

A Mixed Method Study on Teachers' Comfort Zone Orientations and Professional Self-Efficacy

Akif KÖSE¹
Mustafa ERMEYDAN²

Abstract

In this study, it was aimed to examine the relationship between teachers' comfort zone orientations and their professional self-efficacy. The research was conducted in mixed method and sequential explanatory design. The population of the quantitative part of the study consisted of 9473 teachers working in public preschools, primary schools, secondary schools and high schools in the central districts of Dulkadiroğlu and Onikişubat in Kahramanmaraş province in the 2023-2024 academic year, and the sample consisted of 449 teachers selected from this population by simple random method. For the qualitative part of the study, 20 teachers working in 4 different schools were determined as the study group, which was determined by the extreme case sampling method, one of the purposeful sampling types, from the same population 'Personal Information Form', "Comfort Zone Orientation Scale" and "Teacher Self-Efficacy Scale Short Form" were used to collect the quantitative data of the research. Unrelated (independent) samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson correlation and simple linear regression analyses were used to analyse the quantitative data. In order to collect the qualitative data of the study, a semi-structured interview form developed by the researchers was used, and the data related to the qualitative part were analysed with content analysis method. In order to determine the coding consistency of the qualitative data, both authors of the research made separate coding on the data related to the first question of the research, the coding was compared and the coding consistency was found as .87. According to the results of the research, it was determined that teachers' comfort zone orientations were at "medium" level and their professional self-efficacy was at "high" level. It was determined that teachers' comfort zone orientations differed significantly according to their educational status, branches, age and seniority, while their professional self-efficacy differed significantly according to their marital status, branches, age and seniority. In addition, it was determined that there was a positive and low-level relationship between comfort zone orientation and professional self-efficacy and that comfort zone orientation was a significant predictor of professional self-efficacy. When the qualitative results of the study were examined, it was determined that the reasons for teachers' high/low comfort zone orientations were grouped under five categories as individual, organisational, collegial, social/environmental and family reasons while the reasons for their high professional self-efficacy were grouped under six categories as student- related, parent- related, social/environmental, organisational, individual and professional reasons and the reasons for their low professional self-efficacy were grouped under five categories as parent- related, social/environmental, organisational, individual and professional reasons.

Keywords: Teacher, Professional self-efficacy, Comfort zone

¹ Assoc. Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Kahramanmaraş, Türkiye, akifkose@ksu.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-4813-6375>

² PhD student, Education Inspector, Gaziantep Provincial Directorate of National Education, Gaziantep, Türkiye, mustafaermeydan@hotmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-4331-4419>



Siirt Eğitim Dergisi

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 29.11.2024

Kabul Tarihi: 23.12.2024

Öğretmenlerin Konfor Alanı Yönelimleri ve Mesleki Öz Yeterlikleri Üzerine Bir Karma Yöntem Çalışması

Akif KÖSE¹
Mustafa ERMEYDAN²

Özet

Bu araştırmada öğretmenlerin konfor alanı yönelimleri ve mesleki öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, karma yöntemde ve açıklayıcı sıralı desende yürütülmüştür. Çalışmanın nicel kısmının evrenini, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ve Onikişubat merkez ilçelerindeki kamuya ait anaokulu, ilkököl, ortaokul ve liselerde görevli 9473 öğretmen; örneklemini ise bu evrenden basit seçkisiz yöntemle belirlenen 449 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmanın nitel kısmı için aynı evren içerisinden amaçlı örnekleme türlerinden aykırı durum örnekleme yöntemi ile belirlenen ve 4 farklı okulda görevli 20 öğretmen çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Konfor Alanı Yönelim Ölçeği” ve “Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği Kısa Formu” kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde ilişkisiz (bağımsız) örneklemler t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizlerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, nitel kısma ait veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Nitel verilerin kodlama tutarlılığını belirlemek için araştırmanın her iki yazarı tarafından araştırmanın birincisi sorusuna ait veriler üzerinde ayrı ayrı kodlamalar yapılmış, yapılan kodlamalar karşılaştırılmış ve kodlama tutarlılığının .87 olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin konfor alanı yönelimlerinin “orta” düzeyde, mesleki öz yeterliklerinin ise “yüksek” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin konfor alanı yönelimlerinin eğitim durumlarına, branşlarına, yaşlarına ve kıdemlerine göre; mesleki öz yeterliklerinin ise medeni durumlarına, branşlarına, yaşlarına ve kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca konfor alanı yönelimi ile mesleki öz yeterlik arasında pozitif ve düşük düzeyli bir ilişki olduğu ve konfor alanı yöneliminin mesleki öz yeterliğinin anlamı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel sonuçlarına bakıldığında ise öğretmenlerin konfor alanı yönelimlerinin yüksek/düşük olmasının nedenleri bireysel, örgütsel, meslektaş kaynaklı, toplumsal/çevresel ve ailevi nedenler olmak üzere beş; mesleki öz yeterliklerinin yüksek olmasının nedenleri öğrenci kaynaklı, veli kaynaklı, toplumsal/çevresel, örgütsel, bireysel ve mesleki nedenler olmak üzere altı kategori altında; mesleki öz yeterliklerinin düşük olmasının nedenlerinin ise veli kaynaklı, toplumsal/çevresel, örgütsel, bireysel ve mesleki nedenler olmak üzere beş kategori altında toplandığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, Mesleki öz yeterlik, Konfor alanı

¹ Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kahramanmaraş, Türkiye, akifkose@ksu.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-4813-6375>

² Doktora Öğrencisi, Eğitim Müfettişi, Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Gaziantep, Türkiye, mustafaermeydan@hotmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-4331-4419>

Atf için: Köse, A., & Ermeýdan, M. (2024). Öğretmenlerin konfor alanı yönelimleri ve mesleki öz yeterlikleri üzerine bir karma yöntem çalışması. *Siirt Eğitim Dergisi*, 4(2), 36-77. DOI: [10.58667/sedder.1593251](https://doi.org/10.58667/sedder.1593251)

Giriş

Günümüz dünyasında ülkeler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da geleceği planlama amacıyla bir yön belirleme kaygısı içerisindeyler. Bu planlamada hesaba katılması gereken en kritik unsur ise “insan” olduğu söylenebilir. Çünkü gelecekte var olabilmek için yapılan tüm planlamaların merkezinde bu planı yapan, uygulayan ve değerlendiren “insan” yer alır. İnsan ise biyopsikososyal bir varlık olduğundan karmaşıktır, bu nedenle de çok yönlü olarak ele alınması gerekir. İnsanın bu karmaşık yönlerinden biri de konfor alanına ilişkin tutumdur. Bu bakımdan insanın işi ile ilgili performansını, başarımını, motivasyonunu ve buna bağlı diğer birçok yönünü belirlemede etkisi olan “konfor alanı” konusu üzerinde düşünülmesi gereken, yönetim bilimciler açısından da araştırmaya değer bir olgu halini alır.

İnsanın, başta bilinçli seçimleriyle oluşan ancak zamanla düşünmeyi bırakarak yapmaya devam ettiği davranışları vardır (Duhigg, 2012, s. 6). İnsanın bilinçli ve bilinçsiz seçimleriyle şekillenen konfor alanı; kişinin kaygısız bir durumda çalıştığı, genellikle risk duygusu olmadan sabit bir performans elde etmek için sınırlı sayıda davranış sergilediği, davranışla ilgili bir durumdur. Bu durumda kaygıda ve beceride herhangi bir değişiklik olmadığı sürece performans değişmeyecektir (White, 2009, s. 2). Diğer bir ifadeyle konfor alanı bireyin ortama uyum sağladığı, akışı takip ettiği, farklı olmak ya da fark edilmek için çaba harcamadığı ve böylece performans artışı göstermediği bir durumdur (Borbye, 2010, s. 3). Bireylerin, faaliyetlerinin ve davranışlarının rutin hale geldiği, stresi ve riski en aza indiren kalıplar oluşturduğu bir konfor alanı vardır. İnsan beyni bu rutini ve zihinsel güvenliği arzular, insanın doğal eğilimleri bu konfora değer verir. Çünkü insanların her biri belirli bir sıcaklıkta, belirli bir yaşam tarzında, belirli insanlarla ve belirli çalışma koşullarında kendini rahat; konfor alanının dışında ise kendini yabancı hisseder (Sherman, 2017, s. 22).

Konfor alanı konusu kuramsal olarak henüz köklü bir temele sahip olmasa da insanda var olması itibarıyla insanlık tarihi kadar kadim bir olgudur. Konfor alanı ile ilgili en kapsamlı çalışmalardan birini gerçekleştiren Kiknadze & Leary (2021) konfor alanı kavramını entelektüel düşüncede Antik Yunan filozoflarına kadar uzanan ve zengin bir tarihe sahip olan yaklaşma-kaçınma motivasyonu bağlamında ele alırlar (Elliot & Covington, 2001, s. 74). Kiknadze’ye (2018, s. 6) göre konfor alanı kavramı, insanların bir davranışa veya aktiviteye katılmaya motive oldukları ancak davranıştan kaçınmaya yönelik karşıt güdülerini nedeniyle bunu yapmaktan çekindikleri yaklaşma-kaçınma çatışmasıyla olan ilişkisini kavramsallaştırmaya yardımcı olur (Kiknadze, 2018, s. 6). Yaklaşma motivasyonunda davranış, olumlu veya arzu edilen bir olay veya olasılık tarafından; kaçınma motivasyonunda ise davranış olumsuz veya istenmeyen bir olay veya olasılık tarafından yönlendirilir (Elliot, 1999, s. 170). İnsanlar kendi konfor alanında yer alan düşük riskli faaliyetler ile bu alanların dışında yer alan yüksek riskli faaliyetler arasında ayırım yapar. Bu ayırmada, bireyin potansiyel risklerin potansiyel faydalardan ağır bastığını düşündüğü nokta konfor alanı sınırını oluşturur (Kiknadze, 2018, s. 6).

Bireyin irade göstererek konfor alanının dışına çıkması fırsatlarla karşılaşmasına ve büyümesine imkân tanıyabilir. Konfor alanının hemen dışında konfor alanının dışında sayılacak kadar risk içeren ancak eylemleri gerçekleştirmenin imkânsız olduğunu düşündürecek kadar aşırı korku veya kaygı uyandırmayan “optimal performans alanı” bulunmaktadır (Kiknadze, 2018, 6). Bu alanın dışında da kaygı ve korku seviyesinin yüksek olduğu “tehlike alanı” yer almaktadır (White, 2009, s. 3-4).

Kaygı düzeyinde belirli bir artış bireyin performansını en iyi şekilde yönetebileceği optimal performans alanına ulaşmasını sağlar ancak bu ideal durumun üzerinde kaygı artışı, performansın bozulmasına neden olabilecek tehlike alanına ulaşmasına neden olabilir. Burada amaç bireyi en uygun performans alanına yönlendirmek, yeni ve genişletilmiş bir konfor alanına ulaşmaya kadar bireyin burada kalmasını sağlamaktır. Bu alan bireyin becerilerinin artmasına, kaygı düzeyi konusunda rahat olmasına ve sürekli artan bir performans sunmasına olanak sağlar (White, 2009, s. 3-4). Ancak insanların konfor alanının dışına çıktıklarında karşılaşacaklarını düşündükleri riskler konfor alanının dışına çıkmalarını engelleyici etki yaparak korku bariyeri görevi görebilir. İnsanlar genellikle konfor alanlarının dışında kalan durumlardan, yapmak istedikleri ama gerçekleştiremedikleri şeylerden hayranlıkla bahsederler (Kiknadze, 2018, s. 4-5). Bu açıdan insanların fırtınalara göğüs germek, sert

darbelerin, hayal kırıklıklarının ve kayıpların zorluklarını yaşamak istememelerine karşın bunların insanlara güç, olgunluk ve sorumluluk verdiği söylenebilir. Çünkü insanlar en iyi kendi doğrudan deneyimlerinden öğrenirler (Sherman, 2017, s. 22).

Öz yeterlik kavramı ilk defa Bandura tarafından 1977 yılında bilişsel süreçlerin davranışlar üzerindeki etkisini inceleyen “Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change” adlı çalışmada kullanılmıştır (Akşab & Türk, 2022, s. 2; Erdoğan, 2023, s. 1134). Bu çalışmada Bandura (1977, s. 194) öz yeterliği “kişinin, sonuçlar üretmek için davranışı başarıyla yerine getirebileceğine inanması” olarak tanımlamıştır. Yine Bandura’ya (1997, s. 3, 37) göre öz yeterlik kişinin belirli kazanımları elde etmek için gerekli eylemleri planlayarak organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inancını ifade etmektedir. Bu açıdan öz yeterlik bireylerin sahip olduğu becerilerin sayısı ile ilgili değil, bu becerilerle çeşitli koşullarda neler yapabilecekleriyle ilgili olup insan üretkenliğinde anahtar bir role sahiptir.

İnsan kendi davranışının tek belirleyicisi değildir, çünkü insan davranışı birbirini etkileyen birçok değişken tarafından belirlenir. Bu değişkenler içerisinde öz yeterlik inancının insan eylemlerinin belirleyicileri arasında ön planda olduğu da söylenebilir. İnsan, hayatındaki olaylar üzerinde ne kadar nüfuz sahibi olursa hayatının akışını kendi beğenileri doğrultusunda yönlendirir ve ulaşmak istediği şey için o oranda çevresel destek sağlar veya yeni imkanlar oluşturur. Görevin gerekleri çok zorlayıcı olduğunda ve istenen sonucu üretecek gücünün olmadığını düşündüğünde ise bir şeyleri gerçekleştirmek için eyleme geçmez (Bandura, 1997, s. 2-3; Ünver, 2004, s. 23). Engellerle, aksiliklerle ve başarısızlıklarla karşılaştığında yeteneklerinden şüphe ederse çabalarını gevşetir, zamanından önce pes eder veya daha kötü çözümlere razı olur (Bandura, 2012, s. 180). Bundan dolayı benzer becerilere sahip farklı insanlar ya da aynı kişi farklı koşullar altında öz yeterlik inançlarındaki dalgalanmaya bağlı olarak yetersiz, yeterli veya olağanüstü performans sergileyebilir (Bandura, 1997, s. 37; Schwartz & Gottman, 1976, s. 910). Ancak bu durum öz yeterliğin performansın tek belirleyicisi olduğu anlamına da gelmez. Çünkü istenen performansla ilgili beceriler eksikse beklenti tek başına istenen performansı üretemez (Bandura, 1977, s. 194).

Öz yeterlik inancı başta bireyin performansı olmak üzere birçok yönden örgütsel süreçleri etkileyen önemli bir faktördür (Çetin, 2011, s. 74). Eğitim örgütleri özelinde bu kavram öğretmen öz yeterliği şeklinde kullanılmakta ve öğretmenlerin mesleki yönleri ile sınırlandırılmaktadır. Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin zor ve motivasyonu olmayan öğrencilerin bile katılım göstereceğine ve arzu edilen sonuçlara ulaşabileceğine inanması olarak tanımlanabilir (Armor vd., 1976, s. 38; Guskey & Passaro, 1994, s. 628; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, s. 783). Öğretmen öz yeterliği; öğretmenlerin öğrenci performansını etkileme kapasitesine sahip olduklarına ne ölçüde inandıklarını, farklı bir ifadeyle öğretmenlerin öğrenci öğrenmesini etkilemek için bireysel ve kolektif yeteneklerine dair sahip oldukları güveni ifade eder (Ashton, 1984, s. 28). Bu açıdan öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin profesyonel davranışlarını ve öğrencilerin öğrenmesini etkileyen temel motivasyon inançlarından biri olarak kabul edilir (Klassen vd., 2011, s. 21).

Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki öz yeterlik düzeyi mesleki davranışlarının büyük çoğunluğunu şekillendirir. Okullarda yüksek mesleki öz yeterliğe sahip öğretmenler daha insancıl kontrol yöntemleri kullanır, tutarlı ve kararlı davranır, akademik başarı için özendirici ve cesaretlendirici olurlar (Atıcı, 2001, s. 495). Kendi öğretme yeteneklerine güvenen öğretmenler sınıfta öğrencilere daha fazla farklı türlerde geribildirim verir, akademik başarıya daha fazla odaklanır ve bu odaklanmayı daha uzun süre korurlar böylece etkili bir öğrenme ortamı oluştururlar (Akkoyunlu vd., 2005, s. 2; Gibson ve Dembo, 1984, s. 570). Yine bu öğretmenler cezalardan kaçınarak öğrencilerin içsel olarak güdülenmesini sağlarlar (Telef, 2011, s. 92). Aynı zamanda yüksek mesleki öz yeterliğe sahip öğretmenler kendilerine daha fazla güvendiği için daha az mesleki stres hissederler (Yenilmez ve Kakmacı, 2008, s. 5).

İnsanlar işleri kolay yoldan ya da kolay/alışık olduğu işi yapma eğiliminde olduklarından konfor alanının dışına çıkmak birçok kimse için zor bir durum halini alır. Küreselleşen dünyada zorlukların yanında fırsatlar da artmakta, kimi zaman da zorluklar fırsatları doğurmaktadır. Daha fazla seçeneğin,

daha çok rekabetin ve rakibin olduğu günümüz yaşamında insanlar son yeniliğe uyum sağlamaya çalışırken yeni değişimin de yolda olduğunu sürekli tecrübe etmektedirler (Marques, 2008, s. 23). Bu durum bireyleri konfor alanlarından çıkmaya zorlamaktadır. Konfor alanından çıkmanın öneminin yanında “bireyler neden konfor alanlarından çıkmalı ve nasıl çıkmalı” konularında çevrelerinden ve örgütlerinden profesyonel yardım almaları gerektiği de ortada durmaktadır. Ancak bu önemine karşın konfor alanı ve yönelimi konusuyla ilgili kuram ve uygulamaya dair sınırlılık devam etmektedir (Falter & Barnes, 2020, s. 65). Diğer yandan öğretmen öz yeterliği ise basit bir fikir olmakla birlikte öğretme davranışının gerçek başarısı veya başarısızlığı açısından güçlü sonuçları mevcuttur (Henson, 2002, s. 147; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, s. 783). Öğretmenlerin mesleki öz yeterlikleri ne kadar güçlü olursa çabaları da o kadar aktif olur (Bandura, 1977, s. 194). Bu açıdan öğretmenliğin profesyonelleşmesi için mesleki gelişimin yanında öğretmenlerin arzu edilen eğitim çıktılarını elde edebileceğine inanmaları da gerekir (Henson, 2001, s. 820). Konfor alanı ve mesleki öz yeterlikle ilgili yukarıdaki ifadeler her iki değişkenin ayrı ayrı ve birlikte birçok bireysel ve örgütsel sonuç için belirleyici değişkenler olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca konfor alanı ile ilgili ulusal alanyazında çok sınırlı sayıda çalışmanın olduğu, bu sınırlı çalışmalarda konfor alanının demografik değişkenler bağlamında ele alınmadığı ve konfor alanı ile mesleki öz yeterlik arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmanın bulunmadığı da (bu araştırma kapsamında yapılan literatür taraması ile sınırlı olmak üzere) bilinmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin konfor alanı yönelimlerinin ve mesleki öz yeterliklerinin araştırılması gerekli bir konu olduğu düşünülmüştür. Araştırmanın, öğretmenlerin konfor alanı yönelim düzeyleri ile mesleki öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, her iki değişken arasındaki ilişkinin ortaya konulması, her iki değişkenin de demografik değişkenler bağlamında ele alınması yönleriyle kuram ve uygulamaya katkı sunacağı umut edilmektedir. Buradan hareketle araştırmada öğretmenlerin konfor alanı yönelimleri ve mesleki öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır, bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin konfor alanı yönelimleri ve mesleki öz yeterlikleri hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin Konfor alanı yönelimleri ve mesleki öz-yeterlikleri demografik değişkenler yönünden farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin konfor alanı yönelimleri ve mesleki öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyi nedir?
4. Öğretmenlerin konfor alanı yönelimleri, mesleki öz yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
5. Öğretmenlerin konfor alanı yönelimlerinin yüksek/düşük olmasının nedenleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerinin yüksek/düşük olmasının nedenleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde sırasıyla araştırma modeline, evren ve örnekleme/çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına, elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmaya tek bir çalışma içerisinde nitel ve nicel yaklaşımların birlikte kullanılarak verilerin topladığı, analiz edildiği, bulguların bütünleştirilerek çıkarımların yapıldığı karma yöntemde (Tashakkori & Creswell, 2007, s. 4) gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin toplanması ve analizi, ardından nitel verilerin toplanması ve analizi ile karakterize edilen sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır (Creswell vd., 2003, s. 178). Bu desende nicel verilerin sonucundan faydalanılarak nitel verilerin toplanacağı guruplar oluşturulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 340). Araştırmanın nicel kısmı ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, konfor alanı ve mesleki öz yeterlik değişkenleri arasındaki birlikte değişimin varlığına odaklanılması yönüyle ilişkisel, bu değişkenlerle ilgili durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçlaması yönüyle de tarama modelinde bir çalışmadır. Nitel kısım ise olgubilim (fenomenoloji) deseni yürütülmüştür. Bu desen farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 66). Konfor alanı

yöneliminin ve mesleki öz yeterliğin yüksek/düşük olma nedenleri araştırmanın olguları olarak belirlenmiştir.

Evren-Örneklem/Çalışma Grubu

Çalışmanın nicel kısmı ile ilgili olarak; araştırma evrenini, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ve Onikişubat merkez ilçelerinde bulunan kamuya ait anaokulu, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 9473 öğretmen; örneklemini ise bu evrenden basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 449 öğretmen oluşturmaktadır. Örnekleme dahil edilen katılımcıların %49'u (n=222) erkek, %51'i (n=227) kadın; %16'sı (n=74) bekâr, %84'ü (n=375) evli; %77'si (n=345) lisans, %23'ü (n=104) lisansüstü mezundur (araştırmaya katılan 5 doktora mezunu katılımcı lisansüstü mezunu grubuna dahil edilmiştir). Katılımcıların %11'i (n=48) okul öncesi, %21'i (n=95) sınıf, %59'u (n=267) branş, %9'u (n=39) rehber öğretmen; %9'u (n=40) anaokulunda, %28'i (n=125) ilkökölde, %48'i (n=217) ortaokulda, %15'i (n=67) lisede görev yapmakta; %38'i (n=171) 35 yaş ve altı, %42'si (n=189) 36-46 yaş arası, %20'si (n=89) 47 yaş ve üzeri yaş grubundadır. Yine katılımcıların %15'i (n=67) 1-5 yıl arası, %18'i (n=81) 6-10 yıl arası, %28'i (n=125) 11-15 yıl arası, %17'si (n=77) 16-20 yıl arası ve %10'u (n=44) 21-25 yıl arası, %12'si ise (n=55) 26 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Araştırmanın nitel kısmı için çalışma grubunu araştırma evreni içerisinde amaçlı örnekleme türlerinden aykırı durum örnekleme yöntemi ile belirlenen ve 4 farklı okulda görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Aykırı durum örnekleme yönteminde amaç uçlarla ilgili değişkenliğin doğasını genelleme kaygısı duymadan ayrıntılı olarak görmektir (Büyüköztürk, 2023, s. 93). Aykırı ve aşırı durumlar normal durumlara göre daha zengin veriler sunabilir ve böylece araştırma probleminin derinlemesine anlaşılmasını sağlayabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 117). Çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlerin görev yaptığı okullar, araştırmanın nicel sonuçlarına dayalı olarak konfor alanı yönelimleri ve mesleki öz yeterlikleri en yüksek ve düşük olan öğretmenlerin görevli oldukları okullardır. Çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlerin bazı demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1: Araştırmanın Çalışma Grubuna Ait Bazı Demografik Özellikler

Katılımcı	Cinsiyet	Medeni Durum	Branş	Eğitim Durumu	Öğretim Kademesi	Yaş	Mesleki Kıdem
Ö1	Kadın	Bekâr	Rehber Öğretmen	Lisans	Lise	26	1
Ö2	Erkek	Evli	Felsefe Öğretmeni	Doktora	Lise	44	21
Ö3	Erkek	Evli	Kimya Öğretmeni	Lisans	Lise	53	32
Ö4	Kadın	Bekâr	Müzik Öğretmeni	Lisans	Lise	28	1
Ö5	Erkek	Evli	Din K. ve A.B. Öğretmeni	Yüksek lisans	Lise	37	15
Ö6	Erkek	Evli	İlköğretim Matematik Öğretmeni	Lisans	Ortaokul	34	11
Ö7	Erkek	Evli	Beden Eğitimi Öğretmeni	Lisans	Ortaokul	44	15
Ö8	Erkek	Evli	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Yüksek lisans	Ortaokul	44	21
Ö9	Erkek	Evli	İngilizce Öğretmeni	Lisans	Ortaokul	35	12
Ö10	Kadın	Evli	Rehber Öğretmen	Lisans	Ortaokul	34	12
Ö11	Erkek	Evli	Beden Eğitimi Öğretmeni	Lisans	Ortaokul	44	19
Ö12	Erkek	Bekâr	Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni	Lisans	Ortaokul	53	24
Ö13	Erkek	Bekâr	Türkçe Öğretmeni	Yüksek lisans	Ortaokul	52	18
Ö14	Erkek	Evli	Fen Bilimleri Öğretmeni	Lisans	Ortaokul	40	12
Ö15	Erkek	Evli	Türkçe Öğretmeni	Lisans	Ortaokul	38	17
Ö16	Erkek	Evli	Sınıf Öğretmeni	Lisans	İlkokul	42	17
Ö17	Erkek	Evli	Sınıf Öğretmeni	Lisans	İlkokul	45	19

Ö18	Erkek	Bekâr	Sınıf Öğretmeni	Lisans	İlkokul	27	1
Ö19	Kadın	Evli	Sınıf Öğretmeni	Lisans	İlkokul	53	30
Ö20	Kadın	Evli	Sınıf Öğretmeni	Lisans	İlkokul	57	34

Tablo 1'e bakıldığında çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlerin 15'inin erkek, 5'inin kadın; 15'inin evli, 5'inin bekâr; 15'inin branş, 5'inin sınıf öğretmeni; 16'sının lisans, 3'ünün yüksek lisans, 1'nin doktora mezunu; 10'unun ortaokulda, 5'inin ilkokulda, 5'inin lisede görev yaptığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", "Konfor Alanı Yönelim Ölçeği" ve "Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği Kısa Formu" kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formunda katılımcıların bazı demografik özelliklerini belirlemeye dönük sorular yer almaktadır. Bireylerin konfor alanı yönelimini belirlemek amacıyla Kiknadze ve Leary (2021) tarafından geliştirilen, Köse ve Uzun (2024) tarafından Türkçeye uyarlanan "Konfor Alanı Yönelim Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek konfor alanında kalma ve meydan okuma olmak üzere 2 boyuttan, 10 maddeden oluşmakta, 5'li Likert tipinde ve [1=kesinlikle katılmıyorum (1.00-1.80), 2=kısmen katılmıyorum (1.81-2.60), 3=ne katılıyorum ne katılmıyorum (2.61-3.40), 4=kısmen katılıyorum (3.41-4.20) ve 5=kesinlikle katılıyorum (4.21-5.00)] şeklinde derecelendirilmiştir. Araştırmacılar uyarılama çalışmasında konfor alanında kalma boyutu için .73, meydan okuma boyutu için .76 ve ölçeğin geneli için ise .79 güvenirlik katsayısı elde edilmiştir. Bu çalışmada ise konfor alanında kalma boyutu için .78, meydan okuma boyutu için .77 ve ölçeğin geneli için .78 güvenirlik değeri elde edilmiştir. "Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği Kısa Formu" Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş ve Erdoğan (2023) tarafından Türkçeye uyarlanmış olup 10 maddeden ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek (1) "hiç yapamam" ile (9) "tamamen yapabilirim" arasında 9'lu Likert tipi şeklinde derecelendirilmiş bir ölçektir. Ölçeği geliştiren Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) çalışmalarında Cronbach alfa güvenirlik değerlerini öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve ölçeğin geneli için sırasıyla 0.86, 0.86, 0.81 ve 0.90 olarak hesaplamıştır. Uyarılama çalışmasında ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları Erdoğan (2023) tarafından .84 ile .91 arasında bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha değerleri sınıf yönetimi boyutu için .84, öğrenci katılımı boyutu için .84, öğretim stratejileri boyutu için .86 ve ölçeğin geneli için .93 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın nitel verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda öğretmenlerin konfor alanı yönelimleri ile mesleki öz yeterliklerinin yüksek/düşük olmasının nedenlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan "Konfor alanı yöneliminin düşük-yüksek olmasının nedenleri nelerdir?, Mesleki öz yeterlilik algısının düşük-yüksek olmasının nedenleri nelerdir?" şeklinde iki soru bulunmaktadır. Görüşme soruları araştırmanın amacı dikkate alınarak ve alan yazın taraması yapılarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Oluşturulan bu soruların kapsam geçerliliğini sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla iki alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme formunun asıl uygulamasına geçmeden önce 2 öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler üzerinden, sıralanışının doğruluğu, amaca uygunluğu, anlaşılabilirliği, kendi içinde bütünlük gösterip göstermediği yönünden araştırma soruları değerlendirilmiş ve soruların bu haliyle asıl uygulamada kullanılabileceği kanaatine ulaşılmıştır. Araştırma sorularında bir değişiklik yapılmadığından pilot uygulamada elde edilen veriler asıl uygulama kapsamında elde edilen verilerle birlikte değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğunun tespiti için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 14.03.2024 tarihli ve 297490 sayılı yazısı ile etik kurul izni; ölçeğin uygulanabilmesi ve katılımcılarla görüşme yapılabilmesi için de Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 25.04.2024 tarihli ve 100989446 sayılı yazıyla araştırma izni alınmıştır. Araştırmanın nicel kısmına ait veriler çevrimiçi ortam aracılığıyla 30.04.2024-30.05.2024 tarihleri arasında toplanmıştır, yarı yapılandırılmış görüşmeler ise 01.06.2024-25.06.2024 tarihleri arasında

farklı gün ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan randevu alınarak görev yaptıkları okullara gidilmiş, katılımcılara araştırmanın gizliliği hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Araştırmaya gönüllü olarak katıldıkları teyit edildikten sonra görüşmelere başlanmıştır. Görüşmelerde farklı bakış açılarını yansıtan, derinlemesine ve ayrıntılı bilgi alınması amacıyla katılımcılara sözel ve sözel olmayan iletişim şekilleriyle geri dönütler verilmiştir. Toplanan veriler ara ara özetlenerek katılımcılara aktarılmış ve bunların kendi görüşlerini yansıtır yansıtmadığı sorularak katılımcı teyidi yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler görüşme formuna yazılmış ve tüm görüşmeler bittikten sonra bu veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Katılımcılarla ortalama kırk üçer dakika, toplamda ise 860 dakika (yaklaşık 15 saat) süren görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri ile ilgili olarak Konfor Alanı Yönelim Ölçeği'nden ve Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği Kısa Formu'ndan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Bu amaçla yapılan test sonucunda Konfor Alanı Yönelimi Ölçeği (çarpıklık= .17, basıklık= .14) ve Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği Kısa Formu (çarpıklık= -.41, basıklık .23) verilerinin çarpıklık ve basıklık değerinin -1 ile +1 arasında olduğu görüldüğünden dağılımın her iki ölçek için normal olduğu kabul edilmiştir (Schumacker & Lomax, 2004). Bu sonuçlardan hareketle verilerin parametrik testler için uygun olduğu anlaşılmıştır (Karagöz, 2010: 18). Öğretmenlerin konfor alanı yönelimi ve mesleki öz yeterliği düzeylerini belirlemek için verilerin aritmetik ortalaması belirlenmiştir. Daha sonra öğretmenlerin konfor alanı yönelimleri ile mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu açısından farklılaşma durumunu belirlemek için ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-Testi; branş, görev yapılan okul türü, yaş ve kıdem değişkenleri yönünden farklılaşma durumlarını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), F değerinde fark olan grupları belirlemek için öncelikle Scheffe testi yapılmış, bu test sonucunda anlamlı farklılık yaratan bazı gruplar bulunmadığı için LSD testi; değişkenlerin birbiri ile olan ilişkisini belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Konfor alanı yöneliminin mesleki öz yeterliği ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla da doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Araştırmada katılımcılardan elde edilen nitel verileri analiz etmek amacıyla içerik analizi yapılmıştır. Analiz sürecinde ilk önce araştırmanın yazarlarından biri araştırmanın birinci sorusu üzerinde elde edilen verileri kodlayarak kod listesi oluşturmuş, birbirine benzeyen verileri belirli kategoriler altında toplamıştır. Daha sonra araştırmanın diğer yazarı aynı adımları bağımsız olarak takip ederek kodlama işlemini gerçekleştirmiştir. Araştırmanın birinci sorusu için elde edilen verilerle ilgili her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar sonucunda bir araştırmacı 166 kod, diğer araştırmacı 128 kod elde etmiştir. İki farklı araştırmacı tarafından ayrı ayrı oluşturulan kodlar arasındaki uyum yüzdeliğini belirlemek için $Uyum = 100 \times [1 - (A - B) \div (A + B)]$ formülü kullanılmıştır (Emmer & Millett, 1970; akt. Selçuk, 2000, s. 55). Yapılan hesaplama sonucu $Uyum = 100 \times [1 - (166 - 128) \div (166 + 128)]$ elde edilen yüzdelik uyum .87 olarak bulunmuş böylece kodlama güvenilirliğinin elde edildiği görülmüştür. Araştırmacılar tarafından ayrı ayrı oluşturulan kodlar ve kategorilere her iki araştırmacı tarafından birlikte yapılan değerlendirme sonucu son halleri verilmiş, kodlara ilişkin frekans tabloları oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmada katılımcıların görüşlerine doğrudan yer verilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin konfor alanı yönelimleri ve mesleki öz yeterliklerine ilişkin aritmetik ortalama değerleri Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2: Öğretmenlerin Konfor Alanı Yönelimleri ve Mesleki Öz Yeterlikleri

Ölçek	Boyut	\bar{X}	SS
Konfor Alanı Yönelimi	Konfor alanında kalma	3,00	.93
	Meydan okuma	3,39	.83
	Ölçek geneli	3,19	.70
	En düşük ortalamaya sahip okul	2,46	.40
	En yüksek ortalamaya sahip okul	3,94	.59
Öğretmen Öz Yeterliği	Öğretim stratejileri	7,14	1,1
	Sınıf yönetimi	6,17	.91
	Öğrenci katılımı	6,98	1,12
	Ölçek geneli	7,09	1,01
	En düşük ortalamaya sahip okul	6,48	1,19
	En yüksek ortalamaya sahip okul	7,86	1,04

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin konfor alanı yönelimleri ($\bar{X}= 3,19$) “ne katılıyorum ne katılmıyorum” ve mesleki öz yeterlikleri ($\bar{X}= 7,09$) “çok yapabilirim” düzeyinde çıkmıştır. Konfor alanı yöneliminde en düşük ortalamaya sahip okulun $\bar{X}= 2,46$ ortalamaya; en yüksek ortalamaya sahip okulun $\bar{X}= 3,94$ ortalamaya; mesleki öz yeterlikte ise en düşük ortalamaya sahip okulun $\bar{X}= 6,48$ ve en yüksek ortalamaya sahip okulun $\bar{X}= 7,86$ olduğu görülmüştür. Buna göre konfor alanı yönelimine ilişkin genel ortalamanın “orta” düzeyde; mesleki öz yeterliğe ilişkin katılım düzeyinin ise “yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Her iki değişkene boyutlar özelinde bakıldığında ise; konfor alanı yöneliminin konfor alanında kalma boyutu ortalamasının $\bar{X}= 3,00$, meydan okuma boyutu ortalamasının $\bar{X}= 3,39$; mesleki öz yeterliğin öğretim stratejileri boyutu ortalamasının $\bar{X}= 7,14$, sınıf yönetimi boyutu ortalamasının $\bar{X}= 6,17$ ve öğrenci katılımı boyutu ortalamasının $\bar{X}= 6,98$ olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Konfor Alanı Yönelimine ve Mesleki Öz Yeterliğe İlişkin Görüşlerinin Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumu

Öğretmenlerin konfor alanı yönelimine ve mesleki öz yeterliğe ilişkin görüşlerinin cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumlarına göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-Testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3: Öğretmenlerin Konfor Alanı Yönelimleri ve Mesleki Öz Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşma Durumu (t-Testi)

Bağımlı Değişken	Faktör	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	
Konfor Alanı Yönelimi	Cinsiyet	Erkek	222	3,21	0,70	447	0,61	.542
		Kadın	227	3,17	0,70			
	Medeni durum	Bekâr	74	3,11	0,68	447	-1,07	.286
		Evli	375	3,21	0,71			
	Eğitim durumu	Lisans	345	3,16	0,68	447	-2,29	.023*
Lisansüstü		104	3,33	0,75				
Öğretmen Öz Yeterliği	Cinsiyet	Erkek	222	7,18	1,02	447	1,93	.054
		Kadın	227	7,00	0,99			
	Medeni durum	Bekâr	74	6,86	0,95	447	-2.12	.035*
		Evli	375	7,13	1,02			
	Eğitim durumu	Lisans	345	7,08	1,00	447	-.18	.859
Lisansüstü		104	7,10	1,03				

Tablo 3’te öğretmenlerin konfor alanı yöneliminin; cinsiyetlerine ($t= .61$, $p= .542$) ve medeni durumlarına ($t= -1,07$, $p= .286$) göre anlamlı farklılık göstermediği ancak eğitim durumlarına ($t(447)=-2,29$; $p<0,05$) göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu sonuca göre lisansüstü mezunu

öğretmenlerin ($\bar{X}= 3,33$) lisans mezun öğretmenlerden ($\bar{X}= 3,16$) daha yüksek konfor alanı yönelimine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki öz yeterliğe ilişkin görüşlerinin ise cinsiyetlerine ($t= 1,93$, $p= .054$) ve eğitim durumlarına ($t= -.18$, $p= .859$) göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ancak medeni durumlarına ($t(447)=-2,12$; $p<0,05$) göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuca göre medeni durumu evli olan öğretmenlerin ($\bar{X}= 7,13$) bekâr olan öğretmenlerden ($\bar{X}= 6,86$) daha yüksek mesleki öz yeterliğe sahip oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin konfor alanı yönelimi ve mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşlerinin branş, görev yapılan öğretim kademesi, yaş ve kıdem değişkenleri yönünden farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4: Konfor Alanı Yönelimi ve Mesleki Öz Yeterliğe İlişkin Görüşlerin Farklılaşma Durumu

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	N	\bar{X}	SS	Sd	F	p	Fark	
Konfor Alanı Yönelimi	Branş	Okul öncesi öğretmeni (a)	48	3,32	0,78	3,00 445,00 448,00	3,14	.025*	d>b, c
		Sınıf öğretmeni (b)	95	3,17	0,67				
		Branş öğretmeni (c)	267	3,14	0,68				
		Rehber öğretmen (d)	39	3,47	0,72				
	Okul türü	Anaokulu (a)	40	3,41	0,80	3,00 445,00 448,00	1,70	.165	
		İlkokul (b)	125	3,20	0,69				
		Ortaokul (c)	217	3,15	0,71				
		Lise (d)	67	3,21	0,61				
	Yaş	35 yaş ve altı (a)	171	3,22	0,67	2,00 446,00 448,00	5,80	.003*	a,b>c
		36-45 yaş arası (b)	189	3,25	0,75				
		46 yaş ve üzeri (c)	89	2,98	0,61				
	Kıdem	1-5 yıl arası (a)	67	3,19	0,59	5,00 443,00 448,00	2,97	.012*	b,c,d>e c,d>f
		6-10 yıl arası (b)	81	3,20	0,81				
		11-15 yıl arası (c)	125	3,32	0,73				
		16-20 yıl arası (d)	77	3,27	0,72				
		21-25 yıl arası (e)	44	2,93	0,63				
26 yıl ve üzeri (f)		55	3,02	0,51					
Öğretmen Öz Yeterliği	Branş	Okul öncesi öğretmeni (a)	48	7,36	0,93	3,00 445,00 448,00	3,99	.008*	a>c,d b>c,d
		Sınıf öğretmeni (b)	95	7,28	0,90				
		Branş öğretmeni (c)	267	7,01	1,04				
		Rehber öğretmen (d)	39	6,79	1,07				
	Okul türü	Anaokulu (a)	40	7,33	0,99	3,00 445,00 448,00	1,90	.129	
		İlkokul (b)	125	7,20	0,90				
		Ortaokul (c)	217	7,01	1,07				
		Lise (d)	67	6,99	1,02				
	Yaş	35 yaş ve altı (a)	171	6,91	1,02	2,00 446,00 448,00	4,58	.011*	b>a
		36-45 yaş arası (b)	189	7,22	0,95				
		46 yaş ve üzeri (c)	89	7,14	1,08				
	Kıdem	1-5 yıl arası (a)	67	6,70	1,00	5,00 443,00 448,00	2,78	.018*	b,c,d,f >a
		6-10 yıl arası (b)	81	7,10	0,85				
		11-15 yıl arası (c)	125	7,14	1,07				
		16-20 yıl arası (d)	77	7,20	0,95				
		21-25 yıl arası (e)	44	7,02	1,20				
26 yıl ve üzeri (f)		55	7,31	0,95					

Tablo 4'e bakıldığında öğretmenlerin konfor alanı yönelimine ilişkin görüşlerinin görev yapılan öğretim kademesine ($F= 1,70$, $p= .165$) göre anlamlı farklılık göstermediği ancak branşlarına ($F(3, 445)=3,14$; $p<0,05$), yaşlarına ($F(2, 446)=5,80$; $p<0,05$) ve kıdemlerine ($F(5, 443)=2,97$; $p<0,05$) göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre rehber öğretmenler sınıf ve branş öğretmenlerinden; 35 yaş ve altı yaş grubu ile 36-45 yaş arası grubundaki öğretmenlerin 46 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerden daha yüksek konfor alanı yönelimine sahip oldukları belirlenmiştir. Kıdem değişkeni açısından bakıldığında 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 21-25 yıl arası kıdeme sahip

öğretmenlerden, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 21-25 yıl arası ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden, 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 21-25 yıl arası ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek konfor alanı yönelimine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Yine öğretmenlerin mesleki öz yeterliği görev yaptıkları öğretim kademesine göre anlamlı olarak farklılık göstermezken ($F= 1,90$, $p= .129$) branşlarına ($F(3, 445)=3,99$; $p<0,05$), yaşlarına ($F(2, 446)=4,58$; $p<0,05$) ve kıdemlerine ($F(5, 443)=2,78$; $p<0,05$) ($F= 2.78$, $p= .018$) göre anlamlı farklılık göstermektedir. İlgili tabloda okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin branş ve rehber öğretmenlerinden; 36-45 yaş arası gruptaki öğretmenlerin 35 yaş ve altı gruptaki öğretmenlerden; 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek mesleki öz yeterliğe sahip oldukları görülmektedir.

Konfor Alanı Yönelimi ile Mesleki Öz Yeterlik Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin konfor alanı yönelimleri ve mesleki öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5: Öğretmenlerin Konfor Alanı Yönelimleri ve Mesleki Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları

	Konfor Alanı Yönelimi	Mesleki Öz Yeterlik
Konfor Alanı Yönelimi	1	.198**
Mesleki Öz Yeterlik	.198**	1

** $p<0,01$

Tablo 5'e göre öğretmenlerin konfor alanı yönelimleri ve mesleki öz yeterlikleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r= .198$, $p<.05$) bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Konfor Alanlı Yöneliminin Mesleki Öz Yeterliği Yordama Durumu

Konfor alanı yöneliminin mesleki öz yeterliği yordamasına ilişkin tam yöntem (Enter Yöntemi) kullanılarak yapılan basit regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6: Konfor Alanı Yöneliminin Mesleki Öz Yeterliği Yordama Durumu

Değişken	B	Sh	β	T	p
Sabit	6.175	.219		28.25	.00
Konfor Alanı Yönelimi	.286	.067	.198	4.265	.00
	R= .198	R ² =.039		F= 18.193	p=.00

Tablo 6'ya bakıldığında konfor alanı yöneliminin mesleki öz yeterliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R= .198$, $p<.00$). Konfor alanı yönelimi mesleki öz yeterlik üzerindeki toplam varyansın yaklaşık %4'ünü açıklamaktadır ($R^2= .039$). Ayrıca konfor alanı yönelimindeki bir birimlik artışın mesleki öz yeterlik üzerinde .29 birimlik artışa sebep olduğu gözlenmektedir.

Öğretmenlerin Konfor Alanı Yöneliminin Yüksek/Düşük Olmasının Nedenleri

Öğretmenlerin konfor alanı yöneliminin yüksek olmasının nedenleri ile ilgili katılımcı görüşlerinden elde edilen verilerin içerik analizi sonuçları Tablo 7'te sunulmuştur:

Tablo 7: Öğretmenlerin Konfor Alanı Yöneliminin Yüksek Olmasının Nedenleri

Kategoriler	Kodlar	f
Bireysel Nedenler	Makam, statü, ün elde etme isteği	9
	Kendini geliştirme arzusu	9
	Kabul görme, beğenilme, takdir edilme, kendini gösterme isteği	7
	İçinde bulunulan şartların bireyi zorlaması	6
	Mesleki açıdan iyi olma isteği	5
	Maddi kazanç sağlama isteği	5
	Kendini diri tutma isteği	4
	Rutinini kendisini çürüttüğünü fark etme	4
	Farklı fikirleri hayata geçirme isteği	4

	Öğrenmeyi sevme/isteme	3
	Kitap okuma	3
	Mesleğine adanmış olma	3
	Mevcut bilgi birikiminin yetersiz oluşu	2
	Kendine güven duyma	2
	Eleştiriye açık olma	2
	Hayatında değişiklik yapma isteği	2
	İnsanlara faydalı olma isteği	2
	Yaşamayı sevme	2
	Kişinin işini sevmesi	1
	Hayatta kalma çabası	1
	Uyum sağlayabilme isteği	1
	Zorunlu ihtiyaçlarını karşılama gereği	1
	Kariyer planlaması yapma	1
	Farklı ilgi alanlarına sahip olma	1
	İçsel motivasyonun yüksek olması	1
	Açık fikirli olma	1
	Kendi sınırlarını keşfetme isteği	1
	Toplumun gelişmesine katkı sunma isteği	1
	İnanıldığı değerlerin olması	1
	Geçmişte yapmak isteyip de yapamadığı şeylerin varlığı	1
	Maddi imkanların yeterli olması	1
	Zamanı doğru yönetebilme	1
	Çalışma ahlâkına sahip olma	1
	İdealist olma	1
	<i>Toplam</i>	<i>90</i>
Örgütsel nedenler	Okul yönetiminin desteği	6
	Olumlu okul ikliminin varlığı	4
	Çabaların karşılığında olumlu sonuçlar alma	3
	Öğretim teknolojilerini kullanma zorunluluğu	3
	Çalışılan okulun türü (fen lisesi vb.)	2
	Kuruma daha fazla katkı sunma isteği	2
	Öğrencilerin öğretmeninden memnun olması	2
	Ortamın ilham vermesi	2
	Mevzuatın ve eğitim teknolojilerinin sürekli değişmesi	2
	Mesleki yetkinliğe sahip bireylerin örgütteki varlığı	1
	Okulun fiziki açıdan yeterliği	1
	Adil bir ödüllendirme sisteminin varlığı	1
	Öğrencilerin başarılı olması	1
	Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanıyor olması	1
Okul yönetiminin örnek uygulamaları	1	
Bakanlığın öğretmenlerin farkında olması	1	
	<i>Toplam</i>	<i>33</i>
Meslektaş kaynaklı nedenler	Meslektaşların desteği	5
	Öğretmenin öğretmeni motive etmesi, zorlaması	4
	Meslektaşların farklı fikirlere sahip olması	3
	Meslektaşların cesaretlendirmesi	3
	Meslektaşların ekip ruhuyla hareket etmesi	2
	Akademik ünvanından dolayı kendinden beklentinin yüksek olması	1
	<i>Toplam</i>	<i>18</i>
Toplumsal/çevresel nedenler	Çevresindeki bireylerde konfor alanından çıkma çabasını görme	2
	Değişimin hızına ayak uydurma zorunluluğu	1
	Çevredeki insanlarla fikir alışverişinde bulunma	1
	Öğretmenlik mesleğine duyulan saygı	1
	<i>Toplam</i>	<i>5</i>
Ailevi nedenler	İyi ebeveyn olma isteği	1
	Çocukları için iyi bir gelecek sağlama isteği	1

Tablo 7'ye bakıldığında öğretmenlerin konfor alanı yöneliminin yüksek olmasının nedenleri bireysel, örgütsel, meslektaş kaynaklı, toplumsal/çevresel ve ailevi kaynaklı nedenler olmak üzere beş kategoride toplanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre makam/statü/ün elde etme isteği, kendini geliştirme arzusu, kabul görme/beğenilme/takdir edilme/kendini gösterme isteği, içinde bulunulan şartların bireyi zorlaması, mesleki olarak iyi olma isteği, maddi kazanç sağlama isteği, kendini diri tutma isteği, rutinin kendisini çürüttüğünü fark etme, farklı fikirleri hayata geçirme isteği, öğrenmeyi sevme/isteme, kitap okuma, mesleğine adanmış olma, mevcut bilgi birikiminin yetersiz oluşu, kendine güven duyma, eleştiriye açık olma, hayatında değişiklik yapma isteği, insanlara faydalı olma isteği öğretmenlerin konfor alanı yönelimini artıran bireysel nedenler olarak belirlenmiştir. Bunların dışında yaşamayı sevme, kişinin işini sevmesi, hayatta kalma çabası, uyum sağlayabilme isteği, zorunlu ihtiyaçlarını karşılama gereği, kariyer planlaması yapması, farklı ilgi alanlarına sahip olması, içsel motivasyonun yüksek olması, açık fikirli olması, kendi sınırlarını keşfetme isteği, toplumun gelişmesine katkı sunmak isteği, inandığı değerlerin olması, geçmişte yapmak isteyip de yapamadığı şeylerin varlığı, maddi imkanların yeterli olması, zamanı doğru yönetebilme, çalışma ahlâkına sahip olma ve idealist olma konfor alanı yönelimini yükselten diğer bireysel nedenler olarak bulgulanmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre okul yönetiminin desteği, olumlu okul ikliminin varlığı, çabaların karşılığında olumlu sonuçlar alma, öğretim teknolojilerini kullanma zorunluluğu öğretmenlerin konfor alanı yönelimini artıran örgütsel nedenler arasında öne çıkan nedenler olarak belirlenmiştir. Yine öğretmenlerin konfor alanı yöneliminin yüksek olmasında meslektaşların desteği, öğretmenin öğretmeni motive etmesi/zorlaması, farklı fikirlere sahip olması, cesaretlendirmesi, ekip ruhuyla hareket etmesi ve akademik ünvanından dolayı kendinden beklentinin yüksek olması meslektaş kaynaklı nedenler; çevresindeki bireylerde konfor alanından çıkma çabasını görme, bireyin değişimin hızına ayak uydurma zorunluluğu, çevredeki insanlarla fikir alışverişinde bulunma ve öğretmenlik mesleğine duyulan saygı toplumsal/çevresel nedenler; iyi ebeveyn olma isteği, çocukları için iyi bir gelecek sağlama ve aile baskısından kurtulma isteği nedenleri ise ailevi nedenler olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerini yansıtan bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“... Mesleğe başladığımda konfor alanından çıkma isteği duydum. ... Aynı zamanda çocuğuma da faydalı olmak istiyorum...” (Ö9)

“... Bakanlığımız 2004 yılında uzun yıllardır kullanılan anlayışı bir kenara bırakarak yapılandırmacı yaklaşımı benimsedi. Bu durum mevcut sisteme entegre olan öğretmeni zorlamakla birlikte öğretmenin konfor alanından çıkmasına sebep olduğunu düşünüyorum...” (Ö10)

“... Çalışma ahlâkına, vicdana ve bir ideale sahip olanlar daha fazlası için çaba gösterir... Okul yönetimin centilmen davranışı da belirleyicidir...” (Ö11)

“... Konfor alanı sıkıcı olabilir. Bir dönem müdür yardımcısı olarak bir okulda görev yapıyordum, yaptığım iş bir süre sonra birbirinin tekrarı halini alarak rutine döndü. Ben de bu görevden ayrılarak öğretmenliğe döndüm...” (Ö12)

“... İnsan vicdani olarak işinin hakkını vermek istiyorsa hep daha fazlasını hayal ediyor... Yaptıklarından memnun olursam diğer gün daha fazlasını yapma gücünü kendinde bulurum... Aynı kafaya sahip olduğumuz arkadaşlar bizim konfor alandan çıkmamızı sağlayabilir ya da yeni şeyler çıkarma, bizden de aynısını isteyebilirler diye baskı da yapabilir... (Ö15)

“... Velilerden gelen olumlu dönütler de beni motive ediyor. İnsan bence içinde bulunduğu konfor alanının farkında olursa bu alandan çıkmak ister... Okullarda en düşük profilli sınıflar genel olarak yeni gelen öğretmenlere verilir. Genel olarak bu sınıflar da ilgisiz velilerin isteksiz öğrencilerinden oluşur çünkü diğer sınıflarda veliler öğretmen özelinde tercihte bulunmuş olur. Bu sınıflarda öğretmen bir yol ayrımına girer. Ya kendini daha fazlası için zorlamayarak sınıfta rahat bir öğretmenlik yapacak ya da tercih edilen öğretmen olmak için ortalamasının üzerinde çaba gösterecek...” (Ö16)

“... İnsanlar ödül, mevki makam elde etmek için de harekete geçebilir. İlkokulda öğretmenim bana öyle bir dokunmuş ki şimdi ben öğrencilerimi annesi ve babası gibi seviyorum. Öğrencilerimle kurduğum bu bağ beni mutlu ediyor...” (Ö18)

“... Bu alanın dışına çıktıkça bu alanın dışına çıkmak daha da kolaylaşacaktır. Bu şekilde davranışlar değişir ve birey konfor alanı dışına çıkmaya meyilli hale gelebilir. Yine kişi kendini göstermek, farklılık yaratmak isteyebilir...” (Ö19)

“... Yaşadığım sıkıntılar (deprem, pandemi...) hayata bakışımı değiştirdi... Bazı meslektaşlarımın öğretmenlik dışında farklı meslekleri var ve bu meslektaşlarım sadece derse girip çıkıp gidiyor. Bazıları ise öğretmenliği meslek edinmiş, daha iyisini nasıl yapabilirim diye kafa yoruyor. Bazı meslektaşlarımın ise devletin verdiği maaş az, ben anca bu kadar çalışırım diyor.” (Ö20)

Öğretmenlerin konfor alanı yöneliminin düşük olmasının nedenleri ile ilgili görüşlerinin analizi edilmesi sonucunda elde edilen kategori ve kodlar Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8: Öğretmenlerin Konfor Alanı Yöneliminin Düşük Olmasının Nedenleri

Kategoriler	Kodlar	f
Bireysel nedenler	İşlerin mevcut bilgi/birikimiyle yürüyor olduğu inancı (uzmanlık)	10
	Düzeninin bozulmasını istememe	5
	Mesleki güvence içinde olma	4
	Kendine güvenme	3
	Belli imkanlara sahip olma	3
	Güvende kalma isteği	3
	Yaşın ilerlemiş olması	3
	Kendini daha az yeterli hissetme	2
	Çalışmayı sevmeme/tembellik	2
	Kendini seven insanlara güvenme/yaslanma	2
	Sorumluluktan kaçma	2
	Bireyin karakteri (içine kapalılık)	2
	Rahatına düşkün olma	2
	İhtiyacı olan her şeyi hazır bulma	2
	İlgi alanlarının azlığı	1
	Yerini/makamını kaybetme korkusu	1
	Farklı olmaktan/görünmekten korkma	1
	Bir şeyleri değiştiremeyeceği inancı	1
	Çabaların karşılığını alamama	1
	Konfor alanından nasıl çıkılacağını bilmeme	1
	Gelişim kaygısı taşımama	1
	Gelişime, değişime kapalı olma	1
	İnanıldığı değerler	1
	Konfor alanında kalmanın bireye huzur vermesi	1
	Zamanı yönetememe	1
	Değişimden korkma	1
	Toplumsal sorunlara duyarsız olma	1
	Olumsuz psikoloji içinde olma	1
	Her şeyi biliyorum algısı	1
	Yetersiz olabileceği korkusu	1
	Aynı yerde uzun süre çalışma	1
		<i>Toplam</i>
Örgütsel nedenler	Öğrencinin ilgisizliği	4
	Öğrencinin öğretmeni zorlamaması	4
	Mevzuatın getirdiği sınırlılık	3
	Adil bir performans değerlendirme sisteminin olmayışı	2
	Olumsuz okul iklimi/kültürü	1

	Ortak bir hedefe yönelememe	1
	Mevcut eğitim sisteminin esnek olmayışı	1
	Kurumda araç-gereç yetersizliği	1
	Yetersiz denetim	1
	Sistemin iyiyi/kötüyü ayırt etmemesi	1
	Çatışmanın/rekabetin olmaması	1
	Sınav odaklı öğrenci yetiştirme uygulamaları	1
	Yönetim tarafından sürekli eleştirilme	1
	Kalabalık sınıflarda öğretmenlik yapma	1
	<i>Toplam</i>	<i>23</i>
Meslektaş kaynaklı nedenler	Meslektaşların "icat çıkarma" baskısı	2
	Meslektaşların engellemesi	1
	Lider ruhlu çalışma arkadaşlarının olmayışı	1
	<i>Toplam</i>	<i>4</i>
Toplumsal/çevresel nedenler	Nitelikli eğitim almamış olma	4
	Doğal afetlere maruz kalma	2
	Toplumun olumsuz değer yargıları	2
	Başarısızlık durumunda çevre/toplum baskısından korkma	1
	Konfor alanından çıkmayı destekleyecek çevresinin olmaması	1
	Konfor alanında kalmayı teşvik eden sosyal çevre	1
	Çevrenin beklentisini karşılayamama korkusu	1
	Sürekli olarak aynı kişilikteki ve az sayıdaki insanla bir arada olma	1
	Sosyal medyanın bireyi etkisi altına alması	1
	Sosyal medya bağımlılığı	1
	Zaman darlığı	1
Toplumun öğretmene olumsuz bakışı	1	
	<i>Toplam</i>	<i>17</i>
Ailevi nedenler	Aileye karşı olan sorumluluklar	6
	Ailenin içinde bulunduğu şartlar	4
	Ailenin sorunları	4
	Ailenin bireyi yetiştirme tarzı	4
	Annelik rolü	1
	<i>Toplam</i>	<i>19</i>

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin konfor alanı yöneliminin düşük olmasında işlerin mevcut bilgi/birikimiyle yürüyor olduğu inancı (uzmanlık), düzeninin bozulmasını istememe, mesleki güvence içinde olma, kendine güvenme, belli imkanlara sahip olma, güvende kalma isteği ve yaşın ilerlemiş olması nedenlerinin bireysel nedenler kategorisinde öne çıktığı görülmüştür. Bunun yanında ihtiyacı olan her şeyi hazır bulma, ilgi alanlarının azlığı, yerini/makamını kaybetme korkusu, farklı olmaktan/görünmekten korkma, bir şeyleri değiştiremeyeceği inancı, çabaların karşılığını alamama, konfor alanından nasıl çıkılacağını bilmeme, gelişim kaygısı taşımama, gelişime/değişime kapalı olma, inandığı değerler, konfor alanında kalmanın bireye huzur vermesi, zamanı yönetememe, değişimden korkma, toplumsal sorunlara duyarsız olma, olumsuz psikoloji içinde olma ve aynı yerde uzun süre çalışma gibi bireysel nedenlerin de konfor alanı yönelimini olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin konfor alanları yöneliminin düşük olmasının örgütsel nedenleri arasında öğrencinin ilgisizliği ve öğretmeni zorlamaması, mevzuatın getirdiği sınırlılıklar, adil bir performans değerlendirme sisteminin olmayışı, olumsuz okul iklimi/kültürü, ortak bir hedefe yönelememek, mevcut eğitim sisteminin esnek olmayışı, yetersiz denetim, sistemin iyiyi/kötüyü ayırt etmemesi, çatışmanın/rekabetin olmaması, sınav odaklı öğrenci yetiştirme uygulamaları, yönetim tarafından sürekli eleştirilme ve kalabalık sınıflarda öğretmenlik yapma; mesleki nedenleri arasında meslektaşların "icat çıkarma" baskısı ve engellemesi ve lider ruhlu çalışma arkadaşlarının olmayışı; toplumsal/çevresel nedenleri arasında nitelikli eğitim almamış olma, doğal afetlere maruz kalma, toplumun olumsuz değer yargıları, başarısızlık durumunda çevre/toplum baskısından korkma, konfor alanından çıkmayı

destekleyecek çevresinin olmaması, konfor alanında kalmayı teşvik eden sosyal çevrede bulunma, çevrenin beklentisini karşılayamama korkusu, sürekli olarak aynı kişilerle ve az sayıda insanla bir arada olma; ailevi nedenler arasında aileye karşı olan sorumluluklar, ailenin içinde bulunduğu şartlar ve sorunları, ailenin bireyi yetiştirme tarzı ve annelik rolü nedenlerinin yer aldığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerini yansıtan bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Örgütlerde ortak hedefe yönelememek konfor alanı yönelimini düşürür çünkü ortam en büyük tetikleyicidir, insan tek başına motive olmakta zorlanır. Mevcut eğitim sisteminin daha fazlasını yapmak için yeterli esnekliği sağlamadığını düşünüyorum. Diğer bir ifadeyle mevcut sistem kendi konfor alanını oluşturmuş durumda...” (Ö4)

“Alışkanlıklardan vazgeçmek kolay değil. İnsanlar konfor alanından çıktığından yetersizlik hissedebilir, kendine güvenmeyebilir ve yapamama kaygısı taşıyabilir. Özellikle bebeği olan kadın çalışanların aile içindeki sorumlulukları okulda daha fazlasını yapmak için kendilerine zaman ayırmasını zorlaştırmakta...” (Ö10)

“Öğretmenler kamuda çalışırken risk görmedikleri için konfor alanından çıkma gereği duymuyorlar. Ancak özel kurumlarda çalışan öğretmenler için durum bunun tam tersi. Denetimin yetersiz olması ve adil bir performans değerlendirme sisteminin olmaması da öğretmenlere bir konfor alanı sağlıyor...” (Ö11)

“Düşük konfor alanında ortama uyum sağlıyoruz, arkadaşlarımıza daha iyi iletişim kuruyoruz, kendimizi rahat ve güvenli hissediyoruz. Birey bildiği ve yapabildiği şeyleri yaptığı için hoşnut oluyor. Kalıplar belli ve daha fazlası istenmiyor. Bu alandan çıkmak güveni sarsabilir...” (Ö15)

“... Öğretmenlik mesleği mevcut işleyişi sebebiyle konfor alanı oluşturmaya ve bu alanda kalmaya elverişli çünkü esneklik az ve çoğu görevin sınırları ayrıntılı bir şekilde çizilmiş durumda. Aldığımız eğitim bizim rotamızı çiziyor ancak aldığımız eğitim ile mevcut durum uyuşmayabiliyor. Mevcut durum bizi bir kalıba sokuyor. Toplumsal olarak kendini gerçekleştirme isteğinden uzağız...” (Ö18)

“... Kalabalık sınıflarda konfor alan dışına çıkmak zor oluyor. Kalabalık sınıflarda hazırbulunuşluğu yeterli olmayan öğrenciler olduğu için alışılmışın dışında yöntemlerle ders işlemek zor oluyor. Öğrencilere öncelikle temel kazanımların verilmesi gerekiyor, bu da çoğunlukla bizi tekrara sürüklüyor...” (Ö20)

Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterliklerinin Yüksek/Düşük Olmasının Nedenleri

Öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerinin yüksek olmasının nedenleri ile ilgili katılımcı görüşlerinin analizi edilmesi sonucunda elde edilen kategori ve kodlar Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9: Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterliklerinin Yüksek Olmasının Nedenleri

Kategoriler	Kodlar	f
Öğrenci kaynaklı nedenler	Öğrencilerin çeşitli alanlarda başarı göstermesi	10
	Öğrencilerin yeterli hazırbulunuşluğa sahip olması	10
	Öğrencilerin öğretmene karşı olumlu tutuma sahip olması	5
	Öğrencilerin öğretmeni ile bağ kurması	2
	Öğrencilerin eğitimi önemsemesi/eğitime ilgi duyması	2
	Öğrencilerin öğretmene güvenmesi	1
	Öğrencilerin öğretmenlerinden memnun olması	1
	Öğrencilerin derse ilgi duyması/dersten beklentisinin olması	1
	Toplam	32
Veli kaynaklı nedenler	Velinin öğretmene/okula destek olması	6
	Öğretmenin velilerin takdirini kazanması (olumlu veli dönütleri)	5
	Velinin öğretmene karşı olumlu tutuma sahip olması	4
	Öğretmenin veliler tarafından tercih edilmesi	3
	Öğrencinin destekleyici bir aile ortamına sahip olması	2

	Velinin öğretmene güvenmesi	2
	Velilerin eğitimi önemsemeleri	2
	Velilerin öğretmenden yüksek beklentisinin olması	1
	<i>Toplam</i>	<i>25</i>
Toplumsal/çevresel nedenler	Çevrenin sosyoekonomik düzeyinin yüksek olması	8
	Çevrenin öğretmene karşı olumlu tutuma sahip olması/saygı göstermesi	7
	Toplumun/çevrenin eğitimi önceliklemesi	2
	Öğretmenlik mesleğinin yüksek statüye sahip olması	1
	Çevrenin öğretmene destek olması	1
	<i>Toplam</i>	<i>19</i>
Örgütsel nedenler	Uygun çalışma ortamına ve yeterli araç-gerece sahip olma	13
	Okul yönetiminin öğretmene olumlu tutumu/bakışı	11
	Okulun fiziki durumunun (temizlik, boya, ısı, ışık, sağlamlık vs.) yeterli olması	7
	Millî Eğitim Bakanlığının öğretmene karşı olumlu tutumu/desteği	7
	Tercih edilen/başarılı bir okulda görev yapma	6
	Okul yönetiminin öğretmene destek olması	5
	Okulun olumlu örgüt kültürüne/içlimine sahip olması	4
	Adil bir ödül sisteminde ödül alma	3
	Millî Eğitim Bakanlığının öğretmen görüşlerini önemsemesi	2
	Okul yönetimin öğretmen başarısının farkında olması/öğretmeni takdir etmesi	2
	Öğretmenlerin özlük haklarının yeterli olması	2
	Okulun güvenli olması	1
	Sınıf öğrenci sayısının optimum düzeyde olması	1
	Yardımcı personelin öğretmene destek olması	1
	Yardımcı personelin yeterli sayıda olması	1
	Okul yönetimin öğretmeni dinlemesi/önemsemesi	1
	Yöneticilerin öğretmenden yüksek beklentisinin olması	1
	Okuldaki değişim süreçlerinde öğretmenin yer alması	1
	Okul yönetiminin öğretmenlere inisiyatif alabilecekleri bir ortam sağlaması	1
	Paydaşların eğitim öğretim sürecinde etkili iş birliği yapması	1
	<i>Toplam</i>	<i>71</i>
Bireysel nedenler	Kılık kıyafeti ile ilgili olumlu bir değerlendirmeye sahip olma	6
	Yeniliğe açık olma/kendini yenileme çabası içerisinde olma	5
	Özgüvene sahip olma	5
	Kitap okuma	4
	Destekleyici ve huzurlu aile yaşantısına sahip olma	5
	Günlük hayatta etkinliklere katılma	2
	Konfor alanın dışına çıkma	1
	Güncel olayları takip etme	1
	Ahlaki ve etik değerlere sahip olma	1
	Yaşam memnuniyetine sahip olma	1
	Farklı ilgi alanlarına/hobilere sahip olma	1
	Sosyal yönünün güçlü olması	1
	Geniş bir çevreye sahip olma	1
	<i>Toplam</i>	<i>34</i>
Mesleki nedenler	Kendini mesleki olarak geliştirme	9
	Meslektaşlar tarafından olumlu değerlendirilme	8
	İyi eğitim almış olma	6
	Yeterli mesleki tecrübeye sahip olma	5
	Başarılı bir sınıf yönetimi gerçekleştirme	4
	Kendini mesleğine adanma	4
	Meslektaşların mesleki bilgilerini paylaşması/birbirine destek olması	4
	Güncel ve uygulamaya dönük pedagojiye ve alan bilgisine sahip olma	3
	Etkili iletişim becerisine sahip olma	3
	Kendini mesleki olarak meslektaşlarının ilerisinde görme	3
	Öğrenciye değer verme/öğrenciyi sevmeye	2

Öğrenci ihtiyaçlarını anlayabilme/öğrencileri çok yönlü tanıyabilme	2
Veli ziyareti yapma/velilerle iyi ilişkiler kurma	2
Teknolojiyi kullanabilme	2
Meslektaşların çalışmalarını takip etme ve onları örnek alma	2
Farklı illerde mesleki eğitim alma	2
Meslek etiğine/ ahlâkına sahip olma	2
Zor şartlara/dezavantajlı öğrencilere sahip okulda başarılı olma	2
Motivasyonunun eğitim öğretim yılının başında yüksek olması	2
Kurumda meslektaş rehberliği yapabilecek öğretmenlerin varlığı	2
Öğrencilere rol model olabilme	1
Ders saatleri dışında öğrencilerle etkili zaman geçirme	1
Öğrencilerin ilgisini çeken etkinlikler yapma	1
Toplumunu anlayabilme	1
Mevzuat bilgisine sahip olma	1
Çözüm odaklı olma	1
Pratik çözümler üretebilme	1
Derse planlı girme	1
Zaman yönetimi becerisine sahip olma	1
Eğitim öğretimde farklı yöntemler kullanma	1
Zengin kelime dağarcığına sahip olma	1
Olumsuz şartlarda bile öğretmenliğin gereğini yapma	1
Farklı öğrenci profiline sahip okullarda çalışma	1
Okulda aktif görevler alma	1
Üniversitede iyi bir hocadan ders alma	1
Alanı ile ilgili yayınları takip etme	1
Bulduğu okulu sevme/kendini okula ait hissetme	1
Aldığı maaşın hakkını vermek isteme	1
Aldığı eğitime güvenme	1
Görev tanımından fazlasını yapma	1

Toplam 89

Tablo 9’da öğretmenlerin mesleki öz yeterliğinin yüksek olmasına yönelik görüşlerinin öğrenci kaynaklı, veli kaynaklı, toplumsal/çevresel, örgütsel, bireysel ve mesleki nedenler olmak üzere altı kategoride toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerinin yüksek olmasına etki eden nedenlere bakıldığında öğrencilerin çeşitli alanlarda başarı göstermesi, yeterli hazırbuluşluğa ve öğretmene karşı olumlu tutuma sahip olması öğrenci kaynaklı nedenler olarak ifade edilmiştir. Veli kaynaklı nedenlere bakıldığında ise velinin öğretmene/okula destek olması, öğretmenin velilerin takdirini kazanması, velilerin öğretmene karşı olumlu tutuma sahip olması, öğretmenin veliler tarafından tercih edilmesi nedenlerinin öne plana çıktığı görülmektedir. Çevrenin sosyoekonomik düzeyinin yüksek olması, çevrenin öğretmene karşı olumlu tutuma sahip olması/saygı göstermesi, toplumun/çevrenin eğitimi önceliklemesi nedenleri ise toplumsal/çevresel nedenler kategorisinde yer almıştır.

Öğretmenler mesleki öz yeterliğinin yüksek olmasının örgütsel nedenleri ile ilgili olarak uygun çalışma ortamına ve yeterli araç-gerece sahip olma, okul yönetiminin öğretmene olumlu tutumu/bakışı, okulun fiziki durumunun (temizlik, boya, ısı, ışık, sağlamlık vs.) yeterli olması, Millî Eğitim Bakanlığının öğretmene karşı olumlu tutumu/desteği, tercih edilen/başarılı bir okulda görev yapma, okul yönetiminin öğretmene destek olması nedenlerini en fazla ifade etmişlerdir. Kılık kıyafeti ile ilgili olumlu bir değerlendirmeye sahip olma, yeniliğe açık olma/kendini yenileme çabası içerisinde olma, özgüvene sahip olma, kitap okuma, destekleyici ve huzurlu bir aile yaşantısına sahip olma ise öne çıkan ailevi nedenler olarak bulgulanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki öz yeterliğinin yüksek olmasının mesleki nedenlerinden öne çıkanlar ise öğretmenin kendini mesleki olarak geliştirmesi, meslektaşları tarafından olumlu değerlendirilmesi, iyi eğitim almış olması, yeterli mesleki tecrübeye sahip olması, başarılı bir sınıf yönetimi gerçekleştirmesi, kendini mesleğine adanması, mesleki bilgilerini paylaşması/birbirine destek olması, güncel ve

uygulamaya dönük pedagojiye ve alan bilgisine sahip olması, etkili iletişim becerisine sahip olması, kendini mesleki olarak meslektaşlarının ilerisinde görmesi olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerini yansıtan bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“... Öğretmenin kendini meslektaşları ile kıyaslaması da mesleki öz yeterlik algısını yükseltebilir. Burada da görev yaptığı okuldaki öğretmenlerin mesleki yeterlikleri bağlayıcıdır çünkü kendimi öncelikli onlara göre değerlendiririm...” (Ö1)

“... Okul yönetiminin desteği, fikirlerimi önemsemesi, öğretmeni dinlemesi, araç gereç gibi kaynaklar sağlaması; okuldaki değişimlerde öğretmenlere yer verilmesi önemli... Daha önce farklı bir ilde sosyoekonomik düzeyi ve öğrenci hazırbulunuşluğu çok düşük olan bir okulda görev yaptım. Bu okulda bütün çabalarım sonuçsuz kaldı ve kendimi çaresiz hissettim. Şu an yüksek puanla öğrenci alan bir lisede görev yapıyorum ve öğrenciye bir şey kattığımı görüyorum...” (Ö2)

“... Adil bir ödüllendirme sisteminin olduğunu düşünmüyorum ama böyle bir sistemin olduğu varsayarsak ödül almak ya da almamak bu algımı şekillendirir.” (Ö3)

“Okul yönetiminin, üst yöneticilerin, öğrencilerin, velilerin ve çevrenin öğretmene destek olması öğretmenin mesleki öz yeterlik algısını yükseltir. Meslektaşlardan gelen geri dönütler de bu durum üzerinde etkilidir... Öğretmenin teknolojiyi kullanabilme becerisi de önemli...” (Ö6)

“Yöneticilerimin benden beklentileri mesleki öz yeterlik algımın şekillenmesinde etkili oluyor... Öğrenciden ve okulun diğer paydaşlarından olumlu dönüt almak mesleki yeterlik algımı yükseltir. Öğretmenlerin yeniliğe açık, kişisel bir özgüvene sahip, alanına hâkim olması ve kendini sürekli geliştirmesi önemlidir...” (Ö7)

“Öğrencinin hazırbulunuşluğu, sosyoekonomik çevre; öğretmenin kendini gerçekleştirme arzusu, başarmayı istemesi, çözüm odaklı olması, alanı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olması ve bu bilgisini uygulamaya dökebilmesi yeterlik algısını artırır...” (Ö8)

“... Kitap okumak, eğitimlere ve günlük hayatta etkinliklere katılmak mesleki öz yeterliği artırır.” (Ö11)

“Öğrenciler ile yaptığım çalışmalar neticesinde somut çıktılar elde etmek, alanım ile ilgili araştırmalar yapıp bunu uygulamaya geçirebilmek, projelere katılmak, yurtdışına çıkmak, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmak, derse planlı girmek, iyi bir giyime sahip olmak, öğrenci başarısının yüksek olduğu bir okulda görev yapmak benim mesleki öz yeterliğimi yükseltir...” (Ö13)

“... Dezavantajlı bir okulda somut başarı elde etmek çok zor, uğraş gerektiriyor ama iyi bir okulda başarı elde etmek bana daha fazla yeterlik duygusu verir... Çocuğun baştaki durumu ile mevcut durumu arasındaki ilerlemede benim yeterlik algımı yükseltir...” (Ö15)

“... Eşim benden daha iyi bir eğitim aldı ve genel olarak kendi mesleki olarak daha yeterli algılıyor. Aile ortamı, mesleği sevmek ve mesleği iş olarak görmemek mesleki yeterlik algımızı artırdı...” (Ö16)

“Üniversitede iyi bir eğitim aldım, hocalarım bana vizyon ve vicdan aştıladı. Bu şekilde daha fazlasını yapıyorum ve mesleki olarak kendime güveniyorum. Yönetimin tavrı, ödüllendirme, velilerin ve öğrencilerin bana olan güveni ve sevgisi önemlidir...” (Ö18)

“...Sınıf içinde yapmak istediğim etkinliklere, çalışmalara velilerin maddi ve manevi destek olması mesleki yeterlik algımı artırıyor...” (Ö19)

“... Bazı okullarda meslektaşlar ayırt edici bilgileri paylaşmıyor ama biz bu okulda 9 zümre olarak dayanışma içerisindeyiz, bu şekilde daha başarılıyız. Öğretmenin kendini yenileme çabası olması gerekir. Farklı illerde alınabilecek mesleki eğitimler mesleki yeterlik algımızı artırır...” (Ö20)

Öğretmenlerin mesleki öz yeterliğinin düşük olmasının nedenleri ile ilgili görüşlerinin analiz edilmesi sonucunda elde edilen kategori ve kodlar Tablo 10’da sunulmuştur:

Tablo 10: Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterliklerinin Düşük Olmasının Nedenleri

Kategoriler	Kodlar	f
Veli kaynaklı nedenler	Velilerin öğretmene karşı olumsuz tutuma sahip olması	4
	Velilerin eğitime yeterince değer vermemesi	1
	Öğrencinin beslenme ihtiyacını karşılamama	1
	Öğretmenin veliler tarafından tercih edilmemesi	1
	<i>Toplam</i>	7
Toplumsal/çevresel nedenler	Toplumun öğretmenlere karşı olumsuz bir bakışa sahip olması	3
	Medyanın öğretmenler ile ilgili olumsuz tutuma sahip olması	2
	Çevrenin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması	2
	Merkezi sınavlara hazırlık kurslarının (özel kurslar) öğretmenlerin değerini düşürmesi	1
	<i>Toplam</i>	8
Örgütsel nedenler	Okul yönetiminin öğretmene karşı olumsuz tutum geliştirmesi	3
	Tercih edilmeyen/kötü bir okulda görev yapma	3
	Takdir edilmeme, ödüllendirilmeme, başarının görmezden gelinmesi	2
	Okul yönetiminin otoriter/baskıcı bir tutuma sahip olması	2
	Öğretmenlerin okul yönetimi ile çatışma/sorun yaşaması	2
	Okulda/sınıfta disiplin sorunu yaşanması	2
	Öğretmenin özlük haklarının yetersizliği	2
	Okulun fiziki durumunun yetersiz olması (temizlik, boya, ısı, ışık vs.)	2
	Adil bir performans değerlendirme sisteminin olmaması	1
	Öğretmenin meslektaşları ve yardımcı personelle çatışma yaşaması	1
	Öğretmenin okul yönetimi tarafından yanlış değerlendirilmesi	1
	Yöneticilerin ve meslektaşların nezaketsiz davranması	1
	Millî Eğitim Bakanlığının uygulamalarındaki belirsizlik	1
	Millî Eğitim Bakanlığının öğretmene karşı olumsuz tutumu/destek olmaması	1
İlgisiz öğrencilerin bulunduğu okulda görev yapma	1	
Sınıf öğrenci sayısının optimal seviyede olmaması	1	
	<i>Toplam</i>	26
Bireysel nedenler	Ailevi sorunlar	8
	Olumsuz kişilik yapısına sahip olma	1
	Düşük özgüvene sahip olma	1
	Kaygılı bir yapıya sahip olma	1
	Kendini yeterince ifade edememe	1
	Kendini objektif olarak değerlendirmeme	1
	<i>Toplam</i>	13
Mesleki nedenler	Meslektaşların olumsuz bakışı/değerlendirmesi/dönütü	3
	Sınıfı başarılı bir şekilde yönetememe	2
	Mesleğinin son yıllarında olma	2
	Mesleki olarak tecrübesiz olma	2
	Çabaları karşılığında olumlu sonuç alamama/başarılı olamama	2
	Mesleğini zorunlu bir iş olarak görme	2
	Motivasyonun öğretim yılının sonuna doğru azalması	2
	Bildiklerini öğrencilere aktarmakta zorlanma	1
	Öğrenci ihtiyaçlarını anlayamama/öğrenciyi çok yönlü tanıyamama	1
	Üniversitede aldığı eğitiminin yeterli olmaması	1
	Meslektaşların mesleki bilgileri paylaşmaması	1
	Mesleğinde kendini meslektaşlarının gerisinde görme	1
Velilerle sorun yaşama kaygısı taşıma	1	
	<i>Toplam</i>	21

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki öz yeterliğinin düşük olmasına yönelik nedenler veli, toplumsal/çevresel, örgütsel, bireysel ve mesleki nedenler olmak üzere beş kategoride toplanmaktadır. Veli kaynaklı nedenler arasında velilerin öğretmene karşı olumsuz tutuma sahip olması,

eğitime yeterince değer vermemesi ve öğrencinin beslenme ihtiyacını karşılamama görüşleri; toplumsal/çevresel kaynaklı nedenler arasında toplumun öğretmenlere karşı olumsuz bir bakışa sahip olması, medyanın öğretmenler ile ilgili olumsuz tutuma sahip olması, çevrenin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması ve merkezi sınavlara hazırlık kurslarının (özel kurslar) öğretmenlerin değerini düşürmesi nedenleri yer almaktadır. Okul yönetiminin öğretmene karşı olumsuz tutum geliştirmesi, tercih edilmeyen/kötü bir okulda görev yapma, takdir edilmeme/ödüllendirilmeme/başarının görmezden gelinmesi, okul yönetiminin otoriter/baskıcı bir tutuma sahip olması, öğretmenlerin okul yönetimi ile çatışma/sorun yaşaması, okulda/sınıfta disiplin sorunu yaşanması, öğretmenin özlük haklarının yetersizliği, okulun fiziki durumunun yetersiz olması (temizlik, boya, ısı, ışık vs.) nedenleri öğretmenlerin mesleki öz yeterliğini düşüren örgütsel nedenler arasında yer almıştır.

Öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerinin düşük olmasının nedenleri arasında yer alan ailevi sorunlar, olumsuz kişilik yapısına sahip olma, düşük özgüvene sahip olma, kaygılı bir yapıya sahip olma, kendini yeterince ifade edememe ve objektif olarak değerlendirme görüşleri bireysel nedenler kategorisinde yer alırken meslektaşların olumsuz bakışı/değerlendirmesi/dönütü, sınıfı başarılı bir şekilde yönetememesi, mesleğinin son yıllarında olması, mesleki olarak tecrübesiz olması, çabaları karşılığında olumlu sonuç alamaması/başarılı olamaması, mesleğini zorunlu bir iş olarak görmesi, motivasyonun öğretim yılının sonuna doğru azalması nedenleri mesleki nedenler kategorisinde öne çıkan nedenler arasında yer almıştır.

Öğretmenlerin görüşlerini yansıtan bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“... Okul yönetiminin öğretmenlere nasıl davrandığı öğretmenlerin mesleki yeterlik algısının düşmesine neden olabilir...” (Ö3)

“... Mesleğin ilk yıllarında öğretmenler daha çok kendini yetersiz hisseder... Okulda sahip olduğum birikimleri kullanabileceğim alanlar olmalı...” (Ö11)

“... Millî Eğitim Bakanlığının öğretmenlerle ilgili söylemi benim için önemli. Bakanımız bizimle ilgili olumsuz şeyler söylediğinde arkamızda durmadığını düşünüyoruz ve kendimizi değersiz hissediyoruz... Yanlış değerlendirilmek: Evrakları tam veren öğretmen iyi öğretmen, evraklarını tam vermeyen öğretmen kötü öğretmen gibi değerlendirilebiliyor ama bu durum gerçeği göstermeyebilir.” (Ö15)

“... Medyada öğretmenlerin olumsuz yönlerinin daha çok ön plana çıkarılması ve çevrenin öğretmene bakışı (veli, yönetici, öğretmen, toplum) da belirleyicidir...” (Ö16)

“... Öğretmen kişisel olarak kendine güvenini kaybederse mesleki olarak da yetersizlik hisseder...” (Ö18)

“... Dersi anlatıyorum, çeşitli materyal kullanıyorum ama öğrenci hala dersi anlamıyorsa istediğim dönütleri alamıyorsam burada kendimi sorgularım. Acaba ben dersi anlatamıyorum muyum derim? Bazen öğretmenler öğrencileri yeterince tanıyamıyor. Ben sınıf öğretmeniyim, 4 yıl aynı sınıfta ders giriyorum ve öğrenciyi tanıdığımı ama branş öğretmenlerinin öğrenciyi bizim kadar tanımadığını düşünüyorum. Öğretmeni tarafından yeterince tanınmayan/anlaşılmayan öğrenciler de ister istemez başarısız oluyor. Bu da yetersizlik algımızı düşürür... Mesela benim çocuğum sınava gireceği zaman gergin oluyorum. Burada öğrencilerimi düşünürken aklımın bir köşesinde de evdeki çocuğum oluyor. Ben biraz kaygılıyım, öğrenci tuvalete gitse aklım orada kalıyor, beden eğitimi dersinde bir öğrenci düşüp yaralanır mı diye kaygılanıyorum. Bu durumda da dersimi hakkıyla işleyemediğimi düşünüyorum.” (Ö19)

“...Eğitim sistemimiz özel okullara, dershanelere, özel derslere, seçme sınıflara döndü. Bu durumda mesleki olarak beni yıpratıyor...” (Ö20)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin konfor alanı yönelimleri ve mesleki öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırmanın sonuçları aşağıda sunularak tartışılmıştır.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin konfor alanı yönelimlerinin “orta” düzeyde olduğu görülmüştür. Konfor alanı yönelimi ile ilgili literatürde sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu açıdan araştırmanın bu nicel sonucu, araştırmanın nitel kısmının sonuçları ile desteklenmeye ve tartışılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın nitel kısmının sonuçlarında işlerin mevcut bilgi/birikimiyle yürüyor olduğu inancı (alanda uzmanlaşmak), mesleki güvence içinde olma, mevzuatın getirdiği sınırlılık, adil bir performans değerlendirme sisteminin olmayışı, öğrencinin ilgisizliği ve öğretmeni zorlamaması, toplumun olumsuz değer yargıları, nitelikli eğitim almamış olma, ailevi sorumluluklar ve sorunlar, ailenin bireyi yetiştirme tarzı öğretmenlerin konfor alanı yönelimini düşüren nedenler arasında öne çıkmıştır. Diğer taraftan araştırmanın bu sonucu ile ilgili olarak Türkiye’de kültürel manada aile bağlarının görece daha güçlü olması, ailenin öğretmenin hayatının merkezinde yer alması ve öğretmenlerin ailelerinin sorunlarını ve sorumluluklarını derinden hissetmeleri konfor alanından çıkmayı daha az istemelerine veya konfor alanından çıkmaya daha az zaman bulmalarına neden olabilir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerinin istenen düzeyde ilgili olmamaları bunun da öğretmenler olarak kendilerini daha fazlasını yapmaya zorlamamasını düşünceleri konfor alanı yöneliminin yüksek olmamasının nedeni olarak ifade edilebilir. Son olarak araştırma evrenini oluşturan Kahramanmaraş’ta, 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen depremin, öğretmenlerin konfor alanı yönelimlerini düşürücü etki yapmış olabileceği ifade edilebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerinin “yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sonucuna benzer nitelikte araştırmalar (Akdeniz, 2023; Almazbekova, 2023; Aslan & Kalkan, 2018; Atsoniou, 2020; Aytac, 2018; Davis, 2014; DeMarco, 2018; Gökyer, 2019; Gökyer, & Bakcak, 2018; Kaçar & Beycioğlu, 2017; Kubilay, 2022; Yavuz, 2020) olduğu gibi öğretmenlerin bu araştırma sonucundan daha düşük (Aslan vd., 2023; Emre & Ünsal, 2017; Özkul, 2021) ve daha yüksek (Bayat, 2023; Kaşçı & Selçuk, 2021; Köstekçi, 2023; Küpeli, 2024; Yıldız & Arslan, 2022) mesleki öz yeterliğe sahip olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Özek & Büyükgöze (2023) araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi ve eğitim faaliyetleri konusunda kendilerini “oldukça” düzeyinde; Gastaldi ve diğerleri (2014) “orta ile yüksek düzey arasında” yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Hayward & Ohlson (2023) tarafından yapılan farklı bir çalışmada ilkökul öğretmenlerinin yüzde 79’u öz yeterliğini yüksek ve geri kalanları da orta düzeyde değerlendirmektedir. Genel olarak bakıldığında yapılan araştırmalarda öz yeterlik algısının yüksek olduğu görülmektedir. Benzer bir şekilde TALIS 2018 araştırmasına katılan ülkelerde görev yapan öğretmenlerden toplanan verilere göre Türkiye’de görev yapan ortaokul matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi, öğretim ve öğrenci katılımı boyutlarına göre mesleki öz yeterlik algısının araştırmaya katılan diğer ülkelerdeki öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Bozkurt & Kursav, 2021). Bu araştırma sonucu ile diğer araştırma sonuçlarının benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin konfor alanı yönelimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu çalışmada kullanılan ölçeği geliştiren yazarlardan biri olan Kiknadze (2018) şirket çalışanları ve öğrenciler ile yaptığı tez çalışmasında bu araştırma sonucunda olduğu gibi konfor alanı yöneliminin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin konfor alanı yönelimine ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuca göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezun öğretmenlerden daha yüksek düzeyde konfor alanı yönelimine sahip oldukları söylenebilir. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre öğretmenlerin kendini geliştirme arzusuna sahip olması, öğrenmeyi sevmesi/istememesi, kitap okuması ve kariyer planlaması yapması konfor alanı yönelimini yükseltirken gelişim kaygısı taşımaması, gelişime/değişime kapalı olması ve nitelikli eğitim almamış olması konfor alanı yönelimi düşürmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin lisansüstü ya da doktora

eğitimi alması bu isteklere ve beklentilere cevap vermektedir. Ayrıca öğretmenler için bu eğitimleri almak aynı zamanda konfor alanından çıkma davranışını da içermektedir. Dolayısıyla araştırmanın nicel ve nitel sonuçlarının bu yönüyle örtüştüğü ifade edilebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin konfor alanı yönelimleri branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Rehber öğretmenler sınıf ve branş öğretmenlerinden daha yüksek konfor alanı yönelimine sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2020) göre rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri "...kendini tanıyan, kendine sunulan eğitsel ve mesleki fırsatları değerlendirebilen, sorumluluk alabilen bireyler yetiştirilmesini ve bireylerin toplum içinde sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri için sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerini desteklemeyi" amaçlamaktadır. Rehber öğretmenler üniversitede bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik eğitim ve okullarda da aktif görev almaktadır. Öğretmenlerin kendini geliştirmesi, rutinin kendisini çürüttüğünü fark etmesi, kendine güven duyması, içsel motivasyonun yüksek olması, kendi sınırlarını keşfetme isteği, zamanı doğru yönetebilme konfor alanı yönelimini yükseltirken bir şeyleri değiştiremeyeceği inancı, konfor alanından nasıl çıkılacağını bilmeme, zamanı yönetememe, değişimden korkma, yetersiz olabileceği korkusu gibi durumlar konfor alanı yönelimini düşürmektedir. Rehber öğretmenleri aldıkları eğitim ve okuldaki aktif görevlerinden dolayı bu becerileri sınıf ve branş öğretmenlerine göre daha fazla kullanmakta ve psikolojik durumları daha iyi tanımlayarak kontrol edebilmektedir denilebilir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin konfor alanı yönelimine ilişkin görüşleri görev yapılan öğretim kademesine göre anlamlı olarak farklılık göstermemekte ancak yaşlarına ve kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 45 yaş ve altı grubundaki öğretmenler 46 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerden; 6-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde konfor alanı yönelimine sahiptirler. Öğretmenlerin genel olarak göreve başladığı yaşların birbirine yakın olduğu düşünüldüğünde bu iki bulgunun da benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Araştırmanın nitel bulgularına göre yaşın ilerlemiş olması öğretmenlerin konfor alanı yönelimi düşürmektedir. Yine araştırmanın nitel bulgularına göre işlerin mevcut bilgi/birikimle yürüyor olması, öğretmenin o alanda uzmanlaşması ve belli imkanlara sahip olması öğretmenlerin konfor alanı yönelimi düşürmektedir. İlerleyen yaş ve kıdem ile de bu durumların daha belirgin hale geleceği, buradan hareketle de araştırmanın nitel sonuçlarının nicel sonuçlarını desteklediği belirtilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki öz yeterliğe ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenleri yönünden farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Akdeniz (2023), Aslan & Kalkan (2018), Kubilay (2022), Aytaç (2018), Bayat (2023), Vatansaver Bayraktar & Çelik (2021), Kaçar & Beycioğlu (2017), Kartal (2019), Kaşçı & Selçuk (2021), Köstekçi'nin (2023) yaptığı araştırmaların sonucu bu araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırma sonucundan farklı olarak Çoban ve diğerleri (2023), Gökyer & Bakcak (2018) ve Korkut & Babaoğlu (2012) yaptıkları araştırmada erkek öğretmenlerin; Akgöz (2024), Alwaleedi (2016), Aslan ve diğerleri (2023), Kursav (2021) ve Yavuz (2020) ise kadın öğretmenlerin daha yüksek mesleki öz yeterlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırma sonucunda evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek mesleki öz yeterlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bölükbaş (2023); Kartal (2019) ve Türkan (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Literatürde medeni duruma göre bu algının farklılaşmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Aydın vd., 2022; Ermiş, 2019; Köstekçi, 2023; Teker, 2021). Araştırmanın nitel bulgularında ailede yaşanan sorunların öğretmenlerin mesleki öz yeterliğini düşürdüğü ancak destekleyici aile yaşantısına sahip olmanın mesleki öz yeterlik algısını yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine ailedeki sorunlar ve sorumluluklar konfor alanı yönelimini düşürürken iyi bir ebeveyn olma ve çocuklarına iyi bir gelecek bırakma isteği konfor alanı yönelimini yükseltmektedir. Buradan hareketle evli olan öğretmenlerin evliliğin mesleki öz yeterliği ve konfor alanı yönelimini yükselten yönlerine daha yakın oldukları düşünülebilir. Ayrıca Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri teorisine göre üretkenliğe karşı durgunluk (30-60 yaş) döneminde evlenmemiş bireyler verimsizlik duygusu hissedebilmektedir (Gürses & Kılavuz, 2011). Bu sonuçla ilgili ön plana çıkan bir nokta ise 35 yaş ve altı grubundaki öğretmenler ile 1-5 yıl arası kıdeme sahip

öğretmenlerin daha düşük mesleki öz yeterliğe sahip olmalarıdır. Bekâr öğretmenlerin daha çok bu yaş ve kıdemde olduğu göz önüne alındığında araştırma sonuçlarının tutarlılık gösterdiği belirtilebilir.

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre mesleki öz yeterlik algıları farklılık göstermemektedir. Eğitim durumunun öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algılarını farklılaşmadığı (Akdeniz, 2023; Aslan & Kalkan, 2018; Bölükbaş, 2023; Bayat, 2023; Gökyer & Bakcak, 2018; Gökyer, 2019; Kartal, 2019; Köstekçi, 2023; Küpeli, 2024; Teker, 2021) ve lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin daha yüksek mesleki öz yeterlik algısına sahip olduğu (Akgöz, 2024; Gökyer, 2019) sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Araştırmanın nitel bulgularına göre alınan nitelikli eğitimin ve öğretmenin kendisini geliştirmesinin mesleki öz yeterliği artırdığı anlaşılmaktadır. Ancak araştırmanın nicel bulgularında lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin lehinde farklılık gözlenmemiştir. Bu durumu öğretmenlerin kendini sadece lisansüstü ya da örgün eğitim yolu ile geliştirmediği, diğer bir ifadeyle lisansüstü eğitimi almayan öğretmenlerin de kendilerini lisansüstü eğitiminin sağlayacağı katkı kadar farklı şekillerde geliştirmiş olabilmelerinden kaynaklandığı ifade edilebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin mesleki öz yeterliğe ilişkin görüşlerinin branşlarına göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin branş ve rehber öğretmenlerinden daha yüksek mesleki öz yeterliğe sahiptir. Sağlam'a (2018) göre okul öncesi öğretmenleri sınıf öğretmenlerinden, sınıf öğretmenleri de branş öğretmenlerinden daha yüksek mesleki öz yeterlik deneyimlemektedir. Sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri ve branş öğretmenleri ile yapılan farklı bir çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin daha yüksek mesleki öz yeterliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır (Aslan vd., 2023). Gençtürk & Memiş (2010) ise sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinden daha yüksek mesleki öz yeterlik algısı deneyimlediği sonucuna ulaşmıştır. Kartal (2019) tarafından yapılan araştırmada öğrenci katılımı boyutunda sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucundan farklı olarak Kaçar & Beycioğlu (2017) ile Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008) sınıf ve branş öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada; Aydın (2015) ise sınıf, branş ve okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada branş değişkeninin öz yeterlik üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma ile yukarıda ifade edilen farklı araştırma sonuçlarından hareketle genel olarak okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin daha yüksek mesleki öz yeterlik algıladıkları ifade edilebilir. Veliler öğrencilerinin eğitimlerinin ilk yıllarında eğitimi daha fazla önemsemekte ve sadece okul öncesi ya da sınıf öğretmeni ile iletişim kurmaktadırlar. Bu şartlarda eğitimle daha fazla iç içe olarak okula ve öğrencisine daha güçlü destek sağlamakta, öğretmene daha fazla güvenmekte ve öğretmenden daha fazla beklenti içine girmektedir. Bu işleyiş ve dönütler öğretmenin beklentileri doğrultusunda gerçekleştiği sürece öğretmenlerin mesleki öz yeterlikleri artmaktadır. Diğer taraftan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okullarında derslerinin sabit olması, ders programı kaygısı taşımamaları ve okul yönetimi ile görece daha az çatışma yaşamaları da diğer nedenlere ek olarak mesleki yeterliklerin yüksek olmasının nedenleri olarak ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki öz yeterliğe ilişkin görüşlerinin görev yapılan öğretim kademesine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Benzer bir şekilde Akdeniz (2023), Aslan & Kalkan (2018) ve Telef (2011) öğretmenlerin öz yeterlik algılarının görev yapılan öğretim kademesine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonucundan farklı olarak Ermiş (2019) ortaokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerinden, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2002) ilkökul öğretmenlerinin ortaokul ve lise öğretmenlerinden, Bölükbaş (2023) ilkökulda görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek mesleki öz yeterlik algısı deneyimledikleri sonucuna ulaşmıştır. Farklı bir çalışmada ise temel eğitim kademesinde derse giren öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Aytaç, 2018). Klassen & Chiu (2010) çalışmasında yüksek sınıf düzeyindeki öğretmenlerin öz yeterliğinin daha düşük olduğunu belirtmektedir. Yazarlar anaokulu ve ilkökul öğretmenlerinin mesleki öz yeterliğiyle sınıf yönetimi ve öğrenci katılımının daha yüksek düzeyde bağlantılı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre öğretmenlerin mesleki öz yeterliğe ilişkin görüşlerinin yaş değişkeni yönünden anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. 36 ve 45 arası yaşa sahip öğretmenler 35 ve altı yaşa sahip öğretmenlerden daha yüksek mesleki öz yeterlik deneyimlemektedir.

Kubilay (2022) tarafından yapılan araştırmaya göre 41 yaş ve üzeri gruptaki öğretmenler 21-30 arası yaşa sahip öğretmenlerden; Sağlam (2018) tarafından yapılan araştırmaya göre de 41 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler 31-40 arası yaşa sahip öğretmenlerden daha yüksek öz yeterlik algılamaktadırlar. Okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada 40 yaş üstü öğretmenlerin 30 yaş altı öğretmenlerden (Bay, 2020), okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bir diğer araştırmada ise 36-40 arası yaşa sahip olan öğretmenlerin 26-30 yaş arasındaki öğretmenlerden (Daştan, 2016), sınıf öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada da 51 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerin daha düşük yaştaki öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir (Ağaçbacak, 2019). Hayward & Ohlson'un (2023) yaptıkları araştırmaya göre öğretmenlerin yaşı arttıkça mesleki öz yeterlik algıları da artmaktadır. Bu araştırma sonucundan farklı olarak Bölükbaşı (2023), Hero (2022), Köstekçi (2023) ve Teker (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki öz yeterliğinin yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin yaşlarının artmasına paralel olarak mesleki öz yeterlik algılarının da genel olarak arttığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin süreç içerisinde mesleki deneyimlerinin artmasıyla açıklanabilir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin mesleki öz yeterliğe ilişkin görüşleri kıdem değişkeni yönünden anlamlı farklılık göstermiştir. 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki öz yeterlikleri daha yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerinden daha düşük bulunmuştur. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre yeterli mesleki tecrübeye sahip olmak mesleki öz yeterliği artırabilirken mesleki olarak tecrübesiz olmak mesleki öz yeterliği düşürebilmektedir. Literatürde araştırmanın bu sonucunu destekleyen çalışmalar yer almaktadır (Akdeniz, 2023, Akgöz; 2024, Aslan & Kalkan, 2018; Aslan vd., 2023; Aytaç, 2018; Gençtürk & Memiş, 2010; Kubilay, 2022; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2002). Klassen & Chiu (2010) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterliğinin kıdemleriyle doğrusal olmayan bir ilişki gösterdiği, 0'dan yaklaşık 23 yıllık kıdeme kadar yükseldiği ve daha sonra kıdem arttıkça öz yeterliğin azaldığını ortaya koymuştur. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak öğretmen öz yeterliğinin kıdemlerine göre farklılaşmadığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Bölükbaşı, 2023; Çoban vd., 2023; Saracaloğlu vd., 2017; Kaçar & Beycioğlu, 2017; Kaşçı & Selçuk, 2021; Köstekçi, 2023). Bandura'ya (1997) göre de uzmanlık deneyimi öz yeterliğin önemli bir kaynağını oluşturmaktadır. Bu durum kıdemli öğretmenlerin meslek hayatının ilk yıllarında olan öğretmenlere göre mesleki yeterliklerini daha fazla geliştirmiş olmalarının yanında daha fazla yönetsel ve çevresel destek sağlayabilmeleri ile açıklanabilir. Son olarak öğretmenler çalıştıkları okullara göre hizmet puanı almakta ve ilerleyen kıdemlerde sosya-ekonomik durumu daha iyi olan, daha çok tercih edilen okullarda çalışma imkânı bulabilmektedirler. Bu bakımdan destekleyici bir çevrenin de etkisiyle mesleki öz yeterlik algısının kıdemi fazla öğretmenlerde kıdemi az öğretmenlere oranla daha yüksek algılandığı ifade edilebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin konfor alanı yönelimleri ile öğretmen öz yeterlikleri arasında pozitif yönde düşük düzeyli anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kiknadze de (2018) çalışmasında konfor alanı yöneliminin öz yeterlik ile pozitif yönde ilişki gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bandura'ya (1977, s. 194) göre ise nispeten güvenli olan riskleri gerçekleştirmede ısrar edenler yeterlik duygularını güçlendirecektir. Bu durum konfor alanı yönelimiyle mesleki öz yeterlik algısının ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın nitel bölümünden elde edilen bulgulara göre öğretmenler konfor alanın dışına çıkmanın mesleki öz yeterliği artırdığını belirtmektedirler. Yine bu bölümde öğretmenler; yeniliğe açık olmanın/kendini yenileme çabasının, günlük hayatta etkinliklere katılmanın, güncel olayları takip etmenin, kendini mesleki olarak geliştirmenin, farklı illerde mesleki eğitim almanın, zor şartlara/dezavantajlı öğrencilere sahip okulda başarılı olmanın ve görev tanımından fazlasını yapmanın mesleki öz yeterliği yükselttiğini ifade edilmektedir. Araştırmanın nitel kısmının sonuçlarına göre konfor alanından çıkmanın performans ve beceri artışına, bu artışın da mesleki öz yeterliğin yükselmesine sebep olduğu görülmektedir. Araştırmanın nicel kısmının sonuçlarına göre de bu ilişkinin düşük düzeyde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Burada doğrusal olmayan psikolojik durumların varlığı akla gelmektedir. Örneğin araştırmanın nitel kısmında öğretmenin mevcut bilgi birikiminin yetersiz oluşunun onun konfor alanından çıkmasına sebep olabileceği sonucu söz konusuysen bu yetersizlik duygusunun konfor alanından çıkmanın getireceği avantajları elde edene kadar öğretmenin mesleki öz

yeterlik algısını zayıflattığı söylenebilir. Yine öğretmenin işlerin mevcut bilgi/birikimiyle yürütebiliyor (uzmanlık) olması ve her şeyi bildiğine inanması konfor alanı yönelimini düşürürken kendilerini mesleki olarak daha yeterli algılamasını sağlayabilir. Meslektaşların konfor alanı yönelimlerinin yüksek olması ve etrafındakileri bu konuda teşvik etmesi öğretmenlerin konfor alanı yönelimini yükseltmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin mesleki öz yeterliği üzerinde meslektaşlarla kurulan ilişkiler ve meslektaş değerlendirmeleri etkili olmaktadır. Bu açıdan konfor alanı yönelimi düşük olan meslektaşlar birbirlerini eldeki mevcut veri ve kriterlere göre yeterli olarak değerlendirmiş olabilirler. Son olarak konfor alanı yönelimi yüksek olan öğretmenlerin mesleki yeterlikleriyle ilgili beklentilerinin yükselmesi ve kendini bu yeni oluşturduğu yüksek beklentiler ile objektif olarak değerlendirmesi de olasıdır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin konfor alanı yöneliminin mesleki öz yeterlik üzerinde pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Konfor alanı yönelimi mesleki öz yeterlik üzerindeki toplam varyansın yaklaşık %4'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin değerler incelendiğinde konfor alanı yöneliminin mesleki öz yeterliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Araştırmanın nitel kısmı iki soru ile yürütülmüştür. Bu sorulardan ilki öğretmenlerin konfor alanı yöneliminin yüksek/düşük olmasının nedenlerinin neler olduğuna ilişkindir. Araştırma sonucuna göre bu nedenlerin bireysel, örgütsel, meslektaş kaynaklı, toplumsal/çevresel ve ailevi kaynaklı olmak üzere beş kategoride toplanmıştır. Öğretmenlerin makam/statü/ün elde etme isteği, kendini geliştirme arzusu, kabul görme/beğenilme/ takdir edilme/kendini gösterme isteği, içinde bulunulan şartların bireyi zorlaması, mesleki olarak iyi olma isteği, maddi kazanç sağlama isteği, kendini diri tutma arzusu, rutinin kendisini çürüttüğünü fark etmesi, farklı fikirleri hayata geçirme isteği, öğrenmeyi sevme/isteme, kitap okuma, mesleğine adanmış olma, mevcut bilgi birikiminin yetersiz oluşu, kendine güven duyma, eleştiriye açık olma, hayatında değişiklik yapma isteği, insanlara faydalı olma isteği, yaşamayı sevme, kişinin işini sevmesi, hayatta kalma çabası, uyum sağlayabilme isteği, zorunlu ihtiyaçlarını karşılama gereği, kariyer planlaması yapması, farklı ilgi alanlarına sahip olması, içsel motivasyonun yüksek olması, kendi sınırlarını keşfetme isteği, toplumun gelişmesine katkı sunma isteği, inandığı değerlerinin olması, geçmişte yapmak isteyip de yapamadığı şeylerin varlığı, maddi imkanların yeterli olması, zamanı doğru yönetebilmesi, çalışma ahlakına sahip olması ve idealist olması konfor alanı yönelimini artıran bir diğer ifadeyle bireyi konfor alanından çıkmaya yönelten bireysel nedenler oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin konfor alanı yönelimini düşüren bireysel nedenler arasında ise işlerin mevcut bilgi/birikimiyle yürüyor olduğu inancı (uzmanlık), düzeninin bozulmasını istememe, mesleki güvence içinde olma, kendine güvenme, belli imkanlara sahip olma, güvende kalma isteği, yaşın ilerlemiş olması, kendini daha az yeterli hissetme, çalışmayı sevmeme/tembellik, kendini seven insanlara güvenme/yaslanma, sorumluluktan kaçma, bireyin karakteri (içine kapalılık), rahatına düşkün olma, ihtiyacı olan her şeyi hazır bulma, ilgi alanlarının azlığı, yerini/makamını kaybetme korkusu, farklı olmaktan/görünmekten korkma, bir şeyleri değiştiremeyeceği inancı, çabaların karşılığını alamama, konfor alanından nasıl çıkılacağını bilmeme, gelişim kaygısı taşımama, gelişime/değişime kapalı olma, inandığı değerler, konfor alanında kalmanın bireye huzur vermesi, zamanı yönetememe, değişimden korkma, toplumsal sorunlara duyarsız olma, olumsuz psikoloji içinde olma, her şeyi biliyorum algısı, yetersiz olabileceği korkusu ve aynı yerde uzun süre çalışma nedenlerinin olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucuna göre örgütsel nedenler arasında yer alan okul yönetiminin desteği, olumlu okul ikliminin varlığı, çabaların karşılığında olumlu sonuçlar alma, öğretim teknolojilerini kullanma zorunluluğu, çalışılan okulun türü (fen lisesi vb.), kuruma daha fazla katkı sunma isteği, öğrencilerin öğretmeninden memnun olması, ortamın ilham vermesi, mevzuatın ve eğitim teknolojilerinin sürekli değişmesi, mesleki yetkinliğe sahip bireylerin örgütteki varlığı, okulun fiziki açıdan yeterliği, adil bir ödüllendirme sisteminin varlığı, öğrencilerin başarılı olması, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanıyor olması, okul yönetiminin örnek uygulamaları ve Milli eğitim Bakanlığının öğretmenlerin farkında olması öğretmenlerin konfor alanı yönelimini yükseltirken; öğrencinin ilgisizliği ve öğretmeni zorlamaması, mevzuatın getirdiği sınırlılıklar, adil performans değerlendirmesinin olmayışı, olumsuz okul iklimi/kültürü, ortak bir hedefe yönelememe, mevcut eğitim sisteminin esnek olmayışı, kurumda

araç-gereç yetersizliği yaşanması, yetersiz denetim, sistemin iyiyi/kötüyü ayırt etmemesi, çatışmanın/rekabetin olmaması, sınav odaklı öğrenci yetiştirme uygulamaları, yönetim tarafından sürekli eleştirilme ve kalabalık sınıflarda öğretmenlik yapma nedenlerinin ise öğretmenlerin konfor alanı yönelimini düşürdüğü görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre meslektaşların desteği ve öğretmenin öğretmeni motive etmesi/zorlaması, farklı fikirlere sahip olması, cesaretlendirmesi ve ekip ruhuyla hareket etmesi ile akademik ünvanından dolayı kendinden beklentinin yüksek olması konfor alanı yönelimini yükselten; meslektaşların “icat çıkarma” baskısı, engellemesi ve lider ruhlı çalışma arkadaşlarının olmayışı konfor alanı yönelimini düşüren mesleki nedenler arasında olduğu görülmüştür. Çevresindeki bireylerde konfor alanından çıkma çabasını görme, bireyin değişimin hızına ayak uydurma zorunluluğu, çevredeki insanlarla fikir alışverişinde bulunma ve öğretmenlik mesleğine saygı duyulması öğretmenlerin konfor alanları yönelimini yükselten; nitelikli eğitim almamış olma, doğal afetlere maruz kalma, toplumun olumsuz değer yargıları, başarısızlık durumunda çevre/toplum baskısından korkma, konfor alanından çıkmayı destekleyecek çevresinin olmaması, konfor alanında kalmayı teşvik eden sosyal çevre, çevrenin beklentisini karşılayamama korkusu, sürekli olarak aynı kişilikte ve az sayıda insanla bir arada olma, sosyal medyanın bireyi etkisi altına alması, sosyal medya bağımlılığı, zaman darlığı ve toplumun öğretmene olumsuz bakışı nedenleri ise öğretmenlerin konfor alanı yönelimini düşüren toplumsal/çevresel nedenler olarak belirlenmiştir. Yine iyi ebeveyn olma isteği, çocukları için iyi bir gelecek sağlama ve aile baskısından kurtulma isteği konfor alanı yönelimini yükselten; aileye karşı olan sorumluluklar, ailenin içinde bulunduğu şartlar ve sorunları, ailenin bireyi yetiştirme tarzı ve annelik rolü konfor alanı yönelimini düşüren ailevi nedenler arasında yer almıştır.

Araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte sınırlı da olsa farklı çalışmalar bulunmaktadır. Santagata ve diğerleri (2023) yaptıkları araştırmada; öğretmenlerin Covid-19 pandemisi ile birlikte çevrim içi eğitime geçmek zorunda kalarak konfor alanının dışına itildiklerini ve büyümek zorunda kaldıklarını belirtmektedir. Van Gelderen (2023) öğrenciler üzerinde yaptığı bir çalışmada korkular (başarısızlık, belirsizlik, itibarın veya egonun zarar görmesi, başkaları üzerinde olumsuz etki yaratma, başkalarının olumsuz tepki vermesi), kişilik özellikler, önyargılar, plan eksikliği, yabancılarla etkileşim, alışılmadık şeyler yapmak, değer yaratma eksikliği, toplumsal normları ihlal etmek, zorlukların üstesinden gelmenin imkânsız gibi görünmesi, dil engelleri, başkalarından gelen gerçek olumsuz yanıtlar ve takım zorlukları konfor alanında kalma; zaman baskısı, takım desteği, erken başarılar, gerçekten değer yaratmak, takımı hayal kırıklığına uğratmama isteği, önceki deneyimler (beceriler, bilgi), risk yönetimi stratejilerinin kullanılması, bir planın olması, konfor alanından çıkmanın önemi ve konfor alanının dışına çıkmanın tatmin edici doğası konfor alanında çıkma nedenleri olarak belirlenmiştir. Eiriksson (2020) tez çalışmasında konfor alanının dışındaki her şeyden korktuğunu, hayallerini gerçekleştirmek için bu alanın dışına çıktığını, konfor alanının dışındaki zorlukları çevresindeki insanların desteği ve programında yer alan felsefeden (hayatın anlamına dair sorular) aldığı tat ile aştığını belirtmektedir. Skaalvik & Skaalvik (2016) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kendilerini yeterli görmedikleri ve öğrenciler üzerindeki kontrolü kaybetmekten korktukları için yeni bir öğrenme uygulamasına direndiklerini belirtmiştir.

Kiknadze (2018) yaptığı çalışmalarda araştırmaya katılan bireylerin belirlenen davranışı veya aktiviteyi tamamlamaları halinde hayatın kendileri ve başkaları için düzeleceğine inanmaları, davranış veya aktivitenin gerçekleştirilmesinden keyif almaları konfor alanından çıkma motivasyonu; sosyal çevre tarafından olumsuz olarak değerlendirilmekten korkma, yaralanma veya ölüm korkusu, rahatsızlıktan kaçınma ve başarısızlık korkusunun ise konfor alanında kalma motivasyonu olduğunu belirlenmiştir. Ayrıca konfor alanı ile dışadönüklük, uyumluluk, dürüstlük, açıklık, heyecan arayışı, öz yeterlik, dürtü, eğlence arayışı, ödül duyarlılığı ve kişilik özellikleri arasında pozitif yönde; olumsuz duygusallık ve sürekli kaygı arasında negatif yönde ilişki olduğunu belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel kısmına ilişkin ikinci soru öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerini yüksek/düşük algılamalarının nedenlerine ilişkindir. Bu kapsamda ulaşılan sonuçlara bakıldığında; öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerinin yüksek olmasının nedenleri öğrenci kaynaklı, veli kaynaklı, toplumsal/çevresel, örgütsel, bireysel ve mesleki nedenler olmak üzere altı kategoride; düşük olmasının

nedenleri ise veli kaynaklı, toplumsal/çevresel, örgütsel, bireysel ve mesleki nedenler olmak üzere 5 kategoride toplanmıştır.

Öğrencinin ilgili alanlarda başarı göstermesi, yeterli hazırbulunuşluğa ve öğretmene karşı olumlu tutuma sahip olması, öğretmeni ile bağ kurması, eğitimi önemsemesi/eğitime ilgi duyması, öğretmene güvenmesi, öğretmenlerinden memnun olması ve derse ilgi duyması/dersten beklentisinin olması öğretmenin mesleki öz yeterliğini yükselten öğrenci kaynaklı nedenler olarak belirlenmiştir. Bu araştırma sonucundan olduğu gibi Gastaldi & diğerleri de (2014) öğretmenin gerçekleştirdiği etkinliklerde yüksek çaba gösteren öğrencilerin sayısı arttıkça öğretmen öz yeterliğinin arttığını araştırmaları sonucunda bulmuşlardır.

Öğretmenlerin mesleki öz yeterliğini yükselten veli kaynaklı nedenler arasında velinin öğretmene/okula destek olması, öğretmenin velilerin takdirini kazanması (olumlu veli dönütleri), velilerin öğretmene karşı olumlu tutuma sahip olması, öğretmenin veliler tarafından tercih edilmesi, öğrencinin destekleyici bir aile ortamına sahip olması, velinin öğretmene güvenmesi, eğitimi önemsemesi ve öğretmenden yüksek beklentisinin olması nedenleri yer alırken; velilerin öğretmene karşı olumsuz tutuma sahip olması, eğitime yeterince değer vermemesi ve öğretmenin veliler tarafından tercih edilmemesi öğretmenlerin mesleki öz yeterliğini düşüren veli kaynaklı nedenler arasında yer almıştır.

Öğretmenlerin mesleki öz yeterliğini yükselten toplumsal/çevresel nedenler arasında çevrenin sosyoekonomik düzeyinin yüksek olması, çevrenin öğretmene karşı olumlu tutuma sahip olması/saygı göstermesi, toplumun/çevrenin eğitimi önceliklemesi, öğretmenlik mesleğinin yüksek statüye sahip olması ve çevrenin öğretmene destek olması şeklinde nedenler olarak belirlenmiş; toplumun öğretmenlere karşı olumsuz bir bakışa sahip olması, medyanın öğretmenler ile ilgili olumsuz tutuma sahip olması, çevrenin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması ve merkezi sınavlara hazırlık kurslarının (özel kurslar) öğretmenlerin değerini düşürmesi nedenlerinin öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerini düşürdüğü belirlenmiştir. Aytaç (2018) ile Korkut & Babaoğlu (2012) yaptıkları araştırmada şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin taşrada görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek mesleki öz yeterlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algılarını yükselten örgütsel nedenlere bakıldığında; uygun çalışma ortamına ve yeterli araç-gerece sahip olma, okul yönetiminin öğretmene olumlu tutumu/bakışı, okulun fiziki durumunun (temizlik, boya, ısı, ışık, sağlamlık vs.) yeterli olması, Millî Eğitim Bakanlığının öğretmene karşı olumlu tutumu/desteği, tercih edilen/başarılı bir okulda görev yapma, okul yönetiminin öğretmene destek olması, okulun olumlu örgüt kültürüne/iklimine sahip olması, adil bir ödül sisteminde ödül alma, Millî Eğitim Bakanlığının öğretmen görüşlerini önemsemesi, okul yönetimin öğretmenin başarısının farkında olması/öğretmeni takdir etmesi, öğretmenlerin özlük haklarının yeterli olması, okulun güvenli olması, sınıf öğrenci sayısının optimum düzeyde olması, yardımcı personelin yeterli sayıda olması ve öğretmene destek olması, okul yönetimin öğretmeni dinlemesi/önemsemesi, yöneticilerin öğretmenden yüksek beklentisinin olması, okuldaki değişim süreçlerinde öğretmenin yer alması, okul yönetiminin öğretmenlere inisiyatif alabilecekleri bir ortam sağlaması ve paydaşların eğitim öğretim sürecinde etkili iş birliği yapması nedenleri ortaya çıkmıştır. Okul yönetiminin öğretmene karşı olumsuz tutum ve davranışı, tercih edilmeyen/kötü bir okulda görev yapma, takdir edilmeme/ödüllendirilmeme/başarının görmezden gelinmesi, okul yönetiminin otoriter/baskıcı bir tutuma sahip olması, öğretmenlerin okul yönetimi ile çatışma/sorun yaşaması, okulda/sınıfta disiplin sorunu yaşanması, öğretmenin özlük haklarının yetersizliği, okulun fiziki durumunun yetersiz olması (temizlik, boya, ısı, ışık vs.), adil bir performans değerlendirme sisteminin olmaması, öğretmenin meslektaş ve yardımcı personelle çatışma yaşaması, öğretmenin okul yönetimi tarafından yanlış değerlendirilmesi, yöneticilerin ve meslektaşların nezaketsiz davranması, Millî Eğitim Bakanlığının kimi uygulamalarındaki belirsizlikler ve öğretmene karşı olumsuz tutumu/destek olmaması, ilgisiz öğrencilerin bulunduğu okulda görev yapma ve sınıf öğrenci sayısının optimal seviyede olmamasının öğretmenlerin mesleki öz yeterliğini düşüren örgütsel nedenler olduğu görülmüştür.

Araştırmanın nitel bulgularına göre okul yönetiminin ve üst yönetimin sergilediği liderlik tarzının öğretmenlerin mesleki öz yeterliği üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Yöneticilerin öğretmenleri önemsemesi, katılımcı bir yaklaşımla onları desteklemesi; onların deneyimlerini, inanç ve tutumlarını dikkate alması öğretmen öz yeterliğinin artmasında etkili olmaktadır (Aslan vd., 2023). Benzer bir şekilde dağıtımcı liderlik ve okul kültürü ile öz-yeterlik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Davis, 2014; DeMarco, 2018). Yine Akdeniz (2023) araştırmasında güçlendirici liderliğin öğretmenlerin mesleki öz yeterliğini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Hayward & Ohlson (2023) ise yaptıkları araştırmada iletişimin mesleki öz yeterliği artırıcı en önemli liderlik özelliği olduğu, bunu ilham verme (grup amacı), dikkate alma ve personeli güçlendirmenin takip ettiği; en son sırada ise koşullu ödülün izlediği sonucuna ulaşmış; öğretmenler Covid-19 pandemisi sırasında evden ders verirken karar sürecine dahil olmalarının, söz sahibi olmalarının ve önemsendiklerini hissetmelerinin kendileri için destekleyici olduğunu ve bu durumun öz yeterlikleri üzerinde olumlu etki yaptığını belirttiklerini bulgulamışlardır. Farklı bir araştırmada Putwain & von der Embse (2019) uygulanan müfredat değişikliklerinden kaynaklanan baskının öğretmen öz-yeterliğini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Liderlik özelliğine sahip olan okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki öz yeterliğini geliştirebilir ve onların eğitim hedeflerine ulaşma yönündeki doğuştan gelen arzularını birbirine bağlayabilir (Khan & Gupta, 2024). Daha geniş bir açıdan bakıldığında öğretmenlerin daha fazla öğretim sorumluluğu almaları ve bağımsız çalışmaları onların öz yeterliklerini artırmada etkili olabileceği söylenebilir (Akgöz, 2024; Ma vd., 2022). Araştırma sonucu ile ilişkilendirilebilecek farklı çalışmalarda Gökyer & Bakcak (2018) öğrenci sayısı fazla olan okullarda görev yapan, Yavuzcan (2023) ise denetime ilişkin olumlu tutuma sahip olan öğretmenlerin daha fazla mesleki öz yeterlik deneyimledikleri sonucuna ulaşmıştır. Yine Skaalvik & Skaalvik (2016) istenmeyen öğrenci davranışının öğretimi engellediğinden öğretmenin öz yeterliğini olumsuz yönde etkilemesinin muhtemel olduğunu belirtmektedir. Araştırma sonucundan kısmen farklı olarak Yavuz (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin aldığı maaşı yeterli görüp görmemesinin mesleki yeterlik üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki öz yeterliğin yüksek algılanmasının bireysel nedenleri olarak; öğretmenin kılık kıyafeti ile ilgili olumlu bir değerlendirmeye sahip olması, yeniliğe açık olması/kendini yenileme çabası içerisinde olması, özgüvene sahip olması, kitap okuması, destekleyici ve huzurlu aile yaşantısına sahip olması, günlük hayatta etkinliklere katılması, konfor alanının dışına çıkması, güncel olayları takip etmesi, ahlaki ve etik değerlere sahip olması, yaşam memnuniyetine sahip olması, farklı ilgi alanlarına/hobilere sahip olması, sosyal yönünün güçlü olması ve geniş bir sosyal çevreye sahip olması nedenlerinin ortaya çıktığı görülmüştür. Ailevi sorunlar, olumsuz kişilik yapısına, düşük özgüvene, kaygılı bir yapıya sahip olma, kendini yeterince ifade edememe, objektif olarak değerlendirme nedenlerinin ise mesleki öz yeterliği düşüren bireysel nedenler arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerinin yüksek olmasına katkı sağlayan mesleki nedenlerin; öğretmenin kendini mesleki olarak geliştirmesi, meslektaşları tarafından olumlu değerlendirilmesi, iyi eğitim almış olması, yeterli mesleki tecrübeye sahip olması, başarılı bir sınıf yönetimi gerçekleştirmesi, kendini mesleğine adanması, mesleki bilgilerini paylaşması/birbirine destek olması, güncel ve uygulamaya dönük pedagojiye ve alan bilgisine sahip olması, etkili iletişim becerisine sahip olması, kendini mesleki olarak meslektaşlarının ilerisinde görmesi, öğrenciye değer vermesi/öğrenciyi sevmesi, öğrenci ihtiyaçlarını anlayabilmesi/öğrencileri çok yönlü tanıyabilmesi, veli ziyareti yapması/velilerle iyi ilişkiler kurması, teknolojiyi kullanabilmesi, meslektaşların çalışmalarını takip etmesi ve onları örnek alması, farklı illerde mesleki eğitim alması, meslek etiğine/ahlâkına sahip olması, zor şartlara/dezavantajlı öğrencilere sahip okulda başarılı olması, motivasyonunun eğitim öğretim yılının başında yüksek olması, kendisine rehberlik yapabilecek meslektaşının varlığı, öğrencilere rol model olabilmesi, ders saatleri dışında öğrencilerle etkili zaman geçirmesi, öğrencilerin ilgisini çeken etkinlikler yapması, toplumu anlayabilmesi, mevzuat bilgisine sahip olması, çözüm odaklı olması, pratik çözümler üretebilmesi, derse planlı girmesi, zaman yönetimi becerisine sahip olması, eğitim öğretimde farklı yöntemler kullanması, zengin kelime dağarcığına sahip olması, olumsuz şartlarda bile öğretmenliğin gereğini yapması, farklı öğrenci profiline sahip okullarda çalışması, okulda aktif görevler alması, üniversitede iyi bir hocadan ders alması, alanı ile ilgili yayınları takip etmesi,

bulunduğu okulu sevmesi/kendini okula ait hissetmesi, aldığı maaşın hakkını vermek istemesi, aldığı eğitime güvenmesi ve görev tanımından fazlasını yapması nedenlerinin olduğu görülmüştür. Meslektaşların olumsuz bakışı/değerlendirmesi/dönütü, sınıfı başarılı bir şekilde yönetememesi, mesleğinin son yıllarında olması, mesleki olarak tecrübesiz olması, çabaları karşılığında olumlu sonuç alamaması/başarılı olamaması, mesleğini zorunlu bir iş olarak görmesi, motivasyonun öğretim yılının sonuna doğru azalması, bildiklerini öğrencilere aktarmakta zorlanması, öğrenci ihtiyaçlarını anlayamaması/öğrenciyi çok yönlü tanıyamaması, üniversitede aldığı eğitiminin yeterli olmaması, meslektaşların mesleki bilgileri paylaşmaması, mesleğinde kendini meslektaşlarının gerisinde görmesi ve velilerle sorun yaşama kaygısı duyması ise öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerini düşüren nedenler olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel sonuçlarında olduğu gibi nitel sonuçlarında da mesleki deneyimin öğretmen öz yeterliğini artırdığı anlaşılmaktadır. Akkoyunlu & Kurbanoglu da (2003) araştırmalarında benzer bir şekilde mesleki deneyimin öğretmenlerin mesleki öz yeterlikleri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Putman ve diğerleri (2022) araştırmasında öğretmenlik öncesi staja katılan öğretmenlerin staja katılmayan öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğunu, Odanga ve diğerleri de (2022) yaptıkları nitel araştırmada deneyimin öğretmen öz yeterliğini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmaya göre deneyimli öğretmenler konu içeriğine daha iyi hâkim olmakta ve akademik konularda daha az deneyimli öğretmenlere göre kedilerine daha fazla danışılmaktadır. Ayrıca deneyimli öğretmenler öğretim kaynaklarından ve yönetimden daha fazla faydalanmakta böylece mesleki performanslarından daha fazla memnuniyet duymaktadırlar (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2002).

Araştırma sonucuna göre meslektaşların iş birliği yapması, birbirini değerlendirmesi, bilgilerini paylaşması, birbirine destek olması öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerine artırmaktadır. Bu sonucu destekler nitelikte Akdeniz (2023) ve Kurt (2016) araştırmalarında meslektaşlar arasındaki iş birliğinin mesleki gelişimi olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Farklı araştırmalara göre öğretmenin iş birliği düzeyi, iletişim becerisi, meslektaşlarıyla arasında destekleyici ilişki kurmaları öğretmenlerin öz yeterliklerini artırma olanağı sağlamaktadır (Çoban vd., 2023; Küpeli, 2019). Yine Gökyer (2019) çalışmasında okuldaki öğretmen sayısının artması sınıf yönetimine yönelik öğretmen öz yeterliğini artırdığını belirtmektedir. Bu durumda okuldaki öğretmen sayısının artışı ile birlikte farklı yeterliklere sahip iş birliği yapılacak ve danışılacak öğretmen de artabilecektir. İş birliğine yönelik hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öz yeterlik algıları bu eğitimi alamayan öğretmenlere göre daha yüksektir (Kubilay, 2022). Bununla birlikte sosyal destek, stres faktörlerinin öz-yeterlik üzerindeki etkisini hafifletmektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Araştırmanın sonucuna göre başarı ya da olumlu sonuç elde etmek öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerini artırmaktadır. Bandura da (1986) benzer bir şekilde bireyin gösterdiği performans sonucunda başarı elde edilmesinin öz yeterlik duygusunu güçlendirdiğini ve bireyin kendisi için daha zor hedefler koymasını sağlayabildiğini ifade etmiştir. Araştırmanın diğer bir sonucunda öğretmenlerin göreve başlamadan önce aldıkları eğitimin önemi vurgulanmaktadır. Bu sonuç öğretmenlerin göreve başlamadan önce aldıkları eğitimin mesleki öz yeterlikleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine sahip olmaları mesleki öz yeterliği artırıcı etki yapmaktadır. Bu sonuç Bay (2020) ve Vatansever Bayraktar & Çelik (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca Özkul'a (2021) göre öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile ders zamanını etkili kullanma becerisi ilişkilidir. Bu durum ayrıca ders planının önemini de göstermektedir. Bu becerilerin yanında bu araştırma özelinde öğretmenlerin teknolojiyi kullanma ve değişime uyum sağlama becerilerinin mesleki yeterlik üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Benzer bir şekilde Kaşçı & Selçuk (2021) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin bilgisayar teknolojilerini kullanma süresi artıkça öğretmen öz-yeterliğinin arttığı, Saykal (2021) ise araştırmasında öğretmen mesleki yeterliğinin öğretmenlerin bilgisayar kullanma düzeyi ve eğitim öğretim ortamında kullanılan teknolojik araç sayısı ile ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunlarla birlikte Aslan ve diğerleri (2023) araştırmalarında öğretmenin değişime hazır olmasının öz yeterlikle ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öğrencilerine değer vermeleri, kendilerini okula ait hissetmeleri, öğrencileri ve okulu sevmeleri mesleki öz yeterliklerini artırmaktadır. Öğretmenin sahip olduğu ya da olması gerek önemli becerilerden birisi de öğrencileri sevmek, onlara değer vermek ve onlarla bağ kurmaktır. Çocuğu sevmeyen, çocuklarla vakit geçirmekten hoşlanmayan birinin öğretmen yeterliklerine sahip olduğu düşünülemez (Ercan, 2014). Yıldız & Arslan (2022) yaptıkları çalışmada çocuk sevgisinin öğretmenlerin mesleki öz yeterlik düzeylerinin yüzde on ikisini yordadığı, Demirtaş (2018) ise yaptığı araştırmada çocukları sevmeye ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kılınç ve diğerleri de (2020) araştırmasında mesleki öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katıldıkları, öğrenci ve velilerle iyi iletişim kurdukları, öğrencilere daha fazla güvendikleri ve mesleki açıdan kendilerini geliştirmek için daha fazla çaba harcadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ermiş (2019) ise çalışmasında öğretmenin kurumu ile kurduğu bağın mesleki öz yeterliğini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin mesleki öz yeterlikleri üzerinde yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla bu araştırma sonucunun benzer gösterdiği ifade edilebilir.

Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonucuna göre lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek konfor alanı yönelimine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu açıdan öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları yönünde öğretmenlerin teşvik edilmesi öğretmenlerin konfor alanı yöneliminin yükselmesini sağlayabilir. Yine bu sonuçtan hareketle öğretmenlere mesleki öğrenme toplulukları, komisyonlar ve projelerde yer almalarının sağlanması konfor alanından çıkmalarına yardımcı olabilir.

2. Araştırma sonucunda okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin branş ve rehber öğretmenlerinden daha yüksek mesleki öz yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin tek sınıfta ders girmelerinin ve dersine girdikleri sınıfların en önemli aktörü olmalarının birtakım avantajlar sağladığı belirtilebilir. Bu açıdan branş öğretmenlerinin, eğitim öğretim sürecinde daha belirgin söz sahibi olabilecekleri ve daha fazla sorumluluk alabilecekleri koçluk/mentörlük uygulamaları, kulüp çalışmaları, projeler, sosyal, sanatsal ve kültürel faaliyetler gibi çeşitli alanlarda görev almaları için teşvik edilmeleri hem öğrenciler hem de öğretmenler için olumlu sonuçların alınmasını sağlayabilir.

3. Araştırmanın nicel ve nitel sonuçları tutarlı bir şekilde, göreve yeni başlayan öğretmenlerin daha düşük mesleki öz yeterliğe sahip olduklarını göstermektedir. Düşük kıdeme sahip öğretmenlerin kıdemi fazla olan meslektaşlarının tecrübelerine ihtiyacı olduğu gibi kıdemli öğretmenlerin de göreve yeni başlayan öğretmenlerin güncel bilgilerine ve idealistliklerine değer vermeleri bir gerekliliktir. Bu açıdan okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki öz yeterliğini artırmak için iletişim kanallarını etkili bir şekilde kullanmalı ve öğretmenlerin okulun vizyonunu benimsemelerini sağlamalıdır. Ayrıca okul yöneticileri göreve yeni başlayan öğretmenlerin daha fazla farkında olarak onlar üzerinde dönüştürücü bir etki yapmaları ve onların faydalı olabilmeleri için onlara daha fazla alan açmaları gereklidir. Bu şekilde göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının yükselmesine ve öğretmenliği gelir getirici bir faaliyetten öte çocukların, ülkenin ve dünyanın geleceğini şekillendiren bir meslek olarak görmelerine katkı sağlayabilirler.

4. Araştırma sonucunda öğretmenlerin konfor alanı yönelimlerinin orta düzeyde olduğu ve ilerleyen yaş ve kıdemle birlikte düşmeye başladığı belirlenmiştir. Mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin konfor alanı yönelimlerinin yüksek olması eğitim öğretim süreci açısından olumlu bir durum olmakla birlikte ilerleyen kıdemlerde bu düzeyin korunarak/artarak meslek hayatında var olmaya devam etmesi öğretmenlerin kendilerini yenileyebilmeleri, mesleki gelişim açısından sınırlarını zorlayabilmeleri ve buna bağlı olarak da eğitimin niteliğine katkı sunabilmeleri açısından önem arz etmektedir. Bu açıdan okulların bir mesleki öğrenme topluluğu, öğrenmenin/gelişimin ve başarının ise okullarda kurum kültürü haline getirilmesi sağlanabilir, meslektaş paylaşımlarının artırılması yoluyla öğretmenlerin konfor alanından çıkma yönelim düzeylerine katkı sunulabilir.

5. Profesyonel bir denetim sistemiyle desteklenen, somut çıktıları olan, maddi getirisinin yanında kariyer imkânı da tanıyan adil bir performans sisteminin geliştirilmesi öğretmenlerde belirli miktarda kaygı ortaya çıkararak öğretmenlerin konfor alanı yönelimlerinin yükselmesine aracılık edebilir.

6. Araştırmada uygun çalışma ortamına ve yeterli araç-gerece sahip olmanın mesleki öz yeterliği artırdığı sonucu elde edilmiştir. Bu açıdan öğretmenler, çalışma ortamlarını düzenlemeleri ve ihtiyaç duydukları eğitim öğretim materyallerini temin etmeleri konusunda daha fazla desteklenebilirler. Böylelikle öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerinin ve nihayetinde öğrenci başarısının artmasına katkı sağlanabilir.

7. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin, kendilerini geliştirmelerinin, kaliteli eğitim almalarının ve bu süreçler sonucunda edinecekleri becerilerin mesleki öz yeterliklerini artırdığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenler mevcut hizmet içi eğitimleri çok faydalı görmemektedirler. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı mevcut hizmet içi eğitim uygulamalarını yeniden yapılandırarak bu eğitimlerin niteliğini daha da artırabilir, öğretmenlere il ve ülke dışında daha fazla eğitim olanakları sağlanabilir. Bu bağlamda işlevsel, öğretmenlerin istekli katılmalarını sağlayacak niteliklere sahip yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde eğitsel ortamlar hazırlanarak bu eğitimlerin öğretmenlerin birer rutini haline gelmesi sağlanabilir. Bunun yanı sıra araştırma sonucuna bir bütün olarak bakıldığında öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinin ve mesleki öz yeterliklerini artırmalarının tek bir yolunun olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler meslektaşları ile iş birliği yaparak, yaşadıkları zorluklarla ya da öğrencilerden gelen dönütlerle kendilerini ve mesleki öz yeterliklerini geliştirebilmektedirler. Bu açıdan öğretmenlerin mesleki gelişimleri birkaç seçenekle sınırlandırılmamalı, öğretmenlerin içsel motivasyonlarıyla eğitim ortamlarında ya da bireysel çabalarıyla gösterdikleri ilerlemelerin farkında olunmalı, bu çaba ve ilerlemeler değerli görülmelidir. Bu noktada okul/eğitim yöneticileri gerekli hassasiyeti daha fazla gösterebilirler.

8. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre toplumun/çevrenin öğretmenlerin mesleki yeterlik algısı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Toplumun eğitimi önceliklemesi, öğretmene saygı duyması ve destek olması öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerinin ve eğitimin kalitesinin artmasına daha fazla katkı sunacaktır. Bu amaç doğrultusuna ilgili tüm paydaşların söylemlerinin öğretmenlerin saygınlığını kamuoyu nezdinde artıracak nitelikte olması gerekliliğinin daha fazla göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Aynı zamanda medyanın, izlenme kaygısıyla eğitim öğretim ve öğretmenler üzerinde yıkıcı etkisi olan yayınlardan kaçınması ve toplumsal yararın önceliklemesi gerekmektedir. Bu konuda da gerekli yasal düzenlemelerin yapılması önerilebilir.

9. Araştırma sonucunda öğretmenlerin konfor alanı yönelimlerinin ve mesleki öz yeterliklerinin yüksek ve düşük olmasında bireysel unsurların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle öncelikle lisans eğitimine öğretmen adayları alınırken ve daha sonra da öğretmen atamaları yapılırken bu bireysel unsurların dikkate alınması ve bu araştırma içerisinde ifade edilen bireysel özellikleri yüksek olan öğretmen adaylarının/öğretmenlerin tercih edilmesi önerilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Konfor alanı yöneliminin kültürel kodlarımızla ilişkisi ve nasıl artırılacağı konusunda nitel araştırmalar yapılabilir.

2. Bu araştırmanın örneklemini/çalışma grubunu kamu okullarında görevli öğretmenler oluşturmuştur. Örneklemini/çalışma grubunu özel okullarda görevli öğretmenlerin oluşturduğu bir çalışma yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

Lisans Bilgileri

Siirt Eğitim Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannameesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 14.03.2024

Etik kurul belgesi sayı numarası: 297490

Kaynakça

- Ağaçbacak, P. M. (2019). *Pozitif psikoloji bağlamında sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile özyeterlik inançları ve örgütsel bağlılık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akdeniz, A. (2023). *Eğitim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul müdürünün güçlendirici liderlik davranışları arasındaki ilişki: öz yeterlik ve mesleki iş birliğinin aracı rolü* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akgöz, E. E. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları, öğretmen özerkliği ve öğretmen öz yeterliği ile ilişkisinin karma yöntemle incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 1-10.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için “bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği” geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-8.
- Akşab, G., & Türk, F. (2022). Psikolojik danışmanların danışma öz-yeterlik algılarına ilişkin bir derleme çalışması. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 5(1), 1-40.
- Almazbekova, A. (2023). *Kırgızistan'daki ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alwaleedi, M. A. (2016). Impact of demographic variables in the development of teachers' self-efficacy beliefs in the context of Saudi Arabia. *Asian Social Science*, 13(1), 1-10. <https://doi.org/10.5539/ass.v13n1p1>
- Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. Rand.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28–32. <https://doi.org/10.1177/002248718403500507>
- Aslan, H., Bal, A., Akbulut, S., & Çetin, B. (2023). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 7(1), 1-32. <https://doi.org/10.31798/ses.1270645>
- Aslan, M., & Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 477-494. <https://doi.org/10.29029/busbed.434926>
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 483-499.
- Atsoniou, M. (2020). Researching teaching self-efficacy of pre-school teachers. *Open Access Library Journal*, 7(06), 1-20. <https://doi.org/10.4236/oalib.1106447>
- Aydın, T., Şahin Sak, İ. T., & Merey, Z. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin ve öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 957-990. <https://doi.org/10.35675/befdergi.977323>
- Aydın, Y. (2015). *Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytaç, A. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 29-41.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H Freeman and Company.
- Bandura, A. (2012). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. *Handbook of Principles of Organizational Behavior: Indispensable Knowledge For Evidence-Based Management*, 179-200. <https://doi.org/10.1002/9781119206422.ch10>
- Bay, D. N. (2020). Investigation of the relationship between self-efficacy beliefs and classroom management skills of pre-school teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 335-348.
- Bayat, S. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlikleri ile değerler eğitimi öz-yeterliklerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vatansever Bayraktar, H., & Çelik, O. (2021). Öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3(6), 98-127. <https://doi.org/10.46423/izujed.841318>
- Borbye, L. (2010). *Out of the comfort zone: New ways to teach, learn, and assess essential professional skills an advancement in educational innovation*. Morgan & Claypool Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-02572-3>
- Bozkurt, A., & Kursav, M. (2021). Türkiye ve TALIS anketine katılan ülkelerdeki ortaokul matematik öğretmenlerinin öz yeterlik ve mesleki iş birliği algılarının karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 233-256.
- Bölükbaş, A., (2023). *Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Sage.
- Çetin, F. (2011). Örgüt içi girişimcilikte öz yeterlilik algısı ve kontrol odağının rolü. *Business and Economics Research Journal*, 2(3), 69-85.
- Çoban, Ö., Özdemir, N., & Bellibaş, M. Ş. (2023). Trust in principals, leaders' focus on instruction, teacher collaboration, and teacher self-efficacy: Testing a multilevel mediation model. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 95-115. <https://doi.org/10.1177/1741143220968170>
- Daştan, Ş. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarının karşılaştırılması* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Davis, M. D. (2014). *The relationship between distributed leadership, school culture, and teacher self-efficacy* [Unpublished Doctora Thesis]. Grand Canyon University.
- DeMarco, A. L. (2018). *The relationship between distributive leadership, school culture, and teacher self-efficacy at the middle school level* [Unpublished Doctora Thesis]. Seton Hall University, New Jersey.

- Demirtaş, V. Y. (2018). A study on teacher candidates' self-efficacy, motivation and affection levels for children. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 111-125. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i12.3661>
- Saracaloğlu, A. S., Karademir, Ç. A., Dinçer, B., & Dedeşali, N. C. (2017). Öğretmenlerin öğretme stilleri, özyeterlik ve iş doyumlarının belirlenmesi. *Education Sciences*, 12(1), 58-85. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2017.12.1.1C0669>
- Duhigg, C. (2012). *The power of habit: Why we do what we do in life and business*. Random House.
- Eiriksson, L. (2020). *The fear of failure as an athlete and an international student: the search for meaning making outside my comfort zone* [Unpublished Master Thesis]. University of Vermont.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34(3), 169-189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J., & Covington, M. V. (2001). Approach and avoidance motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2). <https://doi.org/10.1023/A:1009009018235>
- Emre, Ş. C., & Ünsal, S. (2017). The investigation of the relationship between secondary school teachers' self efficacy beliefs and attitude towards teaching. *European Journal of Education Studies*, 3(6), 94-111. <https://doi.org/10.5281/zenodo.572344>
- Ercan, R. (2014). Öğretmenlerde çocuk sevgisi. *Journal of Turkish Studies*, 9(8), 435-444. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7370>
- Erdoğan, U. (2023). Öğretmen öz yeterliği ölçeği kısa formu'nun Türkçeye uyarlanması ve ölçme değişmezliğinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1129-1154. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1082325>
- Ermış, M. (2019). *Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile kuruma bağlılıkları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Falter, M. M., & Barnes, M. E. (2020). The importance of the "comfort zone" in preservice teachers' evaluation of video analysis sessions as a tool for enhanced reflection. *Teacher Education Quarterly*, 47(2), 64-85.
- Gastaldi, F. G. M., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L. E., & Quaglia, R. (2014). Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 17-28. <https://doi.org/10.1989/ejep.v7i1.149>
- Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Gökkyer, N. (2019). Lise öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri: Elazığ ili örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 121-132. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.538659>
- Gökkyer, N., & Bakcak, S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri: Elazığ ili örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(3), 82-98. <https://doi.org/10.33907/turkjes.454626>
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American educational research journal*, 31(3), 627-643. <https://doi.org/10.3102/00028312031003627>
- Gürses, İ., & Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri teorisi açısından kuşaklararası din eğitimi ve iletişiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 153-166.

- Hayward, C., & Ohlson, M. (2023). Teachers' Perspectives On Teacher Self-Efficacy And Principal Leadership Characteristics. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 19(2), 1-26. <https://doi.org/10.22230/ijepl.2023v19n2a1291>
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 819-836. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00033-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00033-6)
- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37(3), 137-150. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703_1
- Hero, D. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz-yeterlik inançlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaçar, T., & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342988>
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 18-40.
- Kartal, M. (2019). *Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaşcı, T., & Selçuk, G. (2021). Examination of classroom teachers' technological pedagogical content knowledge and teacher self-efficacy beliefs. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(4), 774-792. <https://doi.org/10.31681/jetol.1018879>
- Khan, F., & Gupta, V. (2024). Examining the relationships between instructional leadership, teacher self-efficacy and job satisfaction: a study of primary schools in India. *Journal of Educational Administration*, 62(2), 223-238. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2022-0145>
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Atmaca, T., & Koşar, M. (2020). Öğretmen mesleki öğrenmesinin yordayıcıları olarak öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserlik: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 373-394. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8966>
- Kiknadze, N. (2018). *Comfort zone orientation: Moving beyond one's comfort zone* [Unpublished Honors Thesis]. Duke University, Durham.
- Kiknadze, N.C., & Leary, M. R. (2021). Comfort zone orientation: Individual differences in the motivation to move beyond one's comfort zone. *Personality and Individual Differences*, 181 (111024), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111024>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise?. *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Korkut, K., & Babaođlan, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Köse, A., & Uzun, M. (2024). Konfor Alanı Yönelim Ölçeğinin (KAYÖ) Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 57(1), 289-329. <https://doi.org/10.30964/auedfd.1288823>
- Köstekçi, M. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kubilay, F. (2022). Yönetici-öğretmen iş birliği ile öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(30), 350-372. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.56780>
- Kursav, M. (2021). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının ve mesleki iş birliği algılarının OECD ülkeleri ile karşılaştırılması* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurt, T. (2016). Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: Dağıtımçı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen liderliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 1-28. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.5081>
- Küpeli, D. (2024). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık algıları ile mesleki yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küpeli, E. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ma, K., McMaugh, A., & Cavanagh, M. (2022). Changes in pre-service teacher self-efficacy for teaching in relation to professional experience placements. *Australian Journal of Education*, 66(1), 57-72. <https://doi.org/10.1177/00049441211060474>
- Marques, J. (2008). Reader forum—Stepping out of the comfort zone. *Leadership in Action: A Publication of the Center for Creative Leadership and Jossey-Bass*, 28(2), 23-24.
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. (2020, 14 Ağustos). Resmî Gazete (Sayı: 31213). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814.pdf>
- Odanga, S. J., Aloka, P. J., & Raburu, P. (2022). Effects of Experience on Teachers' Self-Efficacy in Secondary Schools. *Alberta Journal of Educational Research*, 68(1), 119-132. <https://doi.org/10.11575/ajer.v68i1.70744>
- Özek, B. Y., & Büyüköze, H. (2023). Examining the relationship of distributed leadership and job satisfaction: On the mediating roles of teacher self-efficacy and co-operation. *Eğitim ve Bilim*, 48(213), 255-277. <https://doi.org/10.15390/EB.2023.11759>
- Özkul, R. (2021). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkilerin analizi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Putman, S. M., Cash, A. H., & Polly, D. (2022). Examining the impact of an embedded, multisemester internship on teacher education candidates' teacher self-efficacy. *Teacher Education Quarterly*, 49(4), 28-48.
- Putwain, D. W., & von der Embse, N. P. (2018). Teacher self-efficacy moderates the relations between imposed pressure from imposed curriculum changes and teacher stress. *Educational Psychology*, 39(1), 51-64. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1500681>
- Sağlam, H. (2018). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Santagata, R., Villavicencio, A., Wegemer, C. M., Cawelti, L., & Gatlin-Nash, B. (2023). "I have been pushed outside of my comfort zone and have grown as a result": Teacher professional learning and innovation during the pandemic. *Journal of Educational Change*, 699-726. <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09491-9>

- Saykal, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, özyeterlilik inançları, teknolojiye yönelik tutumları ve teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwartz, R. M., & Gottman, J. M. (1976). Toward a task analysis of assertive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44(6), 910-920. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.44.6.910>
- Selçuk, Z. (2000). *Okul deneyimi ve uygulama (öğretmen ve öğrenci davranışlarının gözlenmesi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Sherman, R. O. (2017). Transcending your comfort zone. *Am Nurse Today*, 12(9), 22-23.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785-1799.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7. <https://doi.org/10.1177/2345678906293042>
- Teker, Z. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz yeterliliklerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Telef, B. B. (2011). The study of teachers' self-efficacy, job satisfaction, life satisfaction and burnout. *Elementary Education Online*, 10(1), 91-108.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2002). *The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs*. Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association, New Orleans.
- Türkan, S. (2017). *Öğretmenlerin değer yönelimlerinin öz-yeterlilik alguları üzerine etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünver, M. M. (2004). *An exploration of perceived self-determination and self-efficacy of EFL instructors in a Turkish state university* [Unpublished Master's Thesis]. Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Van Gelderen, M. (2023). Using a comfort zone model and daily life situations to develop entrepreneurial competencies and an entrepreneurial mindset. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1136707>
- White, A. (2009). *From comfort zone to performance management*. White & MacLean Publishing.
- Yavuz, M. (2020). Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 1-25. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.546612>
- Yavuzcan, Ş. N. (2023). *Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının mesleki gelişim öz yeterliliklerine etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yenilmez, K., & Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-21.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H., (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H., & Arslan, M. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile çocuk sevgileri arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 370-399. <https://doi.org/10.30855/gjes.2022.08.03.002>
- Yılmaz, K., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.

Extended Summary

Introduction

Comfort zone is a behavioural state in which a person works in a carefree state, usually exhibiting a limited number of behaviours to achieve a constant performance without a sense of risk (White, 2009, p. 2). In other words, the comfort zone is a situation in which the individual adapts to the environment, follows the flow, does not make an effort to be different or to be noticed, and thus does not increase performance (Borbye, 2010, pp. 3). Just outside the comfort zone is the 'optimal performance zone', which involves enough risk to be considered outside the comfort zone, but does not cause excessive fear or anxiety to the extent that it is impossible to perform the actions (Kiknadze, 2018, pp. 6). Outside this area is the 'danger zone' where the level of anxiety and fear is high (White, 2009, pp. 3-4).

Self-efficacy is defined as 'a person's belief that he/she can successfully perform behaviour in order to produce results' and refers to a person's belief in his/her ability to plan, organise and execute the necessary actions to achieve certain outcomes. In this perspective, self-efficacy is related to what individuals can do with these skills in various conditions rather than the number of skills they have and has a key role in human productivity (Bandura, 1977; 1997). Self-efficacy belief is an important factor affecting organisational processes in many aspects, especially the performance of the individual (Çetin, 2011, p. 74). In educational organisations, this concept is used as teacher self-efficacy and is limited to the professional aspects of teachers. Teacher self-efficacy can be defined as teachers' belief that even the difficult and unmotivated students can participate and achieve the desired results (Armor et al., 1976, p. 38; Guskey & Passaro, 1994, p. 628; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, p. 783). In other words, teacher self-efficacy expresses the extent to which teachers believe that they have the capacity to influence student performance and the confidence teachers have in their individual and collective abilities to influence student learning (Ashton, 1984, p. 28).

Purpose: In this study, it was aimed to examine the relationship between teachers' comfort zone orientations and professional self-efficacy. It was expected that the results obtained would contribute to the theoretical development of the concept of comfort zone and its relationship with professional self-efficacy and would contribute to practitioners in their decisions and practices.

Method

The research was conducted in a mixed method (Tashakkori & Creswell, 2007, p. 4) in which the researcher collects and analyses data, integrates findings and makes inferences by using both qualitative and quantitative approaches within the same study. A sequential explanatory design, characterised by the collection and analysis of quantitative data and then the collection and analysis of qualitative data, was used (Creswell et al., 2003, p. 178). In this design, groups are formed to collect qualitative data by utilising the results of quantitative data (Yıldırım & Şimşek, 2021, p. 340). The population of the quantitative part of the study consisted of 9473 teachers working in preschools, primary schools, secondary schools and high schools in the central Dulkadiroğlu and Onikişubat districts of Kahramanmaraş province in the 2023-2024 academic year; the sample consisted of 449 teachers determined by simple random method from this population. For the qualitative part of the study, 20 teachers working in 4 different schools, who were determined by the extreme case sampling method from the same population, were determined as participants. 'Personal Information Form', "Comfort Zone Orientation Scale" and "Teacher Self-Efficacy Scale Short Form" were used to collect the quantitative data of the study. Unrelated (independent) samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson correlation and simple linear regression analyses were used to analyse the data. In order to collect the qualitative data of the study, a semi-structured interview form developed by the researchers was used and the data were analysed by content analysis method. In order to determine the coding consistency of the qualitative data, both authors of the study coded the first question separately, the coding was compared and the coding consistency was found as .87.

Findings and Conclusion

According to the results of the research, it was determined that teachers' comfort zone orientation was at "medium" level and their professional self-efficacy was at "high" level. It was determined that comfort zone orientation of teachers did not differ significantly according to their gender and marital status, but it showed a significant difference according to their educational status. It was also determined that teachers with postgraduate degrees had a higher level of comfort zone orientation than teachers with undergraduate degrees. It was determined that teachers' views on professional self-efficacy did not differ significantly according to their gender and educational status, but differed significantly according to their marital status. According to these results, teachers whose marital status was married perceived higher professional self-efficacy than single teachers. It was observed that teachers' views on comfort zone orientation did not differ significantly according to the level of education, but differed significantly according to their branches, age and seniority. According to these results, it was determined that the comfort zone orientations of school counsellors were higher than those of classroom and branch teachers. Similarly, in the variables of age and professional seniority, teachers with higher age and professional seniority were determined with lower comfort zone orientations. While teachers' professional self-efficacy did not differ significantly according to the level of education they worked in, it was determined that there was a significant difference according to their branches, age and seniority. It was observed that pre-school and primary school teachers had more professional self-efficacy than branch and school counsellor teachers, and teachers with higher age and professional seniority had more professional self-efficacy. It was determined that there was a low level positive relationship between teachers' comfort zone orientation and professional self-efficacy and that comfort zone orientation was a significant predictor of professional self-efficacy. It was observed that comfort zone orientation explained approximately 4% of the total variance on professional self-efficacy. The reasons for teachers' high/low comfort zone orientation were grouped under five categories as individual, organisational, collegial, social/environmental and familial reasons. The reasons for teachers' high professional self-efficacy were gathered in six categories as student-related, parent-related, social/environmental, organisational, individual and professional reasons, while the reasons for low professional self-efficacy were grouped in five categories as parent-related, social/environmental, organisational, individual and professional reasons. It was observed that teachers' views on professional self-efficacy were consistent with the literature, but there was limited research in the literature on comfort zone orientation. Based on the results of the research, suggestions for practitioners and researchers were made in the last part of the study.