

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI**

**SINIFINDA YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİ BULUNAN VE BULUNMAYAN
ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİK VE MESLEKİ DOYUM DÜZEYLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI: ADANA İLİ ÖRNEĞİ**

Halil İbrahim KILIÇ

Danışman: Prof. Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Lut TAMAM (Çukurova Üniversitesi)

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KALE

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERSİN / HAZİRAN 2021

ONAY

T.C
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ' NE

201810055 numaralı öğrencimiz olan HALİL İBRAHİM KILIÇ tarafından hazırlanan “Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan ve Bulunmayan Öğretmenlerin Öz Yeterliklerinin ve Mesleki Doyumlarının Karşılaştırılması: Adana İli Örneği” başlıklı bu tez çalışması jürimiz tarafından oybirliği ile Psikoloji Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

(Enstitü Müdürlüğünde Asıl Sureti Islak İmzalıdır)

Üniv. İçi Asıl Üye- Tez Danışmanı - Jüri Başkanı: Prof. Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ

(Enstitü Müdürlüğünde Asıl Sureti Islak İmzalıdır)

Üniv. Dışı – Jüri asıl Üyesi: Prof. Dr. Lut TAMAM
(Çukurova Üniversitesi)

(Enstitü Müdürlüğünde Asıl Sureti Islak İmzalıdır)

Üniv. İçi – Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KALE

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

(Enstitü Müdürlüğünde Asıl Sureti Islak İmzalıdır)

10/06/2021

Doç. Dr. Murat KOÇ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

İTHAF

Can yongam annem Emine Kılıç'a...

ETİK BEYANI

Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
 - Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
 - Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
 - Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
 - Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,
- bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

10/06/2021

Halil İbrahim KILIÇ

TEŞEKKÜR

Çalıőmamn baőlangıcından itibaren sabrı, anlayışı ve donanımıyla hayranlık duyduğum sevgili danışman hocam, Prof. Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ'a teşekkür ediyorum.

Mesai arkadaőım ve tezin her anında desteğini esirgemeyen, kıymetli dostum Sosyal Bilgiler Öğretmeni, őehmus AĞIRMAN'a teşekkür ediyorum.

Ölçeklerimin okullarda uygulanma sürecinde özveriyle yardımda bulunan okul müdürüm Teoman GİDER'e teşekkür ediyorum.

Yaptığım bilimsel çalışmada, ölçekleri doldurup desteklerini esirgemeyen Barbaros Ortaokulu öğretmenlerime teşekkür ediyorum.

Son olarak varlıklarıyla ve bana olan őefkatleriyle hayatımın her anında bana iyi hissettiren yaşam kaynağım, anneme ve yeğenlerim Diren ve Yağız'a teşekkür ediyorum.

ÖZ

SINIFINDA YABANCI UYUKLU ÖĞRENCİ BULUNAN VE BULUNMAYAN ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİK VE MESLEKİ DOYUM DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI: ADANA İLİ ÖRNEĞİ

Halil İbrahim KILIÇ

Yüksek Lisans Tezi, Psikoloji Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ

Haziran 2021, 122 Sayfa

Bu araştırmada 2020-2021 eğitim öğretim yılında Adana ilinin Seyhan ilçesindeki ortaokullarda görev yapan sınıfta yabancı uyuklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlikleri ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda elde edilen veriler Adana ilinin Seyhan ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıfta yabancı uyuklu öğrenci bulunanlar ve sınıfta yabancı uyuklu öğrenci bulunmayanlar ayrı ayrı tespit edilerek amaçlı örnekleme yöntemi ile sınıfta yabancı uyuklu öğrenci bulunan 151 ve sınıfta yabancı uyuklu öğrenci bulunmayan 149 olmak üzere toplam 300 öğretmene uygulanan ölçekler ile toplanmıştır. Uygulama formu, 9 maddelik Demografik Bilgi Formu, 24 maddelik Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve 20 maddelik Mesleki Doyum Ölçeği olmak üzere üç ölçekten oluşmaktadır.

Katılımcılardan elde edilen veriler, SPSS ile analiz edilmiştir. Veri analizleri her iki ölçek için de hem toplam puan hem de alt boyutlardan elde edilen puanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışmanın normal dağılım göstermesinden dolayı parametrik testler kullanılmıştır. Bu doğrultuda iki bağımsız grup ortalamaları arasındaki niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup ortalamaları arasındaki niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Tukey ve Tamhane's testi kullanılmıştır. Araştırmanın sürekli değişkenleri arasında da pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Sınıfta yabancı uyuklu öğrenci bulunan öğretmenlerin sınıfta yabancı uyuklu öğrenci bulunmayan öğretmenlere göre öz yeterliklerinde farklılık

olmadığı anlaşılmaktadır. Yine sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler ile sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Buna karşın demografik değişkenler olan; yaşları, medeni durumları, çocuk sayıları, hizmet süresi ve aylık gelir düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, yabancı uyruklu öğrenci, öz yeterlik, mesleki doyum



ABSTRACT**COMPARISON OF SELF-EFFICACY AND PROFESSIONAL SATISFACTION
LEVELS OF TEACHERS WITH AND FOREIGN STUDENT IN THEIR CLASS:
ADANA EXAMPLE****Halil İbrahim KILIÇ****Master Thesis, Department of Psychology****Supervisor: Prof. Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ****June 2021, 122 pages**

In this study, it is aimed to examine the relationship between self-efficacy and professional satisfaction levels of teachers who have and do not have foreign students in their class working in secondary schools in Seyhan district of Adana province in the 2020-2021 academic year. In this context, teachers in secondary schools in Seyhan district of Adana on the data obtained in the class of foreign students for foreign students in class and the ones that are in the class with purposive sampling method to separate and separately identified in 151 and 149 in the class that are not available for foreign students foreign students applied for a total of 300 teachers with scales were collected. The application form consists of three scales: a 9-point demographic information form, a 24-point teacher self-efficacy scale and a 20-point professional satisfaction scale. Data from participants was analyzed with SPSS. Data analyses were performed for both scales based on both the total score and the scores obtained from the lower dimensions. Parametric tests were used because of the normal distribution of this study using the relational scanning method. In this direction, the t-test was used to compare quantitative continuous data between the averages of two independent groups, and the ANOVA test was used to compare quantitative continuous data between the averages of more than two independent groups. After the ANOVA test, Tukey and Tamhane's test were used as complementary post hoc analysis to determine the differences. Pearson correlation analysis was also applied among the continuous variables of the study. It is understood that there is no difference in the self-efficacy of the teachers who have foreign students in their class compared to the teachers who do not have foreign students in their class. Again, it is understood that there is no

significant difference between the professional satisfaction of teachers who have foreign students in their classes and those who do not have foreign students in their classes. On the other hand, the demographic variables; It is understood that there is a significant difference between their ages, marital status, number of children, length of service and monthly income levels.

Keywords: Teacher, foreign student, self-efficacy, professional satisfaction



ÖN SÖZ

Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan, bir diğer deyişle yalnızca Türk öğrenci bulunan öğretmenlerin de sınıf ortamında çeşitli problemler yaşayabildikleri ancak bu problemlerin kültürden veya dil probleminden kaynaklı olmadığı görülmektedir. Bu hususta sınıfında yalnızca Türk öğrencisi bulunan öğretmenlerin yeterliklerinin yabancı uyruklu öğrencisi de bulunan öğretmenlerden farklılık gösterdiği öngörülmektedir.

İlgili alanyazında sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin doyum ve yeterliğine ilişkin henüz spesifik bir araştırma ile karşılaşılmamıştır. Bu doğrultuda bu çalışmanın ilgili alanyazındaki bu önemli eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

İÇİNDEKİLER

KAPAK	i
ONAY	ii
İTHAF	iii
ETİK BEYANI	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
ÖN SÖZ	x
İÇİNDEKİLER	xi
KISALTMALAR	xii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
EKLER LİSTESİ	xvi
1. GİRİŞ	1
2. YÖNTEM	36
2.1. Katılımcılar.....	36
2.2. Araştırmanın Yapılışı (Prosedür).....	39
2.3. Araştırmada Kullanılan Materyaller.....	39
2.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	40
2.3.2. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği.....	40
2.3.3. Mesleki Doyum Ölçeği.....	41
2.4. Araştırmanın Modeli.....	42
2.5. Araştırma Verilerinin Analizi.....	43
3. BULGULAR	47
4. TARTIŞMA VE SONUÇ	73
KAYNAKÇA	85
EKLER	97

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
HBOGM	: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
PIKTES	: Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi
GEM	: Geçici Eğitim Merkezi
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
NCATE	: Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Kurulu



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	24
Tablo 2.	Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Dağılımı.....	38
Tablo 3.	Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Güvenirlilik Analizi	41
Tablo 4.	Mesleki Doyum Ölçeği Güvenirlilik Analizi	42
Tablo 5.	Ölçeklerin Normallik Dağılımlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Testleri	44
Tablo 6.	Ölçeklerin Normallik Dağılımlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi.....	44
Tablo 7.	Ölçekler İle İlgili Betimleyici İstatistikler	48
Tablo 8.	Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Madde İstatistiği	49
Tablo 9.	Mesleki Doyum Ölçeği Madde İstatistiği	51
Tablo 10.	Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular.....	52
Tablo 11.	Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Yaşları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular.....	54
Tablo 12.	Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Medeni Durumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular	55
Tablo 13.	Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Çocuk Sayıları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular.....	57
Tablo 14.	Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Eğitim Durumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular.....	58
Tablo 15.	Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Hizmet Süreleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular.....	60
Tablo 16.	Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Mevcut Okulunda Bulunma Süresi Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular	61
Tablo 17.	Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Yabancı Uyruklu Öğrenciler İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular	62
Tablo 18.	Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Aylık Gelir Durumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular	64
Tablo 19.	Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular.....	65

Tablo 20. Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeyleri ile Yaşları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular.....	65
Tablo 21. Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeyleri ile Medeni Durumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular	66
Tablo 22. Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeyleri ile Çocuk Sayıları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular	67
Tablo 23. Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeyleri ile Eğitim Durumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular	68
Tablo 24. Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeyleri ile Hizmet Süreleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular	69
Tablo 25. Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeyleri ile Mevcut Okulunda Bulunma Süreleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular.....	70
Tablo 26. Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeyleri ile Yabancı Uyruklu Öğrenciler İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular.....	71
Tablo 27. Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeyleri ile Aylık Gelir Durumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular	71
Tablo 28. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyleri İle Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Bulguları	72

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğretmen Yeterliğinin Doğal Döngüsü	26
Şekil 2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Piramidi	32
Şekil 3. Araştırma Modeli	43
Şekil 4. Ölçeklerin Q-Q Plot Dağılımları	45



EKLER LİSTESİ

EK A. Çağ Üniversitesi Etik Kurul Onay Belgesi	97
EK B. Bilgilendirilmiş Onam Formu	99
EK C. Sosyodemografik Bilgi Formu	101
EK D. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği	102
EK E. Mesleki Doyum Ölçeği	103
EK F. Çağ Üniversitesi İzin Yazısı	104
Ek G. Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü Tez Anket İzin Yazısı	105



1. GİRİŞ

2011 yılında Suriye iç savaşı nedeniyle başlayan kitlesel göç hareketi; Türkiye'nin gerek misafirperver bir politika izlemesi, gerek göçlerin savaşın tanığı olan Türkiye'ye doğru ilerlemesi bağlamında ülke genelinde pek çok dinamiğin değişmesine neden olmuştur. Savaş atmosferini birebir yaşayan her yaştan, her kesimden insanın bulunduğu bu kitlesel hareket içinde farklı eğitim, meslek ve gelir düzeyine sahip insanların savaşın manevi zorluk boyutunun yanında barınma, yeme-içme ve güvenlik gibi fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması hususunda da yardıma muhtaç oldukları görülmüştür. Türkiye'ye göç ettikten sonra belirli bir kısmının kamp ve konteyner kentlere yerleştirildiği bir kısmının ise kendi imkanları ile Türkiye'nin farklı bölgelerinde yaşamlarını sürdürmeye çalıştıkları görülmüştür (Orhan ve Gündoğar, 2015).

Yaşanan iç savaş nedeniyle Türkiye'ye sığınan bireylerin Türkiye'de geçici koruma altına alınması, toplumsal hayata katılması sağlanmıştır. Eğitim, sağlık, iletişim, ulaşım, barınma alanında Türkiye üzerine düşen sorumluluğu almış, hoşgörü politikasıyla kendisine sığınan savaş mağdurlarına sırtını dönmemiştir. Özellikle öğrenim çağı içerisinde yer alan çocukların eğitimden yararlanma hakları konusunda Milli Eğitim Bakanlığının önemli girişimleri olmuştur. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün (HBOGM) Ocak 2020 verilerine Türkiye'de öğrenim çağında yer alan 1.082.172 Suriyeli öğrencinin 684.919'unun okullaştırıldığı yansımıştır (HBOGM, 2020).

Milli Eğitim Bakanlığının geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere yönelik izlediği tutumun çocukların kayıp bir kuşak olarak kabul edilip gözden çıkarılmasının önüne geçmek ve gelecekte uyum problemi yaşamamaları adına önlem almak olduğu görülmektedir (Ergün, 2018). Bu hususta Milli Eğitim Bakanlığı yalnızca Suriyeli öğrenciler için değil tüm yabancı uyruklu çocuklar adına Avrupa Birliği ile iş birliği içerisine girerek Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi'ni (PIKTES) başlatmıştır. Öncelikle Geçici Eğitim Merkezleri olarak başlattığı süreci daha sistemli hale getirerek öğrencilerin devlet okulları bünyesinde uyum sınıfları başlığında yabancı uyruklu çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu sağlanmıştır.

Geçici koruma altındaki Suriyeli ve diğer yabancı uyruklu öğrencilerin toplumsal uyumunun sağlanması ve Türk eğitim sistemine uyumlarının kolay olması

için Türkiye'nin resmi dili olan Türkçeyi ve dilin özelliklerini bilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilere Türkçe eğitimi verilmesi, Türk kültürü ve geleneklerinin tanıtılması adına Aralık 2016'da başlayan ve günümüze kadar devam etmekte olan PIKTES kapsamında Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği ve Arapça Öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenlere istihdam sağlanmıştır.

Haziran 2020 yılına kadar Geçici Eğitim Merkezlerinde ve devlet okullarının uyum sınıfları bünyesinde öğrencilere Türkçe eğitimi; dil özelliklerine yönelik eğitim seviye ve yaşlarına göre Avrupa Dil Portfolyosu baz alınarak verilmiştir. Haziran 2020 yılından sonra Geçici Eğitim Merkezleri'nin kapatılması ile birlikte yabancı uyruklu öğrencilerin tamamının devlet okullarında eğitim görmelerine karar verilmiştir. Bir başka söylemle 2020-2021 eğitim öğretim döneminde yabancı uyruklu öğrencilerin yalnızca devlet okullarında eğitim görmeleri kararı alınmıştır. Bu durum yabancı uyruklu öğrencilerin yaşlarına göre Türk öğrencilerle birlikte öğrenim göreceği sonucunu doğurmuştur. Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin çok kültürlü bir eğitim anlayışına sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Bu hususta Milli Eğitim Bakanlığı sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan öğretmenlerin yeterliklerinin geliştirilmesi ve kültürlerarası ve çok kültürlü eğitim düşüncesine sahip olabilmesi için kapsayıcı eğitim uygulamasına geçmiştir (Kırılmaz ve Öntaş, 2020). Kapsayıcı eğitim ile birlikte öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sürecinin kolaylaştırılması, yaşanabilecek problemlerin azaltılması ve yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğretim imkanlarından eşit şekilde yararlanabilmesi amaçlanmıştır (Öztürk, Tepetaş, Köksal ve İrez, 2017).

Yapılan tüm kapsayıcı ve destekleyici eğitime rağmen bazı yabancı uyruklu öğrencilerin gerek yaşadıkları dil problemi, gerek farklı bir kültüre sahip olmaları, gerekse göç ettiği sırada okuldan uzaklaşmaları ve/veya okula hiç başlamamış olmaları gibi nedenler diğer öğrencileri ve öğretmenleri olumsuz etkilemiştir. Bu durum eğitim öğretim faaliyetlerinin esas unsuru olan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını daha fazla arttırmıştır (Erdem, 2017).

İlgili alanyazın incelendiğinde sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin yaşadıkları problemlere ilişkin çeşitli çözüm önerileri geliştirdikleri görülmektedir. Şimşir ve Dilmaç (2018) tarafından yapılan yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördükleri okullarda öğretmenlerin yaşadıkları problemler ve problemlere üretilen çözüm önerileri çalışmasında öğretmenlerin yaşadıklarına ilişkin yabancı

uyruklu öğrencilerin Türkçe dil eğitimi almalarının, ayrı eğitim almalarının, aile ile irtibat halinde olmanın, rehberlik etkinliklerinden faydalanmanın ve sosyal faaliyetlere katılmanın problemin çözümünde etkili olabileceği ortaya koyulmuştur. Şimşek ve Öztürk (2016) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi çalışmasında da benzer çözüm önerilerine yer verilmiştir. Uzun ve Bütün (2016) tarafından yapılan okul öncesi eğitim kademesinde Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi çalışmasında ise çocukların yaşadıkları problemlere ilişkin göç öncesinde ve sonrasında yaşadıkları travmatik durumların incelenerek temel ihtiyaçlarının karşılanması ile birlikte yaşadıkları problemlerin azalabileceği belirtilmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları problemlere ilişkin çeşitli çözüm önerileri getirdikleri görülmüştür.

Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan, bir diğer deyişle yalnızca Türk öğrenci bulunan öğretmenlerin de sınıf ortamında çeşitli problemler yaşadıkları ancak yaşanan bu problemlerin kültürden veya dil probleminden kaynaklı olmadığı tespit edilmiştir. Bu hususta sınıfta yalnızca Türk öğrencisi bulunan öğretmenlerin yeterliklerinin yabancı uyruklu öğrencisi de bulunan öğretmenlerden farklılık gösterdiği öngörülmüştür.

İlgili alanyazında sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki doyumu ve yeterliğine ilişkin henüz spesifik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda bu çalışmanın ilgili alanyazındaki bu önemli eksiği gidereceği düşünülmektedir.

“Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusundan hareketle bu çalışmada Adana örnekleminde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki doyum düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın temel problemine ek olarak aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmıştır:

- Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile sosyodemografik değişkenler (cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, çocuk sayısı, eğitim durumları) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile mesleki özellikleri (hizmet süresi, aylık gelir düzeyi, mevcut okulunda bulunma süresi, hizmet içi eğitim alma durumu) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ile sosyodemografik değişkenler (cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, çocuk sayısı, eğitim durumları) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ile mesleki özellikleri (hizmet süresi, aylık gelir düzeyi, mevcut okulunda bulunma süresi, hizmet içi eğitim alma durumu) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Araştırmanın temel problemi ve alt problemleri doğrultusunda oluşturulan hipotezler aşağıda belirtilmiştir.

H1a: Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır.

H1b: Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmaktadır.

H1c: Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmaktadır.

H1d: Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri çocuk sayısına göre farklılaşmaktadır.

H1e: Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri eğitim durumlarına göre farklılaşmaktadır.

H1f: Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri hizmet süresine göre farklılaşmaktadır.

H1g: Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri aylık gelir düzeyine göre farklılaşmaktadır.

H1h: Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri mevcut okulunda bulunma süresine göre farklılaşmaktadır.

H1ı: Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşmaktadır.

H2a: Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır.

H2b: Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmaktadır.

H2c: Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmaktadır.

H2d: Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri çocuk sayısına göre farklılaşmaktadır.

H2e: Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri eğitim durumlarına göre farklılaşmaktadır.

H2f: Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri hizmet süresine göre farklılaşmaktadır.

H2g: Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri aylık gelir düzeyine göre farklılaşmaktadır.

H2h: Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum mevcut okulunda bulunma süresine göre farklılaşmaktadır.

H2ı: Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşmaktadır.

H3: Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Araştırma konusuna ilişkin olarak geçmiş alanyazın ve bazı kavramlara da değinilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle kültürün, çok kültürlülüğün, çok kültürlü eğitimin ne olduğu ve Türkiye’de eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminin nasıl olduğu, özyeterlik kavramı, öğretmen özyeterliği, mesleki yaşam doyumu, kuramsal altyapısı ve hem özyeterlik hem de mesleki doyum düzeyleri ile ilgili olarak ilgili alanyazın araştırmaları incelenmiştir.

Kültür

Latince colere kelimesinden geldiği düşünülen kültür, yetiştirme, onarma, düzenleme ve eğitime gibi kavramları içerisinde barındıran genel bir kavramdır. Colere kelimesinden türetildiği düşünülen cultura kelimesi ise ilk kez tarım ile ilgili etkinlikler ifade edilirken kullanılsa da zaman içerisinde barındırdığı anlamın ve kullanımının zenginleştiği görülmektedir (Özlem, 2012).

Özellikle sosyal bilimler alanının temel kavramlarından birisi olan kültür, farklı disiplinlerde de incelenerek farklı şekilde tanımlanmıştır. Bu yüzden ilgili alanyazında kültür ile ilgili olarak ortak bir tanım bulunmamaktadır.

Modern ve teknik anlamlarıyla birlikte kültürün ilk tanımı 1871 yılında Edward Burnett Tylor tarafından yapılmıştır. Bir antropolog olan Tylor'a göre kültür, tüm insanların içerisinde buldukları toplumun doğal bir üyesi olarak elde ettiği bilgi, inanış, hukuk, ahlak ve gelenek gibi beceri ve alışkanlıkları kapsayan bir bütün olarak ifade edilmiştir (Şişman, 2014). Yapılan tanımlamada kültürün yaşanılan toplumun üyesi olarak elde edilen beceri ve alışkanlıkların nesilden nesile aktarılabilirliği üzerinde durulmaktadır.

Hofstede (2011) tarafından yapılan başka bir tanımlamada da kültür, belirli bir gruba, kitleyi veya insan topluluğunu diğerlerinden ayırt etmeyi sağlayan zihnin kolektif programlanması olarak belirtilmiştir. Yapılan tanımlamada belirtilen zihinsel kolektif programlanması, bireyin yetiştiği aile, okul vb. sosyal çevresinde elde ettiği zihinsel programlardan farklı olarak içerisinde bulunduğu, şu an yaşadığı grubun ve toplumun etkilenmesini sağlamaktadır. Bu doğrultuda kültürün genetik olarak aktarılmayan ancak yaşanılan sosyal çevreden öğrenildiği düşünülmektedir.

Türk Dil Kurumunda ifade edilen kültür tanımına göre de kültürün, tarihsel ve toplumsal kültürel sürecin içerisinde barındırdığı maddi ve manevi değerlerin yaratılması, nesilden nesile aktarılması ve insanın içerisinde bulunduğu topluma hakimiyetini gösteren bir araç olduğu görülmektedir (TDK, t.y.).

Koçel (2014) tarafından yapılan başka bir tanımlamada da kültürün, belirli bir gruba, kitleyi veya toplumu oluşturan bireylerin yaşam amaçlarının, dünya görüşlerinin, üsluplarının, bakış açılarının, tutum ve davranışlarının, sosyal ilişkilerinin, değerlerinin, kıyafet tarzları ve görünüşlerinin, yasalara yönelik davranışlarının ve özgürlük anlayışlarının toplamı olarak ifade edilmektedir.

Şişman (2014)'a göre ise kültürün, bireylerin yaşadıkları toplumdan elde ettikleri inanışlar, düşünme tarzları, yaşama biçimi, problem çözme şekilleri, öğrenilen

davranışları, davranışlarının yasalara uygunluğu ve egemenlik aracı olarak değerlendirilen bir sosyal miras olduğu görülmektedir.

Kültür ile ilgili olarak yapılan tüm tanımlar değerlendirildiğinde kültürün bireylerin yaşadıkları topluma hakimiyetlerini gösteren, toplumun üslup anlayışı, davranış biçimleri, kıyafet tarzı ve görünüşlerini, özgürlük ve sorumluluk bakış açılarını, sosyal ilişki tarzlarını vb. içeren değerlerinin içerisinde yaşanan toplumdan öğrenilen ve nesilden nesile aktarılan genel bir kavram olduğu düşünülmektedir.

Kültür ile ilgili olarak farklı disiplinlerde farklı tanımlamalar yapılsa da esasen kültürün ortak özellikleri bulunmaktadır. Öyle ki kültürün bireyin içerisinde yaşadığı toplumun özelliklerini öğrettiği toplumsallık özelliği olduğu (Kottak, 2008), bireyin içerisinde yaşadığı toplumun özelliklerini yaşamları süresince öğrendikleri ve öğrendiklerini nesilden nesile aktardığı davranışlarını kapsayan öğrenilebilirlik özelliği olduğu (Barutçugil, 2011), zaman içerisinde oluşan çevresel, teknolojik ve sosyolojik gelişmelere ve ihtiyaçlara göre değişkenlik özelliği olduğu (Şişman, 2014), oluşumunda bireyin içerisinde bulunan toplumun tarihsel arka planı, tecrübeleri, kazanımları, yaşadıkları göç ve afetleri kapsayan tarihsellik özelliği olduğu bilinmektedir (Koçel, 2014).

Toplumunu oluşturan bireylerin bireysel ve toplumsal gereksinimlerini sağlamasını kapsayan ihtiyaçları karşılayıcı ve tatmin edici özelliği olduğu (Barutçugil, 2011), toplumu oluşturan bireylerin ortak menfaatlerini korumak amacıyla uygun olan kuralları, koşulları, düşünceleri içeren ideal veya idealleştirilmiş kurallar sistemi özelliği olduğu (Kottak, 2008), toplumda görülen gelenek görenek, inanç ve değerlerin rastgeleliğinden ziyade birbiriyle ilişkili ve örüntülü olduğu olduğu (Koçel, 2014) ve toplumda oluşturulan kuralların bireyleri yapmaları veya yapmamaları gerekenleri gösteren bir misyonu bulursa da bireylerin kuralları farklı şekilde öğrenmesi, yorumlaması ve uygulamasından dolayı yaratıcılık özelliği olduğu (Barutçugil, 2011) görülmektedir.

Aynı coğrafyada bir arada yaşayan bireylerin oluşturdukları toplumun ortak bir dilinin olması, iletişim biçimlerinin benzer olması, benzer davranışları sergilemesi ve ortak inançlara sahip olması doğrultusunda kendi kültürlerini oluşturmaktadırlar (Hazır, 2010). Ancak bu ortak etkileşim günümüz toplumlarındaki toplumsallaşma sürecinin farklı bakış açıları ile değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Özellikle farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin birlikte yaşama bilinçleri ve becerilerinin güçlü olmaması toplumsal problemlere neden olabilmektedir (Avval, 2018). Oysa dünyada yaşanan

gelişmelerin ve değişikliklerin toplumlarda da farklılıkların ve çeşitliliklerin görülmesine yol açması, toplumların bir arada yaşama bilinci geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Modern toplumlarda farklı kültürlerin bir arada yaşaması toplumsal birlikteliği zedeleyecek bir unsur olarak değil, zenginlik olarak görülmektedir. Bu hususta hem bireylerin hem toplumların hem de devletin bu birlikteliği sağlaması ancak çok kültürlülük kavramını kabul etmesi ve özümsemesi ile mümkün olmaktadır (Petridou ve Fergeson, 2008).

Göç ve Çokkültürlülük

Siyasal, toplumsal, ekonomik veya doğal afetler nedeniyle bireylerin veya toplulukların içerisinde buldukları, yaşadıkları yerleşim yerini bırakarak başka bir coğrafyaya gitme durumlarına göç adı verilmektedir (Ünal, 2014). Göç ile ilgili yapılan tanımlamalar incelendiğinde göçün tüm toplumları ve toplulukları etkileyen, pozitif ve negatif yönlere sahip olan bir olgu olduğu ve insanlık tarihi kadar eski olan bu olgunun toplumları ve toplulukları etkileyen bir değişken olduğu görülmektedir (Özdemir, 2008). Farklı bir tanımlamada da göçün anlamlı bir uzaklık ve etki yaratacak kadar bir süre içinde gerçekleşen bütün yer değiştirmeler olduğu ifade edilmektedir (Yılmaz, 2014). Yapılan tanımlamalarda göç basit bir yer değiştirme işlemi gibi görünse de nedenleri ve sonuçları toplum ve bireyler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Çeşitli nedenlerden dolayı göçlerin başlaması ile birlikte dünyada küreselleşme artmış ve farklı etnik kökene ve kültüre sahip bireyler birlikte yaşamaya başlamışlardır. Farklı kültürlerin birlikte yaşamalarını içeren çok kültürlülük kavramı da bu gereklilikten dolayı ortaya çıkmıştır (Aşçı, 2020). İlk kez 1950'li yıllarda çok uluslu İsviçre gibi ülkelerdeki dil, din, etnik köken vb. çeşitlilikleri ifade etmek için kullanılan multiculturalism kavramı da diğer çok uluslu devletler tarafından da kabul edilmeye ve önemsenmeye başlanmıştır.

1970'li yıllarda Kanada ve Avustralya gibi çok uluslu toplum yapısına sahip olan devletlerin içerisinde barındırdığı kültürel zenginliği ve çeşitliliği destekleyen ve teşvik eden politikalar oluşturması çokkültürlülüğün dünyada daha önem verilmesi gereken bir konu olduğunu göstermektedir (Say, 2013).

İlgili alanyazında da çokkültürlülük ile ilgili farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Erdoğan (1998)'a göre çokkültürlülük, bir toplumda farklı kültürel kökene, geleneklere, dile vb. sahip olan bireylerin toplumda yaşayan diğer bireylerle

eşitlik ilkesi gözetilerek yaşamalarını kapsayan siyasal ve toplumsal bir politika olarak tanımlanmaktadır.

Baumann (2006)'a göre çokkültürlülük, farklı kültürel özelliklere, farklı kimliğe, farklı dine, farklı etnik kökene ve farklı dile sahip olan bireylerin eşitlik ve adaletleri gözetilerek bir arada yaşamalarını sağlayacak devlet politikaları olarak ifade edilmektedir.

Yakışır (2009)'a göre çokkültürlülük, farklı din, dil, ırk, etnik köken ve kültüre ait bireylerin bir arada barış içerisinde yaşamalarını sağlamak amacıyla yürütülen toplumsal ve siyasal devlet politikaları olarak tanımlanmaktadır.

Colomba (2014) tarafından yapılan çokkültürlülük tanımına göre çokkültürlülüğün farklı dil, din, gelenek görenek, alışkanlık vb. özelliklere sahip olan bireylerin belirli bir toplumda diğer bireylerle eşit bir şekilde yaşayabilmelerini ve farklılıklarını koruyabilmelerini sağlayan devlet politikaları olduğu belirtilmektedir.

Emiroğlu (2016)'na göre çokkültürlülük, bir toplumda yaşayan ve dil, din, ırk, etnik köken vb. farklılıklara sahip olan bireylerin farklılıklarını koruyabileceği ideolojik, politik ve toplumsal yapıyı güçlendirebilecek bir anlayış olarak ifade edilmektedir.

American Psychological Association (APA) (2017)'a göre ise çokkültürlülük, farklı etnografik, demografik, eğitsel ve kültürel özelliklere sahip olan bireylerin bir arada yaşamalarının devlet politikaları tarafından korunması ve desteklenmesini belirten genel bir kavram olarak tanımlanmaktadır.

Çokkültürlülük ile ilgili yapılan tanımlamalar değerlendirildiğinde çokkültürlülüğün sadece farklı dil, din, ırk, etnik köken, kültürel özellik, alışkanlıklar, davranışlar, gelenek görenekler vb. mensup olan bireylerin bir arada yaşaması değil, devlet politikası olarak farklı özelliklere sahip bireylerin bir arada yaşamalarının desteklenmesi, önemsenmesi, eşitliklerinin ve adaletlerinin sağlanmasını kapsayan genel bir kavram olduğu düşünülmektedir.

Dünya üzerinde yaşanan göçler ile birlikte farklı dil, din, ırk, etnik köken ve kültürel özelliklere sahip bireylerin birlikte yaşamak durumunda kalması sonucu görülen çokkültürlülük, eğitim uygulamalarında da çokkültürlü bir alan oluşmasına neden olmuştur. Özellikle dünya üzerindeki çok uluslu ülkelerin tamamına yakınında çokkültürlü eğitim uygulamaları yapılarak çokkültürlülük desteklenmektedir (Marangoz, 2014). Ülkelerin modernleşmesi, gelişmesi ve mevcut problemlerin veya yaşanabilecek problemlerin önlenmesi için eğitim politikalarında çokkültürlülük ile

ilgili değişiklikler yapılmaktadır. Eğitim politikalarındaki çokkültürlüğü destekleyen uygulamaların yaygınlaşması da dünya üzerinde farklı toplumlarında bir arada yaşamasını kolaştırmaktadır (Cırık, 2008).

Çokkültürlü Eğitim

Dünya üzerinde yalnızca tek bir kültürün ve etnik grubun oluşturduğu bir toplumsal yapının veya devletin varlığından söz edilmemektedir. Hemen her toplum ve devlet, tarihlerinde çeşitli dini ve etnik gruplardan oluşmaktadır. Özellikle sınırları geniş olan devletlerin içerisinde çok farklı kültüre ve etnik gruba sahip bireylerin olduğu görülmektedir (Kaya, 2013). Bir başka deyişle sınırları geniş olarak değerlendirilen imparatorlukların çokkültürlü bir yapısı bulunmaktadır.

Tarihlerinde çokkültürlü bir yapı bulunan imparatorlukların arkasından gelen mirasçılarının oluşturduğu ulus devletlerin de çokkültürlü bir yapısı olması beklenmektedir. Farklı kültüre, dini inanışa ve etnik kökene sahip bireylerin bir arada yaşamasına neden olan bu yapı zaman içerisinde alınan göçler ile birlikte giderek etkileşimli bir yapı oluşturmaktadır (Arslan, 2016). Bu durumun devletlerin eğitim politikalarında da çokkültürlülüğe yer vermesine imkan sağladığı söylenebilir.

Çokkültürlülüğün bir eğitim politikası olarak önem kazanması ile birlikte özellikle farklı kültürel değerlerin ders olarak okutulmaya başlandığı görülmektedir. Ülkemizde Kürtçenin seçmeli ders olarak seçilebilir olması bu durumun örneklerinden sadece bir tanesidir (Kaya, 2013).

Çokkültürlü eğitimin tanımlanmasından önce çokkültürlülüğün ne olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Çokkültürlülük, İnsan Hakları Evrensel Beyannemesi, ABD Bağımsızlık Bildirgesi ve Birleşmiş Milletlerce kabul edilen farklı etnik grupların, farklı toplumların özgürce, adaletli, eşit, haklı ve şerefli bir şekilde bir arada yaşamalarını sağlayan felsefi bir kavram olarak kabul edilmektedir (Karaçam ve Koca, 2013).

Farklı etnik grupları, dini inanışları vb. bir arada bulunduran ülkelerin toplumsal yapıda demokratik ve eşit bir şekilde uygulamalar yürütebilmesinde ülkelerin eğitim politikalarının beraberinde de okulların önemli bir rolü bulunmaktadır. Öyle ki farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin bir arada eşit bir şekilde eğitim görmesi, farklı kültürler için hoşgörülü olunmasını ve okul içerisinde yaşanabilir ayrımcılığın önlenmesini sağlayacaktır (Liggett ve Finley, 2009). Bu doğrultuda Banks (2010)'a göre çokkültürlü eğitim, öğrencilerin cinsiyet, sosyal statü, etnik köken, ırk ve kültürel

özellikleri göz ardı edilerek öğrencilerin tamamının okul ortamında eşit imkanlara sahip olması olarak tanımlanmaktadır.

Çokkültürlü eğitim, tarihte ilk olarak 1960'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletlerinde yaşayan ve ataları kölelikten gelen Afrikalı Amerikalıların, Avrupalı ve Asyalı göçmenlerin başlattığı Yurttaşlık Hakları Hareketi'nin etkisiyle ortaya çıkmıştır (Açıkalin, 2010). Yurttaşlık Hakları Hareketi'nin esas amacı öncelikle Afrika kökenli Amerikalıların daha sonra diğer etnik grupların da diğerlerinde olduğu gibi halka açık alanlardan yararlanmak, ev ve iş konusunda eşit standartlara sahip olmak olsa da eğitim eşitsizliğini de en aza indirme konusunda etkili olmuştur (Ramsey, 2008). Yurttaşlık Hakları Hareketi'nin etkisiyle Amerikan Anayasa Mahkemesi de bireylerin sahip oldukları renklere ve etnik kökenlerine göre ayrı okullarda okuma zorunluluğunun eşitliğe aykırı olduğu yönünde karar vermiş ve çokkültürlü eğitimin ilk adımları atılmıştır (Kahn, 2008).

Günümüzde Amerika'da yaşayan ve eğitim gören farklı etnik kökendeki öğrencilerin sayısının artması Amerika'daki çokkültürlü eğitim politikasının önemini daha da arttırmıştır. Yurttaşlık Hakları Hareketi'nin etkisiyle Amerika'daki okullarda, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kendi kültürlerini yaşayabilecekleri şekilde eğitim uygulamalarında değişiklik yapılması, farklı etnik kökendeki öğrencilerin başarılarının artmasını sağlamak amacıyla öğretmenlerin de farklı etnik kökenlerden seçilmesi, ders kitaplarının da Amerika'daki çokkültürlü yapının daha iyi anlatılabilmesi ve toplumun kabulünün daha kolay sağlanabilmesi için yeniden düzenlenmesi çokkültürlü eğitim uygulamalarının başlamasına kolaylık sağlamıştır (Banks, 2010).

Kitsantas ve Talleyrand (2005)'a göre çokkültürlü eğitim uygulamalarında, farklı etnik kökene sahip öğrencilerin bir arada eğitim görmeleri ve farklı kültürel özelliklerin sınıf ortamı içerisinde birleştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çokkültürlü eğitim anlayışının öğrencilere eğitim öğretim süreci içerisinde farklı kültürleri kabul etmeleri ve saygı duymaları sağlanarak ortak bir eğitim dili oluşturulmaktadır. Bu ortak anlayış ile birlikte çokkültürlü eğitim öğretim sürecini yönetecek öğretmenlerin de çokkültürlü eğitimin önem kazanacağı görülmektedir.

Amerika'daki öğretmenlerin güven belgesi almalarından sorumlu kuruluş olan Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Kurulu (NCATE) öğretmenlere farklı öğrencilerle çalışma deneyimleri standardı getirerek çokkültürlü eğitim uygulamaları konusunda tüm öğretmenlerin donanım sahibi olmasını sağlamaktadır. Öyle ki öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini yönetebilmeleri için çokkültürlü eğitim

konusunda dersler olarak başarı sağlamaları gerekmektedir (Keim, Warring ve Rau, 2001). Benzer şekilde Avrupa Birliği tarafından da farklı etnik kökene ve kültürel özelliklere sahip öğrencilerin eğitim uygulamalarını belirleyebilmek için CC-WISE Projesi'ni oluşturularak kültürlerarası ve multidisipliner bir eğitim modeli yaratmayı hedeflemektedir. Oluşturulan proje ile birlikte farklı kültürlere yönelik hoşgörü, saygı ve anlayış oluşturmak, kültürlerarası iletişimi tanıtmak ve öğretmenlerin öğrencilerine bilgiye ulaşma konusunda sadece anlatan değil aynı zamanda uygulama yapmaları konusunda rehber olmalarını teşvik etmek amaçlanmaktadır (Başbay ve Bektaş, 2009).

Çokkültürlü eğitim uygulamaları kapsamında yapılan projelerin ve çalışmaların öncelikle farklı etnik kökene sahip bireylerin eşit eğitim olanaklarından yararlanması hedeflenirken 1970'li yıllardan itibaren çokkültürlü eğitim uygulamalarının kapsamı genişletilerek toplumdaki sosyal sınıf, cinsiyet, ekonomik, özür grubundaki bireylerin eğitimi, eşcinsellik, din vb. konularda yaşanan ayrımların da önüne geçilmesi konusunda çalışmalar yapılmaktadır (Ramsey, 2008). Böylelikle çokkültürlü eğitim uygulamaları toplumun her alanında yapılan ayrımların önlenmesi ve eşitlik, hoşgörü, anlayış ve saygı kapsamında çok boyutlu bir felsefi yapıya bürünmüştür. Açıkalın (2010)'a göre de çokkültürlü eğitimin temel düşünceleri şunlardır:

- Sosyal adaleti sağlamak,
- Eğitimde fırsat eşitliği sunmak,
- Eğitim öğretim süreçlerine kültürün etkisini anlamak,
- Bireylerin farklı kültürleri tanımalarını ve anlamaları sağlamak,
- Farklı kültürel özelliklere karşı önyargı oluşmasını engellemek,
- Eğitim öğretim yapılacak sınıflarda çokkültürlülük ilkeleri belirlemek,
- Farklı kültürel özelliklere dikkat ederek eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaktır.

Benzer şekilde Banks (2010) da çokkültürlü eğitimin temel düşünceleri şunlardır:

- İçeriğin birleştirilmesi: Eğitim sürecinde öğretmenlerin verdikleri bilgilerin ve örneklerin farklı kültürlerdeki ilke ve genellemelerden faydalanarak öğrencilerine aktarmasıdır.
- Bilginin oluşturulması süreci: Öğretmenlerin farklı kültürlerin, etnik grupların ve sosyal sınıfların olabileceğine ilişkin bilgilerin öğrenciler tarafından nasıl anlayabilecekleri konusunda rehber olmasıdır.

- Farklı kùltùrlere yönelik önyargının azaltılmaya çalışılması: Öğrencilerin demokratik tutumları kazanmaları ve hořgörùlü olmaları sağlanarak farklı kùltürel özelliklere yönelik daha olumlu tutum ve davranışlar kazanmalarınıdır.
- Eğitimde fırsat eşitliği sağlanması: Eğitim öğretim faaliyetlerinin, araçlarının ve imkanlarının tüm öğrencilerin algılayabileceği şekilde belirlenmesidir.
- Okul kùltürünün güçlendirilmesi: Farklı kùltürel özelliklere sahip olan öğrencilerin gelişebilmesi amacıyla okulun belirgin bir kùltürü ve yapısı olmasıdır.

Çokkùltürlü eğitim uygulamalarına ilişkin belirtilen düşüncüler değerlendirildiğinde çokkùltürlü eğitim uygulamalarının yürütülmesinde en önemli unsurların öğretmenin kendisi ve belirlenen eğitim öğretim programı olmaktadır. Bu doğrultuda yapılan eğitim uygulamalarında öğretmenlerin ve belirlenen eğitim programlarının farklı kùltürel özelliklere sahip öğrencilerin tanınması, kùltürleri ile gurur duyulması ve kùltürlerinin korunmasını sağlayacak şekilde hazırlanmasının çokkùltürlü eğitim için teşvik edici olduğu söylenebilir (Arslan, 2016).

Türkiye’de Yabancı Uyrıklı Öğrencilerin Eğitimi

Osmanlı Devleti’nin farklı etnik grupların ve dini inanışlara sahip bireylerin bir arada yaşadığı çok uluslu yapısı, Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulması ile birlikte daha merkezize ve milli değerlerin hakim olduğu bir yapıya dönüşmüştür (Arslan, 2016).

Cumhuriyet ile birlikte farklı ideoloji, yapı ve anlayışların hakim olduğu Türkiye’de yapılacak inkılapların toplum tarafından daha kolay ve hızlı bir şekilde kabul edilebilmesi için eğitim öğretim faaliyetleri kullanılmıştır. Bir diğer deyişle eğitim öğretim faaliyetleri aracılığıyla Cumhuriyetin temel prensipleri olan laik ve batılılaşma yolunda vatandaş yetiştirmek hedeflenmiştir (Çapar, 2006).

Cumhuriyet ile birlikte yürütölen eğitim programlarında görölen laiklik, milliyetçilik ve ulusçuluk öğeleri 2005 yılındaki yapılandırmacı eğitim uygulamalarına kadar devam etmiştir. 2005 yılında Dünya’daki küreselleşme, liberalizm ve çokkùltürlölük akımlarının etkisinin Türkiye’ye de yansması ile birlikte yalnızca milliyetçilik ve ulusçuluk değil kùltürel çoğulculuğun hakim olduğu yapılandırmacı eğitim yaklaşımı benimsenmiştir (Polat, 2009).

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile birlikte özellikle ilköğretim programlarında öğrencilerin insan hakları, farklı kùltürlere ve yaşayışlara karşı saygılı ve hořgörùlü

olma, dayanışma, barış vb. değerleri öğrenmesini sağlayacak kazanımlar oluşturulmuştur (Özdemir, 2011). Çokkültürlü eğitim anlayışını da kapsayan yapılandırmacı yaklaşım ile özellikle dezavantajlı öğrencilerin de eğitim öğretim faaliyetlerinden eşit ve demokratik bir şekilde faydalanması sağlanmaktadır (Matthews, 2002). Temelde yapılandırmacı yaklaşımın farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin farklı öğrenme deneyimlerine ve öğrenme süreçlerine sahip olabileceği düşüncesi, öğrencilerin aktif katılım sağlayarak işbirliği içerisinde çalışmasını ve bilgi ve tecrübelerini paylaşmalarını sağlamaktadır (Arslan, 2016). Bir diğer deyişle yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte farklı kültürel özelliklerin, gelir durumlarının, etnik grupların ve dillerin olduğu sınıf ortamlarında öğrencilerin işbirliği içerisinde aktif katılım sağlayarak çalışması ortak bir sınıf kültürü oluşmasına ve öğrencilerin uyumlu olmasına imkan sağlamaktadır.

2005 yılında eğitim öğretim faaliyetlerinde yapılandırmacı yaklaşıma geçilmeye başlanmasına rağmen çokkültürlülüğe yeteri kadar yer verilmediği görülmektedir (Arslan, 2007; Cırık, 2008). Bu hususta yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinin ve uygulanan programların farklı kültürel özellikleri, etnik grupları ve dini inanışları anlayabilmek ve saygılı ve hoşgörülü olunmasını sağlamak amacıyla geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Kaya ve Aydın, 2014). Aynı şekilde eğitim öğretim faaliyetlerini yöneten öğretmenlerin de çokkültürlü eğitimi tam olarak anlayamadıkları, çokkültürlü eğitim ile ilgili ders içeriklerini ve kazanımlarını yetersiz buldukları ve çokkültürlülük ile ilgili eğitim uygulamalarının olumlu yanlarının yanı sıra olumsuz yanlarının da olduğu belirtilmektedir (Başarı, Sarı ve Çetin, 2014).

Türkiye’de yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ile ilgili konular özellikle 2011 yılında Suriye’de yaşanan savaş dolayısıyla Suriyeli vatandaşların ülkemize göç etmesiyle birlikte daha fazla gündem haline gelmektedir. Yaşanan göçün başlangıçta geçici olduğu düşünülüşünden eğitim alanında Türkçe öğrenimine ilişkin kalıcı çözümleri üretilmese de zaman içerisinde göçün devam etmesiyle birlikte 26 Eylül 2013 tarihinde “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriyeli Vatandaşlara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi” yayınlanarak göçün geçici olmadığı ve eğitim anlamında uzun vadeli çözüm önerilerinin geliştirileceği anlaşılmaktadır (Aşçı, 2020). Bu hususta ilk olarak Suriyeli vatandaşlara geçici koruma statüsü verilmiş ve eğitim gören Suriyeli öğrencilerin de diploma ve denklik işlemleri desteklenmiştir. Sonrasında ise eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi için 23 Eylül 2014 tarihinde “Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi” yayınlanarak Suriyeli

öğrencilerin Türkiye'deki okullara ikamet belgesi gerekmeden kayıt yaptırabilme hakları kazandıkları ve Türkçe eğitim alabilmeleri için de Geçici Eğitim Merkezi (GEM)'nin kurulması kararlaştırılmıştır (MEB Mevzuat, 2014). 2016 yılı itibariyle de geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler Türk eğitim sistemine geçmeye başlamıştır. Bu hususta Milli Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu arasında imzalanan "Türkiye'deki Mülteciler İçin Mali Yardım Programı" protokolü ile "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES)" oluşturulmuş ve Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine geçişleri kolaylaştırılmaya çalışılmıştır.

Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sisteminde problem yaşamamaları ve yaşanabilecek problemlerin önceden önlenmesi için 2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde kapsayıcı eğitim modeli uygulanmıştır. Bu model ile birlikte öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve kültürlerine dikkat ederek bir arada eğitim görebilmesini ve öğrenme sürecine katılabilmesini sağlayacak beceriler geliştirmeleri desteklenmiştir (Kırılmaz ve Öntaş, 2020). Böylece öğrenciler Türk eğitim sistemine geçtiğinde öğretmenlerin çokkültürlülük özellikleri kazanmaları sağlanmış olacaktır.

Öz Yeterlik

İnsanlık tarihi süresince hem filozofların, hem psikologların hem de bilim insanlarının öğrenme, öğrenme mekanizmaları, öğrenme süreçleri, kapasiteleri ve bunları etkileyen faktörler hakkında çok sayıda araştırma yaptıkları görülmektedir (Pirlibeylioğlu, 2015). Yapılan çalışmaların ortak amacı ise özellikle bireylerin kalıcı öğrenmeyi nasıl sağlayabileceklerinin belirlenmesidir. Bu hususta sosyal psikoloji alanında önemli çalışmalar yapan ve bireylerin sosyal etkileşim ile kolay ve kalıcı öğrenmeler yaşayabilecekleri görüşünü ortaya koyan Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı önemli bir psikoloji çalışması olarak alanyazında yerini almaktadır.

Bayrakçı (2007)'ya göre Sosyal Öğrenme Kuramı, davranışçı yaklaşımın bireylerin öğrenme mekanizmalarını açıklarken sosyal çevresi ile olan etkileşimine önem vermemesinin kabul edilemeyecek olmasından dolayı ortaya çıkan ve kalıcı öğrenmenin ancak sosyal çevre etkileşimi ile mümkün olabileceğini ortaya koyan yaklaşımdır. Bazı kaynaklarda sosyal bilişsel öğrenme kuramı olarak da ifade edilen bu yaklaşıma göre bireylerin sosyal etkileşim içerisinde oldukları diğer bireyleri gözlemlemesi ve beraberinde kendi bilgisini, becerisini, ve yeteneğini gösterebileceğine

yönelik inancını fark edebilmesi davranışsal anlamda gelişmesini de sağlamaktadır (Yeşilyaprak, 2017). Bir diğer ifadeyle bireylerin çevresel uyarıcılarının bilişsel süreçleri ile bir yapı içerisinde çalışması doğrultusunda öğrenme aktivitesi de gerçekleşmektedir.

Albert Bandura'ya göre sosyal öğrenme kuramının temelleri şu ilkelere dayanmaktadır:

- Karşılıklı belirleyicilik,
- Sembolleştirme kapasitesi,
- Öngörü kapasitesi,
- Dolaylı öğrenme kapasitesi,
- Öz düzenleme kapasitesi,
- Öz yeterlik kapasitesidir (Stadjkovic ve Luthans, 1998).

Albert Bandura'nın sosyal öğrenme kuramının temel ilkelerinden birisi öz yeterlik kapasitesi, psikolojinin pek çok alanında özellikle de öğrenme psikolojisi alanında çok fazla incelenen ve araştırma konusu olan bir konudur. Özellikle Bandura (2001)'ya göre öz yeterlik kapasitesi ile bireylerin herhangi bir beceri ve yetenek gerektiren bir performans göstereceği zaman gerekli davranışların öğrenilmesinde kendilerine yönelik yargılarının belirlenmesine vurgu yapılmaktadır.

Öz Yeterlik Kavramı

Öz yeterlik, Bayrakçı (2007)'ya göre bireyin günlük yaşamında karşılaştığı olaylar ve yaptıkları işlerine ilişkin mevcut becerileri ve yetenekleri ile kontrolü ele alabileceklerine ilişkin inanç düzeyi olarak ifade edilmektedir. Bir başka deyişle öz yeterlik bireylerin karşılaştıkları zorluk ve güçlükler karşısında kendi kapasitelerini değerlendirerek gerekli performansı gösterip gösteremeyeceğine ilişkin inancı olarak düşünülmektedir.

Sosyal öğrenmenin temellerini atan ve Sosyal Öğrenme Kuramı denildiğinde akla gelen ilk isimler olan Wood ve Bandura (1989)'ya göre öz yeterlik, bireyin çevre koşullarını düzenleyerek mevcut kapasitesini ortaya koyabileceği ve gerekli davranışı gösterebileceğine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır.

Öz yeterlik, psikolojinin pek çok alanında araştırma konusu olan bir konu olduğundan ilgili alanyazında öz yeterliğe ilişkin olarak çok sayıda görüş bulunmaktadır. Özellikle ilgili alanyazında öz yeterlik kavramı yerine öz yeterlik inancı, öz yeterlik yargısı, öz yeterlik kapasitesi gibi kavramların da kullanılması farklı görüş ve düşüncelerin de olduğunu düşündürmektedir. Öyle ki Zimmerman (1995)'a göre öz yeterlik, bireyin günlük yaşamında karşılaşılabileceği bir faaliyeti yapabileceğine ilişkin kendisini yargılama becerisi olarak ifade edilmektedir. Benzer şekilde Weinert (2001)'e göre öz yeterlik, bireylerin karşılaştıkları problemleri veya kişilik sorunlarına çözüm üretebilmesi için kendisinde olan beceri ve yetenekleri kullanabileceğine yönelik istekli ve hazır olma durumu olarak tanımlanmaktadır.

Snyder ve Lopez (2002)'e göre öz yeterlik, bireylerin karşılaştıkları bir problem durumu veya planladıkları bir hedefe yönelik davranışta bulunacağı zaman kendisinde var olan beceri ve yetenekleri gösterebileceğine yönelik yargılama kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer ifadeyle öz yeterlik bireylerin mevcut koşullarla mücadele edebilme gücünü kendisinde bulabilmesidir.

Bıkmaz (2002)'a göre öz yeterlik, bireylerin günlük yaşamda karşılaşılabileceği bir problem ve zorluğa ilişkin performans gösterebilme kapasitesi olarak ifade edilmektedir. Öyle ki bireylerin karşılaştıkları problem durumunda beceri ve yeteneklerini ortaya koyabileceğine yönelik inancı/kapasitesi düşükse problem karşısında gösterebileceği performansı da o kadar düşük olacaktır. Bu hususta bireylerin karşılaştıkları problemleri çözebilmesi için öncelikle kendi becerilerine, yeteneklerine ve güçlerine inanması gerekmektedir.

Kuzgun (2011)'a göre öz yeterlik, bireylerde var olan beceri ve yeteneklerin, önceki yaşam tecrübelerinin, ön sezilerinin ve kendisine ilişkin diğer bileşenlerin toplamının karşılaştıkları bir zorluk karşısında mücadele edebilme gücü oluşturmasıdır. Aynı şekilde bireylerin mücadele etme süresinin de öz yeterlik ile bir ilişkisi bulunmaktadır (Bilginer, 2020). Bu hususta bireylerin zorluklar karşısında performans göstermesi ve performans gösterme süresi öz yeterlik ile ilişkilidir.

İslam (2016)'a göre ise öz yeterlik, bireylerin günlük yaşamda ve gelecek hayatta karşılaşılabilecekleri problemler/zorluklar karşılığında mücadele edip edemeyeceğine ilişkin kendisinde olan inancı olarak ifade edilmektedir. Öz yeterlik ile ilgili olarak yapılan tüm tanımlamalar incelendiğinde öz yeterliğin bireylerin karşılaştıkları herhangi bir problem durumu karşısında beceri, yetenek ve güçleri

doğrultusunda performans gösterebileceğine ilişkin inancı ve kendisini yargılama kapasitesi olduğu düşünülmektedir.

Öz Yeterlik Gelişimini Etkileyen Faktörler

Öz yeterlik, bireylerin karşılaştıkları problem durumu veya zorluk karşısında kendisinde var olan beceri ve yetenekleri kullanabileceğine ilişkin bir yargı mekanizmasıdır. Bireylerin yaşamlarının ilk yıllarından beri çeşitli faktörlerin etkisiyle oluşan bu mekanizma bireylerin günlük yaşam kapasitelerinin oluşmasını sağlamaktadır. Bandura (2001)'ya göre bireylerin öz yeterlik kapasitelerinin gelişmesini etkileyen faktörler şunlardır:

- Performans başarıları,
- Dolaylı yaşantılar,
- Sözel ikna,
- Fizyolojik ve psikolojik durumlar

Bireylerin öz yeterlik gelişimini etkileyen en önemli faktör performans başarılarıdır. Performans başarıları, bireylerin daha önce yapmış oldukları eylemlerde başarılı veya başarısız olması doğrultusunda elde ettikleri tecrübeler olarak da ifade edilmektedir (Kaçar ve Beycioğlu, 2017). Öyle ki bireylerin geçmiş yaşam tecrübelerinde elde ettikleri başarılar, bireylerin öz yeterlik gelişimlerinin olumlu olarak etkilerken başarısız yaşam tecrübeleri ise öz yeterlik gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Çubukçu ve Girmen, 2007). Bandura (1989)'ya göre de bireylerin performans başarılarının olumlu olması güçlü bir öz yeterliğe sahip olmalarına ve daha sonra karşılaşılabilecekleri problem durumu veya zorluklar karşısında fazla etkilenmeden baş edebilmelerine katkı sağlamaktadır.

Bireylerin öz yeterlik gelişimini etkileyen bir diğer faktör ise dolaylı yaşantılardır. Dolaylı yaşantılar, bireylerin kendisine benzeyen ve rol model olabileceği bireylerin herhangi bir zorluk veya problem durumu karşısında göstermiş olduğu baş etme becerilerini örnek olarak kendisinin de yapıp yapamayacağına yönelik inanç geliştirmesi olarak ifade edilmektedir (Bilginer, 2020). Sosyal öğrenme kuramının temel felsefesini oluşturan gözlem yoluyla öğrenme metodu, bireylerin öz yeterlik gelişimleri üzerinde de oldukça önemli bir etkiye sahiptir (Kuzgun, 2011). Öyle ki rol model

aldıkları bireylerin düzenli, tutarlı ve yüksek düzeyde gösterdikleri performansları doğrultusunda elde ettikleri başarıları gözlemleyen bireylerin de güdülenmesine ve öz yeterlik gelişimlerinin olumlu etkilenmesine yol açmaktadır. Aynı şekilde düzenli, tutarlı ve yüksek düzeyde performans gösteren modellerin başarısız olmaları gözlemleyen bireylerin de yapılan davranışa yönelik olumsuz güdülenmesine ve öz yeterlik gelişimini olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır (Sahranç, 2007).

Bireylerin öz yeterlik gelişimini etkileyen bir diğer faktör de sözel iknadır. Sözel ikna, bireyin sosyal çevresi, ailesi vb. tarafından herhangi bir problem durumu veya zorluk karşısında performans gösterip gösteremeyeceğine ilişkin teşvik ve tavsiyeler almasını ifade etmektedir (Kaçar ve Beycioğlu, 2017). Öyle ki bireylerin öz yeterlik gelişimi, ailesinden, sosyal çevresinden vb. kişilerden aldıkları teşvik ve tavsiyelerden önemli ölçüde etkilenmektedir. Bireylerin sosyal çevresi tarafından beceri ve yetenekleri dikkate alınmadan verilen teşvik ve tavsiyeler, bireylerin performansını olumsuz etkileyeceğinden öz yeterlikleri de düşük olmaktadır. Aynı şekilde bireylerin becerileri ve yetenekleri doğrultusunda verilen sözel dönütlerin gösterecekleri performanslarını olumlu etkileyebileceğinden öz yeterlikleri de yüksek olmaktadır (Ayseven, 2016). Bu hususta bireylerin öz yeterliklerini olumlu anlamda geliştirebilmek için beceri ve yetenekleri doğrultusunda sözel ikna ile teşvik ve tavsiyeler verilmesine dikkat edilmelidir. Nitekim Stadjkovic ve Luthans (1998)'a göre de bireylerin beceri ve yetenekleri göz ardı edilerek verilen tavsiyelerin öz yeterliği düşürmesi, beceri ve yeteneklerine dikkat edilerek verilen tavsiyelerin öz yeterliği yükseltmesinden daha etkilidir. Bu yüzden de bireylerin öz yeterliklerini pozitif yönde etkileyebilmek için beceri ve yeteneklerinin bilinmesi gerekmektedir.

Bireylerin öz yeterlik gelişimini etkileyen son faktör ise fizyolojik ve psikolojik durumlardır. Fizyolojik ve psikolojik durumlar, bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları bir problem durumu veya zorluk karşısında baş edip edemeyeceklerine ilişkin zihinsel olarak hazırbulunmuşluklarını ifade etmektedir (Sahranç, 2007). Bireylerin karşılaştıkları bir problem durumunda yaşadıkları stres, kaygı, gerginlik vb. fizyolojik ve psikolojik durumlar, uyarıcılara mental olarak ne kadar hazır olduğuna bağlı olarak problem durumu ile baş edip edemeyeceklerine ilişkin kişisel yargılarını etkilemektedir. Öyle ki bireylerin yaşadıkları olumlu duygular öz yeterlik gelişimlerini de olumlu etkilerken yaşadıkları olumsuz duygular öz yeterlik gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Yeşilyaprak, 2017). Bireylerin bir problem durumu karşısında stres, gerginlik, korku ve kaygı gibi olumsuz duygular yaşamaları performanslarını da

olumsuz etkileyebilecekken bireylerin mental olarak kendilerini daha iyi hissetmeleri de performanslarını olumlu etkilemektedir. Bu da bireylerin öz yeterlik gelişimlerinin etkilenmesine yol açmaktadır (Bandura, 2001).

Öz Yeterlik Süreçleri

Bandura (1998)'ya göre bireylerin kendilerine verilen herhangi bir işi organize etme, yapabilme ve başarabilme ile ilgili yetenekleri hakkında kendisine yönelik değerlendirme öz yeterlik olarak ifade edilmektedir. Öyle ki herhangi bir eylem karşısında düşüncesinin nasıl olacağı, hangi davranışları sergileyebileceği, eylem karşısında kendisini motive edip edemeyeceği ve tüm bunların kendisini nasıl hissedeceği ile ilgilenen öz yeterlik algısının gelişimini etkileyen dört süreç vardır. Bunlar bilişsel süreçler, duygusal süreçler, motivasyon süreci ve seçim sürecidir (Şanlı, 2014).

Öz yeterlik algısının gelişimini etkileyen bilişsel süreçler, bireylerin yapacakları bir eylemin sonunda başarılı olup olamayacağına ilişkin düşüncesi ile ilgilenmektedir. Öyle ki bireylerin yapacakları tüm davranışların öncelikle zihinde canlandırılması ve başarılı olup olamayacağına ilişkin zihninde senaryolar oluşturması, oluşturdukları senaryolar sonrasında da davranışta bulunması bireylerin gerçekletirecekleri davranışlarına ilişkin beklentilerini etkilemektedir (Bilginer, 2020). Zihninde canlandığı senaryosu olumlu olan ve yapacakları eylemler karşısında başarılı olabileceğine yönelik inanca sahip olan bireylerin öz yeterlik algısı yüksek olurken tam tersi şekilde zihninde canlandığı senaryosu olumsuz olan ve karşılaştıkları eylemler karşısında başarısız olabileceği, engelleri aşamayacağı şeklinde inanca sahip olan bireylerin öz yeterlik algısı düşük olmaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2007). Bandura (1998)'ya göre de bireylerin davranışta bulunabilecekleri herhangi bir eylemi öncesinde zihninde canlandırarak yapabileceğine ilişkin inanç geliştirmesi davranışı yapabilmesini etkilemektedir. Davranışı yapabileceğine ilişkin zihninde olumlu senaryolar oluşturan bireylerin başarılı olabileceğine ilişkin inançlarının da yüksek olacağı ancak zihninde olumsuz senaryolar oluşturan bireylerin başarısız olabileceğine ilişkin inançların yüksek olacağı belirtilmektedir. Bu hususta bireylerin bilişsel süreçleri öz yeterlik algılarının gelişimi etkilemektedir.

Bireylerin öz yeterlik algısının gelişimini etkileyen bir diğer süreç duygusal süreçlerdir. Bireylerin herhangi bir eylemi gerçekleştirirken istenilmeyen stres, kaygı, öfke, kötümserlik vb. olumsuz duyguları hissetmesi öz yeterlik gelişimini olumsuz

olarak etkilerken bireylerin bir eylemi gerçekleştirirken olumlu duygular hissetmesi öz yeterlik gelişimini de olumlu etkilemektedir (Şanlı, 2014). Bu hususta duygusal süreçler, bireylerin davranışta buldukları herhangi bir durumun kendilerinde hissettirecekleri olumlu ve olumsuz duygulara bağlı olarak gelişim gösteren öz yeterlik süreçlerini ifade etmektedir. Arseven (2016)'e göre bireylerin karşılaştıkları bir engel durum karşısında daha az stres ve kaygı hissederek engeli aşabileceğine yönelik inanç geliştirmesi ve engeli aşabilecek davranışta bulunması öz yeterlik gelişimini olumlu etkilemektedir. Güvendi ve Demir (2019)'e göre ise bireylerin karşılaştıkları bir zorluk karşısında yoğun stres ve kaygı hissederek zorlukla mücadele edebileceğine yönelik olumsuz inanç geliştirmesi ve davranışta bulunamaması öz yeterlik gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Bireylerin öz yeterlik algısının gelişimini etkileyen bir diğer süreç de motivasyon sürecidir. Motivasyon süreci, bireylerin belirledikleri hedefleri doğrultusunda göstermesi gereken çaba ve engel durumları karşısındaki dayanıklılıkları ile ilgilenen öz yeterlik sürecidir. Bandura (1998)'ya göre bireylerin bir eylemi gerçekleştirirken belirledikleri hedefleri doğrultusunda gösterebilecekleri gayretin ve çabanın yüksek olması, aynı zamanda da hedefleri doğrultusunda davranışta bulunurken karşılabilecekleri engel durumlarına uzun süre dayanabilmeleri öz yeterlik gelişimlerini olumlu etkilemektedir. Özata (2007)'ya göre de bireylerin belirledikleri hedefleri doğrultusunda gösterebilecekleri çabanın düşük olması ve hedefleri doğrultusunda karşılabilecekleri engel durumları ile başa çıkabilme süresinin az olması öz yeterlik gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Bireylerin öz yeterlik algısının gelişimini etkileyen son süreç ise seçim sürecidir. Seçim süreci, bireylerin herhangi bir eylemde bulunurken kendi yetenekleri doğrultusunda eylemde bulunmayı tercih etmeleri ile ilgilenen öz yeterlik sürecidir. Bandura (1998)'ya göre bireylerin bir hedef belirlerken veya bir görev alırken kendi beceri alanlarına ve yeteneklerine uygun olacak şekilde tercihte bulunması belirledikleri hedefler veya görevler karşısında başarılı olabileceğine yönelik olumlu inanç geliştirmelerini sağlayacağından öz yeterlik algısının da yüksek olmasını sağlayacaktır. Bu hususta öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin kendilerini tanıyarak uygun hedefler belirleyecekleri tahmin edilmektedir.

Düşük ve Yüksek Öz Yeterliğe Sahip Olan Bireylerin Özellikleri

Bireylerin kendilerine verilen herhangi bir işi organize etme, yapabilme ve başarabilmeye ilişkin beceri ve yetenekleri hakkında kendisine yönelik değerlendirmesi öz yeterlik olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1998). Bir diğer ifadeyle bireylerin üstlenecekleri herhangi bir görev ve sorumluluğu yerine getirirken başarılı olup olmayacağına ilişkin kendilerini algılama biçimleri öz yeterlik olarak düşünülmektedir. Yapılan çalışmalarda öz yeterlik algısı düşük olan bireylerin yapabilecekleri eylemlerde başarısız olabileceğine yönelik inanç geliştirdiği görülürken (Çubukçu ve Girmen, 2007), öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin ise belirlenen görev ve sorumlulukları yerine getirirken başarılı olacağına yönelik inanç geliştirdikleri görülmektedir (Arseven, 2016). Semiz (2019)'e göre düşük öz yeterliğe sahip olan bireylerin özellikleri şunlardır:

- Karşılaştıkları bir engel veya zorluk durumu karşısında mücadele edemezler, başa çıkamazlar.
- Başarısız olacaklarına ilişkin yoğun olumsuz duygular hissederler, yapabilecekleri eylemler karşısında bile umutsuz hissedebilirler.
- Yapabilecekleri eylem ve davranışlar karşısında bile kendilerine çok fazla güvenmezler, isteksiz davranırlar.
- Daha önce tecrübe ettikleri başarısız bir eylemi yeniden yapma konusunda endişeli davranırlar.
- Belirledikleri hedeflerini ne kadar çaba gösterirse gösterebilirler gerçekleştiremeyeceklerini ilişkin olumsuz inanç geliştirirler.
- Gerçekleştirilen herhangi bir eylemin sonucunu beklerken sabırsız olurlar.
- Yapacakları iş ve eylemlerde başarısız olabileceklerine yönelik olumsuz inanca sahip olduklarından iş ve akademik performansları düşüktür (Semiz, 2019).

Özsüer, İnal, Uyanık ve Ergün (2011)'e göre ise yüksek öz yeterliğe sahip bireylerin özellikleri de şunlardır:

- Karşılaştıkları engel, zorluk vb. karmaşık olaylar ile mücadele edebilirler, başa çıkabilirler.

- Herhangi bir eylemde bulunurken başarılı olabileceklerine yönelik olumlu duygular hissederler ve başarılı olabileceklerine ilişkin umut taşırlar.
- Başarılı olabileceklerine ilişkin kendilerine güvenirlirler.
- Belirledikleri hedefleri doğrultusunda ne kadar çaba gösterirlerse o kadar başarılı olabileceklerine yönelik inanç geliştirirler.
- Yapacakları iş ve eylemlerde başarılı olabileceklerine yönelik olumlu inanca sahip olduklarından iş ve akademik performansları yüksektir.
- Gerçekleştirilen herhangi bir eylemin sonucunu sabırla bekleyebilirler (Özsüer, İnal, Uyanık ve Ergün, 2011).

Öğretmen Öz Yeterliği

Bireylerin gündelik yaşamlarının etkililiğini arttırmada öğretmenlerin büyük önemi vardır. Özellikle küçük yaşlardaki bireylerin değişen yaşam koşullarına nasıl uyum sağlayabileceği, nasıl baş edebileceği ile ilgili problem yaşayacağı düşünüldüğünden öğretmenlerin rol model olması ve beceri kazandırması, küçük yaşlardaki bireylere oldukça katkı sağlamaktadır (Demirhan, 2019). Bu doğrultuda öğretmenlerin hem çağın gereksinimlerini bilmesi, eğitim sistemindeki yenilikleri takip etmesi, bilgi iletişim teknolojilerine hakimiyeti ve öğrenci profillerindeki farklılıkları algılayabilmesi açısından yüksek yeterliklere sahip olması gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ile öğretmenlerin mesleklerini çağın gerekliliklerine uygun olarak sürdürebilmesi için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve tutumları sınıflandırılmıştır. Buna göre mesleklerini verimli ve etkili olarak sürdürmek isteyen öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlik alanları mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler başlıkları, 11 alt yeterlik alanı ile belirtilmektedir (MEB, 2017). Tablo 1.1.'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1.*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. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleştirilebileceği 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 araçlarını amacına uygun kullanır.	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Not. (MEB, 2017)

Öğretmenlik mesleğine ilişkin tüm yeterlik alanları incelendiğinde öz yeterliğin oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. Öyle ki eğitim öğretim faaliyetlerin yürütülmesindeki en önemli faktör olan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri için kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde öğretmenlerin öz yeterliği rol oynamaktadır (İlgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013).

Öğretimin niteliğini ve kalitesini belirleyen öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek olması beklenmektedir. Öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretim faaliyetleri konusundaki görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için gerekli olan araç gereç, yöntem ve teknikleri başarılı bir şekilde organize etme ve sınıf ortamı içerisinde uygulayabilme becerisine olan inançları olarak tanımlanmaktadır (Koç, 2019). İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmen öz yeterliğine ilişkin farklı görüş ve düşüncelerin de olduğu görülmektedir. Tschannen Moran ve Woolfolk-Hoy (2001)'a göre öğretmen öz yeterliği öğretmenlerin, öğrencilerinin hedefledikleri seviyeye gelebilmelerini sağlama konusunda kendilerine duydukları güven ve yeteneklerine yönelik inançları olarak tanımlanmaktadır. Schunk (2009)'a göre öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini yerine getirebilmeleri için gerekli olan yeterliklerin

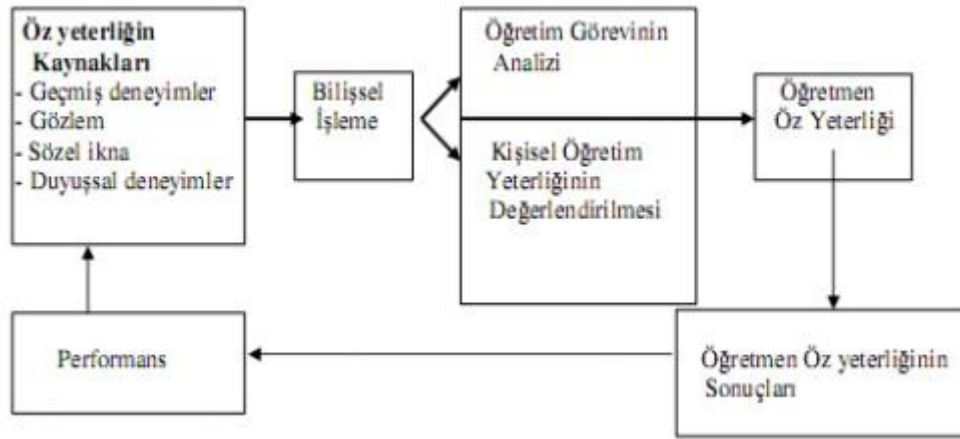
kendilerinde olup olmadıklarına ilişkin inanışları olarak belirtilmektedir. Skaalvik ve Skaalvik (2009)'e göre öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin öğrencilerini hedefledikleri seviyeye taşıyabilmeleri için ihtiyaç duydukları yöntem ve teknikleri planlama, organize etme ve uygulama konularındaki beceri ve yeteneklerine ilişkin inançları olarak tanımlanmaktadır. Benzer (2011)'e göre öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin öğrencilerin istenilen seviyeye ve akademik başarıya gelebilmeleri için gösterecekleri çabalarına yönelik inançları olarak tanımlanmaktadır. Karademir (2013)'e göre ise öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin öğrencilerini hedefledikleri seviyeye ulaştırabilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve yeteneklerine ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır. Yapılan tanımlamalar genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen öz yeterliğinin öğretmenlerin öğrencilerini istenilen seviyeye getirebilmeleri için gerekli olan yöntem ve teknikleri kendilerinde var olan bilgi, beceri ve yetenekleri ile uygulayıp uygulamayacaklarına yönelik inançları olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri ve yeteneklerin sınıf ortamında uygulayıp uygulamayacaklarına ilişkin inançları olarak ifade edilen öğretmen öz yeterliği, öğrenme niteliği ve kalitesinin belirlenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Öyle ki öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda problem yaşayabildikleri, öğrencilerin problemleri davranışları karşısında zorluk yaşadıkları, öğrencilerin beceri ve yeteneklerini geliştirmede problem yaşayabildikleri, kendi yeteneklerine güvenmedikleri, yaratıcı olamadıkları ve geleneksel eğitim anlayışlarını daha fazla tercih ettikleri görülmektedir (Santrock, 2011).

Birinci (2019)'ye göre öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin ise eğitim öğretim faaliyetlerini organize ederken daha fazla istekli oldukları, gerçekçi ve ulaşılabilir öğretim hedefleri belirledikleri, sınıf yönetimi konusunda başarılı oldukları, öğrencilerin beceri ve yeteneklerini geliştirebildikleri, farklı görüş ve düşüncelere açık olabildikleri, çağdaş eğitim anlayışlarını daha fazla tercih ettikleri, problemleri öğrenci davranışları karşısında profesyonel bir şekilde tutum ve davranışlar sergileyebildikleri, öğrencilerin akademik başarısızlıkları konusunda umutsuz olmayıp her öğrencinin gelişebilir olduğuna inandıkları, stres ve kaygıya neden olabilecek olumsuz durumlarla başa çıkabildikleri görülmektedir.

Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin kendilerine güvenen, zamanı etkin kullanan, öğrencilerin beceri ve yeteneklerini geliştiren vb. performansları olduğu görülürken öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin tam tersi şekilde performansları olduğu görülmektedir. Şekil 1.'de belirtildiği üzere öğretmenlerin öz yeterlik

performanslarının öz yeterlik kaynakları, bilişsel işlemleri, görev ve sorumlulukların belirlenmesi ve öğretmenlik yeterlikleri, yeterlik alanlarını uygulama konusundaki öğretmen öz yeterliğinden döngüsel olarak etkilendiği anlaşılmaktadır.



Şekil 1. Öğretmen Yeterliğinin Doğal Döngüsü

Not. Tschannen-Moran, M., Wollfolk-Hoy, A.ve Hoy, W. K., 1998 Review of Educational Research, 68(2), s. 228 tarafından yayımlanmış olan “Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure” adlı çalışmadan alınmıştır.

Öğretmen öz yeterliğine ilişkin yapılan araştırmalarda öğretmen öz yeterliği ile ilişkili üç yeterlik alanı olduğu görülmektedir. Bunlar öğrenci katılımında yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik ve öğretim stratejilerini belirlemede yeterliktir (Tschannen Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001).

Öğrenci Katılımında Yeterlik

Öğrenci katılımında yeterlik alanı, öğrencilerinin hem bilişsel hem duyuşsal hem de davranışsal olarak derse katılımlarını gerçekleştirmeye yönelik öğretmen öz yeterliklerini kapsamaktadır. Öyle ki sınıf içerisinde problem çıkartan ve derse az ilgi gösteren öğrencilerin derse katılımlarının teşvik edilmesi, öğrenme faaliyetlerinin değerli olduğunu öğrencilerin ikna edilmesi, öğrencilerin başarılı olabileceklerine ilişkin inanç kazandırılması, öğrencilerin sorgulama, eleştirme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi vb. öğretmen yeterlikleri öğrenci katılımına ilişkin öğretmen öz yeterlik inançlarıdır (Duru, 2020).

Sınıf Yönetiminde Yeterlik

Sınıf yönetiminde yeterlik alanı, öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini etkili ve verimli şekilde geçirebilmesi için sınıf ortamının kabul edilebilir düzeyde olmasını gerçekleştirmeye yönelik öğretmen öz yeterliklerini kapsamaktadır. Öyle ki sınıf içerisinde yaşanan problem davranışların veya öğrenme faaliyetini engelleyen, zarar veren olumsuz davranışların kontrol altına alınması, dikkatin derse toplanması, sınıf kurallarının belirlenmesi ve belirlenen kurallara uyulması vb. öğretmen yeterlikleri sınıf yönetimine ilişkin öğretmen öz yeterlik inançlarıdır (Duru, 2020).

Öğretim Stratejilerini Belirlemede Yeterlik

Öğretim stratejilerini belirlemede yeterlik alanı, öğretmenlerin etkili öğrenmeler sunabilmesi için gerekli olan uygun öğrenme ortamlarının sağlanması, öğrenme konusunun belirlenmesi, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olarak yöntem ve teknik belirlenmesi, belirlenen konuya ilişkin uygun materyallerin tercih edilmesi, ders içeriğinin öğrencilerin seviyesine uygun olarak planlanması, hedef ve kazanımlarına ulaşıp ulaşılamadığının belirlenmesi amacıyla uygun ölçme değerlendirme araçları ile ölçme değerlendirme hizmetinden faydalanılması ve alternatif yollarla öğrenmenin gerçekleştirilmesine yönelik öğretmen öz yeterlik inançlarıdır (Duru, 2020).

Öğretmen Öz Yeterliği İle İlgili Alanyazında Yapılan Araştırmalar

Öğretmen öz yeterliği ile ilgili olarak hem yurt içinde hem de yurt dışında çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Keijing (2004) tarafından yapılan öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin öz yeterlik algılarının belirlenmesi çalışmasında hem ABD hem de Çin örneklemindeki öğretmen adaylarının öğretmenlikle ilgili motivasyon kaynaklarının gerçekleştirilmesi ile öz yeterlik algılarının da yükselebileceği görülmektedir.

Muhonen (2005) tarafından yapılan öğretmenlerin mesleki uygulama ve değerlendirme süreçlerinin belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerinin öğrencileri ile işbirliği içerisinde hareket etmelerinden, öğrencilerin öğrenme kapasitelerine ulaşabileceklerine yönelik inançlarından ve öz yeterlik algılarından etkilendiği ve öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin daha fazla kişisel ve mesleki gelişim gösterdiği belirtilmektedir.

Blackburn ve Robinson (2008) tarafından yapılan tarım öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile mesleki doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi çalışmasında

öğretmenlerin mesleki tecrübeleri arttıkça öğrenci katılımında, sınıf yönetiminde ve öğretim stratejisi belirlemede yeterlik algılarının da arttığı görülmektedir. Aynı şekilde 3-4 yıl arasında mesleki tecrübesi olan öğretmenlerin mesleki doyumlarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Goroshit ve Hen (2014) tarafından yapılan öğretmenlerin duygusal yeterliklerinin genel öz yeterlik ve empati becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi çalışmasında duygusal öz yeterliğin hem genel öz yeterliğin hem de empatinin yordayıcısı olduğu görülmektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin cinsiyet ve öğrenim durumlarının öz yeterlikleri üzerinde etkili olmadığı görülürken öğretmenlik deneyimi arttıkça genel öz yeterliğin de arttığı görülmektedir.

Wang, Hall ve Rahimi (2015) tarafından yapılan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile mesleki tükenmişlik, stres ve mesleki memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında öğretmen öz yeterliğinin mesleki memnuniyetin yordayıcısı olduğu görülmektedir. Öyle ki öğrenci katılımında yeterliği yüksek olan öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerinin de yüksek olduğu, sınıf yönetiminde yeterliği yüksek olan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin daha düşük olduğu ve öğretim stratejilerini belirlemede yeterliği yüksek olan öğretmenlerin stres düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmen öz yeterliği ile ilgili olarak yurt içinde de çok sayıda araştırma yapılmıştır. Türk (2008) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile mesleki doyumları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin okuldaki hizmet süresinin öz yeterliğin yordayıcısı olduğu, mesleki doyumun ise cinsiyet, mesleki tecrübe, yaş, hizmet süresi ve sınıf kademesine göre farklılık gösterdiği görülmektedir.

Oğuz (2009) tarafından yapılan öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlamada, sınıf yönetiminde ve öğretim stratejilerini belirlemede öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Benzer (2011) tarafından yapılan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin okul türüne göre öz yeterlik algısının farklılaşmadığı ve öz yeterlik algısının yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin hizmet süresine, medeni durumuna, branşına ve yaşına göre öz yeterlik düzeyinin farklılaştığı görülmektedir.

Korkut ve Babaoğlan (2012) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine ve görev yapılan okulun bulunduğu merkeze göre öz yeterlik inançlarının farklılaştığı ve erkek öğretmenlerin ve şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Eker (2014) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin genel öz yeterlik düzeyinin yüksek düzeyde olduğu, öğrenci katılımında yeterlik düzeyinin orta düzeyde olduğu ve sınıf yönetiminde ve öğretim stratejilerini belirlemede yeterlik düzeylerinin de yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Kaçar ve Beycioğlu (2017) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin cinsiyet, hizmet süresi ve okuldaki öğrenci sayısına göre öz yeterlik inançlarının farklılık göstermediği ancak eğitim durumunun öğretmen öz yeterliğinde etkili olduğu ve yüksek lisans, doktora mezunu olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Topuz (2017) tarafından yapılan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile disiplin anlayışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi çalışmasında öğrenci merkezli disiplini tercih eden öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin otoriter disiplin anlayışını tercih eden öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Duru (2020) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin öğretmen olma motivasyonu, öz yeterlik inancı ve yenilikçiliklerinin mesleki memnuniyet düzeylerine etkisinin incelenmesi çalışmasında öğretmen olma motivasyonu, öz yeterlik inancı ve yenilikçiliklerinin mesleki memnuniyet düzeylerinin anlamlı yordayıcısı oldukları ve öğretmen olma motivasyonu, öz yeterlik inancı, yenilikçilik ve mesleki memnuniyet arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Mesleki Doyum

Mesleki doyum, çalışanların mevcut işlerinde aldıkları memnuniyet veya memnuniyetsizliğin belirlenmesini sağlayan iki uçlu bir kavramdır. Bu yüzden bireylerin işlerinden aldıkları hazzın niteliği ve niceliği mesleki doyumun ya da mesleki doyumsuzluğun yaşanmasına neden olacaktır (Ertürk ve Keçecioğlu, 2012).

İngilizcesi “job satisfaction” olan kavram, ilgili alanyazın incelendiğinde mesleki doyum (Kuzgun, Sevim ve Hamamcı, 1999), iş doyumunu (Batıgün ve Şahin, 2006) ve iş tatmini (İşcan ve Sayın, 2010) şeklinde dilimize uyarlandığı görülmüştür.

Bu çalışmada Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (1999)'nin belirttiği mesleki doyum kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Mesleki Doyumun Tanımı

En genel anlamıyla bireylerin yaptıkları işten keyif alması ve haz duyması olarak tanımlanan mesleki doyumun tanımı basit gibi görünse bile farklı kuramsal yaklaşımlarda farklı özelliklerine vurgu yapılmasından dolayı tanımı farklılaşmaktadır (Aşık, 2010).

Barutçugil (2004) tarafından yapılan tanımlamaya göre mesleki doyumun bireylerin çalıştıkları iş ile ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve değer yargılarının olumlu etkilenmesini sağlayan duygu olduğu belirtilmektedir.

Ertürk ve Keçecioglu (2012)'na göre mesleki doyum, yaptıkları işlerine yönelik olumlu veya olumsuz tutumlarından kaynaklanan ve yaptıkları işlerinde hedeflerine ulaşmaları doğrultusunda işleri ile ilgili olumlu tutumlarının sürmesini sağlayan duygu olarak tanımlanmaktadır.

Coştu (2013)'ya göre mesleki doyum, bireylerin çalıştıkları iş ortamına ilişkin geliştirdikleri tutumları doğrultusunda ortaya çıkan duygu durumu olarak tanımlanmaktadır. Öyle ki bireylerin çalıştıkları iş yerinde kendisinden beklenen örgütsel davranışlar ile yapılan iş sonucunda elde edilen kazancın olumlu olarak yansımaları bireylerde mesleki doyumun yaşanması, beklentilerin kazancı karşılamaması durumunda ise mesleki doyumsuzluğun yaşanması beklenmektedir.

Kaplan (2014)'a göre mesleki doyum, bireylerin görev yaptıkları çalışma ortamındaki diğer bireylerle örgütsel ve kişisel amaçları sağlayabilmek amacıyla sosyal etkileşime girerek işlerini sürdürmeleri ve bu durumdan keyif almaları olarak tanımlanmaktadır.

Öztürk (2018)'e göre ise mesleki doyum, bireylerin görev yaptıkları işleri sonrası kazandıkları maddi değerlerden oluşan dışsal doyum ile işlerinde hissettikleri haz ve keyif duygusu da oluşan içsel doyumun bir bütünü olarak belirtilmektedir.

Mesleki doyum ile ilgili yapılan tanımlamalar genel olarak değerlendirildiğinde ise mesleki doyumun bireylerin görev yaptıkları işlerini sürdürürken yaşadıkları haz ve keyif duygusu ile yaptıkları işleri sonrası aldıkları maddi kazanımların ihtiyaçlarını karşılayabilmesinden kaynaklanan genel olumlu duygu durumu olduğu düşünülmektedir.

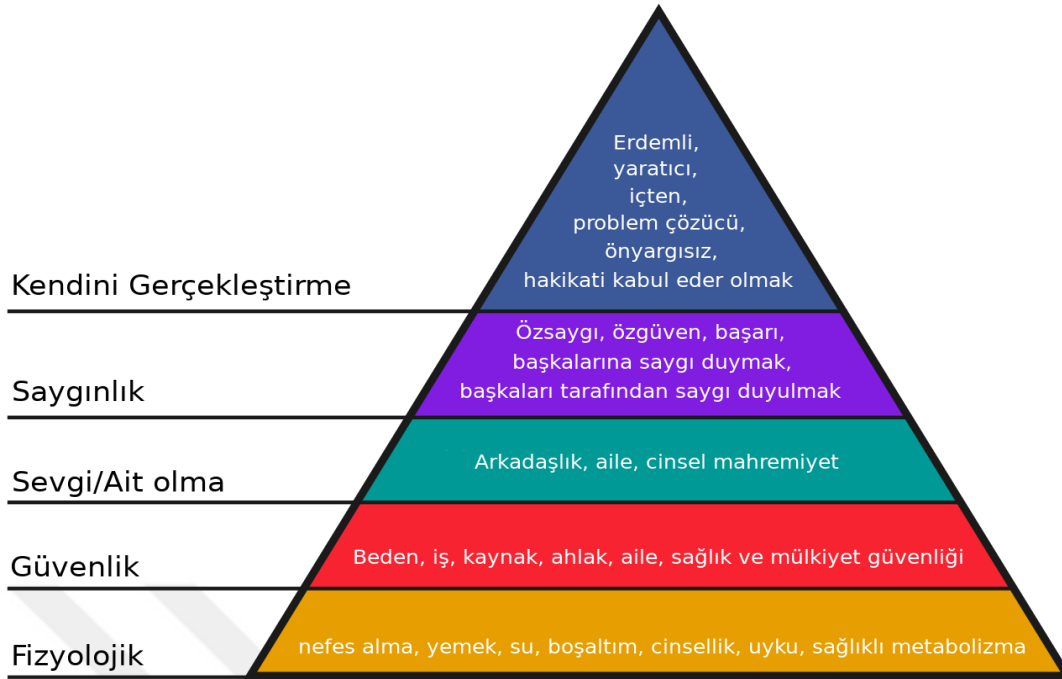
Mesleki Doyum İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

20. yüzyılda ortaya çıkan ve çok farklı alanlarda kullanılan mesleki doyum kavramı ile ilgili olarak ilgili alanyazında çok sayıda kuramsal yaklaşım bulunmaktadır. Ancak bu kuramsal yaklaşımların temelini oluşturması açısından Maslow'un İhtiyaçları Hiyerarşisi Kuramı ile Herzberg'in Çift Faktör Kuramı ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmada da bu iki kuram özelinde mesleki doyum açıklanacaktır.

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Maslow (1943) tarafından geliştirilen ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, bireylerin varoluşundan beri süregelen ihtiyaçlarına ulaşmaya ve karşılamaya yönelik motivasyon temeline dayanmaktadır. Kuramın temel felsefesi bireylerin çevresel faktörleri dikkate alarak kendisi için en öncelikli ihtiyacı gerçekleştirme arzusu hissetmesi, ilk görev olarak da o ihtiyacı karşılayabilmek için kendisini motive etmesi ve karşıladığında da sonraki ihtiyaçlarına yönelmesidir (Güzel ve Barakazı, 2018).

Maslow (1943)'un oluşturduğu ihtiyaçlar hiyerarşisi bir piramit modeli şeklinde geliştirilerek ihtiyaçların hiyerarşik olarak sıralanmasını göstermektedir. Buna göre bireylerin bir basamağı atlatmadan bir sonraki basamağa geçemeyeceği görüşü bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak için yaptıkları işlerine yönelik motivasyonları etkilemektedir (Çetinkanat, 2000). Bu hususta oluşturulan ihtiyaçlar Şekil 2.'de belirtildiği üzere yeme, içme, cinsellik vb. fizyolojik ihtiyaçlar, barınma, sosyal güvence vb. güvenlik ihtiyacı, sosyal gruba dahil olabilme vb. sevgi/ait olma ihtiyacı, başkaları tarafından saygı duyulmak vb. saygınlık ihtiyacı ve bireylerin potansiyellerini gösterebilecekleri kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır.



Şekil 2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Piramidi

Not. Güzel, M.O. ve Barakazı, M., 2018, Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 4(14), s. 1002 tarafından yayımlanmış olan "Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı Kapsamında İnsanların Turizm Hareketlerine Katılma Durumları Üzerine İlişkisel Bir Değerlendirme" adlı çalışmadan alınmıştır.

Maslow (1943) tarafından geliştirilen ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre bireylerin yalnızca tatmin edilmeyen ihtiyaçları karşısında motive edilebildikleri ve tatmin edilmeyen ihtiyaçlarının karşılanması için davranışta buldukları görülmektedir. İhtiyaçlar aşağıdan yukarıya doğru sıralandığından bir basamaktaki ihtiyaç karşılanmadan bir sonraki basamağa geçilememektedir. Bir diğer ifadeyle işten çıkarılan bireylerin güvenlik ihtiyaçları daha fazla ön planda olacağından sevgi/ait olma veya saygınlık ihtiyaçlarına odaklanılamamaktadır. Bu doğrultuda bireylerin davranışlarını yöneten ve etkileyen en önemli faktörün ihtiyaç olduğu düşünülmektedir (Koçel, 1998).

Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Herzberg (1959) tarafından geliştirilen Çift Faktör Kuramı, Maslow'un geliştirdiği ihtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımından sonra en fazla ön plana çıkan ihtiyaç kuramıdır. Aynı zamanda mesleki doyum ile ilgili en önemli kuramların başında yer almaktadır (Kaya, Yıldız ve Yıldız, 2013).

Kuramın amacı, çeşitli değer sistemlerine sahip olan çalışanların iş ortamındaki beklentilerinin neler olduğunun, çalışanların motivasyon kaynaklarının ne olduğunun, hangi koşullarda daha verimli ve etkili çalışabildiklerinin veya hangi koşulların tatmin etmediğinin ve hangi durumlarda işe karşı isteksizlik oluştuğunun belirlenmesidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

Kurama göre bireylerin çalışma ortamında sağladıkları doyumun belirlenebilmesi için motivasyon ve hijyen faktörlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Hijyen faktörleri, bireylerin çalışma ortamında tedavi edici özelliği olmayan fakat olmamaları durumunda bireylerin daha fazla rahatsızlık yaşayabilecekleri dışsal faktörlerdir (Kanoğlu, 2007). Bu faktörler çalışma ortamı, çalışma koşulları, şirket politikaları, ücret, statü, iş güvenliği ve kişiler arası ilişkiler gibi daha ziyade işin fizyolojik, güvenlik ve sevgi/ait olma ihtiyaçlarının karşılanmamasının neden olduğu tatminsizliği engellemektedir (Kantar, 2010).

Motivasyon faktörleri ise çalışanların iş doyumlarını olumlu etkileyen ve güdüleyen faktörlerdir. Başarı elde edilmesi, başarı sonrası takdir edilmesi, statü artışı ve terfi verilmesi, çalışanlara daha fazla sorumluluk tanınması gibi daha ziyade saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının sağlanması içeren bu faktörler içsel faktörler olarak bilinmektedir (Kantar, 2010).

Mesleki Doyumu Etkileyen Faktörler

Bireylerin çalışma ortamı içerisindeki mesleki doyumlarını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler bireylerin yaşı, cinsiyeti, eğitim durumu, medeni durumu, kişilik özellikleri vb. özellikleri barındıran bireysel faktörler ve ücret, terfi, iş ortamı, işin genel özellikleri, sosyal ilişkiler vb. özellikler barındıran örgütsel faktörlerdir (Arslan, 2006).

Bireylerin mesleki doyumlarını etkileyen bireysel faktörler incelendiğinde bireylerin ihtiyaçlarının, yaptıkları işleri sonrası elde edebileceklerine ilişkin beklentilerinin ve kişisel özelliklerinin mesleki doyumun kazanılmasına etki eden en önemli faktörler olduğu görülmektedir (Kantar, 2010). Bireylerin cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, eğitim düzeyleri ve kişilik özellikleri bireysel faktörleri oluşturmaktadır (Özdemir, 2020).

Bireylerin mesleki doyumlarını etkileyen örgütsel faktörler incelendiğinde örgütsel amaçlarının gerçekleştirilmesi durumunda çalışanların iş ortamında terfi alması, ücretinin iyileştirilmesi, işin niteliği, iş ortamının etkililiği ve sağlıklı sosyal

ilişkilerin kurulması örgütsel faktörleri oluşturmaktadır (Özdemir, 2020). Çalışanların gösterdikleri çabanın örgütsel amaçları gerçekleştirmesi hem örgüt için hem de çalışanlar için önemli kazançlar sağlamaktadır. Bu doğrultuda mesleki doyumun belirlenmesi için örgütsel amaçların da incelenmesi gerekmektedir.

Mesleki Doyum İle İlgili Alanyazında Yapılan Araştırmalar

Mesleki doyum ile ilgili olarak hem yurt içinde hem de yurt dışında çok sayıda araştırma yapılmıştır. Ma ve MacMillan (1999) tarafından yapılan çalışma koşullarının öğretmenlerin mesleki doyumlarına etkisinin incelenmesi çalışmasında öğretmenlerin çalışma koşullarının mesleki doyum düzeylerini olumlu düzeyde etkilediği görülmektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttıkça mesleki doyum düzeylerinin de artması eğitim düzeyinin mesleki doyumun belirlenmesinde etkili bir öncül olduğunu göstermektedir.

Bogler (2001) tarafından yapılan öğretmenlerin liderlik tarzlarının mesleki doyumlarına etkisinin incelenmesi çalışmasında okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki doyumları üzerinde yordayıcı bir etkisi olduğu ve dönüşümcü liderlik özelliği gösteren okul yöneticilerin öğretmenlerin mesleki doyumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Crossman ve Harris (2006) tarafından yapılan ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerin mesleki doyumlarının belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin çalıştıkları kurumun özel veya devlet kurumu olması mesleki doyumlarının belirlenmesinde etkili olduğu ve özel okulda görev yapan öğretmenlerin mesleki doyumlarının devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anari (2011) tarafından yapılan İngilizce öğretmenlerinin mesleki doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında örgütsel bağlılık ile mesleki doyum arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Berry (2012) tarafından yapılan öğretmenlerin mesleki doyumları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında da öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile mesleki doyumları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Treputtharat ve Tayiam (2014) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumunun belirlenmesinde okul ikliminin yordayıcı etkisinin incelenmesi

çalışmasında olumlu okul iklimine sahip olan öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu ve okul ikliminin öğretmenlerin mesleki doyumlarının belirlenmesinde önemli bir yordayıcılık etkisi olduğu görülmektedir.

Mesleki doyum ile ilgili olarak yurt içinde de çok sayıda araştırma yapılmıştır. Akın ve Koçak (2007) tarafından yapılan öğretmenlerin mesleki doyumları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi çalışmasında öğretmenleri mesleki doyumları ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Karakuş (2008) tarafından yapılan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zekaları, örgütsel vatandaşlıkları ve mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında mesleki doyum ile örgütsel vatandaşlık ve duygusal zeka arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve mesleki doyumun örgütsel vatandaşlık ve duygusal zeka arasındaki ilişkinin yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Yılmaz ve Ceylan (2011) tarafından yapılan okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında karizmatik ve dönüşümcü liderlik özelliği gösteren okul yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki doyumları üzerinde olumlu etkisi olduğu ve aralarında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tan (2012) tarafından yapılan okul yöneticilerin liderlik tarzları ile öğretmenlerin mesleki doyumunu ve örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının mesleki doyumun ve örgütsel vatandaşlığın anlamlı ve güçlü bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Filiz (2014) tarafından yapılan öğretmenlerin mesleki doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında öğretmenlerin mesleki doyumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve mesleki doyumun artmasının öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini azalttığı görülmektedir.

Bozanoğlu (2020) tarafından yapılan öğretmenlerin mesleki doyumları ile örgütsel huzurları ve iş yeri arkadaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında iş yeri arkadaşlığı, örgütsel huzur ve mesleki doyum arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve mesleki doyumun iş yeri arkadaşlığı ve örgütsel huzur arasındaki ilişkide yordayıcı olduğu görülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyodemografik özelliklerine, araştırmanın yapılışına, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına, araştırmanın modeline ve araştırma verilerinin analizine yer verilmiştir.

2.1. Katılımcılar

Araştırmaya sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan 151 ve sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan 149 öğretmen katılmıştır. Tablo 2.1.'de görüldüğü üzere sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin cinsiyetleri incelendiğinde 91 (%60,3)'inin kadın, 60 (%39,7)'inin erkek olduğu belirlenmiştir. Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin yaşları incelendiğinde 35 (%23,2)'inin 22-30 yaşları arasında, 55 (%36,4)'inin 31-40 yaşları arasında ve 61 (%40,4)'inin 41 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin medeni durumları incelendiğinde 114 (%75,5)'ünün evli, 37 (%24,5)'inin bekar olduğu belirlenmiştir. Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin çocuk sayısı incelendiğinde 37 (%24,5)'inin çocuğunun olmadığı, 45 (%29,8)'inin 1 çocuğu olduğu, 51 (%33,8)'inin 2 çocuğu olduğu ve 18 (%11,9)'inin 3 ve üzerinde çocuğu olduğu belirlenmiştir. Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin eğitim durumu incelendiğinde 139 (%92,1)'unun lisans mezunu, 12 (%7,9)'inin yüksek lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin hizmet süresi incelendiğinde 13 (%8,6)'ünün hizmet süresinin 0-3 yıl arasında, 24 (%15,9)'ünün 4-6 yıl arasında, 21 (%13,9)'inin 7-9 yıl arasında ve 93 (%61,6)'ünün 10 yıl ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin mevcut okulunda bulunma süresi incelendiğinde 63 (%41,7)'ünün mevcut okulunda bulunma süresi 0-3 yıl arasında, 51 (%33,8)'inin 4-6 yıl arasında, 25 (%16,6)'inin 7-9 yıl arasında ve 12 (%7,9)'inin 10 yıl ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu incelendiğinde 46 (%30,5)'isinin hizmet içi eğitim aldığı, 105 (%69,5)'inin hizmetiçi eğitim almadığı belirlenmiştir. Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin aylık gelir

düzeyi incelendiğinde 11 (%7,3)'inin aylık gelir düzeyinin kötü olduğu, 89 (%58,9)'unun orta olduğu ve 51 (%33,8)'inin iyi olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2.1.'de görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin cinsiyetleri incelendiğinde 97 (%65,1)'sinin kadın 52 (%34,9)'sinin erkek olduğu belirlenmiştir. Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin yaşları incelendiğinde 32 (%21,5)'sinin 22-30 yaşları arasında 60 (%40,3)'ünün 31-40 yaşları arasında ve 57 (%38,3)'sinin 41 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin medeni durumları incelendiğinde 115 (%77,2)'inin evli, 34 (%22,8)'ünün bekar olduğu belirlenmiştir. Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin çocuk sayısı incelendiğinde 42 (%28,2)'sinin çocuğunun olmadığı, 37 (%24,8)'sinin 1 çocuğu olduğu, 60 (%40,3)'ünün 2 çocuğu olduğu ve 10 (%6,7)'unun 3 ve üzerinde çocuğu olduğu belirlenmiştir. Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde 133 (%89,3)'ünün evli 16 (10,7)'sının bekar olduğu belirlenmiştir. Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin hizmet süresi incelendiğinde 7 (%4,7)'sinin hizmet süresinin 0-3 yıl arasında olduğu, 19 (%12,8)'unun 4-6 yıl arasında olduğu, 28 (18,8)'inin 7-9 yıl arasında olduğu ve 95 (%63,8)'inin 10 yıl ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin mevcut okulunda bulunma süreleri incelendiğinde 56 (%37,6)'sının mevcut okulunda bulunma süresi 0-3 yıl arasında 42 (%28,2)'sinin 4-6 yıl arasında 34 (%22,8)'ünün 7-9 yıl arasında ve 17 (%11,4)'sinin 10 yıl ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu incelendiğinde 28 (%18,8)'inin hizmet içi eğitim aldığı, 121 (81,2)'inin ise hizmet içi eğitim almadığı belirlenmiştir. Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin aylık gelir düzeyi incelendiğinde 6 (%4)'sının aylık gelir düzeyinin kötü olduğu, 134 (%89,9)'ünün orta olduğu ve 9 (%6)'unun iyi olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2.*Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Dağılımı*

		Sınıfta		Sınıfta	
		Yabancı	Uyruklu	Yabancı	Uyruklu
		Öğrenci	Bulunan	Öğrenci	Bulunmayan
		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	91	60,3	97	65,1
	Erkek	60	39,7	52	34,9
Yaş	22-30	35	23,2	32	21,5
	31-40	55	36,4	60	40,3
	41 ve üzeri	61	40,4	57	38,3
Medeni Durum	Evli	114	75,5	115	77,2
	Bekar	37	24,5	34	22,8
Çocuk Sayısı	Yok	37	24,5	42	28,2
	1	45	29,8	37	24,8
	2	51	33,8	60	40,3
	3 ve üzeri	18	11,9	10	6,7
Eğitim Durumu	Lisans	139	92,1	133	89,3
	Yüksek Lisans	12	7,9	16	10,7
Hizmet Süresi	0-3 yıl	13	8,6	7	4,7
	4-6 yıl	24	15,9	19	12,8
	7-9 yıl	21	13,9	28	18,8
	10 yıl ve üzeri	93	61,6	95	63,8
Mevcut Okulunda Bulunma Süresi	0-3 yıl	63	41,7	56	37,6
	4-6 yıl	51	33,8	42	28,2
	7-9 yıl	25	16,6	34	22,8
	10 yıl ve üzeri	12	7,9	17	11,4
Yabancı Uyruklu Öğrenciler İle İlgili	Evet	46	30,5	28	18,8
Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Hayır	105	69,5	121	81,2
Aylık Gelir Düzeyi	Kötü	11	7,3	6	4,0
	Orta	89	58,9	134	89,9
	İyi	51	33,8	9	6,0

2.2. Araştırmanın Yapılışı (Prosedür)

Çalışmalara başlanması ve sağlıklı biçimde yürütülmesi için Çağ Üniversitesi Etik Kurulu'ndan araştırma izni alınmıştır. Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan toplam 300 öğretmene 53 ifade ve 3 bölümde oluşan anket uygulanmıştır. Birinci bölümde 9 sorudan oluşan Demografik Bilgi Formu, ikinci bölümde 24 sorudan oluşan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve üçüncü bölümde 20 sorudan oluşan Mesleki Doyum Ölçeği bulunmaktadır.

Anket formunun, öğretmenlere uygulanabilmesi için öncelikle Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Seyhan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Kurumlardan gerekli izinler alındıktan sonra araştırmaya katılacak öğretmenlere araştırma tanıtılıp araştırmanın amacı anlatılmış, gönüllülük esasının baz alınacağı bildirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere içerisinde veri toplama araçlarının bulunduğu kitapçık haline getirilmiş anketler teslim edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler anketleri bireysel olarak doldurup araştırmacıya geri teslim etmişlerdir. Ölçeklerle ilgili yönergeler hem sözel olarak hem de yazılı olarak verilmiştir. Uygulama esnasında yardım isteyen bireylerin soruları yanıtlanmıştır. Anketlerin doldurulması ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Uygulamanın uzun sürmesi ve katılımcıların yoğun çalışma ortamlarında cevaplandırmaya zaman ayırmalarından yola çıkarak katılımcılara ölçeklerin doldurulması için herhangi bir zaman sınırlaması getirilmemiştir. Araştırmaya katılan bireyler, uygulamanın ardından bilgilendirilerek, ileride araştırmaya dair akıllarında oluşabilecek sorular için ulaşabilmeleri amacıyla araştırmacının ad-soyad, e-mail adresi gibi bilgileri verilmiştir. Pandemi koşullarından dolayı okullarda yüz yüze eğitime ara verilmesinden dolayı verilerin bir bölümü de online anket uygulanarak toplanmıştır. Google Formlar üzerinden oluşturulan online anket öğretmenlere gönderilerek uygulanmıştır. Toplamda uygulamaya katılan 350 öğretmenden 50'sinin eksik veya hatalı veri girdiği anlaşıldığından araştırmaya dahil edilmemiştir. Geriye kalan 300 anket verileri, Excel'e aktarılarak SPSS 23.0 programı ile analiz edilmiştir.

2.3. Araştırmada Kullanılan Materyaller

Araştırmada öğretmenlerin kişisel bilgilerinin alınması amacıyla Demografik Bilgi Formu, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Öğretmen

Öz Yeterlik Ölçeği ve öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Mesleki Doyum Ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu, sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, çocuk sayıları, eğitim durumları, hizmet süreleri, mevcut okullarında bulunma süreleri, yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili hizmet içi eğitim alma durumları ve aylık gelir düzeyleri hakkında bilgi elde edilmesini amaçlamaktadır.

2.3.2. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, Tschahnen – Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan bir ölçektir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen ölçek, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik olmak üzere üç alt boyuttan ve 24 maddeden oluşmaktadır. Her alt boyut 8 madde içermektedir. Orijinal ölçek 9 dereceli likert tipi olarak geliştirilmiştir. 1 yetersiz, 3 çok az yeterli, 5 biraz yeterli, 7 yeterli ve 9 çok yeterli olarak puanlanan ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır.

Ölçeğin güvenirlik analizinde Cronbach's Alpha değerleri öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik alt boyutu için 0,82; öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik alt boyutu için 0,86; sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutu için 0,84 ve ölçeğin tamamı için 0,93 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizi sonuçlarına göre ise Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nin iç tutarlılığını belirlemek üzere güvenirlik analizi uygulanmıştır. Alanyazında ölçeğin iç tutarlılığı genel olarak Cronbach Alpha katsayısı ile belirlenmektedir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 23 programı kullanılarak Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği sorularına göre yapılan güvenirlik analizi sonuçlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri Tablo 2.2.'de belirtilmiştir.

Tablo 3.*Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Güvenirlik Analizi*

Ölçek	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Öğrenci Katılımında Yeterlik	,90	8
Öğretim Stratejilerinde Yeterlik	,96	8
Sınıf Yönetiminde Yeterlik	,93	8
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Toplam	,97	24

Cronbach Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriteri olarak; $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir, $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir, $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilir, $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Özdamar, 2004). Ölçeğin toplam puanından elde edilen, 97 Cronbach Alpha değeri ölçeğin yüksek güvenirlikte olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde öğrenci katılımında yeterlik alt boyutu için, 90 öğretim stratejilerinde yeterlik alt boyutu için, 96 ve sınıf yönetiminde yeterlik alt boyutu için, 93 Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır.

2.3.3. Mesleki Doyum Ölçeği

Mesleki Doyum Ölçeği, bireylerin işlerinden aldıkları doyumunu belirleyebilmek amacıyla 6'sı tersten olmak üzere toplam 20 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (1999) tarafından geliştirilen mesleki doyum ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Uygulanan faktör analizi ile belirlenen iki faktörüne maddelerin özellikleri dikkate alınarak faktör 1'de Niteliklere Uygunluk, faktör 2'ye Gelişme İsteği adları verilmiştir. İki faktörün açıkladıkları toplam varyans % 48.6'dır ve bunun % 36.4'ü birinci, % 12.2'si ise ikinci faktörden kaynaklanmaktadır (Kuzgun, Sevim ve Hamamcı, 1999).

Mesleki Doyum Ölçeği'nin güvenirligi ise iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Yapılan son analizde ölçekte yer alan 20 maddenin, madde toplam korelasyonları .30'un üzerindedir. Buna göre ölçeğin tüm maddelerinin ayırt edici olduğuna karar verilmiştir. Faktör analizi ile belirlenen ve isimlendirilen iki faktör için birinci faktör 0.91, ikinci faktör 0.75 olarak belirlenmiştir. Bulunan bu değerler güvenirlilik düzeyi için yeterli olarak görülmüştür Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı da ,90

olarak bulunmuştur (Kuzgun, Sevim ve Hamamcı, 1999). Bu araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarına göre ise Mesleki Doyum Ölçeği'nin iç tutarlılığını belirlemek üzere güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Alanyazında ölçeğin iç tutarlılığı genel olarak Cronbach Alpha katsayısı ile belirlenmektedir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 23 programı kullanılarak Mesleki Doyum Ölçeği sorularına göre yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri Tablo 2.3.'te belirtilmiştir.

Tablo 4.

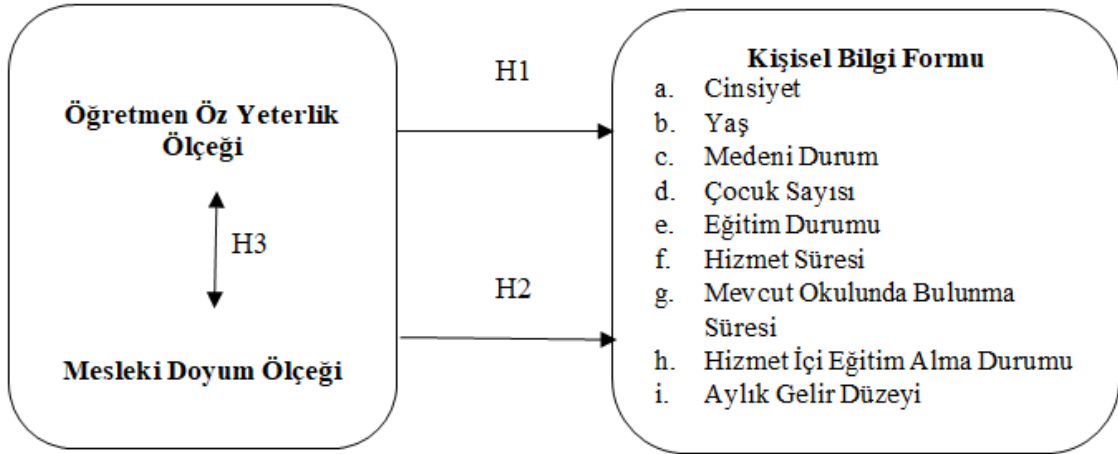
Mesleki Doyum Ölçeği Güvenirlik Analizi

Ölçek	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Niteliklere Uygunluk	,68	12
Gelişme İsteği	,82	8
Mesleki Doyum Ölçeği Toplam	,73	20

Cronbach Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriteri olarak; $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir, $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir, $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir, $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Özdamar, 2004). Ölçeğin toplam puanından elde edilen ,73 Cronbach Alpha değeri ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde niteliklere uygunluk alt boyutu için ,68 ve gelişme isteği alt boyutu için ,82 Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır.

2.4. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel bir çalışma olup, betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirleyen araştırma desenleridir (Karasar, 2020). Bu doğrultuda tasarlanan araştırma modeli aşağıda verilmiştir.



Şekil 3. Araştırma Modeli

2.5. Araştırma Verilerinin Analizi

Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerden Demografik Bilgi Formu, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Mesleki Doyum Ölçeği ile toplanan verilerin üzerinde SPSS 23.0 programı ile istatistiksel analizler uygulanmıştır. Toplanan veriler üzerinde analizlere geçilmeden önce belirlenen sınırlar içinde olup olmadıkları, istatistiksel analizlerde kullanılamayacak kadar eksik veya hatalar barındırıp barındırmadıkları Keşfedici Veri Analizi (Exploratory Data Analysis, EDA) ile kontrol edilmiştir. Sonrasında sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla hangi istatistiksel tekniklerin kullanılacağına karar verebilmek için ölçek puanlarının normallik dağılımlarına ve çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Tablo 2.4.'te ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir.

Tablo 5.*Ölçeklerin Normallik Dağılımlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Testleri*

Ölçek	Ort.	S.S.	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklık Hata K.	Basıklık Katsayısı	Basıklık Hata K
ÖÖYÖ Toplam	144,85	2,82	-,779	,141	-,521	,281
ÖK	46,68	,86	-,691	,141	-,378	,281
ÖS	49	1,06	-,802	,141	-,630	,281
SY	49,16	,87	-,814	,141	-,514	,281
MDÖ Toplam	71,64	,53	-,371	,141	,914	,281
NU	39,59	,29	,369	,141	1,31	,281
Gİ	32,04	,31	-,871	,141	,764	,281

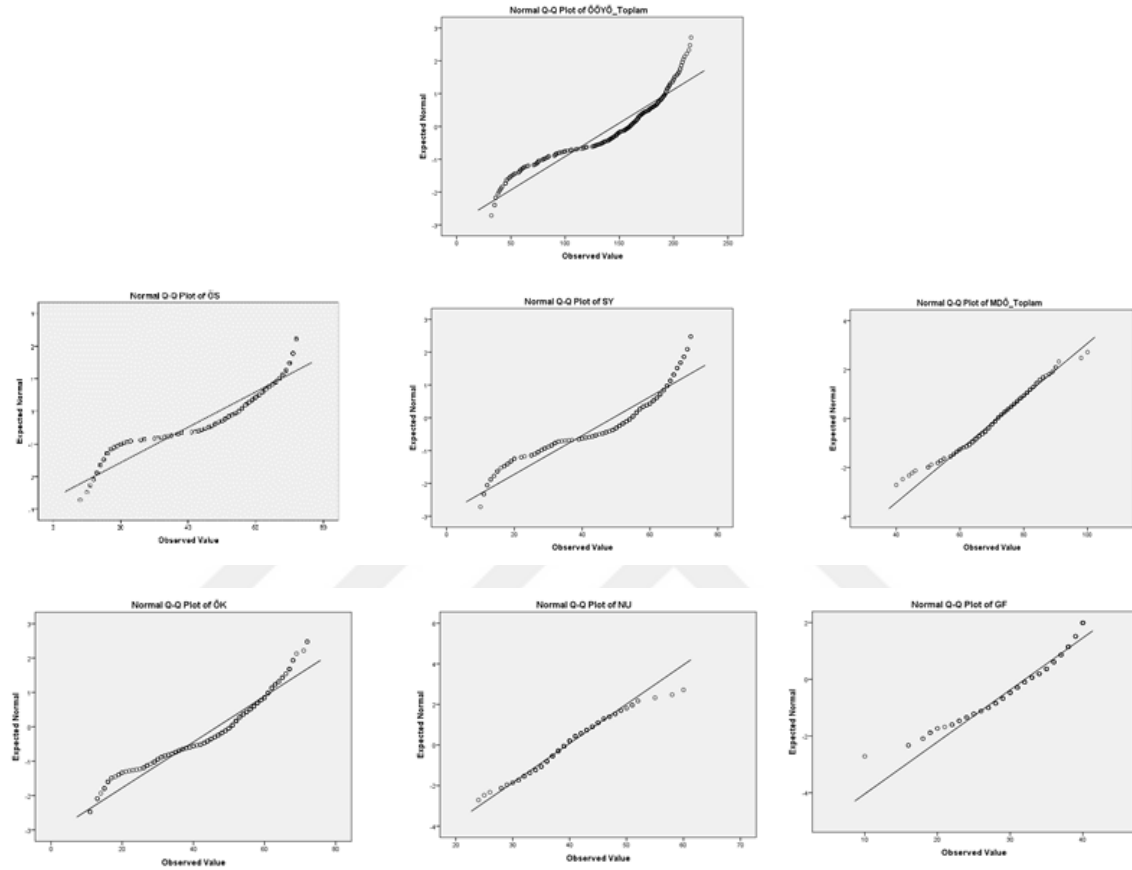
Not: ÖÖYÖ=Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği; ÖK=Öğrenci Katılımında Yeterlik; ÖS=Öğretim Stratejilerinde Yeterlik; SY=Sınıf Yönetiminde Yeterlik; MDÖ=Mesleki Doyum Ölçeği; NU=Niteliklere Uygunluk; GF=Gelişim İsteği

Tablo 2.4.'te Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, Mesleki Doyum Ölçeği ve alt boyutları ile toplanan verilerin normallik dağılımlarını araştırmak üzere çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Tabachnick ve Fidell'e göre (2013) çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 aralığında olmalıdır. Yapılan analiz sonucunda ÖÖYÖ toplam (çarpıklık: -,779; basıklık: -,521), ÖK (çarpıklık: -,692; basıklık: -,378), ÖS (çarpıklık: -,802; basıklık: -,630), MDÖ toplam (çarpıklık: -,371; basıklık: ,914), NU (çarpıklık: ,369; basıklık: 1,31) ve Gİ (çarpıklık: -,871; basıklık: ,764) çarpıklık ve basıklık değerlerinin tamamı -1.5 ile +1.5 arasında olduğu belirlenmiştir. Elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri iki ölçek ve alt boyutları için normallik varsayımının sağlandığını göstermiştir. Ayrıca ölçeklerin normallik dağılımlarının incelenmesi için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır.

Tablo 6.*Ölçeklerin Normallik Dağılımlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi*

Ölçekler	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Serbestlik Derecesi	p	İstatistik	Serbestlik Derecesi	p
ÖÖYÖ Toplam	,134	300	,000	,906	300	,000
ÖK	,121	300	,000	,938	300	,000
ÖS	,150	300	,000	,879	300	,000
SY	,156	300	,000	,895	300	,000
MDÖ Toplam	,073	300	,001	,984	300	,002
NU	,112	300	,000	,978	300	,000
Gİ	,097	300	,000	,944	300	,000

Tablo 2.5.'te görüldüğü üzere iki ölçek ve alt boyutları için de $p < ,05$ olduğundan dağılımın normal dağılım olmadığı anlaşılmıştır. Ölçeklerin normallik dağılımlarının incelenmesi için ayrıca ölçek puanlarının dağılımlarına ilişkin Q-Q Plot dağılımlarına bakılmıştır.



Şekil 4. Ölçeklerin Q-Q Plot Dağılımları

Şekil 2'de görüldüğü üzere öğretmenlerin ölçek puanları dağılımlarına ilişkin elde edilen Q-Q Plot dağılımları normallik dağılımının olduğunu göstermektedir. Yapılan normallik analizi doğrultusunda genel olarak ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiği anlaşıldığından normal dağılıma uygun olan değişkenler üzerinde parametrik testler kullanılmıştır.

Bu doğrultuda araştırmanın normallik dağılımına uygun olarak aşağıdaki analizler yapılmıştır:

- Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır.
- Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki farklılaşmayı belirleyebilmek amacıyla iki bağımsız grup ortalamaları arasındaki niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında T-Testi, ikiden fazla bağımsız grup ortalamaları arasındaki niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek Yönlü (One way) ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc analizi olarak dağılımın homojenliğine göre Tukey ve Tamhane's testleri kullanılmıştır.
- Yapılan tüm istatistiksel hesaplamalarda temel anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde ölçeklerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara ve bulgulara yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

Ölçeklere İlişkin Tanımlayıcı İstatistik

Bu bölümde anket formunda yer alan 24 maddeden oluşan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ile 20 maddeden oluşan Mesleki Doyum Ölçeği'nin maddelerine verilmiş olan yanıtlara ilişkin tanımlayıcı bulgular sunulmuştur.

Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği toplam puanı incelendiğinde ortalamalarının $111,84 \pm 46,47$ olarak bulunmuştur. Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından olan Öğrenci Katılımında Yeterlik alt boyutunda ortalamalarının $37,74 \pm 14,71$; sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından olan Öğretim Stratejilerinde Yeterlik alt boyutunda ortalamalarının $36,08 \pm 17,20$; sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından olan Sınıf Yönetiminde Yeterlik alt boyutunda ortalamalarının $38,01 \pm 16,45$ olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği toplam puanı incelendiğinde ortalamalarının $72,18 \pm 9,09$; sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği alt boyutlarından Niteliklere Uygunluk alt boyutunda ortalamalarının $39,95 \pm 5,22$; sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği alt boyutlarından Gelişim İsteği alt boyutunda ortalamalarının $32,23 \pm 5,30$ olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği toplam puanı incelendiğinde ortalamalarının $178,30 \pm 20,61$; sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından olan Öğrenci Katılımında Yeterlik alt boyutunda ortalamalarının $55,74 \pm 8,47$; sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından olan Öğretim Stratejilerinde Yeterlik alt boyutunda ortalamalarının $62,10 \pm 6,77$; sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından olan Sınıf Yönetiminde Yeterlik alt boyutunda ortalamalarının $60,47 \pm 7,01$ olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği toplam puanı incelendiğinde ortalamalarının $71,08 \pm 9,34$; sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği alt boyutlarından olan Niteliklere Uygunluk alt boyutunda ortalamalarının $39,23 \pm 5,09$; sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği alt boyutlarından olan Gelişme İsteği alt boyutunda ortalamalarının $31,85 \pm 5,61$ olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7.

Ölçekler İle İlgili Betimleyici İstatistikler

Ölçek	Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan				Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunmayan			
	Ort.	S.S	Min	Max	Ort.	S.S	Min	Max
ÖÖYÖ Toplam	111,84	46,47	32,00	207,00	178,30	20,61	102,00	216,00
ÖK	37,74	14,71	11,00	69,00	55,74	8,47	26,00	72,00
ÖS	36,08	17,20	8,00	69,00	62,10	6,77	44,00	72,00
SY	38,01	16,45	10,00	72,00	60,45	7,01	32,00	72,00
MDÖ Toplam	72,18	9,09	40,00	100,00	71,08	9,34	42,00	98,00
NU	39,95	5,22	24,00	60,00	39,23	5,09	26,00	58,00
Gİ	32,23	5,30	16,00	40,00	31,85	5,61	10,00	40,00

Not: ÖÖYÖ=Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği; ÖK=Öğrenci Katılımında Yeterlik; ÖS=Öğretim Stratejilerinde Yeterlik; SY=Sınıf Yönetiminde Yeterlik; MDÖ=Mesleki Doyum Ölçeği; NU=Niteliklere Uygunluk; GF=Gelişme İsteği

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlere uygulanan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nde en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin "Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?" ($\bar{x} = 5,50$) olduğu, en düşük ortalamaya sahip olan maddenin ise "Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?" ($\bar{x} = 3,96$) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlere uygulanan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nde en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin "Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?" ($\bar{x} = 8,04$) olduğu, en düşük ortalamaya sahip olan maddenin ise "Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?" ($\bar{x} = 5,97$) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8.*Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Madde İstatistiği*

Ölçek Maddeleri	Sınıfında	Yabancı	Sınıfında	Yabancı
	Uyruklu	Öğrenci	Uyruklu	Öğrenci
	Bulunan		Bulunmayan	
	Ort	S.s	Ort.	S.s
Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	4,13	2,28	5,97	1,92
Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	4,93	2,69	6,24	2,06
Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	5,41	2,83	6,66	2,05
Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	5,13	2,66	6,61	1,98
Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	5,47	2,95	7,15	1,99
Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	5,50	2,88	6,92	1,93
Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	5,04	2,87	7,73	1,38
Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	4,91	2,61	7,57	1,41
Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	4,70	2,44	7,57	1,26
Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	4,66	2,44	7,81	1,18
Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	4,68	2,54	7,80	1,19
Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	4,48	2,29	7,61	1,23
Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	4,60	2,52	8,00	,97
Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	4,47	2,33	7,45	1,28
Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	4,45	2,59	7,85	1,06
Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	4,31	2,36	7,57	1,06
Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	4,19	2,41	7,45	1,24
Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	4,53	2,49	7,56	1,18
Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	4,38	2,50	7,73	,99
Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	4,78	2,70	8,04	1,27
Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	4,45	2,50	7,88	1,06
Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	4,37	2,30	7,34	1,45
Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	4,20	2,26	7,74	1,04
Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	3,96	2,03	7,94	,84

Tablo 3.3.'te görüldüğü üzere sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlere uygulanan Mesleki Doyum Ölçeği'nde en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin “Yaptığınız işi önemli ve anlamlı buluyor musunuz?” ($\bar{x}= 4,56$) olduğu, en düşük ortalamaya sahip olan maddenin ise “Mesleğinizi değiştirmeyi düşündüğünüz anlar oldu mu?” ($\bar{x}= 2,47$) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.3.'te görüldüğü üzere sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlere uygulanan Mesleki Doyum Ölçeği'nde en yüksek ortalamaya sahip olan maddelerin “Yaptığınız işi önemli ve anlamlı buluyor musunuz?” ve “İşiniz ile ilgili yeni bir şey öğrenmeye çalışır mısınız?” ($\bar{x}= 4,56$) olduğu, en düşük ortalamaya sahip olan maddelerin ise “Fırsatını bulduğunuz an başka bir işe geçmeyi düşünür müsünüz?” ve “Erken emekli olup bir köşeye çekilmeyi düşünür müsünüz?” ($\bar{x}= 2,28$) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9.*Mesleki Doyum Ölçeği Madde İstatistiği*

Ölçek Maddeleri	Sınıfta	Yabancı	Sınıfta	Yabancı
	Uyruklu	Öğrenci	Uyruklu	Öğrenci
	Bulunan		Bulunmayan	
	Ort	S.s	Ort.	S.s
Bir kez daha dünyaya gelseniz aynı mesleğe girmek ister misiniz?	3,67	1,45	3,79	1,32
Yaptığınız işi önemli ve anlamlı buluyor musunuz?	4,56	,88	4,48	,91
Mesleğinizi başkalarına önerir misiniz?	3,87	1,28	3,79	1,33
Keşke başka bir iş yapan insan olsam dediğiniz olur mu?	2,93	1,37	2,77	1,16
Mesleğinizin gelişimine olanak verdiğini düşünüyor musunuz?	3,56	1,30	3,66	1,12
İşyerinize hevesle gelir misiniz?	4,06	1,13	4,13	,92
İşiniz ile ilgili yeni bir şey öğrenmeye çalışır mısınız?	4,45	,83	4,48	,74
İşyerinizde aldığınız eğitime uygun bir iş yapıyor musunuz?	4,19	1,16	4,26	,99
İş günü sonunda kendinizi mutsuz ve bıkkın hissedersiniz mi?	2,70	1,14	2,65	,96
Fırsatını bulduğunuz an başka bir işe geçmeyi düşünür müsünüz?	2,57	1,46	2,28	1,13
Erken emekli olup bir köşeye çekilmeyi düşünür müsünüz?	2,49	1,45	2,28	1,22
Meslektaşlarınızla karşılaştığınızda onların işlerini nasıl yaptıklarını sorar mısınız?	3,61	1,11	3,58	1,11
Mesleki bilgilerinizi artırmak için seminerlere, kongrelere katılır mısınız?	3,68	1,15	3,52	1,12
İşyerinizde bazı engeller çalışma isteğinizi engeller mi?	3,04	1,13	3,02	1,06
İşinizin yeteneğinize uygun olduğunu düşünür müsünüz?	4,08	1,19	4,19	,97
Mesleğinizle ilgili yayınları izler misiniz?	4,06	,99	3,83	1,00
Mesleğinizi yürütürken karşılaştığınız engellerle mücadele ediyor musunuz?	4,10	,93	4,04	,88
İşinizin ilgililerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	4,00	1,14	4,04	1,04
Mesleğinizi değiştirmeyi düşündüğünüz anlar oldu mu?	2,47	1,32	2,30	1,14
Meslek bilgilerinizi artırmaya yönelik girişimlerde bulunuyor musunuz?	4,02	1,04	3,92	,98

Hipotezlerin Test Edilmesi

Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Bu bölümde “ H_1 : Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri demografik özelliklerine göre farklılaşmaktadır.” hipotezini test etmek üzere gerçekleştirilmiş olan farklılık analizi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 3.4.’te görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik toplam puanı ve alt boyutları ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>,05$). Bu doğrultuda “ H_{1a} : Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır.” hipotezi kabul edilmemiştir.

Tablo 10.

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

	Değişken	Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan				Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunmayan			
		Sayı	Ort.	SS	p	Sayı	Ort.	SS	p
Cinsiyet									
ÖÖYÖ	Kadın	91	115,61	43,83	,221	97	180,53	21,49	,071
Toplam	Erkek	60	106,13	50,06		52	174,13	18,35	
ÖK	Kadın	91	39,32	14,13	,103	97	56,40	8,83	,197
	Erkek	60	35,33	15,35		52	54,51	7,69	
ÖS	Kadın	91	37,07	16,07	,385	97	62,85	7,20	,063
	Erkek	60	34,58	18,83		52	60,69	5,70	
SY	Kadın	91	39,20	15,64	,276	97	61,27	7,02	,052
	Erkek	60	36,21	17,60		52	58,92	6,79	

Not: ÖÖYÖ=Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği; ÖK=Öğrenci Katılımında Yeterlik; ÖS=Öğretim Stratejilerinde Yeterlik; SY=Sınıf Yönetiminde Yeterlik

Tablo 3.5.’te görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin öz yeterlik toplam puanı ve öğrenci katılımında yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik alt boyutu ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>,05$). Ancak öğretim stratejilerinde yeterlik alt boyutu ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p=,038<,05$). Anlamlı farklılıkların nereden kaynaklandığını tespit etmek üzere Levene homojenlik testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda, öğretim stratejileri alt boyutu için

varyanslar homojen olduğundan (Levene=2,963 $p=,055$) Tukey Post Hoc testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Post Hoc testi neticesinde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin öğretim stratejilerinde yeterlik düzeylerinin 31-40 yaşları arasındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.5.'te görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik toplam puanı ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p=,024<,05$). Anlamlı farklılıkların nereden kaynaklandığını tespit etmek üzere Levene homojenlik testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda, öğretim stratejileri alt boyutu için varyanslar homojen olduğundan (Levene=2,932 $p=,056$) Tukey Post Hoc Testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Post Hoc Testi neticesinde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin 22-30 yaşları arasındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde öğretim stratejilerinde yeterlik alt boyutu ile öğretmenlerin yaşları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p=,017=,05$). Anlamlı farklılıkların nereden kaynaklandığını tespit etmek üzere Levene homojenlik testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda, öğretim stratejileri alt boyutu için varyanslar homojen olduğundan (Levene=2,729 $p=,069$) Tukey Post Hoc testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Post Hoc testi neticesinde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin öğretim stratejilerinde yeterlik düzeylerinin 22-30 yaşları arasındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde sınıf yönetiminde yeterlik alt boyutu ile öğretmenlerin yaşları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p=,039=,05$). Anlamlı farklılıkların nereden kaynaklandığını tespit etmek üzere Levene homojenlik testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda, öğretim stratejileri alt boyutu için varyanslar homojen olduğundan (Levene=3,358 $p=,068$) Tukey Post Hoc testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Post Hoc testi neticesinde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin sınıf yönetiminde yeterlik düzeylerinin 22-30 yaşları arasındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğrenci katılımında yeterlik ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>,05$). Bu doğrultuda " **H_{1b}** : Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmaktadır." hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

Tablo 11.

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Yaşları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

	Değişken	Sınıfta Yabancı Öğrenci Bulunan			Uyruklu Sınıfta Yabancı Öğrenci Bulunmayan			Anlamlı Farklılık			
		Sayı	Ort.	SS	Sayı	Ort.	SS				
Yaş											
ÖÖYÖ Toplam	A. 21-30	35	116,05	47,99	,065	Yok	32	172,46	20,32	,024	C>A
	B. 31-40	55	100,34	49,185			60	176,13	15,95		
	C. 41 ve üzeri	61	119,80	41,48			57	183,85	23,88		
ÖK	A. 21-30	35	38,34	14,26	,198	Yok	32	54,15	8,89	,052	Yok
	B. 31-40	55	35,00	16,44			60	54,56	6,23		
	C. 41 ve üzeri	61	39,86	13,06			57	57,87	9,88		
ÖS	A. 21-30	35	37,91	18,86	,038	C>B	32	60,31	5,82	,017	C>A
	B. 31-40	55	31,41	17,14			60	61,20	5,88		
	C. 41 ve üzeri	61	39,24	15,55			57	64,05	7,71		
SY	A. 21-30	35	39,80	16,97	,066	Yok	32	58,00	7,50	,039	C>A
	B. 31-40	55	33,92	17,267			60	60,37	5,37		
	C. 41 ve üzeri	61	40,68	14,86			57	61,92	7,91		

Not: ÖÖYÖ=Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği; ÖK=Öğrenci Katılımında Yeterlik; ÖS=Öğretim Stratejilerinde Yeterlik; SY=Sınıf Yönetiminde Yeterlik

Tablo 3.6.'da görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin öz yeterlik toplam puanı ve alt boyutları ile medeni durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>,05$).

Tablo 3.6.'da görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik toplam puanı ile medeni durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p=,046<,05$). Yapılan analiz doğrultusunda evli olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin bekar olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde sınıf yönetiminde yeterlik alt boyutu ile öğretmenlerin medeni durumları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p=,020<,05$). Yapılan analiz doğrultusunda evli olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde yeterlik düzeylerinin bekar olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğrenci katılımında yeterlik ve öğretim stratejilerinde yeterlik alt boyutları ile öğretmenlerin medeni durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>,05$). Bu doğrultuda "**H_{1c}**: Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve

bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmaktadır.” hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

Tablo 12.

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Medeni Durumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

	Değişken	Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan				Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunmayan			
		Sayı	Ort.	SS	p	Sayı	Ort.	SS	p
Medeni Durum									
ÖÖYÖ	Evli	114	110,65	46,36	,583	115	180,13	20,56	,046
Toplam	Bekar	37	115,51	47,27		34	172,11	19,86	
ÖK	Evli	114	37,53	14,99	,763	115	56,26	8,39	,166
	Bekar	37	38,37	13,99		34	53,97	8,65	
ÖS	Evli	114	35,60	16,74	,548	115	62,67	6,95	,055
	Bekar	37	37,56	18,70		34	60,14	5,79	
SY	Evli	114	37,51	16,43	,512	115	61,18	6,77	,020
	Bekar	37	39,56	16,64		34	58,00	7,34	

Not: ÖÖYÖ=Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği; ÖK=Öğrenci Katılımında Yeterlik; ÖS=Öğretim Stratejilerinde Yeterlik; SY=Sınıf Yönetiminde Yeterlik

Tablo 3.7.’de görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin öz yeterlik toplam puanı ve alt boyutları ile öğretmenlerin çocuk sayısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>,05$).

Tablo 3.7.’de görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik toplam puanı ile öğretmenlerin çocuk sayısı arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p=,003<,05$). Anlamlı farklılıkların nereden kaynaklandığını tespit etmek üzere Levene homojenlik testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda, öz yeterlik toplam puanı için varyanslar homojen olduğundan (Levene=1,689 $p=,172$) Tukey Post Hoc testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Post Hoc testi neticesinde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerden çocuk sahibi olmayanların öz yeterlik düzeylerinin 1 ve 3 ve üzerinde çocuğu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin öğrenci katılımında yeterlik alt boyutu ile öğretmenlerin çocuk sayısı arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p=,009<,05$). Anlamlı farklılıkların nereden kaynaklandığını tespit etmek üzere Levene Homojenlik Testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda, öğrenci katılımında yeterlik için varyanslar homojen olduğundan (Levene=1,721 $p=,165$) Tukey Post Hoc Testi yapılmıştır.

Gerçekleştirilen Post Hoc Testi neticesinde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerden çocuk sahibi olmayanların öğrenci katılımında yeterlik düzeylerinin 1 ve 3 ve üzerinde çocuğu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin öğretim stratejilerinde yeterlik alt boyutu ile öğretmenlerin çocuk sayısı arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p=,008<,05$). Anlamlı farklılıkların nereden kaynaklandığını tespit etmek üzere Levene Homojenlik Testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda, öğretim stratejilerinde yeterlik için varyanslar homojen olduğundan (Levene=1,290 $p=,280$) Tukey Post Hoc testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Post Hoc testi neticesinde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerden çocuk sahibi olmayanların öğretim stratejilerinde yeterlik düzeylerinin 1 çocuğu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin sınıf yönetiminde yeterlik alt boyutu ile öğretmenlerin çocuk sayısı arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p=,004<,05$). Anlamlı farklılıkların nereden kaynaklandığını tespit etmek üzere Levene Homojenlik Testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda, sınıf yönetiminde yeterlik için varyanslar homojen olduğundan (Levene=1,952 $p=,124$) Tukey Post Hoc testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen post hoc testi neticesinde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerden çocuk sahibi olmayanların sınıf yönetiminde yeterlik düzeylerinin 1 ve 3 ve üzerinde çocuğu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda “*H_{1d}: Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri çocuk sayısına göre farklılaşmaktadır.*” hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

Tablo 13.

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Çocuk Sayıları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

		Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan					Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunmayan					
		Değişken	Sayı	Ort.	SS	P	Anlamlı Farklılık	Sayı	Ort.	SS	P	Anlamlı Farklılık
Çocuk Sayısı												
ÖÖYÖ Toplam	A. Yok	37	115,37	39,25				42	186,95	22,60		
	B. 1	45	111,42	46,28				37	172,29	19,26		
	C. 2	51	101,62	51,08	,072	Yok	60	177,78	16,23	,003	A>B	A>D
	D. 3 ve üzeri	18	134,61	41,05			10	167,30	28,59			
ÖK	A. Yok	37	39,10	11,90				42	59,21	9,29		
	B. 1	45	37,20	13,68				37	54,05	8,38		
	C. 2	51	35,17	17,19	,190	Yok	60	55,05	6,43	,009	A>B	A>D
	D. 3 ve üzeri	18	43,55	13,93			10	51,60	12,08			
ÖS	A. Yok	37	37,59	15,96				42	64,83	7,59		
	B. 1	45	36,11	18,36				37	60,21	5,59		
	C. 2	51	32,11	17,33	,071	Yok	60	61,81	6,04	,008	A>B	
	D. 3 ve üzeri	18	44,16	13,92			10	59,30	8,28			
SY	A. Yok	37	38,67	13,96				42	62,90	7,33		
	B. 1	45	38,11	16,27				37	58,02	7,11		
	C. 2	51	34,33	18,05	,051	Yok	60	60,91	5,35	,004	A>B	A>D
	D. 3 ve üzeri	18	46,88	14,42			10	56,40	10,04			

Not: ÖÖYÖ=Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği; ÖK=Öğrenci Katılımında Yeterlik; ÖS=Öğretim Stratejilerinde Yeterlik; SY=Sınıf Yönetiminde Yeterlik

Tablo 3.8.'de görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik toplam puanı ve alt boyutları ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>,05$). Bu doğrultuda " H_{1e} : Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri eğitim durumlarına göre farklılaşmaktadır." hipotezi kabul edilmemiştir.

Tablo 14.

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Eğitim Durumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

	Değişken	Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan				Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunmayan			
		Sayı	Ort.	SS	p	Sayı	Ort.	SS	p
Eğitim Durumu									
ÖÖYÖ	Lisans	139	110,68	47,23	,296	133	177,28	19,87	,083
	Yüksek	12	125,33	35,27		16	186,75	25,13	
Toplam	Lisans	139	37,20	14,97	,125	133	55,40	8,13	,160
	Yüksek	12	44,00	9,63		16	58,56	10,85	
ÖK	Lisans	139	35,94	17,43	,741	133	61,65	6,56	,060
	Yüksek	12	37,66	14,82		16	65,81	7,54	
ÖS	Lisans	139	37,53	16,70	,217	133	60,22	6,89	,248
	Yüksek	12	43,66	12,35		16	62,37	7,92	
SY	Lisans	139	37,53	16,70	,217	133	60,22	6,89	,248
	Yüksek	12	43,66	12,35		16	62,37	7,92	

Not: ÖÖYÖ=Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği; ÖK=Öğrenci Katılımında Yeterlik; ÖS=Öğretim Stratejilerinde Yeterlik; SY=Sınıf Yönetiminde Yeterlik

Tablo 3.9.'da görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin öz yeterlik toplam puanı ve alt boyutları ile hizmet süresi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>,05$).

Tablo 3.9.'da görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik toplam puanı ile hizmet süresinde anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p=,030<,05$). Anlamlı farklılıkların nereden kaynaklandığını tespit etmek üzere Levene Homojenlik Testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda, öz yeterlik toplam puanı için varyanslar homojen olduğundan (Levene=2,590 $p=,055$) Tukey Post Hoc testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Post Hoc testi neticesinde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerden hizmet süresi 7-9 yıl arasında olanların öz yeterlik düzeylerinin 10 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin öğrenci katılımında yeterlik alt boyutu ile hizmet süresinde anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p=,044<,05$). Anlamlı farklılıkların nereden kaynaklandığını tespit etmek üzere Levene Homojenlik Testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda, öğrenci katılımında yeterlik için varyanslar homojen olduğundan (Levene=1,786 $p=,152$) Tukey Post Hoc testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Post Hoc

Testi neticesinde sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerden hizmet süresi 7-9 yıl arasında olanların öğrenci katılımında yeterlik düzeylerinin 10 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin öğretim stratejilerinde yeterlik alt boyutu ile hizmet süresinde anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p=,033<,05$). Anlamlı farklılıkların nereden kaynaklandığını tespit etmek üzere Levene Homojenlik Testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda, öğretim stratejilerinde yeterlik için varyanslar homojen olduğundan (Levene=3,566 $p=,066$) Tukey Post Hoc testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Post Hoc Testi neticesinde sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerden hizmet süresi 7-9 yıl arasında olanların öğretim stratejilerinde yeterlik düzeylerinin 10 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin sınıf yönetiminde yeterlik alt boyutu ile hizmet süresinde anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>,05$). Bu doğrultuda "***H_{1f}***: Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri hizmet süresine göre farklılaşmaktadır." hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

Tablo 15.

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Hizmet Süreleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

		Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan					Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunmayan					
		Değişken	Sayı	Ort.	SS	p	Anlamlı Farklılık	Sayı	Ort.	SS	p	Anlamlı Farklılık
Hizmet Süresi												
ÖÖYÖ Toplam	A.	0-3	13	141,92	35,64			7	171,00	34,21		
	B.	4-6	24	114,25	40,95			19	183,26	20,57		
	C.	7-9	21	118,33	38,66	,053	Yok	28	186,89	24,09	,030	C>D
	D.	10 ve üzeri	93	105,55	49,32			95	175,31	17,51		
ÖK	A.	0-3	13	46,46	12,24			7	53,42	13,35		
	B.	4-6	24	37,08	12,84			19	57,21	9,33		
	C.	7-9	21	41,09	11,24	,067	Yok	28	59,35	9,63	,044	C>D
	D.	10 ve üzeri	93	35,93	15,74			95	54,55	7,23		
ÖS	A.	0-3	13	47,23	11,17			7	60,57	10,30		
	B.	4-6	24	38,25	15,54			19	63,73	5,97		
	C.	7-9	21	37,33	16,18	,051	Yok	28	64,92	8,38	,033	C>D
	D.	10 ve üzeri	93	33,68	18,00			95	61,05	5,85		
SY	A.	0-3	13	48,23	13,03			7	57,00	11,69		
	B.	4-6	24	38,91	15,07			19	62,31	7,15		
	C.	7-9	21	39,90	13,43	,076	Yok	28	62,60	7,60	,079	Yok
	D.	10 ve üzeri	93	35,93	17,41			95	59,70	6,22		

Not: ÖÖYÖ=Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği; ÖK=Öğrenci Katılımında Yeterlik; ÖS=Öğretim Stratejilerinde Yeterlik; SY=Sınıf Yönetiminde Yeterlik

Tablo 3.10.'da görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik toplam puanı ve alt boyutları ile mevcut okullarında bulunma süresi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>,05$). Bu doğrultuda "**H_{1g}**: Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri mevcut okulunda bulunma süresine göre farklılaşmaktadır." hipotezi kabul edilmemiştir.

Tablo 16.

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Mevcut Okulunda Bulunma Süresi Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

		Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan					Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunmayan					
		Değişken	Sayı	Ort.	SS	p	Anlamlı Farklılık	Sayı	Ort.	SS	p	Anlamlı Farklılık
Mevcut Okulunda Bulunma Süresi												
ÖÖYÖ Toplam	A.	0-3	63	106,68	49,09			56	173,94	18,46		
	B.	4-6	51	117,96	47,99			42	178,50	19,43		
	C.	7-9	25	121,40	37,02	,198	Yok	34	185,88	24,82	,065	Yok
	D.	10 ve üzeri	12	93,08	38,62			17	177,00	18,19		
ÖK	A.	0-3	63	35,93	15,23			56	54,48	7,78		
	B.	4-6	51	39,17	15,80			42	55,26	7,98		
	C.	7-9	25	41,08	10,78	,332	Yok	34	58,88	10,20	,100	Yok
	D.	10 ve üzeri	12	34,16	13,61			17	54,82	7,12		
ÖS	A.	0-3	63	34,31	18,50			56	60,69	5,68		
	B.	4-6	51	38,60	16,62			42	62,26	6,35		
	C.	7-9	25	39,48	15,73	,128	Yok	34	64,67	8,31	,052	Yok
	D.	10 ve üzeri	12	27,58	12,52			17	61,17	6,73		
SY	A.	0-3	63	36,42	17,32			56	58,76	6,77		
	B.	4-6	51	40,17	17,01			42	60,97	6,82		
	C.	7-9	25	40,84	12,90	,244	Yok	34	62,32	7,93	,111	Yok
	D.	10 ve üzeri	12	31,33	14,83			17	61,00	5,44		

Not: ÖÖYÖ=Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği; ÖK=Öğrenci Katılımında Yeterlik; ÖS=Öğretim Stratejilerinde Yeterlik; SY=Sınıf Yönetiminde Yeterlik

Tablo 3.11.'de görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda "**H₁₁**: Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre farklılaşmaktadır." hipotezi kabul edilmemiştir.

Tablo 17.

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Yabancı Uyruklu Öğrenciler İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

	Değişken	Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan				Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunmayan			
		Sayı	Ort.	SS	p	Sayı	Ort.	SS	p
Yabancı Uyruklu Öğrenciler İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu									
ÖÖYÖ	Evet	46	104,17	53,79	,180	28	173,28	20,42	,154
Toplam	Hayır	105	115,20	42,73		121	179,46	20,57	
ÖK	Evet	46	34,95	16,91	,124	28	54,21	8,82	,291
	Hayır	105	38,96	13,53		121	56,09	8,39	
ÖS	Evet	46	33,71	19,80	,264	28	60,17	6,96	,096
	Hayır	105	37,12	15,92		121	62,54	6,68	
SY	Evet	46	35,50	18,97	,214	28	58,89	7,22	,191
	Hayır	105	39,12	15,19		121	60,81	6,94	

Not: ÖÖYÖ=Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği; ÖK=Öğrenci Katılımında Yeterlik; ÖS=Öğretim Stratejilerinde Yeterlik; SY=Sınıf Yönetiminde Yeterlik

Tablo 3.12.'de görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin öz yeterlik toplam puanı ile öğretmenlerin aylık gelir durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p=,001<,05$). Anlamlı farklılıkların nereden kaynaklandığını tespit etmek üzere Levene Homojenlik Testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda, öz yeterlik ölçeği toplam puanı için varyanslar homojen olduğundan (Levene=1,128 $p=,166$) Tukey Post Hoc testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Post Hoc Testi neticesinde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerden aylık gelir durumu orta düzeyde olanların öz yeterlik toplam puanının iyi durumda olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin öğrenci katılımında yeterlik alt boyutu ile öğretmenlerin aylık gelir durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p=,009<,05$). Anlamlı farklılıkların nereden kaynaklandığını tespit etmek üzere Levene Homojenlik Testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda, öğrenci katılımında yeterlik için varyanslar homojen olduğundan (Levene=,734 $p=,482$) Tukey Post Hoc Testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Post Hoc Testi neticesinde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerden aylık gelir durumu orta düzeyde olanların öğrenci katılımında yeterlik düzeyleri iyi durumda olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin öğretim stratejilerinde yeterlik alt boyutu ile öğretmenlerin aylık gelir durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p=,001<,05$). Anlamlı farklılıkların nereden

kaynaklandığını tespit etmek üzere Levene Homojenlik Testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda, öğretim stratejilerinde yeterlik için varyanslar homojen olduğundan (Levene=1,564 $p=,283$) Tukey Post Hoc testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Post Hoc Testi neticesinde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerden aylık gelir durumu orta düzeyde olanların öğretim stratejilerinde yeterlik düzeyleri iyi durumda olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin sınıf yönetiminde yeterlik alt boyutu ile öğretmenlerin aylık gelir durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p=,003<,05$). Anlamlı farklılıkların nereden kaynaklandığını tespit etmek üzere Levene Homojenlik Testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda, sınıf yönetiminde yeterlik için varyanslar homojen olduğundan (Levene=,848 $p=,430$) Tukey Post Hoc testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Post Hoc Testi neticesinde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerden aylık gelir durumu orta düzeyde olanların sınıf yönetiminde yeterlik düzeyleri iyi durumda olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.12.'de görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik toplam puanı ve alt boyutları ile aylık gelir durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>,05$). Bu doğrultuda "***H₁₁***: Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri aylık gelir durumlarına göre farklılaşmaktadır." hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

Tablo 18.

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Aylık Gelir Durumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

	Değişken	Sınıfta Yabancı Öğrenci Bulunan			p	Anlamlı Farklılık	Sınıfta Yabancı Öğrenci Bulunmayan			p	Anlamlı Farklılık
		Sayı	Ort.	SS			Sayı	Ort.	SS		
Aylık Gelir Durumu											
ÖÖYÖ Toplam	A. Kötü	11	123,81	37,02	,001	B>C	6	174,16	17,88	,322	Yok
	B. Orta	89	121,88	44,47			134	179,11	20,78		
	C. İyi	51	91,74	45,84			9	169,00	18,98		
ÖK	A. Kötü	11	39,00	11,93	,009	B>C	6	55,33	6,43	,944	Yok
	B. Orta	89	40,50	14,53			134	55,82	8,69		
	C. İyi	51	32,64	14,44			9	54,88	6,91		
ÖS	A. Kötü	11	43,27	13,16	,001	B>C	6	59,83	7,05	,071	Yok
	B. Orta	89	40,15	15,97			134	62,58	6,53		
	C. İyi	51	27,43	16,94			9	56,44	7,97		
SY	A. Kötü	11	41,54	14,03	,003	B>C	6	59,00	5,96	,398	Yok
	B. Orta	89	41,22	16,02			134	60,70	7,12		
	C. İyi	51	31,66	16,09			9	57,66	5,59		

Not: ÖÖYÖ=Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği; ÖK=Öğrenci Katılımında Yeterlik; ÖS=Öğretim Stratejilerinde Yeterlik; SY=Sınıf Yönetiminde Yeterlik

İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Bu bölümde "**H₂**: Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri demografik özelliklerine göre farklılaşmaktadır." hipotezini test etmek üzere gerçekleştirilmiş olan farklılık analizi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 3.13.'te görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum toplam puanı ve alt boyutları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>,05$). Bu doğrultuda "**H_{2a}**: Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır." hipotezi kabul edilmemiştir.

Tablo 19.

Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

	Değişken	Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan				Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunmayan			
		Sayı	Ort.	SS	p	Sayı	Ort.	SS	p
Cinsiyet									
MDÖ	Kadın	91	71,43	9,23	,216	97	70,10	9,22	,079
Toplam	Erkek	60	73,31	8,83		52	72,92	9,37	
NU	Kadın	91	39,42	5,14	,529	97	38,71	4,94	,087
	Erkek	60	40,75	5,29		52	40,21	5,28	
Gİ	Kadın	91	32,01	5,21	,130	97	31,39	5,54	,173
	Erkek	60	32,56	5,46		52	32,71	5,70	

Not: MDÖ=Mesleki Doyum Ölçeği; NU=Niteliklere Uygunluk; Gİ=Gelişim İsteği

Tablo 3.14.'te görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum toplam puanı ve alt boyutları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>,05$). Bu doğrultuda "**H_{2b}**: Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmaktadır." hipotezi kabul edilmemiştir.

Tablo 20.

Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeyleri ile Yaşları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

	Değişken	Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan					Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunmayan				
		Sayı	Ort.	SS	p	Anlamlı Farklılık	Sayı	Ort.	SS	p	Anlamlı Farklılık
Yaş											
MDÖ	A. 21-30	35	71,88	8,89	,226	Yok	32	72,78	7,62	,470	Yok
	B. 31-40	55	73,80	9,48			60	70,98	11,13		
	Toplam	C. 41 ve üzeri	61	70,90			8,77	57	70,24		
NU	A. 21-30	35	40,28	5,59	,316	Yok	32	40,59	4,37	,057	Yok
	B. 31-40	55	40,60	5,37			60	39,63	5,97		
	C. 41 ve üzeri	61	39,18	4,85			57	38,05	4,22		
Gİ	A. 21-30	35	31,60	5,73	,236	Yok	32	32,18	5,37	,672	Yok
	B. 31-40	55	33,20	5,16			60	31,35	6,32		
	C. 41 ve üzeri	61	31,72	5,12			57	32,19	4,98		

Not: MDÖ=Mesleki Doyum Ölçeği; NU=Niteliklere Uygunluk; Gİ=Gelişim İsteği

Tablo 3.15.'te görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum toplam puanı ve alt boyutları ile medeni durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>,05$). Bu doğrultuda "**H_{2c}**: Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmaktadır." hipotezi kabul edilmemiştir

Tablo 21.

Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeyleri ile Medeni Durumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

	Değişken	Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan				Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunmayan			
		Sayı	Ort.	SS	p	Sayı	Ort.	SS	p
Medeni Durum									
MDÖ	Evli	114	72,14	9,20	,915	115	70,56	9,80	,211
Toplam	Bekar	37	72,32	8,89		34	72,85	7,41	
NU	Evli	114	39,78	5,12	,500	115	38,84	5,27	,085
	Bekar	37	40,45	5,59		34	40,55	4,24	
Gİ	Evli	114	32,35	5,19	,630	115	31,72	5,73	,603
	Bekar	37	31,86	5,68		34	32,29	5,24	

Not: MDÖ=Mesleki Doyum Ölçeği; NU=Niteliklere Uygunluk; Gİ=Gelişim İsteği

Tablo 3.16.'da görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum toplam puanı ve alt boyutları ile çocuk sayıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>,05$). Bu doğrultuda "**H_{2d}**: Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri çocuk sayısına göre farklılaşmaktadır." hipotezi kabul edilmemiştir.

Tablo 22.

Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeyleri ile Çocuk Sayıları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

		Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan					Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunmayan				
Değişken		Sayı	Ort.	SS	p	Anlamlı Farklılık	Sayı	Ort.	SS	p	Anlamlı Farklılık
Çocuk Sayısı											
MDÖ Toplam	A. Yok	37	70,78	10,00			42	70,61	8,46		
	B. 1	45	72,62	8,76			37	72,62	7,15		
	C. 2	51	73,15	9,47	,627	Yok	60	70,81	11,15	,652	Yok
	D. 3 ve üzeri	18	71,22	6,87			10	69,00	8,51		
NU	A. Yok	37	39,45	5,71			42	38,21	4,33		
	B. 1	45	40,68	5,48			37	40,43	4,10		
	C. 2	51	40,09	5,21	,525	Yok	60	39,40	6,03	,233	Yok
	D. 3 ve üzeri	18	38,72	3,23			10	38,10	4,79		
Gİ	A. Yok	37	31,32	5,53			42	32,40	5,17		
	B. 1	45	31,93	5,43			37	32,18	5,05		
	C. 2	51	33,05	5,31	,476	Yok	60	31,41	6,36	,760	Yok
	D. 3 ve üzeri	18	32,50	4,38			10	30,90	5,02		

Not: MDÖ=Mesleki Doyum Ölçeği; NU=Niteliklere Uygunluk; Gİ=Gelişim İsteği

Tablo 3.17.'de görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum toplam puanı ve alt boyutları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>,05$). Bu doğrultuda "**H_{2c}**: Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri eğitim durumlarına göre farklılaşmaktadır." hipotezi kabul edilmemiştir

Tablo 23.

Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeyleri ile Eğitim Durumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

	Değişken	Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan				Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunmayan			
		Sayı	Ort.	SS	p	Sayı	Ort.	SS	p
Eğitim Durumu									
MDÖ	Lisans	139	72,19	8,66	,968	133	71,10	9,34	,946
	Yüksek	12	72,08	13,66		16	70,93	9,64	
Toplam	Lisans	139	39,90	4,96	,707	133	39,28	5,15	,727
	Yüksek	12	40,50	7,94		16	38,81	4,75	
NU	Lisans	139	32,28	5,18	,660	133	31,81	5,59	,838
	Yüksek	12	31,58	6,77		16	32,12	6,02	
Gİ	Lisans								
	Yüksek								

Not: MDÖ=Mesleki Doyum Ölçeği; NU=Niteliklere Uygunluk; Gİ=Gelişim İsteği

Tablo 3.18.'de görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum toplam puanı ve alt boyutları ile hizmet süreleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>,05$). Bu doğrultuda "**H_{2f}**: Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri hizmet sürelerine göre farklılaşmaktadır." hipotezi kabul edilmemiştir

Tablo 24.

Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeyleri ile Hizmet Süreleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

	Değişken	Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan					Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunmayan				
		Sayı	Ort.	SS	p	Anlamlı Farklılık	Sayı	Ort.	SS	p	Anlamlı Farklılık
Hizmet Süresi											
MDÖ Toplam	A. 0-3	13	73,53	5,99			7	66,71	7,56		
	B. 4-6	24	69,66	8,22			19	70,89	8,53		
	C. 7-9	21	70,85	11,01	,361	Yok	28	70,71	8,40	,613	Yok
	D. 10 ve üzeri	93	72,94	9,17			95	71,55	9,89		
NU	A. 0-3	13	39,76	2,77			7	36,71	3,63		
	B. 4-6	24	38,54	4,47			19	38,42	4,18		
	C. 7-9	21	39,42	6,39	,417	Yok	28	38,28	4,60	,203	Yok
	D. 10 ve üzeri	93	40,46	5,36			95	39,86	5,41		
Gİ	A. 0-3	13	33,76	4,12			7	30,00	5,00		
	B. 4-6	24	31,12	4,79			19	32,47	5,45		
	C. 7-9	21	31,42	5,97	,422	Yok	28	32,42	4,96	,718	Yok
	D. 10 ve üzeri	93	32,48	5,40			95	31,69	5,90		

Not: MDÖ=Mesleki Doyum Ölçeği; NU=Niteliklere Uygunluk; Gİ=Gelişim İsteği

Tablo 3.19.'da görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum toplam puanı ve alt boyutları ile mevcut okulunda bulunma süreleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>,05$). Bu doğrultuda " H_{2g} : Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri mevcut okullarında bulunma sürelerine göre farklılaşmaktadır." hipotezi kabul edilmemiştir.

Tablo 25.

Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeyleri ile Mevcut Okulunda Bulunma Süreleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

		Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan					Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunmayan					
		Değişken	Sayı	Ort.	SS	p	Anlamlı Farklılık	Sayı	Ort.	SS	p	Anlamlı Farklılık
Mevcut Okulunda Bulunma Süresi												
MDÖ Toplam	A.	0-3	63	73,34	8,64	,526	Yok	56	72,96	9,21	,163	Yok
	B.	4-6	51	71,56	7,49			42	71,02	10,40		
	C.	7-9	25	71,72	10,33			34	69,73	8,91		
	D.	10 ve üzeri	12	69,66	14,22			17	67,76	6,79		
NU	A.	0-3	63	40,87	5,20	,240	Yok	56	40,21	5,21	,182	Yok
	B.	4-6	51	38,94	3,78			42	39,35	5,71		
	C.	7-9	25	40,12	6,12			34	37,94	4,65		
	D.	10 ve üzeri	12	39,08	7,91			17	38,29	3,23		
Gİ	A.	0-3	63	32,47	5,42	,590	Yok	56	32,75	5,54	,230	Yok
	B.	4-6	51	32,62	4,72			42	31,66	6,19		
	C.	7-9	25	31,60	5,53			34	31,79	5,29		
	D.	10 ve üzeri	12	30,58	6,66			17	29,47	4,59		

Not: MDÖ=Mesleki Doyum Ölçeği; NU=Niteliklere Uygunluk; Gİ=Gelişim İsteği

Tablo 3.20.'de görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum toplam puanı ve alt boyutları ile yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>,05$). Bu doğrultuda " H_{2h} : Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre farklılaşmaktadır." hipotezi kabul edilmemiştir.

Tablo 26.

Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeyleri ile Yabancı Uyruklu Öğrenciler İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

	Değişken	Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan				Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunmayan			
		Sayı	Ort.	SS	p	Sayı	Ort.	SS	p
Yabancı Uyruklu Öğrenciler İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu									
MDÖ	Evet	46	72,50	10,26	,780	28	74,17	7,19	,052
Toplam	Hayır	105	72,04	8,58		121	70,37	9,65	
NU	Evet	46	40,86	6,29	,155	28	40,75	4,08	,081
	Hayır	105	39,55	4,66		121	38,88	5,25	
Gİ	Evet	46	31,63	5,79	,358	28	33,42	4,34	,100
	Hayır	105	32,49	5,07		121	31,48	5,82	

Not: MDÖ=Mesleki Doyum Ölçeği; NU=Niteliklere Uygunluk; Gİ=Gelişim İsteği

Tablo 3.21.'de görüldüğü üzere sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum toplam puanı ve alt boyutları ile aylık gelir durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>,05$). Bu doğrultuda " H_2 : Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri aylık gelir durumlarına göre farklılaşmaktadır." hipotezi kabul edilmemiştir

Tablo 27.

Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeyleri ile Aylık Gelir Durumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

	Değişken	Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan				Anlamlı Farklılık	Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunmayan				Anlamlı Farklılık
		Sayı	Ort.	SS	p		Sayı	Ort.	SS	p	
Aylık Gelir Durumu											
MDÖ Toplam	A. Kötü	11	72,00	10,79	,773	Yok	6	67,33	10,63	,573	Yok
	B. Orta	89	72,61	7,87			134	71,31	9,45		
	C. İyi	51	71,47	10,71			9	70,22	6,77		
NU	A. Kötü	11	40,27	5,58	,526	Yok	6	38,00	6,48	,678	Yok
	B. Orta	89	40,30	5,00			134	39,35	5,15		
	C. İyi	51	39,27	5,56			9	38,22	3,15		
Gİ	A. Kötü	11	31,72	6,38	,941	Yok	6	29,33	4,80	,537	Yok
	B. Orta	89	32,31	4,52			134	31,95	5,71		
	C. İyi	51	32,19	6,32			9	32,00	4,66		

Not: MDÖ=Mesleki Doyum Ölçeği; NU=Niteliklere Uygunluk; Gİ=Gelişim İsteği

Üçüncü Hipoteze İlişkin Bulgular

Bu bölümde “**H₃**: Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır” hipotezini test etmek üzere gerçekleştirilmiş olan korelasyon analizi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 3.22.’de görüldüğü üzere sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik toplam puanı ile mesleki doyum toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır ($r=-,083$; $p=,151$). Bu doğrultuda “**H₃**: Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır” hipotezi kabul edilmemiştir.

Tablo 28.

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyleri İle Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Bulguları

		ÖÖYÖ Toplam	ÖK	ÖS	SY	MDÖ Toplam	NU	Gİ
ÖÖYÖ	r	1	,963**	,965**	,988**	-,083	-,106	-,040
Toplam	p		,000	,000	,000	,151	,066	,489
ÖK	r	,963**	1	,869**	,952**	-,073	-,101	-,027
	p	,000		,000	,000	,208	,080	,637
ÖS	r	,965**	,869**	1	,932**	-,082	-,101	-,044
	p	,000	,000		,000	,156	,082	,452
SY	r	,988**	,952**	,932**	1	-,086	-,108	-,044
	p	,000	,000	,000		,135	,063	,446
MDÖ	r	-,083	-,073	-,082	-,086	1	,860**	,876**
	p	,151	,208	,156	,135		,000	,000
NU	r	-,106	-,101	-,101	-,108	,860**	1	,507**
	p	,066	,080	,082	,063	,000		,000
Gİ	r	-,040	-,027	-,044	-,044	,876**	,507**	1
	p	,489	,637	,452	,446	,000	,000	

Not: ** $p<,001$; r =korelasyon katsayısı; p =anlamlılık değeri; ÖÖYÖ=Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği; ÖK=Öğrenci Katılımında Yeterlik; ÖS=Öğretim Stratejilerinde Yeterlik; SY=Sınıf Yönetiminde Yeterlik; MDÖ=Mesleki Doyum Ölçeği; NU=Niteliklere Uygunluk; GF=Gelişme İsteği

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Tartışma

Bu bölümde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla 2020-2021 eğitim öğretim yılında Adana ilinin Seyhan ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Mesleki Doyum Ölçeği'nden elde edilen bulgular tartışılmıştır. Araştırmanın tartışma bölümü bulgular bölümündeki sıralamaya göre incelenmiştir.

Birinci Hipoteze İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyi ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelendiğinde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bir diğer ifadeyle sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin kadın veya erkek olması öz yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmamaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından yapılan Tokat ilinde görev yapan çeşitli branşlardaki 454 öğretmenin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının belirlenmesi çalışmasında tutumun alt boyutlarından olan yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Aynı şekilde Köse, Bülbül ve Uluman (2019) tarafından yapılan İstanbul ilinde görev yapan 154 sınıf öğretmenin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesi çalışmasında da tutumun alt boyutlarından olan yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Terzi, Göçen ve Altun (2019) tarafından yapılan Şanlıurfa ilinde çeşitli branşlarda görev yapan 865 öğretmenin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumların belirlenmesi çalışmasında da tutumun alt boyutlarından olan yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Buna rağmen ilgili alanyazında farklı görüşlerin olduğu çalışmalara da rastlanmaktadır. Sağlam ve Kambur (2017) tarafından yapılan Sakarya ilinde görev yapan 501 sınıf öğretmenin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesi çalışmasında tutumun alt boyutlarından olan yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaştığı ve bu farklılığın erkek öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Aynı şekilde Konak RAM (2018) tarafından yapılan İzmir ili Konak ilçesindeki ilkokullarda görev yapan

447 öğretmenin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin sosyal kabul düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın erkek öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Bu durum erkek öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik kendilerini daha yeterli hissetmesi şeklinde yorumlanabilmektedir. Nitekim Nar (2008)'a göre de kadın öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik kendilerini erkek öğretmenlere göre daha yetersiz hissetmesinde, öğrencilerin geldikleri kültürlere kadına yeterince değer verilmemesinden dolayı sınıf içerisinde öğrencilerin kadın öğretmenlerine karşı da kültürel özelliklerini sergilemeleri etkili olabilmektedir. Korkut ve Babaoğlu (2012)'a göre ise geleneksel Türk kültüründe erkeğe yüklenen değer ve atıfların kadına göre daha yüksek olduğundan erkek öğretmenlerin öz yeterlik algısının kadın öğretmenlere göre yüksek olmasında etkili olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin yeterlikleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye yönelik farklı görüşlerin olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın oluşmasında öğretmenlerin çalıştıkları ilin, kültürün ve çalışılan yabancı uyruklu öğrenci grubunun okula ve çevreye uyumunun etkili olduğu öngörülmektedir. Bu doğrultuda araştırma bulgusunun ilgili alanyazın tarafından kısmen benzerlik gösterdiği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile yaşları arasındaki ilişki incelendiğinde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin öğretim stratejilerinde yeterlik alt boyutu ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenlerin yaşları 31-40 arasında olan öğretmenlere göre öğretim stratejilerinde yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Aynı şekilde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin de öz yeterlik düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yaşları 22-30 arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bir diğer ifadeyle sınıfta yabancı uyruklu öğrenci olan ve olmayan öğretmenlerin yaşları ilerledikçe öz yeterlik düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin yaşları ilerledikçe mesleki deneyimlerinin de artmasından dolayı öz yeterliklerinin yükseldiği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Karadağ ve Özden (2020) tarafından yapılan 591 sosyal bilgiler öğretmen adayının çokkültürlü eğitim ortamına ilişkin yeterliklerinin belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin yaşları ilerledikçe deneyimleri doğrultusunda özyeterliklerinin de arttığı görülmektedir. Benzer şekilde Göçmenler ve

Türker (2020) tarafından çeşitli illerde mültecilere eğitim veren 73 öğretmenin öz yeterlik algılarının belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin yaşları doğrultusunda deneyimleri arttıkça özyeterlik algılarının da arttığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaşlarının artması mesleki deneyimlerinin de artmasını ve özyeterliklerinin de olumlu etkilenmesini sağlamaktadır. Araştırma bulgusunun da ilgili alanyazın ile benzerlik gösterdiği ve ilgili alanyazın tarafından desteklendiği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlikleri ile medeni durumları arasındaki ilişki incelendiğinde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşmadığı ancak sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin öz yeterliklerinin medeni durumlarına göre farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerden evli olanların öz yeterlik düzeylerinin bekar olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun bekar öğretmenlere göre evli olan öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin algılarının daha düşük olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Konak RAM (2018)'a göre başka kültürle açık ve sosyal olarak kabul eden bekar öğretmenlerin öz yeterliklerinin evli olan öğretmenlere göre daha yüksek olmasında Suriyeli öğrencilerle daha iyi ve etkili iletişim kurmalarının etkili olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Keskin (2019) tarafından yapılan Gaziantep ilindeki 814 ortaokul öğretmenin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutum ve yeterliklerinin belirlenmesi çalışmasında da yabancı uyruklu öğrencilere eğitim veren bekar öğretmenlerin öz yeterlik algılarının evli olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde yabancı uyruklu öğrenciler ile çalışan bekar öğretmenlerin evli olan öğretmenlere göre öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda araştırma bulgusunun ilgili alanyazın tarafından desteklenmediği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlikleri ile çocuk sayıları arasındaki ilişki incelendiğinde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin çocuk sayısı ile öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin çocuk sayısı ile öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerden hiç çocuğu olmayanların, çocuğu olan öğretmenlere göre öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Konak

RAM (2018) tarafından yapılan İzmir ili Konak ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 447 öğretmenin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında da çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin yeterlik algısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Keskin (2019) tarafından yapılan Gaziantep ilindeki 814 ortaokul öğretmenin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutum ve yeterliklerinin belirlenmesi çalışmasında da çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde mülteci öğrencilerle çalışan ve çalışmayan öğretmenlerden çocuk sahibi olmayanların öz yeterlik düzeylerinin çocuk sahibi olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırma bulgusunun ilgili alanyazın ile benzerlik gösterdiği ve ilgili alanyazın tarafından desteklendiği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bu durumun araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakınının lisans mezunu olmasından dolayı sağlıklı bir karşılaştırma yapılamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça çokkültürlülük algılarının ve çokkültürlü ortamlarda çalışmalara ilişkin yeterlik algılarının artması beklenmektedir. Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından yapılan Tokat ilinde görev yapan çeşitli branşlardaki 454 öğretmenin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının belirlenmesi çalışmasında tutumun alt boyutlarından olan yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre farklılaştığı ve lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere göre yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde Dolapçı (2019) tarafından yapılan ilköğretim kademesinde görev yapan 450 öğretmenin çokkültürlülüğe ilişkin öz yeterlik algısının belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin eğitim düzeyi ilerledikçe çokkültürlü öz yeterlik algılarının arttığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde öğretmenlerin eğitim kademesinin artmasının öz yeterlik düzeylerinin artmasını sağladığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda araştırma bulgusunun ilgili alanyazın ile benzerlik göstermediği ve ilgili alanyazın tarafından desteklenmediği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet süresi ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin hizmet sürelerine göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Ancak

sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini hizmet sürelerine göre farklılık gösterdiği ve 7-9 yıl arasında hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin 10 yıl ve üzerinde hizmet süresine sahip olan öğretmenlere göre öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ancak ilgili alanyazında tam tersini gösteren araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Öyle ki Konak RAM (2018) tarafından yapılan İzmir ili Konak ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 447 öğretmenin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça mülteci öğrencilere yönelik öz yeterlik düzeylerinin arttığı görülmektedir. Aynı şekilde Terzi, Göçen ve Altun (2019) tarafından yapılan Şanlıurfa ilinde çeşitli branşlarda görev yapan 865 öğretmenin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumların belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça mülteci öğrencilere yönelik öz yeterlik düzeylerinin arttığı görülmektedir. Keskin (2019) tarafından yapılan Gaziantep ilindeki 814 ortaokul öğretmenin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutum ve yeterliklerinin belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça mülteci öğrencilere yönelik öz yeterlik düzeylerinin arttığı görülmektedir. Dolapçı (2019) tarafından yapılan ilköğretim kademesinde görev yapan 450 öğretmenin çokkültürlülüğe ilişkin öz yeterlik algısının belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça mülteci öğrencilere yönelik öz yeterlik düzeylerinin arttığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde öğretmenlerin öz yeterlik algısının hizmet süresi ile ilişkili olduğu ve hizmet süresi arttıkça öz yeterlik düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırma bulgusunun ilgili alanyazın ile benzerlik göstermediği ve ilgili alanyazın tarafından desteklenmediği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlikleri ile mevcut okullarında görev yapma süresi arasındaki ilişki incelendiğinde sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterliklerinin mevcut okullarında görev yapma sürelerine göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bir diğer ifadeyle öğretmenlerin okullarında görev yapma süresinin sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci bulunup bulunmamasına bağlı olarak öz yeterlikleri üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Dolapçı (2019) tarafından yapılan ilköğretim kademesinde görev yapan 450 öğretmenin çokkültürlülüğe ilişkin öz yeterlik algısının belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin çokkültürlü öz yeterlik algısının okullarındaki görev süresine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Duran ve Çalışkan (2020) tarafından yapılan 144 sınıf öğretmenin psikolojik iyi oluş ve çeşitli demografik özelliklerinin kültürlerarası

duyarlılık düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin okullarında görev yapma süresinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde etkili olmadığı gibi sınıf içi yeterlikleri üzerinde de anlamlı bir etki oluşturmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin okullarındaki görev süresine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırma bulgusunun ilgili alanyazın ile benzerlik gösterdiği ve ilgili alanyazının araştırma bulgusunu desteklediği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterliklerinin yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Ancak sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili hizmet içi eğitim alması, kendisini geliştirmesini sağlamaktadır. Öyle ki Konak RAM (2018) tarafından yapılan İzmir ili Konak ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 447 öğretmenin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yeterliklerinin almayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Dolapçı (2019) tarafından yapılan ilköğretim kademesinde görev yapan 450 öğretmenin çokkültürlülüğe ilişkin öz yeterlik algısının belirlenmesi çalışmasında da yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yeterliklerinin almayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolapçı ve Kavgacı (2020) tarafından yapılan öğretmenlerin çokkültürlü özyeterlik algısı ile yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında da yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yeterliklerinin almayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yabancı öğrenciler ile çalışırken kendilerini daha yeterli hissettikleri belirlenmiştir. Araştırma bulgusunun ilgili alanyazın ile benzerlik göstermemesinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hizmet içi eğitim almamasından dolayı sağlıklı bir karşılaştırma yapılamamasının etkili olduğu öngörülmektedir. Bu doğrultuda ilgili alanyazının araştırma bulgusunu desteklemediği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aylık gelir düzeyi ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin öz

yeterlik düzeylerinin aylık gelir düzeylerine göre farklılaştığı ve aylık gelir düzeyi orta olan öğretmenlerin iyi olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bir diğer ifadeyle sınıfta yabancı uyruklu öğrenci olan öğretmenlerin aylık gelir durumu iyileştikçe özyeterlik düzeyleri azalmaktadır. Ancak ilgili alanyazında araştırma bulgusunun aksini gösteren bulgulara rastlanmaktadır. Öyle ki Dolapçı (2019) tarafından yapılan ilköğretim kademesinde görev yapan 450 öğretmenin çokkültürlülüğe ilişkin öz yeterlik algısının belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin aylık gelir düzeylerine öz yeterlik algılarının farklılaşmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Karadağ ve Özden (2020) tarafından yapılan 591 sosyal bilgiler öğretmen adayının çokkültürlü eğitim ortamına ilişkin yeterliklerinin belirlenmesi çalışmasında da öğretmen adaylarının ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre öz yeterlik algılarının farklılaşmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde öğretmenlerin aylık gelir düzeyinin yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili özyeterlikleri üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgusunun ilgili alanyazın ile farklılık göstermesinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun aylık gelir düzeyinin orta düzeyde olmasından dolayı sağlıklı bir karşılaştırma yapılamamasının etkili olduğu öngörülmektedir. Bu doğrultuda araştırma bulgusunun ilgili alanyazın tarafından desteklenmediği düşünülmektedir.

İkinci Hipoteze İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, çocuk sayıları, eğitim durumları, hizmet süreleri, mevcut okullarındaki görev süreleri, yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumları ve aylık gelir düzeyleri ile mesleki doyumları arasındaki ilişki incelendiğinde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki doyumlarının cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, çocuk sayılarına, eğitim durumlarına, hizmet sürelerine, mevcut okullarındaki görev sürelerine, yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına ve aylık gelir düzeylerine göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bir diğer deyişle sınıfta yabancı uyruklu öğrenci olan ve olmayan öğretmenlerin kadın veya erkek olması, yaşlarının 22-30, 31-40 veya 41 ve üzeri olması, evli veya bekar olmaları, çocuklarının olmaması veya 1, 2, 3 ve üzeri olması, lisans veya lisansüstü mezunu olmaları, meslekte 0-3 yıl, 4-6 yıl, 7-9 yıl veya 10 yıl ve üzerinde olmaları, mevcut okullarında meslekte 0-3 yıl, 4-6 yıl, 7-9 yıl veya 10 yıl ve üzerinde bir süre bulunmaları, yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili hizmet içi eğitim almaları veya

almamaları, aylık gelir düzeylerinin kötü, orta veya iyi olması mesleki doyum düzeyleri üzerinde etkili olmadığı anlaşılmaktadır. İlgili alanyazında araştırma bulgusuna benzer bir çalışmaya rastlanmadığından herhangi bir karşılaştırma yapılamamıştır. Bu doğrultuda elde edilen araştırma bulgularının sonraki araştırmalar için kaynak niteliği taşıyacağı düşünülmektedir.

Üçüncü Hipoteze İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlikleri ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır. Bir diğer ifadeyle yabancı uyruklu öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin öz yeterlikleri ile mesleki doyumları arasında bir ilişki bulunmamaktadır. İlgili alanyazında yabancı uyruklu öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki doyumları arasındaki ilişkiye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Ancak öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki doyumları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmalar olduğu görülmektedir. Gamsız, Yazıcı ve Altun (2013) tarafından yapılan Trabzon ilindeki 689 öğretmenin stres kaynakları, A tipi kişilik özellikleri, öz yeterlikleri ve iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile iş doyumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algısı arttıkça iş doyumunun da arttığı belirtilmektedir. Buluç ve Demir (2015) tarafından yapılan Ankara ilinde ilköğretim kademesinde görev yapan 395 öğretmenin öz yeterlik düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında da öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile iş doyumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Güngör (2015) tarafından yapılan Sivas ilinde görev yapan 52 kimya öğretmenin öz yeterlik algısı, örgütsel bağlılığı, iş doyumunu ve iş stresi arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında da öğretmenlerin mesleki doyumları ile öz yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Çetin (2016) tarafından yapılan Ankara ilinde görev yapan 181 sınıf öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin yeterlikleri, mesleki doyumları ve mesleki tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında da öğretmenlerin sınıf yönetim yeterlikleri ile mesleki doyumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Şahin (2019) tarafından yapılan 456 sınıf öğretmenin öz yeterlikleri ile mesleki tutumları ve doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında da sınıf

öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile mesleki doyumları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Avcı (2020) tarafından yapılan Gaziantep ilinde çeşitli branşlarda görev yapan 387 öğretmenin öz yeterlikleri ile mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında öğretmenlerin mesleki doyumları ile öz yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile mesleki doyumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İlgili alanyazının araştırma bulgusu ile farklılık göstermesinde öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenci tecrübesinin çok olmasının, öz yeterlik ve mesleki doyum düzeylerini etkilemede rolü bulunmaktadır. Öyle ki yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenciler ile çalışma tecrübesi olmaması öz yeterlik algılarının mesleki doyumları ile pozitif yönlü ilişki içerisinde olmasını sağlamaktadır. Aynı şekilde Adana ilinin çokkültürlülük özelliğinden dolayı, öğretmenlerin de yabancı uyruklu öğrencilere alışık olmasına ve okullarında yabancı uyruklu öğrencinin olması öz yeterlikleriyle mesleki doyumları üzerinde anlamlı bir etki oluşmamasına neden olmuş olabilir. Bu doğrultuda araştırma bulgusunun ilgili alanyazın tarafından desteklenmediği düşünülmektedir.

Sonuç

Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterliklerinin ve mesleki doyumlarının karşılaştırıldığı bu çalışmada öğretmenlerin öz yeterlikleri ile mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesinin yanı sıra öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, çocuk sayıları, eğitim durumları, hizmet süreleri, mevcut okullarındaki görev süreleri, yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumları, aylık gelir düzeyleri ile öz yeterlik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki farklılıklar da incelenmiştir.

Araştırmanın temel problemi, sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki doyumları sınıfta yabancı uyruklu öğrenci olmayan öğretmenlere göre farklılık gösterip göstermediğidir. Bu temel problem doğrultusunda sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki doyum düzeylerinin sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlere göre farklılaşmadığı belirlense bazı demografik değişkenler bakımından değişikliklere rastlanmıştır.

Öğretmenlerin öz yeterlikleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, mevcut okullarında bulunma sürelerine ve yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak hem sınıfında yabancı öğrenci bulunan hem de bulunmayan öğretmenlerin yaşlarına göre öz yeterlik düzeylerinin farklılık gösterdiği ve öğretmenlerin yaşları ilerledikçe öz yeterlik algılarının yükseldiği görülmüştür. Aynı şekilde sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin medeni durumlarına göre öz yeterliklerinin farklılık göstermediği, sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin ise medeni durumlarına göre öz yeterliklerinin farklılık gösterdiği ve evli olan öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre öz yeterlik düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı şekilde sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin çocuk sayılarına göre öz yeterliklerinin farklılık göstermediği, sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin ise çocuk sayılarına göre öz yeterliklerinin farklılık gösterdiği ve çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin çocuk sahibi olan öğretmenlere göre öz yeterlik düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin hizmet süresine göre öz yeterliklerinin farklılık göstermediği, sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin ise öz yeterliklerinin farklılık gösterdiği ve hizmet süresi 7-9 yıl olan öğretmenlerin 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre öz yeterlik düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin aylık gelir düzeyine göre öz yeterliklerinin farklılık göstermediği, sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin ise öz yeterliklerinin farklılık gösterdiği ve aylık gelir düzeyi orta olan öğretmenlerin iyi olan öğretmenlere göre öz yeterlik düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin mesleki doyumu ile demografik özellikleri arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmenlerin mesleki doyumlarının cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, çocuk sayılarına, eğitim durumlarına, hizmet sürelerine, mevcut okullarındaki görev sürelerine, yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına ve aylık gelir düzeylerine göre farklılık göstermediği görülmüştür.

Öneriler

Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının karşılaştırıldığı bu çalışma Adana ilinin Seyhan ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın evreni temsil gücünün artırılması için yabancı uyruklu öğrencilerin daha yoğun yaşadığı ve daha az yaşadığı ilçelerde görev yapan öğretmenlerin öz yeterliklerinin ve mesleki doyumlarının belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Adana ilinin Seyhan ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile çalışılan bu araştırmada elde edilen bulguların Seyhan ilçesine genellenebilmesi için okul öncesi, ilkokul ve lise kademelerinde görev yapan ve sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerle de çalışılması gerektiği düşünülmektedir.

Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından (yaş, medeni durum, çocuk sayısı, hizmet süresi) sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlere göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlere mesleki bilgilerinin güçlendirilmesi, çokkültürlülük, materyal geliştirme ve etkili sınıf yönetimi konularında hem yüz yüze hem de çevrim içi platformlar kullanılarak belirli periyotlarda düzenli ve sürekli eğitim verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin düşük olmasının öğretmenlik performansını da etkileyebileceği düşünülmektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin öğretmenlik performansının belirlenmesinde öz yeterlik düzeylerinin, aracı rolünün incelenmesi önerilmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterliliğini arttırmak adına, her eğitim fakültesi programında çok kültürlülüğün bir ders olarak okutulması düşünülebilir. Bu sayede öğretmenlerin, meslek hayatlarında olası problemlerin azalacağı ve problem durumlarında da nasıl davranmaları gerektiğine dair çözüm seçeneklerini arttıracacağı öngörülmektedir.

Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin düşük olmasında okul yöneticilerin çokkültürlülüğü bir yönetim stratejisi olarak belirlememesinin de etkili olduğu öngörülmektedir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ve yönetim stratejilerinin de sınıfta yabancı uyruklu

öğrenci bulunan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerine etkisinin incelenmesi önerilmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi ve uyum çalışmaları konusunda, bu alanın başlı başına bir lisans eğitimi olması düşünülebilir(Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitimi). Ülkemiz göçle birlikte bu durumla karşılaşmış olsa da ileriki yıllarda bu ve buna benzer durumların yaşanmasının muhtemel olacağı, bu alana olan nitelikli eleman ihtiyacının artabileceği düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

- Açıkalın, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: Çokkültürlülük ve küresel eğitim. *İlköğretim Online*, 9(3), 1226-1237
- Akın, A.G.U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 353-370
- American Psychological Association (APA). (2017). *Multicultural Guidelines: An Ecological Approach to Context, Identity, and Intersectionality*. USA: American Psychological Association Publishing.
- Anari, N. N. (2012). Teachers: Emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment, *Journal of workplace Learning*, 24(4), 256-269
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlik: Bir kavram analizi, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 63-80
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61
- Arslan, S. (2016). Çokkültürlü eğitim ve Türkiye: Mevcut durum, beklentiler, olasılıklar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 412-428
- Arslan, Z. (2006). Öğretmenlerde dindarlık, değerler ve iş doyumunu üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aşçı, E. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının çokkültürlülük algılarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Aşık, N. A.(2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme, *Türk İdare Dergisi*, 467, 31-51
- Avcı, İ. (2020). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile iş doyumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Avval, T. G. (2018). Sosyal bilgiler eğitimcilerinin ve sosyal bilimcilerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime bakış açıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ayseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi, *International Periodical for Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11, 63-80

- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory, *American Psychologist*, 44(9), 1175– 1184
- Bandura A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory, *Psychology and Health*, 13, 623-649
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective, *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals J. A. Banks ve C. A. M. Banks (Ed.) *Multicultural education: Issues and perspectives içinde* (s. 3-26) USA: John Wiley & Sons.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Barutçugil, İ. (2011). *Kültürler Arası Farklılıkların Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başarır, F., Sarı, M. ve Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(152), 30-43
- Batıgün, A. D. ve Şahin, N. H. (2006). İş stresi ve sağlık psikolojisi araştırmaları için iki ölçek: A-tipi kişilik ve iş doyumu, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 32-45
- Baumann, G. (2006). *Çokkültürlülük Bilmecesi*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210
- Benzer, F. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Berry, A. B. (2012). The relationship of perceived support satisfaction and commitment for special education teachers in rural areas, *Rural Special Education Quarterly*. 31(1), 3-14
- Bıkmaz, F. (2002). Fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeği, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210
- Bilginer, A. (2020). Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ve öz yeterlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Mardin ili örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.

- Birinci, G. F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile teknolojik uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Blackburn, J. J. ve Robinson, J. S. (2008); Assessing teacher self-efficacy and job satisfaction of early career agriculture teachers in Kentucky, *Journal of Agricultural Education*, 49(3), 1-11
- Bogler, R. (2001). The influence of leadershipstyle on teacher job satisfaction, *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683
- Bozanoğlu, B. (2020). Öğretmenlerde iş yeri arkadaşlığı, mesleki doyum ve örgütsel huzur ilişkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Buluç, B. ve Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 289-308
- Cırık, D. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40
- Colombo, E. (2014). Multiculturalisms, *Sociopedia.isa*, 1-17
- Coştu, Y. (2013). Din görevlilerinde mesleki doyum: Çorum il merkezi örneği, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 1-18
- Crossman, A. ve Harris, P. (2006). Jop satisfaction of secondary school teachers, *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen öz yeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81
- Çapar, M. (2006). Türkiye’de Eğitim ve “Öteki Türkler”. Ankara: Maki Yayınevi.
- Çetin, F. (2016). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve iş doyumları arasındaki ilişki, *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 791-808
- Çetinkanat, C. (2000). Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının belirlenmesi, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 57-74
- Demirhan, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişki, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Dolapcı, E. (2019). Öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik algısı ve okul iklimi ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Dolapcı, E. ve Kavgacı, H. (2020). Öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik algısı ve okul iklimi ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 52(52), 364-384
- Duran, N. O. ve Çalışkan, B. (2020). Psikolojik iyi oluş, cinsiyet, mesleki kıdem ve okuldaki görev süresinin öğretmen kültürlerarası duyarlılığını yordamadaki rolleri, Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 9(1), 198-218
- Duru, F. (2020). İlkokul öğretmenlerinin öğretmen olma motivasyonu, özyeterlik inançları ve yenilikçilik algılarının iş memnuniyetine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 162-178
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri, Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 26-42
- Erdoğan, M. (1998). Liberal Toplum Liberal Siyaset. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Emiroğlu, B. (2016). Avrupa Birliği'nin çokkültürlülük ile imtihanı, Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 44, 91-112
- Ergün, Ö. R. (2018). Geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocukların eğitim sürecindeki toplumsal uyum sorunları: Burdur örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Ertürk, E. ve Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama, Ege Akademik Bakış, 12(1), 39-52
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 10(23), 157-172
- Gamsız, Ş., Yazıcı, H. ve Altun, F. (2013). Öğretmenlerde A tipi kişilik, stres kaynakları, öz yeterlik ve iş doyum, Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(8), 1475-1488

- Goroshit, M. ve Hen, M. (2014). Does emotional self-efficacy predict teachers' Self Efficacy and empathy? *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), 26-32
- Göçmenler, H. ve Türker, M. S. (2020). Mülteci öğrencilere Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algıları. A. Okur, İ. Güleç ve B. İnce (Eds.). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeni Yönelimler: 10-11 Eylül 2020*. 6. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi Bildiri Kitabı. (ss. 188-200). Sakarya: Sakarya Gelişim Ofset.
- Güngör, S. H. (2015). Kimya öğretmenlerinin iş doyumları, öz yeterlik algıları, örgütsel bağlılıkları ve iş streslerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Turkish Journal of Education*, 4(2), 41-60
- Güvendi, B. ve Demir, G. T. (2019). Sporda öz yeterlik ve kaygı. Ö. Karataş, K. Kurak ve O. Kızır (Ed.), *Spor Bilimleri Alanında Yeni Ufuklar* (s. 39-53), Ankara: Gece Akademi.
- Güzel, M. O. ve Barakazı, M. (2018). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı kapsamında insanların turizm hareketlerine katılma durumları üzerine ilişkisel bir değerlendirme, *Social, Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 4(14), 1001-1010
- Hazır, M. (2010). Amerikan çokkültürlülüğü ve meluncan kimliği. Yayımlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- HBOGM (2020). Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri Ocak 2020 Raporu. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Eğitim Dairesi Başkanlığı.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context, *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-26
- Ilgaz, G., Bülbül, T., ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65
- İslam, A. (2016). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik algılarının karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- İşcan, Ö. F. ve Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195-216

- Kaçar, T. ve Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. İlköğretim Online Dergisi, 16(4), 1753-1767
- Kahn, M. (2008). Multicultural education in the United States: Reflection. Intercultural Education, 19(6), 527-536
- Kanoğlu, B. (2007). Çalışan memnuniyeti ve motivasyonuna etki eden unsurlar: İstaç A.Ş örnek uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kantar, H. (2010). İşletmede Motivasyon. İstanbul: Kumsaati Yayınları.
- Karaçam, M. Ş. ve Koca, Ş. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlülük farkındalıkları, Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 23(3), 89-103
- Karadağ, Y. ve Özden, D. Ö. (2020). Çokkültürlü eğitim ortamlarına geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerini hazırlamak: Öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(2), 179-201
- Karakuş, M. (2008). İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zeka yeterliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumunu düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kaplan, H. (2014). İş doyumuyayşam doyumuy ilişkisi: Denizli Servergazi Devlet Hastanesi Hemşire-Ebe Hemşireler Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Karademir, A. Ç. (2013). Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Karasar, N. (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar İlkeler Teknikler. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, D. ve Aydın, H. (2014). Çoğulculuk, Çokkültürlü ve Çok Dilli Eğitim. Ankara: Anı Yayınları.
- Kaya, Y. (2013). Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: Diyarbakır ili örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

- Kaya, F.Ş., Yıldız, B. ve Yıldız, H. (2013). Herzberg'in Çift Faktör Kuramı açısından ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi, Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, 39, 1-18
- Keijing, L. D. (2004). A comparison of American and Chinese teacher education candidates: Reasons for becoming teachers and teaching self-efficacy beliefs, Unpublished doctoral thesis. Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Keim, J., Warring. D, R. ve Rau, R, (2001), Impact of multicultural training on school psychology and education students, Journal of Instructional Psychology, 2(4), 249-252
- Keskin, A. (2019). Ortaokullardaki mülteci öğrencilere yönelik öğretmen ve öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Kırılmaz, M. C. ve Öntaş, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Journal of Education, 17(1), 51-82
- Kitsantas, A. ve Talleyrand, R. M. (2005). The use of online resources to promote multicultural competencies among K-12 preservices teachers: A model for self-regulatory learning. Education, 125, 627-637
- Koç, T. (2019). Matematik öğretmenlerin özel alan yeterliklerine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Koçel, T. (2014). İşletme Yöneticiliği. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Konak RAM (2018). İzmir ili Konak ilçesi ilkokullarındaki öğretmen ve öğrencilerin, Suriyeli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerinin tespit edilmesi. http://konakram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/35/01/164246/dosyalar/2018_10/08115626_YZMYR_YLY_KONAK_YLYESY_04.10.2018.pdf. Erişim Tarihi: 05.06.2021
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 8(16), 269-282
- Kottak, C. P. (2008). Antropoloji: İnsan Çeşitliliğine Bir Bakış. Ankara: Ütopya Yayınevi.

- Köse, N., Bülbül, Ö. ve Uluman, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 2(1), 16-29
- Kuzgun, Y., Sevim, S. A. ve Hamamcı, Z. (1999). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 14-18.
- Kuzgun, Y. (2011). *Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığına Giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Liggett, L. ve Finley, S. (2009). Upsetting the apple cart: Issues of diversity in preservice teacher education. *Multicultural Education*, 16(4), 33-38
- Ma, X. ve MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction, *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47
- Marangoz, G. (2014). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı algısı. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Matthews, M. R. (2002). Constructivism and science education: A further appraisal, *Journal of Science Education and Technology*, 11(2), 121- 132
- MEB Mevzuat (2014). Yabancılara yönelik eğitim öğretim hizmetleri genelgesi. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf> Erişim tarihi: 13.03.2021.
- MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Nar, B. (2008). Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Dilovası örneği), Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarının incelenmesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 281-290
- Orhan, O. ve Gündoğar, S. S. (2015). Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Etkileri. Ankara: ORSAM Yayınları.
- Özata, H. (2007). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 2*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, M. (2008). Türkiye'de iç göç olgusu, nedenleri ve Çorlu örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

- Özdemir, M. S. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 85- 110
- Özdemir, E. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin mesleki doyumları ile örgütsel güven arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Özlem, D. (2012). Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi. İstanbul: Notos Yayınları.
- Özsüer, S., İnal, G., Uyanık, Ö. ve Ergün, M. (2011). Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(2), 113-125
- Öztürk, M., Tepetaş, C., Ş., Köksal H. ve İrez, S. (2017). Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öztürk, O. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenler ile görev almayan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Petridou, E. ve Fergeson, L. (2008). Çok Etnikli ve Çok Uluslu Bir Kıbrıs Kurmak: Çok Kültürlülüğe Giriş. Y. Laouris ve J. Joseph (Eds.). Nicoisa, Cyprus: Future Worlds Center.
- Pirlibeylioğlu, B. (2015). Müzik eğitimi 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin piyano performansı öz yeterlilik algıları ile piyano öğretim elemanlarının öğrencilerin piyano performansları hakkındaki görüşleri (Ege Bölgesi Örneği), Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri, International Online Journal of Educational Sciences, 1(1), 154- 164
- Ramsey, P. G. (2008). History and trends of multicultural education. NHSA Dialog, 11(4), 206-214
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). Örgütsel Psikoloji. İstanbul: Alfa Basın Yayın.
- Sağlam, H. İ. ve İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Sakarya University Journal of Education, 7(2), 310-323

- Sahranç, U. (2007). Stres kontrolü, genel öz yeterlik, durumsal kaygı ve yaşam doyumuyla ilişkili bir akış modeli. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Santrock, J.W. (2011). Educational Psychology. New York, USA: MG Graw Hill.
- Say, Ö. (2013). 21. Yüzyılda Ulus, Çokkültürlülük ve Etnisite. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Schunk, D. H. (2009). Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakışla. M. Şahin (Çev). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Semiz, D. A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları ile özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Uşak İli Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi., Uşak Üniversitesi, Uşak
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2009). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations, Teaching and teacher education, 26(4), 1059-1069
- Snyder, S. R. ve Lopez, S. J. (2002). Handbook of Positive Psychology. New York: Oxford University Press.
- Stadjkovic, A. D., Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approachers, Organizational Dynamics, 26(4), 62-75
- Şahin, B. (2019). Sınıf öğretmenlerin öz yeterlik inançları, mesleğe yönelik tutumları ve yaşam doyumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Şanlı, Ş. (2014). Polis akademisi öğrencilerinin genel öz yeterlik inançları ve sporda güdülenme kaynaklarının incelenmesi, Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi, 25(4), 172-183
- Şimşek, H. ve Öztürk, M. (2016). Suriyeli öğrencilere dair sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Könya - Mehmet Hasan Sert İlkökökulu Örneği. A. Diken ve A. Buluş (Eds.) 2. Uluslararası Uygulamalı Bilimler Kongresi Göç, Yoksulluk ve İstihdam içinde (s. 494-502) Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri, İlköğretim Online, 17(3), 1719-1737
- Şişman, M. (2014). Örgütler ve Kùltürler. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). Using Multivariate Statistics. Boston: Allyn and Bacon.

- Tan, Ç. (2012). İlköğretim okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu, örgütsel adanmışlık ve örgütsel vatandaşlık düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Terzi, R., Göçen, A. ve Altun, B. (2019). Mülteci öğrencilere yönelik tutumların çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Revize edilmiş mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeği, Sakarya University Journal of Education, 9(3), 476-494
- Treputtharat, S. ve Tayiam, S. (2014). School climate affecting job satisfaction of teachers in primary education, Procedia-Social and Behavioral Science, 116, 996-1000
- Tschannen-Moran, M., Wollfolk-Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure, Review of Educational Research, 68(2), 202-248
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct, Teaching and Teacher Education, 17, 783-805
- Topuz, G. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin algılanan disiplin anlayışı ile öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (t.y.) Güncel Türkçe sözlük kültür tanımı <https://sozluk.gov.tr>. Erişim tarihi: 26.02.2021.
- Türk, Ö. (2008). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Ököl öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri, Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1(1), 72-83
- Ünal, S. (2014). Türkiye'nin beklenmedik konukları: "Öteki" bağlamında yabancı göçmen ve mülteci deneyimi, Journal of World of Turks, 6(3), 65-89
- Wang, H., Nathan, C. H. ve Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions, Teaching and Teacher Education, 47, 120-130
- Weinert, F. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. Rychen ve L. Salganik (Eds.), Defining and Selecting Key Competencies (pp. 45-65). Gottingen, Germany: Hogrefe 1 Huber.

- Wood, R. E. ve Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self regulatory mechanisms and complex decision making, *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415
- Yakışır, A. N. (2009). Bir modern olgu olarak çokkültürlülük. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242
- Yeşilyaprak, B. (2017). Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretim. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 277-394
- Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç çeşitleri, nedenleri ve etkileri, *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1685-1704
- 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 A. Çağ Üniversitesi Etik Kurul Onay Belgesi

T.C	
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ	
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ	
TEZ/ ARAŞTIRMA / ANKET / ÇALIŞMA İZİNİ / ETİK KURULU İZİNİ TALEP FORMU VE ONAY TUTANAK FORMU	
ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
T.C. NOSU	
ADI VE SOYADI	HALİL İBRAHİM KILIÇ
ÖĞRENCİ NO	201810055
TEL. NO.	
E - MAİL	
ANA BİLİM DALI	PSİKOLOJİ
HANGİ AŞAMADA OLDUĞU (DERS / TEZ)	TEZ
İSTEKDE BULUNDUĞU DÖNEME AİT DÖNEMLİK KAYDININ YAPILIP-YAPILMADIĞI	2020/ 2021 - GÜZ DÖNEMİ KAYDINI YENİLEDİM.
ARAŞTIRMA/ANKET/ÇALIŞMA TALEBİ İLE İLGİLİ BİLGİLER	
TEZİN KONUSU	Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki doyum düzeylerinin karşılaştırılması, Adana ili örneği
TEZİN AMACI	Bu çalışmada 2020-2021 eğitim öğretim yılında Adana ili Seyhan ilçesinde öğretmenlik mesleğine devam eden ve sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki doyum düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır.
TEZİN TÜRKÇE ÖZETİ	İlk insandan beri süregelen toplumsal çatışma ve savaş olgusu, bireylerin yaşamlarında büyük değişimlere sebep olmaktadır. Savaşların sosyolojik, ekonomik, psikolojik ve sağlıksal açıdan pek çok sonucu bulunmakla birlikte, insanlar rutin yaşam döngülerinden kopup çok farklı yaşam tarzlarına alışmak zorunda kalmaktadır. Bu süreçte en büyük zorluğu küçük bedenleriyle çocuklar yaşamakta ve yeniliklere uyum aşamasında en temel faaliyet olarak eğitim-öğretim çalışmaları gelmektedir. Farklı milletten öğrencilerin eğitimine bakıldığında hem öğretim hizmetini veren, hem de bu öğrenim hizmetini alan birey açısından çeşitli sorunlar olmakta; özellikle öğretim hizmetini veren kişinin bilişsel ve duyuşsal pek çok özelliği sürecin sağlıklı gelişmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Yabancı uyruklu öğrenciler ile Türk öğrencilerin aynı sınıf ve okul ortamında bulunmaları da bu süreçte öğretmenlerin mesleki anlamda yeterli olmaları gerektiğini düşündürmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürürken yabancı uyruklu öğrencilerin de sürece katılabilmesi ve öğretmenin fayda sağlayabilmesi için daha fazla çaba sarf etmesi gerektiği öngörülmektedir. Bu durumda da öğretmenler mesleki anlamda yeterliklerini gözden geçirmelidir. Ancak yalnızca Türk öğrenciler ile eğitim öğretim faaliyetlerini sürdüren öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere eğitim veren öğretmenler kadar yoğun çaba sarf etmesi gerekmemektedir. Bu hususta sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki anlamda yeterlikleri ve mesleklerinden aldıkları doyumun farklı olacağı tahmin edilmektedir. İlgili alanyazında da yabancı uyruklu öğrencilere eğitim veren öğretmenlerle ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunduğundan bu çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.
ARAŞTIRMA YAPILACAK OLAN SEKTÖRLER/ KURUMLARIN ADLARI	Adana/Seyhan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okulları(ortaokul kademesi)
İZİN ALINACAK OLAN KURUMA AİT BİLGİLER (KURUMUN ADI- ŞUBESİ/ MÜDÜRLÜĞÜ - İLİ - İLÇESİ)	Adana Valiliği/Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü/Seyhan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
YAPILMAK İSTENEN ÇALIŞMANIN İZİN ALINMAK İSTENEN KURUMUN HANGİ İLÇELERİNE/ HANGİ KURUMUNA/ HANGİ BÖLÜMÜNDE/ HANGİ ALANINA/ HANGİ KÖNULARDA/ HANGİ GRUBA/ KİMLERE/ NE UYGULANACAĞI GİBİ AYRINTILI BİLGİLER	Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Seyhan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün bünyesinde bulunan devlet okullarında, sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan ve bulunmayan ortaokul branş öğretmenlerine Öğretmen Özyeterlik ve Mesleki Doyum Ölçeği uygulanacaktır.

UYGULANACAK OLAN ÇALIŞMAYA AİT ANKETLERİN/ ÖLÇEKLERİN BAŞLIKLARI/ HANGİ ANKETLERİN - ÖLÇELERİN UYGULANACAĞI	Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Mesleki Doyum Ölçeği
EKLER (ANKETLER, ÖLÇEKLER, FORMLAR, V.B. GİBİ EVRAKLARIN İSİMLERİYLE BİRLİKTE KAÇ ADET/SAYFA OLDUKLARINA AİT BİLGİLER İLE AYRINTILI YAZILACAKTIR)	1)Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (1 sayfa) 2) Mesleki Doyum Ölçeği (1 sayfa) 3)Demografik Bilgi Formu (1 sayfa)

ÖĞRENCİNİN ADI - SOYADI: HALİL İBRAHİM KILIÇ

ÖĞRENCİNİN İMZASI: Evrak aslı enstitü müdürlüğünde ıslak imzalıdır.
TARİH: 22 /12/ 2020

TEZ/ ARAŞTIRMA/ANKET/ÇALIŞMA TALEBİ İLE İLGİLİ DEĞERLENDİRME SONUCU

1. Seçilen konu Bilim ve İş Dünyasına katkı sağlayabilecektir.

2. Anılan konu Psikoloji faaliyet alanı içerisine girmektedir.

1.TEZ DANIŞMANININ ONAYI	2.TEZ DANIŞMANININ ONAYI (VARSA)	A.B.D. BAŞKANININ ONAYI	SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRÜNÜN ONAYI
Adı - Soyadı: Nurgül ÖZPOYRAZ	Adı - Soyadı:	Adı - Soyadı: Şükrü UĞUZ	Adı - Soyadı: Murat KOÇ
Unvanı : Prof. Dr.	Unvanı:	Unvanı: Prof. Dr.	Unvanı: Doç. Dr.
İmzası :Evrak onayı e-posta ile alınmıştır.	İmzası:	İmzası :Evrak onayı e-posta ile alınmıştır.	İmzası : Evrak onayı e-posta ile alınmıştır.
22.12.2020 / / 20....	27.12.2020	22.12.2020

ETİK KURULU ASIL ÜYELERİNE AİT BİLGİLER

Adı - Soyadı:	Adı - Soyadı: Yücel ERTEKİN	Adı - Soyadı: Deniz Aynur GÜLER	Adı - Soyadı: Ali Engin OBA	Adı - Soyadı: Mustafa Tevfik ODMAN
Unvanı : Prof. Dr.	Unvanı : Prof. Dr.	Unvanı: Prof. Dr.	Unvanı : Prof. Dr.	Unvanı: Prof. Dr.
İmzası :Evrak onayı e-posta ile alınmıştır.	İmzası :Evrak onayı e-posta ile alınmıştır.	İmzası :Evrak onayı e-posta ile alınmıştır.	İmzası :Evrak onayı e-posta ile alınmıştır.	İmzası: Evrak onayı e-posta ile alınmıştır.
22 / 12 / 2020	22.12.2020	30.12.2020	30 / 12 / 2020	30.12.2020
Etik Kurulu Jüri Başkanı - Asıl Üye	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi

OY BİRLİĞİ İLE



OY ÇOKLUĞU İLE



Çalışma yapılacak olan tez için uygulayacak olduğu Anketleri/Formları/Ölçekleri Çağ Üniversitesi Etik Kurulu Asıl Jüri Üyelerince İncelenmiş olup, 22 / 12/ 2020 - 30/ 12 / 2020 tarihleri arasında uygulanmak üzere gerekli iznin verilmesi taraflarımızca uygundur.

AÇIKLAMA: BU FORM ÖĞRENCİLER TARAFINDAN HAZIRLANDIKTAN SONRA ENSTİTÜ MÜDÜRÜNE ONAYLATILARAK ENSTİTÜ SEKRETERLİĞİNE TESLİM EDİLECEKTİR. AYRICA YAZININ PUNTOSU İSE 12 (ON İKİ) PUNTO OLACAK ŞEKİLDE YAZILARAK ÇIKTI ALINACAKTIR.

EK B. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Çağ Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu
BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda ‘’Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Ve Bulunmayan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Ve Mesleki Doyum Düzeylerinin Karşılaştırılması: Adana İli Örneği” başlıklı araştırma ‘‘Halil İbrahim KILIÇ” tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz**. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmada 2020-2021 eğitim öğretim yılında Adana ili **Seyhan** ilçesinde öğretmenlik mesleğine devam eden ve sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki doyum düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Nedeni: Alanyazında Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki doyumları ile ilgili öncü bir araştırma yapılması.

Süresi: 15-20 dakika

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Adana /Seyhan İlçesinde örneklem seçilen devlet okulları(ortaokul)

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunuldu. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile ***)

Adı-Soyadı:

İmzası *** :

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Halil İbrahim KILIÇ

e-posta:

İmzası: Evrak aslı enstitü müdürlüğünde ıslak imzalıdır.

*****Online yapılacak uygulamalarda, ıslak imza yerine, bilgilendirilmiş onam formunun anketin ilk sayfasındaki en üst bölümüne yerleştirilerek katılımcıların kabul ediyorum onay kutusunu işaretlemesinin istenilmesi gerekmektedir.**

EK C. Sosyodemografik Bilgi Formu**1- Cinsiyet**

Kadın / Erkek

2- Yaş

22-30 / 31-40 / 41 ve üzeri

3- Medeni Durum

Evli / Bekar

4- Çocuk Sayısı

0 / 1 / 2 / 3 ve üzeri

5- Eğitim Durumu

Lisans / Yüksek Lisans / Doktora

6- Hizmet Süresi

1-3 yıl / 4-6 yıl / 7-9 yıl / 10 yıl ve üzeri

7- Aylık Gelir Düzeyi

Kötü / Orta / İyi

8- Mevcut Okulunda Bulunma Süresi

0-3 yıl / 4-6 yıl / 7-9 yıl / 10 yıl ve üzeri

9- Yabancı Uyruklu Öğrenciler ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu

Evet / Hayır

EK D. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ		yetersiz	çok az yeterli	biraz yeterli	oldukça yeterli	çok yeterli				
1.	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3.	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5.	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6.	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7.	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8.	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümelerini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9.	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10.	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11.	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12.	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13.	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14.	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15.	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16.	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17.	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18.	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19.	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20.	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21.	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22.	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23.	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24.	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

EK E. Mesleki Doyum Ölçeği

MESLEKİ DOYUM ÖLÇEĞİ

Mesleki Doyum Ölçeği ile kişinin mesleğin üyesi ve iş yaşamında ne derece mutlu olduğu değerlendirilir.

Açıklama: Aşağıda işinize ilişkin bazı sorular sorulmaktadır. Sizden istenen her soruyu dikkatle okuyup size en uygun gelen şıkla işaretlemenizdir.

		Her zaman	Sık Sık	Ara Sıra	Nadiren	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 gelişimine 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	İş günü sonunda kendinizi mutsuz ve bıkkın 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 bilgilerinizi artırmak için seminerlere, kongrelere katılır mısınız?					
14	İşyerinizde bazı engeller çalışma isteğinizi engeller mi?					
15	İşinizin yeteneğinize uygun olduğunu düşünür müsünüz?					
16	Mesleğinizle ilgili yayınları izler misiniz?					
17	Mesleğinizi yürütürken karşılaştığınız engellerle mücadele ediyor musunuz?					
18	İşinizin ilgililerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?					
19	Mesleğinizi değiştirmeyi düşündüğünüz anlar oldu mu?					
20	Meslek bilgilerinizi artırmaya yönelik girişimlerde bulunuyor musunuz?					

Olumsuz maddeler (4,9,10,11,14,19 maddeler) tersten (yani 1,2,3,4,5 şeklinde) geri kalan maddeler doğrudan (yani 5,4,3,2,1 şeklinde) olarak puanlanmaktadır.

EK F. Çağ Üniversitesi İzin Yazısı



T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sayı : 23867972-044-E.2000004843
Konu : Halil İbrahim KILIÇ'a Ait Tez
Anket İzni Hakkında

31.12.2020

DAĞITIM YERLERİNE

Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programında 201810055 numaralı öğrencimiz olan **Halil İbrahim KILIÇ**, “**Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki doyum düzeylerinin karşılaştırılması, Adana ili örneği**” konulu tez çalışmasını Üniversitemiz Fen-Edebiyat Fakültesi öğretim üyesi **Prof. Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ** danışmanlığında halen yürütülmektedir. Açı geçen öğrencinin tez çalışması kapsamında **Adana İli Seyhan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ortaokullarında halen yabancı uyruklu öğrencisi bulunan ve bulunmayan ortaokul branş öğretmenlerini** kapsamak üzere kopyası Ek’lerde sunulan bir anket uygulamasını yapmayı planlamaktadır. Gerekli iznin verilmesini arz ederim.

Prof. Dr. Ünal AY
Rektör

Ek : 4 sayfa tez etik kurul izin formu, 4 sayfa Ölçekler, 8 sayfa tez etik kurul izin onay e-postaları.

Dağıtım:

Gereği:
SEYHAN İLÇE MİLLİ EĞİTİM
MÜDÜRLÜĞÜNE / ADANA

Bilgi:
Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğüne
Adana Valiliğine

E-Posta: aycankol@cag.edu.tr

QR Kodu
Versiyon



Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenilir elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama adresi: <https://abs.cag.edu.tr/BelgeDogrulama> - Doğrulama kodu: 6E10674

Ek G. Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü Tez Anklet İzin Yazısı



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-98258552-605.01-25862222
Konu : Halil İbrahim KILIÇ'ın
Uygulama İzni.

02.06.2021

ÇAĞ ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

Tarsus / MERSİN

- İlgil: a) 31.12.2021 tarihli ve 2000004843 sayılı yazımız.
b) Valilik Makamı'nın 01.03.2021 tarih ve 21479033 sayılı yazısı.

Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Tezli yüksek lisans öğrencisi Halil İbrahim KILIÇ'ın "Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Ve Bulunmayan Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ve Mesleki Doyum Düzeylerinin Karşılaştırılması, Adana İli Örneği" başlıklı tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Seyhan ilçesinde yabancı uyruklu öğrencisi bulunan ve bulunmayan Ortaokul Öğretmenlerine uygulamak istediği ile ilgi (b) olur ekte gönderilmiştir.

2020/2 nolu Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi 28. Maddesi gereği; bilimsel araştırma sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Veysel DURGUN
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
- Onay Örneği (1 Sayfa).

Adres :
Telefon No : 0 (322) 200 91 82
E-Posta: arge01@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: AYLIN SCHREGLMANN - Bilgisayar İşletmeni
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi: <http://adana.meb.gov.tr> Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fd2c-6b72-3c2f-92f1-054e kodu ile teyit edilebilir.





T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98258552-605.01-21479033
Konu : Halil İbrahim KILIÇ 'ın
Araştırma İzni.

01/03/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Halil İbrahim KILIÇ 'ın 26/01/2021 tarihli ve 19727470 sayılı dilekçesi.

Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Tezli yüksek lisans öğrencisi Halil İbrahim KILIÇ "Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Ve Bulunmayan Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ve Mesleki Doyum Düzeylerinin Karşılaştırılması, Adana İli Örneği " başlıklı tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Seyhan ilçesinde yabancı uyruklu öğrencisi bulunan ve bulunmayan Ortaokul Öğretmenlerine uygulamak istediği ile ilgili ilgi yazı ekte sunulmuştur.

Söz konusu uygulama çalışmasının, İlimiz İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu'nun 22/02/2021 tarihli "Uygundur" raporu doğrultusunda, Müdürlüğümüze bağlı bulunan belirtilen okullarda, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde, okul içerisinde öğrencilerin yer aldığı herhangi bir görüntü kaydı yapılmadan, veli izin belgelerinin ve gönüllü katılım formunun toplatılarak okul müdürlükleri tarafından muhafazasından sonra 2020/2 nolu Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Veysel DURGUN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
01/03/2021

Zafer ÖZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres :

Telefon No : 0 (322) 200 91 82
E-Posta: argo01@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-itbys>

Bilgi için: AYLIN SCHREGLMANN - Bilgisayar İşletmeni

Unvan : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi: <http://adana.meb.gov.tr> Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.kocoglu.meb.gov.tr> adresinden 88cc-745e-3ef2-81db-0626 koda ile teyit edilebilir.

