tanımlanabilir. Ait olma davranışı sergileyen bir bireyin aslında diğer insanlarla sağlıklı ve etkili bir iletişim halinde olmak istediğini, aynı zamanda bu etkileşim kurulduğu zaman mesleki doyum ve yaşam doyumu elde etmelerinden ötürü performanslarında artış meydana geldiği öne sürmektedir. Bu gibi bireyler için bir gruba dahil olmak, onlar tarafından benimsenmek ve kabul görmek, işi gerçekleştirmekten daha önemlidir ve ilk sırada gelir.

3. Güç Kazanma İhtiyacı:

Bu ihtiyaç başkalarını etkileme, kontrol etme, yönetme üzerine kurulu olan bir güdü olarak tanımlanabilir (Koçel, 2005).

2.7 Süreç Kuramları

2.7.1 Vroom'un Beklenti Kuramı

Victor H. Vroom (1964), tarafından ortaya atılan ve bu teoriye göre; motivasyon ve doyum birbirine benzer şekilde ön plana çıkmaktadır. Bunun esas nedeni ise, kişilerin verimli işler ortaya koymaları için motive edildikleri durumda iş doyumunu da elde etmeleridir. Aynı zamanda, bireyde motivasyona sebep olan asıl kaynak, kişilerin sergilemiş oldukları iş ve ya davranış sonucunda elde edecekleri ödüldür (Sumanasena & Nawastheen, 2022). Bireyin beklentisi ne kadar yüksek olursa, iş performansının da o derece yüksek olacağı öne sürülmektedir. Diğer bir ifadeyle açıklanacak olursa, birey elde edilecek olan ödül sonucuna göre tercihler yapmakta ve ona göre bir performans sergilemektedir. Vroom tarafından üç temele dayandırılan bu teoriye göre;

- İyi bir performans, iyi bir ödül ile sonuçlanmaktadır,
- Bireye göre bir ödül ne kadar önem arz ederse, işin performansı da o derece değerli olacaktır,
- Bir işi yapmaya karşı olunan istek ile performans arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Aynı şekilde kişilerin motivasyonlarının ortaya çıkması ve bu motivasyonda görülen artış ya da azalma Vroom' a (1964) göre üç faktör ile açıklanmaktadır. Bunlar; değerlik, araçsallık ve beklenti faktörleridir.

Değerlik: Kişinin gün sonunda erişeceği ödüle karşın işine karşı göstermiş olduğu değer olarak ifade edilebilir.

Araçsallık: Bireyin bir işe karşı göstermiş olduğu performans karşılığında elde edeceği ödüle karşı olan sahip olması gereken inanç olarak ifade edilmektedir.

Beklenti: Bu kavram ise, bireyin bir eylem neticesinde ortaya çıkacak hedefe karşı olan geçici inancı olarak ifade edilebilir (Onaran, 1981; Akt. Yıldırım, 2022).

Bu kurama göre genel bir özetleme yapacak olursak; bu kuram çerçevesinde asıl önemli olan kişinin motivasyon elde edebilmesi için bir ödül ile sonuçlanıyor olması değil, bireyin eylemleri sonucu elde edeceği ödüle karşı vermiş olduğu değerdir. Aynı zamanda, yukarıda verilmiş olan kavramlardan herhangi birinin değerinde bir düşme meydana gelirse beraberinde motivasyon ve performansta buna bağlı olarak düşmektedir.

Her birey çalıştığı iş ortamında bir performans beklentisine sahiptir. Bu beklenti aynı zamanda bir işi gerçekleştirirken, yaşanılacak zorluk derecesini bireyin algılaması ve davranışı ona göre gerçekleştirme olasılığı ile de alakalıdır.

2.7.2 Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Beklenti Kuramı

Vroom'un (1964) beklenti teorisini temel alan bu teori örgütsel koşulları göz önünde bulundurarak bilgi, beceri, çaba, performans, yetenek, kişilik özellikleri, içsel ve dışsal ödüller, algılanan ödül adaleti gibi 9 değişken daha eklenerek geliştirilmiştir. Bu teoriye göre çalışanların işe karşı gayretini etkileyen iki etmen bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, verilecek olan ödülün bireyin kendini gerçekleştirme ve güvenlik ihtiyacını karşılamasıdır. İkincisi ise, bireylerin elde edeceği ödülün çalışanların beklentisini karşılar nitelikte olmasıdır. Bu etmenler yanı sıra aynı zamanda bu teori doyumun başarıya ulaştırması yerine, başarının doyuma ulaştırması üzerinde durmaktadır. Bu kuramı baz alarak hareket eden yöneticilerin çalışanlarının performans ve doyum sağlamaları için çalışma ortamında yaşanılacak rol çatışmalarını en alt düzeye indirmesi, verilen ödüllerin adaletli bir şekilde

herkesin performansına göre karşılanması ve çalışanından beklediği performansın sağlanabileceği bir eğitim sunması gerekmektedir. Aksi takdirde çalışanların adaletsiz bir şekilde bir iç ve ya dış ödül verilmesini algıladığı takdirde çalışanların doyum düzeyleri olumsuz yönde etkilenecektir (Alçıkaya, 1999).

2.7.3 Adams'ın Eşitlik Teorisi

Adams (1965), tarafından ortaya konulan bu teori adalet ve denge ilkesinin yer aldığı bir teoridir. Çalışanların iş ortamına girdikleri zaman gösterdikleri çaba neticesinde bir ödül almayı beklemektedirler. Ancak aynı zamanda bu ortamda kendi çabası sonucu elde etmiş olduğu ödül yanı sıra diğer çalışma arkadaşlarının da performanslarını ve elde etmiş oldukları ödülleri kıyaslama durumuna girerler. İnsanlar sürekli olarak kendilerini diğerleri ile karşılaştırma halinde oldukları takdirde elde ettikleri maaş eşit değilse bu onları rahatsız etmektedir ve bir sonraki işe karşı iş doyumları, motivasyonları ve performansları etkilenmektedir. Tabii burada gelir olarak bahsedilse de aslında eğitim, yetenek, çaba, harcanılan zaman, yetenek vb. girdilerden söz edilmektedir. Alınan ücret bu nokta da sadece bu verilerin karşılığı niteliği taşımaktadır. Çünkü girdilerden bahsedildiği üzere çıktılarda yer almaktadır ve çalışanlar için bu çıktılar maaş olduğu kadar terfi almaları, iş güvenliğinin olması, prim almak, varolan sosyal haklara sahip olmak ve statü elde edebilmekte verdiği çabanın karşılığı olarak almayı bekledikleridir (Gündoğdu, 2013). Bu noktada, çalışanlar bu eşitsizliğe maruz kaldıkları durumda otomatik olarak iş doyumları da düşmektedir. Bunun karşılığı olarak ta ya o iş yerinde ayrılmalar meydana gelmekte ya da çalışanlar bu eşitsizlik algısı karşısında yöntemlerini değiştirmektedirler. Örneğin çalışanların iş için harcadığı zamanı değiştirmesi, vermiş olduğu emeği değiştirmesi, kıyaslama yaşadığı iş arkadaşlarını tehdit etmesi, işe sürekli mazeretler bulup gelmemesi gibi benzeri şeyler bu eşitsizlik

ile baş edemediği durumlarda başvuracağı davranışlar arasına girmektedir (Adams, 1965; Akt. Kama, 2023).

2.7.4 Skinner'in Pekiştirme Kuramı

Edimsel koşullanma kuramı, bireyin kendisinden çok davranışlarına ve çevreye odaklandığı bir kuram olarak karşımıza çıkmaktadır. Skinner'a göre insanlarda bir davranışın devamlılığı sağlanıyor ve artış görülüyorsa bu noktada bunu çevreye bağlamak gerekmektedir. İstenmeyen bir davranışında aynı şekilde yapılmamaya başlanması ya da azalmasının da yine çevre ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Çünkü bireyin davranışlarına etki eden en büyük faktör çevre ve çevrenin tepkileridir. Kişilerin yapmış oldukları olumlu davranışlar olumlu ve olumsuz pekiştiricilerle artırılmaya çalışılırken, olumsuz davranışlarda sönme yaşanması ve davranışın azalması için cezalara başvurulmaktadır (Eren, 2000; Akt. Gülay, 2006).

2.7.5 Edvin A. Locke ve Gary p. Latham'ın Amaç Saptama Kuramı

Edvin A. Locke ve Gary p. Latham tarafından öne sürülen bu kurama göre bireylerin kendilerine göre belirlemiş oldukları amaçları ve bu amaçların başarıyla sonuçlanması durumunda kişinin bunu kendisi için ödül olarak nitelendirmesi yanı sıra, yapılan işe karşı daha fazla güdülendikleri görüşü yer almaktadır.

Aynı zamanda bu kurama göre bir işte hedeflerin belirlenmesi ve çalışanların bu doğrultuda motive edilmeleri de yapılan işin etkisinin devam edeceğini ve etkisinin de uzun süreceğini öne sürmektedir. Kendisine erişilmesi zor hedefler koyan bireyler, daha düşük seviyede hedef belirleyenlere kıyasla daha büyük doyum elde etmektedirler. Çünkü bu hedefe yönelik daha çok gayret ve performans göstererek elde edilen sonuçlar neticesinde daha çok motive olmaktadır. Ve bundan sonraki işlerde de daha yüksek düzeyde güdülenmektedirler (Aydın, 2000;

Akt. Hergüner, 2006). Burada unutulmaması gereken noktalardan biri de, bireylerin kendi gayretleriyle elde etmiş oldukları geri bildirimler kişiye dışsal yollarla elde ettikleri geri bildirimlerden daha çok motive kaynağı olmaktadır (Özen Kutanis, 2003; Akt. Yıldıray, 2022).

2.8 Öz Yeterliğin Kuramsal Temelleri

2.8.1 Albert Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı

Albert Bandura tarafından 1960'lı yıllarda sosyal davranışçılık, daha sonra ise sosyal bilişsel kuram adını verdiği kuramda ortaya atılan öz yeterlik kavramı geçmişten günümüze büyük etkiye sahip olan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Kansu ve Sayar, 2018). Öğrenilen bir davranışın daha sonra performansa dönüşmesi sürecini açıklayan en önemli kavram olduğunu söylemek mümkündür (Pajares & Schunk, 2001). Kişinin kendisinin farkında olması olarak ifade edilen bu kavram, daha çok bireylerin yaşamış oldukları sorun ve zorlukların üstesinden geleceklerine yönelik inançlarıdır. Bu kurama göre birey kendisini sürekli şekilde kapasitesiyle kıyaslamakta ve kapasitesinin üzerinde bir davranış sergilemesi gerektiğini fark ettiğinde o işten kaçınmaktadır. Ancak, eğer birey o işi yapacağına dair bir inanç geliştirse o davranışı yapma eğilimi ve sürekliliği de artmaktadır. Her ne kadar yapılacak olan iş önemli olsa da bu kurama göre işin başarıyla yapılabileceğine dair kişinin sahip olduğu inanç daha önemlidir.

Gözlem yoluyla öğrenme metodu bu kuramın kuram üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öyle ki, bireylerin kendilerine rol model aldıkları kişileri başarılarını gözlemlenmeleri yüksek düzeyde güdülenmelerine ve öz yeterliklerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Aynı şekilde

Bandura 'ya göre öz yeterlik algısının gelişmesinde önemli süreçlerden bahsedilmektedir. Bunlardan birincisi, bilişsel süreçlerdir. Bireyin yapacağı bir iş

sonrasında başarılı olup, olamayacağına dair sahip olduğu tüm düşünceleri kapsamaktadır. İlk olarak bireyin zihninde oluşturmuş olduğu senaryolar sonucunda başarısız olunacağına dair bir inanç geliştirdiğini göstermektedir. Ancak, başarılı olunacağına dair senaryolar canlandırabiliyorsa bu kişinin olumlu yönde bir inanç geliştirdiğini göstermektedir. Ve bu hususta bilişsel süreçler hedeflediğimiz şeyler konusunda ve öz yeterlik gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir (Kılıç, 2021). Diğer önemli süreç ise motivasyondur. Öyle ki, bireyin bir hedef doğrultusunda göstermiş oldukları çabanın yüksek düzeyde olması ve ortaya çıkan zorluklara karşı uzun süre direnç göstermeleri de öz yeterlik gelişimlerini olumlu etkilemektedir (Sakız, 2013). Son süreç olan seçim süreci ise, bireylerin sahip oldukları yetenekler doğrultusunda bir davranışta bulunmalarınıdır. Diğer bir ifadeyle, bireylerin kendi bilgi, beceri ve yeteneklerine göre hedefler belirlemeleri ve o doğrultu da eylemlerde bulunmaları motivasyon ve öz yeterlik gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Arseven, 2016).

2.9 İlgili Araştırmalar

2.9.1 Çokkültürlü Eğitim ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.9.1.1 Çokkültürlü Eğitim ile İlgili KKTC ve TC’de Yapılan Araştırmalar

Konu ile ilgili kapsamlı bir literatür taraması yapıldığı zaman Türkiye’de çokkültürlü eğitim ile ilgili çalışmaların 2000’lerden sonra başladığını söylemek mümkündür.

Özdemir ve Dil (2013) tarafından öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelemek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma Çankırı İli merkez ilçesinde bulunan ve 10 resmi lisede görev yapan 204 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerinin toplamak üzere katılımcılara orijinal adı *Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS)* olan Öğretmenlerin Çok kültürlü Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekler yanı sıra medeni durum, cinsiyet, eğitim

düzeyi, kıdem durumu, mezun olunan fakülte ve herhangi bir sendika üyeliğinin olup olmadığına dair değişkenler açısından incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar neticesinde, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı tutumlarının olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Değişkenler açısından bulgular incelendiği zaman söylenebilir ki, cinsiyet, medeni durum, kıdem durumu, eğitim düzeyi, sendika üyeliği gibi değişkenler açısından bir farklılık göstermemekte, ancak mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analiz kapsamında Eğitim Fakültesi ve Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunlarının çokkültürlü eğitime karşı tutumları Teknik Üniversitelerine göre daha olumlu bir sonuç vermiştir. Dolayısıyla eğitim türünün öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları üzerinde bir farklılaşmayı meydana getirdiği söylenebilmektedir.

Acar ve Çiftçi (2015) tarafından, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bağlamında sahip oldukları kültürel yeterliklerine dair algılarının incelenmesi amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. Yapılan araştırmanın örneklemini oluşturması için İstanbul da görev yapan 736 okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kapsamında kültürel yeterliklerine dair algılarını saptamak için veri toplama aracı olarak Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve ankete başvurulmuştur. Yürütülen bu araştırma sonucunda elde edilen bulgularda öğretmenlerin kültürel yeterlik bağlamında kendilerini çok yüksek yeterliğe sahip görmeseler de yeterli olarak algıladıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bilgi, beceri, kültürel saygı gibi alt boyutlar açısından kendilerini yeterli olarak algılayan öğretmenlerin tutum ve kültürel farkındalık alt boyutlarına göre kendilerini kısmen yeterli olarak algıladıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algılarına yönelik yürütülen araştırma da eğitim kademesi, branş, okul türü, yaş, cinsiyet, etnik köken,

anadil gibi değişkenlerin anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu da söylemek mümkündür.

Hamurcu ve Demirçelik (2015) tarafından, çokkültürlü Ortaöğretim kademesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetim ve öğretim sürecinde karşılaştıkları zorlukları belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma için çalışma grubu belirlenirken, 2011-2012 yıllarında M. Germirli İmam Hatip Lisesinde görev yapan 5 yönetici ve 11 öğretmen seçilmiştir. Araştırmaya dair veriler toplanırken katılımcılara uygulanmak üzere açık uçlu sorular hazırlanmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler kayıt altına alınıp analiz edildikten sonra elde edilen bulgular sonucunda ilk olarak öğretmen ve yöneticilerin çokkültürlü eğitime dair bir ders almadıkları ve almayı da düşünmediklerine dair görüşler yer alırken, aynı zamanda farklı kültürlerden gelen öğrencilerin okulda bulunmasının olumlu yanları olduğu gibi olumsuz yanlarının da olduğuna dair dikkat çekmişlerdir. Özellikle dil, yemek, uyum gibi sorunlara değinen öğretmenlerin bunlardan ötürü öğrencileri kontrol edebilme konusunda yetersiz hissettikleri ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bulgulara göre ise, katılımcıların mevcut eğitim programlarının çokkültürlü okullara göre düzenlenmediğinden ders programlarında sürekli olarak konuları sadeleştirdiklerinden ve tüm öğrencilerin anlayabileceği düzeye indirmek zorunda olduklarına vurgu yapılmıştır. Uyum süreci konusunda ilk yıllarda öğretmen ve öğrencilerin sınıf ortamındaki farklılıklar sonucu zorluklar yaşansa da sonraki yıllarda bu uyum sorununun ortadan kalktığı ve daha iyi sınıf ortamının oluştuğunu ifade etmişlerdir.

Yıldırım (2016) tarafından, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgileri, inançları, tutumları ve özyeterliklerinin sınıf içindeki uygulamaları

arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmaya katkı sağlaması açısından 2014-15 yılında Kosova’da görev yapan 975 Türk, Boşnak ve Arnavut öğretmen dâhil edilmiş ve veri ölçme aracı olarak Bilgi Düzeyi Ölçeği, Kavramsal Bilgi Ölçeği, Tutum Ölçeği, İnanç Ölçeği, Özyeterlik Ölçeği ve Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde, öğretmenlerin kültürel farklılıkların öğretilmesine yönelik kavramsal ve uygulama bilgileri, inançları, tutumları, özyeterlik algıları ve sınıf içi uygulama düzeyleri yüksek bulunurken, mesleki kıdem ve cinsiyet değişkenleri açısından bir farklılık görülmediği bulgusu elde edilmiştir. Öğretim kademesi ve çokkültürlü bir eğitimin gerekliliğine dair inanç dışındaki değişkenlerin üzerinde temel eğitim kademesine yönelik anlamlı bir etki bulunmaktadır. Farklılıklara değinecek olursak okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin korelasyon analizleri sonucunda tüm değişkenler arası pozitif yönde orta düzey bir ilişkinin olduğu söylenebilmektedir. Aynı şekilde, özyeterlik algısı önemli bir değişken olurken, en düşük etkiyi yaratanın tutum değişkeni olduğu sonucu elde edilmiştir. Çokkültürlü eğitime yönelik tutumun en önemli yordayıcısının ise, inanç olduğunu söyleyebiliriz.

Kervan (2017) tarafından yürütülen bir çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişkiyi saptayabilmek amaçlanmaktadır. Yapılan araştırmaya 2012-16 yılında Kosova’da eğitim gören, alt ve orta seviye de iki dilde eğitim verilen ilköğretimde görev yapan 106 Boşnak, 425 Arnavut ve 130 öğretmen katılmıştır. Katılan öğretmenlerden elde edilecek veriler için kullanılmak üzere Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği, Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Öğretim Yaklaşımları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Bunun yanı

sıra, epistemolojik inanç ve eğitim yaklaşımlarına göre elde edilen bulgular ışında da ortalamanın daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Eğitim kademesi değişkenine göre tutum, epistemolojik inanç ve eğitim yaklaşımlarında farklılık görüldüğü sonucuna varılırken, çokkültürlü eğitim tutumları üzerinde öğretmen merkezli eğitim yaklaşımının negatif yönde, öğrenciyi merkeze alan eğitim yaklaşımının ise pozitif yönde bir etkisi olduğu saptanmıştır (Kervan, 2017).

Akınlık (2018) tarafından okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve okul muavinleri üzerinde çokkültürlü eğitime karşı olan bakış açıları saptayabilmek adına bir çalışma yürütülmüştür. İstanbul da yer alan azınlık ve devlet liselerinde görev yapan 44 katılımcı ile gerçekleştirilen bu araştırma için araştırmacı birebir görüşmeler gerçekleştirmiş, aynı zamanda gözlem, doküman analizi, alan notları kullanılarak veriler elde etmiştir. Elde edilen veriler sonucunda, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bir ders almaları gerekliliğine değinilmektedir. Aynı zamanda diğer bulgulara bakıldığı zaman, azınlık lisesinde uygulanan çokkültürlü eğitime yönelik programların yetersizliğine ve çokkültürlü eğitime yönelik kitapların da yazılması gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Görüşmeler esnasında çokkültürlü eğitimin herhangi bir dezavantajının olmadığından söz eden katılımcılar aksine yemek araları, oyunlar, etkinlikler ile desteklendiğinden söz etmişlerdir.

Karadeniz (2021) Öğretmenlerin çokkültürlülük hakkında sahip oldukları algı, beceri, bilgilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Denizli İli Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan 250 öğretmenden oluşan çalışma grubu için öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarını ölçebilmek adına veri toplama araçlarından Kişisel Bilgi Formu ve “Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” (ÇYAÖ) kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, cinsiyet, çalışılan bölge, kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin

çokkültürlü yeterlik algılarının arasında gözle görülür bir farklılık bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, kıdem değişkeninin çokkültürlü bilgi ve beceri düzeyi üzerinde büyük etkisi olduğu belirtilmiştir. Bunun nedeni ise, tecrübe ve yaşamışlıklara bağlanılmaktadır.

Doğan, Durak, Şencan, Karamanlı ve Karamanlı (2023) tarafından öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından ilişkili olup, olmadığını belirleyebilmek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturması üzerine Türkiye'nin birçok ilinde özel ve resmi okullarında görev yapan 225 öğretmen seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının cinsiyet, eğitim durumu, kıdem durumu, yaşanan bölge değişkenlerine göre yeterlik algılarında bir fark olup, olmadığını belirleyebilmek amacıyla "Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği" tercih edilmiştir. Verilerden elde edilen sonuçlar neticesinde ilk olarak öğretmen tutumlarının, deneyimlerinin ve yeterlik düzeylerinin orta seviyede olduğu söylenebilmektedir. Kıdem durumu, cinsiyet değişkenleri açısından ele alındığı zaman ise, anlamlı bir fark göstermediğini ancak, mesleki kıdem durumu değişkenine göre yeterlikleri incelendiği zaman 6-10, 11-15 ve 26 yıl üzeri öğretmenlerin orta düzey, 1-15, 16-20 ve 21-26 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yüksek seviye de çokkültürlü yeterlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde eğitim durumu değişkeni için çıkan bulgulara bakıldığı zaman da Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin Lisans mezunu öğretmenlere göre yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Son değişken olan yaşanan bölgeye göre de anlamlı bir fark meydana geldiğini söylemek mümkündür. İç Anadolu bölgesinde yaşayan öğretmenlerin yeterlik algılarının Karadeniz ve Akdeniz Bölgesinde yaşayan öğretmenlere göre yeterlik algıları daha düşük olduğu söylenebilmektedir.

Bu bölümde yer alan araştırmalar göz önüne alındığı zaman, yurt içinde çokkültürlü eğitime yönelik eskiye dayanan çalışmalar yapıldığını söylemek mümkündür. Ancak Kıbrıs'ın Kuzeyinde yapılan araştırmalar incelendiğı zaman konuyla alakalı araştırmaların yok denecek kadar az olduğunu ya da daha çok ilköğretim ve ya farklı kültürlerden gelen öğrencilerin yaşadıkları sorunların ve öğretmen adaylarının ele alındığını söylemek mümkündür. KKTC'de çokkültürlü eğitim ile ilgili mesleğini icra eden öğretmenlerin görüşlerine dair çokkültürlü eğitimin öğretmenlere ve okula nasıl yansıdığı konusunda yapılan araştırmalar çok az sayıdadır. İlgili araştırmaya destek sağlaması açısından literatür incelendiğı zaman Kıbrıs'ın Güneyinde çokkültürlü eğitim ve öğretmenlere yönelik daha kapsamlı araştırma yapıldığını söylemek mümkündür.

Yukarıda bahsedilen Kuzey ve Güney Kıbrıs'ta yapılan araştırmaların bir kısmı şöyledir;

Panayiotopoulos ve Nicolaidou (2007), tarafından çokkültürlü eğitimin okul ortamlarında nasıl ele alındığını ve yerli nüfus içinde nasıl algılandığını saptayabilmek amacıyla öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile bir araştırma yürütülmüştür. Yapılan araştırmalar neticesinde yabancı uyruklu öğrencilerin psikolojik ve akademik yönden eksiklerinin olduğu rapor edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin de birden fazla uyruğun aynı sınıf içerisinde olmasının görevlerini yapma ve gerekli becerilerini kullanma konusunda sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir.

Hajisoteriou (2012), tarafından Kıbrıs'ın güneyinde yer alan dört farklı ilkokulda görev yapan 30 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin amacı ise Kıbrıs'taki ilkokul öğretmenlerinin benimsemiş oldukları kültürlerarası strateji ve uygulamış oldukları prosedürü incelemektir. Görüşmeler sonrasında rapor edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin dil

yetersizliği, eğitim müfredatının yetersiz olması ve kültürlerarası bir eğitimin uygulanması için gerekli hazırlığın olmaması açısından zorluklar yaşadıkları ifade edilmiştir.

Aktoprak, Yiğit ve Güneyli (2018), tarafından KKTC’de İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. Güzelyurt’taki ilkokullarda görev yapan 176 öğretmen araştırmaya dahil edilmiş ve katılımcılara veri toplama aracı olarak Öğretmen Çokkültürlü Tutum Anketi uygulanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen bulgular neticesinde, çokkültürlü eğitime yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri ve kıdem, mezun olunan yer, görev yapılan bölge, öğrenci sayısı değişkenleri açısından anlamlı fark meydana geldiği ifade edilmiştir. Özellikle göreve yeni başlayan ya da kısa süredir öğretmenlik yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları uzun süredir görev yapan öğretmenlere göre daha olumludur. Benzer şekilde köylerde görev yapan öğretmenlerin de şehirdeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları daha olumludur. Mezun olunan yere ilişkin bulgulara bakıldığında zaman Türkiye’de eğitim görmüş ve buraya gelmiş öğretmenlerin de çokkültürlü eğitime yönelik tutumları Kıbrıs’ta eğitim gören öğretmenlere göre daha olumludur. Cinsiyet, yaş, görev yapılan okul sayısı gibi değişkenler açısından bir fark görülmediği rapor edilmiştir.

2.9.1.2 Çokkültürlü Eğitim ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Çokkültürlü eğitim veren okullar ve ya sınıflarında birden çok kültürden öğrencinin yer aldığı sınıflardaki ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenler üzerine yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiği zaman daha çok ilköğretim, okul öncesi ve öğretmen adayları üzerine yapıldığını söylemek mümkündür. Değişkenler açısından benzerlik gösteren ancak örnekleme bakıldığında zaman farklı bir örneklem

grubu üzerine araştırmalar yapıldığından bu kısımda değişkenler açısından da ele alabilmek için hem ğretmen adayları, hem ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenler hem de ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenler üzerine yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

Sheets ve Chew (2000) tarafından Çinli ğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimin müfredata yerleştirilmesi konusundaki algılarını belirlemeye yönelik bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda bulgular incelendiği zaman; adayların hemen çokkültürlü eğitimi içselleştirdikleri ve sınıf ortamında çokkültürlü ilkeler ışığında uygulanacak ve tasarlanacak olan etkinlikler konusunda oldukça istekli oldukları ifade edilmiştir.

Gorham (2001) tarafından farklı kültürel geçmişe sahip öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin onların gereksinimlerini karşılamak için güçlü ve zayıf yanlarına dair algılarını saptayabilmek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. Kuzey Karolina’da 133 öğretmene uygulanan bu araştırma için, veri toplama aracı için “okkültürlü ğretim Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde yaş, görev yapılan bölge, çalışma saati, eğitim durumları gibi değişkenler açısından yaşı büyük olan öğretmenlerin çokkültürlü deneyim kazandıkları, aynı şekilde çokkültürlü eğitim alan, kentsel bölgelerde görev yapan öğretmenlerin de mesleki yeterlik konusunda kendilerini diğer öğretmenlere göre daha yetkin gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Chan (2002) tarafından “The Visible and Invisible in Cross-cultural Movement Experiences: Bringing in Our Bodies to Multicultural Teacher Education” olarak isimlendirilen bir araştırma yapılmıştır. Yapılan bu araştırmanın esas amacı, çokkültürlü yapıya sahip bir okul ortamında farklı kültürel yapılarla uyum sağlayabilecek eğitim programı tasarlanarak uygulanmaya konulmuştur. Uygulanan

eğitim programı kapsamında ortaya çıkan sonuçlar neticesinde, farklı kültürel yapılarla uyumlu hale getirilen, tasarlanan ve uygulanan etkinliklerin verimlilik kazandırdığı saptanmıştır. Aynı zamanda yapılan bu etkinlikler sonucunda farklı kültürlere ait değerlerin tanınması sonucu takdir duygusunun da geliştiği gözlemlenmiştir.

Määttä (2008) tarafından İsrail’de görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kapsamında yeterlik düzeylerini belirleyebilmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerini elde edebilmek için katılımcı olarak seçilen 147 İlkokul đretmenine “ğretmen Yeterlik Algısı leęi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen sonuçlar neticesinde öğretmenlerin sınıflarına gelen farklı kültürdeki đrenci grupları karşısında kendilerini yeterli olarak görmemektedirler. Fakat farklı kültürlerden đrenci grupları konusunda deneyimli olan öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan cinsiyet, yaş, yurt dışı tecrübesi gibi değişkenlerin yeterlik algıları üzerinde nasıl bir etkisi olduğu konusunda bulgular incelendiği zaman herhangi bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Goodman (2008) tarafından, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime dair algılarını belirleyebilmek amacıyla okulöncesi öğretmenlerinden lise öğretmenlerine kadar tüm ğretim kademelerinde görev yapan 95 ğretmen üzerinde bir araştırma yürütmüştür. Yürütülen bu araştırma sonucunda, çokkültürlü eğitime dair ders alan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime dair algıları, aday öğretmenlere göre daha yüksektir. Ancak, okkltrl eğitime dair hizmetiçi eğitim alan ve çokkültürlü eğitim alan öğretmenler arasında bir ilişki saptanmamıştır.

Ağırdağ, Merry ve Van Houtte (2016) tarafından, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik algıları ve içerik bütünleştirmenin okul yönetimi ve öğretmenler ile

bir ilişkisi olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla, Belçika’da Flemenk bölgesinde görev yapan 706 öğretmene anket, 25 öğretmenle ile görüşme gerçekleştirerek bir araştırma yürütmüşlerdir. Yapılan görüşmeler ve anket sonuçları neticesinde, öğretmenlerin çokkültürlülük kavramını daha çok dini çeşitlilik olarak ele aldıkları belirlenmiştir. Eğitime yönelik algıları incelendiği zaman ise, ekleyici ve katkılar yaklaşımıyla sınırlı kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu yaklaşıma örnek olarak ders kitaplarının içinde Belçikalı isimler yanık sıra diğer milletlerden de isimlerin yer alması olarak ifade edilmiştir. Diğer yandan öğretmenlerin yapılan görüşmeler ışığında çokkültürlü bir okul olsa da çok dilli eğitim verilmesini uygun bulmadıkları ve karşı oldukları ifade edilmiştir.

Forrest ve arkadaşları (2017) tarafından, “Attitudes of Classroom Teacher to Cultural Diversity and Multicultural Education in Country New South Wales, Australia” isimli çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ve kültürel çeşitliliğe yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma için Yeni Güney Aller Eyaletinde görev yapan 688 öğretmen katılımcı olarak seçilmiştir. Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde; kültürel çeşitliliği az olan bölgelerde çokkültürlü eğitime yönelik tutumları yüksek iken, kültürel çeşitliliği çok olan bölgelerde bu algı düzeyi düşük olarak bulunmuştur.

Abdullah ve Abdullah (2018) tarafından, “Preschool Teachers' Training and Attitudes towards Multicultural Education in Malaysia” olarak adlandırılan bir araştırma yürütülmüştür. Yapılan araştırmanın esas amacı, Malezya’da okulöncesi öğretmenlerin almış oldukları eğitim ve çokkültürlü eğitime karşı tutumlarını saptayabilmektir. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturması için Malezya’da resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapan 1067 öğretmen katılımcı olarak seçilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda ise, öğretmenler çokkültürlü eğitime yönelik verilen

eğitimlere olumlu bakmakta, fakat kavramsal olarak hatalı bilgilere sahip oldukları görüşlerini ifade etmişlerdir. Diğer bir bulgu ise, çokkültürlü sınıflarda eğitim veren öğretmenlere göre tek kültürlü sınıflara eğitim veren öğretmenlerin tutumları daha olumlu şekildedir

2.10 Öz- Yeterlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.10.1 Öz- Yeterlik ile İlgili KKTC ve TC’de Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında ve yurt içinde öz yeterlik ve ğretmen öz yeterliği üzerine yapılan çalışmalar ve çalışmalardan elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Zengin (2003) “İlköğretim ğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algıları ve Sınıf-içi İletişim rüntüleri” üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik algıları ile cinsiyet, kıdem durumları, sınıf içi örüntüleri ve yaşları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Yapılan araştırmanın evrenini Batman İlinde görev yapan 28 okul içerisinde çalışan 508 ğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda belirlenen (ğretimsel, sınıf-içi ğretim, abasalsal ve olumsuz öngörürler) alt boyutlar ile öz yeterliğin arasında anlamlı bir ilişki saptanmadığı ancak yaş, öğretimsel öz yeterlik ve abasalsal öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Diğer bir alt boyut olan branş ve öz yeterlik arasındaki ilişki incelenmeye çalışıldığında ise sınıf ğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre öz yeterliklerinin daha yüksek oranda çıktığı saptanmıştır. Bunun nedeni ise, sınıf ğretmenlerinin öğrencileriyle daha çok geçirebilmesi ve çok yönlü hedefler koymalarıdır. Ayrıca sınıf ortamında yapılan gözlem sonucunda da ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının sınıf içi performans ve davranışlarını etkilediği görülmüştür.

Özerkan (2007)’ın yaptığı çalışmada, öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları ile arasındaki ilişki ve öz yeterlik algı düzeylerini araştırmıştır. Yapılan

çalışmanın grubunu 62 öğretmen ve 1515 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular neticesinde, öğrencilerin sahip oldukları sosyal benlikleri, derste sergiledikleri başarılar, cinsiyet ve öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Ancak öğretmen öz yeterlik algı düzeyi ile cinsiyet arasında ortaya çıkan sonucun ve öğretmen öz yeterlik algı düzeyi ile öğretmen mesleğindeki edinilmiş deneyimlerin arasındaki ilişkinin istatistiksel sonuçlara bakıldığı zaman bir anlam ifade etmediği ortaya konulmuştur.

Ekici (2008) yaptığı bir çalışmada 91 öğretmen adayı ile çalışmış ve bu adayların sahip oldukları öz yeterlik algılarının sınıf yönetimi dersine üzerine etkilerini araştırmıştır. Çalışmada kullandığı “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği” ile sınıf yönetimi dersi ve öz yeterlik algılarının artırıldığı saptanmıştır. Aynı zamanda, derste akademik başarıları, cinsiyet, mezun oldukları lise değişkenleri üzerine araştırıldığında ortaya çıkan farklılığın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Üstüner vd. (2009), tarafından yapılan çalışmanın amacı ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirlemektir. Yapılan araştırma belirlenen değişkenlere göre incelenmiş ve çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığı zaman cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan yükseköğretim kurumu, branş gibi alt boyutların öz yeterlik ile arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak okul türü değişkenine bakıldığı zaman anlamlı bir farkın ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin diğer liselerde görev yapan öğretmenlere göre öz yeterlik algılarına bakıldığı zaman da aralarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Benzer (2011) tarafından yürütülen bir araştırmada ilk ve ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi adına

öğretmenlerin okul türüne göre öz yeterlik algılarında anlamlı bir fark olmadığı ve öz yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Ancak medeni durum, hizmet süresi, yaş ve branşına göre incelendiği zaman öz yeterlik düzeylerinde bir farklılaşma meydana geldiği saptanmıştır.

Kaçar ve Beycioğlu (2017) Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının belirlenebilmesi için hizmet süresi, cinsiyet ve okulda bulunan öğrenci sayısı değişkenlerine göre bir araştırma yürütmüştür. Yürütülen araştırma neticesinde öz yeterlik bu değişkenler ve öz yeterlik arasında bir farklılık görülmediği ancak eğitim durumunun öğretmenin öz yeterliğinde etkili olduğu aynı zamanda yüksek lisans ve doktora yapmış öğretmenlerin de öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Duru (2020) tarafından “Öğretmenlerin öğretmen olma motivasyonları, öz yeterlik inançları ve yenilikçiliklerinin mesleki memnuniyet düzeylerine olan etkisinin incelenmesi” üzerine bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiği zaman, öğretmen olma motivasyonu, öz yeterlik inancı ve yenilikçiliklerinin mesleki memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ve aynı zamanda pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu saptanmıştır.

2.10.2 Öz- Yeterlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Betoret (2006) Ortaokul öğretmenleri üzerinde yaptığı bir araştırmasında öğretmenlerin baş etme kaynakları, stres, tükenmişlik yaşantılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerden elde edilen bilgiler sonucunda engellendikleri zaman, okul ortamında yapacakları uygulamalara müdahale edildiği zaman tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır. Bunun yanı sıra yüksek öz yeterliğe sahip olan öğretmenlerin daha fazla baş etme kaynağına sahip olduğu ve bundan kaynaklı tükenmişlik seviyelerinin de daha düşük olduğu ortaya konulmuştur.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007) acemi ya da diğer bir deyişle deneyimsiz ve tecrübeli öğretmenlerin potansiyel öz yeterlik inancı kaynaklarını karşılaştırmalı olarak belirlemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada kullanılmak üzere 74 deneyimsiz ve 181 tecrübeli öğretmenden veri toplanmıştır. Çalışmanın sonunda ortaya çıkan tecrübeli öğretmenlerin öğretmenlik öz yeterlik inançlarının acemi öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu, performans başarıları kaynağının her iki grup üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğu ve son olarak sözel iknanın ise deneyimsiz öğretmenlerin öz yeterlik inançları üzerinde daha etkili bir faktör olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Shearn (2007) tarafından mesleğe ilk adımı atmış olan öğretmenlerin öz yeterlik inancı kaynaklarını belirlemeye yönelik bir çalışma ortaya konmuştur. Çalışmanın verilerini elde edebilmek için, mesleğinin ilk yılında olan 252 öğretmene demografik bilgilerini ortaya koyan anket uygulanmış, daha sonra öğretmen öz yeterlik inancı ölçeği ve öğretmen derecelendirme ölçeği kullanılarak tüm veriler elde edilmiştir. Çalışma uygulandıktan sonra elde edilen sonuçlara bakıldığında zaman, doğrudan yaşantılar ve duygusal durumun öz yeterlik üzerinde orta düzeyde etkiye sahipken, sözel ikna ve dolaylı yaşantıların zayıf ama anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Blackburn ve Robinson (2008) tarafından tarım öğretmenlerinin öz yeterlik ve mesleki doyumları arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi üzerine yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki tecrübesi olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre mesleki doyum ve öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Mohamadi ve Asadzadeh (2012) Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını etkileyen kaynaklar ile öz yeterlik inancı ve öğrenci başarısı üzerindeki etkileri üzerine bir çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışma grubu seçilirken 284 öğrenciye

başvurulmuştur. Çalışmada veri kaynama kaynağı olarak öğretmenlere yönelik öz yeterlik ölçeği ve öz yeterlik kaynakları ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonunda elde edilen bulgular incelendiği zaman, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına etki eden kaynağın performans başarıları olduğu görülmüştür. Bunun yanında dolaylı tecrübe ve yaşantılar, sözel ikna gibi kaynakların da öğretmenlerin öz yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Çalışmanın genel anlamda sonuna geldiği zaman öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, kaynaklar ve öğrencilerin başarısı üzerinde uzlaştırıcı bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Wang, Hall ve Rahimi (2015) öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini ve mesleki tükenmişlik, mesleki memnuniyet, stres düzeyleri ile arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Bu yapılan çalışma neticesinde, öğrenci katılımında yeterli olan öğretmenlerin memnuniyet düzeylerinde artış görüldüğü, sınıf yönetiminde yeterliği yüksek olan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin daha düşük görüldüğü ve son olarak öğretim stratejilerini belirleyebilme açısından yüksek yeterliğe sahip olan öğretmenlerin stres düzeylerinin de daha düşük olduğu belirtilmektedir.

2.11 Mesleki Doyum ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.11.1 Mesleki Doyum ile İlgili KKTC ve TC’de Yapılan Araştırmalar

Yücel (2003), tarafından ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin saptanabilmesi amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmaya katılımcı olması için, KKTC Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Güzelyurt ilçesinde görev yapan 202 Mesleki Teknik ve Ortaöğretim branş öğretmenleri dahil edilmiştir. Cinsiyet, kıdem, yaş, unvan ve eğitim durumu değişkenlerine göre incelenen araştırmanın bulguları neticesinde, öğretmenlerin iş doyumlarının orta

düzye olduğu ve değişkenlerin iş doymu üzerinde herhangi bir farklılık meydana getirmediği sonucuna varılmıştır.

Vamık (2003), tarafından İskele bölgesinde görev yapan İlkokul öğretmenlerinin iş doymalarının ne düzeyde olduğunu belirleyebilmek maksadıyla bir araştırma yürütölmüştür.

Araştırmanın bulgularını elde edebilmek için Milli eğitim Bakanlığına bağlı İskele ilçesinde, 2001-2002 yılı arasında görev yapan 86 branş ve sınıf öğretmeni dahil edilmiştir. Kıdem, hizmet öncesi alınan eğitim, branş ve cinsiyet değişkenlerine göre yapılan anket sonucunda anlamlı bir fark meydana gelmediği ancak, fiziki koşulların çalışmak için uygun olmadığı, adaletli bir terfi mekanizmasının olmadığı, yöneticilerin eşit bir şekilde davranmadığı ve tutarsız davranış ve tutum sergilendiğinden ötürü doym elde edemedikleri raporlanmıştır.

Kumaş ve Deniz (2010), tarafından öğretmenlerin iş doym düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılaştıklarını belirleyebilmek açısından bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu İstanbul ilinde yer alan Zeytinburnu ilçesine bağlı 36 eğitim kurumu oluşturmaktadır. Bu eğitim kurumları arasında ise 22 ilköğretim, 4 genel lise, 2 tane Anadolu lisesi, 8 tane meslek lisesi yer almaktadır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki doymalarını saptayabilmek için Minnesota İş Doym Ölçeğinin 20 maddelik kısa formu kullanılmıştır. Yapılan araştırma neticesinde öğretmenlerin iş doymalarının ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre iç ve dış faktörlere dayalı iş doymalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çalıştıkları kurum düzeyine göre bakıldığı zaman ise anlamlı şekilde farklılıkların olduğu söylenebilmektedir. Örneğin ilköğretim birinci ve ikinci sınıfta görev yapan öğretmenlerin iç ve dış faktörlere dayalı iş doymalarının diğer

kurumlara göre (Genel lise, meslek lisesi) öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Aynı şekilde elde edilen bulgulardan hareketle, farklı lise türlerinde görev yapan öğretmenlerin de ilköğretim öğretmenlerine göre iş doyumlarında düşüş olduğu söylenebilmektedir. Eğitim durumuna göre bir iş doyumunda bir farklılaşma meydana gelip gelmediğine yönelik inceleme yapıldığı zaman farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Yani lisans, lisansüstü eğitim almış olmalarına rağmen iş doyumlarında bir farklılaşma meydana gelmemektedir.

Şimşek (2012), tarafından öğretmenlerin mesleki doyumlarını, demografik özellikleri ve eğitim örgütü açısından aralarındaki farklılığı saptayabilmek için bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaya İstanbul da yer alan 20 devlet ilkokulunda çalışan 178 öğretmen dâhil edilmiştir. Yapılan araştırmanın sonuçlarına bakıldığı zaman, sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin yüksek olduğu ancak, mesleğe ilişkin hizmet süreleri ve yaşları arttıkça mesleki doyumlarında düşüş meydana geldiği ortaya konmuştur (Akt; Özkaraca, 2023).

Ertürk ve Keçecioğlu (2012) tarafından İzmir ilinin Kemalpaşa ilçesindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerine bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma için iki amaç belirlenmiştir. Temel amaç, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev alan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. İkinci amaç ise, mesleki tükenmişlik ve iş doyumları düzeylerinin sosyo demografik değişkenlere göre bir farklılık gösterip göstermediğidir. Bu araştırma için 224 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiş ve veri toplama aracı olarak Maslach Tükenmişlik Envanteri, İş Betimleme Ölçeği ve Sosyo demografik soru formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, ilköğretim okulları ve ortaöğretim okullarında bazı farklılaşmalar meydana gelmiştir. Bu farklılaşmalardan bazı noktaları paylaşacak

olursak, köy okullarında görev yapan öğretmenlerinin memnuniyet oranlarının merkez okullarda görev yapan öğretmenlerin memnuniyet durumlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Aynı şekilde, köy okullarında sosyalleşme alanlarının kısıtlı olmasından kaynaklı öğretmenler arası iletişimin daha sağlıklı olduğu ve birbirleriyle olduğu kadar öğrencilerle de paylaşımlarının daha fazladır. Köy okullarında bulunan materyallerin az olması da öğretmenlerin birbirlerinden destek almalarına ve kendilerinden daha fazla ödün vermelerine sebep olsa da buradaki iş doyum seviyesinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmaktadır. Merkezi okullara bakıldığında ise yine farklılaşmalar meydana geldiği görülmektedir. Özellikle mesleki tükenmişliğin kişisel başarısızlık hissi boyutunda bir farklılaşma görülmektedir. Bunun nedeni, köy okullarında öğrenci ve aile her bilgiye kolayca ulaşım sağlayamadığından buradaki öğretmenler daha yön verici ve daha saygın mesleğe sahip kişiler olarak görülmektedirler. Bu da öğretmenlerin başarısızlık hissi yaşamamalarına neden olmaktadır. bu da merkez okullar ve köy okulları arasında farklılaşmanın bir örneğidir.

Çetin ve Çağlar (2013), tarafından Adana'da 14 ilkokulda görev yapan 180 sınıf öğretmeni üzerine bir araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmanın amacı ise, sosyo-demografik ve iş doyumunu özellikleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri ile arasındaki ilişkiyi incelemektir. Yapılan araştırmanın sonuçlarına bakıldığı zaman söylenebilir ki, sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri orta seviyededir. Değişkenlere göre incelendiği zaman ise, yaş, cinsiyet, görev yeri, görev süresi gibi faktörlerin de tükenmişlik ve iş doyumunu üzerinde etkiye sahip olduğu saptanmıştır (Akt; Özkaraca, 2023).

Üzümcü ve Müezzın (2017) tarafından öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma yapmışlardır.

Araştırmanın uygulanacağı evren grubu Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve devlet okullarında görev yapan okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, özel eğitim kurumlarında görev yapan 529 öğretmen oluşturmaktadır.

Bu öğretmenlere bu araştırma bulguları için bilişsel esneklik envanteri, mesleki doyum ölçeği ve kişisel bilgi formu uygulanmaktadır. Yaş, kıdem, cinsiyet, görev yapılan kurum, takdir alma, performans gibi değişkenler üzerinden yapılan araştırma bulgularına bakıldığı zaman, insanların estetik esneklik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin mesleki doyum ve esneklik düzeyleri ile arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmaktadır.

Şentürken (2020) tarafından yapılan bir araştırmada ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın evren ve örneklemini oluştururken Balıkesir ilinde kamu ortaöğretim kademesinde görev yapan 354 öğretmene uygulanmaktadır. Veri toplama aracı olarak ise Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve İş Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının orta düzeyin üzerinde olduğu bulgusu elde edilmektedir. Öğretmenlerin özel davranışları yani branşları, çalıştıkları okul türü, cinsiyetleri, eğitim durumları, yaşları ve kıdem durumları gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterirken, okuldaki hizmet süreleri, çalışma saatleri açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Mesleki doyumlarına bakıldığı zaman ise orta düzeyin biraz üzerinde bir sonuç elde edilmiştir. Daha detaylı bir şekilde açıklayacak olursak, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark görünürken; diğer değişkenlere göre uyumlu olarak bir farklılık göstermemektedir. Mesleki iletişim özerkliği ve mesleki

gelişim özerkliğinin ise mesleki y-doyumun yordayıcıları olduğu sonucuna varılmaktadır.

Gökyer ve Özpolat (2020) tarafından 2017-2018 yılında Elazığ merkez ve ilçelerin merkezindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenleriyle bir araştırma yürütülmüştür. Bu araştırmanın amacını ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin okuldaki iletişim engellerine ilişkin iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesidir. Bu yüzden tesadüfi örnekleme yolu ile toplamda 413 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya yönelik öğretmenlere uygulanması uygun görülen veri toplama araçlarının birincisi İş Doyum Ölçeği, ikincisi ise Eğitim Yönetiminde İletişim Engelleri Ölçeğidir. İlk olarak iş doyumunu ölçeğinden elde edilen bulgulara bakıldığı zaman; başarı, saygınlık, yönetim ve denetim, tanınma, kişiler arası ilişkiler, alt boyutlarında doyumlu bir düzey yer alırken, maaş, veli ve öğretmen ilişkileri ve öğretmenlik mesleğinin kendisi ölçek düzeyinde kısmen doyumlu düzeydedir.

Aynı şekilde öğretmenlerin iletişim engellerine yönelik bulgular incelendiği zaman ise semantik ve teknik engeller, psiko- sosyal engeller, politik ve kültürel alt boyutlarında da genelinde katılmıyorum düzeyinde bir sonuç elde edilmiştir. Yani, öğretmenler için okuldaki iletişim engelleri arttıkça iş doyum düzeylerinin azaldığı ortaya çıkmaktadır.

2.11.2 Mesleki Doyum ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Shann (1998), tarafından kırsal alanlarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Yapılan çalışma neticesinde sonuçlarda en çok mesleki deneyim ve eğitim düzeyi değişkenlerinde bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Öyle ki, eğitim seviyesi yüksek olan öğretmenlerin iş doyumlarının da yüksek olduğu ve eğitim

verdikleri çocuklarında bu mesleki doyumun sağlanmasında büyük etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Velilerin göstermiş olduğu desteğinde bir değişken olarak ele alındığı göz önüne alındığı zaman aileler ile işbirliği ve iletişimde olan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri olumlu etkilenirken, veli katılımının az olması mesleki doyumun düşmesine neden olduğu belirtilmiştir. Yetersiz iş güvenliğinin olması ve yönetime katılma konusunda da bir düşünüş meydana geldiği bulgular arasındadır.

Galambos (2006) tarafından görev süresi beş yıldan az olan öğretmenlerin meslekte kalma amaçları, iş doyumları ve mesleklerine karşı bağlılıklarının ilişkilerini saptayabilmek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. Yapılan araştırma 136 öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırma bulguları neticesinde ise, mesleğe karşı bağlılık ve iş doyum boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişki gözlenirken, yaş değişkenine göre 41 yaşında olan öğretmenlerin 36 yaşında olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde mesleğe bağlı oldukları rapor edilmiştir (Akt; Demirtaş, 2020).

Crossman ve Harris (2006), tarafından İngiltere’de bulunan farklı türdeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre mesleki doyum düzeylerini saptayabilmek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. Sonuçlara bakıldığı zaman ise anlamlı bir fark meydana geldiği görülmektedir.

Öyle ki, bağımsız okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri, vakıf okullarında görev yapan öğretmenlere daha yüksek düzeydedir. Kıdem, cinsiyet gibi değişkenler açısından incelendiği zaman anlamlı bir fark bulunmamakta ancak, yaş değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Strydom, Mortje, beukes, Esterhuyse ve Westhuizen (2012), tarafından farklı özel okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki doyumlarını belirleyebilmek

amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma grubu seçilirken Mangaung ve Banliyö bölgelerinde farklı okullarda görev yapan 101 öğretmene başvurulmuştur. Minnesota İş Doyumu anketi aracılığıyla elde edilen bulgular neticesinde mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri yüksek çıkmıştır. Aynı şekilde, farklı ırklardaki öğretmenlerin de mesleki doyum düzeyleri yüksek sonuçlar vermektedir. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığı zaman ise, anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı saptanmıştır.

Gupta ve Gehlawat (2013) tarafından, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumları ve iş doyumlarını bazı değişkenler açısından karşılaştırma yaparak inceleyebilmek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. Örneklem grubunu oluşturması için, Rohtak'ta görev yapan 400 ortaokul öğretmeni araştırmaya dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Dixit (1993) tarafından hazırlanan iş tatmini ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında ise, erkek ve kadın öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumları arasında anlamlı bir fark meydana gelmediği ancak çalışılan kurum bakımından devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu aynı zaman lisansüstü eğitim seviyesi ve becerisine sahip olan öğretmenlerin iş doyumlarının daha anlamlı düzeyde bir fark olduğu rapor edilmiştir.

Sadaiah ve Rao (2021) tarafından Telangana eyaletinin Warangal bölgesinde görev yapan lise öğretmenlerinin iş doyumlarını cinsiyet, kıdem, yönetim türü değişkenlerine göre belirleyebilmek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. Örnek grubunu oluşturması için Warangal bölgesindeki farklı devlet ve özel okullarda görev yapan 1200 lise öğretmeni araştırmaya dahil edilmiş ve verilerin toplanabilmesi için Karanam Bahaboobuvali ve Vijaya Vardhani (2013) tarafından geliştirilen İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığı zaman,

cinsiyet değişkeni iş doyumunu üzerinde anlamlı bir etki yaratmamakta ancak, uzun süredir görev yapan öğretmenlerin, yeni öğretmenlere kıyasla iş doyumları daha yüksek olduğu şeklinde raporlanmıştır. Aynı şekilde, özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin de iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Bölüm 3

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma KKTC’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ortaokul ve Liselerde görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü okullarda uygulanan eğitime ilişkin öz yeterlik ve mesleki doyumları arasındaki ilişki inceleneceğinden dolayı araştırma deseni niceldir. Farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar göz önüne alındığı zaman öz yeterlik ve mesleki doyumları arasındaki ilişki incelendiğinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ise, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ya da aralarındaki derecenin ne düzeyde olduğunu belirleyebilmek için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Gurbetoğlu, 2018).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-24 eğitim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, İskele ve Gazimağusa İlçelerinde MEB’e bağlı devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. İskele ve Gazimağusa bölgelerindeki Ortaokul ve Liselere göre öğretmen kadrosu ve okul sayısı hesaplanmış ve buna göre öğretmenlerin %30’unun araştırmaya dâhil edilmesine karar verilmiştir. Gazimağusa ve İskele ilçesi ortaöğretim okullarında görev yapan 907 öğretmen içerisinde uygunluk örnekleme yöntemi (Convenience Sampling) ile seçilmiş, 250 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Ortaöğretimde çokkültürlü öğrencilerle

çalışan öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine ait bilgiler aşağıda tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1: Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tanımlayıcı Özellikleri

		n	%
Bölge	İskele	87	34.8
	Gazimağusa	163	65.2
Kıdem	1-5 Yıl	89	35.6
	6-10 Yıl	39	15.6
	11-15 Yıl	39	15.6
	16 Yıl ve Üzeri	83	33.2
İngilizce Seviyesi	İyi	41	16.4
	Orta	117	46.8
	Yüksek	92	36.8
Eğitim Durumu	Üniversite Lisans	175	70.0
	Yüksek Lisans	69	27.6
	Doktora	6	2.4
Branş	Sayısal	83	33.2
	Sözel	65	26.0
	Yabancı Dil	37	14.8
	Sanat ve Kinestetik	44	17.6
	Kişilerarası İlişkiler	21	8.4
Hizmetiçi Eğitim Alma	Evet	199	79.6
	Hayır	51	20.4
Günlük çalışma süresi (Saat)	2-4	38	15.2
	5-7	124	49.6
	8-10	88	35.2
Ana Dil	Türkçe	233	93.2
	İngilizce	16	6.4
	Diğer	1	.4
Kurum	Devlet	167	66.8
	Özel	83	33.2
Kurum Öğretim Dili	Türkçe Ortaokul/Lise	139	55.6
	İngilizce Kolej	111	44.4
	Ortaokul/Lise		
Mezun olunan bölge	KKTC	141	56.4
	TC	86	34.4
	İngiltere	20	8.0
	Diğer	3	1.2
Çok kültürlü eğitime dair ders alma (lisans)	Evet	85	34.0
	Hayır	165	66.0
Okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlara yönelik yardımları var mı?	Evet	219	87.6
	Hayır	31	12.4
Veli toplantılarında öğrencilerin sorunlarına yönelik sağlıklı iletişim kurma	Evet	199	79.6
	Hayır	51	20.4
	Total	250	100.0

Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tanımlayıcı özellikleri incelendiğinde, %34.8'i İskele ilçesinde görev yaparken, %65.2'si Gazimağusa ilçesinde görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin mesleki açıdan kıdemlerinin dağılımı incelendiğinde %35.6'sı 1-5 yıl arasında, %15.6'sı 6-10 yıl arasında, %15.6'sıda 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip iken, %33.2'si 16 ve üzeri yıldır ortaöğretim okullarında mesleki kıdeme sahip olduğunu belirtmiştir.

Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin İngilizce dil beceri düzeyleri incelendiğinde, sadece %16.4'ü iyi başka bir ifade ile 1/5'inden daha azı İngilizce düzeyinin iyi olduğunu belirtmiştir. İngilizce düzeyini orta olarak belirten ve çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin oranı %46.8 iken, %36.8'i yüksek düzeyde İngilizce dil becerisinin olduğunu belirtmiştir.

Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde, %70'i lisans, %27.6'sı yüksek lisans ve %2.4'ü doktora mezundur.

Branş açısından dağılımlar incelendiğinde %33.2 ile en kalabalık grup sayısal öğretmenleri olup, %26 ile sözelciler en kalabalık ikinci grubu oluşturmakta iken, %14.8'i yabancı dil, %17.6'sı sanat ve kinestetik, %8.4'ü ise kişiler arası ilişkiler branşlarında görevini sürdürmektedir.

Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumları incelendiğinde %79.6'sı çok kültürlü eğitim ile ilgili hizmetiçi eğitim aldığını belirtmiş olup, %20.4'ü henüz hizmetiçi eğitim almamıştır.

Günlük çalışma süreleri incelendiğinde %15.2'si 2-4 saat arasında, %49.6'sı 5-7 saat arasında, %35.2'si 8-10 saat arasında çalışmaktadır.

Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin %93.2'sinin ana dili Türkçe, %6.4'ünün İngilizce ve %0.4'ünün ise diğer bir dildir.

%66.8'i Devlet okulunda, %33.8'i özel okulda görevini sürdürmektedir.

Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, çalıştıkları kurumun öğretim dili incelendiğinde, %55.6'sı Türkçe ile öğretim veren ortaokul/lise'de görev yaparken, %44.4'ü İngilizce ile öğretim yapan kolej/lise/ortaokul'da çalışmaktadır.

Öğretmenlerin mezun oldukları bölge incelendiğinde %56.4'ü KKTC'den, %34.4'ü TC'den, %8'i İngiltere'den ve %1.2'si yukardaki ülkeler dışında başka bir ülkeden mezun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca %34'ü lisans eğitiminde çok kültürlü eğitime yönelik ders almışken, %66'sı lisans eğitiminde çok kültürlü eğitime ilişkin ders almadığını belirtmiştir.

Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, %87.6'sı yaşanan sorunlarda okul yöneticilerinden destek gördüğünü, %12.4'ü ise yardım almadığını belirtmiştir. Ayrıca %79.6'sı veli toplantılarında öğrencilerin sorunlarına yönelik sağlıklı iletişim kurabildiğini, %20.4'ü ise veli toplantılarında öğrenci sorunlarına ilişkin sağlıklı iletişim kuramadığını belirtmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları (Ölçekler)

Araştırmada veri toplamak amacıyla ilk olarak araştırmaya katılan öğretmenler için 14 bağımsız değişkenin yer aldığı ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi formu, ardından ise öğretmenlerin öz yeterlilikleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişkinin saptanabilmesi için Brouwers ve Tomic (2002) tarafından geliştirilen ve Çapri ve Kan (2005) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Kişilerarası Öz-Yeterlik ölçeği (KÖYÖ) Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (1999) tarafından geliştirilen Mesleki Doyum Ölçeği Kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırma için katılımcıların kişisel bilgilerine ulaşabilmek adına 14 maddelik bir kişisel bilgi formu tez danışmanı Doç. Dr. Yeliz Akıntuğ ve araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Araştırmaya katılacak olan öğretmenlerin görev yaptıkları bölge, mesleki kıdem durumları, İngilizce seviyeleri, mezun oldukları eğitim düzeyleri, branşları, hizmet içi eğitim durumları, çalışma saatleri, ana dilleri, çalıştıkları kurum, görev yapılan eğitim kurumunun öğretim dili, mezun oldukları bölge, okul yöneticilerinin yaşanan sorunlara yönelik yardımlarının olup olmadığına ve veli toplantılarında öğrencilerin sorunlarına yönelik sağlıklı bir iletişim kurulup kurulmadığına dair bilgi toplanmıştır.

3.3.2 Kişilerarası Öz- Yeterlik Ölçeği (KÖYÖ)

Bu ölçek 2002 yılında Brouwers ve Tomic tarafından oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan 3 alt boyut, sınıftaki öğrencilerin davranışlarını yönetme, meslektaşlarından destek elde etme ve idarecilerinden destek elde etme yeteneklerine ilişkin inançlarını değerlendirmeye yöneliktir ve toplamda ölçekte 24 madde yer almaktadır. Aynı zamanda ölçek öğretmenlerin bu iç alandaki kişilerarası öz yeterlik aktivitesine dayanmaktadır. 5’li Likert tipi bir ölçek olup, (1) “kesinlikle katılmıyorum” dan (5) “tamamen katılıyorum” a doğru değerlendirilmektedir.

Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmalarından bahsedecek olursak, Türkçeye uyarlama çalışmaları ise Çapri ve Kan (2006) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenebilmesi amacıyla yapılan faktör analizi sonucu 24 maddelik ölçekten, birden fazla faktöre yük veren ve ölçek yapısına uymayan altı madde çıkartılarak, üç faktör ve 18 madde olarak son haline getirilmiştir.

Ölçeğin birinci alt boyutundan bahsedecek olursak, sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik inancı 8 madde; ikinci alt boyutu meslektaşlardan destek elde etmeye ilişkin algılanan öz-yeterlik 5 madde; üçüncü alt boyut idarecilerden destek elde etmeye ilişkin algılanan öz-yeterlik ise 5 madde şeklindedir. Bu üç alt faktör ile ölçeğe ilişkin varyansın %68.41'ini açıklamaktadır. Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yükleri birinci alt boyutta (1, 3, 5, 6, 12, 17, 19, 22) 0.59 ile 0.81 arasında; ikinci alt boyutta (2, 9, 13, 16, 20) 0.76 ile 0.81 arasında; üçüncü alt boyutta (4, 7, 11, 15, 18) ise 0.76 ile 0.80 arasında değişmektedir. Daha sonra alt faktörlerin birbirleriyle olan ilişkilerine bakılmıştır.

Ölçekten elde edilen puanlarla alt faktörlere ait puanlar arasındaki korelasyonlar 0.45 ile 0.89 arasında değişmektedir ve bu korelasyon katsayıları 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Geçerlik çalışmalarının yapılmasının ardından ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, madde toplam test korelasyonu, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, test tekrar test korelasyonu hesaplanmıştır.

Ölçekte yer alan 18 maddenin ortalamaları 3.89-4.36 arasında; standart sapmaları 0.84-1.05 arasındadır. İki yarı test korelasyon katsayısı 0.90 ($p<0,01$) olarak hesaplanmıştır. İç tutarlık katsayıları ise; tüm ölçek için 0.93; birinci alt faktör için 0.91; ikinci alt faktör için 0.91; üçüncü alt faktör için ise 0.89 bulunmuştur. Ölçeğin dört hafta ara ile uygulanan test tekrar test güvenilirliği ise 0,80 olarak bulunmuştur. Tüm bu bulgular ölçeğin geçerliğine ve güvenilirliğine kanıt olarak değerlendirilmiştir (Çapri, Kan, 2005).

3.3.3 Mesleki Doyum Ölçeği

Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (1999), tarafından Herzberg'in iki faktör kuramı temel alınarak geliştirilen bu ölçeğin amacı, herhangi bir iş yerinde çalışan bireylerin mesleki doyumlarını belirleyebilmektir. Ölçeğin deneme formunda ilk olarak bireyin

mesleki ilgi ve yetenekleri ile mesleki etkinliklerin ilgi ve yetenekleri arasındaki uygunluğuna, gelişme, sorumluluk alma ve ilerleme olanaklarına göre maddeler yer almaktadır. İşin bağlamına yönelik bakıldığında ise, daha az madde yer almaktadır. Deneme formunda 20 olumlu, 8 olumsuz madde yer alırken, bu maddeler 5'li Likert tipi ölçekte (a) Her zaman b) Sık Sık c) Ara sıra d) Nadiren ve e) Hiçbir zaman) şeklindedir. Olumlu ve olumsuz maddeler ise A-5, B-4, C-3, D-2 ve E-1) şeklinde tersten hesaplanmaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini saptayabilmek amacıyla faktör analizi kullanılmıştır. 114 kişiden toplanılan verilerin üzerine analiz yapılmış ve ölçek maddelerinin iki faktöre ayrıldığı belirlenmiştir. Maddelerin özellikleri dikkate alınarak, faktör 1'e Niteliklere Uygunluk, faktör 2'ye Gelişme İsteği adları verilmiştir. İki faktörden elde edilen varyans % 48.6 iken, % 36.4'ü birinci, %12.2'si ikinci faktörden kaynaklanmaktadır. Birinci faktör ise toplam varyansın %36.4'ünü açıkladığı için ölçeğin tek boyutlu olarak da kullanılabilirdiği düşünülmüştür.

Diğer yandan ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulguları saptayabilmek amacıyla ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlılık katsayısı hesaplanıp belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı $\text{Alpha}=.9028$ olarak bulunmuştur. Faktör analizi ile belirlenen ve isimlendirilen iki faktör için $F_1=.91$, $F_2=.75$ olarak hesaplanmıştır. Yapılan son analizde ölçekte yer alan 20 maddenin madde toplam korelasyonları .30'un üzerindedir. Bulunan bu değerler güvenilirlik düzeyi için yeterli olarak görülmüştür (Kuzgun, Sevim, Hamamcı, 1999).

Ölçeğin uygulanması ve puanlanmasına dair, uygulama aşamasında herhangi bir süre kısıtlaması bulunmamaktadır ve katılımcılar kendi kendilerine uygulayabilirler.

Tercih edilmesi durumuna göre grup olarak uygulanabilir ancak tek şart bir mesleği olan kişiye uygulanması gerektiğidir. Puanlanma şekli ise, ölçek 20 maddeden

oluşmaktadır. 1,2,3,5,6,7,8,12,13,15,16,17,18,20 numaralı maddeler için Her zaman:5, Sık sık: 4, Ara sıra: 3, Nadiren: 2, Hiçbir zaman: 1 şeklinde puanlanmaktadır. 4, 9, 10, 11, 14, 19 numaralı maddeler ise olumsuz maddelerdir ve tersten puanlanması gerekmektedir. Alınan puanlar yüksek olduğunda bireyin mesleki doyumunun, yüksek olduğu varsayılmaktadır.

3.4 Veri Toplama Süreci

Bu araştırma K.K.T.C Gazimağusa ve İskele İlçelerinde bulunan ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanarak yürütülmüştür. Bu araştırmanın verileri toplanmadan önce ilk aşamada Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu (BAYEK) uygunluk raporu alınmasının ardından Millî Eğitim Bakanlığında gerekli izin alınmıştır. Daha sonra araştırmacı tüm okullarla görüşerek, uygun olan günler belirlemiş ve ölçekler araştırmacı tarafından öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçekleri uygulama sürecinde ise gönüllülük esasına bağlı kalınarak araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere Bilgilendirilmiş Onam Formu dağıtılıp imzalandıktan sonra kişisel bilgi formu ve ölçekler dağıtılarak araştırmanın amacı açık ve net bir şekilde belirtilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı kapsamında problem cümlesi ve alt problemlere cevap bulmak amacıyla bölüm 3,1’de yer alan kişisel bilgi formu, 3,2’de yer alan kişilerarası öz- yeterlik ölçeği (KÖYÖ) ölçeği ile bölüm 3,3’te yer alan mesleki doyum ölçeği vasıtasıyla İskele ve Gazimağusa ilçelerinde farklı kültürlerden gelen öğrencilerin eğitim aldıkları okullarda görev yapan öğretmenlere yüz yüze anketler uygulanarak elde edilen veriler SPSS 24 programına aktarılmıştır. Analizin ilk aşamasında örneklem alınan öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerini belirlemek için yüzde ve frekans analizleri yapılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin SPSS’e

aktarımı sonrası mesleki doyum ölçeğinde yer alan ters maddeler ters kodlanarak boyutların hesaplanması işlemine hazır hale getirilmiştir. KÖYÖ ölçeğinde ters madde bulunmadığı için ters kodlama işlemi yapılmamıştır. Ardından yukarıda bahsedilen ölçeklerin alt boyutları ile geneline ait hesaplamaları yapılmış ve analize hazır hale getirilmiştir. İlk olarak araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerinin belirlenmesi amacıyla öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri betimsel istatistik analizler (min, max, ortalama, standart sapma) yapılarak belirlenmiştir. Araştırmanın üçüncü alt problemi ve dördüncü alt probleminin çözümlenmesi amacı ile hipotez testlerinin karar verilmesinde ölçeklerden elde edilen çarpıklık ve basıklık puanları incelenmiş olup, KÖYÖ ölçeğinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin Tabachnick vd. (2013) açısından normal dağılım kabul olarak değerlendirilen ± 1.5 'un üzerinde olduğu, mesleki doyum ölçeğinde ise ilgili değerlerin Tabachnick vd. (2013) açısından normal dağılım kabul olarak değerlendirilen ± 1.5 aralığında yer aldığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın üçüncü alt problemde öz yeterliğe ilişkin yapılan karşılaştırmalarda, iki gruplu karşılaştırmalar için Mann-Whitney U testi, ancak üç ve üzeri gruplu karşılaştırmalarda Kruskal-Wallis parametrik olmayan hipotez testleri ile analizler gerçekleştirilmiştir (Bkz. 4.3.1.). Mesleki doyum ölçeğine ilişkin üçüncü alt problemin çözümünde ise iki gruplu karşılaştırmalarda bağımsız örnekler t-testi, üç ve üzeri grup arası karşılaştırmalarda tek yönlü Anova (Tek Yönlü Varyans) olarak tanımlanan parametrik hipotez testleri kullanılmıştır (Bkz. 4.3.2). Anova testlerinin hiç birinde anlamlı fark görülmediği için post-hoc testleri ile karşılaştırmaya gerek duyulmamıştır. Araştırmanın son alt problemi olan öz yeterlik ve mesleki doyum arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde bir ölçeğin verilerinin parametrik, diğerinin verilerinin non parametrik dağılması dikkate alındığında, ölçekler arası ilişkilerin

belirlenmesinde Spearman's Rho (1 ölçeğin normal dağılıp, bir ölçeğin normal dağılmamasından ötürü) korelasyonu analizinden faydalanılmıştır. Bu nedenle öz yeterlik ile mesleki doyum arasındaki ilişkiler artış veya azalış şeklinde yorumlanmıştır.

Bölüm 4

BULGULAR

Bu bölümde KKTC’de MEB bağlı okulların ortaöğretim kademesinde görev yapan ve çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin; öz yeterlik ve mesleki doyum ölçeklerine verdikleri yanıtlara ilişkin analiz bulguları, araştırmanın alt problemlerinin sırasına uygun olarak verilmiştir.

4.1 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik ölçeğinin alt boyutları dâhil olmak üzere, öz yeterlik düzeylerinin geneline ilişkin betimsel analizler yapılmıştır. Analizler kapsamında toplam puan ortalamaları, standart sapma minimum, maksimum çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıda bulunan Tablo 4.1’de verilmiştir.

Ayrıca betimsel analiz sonuçlarına ek olarak ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin verdikleri yanıtlar sonucunda, öz yeterlik ölçeğinden elde edilen verilerin normalliğine ilişkin bulgular bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 4.1: Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyleri

	N	\bar{x}	σ	Min	Max	Çarp. (β_1)	Bas. (β_2)
Sınıf yön. Öz.	250	4.02	.688	1.00	5.00	-1.517	3.718
Meslektaş. Destek öz.	250	4.16	.767	1.00	5.00	-1.936	5.022
İdareci destek öz.	250	4.13	.763	1.00	5.00	-1.939	4.942
Kişilerarası Öz.	250	4.09	.700	1.00	5.00	-1.955	5.403

Tablo 4.1' e göre ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri incelendiğinde, öz yeterlik düzeyini ölçmek için kullanılan ölçme aracı 5'li likert tipi olduğu dikkate alındığında her boyut için alınabilecek min. Puan 1 iken, maks. Puan ise 5'tir. Bu bağlamda $(n-1)/n$ formülüne göre ölçeğin puan Aralıkları 0.80 olarak 1'den 5'e doğru artmaktadır. 1-1.80 arası çok düşük öz yeterlik iken, 4.20-5 arası çok yüksek öz yeterlik anlamına gelmektedir. Yukardaki puan aralıkları dikkate alındığında ortalama puanlara göre çok kültürlü öğrenciler ile çalışan ortaöğretimdeki öğretmenlerin, "sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik" düzeyinin ($\bar{x}=4.02$) yüksek, "meslektaşlardan destek öz yeterlik düzeyinin" ($\bar{x}=4.16$) yüksek, "İdarecilerden destek görme" öz yeterlik düzeyinin ($\bar{x}=4.13$) yüksek olduğu ve genel anlamda "kişiler arası" öz yeterlik düzeylerinin ($\bar{x}=4.09$) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1'de yer alan çarpıklık-basıklık değerleri incelendiğinde bu değerlerin, Tabachnick vd. (2013) açısından normal dağılım kabul olarak değerlendirilen ± 1.5 'un üzerinde olduğu görülmesiyle, öz yeterlilik bağlamında elde edilen verilerin homojenliği karşılamaması nedeniyle öz yeterliğe ilişkin karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden yararlanılmasına karar verilmiştir.

4.2 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum ölçeğinin alt boyutları dahil olmak üzere, mesleki doyum düzeylerinin geneline ilişkin betimsel analiz sonuçları verilmiştir. Analizler kapsamında toplam puan ortalamaları, standart sapma, minimum, maksimum çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıda bulunan Tablo 4.2’de verilmiştir. Ayrıca betimsel analiz sonuçlarına ek olarak ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin verdikleri yanıtlar sonucunda, mesleki doyum ölçeğinden elde edilen verilerin normalliğine ilişkin bulgular bu bölümde bulunmaktadır.

Tablo 4.2: Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Mesleki Doyum Düzeyleri

	N	\bar{x}	σ	Min	Max	Çarp. (β_1)	Bas. (β_2)
Niteliklere uygunluk	250	4.03	.63840	2.08	5.00	-.849	.219
Gelişme isteği	250	3.98	.61277	1.71	5.00	-.740	.438
Mesleki doyum	250	4.01	.56735	2.15	5.00	-.843	.491

Tablo 4.2’ye göre ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri incelendiğinde, bu amaç kapsamında kullanılan ölçeğin 5’li likert tipi olduğu dikkate alındığında her boyut için alınabilecek min. Puan 1 iken, maks. Puan ise 5’tir. Bu bağlamda $(n-1)/n$ formülüne göre ölçeğin puan aralıkları 0.80 olarak 1’den 5’e doğru artmaktadır. 1-1.80 arası çok düşük doyum iken, 4.20-5 arası çok yüksek mesleki doyum anlamına gelmektedir. Yukardaki puan aralıkları dikkate alındığında ortalama puanlara göre çok kültürlü

öğrenciler ile çalışan ortaöğretimdeki öğretmenlerin mesleki doyumları değerlendirildiğinde, niteliklere uygunluk ($\bar{x}=4.03$) açısından yüksek düzeyde oldukları, gelişme isteklerinde ($\bar{x}=3.98$) yüksek düzeyde olduğu görülmekle birlikte mesleki doyumlarının yüksek olduğu ($\bar{x}=4.01$) betimsel analizler sonucunda belirlenmiştir.

Tablo 4.2’de yer alan çarpıklık-basıklık değerleri incelendiğinde bu değerlerin, Tabachnick vd. (2013) açısından normal dağılım kabul olarak değerlendirilen ± 1.5 aralığında yer aldığı görülmektedir. Dolayısı ile mesleki doyuma yönelik karşılaştırmalarda parametrik testlerden faydalanılmasına karar verilmiştir.

4.3 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Mesleki Doyum Düzeylerinin Çeşitli. Bağımsız Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bölge, kıdem, İngilizce seviyesi vb. değişkenler açısından öz yeterlik düzeylerinin ve mesleki doyumlarının anlamlı düzeyde fark gösterme durumuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

4.3.1 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Bölge, Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin bölge değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp veya farklılaşmadığını belirlemeye ilişkin parametrik olmayan Mann-Whitney U testi sonucu aşağıda tablo 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.3:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Bölge Açısından Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

		N	Sıra \bar{x}	Sıra Σ	Mann- Whitney U	Z	p
Sınıf yön. öz.	İskele	87	119.4	10396.	6568.00	-	
	Gazimağus	16	128.	20979.	0	.964	.335
	a	3	7	0			
Meslektaş.dest ek öz.	İskele	87	120.	10471.	6643.50	-	
	Gazimağus	16	128.	20903.	0	.829	.407
	a	3	2	5			
İdareci destek öz.	İskele	87	121.	10588.	6760.50		
	Gazimağus	16	127.	20786.	0	-.611	.541
	a	3	5	5			
Kişilerarası öz.yet.	İskele	87	119.7	10415.	6587.00	-	
	Gazimağus	16	128.	20960.	0	.925	.355
	a	3	5	0			

Tablo 4.3'e göre ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin bölge açısından karşılaştırmalarda gerek alt boyutlar gerek ise kişiler arası öz yeterlik düzeyinde anlamlı fark görülmemiştir ($p>0.05$).

4.3.2 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çokkültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp veya farklılaşmadığını belirlemeye ilişkin Kruskal-Wallis testi sonucu aşağıda tablo 4.4’de sunulmuştur.

Tablo 4.4: Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Kıdem Açısından Karşılaştırılması (Kruskal-Wallis)

		N	Sıra \bar{x}	χ^2	df	p
Sınıf yön. öz.	1-5 Yıl	89	118.61	6.091	3	.107
	6-10 Yıl	39	123.67			
	11-15 Yıl	39	110.94			
	16 Yıl ve Üzeri	83	140.59			
Meslektaş.destek öz.	1-5 Yıl	89	110.94	10.071	3	.018*
	6-10 Yıl	39	116.99			
	11-15 Yıl	39	126.86			
	16 Yıl ve Üzeri	83	144.47			
İdareci destek öz.	1-5 Yıl	89	115.98	4.030	3	.258
	6-10 Yıl	39	121.51			
	11-15 Yıl	39	125.56			
	16 Yıl ve Üzeri	83	137.55			
Kişilerarası öz.yet.	1-5 Yıl	89	114.26	6.878	3	.076
	6-10 Yıl	39	122.82			
	11-15 Yıl	39	118.71			
	16 Yıl ve Üzeri	83	142.00			

Tablo 4.5'e göre ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki kıdem açısından karşılaştırma sonuçları incelendiğinde sadece Meslektaş desteği öz yeterlik boyutunda anlamlı fark görülmüş, 16 yıl ve üzeri kıdemi olanların daha fazla meslektaş desteği öz yeterliliği olduğu görülürken, en az meslektaş desteği öz yeterliği 1-5 yıl arası kıdeme sahip olanlarıdır ($p<0.05$).

Tablo 4.4'deki sıra ortalamaları incelendiğinde kıdem arttıkça meslektaş desteği öz yeterliği puanlarının arttığı, ancak kıdem düzeyinde ilk 10 yıldan sonra daha fazla yükseldiği görülmüştür.

Diğer alt boyular yanı sıra ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik genelinde mesleki kıdem açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0.05$).

4.3.3 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin İngilizce Seviyesi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin İngilizce seviyesi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp veya farklılaşmadığını belirlemeye ilişkin Kruskal-Wallis testi sonucu aşağıda tablo.4.5'de sunulmuştur.

Tablo 4.5:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin İngilizce Seviyesi Açısından Karşılaştırılması (Kruskal-Wallis)

		N	Sıra \bar{x}	χ^2	df	p
Sınıf yön. öz.	İyi	41	110.93	2.523	2	.283
	Orta	117	125.21			
	Yüksek	92	132.37			
Meslektaş.destek öz.	İyi	41	119.27	.397	2	.820

	Orta	117	126.03			
	Yüksek	92	127.61			
	İyi	41	118.09	1.128	2	.569
İdareci destek öz.	Orta	117	123.53			
	Yüksek	92	131.30			
	İyi	41	114.10	1.752	2	.417
Kişilerarası öz.yet.	Orta	117	124.51			
	Yüksek	92	131.84			

Tablo 4.5'e göre ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin İngilizce dil seviyesi açısından karşılaştırma sonuçları incelendiğinde, öz yeterlik durumlarına ilişkin alt boyutlarda dolayısı ile genel öz yeterlik durumlarında anlamlı fark görülmemiştir ($p>0.05$)

4.3.4 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Eğitim Seviyesi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin eğitim seviyesi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp veya farklılaşmadığını belirlemeye ilişkin Kruskal-Wallis testi sonucu aşağıda tablo.4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Açısından Karşılaştırılması (Kruskal-Wallis)

		N	Sıra \bar{x}	χ^2	df	p
	Üniversite Lisans	175	123.76	.790	2	.674
Sınıf yön. öz.	Yüksek Lisans	69	131.20			
	Doktora	6	110.67			

	Üniversite Lisans	175	120.38	3.564	2	.168
Meslektaş.destek öz.	Yüksek Lisans	69	139.30			
	Doktora	6	116.08			
	Üniversite Lisans	175	122.13	1.584	2	.453
İdareci destek öz.	Yüksek Lisans	69	134.70			
	Doktora	6	118.08			
	Üniversite Lisans	175	121.65	2.395	2	.302
Kişilerarası öz.yet.	Yüksek Lisans	69	136.59			
	Doktora	6	110.08			

Tablo 4.6'ya göre ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin eğitim düzeyi açısından karşılaştırılmasında alt boyutlar yanı sıra genel öz yeterlilik düzeyinde de anlamlı fark görülmemiştir ($p>0.05$).

4.3.5 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan Ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp veya farklılaşmadığını belirlemeye ilişkin Kruskal-Wallis testi sonucu aşağıda tablo.4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Branşa Göre Karşılaştırılması (Kruskal-Wallis)

		N	Sıra \bar{x}	χ^2	df	p
Sınıf yön. öz.	Sayısal	83	125.61	1.730	4	.785
	Sözel	65	121.82			

	Yabancı Dil	37	133.57			
	Sanat ve Kinestetik	44	130.85			
	Kişilerarası İlişkiler	21	111.02			
	Sayısal	83	123.61	3.099	4	.541
	Sözel	65	130.02			
Meslektaş.destek öz.	Yabancı Dil	37	137.49			
	Sanat ve Kinestetik	44	121.84			
	Kişilerarası İlişkiler	21	105.55			
	Sayısal	83	122.46	1.246	4	.871
	Sözel	65	126.93			
İdareci destek öz.	Yabancı Dil	37	135.46			
	Sanat ve Kinestetik	44	125.22			
	Kişilerarası İlişkiler	21	116.14			
	Sayısal	83	122.90	1.883	4	.757
	Sözel	65	127.12			
Kişilerarası öz.yet.	Yabancı Dil	37	136.08			
	Sanat ve Kinestetik	44	126.42			
	Kişilerarası İlişkiler	21	110.19			

Tablo 4.7'ye göre ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri branş açısından yapılan karşılaştırmaların Tablo4.7'deki sıra ortalamaları açısından anlamlı fark yaratmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Branş 'ın çok kültürlü öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyinde bu örneklem açısından anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür.

4.3.6 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Çalışma Saatleri Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin çalışma saatleri değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp veya farklılaşmadığını belirlemeye ilişkin Kruskal-Wallis testi sonucu aşağıda tablo.4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4. 8:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Çalışma Saatleri Açısından Karşılaştırılması (Kruskal-Wallis)

	N	Sıra \bar{x}	χ^2	df	p	
Sınıf yön. öz.	2-4	38	107.75	10.740	2	.005*
	5-7	124	116.90			
	8-10	88	145.28			
Meslektaş.destek öz.	2-4	38	118.51	1.163	2	.559
	5-7	124	123.20			
	8-10	88	131.76			
İdareci destek öz.	2-4	38	119.36	3.208	2	.201
	5-7	124	119.56			
	8-10	88	136.53			
Kişilerarası öz.yet.	2-4	38	112.97	6.127	2	.047*
	5-7	124	118.60			
	8-10	88	140.63			

Tablo 4.8’e göre ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin çalışma saatleri açısından karşılaştırılması incelendiğinde, günde 8-10 saat çalışanların sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyleri 2-4

ile 5-7 saat arası çalışanlardan anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0.05$). Çalışma saati meslektaş ve idareci desteği öz yeterlik düzeyinde anlamlı bir fark göstermemiştir ($p>0.05$).

Genel olarak çalışma saati kişiler arası öz yeterliği etkilemekte olup, günde 8-10 saat çalışanların öz yeterlik düzeyleri 2-4 saat ile 5-7 saate göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır ($p<0.05$). Tablo 4.8'in bulgularına dayanarak günlük çalışma saatinin artması çok kültürlü öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyini arttırmakta olup, bu durum genel olarak kişiler arası öz yeterlik düzeyine olumlu yönde yansımaktadır.

4.3.7 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Ana Dil Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin ana dil değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp veya farklılaşmadığını belirlemeye ilişkin Kruskal-Wallis testi sonucu aşağıda tablo.4.9'de sunulmuştur.

Tablo 4.9:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Ana Dil Açısından Karşılaştırılması (Kruskal-Wallis)

		N	Sıra \bar{x}	χ^2	df	p
Sınıf yön. öz.	Türkçe	233	124.73	3.083	2	.214
	İngilizce	16	143.19			
	Diğer	1	21.50			
Meslektaş.destek öz.	Türkçe	233	125.14	1.449	2	.485
	İngilizce	16	135.56			
	Diğer	1	49.50			
İdareci destek öz.	Türkçe	233	125.69	1.903	2	.386

	İngilizce	16	128.91			
	Diğer	1	27.50			
	Türkçe	233	125.03	2.605	2	.272
Kişilerarası öz.yet.	İngilizce	16	138.81			
	Diğer	1	22.00			

Tablo 4.9'a göre ana dil açısından ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinde anlamlı fark görülmemiştir ($p>0.05$).

4.3.8 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Kurum Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin kurum değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp veya farklılaşmadığını belirlemeye ilişkin Mann-Whitney U testi sonucu aşağıda tablo.4.10'de sunulmuştur.

Tablo 4.10:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Kurum Açısından Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

		N	Sıra \bar{x}	Sıra Σ	Mann-Whitney U	Z	p
Sınıf yön. öz.	Devlet	167	118.89	19854.00	5826.000	-2.062	.039*
	Özel	83	138.81	11521.00			
Meslektaş.Destek öz.	Devlet	167	124.30	20757.50	6729.500	-.377	.706
	Özel	83	127.92	10617.50			
İdareci destek öz.	Devlet	167	123.84	20682.00	6654.000	-.518	.605

	Özel	83	128.83	10693.00			
Kişilerarası	Devlet	167	121.60	20306.50	6278.500	-1.212	.226
öz.yet.	Özel	83	133.36	11068.50			

Tablo 4.10'a göre ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyler özel ve devlet okulları arasında karşılaştırıldığında, özel okullarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyleri devlet okullarında çalışan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır ($p<0.05$). Diğer bir ifade ile ortaöğretimde çok kültürlü öğrenciler ile çalışan özel okul öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yeterlilikleri, devlettekilerine göre daha iyidir.

Ancak kurum açısından, gerek meslektaş gerekse idareci desteği öz yeterliğinde anlamlı fark görülmemiştir ($p>0.05$). Genel olarak kişiler arası öz yeterlikte 'de kurum açısından anlamlı fark görülmemiştir ($p>0.05$).

4.3.9 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Eğitim Kurumunun Dili Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin eğitim kurumunun dili değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşp veya farklılaşmadığını belirlemeye ilişkin Mann-Whitney U testi sonucu aşağıda tablo.4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4. 11:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Çalıştığı Eğitim Kurumunun Öğretim Dili Açısından Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

N	Sıra \bar{x}	Sıra Σ	Mann-Whitney U	Z	p
---	----------------	---------------	----------------	---	---

Sınıf yön. öz.	Türkçe	139	118.15	16423.00	6693.000	-1.807	.071
	İngilizce	111	134.70	14952.00			
Meslektaş. destek öz.	Türkçe	139	124.87	17357.50	7627.500	-.155	.877
	İngilizce	111	126.28	14017.50			
İdareci destek öz.	Türkçe	139	122.31	17001.00	7271.000	-.787	.431
	İngilizce	111	129.50	14374.00			
Kişilerarası öz.yet.	Türkçe	139	119.66	16632.50	6902.500	-1.430	.153
	İngilizce	111	132.82	14742.50			

Tablo 4.11'e göre ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri çalıştığı eğitim kurumunun öğretim dili açısından anlamlı fark göstermemiştir ($p>0.05$).

4.3.10 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Ülke Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin mezun oldukları bölge değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp veya farklılaşmadığını belirlemeye ilişkin Kruskal-Wallis testi sonucu aşağıda tablo.4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Bölge Açısından Karşılaştırılması (Kruskal-Wallis)

		N	Sıra \bar{x}	χ^2	df	p
Sınıf yön. öz.	KKTC	141	125.42	1.742	3	.628
	TC	86	123.72			

	İngiltere	20	139.68			
	Diğer	3	85.83			
	KKTC	141	123.41	3.129	3	.372
Meslektaş.destek	TC	86	125.33			
öz.	İngiltere	20	147.53			
	Diğer	3	81.83			
	KKTC	141	123.53	3.200	3	.362
	TC	86	127.12			
İdareci destek öz.	İngiltere	20	141.35			
	Diğer	3	65.83			
	KKTC	141	124.12	3.044	3	.385
	TC	86	125.24			
Kişilerarası öz.yet.	İngiltere	20	144.33			
	Diğer	3	72.17			

Tablo 4.12'ye göre ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri mezun olunan bölge açısından anlamlı fark göstermemiştir ($p>0.05$).

4.3.11 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan Ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Hizmetçi Eğitim Alma Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin hizmetçi eğitim alma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp veya farklılaşmadığını belirlemeye ilişkin Mann-Whitney U testi sonucu aşağıda tablo.4.13'de sunulmuştur.

Tablo 4.13:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumları Açısından Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

		N	Sıra \bar{x}	Sıra Σ	Mann-Whitney U	Z	p
Sınıf yön. öz.	Evet	199	126.52	25177.00	4872.000	-.442	.659
	Hayır	51	121.53	6198.00			
Meslektaş.destek öz.	Evet	199	130.96	26061.00	3988.000	-2.382	.017*
	Hayır	51	104.20	5314.00			
İdareci destek öz.	Evet	199	127.95	25461.50	4587.500	-1.065	.287
	Hayır	51	115.95	5913.50			
Kişilerarası öz.yet.	Evet	199	128.28	25528.50	4520.500	-1.203	.229
	Hayır	51	114.64	5846.50			

Tablo 4.13'e göre ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenler arasında hizmetiçi eğitim alanların meslektaş destek öz yeterlik düzeyi, hizmetiçi eğitim almayanlardan anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır ($p < 0.05$). Diğer boyutlarda ise öz yeterlik hizmetiçi eğitim alma durumu açısından fark göstermemiştir ($p > 0.05$).

4.3.12 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan Ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Okul Yöneticilerinin Yaşanılan Sorunlara Yönelik Yardımları Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin okul yöneticilerinin yaşanılan sorunlara yönelik yardımları değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp veya farklılaşmadığını belirlemeye ilişkin Mann-Whitney U testi sonucu aşağıda tablo.4.14'de sunulmuştur.

Tablo 4.14:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Okul Yöneticilerinin Yaşanılan Sorunlara Yönelik Yardımları Açısından Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

		N	Sıra \bar{x}	Sıra Σ	Mann-Whitney U	Z	p
Sınıf yön. öz.	Evet	219	130.69	28622.00	2257.000	-3.034	.002*
	Hayır	31	88.81	2753.00			
Meslektaş.destek öz.	Evet	219	132.76	29074.00	1805.000	-4.260	.000*
	Hayır	31	74.23	2301.00			
İdareci destek öz.	Evet	219	131.02	28693.50	2185.500	-3.233	.001*
	Hayır	31	86.50	2681.50			
Kişilerarası öz.yet.	Evet	219	131.66	28834.00	2045.000	-3.584	.000*
	Hayır	31	81.97	2541.00			

Tablo 4.14'e göre okul yöneticisinin yaşanılan sorunlara yönelik yardımları olduğunu belirten öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterliği hayır cevabı verenlerden anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0.05$).

Meslektaş destek ile idareci desteği öz yeterliği açısından da okul yöneticisinin yaşanılan sorunlara destek verdiğini belirten öğretmenlerin bu alt boyutlara ilişkin öz yeterlik düzeyleri, hayır cevabı verenlerden anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0.05$).

Okul yöneticilerinin yaşanılan sorunlara destek verdiğini belirten öğretmenlerin öz yeterlik puanları, hayır olarak belirten öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0.05$). Yukarıdaki bulgular dikkate alındığında okul yöneticilerinin yaşanılan sorunlara verdiği destek çok kültürlü öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini olumlu yönde arttırmaktadır. Bu bulgulara

istinaden okul yöneticileri tarafından verilen desteğinin öğretmen öz yeterliğinde etkili bir değişken olduğu görülmektedir.

4.3.13 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Veli Toplantılarında Öğrenci Sorunlarına Yönelik Sağlıklı İletişim Kurabilmeleri Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin veli toplantılarında öğrenci sorunlarına yönelik sağlıklı iletişim kurabilmeleri değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp veya farklılaşmadığını belirlemeye ilişkin Mann-Whitney U testi sonucu aşağıda tablo.4.15’de sunulmuştur.

Tablo 4. 15:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Veli Toplantılarında Öğrenci Sorunlarına Yönelik Sağlıklı İletişim Kurabilmeleri Açısından Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

		N	Sıra \bar{x}	Sıra Σ	Mann-Whitney U	Z	p
Sınıf yön. öz.	Evet	199	132.17	26302.50	3746.500	-2.897	.004*
	Hayır	51	99.46	5072.50			
Meslektaş.destek öz.	Evet	199	129.13	25696.00	4353.000	-1.582	.114
	Hayır	51	111.35	5679.00			
İdareci destek öz.	Evet	199	130.61	25990.50	4058.500	-2.222	.026*
	Hayır	51	105.58	5384.50			
Kişilerarası öz.yet.	Evet	199	131.47	26162.50	3886.500	-2.580	.010*
	Hayır	51	102.21	5212.50			

Tablo 4.15’e göre çok kültürlü öğrenciler ile çalışan öğretmenler arasında veli toplantılarında öğrenci sorunlarına yönelik sağlıklı iletişim kurabildiğini belirten

öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyleri anlamlı derecede daha yüksektir ($p<0.05$). Ancak bu durum meslektaş desteği öz yeterliği açısından anlamlı fark yaratmamıştır ($p>0.05$).

Veli toplantılarında öğrenci sorunlarına yönelik sağlıklı iletişim kurabilen öğretmenlerin idareciden destek öz yeterlikleri, sağlıklı iletişim kuramayanlara kıyasla anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0.05$) Veli toplantılarında sağlıklı iletişim kurabilen öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri, sağlıklı iletişim kuramayanlardan anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır ($p<0.05$).

4.4 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

4.4.1 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Bölge Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ortaokullarda çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin bölge değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp veya farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları aşağıda tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4. 16:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Bölge Açısından Karşılaştırılması (T-Test)

		N	\bar{x}	σ	t	df	p
Niteliklere	İskele	87	4.1132	.63093	1.365	248	.173
uygunluk	Gazimağusa	163	3.9976	.64065			
Gelişme	İskele	87	4.0755	.54761	1.711	248	.088
isteği	Gazimağusa	163	3.9369	.64126			

Mesleki	İskele	87	4.1000	.52695	1.647	248	.101
doyum	Gazimağusa	163	3.9764	.58479			

Tablo 4.16'ya göre ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin bölge açısından, niteliklere uygunluk ile gelişme isteklerinde anlamlı fark görülmemiştir ($p>0.05$). İskele ve Gazimağusa ilçelerinde çok kültürlü öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı fark görülmemiştir ($p>0.05$).

4.4.2 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp veya farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda tablo 4.17'da verilmiştir.

Tablo 4.17:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Kıdem Açısından Karşılaştırılması (Tek Yönlü Anova)

	Grup	N	\bar{x}	σ	Kare Ort.	F	p
Niteliklere uygunluk	1-5 Yıl	89	4.0251	.67398	.089	.216	.885
	6-10 Yıl	39	4.0730	.56387	.411		
	11-15 Yıl	39	3.9763	.64507			
	16 Yıl ve Üzeri	83	4.0639	.63771			
Gelişme isteği	1-5 Yıl	89	3.9839	.59817	.025	.067	.977
	6-10 Yıl	39	4.0073	.58897	.380		
	11-15 Yıl	39	3.9487	.72287			

	16 Yıl ve Üzeri	83	3.9931	.59360			
Mesleki doyum	1-5 Yıl	89	4.0107	.59331	.061	.189	.904
	6-10 Yıl	39	4.0500	.52277	.325		
	11-15 Yıl	39	3.9667	.61337			
	16 Yıl ve Üzeri	83	4.0392	.54443			

Tablo 4.17'ye göre ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri, gelişme isteği ve bu alt boyutların geneli olan mesleki doyumları kıdem açısından anlamlı fark göstermemiştir ($p>0.05$).

4.4.3 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan Ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin İngilizce Düzeyleri Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin İngilizce düzeyleri değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp veya farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda tablo 4.18'da verilmiştir.

Tablo 4.18:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Kıdem Açısından Karşılaştırılması (Tek Yönlü Anova)

	Grup	N	\bar{x}	σ	Kare Ort.	F	p
Niteliklere uygunluk	İyi	41	4.0131	.63686	.034	.082	.921
	Orta	117	4.0546	.66580	.411		
	Yüksek	92	4.0276	.60918			
Gelişme isteği	İyi	41	4.0732	.53844	.679	1.821	.164
	Orta	117	3.9072	.63759	.373		

	Yüksek	92	4.0450	.60570			
Mesleki doyum	İyi	41	4.0341	.51979	.030	.091	.913
	Orta	117	4.0030	.59976	.324		
	Yüksek	92	4.0337	.55028			

Tablo 4.18'e göre Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri, gelişme isteği ve bu alt boyutların geneli olan mesleki doyumları İngilizce dil düzeyleri açısından anlamlı fark göstermemiştir ($p>0.05$).

4.4.4 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Eğitim Düzeyleri Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin eğitim düzeyleri değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp veya farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda Tablo 4.19'da verilmiştir

Tablo 4.19:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Eğitim Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması (Tek Yönlü Anova)

	Grup	N	\bar{x}	σ	Kare Ort.	F	p
Niteliklere uygunluk	Üniversite Lisans	175	4.0176	.64803	.123	.299	.741
	Yüksek Lisans	69	4.0825	.63052	.410		
	Doktora	6	4.1154	.47605			
Gelişme isteği	Üniversite Lisans	175	3.9363	.61600	.782	2.100	.125
	Yüksek Lisans	69	4.0849	.61412	.372		

	Doktora	6	4.2619	.22887			
Mesleki doyum	Üniversite Lisans	175	3.9891	.57640	.286	.888	.413
	Yüksek Lisans	69	4.0833	.55978	.322		
	Doktora	6	4.1667	.30277			

Tablo 4.19'a göre Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri, gelişme isteği ve bu alt boyutların geneli olan mesleki doyumları eğitim düzeyleri açısından anlamlı fark göstermemiştir ($p>0.05$).

4.4.5 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp veya farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4.20:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Branş Açısından Karşılaştırılması (Tek Yönlü Anova)

Grup	N	\bar{x}	σ	Kare Ort.	F	p
Sayısal	83	3.9944	.63895	.142	.345	.847
Sözel	65	4.0828	.65544	.412		
Niteliklere uygunluk	Yabancı Dil	37	3.9958	.67741		
	Sanat ve Kinestetik	44	4.0402	.64561		
	Kişilerarası	21	4.1392	.52433		

		İlişkiler						
Gelişme isteği	Sayısal	83	4.0052	.56063	.251	.666	.616	
	Sözel	65	3.9473	.61940	.378			
	Yabancı Dil	37	4.0000	.64594				
	Sanat ve	44	3.9091	.70059				
	Kinestetik							
	Kişilerarası	21	4.1565	.54941				
		İlişkiler						
Mesleki doyum	Sayısal	83	3.9982	.54613	.108	.332	.856	
	Sözel	65	4.0354	.57539	.325			
	Yabancı Dil	37	3.9973	.60138				
	Sanat ve	44	3.9943	.62200				
	Kinestetik							
	Kişilerarası	21	4.1452	.46982				
		İlişkiler						

Tablo 4.20'ye göre Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri, gelişme isteği ve bu alt boyutların geneli olan mesleki doyumları branşları arasında anlamlı fark göstermemiştir ($p>0.05$).

4.4.6 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Günlük Çalışma Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin günlük çalışma süresi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp veya

farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Günlük Çalışma Süresi (Saati) Açısından Karşılaştırılması (Tek Yönlü Anova)

	Grup	N	\bar{x}	σ	Kare Ort.	F	p
Niteliklere uygunluk	2-4	38	4.0162	.56588	.011	.026	.975
	5-7	124	4.0416	.64712	.411		
	8-10	88	4.0420	.66181			
Gelişme isteği	2-4	38	3.9662	.60921	.008	.021	.979
	5-7	124	3.9885	.56957	.378		
	8-10	88	3.9886	.67676			
Mesleki doyum	2-4	38	3.9987	.52524	.010	.030	.971
	5-7	124	4.0230	.54699	.324		
	8-10	88	4.0233	.61700			

Tablo 4.21’e göre ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri, gelişme isteği ve bu alt boyutların geneli olan mesleki doyumları günlük çalışma süresi (saati) açısından anlamlı fark göstermemiştir ($p>0.05$).

4.4.7 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Ana Dil Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin ana dilleri değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp veya farklılaşmadığını

belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Ana Dilleri Açısından Karşılaştırılması (Tek Yönlü Anova)

	Grup	N	\bar{x}	σ	Kare Ort.	F	p
Niteliklere uygunluk	Türkçe	233	4.0591	.62238	.990	2.457	.088
	İngilizce	16	3.7067	.80149	.403		
	Diğer	1	4.3846	.			
Gelişme isteği	Türkçe	233	4.0031	.60543	.739	1.985	.140
	İngilizce	16	3.7768	.68207	.373		
	Diğer	1	3.1429	.			
Mesleki doyum	Türkçe	233	4.0395	.55393	.714	2.239	.109
	İngilizce	16	3.7312	.70873	.319		
	Diğer	1	3.9500	.			

Tablo 4.22’ye göre ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri, gelişme isteği ve bu alt boyutların geneli olan mesleki doyumları Ana dilleri açısından anlamlı fark göstermemiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.23:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Ana Dilli Türkçe ve İngilizce Olanlar Açısından Karşılaştırılması (Tek Yönlü Anova)

		N	\bar{x}	σ	t	df	p
Niteliklere uygunluk	Türkçe	233	4.0591	.62238	2.148	247	.033*
	İngilizce	16	3.7067	.80149			
Gelişme isteği	Türkçe	233	4.0031	.60543	1.434	247	.153

	İngilizce	16	3.7768	.68207			
Mesleki doyum	Türkçe	233	4.0395	.55393	2.113	247	.036*
	İngilizce	16	3.7312	.70873			

Tablo 4.23'e göre ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenler arasında ana dili Türkçe olan öğretmenlerin niteliklere uygunluk düzeyi ana dili İngilizce olanlardan daha yüksek olup, anlamlı fark göstermiştir ($p < 0.05$). Gelişim isteğinde ise ana dili Türkçe ve İngilizce olanlar arasında anlamlı fark görülmemiştir ($p > 0.05$).

Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenler arasında ana dili Türkçe olan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ana dili İngilizce olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır ($p < 0.05$).

4.4.8 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Çalışılan Kurum Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin çalışılan kurum türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp veya farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçları aşağıda tablo 4.24'de verilmiştir.

Tablo 4.24: Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin çalıştıkları kurum açısından karşılaştırılması (t-test)

Tablo 4.24:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Çalıştıkları Kurum Açısından Karşılaştırılması (T-Test)

		N	\bar{x}	σ	t	df	p
Niteliklere	Devlet	167	4.0972	.59723	2.099	248	.037*

uygunluk	Özel	83	3.9184	.70279			
Gelişme isteği	Devlet	167	4.0257	Devlet	1.487	248	.138
	Özel	83	3.9036	Özel			
Mesleki doyum	Devlet	167	4.0722	.51914	2.100	248	.037*
	Özel	83	3.9133	.64402			

Tablo 4.24'e göre Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin niteliklere uygunluk düzeyleri incelendiği zaman devlette çalışan öğretmenlerin niteliklere uygunluk düzeyleri özelde çalışan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır ($p<0.05$). Ancak gelişme isteği açısından devlet ve özelde çalışan öğretmenlerin arasında anlamlı fark görülmemiştir ($p>0.05$). Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri incelendiğinde, devlette çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin özelde çalışan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek çıktığı görülmektedir. ($p<0.05$).

4.4.9 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Çalışılan Kurum Dili Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin çalışılan kurum dili değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp veya farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçları aşağıda tablo 4.24'de verilmiştir.

Tablo 4. 25: Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Görev Yaptığı Eğitim Kurumunun Öğretim Dili Açısından Karşılaştırılması (T-Test)

		N	\bar{x}	σ	t	df	p
Niteliklere uygunluk	Türkçe Ortaokul/Lise	139	4.0271	.66591	-.297	248	.767
	İngilizce Kolej	111	4.0513	.60492			
	Ortaokul/Lise						
Gelişme isteği	Türkçe Ortaokul/Lise	139	3.9486	.60804	-1.055	248	.292
	İngilizce Kolej	111	4.0309	.61834			
	Ortaokul/Lise						
Mesleki doyum	Türkçe Ortaokul/Lise	139	3.9996	.58497	-.615	248	.539
	İngilizce Kolej	111	4.0441	.54609			
	Ortaokul/Lise						

Tablo 25'e göre ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri, gelişme isteği ve bu alt boyutların geneli olan mesleki doyumları çalıştıkları kurumun öğretim dili açısından anlamlı fark göstermemiştir ($p>0.05$).

4.4.10 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Mezun Oldukları ülke Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin çalışılan mezun oldukları bölge değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp veya farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları aşağıda tablo 4.26'de verilmiştir

Tablo 4.26:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Mezun Oldukları Ülke Açısından Karşılaştırılması (Tek Yönlü Anova)

	Grup	N	\bar{x}	σ	Kare Ort.	F	p
Niteliklere uygunluk	KKTC	141	4.0480	.67076	.095	.230	.875
	TC	86	4.0045	.61667	.411		
	İngiltere	20	4.0769	.53118			
	Diğer	3	4.2564	.51218			
Gelişme isteği	KKTC	141	4.0344	.62221	.680	1.828	.143
	TC	86	3.8671	.57469	.372		
	İngiltere	20	4.1429	.65219			
	Diğer	3	4.0000	.74231			
Mesleki doyum	KKTC	141	4.0433	.59852	.206	.636	.593
	TC	86	3.9564	.53637	.323		
	İngiltere	20	4.1000	.49444			
	Diğer	3	4.1667	.37528			

Tablo 26'ya göre ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri, gelişme isteği ve bu alt boyutların geneli olan mesleki doyumları mezun oldukları bölge açısından anlamlı fark göstermemiştir ($p>0.05$).

4.4.11 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Hizmetiçi Eğitim Alma Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin hizmetiçi eğitim alma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp veya

farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçları aşağıda tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27: Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumları Açısından Karşılaştırılması (T-Test)

		N	\bar{x}	σ	t	df	p
Niteliklere uygunluk	Evet	199	4.0332	.64025	-.225	248	.822
	Hayır	51	4.0558	.63713			
Gelişme isteği	Evet	199	4.0223	.57772	1.901	248	.058
	Hayır	51	3.8403	.72204			
Mesleki doyum	Evet	199	4.0294	.55252	.550	248	.583
	Hayır	51	3.9804	.62619			

Tablo 27’ye göre ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri, gelişme isteği ve bu alt boyutların geneli olan mesleki doyumları hizmetiçi eğitim alma durumları açısından anlamlı fark göstermemiştir ($p>0.05$).

4.4.12 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Yaşanılan Sorunlarda Okul Yöneticilerinden Yardım Alma Durumları Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin yaşanılan sorunlarda okul yöneticilerinden yardım alma durumları değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp veya farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçları aşağıda tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.28: Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Yaşanılan Sorunlarda Okul Yöneticilerinden Yardım Alma Durumları Açısından Karşılaştırılması (T-Test)

		N	\bar{x}	σ	t	df	p
Niteliklere uygunluk	Evet	219	4.0776	.61131	2.650	248	.009*
	Hayır	31	3.7568	.75763			
Gelişme isteği	Evet	219	4.0241	.58844	2.708	248	.007*
	Hayır	31	3.7097	.71475			
Mesleki doyum	Evet	219	4.0589	.54032	2.972	248	.003*
	Hayır	31	3.7403	.67693			

Tablo 28'e göre ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin niteliklere uygunluk, gelişme isteği ve mesleki doyum düzeyleri incelendiğinde yaşanılan sorunlarda okul yöneticisinden yardım alan öğretmenlerin puanları anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p < 0.05$). Bu sonuçlara göre okul yöneticinin yaşanılan sorunlarda öğretmeni desteklemesi öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerini arttırmaktadır.

4.4.13 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Veli Toplantılarında Öğrenci Sorunlarına Yönelik Sağlıklı İletişim Kurabilmeleri Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin veli toplantılarında öğrenci sorunlarına yönelik sağlıklı iletişim kurabilmeleri değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp veya farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçları aşağıda tablo 4.29'de verilmiştir.

Tablo 4.29:Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Veli Toplantılarında Öğrenci Sorunlarına Yönelik Sağlıklı İletişim Kurabilmeleri Açısından Karşılaştırılması (T-Test)

		N	\bar{x}	σ	t	df	p
Niteliklere uygunluk	Evet	199	4.0823	.62246	2.193	248	.029*
	Hayır	51	3.8643	.67580			
Gelişme isteği	Evet	199	4.0072	.60961	1.124	248	.262
	Hayır	51	3.8992	.62355			
Mesleki doyum	Evet	199	4.0560	.56043	2.029	248	.044*
	Hayır	51	3.8765	.57709			

Tablo 4.29'a göre ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenler arasında veli toplantılarında öğrenci sorunlarına yönelik sağlıklı iletişim kurabilenlerin niteliklere uygunluk düzeyleri anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0.05$). Ancak gelişme isteğinde veli toplantılarında öğrenci sorunlarına yönelik sağlıklı iletişim kurabilme açısından anlamlı fark görülmemiştir. Mesleki doyum düzeyinde ise veli toplantılarında öğrenci sorunlarına yönelik sağlıklı iletişim kurabilen öğretmenlerin anlamlı olarak daha yüksek mesleki doyuma sahip oldukları görülmüştür ($p<0.05$).

4.5 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Bu bölümde ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenler öz yeterlik ile mesleki doyum ölçeklerinden elde ettikleri puanlar arası ilişkilerin belirlenmesine yönelik yapılan korelasyon analizlerinin bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 4.30: Ortaöğretimde Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkiler (Spearman's Rho)

	1.	2.	3	4.	5.	6.	7.
1.Sınıf yön. öz.	1.00	.707**	.782**	.914**	.288**	.281**	.328**
2.Meslektaş.destek		1.00	.782**	.875**	.230**	.187**	.233**
3.İdareci destek öz.			1.00	.930**	.273**	.276**	.303**
4.Öz yeterlik				1.00	.296**	.285**	.327**
5.Nit.uygunluk					1.00	.549**	.942**
6.Gelişme isteği						1.00	.779**
7.Mesleki doyum							1.00

***. Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2 kuyruklu)*

Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki doyumları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan Spearman's rho analizi bulguları incelendiğinde;

Öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyleri ile niteliklere uygunluk düzeyleri arasında ($r=.288$) zayıf düzeyde pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyleri arttıkça, niteliklere uygunluk düzeyleride artmaktadır. Benzer bir şekilde sınıf yönetimi öz yeterlilikleri ile gelişme isteği düzeyleri arasında ($r=.281$) zayıf düzeyde pozitif anlamlı ilişki görülmüştür ($p<0.05$). Öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyleri ile mesleki doyumları arasında ise ($r=.328$) zayıf düzeyde anlamlı ilişki görülmüştür ($p<0.05$). Öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyleri arttıkça, buna bağlı olarak mesleki doyum düzeyleri de artmaktadır.

Öğretmenlerin meslektaş destek öz yeterlik puanları ile niteliklere uygunluk ($r=.230$) zayıf, gelişme isteği ($r=.187$) çok zayıf ve mesleki doyum düzeyleri ($r=.233$) arasında zayıf düzeyde pozitif anlamlı ilişkiler görülmüştür ($p<0.05$). Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin meslektaşlarından destek görmesi mesleki doyum düzeylerini arttırmaktadır.

Öğretmenlerin idareciden destek alma öz yeterlikleri ile niteliklere uygunluk ($r=.273$) zayıf, gelişme isteği ($r=.276$) zayıf ve mesleki doyumlarında ($r=.303$) orta düzeyin biraz altında zayıf, pozitif anlamlı ilişkiler görülmüştür ($p<0.05$). Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin idarecilerinden destek görmesi mesleki doyum düzeylerini arttırmaktadır.

Ayrıca “meslektaştan destek görme öz yeterlik düzeyi ile mesleki doyum” arasında ($r=.233$) ilişki puanı ile “idareciden destek görme ile mesleki doyum” arasındaki ($r=.303$) ilişki puanları incelendiğinde, idareci tarafından verilen desteğin mesleki doyumda, meslektaş desteğine göre biraz daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda idareci desteğinin meslektaş desteğine göre az da olsa daha yüksek mesleki doyum artışı sağladığı görülmektedir.

Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile mesleki doyumları arasında ($r=.327$) orta düzeyin biraz altında pozitif zayıf anlamlı ilişki görülmüştür ($p<0.05$). Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri arttıkça mesleki doyum düzeyleride artmaktadır.

Bölüm 5

TARTIŞMA

Bu bölümde Ortaöğretim kademesinde görev yapan ve çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırma yoluyla elde edilen bulgular araştırılıp yorumlanmıştır.

5.1 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışması ve Yorumlanması

Yapılan bu araştırma kapsamında, KKTC'nin İskele ve Gazimağusa İlçelerindeki ortaöğretim kademesinde görev yapan ve çokkültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri sınıf yönetimi açısından, meslektaşlardan destek görme ve idarecilerden destek görme açısından yüksek bulunmuş olup, genel anlamda “kişiler arası” öz yeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu saptanmıştır.

Literatürde yer alan araştırmalara bakıldığında zaman da, elde edilen bulguları destekleyen araştırmalara rastlanmıştır. Bulut ve Başbay (2014) tarafından yürütülen çalışma bulgularında da çokkültürlü okullarda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin iyi olduğu, özellikle farkındalık ve bilgi alt boyutunda yeterli hissettikleri gözlenmiştir. Aynı şekilde, Akman (2019), Karadeniz (2021) ve Doğan vd (2023) tarafından yapılan araştırmalar neticesinde çokkültürlü okullarda görev yapan öğretmenlerin genel özyeterliklerinin orta düzey olduğu gözlenirken, Ünal ve Kınır (2022) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin genel öz yeterlik

düzeylerine ait bulguların çok yüksek düzey olmasıyla çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir. -

5.2 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Değişkenlere göre Tartışılması ve Yorumlanması

Ortaöğretim kademesinde görev yapan ve çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin *çalıştıkları bölge* açısından yapılan karşılaştırmalarda gerek alt boyutlar gerek ise kişiler arası öz yeterlik düzeyinde anlamlı fark görülmemiştir.

Literatür incelendiği zaman ise yine aynı şekilde öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yeri değişkeni ve öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmediği sonucuna ulaşılmaktadır (Gökyer ve Bakcak, 2018).

Korkut ve Babaoğlu (2012) ve Aytaç (2018) tarafından yapılan araştırmalar ise bu araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Öyle ki, öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yerleri ve öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılaşma meydana geldiği sonucu elde edilmiştir. İllerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin köylerde ve ilçelerde görev yapan öğretmenlere göre öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu, aynı şekilde ilçelerde görev yapan öğretmenlerin de öz yeterlik düzeylerinin köylerde çalışan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada alanyazın incelendiği zaman Ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini saptamaya yönelik araştırmanın yok denecek kadar az olması ve birden fazla kültürün bir arada olduğu okulların olması gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda, sadece İskele ve Mağusa

ilçelerinde yer alan okullardaki öğretmenlerle bir çalışma yapılmış ve bundan ötürü bir farklılaşma meydana gelmediği düşünülmektedir.

İlkokul ve diğer ilçelerde görev yapan öğretmenlerin de araştırmaya dâhil edilmesi durumunda bir farklılaşma meydana geleceği düşünülmektedir. Çünkü özellikle büyük ilçelerdeki okullarda destek, materyal, kaynak ve gelişimi destekleyebilecek fırsatlar ve öğretmen sayısı daha fazla olurken, köylerde yer alan ilkokullar ve ortaokullarda hem öğretmen sayısı daha az hem de kaynaklar daha kısıtlıdır ve bu da öğretmenlerin kendilerini daha yeterli hissetmelerine engel olacağından, öz yeterlik düzeylerinde de bir farklılaşmanın meydana geleceği söylenebilir.

Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin *mesleki kıdem* değişkeni açısından sonuçları incelendiği zaman sadece Meslektaş desteği öz yeterlik boyutunda anlamlı fark görülmüştür. 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların daha fazla meslektaş desteği öz yeterliliğine sahip olduğu görülürken, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin en az meslektaş desteği öz yeterliğine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kıdem arttıkça meslektaş desteği öz yeterliğinin de arttığı, ancak kıdem düzeyinde ilk 10 yıldan sonra daha fazla yükselme meydana geldiği görülmektedir.

Literatür incelendiği zaman araştırmanın bulgularıyla örtüşen ve farklılaşan bulguların olduğu elde edilmiştir. Örneğin, Korkut ve Babaoğlu (2012) ile Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) tarafından yapılan araştırmanın bulguları incelendiği zaman mesleki kıdem değişkeninin bir farklılığa neden olmadığı görülmektedir. Ancak Gençtürk (2008), Turcan (2011), Zararsız (2012) araştırma bulgularına bakıldığında çalışmanın bulgularını desteklemekte ve mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin kendilerini daha yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu da kıdem değişkeninin öz yeterlik düzeyini olumlu etkilediğini göstermektedir.

Yapılan araştırmanın bulgularında yalnızca “ Meslektaş Desteği” öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farkın meydana gelmesi üzerine 10+ kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki tecrübe ve deneyimlerinin daha çok önem kazandığı söylenebilirken, aynı zamanda kıdemleri arttıkça paylaşıma, işbirliğine ve destek sağlamaya daha elverişli oldukları düşünülmektedir. Aynı zamanda, Maslow’un İhtiyaçlar hiyerarşisinde üst sıralarda yer alan saygınlık ihtiyacı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça öz saygı, özgüven gibi ihtiyaçlarının da karşılanabileceği düşünülmektedir. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin meslekte yeni olmaları, iletişim açısından daha güçlü bağlar kuramadıkları, yeteri kadar tecrübe kazanmış olmamalarından ötürü öz yeterlik düzeylerinin daha düşük bir seviyede olabilecekleri düşünülmektedir.

Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin *ingilizce dil seviyesi ve eğitim düzeyi, öğretmenlerin mezun oldukları bölge, görev yapılan okulun öğretim dili, ana dil* değişkenleri açısından bulgular incelendiği zaman, öz yeterlik durumlarına ilişkin alt boyutlarda dolayısı ile genel öz yeterlik durumlarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin İngilizce dil seviyeleri, kendi ana dilleri, görev yaptıkları *okulun öğretim dili ve mezun oldukları bölge* değişkenlerine yönelik değişkenlerin ele alındığı bir çalışmaya rastlanılamamıştır.

Mezun olunan bölge değişkeni açısından ele alınan araştırmalar neticesinde Özer (2009), Gençtürk ile Memiş (2010) ve Koç (2013) tarafından yürütülen araştırmalarda da mezun olunan bölge değişkeni ve öz yeterlik durumları arasında anlamlı bir fark görülmediği sonucuna ulaşılmış ve araştırma bulgularıyla örtüştüğü görülmüştür.

Bunun yanı sıra, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan ya da aynı fakültelerden ancak farklı programlardan mezun olan öğretmen öz yeterliklerinin daha çok değişkenler arasında yer aldığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Eğitim Düzeyi değişkenine göre literatür incelendiği zaman bulgular ile örtüşmediği görülmektedir. Özellikle lisans eğitiminden mezun olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin lisansüstü eğitim alanlara kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ya da tam tersi bir şekilde Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008) tarafından yürütülen araştırmada lisansüstünden mezun olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çelik (2019) tarafından yapılan başka bir çalışma bulguları da yine aynı şekilde araştırmanın bulguları ile örtüşmemekte ve ön lisans mezunu öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin lisanstan mezun olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Eğitim düzeyi değişkenine yönelik elde edilen farklı bulgular ışığında farklı noktalar üzerinde durmakta yarar vardır. Örneğin lisanstan mezun olan öğretmenlerin yüksek lisanstan mezun olan öğretmenlere göre öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olmasının staj, uygulama, pratik derslerinin daha fazla olması düşünülebilir. Özellikle staj dönemlerinde edinilen bilgi, tecrübe ışığında öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin daha çok artacağı düşünülmektedir. Aynı şekilde ön lisans mezunu öğretmenlerin de lisans ve yüksek lisanstan mezun olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek bir öz yeterlik düzeyine sahip olmaları erken yaşta mezun olmaları ve iş yaşamına atılmalarına, daha fazla deneyim ve tecrübe kazanmalarına olanak sağladığından düşünülebilir. Tüm bunlar yanı sıra tabi ki mezun olunan okulun programlarının niteliğinin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Kazandırılacak olan eğitimin kişisel ve mesleki deneyimler kazanmaya olanak sağlamasının da öz yeterlik üzerinde olumlu bir sonuç yaratacağı düşünülmektedir.

Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri *branş* değişkeni açısından anlamlı fark yaratmadığı ve çok kültürlü öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyinde bu örneklem açısından anlamlı bir farklılığa da yol açmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir fark yaratmadığına yönelik bulgular ile örtüşen birçok araştırma ilgili literatürde yer almaktadır. Gerek ilkokul gerekse ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir (Üstüner ve vd., 2009; Koç, 2013; Kaçar ve Beycioğlu, 2017; Aslan ve Kalkar, 2018).

Öğretmenler hangi branştan olursa olsun, öz yeterlik düzeyleri ile ilgili anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu da daha çok öğretmenlerin kişisel özellikleriyle alakalı bir durum olduğunu düşündürmektedir. Yani bunlara deneyim ve tecrübe de denilebilir. Bunun yanı sıra, eğitim programları, mesleki bilgi birikimleri, okul ortamı, toplumun yapısının da etkisi olduğu düşünülmektedir. Çokkültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlere yönelik eğitim politikası, özel programlar, öğretim stratejilerinin uygulanması gerekliliği de öz yeterlik düzeylerinin aynı düzeyde olmasına sebep olacağı düşünülmektedir.

Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin *çalışma saatleri* değişkeni açısından incelendiğinde, günde 8-10 saat çalışanların sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyleri 2-4 ile 5-7 saat arası çalışanlardan anlamlı düzeyde yüksektir. Çalışma saati meslektaş ve idareci desteği öz yeterlik düzeyinde anlamlı bir fark göstermemiştir.

Günlük çalışma saatinin artması çok kültürlü öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyini arttırmakta olup, bu durum genel olarak kişiler arası öz yeterlik düzeyine olumlu yönde etki etmektedir.

İlgili literatür incelendiği zaman (Nuri,2014) tarafından yapılan araştırma bulguları ile çalışmamızın bulguları birbirini desteklemekte ve öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile çalışma saatleri arasında özellikle sınıf yönetimi alt boyutuna ilişkin anlamlı düzeyde bir fark görülmektedir. Ancak, Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel (2010) ve Benzer (2010) tarafından yürütülen araştırma bulguları incelendiği zaman öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ve çalışma süreleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ve bulgularımızla örtüşmediği görülmektedir.

Çalışma saatleri 8-10 saat olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin 2-4 ya da 5-7 saat çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olması sınıf yönetimi konusunda daha çok beceriye sahip olduğunu açıklayabilir. Çünkü sınıf ortamının daha verimli ve daha düzenli olması demek öğretmenlerin de aynı verimi öz yeterlik açısından elde edeceğini gösterecektir. Aynı zamanda farklı kültürlerden öğrencilerle daha fazla vakit geçirmesi öğretmenin farklı öğretim stratejileri geliştirmesine, öğrencilerin ihtiyaçlarının ne olduğu konusunda daha fazla bilgiye sahip olmasına imkân sağladığından öz yeterlik düzeylerinde anlamlı bir fark meydana geldiği düşünülmektedir.

Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenler arasında *hizmetiçi eğitim* alanların meslektaş destek öz yeterlik düzeyi, *hizmetiçi eğitim* almayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Diğer boyutlarda ise öz yeterlik *hizmetiçi eğitim* alma durumu açısından fark bulunmamaktadır.

Çalışmadan elde edilen bulgular ve ilgili literatür incelendiği zaman *hizmetiçi eğitim* değişkenine göre sınırlı sayıda araştırmaya rastlanılmıştır.

Saracaloğlu, Aslantürk ve engel (2009) tarafından yapılan araştırmanın bulguları da incelendiği zaman retmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile hizmetiçi eğitim almaları arasında anlamlı bir fark meydana geldiği görülürken, Ortatepe (2006) ve zşaker (2013) tarafından yürütülen araştırma bulgularına bakıldığı zaman retmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile hizmetiçi eğitim değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemektedir.

Hizmetiçi eğitim alanların özellikle meslektaş destek öz yeterliği alt boyutunda diğer alt boyutlara kıyasla daha yüksek sonuç elde edilmesi, eğitim programlarının retmenlerin işbirliği yapabilmelerine ve etkili iletişim kurmalarına yönelik oluşturulduğunu düşündürmektedir. Hizmetiçi eğitim programlarında öğrenilen özellikle de çokkültürlü çocukların eğitimlerine yönelik programların yer alması, sınıf yönetimi açısından, verimli bir ders işlenebilmesi açısından retmenlerin birbirleri ile işbirliği içerisinde çalışmalarını teşvik ettiği düşünülmektedir. Araştırmanın farklı branş retmenlerine yönelik uygulandığı da düşünüldüğü zaman, retmenlerin farklı uzmanlık alanlarına sahip olmalarını, ortak hedefler doğrultusunda farklı bakış açıları kazanmalarını, meslektaşlarına yeni şeyler öğretme ve öğrenme sırasında daha yeterli hissettikleri söylenebilir.

Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan retmenlerin öz yeterlik düzeyleri *alıştıkları kurum* değişkenine göre özel ve devlet okulları arası bir karşılaştırma yapıldığında özel okullarda çalışan retmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyleri devlet okullarında çalışan retmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Diğer bir ifade ile ortaöğretimde görev yapan ve çok kültürlü öğrenciler ile çalışan özel okul retmenlerinin sınıf yönetimi öz yeterlilikleri, devlettekilerine göre daha iyidir.

Ancak kurum açısından, gerek meslektaş gerek kişiler arası öz yeterlik gerekse, idareci desteği öz yeterliği alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Literatür incelendiği zaman öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ve çalıştıkları kurum değişkeni açısından anlamlı bir fark görülmemektedir (Telef, 2011; Berkant, 2017; Deneme, 2022). Tam tersine Özşaker ve Varol (2012) tarafından yürütülen bir araştırma da devlette ve özel okullarda çalışan beden öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ve bulgularla paralellik göstermektedir.

Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek bulunması sınıf boyutu, kaynaklara erişim sağlamanın daha kolay olması, teknolojik alt yapının daha sağlam olmasından kaynaklı düşünülebilir. Aynı şekilde özel okullarda öğretmenlerin ihtiyaçlarının daha hızlı bir şekilde giderilmesi öğretmenin de daha rahat eğitim sunmasına ve aynı zamanda daha güvende hissetmesinden ötürü öz yeterlik düzeyinin de bu açıdan yüksek olabileceği düşünülmektedir. Devlet okullarında özellikle sınıf yönetimi, öğrenci profilinin değişken olması, materyal eksikliği, teknolojik alt yapı açısından özel okullara ihtiyaçların tam karşılanamaması gibi etkenlerin de öğretmen yeterliğine etki edeceği düşünülebilir.

Okul yöneticilerinin yaşanan sorunlara verdiği destek açısından çok kültürlü öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri olumlu yönde artmaktadır. Bu bulgulara istinaden okul yöneticileri tarafından verilen desteğinin öğretmen öz yeterliğinde etkili bir değişken olduğu söylenebilmektedir.

İlgili literatür incelendiği zaman, bulgular ile örtüşen araştırmalar olduğu görülmektedir.

İdarecilerin öğretmenlere destek sağlaması, öğretmenlerin değerli olduklarını hissetmeleri, yeri geldiği zaman ödüllendirilmeleri kendilerini daha yeterli hissetmelerine imkân sağladığı çıkan bulgular ışığında görülmektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Yavuz, 2019; Deneme, 2022).

İdarecilerin öğretmenlerin gelişmelerine fırsat sağlaması, özellikle çokkültürlü okullarda profesyonel bir şekilde gelişmelerine imkân sağlamaları, gerekli geri dönütler vermeleri, yaşanılacak problemlere yönelik yöneticilerden alınacak olan yapıcı geri dönütlerin öğretmenlerin kendilerini daha güvende hissedecekleri ve öz yeterlik düzeylerinin de bu doğrultuda artacağı düşünülmektedir.

Çok kültürlü öğrenciler ile çalışan öğretmenler arasında *veli toplantılarında öğrenci sorunlarına yönelik sağlıklı iletişim kurabildiğini* belirten öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyleri anlamlı derecede daha yüksektir. Bu durum meslektaş desteği öz yeterliği açısından anlamlı fark yaratmamaktadır. Ancak, veli toplantılarında öğrenci sorunlarına yönelik sağlıklı iletişim kurabilen öğretmenlerin idareciden destek öz yeterlikleri ve genel anlamda öz yeterlik düzeyleri sağlıklı iletişim kuramayanlara kıyasla anlamlı düzeyde yüksektir.

İlgili literatür incelendiği zaman, araştırmanın bulguları ile örtüşen araştırmalara rastlanılamamıştır. Yapılan araştırma kapsamında araştırmacıların dâhil etmiş oldukları bağımsız değişkenlerin daha çok öğretmen desteği, idarecilerin desteği açısından öz yeterlik düzeyleri saptanmaya çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulguların sağlıklı veli ve öğretmen ilişkisinin öğrenci ve öğretmen yeterliği üzerinde büyük yararı olduğu düşünülmektedir. Özellikle öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarının sebeplerini ya da yaşadıkları problemleri daha iyi anlayabilmelerini ancak aile ile kurulan iletişim vasıtasıyla netleşebileceği

varsayılabılır. Öğretmenin veliler ile sağlıklı bir iletişim kurabilmesi, özellikle yabancı öğrencilerin aileleri ve öğrencilerin sorunlarını, ihtiyaçlarını anlayabilmeleri ve ona göre bir çözüm önerisi geliştirebilmeleri öğretmenlerin yeterlik düzeylerini de artıracığı düşünülmektedir. Diğer yandan öğretmen öz yeterliği üzerinde motivasyonun etkili bir kavram olduğu düşünülebilir. Öğretmenler ile velilerin sağlıklı bir iletişim kurmaları kendilerini destekleyen bir ortam olduğu bilincinde olduklarından motivasyonlarını etkileyeceği bu da doğrudan öz yeterlik düzeylerinde bir artmayı meydana getireceğini düşündürmektedir.

5.3 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması Ve Yorumlanması

Çok kültürlü öğrenciler ile çalışan ortaöğretimdeki öğretmenlerin mesleki doyumları değerlendirildiğinde, niteliklere uygunluk açısından yüksek düzeyde oldukları, gelişme isteklerinde yüksek düzeyde olduğu görülmekle birlikte mesleki doyumlarının yüksek olduğu betimsel analizler sonucunda belirlenmiştir.

İlgili literatür incelendiği zaman araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmaların olduğu gözlenmiştir. Azimi ve Akan (2019) tarafından yürütülen araştırma bulgularının da ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin genel iş doyumlarının iyi düzeye sahip olduğu söylenebilir. Buna benzer şekillerde, Akın ve Koçak (2007) tarafından yürütülen araştırma bulguları neticesinde öğretmenlerin mesleki doyumlarının özellikle gelişme, maaş ve yükselme boyutlarında bir düşüş meydana geldiği ancak genel anlamda mesleki doyum düzeylerinin orta düzey olduğu gözlenmiştir.

5.4 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Değişkenler Açısından Tartışılması ve Yorumlanması

Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin *bölge* açısından, niteliklere uygunluk ile gelişme isteklerinde anlamlı fark görülmemiştir.

Literatür incelendiği zaman bulgular ile uyum gösteren çalışmalar yer almaktadır (Kapucu, 2019). Ancak, bulgular ile örtüşmeyen çalışmalara da rastlanılmıştır. Örneğin, Şen (2011) ve Ertürk ve Keçecioğlu (2012) tarafından yapılan araştırma incelendiği zaman, Türkiye'nin Kayseri İlinde köylerdeki okullarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin merkezde görev yapan öğretmenlere göre mesleki doyum ve motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ve görev yaptıkları bölgelere göre anlamlı bir fark meydana gelmemesinin sadece iki ilçenin araştırmaya dâhil edilmesi sonucundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmanın İskele ve Mağusa ilçeleri ile sınırlı olması ve bu iki bölgenin nüfus, öğretmen, öğrenci sayısı ve kitlesi neredeyse aynı olması göz önüne alındığından da bir fark meydana gelmediği düşünülmektedir. Buna ilaveten çokkültürlü okullarda görev yapan öğretmenlerin olduğu okulların ve bölgenin seçilmiş olmasının da bir etkisi olduğu söylenebilir. Ortaokul öğretmenleri dışında Meslek liseleri, ilkokul ve okul öncesi öğretmenlerinin de sonraki çalışmalara dâhil edilmesi durumunda anlamlı bir fark ortaya çıkacağı varsayılmaktadır.

Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin *eğitim düzeyi, kıdem, İngilizce dil seviyesi, branş, çalışma süreleri (saat), öğretmenlerin ana dilleri, okulun öğretim dili, mezun oldukları bölge, hizmetiçi eğitim alma* değişkenlerine göre gelişme isteği ve bu alt boyutların geneli olan mesleki doyumları açısından anlamlı bir fark görülmemiştir.

İlgili literatür kapsamlı bir şekilde incelendiği zaman yapılan araştırmaların gerek değişkenler gerekse çıkan sonuçlar açısından bulguları desteklediği görülmektedir.

Eğitim düzeyi değişkenine yönelik yapılan araştırmalar incelendiği zaman birçok araştırmanın bulgular ile örtüştüğü görülmekte ve hangi öğretim düzeyinde olursa olsun öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ile aralarında anlamlı bir fark meydana gelmediği sonucuna ulaşılmaktadır (Canbay, 2007; Kumaş ve Deniz, 2010; Kavutcu, 2016; Getahun, Tefera, Burichew, 2016). Bazı çalışma bulguları ise çalışma bulgularıyla paralellik göstermemekte olup, lisanstan mezun olan öğretmenlerin, lisansüstünden mezun olan öğretmenlere göre mesleki doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu yönündedir (Gülay, 2006; Dilsiz, 2006; Karagil, 2016; Yalnız, 2022).

Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ne olursa olsun mesleki doyumlarında doğrudan etki eden bir faktör olmadığından bahsedilebilir. Eğitim düzeylerinden ziyade mesleki doyumlarını artırmaya ve çokkültürlü sınıflarda öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamalarına yönelik mesleki gelişimlerini güçlendirecek ihtiyaçlara önem verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Kıdem değişkeninin mesleki doyum ile arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığına dair ilgili literatür araştırıldığı zaman bulguları destekleyen ve anlamlı bir fark bulunmadığına yönelik çalışmalar mevcuttur (Yücel, 2003; Kağan, 2005; Crossman ve Harris, 2006; Diri, 2015; Nacar, 2017; Alıcı ve Yalçınkaya,

2019; Yalnız, 2022). Çelik (2003) ve Üzümcü ve Müezzın (2017) tarafından yapılan araştırma bulgularına bakıldığı zaman ise öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ve kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark meydana geldiği görülmektedir.

Öğretmenlerin *ana dilleri, İngilizce dil seviyeleri ve okulun öğretim diline yönelik ve mezun olunan bölge* değişkenlerinin mesleki doyum ile arasında örtüşen bulguların bulunup, bulunmadığına yönelik herhangi bir çalışmaya gözlenmediğinden bir karşılaştırma yapılamamıştır.

Branş değişkenine yönelik ilgili literatür incelendiğinde yapılan araştırmaların bulguları desteklediği görülmektedir. KKTC’de yapılan araştırmalarında ele alınmasıyla elde edilen bulgulara bakıldığı zaman Vamık (2003) ve Karagil (2016) tarafından yapılan çalışmalarda ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki doyumları ve branş değişkeni arasında anlamlı bir fark meydana gelmediği görülmüştür. Aynı şekilde Türkiye’de yapılan araştırmalar neticesinde de gerek ortaokul gerekse ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ve branş değişkeni açısından anlamlı bir fark görülmediğine dair bulgulara ulaşılmıştır (Filiz, 2014; Canbay, 2007; Demirtaş ve Bal, 2023). Tüm bu araştırmalar yanı sıra, Çardak (2002) ve Gençtürk ve Memiş (2010) tarafından yürütülen araştırma bulgularına göre öğretmenlerine branşları ve mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Çalışma süresi (Saat) değişkeni açısından ilgili literatür incelendiği zaman da aynı şekilde bulgular ile uyumlu sonuçların olduğu araştırmalara ulaşılmıştır. Cırhinlioğlu ve Demir (2017) ve Şentürken (2020) tarafından yürütülen araştırma bulgularında öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin çalışma süresi değişkeni ile arasında anlamlı bir fark görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Hizmetiçi eğitim alma değişkenine yönelik ilgili literatür incelendiği zaman, Canbay (2007), Kanbur (2020) ve Köksal ve Çiftçi (2023) tarafından yürütülen araştırma bulgularının çalışma bulgularını destekler nitelikte oluşu ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlere katılma durumları ile mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı bulguları elde edilmiştir.

Okul yöneticilerinden yardım alma değişkeni açısından öğretmenlerin Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin niteliklere uygunluk, gelişme isteği ve mesleki doyum düzeyleri incelendiğinde yaşanan sorunlarda okul yöneticisinden yardım alan öğretmenlerin puanları anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu sonuçlara göre okul yöneticinin yaşanan sorunlarda öğretmeni desteklemesi öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerini arttırmaktadır.

İlgili literatür araştırıldığı zaman, bu değişkenin dahil edildiği araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Eser ve Bedel (2017) tarafından yürütülen araştırmanın bulguları bizim çalışmamızın bulgularını desteklediği görülmüş olup, öğretmenlerin yaşanan sorunlara yönelik idareci ve meslektaşlarından yardım görmeleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuş ve destek gören öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin de bu doğrultu da arttığı saptanmıştır.

Bu çıkan sonuç bize, öğretmenlerin yaşanan sıkıntıların giderilmesinin mesleki doyumunu artırdığını ve çevresel faktörlerin mesleki doyumunu etkilediğini göstermektedir.

Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenler arasında *veli toplantılarında öğrenci sorunlarına yönelik sağlıklı iletişim kurabilme* değişkenine göre niteliklere uygunluk düzeyleri anlamlı düzeyde daha yüksek olup, gelişme isteği alt boyutuna yönelik veli toplantılarında öğrenci sorunlarına yönelik sağlıklı iletişim kurabilme açısından anlamlı fark görülmemektedir. Mesleki doyum düzeyinde ise

veli toplantılarında öğrenci sorunlarına yönelik sağlıklı iletişim kurabilen öğretmenlerin anlamlı olarak daha yüksek mesleki doyuma sahip oldukları görülmüştür.

İletişim kurabilme, etkili iletişim becerilerini kullanabilme, öğretmenler ile veliler arasında önemli bir faktöre sahip olduğu düşünülürse, sorunların çözülmesi , veliler ile işbirliğinin kurulması açısından oldukça önemlidir. Bu doğrultuda, veli toplantılarında sağlıklı iletişim kurabilen öğretmenlerin mesleki doyumunu etkilediği düşünülmektedir.

İlgili literatür incelendiği zaman, bulguların Gökyer ve Özpolat (2020) ve Konca ve Dikmenli, (2021) tarafından yürütülen araştırma bulguları ile uyumlu olduğu görülmüştür.

Kurum değişkenine göre elde edilen bulgular neticesinde Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin niteliklere uygunluk düzeyleri alt boyutu ve mesleki doyum düzeyleri alt boyutuna göre devlette çalışan öğretmenlerin ve incelendiğinde, devlette çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin özelde çalışan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek çıktığı görülmektedir. Ancak gelişme isteği açısından devlet ve özelde çalışan öğretmenler arasında anlamlı fark görülmemiştir.

İlgili literatür incelendiği zaman, öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin çalıştıkları kurumun türüne göre anlamlı bir fark meydana geldiğini destekleyen araştırmaların yer aldığı görülse de tam tersi bir şekilde özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlette görev yapan öğretmenlere kıyasla mesleki doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır olarak (Kınalı, 2000; Kağan, 2010; Kadioğlu, 2014; Üzümcü ve Müezziz, 2017).

Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek bir mesleki doyum elde edilmesinin çalıştığı kurum yanı sıra, alınan maaş, maaş artışları, çalışma saatleri, izin hakları, kadrolu olmaları, işten çıkarılma risklerinin düşük olması, belirli bir müfredata yönelik ders verilmesi, sigortalı olmaları gibi faktörlerin ayırıcı özellik olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, Herzberg'in ikili etmen kuramıyla da örtüşme gösterdiği söylenebilir. Çünkü Herzberg'in ikili etmen kuramında da yer alan önemli belirleyiciler arasında alınan ücret, çalışma saatlerinin de rol oynadığı yapılan araştırmalar neticesinde aklı gelmektedir. İç faktörler yani güdüleyiciler olarak isimlendirilen (işi yapabilme becerisi, yaratıcılığın kullanılabilmesi, işin yeteneklere göre uygunluğu vb.) faktörlerin baz alınarak özel okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarının artırılması gerektiği düşünülebilir.

5.5 Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Tartışılması ve Yorumlanması

Ortaöğretim kademesinde görev yapan ve çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile mesleki doyumları arasında orta düzeyin biraz altında pozitif zayıf anlamlı ilişki görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri arttıkça mesleki doyum düzeyleri de artmaktadır.

İlgili literatür incelendiği zaman, Buluç ve Demir (2015) yürütülen araştırmanın bulguları desteklediği görülmüş ve ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik ve iş doyumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkileri olduğu saptanmıştır. Ancak, konuyla ilgili yapılan araştırmaların hatta iki kavramın bir arada yok denecek kadar az olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Kuramsal çerçeve olarak bu iki kavram ele alındığı zaman Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı ve Hertzberg'in Çift Faktör Kuramı ile örtüştüğü noktaların olduğu düşünülmektedir. Her iki kuramın da, insanların performanslarını, motivasyonlarını ve iş tatminlerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda derinlemesine içgörüler sağladığı söylenebilir. Aynı zamanda, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı, öğretmenlerin bireysel inançlarının önemini vurgularken, Hertzberg'in İki Faktör Teorisi, iş tatmini ve motivasyon arasındaki bağlantıyı anlamaya yardımcı olmaktadır. Ok költürlü sınıflarda öğretmenlik yapmak, farklı költürel geçmişlere sahip öğrencilerle etkili bir şekilde iletişim kurmayı ve onların ihtiyaçlarına cevap vermeyi gerektirir. Öğretmenlerin bu tür bir ortamda başarılı olabileceklerine dair güçlü bir öz yeterlik inancına sahip olmaları, hem öğretim kalitelerini hem de mesleki doyumlarını artırabileceği varsayılmaktadır. Hertzberg'in İki Faktör Teorisi açısından ise, öğretmenlerin iş tatminini artıran motivasyonel faktörler ve iş tatminsizliğini önleyen hijyen faktörleri, öz yeterlik algılarıyla etkileşim halinde olduğundan, motivasyonel faktörler, öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olma hislerini ve iş tatminlerini artıracığı ve, hijyen faktörlerinin de bu tatminin sürdürülmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Yapılan çalışmanın özellikle ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere yönelik bir çalışmaya rastlanılamamış olması da özgün bir çalışma olduğunu düşündürmektedir. Diğer yandan özellikle KKTC'de artan yabancı öğrenci sayısı göz önüne alındığında, ne KKTC' de ne de GKRY' de bu konu üzerine yeteri kadar çalışmaya rastlanılmaması da sorunun büyüklüğünü kavrayabilmemizi zorlaştırmaktadır.

Bölüm 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar, araştırmacılara, okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik öneriler sunulmaktadır.

6.1 Sonuçlar

- Ortaöğretim kademesinde görev yapan ve çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri yüksek çıkmıştır.
- Ortaöğretim kademesinde görev yapan ve çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri yüksek çıkmıştır.
- Ortaöğretim kademesinde görev yapan ve çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile bölge, İngilizce dil seviyesi, eğitim düzeyi, branş, kurum, ana dil, eğitimin kurumunun öğretim dili, mezun oldukları bölge değişkenleri açısından anlamlı bir fark görülmemiştir.
- Ortaöğretim kademesinde görev yapan ve çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik genelinde mesleki kıdem açısından anlamlı fark görülmemiştir.
- Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin çalışma saatleri açısından günde 8-10 saat çalışanların sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyleri 2-4 ile 5-7 saat arası çalışanlardan anlamlı düzeyde yüksektir.
- Özel okullarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyleri devlet okullarında çalışan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

- Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenler arasında hizmetiçi eğitim alanların meslektaş destek öz yeterlik alt boyutu düzeyinde, hizmetiçi eğitim almayanlardan anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.
- Okul yöneticisinin yaşanan sorunlara yönelik yardımları olduğunu belirten öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterliği, meslektaş destek öz yeterliği, idareci desteği alt boyutlarına ilişkin öz yeterlik düzeyleri, hayır cevabı verenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.
- Çok kültürlü öğrenciler ile çalışan öğretmenler arasında veli toplantılarında öğrenci sorunlarına yönelik sağlıklı iletişim kurabildiğini belirten öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyleri anlamlı derecede daha yüksektir.
- Veli toplantılarında sağlıklı iletişim kurabilen öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri, sağlıklı iletişim kuramayanlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir.
- Ortaöğretim kademesinde görev yapan ve çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ile bölge, kıdem, İngilizce dil seviyesi, eğitim düzeyi, branş, çalışma süresi, kurum, ana dil, eğitimin kurumunun öğretim dili, mezun oldukları bölge ve hizmetiçi eğitim alma değişkenleri açısından anlamlı bir fark görülmemiştir.
- Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin niteliklere uygunluk düzeyleri incelendiğinde, devlette çalışan öğretmenlerin niteliklere uygunluk düzeyleri özelde çalışan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir.
- Ortaöğretim kademesinde görev yapan ve çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin niteliklere uygunluk, gelişme isteği ve mesleki doyum düzeyleri

incelendiğinde yaşanan sorunlarda okul yöneticisinden yardım alan öğretmenlerin puanları anlamlı düzeyde daha yüksektir.

- Ortaöğretimde çok kültürlü öğrencilerle çalışan öğretmenler arasında veli toplantılarında öğrenci sorunlarına yönelik sağlıklı iletişim kurabilenlerin niteliklere uygunluk ve Mesleki doyum alt boyutları açısından mesleki doyumları daha yüksektir.

6.2 Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulardan yola çıkılarak araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler sunulacaktır.

6.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- KKTC’de eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin olduğu tüm okullarda bu konu ile ilgili araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Yabancı uyruklu öğrencilerin de okullarda yaşadıkları sorunların detaylı belirlenmesi ve önlenmesi amacıyla, açık uçlu soruları içeren nitel araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- KKTC MEB bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların detaylı öğrenilebilmesi açısından nitel araştırmalar yapılması önerilmektedir.
- Araştırmanın Araştırma kapsamında kullanılan bağımsız değişkenlerde değişiklik yapılabilir ya maaş, medeni durum, işine karşı olan motivasyon düzeyi, yaş gibi yeni bağımsız değişkenler eklenebilir..
- Çalışma yeniden tekrarlanarak evren ve örneklem genişletilerek yani sadece İskele ve Mağusa ilçeleri değil, diğer ilçelerdeki ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenler üzerine bir çalışma yapılabilir.

- Devlet öğretmenleri ve özel okul öğretmenleri arasındaki mesleki doyum düzeyleri çalışma saatleri ve maaş oranlarına göre daha derin bir şekilde araştırılması önerilmektedir.

6.2.2 Uygulayıcılara Öneriler

- Okullarda görev yapan okul psikolojik danışmanları tarafından okullardaki yabancı uyruklu öğrencilere yönelik akran destek eğitimlerinin, uygulamalarının yapılması önerilmektedir.
- Çokkültürlü okullarda ve özellikle yabancı öğrenci sayısının yüksek olduğu okullarda okul yöneticilerine, öğretmenlere ve tüm eğitim kademesinde yer alan çalışan kişilere bu konu ile ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.
- Okul yöneticileri tarafından sınıfında birden çok kültürden yabancı öğrenci bulunan öğretmenlerin sınıflarında düzenleme yapılması önerilmektedir. Çünkü öğretmenin birden fazla etnik köken, dil, kültüre adapte olmaya çalışmasının da mesleki doyumunu olumsuz etkilediği düşünülmektedir.
- Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim programlarının etkinliğinin artırılması gerekmektedir. Yalnızca 3-4 haftalık programlarla değil, yıl içinde öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri açısından, belli dönemler halinde, programda görev alacak kişilere bağlı olarak hizmetiçi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu programların içerikleri öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda olmalıdır.
- Yüksek Öğretim kurumlarında, Eğitim Fakültelerinde öğretmenlerin gelecekteki sınıflarında var olacak kültürel çeşitliliğe kendilerini hazırlamaları önemli görülmektedir. Bu nedenle, çokkültürlü eğitim ile ilgili

dersler almaları, bu konuyla ilgili kitapları, makaleleri ve diğer akademik kaynakları takip edip okumaları ve içselleştirmeleri önerilmektedir.

- Okullarda hem öğretmenlerin hem Türk öğrencilerin hem de yabancı uyruklu öğrencilerin birbirlerini tanımalarını sağlayacak oryantasyon programlarının hazırlanıp uygulamaya geçirilmesinin, öğretmenlerin dil öğretimi konusundaki yeterliliklerinin artırılması önerilmektedir.
- Öğretmenlerin veliler ile düzenli iletişim kurarak, öğrencilerin evde de kültürel çeşitlilik konusunda desteklenmeleri önerilmektedir.
- Öğrencilerin farklı kültürel çevrelere adapte olabilmeleri ve farklı kültürleri saygı duyarak benimseyebilmelerine yönelik okullarda kültürlenme oryantasyonu düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

- Abdullah, M. N. L. Y. & Abdullah, A. C. (2018). Preschool Teachers' Training and Attitudes Towards Multicultural Education in Malaysia. *International Journal of Early Childhood Education and Care*, 7, 1-13.
- Acar-Çiftçi, Y. (2015). Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Kültürel Yeterliklerine İlişkin Algıları. (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Adıgüzel, Y. (2023). Psikolojik Danışmanların Öz Yeterlilikleri ile İş Doyumu İlişkinin ve Bu İlişkide Öz Şefkatin Aracılık Rolünün İncelenmesi. (Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Akartaş, S. (2018). Orta Eğitim Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyleri: KKTC Örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. <https://docs.neu.edu.tr/library/6538213519.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Akcaoğlu, M. Ö. (2017). Çokkültürlü Eğitim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitim ile Sınıf Yönetimi Tutum ve Yeterliklerine Etkisi.
- Akın, U., ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 51, 353-370.

- Akınlar, A. (2018). Türkiye’de Azınlık ve Devlet Liselerinde Çokkültürlü Eğitim Anlayışının Araştırılması: Çoklu Durum Çalışması, (Yayınlanmamış doktora tezi). *İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.*
- Akkaya Semiz, D. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumları ile Özyeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. (*Uşak ili örneği*) (*Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*)
- Akman, Y. (2020). Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları ile Çokkültürlü Eğitim Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49, 247-262.*
- Aksayan, S. (1990). Koruyucu Ve Tedavi Edici Sağlık Hizmetlerinde Çalışan Hemşirelerin İş Doyumu Etkenlerinin İrdelenmesi. *Yayınlanmamış doktora tezi*, *İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.*
- Aktoprak, A., Yiğit, P., & Güneşli, A. (2018). Attitudes of Primary School Teachers Toward Multicultural Education. *Quality & Quantity, 52(Suppl 1), 181-194.*
- Alakuş, A. O. (2004). Kültür Kavramı Tanımlamalarına İlişkin Bir Analiz. *Milli Eğitim Dergisi, 164(8.4), 2019.*
- Alçıkaya, Y. (1999). Toplam Kalite Yönetimi Çerçevesinde Hemşirelerde İş Tatmin Düzeyinin Ölçülmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sağlık Kurumları Yöneticiliği Anabilim Dalı. İstanbul.*

Alderfer. (1972). C.P. Human Needs In Organizational Settings. *New York: Free Press.*

Alıcı, B., & Yalçınkaya, M. (2019). Öğretmenlerin Mesleki Doyum ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İş Stresi Düzeylerine Göre İncelenmesi. *Folklor/edebiyat*, 25(97), 213- 229.

Aliyev, R., & Öğülmüş, S. (2016). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kültürlenme Düzeylerin İncelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1),89-123.

APA (2002). Guidelines On Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologists.

Arseven, A. (2016). Öz Yeterlik: Bir Kavram Analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 66-71.

Arslan, S. (2016). Çokkültürlü Eğitim Ve Türkiye: Mevcut Durum, Beklentiler, Olasılıklar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 412-428.

Aslan, H., Bal, A., Akbulut, S., & Çetin, B. (2023). Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri ile Değişime Hazır Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 7(1), 1-32.

Aytaç, A. (2018). Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 29-41.

Azimi, M., & Akan, D. (2019). Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(2), 126-138.

Babayiğit, B. (2023). Çokkültürlü eğitime dayalı öğretim ilke ve yöntemleri dersinin çokkültürlü öğretmen yeterliklerine, evrensellik-farklılık yönelimine ve mesleğe yönelik tutuma etkisi. (*Doctoral Dissertation, Anadolu University (Turkey)*).

Bahadır, Ö. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarının değerlendirilmesi: Kocaeli örneği. (*Master's thesis, Sakarya Üniversitesi*).

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

Başbay, A., & Bektaş, Y. (2010). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*. 34(152). <https://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6/843> adresinden erişildi.

Başbay, A., & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).

- Başbay, A., & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Belhadi, F. & Ayad, S. (2017). Culture Shock Among International Students: A Case Study At The University Of Tlemcen.
- Bennett, C. (2001). Genres Of Research in Multicultural Education. *Review of educational research*, 71(2), 171-217.
- Benzer, F. (2011). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya*.
- Berkant, H. G. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Eğitim Yansımaları*, 1(2), 1-17.
- Buluç, B., & Demir, S. (2015). İlk Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ile Doyumları Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 289-308.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Örneklem Yöntemleri.

- Canbay, S. (2007). "İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu ve Denetim Odağı İlişkisi. *Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı. İzmir.*
- Caulton, J. R. (2012). The Development and Use of the Theory of ERG: A *Literature Review. Emerging Leadership Journeys, 5(1).*
- Ceyhan, M. Ş., & Kocadaş, K. A. (2024). Kültür Kavramı ve Kültür Değişmesi Üzerine Bir Değerlendirme. *Sosyolojik Düşün, 9(1), 118-137.*
- Chan, K. C. (2002). The Visible and Invisible in Cross-Cultural Movement Experiences: Bringing in Our Bodies to Multicultural Teacher Education. *Intercultural education, 13(3), 245-257.*
- Cirhinlioglu, Z., & Demir, A. (2017). Job Satisfaction of Advisors Working in Private Educational Institutions: Izmir Case Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Rehber Öğretmenlerin İş Doyumları: İzmir Örneği. *Journal of Human Sciences, 14(2), 1690-1702.*
- Cirik, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(34), 27-40.*
- Cross, T. L., Bazron, B. J., Dennis, K. W., Isaacs, M. R. (1989). Toward a Culturally Competent System of Care (Proje raporu). *Washington, DC: Georgetown*

Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job Satisfaction of Secondary School Teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46.

Çakmaklı, E. (2022). Asimilasyon ve Çokkültürlülük Sarmalında Amerikan Kimliği. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (49), 123-144.

Çanak, M. (2014). An Analysis on Job Satisfaction of Teachers Who Work In High School Institutions. *OPUS International Journal of Society Researches*, 4(7), 7-26.

Çapri, B. ve Kan, A.(2006). Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*2(1), 48 61.

Çelik, H. (2003). Fen Bilgisi, Fizik, Kimya, Biyoloji Öğretmenlerinin İş Doyumu (Kırıkkale İl Örneği). *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.*

DeMato, D. S., & Curcio, C. C. (2004). Job satisfaction of elementary school counselors: A new look. *Professional School Counseling*, 236-245.

- Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye'deki Görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 319-332.
- Çelik, O. (2019). İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çetinkanat, C. (2000). Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu. *Anı yayıncılık. Ankara*.
- Çiftçi, Y. A., & AYDIN, H. (2014). Türkiye’de Çok Kültürlü Eğitimin Gerekliliği Üzerine Bir Çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 197-218.
- Çimen, S. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları. (Master's thesis, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Çoban, S., & Özdemir, V. (2020). Müzik Eğitimcilerinin Mesleki Doyum Düzeylerinin, Clayton Alderfer’in Vig (ERG) Teorisine Göre Değerlendirmesi. “II. Uluslararası İstanbul Kodaly Eğitim Günleri” Örneği. *Fine Arts*, 15(4), 217-232.

- Çoban, G. S. (2021). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kendini Gerçekleştirme Basamağında Gizil Yetenekler. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 6 (1), 111 – 118.
- Demir, S., & Başarır, F. (2013). Çok Kültürlü Eğitim Çerçevesinde Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi.
- Demirçelik, E. (2020). Eğitimde Çokkültürlülük. Ankara: İksad Yayınevi.
- Demirtas, Z. (2010). Teachers' Job Satisfaction Levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069-1073.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
- Demirtaş, K. (2020). Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. (Master Thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Demirtaş, Z., & Bal, M. S. (2023). Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumu ile Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 625-642.

- Deneme, S. (2022). İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (89), 259-274.
- Diri, M. S. (2015). Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumlarının Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi: Aydın İli Örneği. (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Doğan, B., Durak, F., Karamanlı, T., Şencan, U., & Karamanlı, D. (2023). Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sosyal,Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(9), 1135-1152.
- Eğinli, A. T. (2011). Farklı Bir Ülke, Farklı Bir Kültür: Kültür Şoku (Kültürlerarası Adaptasyonun Sağlanması). *Verimlilik Dergisi*(4), 115-131.
- Ekşi, H., Keçeli, A., Dervişoğulları, M., & Ekşi, F. (2020). Öğretmen Adaylarının Mesleki Hazırbulunuşluluk Durumları ve Akademik Öz Yeterlik Eğilimleri Arasındaki İlişkide Yaşam Boyu Öğrenme Eğiliminin Aracı Rolü Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(72), 657-668.
- Erdoğan, İ. & Üredi, L. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Mersin İli Örneği). *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(53), 938-959.

Eser, Ş., & Bedel, E. F. (2017). İş Doyumu, Meslektaş İlişkileri ve Okul İdaresi Desteği: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir Araştırma. *Mediterranean Journal of Educational Research*, (21), 72-79.

Etimolojik Sözlük. (2021). Asimilasyon Kelime Kökeni, Kelimesinin Anlamı. <https://www.etimolojiturkce.com/arama/asimilasyon> (03.05.2021).

Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157-172.

Forrest, J., Lean, G. & Dunn, K. (2017). Attitudes of Classroom Teachers to Cultural Diversity and Multicultural Education in Country New South Wales, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 5(42), 17-34.

Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3),

Getahun, T., Tefera, B. F., & Burichew, A. H. (2016). Teacher's Job Satisfaction and Its Relationship with Organizational Commitment in Ethiopian Primary Schools: Focus on Primary Schools of Bonga Town. *European Scientific Journal*, 12(13).

Gokyer, N. & Ozpolat, H. (2020). Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Okuldaki İletişim Engelleri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Akdeniz*

Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14(32), 177-205. doi:
10.29329/mjer.2020.258.10

Goodman, B. M. (2008). Teachers' Perceptions of Multicultural Education. *Eastern Illinois University*. <http://thekeep.eiu.edu/theses/598>.

Gorham, E. (2001). Multicultural Teaching Competence as Perceived by Elementary School Teachers (Yayınlanmamış doktora tezi). *Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University*.

Göksu, Z. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Genel Öz Yeterlilik Algıları ile İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (*Master's thesis, Namık Kemal Üniversitesi*).

Gökyer, N., & Bakcak, S. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinin Özyeterlilik Düzeyleri: Elazığ İli Örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(3), 82-98.

Gömleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7).

Gupta, M., & Gehlawat, M. (2013). Job Satisfaction And Work Motivation Of Secondary School Teachers in Relation to Some Demographic Variables: A Comparative Study. *Educationia Confab*, 2(1), 10-19.

- Gülay, H. E. (2006). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Araştırılması (Kocaeli İl Örneği). *Master's thesis, Sakarya Üniversitesi, Türkiye.*
- Gündoğdu, G. B. (2013). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerine bir çalışma: Mersin ili örneği. (*Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*)
- Hamurcu, H., & Demirçelik, E. (2015). Çokkültürlü Ortaöğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Yönetim-Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 45(207), 24-39.*
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online readings in psychology and culture, 2(1), 8.* <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5632> adresinde erişildi.
- Kaçar, T., & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. *İlköğretim Online, 16(4), 1753-1767.*
- Kadıoğlu, F. (2014). Psikolojik Danışmanların (Rehber Öğretmenlerin) Mesleki Doyum ile Kendine Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*

- Kağan, M. (2005). Devlet Ve Özel İlköğretim Okulları İle Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Çalışan Rehber Öğretmenlerin İş Doyumlarının İncelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara*
- Kağan, M. (2010). Ankara İlindeki Devlet ve Özel İlköğretim Okulları İle Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Çalışan Rehber Öğretmenlerin İş Doyumlarının İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 39-55.*
- Kama, M.C. (2023). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm ve İş Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Rize.*
- Kanbur, O. (2020). Fizik Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Kansu, A. F., & Sayar, G. H. (2018). Öz Yeterlik, Yaşam Anlamı ve Yaşam Bağlılığı Kavramları Üzerine Bir İnceleme. *Etkileşim, (1), 80-81.*
- Kapucu, S. T. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları ile Çocuk Sevgisi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *(Master's thesis, Marmara Üniversitesi (Turkey)).*
- Karaçöp, A., & İnaltekin, T. (2022). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mesleki Doyum, Öz Yeterlilik, Öğretim Kaygısı ve Okul Kültürü Düzeylerinin Çeşitli

Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 36-48.

Karadeniz, S. (2021). Çok Kültürlü Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Çokkültürlülük Algılarını Etkileyen Etkenler Nelerdir. *Yüksek Lisans Tezi. Denizli. Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Karagil, G. (2016). Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ile Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. (*Master's thesis, Eastern Mediterranean University (EMU)-Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAÜ).*)

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 26. Basım. Ankara: Nobel.

Kavutçu, R. (2016). Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri (Denizli İli Merkezefendi İlçe Örneği).

Kaya, Y. (2013). Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi: Diyarbakır ili örneği. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.*

Kaya, Y., & Söylemez, M. Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi: Diyarbakır Örneği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 128-148.

- Kervan, S. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış doktora tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.*
- Kılıçoğlu, G. (2015). Çokkültürlü Eğitim ve Öğretim Yeterliğine İlişkin Teorik Bir Çözümleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (11), 79-102.
- Kınalı, G. (2000). Resmi ve Özel Okullardaki Rehber Öğretmenlerin İş Tatminleri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Koç, C. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Becerilerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2013(1), 240-255.
- Koçel, T. (2005). İşletme yöneticiliği. İstanbul: *Arıkan Basım*
- Konca, A. S., & Dikmenli, Y. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerin İş Doyumu ve Veli Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2005-2035.
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin Öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.

- Kök, S. B. (2006). İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılığın İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 291-317.
- Köksal, S., & Çiftci, E. (2024). Müzik Öğretmenlerinin İş Doyum ve Tutum Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(242), 757-792.
- Kumaş, V., & Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 123-139.
- Kurtuluş, F., & Arsal, Z. (2023). Effects of Critical Multicultural Education on Preservice Teachers' Multicultural Attitudes and Efficacy. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 360-378.
- Kuzgun, Y. (2003), Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş. *Ankara; Nobel Yayın Dağıtım*
- Kuzgun, Y., Aydemir-Sevim, S., ve Hamamcı, Z. (1999). Mesleki Doyum Ölçeği 'nin Geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 14-18.
- Küçük, H. (2009). İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Kültür Kavramına Dair Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. *Master's Thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

- Määttä, S. (2008). Teachers' Perceptions of Multicultural Education and Their Competence to Teach Children From Different Cultural Backgrounds. (Master's Thesis). *University of Jyväskylä, Israel*.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- MEB. (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. 13 Mayıs 2024 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. 13 Mayıs 2024 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETME_NLYK_MESLEY_Y_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişilmiştir.
- Narouz, L. (2018). Challenges and Culture Shock Symptoms among International Nursing Students at Cairo University. *IOSR Journal of Nursing and Health Science (IOSRJNHS)*, 7(4), 58-66.
- Nar, B. (2008). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri: Dilovası Örneği* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi (Turkey)).
- Nuri, C. (2014). Özel Eğitimde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik, Öz Yeterlik ve Duygu Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Ortaçtepe, D. (2006). The Relationship Between Teacher Efficacy and Professional Development within The Scope of an In-Service Teacher Education Program. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*

Özkaraca, H. (2023). Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Başarı Motivasyonları Mesleki Doyumları ve Zenofobik Davranışları Arasındaki İlişki. *(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.*

Özşaker, M. (2013). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öz-Yeterlikleri, Tükenmişlikleri Ve İş Doyumlarının İncelenmesi (Aydın İli Örneği). *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık Ve Tıp Bilimleri Dergisi.*

Pardee, R. L. (1990). Motivation Theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland.

Recepoğlu, E., & Ülker Tümlü, G. (2015). Üniversite Akademik Personelinin Mesleki ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi. 23(4), 1851-1868.*

KKTC Öğretmenler Yasası, Madde 27. (Resmi Gazete, 1985-25).

- Sadaiah, A., & Rao.F.S. (2021). Job Satisfaction among High School Teachers. *Global Journal for Research Analysis*. 45-47.
- Sağlam, A. G. (2024). Öğretmenlerin Meslektaş Dayanışması ile İş Doyumu Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli*.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-210.
- Saracaloğlu, A. S., Aslantürk, E. ve Çengel, M. (2006). Aydın İli İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki ve Bireysel Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı.14-16 Nisan 2006: 104- 118*.
- Sariahmetoğlu, H., & Kamer, S. T. (2021). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitimi ve Uyum: Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 612-634.
- Shann, M.H. (1998). Professional Commitment and Satisfaction among Teachers in Urban Middle Schools. *Journal Of Educational Research*. 92 (2),67.
- Sheets, R. H., & Chew, L. (2000). Preparing Chinese American Teachers: Implications for Multicultural Education. *Annual Meeting of the American Educational Research Association. ERIC Digest ED 446039*.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher Self-Efficacy and Teacher Burnout: A Study Of Relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.
- Strydom, L., Nortjé, N., Beukes, R., Esterhuysen, K., & Van der Westhuizen, J. (2012). Job Satisfaction Amongst Teachers at Special Needs Schools. *South African Journal of Education*, 32(3), 267-278.
- Sumanasena, M. L., & Nawastheen, F. M. (2022). Teacher Job Satisfaction: A Review Of The Literature. *Muallim Journal of Social Sciences and Humanities*, 6(4).
- Şahin, M. (2019). Kültür Değişimleri ve Eğitim. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 458-466.
- Şanlı, S. (2016). Polis Akademisi Öğrencilerinin Genel Öz Yeterlik İnançları ve Sporda Güdülenme Kaynaklarının İncelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(4), 172-183.
- Şentürken, C., & Oğuz, A. (2020). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özerklik Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3260-3283.
- Şimşek, H. & Çöplü, F. (2018). Lise Öğrencilerinin Riskli Davranışlar Gösterme Düzeyleri İle Okula Bağlanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi . *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1) , 18-30.
DOI:10.31592/aeusbed.358223

- Şişman, M. (2014). Örgütler ve Kùltürler. *Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık*.
- Takır, A., & Özerem, A. (2019). Göçle Gelen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul Ortamında Karşılaştıkları Sorunlar. *Folklor/edebiyat*, 25(97), 639-657.
- Tavşancıl, E. (2020). Temel İstatistik. (Power Point Slaytı).
- TDK (2021). Asimilasyon ne demek TDK Sözlük Anlamı. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=asimilasyon> (03.05.2021).
- Tekin, G., & Görgülü, B. (2018). Clayton Alderfer'in Erg Teorisi ve Çalışanların İş Tatmini. *Social Sciences Studies Journal*, 4(17).
- Telef, B. B. (2011). The Study Of Teachers' Self-Efficacy, Job Satisfaction, Life Satisfaction And Burnout. *Elementary Education Online*, 10(1).
- Tezcan, M. (1978). Kùltür ve Eğitim İlişkileri. *Eğitim Ve Bilim*, 3(15).
- Turan, Şerafettin (2002), Türk Kùltür Tarihi “Türk Kùltüründen Türkiye Kùltürünün Evrenselliğine. *Bilgi Yayınları, Ankara*.
- Turcan, H. G. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ile İş Doyumları arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Unpublished master's thesis, Selçuk University, Konya*.
- Uygunkan, S. B. (2005). Kùltürleme Kavramı ve Televizyon. *Kurgu*, 21(1), 198-206.

- ÜLTANIR, G. (2003). Eğitim ve Kültür İlişkisi Eğitimde Kültürün Hangi Boyutlarının Genç Kuşaklara Aktarılacağı Kaygısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3).
- Ünal, S. D., & Kınır, S. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Journal of History School*, 15(LVII), 1124-1151.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz- Yeterlik Algıları Secondary School Teachers' Self-Efficacy Beliefs. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Vamık, N. (2003). İlkokul öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri (İskele ilçesi örneği). *Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa*. <https://docs.neu.edu.tr/library/6349242036.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Yalnız, B. (2022). Öğretmenlerin Meslektaş İlişkisi Algıları ve Okul Yöneticisi Desteği Algıları İle İş Doyumu Algıları Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli*.
- Yavuz, M. (2018). Eğitim Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticiler Açısından Hizmet İçi Eğitimin Önemi: Temel Eğitim ve Ortaöğretim Kurumlarında Bir Araştırma. (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

- Yavuz, M. (2020). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Öz-Yeterlilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 1-25.
- Yıldıray, B. (2022). Okullarda Çalışan Psikolojik Danışmanların İş Doyumu, Yılmazlık Düzeyleri Ve Algıladıkları Örgütsel Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki. (Master's thesis, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Yıldırım, S. (2016). Kosova'daki Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Bilgi, İnanç, Tutum ve Özyeterliliklerinin Sınıf İçi Uygulamalarıyla İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. *Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi*.
- Yıldız, E. (2018). Özel Ve Devlet Okullarında Çalışan Branş Öğretmenlerinin Demografik Değişkenlere Bağlı Olarak Mesleki Doyum ve Anksiyete Düzeylerinin Karşılaştırılması. (Master's thesis, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Yılmaz, K., & Çokluk-bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlilik İnançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)*, 41(2), 143-167.
- Zararsız, N. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-Efficacy and Educational Development. in A. Bandura (Eds.), *Self Efficacy in Changing Societies* (pp. 202-231). *Newyork: Macmillan.*

EKLER

EK 1: Bilgilendirilmiş Onam Formu



Doğu Akdeniz Üniversitesi

Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

Tel: + (90) 392 630 24 30

Değerli Katılımcı,

Araştırmaya katılmayı kabul etmeden önce, lütfen araştırma ile ilgili aşağıda bulunan bilgileri dikkatlice okumak için birkaç dakikanızı ayırınız.

Araştırma ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa, aşağıda iletişim bilgileri olan araştırmacıyla iletişim kurabilirsiniz.

Bu araştırma Rüyam Hacımuratlar tarafından, Doç. Dr. Yeliz Akıntuğ denetimi altında yürütülmektedir. Araştırmanın amacı, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, İskele ve Mağusa İlçelerinde yer alan ve bünyesinde birden çok kültürlü öğrenciye eğitim olanağı sunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ortaokul ve Liselerde farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin mesleki doyumları ve öz yeterliliklerinin arasındaki ilişkiyi incelemektir. Uygulama ortalama 10-20 dakikanızı alacak şekilde Kişisel Bilgi Formu, Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeği ve Mesleki Doyum Ölçeğinden oluşmaktadır. Vereceğiniz bilgiler yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacağından adınızı yazmanıza gerek yoktur. Vereceğiniz yanıtlar kesinlikle gizli kalacak, araştırma ekibi dışında kimse ile paylaşılmayacaktır.

Bu çalışma süresince toplanacak veriler, yalnızca akademik araştırma amacı ile kullanılacak ve yalnızca akademik araştırma amacı ile kullanılacaktır. Aynı zamanda yalnızca uluslararası akademik toplantılarda ve/veya yayınlarda sunulacaktır.

Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına sahipsiniz. Sizlere sorulan soruların doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Soruları cevaplarken, hepsini dikkatlice okuyarak, boş bırakmadan cevaplamanız, samimi ve dürüst olmanız araştırma sonuçları için oldukça önemlidir ve araştırmanın güvenilir olmasına katkıda bulunacaktır. Daha önce de belirtildiği gibi, ölçeklerde verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli kalacaktır. Eğer çalışmayla ilgili herhangi bir şikayet, görüş veya sorunuz varsa bu çalışmanın araştırmacısı ile iletişime geçmekten lütfen çekinmeyiniz.

Gönüllü katılımınızı belirtmek için, lütfen aşağıda bulunan kutuları işaretleyiniz

1. Bilgileri okuyup anladığımı ve soru sorma fırsatımın olduğunu onaylıyorum.
2. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı ve istediğim zaman çekilme hakkına sahip olduğumu biliyor ve onaylıyorum.

Tarih:

İmza:

İletişim Bilgileri:

Rüyam Hacımuratlar

Doç. Dr. Yeliz Akıntuğ

0533 820 72 15

0392 630 40 28

ruyam.hacimuratlar@emu.edu.tr

yeliz.akintug@emu.edu.tr

EK 2 : Kişisel Bilgi Formu

Saygıdeğer Meslektaşım;

Araştırmaya eşlik edecek bu form ve ölçekler ile yüksek lisans tez kapsamında Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi amaçlanmaktadır. Sorulara vereceğiniz içten ve samimi cevaplar araştırmanın sağlıklı bir şekilde sonlanmasına katkı koyacaktır.

Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyarak, atlamadan ve size uygun olan sorulara (X) işareti koyacak şekilde işaretleyiniz. İlgi ve katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Rüyam Hacımuratlar
Doğu Akdeniz Üniversitesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Mail: ruyam.hacimuratlar@emu.edu.tr

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yeliz Akıntuğ
Doğu Akdeniz Üniversitesi
Mail: yeliz.akintug@emu.edu.tr
Telefon No: 0392 630 24 30

1.Görev Yaptı Bölge

- İskele
 Gazimağusa

2. Mesleki Kıdeminiz

- 1- 5 Yıl
 6-10 Yıl
 11-15 Yıl
 16 Yıl ve üzeri

3. İngilizce Seviyeniz

- İyi
 Orta
 Yüksek

4.Eğitim Durumunuz (En Son Mezun Olduğunuz Eğitim Kademesi)

- Üniversite Lisans
 Yüksek Lisans
 Doktora
 Atatürk Öğretmen Akademisi

5. Branşınız.....

6. Daha önce hiç Hizmetiçi Eğitim aldınız mı?

Evet

Hayır

7. Günde kaç saat çalışmaktasınız?

2-4

5-7

8-10

8. Ana Diliniz

Türkçe

İngilizce

Diğer. (Lütfen Yazınız)

9. Çalıştığınız Kurum

Devlet

Özel

10. Görev yaptığınız eğitim kurumunun öğretim dili nedir?

Türkçe Ortaokul/ Lise

İngilizce Kolej Ortaokul/ Lise

11. Mezun olduğunuz Bölge

K.K.T.C

T.C

İngiltere

Diğer. (Yazınız).....

12. Lisans eğitiminizde çok kültürlü eğitime dair bir ders aldınız mı?

Evet

Hayır

13. Okul Yöneticilerinin yaşadıkları sorunlara yönelik yardımları var mı?

Evet

Hayır

14. Veli toplantılarında öğrencilerin sorunlarına yönelik sağlıklı bir iletişim kurabiliyor musunuz?

Evet

Hayır

Ek 4: Mesleki Doyum Ölçeği (Mdö)

Açıklama: Aşağıda işinize ilişkin bazı sorular bulunmaktadır. Lütfen her soruyu okuyunuz ve karşısında size uygun gelen şıkkı (X) biçiminde çarpı koyarak işaretleyiniz.

	Her Zama n	Sık Sık	Ara Sıra	Nadire n	Hiçbir Zaman
1. Bir kez daha dünyaya gelseniz aynı mesleğe girmek ister misiniz?	()	()	()	()	()
2. Yaptığınız işi önemli ve anlamlı buluyor musunuz?	()	()	()	()	()
3. Mesleğinizi başkalarına önerir misiniz?	()	()	()	()	()
4. Keşke başka bir iş yapan insan olsam dediğiniz olur mu?	()	()	()	()	()
5. Mesleğinizin gelişmenize olanak verdiğini düşünüyor musunuz?	()	()	()	()	()
6. İşyerinize hevesle gelir misiniz?	()	()	()	()	()
7. İşiniz ile ilgili yeni bir şey öğrenmeye çalışır mısınız?	()	()	()	()	()
8. İşyerinizde aldığınız eğitime uygun bir iş yapıyor musunuz?	()	()	()	()	()
9. İşgünü sonunda kendiniz mutsuz ve bıkmın hisseder misiniz?	()	()	()	()	()
10. Fırsatını bulduğunuz an başka bir işe geçmeyi düşünür müsünüz?	()	()	()	()	()
11. Erken emekli olup bir köşeye çekilmeyi düşünür müsünüz?	()	()	()	()	()
12. Meslektaşlarınızla karşılaştığınızda onların işlerini nasıl yaptıklarını sorar mısınız?	()	()	()	()	()
13. Mesleki bilginizi artırmak için seminerlere, kongrelere katılır mısınız?	()	()	()	()	()
14. İşyerinde bazı engeller çalışma isteğinizi engeller mi?	()	()	()	()	()
15. İşinizin yeteneklerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	()	()	()	()	()
16. Mesleğinizle ilgili yayınları izler misiniz?	()	()	()	()	()
17. Mesleğinizi yürütürken karşılaştığımız engellere mücadele ediyor musunuz?	()	()	()	()	()
18. İşinizin ilgilerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	()	()	()	()	()
19. Mesleğinizi değiştirmeyi düşündüğünüz anlar oldu mu?	()	()	()	()	()
20. Meslek bilginizi artırmaya yönelik girişimlerde bulunuyor musunuz?	()	()	()	()	()

* Prof.Dr. Yıldız Kuzgun, Dr. Seher A.Sevim ve Uzm. Zeynep Hamamcı tarafından geliştirilmiştir.

Ek 5: Etik Kurul Onayı

EĞİTİM BİLİMLERİ ETİK ALT KURULU

Sayı: ETK00-2023-0200

24.10.2022

Konu: Etik Kurulu'na Başvurunuz Hk.

Sayın: Rüyam Hacımuratlar (22501107)

Doç. Dr. Yeliz Akıntuğ danışmanlığında yürüttüğünüz "Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Meslek Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tez çalışmanızla ilgili başvurunuz, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Alt Kurulu'nun 23 Ekim 2023 tarih ve 2023/141 sayılı toplantısında incelenerek uygun bulunmuştur.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.



Prof. Dr. Sıtkıye Kuter

Eğitim Bilimleri Etik Alt Kurulu Başkanı



ES

EK 6: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü İzni



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : GOÖ.0.00-174/06-23/E.19933

8 Kasım 2023

Konu : Rüyam Hacimuratlar'ın Anket
Başvurusu Hk.

Sayın Rüyam HACIMURATLAR


İlgi : 7 Kasım 2023 tarihli ve TTD.0.00-174/06-23/E.3829 sayılı yazımız.

İlgi yazı uyarınca tarafınızdan gerçekleştirilecek olan "Ortaöğretim Kademesinde Görev Yapan ve Çok Kültürlü Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Meslek Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma sorularının gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması uygun görülmüştür.

Ancak soruları uygulamadan önce çalışmaya katılacak olanların bağlı bulunduğu okul müdürlüğüyle istişarede bulunulup, soruların hangi okulda ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Soruları uyguladıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması yasa gereğidir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.

 e-İmzalıdır
Cengiz Topel UZUN
Daire Müdürü

Not: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

ŞHT. MEHMET HASAN TUNA SOK. NO.5 YENİŞEHİR 99010 Lefkoşa
2288745

Bilgi için:Pınar CANTÜRK
İ.D.Başkatip

Ek 7: Ölçek İzinleri



Burhan Çapri burhancapri
Siz kişisine

28 Ağu



KÖYÖ
DOC - 44 KB

Merhaba Değerli Arkadaşım,
İlgili ölçme aracını ekte gönderiyor çalışmada
başarılar diliyorum...

Rüyam Hacımuratlar

<ruyam.hacimuratlar@emu.edu.tr>, 28 Ağu 2023 Pzt,
15:28 tarihinde şunu yazdı:

Merhabalar Sevgili hocam. Ben Doğu Akdeniz Üniversitesi Psikolojik rehberlik ve danışmanlık yüksek lisans öğrencisi ve aynı zamanda araştırma görevlisi Rüyam Hacımuratlar. Çok Kültürlü eğitime yönelik öğretmenlerin yaşamış oldukları zorlukları göz önüne alarak sizin Kişilerarası Öz yeterlik ölçeğinizi izniniz olursa kullanmak istiyorum. Ölçek maddelerini sadece güvenirlik ve geçerlilik çalışmalarınca görebildim ve ulaşım konusunda da sorun yaşıyorum. O yüzden izniniz olması halinde ölçeği göndermenizden büyük mutluluk duyarım. Şimdiden teşekkür ediyorum, iyi çalışmalar dilerim.



zeynep hamamcı
Siz kişisine

5 Eyl
...



meslekidoyumölçeği
DOCX - 24 KB

Sayın Akademisyen

Geliştirdiğimiz ölçme aracını bilimsel çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Akademik çalışmanızda başarılar dilerim.

Saygılarımla

Prof. Dr. Zeynep Hamamcı

rüyam hacımuratlar <ruyam.1998@hotmail.com>, 4 Eyl
2023 Pzt, 23:23 tarihinde şunu yazdı:

Merhabalar Sevgili hocam. Ben Doğu Akdeniz Üniversitesi Psikolojik rehberlik ve danışmanlık yüksek lisans öğrencisi ve aynı zamanda araştırma görevlisi Rüyam Hacımuratlar. Çok Kültürlü eğitime yönelik öğretmenlerin yaşamış oldukları zorlukları göz önüne alarak öz yeterlik ve İş doyum arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla Mesleki Doyum ölçeğinizi izniniz olursa kullanmak istiyorum. Ölçek maddelerine ulaşım konusunda da sorun yaşıyorum. O yüzden izniniz olması halinde ölçeği göndermenizden büyük mutluluk duyarım.